وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
الرقم: **125074593**

الميدان: لغة وأدب عربي
فرع : دراسات لغوية
تخصص: لسانيات عامة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

إعداد الطالبة: **نور الهدى جحيش**

تحت عنوان

تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات

من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي شعبة آداب وفلسفة

لجنة المناقشة:

- أ/ بولنوار بوديسة	جامعة المسيلة	رئيسا
- د/ سمير براهم	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
- د/ سليمان بوراس	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2017/2016

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قـال الله تعالى:

" ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين".

الآية "19" سورة النمل

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله".

حديث شريف

أحمد الله عز وجل وأثني عليه كما ينبغي لجلال وجهه وعظم سلطانه أن أنعم عليا بنعمة العلم وأن وفقني لإنجاز هذا العمل.

أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان وأخص بالذكر من امتدت يداه لاحتضان ما أنجزته ، إشرافا منه الأستاذ "براهم سمير"

كما أتقدم بجزيل الشكر للأستاذين "بوراس سليمان"و"بوشلالق عبد العزيز" اللذين كانا لي نعم السند والعون وعلى توجيهاتهم وإرشاداتهم القيمة لي.

وإلى كل من ساهم بالقليل أو الكثير في إتمام هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر إلى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي الذين اغترفنا من مناهل علمهم.

نهى الطاهي

مقدمة

أصبحت قضية تعليمية النحو العربي من القضايا التي تطرح على بساط المناقشة، وتتداولها أقلام المختصين على اختلاف آرائهم، ففي ذلك ما يساعد على جلاء موقع العربية ونحوها ونحتها في أذهان الناس، بعد أن شاب هذا الموقع سحب من الغموض والغلط والتشويه، وبذلك يكثر الخلط ويزداد الأمر سوءا في مستوى الحديث اليومي حيث تصبح اللغة ونحوها والقائمين على تدريسها موضع تَندُرِ واستخفاف.

إن تعليم اللغة العربية عامة وتعليمية النحو بالخصوص من الضروريات في المدارس العربية والجزائرية خاصة، حيث حظيت القواعد النحوية بالاهتمام في مناهج التعليم في مؤسساتنا، وفي هذا الإطار سعت الدولة الجزائرية إلى وضع مناهج تربوية جديدة شهدت فيها العديد من الإصلاحات مست هياكل المنظومة التربوية بما فيها المناهج وطرق التدريس القديمة والحديثة، وذلك بتطبيق مناهج جديدة مبنية على أساس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

ومن هنا جاء عنوان مذكرتي تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي–شعبة آداب وفلسفة– ، وكان اختياري لهذا الموضوع لعدة أسباب منها: حداثة طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية، وكذا معرفة الغاية من تدريس القواعد النحوية بالاعتماد على المقاربة النصية، وتحديد الهدف من تدريس النحو في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي، بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين النص والقواعد النحوية، إثراء المكتبة العربية بهذا النوع من البحوث.

أما عن الإشكالية التي يطرحها البحث فهي: كيف يتم تدريس القواعد النحوية من خلال الاعتماد على المقاربة بالكفاءات؟ وقد انبثقت عن هذه الإشكالية تساؤلات أبرزها: ما مفهوم تعليمية النحو العربي؟ وما فائدة تدريس النحو بالمقاربة النصية؟ وهل للمقاربة النصية دور فعال في تعليمية النحو؟.

وقد جاء بحثي هذا في فصلين: الأول نظري والثاني تطبيقي، فالفصل الأول قسم إلى مبحثين، ففي المبحث الأول عالجت مفهوم التعليمية ومكونات العملية التعليمية وأهميتها ثم عرجت بعدها مفهوم النحو وذكرنا أنواعه وطرق تدريسه، بالإضافة إلى مشكلات تدريسه.

أما المبحث الثاني فتطرقت فيه إلى المقاربة بالكفاءات حيث تعرفت على مفهوم الكفاءة والكفاية وأوجه التشابه والاختلاف بينهما، ثم عرجت لمفهوم المقاربة وكذلك مفهوم المقاربة بالكفاءات، بالإضافة إلى أنواع الكفاءات. أما بالنسبة للفصل الثاني قسم إلى مبحثين حيث في المبحث الأول تعرفنا فيه على طرق وأساليب التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكذا التدريس بالمقاربة النصية، وفي المبحث الثاني عالجت تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي، حيث قمت بتحليل محتوى الكتاب وعلاقة الكتاب بالتلميذ والأستاذ، ثم تطرقت إلى طرق وأهداف تدريس القواعد النحوية في السنة الأولى ثانوي، وفي الأخير تحدثت عن التطبيقات النحوية وأعطيت نموذج لتصميم درس قواعد اللغة. ولأجل بسط القول في هذه الفصول كان لازما توظيف المنهج الوصفي الذي يكفل بيان الغاية من تدريس النحو بالمقاربة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي.

وقد اعتمدت في بحثي على جملة من المراجع أبرزها: تعليمية اللغة العربية أنطوان صياح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات: محمد الصالح حثروبي، علم اللغة التطبيقي: عبده الراجحي، مفاهيم تربوية بمنظور حديث: عزيزي عبد السلام،: المصطلح النحوي نشأته وتطوره: عوض القزوي....

أما عن العراقيل والصعوبات المعترض كون الموضوع حديث المنشأ، فلم أجد دراسات بصورة جاهزة وكاملة اعتمدت عليها، بالإضافة إلى قلة المصادر والمراجع هذا من جهة مع صعوبة اقتنائها والحصول عليها من جهة أخرى.

وفي هذه المقدمة أتوجه بالحمد والشكر لله عز وجل الّذي أعانني على هذا البحث ووفقني لطلب العلم، ومنّ علي بنعم كثيرة لا تعد ولا تحصى، فله الحمد والشكر والثناء الحسن.

ثمّ أتوجه بالشكر والتقدير والدعاء للأستاذ "**سمير براهم**" في "كلية الآداب واللغات" بجامعة المسيلة **محمد بوضياف** على تشجيعي وقبول الإشراف على هذا الموضوع والموافقة عليه ليكون رسالة علمية لنيل شهادة "الماستر"

وفي الأخير أقول بأنّ هذا جهد بشري، وحسبي أني بذلت جهدي، فإن كان صوابا فمن المولى عز وجل وإن كان خطأ فمن نفسي والله ولي التوفيق.

الفصل الأول

تعليمية النحو العربي والمقاربة بالكفاءات

I.ماهية التعليمية

II.تعليمية النحو العربي

III.المقاربة بالكفاءات

I.ماهية التعليمة:

قبل الولوج إلى تعليمية النحو العربي لابد من التعرف على العملية التعليمية، هذه الأخيرة التي أصبح من الضروري فهمها حيث فهمها يتماشى مع متطلبات الحياة ومتغيراته، هذا الفهم الذي لا يتأتى إلا من خلال المعرفة الحقة لعناصر العملية التعلمية.

1. مفهوم التعليمية:

أ. **لغة:** كلمة التعليمية مصدر صناعي لكلمة تعليم، فهي" من فعل تعلم، يتعلم، تعلما، الأمر أتقنه وعرفه".[1] واللفظ مصطلح حديث يقابل المصطلح الأجنبي "ديداكتيك" **didactique** ديداكتيك **didactique:** "تعني تعليمية، تعليمات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية. والديداكتيك أو **didactikos** من الأصل الإغريقي **didaskein** وتعني التدريس".[2] وقد تطور مدلول كلمة ديداكتيك ليصبح يعني التعليم أو فن التعليم، وهكذا لم تكن التعليمية في البداية، تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل التعليم أي البيداغوجية.

ب. **اصطلاحا:** التعليمية علم مستقل بذاته وله علاقة وطيدة بعلوم أخرى وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائق دراسة علمية، وهو في ميدان تعليم اللغة يبحث في سؤالين مترابطين ببعضهما: ماذا ندرس؟ وكيف ندرس؟.

"أما ديداكتيك اللغات فهي مجموعة الخطابات التي أنشئ حول تعليم وتعلم اللغات، سوءا تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية. وقد نشأت ديداكتيك اللغات في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال **didactique des langues** البحث في ديداكتيك اللغات".[3]

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يتبعها المربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي أي التعليمية أو الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي.

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي دار النهضة العربية، دط، بيروت، 2004، ص15.

[2] محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاع الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص10.

[3] بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي "طرق ووسائل"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، 2013، ص6-7

2. مكونات التعليمية:

التعليمية ليست مجرد تأمل في المسائل البيداغوجية وإنما هي استغلال للواقع التعليمي وتناوله بالدراسة وتحليل وضعيات التعلم المختلف بكل مكوناتها (معلم ومتعلم، ومادة تعليمية) من أجل توفير فعالية أكبر .

ومن المعروف لديك أخي المعلم أن العمل التعليمي يركز على ثلاث أقطاب هي:

- **المعلم:** هو عنصر أساسي في العملية التعليمية إذ أن المعلم وما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم وإيمانه به، يستطيع أن يساعد الطالب على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية بنجاح ويسر، وتزداد ضرورة وجود المعلم في المراحل الأولى للتعلم، فالطفل ما قبل المدرسة وتلميذ المرحلة الأساسية هما أشد حاجة إلى وجود المعلم من طالب المرحلة الإعدادية أو الثانوية.

– " إنه مهندس التعلم ومبرمج ومعدل العلم فيه انطلاقا من مدى تجاوب المتعلم لمتطلبات هذه العملية.

وعندما نتحدث عن المعلم نشير إلى شخصيته ومؤهلاته وتكوينهن وسلوكه وقدرته على التكيف مع المستجدات، وقدرته على التبليغ والتنشيط الجماعي، وقدرته على استثمار علاقاته التربوية في بناء الدرس".[1] فللمعلم دور كبير في تسهيل عملية تعلم التلميذ حيث يصنف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم، ويحدد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم.

- **المتعلم:** هو الأساس في العملية التعليمية لما يملكه من خصائص عقلية ونفسية والاجتماعية والخلقية، وما لديه من رغبة ودوافع للتعلم، فلا يوجد تعلم دون طالب ولا يحدث تعلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو أساس نجاح العملية التعليمية.

[1] فضيل قاسمي، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي(شعبة الآداب والفلسفة أنموذجا)، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص ليسانيات، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر، 2015/2014، ص4-5.

"المتعلم كائن حي متفاعل مع محيطه، له موقفه من النشاطات التعليمية كما له موقف من المعلم، وله تاريخه التعليمي بنجاحاته وإخفاقاته، وله تصوراته لما يتعلمه، وله ما يحفزه وما يمنعه عن الإقبال على التعلم".[1] فالعملية التعليمية لا تتم إلا بوجود المتعلم باعتباره الأساس الذي تبنى عليه هذه العملية.

- **المادة التعليمية (المنهاج):** المنهاج هو مجموعة من المواد الدراسية موضوعاتها يتعلمها التلاميذ، حيث هذا المفهوم تقليدي للمنهج كما فهمه الدارسون على أنه الكتاب المدرسي، ولكن يعرف المنهاج "هو المعارف المطلوب تدريسها لخصائصها البينوية والوظيفية ودرجة تعقيدها، إن المادة التعليمية هي مركز العملية التعليمية التقليدية حيث مؤلفي البرامج الدراسية إلى الخزان المعرفي والإنساني المخبأ في ثنايا الكتب والوثائق، ومن هنا يأتي عمل المعلم في النقل والتلخيص والترتيب وتصبح وظيفته الأساسية حفظ المعلومات وترديدها ثم حشوها في عقل التلميذ، ومما يجعل أهداف هذا النوع من التعليم يقتصر على الاكتساب المعرفي للمعلومات دون مراعاة اهتمام التلميذ وحوافزه ويبقى ما هو مجهول مقص من هذه الممارسات التعليمية، في هذه الحالة يصبح المعلم الناجح هو من يستطيع أن يقدم أكبر عدد من المعارف خلال درسه" [2]، أما المادة التعليمية الحديثة فتتجاوز هذا الحد الضيق لما هو أوسع وأدق، وهي في هذه الوضعية خاضعة " لشروط أربعة وهي:

1. تعدت فكرة البرنامج الذي يعده مؤلف يجلس مفردا أمام أوراقه ينجح أو يفشل تبعا لصفاته بل هو برنامج يعده فريق تربوي ذو خبرة عالية ينطلق من مجموعة من الأهداف، ليدفع ما يقابلها من محتويات تكون منظمة على شكل نشاطات مختلفة يمكن أن تتلائم مع مستويات وحاجات وميول رغبات التلميذ واتجاهاته.

2. يحب على المعلم انتقاء المادة وترتيب عناصرها تبعا لأهمتها أو ما يناسب الأهداف المحدودة، وذلك خلال حصة أو حصص تدريسية معينة.

---

[1] أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، ج2، ص20.

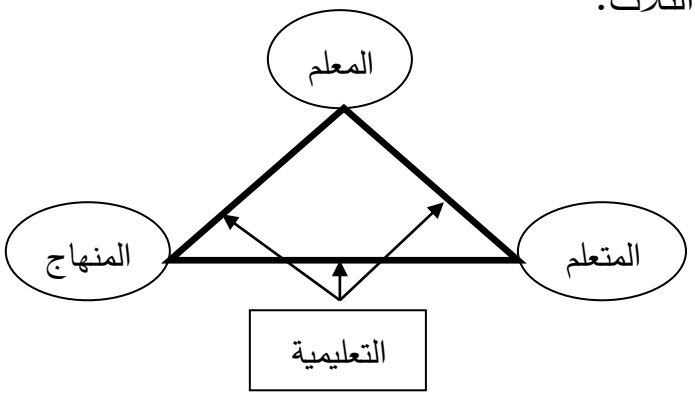
[2] مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2008/2007، ص22-23.

3. تحويل المادة الدراسية المعطاة إلى صياغة أقل اعتباطا وأكثر تنظيما ودقة وفعالية.

4. بناء على طرح المادة التعليمية وتنظيمها يكون من قبل المعلم على شكل سلوكات ونشاطات يقوم بها التلميذ، وليس على شكل ملخصات للمعلومات كما أن المادة في عملية التدريس الحديث لا تعتبر إلا وسيلة من وسائل بلوغ الأهداف المحددة".[1]

وإذا توفرت هذه الشروط في المادة التعليمية وضبطت تقنيات تصميم البرامج وتحديد الوسائل التعليمة بالإضافة إلى المنهاج الذي هو عبارة عن مجموعة من العمليات الدراسية المخططة والمؤلفة من المضامين والأهداف، الطرائق، الوسائل، الأساليب والتقويم يتجه الاهتمام فيه إلى مساعدة المتعلمين على النحو الشامل والمتوازن وعلى تعديل سلوكهم، كما " هو وثيقة تربوية رسمية تشمل المضامين والأهداف والطرائق في مرحلة تعليمية معينة بحيث يقدم المنهاج المطالب البيداغوجية التعليمية والطرق النموذجية والبرامج التي ينبغي إتباعها لإيصال المعارف للمتعلم ويخلص المعلم في آخر المطاف إلى عملية التقويم".[2]

وبعبارة أوضح إذا كانت الأقطاب الثلاثة متمثلة في المثلث التالي تمثل العملية التعليمية فإن التعليمية تخص الأضلاع الثلاثة لهذا المثلث أي أنها تنصب على دراسة العلاقات بين الأقطاب الثلاث.



3.مفهوم التعليم والتعلم:

أ. التعليم enseignement/instruction: التعليم عملية نقل المعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس الدور الأكثر تأثيرا، في حين يقتصر دور التلميذ

[1] مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، ص23-24.

[2] المرجع نفسه، ص24.

على الإصغاء والحفظ والتسميع، كما "يعتبر التعليم رسالة إنسانية وتربوية يعنى بتدريب المرء منذ نعومة أظافره على التعرف بأمور الحياة، وعلى كيفية التصرف إزاء الآخرين واكتساب الخبرات والمهارات بهدف تنمية مواهبه ومداركه، ومساعدته على تخطي المشاكل، وإيجاد الحلول لها وعلى الإبداع والابتكار في مجالات تخصصه ما يؤهله لاستلام المسؤوليات القيادية، وبناء مجتمع راقي يسير نحو الأفضل".[1]

إن المجتمعات القديمة التي كانت تفتقد إلى مدارس التعليم والتدريب كانت تعاني الكثيرة من المصاعب، وظلت غائرة في التخلف والعداوة.ولكن عندما سنحت لها الظروف لأن تعتمد التعليم وسيلة لنموها، وتثقيف شعوبها نراها تميل إلى التقدم والتطور بخطى ثابتة وواثقة.

"والتعليم في المفهوم الإداري، مهنة يلجأ إليها من يجد في نفسه القدرة على إيصال المعلومات والمعرفة إلى من يحتاجها.ولهذا أعدت دور المعلمين والمعلمات وكليات التربية لتدريب مثل هؤلاء المدرسين، وتزويدهم بالخبرة التعليمية اللازمة لكي يقوم بمهنهم على خير ما يرام، وفي ضوء ما تعلموه ودرب عليه.

لا يمكن للتعليم أن ينجح، إذ لم تتعاون فيه عناصر ثلاثة: المعلم، والمتعلم والأسلوب، ونعني بالأسلوب الطريقة التعليمية التي يعتمدها المعلم لإنجاح عمله، انطلاقا من الوسائل الإيضاحية، ووصولا إلى طرق الإقناع والإفهام التي تحتاج إلى معلم ماهر ومدرك لمهنته.لهذا لا يمكن للشهادات وحدها أن تؤسس لنجاح المعلم، وإنما الطريقة الفنية المعتمدة في مجال التعليم، والمدعومة بالخبرة والثقافة.

إن من يعلم يدعم، في الوقت ذاته، ثقافته ويزودها بالمعرفة والخبرات التي تستجد لديه أثناء التعليم، وهذا ما يساعد في التثقيف الذاتي للمعلم وفي تثقيف الآخرين، ويؤدي بالتالي إلى محو الأمية ومساعدة المتعلمين على إبراز مواهبهم وتكيفهم الاجتماعي".[2]

---

[1] جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم- عربي فرنسي انجليزي-، دار النهضة العربية، ص191-192.

[2] المرجع نفسه، ص192-193.

بالإضافة إلى ذلك فعملية التعليم هدفها مساعدة الطفل على تحقيق النمو الإجتماعي ومواجهة مطالب الحياة في جماعة وينجح هذا بفضل الذي يقوم به المعلم من توجيهات.

ب. التعلم apprantisssage/learning: يقصد بكلمة تعلم الفترة الزمنية التي يستغرقها المتعلم صفة أو مهنة أو عملا يفيده في مجال اختصاصه، وهذا التعلم يتم بواسطة المعلم أو المدرسين ومن خلال الأعمال والدروس النظرية والتطبيقية، والممارسة المستمرة حتى يتمكن المتعلم من الأمر الذي يسعى إلى تعلمه، ويصبح قادرا على التعاطي بشأنه وممارسته لكفاءة ملموسة.

"وقد حدد علماء التربية هذا المصطلح من زاويا تختلف في الشكل وتتوافق في الأسلوب والهدف والغايات، يقول **مون Mun:** التعلم هو حدوث تغيير في السلوك، وهذا التغيير هو حصيلة نشاط أو تدريب خاص أو ملاحظة.

أما **بيغر Bigger** فيعتبره تغييرا في حياة الفرد، وهذا التغيير لا تحدده المعطيات الوراثية، فالتعلم يمكن أن يكون تغييرا في الأفكار أو السلوك أو الإدراك أو الدافع، أو أنه مزيج من كل هذا.

أما **غانيه Gagné** فيعتقد بأن التغيير الحاصل إنما هو في طاقات الفرد ومهاراته وليس في سلوكه، ومعظم الصفات البشرية التي تميز الإنسان في حصيلة هذا التعليم، فالحيوان لا يقدر أن يبتكر من خلال التعلم، بينما الإنسان قادر على الابتكار من خلال التعلم لأنه يمتلك الذكاء واللغة والخيال.

أما **بياجيه Piaget** فيقول: بأن التعلم هو عملية استيعاب تفرض نشاط الشخص على الشيء من خلال استخدام مهاراته ومواقفه النفسية.

يختلف التعليم من شخص إلى آخر، وهو قد يستغرق فترة طويلة أو قصيرة بحسب الظروف المحيطة بهذه العملية، وبحسب مؤهلات المتعلم والأوضاع العامة والخاصة التي تكون مهيمنة أثناء التعليم والتعلم، فضلا على قدرة المتعلم والإمكانات التي تسمح له

بالاستيعاب وإدراك ما يتعلم، فالمتخلف عقليا ليس في مستوى غير المتخلف، إلا إذا كانا يخضعان سوية لحالة تعليمية واحدة".[1]

ومن خلال ما سبق يتضح وجود فرق على أنه، يوجد فرق بين التعلم والتعليم فالتعلم هو ما كان نابعا من ذات المتعلم، بمعنى أنه مبني على نشاطه الذاتي، فهو الذي يحاول ويخطئ ويصحح فيتعلم.وأما التعليم فهو ما يملى من الخارج من غير الشخص المتعلم وأوضح مثال للتعلم هو الخبرة المستمدة من الحياة، الخبرة ينالها الفرد بالمحاولة والخطأ وتصحيح الخطأ فيكون التعلم.

وأما مثال التعليم فنجده كثيرا في المدارس وخصوصا المدارس المختلفة وكل ما تقدمت المدرسة فإنها تأخذ بأساليب التربية الحديثة التي تعتمد على الطفل في محاولاته أكثر ما تعتمد على المدرس في تلقينه.

4. أهمية التعليمية:

يتضح من خلال ما سبق أن للتعليمية أهمية بالغة في الحياة التعليمية ويمكننا أن نبرز ذلك في النقاط التالية:

- توفر إطارا تصوريا نظريا له القدرة على تناول الواقع بالوصف والتحليل والتفسير.
- يسهم ذلك التصور النظري في تقريب وجهات النظر بالنسبة للأساتذة حول طبيعة عملية التدريس وإستراتيجيته.
- تساعد الأساتذة على الاختيار الأمثل لأساليب التدريس على أساس علمي وليس على أساس تخمينات شخصية.
- ندرك من خلالها أهمية أساليب التدريس سواء التقليدية منها أم غير التقليدية وأن الاختيار المناسب منها يتفق وعوامل متعددة محكومة باعتبارات وأسس نظرية مرتبطة بعملية التدريس.

