



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الدكتور مولاي طاهر * سعيدة *

كلية الآداب و اللغات و الفنون

قسم اللغة و الأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس

تخصص لسانيات عامة

بعنوان :



تعليمية اللغة العربية السنة الرابعة الإبتدائية أنموذجا

تحية إشراف

أ.بن سعيد كريم

من إعداد الطالبات

❖ تبينة مختارية

❖ مسعودي أمال

الموسم الجامعي:

1438 هـ / 1439 هـ

2017م / 2018م

الشكر والعرفان

قال الله تعالى: ﴿.....ربي أوزعني أن أشكر نعمتك علي وعلي والدي وأن أعمل صالحا ترضاه﴾

الأحقاف 15

وقال تعالى: ﴿لإن شكرتم لأزيدنكم﴾ إبراهيم 7

فالحمد لله القادر المقتدر الملك القدوس حمدا كثيرا الذي سدّد خطانا ووقفنا لما فيه الخير ورزقنا العزم والإرادة والصبر لإنجاز هذا العمل المتواضع وعملا بقوله صلى الله عليه وسلم: "من لم يشكر الناس لم يشكر الله"

نتقدم بالشكر والعرفان إلى كل من ساهم في إخراج هذه الثمرة إلى حيز الوجود وفي مقدمتهم الأستاذ المشرف "بن سعيد كريم" الذي قبل الإشراف على هذا العمل قارئا ومصححا ومصوبا لأخطائه ولم ييخل بمعلوماته وتوجيهاته خلال مسيرتنا في البحث...فله خالص التحية راجين من المولى عز وجل أن يجعله في ميزان الحسنات.

كما نتقدم بوافر الإمتنان والشكر إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

إهداء

إن بداية الطريق وبداية النجاح أمل وإسرار بسم الله العلي القدير ولا إله إلا الله الذي أنار لي بنوره وهديه وعلمه للقيام بهذا العمل المتواضع الذي أهديه إلى:

إلى منبع الحب والحنان إلى من سهرت الليالي وذقت مرارة أحزاني وحلاوة أفراحي

إلى بسمة الحياة وسر الوجوه إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي

إلى أعز وأعلى شخص في الوجود أُمِّي الحبيبة أطال الله في عمرها

إلى الذي تجرع الكأس فارغا ليستقيني قطرة حب إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

والمعرفة وزين المشوار بغية جني الثمار فكان له ذلك **أبي الغالي** أطال الله في عمره

إلى صاحب القلب الكبير إلى صاحب الوجه النظير إلى من علمني العطاء بدون إنتظار

إلى قدوتي ومرشدي إلى العيون التي سهرت لتضيء لي درب الحياة إلى أعلم نور إلى من لا أستطيع أن

ارد فضله وعطاءه أخي الغالي: / مراد

إلى من حبهم يجري في عروقي ومعهم بدأت ومعهم أسير ولأجلهم سأمضي في الطريق أخوتي: نصيرة-

حليمة- هبة الرحمان- عبير- وفاء- سهيلة.

إلى عناق البراءة المطلقة والشغب الطفولي في صخب ممتع إلى كتكوت العائلة وقرّة عيني: محمد النذير

إلى من أرى التفاؤل بعينه ونبع العون من يديه إلى من تطلع لنجاحي بنظرات الأمل ولم يبخل عليا

بنصائحه وتوجيهاته: عبد الرحيم

إلى رفيقة دربي وصديقتي التي شاركتني عناء هذا البحث أختي وحبيبتي المختاربة

إلى من تحلو بالإخاء وتميزو بالوفاء والعطاء إلى الزهور التي نورت حياتي صديقاتي الغاليات على قلبي:
زينب-حورية-رقية-فاطمة-خديجة-عائشة-عامرة-سناء-خويرة و نادية

الى عائلتي: مسعودي وحببي

إلى كل من نسيهم قلبي ولم ينساهم قلبي، الذين لم يتسنى لي ذكرهم فورقة واحدة لا تكفي أعتذر منهم
ولهم كامل الشكر

آمال

إهداء

الحمد لله الذي أعانني بالعلم وزيننا بالحلم وأكرمنا بالتقوى وأحملنا بالعافية

أهدي ثمرة جهدي إلى التي قال في حقها صلوات الله عليه وسلامه أمك ثم أمك ثم أمك

إلى العطاء الذي لا ينبض.... إلى نبع الحنان والحياة.

إلى التي سقتني لبن المحبة... إلى الشمعة التي تنير حياتي

إلى التي تشقى لتسعدني وتتعب لتريجني وتسهر لنومي

على التي لا تعرف الملل ولا الضجر إلى من كانت لي أما في الحنان ومعلمة في الأخلاق وأخت في

النضج والإرشاد إلى والدي التي لولاها لما وصلت لهذه اللحظة بذات "أمي الحبيبة" أطال الله في عمرها

إلى الذي أفنى حياته في سبيل تعليمي وسعي بي دائما إلى الأمام إلى من كان نعم الصاحب ونعم المرشد

إلى من سقاني بمرام العطف والدلال... إلى تاج رأسي أبي أطال الله في عمره.

إلى أخي ورفيق دربي في هذه الحياة، معك أكون أنا وبدونك أكون مثل أي شيء إلى صاحب القلب

الكبير إلى صاحب الوجه النضير إلى من أرى فيه التفاؤل بعينه والسعادة في ضحكته في نهاية مشواري

أريد أن أشكرك على مواقفك النبيلة أخي الغالي "عبد الكريم"

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم إخوتي "علي-بلعيد-هواري-بغداد"

وإلى أختي وقرة عيني "عونية"

إلى أخواتي اللاتي لم تنجبهم أمي: آمال-هجرة-هاجر. وردية . أمينة

إلى من تقاسمت معها عناء هذه المذكرة أختي آمال

إلى زوجي الغالي الذي كان صديق دربي ومشواري التعليمي فله مني جزيل الشكر والعرفان والإخلاص.

إلى والدة زوجي وأخته فيروز فلهما مني كل المحبة والتحية والسلام

إلى براعم العائلة: "عبد الغاني—بومدين-آية الرحمن-مريم-مروة-محمد-ريتاج-عبد الجليل-باهي"

أهدي لكم عملي المتواضع وثمره مشواري الجامعي

وفي الأخير لكم مني جميعاً كل المحبة والتقدير والشكر والعرفان

والله الموفق والمستعان

مختارية

فهرس المحتويات

شكر وإهداء

فهرس المحتويات

أ-ج	مقدمة.....
4	مدخل: مكانة اللغة العربية وخصائصها.....

الفصل الأول: التعليمية ونظرياتها

16	المبحث الأول: مفهوم التعليمية.....
19	المبحث الثاني: نظريات التعليمية.....
19	المطلب الأول: النظرية السلوكية.....
25	المطلب الثاني: النظرية المعرفية.....
29	المطلب الثالث النظرية التوليدية التحويلية.....
32	المبحث الثالث: مكونات التعليمية.....
32	المطلب الأول: المعلم.....
36	المطلب الثاني: المتعلم.....
42	المطلب الثالث: المادة الدراسية.....

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية

44	المبحث الأول: مناهج تدريس اللغة العربية.....
45	المطلب الأول: المنهج لغة واصطلاحاً.....
47	المطلب الثاني: المفهوم التقليدي والحديث للمنهج.....
54	المطلب الثالث: أهمية المناهج التعليمية.....
55	المبحث الثاني: تدريس اللغة العربية من وجهة المقاربة بالكفاءات.....
55	المطلب الأول: طرائق وأهداف تدريس اللغة العربية.....
61	المطلب الثاني: مهارات التواصل.....
74	المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات.....

الفصل التطبيقي

90	المبحث الأول: نشاط القراءة للطور الابتدائي الرابعة الابتدائية.....
----	--

90.....	المطلب الأول: مذكرة نموذجية للمعلمة.....
92.....	المطلب الثاني: المنهجية لسير حصة القراءة.....
100.....	المطلب الثالث: الإستيانات (دراسة الإستيانات وتحليل النتائج).....
107.....	خاتمة.....
109.....	قائمة المصادر والمراجع.....

مقدمة

مقدمة:

إن الحمد لله نحمد ونستعينه ونستغفره ونستهديه ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له ومن يضل فلا هادي له وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له وأشهد أن محمدا عبده ورسوله.

اللهم لك الحمد بالإيمان ولك الحمد بالإسلام ولك الحمد بالقرآن، ولك الحمد بمبعث محمد صلى الله عليه وسلم.

أما بعد:

ومن أعظم نعم اله تعالى على الإنسان نعمة اللغة ولقد لفت القرآن الكريم الانتباه إلى هذا النعمة قال تعالى: ﴿الرَّحْمَنُ (1) عَلَّمَ الْقُرْآنَ (2) خَلَقَ الْإِنْسَانَ (3) عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ الرحمن(1-4)

والإهتمام باللغة قديم قدم الإنسان في هذا الوجود فمنذ لحظة الميلاد اللغوي للإنسان حين علم آدم الأسماء وأودع فيه القدرة اللغوية.

وتعد اللغة العربية أداة التفاهم والتعبير ووسيلة الفهم والرباط القومي لوحدة العرب إنها مقياس على مدى تحضر الأمة ورفقيها ووسيلتها للدعاية والتفاعل ولها أهمية نفسية وهي أداة التأثير والإقناع عند تفاعل الفرد والمجتمع وأداة التذوق الفني والتحليل التصوري والتركيب اللفظي لإدراك المفهوم العام ومقاصده فالتعليمية اليوم توسم بأنها إحدى الصروح العلمية التي تؤسس ناظمة تربوية وتحبي اللغة وهي علم قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية وهي تحتل مكانة متقدمة بين العلوم الإنسانية كما استخدم هذا المصطلح في الحقل التعليمي الدلالي على الدراسة العلمية لتعليم اللغات وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم بغية الوصول للمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة ومشاهدة تنوع فروعها لا يجعلها تتعد عن كونها تهتم بالمواد الدراسية وبالبحث عن أنجح الأساليب في تخطيط محتواه وتنظيمه وتعديله.



مقدمة

فتعليم اللغة، ومن ذلك اللغة العربية أساس من أسس التوصيل الناجح لمحتويات العلوم الإنسانية بدء من المفاتيح كالمعجمية وعلم الأصوات والقراءات وفقه اللغة والنحو والصرف والبلاغة والصرف ثم التاريخ وعلوم الاجتماع وعلم النفس وغيرها من العلوم التي لها ارتباط وثيق باللغة.

ويهدف هذا التعليم في المدرسة بداية من الطور الابتدائي إلى تمكين المتعلم من اكتساب المهارات اللغوية التي احتوت فيها الكتابة، المحادثة، الاستماع بالإضافة إلى القراءة بإعتبارها الركيزة الأساسية التي ينطلق منها المتعلم وهي المفتاح الذي يلج من أبوابه كل مجالات العلم وعلى هذا الأساس كانت القراءة موضوع مذكرتنا حيث حاولنا أن نقف على إشكالية تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وهذا ما دفعنا إلى طرح الإشكالية التالية: ماللغة؟ وما مكانتها وما خصائصها؟ وما هو مفهوم التعليمية وما هي نظرياتها؟ وكيف تدرس مهارة القراءة وما هي الصعوبات التي تتخللها؟

وكان سبب اختيارنا لهذا الموضوع هو احتواؤه على معلومات هامة تفيدنا في الجانب التعليمي الذي نقبل عليه في الحياة المهنية.

ولم تواجهنا أي صعوبات فقد توفرت لدينا المادة العلمية كما حصلنا على عون كبير من قبل الأستاذ المشرف.

اقتضت منا طبيعة الموضوع إتباع المنهج الوصفي التحليل لما فيه من أدوات إجرائية تطبيقية تلم بجوانب الموضوع الذي تطرقنا إليه، فقمنا ببناء هيكل عام يرسم الملامح الأولى لنوع الدراسة المتبعة، يبدأ بمدخل وثلاثة فصول وخاتمة تضم أهم النتائج المتحصل عليها.

فالمدخل تحدثنا فيه عن مكانة اللغة العربية وخصائصها

والفصل الأول: خصصناه للتحدث عن التعليمية ونظرياتها أما الفصل الثاني يتضمن تعليمية اللغة العربية

ثم الفصل الثالث: فكان دراسة ميدانية حرصنا من ورائها على معاينة سير نشاط القراءة بين المعلم

والمتعلم في القسم الرابعة الابتدائية.



مقدمة

وأهيننا هذا العمل بخاتمة كانت حوصلة لأهم النتائج المستنتجة

واعتمدنا في بحثنا على مجموعة من المصادر والمرجع أهمها:

- طرق تدريس اللغة العربية للدكتور زكريا اسماعيل.

- مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق للدكتور عبد السلام يوسف الجعافرة.

- فقه اللغة للدكتور عبد الواحد الوافي.

ولابد في الأخير نشير بكل إمتنان إلى أن هذا العمل يدين

بالدرجة إلى عناية أستاذنا الذي تابع المذكرة بالمناقشة والتوجيه.

المدخل مكانة اللغة العربية وخصائصها

تعريف اللغة

تعريف اللغة العربية

نشأة اللغة العربية وتطورها

منزلتها من اللغات السامية

مكانة اللغة العربية بين اللغات

خصائص اللغة العربية

تعريف اللغة:

اللغة <<فعلة>> بضم الفاء قال الجوهري أصله لغئ أو لغو والهاء عوض وزاد أبو البقاء: ومصدره اللغو وهو الطرح فالكلام لكثرة الحاجة إليه يومي به وحذف الواو تخفيفاً جمعه لغات، ولغون ولغي والفعل لغا يلغوا لغواً إذا تكلم أو من لغى به لغاً <<كرضي>> إذا لهج به.

وقال الراغب: لغى بكذا إذا لهج به، ولهج العصفور بلغاه أي بصوته. ومنه قيل الكلام الذي يله جبه فرقة: لغة.

وفي المصباح: لغى بالأمر يلغى، من باب <<تعب>> لهج به وفي الأساس: <<لغوت بكذا: لفظت به وتكلمت. وإذا أردت أن تسمع من الأعراب فاستلفهم واستنطقهم ومنه اللغة>>.

وجاء في بيان لسان العرب: اللغة اللسن، وحدها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم وهي فُعلة من لغوت أي تكلمت.¹

لغا: اللغو واللغا السقيط ومالا يعتد به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع. قال تعالى في كتابه الكريم: ﴿ لا يؤاخذكم الله في أيمانكم ولكن يؤاخذكم بما كسبت قلوبكم والله غفور رحيم ﴾ واللغو في الأيمان ما لا يعقد عليه القلب.

وقال إمام الحرمين في البرهان: اللغة من لغى يلغى من باب رضي إذ نهج بالكلام وقيل من لغى يلغى.² وقال ابن الحاجب في مختصره: حد اللغة كل لفظ وضع لمعني.

¹ العلامة اللغوي شيخ أحمد رضا/معجم متن اللغة/دار مكتب الحياة/بيروت/1277هـ، 1958م، ص:13.

² العلامة عبد الرحمن جلال الدين السيوطي المزهر في علوم اللغة وأنواعها/الجزء الأول/دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ص:08.

اللغة في تعريفها الاصطلاحي:

لقد اختلف العلماء القدامى منهم والمحدثون في تعريف اللغة ومعرفة ماهيتها، وليس هناك إتفاق شامل على مفهوم محدد للغة ويرجع بسبب كثرة التعريفات وتعدداتها إلى إرتباط اللغة بكثير من العلوم والوقف على تعريف للغة دون غيره ليس بالجمللة اليسرة.

تعد اللغة ظاهرة بشرية إمتاز بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية وهي نعم الله تعالى أنعم بها الإنسان فقال سبحانه وتعالى في محكم كتابه العزيز: ﴿الرحمن علم القرآن، خلق الإنسان، علمه البيان﴾ وقال ابن جني في حد اللغة: <<أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم>>.

وعرفها ابن خلدون في مقدمته وتحديدًا في تعريفه للنحو بقوله: <<اعلم أن اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده وتلك العبارة فعل لساني فلا بد أن تعبر ملكة متقررة في العفو الفاعل لها وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم>>.

ويقصد ابن خلدون بالمعاني هنا المدلولات المادية والمعنوية للألفاظ فالمدلولات في حد ذاتها تسبق الألفاظ وهي أقدم منها، لأن الأولى موجودة مع الكون أما الثانية فمكتسبة ويدل على هذا قوله تعالى: ﴿وَعَلَّمَ

ءَادَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ

إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴿٥١﴾ قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ

أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴿٥٢﴾

من هنا نرى أن لكل شيء مادي معنى لغويًا يدل عليه وأن لكل فكرة ألفاظ تعبر عنها وتجسدها والمعاني والألفاظ في مجموعها تسمى لغة وقد عرفها المحدثون بأنها

>> نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينة ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم>>.

وعرفت أيضا بأنها >> نظام صوتي يمثل سياقًا اجتماعيًا وثقافيًا له دلالاته ورموزه، وهو قابل للنمو والتطور ويخضع في ذلك للظروف التاريخية والحضارية التي يمر بها المجتمع>>.

واللغة ذات مستويات متعددة تبدأ بمستوى النفع البسيط القائم على الاتصال المباشر وتنتهي بأعقد مراتب التفكير ولكل لغة تراثها وحضارتها.

وعرفها دوسوسير: >> بأنها تنظيم من الإشارات والرموز وهي واقع اصطلاحى مكتسب>>.

ويراها "أوتويسبرسن" على أنها >> نشاط إنساني يتمثل - من جانب - في مجهود عضلي يؤديه فرد من الأفراد ومن جانب آخر في عملية الإدراك ينفعل بها فرد أو أفراد آخرون>>¹

إن اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أعنت التفكير البشري وهي سمة إنسانية، لذلك يجب أن تكون في خدمة أهداف الإنسان وأغراضه الحقيقية فرقي الفرد مرتبط بنمو لغته ونهضتها - واللغة أيضا من الظواهر الحضارية المهمة في المجتمع وهي إما منطوقة أو مكتوبة أو مبصرة ولولاها ما استطاع الإنسان الحفاظ على التراث والثقافة والمعرفة والإنسان من خلال اللغة يستطيع الاتصال بآخرين غير موجودين في الزمان والمكان. فنحن نقرأ سيرهم وأخبارهم>>². من خلال ما تم طرحه يتضح لنا أن اللغة هي نظام صوتي ولها أهمية كبيرة بالنسبة للفرد فهي وسيلة لاتصال الفرد بغيره وبواسطتها نستطيع الحفاظ على التراث التاريخي والحضارة التي يمر بها المجتمع.

¹ حسي عبد الهادي عصر/الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الاعدادية والثانوية مركز الإسكندرية للكتاب، ص80.

² د. طه علي حسين الدليم. د. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها دار الشروق للنشر

والتوزيع، ص: 57.

تعريف اللغة العربية:

- نسبت هذه اللغة إلى العرب لأنها لغتهم التي فتقت عليها أسمائهم ودارت عليها رحي بيانهم وإنما سموا عرباً:

1- لأنهم أهل بيان وفصاحة واسم العرب مشتق من الإعراب وهو الإبانة فيقال: أعرب الرجل عن ضميره إذا أبان عنه.

2- أو من <<عرب>> العبرانية أي أرض الغروب والطلام والعبرانيون لا يميزون في الصورة بين العين والغين ومن هذه اللفظة أخذت كلمة أوربية (عروبة).

3- أو من <<عرب>> العبرانية بمعنى الخاط والمزج لكونهم شعباً ممزوجاً من نسل قحطان وإسماعيل ومديان ومؤاب، عمون، عملاق.

4- أو من <<عرب>> السامية، أي قصد الغرب، وذلك لأن العرب سلموا كذلك حين إرتحالهم عن الوطن الأصلي غرباً، واللغة السامية هي الأصلية. فلفظة عرب بمعنى غرب لكنها سامية وليست عبرانية.

5- وقال في لسان العرب: <<إختلفت الناس في العرب لما سمو عرباً، فقال بعضهم أول من أنطق الله لسانه بلغة العرب: يعرب بن قحطان وهو أبو اليمن كلهم وهم العرب العاربة ونشأ إسماعيل بن إبراهيم معهم فتكلم بلسانهم فهو وأولاده العرب المستعربة وقيل: إن أولاد إسماعيل نشأوا <<بعربية>> وهي بلد من تهامة* فنسبو إلى بلدهم إلى أن قال: <<وكل من سكن بلاد العرب وجزيرتها أو نطق بلسان أهلها فهم عرب>>. ¹

وتحتوي اللغة العربية على 28 حرفاً مكتوباً، ويرى بعض اللغويين أنه يجب إضافة حرف الهمزة إلى الحرف العربية ليصبح عدد الحروف 29.

* تهامة: ساحل البحر من اليمن حتى الحجاز.

¹ العلامة اللغوي شيخ أحمد رضا/معجم من اللغة/دار مكتبة الحياة بيروت 1958/1277 ص:31، 32.

فاللغة العربية هي النظام الرمزي الصوتي الذي اتفق عليه العرب منذ القدم واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم واستخدموه أيضا في الاتصال والتواصل.¹

نشأة اللغة العربية:

على الرغم من أن اللغة العربية قد نشأت في أقدم مواطن الساميين (بلاد الحجاز ونجد وما إليها) فإن ما وصل إلينا من آثارها يعد من أحد الآثار السامية* فبينما يرجع أقدم ما وصل إلينا من آثار الأكاديمية إلى ما قبل القرن العشرين ق.م ومن آثار العبرية إلى القرن الثاني عشر ق.م ومن آثار الفينيقية إلى القرن العاشر ق.م ومن الآثار الآرامية إلى القرن التاسع ق.م ونرى أن أقدم ما وصل إلينا من آثار العربية البائدة لا يتجاوز القرن الأول ق.م وأقدم ما وصل إلينا من آثار العربية الباقية لا يكاد يتجاوز القرن الخامس بعد الميلاد.²

تطور اللغة العربية:

يرى جماعة من المحققين أن اللغة العربية أقرب من أخواتها إلى الأصل السامي وإن كانت الآرامية أقدم منها عهداً، وقد تكون العربية أرقى اللغات السامية وأشدها فصاحة وإتساعاً. "قال الدكتور طلس": >> إن أقدم النصوص العربية الفصيحة التي عثر عليها ترجع إلى الفترة التي تمتد من القرن الثالث بعد الميلاد إلى القرن الخامس. وهذه النصوص هي الشعر الجاهلي، والحكم الجاهلية. ولكن من يدقق في هذه النصوص يجدها كاملة مهذبة، ذات نحو متسق وصرف منظم، وقواعد عروضية وشعرية راقية، ولا شك في أن اللغة العربية قد مرت بأطوار بعيدة العهد تطوّرت فيها وتدرجت إلى هذا الكمال الذي وجدناه في الشعر الجاهلي ثم في القرآن << وإنه لمن الصّعب جدًّا تحديد تلك الأطوار لأن ما لدينا من الوثائق غير كاف للقيام بمثل هذا العمل، وجل ما نستطيع قوله أن للشعر في الجاهلية. لغة فُصحى خاصة تقيد بها

¹ طه علي حسين الدليمي اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ص: 59.

* السامية: نسبة إلى سام بن نوح

² د. علي عبد الواحد الوافي/ فقه اللغة/ نَهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع طبعة رابعة يوليو 2005 ص، ص: 78-79.

جميع الشعراء أيا كانت لهجتهم، وكان إلى جانب هذه اللغة الموحدة الفصحى لهجات متعددة تختلف فيما بينها إختلافاً بيناً، >>وتختلف قريباً وبعيداً عن اللغة الأم الفصيحة، فلهجات أواسط الجزيرة كانت أفصح اللهجات لبعدها عن الأعاجم من الفرس وأحباش وروم... ويليها في الفصاحة لهجات عرب مشارف الشام>>. قال جرجي زيدان: >>أكثر سكان أواسط جزيرة العرب من قبائل مصر وكانت أعظمها يومئذ تميم في شرقي نجد وشمالها وغطفان(عبس وذبيان) وسليم وغيرها في نجد. وأرقاها قريش في مكة وكان من القبائل القحطانية هناك طيئ في نجد*، ومذحج في أطراف الحجاز وأكثر سكانها في الشمال من ربيعة وفيهم بكر وتغلب في بادية العراق والجزيرة. فلغات هذه القبائل كانت تختلف بعضها عن بعض باختلاف أحوالها ومساكنها، وكان الاختلاف على معظمه بين لغات اليمن ولغات الحجاز ونجد، أي بين جنوب الجزيرة وشمالها>>.

وإذا كان الأمر كذلك فما اللهجة التي كانت في أصل اللغة الفصحى، أي لغة الشعر الجاهلي؟ لقد تباينت آراء العلماء في هذه القضية قال مارسويه: >>إن لغة الشعراء العرب هي لغة شعرية لم تكن لغة تخاطب، وهي قائمة في الأصل على لهجة أهل نجد>> وقد إنتشرت تلك اللهجة وسيطرت شيئاً فشيئاً وكانت قريش أفصح من نطق بها. ولما ظهر الإسلام ثبتت تلك اللغة ونشرها في كل مكان إستقر فيه، فباد كل ماسواها ولم يبق له أثر يُذكر.

مواطن العربية الاول:

يستنتج من أقوال الباحثين أن اللغة السامية الأم كانت منتشرة في منطقة واسعة الأطراف قبل أن تلد بناتها وتتشعب إلى فروعها.

يقول بعضهم: إنها أرض أرمينية من حدود كردستان ولم تقف على دليلهم وما استندوا إليه في هذا المذهب ولعلهم يرجعون به إلى زمن >>نوح>> يوم استقرت سفينته على الجودي بعد الطوفان.

* توجد في نجد قبيلة تميم وهي من أعظم القبائل العربية وتعد تميم في الشعر وفي الخطابة مقر اللغة العربية الحقيقية.

وذهب العلامة جويدي (Guidé) إلى أن المهده الأصلي للأمم السامية كان جنوبي العراق على نهر الفرات.

ونقل بعضهم أن أقدم هجرة سامية اتجهت نحو بابل كانت من نواحي الجزيرة وقد أسس ملكاً عظيماً في منطقة الفرات، وكان لها حول وطول في عصور شتى- وأن الهجرة الكنعانية والآرامية والعبرانية كلها صدرت عن جزيرة العرب وانتشرت في العراق وسوريا وفلسطين، بل تجاوزتها إلى مصر فكان منها الأسرة الحاكمة فيها المعروفة بالهكسوس أي الرعاة.

