الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات
قسم: اللغة العربية وآدابها

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

تخصص: دراسات لغوية

# دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية في المرحلة الابتدائية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

إعداد الطالبة:
- يسمينة مزين

إشراف الأستاذة:
رشيدة بودالية

## لجنة المناقشة

1- نوال زلالي.....رئيسًا

2- رشيدة بودالية .....مشْرِفًا ومقرّرًا

3- حكيمة طايل.....عضوا ممتحنا

السنة الجامعية 2015/2014

# الإهداء

إلى كل من في الوجود بعد الله ورسوله

حبيبة قلبي الأولى أمي الحنونة

ومثل الأبوة الأعلى والدي العزيز

إلى الوجهي المفعم بالبراءة إبنتي سندس وتسنيم

إلى سندي وقوتي زوجي سليم

إلى ينبوع الصبر أم سليم (عائشة)

إلى كافة الأهل والأصدقاء خاصة نصيرة

أهدي هذا الجهد المتواضع

**يسمينة**

# مقدمة

**مقدمة:**

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

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

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

وللوصول إلى الغاية من هذه الدراسة اعتمدت في معالجة هذه الإشكالية المنهج الوصفي التحليلي، وكذا المنهج الإحصائي لأن الدراسة في جزئها الأخير تعتمد الدراسة الميدانية لمعرفة مدى مطابقة الإصلاح بين الكتاب المدرسي وبين ما هو موجود عند الأستاذ.

أما بنية البحث فقد بدئت بمقدمة عامة للموضوع، وقامت على مدخل وتناولت فيه النظريات التي تبين كيفية اكتساب اللغة والتعرف على المنهاج التقليدي، ثم يليه فصلان: الفصل الأول (نظري)، يضم في طياته مبحثين حول ما يخص المقاربة بالكفاءات (تعريفها وخصائصها وطرائقها...)، يليه المبحث الثاني يعالج فيه الملكة اللغوية (تعريفها، اللغة ووظائفها)، أما الفصل الثاني (تطبيقي) فيحتوي على تحليل استبيان كمبحث أول، أما المبحث الثاني: العلمية التعليمية – التعلمية (نموذج حول درس القواعد، ودرس التعبير الكتابي).

والخاتمة فيها نتائج للبحث المتوصل إليها، ومن الدراسات السابقة حول هذا الموضوع نجد كل من محمد بوعلاق، (مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات) وخالد لبصيص، (التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة بالكفاءات والأهداف) وتقاطعت دراستي مع هذه الدراسات ولكن بإضافة الدراسة الميدانية لمعرفة عدم تطابق المقاربة النصية مع درس القواعد ودرس التعبير.

وبالنسبة لأهم الكتب المعتمد عليها في هذا البحث في نظريات التعلم والتعليم ليوسف محمود قطامي، دراسات في أساس المنهاج واللغة لعنود الشايش الخريشا، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها لسعدون محمود الساموك،السانيات والبداغوجية، نموذج النحو الوظيفي، علي آيت أوشان.

وككل عمل واجهتني بعض العراقيل والصعوبات في عملية البحث، تتمثل في نقص بعض المراجع حول المقاربة بالكفاءات، وكذا في العمل الميداني فيما يخص تقديم الاستبيان فهناك من رفض الإجابة على أسئلة الاستبيان ومنهم من لم يعد لي ورقة الأسئلة.

لا يفوتني أن أوجه شكري للأستاذة المشرفة التي تتبعت جميع خطوات إنجازي لهذا البحث من خلال توجيهاتها ولا أنسى جميع من قدم لي يد العون لإنجاز هذا البحث ولو بكلمة فالشكر الجزيل لهم جميعا.

وفي الأخير أرجو أن أكون قد وفقت ولو بقليل وأن يلقى بحثي هذا صدى بحيث يستفيد منه من يطلع عليه، والله المستعان.

**المدخل: نظريات التعلم والمنهاج**

- نظريات التعلم

أ. نظرية التعلم الشرطي

ب. التعلم بالمحاولة والخطأ

ج. نظرية الجشطالتية المنهاج

تعريف المنهاج

المفهوم التقليدي للمنهاج

صفات المنهاج التقليدي

نقد المنهج التقليدي

خصائص المنهاج

**نظريات التعلم:**

لم يحظ مصطلح تربوي بالاهتمام ما حظي به مصطلح التعلم ذلك أنّ عملية التعلم بقيت لسنوات عدة تشغل عقول التربويين، وتثير في نفوسهم كثيرا من الأسئلة التي تحتاج إلى إجابات شافية.

1- **التعلم:** "هو عملية آلية يكون فيها الفرد كامل الفعالية في المجتمع، أو هو مجموعة من العمليات التي تنقل الإثارة من البيئة إلى مراحل متعددة من مراحل معالجة المعلومات المطلوبة لاكتساب مقدرة جديدة"[1]. يعني أن التعلم هو عملية لنقل الإثارة من مجتمع إلى آخر من أجل معالجة معلومات واكتساب مقدرة.

**أ- نظرية التعلم الشرطي:**

تقوم هذه النظرية على الإفادة من التجارب التي أجراها إيفان بتروفيتش بافلوف 1936-1849 على الكلاب، للكشف الإقتران بين مثيرين أحدهما طبيعي (الطعام) والآخر شرطي أو صناعي (الجرس)، ولأكثر من مرة يصبح المثير الشرطي أو الصناعي قادرا على استجابة شرطية (إفراز اللعاب) وأثارت تجارب بافلوف في روسيا اهتمام واطسن في أمريكا لإثبات إمكان حدوث الاستجابة الشرطية في التعلم الإنساني حيث يمكن إحداث استجابة إنسانية لمثير صناعي بعد قرنه بمثير طبيعي في البداية، ثم عزله عن هذا المثير الأخير (الطبيعي) فيما بعد كي تحقق النتائج المرجوة ومن أبرزها[2].

---

[1] نظريات التعلم والتعليم: د.يوسف محمود قطامي، دار الفكر، عمان-الأردن، ب ط، 1426هـ-2005م، ص172.

[2] ينظر: دراسات في أساس المنهاج واللغة، د.عنود الشابش الخريشا، دار الحامد، عمان-الأردن، ط1، 1433هـ-2012م، ص140.

1. **التكرار أو التمرين:** عن طريق التكرار يرتبط المثير الصناعي (الجرس) بالمثير الطبيعي (الطعام) ويصبح قادرًا على استجرار الاستجابة.
2. **مبدأ التعزيز:** ويعني تدعيم المثير الشرطي (صوت الجرس) بالمثير الطبيعي (الطعام) مباشرة أو بعده بقليل لزيادة احتمال حدوث الاستجابة.
3. **مبدأ الانطفاء:** ويعني هذا المبدأ أن المثير الشرطي يفقد مفعوله تدريجيا، وتعود للظهور مرة أخرى إذا ما قدّم المثير الشرطي بعد مدة من انطفائها.
4. **مبدأ التعميم:** ويعني هذا المبدأ أن المثير الشرطي (صوت جرس معين) قد ينتقل تأثيره إلى مثير آخر مشابه (صوت جرس آخر يشبه رنينه صوت جرس المثير الشرطي)، حيث يمكن لهذا المثير أن يستجر الاستجابة التي كان يستجرها المثير الشرطي الأصلي.
5. **مبدأ التمييز:** فيعني هذا المبدأ أن الإنسان أو الحيوان في الإستجابة إلى بعضها الآخر وهذا عائد إلى أن يستطيع التمييز بين المثيرات حيث ينتقى بعضها، ويستجيب لها، في حين يخفف في الاستجابة إلى بعضها الآخر وهذا عائد إلى أنّ المثيرات التي استجرت استجابته كانت عززت في المرحلة التي تكونت فيها عملية الإشراط[1].

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

[1] ينظر المرجع السابق: الصفحة نفسها.

**ب-التعلم بالمحاولة والخطأ:** وكما نجد أن العالم الأمريكي ثورندايك كان له تأثير واضح في تاريخ نظرية التعلم حيث "تبنى هذه الطريقة في التعلم على وجهة نظر معينة، تر في أن التعلم بهذه الطريقة هو السبيل الوحيد لترقية السلوك وتحسينه، واكتساب المهارات الجديدة عند الإنسان والحيوان على حد سواء"[1]. ويعني هذا أن ثورندايك أن تبنى هذا الاجراء من أجل فهم عملية التعلم وهو السبيل الوحيد لترقية السلوك والاكتساب.

ويرى ثورندايك أن هناك ثلاثة قوانين جوهرية تتحكم في التعلم بالمحاولة والخطأ.

- **قانون الاستعداد:**

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

- **قانون التدريب:** يظهر هذا القانون في حالتين اثنين:

عندما يكشف المتعلم صلة معينة بين المثير والاستجابة، تزداد لديه قوة هذه الصلة بازدياد تدربه عليها عندما تكون نتائجها واضحة وناجحة، والأخرى إذا أهمل المتعلم الصلة القابلة للتطور بين المثير والاستجابة مدة طويلة ستضعف هذه الصلة وقد تزول من حقل تجربته.

- **قانون الأثر:**

يتوخى هذا القانون مبدأ أثر النتائج، عن المحاولة، فالمتعلم يحتفظ بالاستجابات الناجحة التي تترك أثرا إيجابيا، ويسقط الاستجابات التي لا أثر لها في خبرته[2].

---

[1] دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغة، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون-الجزائر، د ط، 2000، ص63.

[2] ينظر المرجع نفسه: ص63.

ومن الاعتراضات على هذه النظرية اعتراض كوفكا: "الذي يرى أن التعلم بالمحاولة والخطأ لا تؤدي إلى اكتساب خبرة جديدة، لأن سلوك المحاولة والخطأ ما هو إلا استجابات غريزية ليس إلا"[1].

بما أن هذه النظرية ترى أن عملية التعلم عند الإنسان والحيوان متساوية وهذا غير ممكن لأن الإنسان مزود بالعقل فمن غير الممكن أن نساوي بينهما، وهذا ما أدى إلى ظهور نظريات كرد على النظرية السلوكية والتعلم بالمحاولة والخطأ منها: نظرية الجشطالتية ونظرية بياجي، ونجد هذه النظرية تقوم على التجريب وجردت الإنسان من كل عقل يميزه، كما أنها لا تتطلب جهدا كبيرا بل تتحقق آليا بفضل التدريب والتكرار.

**ج-النّظرية الجشطالتية:**

ترى هذه النظرية أن عملية التعلم ذات معنى أو موضوع يختصر بالتعرف على العالم الخارجي، ورحلة استكشاف مثيرة جدا يمكن لها أن تقدم استبصار في البنى الطبيعية المعقدة التي نواجهها في حياتنا اليومية فهذه النظرية جاءت كرد على النظرية السلوكية التي تعتبر التعلم عملية آلية، فالتعلم الحقيقي في نظر الجشطالت ينطوي على الفهم وليس على الإشراط والنمط الذي يقوم عليه التعلم لابد أن يتضمن معنى هو النموذج القائم على الاستبصار في العلاقات الداخلية لما يراد تعلمه وليس بناء العلاقات بصورة تدريجية بين الأمور التي يراد تعلمها والتي اختيرت بصورة عشوائية بل يقوم على تشكيل الانطباعات الدينامية الصادقة وغير الوهمية عن الموارد التي يراد تعلمها[2].

---

[1] المرجع السابق: صفحة نفسها.

[2] ينظر: نظريات التعلم، د.عطية محمود هنا، ت علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د ط، 1990، ص265.

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

"كما جاءت هذه النظرية لتفسير عملية التعلم استنادا إلى الخصائص العقلية التي يمتاز بها الفرد في كل مرحلة من مراحل النمو العقلي التي يمر بها"[1]، يعني هذا أن جون بياجي اهتم بمراحل النمو عند الطفل وربطه بالنمو المعرفي.

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

1. **المرحلة الحسية الحركية**: وتمتد هذه المرحلة على مدى السنتين الأوليتين من حياة الإنسان حيث يكتسب الفرد فيهما من خلال الحركة والنشاط والمحاكاة كثيرا من المهارات العقلية والخبرات الجديدة كالقدرة على التواصل اللغوي والعاطفي وتسمية الأشياء والتعبير عن الحاجات.
2. **مرحلة ما قبل العمليّات:** وتمتدّ على مدى السنوات من الثالثة إلى السابعة وتمتاز هذه المرحلة بالنّمو اللغوي الكبير والنّمو العقلي والقدرة على تكوين مفاهيم وصور عقلية للأشياء المحيطة.
3. **مرحلة العمليّات الحسية:** تبدأ مع نهاية السابعة وحتى الحادية عشرة، وتمتاز هذه المرحلة بالتطور العقلي، يصبح بمقدور الطفل تصنيف الأشياء حسب خصائصها.

[1] أسس المنهاج واللغة، د.عنود الشايش، ص144.

4. **مرحلة العمليّات المجردة:** وتمتد هذه المرحلة مع نهاية السنة الحادية عشرة وحتى السنة الخامسة عشرة، حيث يصل تطور القدرات العقلية والنشاط الذهني إلى ذروته أي يصبح قادر على توقع النتائج بناء على مقدمات[1].

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

**المنهاج:**

أن تقوم عملية التعلم في المدرسة على منهج تتبعه من أجل الوصول إلى أهداف وتحقيقها.

**1- تعريف المنهاج:**

أ- **لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور معنى المنهاج كما يلي: "نهج طريق نهج بين واضح وهو النهج والمنهاج كالمنهج وفي التنزيل: ﴿لِكُلّٖ جَعَلۡنَا مِنكُمۡ شِرۡعَةٗ وَمِنۡهَاجٗا﴾ سورة المائدة، الآية 48". وانهج الطريق: وضح واستبيان وصار نهجا واضحا بينا والمنهاج الطريق الواضح واستنهج الطريق الواضح واستنهج الطريق صار نهجا ونهجت الطريق أبنته وأوصحته، يقال: ما نهجت هلك، ونهجت الطريق سلكته وفلان يستنهج سبل فلان، أي يسلك مسلكه والمنهج الطريق المستقيم[2]. ويعني أن المنهاج هو الطريق الواضح الذي يسلكه الإنسان.

