الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد درايعية- أدرار-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية آللغة العربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه LMD في اللغة والأدب العربي

الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية - التعليم المتوسط - المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار أنموذجا

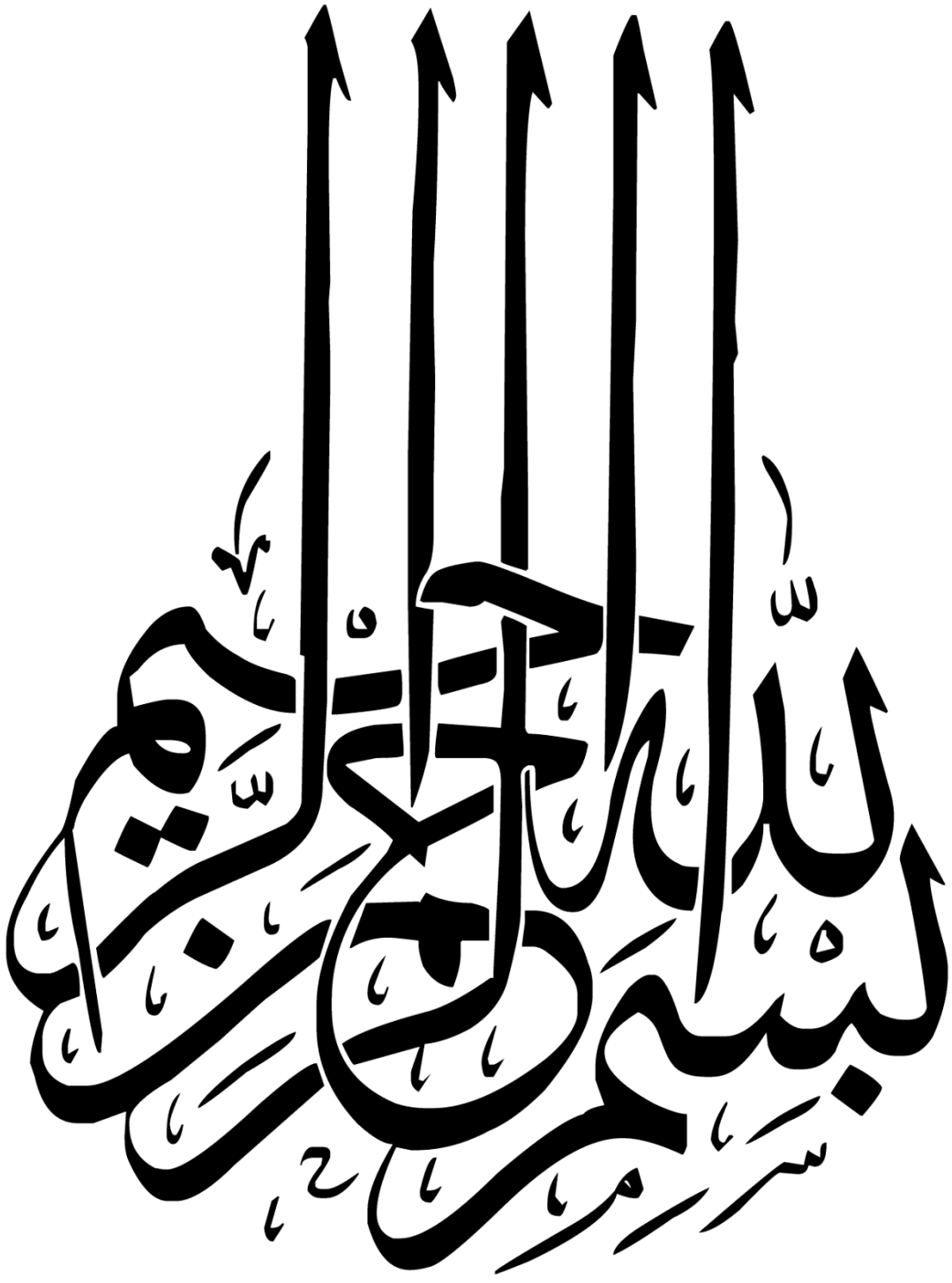
إعداد الطالب

عبد الكريم بكراوي

الأستاذ المشرف :

أ.د. مبارك بلالي

السنة الجامعية: 1444/1443 هـ - 2022- 2023م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا النهار إلا بطاعتك

ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك

أشكر وأحمد الله عز وجل الذي وفقني لإتمام هذا العمل وأنار لي طريق العلم

والمعرفة

أقدم أرقى عبارات الشكر والعرفان للأستاذ الدكتور مبارك بلالي

الذي أجاد الإشراف بنصائحه الهادفة ، وسعة صدره ، ودعمه الدائم ،فألف شكر له

إلى كل الأساتذة الذين أعطونا هذا العلم الكبير فجزاهم الله خيراً .

الشكر إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل المتواضع من قريب أو بعيد

عبد الكريم

الإهداء

الحمد الله الذي بفضله تتم الصالحات و الصلاة و السلام على

أكرم خلق الله أجمعين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

أهدي ثمرة جهدي هذا

إلى من كرس حياته و ماله و نفسه من أجل أن أتعلم و كان سندا لي فيما وصلت إليه اليوم إلى من أحمل اسمه بكل افتخار والدي وأبـــي الغالي

إلى أمي الحبيبة و قرة عيني التي كان دعائها سر نجاحي أطال الله في عمرها و جعلها لنا تاجاً على رؤوسنا.

إلى زوجي قرة عيني

إلى اخوتي وأخواتي كل باسمه

إلى الأهل والأقارب

إلى كل من يحمل اسم بكراوي

عبد الكريم

مقدمة

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم المبعوث رحمة للعالمين. أما بعد:

لقد كان للوجودِ البشريّ عدةُ شروطٍ وضوابط تُمثِّل أساس الاستمرار والبقاء؛ ومنها اللغة باعتبارِها وسيلةً للتواصل والتعايشِ والتعبير عن دواخل الإنسان ورغباته وأفكاره ،مما جعلها تكتسي أهمية كبيرة باعتبارها جسرا للاتصال والتواصل بين مختلف الأفراد والجماعات، واللغة العربية هي إحدى تلك اللغات، ومن المعلوم أن الاهتمام باللغة من شأنه أن يزيدها انتشاراً وذيوعاً، ولعل التقدم في مناهج تعلم وتعليم اللغات، والتحكم في تقنياتها، يسهم بشكل كبير في التمكين للغة في محيطها. وتكمن أهمية الدراسة في سبر أغوار النظريات التعليمية الحديثة، ودور المناهج اللسانية في نجاح العملية التعليمية، والوقوف على وثيق الصلة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية.

وتكمن **أهمية الدراسة** في سبر أغوار النظريات التعليمية الحديثة، ودور المناهج اللسانية في نجاح العملية التعليمية، والوقوف على وثيق الصلة بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية.

وعليه إنَّ تدريس اللغة العربية بكل فروعها (الصرف، النحو، المعجم، الأصوات، الدلالة) له مكانة هامَّة في الدراسات اللسانية والتربوية والأدبية والتعليمية الحديثة؛ حيث عَرفت هذه الدراسات تطورًا هامًّا في الآونة الأخيرة بفضل مجهودات أساتذة كليات الآداب بالخصوص؛ حيث أسهمت بجلاء في التعريف بالعديد من المناهج الحديثة، في تحليل مكونات الدرس اللغوي العربي وتطويره ليلائم خصوصيات كل مكون، حتى يكون مضمونًا تربويًّا ناجعًا، يستجيب لكل المقومات التعليمية في تدريس اللغات ومكوناتها.

على أنه ينبغي الإشارة إلى أن ظهور اللسانيات التطبيقية، قد ارتبط بتعليمية اللغة في منتصف القرن العشرين، ومع مرور الوقت صارت تعليمية اللغة، فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية، إن لم تكن من أهم فروعها. وتعني اللسانيات التعليمية بالطرق والوسائل التي تساعد المعلم والمتعلم على تعليم اللغة وتعلمها؛ كوضع البرامج، وتعليم المهارات اللغوية، كالاستماع والحديث والقراءة والكتابة.

من هذا المنطلق، جاء عنوان البحث" الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية – التعليم المتوسط – المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار أنموذجا" الذي يندرجتحت حقل تعليمية اللغة العربية.

أما بخصوص أهم الدراسات السابقة نذكر منها: رسالة ماجستير في علوم التربية بعنوان "الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة"، من إعداد "قاسي أونيسة"، "دروس في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات" من إعداد مسعودة خلاف".

ومن أهم التساؤلات التي أثارها البحث ما يأتي:

– ماهي أفضل الأدوات الإجرائية المساعدة في تعليم اللغة العربية في الطور المتوسط؟

– ما مدى استفادة الدرس اللغوي العربي الحديث من نتائج اللسانيات التطبيقية، وتوظيفها في تدريس اللغة العربية في الطور المتوسط؟

– وهل أسهمت اللسانيات التطبيقية في حل أهم المشكلات المرتبطة بتعليم اللغات، أو المرتبطة بعلوم أخرى؟

– ثم ما هي أهم المصادر العلمية للسانيات التطبيقية؟

– وما هي أبرز طرق التدريس الحديثة في ضوء اللسانيات التطبيقية؟

أما أهداف ومرامي الدراسة نذكر منها ما يلي:

– الأهمية التي أصبحت تتبوأها الأدوات الإجرائية في تعليمية اللغات بشكل عام، وفي تعليم اللغة العربية بوجه خاص.

– التأكيد على ضرورة استثمار الأدوات الإجرائية في تعليم اللغة العربية في مختلف الأطوار التعليمية.

–تسليط الضوء على الصلة والارتباط الوثيق بين الأدوات الإجرائية ، وحقل تعليم اللغات.

– التعرف على أهم المناهج اللسانية الحديثة، وإبراز أهميتها في تعليم اللغة العربية.

– بيان أهم المصادر العلمية للسانيات التطبيقية.

- تناول أهم مجالات اللسانيات التطبيقية بالبحث والدراسة.

- الوقوف على طرائق تعليم اللغة العربية وفق المناهج اللسانية الحديثة.

- توضيح أهمية استخدام الوسائط التعليمية في تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم.

ومن جملة أسباب اختياري هذا الموضوع:

- الاهتمام الكبير الذي تحظى به اللغة العربية في ميادين التعليم عموما وفي الجزائر خصوصا

- لفت النظر إلى إبراز مكانة اللغة العربية في المدرسة الجزائرية في الدراسات التربوية والمقررات والتشريعات المدرسية.

- اختيار الطور المتوسط بوصفه ميدانا للدراسة، نظرا لأهميته بين الأطوار التعليمية،كونه يتوسط طورين تعليميين مهمين ، إذ أنه يقييم ويقوّم مرحلة سابقة ويمهّد ويستشرف مرحلة لاحقة.

- اشتغالي في مهنة التدريس أستاذا للتعليم المتوسط في مادة اللغة العربية.

- إثراء المكتبة بدراسة تربوية وتعليمية تهتم بدراسة اللغة العربية وتعليمها للناطقين بها وغير الناطقين بها.

وقد قسم البحث إلى ثلاثة فصول، تناول الفصل الأول من الدراسة تعليم وتعلم اللغة (مفاهيم عامة)، صدّر بمدخل تمهيدي، جاء الحديث فيه عن اللغة العربية في النظام التربوي الجزائري (مرجعياته الأساسية في تعليم اللغة العربية و مبادؤه التنظيمية) كما تطرقنا من خلاله إلى واقع الجهود المبذولة في تعريب المدرسة بالإضافة إلى أهمية اللغة العربية وأهداف تدريسها في المجال التربوي، حيث استعرضنا في المبحث الأول مفهوم اللغة قديما وحديثا، أما المبحث الثاني فكان مدار الحديث فيه خصائص اللغة العربية، في حين خصص المبحث الثالث لاستعراض أثر اللسانيات في اللغة العربية، أما المبحث الرابع فكان مدار الحديث فيه عن التعليمية مفاهيمها ووسائلها؛ و المبحث الخامس فكان البحث فيه عن تنمية المهارات اللغوية في ضوء التقدم التكنولوجي، أما الفصل الثاني فخصص للحديث تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، وهذا بالتعرض من خلاله إلى التعريف بالمقاربة بالكفاءات ودواعي اعتمادها في التدريس وأساسيات تدريسها في منهاج اللغة العربية وكذا سبل التقويم اللغوي في المنهاج التربوي ؛ وأخيرا

خصّ الفصل الثالث للدراسة الميدانية للمقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار من خلاله تمّ عرض معطيات بحثية و اختبار فرضيات الدراسة على عيينات اجتماعية مخصوصة.

وقد اعتمد في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، المناسب لطبيعة الموضوع، باعتباره يقوم على استقراء المادة العلمية، ووصف مختلف النظريات اللسانية وأهم مناهجها، وتوضيح أهم خصائص العملية التعليمية في ضوء اللسانيات التطبيقية.

كما اعتمد على عدة مصادر ومراجع، كانت السند الأساسي لنا في إنجاز بحثنا، نذكر منها: دروس في اللسانيات التطبيقية "لصالح بلعيد"، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية" لعبده الراجحي"،اللسانيات وتعليم اللغة"لمحمود أحمد السيد"، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات "لأحمد حساني"، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءاتالأدائية"لمحسن علي عطية"، اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات "لسامية جباري".

وقد واجه مسار إنجاز هذه الدراسة عدة صعوبات أهمها: إن أهم مصادر البحث كتبت باللغة الأجنبية، مما شكل صعوبة في ترجمتها إلى اللغة العربية؛ حيث الترجمة الحرفية تفسد المعنى في غالب الأحيان، ناهيك عن صعوبة انتقاء المادة المعرفية لتداخلها وتشابك بعضها بعضا، نظرا لاختلاف زاوية الدراسة والبحث لدى كل باحث أو دارس، مما يضع الباحث في إشكال أمام انتقاء المادة المناسبة لموضوع الدراسة.

وفي الأخير اشكر الأستاذ المشرف "الدكتور امبارك بلالي" الذي كان نعم السند والمرافق لي طيلة إنجازي لهذا الدراسة، كما أتوجه بجزيل الشكر والعرفان للجنة المناقشة لقبولها مناقشة هذه الرسالة و إثرائها بتوجهاتها القيمة، والله أسأل التوفيق والسداد.