وجاء في آداب اللغة الآرامية للعلامة شابوا **Shabot**: >> أن منبت الساميين هو الأقطار الواقعة جنوبي قروين رحلو من هناك إلى بابل وانتشروا في الأقطار <<¹.

منزلتها من اللغات السامية:

تؤلف اللغة العربية مع اللغات اليمينية القديمة واللغات الحبشية السامية شعبة لغوية واحدة يطلق عليها اسم الشعبة السامية الجنوبية- وذلك أن صلات القرابة التي تربطها بهذين الفرعين أقوى كثيراً من صلات القرابة التي تربطها بشعبة اللغات السامية الشمالية، كما يبدو ذلك من الموازنة بينها في أصول الكلمات والأصوات والقواعد تختلف هذه الفروع الثلاثة نفسها في مبلغ قربها بعضها من بعض.

فصلة القرابة بين اللغات اليمينية القديمة واللغات الحبشية السامية أقوى كثيراً من صلة القرابة بين كل منهما واللغة العربية. ويرجع السبب في ذلك إلى أن اللغات الحبشية السامية قد اثرت بشكل مباشر عن اللغات اليمينية القديمة وان الفضل في نشر اللسان السامي ببلاد الحبشية يرجع إلى المهاجرين الأولين من بلاد اليمن كما تقدم بيان ذلك وتختلف هذه الفروع الثلاثة كذلك في مبلغ بعدها عن الشعبة الشمالية (الآرامية والكنعانية).²

¹ العلامة اللغوي/الشيخ أحمد رضا/مولد اللغة/دار الرائد العربي بيروت لبنان/ب.ط ص-ص: 75-76.

² د.علي عبد الواحد الوافي/فقه اللغة/نخضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط4 يوليو 2005 ص: 78.

مكانة اللغة العربية بين اللغات:

اللغة العربية هي إحدى اللغات السامية وأرقاها مبنى ومعنى وإشتقاقا وتركيبا، فهي بالطبع لغة القرآن الكريم التي مازالت في عنفوان شبابها وستبقى بإذن الله الذي تكفل بحفظ دينه إلى يوم يبعثون: ﴿إِنَّا نَحْنُ

نزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾¹

ومن هذا نرى بأن عالمية اللغة العربية يُستدل عليها من القرآن الكريم.

ويعتمد العرب على لغتهم في محادثتهم وكتابتهم وأدبهم وفنهم، ولقد اختصرت عربية القرآن الكثير من المصطلحات والألفاظ التي كانت تستخدم في الجاهلية ولا نستخدمها الآن في حياتنا العملية، وفي نفس الوقت حافظت لغة القرآن على أهم خصائص اللغة العربية التي مازالت تتمتع بها من ألفاظ وتراكيب وصرف وقواعد وبلاغة وفصاحة وبيان وبديع فاللغة العربية وعاء كبير بألفاظها وتراكيبها ومفرداتها.²

فهذه اللغة العربية التي نستخدمها في حياتنا اليومية وتلبي مطالبنا واحتياجاتنا بعدما إحتفظت بمقومات وجودها وبهذا إحتفظت بمفرداتها وصرفها وبلاغتها ونحوها حتى أصبحت اليوم هي لغة التخاطب ولغة الصحافة والإعلام والأدب والفن، وبالرغم من دعوة المعرضين الذين نادوا بسلخ اللهجات العامية عن اللغة الأم، إلا أن هذه الأقسام التي نفتت حقدتها على الإسلام وعلى المسلمين ما فتئت أن تقزمت أمام عملاق العربية لغة القرآن الكريم، وتصدى لهذه الفئة المنحرفة من أمثال: سعيد عقل في لبنان ولويس عوض في مصر وغيرهم من الغيورون من أبناء العروبة والإسلام وكلما أطلت هذه الفتنة برأسها واجهت من يدها في مهدها قبل إستفحالها وإستعظام شأنها، ولن يكون ذلك لها مادام الله عز وجل توج اللغة العربية بالقرآن العظيم.

¹ الآية 8 من سورة الحجر.

² الدكتور زكرياء إسماعيل - طرق تدريس اللغة العربية - دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع 2011 ص 34.

ويقول: ﴿وإنه لتنزِيلُ رَبِّ العالمين*نزل به الروح الأمين*على قلبك لتكون من المنذرين*بلسان عربي

مبين﴾¹ سورة الشعراء الآية 192-195

كما أن الله تعالى أكرمها وبلغت بإكرامه ذروة المجد والكمال، كما إكتسبت منزلة عظيمة لم تصلها أي لغة في العالم لا في ماضيها ولا في حاضرها ولا في مستقبلها وذلك لأن الله أنزل بها القرآن الكريم الذي جاء للبشرية كافة ممَّا أكسب العربي صفة العالمية.²

ونستنتج مما سبق بالرغم من أن اللغة العربية لغة حيّة نامية في وسعها أن تُواكب التطور العالمي والإكتشاف والإبداع إضافة على أنها لسان القرآن الكريم الذي شدّ من أزرها وجعلها أكثر استقراراً وجعل منها لغة الآفاق البعيدة ولغة الحضارة بشتى أشكالها وأنواعها وألوانها إلا أن إستخدامها في الوقت الحالي قلّ من طرف بعض الأشخاص وتم إستبدالها بلغات أخرى مثل: اللّغات الأجنبية ذلك بحسب آرائهم يرونها كلغة تطور وإزدهار أكثر من اللّغة العربية.

خصائص اللغة العربية: تعتبر اللغة العربية ذات خصائص نذكر أهمها:

أ: البناء الداخلي للقواعد والأصول التي تنهض عليها اللغة من الناحية النحوية أو الصرفية أو الصوتية أو البلاغية أو المعجمية الدلالية.

¹ سورة الشعراء الآيتان "192-195"

² نفس المرجع ص35.

ب: مبدأ الاعتدال: الذي بنيت عليه اللغة العربية، فأكثر كلماتها وضعت على ثلاثة أحرف، وقليل منها أصله رباعي أو خماسي لكي لا يطول النطق ويعسر.

ت: اتساع معجمها فالمعنى الواحد وضعت له ألفاظ متعددة لتكثير وسائل التفاهم وحتى يجد المتكلم سهولة وعدم توقف أثناء الخطاب فإذا غاب عنه لفظ كان بوسعه أن يأتي بمرادفه، ويؤدي وجود ظاهرة الترادف في اللغة العربية إلى عصمة الخطباء والكتاب من التكرار.¹

أهم ميزات:

ولقد تميزت اللغة العربية بعدة ظواهر لغوية تدل على مدى سعة اللغة العربية وثراءها وسعة الدلالة فيها على المعنى من أهمها.

1- الترادف: وتعني ما اختلف لفظه واتفق معناه حيث تطلق عدة كلمات على مدلول واحد.

2- المشترك: وهو اللفظ الواحد له أكثر من معنى، وهو قليل جداً في اللغة العربية.

3- التضاد: وهو ضرب من ضروب الاشتراك إذ يطلق اللفظ على المعنى ونقيضه

4- الإشتقاق: وهو من أكثر روافد اللغة العربية وتوسعها أهمية ومن أبرز خصائص اللغة العربية وبدور

معنى الإشتقاق في اللغة حول المعنى الرئيسية التالية:

-الدلالة الحسية: أخذ الشيء وهو نصفه.

-الدلالة المعنوية: الخصومة والأخذ في الكلام.

-الدلالة الصرفية: اشتق الحرف من الحروف أي أخذ منه.

¹د. محمد سالم الفيتوري/تعليم اللغة العربية بين الوقاع والطموح ص، ص237-238.

5- التعريب والتوليد: المعرب: وهو لفظ إستعاره العرب القدامى في عصر الإحتجاج باللغة من أمة لأخرى.

6- الإيجاز والاطناب: أي أن اللغة العربية (طبيعية) بحسب أسلوب متكلميها الأدباء والمتفوقون فيها.¹

¹د سعدون محمود الساموك، هدي علي جواد الشمري/مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط 2005، 1-ص32.

الفصل الأول: التعليمية ونظرياتها

المبحث الأول: مفهوم التعليمية

المبحث الثاني: نظريات التعليمية

المطلب الأول: النظرية السلوكية

المطلب الثاني: النظرية المعرفية

المطلب الثالث: النظرية التوليدية التحويلية

المبحث الثالث: مكونات التعليمية

المطلب الأول: المعلم

المطلب الثاني: المتعلم

المطلب الثالث: المادة الدراسية

تمهيد:

تُعَدُّ تعليمية اللّغات بصفة عامة وتعليمية اللّغة العربية بصفة خاصة، من صميم إهتمامات اللّسانيات التطبيقية، فهي اليوم <<مركز استقطاب>> بلا منازع في الفكر اللّساني المعاصر، من حيث إنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللّسانية وذلك بإستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللّساني النظري، وفي ترقية طرائق تعليم اللّغات.¹

ذلك أن التعليمية تركز على الجانب المنهجي لتوصيل المعرفة، فهي بذلك لا تهتم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى، بل تهتم بالبعد المعرفي للتعلم وبأبعاد أخرى نفسية اجتماعية، فهي تركز على شروط إكتساب المتعلم للمعرفة، والعلاقة التربوية التي تربط المعلم بالمتعلم من منظور التفاعل داخل القسم.

¹ أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللّغات- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2009م ص130.

المبحث الأول: مفهوم التعليمية

إن الالتفاتات إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر يكشف أن "ماكاي" M.F.Makay هو الذي بعث من جديد المصطلح القديم للتعليمية قصد الحديث عن المنوال التعليمي.¹

إن مصطلح التعليمية هو آت من تعليم وعلاقة تامة بين أقطاب ثلاث: (معلم-متعلم-مادة معرفية)² فنجد مفهومها في اللغة كآتي:

لغة: مادة تَعَلَّمَ- يَتَعَلَّمُ- تَعَلَّمَ الأمر أتقنه وعرفه قال الله تعالى: ﴿ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ ﴾³ والتعلم (بصيغة الأمر) بمعنى إعْلَمَ من أخوات الظن، ومُعَلِّمٌ هو من كانت مهنته التعليم، ونَقُولُ مُعَلِّمٌ أي الملهم للصواب والخير.

وَعَلَّمَ يُعَلِّمُ تعليمًا: 1- عِلْمُهُ الشَّيْءَ جَعَلَهُ يَعْرِفُهُ وَجَعَلَهُ: علمه القراءة والكتابة، تَعَلَّمَ: مصدر تَعَلَّمَ، تَعَلَّمَ مصدر: عَلَّمَ 2- فرع من التربية يتعلق بطرق التدريس.

اصطلاحًا: يرجع إلى المفهوم الإصطلاحي الأصلي اللغوي للتعليمية للكلمة الأجنبية ديداكتيك Didactique المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية Didactits فهي السلوك المتبادل بين أطراف العملية التعليمية وهنا تردف مجموعة من التعاريف التعليمية:

- كلمة التعليمية مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على شيء دون إحضاره ويرجع أصلها من الكلمة اليونانية "ديداكتيتوس" وتعني فلنتعلم أي يُعَلِّمُ بعضنا البعض أو أتعلم منك وأعلمك.

¹ وزارة التربية الوطنية/تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط/المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. الجزائر د.ت ص 09.

² المثلث الديداكتيكي

³ سورة البقرة الآية: "102"

- وكذلك الكلمة ديداسيكن التي تعني التعليم الذي أطلق على ضرب من الشعر المتخصص في شرح معارف معينة وهو شبيه بالشعر التعليمي عندنا المنظوم من أجل تسيير العلوم كألفية ابن مالك.

- يعرف كل من سميت آب 1962 "ميلاري" 1979 و"بروسوا" 1983م على أن موضوع الأساسي للتعليمية هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التي تقترح للتلميذ قصد السماح له بإظهار الكيفية التي يشغل بها تصورات المثالية أو رفضها وأنها مجموعة من طرق وأساليب وتقنيات التعليم ويتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة ويعطي جون ديوي 1952/1859 الأهمية لنشاط التعلم في العملية التعليمية ويعتبرها نظرية للتعلم لا التعليم.¹

ويعرفها "ابن خلدون": >> بأنها عملية تلقين المعارف تعليماً، وقد ورد هذا المصطلح في جلّ فصول مقدمته مقابلاً للعلم إذ لا يمكن لعالم ما أن يفقهه إلا إذا دُرُس وعُلم، وبما أن العلوم كلها كعلوم القرآن وعلوم الحديث... إلخ²

- إن التعلم شرط لتكيف الإنسان مع محيطه ولا يعني السلوك الغريزي الذي يولد مع الإنسان وهو لا يتوقف على مرحلة واحدة في حياة الفرد كما أنه سلوك مكتسب.

ويعرفه هيل جارد³ Rilgard

العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغير دائم نسبياً في سلوك ما كإستجابة إلى موقف معين بشرط ألا يكون التغير الناتج عن اللّعب والإضطراب العقلي أو النفسي أو النضج الفسيولوجي أو المرضى أو المخدرات.

¹ د. طيب نايت سليمان/المقاربة بالكفاءات لممارسة البيداغوجية امثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط/دار الأمل للطباعة والنشر- المدينة الجديدة تيزي وزو ط2015 ص96.

² - فوزية عساسلة/سلسلة دراسات تطبيقية في (التعليمية- الترجمة- الدبلجة اللهجات- الحداثة- الرواية- الشعر) دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع قسنطينة ط1 2013 ص11.

³ سعيد حسني العزة/صعوبات التعلم المفهوم-التشخيص-الأسباب-أساليب لتدريس واستراتيجيات العلاج-دار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط2002، 1، ص120.

وهناك تعريف آرثر جيتس:

التعلم هو عملية إكتساب acquiring الطرق التي تجعل الإنسان يحقق أهدافه ويحل مشكلاته.

ويعرفه مالك جتس MC.jesh

التعلم هو عملية تغيير في أداء الفرد وينتج عن التدريب.

ويعرفه كارمل Karmiel: "التعلم هو نمو في إستجابات الفرد التي يكتسبها سبب المثيرات البيئية".

والتعليمية تشتمل على عملية تعليمية معقدة عناصرها كثيرة منها: الطالب والمناهج وعدد من الساعات المخصصة للتدريس وضغط المقررات بالإضافة إلى الكتاب المدرسي والمدرس وطريقة التدريس والنشاط المنهجي وغير المنهجي وجو المدرسة زيادة على ذلك البيت والعلاقة بينهما والوسط الاجتماعي العام. بما في ذلك الصحية والجوار ووسائل الإعلام ومستوى الدخل والتكوين النفسي إضافة إلى ذلك الفروق الفردية والاجتماعية.¹

وديداكتيك تعتبر نظرية تنظيم تدريس وتعلم ومعرفة مدرسية عبر فاعلية وتفاعل كل من المدرس والتلاميذ بما تنتجه من وضعيات ديداكتيكية متغيرة وما تصطدم به من مشكلات وعوائق وما تحققه أيضا من نفي وتجاوز في الإطار التربوي العام والبيداغوجي.²

¹ الدكتور إسماعيل أحمد عمارة/تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام/دار وائل للنشر والتوزيع عمان ط 1 2001 ص 09.

² عز الدين الخطابي وعبد اللطيف المودني/الخطاب الديداكتيكي: أسئلة ورهاناته/منشورات عالم التربية 2003 ص 120.

المبحث الثاني: نظريات التعليمية

المطلب الأول: النظرية السلوكية

تعرف السلوكية بأنها نظرية نفسية أثرت بشكل حاسم في السيكولوجية المعاصرة، حيث هناك سلوك يبنى على تعزيزات، أي أن هناك ما يسمى ب: الإجراء والإشراف الإجرائي والتعزيز والعقاب، علما أن المثير والإستجابة منتقيات من الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء) حيث رأى ثورنديك أن التعلم في هذه النظرية يكون عن طريق إنشاء روابط وعلاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي يثيرها المنبه، والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات، فتعطي بذلك إستجابة الحركة باعتماد قانون المران وقانون الأثر، ومن ذلك أعلن واطسن زعيم هذه النظرية سنة 1912 قائلا: "لقد إنتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن أن يقتنعوا بالعمل في اللاحسوسات والأشياء الغامضة، وقد صمموا: إما أن يتخلوا عن علم النفس أو يحيلوه علما طبيعيا".¹

وترى النظريات الحديثة أنه ليس من المعقول أن تعتبر هذه النظرية اللغة مجموعة عادات كلامية يكتسبها الإنسان إنطلاقا من المفهوم السلوكي للإكتساب وهنا يتساوى الإنسان والحيوان. وإن الإنسان مبدع، فاللغة عنده عنصر الإبداع واللاهاية في تطورها كما أن مسألة الحافز التي هي ربط الفعل بالمعزز لا ينطبق على الإنسان الذي يملك سلوكات لفظية غير محددة، وتخرج عن إطار البيئة والمحيط أحيانا، أضف إلى هذا أن الإنسان ليس آلة طبيعية قابلة للتوجيه، صحيح أن الإنسان طيع وقابل للتوجيه، لكن ضمن الإختيار والإبداع والسعي للتغيير ولعل السلوكية قد نشأت في أواخر القرن 19، وإنها قد إعتمدت على مبدأ المساواة بين الإنسان والحيوان، وحصلت التنشئة والتعليمية بتكافؤ الفرص في الأنماط الفعلية والممارسات السلوكية بينهما على حدّ سواء، ووجدت الإنسان من كل عقل يميزه، ومن كل فكر يوسمه، وأخضعت الإدراك للحسية والميكافيلية.... وإعتبرت سلوكاته اللفظية ناتجة عن فسيولوجية وكيميائية.... وإتكأت على تجربة بأفلوفية في الإشراف السيكولوجي.

¹ الدكتور صالح بلعيد/دروس في اللسانيات التطبيقية/دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع/ط6 2011، ص، ص22-23.

وهذه أوهام خاطئة لأنها تطعن في حرية الإنسان وفي قدرته على تحديد اتجاهاته ومصيره، وفي تحديد رصيده اللغوي حسب ما يحيط به فقط، في الوقت الذي نعرف أن الإنسان يملك مالا نهاية من الأساليب والألفاظ بقدر بسيط من الأصوات.¹

تستبعد النظرية السلوكية توظيف النشاط العقلي تماماً، بإعتباره أمراً غير ملموس، لا يمكن تحديده أو الإشارة إليه، ومن هذا المنطلق تعتبر الكلام مجرد نشاط حركي فحسب، فقد حظي الجانب الشفهي من اللغة باهتمامهم لأنه السلوك الذي يمكن ضبطه، وتعديله، وتثبيتته وتحويله على عادات لغوية.. وتعد ألفاظ اللغة مثيرات حسية يستقبلها جهاز السمع، فيستجيب لها، ويحدث التواصل الاجتماعي، أما النشاط العقلي فلا يحدث دون هذه المثيرات اللفظية.

وكان من أبرز علماء المذهب السلوكي في تعليم اللغة وتعلمها كل من دي سوسير، بلومفيلد، الذين أرسوا دعائم علم اللغة الوصفي، والمنهج البنوي في دراسة اللغة، ولعلّ أبرز سمات هذا المنهج²:

1- التركيز على السلوك اللغوي الظاهر، وبخاصة الأسماء، ودراسة مثل أي عادة سلوكية أخرى.

2- التركيز على التركيب الشكلي أو البنية الظاهرة للغة، ومن هنا نشأت القواعد الوظيفية بدلا من القواعد المعيارية، فليس هناك صواب أو خطأ، وإنما أصبح كل استخدام لغوي صواباً ويستحق التدوين في كتب القواعد.

3- إهمال المعنى على إعتبار أنه باطن اللغة، وهم ينتقدون الأدوات التي تعينهم على التعامل مع هذا الباطن، بمثل ما يتعاملون مع الظواهر الطبيعية.

ولقد إعتد المشتغلون في علم النفس التربوي أمثال: سكينر، وثورندايك وبافلوف وغيرهم على مجموعة من الدعائم الأساسية لدراسة تعليمية اللغة وهي:

¹ نفس المرجع ص 23.

² عبد المجيد سيد أحمد منصور- "علم اللغة النفسي (المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود 1982) ص-ص: 137-138.

السلوك: وهل كل ما يصدر عن الإنسان من أفعال وأقوال ومن تصرفات في مواقف متعددة إلى جانب إنفعالات وعواطف وأفكار.

- الخبرة المكتسبة والتي تتحقق من خلال التكرار والتمارين المقصودة.

- الفهم والقدرة على الاستيعاب وهو عامل مهم جدا في العملية التعليمية.

النضج العقلي: هي عملية تحدث بطرق غير إرادية، فالنضج هو درجة نمو معينة في بعض الأجهزة الداخلية في الكائن الحي، والكائن الحي لا يستطيع القيام بهذه الوظيفة إلا إذا وصل الجهاز الخاص على مستوى معين من النمو، وهذا المستوى هو الذي يطلق عليه النضج.¹

الإستعداد: يعتبر شرطا ضروريا لحدوث عملية التعلم ويتحقق عند إكمال النضج العقلي والعضوي.

التكرار: عامل مهم جدا في تثبيت الإستجابة، وتأكيد التعلم وبالنسبة للغة وتعليمها أو بالأحرى إكساب المتعلم إستخدام اللّغة فإن طبيعة اللّغة كنظام تواصل مجرد يحتل التكرار الموجه والمدعم فيها مكانة مهمة لأن أهمية تكرار الممارسة يختلف باختلاف صعوبة الموقف التعليمي ومعناه، كما يهدف إلى ترسيخ المادة المستهدفة، ويساعد على تنشيط الذاكرة العاملة على استيعاب المفاهيم في مواقف مختلفة.

ونستخلص مما سبق أن النظرية السلوكية أكدت أن التعلم هو جوهر الظواهر النفسية جميعا وعلى ضوءه يمكن تفسير العديد من ظواهر السلوك الحيواني والبشري، فقد اهتم ثورندايك كثيرا بسلوكية التعلم والتعرف على العوامل والمتغيرات التي تؤثر في قدرة الفرد على التعلم كما أن للقوانين مثل: قانون المران وقانون الإستعداد أثر كبير في هذه النظرية.

¹ سيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكياني، سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية ط 1 ص 73.

طرائق النظرية السلوكية في تفسير المواقف التعليمية:

1) **التعلم بعامل الارتباط:** وهي نظرية الارتباط لثورندايك فقد كانت بمثابة القوة الدافعة لمن جاء بعده من أصحاب النظريات وبذلك يكون ثورندايك قد فتح الباب على مصراعيه كي يلج منه علماء آخرون قد يفهموا طبيعة التعلم عند الإنسان أو عملياته المختلفة أو ما ينتج عنه، فقد بدأت نظرية ثورندايك بمفهوم المثير والاستجابة وكان مهتما بصورة خاصة "بالرابطة العصبية" أو الوصلات بين الخلايا العصبية التي تكمل دائرة المثير والاستجابة، وفي حقيقة الأمر فإن نظرية الارتباط لثورندايك تعني أن التعلم هو عملية إكمال الروابط العصبية والدوائر العصبية، وقد قدمت لنا تجارب ثورندايك ثلاثة قوانين أولية وهذه القوانين: قانون الإستعداد وقانون المران وقانون الأثر، كما حدد خمسة قوانين مساعدة هي: قانون الاستجابات المتعددة وقانون التهيؤ أو التوجه وقانون النشاط الإجرائي وقانون التمثيل أو التشابه غير التام وقانون إنتقال الأثر.

كان الإعلان عن نظرية الارتباط هذا إيذانا بالبداية بتجارب كثيرة نتج عنها عدة نظريات، وبينما كانت نظرية الارتباط مهمة بوضع فرضيات تتعلق بالجانب الفيزيولوجي لعملية التعلم، فإن الكثير من الدراسات التي جاءت بعدها أخذت تحاول إكتشاف جوانب أخرى من هذه العملية وفي وقت من الأوقات بدأ بعض علماء النفس يشككون بصحة فرضيات ثورندايك وقد تجدد الجدل حول هذه الفرضيات في الوقت الحاضر نتيجة ظهور إتجاهات علم النفس الحديثة التي تؤكد على دور التربية التطورية أو الوجدانية أو الإنسانية، ويمكن لأصحاب هذه الإتجاهات أن يتقبلوا نظرية ثورندايك بتسامح أكبر لو أنهما قبلوا بفرضياته عن التعلم بإعتبارها "الحلقة المفقودة" بين أعمال ثورندايك وسكنر من جهة وربما نظريات أصحاب مفهوم المجال المعرفي من جهة أخرى.¹

¹ د. مصطفى ناصف، مراجعة: دكتور عطية محمود هنا، ترجمة د: علي حسين حجاج/نظريات التعلم-دراسة مقارنة- /عالم المعرفة أكتوبر 1983 ص:56-57.

ونستخلص مما سبق أن إسهام ثورندايك في نظريات التعلم الحديثة لا يرقى إليه شك، حقيقة قد لا نجد في صفوف المتعلمين اليوم من يمكن إعتباره داعيا لطريقة ثورندايك ولكن القليل منهم من لا يستخدم في ممارسته لفن التعليم لقوانين ثورندايك.