---

[1] ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] لسان العرب محمد مكرم بن منظور المصري، دار صادر، بيروت، ط1، 1992، ج2، مادة نهج، ص38.

**ب- اصطلاحا:**

هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل الفصل أو خارجه[1]. "والمنهاج هو الوسيلة التي تستعملها المدرسة لتتمكن من الوصول إلى تحقيق الأهداف التي يؤمن بها المجتمع، والتي اشتقت من الفلسفة التربوية لذلك المجتمع، وذلك لتحقيق أهدافه في تعليم أبنائه الاتجاهات الممارسات والمبادئ والقيم التي يؤمن بها المجتمع، وهي من أهم الموضوعات التربوية، وهي جوهر التربية وأساسها"[2].

نلاحظ أن المنهاج هو الطريق الذي يتبعه المعلم عند تقديم الدرس من خلال خطوات معينة لتحقيق أهدافه في التعليم.

**المفهوم التقليدي للمنهاج:**

لقد تباينت الآراء حول إعطاء مفهوم واحد للمنهاج ومن التعريفات التقليدية للمنهاج نجد:

1. المنهاج هو محتوى المقررات الدراسية التي يشمل الحقائق والمفاهيم، والمبادئ والنظريات والقوانين، وهنا المنهاج مرادف للمحتوى المعرفي.
2. المنهاج هو عبارة عن مجموعة المعلومات، والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على اكتسابها للتلاميذ.
3. المنهاج هو خطة للتعلم تضمنت مجموعة من العناصر والأهداف والمحتوى ونشاطات التعليم والتعلم والتقويم[3].

---

[1] ينظر: المناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، د.عصام نمر، د.تيسر الكوفي، دار اليازوري، الأردن-عمان، ب ط، 2010، ص15.

[2] مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، د.سعدون محمود الساموك، دار وائل، الأردن، ط1، 2005، ص102.

[3] ينظر: أسس المنهاج واللغة، عنود الشايش الخريشا، ص25.

**صفات المنهاج التقليدي:**

1- **الأهداف:** أهداف معرفية، يضعها المربون ويحققها الطلبة والتلاميذ.

2- **دور المعرفة:** تكون المعرفة بالدرجة الأولى لنقل التراث من جيل لآخر.

3- **محتوى المنهج:** يتكون المنهج من المقررات الدراسية وتندرج بصورة يمكن للطلبة حفظها.

4- **طرق التدريس:** تستعمل طريقة التدريس اللفظية لإعطاء المعلومات خلال وقت محددة.

5- **مصادر التعليم:** الكتب الدراسية المقررة.

6- **الفروق الفردية:** لا تراعي الفروق الفردية لأن المواد الدراسية تطبق على الجميع.

7- **دور التقويم:** للتأكد من أن الطلبة، يحفظون المواد الدراسية[1].

**دور المعلم في المدرسة التقليدية:**

إن دور المعلم في المنهج التقليدي كان كالآتي:

1- تلقين المادة الدراسية: طريقة الإلقاء أو التلقين.

2- ينص الكثير من التعليمات على عدم الخروج عن المنهج، فالمعلم إذن يعتمد على المنهج الدراسي فقط، ويعرض نفسه للمسؤولية إن طلب من متعلميه القيام بنشاطات جانبيه لم ينص عليها المنهج، وذلك ما يجعل المعلم مقيدا بمفهوم المنهج، وبالنتيجة جموده الفكري، لأنه ملزم بحصر ذهنه بما جاء فيه.

3- إن عملية التقويم التي تتم لكفاءة المعلم تنحصر في النتائج التي يحصل عليها تلامذته حسبما هو معروف[2].

---

[1] ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] ينظر: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك، ص119.

**نقد المنهج التقليدي:**

يرى التربويون أن المنهج التقليدي يحمل سلبيات عدت منها.

- صار الاهتمام في تصميم المنهج منحصرا فيما يعتبره الكبار مهما بالنسبة للتلاميذ، أي أن ميول الطلبة وحاجاتهم لم تؤخذ بعين الاعتبار، مما جعل خبراتهم التربوية غير مترابطة.

وإن الصعوبات أصبحت تطغى على قيمة الأمور مما يجعل المنهج بعيدا عن تناول الفروقات والميول.

- وتأتي تلك السلبيات نتيجة ازدحام المناهج التربوية الأخرى معلومات وموضوعات يصعب استيعابها، أو الإلمام بها، أو تنسيقها مع منهج اللغة العربية.
- يهدف المنهج التقليدي إلى الاهتمام بالمادة الدراسية فقط، فصار إتقان المادة هو هدف المنهج التقليدي[1].

**خصائص المنهاج :**

**يتصف المنهاج الحديث والقديم بالخصائص الآتية:**

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

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

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

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

[1] ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

5- تنمية القدرة لدى المتعلم على الأساليب الاستكشافية والتفاعل مع الآخرين ومع نفسه[1].

بما أن للمنهاج خصائص يتميز بها فلابد من تطبيقها بحذافيرها إلا أننا نجد عكس ذلك في المنهاج التقليدي لا يراعي هذه الخصائص فهو يتعامل مع التلميذ كأنه شيء ساكن لا يتحرك، فإذا كان يتضمن الخبرة، ويراعي الفوارق الفردية الى غير ذلك، فنحن نجد عكس ذلك لا من ناحية الأهداف ولا من ناحية التقويم، فالمعلم يعين الأهداف ولا يفسر للطالب طبيعة هذه الأهداف، فكيف تكون نتيجة التقويم، وإذا لم يراع الفوارق الفردية، لابد من البحث في كيفية الانتقال إلى الأهداف الجديدة، لأننا نجد في الصف الجيد والمتوسط والضعيف، فانتقال يكون حسب صفة التلميذ ومستواه ولكن غياب مراعاة الفوارق الفردية فقد ينتقل الضعيف إلى أهداف جديدة دون أن يعرف شيء منها هذا من جهة. أما من جهة أخرى فإن نقل المعرفة من جيل إلى آخر لا يطرأ عليه جديد، لأن المعلم لا يراعي ذلك، فهو ينقل المعرفة دون إدخال جديد عليها، أو تجديدها وهذا ما يزيد من ضعف المستوى المعرفي عند التلاميذ، وتقلص نسبة المطالعة عندهم.

[1] ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

# الفصل الأول

## المقاربة بالكفاءات والملكة اللغوية

**المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات.**

1- تعريف الكفاءة.

2- خصائص التعليم الكفاءة.

3- مكونات الكفاءة.

4- الغاية من تطبيق الكفاءة.

5- أنواع الكفاءة.

6- مصادر واشتقاق الكفاءات.

7- طرائق التدريس بالكفاءات.

8- التقويم وأنواعه.

9- إستراتيجية التعليم والتعلم.

10- قراءة في مناهج الإصلاح، مقارنة بالبرامج السابقة.

**المبحث الثاني: الملكة اللغوية.**

1- تعريف اللغة.

2- تعريف الملكة اللغوية.

3- وظائف اللغة.

4- نظريات اكتساب اللغة.

5- أثر المحيط في اكتساب اللغة.

6- طرق اكتساب الملكة اللسانية.

7- المهارات اللغوية.

**المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات**

لم تعد قضية التجديد والتحديث والتطوير في مجال التربية في عصرنا هذا محل جدل أو مناقشة، بل أصبحت موضوعا حيويا ومطلبا ملحا وضروريا لتحقيق التقدم الاجتماعي، فظهور طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات هي الطريقة المثلى لتحقيق التقدم.

**1- تعريف الكفاءة:**

أ- **لغة:** جاء في معجم العين معنى الكفاءة. كفأ: يقال هذا كُفْء له أي مثله في الحسب والمال. وفي التزويج:الرجل كُفْء للمرأة والجميع الأكْفاءُ . وفلان كفيئك وكفيء لك والمصدر الكفاءة والكفاء[1]. وفي لسان العرب بمعنى: الكُفْءُ والكُفْؤ على فُعْل وفُعُل. والمصدر الكَفَاَءةُ بالفتح والمد. ونقول:لا كِفَاَءلهُ بالكسر، وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له. والكُفْءُ: النظير والمساوي ومنه الكفاَءةُ في النكاح: هو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ونسبها وغير ذلك. وتكافأ الشيئان: تماثلا[2].

وجاء في مقاييس اللغة تعريف الكفاءة بـ: كفـء: الكاف والفاء والهمزة أصلان يدل أحدهما على التساوي في الشيئين ويدل الآخر على الميل والإمالة والإعوجاج، فالأول: كافأت فلاناً إذا قابلته يمثل صنيعه والكُفء: المثل. والتكافؤ: التساوي.

وجاء في الحديث في ذكر العقيقة شاتان متكافئتان قالوا معناه متساويتان في القدر والسن[3].

---

[1]-ينظر العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، ت.مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، د.ت، ج5، ص415.

[2]-لسان العرب، ابن منظور، ج5، ص3793.

[3]-مقاييس اللغة، لأبي الحسين بن فارس بن زكريا، ت.عبدالسلام محمد هارون، دار الفكر، د.ب، د.ط ، ج5، ص189.

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

**ب- اصطلاحا:**

1- يرى "جود" أن الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية.

2- ويرى "هوستن" بأنها القدرة على فعل شيء وإحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع[1].

3- وتعرف الكفاءة على أنها الحدسية والضمنية للغة، وهي القدرة على توليد الجمل وفهمها وعلى التمييز بين صحيح الكلام وسقيمه أي بين الجمل النحوية واللانحوية[2].

4- والكفاءة هي تحقيق مستوى الجدارة والحد الأقصى وليس الأدنى المقبول كما يحدث في الكفاية، والكفاءة في شكلها الظاهر أداء فعلي للعمل[3].

نلاحظ من خلال هذه التعريفات أنها تتفق كذلك على دلالة واحدة والمتمثلة في القدرة على تحقيق شيء ما، سواء كانت القدرة على تطبيق مبادئ في مواقف عملية أو تغيير متوقع أو القدرة الكامنة في ذهن المتكلم للغة على إنتاج عدد غير متناه من الجمل.

---

[1]-التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، د.محمد بن يحي زكريا، د.عباس مسعود، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، د.ط، 2006م، ص69.

[2]-ينظر المنهج التوليدي والتحويلي، رفعت كاظم السوداني، دار الدجلة، المملكة الأدرنية الهاشمية، ط1، 2009، ص337.

[3]-ينظر: مناهج اللغة وطرق تدريسها، د.سعدون محمود الساموك، ص144.

**تعريف الكفاءة التعليمية:**

تعني "مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه"[1]، وهذا ما يؤكد التعريف الاصطلاحي على القدرة لتحقيق الأهداف في عملية التعليم، وهذا يعني أنه إذا غابت القدرة لا يستطيع الفرد أن يحقق أو يصل إلى مبتغاه.

وللكفاءة التعليمية جانبان[2]:

1. **الكفاءة الخارجية:** ويقصد بها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي الذي وجد من أجل خدمته.
2. **الكفاءة الداخلية:** ويقصد بها مدى قدرة النظم التعليمية الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منها.

فكل من جانب له هدف معين فالكفاءة الخارجية هدفها معرفة مدى نجاعة النظام التعليمي أو فشله في تحقيق أهداف مجتمعه، أما فيما يخص الكفاءة الداخلية فلها هدف تحقيق التكامل والتعاون بين الأدوار والوظيفة المختلفة داخل النظام التعليمي، وهذا كله يحتاج إلى مراقبة مستمرة من طرف المختصين في هذا المجال.

**2- خصائص التعليم بالمقاربة بالكفاءات:**

يتمثل التعليم وفق المقاربة بالكفاءات في حمل المتعلمين على تنمية وتثبيت كفاءات تتيح لهم مواجهة الواقع بفاعلية ونجاعة. وربط المحتويات المعرفية بالممارسة، فقد تفطن كثير من المربين إلى أن اكتساب معارف تصريحية لا يفضي بالضرورة إلى القدرة على استخدام هذه المعارف عند الحاجة ووفق وتيرة فعالة[3].

---

[1] -نظام التربية والتعليم، د.مريم الخالدي، دار صفاء، عمان، ط1، 2008، ص150.

[2] -ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] -ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2011م، ص7.

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

- تدفع بالمتعلم إلى الاعتماد على النفس عن طريق البحث والاكتشاف.
- تجعل المتعلم محور العملية التعليمية ومركزها، فلابد من توجيهه إلى طرح الأسئلة والمناقشة والاستنتاج.
- ترتكز أساسا على المعارف الفعلية من خلال مراعاة مهارات وقدرات التلميذ الاستكشافية.
- التأثر الكبير بالسيكولوجيا المعرفية نتيجة التأثر بالبنيوية التي تدعو إلى دمج التلميذ في الفعل التعلمي، بغية بناء معارفه الفعلية عن طريق مسعاه الشخصي والنشيط.
- تقوم على أساس البحث والاكتشاف من خلال اعتبار التلميذ محور التعلم بناءا على مسعاه الشخصي والنشيط.
- تقوم على أساس البحث والاكتشاف من خلال اعتبار التلميذ محور التعلم بناء البرامج انطلاقا من الكفاءات[1].

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

[1]-ينظر: النحو وأساليب تدريسه، دلولة قادري، الاستعمال اللغوي العربي المعاصر في المجتمع الجزائري، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، د.ت، ص106.

**3- مكونات الكفاءة:**

تتكون كل كفاءة من:

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

ويلاحظ من مكونات الكفاءة الخصائص الأساسية هي:

1. **تعبئة مجموعة من الموارد:** (معارف، حقائق، مفاهيم، اتجاهات مهارات وغيرها) وتكون هذه الموارد في غالب مجموعة مدمجة.
2. **الكفاية عبارة محددة مضبوطة:** ومعناه أن الكفاءة لا تحدث عن طريق الصدفة أو الاعتباطية ولا تنفصل عن إمكانية الفعل إذ لا جدوى من أي فعل أو نشاط إذا لم يتمظهر في وضعيات مشابهة لتلك التي تم فيها تعلمها أو في وضعيات جديدة.
3. **قابلية التقويم:** ويعني ترجمة الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة والقياس بعد تحديد مجموعة من المؤشرات الدالة على تحقيق الكفاءة في إطار من المعايير الدالة على جودة المنتج المستهدفة[2].