الباحث: عبد الكريم بكراوي

أدرار: يوم الأحد11ربيع الثاني1444هـ /الموافق لـ06نوفمبر2022م

الفصل الأول

تعليم اللغة وتعلمها (مفاهيم عامة)

- تمهيد
- المبحث الأول: مفهوم اللغة
- المبحث الثاني: خصائص اللغة العربية
- المبحث الثالث: أثر اللسانيات في اللغة العربية
- المبحث الرابع: التعليمية مفاهيمها ووسائلها
- المبحث الخامس: تنمية المهارات اللغوية في ضوء التقدم العلمي

الفصل الأول: تعليم اللغة وتعلمها (مفاهيم عامة)

تمهيد:

أصبحت التّعليمية التي تعرف باسم"Didactique"، وتعليمية اللّغات " Didactique des langues" محط اهتمام الكثير من الباحثين في الفكر اللّساني الحديث، حيث تشكّل التّعليمية المجال الحي لتطبيق النّظريات اللّسانية وعلى وجه الخصوص لتطبيق الحصيلة المعرفية منها، ويكون ذلك عن طريق توظيف النتائج التي يتم الوصول اليها في مجال البحث اللّساني النّظري وذلك من أجل خدمة اللّغة العربية وطرائق تدريسها للناطقين بها أو لغير الناطقين بها، وتعتبر تعليميّة اللغات جزءًا من مباحث اللّسانيات ولقد اكتسبت المبررات العلّميّة التي تؤهلها لذلك وتعمل على تفعيل أدواتها في مجال طرائق التّدريس وتعليم اللّغة، وقد تطوّر الاهتمام بأهمّيّة البحث حول منهجيّة تعليميّة اللّغات بشكل ملحوظ في السنوات الماضية، حيث توجّهت الهمم لدى الدّارسين إلى تكثيف جهودهم من أجل تطوير النّظرة البيداغوجيّة السّاعية إلى تطوير وتحسين الأدوات الإجرائية في حقل التّعليم وذلك على اختلاف توجهاتهم العلميّة.

المبحث الأول: مفهوم اللغة

اللغة عند البشر هي إحدى مخلوقات الله واستمدّ ذلك من قوله تعإلى في الآية(21) من سورة الروم:

□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□□ سورة الروم [الآية21]

وتعد اللّغة تعبيراً مدهشاً عن قدرة الله التي لا يمكن قياسها أو تصنيفها، فنواة اللغة صوت الإنسان وأعضاؤه النّطقية، والصوت مساحته محدودة، وإمكانات أعضاء النطق محدودة أيضا، فتقوم اللّغة بإنتاج عدد معيّن من الأصوات يعبر عنها بالحروف الهجائية، ومع ذلك فإن هذه الأصوات المحدودة الناشئة عن أعضاء النّطق المحدودة المتمثّلة في الحنجرة، والحلق والشفتين والأنف والفم، هي التي أنتجت هذا الوجود اللّغوي الهائل المتنوّع الذي تعبر عنه ثلاثة آلاف لغة موجودة، وقد شاء الله أن

يكون اهتداء الإنسان إلى اللّغة منطلقًا إلى كل ما جاء على الأرض من حضارات، وفيصلاً بين الإنسان الذّي ميّزه الله بالعقل وبين سواه من الكائنات.

أ–تعريف اللغة عند القدماء والمحدثين:

عرّف أحمد مذكور اللّغة بأنّها: نظام صوتي رمزي، ذو مضامين محددة، تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التّفكير والتّعبير والاتصال فيما بينهم،[1] وقام ابن جني بتعريف اللّغة في كتابه الخصائص بأنّها "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]، وهذا التّعريف من أشهر التّعريفات لمفهوم اللّغة في الفكر الإسلامي والعربي حيث تمّ تناقل هذا التّعريف بين الأصوليين واللّغوين على حدٍّ سواء.

وقام مصطفى (الغلاييني) بتعريف اللّغة أيضًا في كتابه "جامع الدّروس العربية"، فقام بالاقتباس من تعريف ابن جني وقدّم تعريفًا للّغة بأنّها "ألفاظ يعبر بها كل قوم عن مقاصدهم " .[3]

ويبدو أنّ هناك تشابهًا بين التّعريفين للّغة وذلك على مستوى المعنى ولكنهما يختلفان في اللّفظ، فابن جني قال: إن اللّغة أصوات، أما بالنّسبة للغلاييني فقال بأنّ اللّغة ألفاظ التي هي جمع كلمة لفظ، وهو كما عرّفه العلامة ابن آجروم في كتابة متن الأجرومية في علم اللغة العربية: "اللّفظ هو الصّوت المشتمل على بعض الحروف الهجائية الدال على معنى".[4]

وكما ذكر (الغلاييني)، فإنّ اللّفظ هو الصّوت، وإضافة إلى كلمة أغراضهم فهي مرادفة لكلمة مقاصدهم، فتعريف ابن جني يمكن أن يكون على الشكل التّالي: اللّغة أصوات أو ألفاظ يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم أو مقاصدهم، واللّغات كثيرة وهي مختلفة من حيث اللفظ ومتّحدة من حيث المعنى،

(1) ينظر علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن،2009–1430هـ، ج1،ص:28.

(2) أبو الفتح عثمان ابن جني" الخصائص "، تحقيق الدكتور محمد علي النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت،ج1، ص:33.

(3) مصطفى الغلاييني، "جامع الدروس العربية "،المكتبة المصرية للطباعة والنشر–بيروت–،ط30/1994–1414هـ، ج1، ص : 7.

(4) محمد بن محمد بن داود الصنهاجي،" متن الاجرومية في علم اللغة العربية "، تحقيق الدكتور سمير طه مجذوب، دار التبيان للطباعة والنشر، بيروت ص: 44.

أي أنّ المعنى الواحد الذي يخالج ضمائر الناس واحد ولكنّ كل قوم يعبّرون عنه بلفظ مختلف عن اللّفظ الذّي يستخدمه الآخرون. [1]

ويوجد مجموعة مميّزة من اللّغويين والمفكرين الأوائل والمحدّثين الذين تناولوا تعريف ابن جني، ومن بينهم عبد الله غزلان في مقال له "قضايا في اللغة الطبيعية وتاريخ الفكر"، وقد حصر تعريف ابن جني في مجموعة من المكونات على النّحو التّالي:

أ- اللّغة أصوات: إنّ اللّغة في نظرية ابن جني، هي عبارة عن أصوات متلاحمة، فلا يمكن لأي لغة طبيعية، أن لا تكون مؤسسة من الأصوات ".[2]

وفي ضوء هذا التّفسير فإنّه يُنظر إلى اللّغة بأنّها مجموعة من الأصوات المتناسقة النّظام، والمترابطة فيما بينها، ومن خلال قول ابن جني "أمّا حدّها فإنها أصوات" فإنّ العلماء العرب اللّغويين قاموا بالرّبط بين اللّغة بالأصوات المنطوقة دون المكتوبة لأن اللّغة تكون منطوقة قبل أن تكون مكتوبة، وقد أشار عبد الله غزلان بقوله: "قد حُصرت اللّغة على الأصوات، وليس على الكتابات، وهذا دليل واضح على أنّ علماء العربية، لم يكونوا يدرسونها باعتبارها لغة مكتوبة، وإنما كانوا يدرسونها، باعتبارها لغة منطوقة، وإنما كانوا يدرسونها باعتبارها لغة حية متداولة بين النّاطقين بها، وقد أخرج ابن جني الكتابة من التّعريف، مما يبرهن على أن علماء العربية كانوا يعتمدون على دراسة اللّغة المنطوقة لا اللّغة المكتوبة".[3]

ب- يعبّر بها: أضاف ابن جني هذا المكوّن إلى اللّغة لاعتبارها أداة، أو وسيلة للتّعبير، وأسهم ذلك في تحديد وظيفة الأصوات التي هي نفسها وظيفة اللّغة، ويتجلّى هذا في قوله: (يعبّر بها)، فعلى أي اسم يعود ضمير بها؟ هل على اللّغة أم على الأصوات؟ ويقول ابن جني: أما حدّها (فإنّها أصوات) يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم، فالضمير "بها" يحتمل أن يعود على الاسمين (اللّغة أو الأصوات)،

(1)ينظر مصطفى الغلاييني، "جامع الدروس العربية"، ص :7.

(2) عبد الله غزلان، "قضايا في اللغة الطبيعية وتاريخ الفكر "(نظرية حتى عند سيبويه)، سلسة البحوث والدراسات في اللغة الطبيعية، وتاريخ الفكر، ط، الأولى، ص: 18.

(3) عبد الله غزلان، "قضايا في اللغة الطبيعية وتاريخ الفكر"، ص:19.

ولكن إعادة كتابة التّعريف السّابق يضع الاسم محل الضمير ويرفع هذا الاحتمال وذلك على الشّكل الآتي: أما حدّ اللّغة فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، فالضّمير "بها" يعود على الأصوات، فإذا أسلمنا بهذا الطرح، فإن تعريف ابن جني دقيق إلى أبعد الحدود، حيث تكون وظيفة الأصوات هي التّعبير وتكون النّتيجة واحدة حتى لو افترضنا أن الضّمير "بها" يعود على اللّغة، لأن اللّغة = الأصوات = التعبير.[1]

ج- كل قوم: يعتبر هذا المكون تكملة (يعبّر بها) والمرتبط بشرط الإنسان (الجماعة)، فابن جني صاحب الدّقة في التّعبير، لم يقل اللّغة أصوات يعبّر بها كل فرد، ولكنّه اختار لفظ القوم (الجماعة)، ومن ثم ربط ابن جني التّعبير بالإنسان داخل القوم (المجتمع)، ومن هنا فإنّ اللّغة (مؤسسة اجتماعية) وإشارة ابن جني هذه مهمّة في تعتبر اللغة وسيلة للتواصل بين أبناء البشر، فبدونها لا يستطيع الفرد أن يعبّر عن حاجاته وميوله وأفكاره، وهي بالإضافة إلى ذلك تشكّل نقلًا وتوثيقًا لحضارة وتاريخ الأجداد، فتعد اللّغة من أهمّ الروابط القوميّة لأفراد الأمة الواحدة، وهي الوسيلة التي يعتمد عليها الفرد في توعيته وتوجيهه، وهي الأساس الّذي يقوم عليه اكتسابه الخبرات والمعارف والمهارات، إذ تمكّنه قدرته اللغويّة من الاطّلاع على العلوم الأخرى ودراسة مواضيع تعليميّة شتّى.

وتعرف اللّغة بأنّها "وسيلة التّفاهم والتّخاطب بين البشر، وهي مفتاح المعرفة والوسيلة الأساسيّة للتّواصل الفكريّ والثّقافيّ والاجتماعيّ والوجدانيّ، وهي نظام معرفيّ يتكوّن من المبنى الصّوتيّ، المبنى الصّرفي، المبنى النّحوي، المبنى الدّلاليّ"[2]. فاللّغة هي نظام من الأصوات اللّفظيّة الاصطلاحيّة الّتي تُستخدم في الاتّصال المتبادل بين جماعة من النّاس، بحيث يمكن من خلال هذا النّظام تسمية الأشياء والأحداث وتصنيفها [3]. كما أنّ اللّغة "عامل هامّ في حفظ التّراث الثّقافي والحضاريّ وهي الرّابطة

(1)ينظر عبد الله غزلان، "قضايا في اللغة الطبيعية وتاريخ الفكر"، ص: 22/21.

(2) عبد ربه،السّميري، أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير، في تنمية التفكير الإبداعي، لدى طالبات الصّف الثّامن الأساسي بغزة رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج التّدريس، الجامعة الإسلاميّة، كليّة التربية- غزّة،(2006)، ص22.

(3)ينظر عبد السلام، الجعافرة ، مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها بين النظريّة والتطبيق،: مكتبة المجتمع العربيّ، عمان،2011،ص35-46.

القوميّة الّتي تربط المتكلّمين بعضهم ببعض مهما اختلفت بيئاتهم وتباعدت ديارهم، وهي وسيلة الفرد للتّعبير عن عواطفه وأحاسيسه وما ينشأ في ذهنه من أفكار، فبواسطتها يتمكّن الفرد من التّأثير في عقول الآخرين ويطّلع على تجارب مجتمعه وتجارب المجتمعات الأخرى ماضيًا وحاضرًا".(1)

وينبغي أنّ يتم التّطرق إلى المجالات الأربعة للغة من أجل تدريس لغة ما، وهذه المجالات هي: الاستماع والقراءة، التكلّم والكتابة، لأن هذه المجالات لا تنفصل عن بعضها في واقع الاستخدام اللغوي، فعلى سبيل المثال: فإنّ الاستماع والكلام يعتمدان الكلمة المنطوقة، والقراءة والكتابة يعتمدان الكلمة المكتوبة، وبما أنّ العلاقات متبادلة بين المجالات الأربعة، فالقرّاء والمستمعون والكتّاب والمتحدّثون يبدّلون مواقعهم، فقد يتحوّل المستمع إلى متحدّث، والمتحدّث إلى قارئ، والقارئ إلى كاتب، وهكذا ينتقلون من كونهم مرسلين متكلمين أو كتّاباً إلى متلقّين مستمعين أو قرّاء.(2)

كما يعمل عدم إتقان في أيّ من مجالات اللغة بالتأثير سلبًا على تمكّن المتعلّم من المجالات الأخرى، وبالتالي سوف يخفق باستخدامه الجيّد للغة، لذا، فإنّ الطّلاب وغيرهم من الذّين يسعون إلى تعلّم اللّغة العربية أو أيّ لغة أخرى يجب عليهم أنّ يطّلعوا على المجالات اللّغوية وما يتعلّق بها من استماع وكتابة وتحدّث، كما ينبغي على المعلّمين مراعاة هذه المجالات الأربعة وتطويرها لدى الطلاب من أجل مساعدتهم على تعلّم اللّغة وإتقانها.(3)

وتعتبر مهارة التّكلّم من أبسط المهارات التي يستخدمها الأشخاص في التّواصل حيث إنّ الفرد يكتسبها من محيطه بشكل تلقائيٍّ، دون الحاجة إلى الدّراسة، لكنّها في نفس الوقت أداة من أدوات عرض الأغراض والأفكار، وهي عمليّة تنفيس عن المشاعر وتصويرٍ للأحاسيس وترسيخ للمعلومات في

(1) شعيب،حسيب، طرائق تدريس اللغة العربيّة في المراحل الابتدائيّة والمتوسّطة والإعداديّة،: دار المحجة البيضاء، بيروت، 2008،ص 12.

(2) علي أحمد، مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997 ،ص 12-15،

(3) أكرم البشير وسعاد الوائلي، مهارة الكلام (التعبير الشفوي) في منهاج اللغة العربيّة للصفّ السابع الاساسي في الأردن: "دراسة تحليليّة" مجلّة العلوم التربويّة والنّفسيّة، الأردن، (2008) (ص:235-225).

الذّاكرة، لذا، فإنّه يجب على المتكلّم أن يجيد الأداء اللفظي ويحسن اختيار الألفاظ الملائمة لأفكاره ويرتب أفكاره ويربط بينها [1].