(2) التعلم بمثير المنعكس الشرطي: وهي طريقة بافلوف ومفادها أن التعلم يحدث نتيجة وجود مثير يؤدي إلى حدوث إستجابة، وسميت بنظرية التعلم الإشرطي، لإشترط وجود مثير يحدث التعلم عن طريق تكرار التجربة مرارا، وهذا ما توصل إليه بافلوف من خلال تجاربه الكيميائية على الكلاب وإفراز اللُّعاب، في ضوء هذه النظرية يخزن المتعلم الاستجابة ليعيد إستثمارها أثناء حدوث الموقف ذاته، واليوم تقوم محاولات مستمرة في مجال الإشرط الكلاسيكي ومن جملة ذلك قضايا مثل: الطبيعة الحقيقية لعملية الكف وأوجه الشبه والإختلاف بين الإشرط الوسيلى والإشرط الكلاسيكي، وتأثير الفترة الزمنية التي تنقضي بين المثير الشرطي والمثير غير الشرطي على عملية الإشرط، ومدى أثر إختلاف كثافة المثير غير الشرطي ومدته، وتأثير إعطاء التعليمات على عملية الإشرط، ومن جملة القضايا كذلك إشرط المعاني والإشرط الداخلي والمقارنات وتطور الأجناس وقيود التعلم وتأثير الخجل من الطعام، وتظهر بعض الإهتمامات القوية في الوقت الحاضر في الأبحاث التي تشكل تحديا للإفتراضات التقليدية والقائلة بأن المثير الشرطي يحل محل المثير غير الشرطي في أثناء عملية الإشرط وثمة أدلة مقنعة متزايدة توحي بأن الإقتران شرط ضروري ولكنه غير كاف لإحداث الإشرط وبدلا من ذلك فإنه تطرح آراء مفادها أن المثيرات تتنافس فيما بينها كي تستحوذ على إنتباه الكائن الحي وإنه حتى يتم إشرط مثير فلا بد له من أن يقدم معلومات ملائمة تفوق تلك المعلومات التي تقدمها المثيرات الأخرى التي تنافسه، فإذا فشل ذلك المثير في ذلك كأن يكون مكررا أو ضعيفا فإن إشرطه لن يحدث والتطبيقات العملية لإجراءات الإشرط البافلوفي هي أوضح ما تكون وأكثر استعمالا في مجالي الإرشاد والعلاج وعلماء السلوك الذين

يستخدمون إجراءات التعلم لتصحيح السلوك الشاذ يعرفون بإسم المعالجين السلوكيين، وقد استطاعوا تطوير تطبيقات متنوعة على إجراءات الإشراف الوسيلى والكلاسيكي.¹

من خلال ما سبق نستنتج أن "بافلوف" قدم إسهاما هاما إلى علم وظائف الأعضاء في فهم الأسباب التي تكمن وراء السلوك الشاذ وطرق علاجه، وقد أحدثت أعماله آثار عالمية، وكان لأبحاثه في علم النفس أبعد الأثر على أصحاب نظريات التعلم الرئيسية في الماضي والحاضر، ومن هنا يمكن أن نصل إلى أهمية هذه النظرية لا تكمن في استخدامها إنما في مجموعة القواعد المستمدة منها. والتي أعطت أبعاد كثيرة لتفسير سلوك الكائن الحي والتي كان من الصعب الوصول إليها لولا نظرية "بافلوف" فهي تعتبر نقطة إنطلاق لكثير من البحوث والتجارب والتي مهدت لنظريات إرتباطية أخرى.

(3) التعلم بالإشراف الإجرائي: ويتضمن الأفكار الأولية لسكنر، حيث قدم رؤية واضحة في إكتساب اللّغة عند الطفل، تتمركز حول نقطتين أساسيتين هما:

- أن اللّغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل.

- وان هذه المهارة (اللغة) تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول.

فيرى سكنر بأن السلوك اللغوي مثل أي سلوك آخر، يمكن التحكم في نتائجه فهو يتعزز حين تكون النتيجة مكافأة، وينطفئ إذا كانت النتيجة عقابا، وبعبارة أخرى، فإن احتمال وقوع السلوك الإجرائي كلما صارت احتمالات وقوعه مستقبلا كبيرة من هذا المنطلق يرى سكنر أن السلوك اللغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر: تنبيه- إستجابة- تثبيت.

ففي مقال يحمل عنوان: هل نظريات التعلم ضرورية ؟ قارن سكنر بين نظريات التعلم السلوكية وتلك النظريات التي تعتمد على أبعاد ونظم غير سلوكية، والنتيجة التي توصل إليها هي ليس رفض النظريات في مجملها بل رفض هذه النظريات: >>ربما كان الإستغناء عن النظريات كلية عمل يدل على البراعة

¹ المرجع السابق: ص، ص: 118-119.

ويصعب علينا توقع قيامه كإتجاه عملي عام، حقيقة أن النظريات في نوع من المتعة ولكن من المحتمل أن يكون أوسع تقدم تم التوصل إليه نحو تحقيق فهم للتعليم والإستمتاع به قد تمّ عن طريق البحث الذي لم يكن قد أعد في الأصل لإختبار النظريات.... ولكن هذا لا يبطل أهمية قيام النظرية بمعان أخرى، أن وراء مجموعة العلاقات المتجانسة تكمن الحاجة إلى صياغة المعلومات والبيانات المتاحة في عدد محدود من المصطلحات الفنية، والبناء النظري قد يؤدي إلى تعميم أوسع مدى مما يتيح لنا مجرد تجميع المعلومات بعضها فوق بعض...¹

ونستخلص مما سبق أن النتائج التي توصل إليها "سكنر" بفضل تجاربه آثار إيجابية نذكر منها:

أنه أظهر أهمية التعزيز في التعلم، وهي إضافات ركز عليها "سكنر" ومعظم إهتماماته في التعزيز كانت تطبيقات تربوية في مجال التربية، كما أنه وجه معظم إهتمامته إلى التعزيز وتأثيراته على التعلم وكانت نتائجه في هذا المجال تطبيقات تربوية متعددة ومازالت تستخدم في مجال العلاج السلوكي.

المطلب الثاني: النظرية المعرفية

كان الأساس العلمي لتعليم اللغات حتى السنوات الماضية ذا طابع سلوكي يقوم على فكرة أن تعلم اللّغة في المقام الأول قضية إكتساب مجموعة من العادات اللغوية، فليس صحيحا ما قامت به المدرسة السلوكية في علم النفس والمدارس اللغوية الوصفية من أنّ اللّغة مجرد إستجابات لمؤثرات، فالعبارات الجاهزة التي ينطبق عليها هذا الأمر محدودة جدا، والكفاءة اللّغوية أبعد مدى من هذه الرؤية.

اللّغة في ضوء النظرية التوليدية التحويلية تتجاوز الفكرة السلوكية في المثير والإستجابة الذي يتم إكتسابها بالتمرين، فالنظام اللغوي كامن في العقل، ويرتبط عرضا بالسياق المعرفي المحدد للجمل، واللّغة في الحقيقة

¹ د: مصطفى ناصف، مراجعة: د. عطية محمود هنا، ترجمة: د. علي حسين حجاج نظريات التعلم - دراسة مقارنة - / عالم المعرفة أكتوبر

إففعال حيثيات تنبعث بموجبها لدى الطفل حاجة ظرفية ماسة تستحثه على المحاورة، لأنها مجموعة من العناصر تنطبق عليها عملية الموالاة التي يترتب عنها إنتاج متواليات لغوية.¹

وأما في الوظيفة فقد حصلت كثافة المناولة التواصلية، برفع نسبة التواتر في مداولة العبارة إلى حدها الأقصى، وإثارة الرؤية لإستيعاب الوصف الواعي، وزرع بذور الملكة من خلال فيض التداول وكثافة التلقي. وأما في التوزيعية فيقع التركيز على توفير الظروف الملائمة لحصول المهارة اللغوية ومن تقنيات هذه الأخيرة:

- الإلحاح على سرد القوالب التركيبية.

- معارضة مستمرة لكل عنصر من عناصر سلسلة الكلام.

ولقد كان التركيز على مبادئ السلوكية في تفسيرهم لعملية التعلم وهذا قبل الثمانينات من هذا القرن، حيث كانت نظرة التربويين السلوكيين طاغية في عملية الإكتساب عن طريق الإستجابات.

والآن أصبح التركيز على المدرسة الإدراكية هذه المدرسة لها نظرتها الخاصة التي بدأت تتضح بدءاً من الثمانينات، معتمدة على الإستراتيجيات التالية:

- خزن المعلومات في الذاكرة.

- إعتداد الإستراتيجيات الإدراك البعيدة.

- العمل على الإستيعاب القرائي.

- العمل على حل المشكلات.

¹الدكتور صالح بلعبد/دروس في اللسانيات التطبيقية/دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع/الطبعة السادسة 2011 ص:24.

إن الباحث في موضوع البنائية يواجه صوراً من البنائية وليس بنائية واجدة، فعلماء الجشطت لهم سبق في التركيز على الجانب الفكري من التعلم، كما أن الأمريكي جون ديوي لفت النظر إلى دور نشاط الطالب في عملية التعلم، وبياجيه له الفضل في طرح نظرية البناء العقلي ومراحل النمو العقلي، وتولى جلاسيرزفلد ربط البنائية بالجانب الفلسفي، كما ساهمت أبحاث وآراء عالم النفس الروسي "فايجوتسكي" في بيان الدور الاجتماعي وفي التعلم والإتصال واللغة.

يرى بياجيه أن التعلم إنما هو تغيير في البنى العقلية المعرفية للفرد، فالفرد يعيش حال تعرضه لخبرة جديدة في مرحلة عدم توازن ذهني، فيسعى لحصول التوازن عن طريق التعامل مع هذه المعلومة الجديدة (التعلم) ويتم ذلك بإحدى الطريقتين:

1- التمثل (التقبل، الإستيعاب): حيث تكون الخبرات (المعرفية) الجديدة متناسبة مع البناء المعرفي الموجود في الدهن فيقبلها وتنضم إلى البنية المعرفية للفرد، فهنا يجد المتعلم أن ما يتعرض له من خبرات يتناسب مع ما لديه من بنى معرفية فيقبلها ويعمل به.

2- المواءمة: وتحصل عندما تكون الخبرة المعرفية غير متناسبة مع البناء المعرفي الموجود في الدهن فيتم إعادة ترتيب هذا البناء المعرفي ليتناسب مع تلك الخبرة، وهنا هذا الاختلاف بالتعود على الوضع الجديد ومحاولة قبول ما لا يتوافق مع البنى العقلية التي لديه، فهو هنا يغيرها لتتوافق مع الجديد.¹

ويرى بياجيه أن الطفل خلال هذا التعلم يمر بأربعة مراحل نمائية متتابعة ليصل إلى بناء هيكله المعرفي:

1- المرحلة الحسية الحركية وتمتد عادة من الولادة إلى السنة الثانية، يعتقد بياجيه أن الطفل يمضي السنوات الأولى من عمره منشغلاً ببناء هيكله المعرفي، ففي البداية يجب عليه أن ينظم حركته الجسمية، كالقبض على الأشياء ووضعها في فمه.

¹ راشد بن حسين، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، بحث علمي، جامعة الملك سعود، 2011، ص 16-

2- مرحلة ما قبل العمليات وتمتد إلى سن السابعة، وتتميز بنمو اللغة والتمركز حول الذات.

3- مرحلة العمليات المادية أو ما بعد العمليات.

4- مرحلة العمليات المجردة، وهذه المراحل هي التي تحدد قدرة الفرد على التعلم.

فالنظرية الجشطالتيية هي أساسا نظرية في التفكير وحل المشكلات، مع أنه من بين إهتماماتها الرئيسة العمليات المعرفية الأخرى مثل الإدراك والتعلم وهي نظرية تهتم في المقام الاول بإنصاف الطبيعة المنتظمة المنظمة والمحددة للحقيقة، بما في ذلك العمليات السيكولوجية، كما تهتم بمحاربة وجهة النظر القائلة بأن العقل الإنساني والسلوك الإنساني لا يعدوان كونهما المجموع الكلي لسلسلة من الارتباطات الاعباطية، والفكرة الأساسية في النظرية الجشطالتيية تتمثل في أن الكل ليس مجرد مجموع أجزائه كما أن الكل ليس مجرد أكثر من مجموع أجزائه فالكل شيء يختلف إختلافا جذريا عن أي مفهوم يعني إضافة الأجزاء بعضها إلى بعض إذ أن الكل هو نظام مترابطا بإتساق مكون من أجزاء متفاعلة وهو منطقيا ومعرفيا سابق لأجزائه¹.

وتزعم النظرية الجشطالتيية أن التعلم يعتمد إعتقادا وثيقا على الإدراك، وينطوي في صورته النمطية على إعادة التنظيم، وفي الوقت الذي يكون فيه الإنطباع الأول غامضا ومشوشا فإن الإدراك الذي يتحقق له بعد إعادة التنظيم الصحيح من شأنه أن ينصف البنية التي يكون عليها الشيء الذي يراد تعلمه، والتعلم الحقيقي ينطوي على الإستبصار ويمكن نقله إلى مواقف جديدة.

ويحتفظ به لفترة زمنية أطول بكثير من تلك المواد التي يتم تعلمها عن طريق الحفظ والإستظهار فحسب، والتعلم بالفهم تعلم مرض ذاتيا لذلك فإن الثواب والعقاب الخارجيين لالزوم لهما لحدوث مثل هذا التعلم والأمر الحاسم في الذاكرة هو التشابه أكثر من الإقتران أو التكرار أو التعزيز والإستراتيجية التي يتبناها البحث الجشطالتيي تحاول زيادة الإستبصار والفهم إلى الحد الأقصى في حل المشكلات والتفكير

¹ د. مصطفى ناصف، مراجعة: دكتور عطية محمود هنا- ترجمة د: علي حسين حجاج/ نظريات التعلم- دراسة مقارنة- عالم المعرفة أكتوبر

والتعلم، أما بالنسبة للمضمون النظري الأكبر للنظرية الجشططية يقوم على عدم ملائمة الطريقة التحكمية العمياء للتعلم، ويهاجم علماء النفس الجشططيون بعنف الإستظهار والحفظ دون معنى والإرتباط والمحاولة والخطأ والإشراف كأنماط للتعلم الحقيقي ويفضلون عليها الأثر التعليمي الأكثر عطاء والأقرب إلى الحياة المتمثل في تأكيدهم على الإستبصار، وبينما تحظى النظرية الجشططية بتطبيقات عملية في المجالات الأخرى لا لأنها تقدم توصيات خاصة لعمليات التعليم والتعلم التي من شأنها زيادة الفهم زيادة قصوى. مما ينجم عنه أن يصبح التعلم داخل الفصل أكثر متعة وأكبر أثراً، ويمكن نقل اثره نقلاً مباشراً إلى مواقف الحياة خارج المدرسة ويمكن تذكرها مدة أطول، فالمنظرون الجشططيون ضد ما هو تحكيمي أو ما هو أعمى أو مالا معنى له ويتطلعون دوماً إلى ما هو طبيعي وقائم على الإستبصار وله معنى¹

ومن خلال ما سبق نستنتج أن النظرية المعرفية تهتم بالعمليات التي تحدث داخل الفرد، مثل: التفكير والتخطيط، وإتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك، وتضم عدة نظريات مثل النظرية الجشططية، ونظرية النمو المعرفي "لبياجيه" وهي نظريات تستمد أصولها من النزعة السلوكية في تفسيرها لإكتساب اللّغة، ومن منطلقات هذه النظرية أن المصدر الأساسي للمعرفة هو الخبرة والنشاط الذاتي للفرد، وهذه الخبرة وهذا النشاط ينشأ عن طريق تفاعل الطفل مع بيئته الطبيعية والاجتماعية منذ المرحلة الأولى من حياته.

المطلب الثالث: النظرية التحويلية التوليدية

ويمكن أن نفهم أن النمو اللّغوي عند الطفل من وجهة نظر تشومسكي يعني ما يأتي:

- أن أي طفل يكون مزود بمادة لغوية عامة وكلية، وعمله المتميز هو تحديد خصائص لغته التي يتكلمها.
- أن أي طفل يولد يكون مزود بجهاز فطري عقلي يمكنه من إستنباط قواعد لغته الخاصة به من إستعمال المحيط.

¹ المرجع السابق ص: 275.

- أن عملية إكتساب اللّغوي لا تستند إلى الذكاء أساسا لها، إذ يستطيع أشد الناس غباء أن يعبر عما يريد، بغض النظر عن سطحية المعنى أو عمقه في حين لا نجد ذلك عند بھيمة عالية الذكاء.¹

هذه الفرضية (الفطرية اللغوية) عند تشومسكي، تمثل حجر الأساس يعتمد عليه المبنى النظري كلية، وقد قادت هذه الفرضية إلى فرضية أخرى تتعلق بها وهي أن هذه الفطرية الذهنية قائمة على عدد من الكليات النحوية (القواعد الكلية) التي تقوم بضبط الجمل المنتجة تنظيمها بقواعد، وقوانين لغوية عامة تخضع لها الجمل التي ينتجها المتكلم، يختار ما يتصل بلغته من قوالب وقواعد من بين الأطر الكلية العامة في ذهنه، التي هي كلية شمولية عالمية، متساوية عند بني البشر تكون في الإنسان منذ ولادته، ثم يقوم بملئها بالتعبير اللغوية من المجتمع الذي يعيش فيه، فتتضح وتقوى بالتدريج، وكلما إكتسب الإنسان ما يملئ به هذه الكليات الفطرية، إزداد النمو الداخلي التنظيمي للقواعد الكلية في ذهنه في جزئيه منها، وهي تلك المسؤولة عن بناء الجمل²، وتركيبها في لغته، فتتكون القدرة لديه على توليد الجمل وبنائها حتى أصبح الموضوع الأساس في الدراسة اللّغوية عند تشومسكي هو (المعرفة) التي يمتلكها أباء اللّغة التي تمكنه من إنتاج الجمل وفهمها.

وهذه المعرفة تسمى (القدرة) بينما رفض تشومسكي أن دارس اللغة طفلا كان أو راشدا يبدأ بتعلم اللغة وذهنه صفحة بيضاء ينقش عليها النماذج اللغوية التي يتعلمها وعند الحاجة يلجأ إلى ذلك المخزون ويختار النماذج التي تناسب المقام، وإنما ذهب إلى أن الطفل يكتسب لغة الأم عن وعي وإدراك حتى في سنه المبكر وأنه حال ما يستوعب القواعد المختلفة التي تعتمد عليها اللّغة تتكون عندها القدرة على الخلق، أي على تركيب الجمل المختلفة التي يريدتها في الوقت والظرف المناسبين من دون أن يكون بالضرورة قد سمع تلك الجمل وحفظها ممن حوله، بل ذهب إلى أبعد من ذلك، وقال بأن الطفل لا يولد وذهنه صفحة بيضاء، بل يولد ولديه قدرة فطرية على تعلم أي لغة من لغات العالم.³

¹ رفعت كاظم السوداني - المنهج التوليدي التحويلي - دراسة وصفية - أطروحة دكتوراه، آداب بغداد، 2000 ص: 20.

² خليل أحمد عمارة/ في نحو اللّغة وتراكيبها - منهج وتطبيق - / دار المعرفة السعودية، ط1 1984 ص: 56.

³ صبري إبراهيم السيد، تشومسكي فكرة اللّغوي وآراء النقاد فيه، دار المعرفة الجامعية - مصر - 1989 ص: 66.

ونستخلص مما سبق ان النظرية التوليدية التحليلية التي جاء بها العالم اللغوي الأمريكي "تشومسكي" لها أهمية وتأثير كبير في الحقل التعليمي وقد كان لهذه النظرية اللسانية التي جاء بها "تشومسكي" أثر بالغ في إنهاء الدراسة التركيبية التي ظهرت في القرن العشرين، وبذلك إستطاعت النظرية اللسانية التوليدية التحويلية أن تعرج بالبحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي إلى منهج عقلي همه إزاحة النقاب عن القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني، والسعي وراء تعليه وتفسيره، بدلا من وصفه وصفا شكليا.

المبحث الثالث: مكونات التعليمية

المطلب الأول: المعلم

هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين ولا يقتصر دور المعلم على نقل المعرفة فقط بل يتعداه إلى دور آخر ومهم ألا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين فهو الأب والأخ الكبير والأخت والمربية وتهديب السلوك للمتعلمين.

ويتفق المربون على أهمية الكفو القادر على غرس القيم الخلقية والدينية والروحية في نفوس المتعلمين وهو القادر على ترك بصماته الواضحة والباقية عبر السنوات الطويلة في نفوس متعلميه.

ويركز القرآن الكريم على مبدأ القدوة والأسوة الحسنة في التعلم قال تعالى: ﴿لقد كان لكم في رسول الله

قدوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الآخر﴾¹

ويقول أرسطو أن من يربي الأولاد بجودة ومهارة الأحق بالإحترام والإكرام من الذين ينجبونهم:

ويقول أحد المربين: >>عندما نربي أطفالنا فإننا نربي أنفسنا<<.

صفات المعلم الناجح: هناك ثلاث صفات أو خصائص تساعد المعلم أن يكون ناجحاً:

(أ) **الخصائص المعرفية:** أكدت معظم الدراسات والأبحاث أنه لا يتوفر حد معين من الذكاء لدى المعلم وأن يتمتع بالصفات التالية:

1- معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي بحيث يكون لديه إلمام تام بالمادة التي يعلمها وأن يكون متمكناً منها.

¹سورة الأحزاب الآية "33"

- 2- القدرة التعبيرية بالكلام بحيث يكون قادرا على أن يوصل ما لديه من أفكار ومعلومات بسلاسة ووضوح وطلاقة لفظية دون تلغثم أو تردد.
 - 3- أن يراعي المستوى العقلي للمتعلمين وأن يقدم ما عنده بحيث يتلاءم مع المرحلة العمرية لهؤلاء المتعلمين.¹
 - 4- أن يكون قادرا على ترتيب وتنظيم مواضيع المادة التي يدرسها بحيث تتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد وأن يعرضها بالأسلوب المناسب من حيث الزمن والمستوى.
 - 5- أن يكون قادرا على معرفة طلابه بالأسماء والمستويات والظروف المختلفة المحيطة بهم وأن يعرف ميولهم وإتجاهاتهم.
 - 6- أن يكون قادرا على استخدام الإستراتيجيات المتقدمة في معالجة المعلومات وحل المشكلات.
- (ب) **الخصائص الشخصية:** تعتبر الخصائص الشخصية عاملا مهما في آلية عمل المعلم فهي كفيلة بإنجاح عمله أو إفشاله ومن بين هذه الخصائص أو الصفات:
- 1- الصبر 2- ضبط النفس 3- الصدق 4- الأمانة
 - 5- العفة 6- الإخلاص 7- المظهر الحسن 8- التقوى
 - 9- الإتران 10- الدفاء والحنان 11- المودة والمحبة
 - 12- الحكمة 13- العدالة 14- التسامح
 - 15- عدم التعصب 16- التواضع 17- إحترام الطلاب

¹الدكتور محمد الطيبي وآخرون-مدخل إلى التربية-دار المسيلة للطبع والشتر والتوزيع-ط1 2002م،ط2 2009م ص:246.

(ج) الخصائص المهنية والفنية: وهذه الخصائص تجعل المعلم فعالاً ومتميزاً وهي:

- 1- أن يكون قادراً على تحقيق الأهداف التعليمية.
- 2- أن يقدم المادة التعليمية بشكل متسلسل ومترابط.
- 3- أن ينوع بأساليب تدريسه.
- 4- أن يستخدم في التعليم أكثر من حاسة.
- 5- أن يستخدم تكنولوجيا التعليم بقدر الإمكان من أساليب وأجهزة كالحاسوب والانترنت وأن يدرّب طلابه على ذلك.
- 6- أن يخرج عن النمط التقليدي التلقيني ويلجأ لأساليب الحوار والنقاش والإكتشاف ولعب الأدوار.
- 7- أن يستخدم التعزيز والتشجيع مع طلابه.
- 8- أن لا يستخدم العلامات لتهديد طلابه والتأثير عليهم.
- 9- أن يثير حب الإستطلاع والبحث عن الحقيقة لدى طلابه وحل مشكلاتهم مهما صغرت.
- 10- أن يكون مثقفاً متابعاً لمستجدات التربية والتعليم وكذلك مستجدات التكنولوجيا.¹

¹ نفس المرجع ص: 247.

دور المعلم في التربية الحديثة:

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين طفرة نوعية في مجالات التربية والتعليم المختلفة، نتيجة العديد من الدراسات والأبحاث العالمية، والتي تمخض عنها تغيير في الأدوار التقليدية وبرز أدوار جديدة له لعل من أبرزها:

- تربية شخصية المتعلم من جميع جوانبها، بحيث يسخر كل مصادر التعلم ومبادئ التربية وعلم النفس لتحقيق ذلك.

- تنمية المجتمع المحلي وخدمته من خلال الإسهام في حل مشكلاته وتبادل الخدمات معه.

- متابعة الأحداث الجارية والإكتشافات العلمية في مجال تخصصه وفي مجال التربية وعلم النفس.

- تحسين المناهج بمعناه الواسع، وإثراؤه بما يتفق مع المستجدات، ويلبي إحتياجات الطلبة.

- استثمار كل مصادر التعلم في بيئة الطالب وعدم الإقتصار على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للتعلم.

- تطوير الإدارة التربوية بكل مستوياتها، لتصبح إدارة ديمقراطية إنسانية وذلك من خلال العمل جنب إلى جنب مع إدارة المؤسسة والإدارة التربوية.

- السعي الدؤوب نحو النمو المهني المستمر، بحيث يعتمد على نشاطه الذاتي ولا ينتظر إلى أن ينميه الآخرون بل يسعى إلى ذلك بالوسائل المختلفة.¹

وفي الأخير نستنتج بأن للمعلم دور أساسي في العملية التعليمية، إذ يستطيع بخبراته وكفائته أن يحدد نوعية المادة الدراسة وإتجاهاتها وتبسيطها على فكر المتعلم، ودور المعلم ليس مقتصرًا على حش المتعلم بالمعلومات لكن العبرة هي إعداده للمستقبل إعدادًا سليمًا.

¹الدكتور إبراهيم عبد الله ناصر وآخرون/مدخل إلى التربية/دار الفكر للنشر والتوزيع/ط2/2010م/ص،ص:321-322.

المطلب الثاني: المتعلم

قد يعرف المعلم المادة التي يدرسها معرفة تامة، وقد يكون من حملة الشهادات والرتب العلمية، ولكنه إن لم يكن إلى جانب ذلك ملما بطبيعة المتعلم تعذر عليه ان يترك في حياته الأثر المطلوب، وان يساعده على التكيف وفقا للبيئة التي يعيش فيها.

إن طبيعة المتعلم هي المحرك الأساسي لسلوكه، فيجدر بالمعلم أن يتفهمها ويطلع على أفضل السبل لمعالجتها، لتكون حليفة له في عمله الخطير، ولهذا لا بد من تحديث في موضوع الغرائز بداية ومن ثم الحديث في موضوع الحاجات النفسية إلى معرفة طبيعة المتعلم.