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

---

[1] -ينظر: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، هيئة التأطير بالمعهد السادة، محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، ص90.

[2] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

**4- الغاية من تطبيق منهجية التدريس بوساطة الأهداف وبالمقاربة بالكفاءات:**

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

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

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

– تحويل العملية التعليمية من اللامعقول إلى المعقول أي عقلنتها وفق منهج منطقي يركز على ثقافة التفكير والتخطيط، والإعداد المسبق والتحضير الجيد للخطوات والمراحل والتنظيم المحكم للمادة والوسائل[1].

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

[1]-ينظر: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقارنة بالكفاءات والأهداف، خالد لبصيص، دار التنوير، الجزائر، د.ط، 2004م، ص50.

**5- أنواع الكفاءات:**

يمكن التمييز بين أربعة أنواع من الكفاءات وهي:

1. **الكفاءة المعرفية:** تتضمن المعلومات والمعارف والقدرات الفعلية الضرورية لأداء الفرد مهمة معينة.
2. **الكفاءة الأدائية:** وتمثل المهارات النفسحركية، خاصة في حقل المواد التكنولوجيا والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من الكفايات المعرفية.
3. **الكفاءة الوجدانية:** وتشير إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني وتغطي جوانب كثيرة منها:
   - اتجاهاته نحو المهمة أو المهارة التي عليه اتقانها.
   - تقبله لنفسه.
   - ميوله نحو المادة.
4. **الكفاءة الإنتاجية:** ويتعلق الأمر في هذه الكفاءات بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله "ليس ما يؤديه لكن ما يترتب عمّا يؤديه"[1].

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

[1]-المرجع السابق، ص94.

**6- مصادر اشتقاق الكفاءات:**

هناك أربع طرق أساسية لاشتقاق الكفاءات هي:

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

ومنها مصادر أخرى للكفاءات منها:

– تحليل محتوى المقررات وترجمته إلى كفاءات، ويمكن أن يضيف المعلمون ما يرونه ضروريا من كفاءات وأهداف لما يشتق من المحتوى.

– مشاركة العاملين في مهنة التعليم في عملية اشتقاق الكفاءات وتحديدها[1].

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

**7- طرائق التدريس بالكفاءات:**

انتقل اهتمام المربين اليوم من التعليم إلى التعلم إذ تغير دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية وأصبح المعلم موجها ومرشدا ومسيرا لعملية التعلم، والمتعلم أصبح مبادرا ونشيطا

[1]-ينظر: اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك، ص146.

وباحثا عن المعرفة. ولكن لا يتحقق هذا إلا بطرائق التدريس فنجد أن هناك عديد من الطرق ومن أهم هذه الطرق ما يلي:

**1. طريقة الاستكشاف والتقصي:**

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

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

**2. طريقة حل المشكلات:**

إن طريقة حل المشكلات من الطرائق الحديثة التي يتم التركيز عليها في تدريس العلوم عامة، وهذه الطريقة تتداخل مع الطريقة السابقة، لدرجة أن كثيرا من المختصين يعتبرونها جزءا لا يتجزأ منها أو أنها امتداد لها وبالتالي يصعب التفريق بينهما، وهذه الطريقة تساعد المتعلمين على إيجاد حلول للمواقف المتمثلة في المشكلة بأنفسهم انطلاقا من مبدأ هذه الطريقة التي تهدف إلى تشجيع المتعلمين على البحث وطرح الأسئلة والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء.

[1] - ينظر: التدريس بالكفاءات وتقويمها، لعزيلي فاتح، المعارف، ع14، جامعة البويرة، 2014، ص75.

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

**3. طريقة المشروع:**

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

- تعطيه الإحساس بالتملك حيث أنها تنطلق من أسئلة محورية قد يطرحها هو بنفسه.
- تخلق لديه الإحساس بالتحدي[2].

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

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

---

[1] -ينظر: المرجع السابق، ص78.

[2] -ينظر: المرجع نفسه، ص80.

**8- التقويم وانوعه:**

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

**1. أغراض التقويم:**

إن للتقويم أغراض متعددة في التدريس بينها ما يلي:

- معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية القصيرة المدى والطويلة المدى بالمحالات المعرفية والوجدانية والمهارية.
- الحكم في مدى تقدم الطلبة وأدائهم في المواد الدراسية ضمن المجالات الثلاثة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، وبذلك فهو يزود المعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم طلبته ومستوى تحصيلهم.
- يزود المعلم بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (أهداف ومحتوى وطريقة) وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية تساعد المعلم في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها.
- يزود الطالب بتغذية راجعة عن الذي تعلمه بالضبط وما الذي ينبغي عليه أيضا تعلمه، وما هي نواحي الضعف في تحصيله، وما هي النقاط التي يحتاج أن يركز عليها وتطوير أساليب تعليمه التي يستخدمها[2].

[1] -ينظر: مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة، د.علي السيد سليمان، دار قباء، القاهرة، د.ط، 2004، ص53.

[2] - ينظر: المدخل إلى التدريس، د.سهيلة كاظم الفتلاوي، دار الشروق، عمان-الأردن، ط1، 2003، ص266.

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

**9- أنواع التقويم:**

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

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

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

2. **التقويم التكويني:**

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

3. **التقويم الختامي:**

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

[1]-ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

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

**10- إستراتيجية التعليم والتعلم:**

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

**1. إستراتيجية التفاعل الصفي:**

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

- أسلوب طرح الأسئلة واستقبال الإجابات.
- أسلوب الحوار والمناقشة والاستنتاج.

**2. إستراتيجية الاكتشاف والخبرة العملية:**

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

**3. إستراتيجية العرض:**

تشمل عدة أساليب منها: الشرح، العروض، ويركز النشاط فيها على ما يقوم به المعلم بوصفه منظما للخبرات التعليمية[1].

[1]-ينظر: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2011، ص53.

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

- الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التعلم، حيث يشكل المتعلم جوهر العملية التعليمية.
- إدماج المعارف والسلوكيات في شكل بنائي متدرج.
- منح استقلالية للمعلم في اختيار وضعيات التعلم ونشاطاته والوسائل وأدوات التقويم.
- التركيز على التقويم التكويني خلال وبعد سيرورة التعلم.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة أدائية[1].

ما نصل إليه من خلال عرض إستراتيجيات التعليم والتعلم هو أن المعلم كان في القديم مقيد بإستراتيجيات مفروضة عليه، فأصبح اليوم على عكس ذلك تماما له إستراتيجيات يتبعها تخدم المعلم والمتعلم، التي جاءت لتنمية قدرات المتعلم وزيادة كفاءات المعلم، فإذا رجعنا إلى هذه الإستراتيجيات فكل واحدة لها ميزة معينة فالأولى تمتاز بالحوار والمناقشة هذا يعني وجود تفاعل بين الطرفين الثانية تكشف لنا حرية المتعلم على خلاف ما كان في الإستراتيجيات السابقة التي تمتاز بسيطرة المعلم على المتعلم، أما فيما يخص إستراتيجية العرض التي كانت تمتاز في السابق بوجود مذكرات ومقررات مبرمجة لا يمكن الخروج منها من أجل توصيل المعلومة للمتعلم بطريقة لا يهمه إن كانت مناسبة أو لا، فنجدها اليوم تراعي كل شيء يتعلق بالمتعلم فهذا يبين لنا أن عملية الاكتساب تكون سهلة مما كان عليه بالإضافة إلى منح استقلالية للمعلم في اختيار وضعيات التعلم ونشاطاته، فإنه يختار الطريقة التي تساعد المتعلم من أجل تحقيق الهدف.

[1]-ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

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

**11- قراءة في مناهج الإصلاح مقارنة بالبرامج السابقة:**[1]

| العناصر | البرامج السابقة | المنهاج الحالي الإصلاحي |
|---|---|---|
| المحتوى الدراسي | -الاهتمام بالمادة الدراسية على حساب اهتمامات المتعلمين والربط بين مواد المنهاج.<br>-تسلسل الدروس دون التركيز على التكامل فيما بينها.<br>-ازدحام المناهج بمواد دراسية كثيرة نتيجة تضخم المعرفة.<br>-الاهتمام بالمادة الدراسية يجعل إتقانها غاية دون الاهتمام بفوائدها | -يهتم بالمتعلم ولا يهمل المادة الدراسية لكنه لا يعتبرها غاية في حد ذاتها.<br>-التركيز والتكامل بين الدروس من خلال وحدة إدماج.<br>-يعالج ازدحام المواد بإعادة تنظيم المنهاج وليس بإضافة مواد جديدة.<br>-يركز على إتقان طريقة الحصول على المعلومات واستخدام المصادر ويركز على إتقان المهارات والاتجاهات. |
| المدرس[2] | -وظيفة المدرس الأساسية نقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين.<br>-عمل التلخيصات والمذكرات للتلاميذ | -ليس المعلم المصدر الوحيد للمعلومات وإنما هو مرشد وموجه.<br>-يساعد المتعلمين على الوصول إلى |

[1]-ينظر: المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، أحمد بن محمد بونوة، مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا للتكوين بالعربية، ص9.

[2]-ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

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

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

ويتوضح لنا من خلال الجدول الممثل في عناصر الهياكل بيداغوجيا التي تضم المحتوى والمدرس، والحياة المدرسية والمتعلم والأولياء هذه الهياكل تختلف على ما كان عليه في البرامج السابقة والتي يقصد به بيداغوجية الأهداف، فكان الاختلاف في المحتوى الدراسي الذي كان سائدا

[1]-ينظر: المرجع السابق، ص 12.

في المنهاج القديم الاهتمام فقط بتقديم الدرس لا غير، وجاءت عملية لإصلاح لكي تعطي الاهتمام للمتعلم دون أن يهمل المادة الدراسية (الدرس)، يحتوي المنهج القديم على عدم تسلسل الدروس أي عدم ربط الدرس المقدم بالسابق، هذا الذي نعني به عدم التكامل بين الدروس على عكس المنهج الجديد يركز على التكامل والربط والتذكير فهذا ما يزيد من استيعاب التلميذ لدروسه والفهم الجيد ومثال على ذلك ما نجد في كتاب الرياضيات خاصة التوزيع الأسبوعي مثلا الأسبوع الأول في منهج الأهداف كالآتي:

1- الأعداد ونظام العد وقراءة الأعداد.

2- تحليل الشكل لنقله استرجاع الخواص الهندسية.

3- التعامد والتوازي.

4- حساب متمعن فيه حل مشكلات ضربية.

5- وصف أشكال هندسية لتعيينها أو لرسمها[1] هذا على سبيل المثال أما ما نجده في المنهج الجديد:

1. الأعداد.
2. جمع الأعداد.
3. طرح الأعداد.
4. قياس الأطوال.
5. المضلعات.

[1]-التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي، 2009، ص58.

6. الضرب (1،2) ضرب عدد طبيعي[1] هذا ما يخص الأعداد كانت موزعة كل الأسبوع أما المنهج القديم فهو غير متسلسل بحيث نجد العدد في الأسبوع الأول ثم يعود إليه في الأسبوع الحادي عشر.

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

[1]-الرياضيات، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بوشويكة فتيحة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2014-2015، ص05.

# المبحث الثاني:

# الملكة اللغوية.

**1- اكتساب الطفل للغة:**

إن ما يميز الإنسان عن الحيوان هو قدرة الإنسان على أن يستعمل اللغة، فاللغة عند الإنسان ملكة فطرية لا تكتسب بالمحاكاة وبالسمع ولكنها تكتسب بالحدس فالسماع ينميها ويطورها بيد أنه لا يصنعها، ففي هذا الصدد لابد من معرفة معنى اللغة ومعنى الملكة اللغوية.

**أ- تعريف اللغة:**

جاء في تاج اللغة وصحاح العربية معنى اللغوي للغة: "أن اللغة مشتقة من لغا يلغوا لغوا، أي قال باطلا يقال لغوت باليمين يقال لغى فيه يلغى لغا، أي لهج به واللغة أصلها لغّي ولغْو والهاء عوض وجمعها لغئ ّ ولغات أيضا[1]".

أما في مقايس اللغة فقد وردت فيه مادة: "لغو: اللام والعين ناقص المعتل أصلان صحيحان أحدهما يدل على الشيء لا يقتّد به والآخر على اللهج". لغى بالأمر: إذا لهج به، ويقال إن اشتقاق اللغة منه أي يلهج صاحبها بها[2].

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

---

[1]-تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، تج أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1990م، ج1، ص2484.

[2]- مقاييس اللغة، لأبي حسين بن فارس بن زكريا، ج5، ص256.

[3]-ينظر: أساس البلاغة، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري، تج محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت-عمان، ط1، 1995، ج2، ص173.

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

**ب- تعريف اللغة اصطلاحا:**

**اللغة:** نظام من الأصوات يتواصل به أفراد مجتمع للتعبير عن حاجاتهم المادية والمعنوية، أو هي وسيلة للتواصل أو أداة للتعبير عن الأفكار أو أنها نظام من العلامات لنقل الأفكار[1].

"أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]، يتوضح لنا أن اللغة أصوات يعبر بها الفرد عن حاجاته.

اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين الجمل النحوية[3]. نلاحظ في هذا التعريف أن اللغة فطرية وليست مكتسبة.

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

**2- تعريف الملكة اللغوية:**

**تعريف الملكة:**

**أ- لغة:**

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

---

[1] -ينظر: اللسانيان العامة، د.مصطفى غلفان، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ط1، 2010م، ص12.

[2] -الخصائص، أبو الفتح عثمان ابن جني، دار الكتب العلمية، د.ب، د.ط، ج1، د.ت، ص33.