[1] جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص184.

- "تهيئ لكافة الأساتذة على اختلاف تخصصاتهم فهما متقاربا حول عملية التدريس وإستراتيجيته المناسبة لإكساب المتعلم خبرات التعلم الضرورية وتقويم العملية التعليمية بهدف تطوير الخطة التدريسية"[1].
- "توضح مدى الترابط بين عملية التدريس كعملية بين مدخلاتها ومخرجاتها التعليمية، وتظهر الترابط بين كافة مقومات العملية التعليمية (الأهداف، المحتوى، الطرائق، أنشطة التعلم، مصادر التعلم، وسائل التعلم، أساليب وإستراتيجيات التقويم) وهي مجموع العوامل المنشطة في صيغ سيكولوجية وتربوية، بحيث يتم تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة لدى المتعلمين بعد التفاعل معها وتوظيفها لديهم".[2]
- توفر تصورا لعناصر الموقف التعليمي وكيفية تنظيمها واستخدامها في تعليم التلاميذ وإكسابهم الخيرات التعليمية المرسومة.
- " توضح أنماط المحتوى التعليمي، وكيفية تحليليه إلى العناصر المعرفية التي يتكون منها بغية تجميعها وتركيبها وتنظيمها في كل متكامل وبشكل يحقق الهدف التعليمي الذي وضعت من أجله، وكذلك النماذج المختلفة المتبعة في تنظيم المحتوى تعليمي التي بناءا عليها يمكن للأستاذ أن يتدرج بشرح المادة الدراسية ويتسلسل فيها بشكل يتفق وخصائص المتعلم العقلية والاجتماعية والنفسية وغيرها.
- تأدية مهنة التدريس بشكل صحيح حيث يتعرف المدرس بفضلها على كيفية تقديم الدرس واستثمار الخبرات السابقة للمتعلم، وشرح المادة التعليمية وطرح الأسئلة التعليمية، وتهيئة الفرص التربوية للممارسة، وتزود بالتغذية الراجعة، والقيام بعمليتي التعزيز والتقويم وغيرهما.

---

[1] طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي(دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أنموذجا)، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير تخصص علوم اللسان، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016/2015، ص34.

[2] المرجع نفسه، ص34.

- تساعد المدرس على اختيار الطرائق التعليمية التي تناسب تلاميذه وظروفه التعليمية ومتى يلجأ إليها.
- تقدم تصورا للأهداف السلوكية وكيفية صياغتها وتحليل المحتوى التعليمي للمادة الدراسية، وتنظيم أجزائه وفق الأهداف، ومن ثمة اختيار الطرائق التعليمية وطرح الأسئلة التعليمية ذات المستويات العقلية المختلفة، والقيام بعملية التقويم بالشكل الصحيح". [1]

II. تعليمية النحو العربي

1.مفهوم النحو

لغة: (نحا) ثبت عن أهل اليونان، فيما يذكر –المترجمون– العارفون بلسانهم ولغتهم، أنهم يسمون علم الألفاظ والعناية بالبحث نحوا ويقولون كان فلان من النحويين، ولذلك سمي(يحنا الإسكندراني يحي النحوي) للذي كان حصل له من المعرفة بلغة اليونان، "والنحو: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، يَنْحُوهُ ويَنْحَاهُ نَحْوًا وانْتَحَاهُ، ونَحَوٌ العربية منه، إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم أو إن شذ بعضهم عنها ردٌ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم"[2]. وبناءا على ذلك فإن التعريف السابق يحصر النحو في الإعراب أي الاقتصار على أواخر الكلمات فقط. ويعرفه" الجوهري: يقال: نَحَوْتُ نَحْوَكَ أي قصدت قصدك. التذهيب: وبلغنا أن أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية وقال لناس أنحوا نحوه، فسمي نحوا.ابن السكيت: نحا نحوه إذا قصده، ونحا الشيء يَنْحَاهُ ويَنْحُوهُ إذا حَرَّفَهُ، ومنه

[1] طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي، ص34.

[2] جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، تح: خالد رشيد القاضي، دار صبح، بيروت، لبنان، مج12، ط1، 2006، ص213–214، مادة (ن ح أ).

سمية النحوي لأنه يُحَرَّفُ الكلام إلى وجوه الإعراب، ورجل ناح: من قوم نحاة: نحوي وكأن هذا إنما هو على النسب، كقولك تَامرُ ولَابنُ.

"وقد جمع الإمام الداودي معاني النحو في اللغة فقال:

للنحـــو ســـبع معـــاني قـــد أتـــت لغـــة جمعتهـــا ضـــمن بيـــت مفـــرد كمـــلا

قَصْـــدٌ، وَمـــثْلٌ، وَمِقْـــدَارٌ، وَنَاحِيـــةٌ نَـوْعٌ، وَبَعْضٌ، وَحَرْفٌ، فَـاحْفَظِ المَـثَلاَ".[1]

ويظهر من خلال التعريفات السابقة أن النحو في اللغة يكاد يجمع عليه أنه كلمة عربية.

اصطلاحا: لعل مصطلح النحو غير وارد عند العلماء العرب في القرون التي عاش فيها أبو الأسود الدؤلي وتلاميذه ممن جاء بعده حتى عند الذي سمى كتابه بقرآن النحو(سيبويه) وقد قال صاحب المستوفى: "النحو صناعة عالمية ينظر بها أصحابها في ألفاظ العرب، من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم، للتعرف النسبة بين صيغة النظم وصوت المعنى فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى".[2] ركز هذا التعريف على أن النحو ينظر في الكيفية التي تكون فيها الكلمة من حيث صيغة النظم وصوت المعنى.

وقال محمود العالم: "ولما كان علم النحو يتناول بالدراسة أحوال أو آخر الكلمات التي حصلت بتركيب بعضها مع البعض من إعراب وبناء، وكذا أحوال غير الأواخر من تقديم وتأخير وحذف وذكر وغيرها.[3] ولتوضيح ما سبق يمكن القول أن النحو هو قواعد ثابتة مستنبطة من كلام العرب ويعرف بها حالة الكلمة، من حيث الإعراب والبناء ووظيفتها داخل اللغة.

---

[1] عوض القزوي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث هجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، السعودية، 1979م، ص23.

[2] سعيد كريم الفقي، تسيير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط1، 2001م، ص7.

[3] المرجع نفسه، ص7.

أما المحدثون، أمثال إبراهيم مصطفى الذي عاب على النحاة المتقدمين تضييقهم لمفهوم النحو، لأنهم جعلوه مرادفا للإعراب أو الحركات أواخر الكلمات، فيعطي إبراهيم مصطفى بديلا لمفهوم النحو، ويكون قد استقاه من النحاة المتقدمين، قائلا: "هو قانون تأليف الكلام وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها، وذلك أن لكل كلمة وهي منفردة معنى خاصا تتكفل اللغة ببيانه وللكلمات المركبة معنى، وهو صورة لما في أنفسنا، ولما نقصد أن نعبر عنه ونؤديه إلى الناس تأليف الكلمات في كل لغة يجري عليه ولا تزيغ عنه".[1] وعليه فإبراهيم مصطفى يجعل النحو قانونا للغة، التي وفقها يتم اختيار الكلمات ذات الدلالة المعجمية لتؤدي وظيفتها الخاصة داخل السياق.

وأما عن هذا المصطلح وما يقابله في اللغات الأجنبية فهو أمام مجموعة من الترجمات، أولها ما يقال له **Grammaire** وثانيها مصطلح **Syntaxe**، إذ يذكر صالح الكيشو بعد أن أورد رأي الفارابي الذي ينص على أن "علم قوانين الأطراف هو المخصوص بعلم النحو ليس إلا قسم من أقسام علم اللسان، وتقابله كلمة **Suntaxis**، الإغريقية الأصل والمركبة من **(Sun)** بمعنى (مع)، **(Taxis)** بمعنى (ترتيب)، ولفظ النحو في العربية يفيد نفس المعنى تقريبا؛ لأن المتكلم ينحو به نحو طريقة أهلها؛إذ يتبعهم في ذلك ويقتفي أثرهم، وفي نفس الوقت يترجم **Grammaire Syntagmatique** بالنحو الأركاني أو النحو المكونات"[2]، وفي كتاب نظرية اللغوية **(Shomsky)** التي ألفها جون ليونز وضع النحو مقابل كلمة **Syntax** في موضع تحدث فيه عن إجراء اللغة، "النحو **syntax** تختص بتحديد معنى الجملة ودلالة الكلمات ونظمها في الجملة، وبعد وضع الصفحات يغير تشوميسكي دلالة النحو إلى مصطح قواعد أورد هذه العبارة"استعملت مصطلح قواعد **Grammaire** لدلالة على كافة

[1] حمار سمية، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، –جامعة بجاية أنموذجا–، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2011، ص15.

[2] المرجع نفسه، ص15.

مستويات اللغة ووصفها وصفا علميا منهجيا، بحيث أصبح هذا المصطلح يدل على الفونولوجي **Phonology** والدلالة **Symentics** والتركيب **Syntax** معا".[1] وهناك علماء آخرين أمثال بلومفليد وأندري مارتني وغيرهم يترجمون النحو بـ **syntaxe** .

2. أنواع النحو:

انتبه القدماء فيما يرتبط بمسألة صعوبة النحو فميزوا منهجيا بين مستويين: مستوى النحو العلمي والنحو التعليمي.

أ. **النحو العلمي التحليلي grammaire scientifique analytique:** وهو "نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته، ويسمى النحو التخصصي".[2] وفي هذا النوع يكون النحو علميا موضوعيا حيث يتخصص في وصف أنحاء اللغة معتمدا على ما نطق به العرب.

ب. **النحو التربوي التعليمي Grammaire Pédagogique:** "وهو يقوم على أسس لغوية ونفسية والتربوية يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، فيستثمر بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية لهذه النظرية [النظرية النحوية] أو تلك، ليتخذ منها أصولا، يبنى إليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية، ويسمى أيضا النحو الوظيفي".[3] أما في هذا النوع يكون النحو قائما على أسس لغوية ونفسية وتربوية حيث يعتمد معيار الخطأ والصواب في كلام المتعلمين.

[1] حمار سمية، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، ص16.

[2] فضيل قاسمي، تعليمية النحو عند التلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ص19.

[3] المرجع نفسه، ص20.

ج. الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

فالنحو العلمي هو تلك القواعد والمعايير التي وضعها النحاة الأوائل، أما النحو التعليمي فهو نحو وظيفي تساعد معرفته على التحكم في اللغة عند الفرد، حيث يستعمل مختلف البنى التركيبية بطريقة آلية قياسية وإبداعية في الوقت ذاته، تقول الدكتورة خولة طالب الإبراهيمي: "فالنحو العلمي هو نظرية اللغة يجب أن يكون معياريا، بل علية أن يكون علميا موضوعيان يصف أنحاء اللغة ولا يفصل فيها في أي منها وأي تأدية على أخرى، إذ أنه يعتمد على كل ما هو موجود في كلام العرب أي ما نطق به العرب فيثبت في لغتهم.أما النحو التعليمي فهو نحو معياري يعتمد على معيار أي على نموذج لغوي معين لتفرقة بين الخطأ والصواب في كلام المتعلمين".[1]

أي أن النحو العلمي والمعارف، أما النحو التعليمي فهو مجرد تطبيق لتلك النظرية فهو مجموعة من قواعد وظيفية يهتم بها المختصون في التربية والتعليم.فالنحو العلمي هو ذلك العلم التحليلي والتخصيصي، يتعمق فيه الباحثون المتخصصون، بهدف وصف الظواهر النحوية وتفسيرها تفسيرا علميا دقيقا. "أما النحو التعليمي التربوي فهو المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب والأداء وأداء الغرض وترجمة الحاجة"[2] بصورة سليمة، فالنحو التعليمي يبحث في كيفية إيصال التراث النحوي العربي إلى المتعلم منذ نشأته، بطريقة سهلة تبعده عن الواقع في متاهات التحليل والتعليل والفلسفة التي لا جدوى منها في النحو العربي. فهذا المستوى النحوي الوظيفي يدرج في البرامج التعليمية والكتب المدرسية عبر مراحل التعليم المختلفة. ويقول الدكتور أحمد بلحوت في هذا الشأن: "أن الاستخدامات المنهجية لنحو العلمي، تختلف عنها في النحو التعليمي فالعالم يسعى في دراسة اللغة إلى اكتشاف نظامها، ويستخدم وسائل علمية موضوعية للوصول إلى النتائج، بينما المبرمج للمحتوى يستخدم هذه النتائج بطرق خاصة قصد تمكين المتعلم من اللغة"[3]

---

[1] أكلي سورية، حركة تسيير النحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة ميلود معمري، تيزي وزو، 2012/2011، ص29-30.

[2] المرجع نفسه، ص30.

[3] المرجع نفسه، ص30.

فالنحويين متكاملين ولا يستغني احدهما عن الآخر لأنهما كل متكامل ولأنهما نظرية وتطبيق لهذه النظرية.

3. أهداف تدريس النحو:

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه الأسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن.

"لقد أسرف بعض المتحمسين لقواعد ولا سيما الأقدمين، فجعل لها فضلا كبيرا في تعليم الإنشاء وتجويد أساليب التلاميذ الرقي بتعبيرهم الأدبي وقالوا: إننا لا نستطيع أن نتكلم كلاما صحيحا، ولا أن نكتب كتابة صحيحة إلا إذا كان ذلك مؤسسا على معرفة القواعد .وهم يعتقدون أن الكتابة الرديئة ناشئة عن الجهل بالقواعد، فالإلمام بقواعد النحو يعين على دقة التعبير وسلامته، وأن لها أثرا غير مذكور في صحة الأسلوب، ووضوحه وحسن أدائه، وترتيب جملة وتسلسل تراكيبه وخلوها من الخطأ"[1]، ويمكن اعتبار ذلك كله من عوامل تجويد فن الإنشاء... ولكن لا نسند فضل إجادة التعبير إلى القواعد اللغوية وإلا لوجدنا النحاة أجود من الكتاب وأرقاهم عبارة وهذا غير صحيح، فإن القواعد لا تمد المتمكن منها بالأفكار الجميلة والأخيلة البديعية، وإنما تعيينه فقط على ترتيب الأفكار وتوضيح الأسلوب وسلامته من الخطأ... أما اكتساب القدرة على التعبير البليغ فيكون بكثرة الإطلاع على فنون الأدب وحفظ الكثير من روائعه وتمثيلها تمثلا تاما.

ولدراسة قواعد اللغة أهداف وفوائد كثيرة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- "تقويم ألسنة التلاميذ وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم، وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من

[1] محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العلمية، نشر مكتبة الأنجلو مصرية، 1975م، ص631.

غير تكلف ولا جهد، وتعويدهم التدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها، وفي اقتصاد للوقت والمجهود بالنسبة لتلميذ عند مراجعته ما يكتب، وبالنسبة للمدرس حينما يقوم بتصحيح تعبير التلاميذ تحريريا أو شفويا.

- تنمية ثروتهم اللغوية، وصقل أذواقهم الأدبية بفضل ما يدرسونه ويبحثونه من الأمثلة والشواهد والأساليب الجيدة والتراكيب الصحيحة البليغة.

- تعويدهم صح الحكم ودقة الملاحظة ونقد التراكيب نقدا صحيحا، والتمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون ويقرؤون وذلك نتيجة لتحليل الألفاظ والأساليب، ومراعاة العلاقة بينها وبين معانيها والبحث في وضعها وبيان سبب ما يطرأ عليها من غموض أو وضوح، أو ركاكة أو جودة . وفهم وظائف الكلمات في الجمل فهما جيدا سريعا يساعد على إدراك معاني الكلام والأساليب.

- تيسير إدراكهم للمعاني والتعبير عنها بوضوح وسلامة، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيا على أساس مفهوم بدلا من أن يكون مجرد محاكاة آلية".[1]

- شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم ؛لأنه في أثناء تعلمها يفكرون في الألفاظ والمعاني المجردة لا في الأشياء المحسوسة كما يتعقلون الفروق الدقيقة بين التراكيب ومفرداتها وأثر العوامل عليها، " فهي وسيلة عظيمة من وسائل التربية الذهنية، ومقدمة لتعليم التلاميذ المعقولات، ولذلك تقول المربية [براكمبري] في كتابها الثمين عن تدريس القواعد: إذا علمت القواعد فينبغي أن تعلم بغرض دائم هو تشجيع التفكير كما ترى أن أثر دراستها لا يتجلى إلا بين سن الرابعة عشر والسادسة عشر أي في سن المراهقة.

- تعيينه على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها.

[1] صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العلمية، ص632.

- تساعدهم على فهم التراكيب المعقدة والغامضة وتبيين أسباب غموضها، وتفصل أجزاءها تفصيلا يساعد الطلاب على تركيبها من جديد تركيبا واضحا لا تعقيد فيه ولا غموض.

- توقفهم على أوضاع اللغة وصيغها؛لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ، وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها، وفهم الأساليب المتنوعة التي يسر عليها أهلها، وهذا كله ضروري لمن يريد أن يدرس اللغة دراسة فنية.

- والطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية ؛لأن بين اللغات قدرا مشتركا من القواعد العامة كأزمنة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد والاستثناء...إلخ.

وكثيرا ما يستعين المدرس على تفهيم الطلبة قاعدة من قواعد اللغة الإنجليزية أو الفرنسية – مثلا– بما يماثلها في اللغة العربية، ولذلك يحسن في تلك الأحوال جعل الموازنة بين هذه القواعد المشتركة في اللغة أساسا جوهريا في التدريس".[1]

ويمكن تلخيص هدف من تدريس النحو في ما يلي:

- تعريف التلميذ بأساليب العربية وتعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.
- يهدف النحو إلى ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.
- مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأ ويسمع فهما دقيقا.
- تثقيف التلميذ وذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة والتطبيقات المفيدة.
- زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم ولاستخراج الكلمات المطلوبة.
- وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العلمي قراءة ومحادثة وكتابة، وهو الغاية من تدريس النحو.

[1] حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2005، ص281.

4. طرق تدريس النحو العربي:

لم يكن عبثا أن تجيء الدراسات اللغوية وبخاصة النحو في مقدمة علوم اللغة والثقافة العربية التي شهد ذلك الجهد الموفور من علماء العرب، وتلك الكثرة من التأليف والتصنيف والشروح والاستدراكات.

ولم يشهد الفكر الإسلامي مدارس في علوم اللغة العربية إلا في الفقه، والنحو، ففي الفقه هناك المذاهب الأربعة، وفي النحو هناك البصرة والكوفة، وهذا دليل على أن هناك اتجاهات فكرية ذات أسس تحكم ممارسات مجتهدي الفقه، ونحاة العرب في مدرستيهم: البصرة والكوفة.

ومع أن الشعر ديوان العرب، فلم يكن بمشكلة، في حين حظي النحو العربي بكل المشكلات التي يتنادى بها من يشتغل بتعليم العربية، وكان الأولى أن تعم الشكوى في الشعر العربي، لأنه في الحقيقة مباني لغوية تصب فيها وفقا لقواعد اللغة، التجارب الشعورية للشعراء.

"ويبالغ المشتغلون بتعليم اللغة العربية عربا كانوا، أم غير عرب في صعوبة النحو العربي، مبالغة تهدم فلسفة هذا النحو الذي يدل في حقيقة أمره على عمق النظام العقلي للغة العربية، ولعلى مستوى رقيها، وتحضرها، واستقرار أعرافها العقلية، وضوابطها الحاكمة، وقوانين استعمالها نطقا وكتابة، لتوجد الاتساق بين المعاني المرادة والمباني المنشأة فيسهل الفهم عن مستعمل اللغة متحدثا كان أم كاتبا".[1]

وهناك من رأى بأن النحو العربي "علم أواخر الكلمات، أي علم يعنى بما أصطلح عليه بالإعراب، وهم على حق فيما ذهب إليه ومن هذا الفهم اليسير لكلمة إعراب"[2]، لكن لوكان الأمر أواخر الكلمات لما كان في نحو علما ومادة دراسية أي مشكلة، فمن منا يجهل أن الفاعل مرفوع، وأن الفضلات منصوبة، لو كان الأمر مجرد تلك الأواخر لتوقف البحث

[1] حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص281.

[2] المرجع نفسه، ص282.

النحوي عند **أبي الأسود الدؤلي** عندما قنن حركة الفم فيما هو معروف بعلامات الإعراب، عند نطق آيات القرآن الكريم.[1]

ويتم تعليم قواعد اللغة على نظريتين أو وجهتين: نظرية تقليدية ونظرية حديثة.

النظرية التقليدية:

نظر رجال اللغة التقليديون للقواعد نظرة ضيقة، فقد كانوا "يفردون الصفحات الطوال لتعريف الأسماء في الحالات الإعرابية المختلفة، حتى لو لم يكن هناك إشارات ظاهرة صوتيا أو كتابيا، تدل على تلك الحالات، ولكنهم لا يعيرون اهتمام كبير إلى ما تدل عليه تلك الأشكال المختلفة من وظائف ومعان وهي الأساس في الاستخدام اللغوي بأكمله"[2]، إن الغاية القصوى لهؤلاء هو التعريف بالأشكال اللغوية دون النظر إلى أنها تساعد في فهم المعنى الأجمل والتعبير بالشكل المرجو، وهذا الذي جعلها معقدة وصعبة الدراسة من طرف المتعلمين، وصعبة حتى على المعلم الذي يحاول جاهدا تزويد المتعلم بها، فيجد تلك الصعوبة التي تحول بينه وبين خلق نماذج تتلاءم وتلك المصطلحات، فرجال اللغة التقليديون يعطون تعاريف وأمثلة تعد بمثابة القاعدة التي لا يستطيع الإنسان الحياد عنها، رغم أن الكثير من رجال اللغة كما قال **ابن خلدون:** "لا يستطعون التعبير اللغوي السليم، رغم معرفتهم التامة بقواعد اللغة" [3].يحافظ هؤلاء الحفاظ على الأصول اللغوية الصحيحة، والحرص على نقاء اللغة، وبذلك أعطوا لهذه القواعد تعريفات معيارية يعد الخروج عنها خروجا عن المألوف، وتقصر المعنى الجمالي لتلك الصيغ، فهم يقومون ب: " القضاء على البنى والتراكيب اللغوية التي لا يرغبون في أن يروج استعمالها في اللغة وذلك حرص منهم على سلامة اللغة وانسجامها مع المقاييس الجمالية التي يتبنوها"[4].