أولا: الغرائز:

قيل في تعريف الغرائز "الغريزة عند الإنسان هي ما لديه من استعدادات فطرية تدفع إلى القيام بسلوك خاص إذا ما أدرك نفسه في موقف أو مجال معين" وقيل أيضا: "الغريزة نشاط غير مكتسب" أي أن هذا النشاط يمكن الحيوان والإنسان أيضا من أن يتدبر بعض أمور بيئته، دون أن يكون له إختيار أو تمرين سابق.

وقد اختلف علماء النفس في عدد الغرائز وتسميتها، فقال آئمة مدارس التحليل النفسي مثلا: إن ثمة غريزة واحدة فقط تتحكم في السلوك الإنساني ففي رأي فرويد أن الغريزة التي تسيطر على سلوك الإنسان هي الغريزة الجنسية، غير أن هذا العالم أسبع على هذه الغريزة من السعة والشمول ما أخرجها عن مفهومها المألوف، وكذلك رأى أدلر أن الغريزة الوحيدة التي تتحكم في سلوك المرء هي غريزة الشعور بالصغارة.

ولا يخفى ما في هذه النظرية من تطرف وتكلف وقد ذهب آخرون إلى أن غرائز الإنسان عديدة، فمنهم من يبلغ بها إلى العشرات، ومنهم من لا يكاد يجاوز أصابع اليدين من هؤلاء العلماء ماكدوجل وهو من أشهر القائلين بنظرية الغرائز وكتاباتة في هذا الموضوع ترجع إلى أوائل القرن العشرين وقد ذهب هذا العالم إلى أن أكثر الغرائز تأصلا في النفس هي الإحدى عشرة التالية:

1- غريزة الخلاص: ويثيرها في الإنسان الخوف من خطر أو أذى أو أية ظاهرة غريبة تباغته، وهو يطاب النجاة بوسائل شتى، كالهرب والإستغاثة وغير ذلك مما يعمل على بقاءه.

2- غريزة النفور: ويبعث الإنسان على النفور في الأصل إما إشمزاز مما هو مر المذاق أو كرهه الرائحة، وقد تبعته مهيجات معنوية كالمناظر البشعة أو الأعمال الخبيثة.

3- غريزة الإستطلاع: وهي تبعث في نفس الإنسان عندما يستطرف شيئا ويأخذه العجب منه فيحاول أن يختبره ويستكشف عنه.

4- غريزة الكفاح: وهي تنبعث في نفس الإنسان إذا اعترض سبيله معارض فعاقه عن إشباع أحد غرائزه، فيثور غضبه ويعتمد إلى الإنتقام من خصمه وإزالة العوائق.

5- غريزة السيطرة: ويحركها في الإنسان الشعور بالعزة والسلطة، وخصوصا إذا كان بحضرة من هم دونه علما أو قدرة أو مقاما.

6- غريزة الخضوع: وتستثار في الإنسان إذا شعر بالعجز والصغارة بحضرة من هم أكثر منه علما أو نفوذا.

7- الغريزة لوالديه: ومسارها الحنو الذي يضطرم بين جوانح الأبوين عندما يشاهدان ولدهما من الضعف والوهن بحيث يحتاج إلى الحماية والرعاية.

8- الغريزة الجنسية: وهي من أشد الغرائز رسوخا في النفس، وأعظمها أهمية في كيان المجتمع ودوام النوع البشري.

9- غريزة التجمع: وتظهر في حب الإنسان للعشرة وكرهه للعزلة فالعشرة مجلبة للأنس والإنسراح والعزلة مجلبة للوحش والإنقباض.

10- غريزة التملك: وتتجلى في ميل الإنسان إلى جمع الأموال وإختزانها، وتكمن أهمية هذه الغريزة في أنها تدفع الأفراد والجماعات إلى الإثراء.

11- غريزة التركيب والبناء: وهي التي تدفع الأولاد إلى الألعاب البنائية والتركيبية وتحبب إليهم الأشغال اليدوية على إختلاف أنواعها.¹

(2) الحاجات:

إختلف علماء النفس في عدد الحاجات كما اختلفوا في عد الغرائز فرأى بعض هؤلاء العلماء إن للمرء حاجتين أساسيتين لا غير وهما:

1- حاجته إلى الطمأنينة 2- حاجته إلى المغامرة

ويرى آخرون أن حاجات المرء النفسية ثلاثة وهي:

1- الحاجة إلى النمو 2- الحاجة إلى حب الآخرين له 3- الحاجة إلى حبه للآخرين

ويذهب بعضهم إلى أن الحاجات النفسية أربعة وقد أرجعوها إلى أصل غريزي:

1- الحاجة إلى الطمأنينة 2- الحاجة إلى المغامرة

3- الحاجة إلى الحب المتبادل 4- الحاجة إلى تقدير الآخرين

¹ نفس المرجع ص: 323.

وقد زاد آخرون وقالوا أن الحاجات هي ست حاجات وهي:

1- الحاجة إلى الطمأنينة 2- الحاجة إلى تقدير الآخرين 3- الحاجة إلى سلطة ضابطة موجهة

4- الحاجة إلى الحب المتبادل 5- الحاجة إلى النجاح 6- الحاجة إلى الحرية

كما ظهر في هذا الموضوع دراسة أخرى توصلت إلى سبع حاجات وسمتها بالحاجات الاجتماعية وهي:

1- الحاجة إلى العشرة 2- الحاجة إلى الرابطة الزوجية 3- الحاجة إلى القوة والنفوذ

4- الحاجة إلى السيطرة والخضوع 5- الحاجة إلى المنزلة الاجتماعية 6- الحاجة إلى الطمأنينة

7- الحاجة إلى أن يخدم وطنه¹

وفي الأخير نستنتج كخلاصة للموضوع أن هذه لمحة شاملة إلى نظريتي الحاجات والغرائز النفسية وهي تعطينا فكرة عامة عن طبيعة المرء، وبخاصة إذا تأملنا فيها من خلال تصرفات الأطفال قبل أن تتناولها يدالتعديل، وبتعبير آخر إن طبيعة المتعلم أصبحت واضحة المعالم سواء نظرنا إليها من هذه الزاوية أم من تلك، فبينهما ينظر إليها القائل بنظرة الغرائز من الزاوية البيولوجية من حيث تشابه طبيعة الإنسان بطبيعة الحيوان، ينظر إليها القائل بنظرة الحاجات النفسية من الزاوية الاجتماعية من حيث الفرق الشاسع بين الطبيعتين، وبينما ينظر إليها الفريق الأول من خلال العوامل الوراثية وأثرها فيها، فيراها صلبة قليلة القابلية للتعديل وينظر إليها الثاني من خلال عوامل البيئة وأثرها فيها فيراها أشد قابلية للتعديل وأكثر خضوعا للتجارب العلمية، وإنه قابل للتعديل عند الحيوان ليس الإنسان فقط وعلى أي حال فلعلّ من أصالة الرأي أن يدرس المرء طبيعة المتعلم درسا وافيا ثم يحاول توجيهها بما تدعو إليه الحاجة.

¹ نفس المرجع ص 324.

خصائص المتعلم: لقد منح الله الإنسان قدرات متنوعة ومتباينة يصب بعضها في بعض ويؤثر بعضها في بعض، فالإنسان جسم وعقل وروح ومشاعر تتفاعل كلها معا لتبقي عليه حيا مستمتعا بحياته محققا لأهدافه.

والإنسان كائن حي قادر على التعلم الذي من خلاله يعدل من سلوكه ويطور قدراته وإنفعالاته ومهاراته ليعيش حياة سعيدة ناجحة.

وعندما يتعامل المعلم مع طلبته يجب أن يراعي بذلك ما يلي:

1- الطلبة أفراد أو عناصر نامية أو متطورة خلال مراحل متعددة من النمو أو التطور التي يمر بها الإنسان منذ طفولته وتمثل مرحلة الدراسة مرحلة لا تقل عن ثلث عمر الإنسان أو ربعه.

2- الطلبة أفراد متميزون في القدرات الجسمية والصحية والعقلية والعاطفية والاجتماعية وينتمي كل منهم لبيئة اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية تختلف عن أقرانه.

3- يختلف النمو الجسدي لدى الطلبة ما بين البنين والبنات ولهذا النمو أثره وإنعكاساته على قدراتهم وإمكاناتهم في التفاعل مع عناصر العملية التربوية.

4- يوجد فروق فردية في الذكاء بين الأفراد المتعلمين، لذا يجب أن يأخذ المعلم ذلك بعين الاعتبار في المواقف التعليمية.

5- يختلف ميول الطلبة نحو الموضوعات والأشياء من فرد لآخر ولذا يجب عدم التعميم من أن الطالب ضعيف بمادة يدل أنه ضعيف ببقية المواد فقد يكون ضعيف التحصيل بالرياضيات لكنه موهوب بالرسم أو الشعر أو الموسيقى.

6- على المعلم أن يحتفظ بسجل خاص يدون فيه المعلومات والملاحظات المختلفة عن كل متعلم لأن ذلك يساعده في التعامل معه ومعرفة مواطن ضعفه ومواطن قوته لكي يتسنى للمعلم توجيهه وتطويره والنهوض بمستواه.

وهناك صفات يتحلى بها طالب العلم تساعد أن يصل إلى أهدافه وغاياته وهي:

1- أن يحافظ على لياقته البدنية من خلال ممارسته التمارين الرياضية والتعود على تحمل المشاق.¹

2- إحترام النظام المدرسي والصفى.

3- إحترام المعلمين والمربين وتوقيرهم.

4- إحترام زملاء في الصف والمدرسة.

5- إحترام العلم والعلماء.

6- التحلى بالأخلاق الحميدة مثل: الصدق والأمانة والتعاون والصبر.

7- الإبتعاد عن الغش في الإمتحانات وغيرها لأن التعود على ممارسة الغش يجعل الطالب يعتقد أن هذا عمل مشروع فيستمر بممارسته بعد أن ينهي دراسته فعندها يوكل إليه عمل ما، يقوم بالغش والتدليس فتكون من عوامل فشله وتدميره وتدمير المجتمع الذي يعيش فيه.

8- الإصرار على الهدف وعدم اليأس والقنوط ويبقى يحاول ويحاول حتى يصل إلى هدفه.

9- إحترام الوقت وعدم تضييعه فيما لا يعود عليه بالفائدة.²

ونرى مما سبق أن المتعلم يعد محور العملية التعليمية الذي تتوجه إليه عملية التعليم لذلك فالتعليمية تولى عناية كبرى له، فتتظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرق التعليم.

¹الدكتور محمد الطيبي وآخرون-مدخل إلى التربية-دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع-ط1 2002م، ط2 2009 ص248.

²نفس المرجع ص249.

وعليه فالمتعلم حتى يستفيد من تعليم الأستاذ ومن الجهد الذي يبذله في تحقيق غاية تعليمه يجب أن تتوفر شروطا للمتعلم.

المطلب الثالث: المادة الدراسية

إن التطور الذي عرفته التعليمية لبناء مفهومها ولإكتساب إستقلالها من هيمنة العلوم الأخرى جعلها تركز على المادة الدراسية حتى تصل إلى فعالية أكبر للنشاط أو الفعل التعليمي، ففي المغرب مثلاً أنجزت عدة دراسات ذات طابع ديداكتيكي والتي تهتم بالتفكير في المادة ومفاهيمها وبناء إستراتيجيات لتدريسها.

هي تأمل في طبيعة المادة فتدرس المادة التعليمية، وهو مجال مفتوح قابل للمراجعة، فالمعرفة تتطور بناء على إسهامات العلوم المختلفة، البحث فيه لا يهتم فقط "بالكيف" أي بالطرق والوسائل التعليمية لكن كذلك بالمادة، إذ لا ينبغي أن تهتم كيف ندفع التلميذ إلى التعلم بل لا بد من الإهتمام بالدرجة بماذا يقدر التلميذ أن يتعلمه في المادة؟ كما أن دراسة المادة الدراسية تهتم بتجريب الإستراتيجيات والتأكد من صلاحيتها المرحلية والإهتمام بالمادة الدراسية في المنظور الديداكتيكي يرجع إلى إبراز النظرة الجديدة للمادة الدراسية وتغيير النظرة التي تعتبر أن المادة الدراسية معرفة مسبقة ونهائية ولا مجال لتغييرها أو إستبدالها رغم شعورنا بقصورها ومحدوديتها، والشخص المختص في مادة ما هو المؤهل لإدخال تعديلات عليها، فإنتقاء ما ينبغي أن يتعلمه من معارف لغوية من شأن المختص في اللغة، وما ينبغي تعلمه في الرياضيات من شأن المختص في الرياضيات وهكذا... لكن هذا لم يعد كافياً، إذ لا بد من تدخل تعليمي الذي يتوفر بالإضافة إلى إختصاصه في مادة من المواد على معرفة بمجالات معرفية أخرى مرتبطة بالتدريس، فدراسة المادة التعليمية التي تعتبر موضوع التعليمية يتم من خلال بعدين: بعد إبستمولوجي يتعلق بالمادة ذاتها من حيث طبيعتها وبنيتها، منطقتها ومنهج دراستها وبعد بيداغوجي مرتبط أساساً بتعليم المادة ومشاكل تعلمها.¹

¹ <http://www.ouarsenis.com/vb/showthnead.php?t:83491/Bféur2013>.

لا يمكن تطور أي عمل تعليمي دون أن يكون هذا العمل مرتبط بمادة تعليمية معينة، إلا إذا رجعنا إلى التعليمية العامة، التي يسعى البعض إلى جعلها مجالاً معرفياً يهتم بدراسة العناصر المشتركة بين المواد الدراسية، من حيث تعلمها وتعليمها لذلك دعا "برنار جيسمان" إلى القيام ببحوث في التعليمية النظرية حول مواضيع مشتركة بين المواد الدراسية من طرف مجموعات ذات إختصاصات مختلفة.

وحتى ينجح المعلم والمتعلم في العملية التعليمية فإن هناك أشخاص آخرون يشكلون قاعدة أساسية في الفصل التعليمي كمدير المؤسسة الذي يعتبر دوره أساسي حتى تسير الأمور بصورة أحسن، وإذا كنا نؤمن من الإدارة لا ينبغي أن تظل مجرد تسيير وتيسير، وإنما ينبغي أن يشجع في مؤسسة مناخ التطوير والتحسين إلى أحسن وضع، فهو المسؤول التنفيذي عن كافة أنشطة المدرسة في كافة المجالات التربوية والتعليمية والأنشطة المدرسية والشؤون الفنية والإدارية والمالية.¹

فالمادة الدراسية أو المادة اللغوية المستهدفة بالتعليم هي تلك المحتويات اللغوية التي تتكون في الغالب من المفردات اللغوية والتمثلات الأدائية، والبنى والتراكيب والصيغ المختلفة، فالمعارف اللغوية المختلفة التي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم للغة، والتي يمكن أن نسميها بالثقافة اللغوية، وهذه المحتويات محددة مسبقاً في شكل برامج ومقررات موضوعة من قبل متخصصين وخبراء في شؤون التعليم موزعة على كل سنة من سنوات أطوار التعليم في المدارس النظامية.

¹ نفس الموقع.

الفصل الثاني: تعليمية اللغة العربية

المبحث الأول: مناهج تدريس اللغة العربية

المطلب الأول: المنهج لغة واصطلاحاً

المطلب الثاني: المفهوم التقليدي والحديث للمنهج

المطلب الثالث: أهمية المناهج التعليمية

المبحث الثاني: تدريس اللغة العربية من وجهة المقاربة

بالكفاءات

المطلب الأول: طرائق وأهداف تدريس اللغة العربية

المطلب الثاني: مهارات التواصل

المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: مناهج تدريس اللغة العربية

تمهيد: مناهج تعليم اللغات

إن مناهج تعليم اللغات متعددة، فلكل منها طريقته الخاصة في التبليغ وهذا بسبب المنطلقات الكبرى التي تحددها كل السياسات اللغوية المتعددة في البلاد بل أضحت تلك السياسات مرتبطة بأمور لها علاقة تكامل مع النظام السياسي والاجتماعي والاقتصادي وهذا شيء طبيعي ويعني هذا أن مسألة تعليم اللغات كذلك تخضع لنفس الشروط ومن المعطيات التي تفرزها هذه السياسة وإعتبار لذلك فإن تحسين الأداء التربوي يرتبط أشد الارتباط بحسن المنهج المعتمد في تدريس اللغة سواء اللغة الوطنية أو اللغة الأجنبية ومن هنا تسعى حالياً وتتسارع لتدعيم لغاتها بأحسن الطرائق العلمية العصرية التي أثبتت فعاليتها في المستوى التطبيقي.

وهكذا تفرض علينا التطورات الحالية الأخذ في الحسبان ما يتعلق بتشجيع الإتصال الشفاهي والكتابي وإعتماداً أوضاع ونصوص أصلية، مع تسهيل نقل المعارف والخبرات من اللغة العربية إلى اللغات الأجنبية وإعطاء الأولوية للكتابي ولقواعد اللغة (الصرف والنحو) والسعي لضمان تنسيق بين المواد وهذا كله لن يتحقق إلا بإعتماد المناهج المناسبة للغة العربية في المقام الأول، ومراعاة كيفية تطبيق ذلك المنهج في وسط المعلمين، بمراعاة المستويات اللغوية والفروق الفردية والتكامل بين المواد وحسن تسلسلها.¹

بالرغم من أهمية مناهج تعليم اللغات في العملية التعليمية إلا أنها لم تركز على بعض النقاط والتي نذكر منها:

مراعاة نضج المعلمين واختلاف قدراتهم وخبراتهم.

ترابط محتويات المنهج في المستويات السابقة واللاحقة.

مراعاة طبيعة المادة التعليمية والوقت الممنوح.

¹ د: صالح بلعيد/دروس في اللسانيات التطبيقية/دار هومة للنشر والتوزيع ب.ط، ص: 29.

المطلب الأول: المنهج لغة واصطلاحاً

مفاهيم حول المنهج التعليمي

مفهوم المنهج لغة: قد يتمثل لنا المعنى اللغوي لكلمة منهاج في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿لِكُلِّ

جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمَنْهَاجًا﴾¹ أي الطريق الواضح التي ليس فيه لبس ولا غموض.

وقد ذكر ابن عباس رضي الله عنه في قوله >>لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى ترككم في طريق ناهجة<<² أي طريق واضحة.

وقد أجمع كثير من الباحثين أن اليونان هم أول من استخدم هذه الكلمة وهي بأصل وضعها الإغريقي، الطريقة التي يتخذها الفرد حتى يصل إلى هدف معين.

أما في اللغة الإنجليزية "تقابل كلمة منهاج كلمة: (Curriculum) التي تعود إلى الكلمة اللاتينية (Currere) بمعنى مضمار سباق الخيل".³

فالعلاقة بين مضمار سباق الخيل والمنهج المدرسي هي التنافس

ويفضل البعض في الحقل التربوي استخدام كلمة (منهج) لتدل على منهجية التفكير والحصول على المعرفة بينما يستعمل كلمة منهاج للدلالة على الوثيقة التربوية.⁴

¹ سورة المائدة الآية 48.

² ابن منظور/لسان العرب/المجلد الرابع عشر/دار إحياء التراث العربي/مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان ط3، 1993 ص:300.

³ توفيق أحمد مرعي/محمد محمود الحلبة/المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها وأسسها وعملياتها دار المسيرة للنشر والتوزيع ط4، 2004 ص:21.

⁴ د.سميح مغلي/د.عبد الحافظ سلامة/تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار البلدية ناشرون وموزعون ط1. 2013 ص:15.

يتضح لنا من خلال المفهوم اللغوي للمنهج بأنه يأخذ منحى واحد ألا وهو الطريق الواضح الذي يسلكه أو يسعى إليه الفرد لتحقيق غايته.

اصطلاحاً:

إن المهتمين بحقل التربية تمكنوا من وضع مفاهيم متعددة للمنهج أهمها المنهج هو مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها بما يتعلمه التلاميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة ومن خلال مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسؤولية التربية، ويشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير¹

يقول هيلدي تابا أن المناهج تتكون من عناصر معينة فالمنهج يتضمن صيغة للعناصر والأهداف المحددة فضلا عن اختيار المحتوى وتنظيمه ووجود برنامج لتقويم النتائج.

وهكذا يتضح أن المعنى الواسع للمنهج التربوي يجب أن يضم الأهداف وإختيار المادة التعليمية وتنظيمها وطرائق التدريس والتقويم. فالعلاقة بين التربية والمنهج تبدو من أن التربية نشاط يهدف إلى نتائج عملية، وأنها تتضمن معايير توجه النشاطات والعمليات وأنها تركز على المعلومات المأخوذة من مبادئ تنظيمها وهي التي تعزز لدى الفرد الإرادة وهي بكل ذلك تعتمد على وسيلتها الأساسية وهو المنهج الدراسي.

ويقول <<زيز>> إن مصطلح المنهج بمعناه الأكثر شيوعاً يستخدمه المختصون على أنه خطة لتربية المتعلمين وعلى أنه حقل دراسي معين.

¹ أحمد حسين القاني/علي أحمد الجمل/معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق التدريس/عالم الكتب، القاهرة ط3، أكتوبر 2003 ص:298.

ويشير <<كيلى>> إلى ضرورة التمييز في إستخدام كلمة منهج من أنها تعني محتوى المادة الدراسية أو مجال دراسي معين ومن أنها شاملة للبرنامج الكلي للمؤسسة التربوية.¹

فالمنهج عبارة عن مجموعة من الموضوعات الدراسية يتم طرحها على التلميذ ليتمكن من رفع مستواه التعليمي.

مما تم طرحه يتضح لنا أن المنهج هو مجموعة الخبرات التي يتحصل عليها المتعلم عن طريق العملية التعليمية والتي تساعده في بناء شخصيته وإنسجامه مع الآخرين

"المنهج هو أكثر أداة يضعها المجتمع لتربية الأجيال وفق الصورة النموذجية التي يرغب أن يكون عليها الجيل الناشئ"² وهذا التعريف يدل على أن المنهج يرتبط بكل المواد الدراسية التي تقدمها المدرسة للمتعلم بهدف تربية وتعليم هذا الأخير حتى تكون له مكانة في المجتمع وبهذا يتمكن المجتمع من الرقي.

المطلب الثاني: المفهوم التقليدي والحديث للمنهج

- المفهوم التقليدي للمنهج:

يعرف هذا المنهج بمنهج المواد الدراسية المنفصلة ويعتبر هذا المنهج هو أول نوع من المناهج قد ظهر منذ أكثر من قرن مضى ولذا سمي بالمنهج التقليدي في معظم أنحاء العالم.³

ويمكن صياغة المفهوم التقليدي للمنهج على <<أنه عبارة عن مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والإستفادة منها وقد كانت هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة<<⁴

¹ د. طه علي حسين البليهي/د. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي/اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها/دار الشروق للنشر والتوزيع ط1 الاصدار الثاني 2005، ص:19.

² تقييم المناهج، سلسلة موعذك التربوي/المركز الوطني للوثائق التربوية/الجزائر ط2 2000 ص:07.

³ فايز مراد ديدش/التجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس/دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ط1 2005 ص:55.

⁴ حلمى أحمد الوكيل/محمد أمين المفتي/أسس المناهج وتنظيماتها دار المسيرة والطباعة، ط1 2005 ط2 2007 ص:16

وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة حيث كانت ترى أن وظيفتها تنحصر في تقديم ألوان المعرفة إلى الطلبة ثم التأكيد عن طريق الإختبارات ولا سيما التسميع من حسن إستيعابهم لها.

فالمنهج التقليدي عبارة عن الموضوعات المحددة للدراسة في كل مادة من المواد الدراسية بمعنى أن المنهج التعليمي بهذه الصورة يكون مرادفا لمقرر المادة.

المادة الدراسية وبرنامجهما، فيكون هناك منهج لكل مادة من المواد التي يدرسها¹ فالمنهج هو مجموع المقررات التي يتم تدريسها للتلميذ.

" إن هذا الفهم القاصر للمنهج كان يمثل اتجاه عاما متفق عليه ومستعملا في العملية التربوية حتى وقت قريب بل وفي الوقت الحاضر وفي كثير من البلدان بخاصة تلك التي لم تنل حظا كافيا من الرقي والتقدم لم تتح لها الفرصة للإفادة من الدراسات التربوية والنفسية".²

إن المنهج بمفهومه التقليدي يركز على المعلومات والحقائق والمفاهيم وقد أدى هذا التركيز إلى إهمال معظم جوانب العملية التربوية ونتيجة لذلك وجهت إليه العديد من الإنتقادات من بينها نذكر أهمها:

1- التركيز على المواد الدراسية المنفصلة انطلاقا من نظرية الملكات العقلية والتي تؤكد على أن كل ملكة تدرّب ملكة عقلية محددة وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها.

2- اهتم المنهج التقليدي بالجانب العقلي للتلميذ من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم وأهمل الجوانب الأخرى مثل: الجانب الجسمي والإنفعالي والاجتماعي وغيرها وهذا يتعارض مع النظرة الحديثة التي تؤكد على تكامل شخصية المتعلم من جميع جوانبها: العقلية والوجدانية والاجتماعية والجسمية.

¹ عبد الرحمان عبد السلام جامل/أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها/دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط2000، 1، ص:16.

² توفيق أحمد مرعي/محمد محمود الحيلة/المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وعملياتها دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان ط1 2000 ص، ص:19-20.

3- ركزت المواد الدراسية على جانب الحفظ والتلقين وأغفلت النشاطات التي تؤدي إلى الخبرات.

4- يقوم بوضع المنهج الذي يعني المحتوى فقط مجموعة من المختصين بالمواد الدراسية دون أخذ لوجهة نظر المعلم والتلميذ وأولياء الأمور الذين يعتبرون ركنا هاما من أركان العملية التربوية وهم بذلك يهملون جانب الفروق الفردية بين التلاميذ.

5- نتيجة للتركيز على المادة الدراسية فإن المنهج القديم: أهمل كل نشاط يتم خارج حجرة الدرس، أهمل طرق التفكير العلمي.

- أهمل تنمية الاتجاهات والميول الإيجابية.

- جعل التلاميذ يميلون إلى تلخيص المواد الدراسية حتى يسهل حفظها وهذا يؤدي إلى طمس روح التفكير العلمي والابتكار.