[3] -ينظر: علم اللغة، د.حاتم الضامن، المكتبة الوطنية، ببغداد، د.ط، 1989م، ص333.

وملك فلان نسين وهو صاحب ملك ومملكه وممالك وهو مَلِكٌ من المماليك وافر الملوك بالمُلك والمَلْك وَالْمِلْك والمَلكة، ولعن الله سيئ الملكة[1].

ولقد عرفها مجمع اللغة العربية بالقاهرة في معجمه الوسيط: الملكة صفة راسخة في النفس أو استعداد عقلي خاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة مثل الملكة اللغوية. والملك يقال هو ملكة يميني. وفلان حسن الملكة يحسن معاملة خدمة وخشمه[2].

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

**ب- اصطلاحا:** أول ما جاء لتعريف الملكة كان على لسان اليوناني أرسطو:

"حمل الأشياء التي هي أطول زمانا في الثبوت وأعسر حركة، فإنهم لا يقولون فيمن كان غير متمسك بالعلم تمسك يعتد به إنّ له ملكة"[3]، نفهم من خلال هذا التعريف أن الملكة هي التي ترسخ في الأذهان أي أن الفرد يحتفظ بالأشياء التي تبقى ثابتة خاصة إذا تعلق الأمر بالمعارف العلمية، فإذا نسيها الفرد لا نقول أنه صاحب ملكة ويعرفها ديك: "الملكة اللغوية يستطيع مستعمل اللغة الطبيعية أن ينتج ويؤول إنتاجا وتأويلا صحيحين، عبارات لغوية ذات بنيات متنوعة جدا ومعقدة جدا في عدد كبير من المواقف التواصلية المختلفة"[4].

---

[1]-ينظر: أساس البلاغة، الزمخشري، ج2، ص667.

[2]-ينظر: مجمع اللغة العربية، الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص886.

[3]-ينظر: الملكة اللغوية في الفكر العربي، السيد الشرقاوي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2002م، ص32.

[4]-اللسانيات والبيداغوجيا، النحو الوظيفي، علي آيت أوشان، دار الثقافة، دار البيضاء، ط1، 1998م، ص72.

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

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

**3- وظائف اللغة:**

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

1. **الوظيفة الاجتماعية:** إن اللغة تبلور الخبرات البشرية، وتدون التراث الثقافي، كما أنها تساعد الفرد على تعديل سلوكه كي يتلاءم مع المجتمع.
2. **الوظيفة النفسية:** اللغة خير وسيلة للتحليل، وبوساطتها يستطيع الفرد أن يحلل أية فكرة إلى أجزائها، وهذه الوظيفة كما يرى ثورندايك "ليست في التحليل والتركيب بقدر ما هي أحداث استجابات لدى الأفراد، فهي خاضعة لقانون المنبه والاستجابة، فالوظيفة النفسية عند ثورندايك أخرجت الإنسان من دائرة المعقول وأدخلته في دائرة اللامعقول"[1].

هذا يعني أن الإنسان لا يمتلك عقلا وقد ساوى بينه وبين الحيوان في وظيفة اللغة وهذا غير منطقي.

3. **الوظيفة الفكرية:** إن الإنسان يمتاز عن سائر الحيوانات بالفكر والقدرة على التصور والتخيل والتحليل، والتركيب اللغة هي وسيلة لإبراز الفكر من حيز الكتمان إلى حيز التصريح[2].

[1]-ينظر: علم اللغة، د.حاتم الضامن، ص333.

[2]-المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

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

وقد حدد جاكسبون وظائف اللغة وبّين أنها أداة للتعبير عن الفكر وكانت كالتالي:

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

**4- نظريات اكتساب اللغة:**

فمن أهم النظريات التي كانت سائدة في تفسير نظام اللغة، وطريقة تعليمها وتعلمها نجدها متعددة فنذكر منها نظرية "النظم" لعبد القاهر الجرجاني والنظام، والتي أطلق عليها البنيوية لدى

[1]- ينظر: اللسانيات العامة، د. مصطفى غلفان ص84.

"ديسوسير" بالنحو التوليدي أو التحويلي "لتشومسكي" والملكة اللسانية للعلامة "ابن خلدون" دون أن ننسى "النظرية السلوكية والمعرفية"[1].

**1. النظم (عبد القاهر الجرجاني):**

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

لقد اعتبر عبد القاهر الجرجاني النظم نظم المعاني والألفاظ عنده تابعة للمعاني ودليل على ذلك حينما قال: "...غلط من قدم الشعر بمعناه، وأقل الاحتفاظ باللفظ". وأيضا: "ما في اللفظ لولا المعنى؟ وهل الكلام إلا بمعناه"[2]، فمن خلال هذا نرى أن نظرية النظم قائمة على المعاني أي لا يمكن أن يكون هناك لفظ دون أن يكون له معنى يؤديه، وخاصة في إعجاز القرآن فالنص البليغ لا يكمن في الألفاظ وإنما في الأفكار بالدرجة الأولى، وكما جعل البلاغة هي الأساس وترجع إلى الفكر أكثر من اللفظ حين قال: "ولو أن رجلا قرأ على رجل من خطباتهم وبلغائهم سورة قصيرة أو طويلة، لتبين له في نظامها ومخرجها من لفظها وطابعها أنه عاجز عن مثلها، ولو تحدث بها أبلغ العرب لأظهر عجزه عنها"[3].

ويرى عبد القاهر الجرجاني: أن الكلام صناعة يحضر فيها العقل تتم عن حذق ومهارة يؤخذان بالمرن، وعن هذا يقول عبد السلام المسدي في دراسته نظرية العرب في اكتساب اللغة، أن الظاهرة اللغوية في رأي الجرجاني تتبنى: "على مبدأ التباين في الأجزاء، مما يجعل الحدث اللساني

---

[1]-ينظر: نظريات التعلم والتعليم، د.يوسف محمود قطامي، ص172، ودراسات في أساس المنهاج واللغة (عودة إلى المدخل)، أساس المنهاج واللغة عنود الشايش الخريشة، ص144.

[2]-دلائل الإعجاز، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي، دار المدني، جدة، ط3، 1992، ص252.

[3]-المرجع نفسه، ص251.

نظاما من المتنافرات والمتباينات..."[1]. يعني هذا الكلام نظام من الأجزاء المتنافرة، التي تشكل ائتلافا ما، ويكون بحسب الحذق والمهارة ويكون الاكتساب اللغوي حسب الحذق والمهارة.

**2. البنيوية عند دي سوسير:**

جاء العالم دي سوسير في بداية القرن العشرين، فأقام البنيوية على ثنائية الدال والمدلول، وأكد ما قاله عبد القاهر الجرجاني قبل ثمانية قرون: "واهتم باللغة بوصفها منظومة تنطوي على سلسلة من العناصر التي تؤثر بعضها في بعض الآخر"[2].

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

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

**3. النحو التوليدي (تشومسكي):**

يرى تشومسكي أن منظومة اللغة ذات بنية ثنائية ويقصد من هذا أن الجملة اللغوية تحوي على دال والمتمثل في بنية سطحية ظاهرة وبنية عميقة المتمثل في مدلول الدال أي المعنى ويفسر هذا أن النحو "قدرة" وهي مجموعة من القواعد الصورية المتناهية التي يمكن المتكلم أو السامع من

[1] -التفكير اللساني في الحضارة العربية، عبد السلام المسدي، تونس، د.ط، د.ت. ص217.

[2] -علم اللغة العام، فرديناند دي سوسور، ت يوئيل يوسف عزيز، دار آفاق عربية، بغداد، د.ط، 1985، ص9.

إنتاج جمل سبق له أن أنتجها، أو لم ينتجها. ونجد أن القدرة يقابلها "الإنجاز" وهي التحقق الفعلي للقواعد المختزنة في ذهن المتكلم[1].

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

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

**4. نظرية الملكة اللسانية:**

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

1) أن السمع أبو الملكات اللسانية، وهذا يعني أن يكون الفرد حاذقا في سمعه.

2) أن اللغة هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني أي تصير ملكة متقررة في عضو الفاعل لها وهو اللسان، وهذا يعني أن الإنسان عندما يتكلم بشيء لابد أن يخزنه لكي تصبح راسخة في الأذهان لذلك نقول أن له ملكة.

[1] -ينظر: اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، علي آيت أوشان، ص33.

[2] -ينظر: نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية، الأسس والمفاهيم، مختار رقاوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع13، 2015، ص9.

3) أن تربية الملكة لا تحتاج إلى النحو الذي هو علم صناعة الإعراب وهذا يناقض كل ما رأيناه في النظريات الأخرى، ولا يمكن أن تستغني عن القواعد النحوية، فحفظ النحو يساعد في توليد الحمل، ويساعد بذلك اكتساب اللغة بما فيها من اشتقاقات وغير ذلك.

4) أن تربية الملكة يحتاج إلى اصطناع بيئة لغوية سليمة تحيط بالطفل، لكي يكون اكتسابه للغة بشكل صحيح.

5) أن تربية الملكة اللسانية تحتاج إلى حفظ النصوص الجميلة والتكرار وكثرة الاستعمال[1]، وهذا يعني أن الحفظ والتكرار يساعد في ترسيخ وكذلك في اكتساب اللغة لأن كثرة حفظ النصوص يعني حفظ المفردات وتكرارها يعني أنها معناها يتغير من سياق لآخر.

يتبين لنا هذه النظريات ركزت على وجود علاقة وطيدة بين اللفظ ومعناه، وظهور هذه النظريات كلها ردا على النظرية السلوكية التي تعتبر الفرد آليا تحكمه مثيرات لتكون هناك استجابات فجاءت لكي تبين أن الإنسان له عقل يمكنه أن يتعلم اللغة ويعمل في ذهنه معنى لكل لفظ بسمعه.

**5- أثر المحيط في اكتساب الملكة اللسانية:**

إن اكتساب يبقى متوقعا على مدى تفاعل الطفل مع محيطه، وظروفه، والعوامل والمثيرات الدافعة لممارسة اللغة والحوافز المشجعة على استخدامها ثم اتقانها وطموحه إلى البراعة والإبداع فيها، وعلى مدى ما يمتلك من قدرة خاصة على تعلم لنطق بها، أي نطق ألفاظه وإدراك معانيها وما لديه من سرعة ودقة في الملاحظة أوجه ومجالات استخدام هذه الألفاظ[2].

---

[1] -ينظر: تربية الملكة اللسانية عند ابن خلدون، د.علي أحمد مدكور، مؤتمر العلمي التاسع (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الإقرائية والإخراج)، مصر، مج2009، ص12.

[2] -ينظر: اكتساب ملكة اللسان وتعلم اللغة الثانية، مجلة التربية، أحمد عزوز، جامعة وهران، الجزائر، ع163، 2007، ص113.

نلاحظ في هذه الحالة الفرق بين اكتساب اللغة بشكل طبيعي وتعلمها بشكل تقني، لأن الطفل يكتسبها من محيطه وعائلته، وأهله، ويتعلمها من معلميه عندما يذهب إلى المدرسة.

ومثلما هو معروف أن الطفل في الدراسات البيولوجية لا يستطيع أن يطور تلك القدرات اللغوية وينميها إلا من خلال احتكاكه بالناس الذين يتكلمون معه من جهة، ويتكلمون مع بعضهم البعض من جهة أخرى.

ومن هنا يؤكد علماء اللسانيات البيولوجية أن اللغة تكتسب اكتسابا طبيعيا وهذا يختلف عن المقولة التي تذهب إلى أنها تتعلم تعليما تقنيا، وإذا لم يكن الطفل مبرمجا برمجة بيولوجية لسانية، فإنه لن يستطيع أن يتعلم ولا كيف يفهم، ويطور مستوى هذا الاكتساب من خلال نوعية المفردات التي يسمعها ونسبة تكرارها في بيئته، كما تتوقف حصيلته اللغوية أيضا على المحتوى الدلالي للألفاظ[1].

بمعنى أن الطفل يكتسب اللغة بطريقة عفوية دون برمجة بيولوجية لسانية، وكما نجد أن حصول اللغة إنما يكون بالمنشأ يعني تتمظهر في بيئة الإنسان "مناخ الاكتساب بما أنها تخلق حوله حوضا لسانيا"[2]، بمعنى أن اللغة ملكة أجنبية عن الإنسان لا يتمكن من امتلاكها إلا بالاكتساب الذي توفره بيئة اللسانية.

**6- طرق اكتساب الملكة اللسانية:**

لا تحصل الملكات إلا بتكرار الأفعال وهو ما عرفه ابن خلدون بقوله: "والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذات صفة ثم تتكرر فتكون حالا، ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة في المتكلم من العرب حين

[1]-المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2]-التفكير اللساني في الحضارة العربية، عبد السلام المسدي، ص125.

كانت ملكته اللغة العربية موجودة فيهم سمع كلام أهل جيله، كما سمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا ثم يسمع التراكيب كذلك وهذا يتحدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، هذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة العربية أي بالملكة الأولى التي أخذت عنهم"[1].

ويرى أن تمام الملكة اللسانية إنما هو بالنظر إلى المفردات، وهذه التراكيب اللغوية تعبر عن المعاني المقصودة فيتحقق بها الإفهام الصحيح ويراعي في تأليفها المطابقة لمقتضى الحال[2].

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

ولكن يتم اكتساب اللغة عند الطفل على مراحل وهي:

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

---

[1]- مقدمة ابن خلدون، عبد الرحمن خلدون، دار الفكر، بيروت، لبنان، د.ط، 2001، ص765.

[2]-ينظر: الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، عالم الكتب القاهرة، د.ط، 1979، ص25.

[3]-ينظر: اكتساب ملكة اللسان وتعلم اللغة الثانية، أحمد عزوز، ص144.