مثل هذا الموضع لأنّها تدل على أن علماء العربية فهموا قانونًا أساسيًا من قوانين حياة اللّغة، وذلك يعني أنّ اللّغة لا تكون إلا داخل (مجتمع) ومن ثمّ يمكن فهمها واعتبارها ظاهرة اجتماعية. [2]

د- عن أغراضهم: فإنّ ابن جني يرى اللّغة بأنّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم وليست مجرد أصوات إنسانية أو مجرد تعبير عن أي شيء، ومصطلح (الأغراض) يمكن أن يفهم منه (التفكير) بلغة العصر الحديث، إلا أن ابن جني أكثر توفيقا في استعمال لفظة (الأغراض) من استعمال المحدثين للفظة (التفكير)، ذلك لأنهم يظنون بأنّها أكثر شمولاً واتساعًا من لفظة (التفكير). [3]

ونصل إلى أنّ ابن جني أكّد على عدّة أمور منها الطبيعة الصّوتية للّغة ووظيفتها الاجتماعية في التّعبير ونقل الأفكار، وذكر أيضّا أنه يتم استخدام اللّغة في المجتمع وذلك لأنّ لكل قوم لغتهم، وقد بقي تعريف ابن جني مستمرًا لفترة طويلة من الزّمن ولم يتم تقديم أيّ إضافات عليه وذلك لأنّ جميع مقوّمات النّص اللّساني العلمي تمّ ذكرها بشكل دقيق ودون أيّة إطالة أو حشو في المعنى أو تلاعب بالألفاظ، وكما ذكر الأسنوي، في شرح مناهج الأصول محاولاً تحديد اللّغة بأنّها ألفاظ موضوعة المعاني وعبّر عن ذلك على الشّكل الآتي: "اللّغات عبارة عن الألفاظ الموضوعة المعاني".[4]

look at)1(Berninger, V،& Abbott, R، "Listening Comprehension, Oral Expression, Reading Comprehension, and Written Expression: Related Yet Unique Language Systems in Grades 1, 3, 5, and 7" ،Journal of Educationl Psychology, 102(3), 2010, p 635-651،

(2) ينظر عبد الراجحي، "فقه اللغة في كتب العربية"، ص: 71-72.

(3) ينظر المرجع نفسه، ص: 74.

(4) جلال الدين السيوطي، "المزهر في علوم اللغة وأنواعها"، تحقيق محمد جاد المولى، وعلي البجاوي، ومحمد أبو فضل إبراهيم، ص: 7-8.

ومن خلال هذا التّعريف للّغة يبدو واضحًا أنّ التّعبير اللّغوي يكون مليئا بالألفاظ التي تحمل المعنى المراد ذلك لأنّ الألفاظ تكون حبلى بالدّلالات التي تُسند لها بحسب المعنى الذّي يريد متكلموها إيصاله، فتجعل المستمع يصل إلى المعنى المسند، فالمعاني المسندة للألفاظ تواضعية، اتفاقية، تجددية، مرهونة بحسب متطلبات السّياق، كما نجد أنّ العلامة ابن خلدون، يُعرّف اللّغة في كتابِه "المقدّمة" في قوله: "اعلم أنّ اللّغة في المتعارف عليه، هي عبارة المتكلّم عن مقصودة، وتلك العبارة، فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتها".[1]

وقد أوضح (عبد القادري الفاسي الفهري) تعريف ابن خلدون بقوله نجد في قوله إنّ اللّغة عبارة المتكلّم عن مقصودة أنّ اللّغة وسيلة يمتلكها متكلّم اللّغة ويقوم بالتّعبير عن آرائه ومتطلباته وأحاسيسه من خلالها، كما يقوم الإنسان باستخدام اللّغة لتحقيق عملية التّواصل بينه وبين الأشخاص الآخرين في بيئته وللإجابة عمّا في نفسه من أسئلة، حيث إنّ المتكلّم عندما يقوم بالكلام فإنّه يسعى لإيصال أفكاره إلى المحيط الخارجي الذي يحيط به، أمّا عن قوله: "فعل لساني ناشئ عن القصد"، فإنّ اللّغة في نظر ابن خلدون نشاطٌ لسانيّ يقوم به الإنسان عبر لسانه، وذلك لأنّ التّعبير الكلامي لا يتم تحديده إلاّ من خلال الفعل اللّساني الذّي يتم تحقيقه من خلال التّعبير، فيبدو أنّ ابن خلدون يبرز دور اللّسان في تفعيل اللّغة وذلك لأنّه يعتقد بأنّ اللّغة تنشئ بقصد إفادة الكلام وتنجم عن تصميم ذاتي، حيث إنّ اللّغة تكون مقصودة وتهدف إلى إيصال معنى، فهي ليست عشوائية بل تم إدراكها بشكل جيّد، أمّا عبارة "فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها" فيقصد في هذا الموضوع "اللّسان"، حيث إنّ اللّسان هو في كل أمّة بحسب اصطلاحاتها، وأمّا "ومفهوم الملكة اللّسانية" فإنّه مفهوم تمّ تطويره وتحسينه من قِبل ابن خلدون، فنجد أنّ اللّغة قائمة عند الإنسان كما هو يرى وذلك لأنّ الإنسان يمتلك هذه الملكة اللّسانية، كما أنّ ابن خلدون اعتبر اللّغة ملكة لسانية متقررة في العضو الفاعل لها، وذكر بأنّ العضو الفاعل في اللّغة هو اللّسان وذلك لأنّ اللّغة متجانسة بالرغم من اختلاف البشر وتنوّعهم، كما

(1) ابن خلدون، "المقدمة "، تحقيق، درويش الجويدي، المكتبة العصرية صيدا، لبنان، ص : 545.

أنّ جميع اللّغات تمثّل عمليات تواصل واتصال في المجتمع، ونجد أنّ كل اللّغات تقوم بالوظائف نفسها حيث إنّ الملكة اللّغويّة تمثّل نسق كلّي للتمثّل الذهني للّغة.[1]

فكل إنسان يمتلك ملكه لغويّة خاصّة به وهذه الملكة تمكنه من اكتساب اللّغة وتعلّمها واستعمالها بطرق تواصل متنوّعة، فنجد أنّ الإنسان لديه ملكة لغويّة خاصّة به وتختلف من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر ومن عِرق لأخر ومن شعب لآخر ومن أمّةٍ لأُخرى وذلك بحسب اصطلاحات كل واحد مما سبق.

ب– حد اللّغة في الدراسات اللّغوية المعاصرة:

في البحث عن حدّ اللّغة في الدّراسات المعاصرة إذا ما قورنت بالدّراسات القديمة التي تحدّثت عن اللّغة نجد أنّ هناك إبداعًا في طريقة التّفكير وبراعةً في اللّغة واستخداماتها، فقد قام العديد من اللّغويين والمحدّثين بدراسة اللغة ماهية ووظيفة، ومن بينهم فرديناند دوسوسير الذّي يعدّ الأب الرّوحي للّسانيات ورائد المدرسة البنيويّة اللّغوية الأوروبيّة ومؤسس اللّسانيات التّوليديّة التّحويليّة المبدع نوم تشوميسكي، كما نجد أمثلة أخرى من اللّغوين المبدعين من أمثال أندريه مارتينه.

وفي هذا الصّدد قال محمد محمد يونس علي "أنّه ينبغي أن أشير هنا قبل الخوض في تعريف اللّغة إلى تفريق دوسوسير بين اللّغة الملكة langage، واللّغة المعينة langue، فاللّغة الملكة هي مقدرة فطرية بطبيعتها يزوّد بها كل مولود بشري، وهي أهم السّمات التي تميّز الإنسان عن الحيوان، أما اللّغة المعيّنة، كالعربية والإنجليزية أو الصّينية، فهي نظام مكتسب متجانس، كما أنّها نظام من العلامات قوامه اتحاد المعنى بالمبنى".[2]

(1) عبد القادر الفاسي الفهري، " اللسانيات واللغة العربية "، نماذج تركيبية ودلالية، المعرفة اللسانية، أبحاث ونماذج، الطبعة الأولى، دار توبقال للنشر، (1988)، ص:42-43.

(2) محمد محمد يونس علي، "مدخل إلى اللسانيات "، الطبعة الأولى، توزيع دار أويا للطباعة والنشر والتوزيع والتنمية الثقافية، ص: 26، أخذ عن، F،de Saussure، cours de linguistique général (paris :Payot ،(1968)،p،32.

ونجد أنّ اللّغة كُلّ مجتمع ومتنافر في نفس الوقت، ذلك لأنّ فيها العديد من الاختلاف والتّشابه، وتحضر ضمن اهتمامات عدد من العلوم المختلفة، حيث إنّ اللّسان يقوم بتنظيم اللّغة ليجعلها معياريّة، فنجد بأنّها تتسم بالاستقلالية والتّجانس والتّداخل، فقد تحدّث (رولان بارث) عن اللّسان بأنّه: "اللّسان مؤسسة تشريعية قانونها اللّسان"، وذكر غلفان: أنّ اللّغة ظاهرة طبيعيّة وعبّر عن ذلك قائلاً "أنّ اللّغة بمعناها العام ظاهرة طبيعية تميّز الإنسان عن غيره من الكائنات، وتجعله قادرًا على التّعامل مع بني جنسه في المجتمع وذلك عن طريق نسق من الإشارات الصّوتية، وهي أيضًا ظاهرة شموليّة بمعنى أنّها توجد عند الأفراد في كل زمان ومكان بصرف النّظر عن الاختلاف العرقي أو الاعتبارات الحضارية الخاصة، وتخرج اللّغة بهذا المعنى عن نطق التّقعيد أو الضّبط، وتشكل هذه الظاهرة في جوهرها نوعًا من الاستعداد عند الإنسان، لاستعمال نسق صوتي ذي طبيعة خاصّة داخل المجتمع، وتظهر آثار اللّغة بهذا المعنى وتتبلور se cristaliser في نطاق المستوى الثّاني من الظّاهرة اللّغوية وهو اللّسان" .[1]

ومن خلال التعريفات السّابقة نجد هناك فرقًا بين اللّغة واللّسان رغم وجود علاقة وطيدة بينهما، حيث إنّ اللّغة لها جانب فردي يخصّ كل شخصّ من المجتمع، وجانب اجتماعي يخصّ المجتمع بأكمله، ونجد أنّ اللّغة ترتبط بالماضي والحاضر والمستقبل وتتميّز بالاختلاف والتّنافر والتّشابه في نفس الوقت، لذا فإنّ هذه الصّفات الّتي تميّز اللّغة تجعلها موضوعًا ذا أهميّة أساسيّة في علم اللّسانيّات، ونجد أنّ هذه التّعريفات وغيرها تتشابه مع تعريفات ابن جني وأتباعه حيث ذكروا بأنّ اللّغة مؤسسة اجتماعيّة ونسق من الإشارات الصّوتية للتّعبير عن الأفكار.

أما بالنّسبة للعالم نوام تشومسكي، فإنّه يعرّف اللّغة في كتابه "البنى التركيبية"بقوله: "من الآن فصاعدًا سأعد اللّغة مجموعة متناهية، أو غير متناهية من الجمل، كل جملة طولها محدود، ومؤلفة من مجموعة متناهية من العناصر، وكل اللّغات الطّبيعية في تشكيلها المنطوق، والمكتوب هي لغات بهذا

(1) مصطفى غلفان، "اللسانيات البنيوية "، منهجيات واتجاهات، الطبعة الأولى، دار النشر، بيروت، ص: 156.

المعنى، وذلك لأن كلّ اللّغات تحتوي على عدد متناه من الفونيمات (أوكروف)، ومع هذا فإن عدد الجمل غير متناه". (1)

ونجد في هذا التّعريف أنّ العالم تشومسكي تطرّق إلى عدّة مسائل ومنها أنّه اعتبر اللّغة مجموعة من الجمل تتّصف بأنّها لامتناهية، وذلك لأنّ المتكلّم لديه قدرة على الكلام وتوليد الجمل من خلال الأصوات وجّمل اللّغة، وهذا الأمر يجعل المتكلّم لديه قدرة لغوّية عاليّة، وتحدّث ميشال زكرياء عن هذا الموضوع في قوله:" إنّ الظاهرة الأساسيّة التي يركز عليها تشومسكي والتي لا بد للباحث اللّغوي من الوقوف عندها وتفسيرها تكمن في الفرضية التّالية: أنّ كل إنسان يتكلّم لغة معيّنة قادر في كل آن و بصورة عفويّة على صياغة عدد لا متناهٍ عن جُمل هذه اللّغة وعلى تفهمها وإدراكها بالرّغم من أنه لم يسبق له أبدًا لفظ أكثرها أو سماعه من قبل، وهذا الإنسان يستطيع بموجب ترعرعه في بيئته أن يعبّر في كل لحظة بهذه اللّغة بإتباعه قواعد معينة، ويضاف إلى ذلك أنه يستطيع أن يفهم أيضًا وبالعودة إلى تلك القواعد نفسها عددًا لا متناهيًا من الجُمل يسمعُها ويقرأها في الحقيقة لأوّل مرةٍ، وليست مقدرة الإنسان هذه محدودة، إذ على أساسها يتمكن في تقديرنا من صياغة عدد لا متناه من الجمل كما يتمكن من فهمه".(2)

أمّا عبد القادر الفاسي الفهري فقد عرّف اللّغة ووصفها بأنّها مجموعة لا متناهية في قوله:" فمن المعلوم أن اللّغة لا متناهية (inite15e15) إذ يمكن اعتبارها مجموعة لامتناهية من المزاوجات بين الأصوات والمعاني، وليس هناك حدود لمعرفتنا لهذه المزاوجات إلا أنّ معرفتنا لهذه المزاوجات يمكن تمثيلها

(1) أحمد مومن "اللسانيات : النشأة والتطور " ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية 2005، ن ص: 209.

(2) ميشال زكرياء، الألسنية (علم اللغة الحديث): المبادئ والآعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية (بيروت، لبنان)، 1983، ص : 40.

عن طريق نسق متناه (inite system16) من القواعد، يحدد خصائص هذا العدد اللامحدود من الجمل التي نبنيها".[1]

ومن الملاحظ أنّ هناك تشابهًا كبيرًا بين التّعريف الذّي قدّمه الفاسي الفهري للّغة وبين تعريف تشومسكي للّغة ووصفه لها، فنجد أنّ كليهما عرّفها بأنّها مجموعة لا متناهية من الجُمل تعتمد على قدرة المتكلّم على توليد عدد لامتناهي من الجُمل التي قد لا يسمعها الشخص قبل التحدث بها وقد لا يقلّد بها أحدًا وقد يقوم بالرّبط بين المادة الصّوتية والمادّة الدّلالية للّغة، كما أشار الفهري بأنّنا عند دراسة اللّغة نعتمد على دراسة النّحو الممثّل في الدّماغ والمتواجد نتيجة للخبرات والتّواصل مع الآخرين باستخدام اللّغة، فقال الفهري عن دراسة النّحو:" اعتمادًا على هذا ننقل عنايتنا، من دراسة اللّغة إلى دراسة النّحو الممثل في الدّماغ ". [2]

أمّا عند (أندريه مارتينه)، فاللّغة بقوله: أداة تواصل تحلل وفقها خبرة الإنسان بصورة مختلفة في كل تجمع إنساني، وعبر وحدات تشتمل على محتوى دلالي وعبارة صوتية، كما أنّ اللّسانيات انتقلت إلى دراسة النّحو لفهم اللّغة ودراستها يقول:" فالنّحو واقعي بهذا المعنى لأنه موجود في دماغ المتكلّم واللّغة ليست كذلك بل تبدو وكأنّها ظاهرة عارضة يمكن تصوّرها كما نريد نظرًا لتعدد العوامل والظّواهر التي يمكن أن تتدخّل في تخصيصها" .[3]

يعرّف (خليف) اللغة العربيّة المشكولة بأنّها : "منظومة كتابة شفافة في كتابتها، أي أنّ العلاقة بين شكل الكلمة المكتوبة وصوتها علاقة ثابتة، الأمر الّذي يجعل قراءتها وإملاءها سهلين نسبيًّا". [4]

(1) عبد القادر الفاسي الفهري، "اللسانيات واللغة العربية " نماذج تركيبية ودلالية، الكتاب الأول، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب ، 1988، ص: 45.