6- اعتمد المعلم على طريقة واحدة في التدريس وهي التلقين والتحفيز وفي هذا تحجيم لدور المعلم الموجه والمرشد والمخطط للبرامج.¹

وهكذا نلخص إلى أن المنهج التقليدي أهمل قدرات المتعلم في عملية التعليمية وجعله مادة تعباً وركز على المعلم وأضح من دوره في عملية التعليمية وجعله المحرك الرئيسي والأساسي فيها. كما أنه ساوى بين القدرات الذهنية لتلميذ دون مراعاة تفاوت المنطقي بينهما وبهذا يكون المنهج التقليدي قد طمس كل معالم التفكير العلمي لدى التلميذ.

المفهوم الحديث للمنهج:

عندما أظهر المفهوم التقليدي عجزه في مواكبة التطورات التربوية الحديثة وتلبية حاجات المتعلمين وما أظهرته الدراسات والبحوث النفسية التي اهتمت بالشخصية الإنسانية وحقيقة العقل الإنساني تغيرت

¹ د سميح مغلي، د عبد الحافظ سلامة، تعليم الأطفال القراءات والكتابة، درا البداية ناشرون وموزعون ط 1 2005 ص، ص: 19-20.

النظرة إلى التربية ومتطلباتها وما يراه المنهج "فأصبح ينظر إلى المنهج على أنه ليس قائمة من الموضوعات التي تقدم إلى المتعلمين وإنما أنشطة وخبرات متعددة المصادر وعلى هذا الأساس فإن المفهوم الحديث للمنهج مشتق من المفهوم الحديث للتربية التي تغيرت وظيفة التربية بموجبه من مجرد تزويد المتعلمين بالمعرفة إلى تعديل سلوك المتعلم وفق متطلبات نموه وحاجات المجتمع في ضوء الفلسفة التربوية التي يتبناها المجتمع وذلك عن طريق إعادة بناء خبرات الفرد وتعديلها وإثرائها.¹

ويعرف المنهج بمفهومه الحديث الواسع بأنه مجموعة الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها للتلاميذ ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماط من السلوكيات أو تعديلها أو تغييرها²

فهذه الجوانب التي يتم تهيئتها من قبل المدرسة ليقوم التلاميذ بتعلمها سواء داخلها أو خارجها بغية تغيير سلوك ومعارف المتعلم نحو الاتجاه المرغوب فيه.

كما يمكن أن نعرف المنهج الحديث على أنه >>مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد إحتكاكهم وتفاهمهم معها ومن خلال هذا الإحتكاك يحدث تطوير وتعديل في سلوكهم يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل نحو الهدف الأسمى للتربية³ وعليه فالمنهج هو الميدان الذي يرتكز عليه المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة إذ يعتبر سلسلة الخبرات التي يمتلكها كأفراد في برنامج التربية الذي هدفه بلوغ الأهداف الخاصة ذات العلاقة وتخطيط المنهج في ضوء إطار عمل النظرية والممارسة المهنية والحاضرة⁴ >> إذن الأمر الذي يتميز به المنهج الحديث هو إعطاء التلميذ الأولوية في العملية التعليمية كما يهتم بالجانب النفسي للمتعلم إذ يهتم بالفروق الفردية للتلاميذ كما

¹ عبد الرحمان الهاشمي. محمد حسن عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية وتطبيقية ب. ط ص: 30.

² فايز مراد ديدش: اتجاهات جديدة في المناهج والبرامج وطرق تدريس دار الوفاء لدنيا الطباعة والشنر ط 1 2003 ص: 20.

³ عبد الرحمان عبد السلام جامل: أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها ب. ط ص: 27.

⁴ نفس المرجع ص: 27.

يسعى إلى إستعمال طرق التدريس المختلفة حتى تلائم طبيعة المتعلمين وكل هذا لأن المتعلم في المنهج الحديث يعتبر العمود الفقري في العملية التعليمية.

ومع التطورات الحديثة التي شهدتها عصرنا الحالي تطورات المناهج والبرامج والوسائل التي تتماشى مع التغيرات السريعة في مجال المعرفة واعتبار لذلك فإن تحسين الأداء التربوي يرتبط أشد الارتباط بحسن المناهج المعتمدة.¹

وعلى هذا الأساس تسعى المنظومة التربوية إلى تحديث المناهج والبرامج وتسخيرها في خدمة ونفع الفرد والمجتمع.

خصائص المنهج الحديث ومفهومه الواسع:

- 1- يهتم المنهج الحديث بالمتعلم ويثق بقدرته على المشاركة النشطة الفعالة الإيجابية.
- 2- يؤكد على الإهتمام بجميع جوانب شخصية المتعلم وقدرته على التعلم الذاتي.
- 3- المدرسة في المنهج الحديث لها دور متعاون مع المؤسسات الأخرى في لخدمة البيئة الاجتماعية ولا يقتصر دورها على تلقين المواد الدراسية للطلبة بمعزل عن بيئتها والمؤسسات الأخرى مثل: المؤسسات الدينية والنوادي وغيرها
- 4- العلاقة بين المدرسة والبيت في مفهوم المنهج الحديث علاقة وطيدة وللكل دوره التكميلي للآخر وذلك من خلال تنظيم مجالس الآباء والمعلمين والزيارات المتبادلة وإشراك أولياء الأمور في بعض النشاطات.
- 5- اعداد المنهج: يشترك في إعداده فريق متكامل من:
- المختصين بالمواد الدراسية.

¹ صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية. درا هومة بوزريعة الجزائر 2003 ص: 29.

- المختصين في مجال علم النفس التربوي.

- التلاميذ.

- أولياء الأمور.

- المعلمين.

6- يساعد التلاميذ على التكيف الاجتماعي وبذلك لا يشعر التلميذ بغرته داخل مجتمعه

7- التركيز على استخدام الوسائل التعليمية ضمن مفهوم النظام.

8- التوزيع في طرق التدريس التي يستخدمها المعلم بحيث يختار الطرق الأكثر ملائمة للمادة الدراسية

والتلاميذ مراعيًا الفرق الفردية بينهم.

10- المنهج لا يعني المادة الدراسية فقط بل يمثل المادة الدراسية جزءًا من نظام المنهج.¹

الجدول يلخص موازنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث²:

المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
طبيعة المنهج (1)	* المقرر المدرسي مرادف للمنهج * ثابت لا يقبل التعديل * يركز على الكم الذي يتعلمه التلاميذ * يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق * يهتم بالنمو العقلي للتلاميذ * يكيف المتعلم للمنهج	* المقرر الدراسي جزء من المنهج * مرن قبل التعديل * يركز على الكيف * يهتم بطريقة تفكير التلاميذ والمهارات التي توأكب التطور * يكيف المنهج للمتعلم

¹ أ: سميح مغلي، د. عبد الحافظ سلامة/ تعليم الأطفال القراءة والكتابة دار البداية ناشرون وموزعون ط 1/2013م/1434هـ ص، ص: 22، 23

² د. سميح مغلي، د. عبد الحافظ سلامة. دار البداية ناشرون وموزعون ط 2013، 1، ص: 25-26.

<p>* يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به * يشمل التخطيط جميع عناصر المنهج * محور المنهج المتعلم</p>	<p>* يعده الاختصاصيون في المادة الدراسية * يركز التخطيط على إختيار المادة الدراسية * محور المنهج المادة الدراسية</p>	<p>تخطيط المنهج(2)</p>
<p>* وسيلة تساعد على نمو التلاميذ نموًا متكاملاً * تعدل حسب ظروف التلاميذ وحاجاتهم * يبني المقرر الدراسي في ضوء سيكولوجية التلاميذ * المواد الدراسية متكاملة ومترابطة * مصادرها متعددة</p>	<p>* غاية في ذاتها * لا يحز إدخال أي تعديل عليها * يبني المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة * مصدرها الكتاب المقرر</p>	<p>المادة الدراسية(3)</p>
<p>* تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم * تهتم بالنشاطات بأنواعها لها أنماط متعددة * تستخدم وسائل تعليمية متنوعة</p>	<p>* تقوم على التعليم والتلقين المباشر * لا تهتم بالنشاطات * تسير على نمط واحد * تغفل استخدام الوسائل التعليمية</p>	<p>طريقة التدريس(4)</p>
<p>* إيجابي مشارك * يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة</p>	<p>* سلبي غير مشارك * يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات الدراسية</p>	<p>التلميذ(5)</p>
<p>* علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام * يحكم عليه في ضوء مساعدته للتلاميذ</p>	<p>* علاقته تسلطية مع التلاميذ * يحكم عليه بمدى نجاح طلابه في الامتحانات</p>	<p>المعلم(6)</p>

<p>على النمو المتكامل. * يشجع التلاميذ على التعاون في إختيار الأنشطة وطرق ممارستها. * دور المعلم متغير ومغير * يوجه ويرشد</p>	<p>* يشجع على تنافس التلاميذ في حفظ المادة * دور المعلم ثابت * يهدد بالعقاب ويوقعه</p>	
<p>* يولي اهتماماً بعلاقة المدرسة بالأسرة والبيئة</p>	<p>* لا يولي اهتماماً بعلاقة المدرسة بالأسرة والبيئة</p>	<p>علاقة المدرسة بالأسرة والبيئة(7)</p>

1

المطلب الثالث: أهمية المناهج التعليمية:

أهمية المناهج التعليمية:

المناهج التعليمية هي الإطار العام للتعليم الذي يتم بموجبه تأهيل الدارسين بالتركيز على القيم والأنماط السلوكية والمهارات والمعارف اللازمة لحياة الإنسان كمواطن يمتلك شخصية فعالة في مجتمعه. فالمناهج هي نقطة الإنطلاق في إعداد الأجيال القادمة وتأهيلها لتكون قادرة على العمل المنتج البناء من أجل إحداث النقلة المطلوبة من التخلف إلى الرقي.

وتعتبر المناهج التعليمية ضرورة من ضروريات الحياة تحافظ بها على الإنسانية على أن تبقى وتتطور، ومن ثم فهي محكومة بالفلسفات الاجتماعية وظاهرة الحياة العديدة للجماعة التي تعيش فيها وبالتراث الثقافي الذي خلفته الأجيال في أمة من الأمم، وبالنظم الاقتصادية التي تسودها. ومهما تعددت الأساليب التربوية والمناهج التعليمية فهي تنزع جميعها إلى غرس المواطنة الصالحة في المواطن من وجهة النظر الخاصة بالوطن كي يقوموا خير قيام بالخدمات الاجتماعية والوظائف الحيوية في مجتمعهم. ولذلك فإن أهميتها تتجلى في تنمية الفرد في إطار قدراته وإستعداداته، تنمية معرفية وفكرية وصحية وعقلية وجسمية ومهاراته

¹ د. سميح مغلي، د. عبد الحافظ سلامة. دار البداية ناشرون وموزعون ط2013، 1، ص: 26-27.

تحول له الاعتزاز بقيم المجتمع ومثله، وتوجه نموه هذا في الوقت نفسه لصالح الجماعة في نواحيها السياسية والاجتماعية.

أهمية دراسة المناهج: إن تعريف معلمي المستقبل بأسس المناهج وتنظيماتها يجعلهم أقدر على تنظيم الخبرات التي يقدمونها لطلبتهم تنظيمًا منطقيًا حسب مفهوم وطبيعة المادة التي يعلمونها أو تنظيمها تنظيمًا سيكولوجيًا حسب احتياجات طلابهم كما يجعلهم على وعي أكبر بمدى ضرورة ربط أجزاء المادة الدراسية التي يقومون بتدريسها وكذلك إظهار علاقتها بالمواد الأخرى، ومدى أهمية إظهار هذا الترابط والتناسق لطلبتهم، والأثر الذي يتركه ذلك على تعلمهم كما أن معرفتهم لأنواع التنظيمات المنهجية المختلفة يجعلهم أكثر قدرة على معرفة أكثرها نجاحًا في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة التي يتصدون لها والتي تساعدهم على بلوغ الأهداف التربوية من أجلها وضعت المناهج.¹

المبحث الثاني: تدريس اللغة العربية من وجهة المقاربة بالكفاءات

المطلب الأول: طرائق وأهداف تدريس اللغة العربية

طرائق تدريس اللغة العربية:

التدريس هو عملية تواصل بين المعلم والمتعلم ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، فهو يجد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بين المدرس والطالب تحدث داخل الصف من خلال طرح الآراء ووجهات النظر وبالتالي الوصول إلى الأهداف المطلوبة لانجاح عملية التعلم ومن هنا يكون التدريس بثلاثة طرق:

¹ غازي مفلح، بحث بعنوان أهمية المناهج التربوية/جامعة أم القرى الكلية الجامعية بالقينفدة، قسم المناهج وطرائق التدريس ص: 04.

1- طريقة الوحدة:

نجد أنصار هذه الطريقة أن اللغة هي وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعاً مختلفة إذا يتخذ المعلم من النص (الموضوع) مركزاً تدور حوله فروع اللغة المختلفة من قراءة وتعبير ونحو وإملاء ففي ذلك معالجة من الناحية اللغوية والنحوية والصدفية فطريقة الوحدة لا تعترف بوحدة أو بدرس معين لفرع من فروع اللغة بالإضافة إلى جانب مدعاة لتنوع العمل وتثبيت للمعلومات وربط لألوان الفنون اللغوية.

إن طريقة الوحدة في تعليم اللغة العربية تعتمد بعد ذلك على أسس عدة منها ما هو (لغوي) وآخر (تربوي) وثالث (نفسى) ومن الناحية اللغوية يتضح ذلك من استعمالنا اللغة في حديثنا وكتاباتنا وكل ذلك صادر من ثقافتنا اللغوية كوحدة مترابطة، من الناحية التربوية وقد أكد علماء النفس على عامل (النضج) بجانبه (الفعلي والجسمي) فعندما نتعلم على أساس الوحدة فإننا نضمن وبدون شك النمو المتعادل والفهم المتوازن لفروع اللغة إذ تسير كلها في تواءم وإنتساق، ومن الناحية النفسية فطريقة الوحدة فيها تجديد لنشاط الطالب وتكرار وكلا الأمرين أي (النشاط والتكرار) هما من مبادئ التعلم الهامة وكذلك فإن نظرية الوحدة قائمة على فهم الموضوعات بطريقة متسلسلة تبدأ من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل وهذا يلائم طبيعة الذهن في إدراك المعلومات.¹

2- طريقة الفروع:

ويرى أصحاب هذه الطريقة أن تعليم اللغة يكون على أساس تقسيمها إلى فروع لكل فرع منها منهجه الخاص به وكتبه وحصصه كالقواعد والقراءة (المطالعة) والأدب والبلاغة والتعبير والعروض، والنقد بحجة أن المعلم من خلال ذلك يستطيع أن يخلص بعض الدراسات اللغوية بمزيد من العناية والتركيز ويستطيع كذلك أن يستوعب المسائل التي ينبغي دراستها على إنفراد وذلك الأمر لا يكون عادة في طريقة الوحدة ومع كل ذلك إلا أن طريقة الفروع تعمل بشكل أو بآخر على تمزيق وحدة اللغة، وفي ذلك بتأكيد تفتيت لمعلومات الطلبة وبالتالي عجز الطلبة عن استعمال اللغة إستعمالاً صحيحاً في المواقف التي تتطلب

¹ د. سعاد عبد الوائلي - طرائق تدريب الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ب. ط ص: 34.

القدرة على التعبير فيها وربط لفروع اللغة من أدب ونحو وصرف وأدب وبلاغة ونقد عروض وغير ذلك، زيادة على ذلك فإن تقسيم اللغة إلى فروع يعمل على عدم التعادل في النمو اللغوي لدى الطلبة فقد تشتد حماسة المعلم في حصة وتقل في حصة أخرى وهذا الإضطراب بدون شك له تأثير سلبي على الطلبة فلا تتكافأ فرص النمو لديهم.

3- الطريقة التوفيقية:

ظهرت الطريقة التوفيقية نتيجة للمآخذ التي أحاطت بكلتا الطريقتين (الوحدة والفروع) فقد وجد فريق ثالث أن التوفيق بين هاتين الطريقتين، ليس بالأمر العسير، بل بواسطة ذلك يمكن الانتماع من المزايا والمحسن التي تتوافر فيهما، حيث يجب النظر إلى اللغة على أنها وحدة متماسكة وأن فروعها ليست أقساماً منفصلة بل هي أجزاء مترابطة يكمل أحدهما الآخر وليس هذا التقييم إلا أمر يراد به تيسير العملية التعليمية داخل الصف فالصلة بين فروع اللغة صلة جوهرية طبيعية لأن الفروع جميعها متعاونة على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة وهو تمكين المتعلم من استخدام اللغة استخداماً صحيحاً، وبذلك يشعر الطالب أن اللغة وحدة متألفة العناصر متكاملة الأجزاء فلا يعد أي فرع من فروع اللغة العربية قسماً قائماً بذاته منفصلاً عن غيره بل يعد الفروع جميعاً أجزاء شديدة الإتصال لكل واحد هو (اللغة).¹

فطريقة التوفيق موفقة حقاً لدفع السأم والملل لدى الطلبة وفي الوقت نفسه تحافظ على وحدة اللغة العربية بفروعها بطريقة طبيعية تسير وظيفة اللغة واستعمالاتها.

الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية:

¹ نفس المرجع ص، ص: 34-35.

تشتق الأهداف العامة لأي مادة دراسية عادة من الأهداف العامة للتربية والتعليم والتي يمكن إنجازها كما يلي:

1- مساعدة الفرد على التنمية الشاملة جسميا وعقليا وفلسفيا واجتماعيا وخلقيا.

2- العمل على تنمية روح الاعتزاز بالقيم الروحية والمبادئ السامية.

3- تنمية أساليب التفكير العلمي المختلفة لدى المتعلمين وربطها بمشكلات حياتهم

4- تنمية روح العمل واحترام اليد العاملة.

5- توجيه المتعلمين كل حسب قدراته وإهتماماتهم.

6- مساعدة التلاميذ على الاستمرار في التعليم.

7- تنمية روح الاعتزاز باللغة العربية وهي اللغة القومية ولغة التخاطب بين أفراد المجتمع.

نلاحظ من خلال هذه الأهداف أن الفرد لا يستطيع أن يدرك الحياة وما يدور من حوله إلا إذا كانت

له لغوية يستطيع من خلالها أن يتواصل مع مجتمع وإدراك أخلاق هذا المجتمع مثلا فلا يتعلم الفرد

أخلاق والقيم الروحية والمبادئ السامية إن لم تكن له معرفة وإلمام شامل بلغته، فالفرد إذا لم يكن قادر

على إستعمال والتوظيف السليم للغة يكون عاجز عن التفكير العلمي كونه مرتبط باللغة التي تعتبر ترجمة

لهذا الأخير وربطه بمشكلات حياتهم.

الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية:

يمكن إيجاز الأهداف الخاصة لتدريس مادة اللغة العربية كما يلي:

- 1- إكساب التلاميذ القدرة على إستعمال اللغة العربية إستعمالاً صحيحاً وقراءة وكتابة.
- 2- تعويد التلاميذ على فهم المادة المقروءة والتعبير عنها بلغتهم الخاصة بحيث يشجعهم ذلك على التفكير والابتكار.
- 3- تشجيع التلاميذ على التعبير عن أحاسيسهم بكل حرية وبلغة سليمة.
- 4- تشجيعهم على القراءات الخارجية التي تنمي مداركهم وتغذي عقولهم وتحررهم من القيود المدرسية.
- 5- تكوين عادات قرائية صحيحة لدى التلاميذ وتدريبهم على مهاراتها المختلفة بالفهم والسرعة وجودة الإلقاء والتلخيص والتعبير عن المقروء بأساليبهم الخاصة.
- 6- تنمية الذوق الجمالي لدى التلاميذ والإحساس بأنواع التعبيرات الأدبية من النثر والشعر.¹
- 7- أن تنمو قدرة التلميذ على الإستماع ليستطيع تركيز إنتباهه فيما يسمعه ويفهمه فهما مناسباً.
- 8- أن يكتب تلميذ كتابة صحيحة من الناحية الهجائية بدرجة تناسب مستوى نموه وأن يكون خطه واضحاً يقرأ بسهولة.
- 9- أن تنمو ثروة التلميذ اللغوية زيادة مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها.
- 10- أن ينمو ميل التلميذ إلى القراءة ليقبل على المطالعة الحرة.²

¹ زكريا إسماعيل/ طرق تدريس اللغة العربية/ دار المعرفة الجامعية ب. ط ص، ص: 48-51.

² أديب يوسف/ فالخ فلوح/ نبيلة رزار/ طرائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية/ الجمهورية العربية السورية وزارة التربية مديرية المطبوعات والكتب المدرسة. ط ص، ص: 12-13.

أهداف تدريس اللغة العربية:

- 1- تزويد التلميذ بالمهارات الأساسية للقراءة والكتابة حتى يتسنى له أن يقرأ ما قرأ ثم يعبر عما في نفسه قراءة وكتابة.
 - 2- تمكين التلميذ من تذوق الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة والحكم والأمثال والأقوال الماثورة وغير ذلك مما يشعره بإنسانيته الراقية.
 - 3- الحفاظ على اللغة العربية والحرص على إستعمالها في الفصحى لأنها لغة القرآن الكريم.
 - 4- إكساب التلميذ القدرة على التعامل باللغة العربية والإتصال بغيره عن طريق التحدث والإستماع والقراءة والكتابة.
 - 5- إكساب التلميذ القدرة على الكتابة الصحيحة من الناحية الهجائية مع وضوح الخط.
 - 6- تزويد التلميذ بالثروة اللغوية المناسبة وغرس الميول القرائية في نفسه وتدريبه على تذوق النصوص الأدبية حتى يتكون لديه الإحساس بالجمال بالدرجة التي تناسبه.
 - 7- تنمية قدرة التلميذ على حسن إستغلال أوقات فراغه وذلك بقراءة الكتب العلمية والقصص المفيدة.
 - 8- تزويد التلميذ بالخبرات الكافية والمهارات اللازمة التي تمكنه من كتابة الرسائل والبرقيات والقصص القصيرة والمناظرات الهادفة بتغيرات واضحة وجمل مفيدة.
- نلاحظ من خلال ما سبق ذكره أن تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية هو بمثابة القاعدة والركيزة الأولية والأساسية في تعليم لأنها المرحلة التي يتعلم من خلال التعليم رسم الحروف الهجائية وتعليمه النطق السليم للغة وتزويد التلميذ بالكفاءة اللغوية حتى يكون قادرا على ترجمتها في حياته، وتعليم التلميذ آليات التواصل السليم وإثراء القاموس اللغوي للتلميذ وغرس حب المطالعة في نفسه والقراءة يكون التلميذ

قادرا على تذوق جمالية النصوص وحسن إستغلال أوقات فراغه وفي الأخير يكون التلميذ ملماً بغض الكتابة الراقية ويوظفها في انشغالاته الحياتية ومهارة التعبير بلغته.

المطلب الثاني: مهارات التواصل

اللغة وحدة متماسكة الجوانب، تتعاون فروعها كلها وتترابط، لإستعمالها إستعمالا سليما، ومتعلم أية لغة من اللغات، ومنها اللغة العربية، يهدف إلى الأداء اللغوي الصحيح: إستماعا وتحديثا وقراءة وكتابة، ليتواصل مع الآخرين.

مهارة الإستماع:

إن أول مهارات التواصل هي مهارة الإستماع، والإستماع فن لغوي يترتب عليه فهم الفنون اللغوية الأخرى، فهو عملية تحدث عندما يستقبل جهاز السمع المعلومات شفويا، كما أنه عملية معقدة تتضمن عدداً من المهارات الفرعية، التي تمثل مضامينها قدرة الفرد على التنبؤ والتأويل وإكتشاف العلاقات والمعاني.

فالإستماع يرادف الإنصات والفهم والنقد، في حين أن السماع لا يهتم بذلك، فقد يسمع المرء ضجة أو حركة خارج المكان الذي هو فيه ولكنه لا يهتم لها، ويستمع إلى المحاضرات والندوات والنقاشات بإهتمام، ويتطلب ذلك الإنصات الدقيق لفهم ما نسمع له وتفسيره ونقده، فإذا كانت القراءة تعرفا للرموز المكتوبة وفهمها وتفسيرها، فإن الإستماع تعرف للرموز المنطوقة وفهمها وتفسيرها.

إننا ننفق وقتنا للإستماع أكثر من إنفاقه على مهارات اللغة الأخرى، فقد وجدت دراسة أن الناس ينفقون من أوقاتهم للإستماع (45%) وينفقون (30%) للتحدث وللقراءة والكتابة معاً ينفقون (25%).

وهذا يعني أن الإستماع يشغل الحيز الأكبر في حياة الإنسان، فالطفل منذ ان يبدأ بتعرف محيطه، يبدأ بممارسة الإستماع أكثر من غيره من المهارات الأخرى، فهو يفهم عددا من الكلمات في البداية، ويعبر عن

هذا الفهم بالإشارة أحيانا، أو بحركات الجسم أحيانا أخرى، وهكذا تكون مدة الإستماع مدة حضارة للمهارات اللغوية (التحدث والقراءة والكتابة).¹

ويتكون الإستماع من فهم الكلام بصورة إجمالية في البداية ثم الدخول في مكوناته لإدراك المعنى البعيد، ثم تأتي مرحلة الحكم والتوقيت ويجري ذلك في ضوء خبرة المستمع نفسه المستمدة بتفاعله مع البيئة وإحتكاكه بها ويدعى الإستماع في هذه الحالة إنصاتا يتضمن الفهم والتفسير والنقد والتقويم.

ويختلف الإستماع على مهارات أهمها: إدراك هدف المتحدث وتذكر معاني الكلمات وفهم الأفكار واختيار المعلومات المهمة وتحليل المسموع والحكم عليه وتلخيص الأفكار، ويختلف الإستماع باختلاف غرض المستمع فهناك الإستماع بقصد الحصول على معلومات كأن يكون المرء متعطشا لسماع أخبار ما، وهناك الإستماع بقصد النقد والتحويل ويتطلب هذا النوع من الإستماع اليقظة التامة والإلتفات الكلي إلى المتحدث، حتى لا تفوته أي فكرة من فكره وهناك الإستماع بقصد الإستماع كالإستماع للأغاني مثلا وبطريق الاستماع بلغ أناس القمة في الإنتاج الفكري فهي التراث الإنساني نماذج متعددة من هؤلاء الذين لم يروا النور، وعلى الرغم من ذلك كانت ثقافتهم موسوعية وكان إنتاجهم الفكري غزيراً وغنيا ومتنوعا.