---

[1] حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص282.

[2] صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة خيضر بسكرة، العدد السادس، 2010، ص2.

[3] المرجع نفسه، ص3.

[4] المرجع نفسه، ص4.

يظهر تعليم القواعد وفق النظرية التقليدية من خلال ملاحظة كتب اللغة وتعليمها، إذ أنها تعتمد المراحل التالية:

- ملاحظة الأمثلة.
- التعريف بموضوع الدرس أو توضيح قاعدة لغوية.
- التمارين التطبيقية العائدة إلى الدرس.

وهذه المراحل تدل على أن التلميذ قام بتطبيق القواعد المنصوص عليها ضمن المنهج التقليدي، حتى يصبح متمكنا من الكلام الصحيح، ويستقيم لسانه انطلاقا من حفظه للقواعد وتطبيقها كما حفظه– وهي طريقة مستوحاة من البينوية، تلك التي تقف عند حدود البنية– من مثل التمارين التركيبية (أعرب ما تحته خط، حول الفعل من المعلوم إلى الجهول)، وهي تمارين في أغلبها تكرارية، أي لها قوالب جاهزة تدعو إلى الجمود، وهو ما يجعلها سرعان ما تزول من ذاكرة المتعلم، الذي حفظها فطبقها على نماذج جاهزة، وهذا ما يقودنا الذهاب إلى: "أن تلك القواعد كثيرا ما تكون قاصرة، ناقصة أو حتى متناقصة".[1]

النظرة الحديثة:

تعتمد نظرة المحدثين للمتعلم إلى كونه ليس صفحة بيضاء بل يولد الطفل وهو مزودة بجهاز اكتساب اللغة، لذلك اهتموا بلغة الطفل، لأنه يحمل في ذهنه قدرة تولد معه، تتكون من قواعد كلية وهي قواعد خاصة بجميع اللغات.

"إن الدليل على ذلك عند أصحاب هذه النظرية، تلك القدرة على الإبداع، أي خلق نماذج بجمل وكلمات لم يسمعها وصاغ على شاكلتها وهي ما يسمى بالإبداعية في اللغة، ومن الناحية التعليمية فإن هذه النظرة لا تجعل من الطفل إنسانا سلبيا يستمع ويقلد ويكرر فحسب، بل تعطيه أيضا دورا إيجابيا فعالا في هذه العملية.

يقوم في هذه الحالة مدرس القواعد بالتركيز على نتائج ما توصلت إليه الألسنية الحديثة، وذلك بالابتعاد عن المعطيات التي كانت القواعد التقليدية توقعه فيها.وبالتالي يقوم

[1] صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية ، ص4.

المعلم بتزويد التلميذ بالكفاية اللغوية أي القدرة على إدراك البنى اللغوية وارتباطها بالدلالات الفكرية، أي إدراج المكون الدلالي في القواعد بعد أن كان مبعدا في القواعد التقليدية".[1]

أي تدريس القواعد يكون مرتبطا بالمواقف، تلك التي تستعمل فيها اللغة ضمن مقامات مختلفة مرهونة بآداءات خاصة، حيث يستعمل فيها المتعلم القواعد طبقا لتلك المواقف التي يواجهها، وبالتالي تكسب التلميذ آليات استعمال اللغة، وهو الشيء الذي يجعل تلك القواعد ترتكز في الذهن لأنها ارتبطت باستعمالات تنمي الفكر، لأن هذه الطرق تبحث في أحسن الوسائل وترتكز على ما يحتاجه المتعلمون، وبالتالي مساعدة المتعلم في أداء واجبه التعليمي من خلال ربط المتعلم بالجو العام الذي يعيشه، أي ما يتعلمه وما يحدث حوله آلية التواصل.

أنواع المعارف النحوية:

من خلال ما تقدم يمكن تقسيم تلك المعرفة لدى الفرد إلى نوعين:

أ. معرفة نحوية ضمنية(لاشعورية): هي معرفة ضمنية لقواعد اللغة وهي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة، تلك التي يستخدمها المتكلم بشكل آلي وتلقائي في السلوك اللغوي، لذلك كل ما يحتاج إلى الكلام وهي تلك القواعد أيضا الكامنة ضمن مقدرة متكلم اللغة على إنتاج الجمل وتفهمها.

"فعند التعرض للغة أي ممارسة الكلام فإن الفرد يعود إلى مخزونه اللغوي، أي تلك المعارف اللغوية الضمنية لإرادية لتقديم تفسير لتلك الرموز اللغوية، وبالتالي فالمعرفة الضمنية هي بمثابة ملكة لا شعورية، وهي العملية الآنية التي يقوم بها متكلم اللغة، فيصوغ الجملة طبقا لتنظيم القواعد الضمنية".[2]

وتتداخل مع هذا التعريف الكفاية اللغوية، إلا أن الفرق يكمن في كون الكفاية هي امتلاك آلية العمل اللغوي.

ب. المعرفية النحوية المباشرة أو الصريحة: وهي تلك الحقائق التي يعرفها الدارس عن اللغة وقدرته في التعبير عنها بشكل ما. ففي استعمال المتكلم لمعرفته المباشرة، فهو يعود

[1] صفية الطبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص4.

[2] المرجع نفسه، ص5.

إلى مخزونه اللغوي بطريقة إرادية وواعية، ويختار منها ما يناسب مقام الكلام كل ما استعمل اللغة، وفي مختلف ظروف المتكلم ومما هو ملاحظ أن هذه " المعرفة الواعية هي استعمالها الآني للغة أي تجسيد المعرفة الضمنية، وهنا يظهر الأداء الكلامي الذي هو يجسد الكفاية اللغوية، وتصبح المعرفة هي ذلك الكلام الملحوظ.

فالقواعد هي الكيفية في الآلية النحوية، لأن متكلم اللغة يحتكم إليها في تحقيق السلامة والابتعاد عن الأخطاء اللغوية، التي كثيرا ما تظهر عند استعمالنا الآني للغة؛أي أثناء الكلام".[1]

إذا فكلتا المعرفتين تعتمدان على بعضهما، فلا تظهر المعرفة الضمنية إلا بعد تجسيدها من خلال المعرفة المباشرة، فهي الانعكاس المباشر للكفاية اللغوية.

التصنيف التعليمي للقواعد النحوية:

القواعد النحوية كما رأينا سلفا ضرورية في حياة الفرد، وعلاقاته في مجتمعه فهو يحتاجها لتحكم كلامه وتعبيره في المقامات والصياغات المختلف، وتصنيف هذه القواعد تعليميا بمعنى تحديد هدف تعليم هذه القواعد وكيفية التعامل معها في شتى الظروف، لذلك تصنف القواعد تعليميا على النحو التالي:

- **القواعد النحوية العلمية التجريدية Grammaire Scientifique:** وهي تلك القواعد المؤلف لغرض علمي؛أي "أنها تمتاز بالتجريد في الصياغة، وضعت أساسا للحفاظ على سلامة اللغة من الخطأ أو الانحرافات، فالتحليل العلمي يهدف إلى تحديد بنية اللغة ووصفها وتفسيرها من دون أن يتصرف بهذه البنية".[2] وهي قواعد خاصة بكل لغة من اللغات تمتاز بكونها تحدد النظام الذي تتكون منه اللغة، ووصفه كما هو وبالتالي نستطيع من خلال استعمالنا لهذه القواعد العلمية التحكم في نظام اللغة، فتتكون لدينا معرفة نحوية ضمنية

[1] صفية الطبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية ، ص5.

[2] المرجع نفسه، ص6.

خاصة بكفايتنا اللغوية صمن تلك اللغة، وهذه القواعد الكامنة اللاشعورية هي التي تقود عملية الكلام.

إن القواعد العلمية تصنف اللغة وتفسرها وتفيدنا بما يجب أن ندركه عن اللغة من حيث أنها تنظيم قواعد قائم بذاته.

- القواعد النحوية المعدة لغرض تربوي Grammaire Pédagogique: وهي تلك القواعد التربوية التعليمية، والتي نحتاجها في العملية التعليمية، وتعني اختيار القواعد النحوية التي تكون المادة التعليمية، وهذا في الواقع يستند إلى القواعد العلمية.

"تقوم هذه القواعد بالرجوع إلى القواعد العلمية وتختار منها ما يلائم حاجات المتعلم التعليمية، ويخضع هذا الاختيار إلى أسس منهجية تتعلق أساسا بالمتعلم من فروق فردية بالألسن والقدرة الإدراكية وطاقة الاستيعاب؛ لأن الهدف من وضع القواعد البيداغوجية هو تعليم كيفية استعمال اللغة في المجتمع، واستعمال اللغة راجع إلى كفاية المتعلم أو قدرته على هذا الاستعمال"[1]. وبالتالي هذه القواعد تساعد المعلم (معلم اللغة) في إعداده المادة التعليمية إذا كانت القواعد العلمية قد وضعت أساسا لتعلم اللغة فإن القواعد البيداغوجية قد وضعت لمعرفة كيفية استعمال اللغة.

- القواعد النحوية الجاري تعليمها بالفعل Grammaire Didactique: وهي تلك القواعد النحوية التي تدرس في قاعات الدرس التي تحاول إزالة الهوة بين علم اللغة من ناحية وبين تدريس اللغة من ناحية أخرى، وذلك "بمحاولة ربط هذه القواعد اللغوية الواقعية للذين يستخدمون هذه اللغة وبالتالي للذين يتعلمونها، أنها تعتمد أساسا على شروحات المعلم، أي تلك القواعد المجسدة في قاعة الدرس، سواء في إنتاجها(الحديث)، أو استقبالها (الفهم) في سياقات مختلفة تتظافر في مقدرة المعلم على إيصال المعلومات من خلال الشروحات التي ترسخ المادة التعليمية في أذهان المتعلمين، وتدخل في ذلك طرق التدريس، أي اختيار

[1] صفية الطبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية, ص7.

المنهج المناسب لكل مادة، فمعلم يسعى إلى إمداد المتعلم بالآلية التي يمكنه من خلالها أن يكون لنفسه كفاية لغوية وهي معرفة ضمنية تأهله لأن يتكلم اللغة ويستعملها ضمن سياقاتها المختلفة، لكي يصل معلم اللغة إلى تكوين هذه الملكة يجب أن تتوفر فيه شروط وهي:

1. أن يكون ملما بعلم اللسانيات:

- فالأستاذ يعلم تلميذه مجموعة فئات نحوية كالاسم والفعل والحروف والأدوات.
- لائحة بمفردات معجمية.
- لائحة أصوات لغوية.

2. أن يكون على إطلاع بعلم الاجتماع اللغوي(السوسيو ألسنية): فاللغة مجموعة تصرفات كلامية في المجتمع، لذلك وجب تعلم التلميذ قواعد استعمال اللغة في المجتمع وتطوير الكفاية اللغوية التواصلية، أي ظروف التواصل المختلفة القائمة في البيئة الاجتماعية".[1]

3. أن يكون على إطلاع بعلم النفس اللغوي (السيكو ألسنية): "فتعليم اللغة من الوجهة السيكو ألسنية هو مجموعة مهارات كلامية أو نشاطات لغوية تمثل خبرة الإنسان وأفكاره وتفاعله مع العالم المحيط به، وتساعد المعلم في عملية تحديد المادة اللغوية التي يعلمها؛لأن بلوغ درجة عالية من التعليم هو هدف أبي نظام تربوي" [2]، لكن تحقق هذا الهدف يتم بتظافر كل من المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.

- القواعد النحوية المتعلقة بالفعل من قبل المتعلم Grammaire Apprenee: يتفاعل المتعلم مع مجموعة قواعد محدودة جدا، يستطيع بواسطتها أن يتوصل إلى استنباط قواعد اللغة التي يملكها، "وتلعب هذه القواعد دورا أساسيا في تطوير معرفته وكفايته اللغوية، تكون هذه العملية طبعا بمساعدة المعلم الذي يلعب دورا فاعلا في تنمية قدرات المتعلم وهو ضروري في تزويده بالمادة التعليمية التي يعتمد فيها أساسا على مبدأ التدرج في عرض المادة.

---

[1] صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص8.

[2] المرجع نفسه، ص8.

إن هذه القاعدة هي الأساس الذي يستطيع من خلالها أن يكون لنفسه تلك المعرفة الضمنية للقواعد التي تساعده في استعمال اللغة الصحيح" [1]، وبالتالي تظهر لدى المتعلم مؤشرات تنبأنا بأنه قد اكتسب تلك القواعد من خلال تطبيق بنى اللغة التي تعلمها على جوانب اللغة المختلفة، مثل معرفته للقواعد الصرفية والنحوية التي تربط المفردات في الجملة.

5. مشكلات تدريس النحو وكيفية علاجها:

يعتمد تدريس النحو على تحفيظ القاعدة بعد استنباطها أو يلجأ بعض المعلمين إلى الطريقة القياسية في التدريس.ومع أننا لا ننكر قيمة هاتين الطريقتين في تدريس النحو.إلا أن العائد يبقى ضعيفا؛حيث يجد التلاميذ صعوبة في وضع هذه القواعد موضع التطبيق وذلك للأسباب الآتية:

– " كثرة القواعد المفروضة على التلميذ حيث يشعر بأن حفظها يتطلب منه مجهودا كبيرا، وإذا حفظها فإن مصيرها النسيان.

– لا يهم المدرس إلا الإسراع في الانتهاء من المقرر دون التأكد من إمكانية تطبيق القواعد عمليا من خلال نطق التلاميذ وكتاباتهم.

– عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام وحياة التلميذ وميوله واهتمامه على وجه الخصوص".[2]

– عدم الاستفادة الكاملة عند وضع منهج القواعد من قراءات مجامع اللغة العربية في تسيير النحو التعليمي، وكذلك قراءات المجامع في قواعد الكتابة والإملاء، وقلة المواءمة عند وضع قواعد منهجي النحو والصرف بين الموروث اللغوي القديم والنظر اللغوي الحديث.

– عدم الاستفادة الكاملة من الوسائل التقنية الحديثة من معامل لغوية وتسجيلات صوتية في كيفية النطق السليم وضبط مخارج الحروف وتعليم القواعد.

---

[1] صفية الطبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية, ص8.

[2] محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري 2005، ص9–10.

– هناك بعض الأسباب التي تعود إلى التلاميذ أنفسهم حيث الفروق الفردية بينهم والظروف الاجتماعية والنفسية.

ومن بين الإجراءات التي يمكن للمعلم أن يستخدمها للحد من صعوبة تدريس النحو وفهمه من قبل التلاميذ ما يأتي:

- جعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو وعدم التهاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ.
- "العمل على تبسيط مادة النحو من الجانبين المنهجي والتنفيذي، والأخذ بمقترحات المجامع اللغوية وآراء المختصين في هذا المجال.
- تعويد التلاميذ على سماع الأساليب العربية الصحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار، والإتيان بأمثلة مشابهة، وبذلك تكون حصة اللغة العربية تطبيقا لقواعد النحو العربي عن طريق التدريس والتقليد والممارسة".[1]
- ضرورة مراعاة مستويات التلاميذ ومراحل نموهم اللغوي أثناء تدريس الأساليب الصحيحة والتطبيقات عليها.
- ضرورة اختيار الأساليب التي ترتبط بحياة التلميذ وتتصل اتصالا وثيقا ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه مؤسساته كي تكون سهلة الفهم والاستخدام.

6. **بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو:** يمكن تلخيص بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو فيما يلي:

– تعميم المفهوم الواسع للنحو أصوات وبنية وضبطا للأواخر وتراكيب ومعاني.

– وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان مدرسي اللغة.

– توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي.

– تخليص المناهج النحوية من بعض المباحث التي لم ترد في الاستعمال ولا في أساليب الكتاب وبخاصة في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى المختصين مثل: الاشتغال والاستغاثة والإعراب التقديري...إلخ.

[1] محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية ، ص11.

– ضبط الكتب النحوية بالشكل نصا وشرحا وقاعدة وتدريبات تسهيلا لمهمة المدرسين والناشئة معا، وحتى لا تقع العين إلا على الكلمة الصحيحة فتألفها.

– العمل على إخراج كتب النحو إخراجا جيدا وإغناؤها بالوسائل المعينة.

– تنويع الأسئلة بالتمرينات على أن تحظى أسئلة الضبط والتعليل والإعراب والتكوين بالعناية.

– استخدام طريقة النصوص المتكاملة بالتدريس تحقيقا لوحدة اللغة، وتكوينا للوحدة الفكرية الكلية.

– استخدام المختبرات اللغوية في المدارس الثانوية وإجراء التدريبات العلاجية فيها وتذليل صعوبات النطق.

– "تخصيص درجات معينة للنحو في مادة اللغة العربية على أن يكون لها حد أدنى للنجاح، إذا لم يحصل عليه الطالب عد راسبا في اللغة.

– محاسبة الطالب على أخطائه النحوية في فروع اللغة كلها وفي بقية مواد المعرفة أيضا"[1].

– "أقامة دورات مستمرة لمدرسي اللغة العربية لتعريفهم بأحدث الأساليب والطرائق المتبعة في التدريس وتدريبهم على أساليب القياسي الموضوعي".[2]

III.المقاربة بالكفاءات:

1.مفهوم الكفاية والكفاءة:

يجد الباحث في مفهوم الكفاية تداخلا بينا بينه، وبين نصطلح آخر في الاستعمال هو الكفاءة، ولإزالة اللبس بين المصطلحين نعرض دلالة كل مصطلح لغة واصطلاحا حتى تتمظهر الفروق الدقيقة بينهما.

[1] محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، ص12.

[2] المرجع نفسه، ص12.

أ. لغة:

• **الكفاية:** جاء في لسان العرب مادة (ك ف ي): "كَفِيَ: يَكْفِي كِفَايَةٌ، إذا قام بالأمر ويقال: اسْتَكْفَيْتُهُ أمْرا فَكَفَانِيه، ويقال: كَفَاكَ هذا الأمر، أي حَسْبُكَ"[1]، فالكفاية مصدر للفعل كفي، أي قام بالأمر.

وفي المعجم الوسيط (كفاه): "الشيء كفاية، استغنى به عن غيره، فهو كاف... واكتفى بالشيء استغنى عنه، وقنع بالأمر اضطلع به... والكفي ما تكون به الكفاية".[2]

• **الكفاءة:** جاء في لسان العرب مادة (ك ف ا): كَافَأَهُ على الشيء مُكَافَأَة وكِفَاءً: جازاه، والكفيء النظير، والكفء كذلك...ومنه الكفاءة في النكاح، هو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في دينها...وغيره.[3] والكفاية هنا تأخذ معنى التنظير والمساواة.

ب. اصطلاحا:

• **الكفاية:** هي قدرة كامنة في ذهن كل من المتكلم والمستمع المثالي، أي "قدرة المتكلم المثالي على إنتاج الجمل وفهمها في العملية التواصلية، وكذلك المستمع المثالي الذي لديه قدرة على التحليل وفك الرموز والشفرات بما يمتلكه من حدس لغوي فهما يملكان نظاما قواعديا مشتركا يمكنها من التواصل والانسجام، وهو موجود في ذهن الإنسان يتمثل كمعجم منتظم يحكم صيرورة العملية الكلامية".[4]

وعرفها أحمد مرعي: "أنها تلك المهارات والقدرات التي تساعد المدرس في تنظيم الموقف التعليمي".[5] ما يمكن استخلاصه من التعريفين السابقين أن الكفاية تبنى على عناصر أساسية تنحصر في: القدرات، المهارات، الإنجاز والأداء.

---

[1] جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، ص126، مادة (ك ف ي).

[2] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تح: مجمع اللغة العربية، القاهرة، مكتبة المشاكاة الإسلامية، دط، دت، ص383.

[3] ينظر: جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، ص152، مادة (ك ف ا).

[4] صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص3.

[5] أحمد مرعي، طرائق التدريس العامة، دار المسير للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2002 م، ص34.

- **الكفاءة:** هي القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها بفضل المعارف اللازمة التي نجندها في الوقت المناسب للتعرف عن المشاكل الحقيقية وحلها.

"ففي الحياة مثلا يواجه كل واحد منا حالات تقتضي منه أن يستعمل الحجة للحصول على ما يريد: بالإفصاح عما يريد والحصول على معلومات وتبرير سلوكه وشرح اختياراته والدفاع عن حقوقهم واستقلاليته هذه الحالات بسيطة نعيشها في مكان العمل وداخل العائلة وفي الحي...

فالحجاج وسيلة للفعل والتأثير، وهو لا يعني تحضير خطاب جميل، ولكنه يعني القدرة على الجواب عن الشخص المعترض، والتحليل، والتفكير بطريقة تختلف عن طريقة الآخرين، وإدراك تناقضهم.

فالكفاءة هي أيضا قدرة الشخص على الدفاع عن وجهة نظره دون الفرار من المواجهة، بالسماع للآخرين، وبمراعاة آرائهم، والتنازل وقت أخذ القرار".[1] وللتوضيح أكثر فالكفاءة ما يمتلكه التلميذ من قدرات ومعارف يتسلح بها لمواجهة مجموعة من الوضعيات والمشاكل التي يستوجب إيجاد حلها.

في ضوء التعريفات الاصطلاحية السابقة –الكفاية والكفاءة– يبدو لنا أن مصطلح الكفاية أوسع وأبلغ وأشمل من الكفاءة."لهذا فالدارس يجد اختلافا بينا بينهما، ومن أهم هذه الاختلافات والفروق"[2] ما يأتي ذكره:

❖ **أوجه الاختلاف:**

الكفاية	الكفاءة
– الكفاية تنمو. – مسار نموها عام.	– الكفاءة تتركب. – مسار تكويني خاص.

[1] رشيد آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب، ص11.

[2] نعمان هادي الخزرجي، الكفايات التدريسية، موقع الأكاديمية العراقية، 2004، ص1.