(2) عبد القادر الفاسي الفهري : " اللسانيات واللغة العربية "، ص: 46.

(3) أندري مارتينه ، نقلا عن ميشال زكريا "بحوث ألسنية عربية "المؤسسات الجامعية للدراسات والنشر،1992،ص 61.

(4) خليف سميحة، (2016)، خصائص اللغة العربيّة ومميزاتها، موقع موضوع، استرجع من: com/،http://mawdoo3 ص 15.

وتعتبر اللّغة وسيلة للتواصل والاتصال بين الأشخاص باختلاف ألسنتهم وأعراقهم ولغاتهم، كما أنّها صوت يستخدمها الأشخاص للتعبير عن أغراضهم، واعتبرها (إسماعيل زكريا) "ملكة من ملكات اللسان وتختلف من أمّه لأخرى بحسب اصطلاحاتها" [1]، وتُعد اللّغة العربية اللّغة الرّسمية في أغلب البلاد العربيّة وهناك أيضًا توجّه عالمي لتعلّمها من غير العرب ولها مكانتها قديمًا وحديثًا، وذكر (محمد فضل عاطف) بأنّ اللّغة العربية كانت لغةً رسميّة في العالم "ظلّت اللُّغة العربيّة طيلة العصر الذهبي للإسلام لغة رفيعة تستخدم في كل المجالات الدّينيّة والثّقافيّة والإداريّة والعلميّة، ولم يوجد ما يهدد هذا الموقع الفريد في العصور الإسلاميّة المبكرة، وآمن العرب أنّه لا يوجد بديل للّغة العربيّة في العالم".[2]

لذا، فإنّ التّواصل في إطار المجتمع الذي تنتمي إليه اللّغة هو من أحد وظائفها؛ ذلك لأنّ التّواصل يعتبر وظيفة تساعد بشكل كبير على رصد البنية اللّغوية، كما قام البعض بالتّركيز على الإتجاه الوظيفي للّغة فيما يخصّ النّحو والدّلالة الصّوتية أو النّاحية الدّلاليّة بشكل عام، فقد أشار أحمد المتوكل إلى ذلك بقوله: "اللّغة تسخر لتحقيق التّواصل داخل المجتمعات البشرية ولتحقيق أغراض متعددة كالتّعبير عن الفكر، والأحاسيس، والتّأثير في الغير، بإقناعه، أو ترغيبه، أو ترهيبه، أو مجرد اختباره بواضع ما، إلاّ أنّ هذه الأغراض وإن تعدّدت، واختلفت، من حيث طبيعتها، فإنّها متّجهة إلى وظيفة واحدة، هي تحقيق تواصل أفراد مجتمع ما" .[3] وبناءً على هذا فإن الدراسات تجمع على أن اللغة تتمثل وظيفتها في تحقيق التواصل والتعبير عن الأفكار ، وتكريس سمة التعارف والتقارب بين الإنسان وأخيه الإنسان.

(1) إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندريّة:، 2005.ص1-14.

(2) محمد عاطف فضل، النّحو الوظيفيّ، دار المسيرة، عمّان، 2013.ص23.

(3) أحمد المتوكل،" المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي"، الأصول و الامتداد، طبعة 1- الفصل الأول، دار الأمان الرباط، 2006ص: 21/20.

المبحث الثاني: خصائص اللغة العربية

حظيت اللّغة العربيّة بالكثير من الاهتمام من قِبل الدارسين وعلماء اللّغة على مدار التّاريخ الماضي والمعاصر، ابتداءً بأئمة النّحو واللّغة ووصولاً إلى المحدّثين الجدد، فنجد في تاريخ اللّغة أسماء لها مكانتها في دراسة اللّغة العربية من أمثال الفراهيدي والزمخشري وسيبوية والجرجاني وغيرهم من علماء اللّغة الّذين درسوا اللّغة بكل مستوياتها الصّرفية والدّلالية والصّوتية والتّركيبية وغيرها من المستويات.

فاللّغة العربية تستخدم للتّواصل مع الآخرين بشتّى المجالات، فقد أشار د. مذكور أحمد علي في كتابه "التّربية وثقافة التّكنولوجيا" أنّ اللّغة العربية تُعتبر من أهم مقوّمات الثّقافة العربية والإسلاميّة، وهي من أكثر اللّغات الإنسانيّة ارتباطًا بعقيدة الأمة وشريعتها وشخصيتها وهويتها، وهذا ما جعلها لغة قويّة مستمرة صامدة على مرّ العصور والقرون وباقية إلى يوم الدّين فهي لغة القرآن بالدّرجة الأولى وقد وعد الله بحفظ القرآن الكريم الذّي نزل بلسان عربي مبين، فنجد بأنّ اللّغة العربيّة صمدت واستمرت لأكثر من سبعة عشر قرنًا بقوتها وحضارة أمّتها وازدهارها وشاهدةً على إبداع أبنائها وهم يقودون ركب الحضارة".[1]

فمن المؤكّد بأنّ اللّغة العربية هي من أهم ركائز ومقوّمات الثّقافة العربية والإسلامية لأنّها لغة القرآن الكريم ولغة الدّين الإسلامي الحنيف ولغة أهل الجنة التي وعد الله بها عباده المتقين، وفي قوّة وصمود اللّغة العربيّة واستمرارها نجد أنّ العرب وغيرهم قدّ تحدّثوا في هذا الموضوع عن كثب، فيقول (ورل ويلم): "إن اللّغة العربيّة فيها من اللين والمرونة ما يمكنها من التّكيّف وفق مقتضيات هذا العصر، وهي لم تتقهقر فيما مضى أمام أيّة لغة أخرى من اللّغات التي احتكّت بها، كما أنّها ما زالت تحافظ على كيانها في الحاضر والمستقبل كما حافظت عليه في الماضي" .[2]

(1) مذكور أحمد علي، "التربية و ثقافة التكنولوجيا"، القاهرة/مصر، ص: 182 .

(2) أنور الجندي، "اللغة العربية بين حمائها وخصومها"، مطبعة الرسالة، القاهرة، ص: 25 .

ومما سبق، نجد بأنّ اللّغة العربيّة مرّت بمراحل تاريخيّة وقامت بمواكبة عصور مختلفة وشهدت الكثير من التّطوّرات ليشمل ذلك التّطوّر الحضاري والفكري للأمّة العربيّة، فقد حافظت اللّغة العربيّة على كيانها ووجودها في الماضي والحاضر والمستقبل لأنّها لغة للتّواصل البشري ويعبّرون بها عن مشاعرهم وأحاديثهم وما يجول في خواطرهم من أفكار ومشاعر، فهي لغة الملايين من البشر تستمر وتتطوّر بشكل يومي وتبقى أصولها ثابته، وقد ذكر (جويدي) وهو مستشرق إيطالي، ذكر أنّ اللّغة العربية لغة شريفة وهي آية للتّعبير عن الأفكار بقوله: "أن اللّغة العربيّة الشّريفة آية للتّعبير عن الأفكار، فحروفها تميّزت بانفرادها بحروف لا توجد في اللّغات الأخرى كالضّاد، والظّاء، والعين، و الغين، والحاء، والطّاء، والقاف، وبثبات الحروف العربية الأصلية، وبحركة البناء في الحرف الواحد بين المعنيّين، وبالعلاقة بين الحرف، والمعنى الذي يشير إليه، أمّا مفرداتها فتميّزت بالمعنى، والاتساع، والتّكاثر، والتّوالد، وبمنطقيتها (منطقية في قوالبها) ودقّة تعبيرها من حيث الدّقة في الدّلالة والإيجاز ودقة التّعبير عن المعنى".[1]

وفي نفس الصّعيد، ذكر عبد القادر الفاسي الفهري في كتابه "اللّسانيات واللّغة العربية " أنّ اللّغة العربية تنتمي إلى مجموعة من اللّغات الطّبيعيّة وتشترك معها في العديد من الخصائص بقوله: "إنّ اللّغة العربية بصفتها "لغة" تنتمي إلى مجموعة اللّغات الطبيعية، وتشترك معها في عدد من الخصائص (الصّوتية، والتّركيبية، والدّلالية) وتضبطها قيود ومبادئ تضبط غيرها من اللّغات وبصفتها "عربية" تختص بمجموعة من الخصائص التي لا توجد في كل اللّغات وإنما توجد في بعض اللّغات." [2]

ومما سبق، نخلص إلى أنّ اللّغة العربيّة تنتمي إلى مجموعة من اللّغات الطّبيعيّة وتتمتّع بمجموعة من الخصائص التي ميّزتها عن باقي اللّغات، فاللّغة العربية هي لغة حياة يستخدمها ملايين الأشخاص بشكل يومي منذ قرون عديدة وهي آلية للتّعبير عمّا يجول في خاطر الأشخاص ولغة للتّواصل بينهم،

(1) السيد محمود، "طرائق تدريس اللغة العربية"، دمشق1988، ص 202:،203 .

(2) عبد القادر الفاسي الفهري،" اللسانيات واللغة العربية"، نماذج تركيبية ودلالية، الكتاب الأول، دار توبقال للنشر، 1985، ص 56: .

كما أنّها تتميّز بخصائص دلاليّة وصوّتية وصرّفية وتركيبيّة ولها حروفها وإعرابها وبنيتها وصيغها الخاصّة بها ومصادرها وعلمائها وجمهورها من المتحدّثين والمتابعين لها ولتطوّرها.

1.مستويات اللّغة العربية

يوجد العديد من مستويات اللّغة العربية كما صنّفها العديد من الدارسين لها بطريقتهم الخاصّة، وهناك مستويات عُرفت واشتهرت وتم استخدامها بشكل أكبر من غيرها، حيث عرّف (الشنطي) المستوى اللُّغوي بأنّه "النموذج اللّغوي الذي يحقق الناطقين به صِلاتِهم الاجتماعية والفكرية"[1]، كما أشار (عطية) في كتابة مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها أن للّغة صورتان أحدهما صوتيّة ويقصد بها اللّغة الشفهيّة والأُخرى كتابيّة ويقصد بها استخدام الكتابة ، و أشار أيضًا إلى مستويات متعددة للغة في كتابه اللّغة العربية ومستوياتها وتطبيقاتها، وهذه المستويات هي المستوى الصوتي والمستوى الكتابي والمستوى الدّلالي والمستوى البلاغي والمستوى الصّرفي و المستوى النّحوي.

كما أنّ اللغة العربية تتميز بالعديد من الميزات ومنها: "التشكيل الدّاخلي والإعراب، الذي يعد من أقوى عناصر اللغة العربيّة وأقوى خصائصها، وهو عبارة عن تغيير الحالة النحويّة للكلمة، بعد تغيّر العوامل التي تدخل عليها، وتتمثّل أهميّته في نقل المفاهيم، وحمل الأفكار، ودفع الغموض، والتعبير عن الذات، وفَهْم المراد"[2]، كما تتميّز بأنّها لغة اشتقاقية الأمر الذي يعدّ من الخصائص النادرة في اللغات الأخرى، ويقصدُ به اقتطاع فرع من أصل، وأخذ صيغة من صيغة، وشيء من شيء، ولفظ من لفظ، كما أنّه يعتبرُ المادّة الأصليّة التي تتفرع منها فروع المعاني والكلمة، كما أنّ الترادف والتضادّ يعتبرانِ مظهران من مظاهر اللغة العربيّة، حيث يقصدُ بالترادف، الحالة التي تطلقُ فيها عدّة ألفاظ للمعنى الواحد، أمّا الأضداد فهو عبارة عن دلالة اللفظ الواحد على معنيْين متضادّين مثل الليل والنهار، ومن مميزاتها أيضًا احتفاظها بكافّة مقوّماتها الصوتيّة، والدليل على ذلك وجود حرف الضّاد الذي تنفرد به،

(1)محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربيّة وفنونها، حائل، دار الاندلس،2003، ص7.

(2)محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءاتالأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2007، ص 21.

إضافة إلى الدّقة في التعبير وبالفصاحة والرصانة والجودة، وسلامة التراكيب، والتعريب، وهو عبارة عن عمليّة تهذيب للكلمة التي تخرجُ وفقاً للأوزان العربية وأبنيتها، لكن من أهم مميزات اللغة العربيّة هي ازدواجيتها، وهي ظاهرة لغويّة اجتماعيّة تتمثّل في الفجوة الواسعة بين اللغة المعياريّة والمحكيّة في المباني: الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدلاليّة.(1)

كما يؤكد الباحثون – كما ذكرنا سابقًا – أنّ هناك علاقة وارتباطاً وثيقين بين مهارات اللغة، (الاستماع والكلام، القراءة والكتابة) ولكي يثري التلميذ ثروته اللغويّة باللغة المعياريّة، عليه أن يتقن مهارة القراءة ويكثّف منها، سواء كانت قراءة قصص أو مقالات أو غيرها من المواد المكتوبة، وتجدر الإشارة هنا إلى تحديات اللغة العربيّة ومركباتها، خاصة أنّ اللغة المعيارية تختلف بنيويًا عن اللغة المحكية في خصائصها الصوتية (الفونولوجية) والصرفية (المورفولوجية) والنحوية والدلالية، وهذا الاختلاف بين اللغة التي يستخدمها التلميذ في محيطه للتعبير عن حاجاته وأفكاره واللغة المكتوبة التي يقرأها من كتابه، قد يشكّل عائقا في تقدمه في القراءة أوّلاً وفي التعبير الشفوي لاحقًا.(2)

2.تحدّيات وركائز القراءة في اللغة العربيّة المعياريّة:

لكي يتقن الطّالب أو المتعلّم مهارة القراءة، عليه أن يواجه عدّة أسس وتحديات ويتجاوزها، وهذه التحديات هي:

اوّلًا: الوعي الصوتي:

وهو الحساسية واليقظة الجلية للمبنى الفونولوجي لكلمة محكية، وتشخيص الحروف وشكلها الكتابي، كذلك معرفة العلاقة بين أسماء الحروف وأصواتها، ومعرفة مبنى الكتابة العربية، إضافة إلى الوعي لوحدات صوتية تمثلها الحروف وعلامات الحركات.(3)

(1) خليف سميحة، خصائص اللغة العربيّة ومميزاتها، موقع موضوع،2020/12/03 انظر: com/،http://mawdoo3 ص16.

(2) المرجع نفسه انظر: com/،http://mawdoo3 ص1.

(3)محمد عدس، مدخل إلى رياض الأطفال، الدار القمر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ص 17-22.