**7- المهارات اللغوية:**

**1. الاستماع:**

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

والاستماع الجيد ليس مجرد الاستماع إلى الأصوات، وإنما الاستماع الجيد كالقراءة الجيدة عملية فعالة تتضمن أمورا عدة، والمستمع الجيد هو الذي يقوم بربط كل ما يستمع إليه ويحاول توظيفه في مواقف مختلفة، وأيضا سوف يزيد من كمية المفردات لديك لأنه كلما سمعنا مفردات أو كلمات جديدة يتعلم كيفية استخدامها، ولابد من تعلم أننا غالبا ما نتعلم المفردات الجديدة عند سماعنا إياها منطوقة[1].

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

**أ- شروط الاستماع:**

**1) المصادر اللغوية:**

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

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

[1]-ينظر: مهارات اللغة العربية، د.عبد الله علي مصطفى، دار المسير، عمان-الأردن، ط2، 2007، ص65.

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

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

– يجب أن تكون الكلمات مستخدمة طبقا للمعاني المتعرف عليها أي تكون متداولة بين أبناء المجتمع، بمعنى لا يمكن أن تستعمل ألفاظا لا نعرف معناها، أو تكون شاذة الاستعمال بين أبناء المجتمع[1].

إضافة إلى شروط العضوية المتعلقة بالأذن والعقل ففيما يخص الأذن هي جهاز عضوي يتكون من مجموعة من الأجزاء قد يصيب أحدها الخلل، مما يعيق عملية الاستماع فلابد من العلاج فلذلك لا يجوز أن نخجل من العيوب السمعية حتى لا تقع في سوء الفهم، وأن يكون قادرا على فهم ما يسمع إليه أي حسب قدراته العقلية التي تتناسب مع الموضوع، أن يكون لدى المستمع مهارات الاستماع العامة والخاصة اللازمة للنجاح في أداء الهدف المقصود من ذلك الاستماع[2].

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

**2) القراءة:**

تطرق كثير من التربويين المحدثين إلى مفهوم القراءة فعرفها بعضهم بأنها "عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات"[3].

---

[1] -ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] -المرجع نفسه، ص69.

[3] - ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية، الأردن-عمان، د.ط، 2006، ص35.

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

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

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

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

**أ- مرحلة التهيئة:**

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

[1]-ينظر: المهارات اللغوية، د.رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 2006، ص20.

[2]-ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية، بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، ص38.

**ب- التهيئة للقراءة والكتابة:**

يمكن تحقيقها عن طريق:

- تدريب الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها وإدراك الفروق بينها.
- تزويدهم بطائفة من الألفاظ عن طريق سرد الحكايات الملائمة التي تشتمل على كثير من الكلمات التي تصادفهم في أثناء عملية القراءة وتدريسهم على التمييز بين الأضداد.
- تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التي تتصل بالقراءة والكتابة وتشمل هذه التدريبات التدريب الصوتي الذي يمهد للنطق السليم مثل تقليد الأصوات.
- التدريب على دقة الملاحظة، ويتحقق من خلال عرض مثلا صور مختلفة عن واقع الطالب وأسرته، ومدرسته، والحيوانات الأليفة وتعرف على أسمائها.

يتضح لنا أن التدريبات هذه تمكن الطفل من تنمية العملية العقلية له، كما يساعد التدريب الصوتي اكتشاف الأطفال الذين يعانون من مشاكل في الصوت، فبفضل القراءة يمكن التخلص من هذا المشكل ويمكن للطفل من الانسجام داخل الصف مع أقرانه[1].

**3) التعبير:**

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

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

---

[1]-ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

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

[3]-ينظر: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، عبد الفتاح حسن البجة، دار الفكر العربي، عمان، الأردن، د.ط، 1999م، ص293.

**2. أنواع التعبير:**

أ- **التعبير الشفوي:**

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

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

ب-**التعبير الكتابي:**

هو اقتدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية[3].

**3. الغرض من التعبير:**

يحقق التعبير مجموعة من الأغراض أهمها ما يلي:

1) تعويد التلاميذ التفكير المنطقي، وترتيب الأفكار وربط بعضها ببعض.

2) تمكين التلاميذ من التعبير عما يدور حولهم من موضوعات ملائمة تتصل بحياتهم وأعمالهم داخل المدرسة.

---

[1]-ينظر: أساليب تدريب اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، ص145.

[2]-ينظر: أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، عبد الفتاح حسن البجة، ص293.

[3]-المرجع نفسه، ص313.

3) إعداد التلاميذ للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على ممارسة الكتابة المناسبة في المواقف المناسب[1].

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

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

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

**4. الكتابة:**

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

لهذا تعتبر مهارة الكتابة وتعلمها يمثل عنصرا أساسيا في العملية التربوية وهما من الوظائف الأساسية للمدرسة الابتدائية. ولعل تدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة في إطار العمل المدرسي يتركز فيه العناية بأمور ثلاثة وهي كالآتي:

- قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة إملائيًا.
- إجادة الخط.

[1] -في تدريس اللغة العربية، د.إبراهيم محمد عطا، مركز الكتاب للنشر، مصر، ط1، 2005، ص219.

[2] -أساليب تدريس اللغة بين المهارة وصعوبة، فهد خليل زايد، ص97.

– قدرته على التعبير عما لديه من أفكار وبوضوح ودقة[1].

**2. أنواع الكتابة:**

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

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

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

3) **الكتابة الإقناعية:** تتفرع من الكتابة المعرفية حيث يستعمل الكاتب العديد من الطرق لإقناع القارئ[2].

الكتابة "ليست عملية آلية بحتة يكفي فيها الكتابة وفقط، وإنما هي عملية إبداعية لذا على المعلم أن يعرف المتعلمين على أبعادها، فيدربه على أن يسأل نفسه دائما قبل أنّ يكتب، لماذا أريد أن أكتب؟ ما الذي أود التعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة؟[3].

**3. أهمية الكتابة:**

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

2) إنّها أداة رئيسية للتلاميذ على اختلاف مستوياتها، والأخذ عن المعلمين فكرهم وخواطرهم.

---

[1] -ينظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

[2] -المهارات اللغوية، رشدي أحمد طعيمة، ص191.

[3] -المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3) إنّها أداة اتصال الحاضر بالماضي كما أنها معبر الحاضر للمستقبل، إذ أن التعامل بنمط واحد من الكتابة طريق لوصل خبرات السابقين بما يستدعيه اللاحقون، كما أن اختلاف نمط الكتابة قطع لجسور الاتصال وإنهاء لحلقات التاريخ.

4) إنّها من أهم وسائل الاتصال البشري بالخطابات أو المراسلات وشتى وسائل الاتصال.

5) إنّها وسيلة من وسائل تنفيس الفرد عن نفسه والتعبير عما يجول بخاطره، أيا كان هذا التعبير شعرا كان أم نثرا.

6) إنّها أداة لحفظ العلم فلولا الكتب المدونة والأخبار المخلدة، والحكم المحطوطة لضاع أكثر العلم.

7) إنّها شهادة تسجيل للوقائع والأحداث والقضايا.[1].

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

[1]-ينظر: في تدريس اللغة العربية، إبراهيم محمد عطا، ص217.

# الفصل الثاني

## الدراسة الميدانية

**المبحث الأول: عرض نتائج الدراسة.**

1- أدوات البحث.

2- عينة البحث وتنفيذه.

3- عرض النتائج والتعليق عليها.

4- تلخيص النتائج.

**المبحث الثاني: العملية التعليمية التعلمية في المقاربة بالكفاءات.**

1- تعريف المقاربة النصية.

2- الشروط التي يقوم عليها المعلم والمتعلم.

3- أهداف تعليم القواعد النحوية.

4- نموذج (درس النحو) (مذكرة الأستاذ).

5- تحليل مذكرة الأستاذ.

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

## المبحث الأول: عرض نتائج الدراسة.

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم الطرائق التي يلجأ إليها الباحث للوصول إلى معرفة الإجابة بعض التساؤلات التي تبدو غامضة للباحث، وعملية الإحصاء الموجهة لأصحاب التخصص هي التي تكشف هذا الغموض لذلك تطرقت في هذا الفصل التطبيقي إلى عرض هذه الدراسة الميدانية المتمثلة فيما يلي:

### 1- أدوات البحث:

من أجل معرفة دور التدريس بالمقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية لجأت إلى الدراسة الميدانية التي تمت في مؤسسات الطور الإبتدائي، وهي العارف السعيد، بشلاوي السعيد، وقنداز أعمر بولاية البويرة فيما يخص المعلمين اخترت جميع السنوات من أقسام السنة الأولى إلى السنة الخامسة ومنهم ذوو الخبرة الطويلة التي تتراوح مدة تدريسهم ما بين 25 و31 سنة، أما فيما يخص الخبرة المتزامنة مع ظهور هذه الطريقة: المقاربة بالكفاءات فكانت بين 11 و4 سنوات هذا المزج بين الخبرتين يزيد من مصداقية الوصول إلى معرفة دورها ومدى ملاءمتها في عملية التعليم.

### أ- الاستبيان:

موجه للمعلمين في الطور الابتدائي يضم الأسئلة التي تبين مدى قبول هذه الطريقة، وهل هي مناسبة للتلميذ والمعلم، وكان عدد الأسئلة التي طرحتها سبعة عشر سؤالا.

### ب- الأساليب الإحصائية:

تم إحصاء الإجابات المتحصل عليها وإدراجها ضمن جدول تضم هذه الأخيرة تواتر الإجابة والنسبة المئوية لها.

**2- عينة البحث وتنفيذه:**

من أجل بيان دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية اخترت ثلاث مؤسسات، وعدد المعلمين كان ثلاثين حيث قدمت لهم الاستبيان وتّمواسترجاعه بعد أيام.

**عرض النتائج وتحليلها:**

**س1: ما رأيك في المقاربة بالكفاءات أهي مناسبة لك؟ مع التحليل**

**جدول رقم (01):**

| | نعم | لا |
|---|---|---|
| التكرار | 28 | 2 |
| النسبة المئوية | %93 | %7 |

من خلال هذا الجدول رقم (1) يتضح أن 93% من المعلمين يرون أن المقاربة بالكفاءات مناسبة في التعليم وتعليلهم هو أنهم يعتبرون المتعلم محورا أساسيًا في العملية التعليمية والمعلم عبارة عن مرشد فقط، وزد على ذلك أن التلميذ يتمكن من إبراز قدراته ومهاراته وبفضل هذه الطريقة يتمكن من كشف الحقائق بنفسه والوصول إلى القاعدة فهو الذي يبنى قاعدة الدرس أي الوصول إلى الهدف المرجو هذا من جهة ومن جهة أخرى، تكون مناسبة أكثر إذا توفرت الوسائل الضرورية، في حين نجد أن 7% ترى عكس ذلك وتحليلهم كان صعوبتها في بعض المواد ولبعض الدروس مما يصّعب على التلميذ إبراز مهاراته ونقص الوسائل.

**س2: إذا كنت من ذوي الخبرة الطويلة هل ساعدتك المقاربة بالكفاءات؟**

**جدول رقم (02):**

| | نعم | لا | عدد الإجابة |
|---|---|---|---|
| التكرار | 24 | 2 | 4 |
| النسبة المئوية | %80 | %7 | %13 |

ما نلاحظ في هذا الجدول رقم (2) أن نسبة 80% من ذوي الخبرة الطويلة التي كانت تتراوح من 31 سنة إلى 25 سنة تساعدهم المقاربة بالكفاءات، في حين نجد أن 7% و13% إجابة بلا أو عدم الإجابة دليل على صعوبة تأقلمهم مع هذه الطريقة الجديدة في عملية التعليم.

**س3: هل تقبل الدورات التكوينية؟**

**جدول رقم (03):**

| | نعم | لا | عدد الإجابة |
|---|---|---|---|
| التكرار | 26 | 3 | 1 |
| النسبة المئوية | %87 | %10 | %3 |

من خلال النسب المئوية المتبينة في الجدول رقم (3) أن قبول الدورات التكوينية كان نسبة 87% لأن دورها يتمثل في تأهيل المعلم داخل القسم وتبين وتوضح كل ما غمض في هذه الطريقة المستحدثة، إضافة إلى تمكين المعلم من الوصول إلى الكفاءة الختامية أو الكفاءة المستهدفة، أما بالنسبة 10% عدم قبول و3% عدم الإجابة وخاصة أن خبرتهم كانت 31 سنة لعل أن خبرتهم الطويلة في ميدان التعليم سبب في رفضهم للدورات التكوينية.

**س4: أترى المقاربة بالكفاءات بعيدة المدى؟**

**جدول رقم (04):**

| | نعم | لا | عدد الإجابة |
|---|---|---|---|
| التكرار | 13 | 11 | 6 |
| النسبة المئوية | %43 | %37 | %20 |

يتبين من الجدول رقم (4) أن نسبة 43% يرونها بعيدة المدى لأنها تخالف المنهج القديم لما فيه من مساوئ، ونسبة 37% يجدونها عكس ذلك أيّ أنها قصيرة المدى من خلال (النتائج النهائية أيّ نسبة النجاح تكون بعض الأحيان غير مرضية تماما، و20% لم يجيبوا على هذا السؤال سواء يرونها بعيدة أو قصيرة أو لا تصلح على الإطلاق.

**س5: أهي إيجابية للتلميذ أو سلبية؟**

**جدول رقم (05):**

| | إيجابية | سلبية |
|---|---|---|
| التكرار | 26 | 4 |
| النسبة المئوية | %87 | %13 |

يتوضح لنا من خلال الجدول رقم (5) أن النسبة 87% إيجابية للتلميذ لأن التلميذ أصبح المحور الأساسي في العملية التعليمية أي من خلال مشاركته للمعلم أثناء الدرس، في حين نجد أن 13% يجدونها سلبية للتلميذ لأن المعلم كان مسيطرا على العملية التعليمية والآن أصبح المتعلم له دور فعال ويتحكم في هذه العملية عن طريق مشاركته أثناء الدرس.