– تنمو طبيعيا وتعليميا.	– تتكون تعليميا.
– تعنى بالجانبين(الكيفي والكمي).	– تعنى بالجانب الكمي.
– تنمو بتوالد الكفاءات.	– تتكون بنواتج العلم.
– تتطور مع مرور الوقت.	– تتوقف في وقت معين (قصر المدة)
– على علاقة بعدد لا متناهي من المحتويات.	– على علاقة بفئة معينة من الوضعيات.
– غير قابلة للتقويم.	– قابلة للتقويم بمؤشرات سلوكية.
– تتطور وفق محور الزمن.	– تتطور وفق محور الوضعيات.
– قدرة ذهنية كامنة.	– سلوك متنوع.

❖ **أوجه التشابه:**

– "كلاهما يتعلق بالفرد، وتحقيق أهداف معينة في مجال من مجالات الحياة.

– كلاهما يساهم في التنظيم الذهني والموقف التعليمي.

– كلاهما يتأثر ويؤثر في المحيط المدرسي وخارجه (المجتمع).

– كلاهما يساهم في تطوير حالة ما.

– كلاهما يتسم بميزة الفعالية والنجاعة، والجانب الكمي".[1]

وما يمكن استخلاصه، كلاهما يسعى إلى تحقيق أهداف إلا أن الكفاية تهتم بالجانبين الكيفي والكمي، والكفاءة على عكسها تهتم بالجانب الكمي، الحصول على أهداف ونتائج كثيرة في وقت وجيز على غرار الكفاية التي تعمل على تنمية القدرات، وجعلها ملك راسخة في فرد المتعلم، وتصبح صفة طبيعية ملازمة له دون الاهتمام بمقياس الزمن.

لذا نجد في مناهج التعليم سوء استعمال المصطلح لارتباط مصطلح الكفاءة بالوضعيات التعليمية، وتحصيل كمي في زمن قصير حال دون فهم جيد لمصطلح الكفاية، الذي يعنى بالجانبين معا، إذ نظرتنا الثاقبة والمتفحصة لمصطلح الكفاية من ناحية الترجمة وجدنا أن اختلاف الترجمة للمفهوم الواحد يوقعنا في مطبات تجعل المصطلح أكثر غموضا ولبسا.

[1] نعمان هادي الخزرجي، الكفايات التدريسية، ص1.

ولذا نجد مفاهيم تتداخل والكفاية كالقدرة*، والأداء**، والاستعداد والمهارة***

2.مفهوم المقاربة:

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

قرب: القرب نقيض البعد.

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

واقترب الوعد أي تقارب وقاربته في البيع مقاربة.

والتقارب ضد التباعد.وفي الحديث إذا تقارب الزمان، في رواية إذا اقترب الزمان لم تكد رؤيا المؤمن تكذب.

واقترب: افتعل، من القرب. وتقارب: تفاعل منه، ويقال للشيء إذا ولي وأدبر تقارب.

ويقال: قد حيا وقرب إذا قال حياك الله وقرب دارك".[1] فالمقاربة تأخذ معنى الاقتراب والمدانة.

والمقاربة والقراب: المشاغرة للنكاح، وهو رفع الرجل.

---

* **فالقدرة** كما أطلق عليها تشومسكي خاصة بالنحو أي ما هو متعلق بالقواعد الصورية المتناهية التي تمكن المستمع المثالي من إنتاج جمل جديدة، وهذه القواعد تمكنه من تمييز الجمل الصحيحة عن الخاطئة، وعليها بنى تشومسكي النموذج النحوي، ينظر: علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص34، كما تعرف القدرة على أنها "مجموعة الاستعدادات المكتسبة أو المطورة التي تسمح للشخص بالنجاح في القيام بنشاط عقلي أو مهني تترجم القدرة بإمكانية القيام بنشاط، أو انجاز عمل، ويمكن أن تكون القدرة فطرية أو مكتسبة". ينظر: مختار مراح وزميله، مقاربة الكفاءات موجهة إلى جميع الأساتذة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ص45.

** **الأداء:** هو ترجمة آنية للغة وتمثيل للكفاية، أي المعرفة الضمنية كما يعرفه تشومسكي"استعمال آني للغة ضمن صياغ معين" ينظر: ميشال زكريا الألسنية التدوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسس الجامعية، للنشر والتوزيع، 1986، ص7.

*** **الاستعداد:** مجموعة من الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقصدية، فالاستجابة بمفهوم سكينر وبلونفيد والقصدية بتعبير جاكبسون وهو مرتبط بالمهارة، من خلال أنه تأهيل للفرد على أداء معين بناءا على مكتسبات ومهارات سابقة منها القدرة على الانجاز والمهارة في الأداء لذا فهو دافع للانجاز، والمهارة في الأداء، لذا فهو دافع للانجاز وهو نفسي من خلال التحفيز والرغبة عاملان أساسيان لحدوثها. ينظر: رحيمو بخات وآخرون، المقاربات البيداغوجية الحديثة، وزارة التربية الوطنية، الرباط، 2006، ص1.

[1] ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، ص82-83.

"وفي الحديث سددوا وقاربوا، أي اقتصدوا في الأمور كلها، واتركوا الغلو فيها والتقصير، يقال: قارب فلان فلان في أموره إذ اقتصد".[1]

ب. اصطلاحا: المقاربة هي الاقتراب من موضوع معين قصد معالجته بشكل موضوعي كما أن المقاربة **(Approche)** تبنى على "تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية، تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية.[2]

كما تعرف أيضا أنها "الانطلاق في مشروع ما. أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتقويم".[3] وبمعنى آخر هي مجموعة التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي سيتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه.

3. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات، هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة **1968م**، كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية، وترسيخها في ذهن المتعلم بشكل قواعد تخزينية نمطية، "فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية."[4] إذا فأساس المقاربة بالكفاءات، يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم

---

[1] ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، ص87.

[2] المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17، ص2.

[3] عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص147.

[4] العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع آفاق الجزائر، نوفمبر 2007، ص64، 70.

واستهلاك المقررات بل ينبغي أن يكون مفكرا وباحثا، منتجا ومبدعا، وقادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والجماعية.

"جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته".[1]

فالمقاربة بالكفاءات ما هي إلا طريقة لإعداد الدروس والبرامج التكوينية اعتمادا على ما يلي:

– "التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونين، أو التي سوف يتواجدون فيها.

– تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

– ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية".[2]

ومن الأسباب اللجوء إلى هذه الإصلاحات في المؤسسة التربوية الجزائرية عدة عوامل نذكر منها:

– أن البرامج التي كانت تطبق في مؤسستنا، يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت، فلم تعد تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

– المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، غير فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي، في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم على النجاعة، المحرك الأساسي للتغيير الاجتماعي، " فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتويات، أضحت تفرض نفسها،

[1] الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص2.

[2] واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، 2006، ص9.

خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات الجديدة، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال".[1]

– تأثير التكويم المهني على التعليم العام، فلا أحد ينكر أن المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقاتها الأولى في التكوين المهني لأن التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي، أي أن ما يكتسب منها في المدرسة ينبغي أن يكون قابلا للتوظيف والتحويل من طرف المتعلم لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، ومساعدة على الاندماج اجتماعيا ومهنيا، "إن تبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع الفائدة من المعارف في المقام الأول.وإنما التنبيه إلى تجنب حشو الأذهان التلاميذ بها، مع الاعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما وبعبارة أخرى، الابتعاد عن المعرفة غير الوظيفية، أي تلك التي لا يمكن تفسيرها واستثمارها بشكل مجد لحل وضعيات(مشكلات)" .[2]

والمقاربة بالكفاءات لا تعني القطيعة أو المعارضة مع البيداغوجيا الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف)، بل هي امتداد لها وتحميص لإطارها المنهجي والعلمي.

وتتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة على الأسئلة التالية:

– ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟

– ما الوضعيات التعليمية، التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات، وجعله يمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة من معارف ومواقف وسلوكات؟

– ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات، والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟

– كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم، لتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟

---

[1] مقاية جمعة، السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد)، مجلة العربية، العدد4، ج1، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر، 2011، ص92.

[2] واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص7.

فالتقويم في هذه الحالة جزء من عملية التعلم، ويهدف أساسا إلى إنارة المتعلم فيما يتعلق بمسلكه خلال عمليات التعلم.

4. أنواع الكفاءات:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها حيث تم تصنيفها إلى أربعة أنواع هي:

أ. الكفاءات المعرفية Compétences De Connaissance:

لا تقتصر الكفاءات المعرفية الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى" امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية"[1]. حيث هذا النوع من الكفاءة يتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة.

ب. الكفاءات الأدائية Compétences De Performance:

وتشتمل على قدرت المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، "إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب"[2].كما أن الكفاءات الأدائية تمثل المهارات النفسحركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفايات معرفية.

ج. [3]الكفاءات الإنجازية Compétences De Résultats:

امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، "وأما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين ولذلك يفترض مثلا أن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على

---

[1] بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات l'approche par compétences، وزارة التربية الوطنية، ص9-10.

[2] المرجع نفسه, ص10.

[3]

إحداث تغيرات في سلوك المتعلم"[1]. ويتعلق الأمر في هذه الكفاءات بإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله(ليس ما يؤديه لكن ما يترتب عما يؤديه).

د. **الكفاءات الوجدانية Compétences D'affectivité:**

تشير هذه الكفاءات إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها.كما أنها تسعى إلى أداء المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها، بالإضافة إلى ميوله نحو المادة التعليمية...

[1] بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات l'approche par compétences، ص10.

الفصل الثاني

إستراتيجية تدريس القواعد النحوية بالمقاربة بالكفاءات

I. التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

II. تـــدريس القـواعـد النحـويـــة في ظـــل المقـاربـة بالكفـاءات

من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي شعبة آداب وفلسفة

I.التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

1.الطرق والأساليب في تكوين الكفاءة:

أصبحت العملية التعليمية غير متوقفة عند الإجابة عن الأشياء التي نستعملها، بل تجاوزت ذلك إلى البحث عن طرق كيفية التعلم، وهذا الأمر لا يستهان به من حيث يضع المتعلم في مشكلة أو وضعية وحتى يتسنى له الخروج عن هذه الوضعية لا بد من توفر مجموعة من الكفاءات، يقوم ببنائها لحل مشكلته.والسؤال المطروح كيف يقوم المتعلم ببناء هذه الكفاءات؟أو بعبارة أخرى ما هي الطرق والأساليب المتبعة في تكوين كفاءات المتعلم؟

يعتمد التدريس بالكفاءات على مجموعة من الطرق والإستراتيجيات نذكر منها:

أ. إستراتيجية حل المشكلات:

لقد أثبتت استراتيجية حل المشكلات فوائدها ونجاعتها في العملية التعليمية التعلمية بالنسبة للمعلمين وللمتعلمين، حيث تعد " طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدارته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته، وتوجيه من المدرس وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة."[1]

إن هذه الإستراتيجية تعد من الأساليب الملائمة في تكوين الكفاءات لأن أسلوب حل المشكلات يحاول تكييف الفرد مع محيطه.

"كما أن عملية التعليم في ظل هذه الإستراتيجية هي عبارة عن حوصلة للمجهود المبذول من الفرد أو الجماعة، كما أن التدريس بواسطة حل المشكلات من شأنه أن يحضر المتعلم للحياة العملية ويجعله يتفاعل مع المحيط الاجتماعي بصورة مرضية."[2]

---

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ص83.

[2] منهاج السنة الثانية والوثيقة المرفقة (السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب اللغة العربية وآدابها)، الوزارة التربية الوطنية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس 2006، ص20.

وعموما فمسار التعليم وفق هذه الإستراتيجية يقتضي إتباع مجموعة من المراحل والخطوات:

– "الإحساس بالمشكلة: إن نقطة الانطلاق لأي بحث هي إحساس المتعلم بأن هناك مشكلة تواجهه في مجال معين وهذا الشعور والإحساس هو الذي سيحرك دوافعه للقيام بملاحظة والبحث وصولا إلى الحل، وهذا بتوجيهه من المعلم وإرشاده."[1] أي تنمي لدى المتعلم جميع القدرات العقلية.

– "التعرف على موضوع المشكلة وتحديده (تفكيك المشكلة إلى عناصر عن طريق بناء أسئلة).

– تقديم الحلول الممكنة عن طريق البحث والاستقصاء .

– التحقق من صحة الفرضيات عن طريق استغلال المعارف القبلية وربطها بعناصر الوضعية– المشكلة.

– حل الوضعية– المشكلة: وهنا يدفع الأستاذ المتعلمين إلى البرهنة على صحة الحل الذي اهتدوا إليه بأسئلة مناسبة."[2]

فيتمكن المعلم من معرفة مواطن الضعف لدى التلاميذ، مع تشخيص أخطائهم أملا في تجنبها مستقبلا.

إن طريقة التعلم بالمشكلات تركز اهتمامها على نشاط المتعلم وتعتبره أساس التعلم وقوامه حيث تساعده على تنمية روح الإبداع والابتكار لديه واكتسابه منهجية علمية عن طريق التفكير والاستنتاج، وحتى التجارب التي يقوم بها، كما تساعده على التأقلم والتكيف عند الدخول في علاقات اجتماعية مختلفة يقول محمد الصالح حثروبي في هذا الصدد: "إن حل المشكلة عندما يمارسه المتعلم بمفهوم الحديث يوفر إستراتيجية تعليمية جيدة لتنمية

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص84.

[2] مناهج السنة الثانية ثانوي، ص20.

مهارات العمل الجماعي، ويعطي الفرصة المناسبة للإبداع والابتكار وخاصة إذا كانت المشكلات حقيقية وذات علاقة بحياة المتعلم ومجتمعه".[1]

كما تساعد هذه الطريقة على نمو الحس النقدي لدى الطالب، فيصبح لا يتقبل جميع الأداء إلا بعد تصحيحها وغربلتها، إضافة إلى تنمية التعاون والتواصل بين الأفراد من أجل إيجاد الحلول لمشكلة ما.

وعموما فطريقة حل المشكلات تتأسس على اكتساب بناء المعارف وإدماجها وتحويلها، عوضا عن تلقينها وتخزينها.

ب. إستراتيجية المشروع:

تقوم هذه الإستراتيجية على مشاركة كل فرد من أعضاء المجموعة، كل حسب قدرته وكفاءته على إنجاز العمل الجماعي، حيث يعد المشروع "نشاط تربوي يخطط له الطلاب في تعلمهم لتحقيق هدف منشود عن طريق قيامهم بأنشطة متنوعة يكتسبون من خلالها الاتجاهات الإيجابية والخبرات الفنية والمعلومات والحقائق".[2]

من خلال هذا التعريف يتضح لنا أن بيداغوجية المشروع طريقة من طرائق التعليم تقوم أساسا على إنجاز التلميذ لبعض الأعمال والتي تساهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم وزيادة الثقة في نفوسهم، إضافة إلى تنمية روح الإبداع والابتكار لديهم، "وترجع فكرة طريقة المشروع والدعوة إليها ومحاولة تطبيقها في المدارس إلى (جاك روسو **1712–1778م**) زعيم الحركة الطبيعية الذي دعا إلى استخدام المشروع في مرحلة المراهقة في كتابه المشهور **(Emle)**، والذي يقول فيه لا تعط دروسا شفوية مطلقا، بل يجب أن يتعلم **Emle** عن طريق التجربة والخبرة... واستخدام (ريتشارد) طريقة المشروع في التدريس عام **1900م** في أمريكا بجامعة كولومبيا... وقد ارتبط المشروع باسم صاحبه (وليم لبارتريك) المربي الأمريكي الذي دعا إلى استخدام هذه الطريقة في التدريس منذ عام **1918** وانتقلت إلى مختلف دول العالم".[3]

---

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص84.

[2] محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتاب الحديث، الأردن، 2006، ص60.

[3] المرجع نفسه، ص61.

إن بيداغوجية المشروع تنطلق من أن المتعلم يبني نفسه بالفعل والممارسة، فيعمل على إنجاز المشروع فرديا أو جماعيا حسب طبيعة المشروع، "حيث ينتقل المتعلمون من الجانب النظري إلى الجانب العلمي فيستخدمون اللغة عمليا ويبرزون مواهبهم في مختلف الفنون. ويتم إنجاز المشروع بإشراف من المدرس الذي يقتصر دوره على التوجيه مما يسهل للمتعلمين إنجاز عملهم، وعموما يتم إنجاز المشروع بإتباع المراحل الآتية:

- تحديد المشروع وأهدافه.
- التخطيط للمشروع لبداية إستراتيجية الإنتاج.
- تنفيذ الخطة: حيث توزع الأدوار والنشاطات على أعضاء الفوج التربوي.
- تقييم المشروع: حيث تعرض في هذه المرحلة نتائج المشروع بصورة فردية أو جماعية لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة".[1]

لهذا فإستراتيجية المشروع تعتبر من الطرائق النشطة إذ بواسطته يتمكن المتعلمون من إنجاز أعمالهم عن طريق تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة، " كما يهدف المشروع على تحقيق مجموعة من الكفاءات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- محاولة الربط بين النظري والعلمي أو الفكر والممارسة.
- حصول التوافق مع ميول المتعلمين وقدرتهم.
- جعل التعلم نشاط ذاتي، ومحاولة ربطه بالحياة الاجتماعية.
- جعل المتعلم قادر على تحمل المسؤولية، ومعتمدا على نفسه.
- التمرين على وضع الخطط والتنظيمات مع القدرة على جمع المعلومات وحسن توظيفها."[2]

كما أنه من واجب الأستاذ أيضا إنجاز بطاقة المشروع التي يقوم بتحضيرها وهي أداة ووسيلة تساعد على إنجاز المشروع، ومحتوى هذه البطاقة ما يلي:

---

[1] مناهج السنة الثانية ثانوي، ص21.

[2] حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات– كتاب السنة الأولى ثانوي أنموذجا–، مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص ليسانيات تطبيقية، جامعة متنوري قسنطينة، ماي 2011، ص25.

المحور
المنتوج المرتقب
الموضوع
مكون الكفاءة المستهدفة في مجال المحدد للمشروع
أهداف المشروع
المحتويات
عدد الحصص المرتقبة
الوسائل والموارد

حيث "تحتوي هذه البطاقة على المحور الذي سيدور حوله المشروع أو المنتوج المرتقب، والكفاءة التي يريد تحقيقها، والمادة المتوقعة لإنجاز هذا المشروع، وحتى الوسائل والمواد اللازمة، وبهذا تكون بطاقة المشروع وصفا أولية ودقيقا للمشروع الذي سينجزه"[1].

ج. إستراتيجية الإدماج: يعد الإدماج عملية إقامة التفاعل بين مجموعة من العناصر قصد تكوين كل منسجم من هذه العناصر وهو " نشاط تعليمي وظيفته الأساسية تتمثل في قيادة المتعلم نحو التجنيد أي توظيف عدة مكتسبات تم الحصول عليها بصفة منعزلة(معارف، سلوكات، قدرات...)"[2]. أي يكون الطالب فيه قادر على بلوغ نتائج وآداءات معينة، ويفهم ماذا يفعل ويقوم به بأسلوب ذاتي.

وفي المجال التعليمي يعنى بالإدماج"عملية الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو من مجالات مختلفة ويفيد هذا النشاط في عملية إزالة الحواجز بين المواد، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى، وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات أو الإدماج السياقي".[3]

---

[1] فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد19، 2005، ص29.

[2] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص99.

[3] زيتوني عبد القادر وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر، ص80.

فإدماج بهذا المعنى يساعد المتعلم على بناء كفاءته المختلفة من خلال الجمع بين مختلف العناصر المنفصلة (المعارف) لتصبح وظيفية وذات معنى ودلالة، فمثلا تركيب كلمات وجمل وفق ضوابط لغوية وأشكال تعبيرية معينة، سنحصل على نص نثري أو شعري ومن ثمة نكون في وضعية إدماج.

أما عن خصائص ومميزات هذا النشاط فيتصف بما يلي:

- "نشاط يلعب فيه المتعلم دورا رئيسيا (ينتهي النشاط بمجرد انتهاء دور المتعلم).
- نشاط يجند فيه المتعلم بصفة منظمة مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، مفاهيم، ...)
- نشاط موجه نحو خدمة كفاءة أو هدف إدماجي نهائي.
- نشاط يتمحور حول وضعية جديدة مستقاة من فئة معينة من الوضعيات لبناء أو تنمية الكفاءة المقصودة"[1]. إضافة إلى هذه الخصائص أيضا:
- "أن المعلم وفق هذا المنظور يسعى إلى أن يكتسب المتعلم كفاءات من خلال نشاط الإدماج الذي ينظم فيه عمله وفق إستراتيجية دقيقة يعيد فيه مكتسباته القبلية وإدماجها مع المكتسبات الجديدة" [2] . وأن يكون نشاط الإدماج ذو دلالة بالنسبة للمتعلم مع احتوائه على مشكلة قادر المتعلم على حلها، أي مناسبة لمستواه الذهني وتتعلق بمحاور تعرضوا لها داخل القسم إلى جانب هذا إعطاء الوقت المناسب والكافي لإنتاج أعمال الطلبة، ومنحهم العديد من فرص التقييم، وهذا تجنبا للإخفاق المجحف أو النجاح غير المستحق.

ومما سبق ذكره، نخلص إلى أن جميع الممارسات البيداغوجية تقوم على التخطيط هذا الأخير الذي يعتبر المدخل الرئيسي لحل المشاكل التي تعترض المتعلم، فهو بذلك منهج يعتمد عليه للوصول إلى الغايات المنشودة كما يساعد المدرس على نجاح عملية التدريس لأنه ذو فوائد متعددة منها:

- " يجعل المدرس أوضح فهما لأهداف التربية والعلاقة بين التدريس وتلك الأهداف.

---

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص99.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، دار مدني للنشر والتوزيع، جوان 2005، ص165.

- يساعد المدرس على الوضوح الفكري فيما يتصل بدور مادته في خدمة أهداف التربية.
- يضمن الوصول إلى التقدير السليم للقيم النسبية لمختلف المواد والأساليب التعليمية.
- يهيئ للمدرس فرصا ممتازة للاستمرار نموه المهني والشخصي.
- يساعد المدرس على إثارة حماس الطلبة وذلك عن طريق عرض مادته بطريقة شيقة.
- يساعد المدرس على شعوره بالثقة بنفسه.
- يجعل المدرس أكثر قدرة على إشباع حاجات الطلاب"[1].