وبناءً على التعريف أعلاه، نستطيع أن نحدّد مدى الصعوبة في تغيير اللفظ في كلمة "بيت" على سبيل المثال باللغة المحكيّة التي اعتاد الطفل لفظها دون أن يبرز صوت حرف الياء فيها، وقراءتها بفتح الباء وتسكين الياء "بَيْتُ" في اللغة المعياريّة.

ثانيًا: المباني الصرفيّة:

تتميّز اللغة العربية بأنّها اشتقاقية، أي أن معظم مفرداتها تعتمد على الجذر المكوّن من ثلاثة حروف أو أربعة، وقد يؤثر تغيير حركة حرف واحد في تغيير معنى الكلمة ودلالتها، وقد ينتج من نفس الجذر لفعل واحد عدّة أفعال مختلفة المعاني إذا غيّرنا بعض الحركات، أو بكلمات أخرى إذا تغيّرت الأوزان الصرفيّة، كما وتتميّز اللغة العربيّة بقدرتها على تشكيل جملة تامة المعنى من خلال كلمة واحدة قد تعبّر عن فعل معيّن، مع إظهار زمنه وفاعله وقد يظهر المفعول به أيضا- إذا كان الفعل متعديًا- وذلك من خلال إضافة حروف أو قوالب قبل جذر الكلمة أو بعده، كما ونستطيع أن نميّز إذا كان الاسم يدلّ على مذكر أم مؤنث أو مفرد، مثنّى، أو جمع، أيضا من خلال إضافة حروف بحسب نظام وقواعد خاصّة [1].

ثالثًا: مبنى وتركيب الجملة

وفي هذا المجال أيضًا لازدواجية اللغة دورٌ هامٌ في بلبلة الطالب، فقد اعتاد أن يقول مثلًا "عم بلعب بالساحة" في اللغة المحكيّة، بينما باللغة المعياريّة عليه أن يقول " أنا ألعب في الساحة" وبين الجملتين اختلاف واضح قد يؤخر في تقدّم الطالب وقدرته على التعبير الصّحيح، فقد زيدت الهمزة في بداية الصيغة للدلالة على ضمير المتكلّم بينما تستخدم الباء في الصيغة المحكية لكل الضمائر، فنقول "بلعبوا " بدلًا من يلعبون، والولد "بلعب" بدلًا من "يَلْعَبُ"[2] .

،Minem, I-)Abd El1(M ،(1987) ،Elm al-Sarf (Arabic grammar) ،Jerusalem: Al-Taufik Press (in Arabic).

(2)محمد خاطر، طرق تدريس اللغة العربيّة والتربية الدّينيّة، ط2 ، دار المعرفة، القاهرة، 1981،ص: 11.

رابعًا: النحو:

تتميّز اللغة العربيّة بأنها لغة إعراب، فاللغة العربيّة لها قواعدها في تنظيم الجملة وفي ضبط أو آخر الكلمات بها ضبطًا خاصًّا، وتستخدم الحركات في اللغة العربيّة للتعبير عن المعنى، فبواسطة الحركات الإعرابيّة يمكن التمييز بين اللفظ ومدلوله، كما يمكن رفع اللبس الّذي يحيط أحيانًا بتلك الألفاظ ودلالاتها، وبواسطة الحركات الإعرابيّة يمكن إبراز الصّلة النحويّة بين الكلمة والأخرى في الجملة الواحدة، كما أن للإعراب قيمة عظيمة في تنسيق الجمل وترتيبها وفق نظام خاصّ، وتشمل ظاهرة الإعراب كل الظواهر اللغويّة الأخرى.(1)

وفي أثناء تحدثنا باللغة المحكيّة فإننا نشْكل أو آخر الكلمات بحسب وظيفتها النحويّة، لكن الأمر مختلف في اللغة العربيّة المعياريّة، إذ علينا أن نضبط أواخر الكلمات بحسب وظيفتها، وقد يُحرَج المتحدث أمام جمهوره بعدم تمكنه من هذه المهارة أو بسبب الخطأ بها، ولا ننسى أن التحدّث باللغة المعياريّة يحتاج إلى طلاقة، وهي قدرة المتعلّم على التعبير عن أفكاره بتلقائيّة ودون تلعثم مع المحافظة على دقّة اللفظ وصحته بشكل متواصل مستخدمًا النبر والتنغيم والإيقاع المناسب من حيث السرعة والبطء للتمكن من متابعة الحديث بسهولة(2).

لكي نقيّم المتحدّث بوصفه متحدّثاً جيّد يجب أن يتمتع بطلاقة التعبير بحسب التعريف أعلاه، الذي يستوجب عدّة مهارات يجب أن يتقنها المتحدث، ناهيك عن اتقانه للغة المعياريّة والتي سبق وذكرنا انّها تعتبر لغة ثانيّة، فعليه ان يتقن ترتيب الأفكار ويحسن التعبير عنها وأن يجذب المستمع للإنصات إليه والتفاعل معه، كما أنّ للثروة اللغويّة أهمية كُبرى في التعبير الشفويّ، حيث إنّ إثراء قاموس التلميذ اللغوي، أسهم في قدرته على التعبير، وبالتالي، يجب على الطالب أن ينكشف على هذه اللغة، ودورنا بوصفنا معلمين أن نثري محيطه بهذه اللغة سواءً كان ذلك من خلال حثه على قراءة القصص والكتب، او من خلال التحدّث باللغة المعياريّة في حصص اللغة العربيّة، أو توظيف الألعاب اللغوية لخدمة هذا الهدف، فقائمة الفعاليات لتطوير هذا الجانب طويلة ومتنوعة(3).

(1) زقوت شحادة، المرشد في تدريس اللغة العربيّة ط2 ، مكتبة الامل للطباعة والنشر والتوزيع، غزّة،1999، ص، 8-19.

(2)look at Penny,U، (1997)، Towards oral bagrut، Israel، Onda Publication Ltd.

(3)look at Lightbown, P ،M، Spada, N، Ranta, L، & Rand, J ،(1999) ،How languages are learned (Vol ،2) ،Oxford: Oxford university press.

وبعد أن أسهبنا في شرح تحديات اللغة العربية وتوضيحها، من الممكن أن نعتبرها أحد العوامل التي تعيق تقدّم وإتقان الطلاب لها بوصفها لغة أمّاً، ولكنها ليست العامل الوحيد، خاصةً وإن ضعف الطلاب في التعبير الشفوي قد لفت أنظار الكثيرين ممن يعملون في سلك التربية والتّعليم، لذلك أجريت عدّة أبحاث في مجال التعبير الشفوي وقد تعدّدت واختلفت أهدافها.

وقد تعدّدت طرق تعليم اللّغة العربية وتعدّدت المواد التّعليمية التي يستخدمها المعلمون في تعليم طلابهم، فعلى سبيل المثال: يتم استخدام الدراما في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها ويتم استخدام القصص القصيرة في تعليم الأطفال والمبتدئين، فمن الأهداف التي تدفع التربويين إلى تبنّي الدارما التعليمية وتوظيفها في تعليم اللغات مايلي:

1. تعمل القصص القصيرة والدّراما على تحسين نطق الطلبة وتعلّمهم النطق الصحيح.
2. تعمل القصص القصيرة والدّراما على تدريب الطلاب على التعبير الصّحيح وإجادة الكلام على نحو تامّ.
3. تعمل القصص القصيرة والدّراما على تحسين وزيادة إدراك الطلاب، حيث إنّ اللغة العربيّة سهلة وممتعة وذلك بالربط بين اللغة المعياريّة من خلال تمثيل موقف حياتيّ يتمّ ممارسته بشكل يومي.
4. تعمل القصص القصيرة والدّراما على معالجة محتويات المنهج الدارسي بطريقة تعتمد على الحوار والحركة والنشاط التمثيلي، بحيث تتحول الأحداث والمواقف المتنوعة إلى وقائع حسية ملموسة، فيتم التعبير على نحو نابض بالحياة [1]، كما ويكسر هذا النشاط الجمود والملل الذي قد يعاني منه الطلاب في التعلّم التقليديّ إضافة إلى تنمية خيالهم.
5. تعمل القصص القصيرة والدّراما على تنمية الثروة اللغويّة لدى المتعلّم، وإغناء معلوماته.
6. تعمل القصص القصيرة والدّراما على تنمية قدرات المتعلّم على التفاعل وتبادل الخبرات.

(1)ينظر أحمد اللوح، "أثر استخدام النشاط التمثيلي في تدريس قواعد النّحو واتجاهاتهم نحوها"، رسالة ماجستير غير منشورة للبرنامج المشترك بجامعة عين شمس _مصر، وجامعة الأقصى بفلسطين _ غزّة، 2001، ص،18.

7. تعمل القصص القصيرة والدّراما على تنمية قدرة المتعلّم في مهارتي الاستماع والتحدّث.

8. تعمل القصص القصيرة والدّراما على تحرير متعلّم اللغة من الخجل وعيوب النطق والانطواء و الأمراض اللغوية، والأمراض السلوكية.

9. تعمل القصص القصيرة والدّراما على تمرين المتعلّم على التعبير الصادق الحيّ عن نفسه، وعلى إجادة النطق بوضوح ودقّة في جوّ طبيعيّ، وتعويده نطق الحروف من مخارجها، وطريقة الكلام والأدوار، والتحكم في الصوت وتعابير الوجه، وحركات اليدين، وتمكينه من إضافة حصيلته اللغوية في المفردات والتراكيب.[1]

10. تعمل القصص القصيرة والدّراما على تخليص متعلم اللغة العربية من ازدواجية اللغة بين المحكيّة والمعياريّة، فمعلم اللغة العربية تختلف لغته أثناء تدريسه لمتعلمي اللغة عن لغة المجتمع المحيط بالمتعلم.

11. تعمل القصص القصيرة والدّراما على المساعدة في إثارة اهتمام المتعلم بالدرس وجذب انتباهه.[2]

كما أنّ معرفة قواعد اللّغة والتّمكُّن منها يؤدّيان إلى التّمكُّن من مهارات اللّغة، فالقواعد هي من أساسيّات الاتّصال الصّحيح، والخطأ في استخدام القواعد يجعل المعنى المقصود مختلفًا وصعبًا للفهم، كما أنّ التّمكُّن من القواعد في اللّغة يُحسِّن من الاستيعاب القرائيّ لدى التلميذ ومن التعبير الشفويّ والكتابيّ كذلك.[3]

(1)ينظر جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربيّة ط1، بيروت، دار الفكر المعاصر، دار الفكر، دمشق ،2005، ص: 5-21.

(2) ينظر عبد الرحمان الفوزان، كن متخصّصًا، إضاءات لرفع كفاءة معلّمي اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السعوديّة،2009، ص، 1-17.

(3)ينظر محمد رواشدة، أثر برمجيّة تعليميّة في تحصيل قواعد اللغة العربيّة لدى طلّاب المرحلة الأساسيّة في الأردن وفقًا لمستويات بلوم المعرفيّة(رسالة ماجستير غير منشورة)، عمّان، جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا، 2004، ص: 16-25.

إن أحد أسباب تدنّي تحصيل التّلاميذ في القواعد يعود إلى طرائق التّدريس القديمة الْمُتَّبَعة في تدريس قواعد اللّغة العربيّة[1] ، بالإضافة إلى عدم فاعليّة الوسائل التّعليميّة وطرائق التّدريس المستخدمة في إيصال القواعد النّحوية بشكل جذّاب يُحاكي ميول التّلاميذ، وقدراتهم، ونموّهم .[2]

1-تحدّيات اللّغة العربيّة ومميّزاتها ومستوياتها:

ترتبط اللّغة العربيّة والتحدّيات الّتي تواجهها ارتباطا وثيقًا بالتحدّيات الكثيرة الّتي تواجه العالم العربيّ على الصعيدَين الداخليّ والخارجيّ، فعلى الصّعيد الدّاخليّ ثمّة الفقر والبطالة ونسبة الأمّيّة العالية والدكتاتوريّة وكبت الحرّيّات والصّراعات الداخليّة الّتي لا تزال تعيق عمليّات التّنمية والعدالة الاجتماعيّة، هذا إلى جانب الاحتلال لبعض الدّول العربيّة (العراق وفلسطين) والتأثير الغربيّ، وفي حالات كثيرة فإن الضّغط والتّدخّل البارز في شؤون الدّول العربيّة على جميع ميادين الحياة هو أحد العوامل الأخرى الّتي تعيق التّغيير.[3]

فيما يتعلّق باللغة العربيّة نفسها نجد صعوبات وتحدّيات كثيرة، أساسها المركّب الصوتيّ الّذي يشير إلى قدرة الفرد على التّعرّف على الصوتيّات والتّلاعب بها، فهي وحدات الصّوت الأساسيّة للّغة، إنَّ المركّب الصّوتيّ مهمّ لاستيعاب المبدأ الأبجديّ، والاتّصال بين الفونيمات وكيفيّة كتابة الحرف، كما ويساعد المركّب الصّوتيّ على التّمييز بين اللّغة الفصحى واللّغة العامّيّة[4] .

هذا، بالإضافة إلى منظومة الكتابة في اللّغة العربيّة حيث تتكوّن من تسعة وعشرين حرفًا، معظم الحروف هي حروف ساكنة، وثلاثة فقط منها عبارة عن حركات طويلة (الألف، الواو، الياء)، وهنالك حركات قصيرة تضفي صعوبة على عمليّة القراءة بشكل عامّ وعمليّة فكّ التّشفير الصّوتي بشكل

(1)ينظر رافد صباح التّميميّ، اثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة)، بغداد: الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية،2006، ص: 12.

(2)ينظر حسن الجليدي، قياس مستوى أداء تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ في محافظة القنفذة في المهارات الإملائيّة والموضوعات النحويّة المقرّرة عليهم، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة، 2002 ص:5-23.

(3) ينظر: أمارة محمد، اللغة العربيّة في إسرائيل: سياقات وتحدّيات، دار الفكر، الأردن،2010، ص:3-11.

(4)Saieghlook at ,EHaddad - ، The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of word and pseudo words in a diglossic context ، Applied Psycholinguistics,2004 ،25, p495-512.

خاصّ، فمعظم الحروف في اللّغة العربيّة تأخذ أكثر من شكل واحد في الكتابة، يتعلّق ذلك بموقع الحرف في الكلمة: بداية الكلمة وسط الكلمة ونهاية الكلمة، الأمر الّذي يؤثّر على طريقة التّهجئة في اللّغة العربيّة(1)

تواجه اللّغة العربيّة تحدّيات عديدة أهمّها:

ظاهرة الازدواجيّة: وهي الفجوة الحادّة بين اللّغة المعياريّة واللّهجات العربيّة المحكيّة، تشكّل الازدواجيّة حاجزًا أمام اكتساب المهارات القرائيّة الأساسيّة.

محدوديّة استعمال اللّغة العربيّة المعياريّة: إنّ استعمال اللغة العربيّة المعياريّة مقصور في الأغلب على مجالات الحياة الرسميّة كالمدرسة والمسجد، وأيضًا على الحلقات الثقافيّة الضيّقة.