مثل بشار بن برد وأبو العلاء المعري وطه حسين وهذا ما يؤكد الدور الكبير للإستماع في حياة الإنسان ويرتبط الاستماع بمهارات اللغة الأخرى ارتباطا وثيقا، فقد قيل إن التحدث هو المولود البكر للإستماع، إذ أن المستمع يشارك مشاركة فعالة في موضوع الحدث، عندما يكون الحديث حول قضية ملهمة تتطلب الحوار والمناقشة والمستمع الجيد هو في الواقع متكلم جيد لأن العملية التواصلية تقوم على متكلم ومستمع، وإن فهم المستمع للحديث يتوقف على مهارة المتحدث وبلاغته وفهمه ومعرفة بثقافة المستمع وقدراته فعلاقة الكلام بالاستماع كعلاقة الشيء بنفسه وهدف الرسالة الشفوية المباشرة هو السامع

¹ الدكتور طه علي حسين الدليمي/تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية/عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ط1 2009م ص:130.

لإقامة المضمون حيثما كان وتعاق عملية الفهم عندما لا يكون هناك إهتمام مشترك بين المتحدث والمستمع.¹

يتضح لنا من خلال ما سبق أن الإستماع يحتل مكانة مهمة في عملية التواصل الإستماع وليس السماع لأن الإستماع يتم بحضور جميع ملكات العقلية بينما السماع يكون إراديا أو لا إراديا وقد تغيب فيه عناصره العقلية والإستماع يأخذ الحظ الأوفر في حياة الإنسان في المدة التي يأخذها عن غيره من مهارات اللغوية الأخرى ويكون الإستماع بفهم المعنى العام لكلام ثم الولوج في إدراك معناه البعيد.

أهم مهارات الإستماع:

في كتابه "تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح" أورد الدكتور محمود أحمد السيد أهم المهارات اللغوية اللازمة لكل متعلم كما حددها "براث وجرينا" وهي:

- 1- إدراك هدف المتحدث.
- 2- إدراك معاني الكلمات وتذكر تلك المعاني وإستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق.
- 3- فهم الفكرة.
- 4- إدراك العلاقات بينها.
- 5- تنظيم الفكرة وتبويبها.
- 6- تلخيص الفكرة المطروحة.
- 7- إصطفاء المعلومات الملهمة.
- 8- تحليل كلام المتحدث.

¹ نفس المرجع ص: 131.

9- الحكم عليه.¹

بما أن الإستماع مهارة عقلية تنم بالهدف حصول على معومات سواء فكرية أو اجتماعية أو ثقافية فمن شروط الإستماع حضور الوعي أولا والتركيز ثانيا ولكي يملك المتعلم مهارة الإستماع الجيدة عليه أن يمر بمراحل التي تم ذكرها سابقا.

طريقة إكتساب هذه المهارة:

بإمكان المتعلم أن يصبح مستمعا جيدا بإتباع ما هو مشروح في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: التحضير للإستماع:

عندما يكون المستمع على علم بموضوع المحاضرة أو المناقشة أو الجلسة مسبقا فإن بإستطاعته أن يستفيد بأكبر قدر ممكن بطريقتين

1- مراجعة كل ما يعرف عن الموضوع.

2- قراءة أكبر قدر ممكن من الموضوع.

الخطوة الثانية: تدوين الملاحظات أثناء الاستماع:

لقد حضر المستمع للموضوع ببعض القراءة، وباستحضار ومعلوماته السابقة وعليه الآن أن يركز على كل شيء يذكره المتحدث وأن يحاول تدوين الملاحظات التي ستساعده على تذكر ما قاله المتحدث، وتيسر له استخراج الأفكار الرئيسية إن تدوين الملاحظات أفضل من أي مرجع آخر لا يستطيع المرء استخدامه إلا في المكتبة، أو من كتاب يستعيه ويجب إرجاعه، فهذه الملاحظات ملك للمستمع كما أنها دليله في وقت الإمتحان أو المراجعة إن مجموعة الملاحظات تعد أفضل مصدر للمراجعة.

¹ د. علوي عبد الله طاهر/ تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية دار المسيرة للنشر والتوزيع/ ط1/2010م، ص: 78.

الخطوة الثالثة: مراجعة الملاحظات لاحقاً:

مالم تكن المحاضرة مرتبة على نحو ممتاز فإن ما تدون من ملاحظات لن يكون مثالي الترتيب، لأن المتحدث يتصف عادة بالتنوع والخروج عن الموضوع الأصلي أحياناً، ولذلك قالت العرب "الحديث ذو شجون" وفيه أحياناً رجوع للبداية بالإضافة إلى احتمال أن يكون غير مرتب منطقياً إننا لا نستطيع أن نعيد ترتيب الملاحظات أثناء تدوينها.

الخطوة الرابعة: استخراج الأفكار الأساسية:

على المرء أن يحاول منذ المحاضرة أو المناقشة أو المؤتمر أن يحدد هدف المتحدث وما هو غرضه؟ وما هي الأفكار التي يحاول إظهارها؟ إن الخلفية التي سبق إكتسابها في إعداد المحاضرة يجب أن تعينه على إجابة هذه الأسئلة فمذ اللحظة التي يبدأ فيها الحديث يجب أن نركز على فهم ما يقال، ومحاولة إيجاد الأفكار الرئيسية.¹

ومن هنا يتضح أن نراعي هذه الخطوات التي يقوم عليها الإستماع من أجل نجاح عملية إكتساب مهارة الإستماع.

ونستنتج مما تم ذكره عن مهارة الإستماع: أنه يجب إعطاء أهمية كبيرة في تدريب التلاميذ على مهارة الإستماع باعتباره الخطوة الأولى في تعليم اللغة والمحور الأساسي الذي يساهم في عملية التحصيل اللغوي.

مهارة التحدث:

المهارة الثانية من مهارات التواصل: مهارة التحدث والتحدث أو الكلام، كما جاء في دلائل الإعجاز للجرجاني هو وسيلة لتعبير عن معان وأفكار وعواطف وأحاسيس تختلج في نفوس البشر في صورة نظم تناسق دلالاته، وتتلاقى في معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل، والكلام نشاط يفصح به الفرد عن

¹ د. عبد الله علي مصطفى/مهارات اللغة العربية/دار المسيرة للنشر والتوزيع ط2002، ص1، ص:87، 89، 91.

أفكاره ومشاعره ولا يحمل ذلك إلا استخدمت فيه لغة صحيحة، تنقل بها الأفكار والمعتقدات والاتجاهات بعد عملية فكرية لغوية إنتاجية ومهارة التحدث عملية مركبة ومعقدة، تؤثر فيها عوامل كثيرة منها: الحالة النفسية للمتحدث والموقف الاجتماعي في أثناء عملية الإرسال، يزداد على ذلك أن التعبير الشفوي هو الحصيلة النهائية لتعليم اللغة العربية، فجميع فنون اللغة وفروعها وسائل تعين على إتقان عملية التعبير ببعديها الشفوي والكتابي.

إن التحدث هو العملية التي تترجم بها الصورة الذهنية التي كونت في عقلية المتعلم، نتيجة تفاعله في خبرة طبيعية، أثارت في نفسه دافع الكلام، مروراً بعمليات عقلية (إستعمال وتنظيم وبناء وعرض) تظهر في صورة لفظية معنوية وهناك مستلزمات معينة لإنتاج اللغة الشفوية وهي مزيج من العوامل الداخلية والخارجية التي تجعل الفرد قادرًا على إنتاج الأفكار وتقديمها في قوالب لفظية، وسياقات تعبيرية للمستمعين المستهدفين بالتحدث.

وللتحدث مهارات كثيرة منها: تحديد جوانب الموضوع يطرحه المتحدث والقدرة على صياغة العبارة وعرض الفكرة والتمكن من مخاطبة الجمهور والقدرة على المشاركة في حوار أو إدارة ندوة والمهارة في إبداء الملاحظات والقدرة على السوق الأدلة والشواهد والأمثلة والقدرة على استخلاص النتائج وتحديد الخطأ في أثناء الحديث لغة وتركيبا.

يتضح لنا أن التحدث أو الكلام الذي يعرف من جانب لساني عند دي سوسير على أنه الاستعمال الفعلي للسان أو اللغة أو التحدث هو بمثابة ترجمة للصورة الذهنية التي تكونت في عقل المتكلم إلى الاستعمال الفعلي والواقعي والتحدث يقع نتيجة تداخل عوامل داخلية وعوامل خارجية تمكن الفرد من إنتاج أفكار وترجمتها إلى تلفظ.

مجالات التدريب على التحدث: إذا كانت الغاية من تعليم المحادثة هي تعويد التلاميذ على التحدث بلغة سليمة وسهلة والتعبير بأفكار واضحة فإن مجالات التدريب كثيرة نذكر منها:

1- تسمية الأشياء والأدوات والحيوانات والطيور والألوان والأطعمة والأوقات وكل ما يتصل ببيئته ومحيطه.

2- أسئلة تدور حول الموضوعات المختلفة التي يتعلمها التلميذ.

3- محادثات حول دروس القراءة لتوضيحها وفهمها.

4- محادثات عامة عن الدروس التي يتعلمها التلميذ.

5- اختصار فقرات من دروس القراءة.

6- نثر قطع المحفوظات الشعرية والأناشيد.

7- تمثيل بعض قطع القراءة.

شروط التحدث الناجحة: لضمان نجاح دروس المحادثة يمكن للمدرس القيام بالآتي:

1- تزويد التلاميذ بالكلمات الضرورية والجديدة لكل موضوع يدرسه لأن الكلمات هي الأساس في المحادثة ومنها تبني التراكيب.

2- السعي لتصحيح وتركيب ولفظ الكلمات الخاطئة التي اكتسبها التلميذ خطأ عن طريق البيت أو البيئة.

3- العمل على تزويد التلاميذ بكمية من الكلمات لزيادة ثروتهم اللغوية على أن تعطى في جمل وتراكيب تظهر معناها.

4- تعويد التلاميذ على التمييز بين الكلمات المتقاربة في المعنى ذات الجذر الواحد.

5- العمل على تثبيت الكلمات والتعبير في الأذهان بعد فهمها في دروس المحادثة.

6- الإستعانة بأنواع الذاكرة الثلاثة في تعليم المحادثة كأن يذكر المدرس الكلمة.

7- عدم السماح بالإجابات الجماعية من التلاميذ بل يحاول أن يجيب كل تلميذ بمفرده.¹

يتضح لنا من خلال ما سبق أن لضمان نجاح التحدث يمكن للمدرس أن يزود التلاميذ بمفاهيم مفتاحية لموضوع المراد دراسته وعن طريق محادثة يستطيع المدرس أن يكتشف الكلمات والألفاظ الخاطئة التي وقع فيها التلاميذ وتصحيحها مثلا إقترح المدرس ألفاظ وكلمات ويطلب من التلاميذ أن يوظفوها في جمل من اجل إثراء القاموس اللغوي.

مهارة القراءة:

تأتي القراءة بالمرتبة الثالثة، من حيث تسلسل مهارات التواصل اللغوي، وهي العملية الذهنية التأملية التي تنمو كتنظيم مركب من أنماط ذات عمليات عقلية عليا، وهي نشاط يتضمن أنماط التفكير والتحليل والتعليل وحل المشكلات والتقويم وينبغي أن تكون القراءة نشاطا فكريا يشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، وفهم هذه الرموز وتحليلها وإدراك ما تعبر عنه من أفكار وتقدير أهمية هذه الأفكار، ومدى صدقها ومنطقيتها، وهذا ما يعرف بنقد المقروء، ثم تحصل بعد ذلك عملية دمج هذه الأفكار مع أفكار القارئ وإفادة القارئ من ذلك وهذا ما يعرف بالتفاعل مع المقروء، وإستنادًا إلى ذلك لم تعد القراءة مجرد التعرف والنطق، وإنما أصبحت عملية عقلية تشبه جميع العمليات العقلية في سلوك حل المشكلات، إذ أنها تتطلب الفهم والربط والإستنتاج.

والقراءة مجموعة من المهارات تستند إلى أساس كبير من المعرفة، وبخاصة معرفة معاني الكلمات المقروءة، التي ينبغي أن يخزنها المتعلم في ذاكرته، إذ من دون ذلك تصبح الكلمات لا معنى لها، وهناك مجموعة من المبادئ التي يمكن إعتماها لتنشيط الفهم القرائي لدى المتعلمين منها: أن الفهم القرائي عملية معرفية ولغوية، وأنه عملية تفكير وأنه يتطلب تفاعل مع المقروء، وأنه يعتمد على الطلاقة الذهنية، ومن هنا أصبحت القراءة عملية تحليلية بنائية تفاعلية تقوم على إستيعاب المقروء، بإستحضار

¹ د. علوي عبد الله طاهر/ تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية/ دار المسيرة للنشر والتوزيع ط1، 2010م. ص، ص: 95،

المعني، والاستنتاج والتفكير الناقد وتفسير المادة المقروءة وتقويمها، لذا جعل سميث: الإستيعاب عملية عقلية نشطة تتضمن تفسير القارئ للمادة المقروءة وتعديله لها بشكل يتناسب وخلفيته المعرفية، فالإستيعاب هو عملية تفاعل بين القارئ والمقروء ويتضمن هذا التفاعل تعديل المقروء وإستنتاج المعاني الضمنية، فالقراءة من حيث الأداء نوعان: جهرية وصامتة أما من حيث الأغراض فهي: قراءة التحصيل وقراءة جميع المادة العلمية والقراءة الترفيهية والقراءة بقصد التصفح السريع، والقراءة الناقدة، ولعلّ القراءة الناقدة هي أفضل أنواع القراءة: لأنها تهدف إلى زيادة القدرة على التحليل والموازنة وإصدار الحكم على المادة المقروءة، وتتطلب مستوى معين من النضج والثقافة.¹

نستنتج من خلال ما سبق أن مهارة القراءة هي ركن أساسي من أركان الإتصال اللغوي، باعتبارها الفن الثالث من فنون اللغة، ولم تعد القراءة ذاك النشاط المتمثل في التلفظ بألفاظ وعبارات فحسب بل أصبحت عملية عقلية معرفية تتشابه فيها مختلف الوظائف الذهنية، وتقوم على تحويل الرموز المكتوبة إلى معان وأفكار واضحة عن طريق العقل فهي بمثابة فك شفرات الكتابة، ويشترط في القراءة أن تكون واعية باستحضار العقل فالقراءة عملية تحليلية بنائية تقوم على التفاعل بين القارئ والكلمات والقراءة من حيث الأداء منها القراءة الصامتة والجهرية أما من حيث الأغراض فهي قراءة التحصيل وقراءة جمع المادة العلمية وفي الأخير يمكننا القول بأن الإقبال على القراءة من معايير التي تقاس بها رقي المجتمعات لأنها وسيلة لمواكبة التطور.

مراحل تعليم القراءة:

لقد قسم التربويون مراحل تعليم القراءة بشكل عام إلى خمسة مراحل تستغرق سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية وتمتد حتى نهاية المرحلة الثانوية وهذه المراحل هي:

1- الإستعداد للقراءة وتستغرق في هذه المرحلة عدة سنوات والهدف منها توفير الخبرات الكافية.

¹ الدكتور طه علي حسين الدليمي/تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية/عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ط1 2009م ص، ص:134، 135.

- 2- البدء في تعليم القراءة وتكوين بعض المهارات والقدرات اللازمة.
 - 3- تنمية الشغف بالقراءة ودقة الفهم للمقروء.
 - 4- توسيع الخبرات وزيادة القدرات والكفاءات وتشمل هذه المرحلة سنوات الإعدادية.
 - 5- تهذيب العادات الأذواق والميول.¹
- يتضح لنا من خلال مراحل تعليم القراءة: أن القراءة لا تأتي دفعة واحدة بل لا بد من التدرج حتى نصل إلى القراءة المرغوبة فأولا يجب تأهب للقراءة لتوفير الخبرات اللازمة والثانية تعليم القراءة وتنمية بعض المهارات وتدريب على فن القراءة عن طريق فهم المقروء.

الأهداف المباشرة للقراءة:

للقراءة وظيفة تؤديها أو هدف وظيفي ترمي إليه ومن الأهداف المباشرة للقراءة نذكر أهمها:

- 1- معرفة ما يجري حول الإنسان من حوادث وشؤون عامة وخاصة.
- 2- الإسترشاد: كمعرفة عناوين الشوارع والإتجاهات المختلفة التي يحتاج إليها الإنسان.
- 3- معرفة التعليمات والتنبيهات التي تتضمنها بعض المقروءات كتذكرة الطبيب وشروط القبول بالمدارس.
- 4- للإجابة عن الأسئلة الموجهة للقارئ لذت يجب أن يوجه المدرس إلى تلاميذه أثناء حصة المطالعة مثلا، عدد من الأسئلة ويطالبهم بالبحث عن أجوبتها في كتب بعينها.
- 5- لجمع معلومات ضرورية لمقال من المقالات أو مناظرة أو خطبة أو حديث.²

¹ د. زكريا اسماعيل / طرق تدريس اللغة العربية / دار المعرفة الجامعية مصر ب. ط ص: 139.

² د. عبد المنعم سيد عبد العال / طرق تدريس اللغة العربية / دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، ب. ط ص: 62-63.

لا شك أن للقراءة فوائد عديدة تعود على القارئ بالنفع منها معرفة ما يدور في حياته اليومية كقراءة الصحف وزيادة الرصيد المعرفي والثقافي للقارئ ومنها لا يختلف عليه إنسان أن كبار الكتاب إن ما وصلوا إليه من كتابات كان بفضل القراءة.

دعائم تعليم القراءة:

تقوم القراءة على دعائم ثلاث أولية شديدة الصلة بعضها ببعض إذ لا يتحقق وجودها إلا مجتمعة وهذه الدعائم هي:

الدعامة الأولى:

وهي الطفل المتعلم بما له من القابليات والمؤهلات الجسمية والنفسية.

الدعامة الثانية:

وهي المعلم بما لديه من الخبرة العلمية والموهبة الفنية والدربة المهنية والإلمام الكافي بموضع القراءة والإطلاع الواسع على اللغة ومشاكلها التي كثير ما تعترض سبيل الطفل المبتدئ بالتعليم.

الدعامة الثالثة:

وهي المادة للدراسية للقراءة وهذه بدورها صفاتها ومميزاتها وشروطها التي يجب أن تتوفر فيها لتكون صالحة بتقبلها الطفل المبتدئ بالقراءة برغبة وارتياح.

فالأسس الأولية الصحيحة في تعليم مبادئ القراءة هي الأسس التي تركز على هذه الدعائم

الثلاث، وتفي كل منها حقه من البحث والتمحيص وتعطيه ماله من الحقوق وما عليه من الواجبات التي تحكم الصلة بين هذه الدعائم الثلاث ويستقر التوازن بينها لأن إنعدام الصلة واحتلال التوازن بينها أو

المبالغة بالإهتمام بإحداها على حساب إهمال العنصرين الآخرين يجعل الثمرة المنشودة من تعليم القراءة أو تعليم القراءة أو تعليم أية مادة دراسة أخرى صعبة المنال.¹

لتم عملية القراءة لا بد من وجود دعائم ثلاث هي: الدعامة الأولى: وجود طرف يرغب في القراءة المتمثل في الطفل، أما الدعامة الثانية فتتمثل في المعلم الذي نستطيع أن نقول بأنه الكفاءة العلمية التي توجه الطفل لما له من دراسة سابقة بموضوع القراءة والثروة اللغوية. وتليها أخيراً المادة التي تعتبر الوساطة بين الطفل والمعلم فلكي تكون هناك قراءة راقية لا بد لها أن تستند إلى هذه الأسس الأولية في تعليم فن القراءة وأن نعطي كل واحد من هذه الدعائم حقه في الاهتمام.

مهارة الكتابة:

تعد الكتابة من أعظم اختراعات الإنسان في حاضره وماضيه، إذ حفظ بها المعارف المختلفة ولولاها لبقت الحياة بدائية متخلفة، فهي وسيلة حفظ التراث، ووسيلة للإتصال ولها دور فاعل في التربية والتعليم والكتابة عملية فكرية لغوية إنتاجية إبداعية، تقوم على عنصري الفكر والصيغة وهي أيضا عملية مركبة ومعقدة فهي ليست آلية، كما يتصورها البعض، وإنما هي عملية بناء وتكوين وصيغة أفكار ويستجمع فيها الكاتب عواطفه وينتقي الكلمات والجمل. فضلا عن مهاراته في الخط الجميل والهجاء السليم والدقة في إستعمال علامات الترقيم، ومما يدل على أن الكتابة عملية عقلية ما ذكرته "فلور"، من أن الكتابة عملية خطية، تبدأ بالتخطيط فالتوليد فالتنظيم فالتحرير. ولتعليم الكتابة مجموعة من الأغراض هي: تكوين عادات التفكير الواضح المنظم وتنمية القدرة على التعبير المشاعر والأفكار بصدق وتنمية قوة الملاحظة والفهم والتدريب على الدقة في انتقاء الألفاظ الملائمة للمعاني وتنمية السيطرة على استعمال اللغة استعمالا صحيحا وتنمية الذوق الأدبي وإتقان الأعمال الكتابية المختلفة، والإرتقاء بأسلوب المتعلم وإنتاجه. وللكتابة مجموعة من المهارات منها: فهم الفكرة العامة المطلوبة الكتابة فيها والوضوح والسلامة في عرض الفكرة وترتيب الأفكار تبعا لأهميتها والصدق في تصور المشاعر وإختيار الألفاظ وتماسك

¹ د عبد المنعم سيد عبد العال/طرق تدريس اللغة العربية/دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، ب.ط، ص: 65، ص: 66.

العبارات، وتجنب الحشو والتكرار وتذوق نواحي الجمال في الكلمات والعبارات وخلق الكتابة من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية.

وللكتابة صلة وثيقة بالقراءة وتظهر هذه الصلة في أن القارئ الجيد هو في الغالب كاتب جيد وأن القدرة على القراءة الصحيحة المتقنة تساعد في صحة الكتابة وأن القراءة المتقنة تمد الكاتب بالفكر والثقافة وأن القراءة تمكن الكاتب من الانطلاق في التعبير.¹

نستنتج من خلال مهارة الكتابة: أن الكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع وهي مهمة في تعليم اللغة باعتبارها عنصر أساسيا من عناصر الثقافة وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها للوقوف على أفكار الغير والإمام بها فهي ليست كما يظن البعض مجرد ترتيب لكلمات في تراكيب معينة بل هي أسمى من ذلك فهي عملية مركبة معقدة تشابك في عمليات عقلية.

¹ د. طه علي حسين الدليمي/تدريس اللغة العربية بين الطرائق بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ط 1 2009 ص، ص: 135، 136.

المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

تعد المقاربة بالكفاءات الجيل الثاني من التدريس بالأهداف والامتداد التقويمي له، باعتبارها حركة تصحيحية داخل بيداغوجية الأهداف وذلك نتيجة الانحراف الذي عرفته المدرسة السلوكية التي غرقت في النزعة التقنية، والسلوكية التجريبية على حساب النظرة الشمولية للتدريس، وذلك بإخضاعها المتعلمين لآليات التعليم النمطي، وسلبهم حرية الإبداع والإختيار والتثقيف الذاتي.

حيث أن تحديد الأهداف وأجرائها (صياغتها في شكل اجراءات سلوكية) سلط تركيزه على وصف النتيجة النهائية فقط وذلك في شكل السلوك الملاحظ الذي ينبغي إنجازه من طرف المتعلم إلا أن هذه النتيجة لا تفصح عن التغيرات الداخلية التي يحدثها النشاط في نفسية المتعلم، هذا إضافة إلى أن صياغة الأهداف مع كونها واضحة ومحدودة ومقبولة، لكنها لا تجربنا في الحقيقة عن المواطن التي يتحكم فيها المتعلم من معارف ومكتسبات وما سيوظفه من خطوات (عمليات العقل).

فإذا كان نموذج التدريس الهادف الذي يتبنى التصور السلوكي كفلسفة تربوية يحتزل مكتسبات التلاميذ التعليمية التعليمية في العمل على تحقيق متتالية من الأهداف السلوكية التي تعمل على تفتيت النشاط البيداغوجي إلى الحد الذي يجعل المتعلم عاجز على تبيان ما هو بصدد بلوغه، ويصعب معرفة مغزى نشاطه فإن المقاربة بالكفاءات لا تعتبر سلوكا إنعكاسا أي ردة فعل شرطية كما يراه السلوكيون، بل هي سلوكات مؤديها اكتساب القدرة على الإنجاز والتصدي للمشاكل، لذلك تعرف فيفيان دولاند شير

V.De Land Sheere الكفاءة بكونها تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض.¹

مفهوم المقاربة: هي عبارة عن تصور مسبق وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة استراتيجية تعتمد على العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طرائق ووسائل وخصائص

¹ محمد مصاييح/تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات/الدراسات والنشر والتوزيع ب.ط ص 240.

المتعلم وزمانه وبيئته والنظريات البيداغوجية، والمقاربة وفقاً لهذا الشكل نعي الخطة الموجهة لنشاط ما مرتبط بتحقيق أهداف معينة في ضوء استراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق بالمدخلات (المنطلقات) وتتمثل في المعطيات المادية والبشرية والعلمية والبيداغوجية وبالظروف الزمنية والمكانية والوسط التعليمي عمومًا.