2. مستويات الكفاءة:

للكفاءة مستويات إلا أنها غير ثابتة ولا متفق عليها في مجال التربية والتعليم لأنها تتركب من المهارات، ولا يمكن للمتعلم أن يمتلك الكفاءة إلا إذا امتلك المهارات المكونة والمشكلة لها، وذلك عن طريق الممارسة الفعلية، لأن أهم مميزات الكفاءة أنها ختامية، ويرى البعض أن لها أربعة مستويات نذكرها فيما يلي:

1. الكفاءة القاعدية: ترتبط مباشرة بوحدة تعليمية من خلال ما يتحقق في حصة (نشاط) أو في عدد من الحصص إذا كان الدرس مشكلا من مجموعة من الوحدات (المحاور) غير أنه إذا كانت الحصة الواحدة هي الدرس بذاتها قد تصبح عندئذ مؤشرات الكفاءة والمعايير هي (الكفاءة القاعدية).

"وهي هدف أساسي يوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، وهي الملمح الأدق الذي ينبغي على التلميذ اكتسابه، ليتمكن من متابعة التعليمات بنجاح حيث يستعمل مختلف موارده"[2]، أي أن التحكم في هذه الكفاءات يضمن خدمة الكفاءة المرحلية أي تبنى من تقاطع القدرات والمحتويات(هدف خاص).

[1] محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، ص30.

[2] عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013، مذكرة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية تخصص تنظيم سياسي وإداري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2014/2013، ص27.

2. الكفاءة المرحلية: وهي كفاءة نسبية يكتسبها المتعلم خلال فترة معينة مضبوطة بزمن محدد (شهر ثلاثي- سداسي).

"وهي هدف مرحلي دال يسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، حيث يصف جوانب جزئية منها، ليست نهائية ضرورية لتحقيق الكفاءة الختامية، تدمج عدة كفاءات قاعدية"[1]. أي في الكفاءة المرحلية يتم ضم مجموعة من الكفاءات القاعدية.

3. الكفاءة الختامية: تتضمن نواتج تعليمات (سنة، طور أو مرحلة تعليم/تعلم) مشكلة مجموعة من الكفاءات المرحلية وهي بهذا كفاءة مركبة.

"كما يعبر عنها بالهدف النهائي الذي يصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، وتعبر عن مفهوم إدماجي (أي تتضمن مجموعة من الكفاءات المرحلية)، وهي عبارة عن كفاءة معقدة ضخمة تتناول من جديد المكتسبات الأساسية لسنة دراسية أو لطور من الأطوار كاملا"[2]. وهي مجموعة من الكفاءات المرحلية.

4. الكفاءة العرضية المستعرضة: وهي كفاءة مشتركة تكسب بعد التعليم في كل المواد الدراسية وتشمل كل النشاطات التربوية تتحول فيما بينها خلال مرحلة التعليم والتعلم لتكمل بعضها البعض "وتتطور خلال المسار لتشكل فيما بعد كفاءات جديدة أكثر تطور تعتمد عليها كفاءة أخرى متقاطعة وهناك كفاءات أخرى نذكر منها الكفاءات الشخصية، والكفاءات المهنية"[3]. ويمكن هنا أن تتعلق هذه الكفاءة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية.

والجدير بالذكر، هو أن هناك بعض التوجيهات العملية في تحديد الكفاءات، يمكن إجمالها فيما يلي:

- "يحدد المعلم الكفاءات الختامية المراد تحقيقها في نهاية السنة الدراسية.

---

[1] عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013، ص27.

[2] المرجع نفسه، ص27-28.

[3] المرجع نفسه، ص28.

- ضبط مجالات التعلم التي تحقق الكفاءات الختامية.
- تحديد الكفاءات المرحلية التي تكون الكفاءة الختامية.
- ضبط مجالات التعلم التي تبنى من خلال الكفاءات المرحلية أي المواد والأنشطة التي تشترط في بناء كل كفاءة مرحلية.
- تحديد الكفاءات القاعدية التي تبنى كل كفاءة مرحلية.
- ضبط الوحدات التعليمية لكل مادة أو نشاط التي تبنى كل كفاءة قاعدية.
- تحديد المضمون المناسب والمطلوب فقط لتحقيق الكفاءة القاعدية.
- ضرورة المعرفة المسبقة للأدوات والوسائل التي تستعمل في تدريس كل وحدة تعليمية، ومعرفة كيفية الحصول عليها في الوقت المناسب.
- التأكيد على معرفة مستوى التلاميذ منذ البداية والفروق الفردية في مختلف المجالات(ملمح الدخول والخروج).
- ينبغي تطبيق تقويم أساسه معايير محددة مسبقا، ومعروفة من قبل المتعلمين لتنمية الكفاءات مع التركيز على الأنشطة التكوينية "[1].

وبشكل مختصر فإن الأهداف التعليمية تكون في نهاية الحصة والكفاءة القاعدية تكون في نهاية الوحدة التعليمية(المحور)، والكفاءة المرحلية تكون في نهاية شهر أو ثلاثي أو سداسي، والكفاءة الختامية تكون في نهاية السنة الدراسية، وأما الكفاءة الختامية المدمجة فتكون في نهاية المرحلة ويمثلها (امتحان البكالوريا بالنسبة للتعليم الثانوي)أو (امتحانات نهاية السنة).

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص57.

والجدول الموالي يوضح مستويات الكفاءة ومراحل ظهورها.

مستويات الكفاءة	مراحل ظهور مستويات الكفاءة
مؤشر الكفاءة	هدف إجرائي يتخلل حصة من الحصص(إجابات التلاميذ).
كفاءة حصة	الهدف الخاص من كل درس أو حصة.
كفاءة قاعدية	ترتبط بعدد من الحصص وبوحدة تعليمية أو ملف أو مجال.
كفاءة مرحلية	تضم مجموعة من الكفاءات القاعدية تظهر في شهر أو في آخر الفصل.
كفاءة ختامية	تضم مجموعة من الكفاءات المرحلية تظهر في آخر السنة أو المرحلة.
كفاءة ختامية مدمجة	ترتبط بالمنهاج المقرر، تضم مجموعة من الكفاءات الختامية لجميع الأنشطة المقررة.

بين مستويات الكفاءة ومراحل ظهورها

3. خصائص ومبادئ المقاربة بالكفاءة:

أ. خصائص المقاربة بالكفاءة: تتميز المقاربة بالكفاءات بعدة خصائص نذكر منها:

– تفريد التعليم أي أن التعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ كما يشجع على استقلالية ويفسح المجال أمام مبادرته وآرائه وأفكاره.

– "حرية المدرس واستقلاليته، تمتاز هذه البيداغوجيا بأنها تحرر المدرس من الروتين وتشجيعه على اختبار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

– تحقيق التكامل بين المواد أي أن الخبرات التي تقدم للمتعلم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة"[1].

– التقويم البنائي، أي أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.

– تبني الطرق البيداغوجيا والابتكار: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن

[1] عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013، ص18.

ذلك، " إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال إنجاز المشاريع وحل المشكلات ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي"[1].

– تحفيز المتعلمين على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم فتخف أو تزول كثيرا من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تتناسب ووتيرة عمله وتتماشى وميوله واهتمامه.

– "تنمية المهارات وإكساب اتجاهات وميولات جديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية والمعرفية، الانفعالية، النفسية والحركية وقد تتحقق مفردة أو مجتمعة.

– عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما يتم إدراجها في إطار ما ينجز المتعلم لتنمية كفاءاته كما هو الحال في إنجاز المشروع مثلا.

– اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار"[2].

وبالإضافة إلى الخصائص السابقة فإنها تتميز كذلك بما يلي:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.
- تفعيل المضامين والمحتويات في المدرسة والحياة.
- تثمين المعارف وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

ب. مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من مبادئ نوردها فيما يلي:

---

[1] رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، ط2، الجزائر، 2002، ص11.

[2] المرجع نفسه، ص12.

الكفاءة كمبدأ منظم للتكوين: نعتقد دوما أن اكتساب جملة من الكفاءات تعد بمثابة الهدف الرئيسي في عملية التكوين، وقد أصبحت الكفاءة موضوع التكوين، بينما تكون نشاطات التعليم والتعلم إلى وسائل اكتسابها، "ويتشكل برنامج التكوين من جملة من الكفاءات التي تؤدي دور مبدأ المنظم للتكوين، فقط نعمل في بعض الحالات على ربط درس ما بكفاءة معينة، فيما تتطلب تنمية الكفاءة في البعض الآخر الدروس المقررة كلها أو بعضا منها.

ويتعلق الأمر هاهنا بانقلاب المنظور رأسا على عقب فيما يخص المقاربة التقليدية التي كانت تتوق إلى اعتبار حقل المواد الدراسية المبدأ الأساس لتكوين.حيث كانت برامج التكوين في هاته الحالة تعد أساسا اعتمادا على مواضيع الدراسة الخاصة بمادة معينة وكانت الدروس تنظم وفق هذه المواضيع، وباستبدال مجال المواد المعتبرة كمبدأ منظم للتكوين بالكفاءة، نلاحظ لدى أصحاب المقاربة بالكفاءات إرادة لوضع(تطبيق المعارف) في المرتبة الأولى بدلا من مجرد(اكتسابها)"[1].

تعيين الكفاءات وفق السياق التي تطبق فيه: ينجم عن هذا المبدأ السابق أنه بتفضيل المعارف يصبح من الضروري تحديد ما ينبغي تحقيقه ويكون ذلك بحسب السياق الذي تطبق فيه الكفاءة: تكوين مهني، ما قبل الجامعي، تكوين عام.

ففي سياق التكوين المهني حيث يكون تطبيقات المقاربة بالكفاءات أكثر عدد يكون المرجع الأساسي لتحديد الكفاءات المراد اكتسابها في إطار برنامج التكوين وهو وظيفة العمل.

"أما بالنسبة للسياق ما قبل التكوين الجامعي فإن تطبيق المقاربة بالكفاءات فقد حصل، أما سياق التكوين العام فهو من الخصوصية بمكان إذ لا نعثر على برنامج تكوين خاص في هذا المجال فالتكوين العام هو عنصر من عناصر التكوين المهني أو التكوين ما قبل الجامعي، ففي هذه الحالة يتضح المؤشر الرئيس من خلال المقاصد التربوية والأهداف

[1] حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص29.

العامة المنتسبة إلى مشروع تربوي، وعليه فإن الكفاءات التي نرغب في اكتسابها حين ذاك تعكس الانشغالات القاعدية والقيم الأساسية المرتبطة بالتطور الشخصي للطالب"[1].

وصف الكفاءات بالنتائج والمعايير المرتبطة: مهما كان نموذج التكوين نلاحظ الاهتمام بتحديد وبدقة ممكن لكل كفاءة من كفاءات البرنامج " ويمكن حصرها جيدا وعلى العموم نجد:

– النتائج القابلة للملاحظة والقياس المرتبطة بعرض كفاءة.

– معايير حسن الأداء التي ستكون بمثابة معايير النجاح المحيط الذي سيجري فيه التقييم"[2].

مشاركة الأوساط المعنية: يمكن لنماذج المشاركة أن تأخذ أشكالا مختلفة لكن القصد يبقى هو نفسه: بما أن الكفاءات تحدد احتياجات التكوين، فعلى الأشخاص المعنيين بهذه الاحتياجات أن يكونوا قادرين على التدخل في سياق إعداد البرامج وتطبيقها، وهذه المشاركة مرغوبا فيها عموما عند تعريف الكفاءات ووصفها وتقييمها، " وفي مجال التكوين المهني نلجأ إلى خبرة ممثلي عمال الميدان بينما في مجال التكوين ما قبل الجامعي فإن ممثلي الأوساط الاجتماعية والاقتصادية والأوساط الجامعية هم المعنيون مباشرة وهذا لا يعني أن الطلبة والأساتذة وإطارات التعليم سيستغنى عنهم في هذا السياق فخبرتهم لا يمكن تجاوزها، وفي كل الحالات فمساهمتهم ضرورية"[3].

التقييم المركز على الكفاءات: إن تقييم الكفاءات هو أولا وقبل كل شيء تقييم القدرة على إنجاز نشاطات، بدل من استعراض معارف شخصية، فهذا المبدأ له تأثير على وسائل التقييم بتفضيله جميع أنواع الاختبارات التي تسمح للطالب أن يبرهن عما هو قادر على إنجازه بطريقة مستقلة، والنتائج المرتبطة باستعراض كفاءة تقييم انطلاقا من معايير معدة سلفا.

---

[1] حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص30.

[2] المرجع نفسه، ص30.

[3] المرجع نفسه، ص30–31.

"ولما كان من السهل إقامة الصلة بين الكفاءات وتمييز بعضها عن بعض في آن واحد، فإن هذه الميزة توفر إمكانية هامة بالنسبة للشهادة، يمكننا أن نمنح شهادة تثبت كفاءة أو عددا من الكفاءات داخل برنامج تكوين وهناك شهادات تناسب البرنامج كله"[1] .

وفي السياق نفسه فتوضيحات المتضمنة في وصف إحدى الكفاءة(نتائج ومعايير) تسهل عموما الاعتراف بالمكتسبات، سواء للسماح بانتقال من نوع تعليمي إلى آخر، أو لتحفيز الكبار على التكويني والتواصل باعترافنا لهم بالكفاءات المكتسبة من قبل على مستوى تجريبي.

"إن هذا المبدأ يقتضي من أي مؤسسة تتبنى هذه المقاربة أن تؤسس علاقات ثابتة مع زبائنها من أجل أن تتلقى ردا يسمح لها بتحديث أو تنمية كفاءة جديدة"[2]، وعلى العموم فإن تقييم برنامج التكوين يتم بانسجام مع الوسط الذي تطبق فيه.

التعليم المتمحور على التطبيق: إن الكفاءات المستهدفة من برنامج تكوين ما تصبح الهدف الرئيسي لتكوين، وبما أنها تتجلى في وضعيات واقعية، فعلى المكونين أن يكونوا همهم هو إعادة إنتاجها قدر الإمكان أو وضع المتعلم مباشرة على اتصال مع الواقع، فالتربصات والمخابر والأعمال التطبيقية، والتمثيل، ولعب الأدوار تعبر عن أمثلة لطرائق بيداغوجية ينبغي تفضيلها.كما أن نشاطات التعلم مهمة أيضا بل أنها أكثر أهمية من نشاطات التعليم.

"إن تطبيق هذا المبدأ ستكون له انعكاسات هامة على المستوى البيداغوجي، وهذا بوضع اكتساب الكفاءة في المقدمة لأن كل تنظيم بيداغوجي مرتبط بنشاطات التعليم والتعلم محددة وفق هذا الهدف الوحيد وهو اكتساب الكفاءات"[3].

---

[1] حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص31.

[2] المرجع نفسه، ص31.

[3] المرجع نفسه، ص31-32.

4. دور المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

أ. المتعلم: ينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة. "ومن أبرز هذه المهام ما يلي:

- إنجاز مهمات معقدة بغرض محدد بوضوح.
- اتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها.
- الرجوع إلى عدد كبير ومعتبر من المواد.
- معالجة عدد كبير من المعلومات.
- التفاعل مع متعلمين آخرين.
- التفكير في العمليات والموارد التي جندها.
- تبليغ المعارف وتقسيمها مع آخرين.

فالمتعلم إذا هو الذي يبادر ويساهم في تحديد مسار التعلم، حيث يمارس ويقوم بمحاولات، من أجل إقناع أنداده، ويدافع عنها في جو تعاوني تنافسي، كما يعمل أحيانا على تثمين وإغناء التجارب السابقة والعمل على التوسيع في آفاقها، وهو بذلك المسؤول الوحيد على التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يحرزه، فهو المسؤول على جميع المجهودات المختلفة المبذولة من أجل التعلم، حيث يقوم بتجنيد مكتسباته وقدراته واستعداداته، مع قليل من الدقة والتركيز اللازمين، وصولا إلى حل المشكلة التي تعترضه، وبالتالي الوصول إلى المعلومة الجديدة.

ب. المعلم: إن للمعلم مكانة بارزة ودورا فعالا في التدريس وحتى في صنع الحياة ورسم مستقبلها فهو يعمل كمنشط ومنظم ومحفز وليس ملقنا كما كان سابقا، ومن ثمة فهو يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار، يعد الوضعيات المختلفة ويحث المتعلم على حلها

والتعامل معها.أي أنه يتابع باستمرار مسيرة المتعلم وهذا من خلال تقييم مجهوداته المختلفة. "إن المعلم لم يعد ناقلا للمعرفة إنما مخطط وموجه ومدير لعملية التدريس".[1]

ويمكن تحديد أدوار ومواصفات المدرس الكفء في ضوء بيداغوجيا الكفاءات في النقاط التالية:

– يعتبر الميل نحو مهنة التعليم أمر ضروري فلا يستطيع المدرس أن يزاول هذه المهنة إن لم يحبها، فكما هو معروف أن كل إنسان يحب عملا يستطيع النجاح فيه، إضافة إلى "الحب والإخلاص المهني، الصلة الطيبة بالتلاميذ، كما يجب على الأستاذ أن يميل إلى البشاشة حتى يشعر التلاميذ بنوع من الارتياح".[2]

– "التمكن من المادة وما يتصل بها من تطور جديد ومصادرها وكيفية الاستفادة منها وما يحتاجه المتعلم منها"[3]، فالمعلم الكفء مطالب بالبحث والتقصي في المادة التي يولى تدريسها ومطلع على كل الدراسات والبحوث التي أصدرت حولها.

– "أن يكون المدرس صاحب قرار، حيث لا يقتصر عمله على تطبيق التعليمات والالتزام بالتوجيهات والتوصيات المتعلقة بتنفيذ العمليات التعليمية، بل يتعداها إلى اتخاذ القرار المناسب فيما يخص مضمون التعلم وكيفية تقديمه، كما يخمن الأخطاء التي يمكن للمتعلم الوقوع فيها".[4]

– "وضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف المرغوب فيها لكل موضوع أو وحدة من وحدات المادة المكلف المدرس بتدريسها"[5]، فهذه الخطط تساعده على أداء وظيفته على أكمل وجه

---

[1] حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص27.

[2] محمد مصطفى زيدان، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار مكتبة الأندلس، ليبيا، 1974، ص236.

[3] محسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص28.

[4] إلهام خنفيري، مدى فاعلية الاختبارات والتقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2008، ص121.

[5] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص29.

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 .

– "التمكن من تنظيم التفاعل اللفظي بينه وبين الطلبة في التدريس، لا سيما أن الاتصال اللفظي يشكل أوسع عناصر الاتصال بين المعلم والمتعلم"[1] لأن التفاعل اللفظي يؤدي إلى مستوى أفضل في التعلم، ويزيد من دافعية التعلم.

– المدرس نموذج حيث أنه يمثل قدوة للمتعلمين، فكان من الطبيعي جدا أن يكون المدرس النموذج المثالي، الذي يحسن بالمتعلم أن يستلهم منه، أو يقلده لتطور كفاءته.

– "المدرس مدرب: حيث أن مهمة كل متعلم لديه هي التدريب على الحياة، وأن تدريبه يستلزم وضعه في وضعيات تلزمه القيام بمهام معينة وهادفة، على أن تكون في الإمكان وقريبة من الواقع المعيشي".[2]

– القيام بعملية تقويم للعملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال المشاريع المختلفة، وكذا الفروض والاختبارات ومختلف الواجبات، التي من شأنها إبراز النقائص والفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ واكتشاف الإختلالات والتذبذبات الحاصلة خلال عملية التعلم، والعمل على استدراكها بصفة عادية ومنظمة.

فالتقويم– سنخصه بالذكر لاحقا– هو الفرصة والأداة الوحيدة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم من جهة، وحتى بين المتعلم والأولياء من جهة أخرى، وخلاصة القول أن المدرس هو مصدر التخطيط للتدريس وتسييره وضبطه، استنادا إلى مبدأ أنه يمثل سلطة معرفية وأخلاقية وتوجيهية، إذا فدوره في هذه البيداغوجيا الجديدة لا يقل أهمية عنه في بيداغوجيا التعليم القديمة، أما من حيث الشكل فهو يختلف تماما، "إذ أن المدرس في هذه

[1] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص31.

[2] إلهام خنفيري، مدى فاعلية الاختبارات والتقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، ص122.

الأخيرة كان يحظى بدور البطولة، لكنه اليوم في ظل هذه المقاربة مطالب بالتنازل عن جزء من دوره لصالح المتعلم".[1]

التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

إن للتقويم في العملية التربوية دور هام، وهو عنصر مصاحب لهذه العملية في جميع مراحلها، وقبل التطرق لهذا الموضوع "لا بد أن نفرق بين مصطلح التقييم والتقويم الذي يخيل للبعض أن لهما نفس المعنى، والحقيقة أن مصطلح التقييم يشير إلى إعطاء قيمة الشيء فقط، بينما مصطلح التقويم هو أشمل وأعم من مصطلح التقييم، إذ يعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء تعديلا وتصحيحا مع أعوج منه بعد الحكم عليه".[2] فالتقويم له أهمية بارزة في كشف النقائص ومن ثمة المساعدة على تصحيحها وتعديلها.

والآن يجدر بنا التعرف بماهية التقويم مع تحديد أشكال كل نوع.

أ. **تعريف التقويم:** "هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين، بكفاءة واقتدار وبتعبير آخر: هو عملية إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعليم المختلفة".[3]

ومن خلال هذا التعريف يتضح لنا أن مفهوم التقويم قد تغير وتبدل، فأصبح في ظل هذه المقاربة يقوم على تقويم القدرة على أداء نشاط معين، بدلا من تقويم المعارف "من ثمة الاتصال بالشمولية وعدم انحصاره واقتصاره على المعارف وحدها بل تعداها إلى المعارف الفعلية وحتى السلوكية منها بتوظيف المتعلم لقدراته ومهاراته"[4]. حيث يقوم المعلم بإيجاد أنشطة تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده وهذا ما يتضح من خلال أدائه.