هيمنة اللّغة الفرنسية أو اللّغات الأجنبية: وهذا يظهر في معظم مجالات الحياة، كوسائل الاتّصال ومؤسسات التّعليم واللّافتات بالشّوارع وغير ذلك، ممّا يؤدّي إلى استعمال اللّغة الفرنسية بين العرب في حياتهم اليوميّة، وهذا بدوره يؤثّر بشكل سلبيّ على مكانة وشيوع اللّغة العربيّة.

1.2- مميزات اللّغة العربيّة

تتميّز اللّغة العربية بعدّة ميزات منها مايلي:

أ. إنّه اللّغة العربيّة لغة سامية عريقة، بها نزل القرآن الكريم وبها دوّنت الحضارة العربيّة الإسلاميّة.

ب. اللّغة العربيّة المشكولة هي منظومة كتابة شفّافة في كتابتها، أي أنّ العلاقة بين شكل الكلمة المكتوبة وصوتها علاقة ثابتة.

ج. اللّغة العربيّة لغة متصرّفة اشتقاقيّة تعتمد بالأساس على الجذر والأوزان الصرفيّة من أجل بناء وتوليد المفردات.

---

(1) Minem, I-Abd Ellook at ،(1987) ،Elm al-Sarf (Arabic grammar) ، Jerusalem: Al-Taufik Press (in Arabic).

د. تتميّز اللّغة العربيّة بعلامات الإعراب والتّشكيل الدّاخليّ، النّحت، التّرادف، الأضداد،،،،،وإلخ.

هـ. في اللّغة العربيّة ازدواجيّة حادّة، وهي تتمثّل في الفجوة الواسعة بين اللّغة المعياريّة والمحكيّة في المباني: الصوتيّة والصرفيّة والنحويّة والدّلاليّة.

- **المركّب الإملائيّ**: حيث إنّ اللّغة العربيّة عبارة عن نظام أبجديّ يتكوّن من تسعة وعشرين حرفًا، معظم الحروف هي حروف ساكنة، وثلاثة فقط منها عبارة عن حركات طويلة (الألف، الواو، الياء)، هناك حركات قصيرة تضفي صعوبة على عمليّة القراءة بشكل عامّ، وعمليّة فكّ التشفير الصوتيّ بشكل خاصّ وأيضا هناك استخدام للحركات، كما أنّ لمعظم الحروف في اللّغة العربيّة أكثر من شكل واحد في الكتابة، فيتعلّق ذلك بمكان كتابة الحرف في الكلمة، إنْ كان في بداية الكلمة، أو وسط الكلمة، أو نهايتها، وهذا يؤثّر على طريقة التّهجئة العربيّة،[1] ثمّة خمسة عشر حرفًا يُكتب مع نقاط: عشرة أحرف تُكتب باستخدام نقطة واحدة، ثلاثة حروف مع نقطتين، وثلاثة حروف أُخرى تُكتَب مع ثلاثة نقاط، بالإضافة إلى ذلك، هنالك كلمات باللّغة العربيّة تُكتب باستخدام نفس الحروف ولكنّها تختلف بالمعنى، لأنّ الحركات تختلف في كلّ كلمة ومن هنا نستطيع معرفة معنى الكلمة حسب موقعها في الجملة[2] .

المركّب الصّوتيّ: حيث إنّ المركّب الصوتيّ يشير إلى قدرة الفرد على التعرُّف على الصوتيّات، والتّلاعب بها، فهي عبارة عن وحدات الصوت الأساسيّة للّغة، فالمركّب الصّوتيّ مهمّ لاستيعاب المبدأ الأبجديّ والاتّصال بين الفونيمات وكيفيّة كتابة الحرف، فيساعد المركّب الصوتيّ في التّمييز ما بين لهجة اللّغة الفصحى ولهجة اللّغة العامّيّة، وأيضا باختلاف الحضارة والمكان الجغرافيّ بصورة التّهجئة للفونيمنات.

---

[1] Minem, I-Abd Ellook at) 1(M ،(1987) ،Elm al-Sarf (Arabic grammar) ، Jerusalem: Al-Taufik Press (in Arabic).

[2] Rabia, S-Abu look at)2(The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew ،Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal,2001 ،14(1-2), 39-59.

المركّب النحويّ: حيث يتناول المركّب النحويّ الأشكال اللّغويّة وطريقة تكوينها وتوزيعها، تتميّز اللّغة العربيّة بأنّ لكلماتها حروفا جذريّة، وهذه الحروف الجذريّة نستطيع من خلالها تشكيل ورسم العديد من الكلمات المختلفة، ومن الممكن الإضافة على حروف الجذر حروف أخرى، الّتي يتمّ من خلالها تغيير ترتيب حروف الجذر وتشكيل كلمات جديدة[1] .

ازدواجيّة اللّغة: وهي الفجوة الحادّة بين اللّغة المعياريّة واللّهجات العربيّة المحكيّة، وتشكّل عقبة أمام اكتساب المهارات القرائيّة الأساسيّة، ومن الممكن تقسيم الازدواجيّة إلى ثلاثة أقسام هي:

- **العربيّة الفصحى**: وهي تُستخدم في الأماكن الرسميّة، نعني المدرسة، والمحاضرات الأكاديميّة، وغيرها.

فيما يتعلّق بالنظام الصوتيّ، فإنّ هذه الصّيغة، لا تختلف عن العربيّة الكلاسيكيّة ويتمّ تعلُّم العربيّة الفصيحة في المدرسة كلغة ثانية، وليس في البيت (كلغة أمّ) لكوننا نتحدّثُ العامّيّة في الحياة اليوميّة، أمّا فيما يتعلَّقُ بنظامها الصرفيّ فهي تشبه تمامًا العربيّة الكلاسيكيّة، باستثناء الصّيغ الصّرفيّة للأسماء والأفعال، الأمر الّذي يسبّب اختلافًا في النّطق بنهاية الكلمات.

- **العربيّة المحكيّة**: يتجنّب المتكلّمون بهذه الصّيغة بعض مظاهر العامّيّة، ويستعيرون مظاهر من العربيّة الفصحى، إحدى ميزاتها الصّوتيّة مثل: استعمال (ك) بدلًا من (تش)، الّتي هي صيغة عامّيّة في بعض اللّهجات.

- **اللّهجة المحلّيّة**: وتُستعمل هذه الصّيغة في الحياة اليوميّة من قِبل أغلبيّة المتكلّمين في المواقف غير الرّسميّة، حيث إنّ الاختلافات الصوتيّة بين هذه الصّيغة والصّيغ الأخرى كبيرة، فعلى سبيل

---

[1] Ravid, D look at)1(Learning to spell in Hebrew: Phonological and morphological factors ،Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 200114(5-6), 459–485.

المثال: الصوت (تش) يحُلّ محلّ الصّوت (ك) من الفصحى، بينما تحلّ ال (ك) أو الهمزة محلّ ال (ق)، .[1]

تؤدّي ظاهرة الازدواجيّة في اللّغة العربيّة إلى وجود بُعد وفرق صوتيّ بين العربيّة المحكيّة والمكتوبة، فهنالك نغمات وأصوات موجودة في اللّغة المحكيّة لكنّها غير موجودة في اللّغة المكتوبة مثل: ق، ذ، ظ، كما تبدو هذه الأصوات والنّغمات والحروف غريبة للمتعلّمين عندما يدخلون المدارس، لأنّها غير موجودة في اللّغة المحكيّة، ممّا يشكّل صعوبة في اكتساب اللّغة الفصحى وبالتالي في اكتساب القراءة والكتابة في اللّغة العربيّة [2]

2- كما أنّ هناك خمسة مستويات رئيسيّة للّغة العربية وهي:

يوجد هناك خمسة مستويات للّغة العربيّة وهي "المستوى الصوتيّ، والمستوى الصرفيّ، النّحويّ، الدّلاليّ، والمعجميّ ويتمّ تفصيلها على النّحو الآتي:

أ. **المستوى الصوتيّ**: يعتمد على أصوات اللّغة العربيّة وذلك بناءً على الحروف، وذكرت برهم [3] أنّ المستوى الصّوتيّ للّغة يهتمّ بدراسة الحروف ويعتبرها أصواتا، وذكرت عدّة [4] أنّ المستوى الصّرفيّ من مستويات التّحليل اللّغويّ ويتعامل مع العناصر الصوتية والمقاطع والصّيغ والبنية.

ب. **المستوى الصّرفيّ**: يقوم بدراسة الكلام والوحدات الصّرفيّة والصّيغ اللُّغويّة والتّغييرات التي تحدث في بنية الكلمة وليس له علاقة بالحركات التي تأتي آخر الكلمة.[5]

(1) ينظر أمارة، محمد ، اللغة العربيّة في إسرائيل: سياقات وتحدّيات، دار الفكر،الأردن،2010، ص:4-18.

Maamouri, M)2((1998) ،Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region ،The Mediterranean Development Forum ،Washington, DC: The World Bank،

(3)ينظر برهم منال. دراسة في اللغة العربية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، 2009،ص:11-23.

(4)ينظر عدة، س. الخطاب الإعلامي وعلاقته باللغة دراسة مستويات تحليل اللغة، جامعة عبد الحميد بن باديس، قسم الأدب العربي، الجزائر،2016، ص:15-18.

(5)ينظر إحسان، الديك، دراسات في اللغة والأدب، دار المستقبل، الأردن،1996، ص:7-10.

ج. **المستوى النّحويّ:** فهو المستوى الذي يهتمّ في الجملة العربيّة وإعرابها وأقسامها والعوامل النّحويّة المتعلّقة بها. (1)

د. **المستوى الدّلاليّ** :فهو "العلم الذي يهتمّ بدراسة معنى الكلمة ونشأتها وتطوّرها وانتقالها من معنى إلى آخر عبر عصور اللّغة".(2)

هـ. **المستوى المعجميّ** :يتعلّق في كلمات اللّغة العربيّة، وذكر طاطا (3) أنّ اللّغة العربيّة لغة غنيّة بالكلمات وتعتبر من أثرى اللّغات في العالم بالنّسبة لعدد مشتقاتها وكلماتها وموادها.

والجدير بالذّكر أنّ المستويات السّابقة قد يعتمد بعضها على بعضها الآخر ولا يمكن التّخلّي عن أحدها في التّعامل مع اللّغة، وذكر بشير (4): أنّ هناك نوعًا من الارتباط بين مستويات اللّغة العربيّة ولا يمكننا أن ننكر ذلك أو أن نعتبر أيّ منهم مستقلًا عن الآخر.

2.2- الإعراب:

يعرف الإعراب بأنّه تغيّير يلحق أواخر الكلمات من رفع ونصب وجر وجزم مثل: هذا محمدٌ، رأيت محمدًا، مررت بمحمدٍ، فكلمة "محمد " تغير آخرها بحسب العوامل الدّاخلة عليها، فهو من أقوى عناصر اللّغة العربيّة وأخصّ خصائصها، فمن خلال الإعراب يُعرف الفاعل من المفعول والتعجب من الاستفهام وكل خصائص الجملة وأجزائها ووظيفة كل جزء منها، كما أنّ الإعراب له أهمية بالغة في حمل الأفكار ونقل المفاهيم وإبعاد الغموض وفهم المراد، فذكر ابن فارس أنّه يرى أنّ الإعراب هو: الفارق بين المعاني المتكافئة في اللّفظ ويهدي إلى التّمييز بين المعاني والتّوصّل إلى أغراض المتكلّم وفسّر ذلك قائلا:

(1) ينظر بلغازي، خ. مستويات اللغة العربية في الخطاب الإعلامي وأثره على المتلقي المقال الصحفي-أنموذجاً-، رسالة ماجستير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس الجزائر،2017، ص:8-20.

(2)منال برهم ، دراسة في اللغة العربية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، 2009م،ص:18-33.

(3)ينظر حسن ظاظا، كلام العرب من قضايا اللغة العربية، دار العلم، بيروت-لبنان ،1990م،ص:2-8.

(4)ينظر كمال بشر. دراسات في علم اللغة، دار المعارف، مصر، 1986م،ص:12-24.

"ما أحسن زيدٌ" غير معرب، لم يتوقف على مراده، فإذا قال: "ما أحسن زيدًا" أو "ما أحسن زيدٌ" أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراده.(1)

ويوجد في اللّغة العربية ثلاثة أنواع للإعراب وهي الإعراب الظاهر والإعراب المقدّر والإعراب المحلّي، ويتم تفصيلها على النّحو التّالي:

الإعراب الظاهر:

هو الإعراب الذي تظهر فيه جميع العلامات ويوجد في المواضع الآتية:

1. آخر الاسم الصحيح: مثل دخل زيدٌ، أكرمت زيدًا، سلمت على زيدٍ.
2. الاسم المنقوص في حالة نصبه: مثل إن القاضيَ عادل، رأيت قاضيًا.
3. الفعل المعتل بالواو أو الياء في حالة نصبهما مثال: لن يدعوَ المؤمن إلا الله، ولن يسميَ إلا بالله.
4. الاسم الشّبيه بالصحيح: مثل إن السّعي بين الصفا والمروة من أركان العمرة، إن الدلو مملوء ماء.

الإعراب المقدّر:

وهو الإعراب الذي لا تظهر علامته في آخر الكلمة وذلك راجع للأسباب التّالية:

1. الثّقل: وهو صعوبة النّطق بالحركة.
2. التّعذر: وهو استحالة النّطق بالحركة.
3. اشتغال المحل بحركة حرف الجر الزّائدة.
4. اشتغال المحل بالحركة المناسبة.
5. اشتغال المحل بحركة حرف الجر الشّبيه بالزّائد.

(1) ابن فارس " الصاحبي في فقه اللغة " دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت 1997 ص: 161 .

ويكون الإعراب المقدّر في ستة مواضع وهي الاسم المنقوص والاسم المقصور والاسم المضاف إليه ياء المتكلّم والاسم المجرور بحرف الجر الزّائد والاسم المجرور بحرف الجّر الشّبيه الزّائد والفعل المضارع المعتل الآخر (النّاقص)، ويتمّ تفصيل كل واحد منها كما يلي:

- **الاسم المنقوص**: وتكون الحركة مقدّرة في آخره في حالة رفعه أو جره ومنع من ظهورها الثّقل مثل: هذا هو القاضي، واستمعت إلى الداعي، وقد تحذف ياء المنقوص تخفيفًا، ويعوض عنها بتنوين كسر في حالة رفعه أو جره، إذا كان نكرة مثل: هذا قاضٍ عادلٍ، مررتُ بقاضٍ.
- **الاسم المقصور**: وتكون الحركة مقدرة في آخره في كل العلامات منع من ظهورها التّعذر مثل: حضر الفتى، مررت بفتى، رأيت فتى.
- **الاسم المضاف إليه ياء المتكلّم**: تقدّر عليه الحركات لاشتغاله المحل بحركة مناسبة، مثل: هذا صديقي، وأكرمت صديقي.
- **الاسم المجرور بحرف الجر الزّائد**: وتكون الحركة مقدّرة في آخره، ومنع من ظهورها اشتغال المحل بحرف الجر الزّائد مثل: ما حضر من أحد، وما أكرم من طالب، فكل من هاتين الجملتين حرف جر زائد.
- **الاسم المجرور بحرف الجّر الشّبيه الزّائد**: وتكون الحركة مقدرة في آخره منع من ظهورها اشتغال المحل بحركة الجر الشّبيه بالزّائد.
- **الفعل المضارع المعتل الآخر (النّاقص)**: تقدر علامة الرفع (الضمة) على الفعل المضارع المعتل بالواو أو الياء ويكون المانع من ظهورها الثّقل مثل: يدعو المؤمن لأخيه في الغيب ويبكي من خشية الله.