ثم الفعاليات (العمليات) وهي جملة التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية المعلم، المتعلم، المحتويات، الطرائق، الوسائل، البيئة التعليمية ثم ينتج في الأخير المخرجات (وضعية الوصول) أو نواتج التعلم المحققة من حيث الكفاءات المتنوعة وفي مختلف المجالات ومؤشراتها البارزة من خلال وضعيات التقويم المرافقة لعمليات التعليم والتعلم.¹

مفهوم الكفاءة:

لفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني Competentia وتعني العلاقة، تقابلها في الفرنسية Competence وقد ظهرت في سنة 1468 في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة² وقد ورد في لسان العرب كفاءاً كافأه على الشيء مكافأة وكفاء، جازاه كقول: مالي به قبل ولا كفاء أي مالي به طاقة على أن اكافئه، وقول حسان بن ثابت: >> وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثل، ويقال من يكافي هؤلاء وفي حديث الأحذف لا أقوم من لا كفاء له، والكفيء النظير وكذلك الكفاء والكفو على فعل وفعول والمصدر الكفاءة بالفتح والمد ونقول لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له، والكفاء النظير والمساوي<<، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن تماثلاً، وكافأه مكافأة وكفاء ماثله وهذا كفاء هذا وكفأته وكفيئته وكفؤه.

وكفؤه وكفؤه بالفتح أي مثله يكون هذا في كل شيء.

¹ نفس المرجع ص: 241.

² محمد صالح الحثروبي/مدخل إلى التدريس بالكفاءات/ دار المهدي عين مليلة الجزائر ب. ط ص: 42.

وقال الزجاجي في قوله تعالى: >> ولم يكن له كفؤاً أحد << أربعة أوجه القراءة منها ثلاثة كفؤاً بضم الكاف والفاء، وكفأ بضم الكاف وإسكان الفاء وكفأ بكسر الكاف وسكون الفاء وق قرئ بها، وكفاء بكسر الكاف والمد ولم يقرأ بها ومعناه لم يكن أحد مثلاً لله تعالى. والكفاءة في العمل هي القدرة عليه وحسن التصرف فيه.¹

اصطلاحاً: يكتنف مفهوم الكفاءة الكثير من الغموض والاختلاف وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه والذي يهم البحث هو مفهوم الكفاءة في مجال التربوي فإذا كان إصلاح المنظومات التربوية يهدف إلى تحديد غايات التعلم حتى تكون أكثر ملائمة لحاجات الأفراد والمجتمع إلى تحقيق أهداف التكوين وإستخدام أنجح الوسائل وأحسن الطرائق، لذا تبنت مقارنة الكفاءات وزارت التربية لدول العالم واتخذت منها استراتيجية لكونها تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما فضلاً عن أخذها بعين الاعتبار ضرورة الجمع بين المعارف والقدرة على تحويلها وتجنيدتها وإدماج التعلم من جهة أخرى. وعليه نذكر بعض التعاريف لهذه الاستراتيجية منها:

- 1 الكفاءة نظام معارف تصورية وأدائية منظمة وفق تصميم عملي داخل عائلة وضعيات.
- 2 الكفاءة عبارة عن هدف تكويني يستلزم تحقيقه إدماج وليس تراكم نواتج التعلم السابقة.
- 3 الكفاءة عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية واجتماعية أي مجموعة متكاملة من المعارف والقيم تسمح بالممارسة اللائقة والفعالة لدور أو وظيفة أو نشاط.
- 4 الكفاءة مكتسبة في المدرسة تمكن الطفل أو المتعلم من حل وضعيات إشكالية تعترضه في الحياة اليومية.

¹ نفس المرجع السابق ص، ص: 241-242.

5 الكفاءة عبارة عن نسق منظم وشامل لمعارف تصورية وإجرائية تستخدم من خلالها قدرات في حقل معين تسمح نواتج التعلم هذه بالتعرف على وضعية إشكالية من بين عائلة من الوضعيات والتمكن من حلها.

6 الكفاءة مجموعة من التصرفات الاجتماعية/الوجدانية ومن المهارات المعرفية والمهارات النفسية والحس/الحركية التي تمكن من ممارسة دورها، أو وظيفة ما أو أي نشاط ضمن مهمة أو عمل معقد، وذلك على الوجه الأكمل.

7 الكفاءة مجموعة من المعارف والقدرات الدائمة والمهارات المكتسبة عن طريق إستيعاب معارف وخبرات مندمجة فيما بينها داخل مجال معين.

8 الكفاءة من منظور مدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة التي تسخر مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات مشكلة وظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم أن مارسها، تتحقق في ختام فترة تعلمه أو مرحلة دراسية وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها على علاقة بحياة التلميذ.

9 الكفاءة التربوية هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده ورعايته في برنامج تعليمي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن وتسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء.

وما يستخلص من البحث في هذه التعريفات وغيرها أن الكفاءة أعلى مستوى من المهارات والمعارف التي باتحادها وتضافرها تشكل القاعدة الصلبة لبناء هذه الكفاءة وأن جلها وإن لم نقل كلها تشكل العناصر الأساسية التي تحدد الكفاءة.

حيث إن الكفاءة لا بد لها أن تدمج عدة مهارات ومعارف وتترجم نشاطا قابلا للملاحظة كما يمكن للكفاءات أن تطبق في ميادين مختلفة منها الشخصية أو الاجتماعية أو المهنية.¹

في حين يرى فنشر Fincher في الكفاءة (مفهوما)

في المجال التعليمي تتمثل في قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه أم الكفاءة في التدريس فتعني معرفة المعلم.²

كما تعرف رشيدة آيت عبد السلام الكفاءة: على أنها "القدرة على الفعل المناسب لمواجهة مجموعة من الوضعيات والتحكم فيها لا بفضل المعارف اللازمة التي نحبذها في الوقت المناسب للتعرف على المشاكل الحقيقية وحلها".³

نلاحظ مما سبق أن التعاريف الواردة حول مفهوم الكفاءة كثيرة ومتعددة لا يمكن حصرها، فكل واحد يعرفها حسب تصوراته ومرجعياته.

ونستخلص من هذه التعريفات وغيرها أن الكفاءة تعني قدرة الفرد على الدفاع عن آرائه ومواجهة المشاكل وحلها عن طريق معارفه.

التدريس بالكفاءات:

لقد أصبح هدف التدريس اليوم هو اضافة معنى على التعلم، فالمتعلم يجب أن يزود بها ليسمح له من مواجهة الحياة وتعقيدها التي يشهدها المجتمع البشري اليوم ولقد أعطت عدة تعاريف للتدريس في هذا المعنى، ورغم تعدد هذه التعريف إلا أنها تتفق كلها على أن التدريس عملية منظمة تفاعلية بين المعلم والمتعلم تهدف، إلى مساعدة المتعلم على تطوير إمكانياته التي تسهل عملية التكيف مع البيئة المحيطة به.

¹ محمد مصاييح/ تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات الدراسات والنشر والتوزيع

ب.ط،ص: 242-243

² سهيلة محسن كاظم الفتلاوي/ كفايات التدريس-المفهوم التدريب، الأداء دار الشروق والتوزيع-عمان، الأردن ط1 2003 ص: 28.

³ رشيدة آيت عبد السلام/ لماذا المقاربة بالكفاءات؟ منشورات الشهاب 2005 ص: 11.

إن التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المتعلم يبنى مسار تعلمه من خلال تفاعله في الموقف التعليمي وما يتضمنه من معلم وزملاء ومحتوى معرفي ووسائل... أو بصياغة أخرى فإن تدريس بالكفاءات يبنى بتعلم نشط يقوم بشكل كبير على مواجهة المشكلات والبحث عن حلولها.

ومن خلال التعريفين السابقين يتضح أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يجعل من المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية، كما يعتمد على أسلوب حل المشكلات وإنتاج المشاريع كأسلوب للتدريس وبهذا يعتبر <<التدريس بالكفاءات منهاجا للتعلم وليس برنامجا للتعليم، تعلم يهدف إلى إكساب المتعلم كفاءات (معارف وقدرات ومهارات) وليس تعليما لتدريس المحفوظات والمعلومات>>.

ويعرف "فيليب بيرنو" التدريس بالكفاءات أيضا على أنه <<تدريس يستهدف تنظيم المعرفة وتنشيط آليات إكتسابها واستخدام الواقع واستثماره، إنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل التلميذ للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصريف الفعال لتجاوزها أو ترويضها لصالحه وبهذا تكون المعرفة أثناء الحاجة>>¹.

أساسيات التدريس بالكفاءات:

1 الهدف من التدريس ليس المعرفة في حد ذاتها بل كيفية الحصول عليها وتنظيمها.

2 يهدف التدريس بالكفاءات إلى إعداد الفرد للتكيف مع واقعه.

3 المعرفة وسيلة تساعد على تجاوز الفرد المواقف التي تواجهه.

وفي تحديد آخر تدريس بالكفاءات يندرج ضمن المفاهيم المتعلقة بهذا النوع من التدريس نجد أن التدريس بالكفاءات يتضمن:

<<إدماج التلميذ في وضعيات تجعله يشارك بنشاط في بناء كفاياته>>.

¹أ.نورة بوعيشة/أ.سليمة بن عمارة/ملتقى التكوين بالكفايات في التربية/ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين جامعة قاصدي مرباح/ورقلة الجزائر/ص:71.

مفهوم البنية: والتي تعني إدماج المحتويات والمعرفة وعدم تجزئتها.

مفهوم النشاط: حيث تعتبر أنشطة تعليمية تعلمية منفتحة على المتعلم.

مفهوم المهمة: يتمحور التعلم حول مهام ينجزها المتعلم.

مفهوم الوضعية: أي وضع المتعلم في موقف يسمح له بإنجاز عمل.¹

بالرغم من أن التدريس بالكفاءة له عدة مزايا نذكر من بينها ضمان تحقيق الأهداف العامة وغايات التربية والاهتمام بوضعية إدماجية تحفيزية وتجنيد مجموعة من المكتسبات المدججة وليست المتراكمة. إلخ إلا أن التدريس بالأهداف كان أفضل منه في تمكين المتعلم من معرفة وجهته وماذا ينتظر منه وتحديد معايير واضحة لتقويم نشاط المتعلم مع سهولة إختيار الأدوات وتجسيد الأهداف في شكل سلوكيات قابلة للملاحظة، فمهما كان للتدريس بالكفاءة مميزات تبقى له نقائص تتمثل في: الاهتمام أكثر بوضعية براغماتية (نفعية) والتوجه نحو إحترافية فعلى التعليم والتعلم والصعوبة في مقيسة التقويم وأخيرا تعذر بناء وضعية تعليمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية.

مزايا التدريس بالكفاءات:

يتصف التدريس بالكفاءات بعدة مميزات هي:

(1) تفريد التعليم:

أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه وفسح المجال أمام مبادراته وأرائه وأفكاره مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير كبت أو قهر أو تسلط أو تهميش.

¹ نفس المرجع ص: 742.

(2) قياس الأداء:

ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على التقويم المنتظرة وليس عن المعارف النظرية مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.

(3) تحرير المعلم من القيود:

للمعلم دور فعال في التنشيط وتوجيه المتعلمين وتكييف ظروف التعلم ومرجعيات التعليم (المحتويات)، وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية وتقويم الأداء، كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعال ولكي يتحرر المعلم من قيود الروتين والتبعية للغير، يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية ويمارس التدريس بوعي وتبصر كما يكون قادرا على إبتكار الظروف الملائمة لتعليم التلاميذ.

وعلى هذا الأساس فإن المعلم يمثل العنصر الحيوي في العملية التعليمية فيجب عليه أن يكون مساهرا للأحداث والمستجدات التربوية والتحكم في طرائق التدريس بالكفاءات، واستغلال الوسائل العصرية في عملية التعلم.¹

(4) دمج المعلومات:

"وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وليس في شكل انعزالي (استقلالية المواد)، تراكمي تكديسي، محفوظاتي، ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن، أي في شكل حلزوني يبدأ من مفهوم بسيط تتسع دائرته حلزونية حتى تصل إلى منتهاه"² وعموما فإن الكفاءة من هذا المفهوم تسعى إلى امتلاك المعارف في وضعيات تعلم معقدة ومندمجة.

¹ خير الدين هني/مقارنة التدريس بالكفاءات/ط1 2005 ص:68.

² نفس المرجع ص:68.

(5) توظيف المعارف:

"وهي مجموع المكتساب القبلية المتمثلة في (معارف، نظريات، قوانين، مهارات، خبرات، قدرات، رموز إشارات...) عند مواجهة اشكالية معينة واستثماراتها في إيجاد الحلول الملائمة".¹

أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- 1- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتنفذ وتعبّر عن ذاتها.
- 2- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تسيره له الفطرة.
- 3- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد والإشتقاق من الحقل المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- 4- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- 5- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- 5- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.²

وعليه فإن المقاربة بالكفاءات تعد أفضل سبل لتجسيد مسيرة العصر، ومواجهة التكرور المعرفي ولقد جاءت كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة.

¹ نفس المرجع ص: 68

² فريد حاجي / المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية موعدهك التربوي المركز الوطني التربوي، الجزائر ص 28.

خصائص الكفاءة:

إن أهم ما يميز الكفاءة المكتسبة هو جملة من الخصائص أهمها:

1 توظيف الموارد:

إن الكفاءة عموماً تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة كالمعارف العلمية والتجارب الذاتية والقدرات والمهارات السلوكية.

2 الغائية والنهائية:

تسخير الموارد لا يتم عرضاً بل يكسب الكفاءة وظيفة اجتماعية وبنفعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم الذي يسخر مختلف الموارد لانتاج عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو حياته اليومية.

3 خاصية الارتباط:

حيث يتم ذلك بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد إذ إن تحقيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلّم يتعين حصر الوضعيات التي يتم خلالها تفعيل الكفاءة المقصودة.

4 تعلق الكفاءات بالمادة:

في أغلب الأحيان توظف الكفاءة معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد، أي تنميتها لدى المتعلّم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها مثل كفاءة التعبير الشفوي، تقتضي مهارات لغوية عديدة غير التعبير في حد ذاته كالتحكم في النحو والصرف والكتابة والمطالعة.

5 القابلية للتقويم:

تتميز الكفاءة بإمكانية تقويمها بناءً على النتائج المتوصل إليها لأن صوغها يتطلب افعالاً قابلة للملاحظة والقياس، عكس القدرات إن تقييم الكفاءة يتطلب وضع المتعلم في إشكالية تتطلب دمج وتسخير مجموعة من الموارد.¹

مركبات الكفاءة:

1 المحتوى:

ويمكن في الأشياء التي يتناولها التعلم وقد حصرت في ثلاثة أتماط من الأشياء هي:

أ- المعرفة المحضة (النظرية) كمعرفة قاعدة نحوية (معرفة صرفة).

ب- المعرفة الفعلي: (المهارات) كاستعمال مفردات في وضعيات مناسبة.

ج- المعرفة السلوكية: (المواقف) كالتركيز من أجل تجاوز صعوبات الإستعمال (سلوك).

2 القدرة:

هي كل ما يجعل الفرد قادراً ومؤهلاً لفعل شيء ما، والقيام به أو إبداء سلوكات تتناسب مع وضعية ما، غير مرتبط بمضامين نشاط تعليمي معينة بل يمكن أن تبرز في أنشطة مختلفة كالقدرة على تعريف الأشياء أو على المقارنة بينها والقدرة على التحليل والاستخلاص، كل هذه النشاطات عبارة عن قدرات كما تتشكل القدرة من الذكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معين، وتتميز القدرة بخصائص أربع:

استعراضية: قابلة للتوظيف في موارد مختلفة ومتعلقة بمواد دراسية.

¹ محمد مصاييح/تعليمي اللغة العربية وفق المقاربة النشطة من الأهداف إلى الكفاءات/الدراسات والنشر والتوزيع ب.ط ص: 244.

تطويرية: تنمو وتتطور وقد تنقص مثل القدرة على التذكر.

تحويلية: تتحول وتتكيف من حالة إلى أخرى وفق الوضع والسياق

(التفاوض = الكلام + الإستماع + البرهنة).

غير قابلة للتقويم: يتعذر الحكم فيها بدقة.

3 الوضعية:

هي الإشكالية التي يتم تحديدها ورسمها لمساعدة المتعلم على توظيف مآلديه من إمكانيات وتجعله دوماً في موقع العمل الفاعل والنشاط الدؤوب والمستمر، كما أنها تضيف على المادة التعليمية الحيوية والفائدة وتكون الوضعيات ذات دلالة إذا وفقط إذا:

- كانت تمكن المتعلم من أن يستفيد من معارفه في معالجة واقعه المعيش.
- كان يشعر بفاعليتها وجدواها في علاج عمل معقد (مشكل).
- كانت تسمح بتفعيل إسهامات مختلف المواد (الإدماج) في حل مشاكل معقدة.

دور المقاربة بالكفاءات وأهميتها:

إن الدور الذي تلعبه المقاربة بالكفاءات في فاعلية التعلم يتمثل في:

1 اعطاء معنى للتعلم:

"ومعنى هذا تجديد تنمية الكفاءات في الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ وتربط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليه أي يكون للمتعلم هدفاً ولا تبقى المعارف والمعلومات نظرية بل يستعملها حالياً ومستقبلاً في محيطه المدرسي والعائلي والمهني كعامل ومواطن مثل كتابة رسالة".¹

¹ محمد الطاهر وعلي/ المدخل بالكفاءات في بناء المناهج المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر ص: 06.

2 جعل التعلم أكثر نجاحة:

تضمن المقاربة بالكفاءات حفظ أحسن للمكتسبات، وقد بنيت الدراسات أن أفضل أنواع العلم هو ذلك الذي يبنى في إطار حل المشكلات وأن القدرات تنمو عندما يواجه المتعلمون وضعيات جديدة وصعبة ومتنوعة يسخر فيها كل مكتسباته.

3 بناء التعلم المستقبلي:

إن الربط التدريجي بين مختلف المكتسبات التلاميذ وفي وضعيات لها معنى سوف تتجاوز الإطار المدرسي حيث أن هذا الربط سيسمى بتأسيس نظام شامل تستثمر فيه المكتسبات سنة بعد سنة".¹ ومنه فإن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثها معا عبر تحديث مناهج التعليم وتعديل الصدرات التكوينية فضلا عن أخذها بالاعتبار ضرورة الجمع بين المعارف من جهة والقدرة على تحويلها وتجنيدتها وإدماج التعلم من جهة أخرى. وتبرز أهمية هذه المقاربة من خلال كونها:

- تسمح بإدماج منطقة تنمية السيرورات المعرفية العقلية ومنطق هيكلية المعارف.
- تدفع المتعلم نحو الاستقلال الذاتي والتكويني الشامل المنسجم والتكيف والاندماج الاجتماعي.
- تهكّل وتنظيم التعلم بصفة أحسن.
- تضمن انسجاما أكثر بين المواد.

¹ خير الدين هني/مقاربة التدريس بالكفاءات ط 1 2005 ص 153 ص 154.

- تجعل التعليمات أكثر فعالية بحيث تضمن تثبيتاً أفضل للمكتسبات وتركز على ما هو جوهري وتقييم روابط مختلف المفاهيم".¹

ومن هذا المنظور فإن وزارة التربية الوطنية تنتمي هذه الاستراتيجية في بناء المناهج الجديدة المنتظرة في إطار إصلاحها الشامل للمنظومة التربوية لما لها من أهمية في مجال التعليم والتكوين.

¹ فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، موعدك التربوي. المركز التربوي الجزائر ص 28.

الفصل الثالث الجانب التطبيقي

المبحث الأول: نشاط القراءة للطور الابتدائي سنة "4".

المطلب الأول: مذكرة نموذجية للمعلمة

المطلب الثاني: المنهجية لسير حصة القراءة

المطلب الثالث: الاستبيانات (دراسة الاستبيان وتحليل

النتائج).

تمهيد:

تُعَدُّ المرحلة الابتدائية المرحلة الأكثر حساسية من مراحل التعليم المختلفة كونها الأساس أو الركيزة أو اللبنة الأولى التي تبنى عليها جميع المراحل التعليمية اللاحقة وتُمكن هذه المرحلة من المتعلمين إكسابهم المفردات والتراكيب والأفكار والمعاني وإستغلالها في مراحلهم الدراسية اللاحقة وفي حياتهم اليومية ومن بين المهارات التي يتعلمونها في هذه المرحلة هي مهارة القراءة ولما كانت القراءة مفتاحا للتعلم والتعليم والسبيل إلى النمو العقلي والمعرفي وهي لازمة للمرء في جميع ميادين الحياة سواء للإنسان العادي أو المثقف أو للعامل اليدوي كان النمو الذي يحصل بفضل القراءة ضروري جدا لمن يريد أن يساير التطور فالاهتمام بتدريس القراءة من أساسيات أهداف التعليم والتعلم، فبفضل القراءة يتم تنمية عقول التلاميذ، وترقية مفاهيمهم ومعلوماتهم الاجتماعية وصقل أذواقهم وتكوين شخصياتهم كين تكون متوازنة ونظرا لهذه الأهمية التي تحظى بها القراءة في المرحلة الابتدائية باعتبارها الأساس الذي تركز عليه العمليات اللغوية الأخرى كالتعبير والكتابة إرتأينا أن تكون موضوع دراستنا ومرآة عاكسة تتجلى فيها حيثيات مراحل هذا الفصل.

بطاقة فنية للمدرسة:

سميث مدرسة أحمد بونوة على اسم الشهيد أحمد بونوة من مواليد سنة 1930 ببوعلام ولاية البيض، تقع بجي الشهيد أحمد بن الفوضيل فتحت أبوابها سنة 1971، تتربع على مساحة 41555م² تحتوي المدرسة على 11 قاعة للتدريس، عدد المتدريس بها 413 تلميذ، يؤطره طارقم تربوي مكون من مدير المؤسسة ونائب المدير و15 أستاذ (13 أستاذ مادة اللغة العربية و02 أساتذة فرنسية).

من أجل دراسة ميدانية متوازنة، قررنا أن يكون كل من المتعلم والمعلم محل معاينة من قرب، فقدمنا لمعلمي مدرسة أحمد بونوة إستبيان بغرض ملئه حتى نتمكن من معرفة كفاءتهم المهنية التعليمية من خلال نشاط القراءة، ثم توجهنا شخصيا لقسم الصف السنة الرابعة إبتدائي لمعاينة القراءة من ألسنة المتعلمين من تقديم إستبيانات لهم أيضا بغرض ملئها لمعرفة مدى حبهم لمادة اللغة العربية وماهي الصعوبات التي يتلقونها.

المستوى: الرابعة ابتدائي

الأسبوع: الأول

المذكرة:

المقطع: الإبداع والابتكار

الميدان: فهم المكتوب

الموضوع: مركبة الأعماق

المدة: 45'

مؤشر اللقاء: يلتزم بقواعد القراءة الصامتة ويحترم شروط القراءة الجهرية ويحترم علامات الوقف.

الوسائل: السبورة - الكتاب المدرسي - الصور...

الأهداف	وضعيات التعلم ونشاطاته	المراحل
يجيب عن الأسئلة المطروحة	- العودة إلى النص المنطوق "الغواصة الإستكشافية". - طرح عدة أسئلة حول المعنى العام للنص المنطوق ما هو عنوان النص؟ لماذا قبل سميير أخاه؟ ما هي الفكرة التي إستوحاها من لعبته؟	وضعيات الإنطلاق
يلاحظ يلتزم بقواعد القراءة الصامتة ويجيب عن الأسئلة ينصت يقرأ أقرأة جهرية مسترسلة	- دعوة المتعلمين لفتح الكتب ص112 وملاحظة الصورة. - دعوة المتعلمين للقراءة الصامتة. - طرح عدة أسئلة لإختبار مدى حصول الفهم. عمّ يتحدث النص؟ قراءة النص قراءة نموذجية من طرف المعلمة قراءة واضحة ومعبرى ومستعملة الإيحاء لتقريب المعنى	بناء التعلم
يتعرف على معاني الكلمات ويوظفها يفهم النص المقروء ويجيب عن الأسئلة .	- مطالبة المتعلمين بالتداول على القراءة فقرة، فقرة (يبدأ بالمتكئين حتى لا يدفع المتأخرين إلى إرتكاب الأخطاء). - تذليل الصعوبات أثناء القراءة وشرح المفردات	إستثمار المكتسبات

<p>ينجز الأسئلة بشكل فردي</p>	<p>الجديدة وتوظيفها في جمل (دقيقة، ضغط الماء، يتحسس، الدامس...) - طرح الأسئلة المرافقة للنص ص 113 تتخلل قراءة المتعلمين. - طرح أسئلة أخرى إن أمكن قصد الإمام بالموضوع. - إنجاز التمارين في دفتر الأنشطة للغة العربية.</p>	
-------------------------------	--	--

منهجية سير نشاط حصة القراءة:

بعد أن توجهنا إلى قسم السنة الرابعة "أ" الذي تم فيه إنجاز هذا الجانب سارت الحصة على النحو الآتي:

- طلبت المعلمة من التلاميذ لفتح الكتب ص112.
- ثم طلبت منهم قراءة النص قراءة صامتة (قراءة سريعة لجمع المعلومات عامة عن النص وما يحتويه).
- ثم طرحت المعلمة عدة أسئلة لإختبار مدى حصول الفهم لدى تلاميذها مثلاً: عمّ يتحدث النص؟ ماذا فهمت من النص؟ ماذا تلاحظ في الصورة؟
- ثم قرأت المعلمة النص قراءة نموذجية واضحة جيدة ومعبرة مستعملة الإيحاء لتقريب المعنى مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المتصلة والمسترسلة.
- ثم طلبت المعلمة من تلاميذها بالتداول على قراءة النص المطلوب فقرة، فقرة مراعية في ذلك التدرج في مستوى الأداء لدى تلاميذها حتى لا يقع التلاميذ الضعفاء في القراءة إلى إرتكاب الأخطاء.
- وأثناء القراءة تقوم المعلمة بتذليل الصعوبات وشرح المفردات الغامضة والمستعصية وتوظيفها في جمل وذلك بتعيينها لأحد التلاميذ مثل: الدامس-دقيقة...
- وتحاول المعلمة التعمق في النص وتجاوز المعنى العام إلى جزئياته مع التطرق للقيم والعبارات التي يتضمنها وإبراز نمط النص من خلال مكوناته وتحليل أجزائه.
- ثم تطرح الأسئلة المرافقة للنص ص113 تتخللها قراءات للتلاميذ المعنيين بالسؤال.
- ثم تطرح أسئلة آخر قصد الإلمام بالموضوع وإيصال فكرتها لتلاميذها وإفهامهم للموضوع أكثر وبالصفة المطلوبة.
- وأخيراً طلبت منهم إنجاز التمارين بشكل فردي كل شخص لوحده في دفتر الأنشطة للغة العربية.