---

[1] إلهام خنفيري، مدى فاعلية الاختبارات والتقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، ص122.

[2] مناهج السنة الأولى ثانوي العام والتكنولوجي الجذع المشترك بنوعيه وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، الجزائر، ص40.

[3] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص122.

[4] مناهج السنة الأولى ثانوي، ص122.

وعموما " فالتقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية حيث يمتد على كل مراحلها فيكون قبل التعلم وأثنائه وبعده"[1]، ويأخذ التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات عدة أشكال، أبرزها:

– **التقويم التشخيصي:** ويطلق عليه أيضا مصطلح التقويم الأولي حيث يجرى في فترة قبل التعلم وفي بداية الحصة، فهو " إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العام الدراسي، أو في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفاءات المتعلمين السابقة وقدراتهم وميولاتهم ومواقفهم"[2]. ويسهم التقويم التشخيصي في عملية إدراك إمكانات تعلم المتعلم من عدة جوانب منها المعرفية والنفسية.

– **التقويم التكويني:** ويسمى التقويم البنائي ويحدث هذا التقويم خلال عملية التعلم، عندما يكون المتعلمين منهمكين في بحث قضية أو مشكل ما أو إنجاز عمل معين، " فالمعلم في هذا التقويم يحاول اكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه مع العمل على إكسابه استراتيجيات تساعده على متابعة عملية التعلم كما يسمح للمعلم بتحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة مع إمكانية تصحيح ثغرات الفعل التربوي"[3].

وهذا التقويم يزود المعلم والمتعلم معا بالتغذية الراجعة عن أخطاء المتعلمين ومستوى تحصيلهم ومدى تحقيق الأهداف المسطرة.

– **التقويم التحصيلي:** ويطلق عليه مصطلح التقويم الإجمالي، ويحدث بعد فترة التعلم ويأخذ أشكالا مختلفة وفي أماكن متنوعة، "وقد يكون في نهاية برنامج تعليمي معين، بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه للبرنامج الدراسي"[4].

---

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص132.

[2] مناهج السنة الأولى ثانوي، ص41.

[3] محمد الصالح احثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص133.

[4] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الآدائية، ص127.

وخلاصة القول أنه وعلى الرغم من وجود اختلاف وظيفي بين التقويم التكويني والتحصيلي "وخاصة فيما يتعلق بطبيعة القرارات المترتبة عنهما، فهما عمليتان مفيدتان ومتكاملتان فالتكويني يتيح مساعدة المتعلم على تحقيق التعليمات التي يقترحها المنهاج، بينما يأتي التقويم التحصيلي للتأكد ما إذا حصلت هذه التعليمات فعلا وذلك إثر الفترة المقررة لتحقيقها"[1].

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص133.

وفيما يلي "عرض مفصل لمقارنة بين الأنماط الثلاثة من التقويم قمنا برصدها في الجدول التالي"[1]:

وجه المقارنة	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم التحصيلي
الهدف	-الكشف عن الثغرات والنقائص. -الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق. -تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية.	-توفير تغذية راجعة. -دعم وتحسين عملية التعلم والتعليم. -التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	-إنجاز جرد لما تم الحصول عليها من المعارف والكفاءات.
وقت التقويم	-في بداية كل عملية تعليمية تعلمية .	-أثناء ممارسة فعل التعلم.	-عند نهاية عملية التعلم.
القرارات المتخذة	-وضع إستراتيجية للانطلاق.	-تكثيف الأنشطة التعليمية. -تصحيح المسار. -تغيير الوسائل والأساليب.	-الانتقال من مستوى إلى آخر. -إعطاء شهادة. -وضع خطة لدعم التقوية.
الوسائل المستعملة	-الواجبات المنزلية. -الأسئلة والمهام. -الملاحظة التكوينية.	-الملاحظة التكوينية, -المقابلة. -الأسئلة. -إيجاد وضعيات إشكالية.	-الاختبارات الموضوعية. -الأسئلة الدقيقة -المهام والأداءات المطلوب إنجازها.

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص134.

5.أهمية التدريس بالمقاربة النصية:

نشأة المقاربة النصية: اللسانيات النصية فرع معرفي جديد تكون بالتدرج في النصف الثاني من الستنيات والنصف الأول من السبعينات وقد مثل قطيعة إبستيمولوجية ونظرية في الفكر اللساني وبعد ذلك الوقت بدأ مدا زاحفا في حقول اللغويات والمعارف المتاحة.

"إن تحليل الخطاب يطمح أساسا إلى تقديم تأويلات للخطابات ولا يمكن تأويل خطاب من خلال تأويل اعتباطي مفرد لسلسلة جمل(الخطاب ليس تركيبا اعتباطيا للجمل) فالوقوف عند حدود جملة ثم المرور إلى الأخرى لا يقدم تأويل مقبولا للخطاب.

فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها البعض، فمثلما النسج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها، بما يكون قطعة من قماش متينة ومتماسكة. كذلك النص الأدبي يحوي بين ثناياه ترابطا وتماسكا متينا ويظهر ذلك من خلال التماسك السطحي(اللغوي) والتماسك العميق(الدلالي)"[1].

أهداف المقاربة النصية: ويمكن تلخيصها فيما يلي:

– إن المقاربة النصية ترتكز على أساس الانطلاق من النص لا الجملة، غير أن ذلك لا يتم إلا عند التحكم في تناسق أجزائه وترابطها، وبالتالي التمكن من القدرة على إنتاج النص، وعلى هذا الأساس " يقصد بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما"[2].

– الاهتمام بالوظيفة الاجتماعية للغة حيث هذا الدور التواصلي للغة يفسح الطريق للنحو أن يتسع مفهومه ليصبح مكونا من مكونات نظرية شاملة، تفسر السلوك الإنساني، وهذا لا يتم إلا من خلال نص متماسك بسياق تواصلي وليس من خلال جملة.

– إضافة مهام جديدة للسانيات، وهي ليست من اختصاص لسانيات الجملة، من تلك المهام "صياغة قواعد تمكننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما، ومن تزويدنا لوصف للأبنية"[3].

---

[1] أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2001، ص37.

[2] مناهج السنة الأولى ثانوي، ص14.

[3] أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2001، ص37.

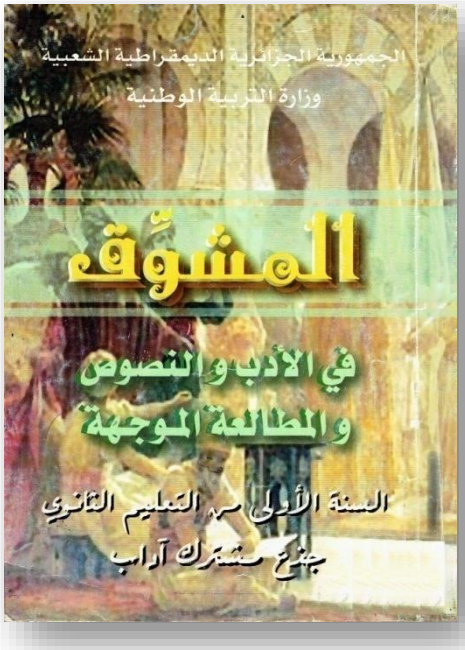
– تقدم لسانيات النص خدمة كبيرة للترجمة حيث من مهامها الأساسية التماسك في استعمالات اللغة، هذه الأخيرة التي تحتاج إليها الترجمة في النقل من اللغات الأجنبية إلى العربية أو العكس.

– "نستطيع من خلال اللسانيات النصية إعادة دراسة القصيدة في العصر الجاهلي من خلال وسائل التماسك الرصفي الذي ينتج عنه القول بوجود وحدة عضوية كاملة، وقد قدم الدكتور سعد مصلوح نموذجا لتلك الدراسة حول قصيدة المرقش الأصغر(بنت عجلان) وفد استطاع أن يلمس مدى إحكام النسيج في التشكيل اللغوي للنص، وصلة ما بين النص وعالم النص، واستطاع أن يكشف بواسطة آليات التماسك النحوي والدلالي على ثراء النص"[1].

وهذا فإن المقاربة النصية– من منظور بيداغوجي– مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة. وسنتطرق فيما يلي إلى تدريس القواعد النحوية بالمقاربة النصية في مرحلة التعليم الثانوي– السنة الأولى ثانوي–.

[1] أحمد عفيفي، نحو النص، ص38.

II. تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي شعبة آداب وفلسفة



1. تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي:

وصف المدونة:

أ. بيانات عامة:

- المستوى: السنة الأولى ثانوي–شعبة آداب وفلسفة–
- اسم الكتاب: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة.
- التأليف: حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي.
- التنسيق والإشراف: حسين شلوف.
- بلد النشر: الجزائر.
- سعر البيع: **200,00** دج.
- عدد الصفحات: **222** صفحة.
- حجم الكتاب: **16,5** × **23,5** سم.
- أجزاء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد واشتمل على **12** وحدة تعليمية تضم كل وحدة 5 نشاطات (النصوص الأدبية والتواصلية، قواعد اللغة، عروض، نقد أدبي، مطالعة موجهة).

ب. تحليل محتوى الكتاب:

إن كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك أدب وثيقة تعليمية، مطبوعة تحوي برنامج وزراة التربية الوطنية حيث تهدف إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلمين في هذا المستوى، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (**ONPS**)، ونشر في الموسم الدراسي **2009/2008**م

في جزء واحد متوسط الحجم **(16,5 × 23,5)**، يبلغ عدد صفحاته مائتين واثنين وعشرون صفحة.

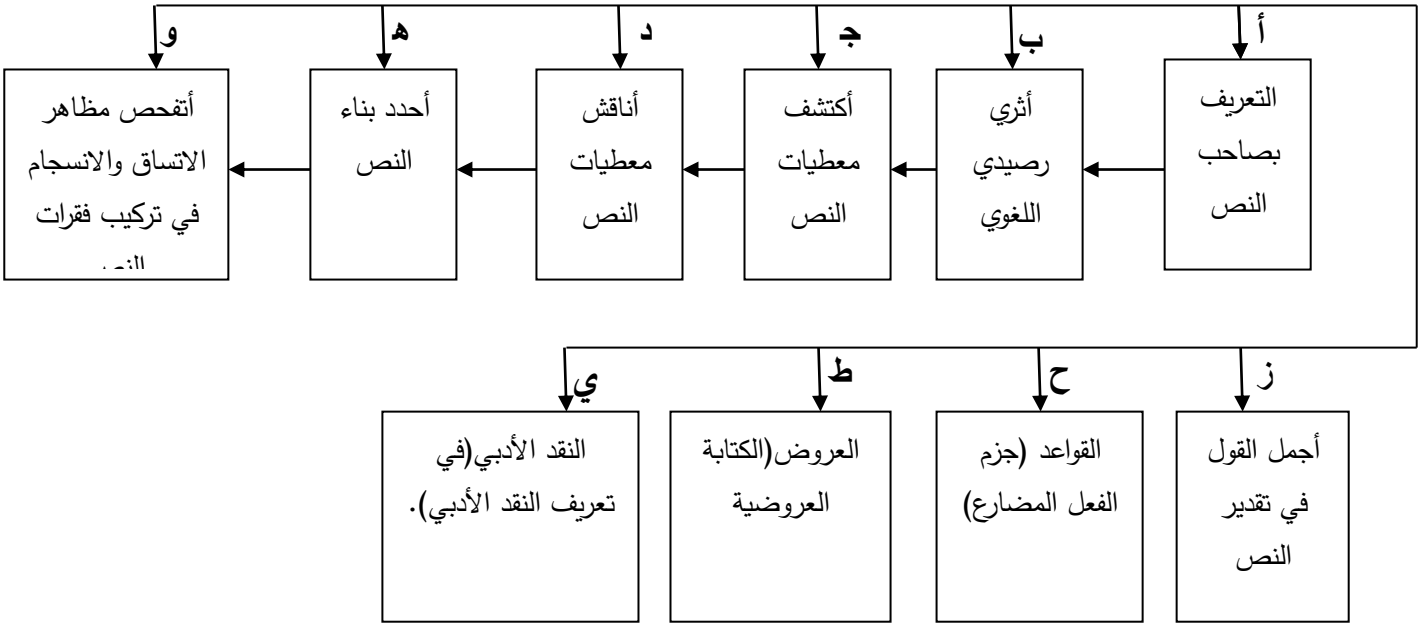
غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس كتب عليه "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" عليه صور تشبه أحياء القصبة، وكتب في الأعلى: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية متبوعة بوزارة التربية الوطنية، ونجد كلمة المشوق في وسط الغلاف مكتوبة بخط عريض بلون أصفر، ويليها مباشرة "في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" بخط أقل سمك وبلون أخضر، أما المستوى الدراسي مع الشعبة فكتبتا في آخر الغلاف بلون أبيض "السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب".

هذا فيما يخص الشكل الخارجي للغلاف، أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون عليه إطار أحمر كتب على أول هذه الأوراق البيانات نفسها الموجودة في الواجهة حيث كتبت "الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية" بخط **Traditional**، ثم تليها وزارة التربية الوطنية بنفس الخط، ويتوسط الكتاب العنوان "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة بخط **Andalus** ثم السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، كما ذكرت أسماء المؤلفين: حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي والإشراف حسين شلوف. وفي آخر الكتاب تم تحديد المؤسسة الوطنية للمطبوعات المدرسية **(ONPS)** بإضافة إلى تحديد السعر والمتمثل في: **200,00** دج.

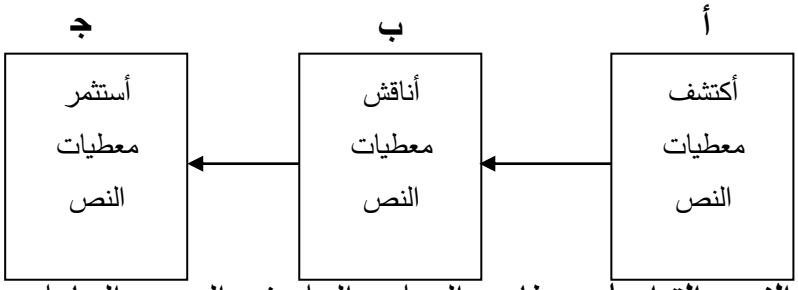
وقد قسم متن الكتاب إلى **12** وحدة تعليمية كل وحدة تحتوي على مجموعة من الأنشطة: النص الأدبي، قواعد اللغة، العروض، النقد الأدبي، المطالعة الموجهة، النص التواصلي.

تتضمن كل وحدة مقدمة فيها ملخص حول تلك الوحدة مثال: وحدة العصر الجاهلي مقدمتها تحوي معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي تساعد على فهم آثاره الأدبية. ثم يلي المقدمة النشاطات المقررة في كل وحدة والمخططات الموالية تلخص مضمون هذه النشاطات.

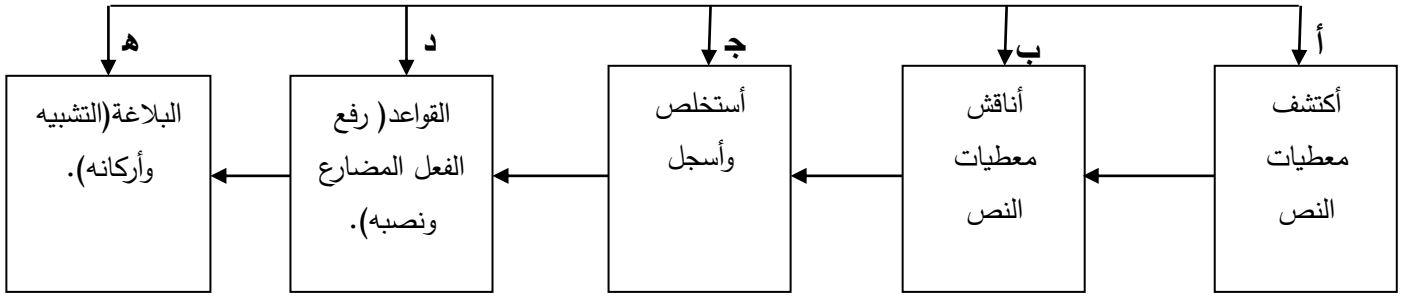
النص الأدبي: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب.



مطالعة موجهة: إيماني بالمستقبل.



النص التواصلي: ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي.



وبعد كل وحدتين يأتي نشاط الإدماج وبناء وضعيات مستهدفة والتي هي عبارة عن مشروع يقدم للمتعلمين.

ج. تحليل مقدمة الكتاب:

إن مقدمات الكتب المدرسية عادة ما تقدم توجيهات تكون بمثابة توضيح للغرض من تدريس المادة، وترسم الحدود التي ينبغي التزامها مع مقررات سطرتها الوزارة بناءا على نوايا وأهداف معينة، حيث أنه من المفروض أن تكون الكتب المقررة الجانب التطبيقي لتفعيل هذه الأهداف ومقدمة كتاب اللغة العربية تقع في صفحة واحدة تبدأ بتحديد طريقة التدريس آلا وهي المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي كما أشير فيها إلى الوحدات التعليمية والنشاطات التربوية التي يشتمل عليها.

ويعتمد هذا الكتاب"وفق المنهاج*الذي أقرته الوزارة المقاربة النصية في تناول المادة في بلاغتها ونحوها وصرفها وتركيبها وفي هذا إثارة إلى الأساس الذي صمم في ضوئه الكتاب والذي أسس وفق مبادئ التدريس بواسطة الكفاءات، والمقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع، ونلاحظ في آخر فقرات المقدمة أنها تحمل رغبة المؤلفين في تلبية الطموحات المعرفية للمتعلمين.

علاقة الكتاب المدرسي بالتلميذ والأستاذ:

إن علاقة التلميذ بالكتاب المدرسي هي مبدئيا كعلاقة الأستاذ بالكتاب لأن التحضير يكون من الكتاب المدرسي بالإجابة عن الأسئلة المطروحة لكل درس، مع التوسع في الإجابات من مصادر أخرى...، وسنحاول أن نتحدث عن علاقة التلميذ والأستاذ بالكتاب المدرسي كل على حدا:

– الكتاب المدرسي والتلميذ: "إن الكتاب المدرسي يعد الرئيسي للمعرفة بالنسبة للتلميذ إلى جانب معلمه، ومرجعا أساسيا يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته، ويرجع إليه باعتباره

* **المنهاج:** يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيه التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة وبهذا يكون مفهوم المنهاج أوسع من مفهوم البرنامج الذي يعرف على أنه: "المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة". مناهج السنة الأولى ثانوي: وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2009، الجزائر، ص4.

سجلا مطبوعا وليس قولا مسموعا"[1].لتثبيت ما ينبغي تثبيته، أو لحل تمارينه عقب كل درس أو فصل، أو لتحضير ما يجب تحضيره من دروس أو نصوص.

فمن الناحية النفسية يظهر اهتمام التلميذ بكتابه المدرسي إيمانا منه بأن معلوماته تكتسب صفة الصحة والرسمية، ويؤكد ذلك ميله في كثير من الأحيان إلى"أن يقيس صحة ما يصل إليه من المعلومات والحقائق من المصادر الأخرى بما فيها المعلم بمدى اتفاقها مع ما يقرأ في كتابه المدرسي".[2]

أما من الناحية التربوية، فإن الكتاب ينقل التلميذ عن طريق المادة المعروضة خبرات ومهارات وسلوكات معينة، وهذا ما يجعله يؤدي الوظيفة التي تحتاج إليها عملية التربية والتعليم، حيث يكون"وسيلة مفيدة في يد التلميذ، يفيد منها في استرجاع دروسه، واستذكار ما فاته منها، كما يساهم في توسيع ثقافته وفي تنميتها بما يقدم له من معلومات إضافية ونصوص تكميلية قد يعجز المعلم عن تقديمها أثناء الدرس لضيق الوقت أو لموانع أخرى قاهرة فدوره حينئذ يكون مكملا لدور المدرس".[3]

– الكتاب المدرسي والمعلم: "يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم وثيقة رسمية تربطه بعمله التربوي وتحدد مسؤولياته أمام الجهات المسؤولة من جهة، وأمام تلاميذه من جهة أخرى، لما يحويه من مادة علمية مكيفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية ما، فهو يحدد له مادة التدريس، ويعينه على توزيعها وتنظيمها ويمكنه أيضا من التدرج في إنجازها بخطى ثابتة،

[1] محمد السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، ج3، مركز النشر العلمي، السعودية، 1990، ص246.

[2] أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه)، مكتبة الأنجلو المصرية، ص4.

[3] شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط– دراسة وصفية تحليلية– مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010، ص110.

ويوفر له مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم المعلومات التي اكتسبوها".[1]

كما يعتبر الكتاب المدرسي المنظار الذي يوضح للمعلم خطة العمل، ويحدد له المستوى العلمي الذي لا ينبغي له أن يرتفع عنه، وذلك لأنه "يحدد طريقة التدريس أو على الأقل يوحي بها، والمدرس لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعليم التي يمكن أن تتماشى مع الكتاب المدرسي والتلميذ بدوره لا يملك إلا أن يتأثر بطريقة التعلم التي تستفاد من طريقة الكتاب المدرسي".[2]

ومهما يكن من أمر، فإن الكتاب المدرسي والمعلم يكمل إحداهما الآخر حيث لا يتوقف عليهما التعليم فحسب بل أن كل تطور وتقدم في أساليب التعليم وطرائقه يتوقفان على مرونة الكتاب والمدرس.

2. طرق تدريس القواعد النحوية خلال مرحلة السنة الأولى ثانوي:

هناك طرق وأساليب متعددة في تدريس القواعد النحوية سنحاول ذكر ثلاثة طرق منها:

- **الطريقة القياسية:** "تعتبر من أقدم الطرق في تدريس القواعد النحوية والصرفية والقياس هو انتقال الفكر من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص، ومن المقدمات إلى النتائج فهي تبدأ بتقديم القاعدة النحوية ومن ثمة توضيحها ببعض الأمثلة المحددة والمباشرة من قبل المعلم وبعدها يأتي التطبيق فتعزز وترسخ القواعد في أذهان التلاميذ بتطبيقها على حالات مماثلة"[3] . فهي إذا تبدأ بالأشياء المجردة وهي ذكر القاعدة وبعدها محاولة استنتاج واستخراج النتائج الموجودة في الأمثلة المعطاة، وفي الأخير يعزز الفهم عن طريق تمرين

[1] محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط4، 1957، ص250.