أ. الإعراب المحلّي:

وهو إعراب باعتبار المحل ويكون في ثلاثة مواضع كما يلي:

- المبنيات مثل: هذا كريم، أكرمت هذا الرجل.
- الجمل التي لا محل لها من الإعراب مثل: محمد يكرم أصحابه.
- المصادر المؤولة مثل: علمت أنك فاضل، وثقت أنك ناجح.[1]

3.2- الاشتقاق:

الاشتقاق جزء مهم في تعلّم اللّغة لمعرفة أصول الكلمات ومصادرها وما يتمّ اشتقاقه منها، فهو أخذ شيء من شيء كما وصفه ابن منظور بقوله: "اشتقاق الشيء بيانه من المرتجل، واشتقاق الكلام: الأخذ به يمينًا وشمالاً، واشتقاق الحرف من الحرف: أخذه منه " .[2]

فنجد الاشتقاق هو أنّ يتم أخذ كلمة من كلمة أخرى أو أكثر مع وجود تناسب بينهما سواءً باللّفظ أو المعنى، ويكثر الاشتقاق في اللّغة العربية أكثر من غيرها من اللّغات ولعله من الخصائص النّادرة التي تميّز اللّغة العربيّة، ومن المشتقات المعروفة في اللّغة اسم المفعول واسم الفاعل واسم الزمان واسم المكان واسم التّفضيل واسم الآلة والصفة المشبهة وغيرها.

فقد ذكر ابن جني في كتابه الخصائص بأنّ هناك الاشتقاق الأصغر والاشتقاق الأكبر، أمّا الاشتقاق الأصغر فهو الذّي تعود فيه جميع الأسماء والصّفات إلى أصل واحد يقوم بتحديد المادة اللّغوية ومعانيها الأصلية المشتركة، فعلى سبيل المثال من مادة " س ل م " يتم الاشتقاق على النحو التّالي: سلم، سلم، سالم، والسلامة والسلم ومسلم، فجميع الكلمات السّابقة تفيد معنى السلامة على تصاريفها، أمّا الاشتقاق الأكبر فيتمّ فيه توليد الألفاظ والمعاني، حيثّ يتم أخذ أصل من الأصول الثّلاثية للكلمة، فيعقد عليه وعلى تصاريفه السّتة معنى عامل مشتركًا ومن أمثلة ذلك مادة: " ق و ل " فتقلباتها: قلو، وقل، ولق، لقو، لوق، وتأتي كلها بمعنى القوّة و الشدّة و " س م ل " وتقلباتها: سلم،

(1)ينظر أحمد الغنام، تعريف الإعراب وعلاماته وأنواعه، شبكة ضفاف لعلوم اللغة العربية:
http://www،dhifaaf،com/vb/showthread،php?t=11108

(2) ابن منظور " لسان العرب " ط3 ،1414 ،دار صادر بيروت ص: ،184 .

مسل، ملس، لمس، لسم وتأتي كلها بمعنى الإصحاب والملاينة. [1]

4.2- المترادفات و الأضداد:

التّرادف يعتبر مظهرًا من مظاهر اللّغة العربيّة التي ارتفعت به حتى بلغت اللّغات اتساعًا وتشعّبًا، فاللّغة العربية لغة من اللّغات العالميّة الفسيحة الآفاق والمترامية الأطراف، حيث تتميّز اللّغة العربيّة بكثرة ألفاظها ومفرداتها وتنوّعها، فعلى سبيل المثال كلمة "العسل" وقد بلغ عدد أسمائه المرادفة ثمانون اسمًا منها: الضّرب والضّربة والشّوب والذّوب والتّحميت ولعاب النّحل وغيرها، ولكلمة "سيف " عشرات من الأسماء المترادفة مثل: الصّارم والرّداء والقضيب والمفقر وغيرها ومما يكشف عن تعدّد المترادفات وتنوّع الدّلالات في العربيّة.[2]

وأمّا الأضداد، فهو أنّ اللّفظ الواحد يدل على معنيين متضادّين، أو تسمية المتضادين باسم واحد كقول العرب الصّريم: لليل والنّهار، والصّارخ: للمغيث والمستغاث، والسّدفة: للظلمة والنّور، القُرُوء: للحيض والأطّهار، والزّوج: للذكر والأنثى، والبَسْل: للحلال والحرام .[3]

5.2- نظام الأصوات:

تعدّ الأصوات جزءً أساسيّا من اللّغة العربية وقد بلغت درجات عالية من الإعجاز في مدارجها الصّوتية، حيث تثبت بنطق حروفها ومخارجها طوال العصور دون أن يصيبها من السّقم والانحدار الدّاخلي ما أصاب كافة اللّغات السّامية مثل العبرية والحبشية وغيرها من اللّغات، فاللّغة العربيّة حافظت ولم تزل تحافظ على مقوّماتها الصّوتية على الرغم من تقلّباتها الصّرفية، ومن المقوّمات الصّوتية للّغة مخارج الحروف وصفاتها المحسّنة مثل الهمس والجهر والشّدة والرّخاوة والاستعلاء والتّفخيم والتّرقيق والقلقة واللّين والغنّة، ونجد بأنّ للحروف مخارجها الخاصّة بها، فمنها ما يخرج من وسط اللّسان وطرفه أو رأسه،

(1) ابن جني " الخصائص" ج1، المكتبة العلمية دار الكتب المصرية ص ، 68-67 :.

(2)ينظر تعريف المترادفات والأضداد، اللّغة العربية لغة أم هويّة؟، شبكة تبيان: https://tipyan.com/arabic-language-or-hobby.

(3) ينظر المرجع نفسه https://tipyan.com/arabic-language-or-hobby.

ويختلف كل حرف عن الآخر اختلافًا واضحًا بحسب مدرجه الصّوتي، فعلى سبيل المثال: لا تجمع السّين مع الصّاد، ويأخذ على هذا النّحو بقيّة الأحرف الهجائيّة.[1]

6.2-دقة التعبير:

تتميّز اللّغة العربيّة بأنّها تمتلك كلمات تفيد المقصود بشكل مباشر وتساعد المتحدّث بالتّعبير عما بخاطره بشكل دقيق، ونلاحظ أن اللّغة العربيّة أوسع اللّغات في دقتها للتّعبير عن الأحوال والصّفات، نذكر نماذج من هذا القبيل كما يلي:" تقول العرب في تقسيم الاشتهاء: فُلان جائعٌ إلى الخبز، قَرَمٌ إلى اللحمِ، عَطشَانٌ إلى الماءِ، عَيصَان إلى اللَّبن، كِرْدٌ إلى التّمرِ، جُعْمٌ إلى الفاكهة "[2]، فمن ميزات اللّغة العربية الدّقة في التّعبير في أحوال مختلفة حتى وإن كان الاختلاف بسيطًا في الأمور المعنوية أو الحسيّة وغيرها، فالكلمات لها معانيها التي تناسب الأحوال والمواقف التي يتم قولها بها فتعطي الكلمات المعنى المراد إيصاله والهدف الذّي يقصده المتحدّث والشعور الذّي يشعر به أيضًا.

المبحث الثالث: أثر اللّسانيات في اللّغة العربيّة

تمهيد:

أصبح تعلّم اللّغة من القضايا التي تشغل بال الكثيرين في هذا العصر، فنجد أنّ كثيرًا من الأشخاص يسعون إلى تعلّم لغات مختلفة ويعتبرون ذلك ميزة للأشخاص ومظهرًا لثقافتهم الواسعة وحبّهم للتّعرف على الثّقافات المختلفة وزيادة في العلم أيضًا.

هناك العديد من التّعريفات لعلم اللّسانيّات ومن هذه التّعريفات أنّه العلم الذي يدرس اللّغات الطّبيعيّة، وأشار بنيونيس عليوي بأنّ اللّسانيات لها جانبين أحدهما تطبيقي وآخر نظري، وساهمت في

(1) إسلام نصيب، تعريف المترادفات والأضداد، اللّغة العربية لغة أم هويّة؟، شبكة تبيان:
https://tipyan،com/arabic-language-or-hobby.

(2) المرجع نفسه:
https://tipyan،com/arabic-language-or-hobby

نشأة تعليمية اللّغات وعبّر بنيونيس عن ذلك بقوله "اللّسانيات في جانبها النّظري والتّطبيقي ساهمت في نشأة تعليميّة اللّغات حيث استفاد هذا التّخصص من التّراث النّظري المعرفي اللّغوي الذي جاءت به المدارس البنيويّة (الأوروبية والأمريكية) والمدرسة التّوليدية التّحويلية والمدرسة الوظيفية".(1)

كما عرّف محمود أحمد السّيد اللّسانيات بأنّها أحد العلوم الإنسانية وأكّد بأنّها تعرف بعلم اللّسان الحديث وأنّها دراسة علميّة لظواهر اللّسان البشري، وتكون دراسة اللّسانيّات من خِلال دراسة الألسنيّة الخاصة بكل جماعة من الجماعات وخاصّةً أنّ هناك اشتراكًا بين القوانين التي تخضع لها ظواهر اللّسان البشري، فتعتبر اللّسانيّات دراسةً تجريبية تتم لدراسة الظواهر اللّغويّة ولمعرفة واستنباط القوانين التي تفسّر ظواهر اللّسان تفسيرًا علميًّا واضحًا مفسّرًا، ويكون ذلك من خلال إجراء التّجارب والبحوث الميدانية التي تقدّم معلومات مباشرة وذات أثر ملموس في علم اللّسانيات.(2)

ومن التّعريفات السّابقة نجد أنّ اللّسانيات تعتبر علمًا من العلوم الإنسانية وتقوم على اللّسان وهو موضوعها الخاص بها، وتعبّر اللّسانيات عن ظواهر متعدّدة وبلغات الأفراد ونفسياتهم ومظاهرهم، فنجد بأنّ اللّسانيات حقل شاسع من العلم والمعرفة وموضوع ذات أهميّة في الدّراسات الميدانية.

وتعتبر اللّسانيات من أساسيّات تعلّم اللّغة حيث إنّه من الصّعب أو المستحيل تعلّمها دون التّطرّق إلى علم اللّسانيات، فذكر عبد الرحمان بودراع بأنّ هناك علاقة وطيدة جدًا بين اللّغة وعلم اللّسانيّات وتعليم اللّغة وتعلّمها، ذلك لأنّ اللّسانيّات تعتبر من الطرق والأدوات والمناهج المهمّة في تعليم اللّغات، حيث إنّ التّلميذ يتعلّم قواعد تركيب الجُمل وأصوات اللّغة ومفردات المعاجم وغيرها من مستويات اللّغة ومراتبها وكيف يمكن للمتعلّم أن يكتسب اللّغة ويستعملها بالشّكل الصحيح.(3)

(1) بنيونيس عليوي، اللسانات التطبيقية وتعلم اللغة العربية، شبكة الألوكة، www،alukah،net، ص:17.

(2)ينظر محمود أحمد السيد،"اللسانيات وتعليم اللغة"،سلسلة الدراسات والبحوث المعمقة دار المعارف للطباعة و النشر سوسة، ص: 12.

(3) ينظر عبد الرحمان بودراع " اللغة بين الخطاب العلمي و الخطاب التعليمي" مجلة الموقف العدد 8، 1988 ص: ،93 .

فنجد أنّ هناك ركائز أساسيّة ترتكز عليها أيّ لغة من اللّغات التي يتعلّمها الفرد، ومن هذه الرّكائز اللّسانيات التي تعتبر مرجعًا أساسيًّا ذات أهميّة بالغة في تعليم اللّغات المختلفة من ضمنها اللّغة العربية للناطقين بها وغير النّاطقين بها، كما أنّ اللّسانيّات تعدّ من أدوات تطوير اللّغة العربيّة وتقوم بتأهيلها لتأدية دورها الثّقافي وتساهم في البحث العلمي، وكما أشار عبد الوهاب صديقي إلى ذلك بقوله: "إن الأمر يجعل مهمة تطوير اللّغة العربيّة في أعناق الباحثين، بالانفتاح على مستجدات اللّسانيات المعاصرة، وتأهيلها لتأدية دورها الثّقافي، والمساهمة في البحث العلمي".[1]

إنّ البحث اللّساني يعدّ أساسًا في تعلّم اللّغات ومن ضمنها اللّغة العربيّة وهذا الأساس يؤهل اللّغة العربية لأن تتطوّر، بل إنّ اللّسانيّات توفّر إطارًا نظريًّا يساعدها في استيعاب العديد من القضايا المختلفة والتّعامل معها ومعرفة أبعادها، كما أنّ اللّسانيّات تعتبر من الأدوات المهمّة في تعليم اللّغة ويتم تصنيفها كأداة إجرائيّة، حيث استفادت اللّسانيّات من لسانيّات المدارس الغربية كما ذكر عبد اللطيف الفرابي، فقد أضافت المدارس اللّسانية نظرة جديدة في وصف نظام اللّغة في مستوياته الصّوتية والمعجميّة والدّلاليّة، كما برزت نظرياتٍ لغويّةٍ حديثةٍ مفسّرة لطبيعة النّظام اللّغوي، وكيفيّة اكتسابه من قِبل الطفل منذ ولادته إلى بلوغه مرحلة الرّشد ومن أهم هذه المدارس اللّسانية الغربيّة نجد اللّسانيات البنيويّة بحكم كونها: غنيّة من حيث الوسائل التّكنولوجية التي تعتمدها في عملية تعليم اللّغة مثل: المسلاط وغيره من الأدوات التي تسند إلى الأسس الإبستومولوجيا والميتودولوجيا الخاصة باللّسانيات، وتعتبر من كيفيات اكتساب المتعلّم للنسق اللّغوي وكيفية تعلّم اللّغة: الجملة، النص وعلاقة النّسق اللّغوي بالمحيط الإجتماعي.[2]

(1) عبد الوهاب صديقي "مجلة الدراسات اللغوية والأدبية " العدد الثاني، السنة الثانية، ص:24 .

(2)ينظر عبد اللطيف فرابي، "خطاب اللسانيات في التربية حول الأصول اللسانية للديداكتيكا اللغات " مجلة ديداكتيكا، العدد 3 دجنبر 1992، ص: 40.

ومما سبق، نجد أنّ اللّسانيات لها الأثر القوي في بنية الكلمة وفي اللّغة وتطوّرها، كما أنّ اللّسانيّات كم من العناصر المترابطة فيما بينها وتؤدّي وظائف متعددة وجميعها تخدم اللّغة وتطوّرها وتسهّل على الباحثين البحث في مواضيع اللّغة العربية وتراكيبها ودلالاتها.