**س6: ماذا تفضل المنهج الجديد أم القديم؟**

**جدول رقم (06):**

| | جديد | قديم |
|---|---|---|
| التكرار | 20 | 10 |
| النسبة المئوية | %67 | %33 |

من خلال الجدول رقم (6) نجد أن 67% يفضلون المنهج الجديد لأن المعلم في المنهج الجديد مرشد فقط أما الذين يفضلون المنهج القديم بلغت نسبتهم 33% لأن المنهج القديم منهج سهل في العملية التعليمية، وتكمن هذه السهولة من خلال تحضيره للدرس لأنه يعتمد على مذكرات جاهزة.

**س7: أهي سهلة أو صعبة على المعلم؟**

| **جدول رقم (07):** | سهلة | صعبة |
|---|---|---|
| التكرار | 20 | 10 |
| النسبة المئوية | %67 | %33 |

نلاحظ أن هذه الطريقة سهلة على المعلم في تطبيقها فكانت نسبة 67% سهلة على المعلم لأن المعلم في هذه الطريقة يمارس العملية التعليمية بحرية مطلقة وليس هناك شيء يقيده، على خلاف ما كان عليه المعلم قديما ويرى 10% منهم أنها صعبة لأن المعلم في القديم كان يعتمد على مذكرات جاهزة التحضير.

**س8: في أي مواد تراها سهلة حين تطبيقها؟** قراءة، قواعد، اجتماعيات، رياضيات.

| **جدول رقم (08):** | **قواعد رياضيات** | **كل المواد** | **رياضيات** | **قراءة رياضيات** | **قراءة قواعد رياضيات** | **قراءة اجتماعيات** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التكرار | 5 | 6 | 3 | 4 | 9 | 3 |
| النسبة المئوية | %17 | %20 | %10 | %13 | %30 | %10 |

يتبين من خلال (الجدول رقم 8) أن هناك من يرى أن المقاربة بالكفاءات تكون سهلة في كل المواد، أو في بعضها فما نلاحظه أن هناك تفاوتاً في النسب نبدأها بأقل نسبة.

نجد أن نسبة 10% تراها سهلة في مادة الرياضيات فقط، و10% تراها سهلة في مادة القراءة والاجتماعيات، و13% في القراءة والرياضيات فمعنى أن هؤلاء لا يستطيعون تطبيقها في المواد الأخرى كالقواعد تبدو لهم صعبة وخاصة أن القواعد من المواد التي تعتبر جامدة.

في حين نرى أن 17% تراها سهلة في القواعد والرياضيات و20% تراها سهلة في كل المواد، و30% تراها سهلة في القراءة والقواعد والاجتماعيات فهؤلاء عكس الآخرين فالمواد الجامدة

يسهل فيها تطبيق المقاربة بالكفاءات لأن هذه المواد ثابتة لا تتغير ومعيارية، لذلك تبدو سهلة، وتكون صعبة في الاجتماعيات لأن التاريخ أحداثه كثيرة وقد تكون متشابهة ومرتبطة ببعضها البعض والتلميذ قد يصعب عليه أن يستحضر كل هذا الكم الهائل من الأحداث أو ضبط التواريخ.

**س9: هل يتبين للمعلم التلميذ المتفوق من غيره؟**

**جدول رقم (09):**

| | نعم | لا |
|---|---|---|
| التكرار | 27 | 3 |
| النسبة المئوية | %90 | %10 |

ما نلاحظه في الجدول رقم (9) أن نسبة 90% يتبين للمعلم التلميذ المتفوق، لأن المعلم مرشد فقط، والتلميذ هو الذي يعطي القاعدة فكثرة الأسئلة للوصول إلى النتيجة المراد الوصول إليها هو الذي يبين التلميذ المتفوق من غيره، في حين نجد نسبة قليلة جدا تقدر بـ10% لا يتبين لها التلميذ المتفوق من غيره.

**س10: أترى أن فصل التلاميذ المتفوقين عن غيرهم أفضل؟**

**جدول رقم (10):**

| | نعم | لا |
|---|---|---|
| التكرار | 8 | 22 |
| النسبة المئوية | %26 | %74 |

من خلال الجدول رقم (10) يتوضح لنا أن نسبة 74% لا تفضل فصل التلاميذ المتفوقين، لأن وجودهم داخل القسم مع غير المتفوقين يؤثر على هذه الفئة، ويخلق لهم ما يعرف بالغيرة والتنافس فيما بينهم، في حين نجد أن 26% تفضل فصل التلاميذ لأنّ وجودهم مع الضعفاء يؤثر عليهم سلبا ويحبط نفسيتهم ويقلل من عزيمتهم ونشاطهم.

**س11: هل هناك تفاعل بين المعلم والتلميذ؟**

**جدول رقم (11):**

| | نعم | لا |
|---|---|---|
| التكرار | 29 | 1 |
| النسبة المئوية | %97 | %3 |

نلاحظ من خلال الجدول (11) أن 97% من المعلمين يرون أن هناك تفاعل بين المعلم والتلميذ، خاصة أن ظهور هذه الطريقة لأجل خلق التفاعل بين المعلم والتلميذ، فالتلميذ يفرض وجوده أمام المعلم، ونسبة 3% عكس ذلك ترى أنه لا يوجد تفاعل بين المعلم والتلميذ والسبب يعود إلى وجود مواد صعبة على التلميذ، مما يؤدي بالمعلم إلى طرح الأسئلة ثم الإجابة عنها أي يقوم بدورين (دور المعلم، ودور التلميذ).

**س12: هل هذه الطريقة تأخذ وقتا طويلا لتقديم الدرس؟**

**جدول رقم (12):**

| | نعم | لا |
|---|---|---|
| التكرار | 13 | 17 |
| النسبة المئوية | %43 | %57 |

حسب الجدول رقم (12) نرى أن 57% لا تأخذ وقتاً طويلا لتقديم الدرس، في حين نجد 43% ترى أنها تأخذ وقتا طويلا لأن المدة المحددة لكل درس غير كافية.

**س13: هل كلّ درس يعطى له حقه وإن لم يكن هناك تجاوب؟**

**جدول رقم (13):**

| | نعم | لا | عدد الإجابة |
|---|---|---|---|
| التكرار | 25 | 4 | 1 |
| النسبة المئوية | %84 | %13 | %3 |

نلاحظ في الجدول رقم (13) أن 87% يعطى للدرس حقّه وهذا بإضافة ساعات إضافية، أو عدم ممارسة بعض النشاطات كالرسم أو الرياضة لكي يوصل المعلم الفكرة للتلاميذ حتى يكون هناك تجاوب، هذا من جهة ولكن من جهة أخرى منع التلميذ من ممارسة هذه النشاطات التي تعتبر من أهم النشاطات التي يروح فيها عن نفسه، ونجد أن 13% لا تعطى للدرس حقه الكامل، فهذا يعني أنه لا يهم أن يفهم التلميذ أولا.

**س14: هل الحجم الساعي كاف لتحقيق الكفاءة المستهدفة؟**

**جدول رقم (14):**

| | نعم | لا | عدد الإجابة |
|---|---|---|---|
| التكرار | 17 | 12 | 1 |
| النسبة المئوية | %57 | %40 | %3 |

يبين لنا الجدول رقم (14) أن نسبة 57% الحجم الساعي المبرمج لكل ساعة كاف لتحقيق الكفاءة المستهدفة، بينما 40% لا يكفيهم الحجم الساعي المخصص لكل درس من كل مادة فما يلاحظ أن 45 دقيقة غير كافية لكي يستوعب التلميذ الدرس جيدا، و3% لم تجب على هذا السؤال.

**س15: هل تتيح الفرصة للتلاميذ لطرح الأسئلة؟**

**جدول رقم (15):**

| | نعم | لا |
|---|---|---|
| التكرار | 27 | 3 |
| النسبة المئوية | %90 | %10 |

نلاحظ في الجدول رقم (15) أن نسبة 90% يتيحون الفرصة للتلاميذ لطرح الأسئلة دليل على أن المقاربة بالكفاءات طريقة تمكن التلميذ من المشاركة في الدرس وإبداء رأيه فحرية التلميذ

موجودة، أما 10% يرون عكس ذلك أن التلميذ يستقبل المعلومات فقط كما كان سائدا في المنهج القديم.

**س16: هل ترى أن التحصيل اللغوي كاف بهذه الطريقة أو بالمنهج القديم أفضل؟**

**جدول رقم (16):**

| | جديد | قديم | عدد الإجابة |
|---|---|---|---|
| التكرار | 16 | 13 | 1 |
| النسبة المئوية | %54 | %43 | %3 |

حسب الجدول رقم (16): أن النسبة 54% ترى أن التحصيل اللغوي كاف بهذه الطريقة لأن هذه الطريقة لا تقيد التلميذ فهي تولي الاهتمام به وكذلك تسمح للمعلم أن يعلم التلاميذ بطريقة مطلقة (قد يختارها التلميذ)، خاصة أن التلميذ هو الذي يختار الطرق والخبرات لتحقيق الهدف وهو الذي يتحكم في الوقت اللازم لتحقيق هدفه عكس ما كان عليه، لذلك كانت نسبة 43% و3%عدم الإجابة على السؤال.

**س17: إذا كانت النتائج غير مقنعة بهذه الطريقة أنتقيد بها؟**

**جدول رقم (17):**

| | نعم | لا | عدد الإجابة |
|---|---|---|---|
| التكرار | 7 | 20 | 3 |
| النسبة المئوية | %23 | %67 | %10 |

من خلال الجدول رقم (17) نسبة 67% كانت النتائج غير مقنعة لا يتقيدون بها، في حين أن نسبة 23% حتى إن كانت النتائج غير مقنعة يتقيدون بها، فما نلاحظه أن مهما كانت الطريقة تخدم المعلم والتلميذ، فإذا كانت النتائج غير مقنعة يلجأون إلى المنهج القديم كما نلاحظ أن 10% كانت عدم الإجابة على هذا السؤال.

**تلخيص النتائج:**

يمكن عرض نتائج التحليل كما يلي:

- تعد طريقة المقاربة بالكفاءات أنسب للمعلمين حتى بالنسبة لذوي الخبرة الطويلة.
- قبول الدورات التكوينية رغم الخبرة الطويلة في مجال التعليم.
- رغم إيجابيات هذه الطريقة، غير أنها في نظر المعلمين قصيرة المدى، ويرجع ذلك لعدم توفر الوسائل الضرورية والمساعدة أكثر في نجاحها.

ونستنتج كذلك أنها مناسبة للتلميذ، لأن التلميذ أصبح هو الذي يدير الدرس بفضل المعلم الذي أصبح كهمزة وصل بين التلميذ والدرس، من أجل تمكينه لبناء قاعدة الدرس بكل سهولة لذلك يفضل الأساتذة المنهج الجديد، وهذا من إيجابياته لأنه لم يقيد المعلم بمذكرة كما كان في المنهج القديم، وكذلك الأمر الحسن في هذا المنهج أنها تتيح الفرصة للتلاميذ لطرح الأسئلة، عكس طريقة التلقين التي تمتاز بالتلقي والاكتفاء بالصمت، وهذا ما يزيد من إثراء رصيد التلميذ اللغوي من خلال مشاركته داخل القسم لأن الأسئلة الشفوية تساعده على التعبير وعلى طلاقة اللسان وتصحيح الأخطاء.

# المبحث الثّاني:

# العمليّة التعليميّة

# التّعلّميّة في المقاربة

# بالكفاءات.

**المبحث الثاني: العملية التعليمية التعلمية في المقاربة بالكفاءات**

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

1. إما البدء بتدريب التلاميذ بشكل نظامي على الطرائق الأساسية للانتقال لهم حقا إلى تطبيقها في وضعيات متجددة.
2. أو يقحم التلاميذ من المنطلق في وضعيات جديدة ومعقدة وإدماجية (إشباع أسلوب حل المشكلات)[1].

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

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

**1- المقاربة:**

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

أما المصطلح الثاني **(النص)** فيعني مجموعة التصورات والمفاهيم والقواعد المرتبطة به بإعتباره وحدة أساسية للفهم، والإفهام والتأويل والإنتاج[2].

---

[1] -ينظر: الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2006، ص7.

[2] -ينظر: النحو وأساليب تدريسه، دلولة قادري، ص11.

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

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

**أ- التحضير:**

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

**ب- إنجاز التوضيح:**

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

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

**ج- العرض:**

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

**د- الكتابة:**

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

وكمرحلة أخيرة بعد الكتابة يأتي **التمرين اللغوي:** فهو شرط هام لتحقيق مدى استوعاب التلاميذ للدرس، فيعد التمرين اللغوي في عملية التعليم مقوما بيداغوجيا هاما، باعتباره فضاء لغويا يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه، ولهذا اهتم التربوي بالتمرين اللغوي لتفادي الخطأ اللغوي، الذي يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال التعليم، فالتمرين يعتبر الوسيلة الجوهرية في ترقية امتلاك العادات اللغوية لدى المتعلم، مما يجعله قادرا على الممارسة والأداء في كل الظروف[2].

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

---

[1]-ينظر: محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية، بكار أمحمد، تكوين أساتذة التعليم الأساسي عند بعد في اللغة العربية وآدابها، المدرسة العليا للأستاذة، ببوزريعة، الجزائر، 2006، ص16.

[2]-ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، أحمد حساني، ص147.

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

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

- مساعدة التلاميذ على اكتساب العادات اللغوية السليمة عن طريق محاكاة الأساليب الصحيحة، وكثرة الاستعمال في حدود قدراتهم دون التعرض لمصطلحات النحو.
- تنمية قدراتهم على الملاحظة الدقيقة، وفهم العلاقات المتحكمة في التراكيب المتشابهة.
- التدريب على اكتساب المهارة في النطق وتقويم اللسان وعصمته من الخطأ في الكلام وتحسين الكتابة.
- وقوف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغها المتعددة لأن القواعد النحوية تعد بمثابة الوصف العلمي لهذه الأوضاع والصيغ[1].

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

[1]-ينظر: النحو وأساليب تدريسه، دلولة قادري، ص94.