مركبة الأعماق

هي رحلة خطيرة، يتعرض فيها الإنسان لوحوش البحر وللأختناق، وللظلام الدامس. وهو كلما تعمق تحت الماء زاد الضغط على جسده فلا يمكنه أن ينزل إلى أكثر من خمسين متراً. ولكن الإنسان وتوقه إلى اكتشاف المجهول يتعدّ العراقيل ويرفض المستحيل فيسخر العلم الحديث ليتغلب على جميع هذه الصعوبات، وينجح في الغوص إلى أعماق البحار والمحيطات. والفضل يعود إلى ابتكار عظيم: الغوّاصة.

ها نحن نهبط إلى أعماق المحيط في غوّاصة استكشافية خاصة، لها جدرا معدنية سميكة لتقاوم ضغط الماء فلا تتحطم، وفيها أنابيب أكسجين للتنفس ونوافذ ذات زجاج غليظ صلب.

إننا في هذه الغوّاصة لا نخاف؛ فإنّ بها قدرة على الهبوط إلى عدّة آلاف من الأمتار. هذا نور الشمس يتضاءل فلا نكاد نرى، ولكن في غوّاصتنا أنوار كاشفة.

نجد في الأعماق أنواعا من السمك لاعهد لنا بها، لبعضها حبل طويل يتحسس به فريسته، وهذا آخر يرسل شعاعا من نور يهتدي به. ما أعجب ما نرى! إن عمق المحيط كسطح الأرض بعضه مرتفع كالجبال وبعضه صخر وآخر رمل، وهذه شعاب مرجانية تبدو كأنها بستان ذو أشجار مثمرة بمنظر بهيج.

التقطنا صورا رائعة ونادرة وأخذنا عينات بفضل أجهزة دقيقة، الآن وقد أنهينا، تبدأ الخزانات بإفراغ الماء وذلك بضخّ الهواء المضغوط فيها تدريجياً، فترتفع الغوّاصة رويدا رويدا حتى تبلغ سطح الماء؛ ونحمد الله على السلامة.

عن كتاب الحياة في المحيطات بتصرف

الوحدة الأولى

أقرأ وأفهم

رصيدي الجديد

اختر الإجابة المناسبة:

دقيقة: عالية الجودة

لا عهد لنا بها: لا نحبها-غريبة علينا.

ضغط الماء: قوة وزن الماء

تقاوم: تعبر-تتحمل-تتحدى.

يتحسس: يستشعر

توقه: سعادته-اهتمامه-رغبته-شوقه

الدّامس: الحالك، شديد الظلام

هذه رحلة: بريّة، جويّة، بحريّة، رحلة غوص.

يستعمل الإنسان في هذه الرحلة: الباخرة، اليخت، الغوّاصة، القارب.

- ما هي الأخطار التي يتعرّض لها الإنسان إذا أراد أن يقوم برحلة إلى أعماق المحيط؟
- هل استطاع الإنسان أن يتغلّب على هذه الصعوبات والأخطار؟ كيف ذلك؟
- كيف هي هذه الغوّاصة؟ استخرج ما يدلّ على مقاومتها لضغط الماء.
- ما هو الشّعور الذي يحسّ به الرّكاب في هذه الغوّاصة: الخوف/ الاطمئنان/ المتعة؟
- ماذا نشاهد إذا قمنا برحلة في عمق المحيط؟ ما أكثر شيء أعجبك في هذه الرحلة؟
- هل نجحت هذه الرّحلة الاستكشافية؟
- ما هي أهميّة الغوّاصة الاستكشافية بالنسبة لعلماء البحار والمحيطات؟
- ابحث في القاموس عن معنى كلمة ((المحيط)).

أثري لغتي:

أنقل ثم أنجز: جد لكل كلمة من السطر الأول ما يناسبها في السطر الثاني:

غاص / الغائص / الغوّاص / الغوّاصة / الغياصة / المغاص

موضع الغطس / حرفة الغوّاص / موجود تحت الماء / سفينة مهيأة للغوص والمكث تحت الماء / من حرفته

الغوص / جمع كلمة الغوّاص / نزل تحت الماء.

تتبع أخطاء التلاميذ القرائية في الصف الرابع في المستويات اللغوية المختلفة:

عنوان النص: مركبة الأعماق.

بعد خمسة وأربعين دقيقة ونحن نعاين في قراءات التلاميذ المختلفة لنص "مركبة الأعماق" وما حوته من أخطاء في جميع المستويات اللغوية والمعلم يسعى جاهداً لتحقيق الكفاءة المستهدفة وجعل المتعلمين يقرؤون قراءة واعية ذات دلالة.

لقد كانت الأخطاء القرائية متنوعة كما يلي:

المستوى اللغوي	أسماء التلاميذ	الأخطاء	معالجتها
المستوى الصوتي	حساني ياسين محمد وزاني مجروني فاطمة بن سيرة يوسف بلعربي شيماء سماني أنفال	العراقيل-العرقيل الغواصة-الغوصة أنوار-أنور الغواصة-الغواصة الغوص-الغوس زجاج-سجاج	هاته الألفاظ بما أنها مصطلحات علمية فهي صعبة وجديدة بالنسبة لهم فيجب عليهم أولاً شرحها ثم توظيفها في جمل من إنشائهم حتى يستوعبوها جيداً
المستوى التركيبي	أغلبية التلاميذ لديهم نفس الخطأ	المحيط-المحيط طويل-طويل دقيقة-دقيقة مرجانية-مرجانية	هذه أخطاء نحوية وعلاجها الرجوع إلى القاعدة النحوية وهي أن الصفة تتبع الموصوف في كل الحالات (الرفع، الجر، النصب)
المستوى الصرفي	خضرة حبيبي	الغواصة-غواصة	هذا خطأ يعالج بواسطة لفت

<p>انتباه التلميذ أن أغلب المفردات تستلزم "ال" التعريفية فيجب التمييز بينها وبين النكرة.</p>			
<p>إن مثل هذا الخطأ غير من مدلول الجملة لأن الكلمتين نَجِدُ وَنَجِدُ مختلفتان تماما في السياق وعلاجها يجب الوقوف على هذا الخطأ وتوضيحه ثم إعادة العبارة من طرف التلاميذ.</p>	<p>نَجِدُ-نَجِدُ</p>	<p>منور رزيقة</p>	<p>المستوى الدلالي</p>

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الدكتور مولاي الطاهر -سعيدة-

كلية الآداب واللغات والفنون

قسم اللغة العربية

استبيان للمعلمين حول أدائية القراءة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية أحمد بنونوة

الجنس ذكر أنثى

الخبرة خمس سنوات أقل من خمس سنوات أكثر من خمس سنوات

الرقم	الطبيعة	الاقتراحات	نعم	لا
01	وضعية الانطلاق	- هل تعطي فرصة للقراءة الصامتة في بداية الحصة؟ - هل تحفز التلميذ على الملاحظة (المشهد المرفق بالنص)؟ - هل تطرح أسئلة حول موضوع النص؟		
02	الأداء النموذجي	- هل تبدأ بقراءة عفوية جيدة ومعبرة؟ - هل تبدأ القراءة نموذجية من طرف التلاميذ؟ - هل تؤدي القراءة نموذجية في حالة حركة؟ - هل تؤدي القراءة النموذجية في حالة ثبات؟		
03	الأداء الفردي	- هل تراعي التدرج في مستوى الأداء لدى التلاميذ عند القراءة الفردية؟ - هل تشارك التلاميذ في تصحيح الأخطاء؟ - هل تراعي الفروق الفردية في تشجيع التلاميذ والثناء عليهم؟ - هل يختار المعلم أنجب التلاميذ على القراءة الختامية؟ - هل تراعي احترام علامات التقييم (المعبرة)؟		

		<p>- هل تراعي احترام مخارج الحروف؟</p> <p>- هل تراعي احترام المقاطع الصوتية؟</p> <p>- هل تطبق منهجية المقارنة بالكفاءات في القراءة؟</p> <p>- هل أنت راض على مستوى قراءة تلاميذك</p> <p>- هل قدمت طرق العلاج؟</p>	
--	--	--	--

تحليل نتائج من خلال الإستبيان الموزع على المعلمين أعلاه:

الرقم	الطبيعة	الاقتراحات	المعلمون الموجييون "بنعم"	النسبة %	المعلمون الموجييون ب"لا"	النسبة %
01	وضعية الانطلاق	- هل تعطي فرصة للقراءة الصامتة في بداية الحصة؟	12	%92.30	01	%7.69
		- هل تحفز التلميذ على الملاحظة (المشهد المرفق بالنص)؟	12	%92.30	01	%7.69
		- هل تطرح أسئلة حول موضوع النص؟	13	%100	0	%0
02	الأداء النموذجي	- هل تبدأ بقراءة عفوية جيدة ومعبرة؟	09	%69.23	04	30.76 %
		- هل تبدأ القراءة نموذجية من طرف التلاميذ؟	04	%30.76	09	69.23 %
		- هل تؤدي القراءة نموذجية في حالة حركة؟	04	%30.76	09	69.23 %
		- هل تؤدي القراءة النموذجية في حالة ثبات؟	09	%69.23	04	30.76 %
03	الأداء الفردى	- هل تراعى التدرج في مستوى الأداء لدى التلاميذ عند القراءة الفردية؟	12	%92.30	01	%7.69
		- هل تشارك التلاميذ في تصحيح الأخطاء؟	11	%84.61	02	15.38 %
		- هل تراعى الفروق الفردية في تشجيع التلاميذ والثناء عليهم؟	11	%84.61	02	15.38 %

30.76 %	04	%69.23	09	- هل يختار المعلم أنجب التلاميذ على القراءة الختامية؟
%0	0	%100	13	- هل تراعي احترام علامات التقييم (المعبرة)؟
%7.69	01	%92.30	12	- هل تراعي احترام مخارج الحروف؟
%0	0	%100	13	- هل تراعي احترام المقاطع الصوتية؟
15.38 %	02	%84.61	11	- هل تطبق منهجية المقاربة بالكفاءات في القراءة؟
38.46 %	05	%61.53	08	- هل أنت راض على مستوى قراءة تلاميذك
%0	0	%100	13	- هل قدمت طرق العلاج؟

تحليل الاستبيان:

من المعاينة الميدانية التي قمنا بها مع معلمين المدرسة الابتدائية "أحمد بنونة" بلدية سيدي طيفور ولاية البيض وذلك من تقديمنا لهم إستبيانات حو نشاط القراءة توصلنا إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- إن النسب التي تضمنتها وضعية الإنطلاق كلها متشابهة أي بنسبة 92% و 100% مما يعني أن جميع المعلمين يبدو أن نشاط القراءة من خلال القراءة الصامتة والملاحظة البصرية لما يرافق النص ثم فهم المعنى الإجمالي للنص مبدئيا.

- الأداء النموذجي يدخل ضمن المرحل الثانية من سير الدرس والمتمثلة في بناء التعليمات من خلال أداء عملية القراءة بالصورة المنصوص عليها في المناهج والوثيقة المرافقة، فقد لاحظنا توافق المعلمين في السؤال الأول والرابع بنسبة 69.23% والسؤال الثاني والثالث بنسبة 30.76%.

- أما عن الأداء الفردي فظهرت اختلافات عند بعض المعلمين حول مراعاة الفروق الفردية في الأسبقية في عملية القراءة وتصحيح الأخطاء من طرف المتعلمين لكن الأغلبية التي تشكل نسبة 84.61% هم الموافقون على مراعاة الفروق الفردية وتصحيح أخطاء المتعلمين وتطبيق منهجية المقاربة بالكفاءات في القراءة والذين يشكلون نسبة 100% هم الموافقون على إحترام علامات التقييم والمقاطع الصوتية الذين قدموا طرق العلاج للتلاميذ الذين يعانون من صعوبة في القراءة.

الإستنتاجات والتعليقات:

وبعد هذا العرض للنسب نستطيع أم نخلص إلى بعض الاستنتاجات:

- نشاط القراءة يتم وفق أن كل معلم في المدرسة يستلزم في نشاط القراءة أن يؤديه وفق ما جاء في المنهاج والوثيقة المرافقة.

- أن كل المعلمين يسيرون على وتيرة واحدة في سير حصة القراءة.

- كما أنهم يأخذون الفروق الفردية بعين الاعتبار في سير الأنشطة.

- ويراعون إحترام علامات التقييم والمقاطع الصوتية وقد قدموا طرق للعلاج بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة كما أنهم يطبقون منهجية المقاربة بالكفاءات.

- ومن هنا نستنتج أن القراءة لها جدوى في تعلم التلاميذ بحيث تمرهم على القدرة اللغوية التي تساعده على إندماج الآخرين في الخطابات الشفوية بلغة فصيحة ومفهومة كما أنها تحفظ اللسان من الخطأ.

استبيان خاص بتلاميذ السنة الرابعة

عدد الإجابات		الأسئلة
لا	نعم	
		1- هل تقبل على تعلم اللغة العربية برغبة؟
		2- هل تقرأ خارج أسوار القسم؟
		3- هل تتحدث باللغة العربية في القسم؟
		4- هل تقرأ القرآن الكريم؟
		5- هل تحفظ بعض من القرآن الكريم؟
		6- هل تقبل على القراءة في القسم؟
		7- هل تتنافس مع زملائك في القسم في حصة القراءة؟
		8- هل تستطيع التمييز جيدا من الحروف وكتابتها دون أخطاء؟
		9- هل لديك صعوبة في القراءة؟
		10- هل مازلت تعاني من صعوبة في القراءة؟
		11- هل تستمع إلى الآخرين حين يتحدثون؟
		12- هل كتبت إلى زملائك؟

تحليل النتائج من خلال الإستبيان الموزع على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي أعلاه:

الرقم	الاقتراحات	التلاميذ المجيبون "بنعم"	النسبة %	التلاميذ المجيبون بـ"لا"	النسبة %
01	1- هل تقبل على تعلم اللغة العربية برغبة؟	69	95.83	03	4.16
02	2- هل تقرأ خارج أسوار القسم؟	60	83.33	12	16.66
03	3- هل تتحدث باللغة العربية في القسم؟	69	95.83	03	4.16
04	4- هل تقرأ القرآن الكريم؟	71	95.61	01	1.38
05	5- هل تحفظ بعض من القرآن الكريم؟	70	97.22	02	2.77
06	6- هل تقبل على القراءة في القسم؟	64	88.88	08	11.11
07	7- هل تتنافس مع زملائك في القسم في حصّة القراءة؟	62	83.33	10	16.66
08	8- هل تستطيع التمييز جيدا من الحروف وكتابتها دون أخطاء؟	53	73.61	19	26.38
09	9- هل لديك صعوبة في القراءة؟	39	54.16	33	45.83
10	10- هل مازلت تعاني من صعوبة في القراءة؟	29	40.27	43	59.72
11	11- هل تستمع إلى الآخرين حين يتحدثون؟	53	73.61	19	26.38
12	12- هل كتبت إلى زملائك؟	35	48.61	37	51.38

تحليل نتائج الإستهبيان:

- من خلال الجدول نجد تفاوتاً بالإجابة بنعم ولا وذلك من خلال الإستهبيان الذي أجريناه مع التلاميذ.
- فوجدنا نسبة كبيرة في كل من السؤال الأول والسؤال الثاني والسؤال الثالث والسؤال الرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والسؤال الحادي عشر بالإجابة "بنعم"
- فمن خلال السؤال الأول والسؤال الثالث نلاحظ لأن التلاميذ أجمع أغلبهم على حب اللغة العربية وتقبلها برغبة وتحديثها وهذا لأنها لغتهم الأولى ولأنها لغة وطنهم ودينهم.
- أما السؤال الرابع والخامس اتفق جلّ التلاميذ على قرائتهم للقرآن الكريم وحفظهم له وهذا لحبهم لدينهم وتعلقهم به.
- أما بالنسبة للسؤال الثاني والسادس والسابع نلاحظ أن جميع التلاميذ إتفقوا على القراءة داخل وخارج القسم والتنافس حولها وذلك لحبهم لحصة القراءة.
- أما في السؤال الثامن فقد أجمع أغلب التلاميذ على قدرتهم بالتمييز بين الحروف وكتابتها دون أخطاء وهذا لحرصهم على التعلم وقدرة المعلم في عملية التعليم.
- وفي السؤال الحادي عشر أجمع أغلبهم أنهم يستمعون إلى الآخرين حين يتحدثون وذلك لحرص المعلم على تطبيقها في القسم.
- أما بالنسبة للإجابة بلا فهي نسبة كبيرة في السؤال التاسع والعاشر والثاني عشر وذلك ربما راجع لقلة المطالعة وعدم التمرّن عليها جيداً.
- وفي السؤال العاشر اجمع عدد من التلاميذ على أنهم تجاوزوا معاناة صعوبة في القراءة وهذا راجع لحرصهم ودافعيتهم وإرادتهم في التعلم وتصحيح الأخطاء.

- أما في السؤال الثاني عشر أجمع أغلب التلاميذ على عدم كتابة رسائل إلى زملائهم وهذا راجع ربما لأنهم لا يميلون إلى مهارة الكتابة وتطبيقها.

خلاصة:

ومما سبق نلاحظ أن نسبة المتعلمين متفاوتة وهذا يعود إلى:

- خبرة المدرس والطريقة التي يعتمدها في تقديم الدروس.

- مدى تجاوب التلاميذ مع المدرس واستيعابهم له.

خاتمة

خاتمة

خاتمة:

وفي ختام بحثنا المتواضع وقفنا على بعض النتائج وهي كما يلي:

- 1- اللغة العربية من أهم اللغات في العالم المعاصر فهي لغة وطنية في كل الدول العربية.
 - 2- إن التعليمية لا تهم الباحث اللساني، بل هي المجال المشترك الذي يؤلف اللساني والنفساني التربوي، وعليه وجب على المعلم أن يكون متفتحاً على العلوم ذات الصلة بمجال علمه.
 - 3- أركان التعليمية: المعلم-المتعلم-المادة الدراسية.
 - 4- كان لنظريات التعلم دوراً بارزاً في حل أكثر مشكلات التعلم من خلال ما قدمته من رؤى وما خلصت إليه من نتائج.
 - 5- القراءة عملية عقلية معرفية تساهم في فك الرموز وتحويلها إلى أفكار واضحة لها معنى.
 - 6- تُعد القراءة أداة لتقارب الناس وبث روح التفاهم بينهم أي أنها تساهم في الوحدة الاجتماعية.
 - 7- إن تدريس اللغة العربية في ظل آلية المقاربة بالكفاءات جعلت المتعلم هو المحور الأساسي في الدراسة الحديثة وأعطت له الحرية في إختيار ما يدرس، فإنها في المقابل لم تحمل العناصر الأساسية التي تمكنه من إستخدامها عند الحاجة.
 - 8- إن آلية المقاربة بالكفاءات التي يوظفها المتعلم، تصبوا إلى إكساب الفرد مهارات تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أداءية، بغية تكوين مواطن قادر على التكيف والإندماج في المجتمع وحل مشاكله بنفسه، فنجاحها مرتبط بفهم المعلم لمكوناتها وأسسها وخصائصها.
- وأخيراً نشير إلى أن كل بحث لا يخلو من هفوات وأخطاء، فكل منت يعمل يخطئ، وهذا من طبيعة البشر، وبعد هذا كله نقول إن كُنَّا قَدْ وُفِّقْنَا ولو بفكرة موجزة حول البحث فذلك من الله وإن كنا قد أخفقنا فذلك من أنفسنا ونسأل الله السداد فيما هو مستقبل من الأعمال بإذنه تعالى، ونصلي ونسلم

خاتمة

ونبارك على سيدنا محمد أعلم الناس أجمعين وعلى آله وصحبه، وقد فاز من سلك مسلكهم وإنتهج
نهجهم وإستنار بعلمهم، والحمد للربّ العالمين.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

(أ) المصادر:

القرآن الكريم

المعاجم:

1- ابن منظور، لسان العرب، المجلد 14، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، لبنان
ط3: 1993

2- أحمد حسين القاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنهاج وطرق
التدريس، عالم الكتب، القاهرة ط3، أكتوبر .

3- العلامة اللغوي شيخ أحمد رضا، معجم متن اللغة، دار مكتب الحياة، بيروت، 1277هـ، 1958م.

(ب) المراجع

1- الدكتور إبراهيم عبد الله ناصر وآخرون/مدخل إلى التربية/دار الفكر للنشر والتوزيع/ط2
2010م/ص، ص: 321-322.

2- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-ديوان المطبوعات
الجامعية، الجزائر، ط1، 2009م ص130.

3- أديب يوسف/فالخ فلوح/نبيلة رزار/طرائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية/الجمهورية العربية
السورية وزارة التربية مديرية المطبوعات والكتب المدرسة ب.ط.

4- الدكتور إسماعيل أحمد عمايرة/تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم العام/دار وائل للنشر والتوزيع
عمان ط1 2001 ص09.

قائمة المصادر والمراجع

- 5- العلامة اللغوي/الشيخ أحمد رضا/مولد اللغة/دار الرائد العربي بيروت لبنان/ب.ط ص-ص:75-76.
- 6- العلامة عبد الرحمن جلال الدين السيوطي المزهري في علوم اللغة وأنواعها/الجزء الأول/دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ص:08.
- 7- توفيق أحمد مرعي/محمد محمود الحلبة/المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها وأسسها وعملياتها دار المسيرة للنشر والتوزيع ط4، 2004 ص:21.
- 8- حسني عبد الهادي، عصر الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب.
- 9- حلمي أحمد الوكيل/محمد أمين المفتي/أسس المناهج وتنظيماتها دار المسيرة والطباعة، ط1 2005 ط2 2007 .
- 10- حنا الفاخوري، الجامع في تاريخ الأدب العربي القديم، دار الجيل، بيروت، لبنان ب/ط
- 11- خليل أحمد عمارة، في نحو اللغة وتراكيبها-منهج وتطبيق-، دار المعرفة السعودية ط1، د/ت
- 12- خير الدين هني، مقارنة التدريس بالكفاءات، ط1، 2005.
- 13- راشد بن حسين، النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، جامعة الملك سعود 2011
- 14- رشيدة آيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات؟ منشورات الشهاب 2005.
- 15- رفعت كاظم السوسوداني، المنهج التوليدي التحويلي-دراسة وصفية-أطروحة دكتوراه الأدب بغداد 2000
- 16- زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع

قائمة المصادر والمراجع

- 17- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق ب/ط
- 18- سعدون محمد الساموك، مهدي علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها/دار وائل للنشر ط1
- 19- سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم (المفهوم-التشخيص-الأسباب-أساليب التدريس وإستراتيجيات العلاج)، دار العملية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ط1: 2002م
- 20- سميح مغليب، عبد الحافظ سلامة، تعليم الاطفال القراءة والكتابة، دار البداية ناشرون وموزعون ط1: 2013م
- 21- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس (المفهوم-التدريب-الاداء) دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1 2003.
- 22- سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود 1982.
- 23- سيد محمد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكيناني، سيكولوجية التعليم بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية ط1.
- 24- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ط6: 2011.
- 25- صبري إبراهيم السيد، تشومسكي فكرة اللغة وآراء النقاد فيه، دار المعرفة الجامعية مصر ط1: 1989.
- 26- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع ط1: 2009.
- 27- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم، عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع ب/ط

قائمة المصادر والمراجع

- 28- طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات للممارسة البيداغوجية-أمثلة عملية في التعليم الابتدائي والمتوسط، دار الأمل للطباعة والنشر المدينة الجديدة تيزي وزو ط 2015
- 29- عبد الرحمن الهاشمي-محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية-رؤية نظرية وتطبيقية د/ط
- 30- عبد الرحمن، عبد السلام، أساسيات المناهج التعليمية واساليب تطويرها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1: 2000.
- 31- عبد الله علي مصطفى، مهارات اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط1: 2002
- 32- عبد الله طاهر علوي، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع ط1: 2010.
- 33- عبد المنعم سيد عيد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ب/ط
- 34- عبد الواحد وافي، فقه اللغة، نخضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، يوليو 2005.
- 35- عز الدين الخطابي وعبد اللطيف المودني، الخطاب الديدانكتيكي-أسئلة ورهانات منشورات عالم التربية 2003.
- 36- فايز مراد ديدش، إتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء للطباعة والنشر ط1: 2003.
- 37- فوزية عساسلة، سلسلة دراسات تطبيقية(في: التعليمية، الترجمة، الدبلجة، اللهجات، الحداثة، الرواية، الشعر)، دار الألفية للنشر والتوزيع، قسنطينة ط1: 2013

قائمة المصادر والمراجع

38- محمد الطيبي وآخرون، مدخل إلى التربية، دار المسيرة للطبع والنشر والتوزيع، ط1: 2002، ط2: 2009م.

39- محمد صالح الحثروبي، مدخل إلى تدريس بالكفاءات، دار المهدي، عين مليلة، الجزائر ب/ط

40- محمد سالم الفيثوري، تعليم اللغة بين الواقع والطموح

41- محمد مصايح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف على الكفاءات على الدراسات للنشر والتوزيع ب/ط

42- مصطفى ناصف، تدرج: د. علي حسين حجاج، نظريات التعلم-دراسة مقارنة-عالم المعرفة، أكتوبر 1983.

ج) المستندات التربوية والبيداغوجية:

1- غازي مفلح، أهمية المناهج التربوية، جامعة أمر القرى، الكلية الجامعية بالقفنفة، قسم المناهج وطرائق التدريس.

2- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، موعذك التربوية، المركزي التربوي، الجزائر.

3- محمد الطاهر علي، المدخل بالكفاءات في بناء المناهج، المعهد الوطني للتكوين، مستخدم التربية، الجزائر.

4- نورة بوعيشة، سمية بن عمارة، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية -ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين - جامعة قاصدي مرباح، ورقلة بالجزائر.

5- تقييم المناهج، سلسلة موعذك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر ط2: 2000

قائمة المصادر والمراجع

6- وزارة التربية الوطنية-تعليمية اللغة العربية للتعليم المتوسط،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،الجزائر د/ت

المواقع:

[http://www.oursenis.com /vb/showneadphp?t:83491/Bf eur2013](http://www.oursenis.com/vb/showneadphp?t:83491/Bf eur2013).