[2] شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط– دراسة وصفية تحليلية–، ص110.

[3] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة، ط2، 2007، ص111.

تطبيقي، وعموما فهي تقتصر على أربعة خطوات رئيسية وهي "التمهيد، عرض القاعدة، تفصيل القاعدة، ثم التطبيق"[1].

إن مزايا هذه الطريقة سهلة وسريعة لأنها" تتيح للمعلم التحكم في المنهاج المقرر وتوزيعه على مدار العام بسهولة ويسر"[2].كما أن الطلاب بموجبها تنمو عادات التفكير الجيد لديهم، وهذا ما يؤدي إلى اكتساب القواعد النحوية عن طريق الحفظ " لأن الحفظ هو سبيلها الوحيد، فحفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها" [3].

لكن ما يعاب عن هذه النظرية هو اقتصارها عن الحفظ دون الفهم."فهي ضارة وغير مفيدة لأنها تستغل عقل التلاميذ لحفظ القواعد واستظهارها على أنها غاية في حد ذاتها"[4]. ومن ثمة فهي تشغل عقل التلميذ عن التفكير والابتكار وتصبح المعلومات عرضة للنسيان والزوال، لأن المعلومة إذ لم يتوصل إليها عن طريق التفكير غالبا ما تزول أو تكون صعبة الاستذكار.

– الطريقة الاستقرائية: "الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها"[5].فهو إذا عكس القياس، الذي ينتقل الفكر فيه من الحقائق الجزئية وصولا به إلى الحقائق الكلية عن طريق الاستنباط والاستنتاج.

"وتعود جذور هذه الطريقة إلى الفيلسوف الألماني **فريديرك هاربات** في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ومفادها أن الطفل يتعلم حقائق جديدة في ضوء خبراته السابقة، ويرتب الدرس خلالها إلى عدة نقاط وهي: المقدمة، العرض، الربط القاعدة أو

---

[1] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص183.

[2] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، ص112.

[3] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، ص182.

[4] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، ص112.

[5] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، ص188.

الاستنباط، تطبيق."[1] ففي المقدمة يقوم المعلم بتهيئة الطلاب وإثارة دافعيتهم بشتى الطرق والوسائل، مع طرح تساؤلات حول الدرس السابق، لأن المعارف السابقة تسهل وتسير اكتساب المعارف الجديدة، أما في العرض–وهو لب الدرس– فيقوم المعلم بعرض الحقائق، والمتمثلة أساسا في الأمثلة والشواهد تستقرأ من طرف التلاميذ مع إعانة من طرف المعلم على فهمها.

أما مرحلة الربط فيقصد بها ربط الأمثلة بعضها ببعض، ويقصد به أيضا، أن يربط الطالب ما تعلمه اليوم وما تعلمه في الأمس.

وفي استنتاج القاعدة يلجأ المعلم إلى طرح التساؤلات التي من شأنها أن تيسر على الطالب استنتاج القاعدة النحوية، وإذ تعذر استنتاجها أو عسر فهمها " وجب على المدرس ذكر أمثلة أخرى مساعدة، أو حتى إعادة الدرس وتوضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي تستنتج القاعدة استنتاج صحيحا"[2].

أما آخر مراحل هذه الطريقة هي مرحلة التطبيق، فبعد استنتاج القاعدة تختتم بتطبيق يدعم ويرسخ هذه القاعدة في أذهان الطلبة، كما يساعدهم على ممارسة ما تم تعلمه بإتقان، فالفهم الجيد يؤدي إلى حصول عمل جيد أثناء التطبيق والعكس صحيح، كما أن التطبيق من شأنه أن يساعد الطلبة الذين تعذر عليهم فهم القاعدة المدروسة.

إن من أهم مزايا هذه الطريقة أنها تعتمد على المعلومات السابقة الجزئية للوصول إلى المعلومات الجديدة الكلية، فإن ما يميزها وجود تفاعل وحركية بين المعلم والتلاميذ باعتمادها على أسلوب الحوار والمناقشة عند تحليل الأمثلة، دون أن ننسى مختلف العمليات العقلية من تفكير، وتخيل وذكاء، تتظافر في استنباط القاعدة.

لكن ما يعاب عن هذه الطريقة أيضا أنها قليلة السرعة في إيصال المعارف إلى أذهان التلاميذ مقارنة بالطريقة القياسية، إضافة إلى" قلة الأمثلة حيث يكتفي المدرس بمثالين أو

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، ص112.

[2] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، ص191.

ثلاثة، وغالبا ما تكون متقطعة مبتورة من موضوعات مختلفة فتكون غير قادرة على تحقيق غاية تعبيرية في نفس التلاميذ ولا تثير فيهم شوقا إليها ولا إلى القاعدة التي سيدرسونها"[1].

– تدريس القواعد النحوية من خلال النص الأدبي المتكامل: تعتبر هذه الطريقة مكملة ومعدلة للطريقة الاستقرائية–سالفة الذكر– وهي المعمول بها في التدريس وفق لمنهاج المقاربة بالكفاءات، التي تتخذ من المقاربة النصية أساسا لها، فجميع فروع اللغة العربية تدرس وفق صورة متكاملة وموحدة، "فالنص يشكل محور الفعل التربوي للنشاطات اللغة العربية حيث ينطلق منه أثناء التحليل ويصل إليه عند الانتهاء"[2]. أي يتم بناء درس القواعد بالرجوع إلى النص وذلك باستخراج الأمثلة منه.

"إن ما يميز هذه الطريقة أنها تمزج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب، وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب زيادة على أنها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنحو، وتجعل من تذوق النصوص مجالا للفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل، وأن مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي بطبيعة الحال إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصه الإعرابية، وهي أخيرا تدرب على القراءة السليمة وفهم المعاني وتوسيع دائرة معارف الطلبة وتدربهم على الاستنباط"[3]. وانطلاقا من هذا فالقواعد النحوية تدرس وفق أسلوب تكاملي مع جميع الفروع اللغوية الأخرى وليس منعزلا عنها. أما عن الخطوات والمراحل المنتهجة خلال هذه الطريقة فسنحاول التطرق إليها، ولكن بعد تحديد الأهداف المرجوة من تدريسها خاصة في المرحلة المشخصة للدراسة.

---

[1] راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، ص115.

[2] مناهج السنة الثانية ثانوي، ص66.

[3] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، ص196.

3.أهداف تدريس القواعد النحوية للسنة الأولى ثانوي:

إن أكبر هدف يسعى الأستاذ لتحقيقه لدى متعلم هذه المرحلة من التعليم الثانوي هو اكتسابه الدرجة اللغوية التي لا تحقق إلا بالممارسة، ولعل هذا هو السر في كون المنهاج اعتمد في تدريس قواعد اللغة في إطار المقاربة النصية–كما ذكرنا– ولهذا المسعى جملة من الأهداف منها:

– "تدفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

– تنظيم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسعى عليه الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم وجه الوضوح أو الغموض وأسباب القوة أو الركاكة في هذه الأساليب.

– تساعدهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، والتمييز بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب، ومعانيها والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.

– تمدهم بتدريبات شفوية تكون مبنيا على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتى تترسخ الحقائق النحوية وتتكون العادة اللغوية الصحيحة وتحل محل النطق المحرف.

– تزيل ما علق في أذهان المتعلمين من قواعد النحو الصعبة باقتصارها على الأحكام العملية ذات صلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة.

– التخلص من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة التي لا يجنون منها إلا تعبا وإرهاقا."[1]

وعموما فالغرض من تدريس القواعد النحوية هي عصمة ألسنة التلاميذ من الخطأ نطقا وكتابة، ليس فقط في هذه المرحلة بل وحتى في جميع المراحل ومختلف المستويات.

أ. تحديد المواضيع النحوية المدروسة في السنة الأولى ثانوي

[1] مناهج السنة الأولى ثانوي، ص27.

يعد برنامج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي فرع الآداب المرتكز الأساس الذي يؤسس الوعي التربوي والعلمي والمعرفي لتلاميذ هذا الطور من جهة ويعزز عمليات اكتساب وامتلاك واستعمال اللغة من جهة ثانية، فكلما كان هناك انسجام وتكامل وتماسك في هذا البرنامج استطعنا أن نطمئن لوجود مردودية في السنوات التعليمية اللاحقة، ويحتوي كتاب السنة الأولى ثانوي شعبة آداب وفلسفة على دروس قواعد اللغة حيث جاءت حسب الترتيب التالي:

- جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين.
- رفع الفعل المضارع ونصبه.
- المبتدأ والخبر وأنواعهما.
- كان وأخواتها.
- الأحرف المشبه بالفعل.
- كاد وأخواتها.
- لا النافية للجنس.
- المفعول به.
- المنادى.
- الحال.
- المفعول لأجله.
- العدد الأصلي والعدد الترتيبي.
- التمييز.
- النعت بنوعيه.
- التوكيد.
- البدل.
- الفعل ودلالته الزمنية.

- الفعل المجرد والمزيد ومعاني حروف الزيادة.
- اسم الفاعل وصيغ المبالغة.
- اسم المفعول.
- الممنوع من الصرف.
- أسماء الزمان والمكان والآلة.
- الصفة المشبهة.

هذه الدروس المقترحة موزعة على الوحدات حيث في كل وحدة يتم تناول درسين من دروس النحو والصرف أي درس مع النص الأدبي ودرس مع النص التواصلي، وهذا عملا لمبدأ المقاربة النصية "فتدريس القواعد ينطلق من النص، وذلك لجعل المتعلم يربط بين اللغة والقواعد ويدرك أن القواعد هي وسيلة وليست غاية بذاتها وأنها في خدمة التعبير دائما وكذلك يدرك المتعلم أن الانطلاق من النص في درس القواعد، هو المظهر الطبيعي لدراسة القواعد ووصف للظواهر اللغوية والتعريف بها".[1] فمكتسبات النحو والصرف يوظفها المتعلم لاكتشاف ما في النص الأدبي من كنوز وفي عالمه المعقد من كوامن المعاني والأفكار والنظارات.

ويلاحظ من خلال الاطلاع على مناهج السنة الأولى ثانوي أن الغاية من الاستمرار في" تدريس قواعد النحو في هذه المرحلة من التعليم الثانوي عصمة لألسنة المتعلمين وأقلامهم من الخطأ وإعانتهم على الدقة في التعبير أي النظر إلى هذا النشاط من منظور علمي تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات وتجسيدا لوظيفة هذا النشاط فإنه يدرس من خلال دراسة النص الأدبي بشكل لا يشعر فيه المتعلم بأنه يتلقى أحكام النشاط مفصولة عن دراسة النص".[2]

[1] دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية، ص26.
[2] مناهج السنة الأولى ثانوي، ص22.

بالإضافة إلى ذلك فدروس القواعد المختارة في هذه المرحلة لم توضع عبثا، وإنما متناسقة فيما بينها حيث نجد كل درس يخدم الدرس الذي بعد أو قبله، أي مكملة لبعضها البعض، فمثلا نجد درس المبتدأ والخبر يأتي بعده درس كان وأخوتها، حيث يتعرف التلميذ على مكونات الجملة الاسمية ثم ما تفعله النواسخ عندما تدخل عليها.

ب. الخطوات المتبعة في تدريس القواعد النحوية:

يتم تنفيذ القواعد النحوية بالرجوع إلى النص الأدبي أو التواصلي ويسلط الضوء على الظاهرة اللغوية المقصودة، مع دعوة المتعلمين إلى استخراج ما يماثلها في النص وفيما يلي عرض مجمل ومفصل لهذه المراحل والخطوات:

– **التحضير والتخطيط لدرس القواعد:** "حيث أن التخطيط لا يقتصر على درس القواعد فحسب بل يشمل جميع فروع اللغة العربية، كما أن التحضير الجيد يساعد المدرس على تأدية مهامه على أكمل وجه وأحسن صور، فالمدرس الناجح هو الذي يرسم خطة يوزع فيها طريقة عرض وتقديم دروسه".[1]

– **التقديم:** يتم التقديم عادة بالتطرق إلى الدرس السابق أو إلى النص الأدبي أو النص التواصلي المدروس، أي "يبدأ الأستاذ بعمله بتمهيد يكون موافقا للدرس الذي يريد تقديمه عن طريق أمثلة لها علاقة بالدرس، والهدف منها الربط بين الدرس السابق والدرس الجديد أو الكشف عن التعابير الواردة في النص ذات علاقة بالدرس الجديد"[2].

– تحديد أرضية بناء المعارف الجديدة بمراجعة أحكام الدرس السابق أو بما سبق أن تعلمه التلميذ حول موضوع الدرس الجديد.

– **الموازنة أو الربط:** في هذه المرحلة تناقش الأمثلة المستخرجة من النص وتحلل، فتتركز أسئلة الأستاذ حول الحديث عن الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل مع ربط المعلومات السابقة التي يعرفها التلاميذ مع المعلومات الجديدة. " وتشمل نوع الكلمة

[1] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص197.

[2] المناهج والوثيقة المرفقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص23.

ووظيفتها المعنوية ومحلها من الإعراب وموقعها بالنسبة إلى غيرها من كلمات الجملة حتى يصل الأستاذ بتلاميذه إلى استنباط أحكام القاعدة. ويمكن أن تكون الموازنة بين كلمتين أو أكثر في جملتين مختلفتين"[1].

كما يمكن أن تكون الموازنة جزئية بين مثالين متشابهين لإدراك الصفات المشتركة بينها تمهيدا لاستخراج القاعدة، أو تكون الموازنة كلية بين مجموعات من الأمثلة لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها.

– تدون أحكام القاعدة على السبورة مجزأة حسب طبيعة الدرس مع التدرج بالتلاميذ إلى استنتاجها وإدعامها بأمثلة توضيحية.

– **مرحلة التطبيق:** وقد استبدل هذا المصطلح "بمصطلح إحكام موارد المتعلم وضبطها ذلك لأن الأمر يتعلق بالمقاربة بالكفاءات ببناء موارد لدى المتعلم هذه الموارد تشكل رصيدا للكفاءة التي تسعى نشاطات اللغة العربية إلى إقرارها في تكوين المتعلم "[2]. وهذا بعد استنتاج القاعدة وكتابتها على السبورة وتدوينها من طرف التلميذ تأتي هذه المرحلة لترسيخ القاعدة.ويكون ذلك بإجابة على الأسئلة التي يوجهها المعلم أو تكليف الطلبة بتأليف جمل معينة حول القاعدة وقد تأخذ أشكال أخرى:

- مطالبة الطلبة بتمييز الكلمات التي تتضمن أحكام القاعدة من بين جمل أو نصوص يقدمها لهم.
- حل مثال واحد من كل تمرين من تمارينات الكتاب المدرسي.
- اشتراك الطلبة في حل التمرينات على السبورة.
- تذكير الطلبة بالقاعدة النحوية إذ ما خطؤوا في النطق أو الكتابة.

[1] المناهج والوثيقة المرفقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص24.

[2] المرجع نفسه، ص24.

ج. علاقة مضامين النحو بالنصوص الأدبية:

يدرس النص من منظور المقاربة النصية أي انطلاقا من الاهتمام بدراسة بيئته ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل ولدراسته دراسة كاملة برصد كل الشروط التي ساعدت على إنتاجه فجعلته محكم البناء، متوافق المعنى، ولتحقيق هذا الغرض يكون المتعلم في حاجة إلى التحكم في روافد لفهم النص تحليلا ونقدا ومن هذه الروافد قواعد النحو والصرف وروافد البلاغة التي تدرس انطلاقا مما يتوافر عليه النص من معطيات نحوية وصرفية وبلاغية.

"لقد تم التأكد على أن القواعد لا تدرس لذاتها بل هي الوسيلة اللغوية التي تحافظ على الهيكل الشكلي والمعنوي للنص، فيتدرب على التعبير الفصيح والاستعمال السليم للغة ويتجنب الأخطاء التي تؤدي إلى سوء فهم المعنى والدلالة المقصودة ولا يتأتى كل هذا إلا عندما يتخذ النص منطلقا لشرح الظاهرة النحوية أو الصرفية، والقواعد النحوية حتى وإن كانت ترمي إلى تحقيق أهداف لغوية فإن لها أثر في تكوين شخصية المتعلم وتهذيب ذوقه الفني وتمكينه من بعض طرائق التفكير".[1]

إن قواعد اللغة رافد من روافد النصوص الأدبية وأمثلة الدرس التي تناقش، لبناء أحكام القاعدة لكل درس تؤخذ من النص الأدبي المدروس، ليكون هناك تواصل وترابط بين الدروس، ولا تكون هناك قطيعة هذا باعتبار الدروس كلها كل متكامل لا ينفصل بعضها عن بعض.

كما أن درس قواعد اللغة يتم استهلاله بمثال أو أكثر من الدرس الأدبي السابق له بحيث يتم الربط بينهما **بأعود إلى النص الأدبي وألاحظ** ثم يدعم بأمثلة أخرى تتوافق مع كل أحكام القاعدة لأن مثال أو مثالين من النص الأدبي لا يفيان ولا يستوعبان الأحكام المختلفة لكل درس نحوي غير أن المثال الذي يؤخذ من النص الأدبي يحقق التكامل والترابط .

[1] المناهج والوثيقة المرفقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص12.

4.التطبيقات النحوية في أعمال المتعلمين

التطبيقات النحوية تجعل التلميذ يدمج ما تعلمه ويطبقه خاصة في مجال الوضعية الإدماجية، لأنها تحقق التواصل الطبيعي وتظهر مدى فاعلية التعلم بالمقاربة بالكفاءات، وتجعل التلميذ أمام محك تكوين فقرة من إنتاجه بتطبيق أحكام الدرس.

تعتبر التطبيقات لب العملية التعليمية التعلمية، لكونه تعمل على ترسيخ المعلومات النظرية التي يتلقاها التلميذ داخل القسم ويحتاج تثبيت المعلومات على اختلافها إلى عمليات ترسيخه تمكنه بالتالي من تثبيت وترسيخ هذه المعلومات، "فهذه التطبيقات تساعد المتعلم على فهم الدرس، إما أن تكون شفوية، وإما كتابية، وهاتان الطريقتان هما خير وسائل التدريب العلمي لترسيخ القواعد في ذهن المتعلم، إلا أن التطبيقات الشفوية أكثر إفادة للتلميذ".[1] أي أن التطبيقات الشفوية تخدم المتعلم في استيعابه للمعلومات وترسيخها، وهذا بفضل المناقشات التي تتم في القسم.

"إن التطبيقات الكتابية جزء لا يتجزأ من الدرس، ومرآة تعكس نشاط المتعلمين ومستواهم وتهدف إلى ما يلي:

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

ومن الواجب في التطبيق الكتابي ألا يشرح المعلم أو يناقش تلاميذه حول الإجابة الصحيحة إلا بعد أن يجيب عنه التلاميذ، وحين ذلك يرشدون إلى أخطائهم ويقومون بتصويبها، بحيث يتمكن التلميذ من الرجوع إلى الحل عند الحاجة. في حين تهدف التمارين الشفوية إلى تدريب

[1] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة، ص157-158.

[2] شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط- دراسة وصفية تحليلية- ص29.

التلاميذ على صحة الضبط مع السرعة، "وهذا النوع من التطبيق هو الذي يجب أن نعتمد عليه، لنجعل مراعاة التلاميذ لقواعد النحو عادة راسخة كأنها تصدر عن سليقة وطبع".[1]

ويمكن أن نجمل فوائد التطبيقات الشفوية في النقاط التالية:

- وقوف المعلم على مواطن الضعف عند التلاميذ، والأجزاء الغامضة التي لم يفهموها في دروس القواعد، فيعيد شرحها وتبسيطها لهم حتى تستقر في أذهانهم.
- تثبيت القاعدة لما فيها من مناقشات عامة ومتنوعة.
- تعويد التلاميذ النطق الصحيح والتعبير السليم.
- يساعد في تشجيع التلاميذ ويحبب قواعد اللغة لهم.
- يثير المنافسة بين التلاميذ وفي ذلك تعويد لهم على إجادة التعبير والتفكير.

"وبالنسبة لطريقة السير في التطبيقات الشفوية فلا بد على المعلم أن يترك التلاميذ أحرارا، ولا يتدخل المعلم إلا إذا اقتضت الحاجة حتى يكون التطبيق الشفوي مفيدا"[2].

ويعد التطبيق الشفوي حسب بعض الباحثين أعظم نفع للتلاميذ من التطبيق الكتابي وذلك "للاتصال المباشر بين المدرس والتلميذ الأمر الذي يمكن من الإرشاد والتوجيه والتقويم، بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه، كما يوفر للتلميذ وقت التدريب، وتنوع التطبيقات في وقت أقصر مما يستغرقه التطبيق التحريري".[3]

5.تصميم درس في قواعد اللغة العربية وفقا لطريقة النص الأدبي –نموذج السنة الأولى ثانوي شعبة آداب وفلسفة–

الفئة المستهدفة: السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب

النشاط: قواعد اللغة

الموضوع: رفع الفعل المضارع ونصبه

الكفاءات المستهدفة:

[1] شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، ص30.

[2] المرجع نفسه، ص31.

[3] المرجع نفسه، ص31–32.

- معرفة الحالات التي ينصب فيها الفعل المضارع والحروف التي تنصبه.
- القدرة على توظيف الفعل المضارع المنصوب في كتابة النصوص المختلفة.