## أتعرّف على إعراب الفعل المعتلّ

### ألاحظ

رَأى ابْنُ بَطّوطة وهو في طَريقِهِ إلى الْحَجِّ مَواطِنَ لها ذِكْرَيات . ولمّا وَصَلَ إلى مَكّةَ غَمَرَهُ فَرَحٌ كَبيرٌ ، فَلَبّى مع الْمُلَبّينَ وطافَ و صلّى خَلْفَ مَقامِ إبْراهيم . ثمّ دَنا من الْحَجَرِ الأَسْوَدِ فَقَبَّلَه . وكانَ يَحْرِصُ على الإتْيانِ بِكُلِّ مَناسِكِ الْحَجِّ ويَخْشى أن يَنْسى شَيْئاً مِنْها . وكان كُلَّما وَجَدَ فُرْصَةً يَدنو من الْحَجَرِ الأَسْوَدِ ويُقَبِّلُهُ ويَشْرَبُ من ماءِ زَمْزَمَ الّذي كان يَجْري بِدونِ انْقِطاع .

### أتذكّر

اَلْفِعْلُ الْماضي الْمُعْتَلّ الآخِر بالأَلِف أو الأَلِف الْمَقْصورَةِ يُبْنى على :
- الْفَتْحَةِ الْمُقَدَّرَة على الأَلِف مثل : دَنا - رَأى - صَلّى .

اَلفِعْلُ الْمُضارِعُ الْمُعْتَلُّ الآخِر يُرْفَعُ :
- بِضَمَّةٍ مُقَدَّرَةٍ على الأَلِف مثل : يَخْشى
- بِضَمَّةٍ مُقَدَّرَةٍ على الْواو مثل : يَدْنو
- بِضَمَّةٍ مُقَدَّرَةٍ على الْياء مثل : يَجْري

### أتدرّب

1. عَيِّنِ الأَفْعالَ الْماضِيَةَ الْمُعْتَلَّةَ الآخِرِ في الأَمْثِلَةِ الآتِيَةِ ثُمَّ اعْرِبْها .
- حينما وَقَفَ ابْنُ بَطّوطَةَ أمامَ الْكَعْبَةِ دَعا طَويلاً . • سَعى الْحاجُّ بين الصَّفا والْمَرْوَة .
- رَأى ابْنُ بَطّوطَةَ في رِحْلَتِهِ عَجائِبَ كَثيرَة . • شَرِبَ الْمَريضُ من ماءِ زَمْزَمَ فَشَفاهُ اللّه .

2. عَيِّنِ الأَفْعالَ الْمُضارِعَةَ الْمُعْتَلَّةَ وعَيِّنْ عَلامَةَ الإعْرابِ في كُلِّ فِعْل .
- اَلْبَحّارُ يَهْتَدي بالْبَوْصَلَةِ في الْبَحْرِ . • يَهْوى الشَّبابُ الأَسْفارَ والرِّحَلات .
- كانَ الْجَزَعُ يَسْتَوْلي على الْبَحّارَةِ كُلَّما ابْتَعَدوا عن الشّاطِئ .
- اَلسُّفُنُ تَدْنو من الشّاطِئِ شَيْئاً فَشَيْئاً .
- كانَ كولومبوسُ يُهَدِّئُ الْبَحّارَةَ حينما انْتابَهُم الْخَوْف .

3. كوِّنْ ثَلاثَ جُمَلٍ في كُلٍّ مِنْها فِعْلٌ مُضارِعٌ مُعْتَلُّ الآخِر .



**المصدر:** من كتاب اللغة العربية، للسنة الخامسة إبتدائي.

## مذكرة الأستاذ النموذجية

**المستوى:** الخامسة ابتدائي

**النشاط:**قواعد نحوية

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

| أنشطة التعلم | مؤشر الكفاءة | النشاط المقترح |
|---|---|---|
| النشاط 1<br>(الوضعية الأولى)<br><br><br><br><br>النشاط 2<br>(الوضعية الثانية) | –أن يسترجع المتعلم معارف سابقة حول الفعل المعتل.<br>–أن يميز الأفعال الناقصة عن غيرها من الأفعال المعتلة.<br><br><br><br>–أن يكتشف التغيرات التي حدثت على الأفعال الناقصة عند تحويلها إلى المضارع. | – يدون المعلم مجموعة من الأفعال على السبورة مطالبة التلاميذ بالتمييز بين الأفعال المعتلة والصحيح.<br>– يعيد المعلم كتابة الأفعال المعتلة لوحدها.<br>– استخراج المعلم فقرة من نص "ابن بطوطو في رحلته إلى الحج".<br>"رأى ابن بطوطة وهو في طريقه إلى الحج مواطن لها ذكريات... كان يجري بدون انقطاع".<br>– مطالبة التلاميذ بالتسطير تحت الأفعال الناقصة.<br>– مطالبة آخرين بتحويل الفقرة إلى المضارع.<br>– محاولة إعراب الأفعال المعتلة المضارعة.<br>– مناقشة التلاميذ حول علامات الرفع.<br>– الوصول إلى قاعدة تدّون على السبورة. |

| | | |
|---|---|---|
| النشاط الثالث (الوضعية الثالثة) | –أن يقارن بين الفعل الناقص المرفوع والفعل الناقص المجزوم.<br>–أن يستخرج القاعدة حول جزم الفعل المضارع المعتل الآخر<br>–أن ينجز تمارين متنوعة في الدرس. | – مطالبة التلاميذ جماعيا على السبورة بإدخال حرف الجزم "لم" على الأفعال المضارعة الناقصة في الفقرة السابقة.<br>– التطرق إلى مختلف إجابات التلاميذ ومناقشتها على السبورة، ومقارنة هذه الحالة بحالة الرفع الموجودة في سبورة أخرى.<br>– توصل التلاميذ إلى قاعدة مفادها أن الأفعال الناقصة تجزم في المضارع بحذف حرف العلة.<br>– تدوين الأمثلة والقاعدة على الكراريس.<br>– إنجاز تمارين تطبيقية حول الدرس من تحويل للجمل وإعراب الأفعال الناقصة. |

**5- تحليل مذكرة الأستاذ:**

من خلال عرض المذكرة الخاصة بالمعلم التي كانت تحت عنوان: "الفعل المعتل الآخر في المضارع في حالة الجزم"، والعنوان الموجود في الكتاب المدرسي نلاحظ أن هناك اختلاف متمثل في إعراب الفعل المعتل في حالة الرفع فقد عرض المعلم في هذه الحالة الدرس كالآتي:

كانت الوضعية الأولى: أن يسترجع المتعلم معارف سابقة حول الفعل المعتل، باعتباره أنه أخذه في السنوات السابقة ولكن الفعل المعتل عُوض بطريقة غير مفصلة لم يتعرض إلى أنواع الفعل المعتل، فهذا ما يزيد من صعوبة الدرس، ومن خلال هذا لابد أن يكون هناك استعداد من

الّطرفين فمرحلة الاستعداد لدى المتعلم تزيد من تحقيق التواصل بينه وبين المعلم وتكون عملية التلقي سهلة، ورغم وجود صعوبة في الدرس نجد أن المعلم يوظف قانون الاستعداد، الذي تبناه "ثورندايك" في عملية التعلم بالمحاولة والخطأ[1].

بيد أن الحجم الساعي لمادة القواعد مقدرة بساعة ونصف، فالوقت غير كاف لعرض الفعل المعتل وأنواعه، والفعل المضارع المعتل في حالة الجزم، دون عرض الفعل المعتل في حالة الرفع، وهو درس غير مقّرر في البرنامج السنوي، والمعلم مضطر إلى استرجاعه والتفكير به حتى تسهل عليه عملية إفهام التلاميذ موظفا طريقة الربط بين الدروس وكذا المقارنة بين حالتي رفع الفعل المضارع المعتل، وجزم المضارع المعتل ليوصل التلميذ في الأخير إلى استخلاص القاعدة بنفسه عن طريق الحوار.

فكان الجزء الأول من الوضعية الأولى، عبارة عن وضعية انطلاق عن طريق إنجاز عملية التوضيح والاستعداد، لكي يباشر المعلم بتنفيذ العرض، ثم يقوم بكتابة الفعل المعتل من جهة والفعل الصحيح من جهة أخرى، لكي تتضح الصورة وقد استعمل المعلم مبدأ التمييز[2] بين الفعلين، فيعتبر هذا كله تمهيدا للعرض، ثم ينتقل إلى النشاط الثاني (الوضعية الثانية) المتمثلة في الدخول في ما هو مطلوب، يكتب الفقرة من نص "ابن بطوطة" لكن الأمثلة الموجودة كلها في الفعل المضارع المعتل في حالة الرفع، وقبل الانتقال إلى الفعل المضارع المعتل في حالة الجزم، لابد من معرفة المضارع المعتل في حالة الرفع بعد التعريف يدخل المعلم أداة الجزم على المثال نفسه في حالة الرفع، لكي يتمكن المتعلم من معرفة التغيرات الطارئة عند دخول أداة الجزم على

[1]-ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغة، أحمد حساني، ص63.

[2]-ينظر: دراسات في أساس المنهاج واللغة، د.عنودالشايش الخريشا، ص140.

الفعل المعتل، ولكن لوجود الفوارق الفردية هناك من يتمكن من إيجاد الفرق وهناك من لا يفرق إلا بصعوبة وإعادة وتكرار.

يتدخل المعلم للتوضيح أكثر فيتبين لنا أن المعلم قام في عملية العرض باستخدام ما يسمى بالاستبصار[1]، أي كان التعلم قائما على الإدراك والتخطيط والذكاء، كما اعتمد على إدراك العلاقات بين الحالتين بمعنى الاستفادة من الفعل المضارع في حالة الرفع والتغير الذي يطرأ عليه في حالة الجزم بتطبيق النظرية المعرفية[2]، ثم ينتقل المعلم إلى محاولة استنتاج القاعدة بواسطة الأسئلة الموجهة للمتعلم ومن خلال هذه المناقشة يستطيع أن يستخلص قاعدة الجزم حول جزم وفي حينها يتم تدوين الأمثلة والقاعدة على الكراريس ومرورا إلى النشاط الثالث، وهو النشاط الذي يعرف من خلاله المعلم مدى استيعاب المتعلمين لدرسه، ومدى نجاعة الطريقة البيداغوجية المتبعة والمتمثلة في إنجاز التمرين اللغوي حول الدرس، فهنا نلاحظ أن المعلم يعتمد على ما تبنته النظرية التعلم الشرطي[3].

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

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

---

[1]-ينظر: نظريات التعلم، د.عطية محمود هنا، ت علي حسين حجاج، 265.

[2]-ينظر: أساس المنهاج واللغة، دعنودالشايش الخريشا، ص144.

[3]-ينظر: المرجع نفسه، ص140.

أّما عدم تحقيق المقاربة النصية فراجع راجع للعوامل التالية وهي:

- **العامل الأول:** سببه التدرج السنوي وتبين لنا أن فيه خلل، نجد التدرج الموجود في الكتاب المدرسي لا يطابق مع ما هو موجود عند المعلم لأن عملية الإصلاح كانت في منهاج المعلم فقط، ولم يكن هناك إصلاح على مستوى دروس الكتاب المدرسي وهذا نجد الأستاذ ملزم بإدراج دروس أخرى كإعادة درس التذكير بالفعل المعتل والفعل الصحيح، والتعريف على أنواع الفعل المعتل والسنة التي برمج فيها الفعل المعتل تفوق سنه في معرفة أنواع الفعل المعتل ولا يمكن للمتعلم أن يستوعب كل هذه القواعد.
- **العامل الثاني**: يعود إلى الحجم الساعي، الوقت المحدد لتقديم الدرس ساعة ونصف والمعلم عليه الالتزام بالوقت، ولكن في هذه الحالة يتصرف الأستاذ لكي يطيل الحصة على حساب المواد الأخرى، مّما يحرم التلاميذ من الأنشطة الترفيهية، وهذا يعود بالسلب ويولد عندهم ضغطا نفسيا، خاصة وأنه مقبل على امتحان نهاية المرحلة الابتدائية.
- تدخل الأستاذ عند تقديم الدرس لأن هناك نقص في المحتوى، وما هو مطلوب تقديمه، وهو خروج عن ما يسمى المقاربة بالكفاءات، لأن هناك صعوبة في استيعاب الدرس، وسبب في ذلك أن المقاربة النصية محتواها يتضمن الفعل المضارع المعتل في حالة الرفع فقط.

وما يؤكد هذا ما نجده أيضا في التعبير الكتابي بما أنه تتويج للوحدة التعليمية حيث يجند فيه المتعلم مكتسباته مجسدا أفكاره ومعبرا عن أحاسيسه في إطار يبرز فيه شخصيته، فيعد نشاط التعبير الكتابي المرتع الخصب الذي يدمج فيه المتعلم ما اكتسبه في الحصص المقدمة له[1].

**ومن بين الأهداف التي يرمي التعبير الكتابي إلى تحقيقها في السنة الخامسة هي كالآتي:**

- توظيف الرصيد الانفرادي والثقافي في وضعيات جديدة.

[1]-الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، ص14.

- استثمارة الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.
- ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الربط.
- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.
- تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها.
- إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش.
- الاهتمام بصحة التعبير وجودته.
- الكتابة السليمة في جميع الأنشطة[1].

يعني من أهداف التعبير الكتابي تحسين الأداء وضبط القواعد وحسن تركيب الجمل.

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

هل قرأت أو سمعت عن رحالة قام برحلة حول العالم مثلما فعل ابن بطوطة"[2].

أما ما عرض تجاه هذه الكفاءة القاعدية التحدث عن رحلة قام بها التلاميذ فنمثل لها من خلال:

[1]-ينظر: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011، ص18.

[2]-كتاب في اللغة العربية السنة الخامسة، شريفة غطاس، ص117.

**عرض مذكرة الأستاذ النموذجية وهي كالآتي:**

**المستوى:** الخامسة ابتدائي.

**النشاط:** التعبير الكتابي.

**الكفاءة القاعدية:** التحدث عن رحلة قام بها التلاميذ.

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

ما نلاحظه في هذه المذكرة الخاصة بالأستاذ أنّ مؤشر الكفاءة كان حول التّحدث عن استعداد الرحلة، وأن يصف ما تم مشاهدته، وشعوره حول هذه الرحلة مع توظيف صفة فعل معتل مهما كان نوعه.