الوضعيات	أنشطة التعليم	أنشطة التعلم	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	**عُدْ إلى النص ولاحظ علامات الفعل المضارع.** - "فَقَدْ أَرْسَلَ الأَوْسُ ثَابِتْ بن المُنْذِرْ بن حَرَام فَقَالُوا لَهُ: إِنَّا حَكَمْنَاكَ فَقَالَ: أَخَافُ **أَنْ تَنْقَضُوا** حُكْمِي كَمَا رَدَدْتُمْ حُكْمَ عَمْرِو بِنْ قَيَسْ. - فَقَالُوا: إِنَّا لاَ نَرِدُّ لَكَ حُكْما فَاحْكُمْ بَيْنَنَا.قَالَ: لاَ أَحْكُمُ **حَتَى تُعْطُونِي** مَوْثَقا وَعَهْدا **أَنْ تَرْضُوا** بِحُكْمِي وَمَا قَضَيْتُ..."	تعلمت: أن الفعل المضارع يكون مرفوعا إذا تحرر من النواصب والجوازم ومن كل ما يوجب بناءه. مثل: "مَنْ كَانَ يُؤْمِنُ بِالله وَاليَوْمِ الآخِرْ فَلْيَقُلْ خَيْرا أَوْ لِيَصْمُتْ". وأن الفعل المضارع ينصب متى تقدمه أحد الحروف الناصبة وهي: أنْ، لن، إذن، كي.	تشخيصي

وضعية بناء التعلمات	**أكتشف أحكام القاعدة:** – لماذا حذفت النون من الفعل المضارع **تَرْضَوْا** ؟ – بماذا سبق الفعل المضارع **تَعْطُونِي**؟ ما التغيير الذي أحدثه حرف" **حتى**"على الفعل؟ – ما أوجه الشبه بينه وبين حرف "**أن**"؟ – ما التقدير الواجب بعد "**حتى**" في نصبها للفعل المضارع؟ **أمثلة مدعمة:** تأمل المثال الآتي: أدرس **لتنجح** . – ما المعنى الذي يفيده اللام؟ – ابحث عن حالات أخرى ينصب الفعل المضارع فيها وجوبا. **تأمل الأمثلة الآتية جيدا:** 1. قال تعالى: "**لَنْ نَبْرَحَ** عَلَيْهِ عَاكِفِينَ" طه91. 2. غدا أزورك، **إِذنْ أُكْرِمُكَ**. 3. اجتهد التلميذ، **كَيْ يَنْجَحَ**. 4. قال الشاعر: لا تنهى عن خلق و**تَأْتِي** مثله عار عليك إذا فعلت عظيم 5. قال آخر: يا ناق سيري عنقا فسيحا إلى سليمان **فَنَسْتَرِيحَا** 6. قال الله تعالى: "مَا كَانَ الله **لِيُئْذِرَ** المُؤْمِنِينَ" آل عمران179.	– حذف النون من الفعل **تَرْضَوْا** لأنه من الأفعال الخمسة مسبوق بأداة النصب "**أن**" . – سبق الفعل المضارع **تَعْطُونِي** بأداة النصب "**حتى**" . – التغيير الذي أحدث حرف **حتى** على الفعل هو أنه جرت الفعل بعدها (مصدر يؤول مع الفعل). – وجه الشبه بين **حتى** و**أن:** أن حتى تنصب الفعل المضارع بأن المضمرة بعدها وتقديرها **حتى أن تعطونَنِي**. – التقدير الواجب بعد حتى في نصبها للفعل المضارع هو: "لا أحكم حتى **أن تعطونني** موثقا" – يفيد اللام معنى **التعليل**. – الحالات الأخرى التي ينصب فيها الفعل المضارع وجوبا هي: واو المعية، فاء السببية، لام الجحود.	تكويني

وضعية بناء التعلمات	-استخرج الأفعال المضارع من الأمثلة، وبين حركة إعرابها وسببها؟ -ما المعرب من الأفعال؟ -ما حكمه إذا أعرب؟	<table><tr><th>رقم المثال</th><th>الفعل المضارع</th><th>حركة إعرابه</th><th>السبب</th></tr><tr><td>1</td><td>**نَبْرَحَ**</td><td>النصب</td><td>سبق ب**لن**</td></tr><tr><td>2</td><td>**أُكْرِمَكَ**</td><td>النصب</td><td>جواب **إذن**</td></tr><tr><td>3</td><td>**يَنْجَحَ**</td><td>النصب</td><td>سبق **كي**</td></tr><tr><td>4</td><td>**تَأْتِيَ**</td><td>النصب</td><td>سبق **بواو المعية**</td></tr><tr><td>5</td><td>**نَسْتَرِيحَا**</td><td>النصب</td><td>سبق **فاء السببية**</td></tr><tr><td>6</td><td>**يُنْذِرَ**</td><td>النصب</td><td>سبق ب**لام الجحود**</td></tr></table> -المعرب من الأفعال: الفعل المضارع إذا تجرد عن نوني النسوة والتوكيد. -حكمه إذا أعرب الرفع إذا تجرد عن الناصب والجازم مثل: يحفظ، تدرسون، يسعى. **أبني أحكام القاعدة:** -يكون الفعل المضارع مرفوعا إذ لم تسبقه إحدى أدوات النصب أو الجزم. **علامة رفعه:** 1. الضمة: إذ لم يكن من الأفعال الخمسة نحو: يلعبُ الولد. يلعب: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره. 2. ثبوت النون: إذا كان من الأفعال الخمسة نحو: الجنود يدافعون عن الوطن. يدفعون: فعل مضارع مرفوع بثبوت النون لأنه من الأفعال الخمسة، وواو ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل والجملة يدافعون في محل رفع خبر لمبتدأ الجنود. **المضارع المنصوب:** -ينصب الفعل المضارع إذا سبقت إحدى أدوات النصب وهي: أن، لن، إذن، كي. -ينصب الفعل المضارع بأن المضمرة وجوبا	تكويني
وضعية بناء التعلمات		بعد لام التعليل مثل: قال الله تعالى: "وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِكْرَ لِتُبَيِنَ للناسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ" النحل 44.	تكويني

	الفرق بين لام التعليل ولام الجحود، أن لام الجحود تكون بعد ما كان أو لم يكن المنفية أتكاسل: فعل مضارع منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة والفاعل ضمير مستتر وجوبا تقديره أنا. يتوانوا: فعل مضارع منصوب بحذف النون لأنه من الأفعال الخمسة، والواو ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل.والجملة لن يتوانوا في محل رفع خبر لمبتدأ الجنود.	-هناك أدوات تنصب الفعل المضارع بأن المضمرة وجوبا بعدها وهي: 1. فاء السببية: تبين ما يتسبب عمن عمل أو قول سابقا مثال: قال الله تعالى: "وَلاَ تَنَازَعُوا فَتَفْشَلوا وَتَذْهَبَّ رِيحَكُم" الأنفال 46. وتكون مسبوقة بنفي أو طلب. 2. لام الجحود: بمعنى لام النفي لأنها تسبق وجوبا ب **ما كان** أو **لم يكن** أي يكون منفي مثل قوله تعالى: "وَمَا كَانَ اللهُ لِيُعَذِبَهُم وأَنْتَ فِيهم" الأنفال33. 3. لام التعليل: مثل: أدرس لتنجح. 4. واو المعية: تفسر بمع مثل: لا تنه عن خلق وتأتي مثله. فتأتي فهنا فعل مضارع منصوب بأن المضمرة بعد واو المعية والتقدير وأن تفعل مثله، وتكون مسبوقة بنفي أو طلب. 5. حتى: تفيد الغاية مثل: أجتهد حتى أحقق النجاح. **علامة نصب الفعل المضارع:** 1. الفتحة: إذ لم يكن من الأفعال الخمسة نحو: لن أتكاسل. 2. حذف النون: إذا كان من الأفعال الخمسة نحو: الجنود لم يتوانوا عن خدمة وطنهم.	

وضعية استثمار وتوظيف المعطيات	**إحكام موارد المتعلم وضبطها:** أ. في مجال المعارف: -استخرج حروف النصب والأفعال المضارعة المنصوبة فيما يأتي. • ليس عندي مال فأجود به. • ما الحاكم بظالم فأخاف الجور. • ما كانت النعم لتبطر الكريم. • "لا يُؤْمِنُ أَحَدُكُم حَتى يُحب لأَخِيه مَا يُحِبُ لِنَفْسِهِ". حديث ب. **في مجال المعارف الفعلية:** ضع حرف النصب المناسب في المكان الخالي مما يأتي: أعرب ما يلي إعرابا مفصلا. لا نته عن خلق وتأتيه. **ج. في مجال إدماج أحكام الدرس:** ركب فقرة تتمحور حول أساليب التحصيل العلمي بتوظيف الفعل المضارع المنصوب بأن المضمرة بعد لام التعليل، لام الجحود، فاء السببية، واو المعية.	حروف النصب / الأفعال المضارعة المنصوبة ف أجود ف أخاف لام الجحود تبطر حتى يحب -لا تدخلوا الجنة **حتى** تؤمنوا، ولا تؤمنوا **حتى** تحابوا. -لا تنه عن قبيح **و**تفعله. -ليس العطاء من الفضول سماحة **ف**تجود وما لديك قليل. -لا يأمر العاقل بالبر **ف**يهمل نفسه. -لا تكن رطبا **ف**تعصر، ولا يابسا **ف**تكسر. لا: حرف نهي وجزم للفعل المضارع. تنه: فعل مضارع مجزوم بلا الناهية وعلامة جزمه حذف حرف العلة والفاعل ضمير مستتر وجوبا تقديره أنت. عن: حرف جر. خلق: اسم مجرور بعن وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره. و: حرف عطف متضمن معنى المعية(واو المعية). تأتيه: فعل مضارع منصوب بأن المضمرة وجوبا(بعد واو العطف المتضمنة معنى المعية) وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة في آخره وهو مضاف والهاء ضمير متصل مبني على الضم في محل جر مضاف إليه. والفاعل ضمير مستتر وجوبا تقديره أنت.	ختامي

خاتمة

تعد المقاربة بالكفاءات إصلاحات للمنظومة التربوية، حيث جاءت هذه الإصلاحات مسايرة للتقدم العلمي والتكنولوجي الذي عرفه العالم، فكان من الضروري على المدرسة أن تواكب هذا التطور، فقامت بتغيرات على مستوى طرائق التدريس حتى تصبح أكثر ملائمة ومسايرة للتطورات الحاصلة في المجتمع.

إن تدريس القواعد النحوية في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفاءات تعتمد على النص، حيث يعد هذا الأخير المركز الأساس في تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، وهذا يجعل التلميذ ملما بكافة جزئيات النص من أجل محاكاته في مناسبات أخرى، وما يمكن استخلاصه من هذا البحث:

- المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، والمعلم موجه ومرشد فقط.
- تسعى لإعداد المتعلم لمواجهة الحياة العملية من خلال ربط المدرسة بالحياة.
- تظهر وظيفة الكتاب المدرسي من خلال مراعاة علاقته بعناصر العملية التعليمية.
- من خلال تحليل محتوى كتاب السنة الأولى ثانوي وجدنا هناك علاقة بين مضامين النصوص الأدبية والتواصلية ودروس قواعد النحو.
- يعتبر النص الأساس في تدريس جميع نشاطات اللغة العربية عامة والقواعد النحوية خاصة أو ما يعرف بالمقاربة النصية.
- يعد التقويم عنصرا مصاحب لمسار جميع المراحل التعليمية التعلمية، كما أن مذكرة الدرس تبنى على أساس التقويم.
- إن الغاية من تدريس النحو في مراحل التعليم الثانوي، هي تقويم اللسان وتجنب اللحن في الكلام.

وقصارى القول أن طرق التدريس في منظومتنا التربوية في تحسن مستمر، ولكن تبقى الإشكالية في نقص وسائل التطبيق المعنية التي ينبغي توفيرها.

قائمة المصادر والمراجع

1. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تح: مجمع اللغة العربية، القاهرة، مكتبة المشاكاة الإسلامية، دط، دت.

2. أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة زهراء الشرق، ط1، **2001**م.

3. أحمد مرعي، طرائق التدريس العامة، دار المسير للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، **2002**م.

4. أكلي سورية، حركة تسيير النحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة ميلود معمري، تيزي وزو، **2012/2011**م.

5. إلهام خنفيري، مدى فاعلية الاختبارات والتقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، **2008**م.

6. أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية.

7. بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات **l'approche par compétences**، وزارة التربية الوطنية.

8. بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي–طرق ووسائل–، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، **2013** م.

9. جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم– عربي فرنسي انجليزي–، دار النهضة العربية.

10. جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، تح:خالد رشيد القاضي، دار صبح، بيروت، لبنان، مج12، ط1، **2006** م .

11. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، **2005** م.

12. حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، الكتاب السنوي، السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب.

13.حمار سمية، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة، -جامعة بجاية أنموذجا-، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، **2011** م.

14.حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات- كتاب السنة الأولى ثانوي أنموذجا-، مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص ليسانيات تطبيقية، جامعة متنوري قسنطينة، ماي **2011** م.

15.خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، دار مدني للنشر والتوزيع، جوان **2005**م.

16.دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية.

17.راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة، ط2، **2007** م.

18.رحيمو بخات وآخرون، المقاربات البيداغوجية الحديثة، وزارة التربية الوطنية، الرباط، **2006**م.

19.رشيد آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا المشروع، منشورات الشهاب.

20.رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، ط2، الجزائر، **2002**م.

21.زيتوني عبد القادر وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر.

22.سعيد كريم الفقي، تسيير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط1، **2001**م.

23.شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط- دراسة وصفية تحليلية- مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية جامعة الحاج لخضر، باتنة، **2010** م.

24.صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة خيضر بسكرة، العدد السادس، **2010**م.

25.طارق بريم، تعليمية اللغة العربية من خلال النصوص الأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانية ثانوي (دراسة تطبيقية في بعض الثانويات أنموذجا)، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير تخصص علوم اللسان، جامعة محمد خيضر، بسكرة، **2015/ 2016** م.

26.طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، **2005**م.

27.عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب، القاهرة.

28.عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي دار النهضة العربية، دط، بيروت، **2004**م.

29.عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية من 2003 إلى 2013، مذكرة لنيل شهادة الماستر في العلوم السياسية تخصص تنظيم سياسي وإداري، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، **2014/2013**م.

30.عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، **2003** م.

31.العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع آفاق الجزائر، **نوفمبر2007** م.

32.عوض القزوي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث هجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض، السعودية، **1979**م.

33.أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه)، مكتبة الأنجلو المصرية.

34.فريد حاجي، التدريس والتقويم بالكفاءات، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد**19**، **2005**م.

35.فضيل قاسمي، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي(شعبة الآداب والفلسفة أنموذجا)، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص ليسانيات، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر، **2015/2014** م.

36.الكتاب السنوي **2003**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، **2003**م.

37.محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، **2007** م.

38.محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، **1998**م .

39.محمد السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، ج3، مركز النشر العلمي، السعودية، **1990**م.

40.محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة الجزائر.

41.محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربي في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد السابع، فيفري **2005**م.

42.محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط4 **1957**م.

43.محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها المشكلية وأنماطها العلمية نشر مكتبة الأنجلو مصرية، **1975**م.

44.محمد مصطفى زيدان، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار مكتبة الأندلس، ليبيا، **1974** م.

45.محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتاب الحديث، الأردن، **2006**م.

46.مختار مراح وزميله، مقاربة الكفاءات موجهة إلى جميع الأساتذة(ابتدائي، متوسط، ثانوي).

47.المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد **17**.

48.مقاية جمعة، السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد)، مجلة العربية، العدد4، ج1، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر، **2011**م.

49. مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **2008/2007**م.

50. مناهج السنة أولى ثانوي العام والتكنولوجي الجذع المشترك بنوعيه وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، **2005**م.

51.منهاج السنة الثانية والوثيقة المرفقة (السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب اللغة العربية وآدابها)، الوزارة التربية الوطنية، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، مارس **2006**م.

52.ميشال زكريا الألسنية التدوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسس الجامعية، للنشر والتوزيع، **1986**م.

53.نعمان هادي الخزرجي، الكفايات التدريسية، موقع الأكاديمية العراقية، **2004** م.

54.واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، **2006**م.

فهرس
الموضوعات

مقدمة ..... **أ-ج**

الفصل الأول
تعليمية النحو العربي والمقاربة بالكفاءات

I- ماهية التعليمية **05**

1- مفهوم التعليمية **05**

2- مكونات التعليمية **06**

3- مفهوم التعليم والتعلم **09**

4- أهمية التعليمية **11**

II - تعليمية النحو العربي **13**

1- مفهوم النحو **13**

2- أنواع النحو **16**

3- أهداف تدريس النحو العربي **18**

4- طرق تدريس النحو العربي **21**

5- مشكلات تدريس النحو وكيفية علاجها **28**

6- بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو **30**

III- المقاربة بالكفاءات **31**

1- مفهوم الكفاية والكفاءة **31**

2- مفهوم المقاربة **34**

3- مفهوم المقاربة بالكفاءات **36**

4- أنواع الكفاءات **38**

الفصل الثاني
إستراتيجية تدريس القواعد النحوية بالمقاربة بالكفاءات

I- التدريس بالمقاربة بالكفاءات **41**

1- الطرق والأساليب في تكوين الكفاءات **41**

2- مستويات الكفاءة **47**

3- خصائص ومبادئ المقاربة بالكفاءة **50**

4- دور المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات **55**

5- أهمية التدريس بالمقاربة النصية **62**

II- تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب والفلسفة **64**

1- تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي **64**

2- طرق تدريس القواعد النحوية خلال مرحلة السنة الأولى ثانوي **69**

3- أهداف تدريس القواعد النحوية للسنة الأولى ثانوي **73**

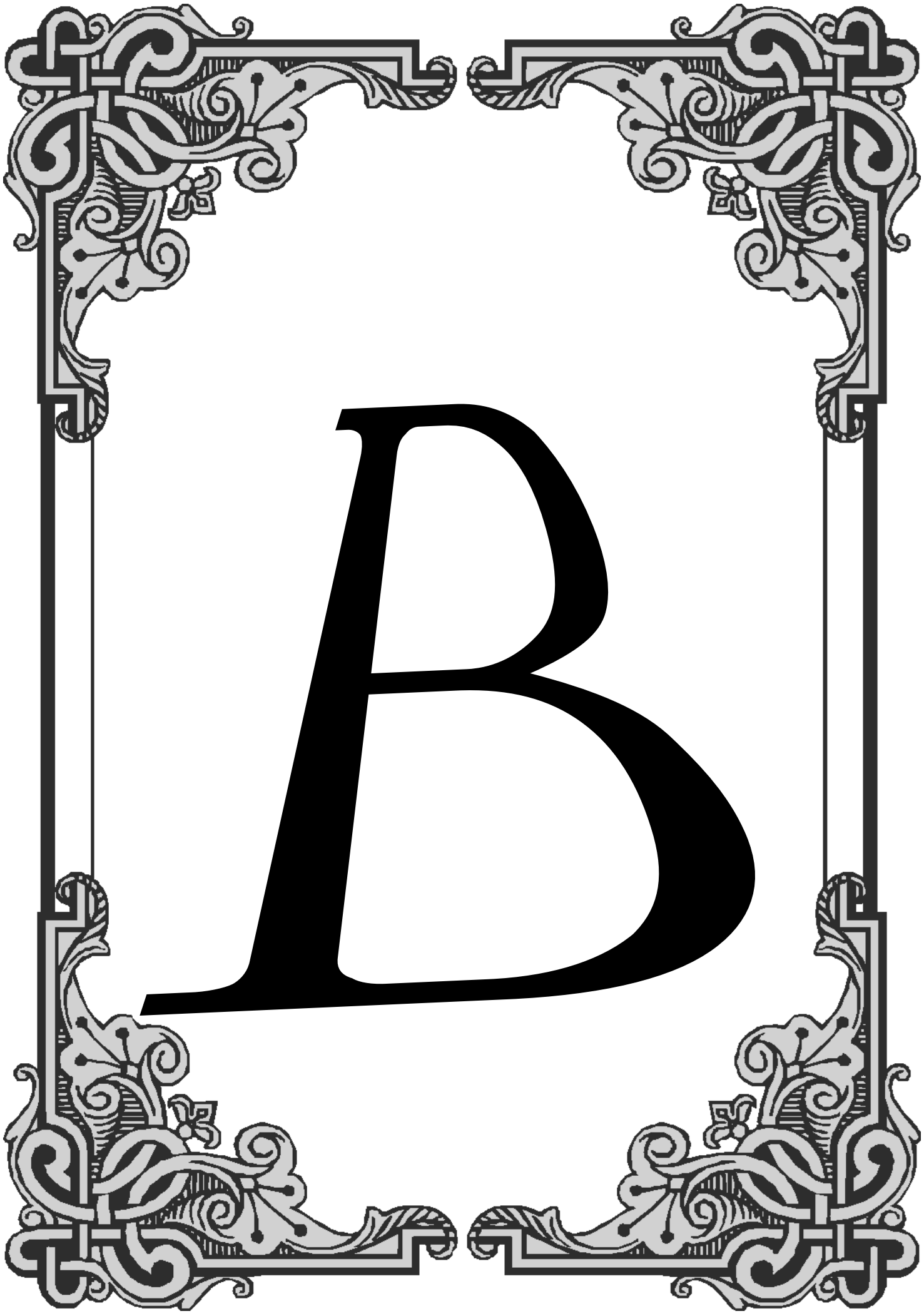
4- التطبيقات النحوية في أعمال المتعلمين **79**

5- تصميم درس في قواعد اللغة العربية وفقا لطريقة النص الأدبي-نموذج السنة الأولى ثانوي شعبة الآداب والفلسفة- **81**

الخاتمة **87**

قائمة المصادر والمراجع **89**

فهرس الموضوعات



ملخص:

تناول هذا البحث موضوعا مهما من المواضيع التي تشغل الأسرة التربوية في الجزائر، ألا وهو تعليمية النحو وكانت تركيز هذا البحث على تدريس القواعد النحوية وفق المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات المطبقتين في المدرسة الجزائرية، وتطرقنا فيه إلى تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي، وخلصنا إلى نتيجة مفادها أن الهدف من تعليم النحو في مراحل التعليم الثانوي هو تقويم اللسان وتجنب اللحن في الكلام.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، النحو، المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصية

Abstract:

The research sheds light on a very interesting topic in the field of education in Algeria which is the teaching of syntax. This research focuses on the teaching of the grammatical rules of a language within both textual approach and competency based approach. To illustrate this, the first year book of secondery education has been used as a case study to show how grammar is taught. Finally, we concluded that the purpose behind teaching syntax is to reach fleuncy and accuracy in acquiring a language.

Keywords : Didactique, grammatical, competency approach, textual approach**,**