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

تحدث في فقرة من 8 إلى 10 أسطر تتناول فيها الاستعدادات التي قمت بها، يتبين لنا أن هناك فرق بين مذكرة الاستاذ والكتاب المدرسي أي عدم تطابق المقاربة النصية مع المذكرة، لأّنه لو تطابق مع المقاربة النصية يكون مؤشر الكفاءة عرض مسار ابن بطوطة في رحلته إلى الحج وتقديم هذا العرض لزميل لكي يصحح الشيء الناقص أو يكمل ما تركه، مع توظيف الفعل المعتل لأن التعبير هو بمثابة تطبيق ما درسه في درس القواعد، من أجل توليد عدد غير محدود من الجمل ما نراه أن المعلم تبنى ما جاء به "تشومسكي" في نظريته النحو التوليدي[1]. هذا من جهة الاختلاف في السند المقترح والسند المفروض، ولكن توضح لنا أن المشكل ليس في المعلم بل فيما هو مقرر، فمحتوى التعبير الكتابي كما هو مقرر ليس نفسه المبرمج في الامتحان لذلك يرى المعلم استبدال السند مع ما يتناسب في الامتحان الرسمي لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي، والملاحظ أيضا أن المحتوى يتمثل في ملء الاستبيان، وهذا لا يتناسب مع سن المتعلم، فلهذا تدخل المعلم يقدم للمتعلم ما يتناسب مع سنه، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى نرى أن التدرج السنوي في هذا النشاط لموضعيه المقترحة مكررة، ولهذا لا يمكن للمعلم أن يتبع هذا التدرج ويلجأ المعلم إلى العمل بالمنهج القديم.

نقول أّنه مهما حاولت المنظومة التربوية تقديم إصلاحات في البرامج وفرض التعليم بالمقاربة بالكفاءات إلا أنه يوجد نقص يفرض على المعلم الاستعانة بالمنهج السابق.

[1]-اللسانيات والبيداغوجيا، نموذج النحو الوظيفي، على آيت أوشان، ص33.

# الخاتمة

## الخاتمة:

بعد إنجازي لهذا البحث الذي كان بين النظري والتطبيقي توصلت إلى النتائج التالية:

- ظهور عدة نظريات تتضارب فيها الآراء بين ما هو سلوكي وما هو عقلي، وتعد النظرية السلوكية منطلقا لظهور هذه النظريات.
- استقرار عملية التعليم على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لما لها من إيجابيات.
- خروج المعلم والمتعلم من مرحلة التلقين والتقييد وصولا إلى مرحلة التحرر.
- مساهمة المقاربة بالكفاءات في اكتساب المهارات الغوية في المرحلة الابتدائية، كما أنها ساهمت في إثراء التحصيل اللغوي لدى المتعلم باعتبارها تمتاز بالتفاعل الموجود بين الطرفين.
- استعمال طريقة حل المشكلات من أجل تحسين المردود التربوي.

وعلى الرغم من الجهد المبذول من طرف وزارة التربية إلا أنه وجد نقص يتخلّل هذا الإصلاح ونذكر منه:

- أنّ المنظومة لم ترق بعد لمبدأ المقاربة بالكفاءات لأن هناك عدة أسئلة من طرف المعلمين ولم يجدوا إجابات شافية عنها.
- عدم توافق التدرج السنوي الموجود عند المعلم مع ما هو موجود في الكتاب المدرسي.
- إعادة النظر في الكتاب المدرسي لأن هناك دروس يجب ان تبرمج وتتماشا مع الإصلاح الذي يعتمد على المقاربة النصية لذلك.
- برمجة الدروس لا توافق سن التلميذ بحيث أنها تفوق مستواه العقلي لذلك توجد صعوبة في تطبيق المقاربة بالكفاءات.
- عدم إعطاء لكل درس الحجم الساعي المستحق في تقديم الدرس وهذا يعود بالسلب على المتعلم ويولد عنده ضغطا نفسيا.

# الملاحق

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة أكلي محند أولحاج**

**استبيان موجه لمعلمي الطور الابتدائي**

في إطار إعدادي لمذكرتي التخرج بعنوان –دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية- المرحلة الابتدائية –أنموذجا-

أرجو مساعدتي في إنجازها وذلك بإجابتكم عن هذه الأسئلة:

أولا: معلومات خاصة بالمعلم

جنس المعلم: ذكر ☐ أنثى ☐

مدة تعليم ☐

ملاحظة: ضح علامة × في الخانة المناسبة.

الأسئلة:

1- ما رأيك في المقاربة بالكفاءات نعم ☐ لا ☐

أهي مناسبة لك؟ مع التعليل.

.....

2- إذا كنت من ذوي الخبرة الطويلة هل ساعدتك المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل تقبل الدورات التكوينية؟ نعم ☐ لا ☐

4- أترى المقاربة بالكفاءات بعيدة المدى؟ ☐ نعم ☐ لا

5- أهي إيجابية للتلميذ أو سلبية؟ إيجابية ☐ سلبية ☐

6- ماذا تفضل المنهج الجديد أو القديم؟ الجديد ☐ القديم ☐

7- أهي سهلة أو صعبة على المعلم؟ سهلة ☐ صعبة ☐

8- في أي مواد تراها سهلة حين تطبيقها؟ قراءة ☐ قواعد ☐

اجتماعيات ☐ رياضيات ☐

9- هل يتبين للمعلم التلميذ المتفوق من غيره؟ نعم ☐ لا ☐

10- أتراها أن فصل التلاميذ المتوفقين عن غيرهم أفضل؟ نعم ☐ لا ☐

11- هل هناك تفاعل بين المعلم والتلميذ؟ نعم ☐ لا ☐

12- هل هذه الطريقة تأخذ وقتا طويلا لتقديم الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

13- هل كلّ درس يعطي له حقه وإن لم يكن هناك تجاوب؟ نعم ☐ لا ☐

14- هل الحجم الساعي كاف لتحقيق الكفاءة المستهدفة؟ نعم ☐ لا ☐

15- هل تتيح الفرصة للتلاميذ لطرح الأسئلة؟ نعم ☐ لا ☐

16- هل ترى أن التحصيل اللغوي كاف بهذه الطريقة أو بالمنهج القيدم أفضل؟

جديد ☐ قديم ☐

17- إذا كانت النتائج غير مقنعة بهذه الطريقة أتتقيد بها؟ نعم ☐ لا ☐

# قائمة المراجع

**قائمة المراجع:**

1- أساس البلاغة، أبو القاسم جار الله القاسم جار الله محمود بن عمربن أحمد الزمخشري ت محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط1، 1995م، ج5.

2- أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية، الأردن-عمان، د ط، 2006م.

3- أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والممارسة، عبد الفتاح حسن البجة، دار الفكر العربي، عمان-الأردن، د ط، 1999م,

4- اكتساب ملكة اللسان وتعلم اللغة الثانية، مجلة التربية، أحمد عزوز، جامعة، وهران-الجزائر، 163، 2007م.

5- التدرج السنوي للتعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي، 2009م.

6- التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة بالكفاءات والأهداف، خالد لبصيص، دار التنوير، الجزائر، د ط، 2004م.

7- التدريس بالكفاءات وتقويمها، لعزيلي فاتح، المعارف، ع14، جامعة البويرة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، 2014م.

8- التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، محمد بن يحي زكريا، عباس مسعود، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006م.

9- التفكير اللساني في الحضارة العربية، عبد السلام المسدي، تونس، د ط، د ت.

10- الخصائص، أبو الفتح ابن بنى، دار الكتب العلمية، د ب، د ط، ج1، د ت.

11- العين عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي، ت مهدي المخزومي إبراهيم السامرائي، دار الكتب العلمية، بيروت، د ط، د ت، ج5.

12- اللسانيات العامة، مصطفى غلفان، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ط1، 2010م.

13- اللسانيات والبيداغوجيا، النحو الوظيفي، علي آيت أوشان، دار الثقافة، دار البيضاء، ط1، 1998م.

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

15- المدخل إلى التدريس، د.سهيلة كاظم الفتلاوي، دار الشروق، عمان-الأردن، ط1، 2003م.

16- المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، أحمد بن محمد بونوة، مفتش التربية الوطنية للبيداغوجيا للتكوين بالعربية.

17- الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد العيد، عالم الكتب، القاهرة، د ط، 1979م.

18- المناهج وأساليب في التربية الخاصة، د.عصام نمر، د.تسيير الكوفي، دار وائل، الأردن، ط1، 2005.

19- المنهج التوليدي والتحويلي، كاظم السوداني، دار الدجلة، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2009م.

20- المهارات اللغوية، رشدي أحمد طعمية، دار الفكر العربي، القاهرة د.ط، 2006.

21- النحو وأساليب تدريسه، دلولة قادري، الاستعمال اللغوي العربي المعاصر في المجتمع الجزائر.، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، تيزي وزو، د ت.

22- النظريات التعلم، د عطية محمود هنا، علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، د ط، 1990.

23- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2011م.

24- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2006م.

25- تاج اللغة وصحاح العربية، إسماعيل بن حماد الجوهري، ت أحمد عبد الغفور عطار دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1990م، ج1.

26- تدريس اللغة العربية، إبراهيم محمد عطا، مركز الكتاب للنشر، مصر، ط1، 2005م.

27- تربية الملكة اللسانية عند ابن خلدون، علي مدكور، مؤتمرة العلمي التاسع، (كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الإقرائية والإخراج)، مصر، مج 2009.

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

29- دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغة، أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون-الجزائر، د ط، 2000.

30- دلائل الاعجاز، أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد الجرجاني النحوي، دار المدني، جدة، ط3، 1992م.

31- علم اللغة العام، فرديناند دي سوسور، ت يوئيل يوسف عزيز، دار أفاق عربية، بغداد، د ط، 1985م.

32- كتاب الرياضيات، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي توشويكة فتيحة بولود نين منيرة، بن زايد حسينة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2014-2015.

33- كتاب اللغة العربية، السنة الخامسة، شريفة غطاس.

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

35- مبادئ ومهارات التدريس الفعال في التربية الحديثة، د علي السيد سليمان، دار قباء، القاهرة، د ط، 2004م.

36- مجمع اللغة العربية، الوسيط مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م.

37- محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية، بكار أحمد، تكوين أساتذة التعليم الأساسي عند بعد في اللغة العربية وآدابها المدرسة العليا للأساتذة، ببوزريعة-الجزائر، 2006م.

38- مقاييس اللغة لأبي الحسين بن فارس، ت عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، د ب، د ط، ج5.

39- مقدمة ابن خلدون عبد الرحمان خلدون، دار الفكر، بيروت، لبنان، د ط، 2001.

40- مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج، 2011م.

41- مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2001م.

42- مهارات اللغوية العربية، عبد الله علي مصطفى، دار المسير، عمان-الأردن، ط2، 2007.

43- نظام التربية والتعليم، د.مريم الخالدي، دار صفاء، عمان، ط1، 2008م.

44- نظريات التعلم والتعليم، يوسف محمود قطامي، دار الفكر، عمان-الأردن، ب ط، 1426هـ-2005م.

45- نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية، الأسس والمفاهيم، مختار رقاوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ع13، 2015م.

46- ينظر الملكة اللغوية في الفكر اللغوي العربي، السيد الشرقاوي، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2002م.

47- ينظر علم اللغة، د حاتم الضامن، المكتبة الوطنية، ببغداد، د ط، 1989.

# الفهرس

## الفهرس:

**المقدمة.....أ-ب**

**المدخل: نظريات التعلم والمنهاج**

- نظريات التعلم.....04

ج. نظرية التعلم الشرطي.....05

د. التعلم بالمحاولة والخطأ.....06

هـ. نظرية الجشطالتية.....08

- المنهاج.....09

تعريف المنهاج.....09

المفهوم التقليدي للمنهاج.....10

صفات المنهاج التقليدي.....11

نقد المنهج التقليدي.....12

خصائص المنهاج.....12

**الفصل الأول: المقاربة بالكفاءات والملكة اللغوية**

المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات.....15

1- تعريف الكفاءة.....15

2- خصائص الكفاءة.....17

3- مكونات الكفاءة.....19

4- الغاية من تطبيق الكفاءة.....20

5- أنواع الكفاءة.....21

6- مصادر واشتقاق الكفاءات.....22

7- طرائق التدريس بالكفاءات.....23

8- التقويم وأنواعه.....25

9- إستراتيجية التعليم والتعلم.....27

10- قراءة في مناهج الإصلاح، مقارنة بالبرامج السابقة.....29

المبحث الثاني: الملكة اللغوية.....36

1- تعريف اللغة.....36

2- تعريف الملكة اللغوية.....36

3- وظائف اللغة.....38

4- نظريات اكتساب اللغة.....40

5- أثر المحيط في اكتساب اللغة.....43

6- طرق اكتساب الملكة اللسانية.....44

7- المهارات اللغوية.....46

**الفصل الثاني: الدراسة الميدانية**

المبحث الأول: عرض نتائج الدراسة.....55

1- أدوات البحث.....55

2- عينة البحث وتنفيذه.....56

3- عرض النتائج والتعليق عليها.....56

4- تلخيص النتائج.....64

المبحث الثاني: العملية التعليمية التعلمية في المقاربة بالكفاءات.....66

1- تعريف المقاربة النصية.....66

2- الشروط التي يقوم عليها المعلم والمتعلم.....67

3- أهداف تعليم القواعد النحوية.....69

4- نموذج (درس النحو) (مذكرة الأستاذ).....70

5- تحليل مذكرة الأستاذ.....72

6- أهداف التعبير الكتابي في السنة الخامسة ومذكرة الأستاذ النموذجية في التعبير الكتابي.....75

**الخاتمة**

**الملاحق**

**قائمة المصادر والمراجع**

**الفهرس**