ومن المواضيع اللّغوية المهمّة في دراسة اللّغة العربية هو موضوع النّص اللّغوي، حيث إنّ بنية الكلمة تحتوي على العديد من المكونات المختلفة كالمكونات الصّوتية والتّركيبية والصّرفية وغيرها، فنجد أنّ اللّغويين اهتمّوا بشكل كبير بالتّراكيب اللّغوية وقاموا بتحليلها واستخدم بعضهم التّحليل الفمنولوجي لدراسة الكلمة وما تحتوية من أجزاء صوتيّة كالفونيمات والمورفيمات وغيرها، كما يتم استخدام الوحدات التّركيبية كما هي في تعليّم اللّغة العربيّة وذلك لتناسب الميزان الصّرفي، وأمّا اللّسانيّات التّوليديّة أو ما يسمّى اللّسانيّات التّوليديّة التّحويلية التي يقول البعض بأنّها تنسب إلى العالم نوم شومسكي، فإنّها تهتم بدراسة الجملة أو التراكيب نفسها، ذلك لأنّ الجُمل ليست محدوده كما هو الحال في الفونيمات والمورفيمات، لذا، فإنّ الجمل تعتبر القواعد الأساسيّة في نظرية تعليم اللّغات المختلفة، وقد ظهرت العديد من المدارس اللّسانية التي اهتمّت بتعلّم اللّغة واكتسابها مثل المدرسة الفرنسية في اللّسانيّات البنيويّة ومدرسة بياجيه التّكوينية، حيث إنّ مدرسة بياجية تؤكد أنّ الفرد لديه جهاز لغوي فطري منذ الولادة ويستطيع أنّ يكتسب اللّغة ويتعلّمها عندما يتفاعل مع محيطه، فتعتبر البيئة المحيطة والتعامل اللّغوي مع المحيط من أهم العوامل التي تساعد الفرد على تعلم واكتساب اللّغة وتدعّم قدرته الفطرية، ونجد أنّ هناك تشابهًا بين مدرسة بياجيه ومدرسة تشومسكي حول مبدأ أنّ اللّغة ترتبط بالبنية الذهنية، ولكنّه يعتبر اكتساب اللّغة من المحيط عوامل مساعده وأنّ العقل تمّ تكوينه بأنّ يكتسب اللّغة فيعتبر العقل لغوي بالفطرة ومزوّد بجهاز لغوي يجعل تعلّم واكتساب اللّغة أمرًا سهلاً.[1]

وقد تحدّث عبد الوهاب صديقي عن اللّسانيات التّوليديّة التّحويليّة واللّسانيّات الوظيفية، وفسّر كل واحدة بأنّ قال أنّ اللّسانيات التّوليديّة تتحدّث عن تعلّم اللّغة بأنّها استثمار للجهاز اللّغوي الفطري

(1)ينظر أحمد الحامدي، " التعبير الشفوي و تعلم اللغة العربية"، دراسة سيكو لسانية في السلك الأول من التعليم الأساسي مراجعة خالد المير سلسلة التكوين التربوي، 11 طبعة ، الدار البيضاء، 2000ص: 12.

الذّي يُخلق مع الإنسان ويجعله قادرًا على الكلام، ولديه قابلية كبيرة لتعلّم اللّغة بأنّه يصدر أصواتًا ويكتسب أيّ كلمات يسمعها ويولّد عددا كبيرا من الكلمات والجُمل، حيث إنّ اللّغة الموجودة بالفطرة لدى الإنسان أو ما يسمّى الملكة اللّغوية يتم تطويرها من قِبل الفرد ويتم بناء استراتيجيات جديدة لتعلّم اللّغة وطرق تدريسها، لذا فإنّ اللّسانيّة التّوليديّة تتناقض مع مبدأ المثير والاستجابة، لأنّ الإنسان يعتبر مثل الآلة عند السّلوكيين الذّين يعتبرون الإنسان مثل الآلة يردد ما يسمعه من الجُمل والتّراكيب اللّغوية وليس لديه الملكة اللّغوية التي تمكنه من تعلّم اللّغة واكتسابها، ومن جهة أخرى، نجد أنّ اللّسانيات الوظيفيّة كان لها دور قوي جدًا وفاعلية في تعليم اللّغة، ومن رواد هذه المدرسة سيمون ديك الذي يعد رائدًا للنّظرية الوظيفية الحديثة التي تعتبر التّواصل والقدرة على التّواصل أساسًا لتعلّم اللّغة واكتسابها، كما أنّ موضوع تعليم اللّغة وتدريسها يعد من المواضيع التي تشغل معلّمي اللّغة العربية واللّغويين والمحدّثين في اللّغة والباحثين في الحقول المختلفة البيداغوجيا .[1]

ومما سبق، نجد أنّ اللّسانيّات الوظيفية واللّسانيّات التّوليديّة الحديثة لها علاقة قوية في اكتساب وتعليم اللّغة، حيث إنّ التّواصل بين الأفراد يساعد على تعلّم اللّغة مع وجود فطرة لغوية لدى الأفراد تساعدهم على تعلّم اللّغة، فيعتبر التّواصل من أحد العوامل المهمّة في اكتساب اللّغة، وتعتبر الجملة الوحدة أساسية في تعلّم اللّغة كما يعتبرها اصحاب المبدأ الوظيفي بأنّ لها أدوار مهمّة في تعلّم اللّغة فعندما يستطيع الفرد فهم الجملة وإنتاجها فإنّه سوف يمتلك القدرة على استخدام اللّغة بطلاقة.

1.اللّسانيّات التّطبيقيّة:

أمّا بالنّسبة إلى اللّسانيات التّطبيقيّة، فإنّها تعد من المصطلحات التي يصعب تعريفها بشكل دقيق فنجد أنّ هناك العديد من الآراء التي تختلف وتتضارب حول ما تحتويه من المضمون ومجالاتها وتطبيقاتها، فعند تعريفها يتمّ تعريف اللّسانيّات ومن ثمّ ربط مصطلح التّطبيقية مع تعريف اللّسانيات، وقد تمّ تعريف اللّسانيّات مما سبق بأنّها العلم الذّي يهتم بلسان الفرد واكتسابه وتعلّمه للّغة، وأنّ كل فرد وجماعة من الجماعات وشعب من الشعوب

(1)ينظر عبد الوهاب صديقي، "مجلة الدراسات اللغوية والأدبية"، العدد الثاني، السنة الثانية، ص: 21، .

وأمّة من الأمم لديهم لسانهم الخاص بهم الذّي يميزهم عن الآخرين حتى وإن كان هناك لغة مشتركة، وتمّ اعتبار اللّسان بأنّه أداة للتّعبير وأداة للتواصل وموضع اهتمام الكثير من علماء اللّغة والباحثين على مر العصور، وقد أجريت العديد من البحوث التي تكاد لا تحصى حول موضوع اللّسانيات وتركيب الجُمل وتحليل البُنى اللّغويّة وغيرها من الأمور التي تتعلّق بعلم اللّسانيات، وعندما نتجه للكلمة الأخرى من التّعريف وهي "التطبيقيّة" نجد أنّها صفة ونجد لها العديد من التّعريفات فقد عرّف (الفيروز آبادي) المطابقة بأنّها الموافقة.(1)

وفي المعجم الوسيط نجد أنّ التطبيق لديه تعريف واضح وصريح بأنّه "إخضاع المسائل والقضايا لقاعدة علمية، أو قانونية، أو نحوها".(2)

وعند البحث في التّعريفات الاصطلاحية لمصطلح اللّسانيّات التّطبيقية نجد أنّها علم وله منهج نابع منه وله إطار معرفي خاص وله هدف واضح وهو البحث عن حل للمشكلات اللّغوية، كما أنّ اللّغة هي العنصر الأساسي فيه فيعمل على تحسين الكفاءات ويعمل على توظيف واستعمال ما تمّ توفيره من عناصر اللّغة وطبيعتها، بالإضافة إلى أنّه مجال واسع تلتقي فيه العلوم اللّغوية المختلفة التي تهتم بلغة الإنسان، ومن هذه العلوم نجد علم اللّسانيّات واللّسانيّات النّفسيّة واللّسانيّات الاجتماعية وعلوم التّربية والاجتماع وغيرها من العلوم التي تهتم بهذا الصدد.(3)

ويؤكد كل من (عبده الرّاجحي) و(محمد فتيح) بأنّ اللّسانيّات التّطبيقية يتصل بها علم اللّغة النّظري من جهة ويتصل بها علم اللّغة التّطبيقي من جهة أخرى، فنجد أنّ البعض أيّد اتصالها بكلا العلمين والبعض رفض ذلك التّوجه، كما أنّهم يبررون رأيهم بأنّ لكل مجال مساحته الخاصّة به وأنّ كُلّ من علم اللّغة التّطبيقي وعلمّ اللّغة النّظري علم مستقل بذاته، فعلم اللّغة النّظري له إطار معرفي خاص، وعلم اللّغة التّطبيقي هو تطبيق لما جاء في علم اللّغة النّظري من نظريات ومفاهيم وغيرها لحل المشكلات اللّغوية العمليّة التي تتعلّق باللّغة، وقد ذكر ذلك "شارل" الذي أكّد بأنّ لكل علم من العلوم تطبيقات

(1) ينظر الفيروز ابادي قاموس "المحيط "، 2008، ص: 991.

(2) شارل بوتون "اللسانيات التطبيقية "، ترجمة الدكتور قاسم المقداد ومحمد رياض المصري،(د،ت) ، ص: 9.

(3) ينظر عبده الراجحي، "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، دار المعرفة الجامعية، ط2000، ص:8-10.

خاصة به، فعلى سبيل المثال، يضع علماء الفيزياء والرّياضيّات قوانين مختلفة فيقوم المهندسون بتوظيف تلك القوانين وتطبيقها ليبني جسرًا أو لتصميم عمل هندسي متقن، كما أنّ هناك قواعد في علم الكيمياء والبيولوجيا يقوم الأطباء بتوظيفها والاعتماد عيلها لتوظيفها في حل المشكلات الطّبية من الأمراض ولتقديم العلاجات وغيرها .[1]

كما أشار (محمد محمد يونس علي) بأنّ اللّسانيّات التّطبيقية تهتم بمفاهيم اللّسانيّات وتطبيق مفاهيمها ونتائجها في تدريس اللّغة.[2]

ونخلص إلى أنّ اللّسانيات التّطبيقية تعتبر فرعًا من فروع اللّسانيّات ولها منهاجها وإطارها المعرفي وأهدافها وتطبيقاتها اللّغوية وتعمل على معالجة مشكلات اللّغة وتعلّمها واكتسابها وتطبيق التحليل التقابلي بين اللّغات المختلفة وتُعنى بدراسة اللّغة من خلال المجتمع وتحسين ظروف تعليمها، ونجد أنّ هناك اتفاقًا على اساسيّات علم اللّسانيّات التّطبيقيّة رغم اختلاف توّجهات اللّغوين، إلاّ أنّ جميعهم اتفقوا على أنّه علم يبحث في تعلّم اللّغة وحل مشكلاتها اللّغوية، وأنّ هناك عدد من العلوم الأخرى التي يتمّ حل مشكلاتها مثل علم اللّغة النّظري وعلم التّربية وعلم الاجتماع والأبحاث والدّراسات التي تبحث في تعلّم اللّغة.

وقد وُجد أنّ هناك فروعًا متعدّدة ومختلفة للّسانيات التّطبيقية، ولكنّ جميعها تهتم بشكل أساسي في اللّغة واكتسابها وتحديد المشكلات اللّغوية وحلّها، وأنّ هناك أنظمة تقوم عليها ولها مبدأ علمي له أساساته ونتائجه التي يتم أخذها في عين الاعتبار عند دراسة اللّسانيّات.[3]

وللحديث عن فروع اللّسانيّات التّطبيقية، فقد أكد عبد الراجحي بأنّ هناك العديد من الفروع للسانيّات التّطبيقية كما أنّ هناك العديد من المواضيع التي تتعلّق بها كعلم اللّغة الاجتماعي وعلم اللّغة النّفسي والتّرجمة والتّعدد اللّغوي والتّخطيط اللّغوي وعلاج الأمراض التي تتعلّق بالكلام ونطقه وغيرها من

(1) ينظر بوتون شارل "اللسانيات التطبيقية"، ترجمة الدكتور قاسم المقداد ومحمد رياض المصري،(د،ت)، ص: 9.

(2) ينظر محمد محمد يونس علي، "مدخل إلى اللسانيات " الطبعة الأولى دار الكتب الوطنية / بنغازي، ليبيا، ص: 15.

(3)ينظر عبد الراجحي: "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، ص: 13.

العلوم التي قد تربطها صله بعلم اللّسانيّات التّطبيقية.[1]

كما أضاف عبد الراجحي بأنّ علم التّرجمة وتربية الصم والبكم وعلوم الاتصال وغيرها من العلوم تعتبر من العلوم التي لها وجود واسع في اللّسانيّات التّطبيقية، وأنّ علم اللّغة التّطبيقي الذي يعتبر من العلوم القديمة التي ظهرت في منتصف الأربعينات من القرن الماضي ولم يتمّ تحديده على نحو دقيق في البداية وبدأ مفهومه يظهر بشكل أوضح في السّتينات والسّبعينات حيث إنّه أصبح العلم الّذي يهتم باللّغة والبحوث وتطويرها وتعليم اللّغة، وقد ظهر هذا العلم بصورته الواضحة وذلك للحاجة إلى علم يضمّ المشاكل العلميّة التي تتعلّق باللّغة وكان علم اللّسانيّات التّطبيقية كعِلّم أدّى هذه الوظيفة بشكل دقيق، فأصبح علم اللّغة التّطبيقي علمًا مستقلاً في اللّغة الأجنبية وقد وجدت مجلّة تصدر باسم علم اللّغة التطبيقي، وهي مجلة تهتم بعلم اللّغة التّطبيقي على وجهه التّحديد، كما تمّ تأسيس الاتحاد الدّولي لعلم اللّغة التّطبيقي في عام 1964، وبقي علم اللّغة التّطبيقي يتطوّر مع مرور الوقت في العديد من الجامعات العربية والغربية على حدٍّ سواء وإلى وقتنا هذا.[2]

وقد أخذ علم اللّسانيّات التّطبيقية بالازدهار منذ ظهور مفهوم علم اللّسانيّات التّطبيقية في السّتينات والسّبعينات من القرن الماضي، إلى أن أصبح علم اللّسانيات التّطبيقية حقلاً علميًّا مستقلاً عن علوم اللّسانيّات الأخرى وبالأخص علم اللّسانيّات النّظرية، وقد اعتبرت بعض الجامعات علم اللّسانيّات التّطبيقية تخصصًا جامعيًا مستقلاً، كما أنّ هناك العديد من المؤسسات والمراكز مثل مركز اللّسانيّات التطبيقيّة والمجمعيّات التي تُعني بعلم اللّسانيّات التّطبيقيّة مثل الجمعيّة الأمريكية للّسانيات التّطبيقية وغيرها.

وفي البحث في موضوع اللّسانيّات التّطبيقيّة نجد أنّ هناك العديد من العلوم التي تربطها علاقة مع علم اللّسانيات التّطبيقية مثل علم اللّغة وعلم النّفس وعلم الاجتماع وعلم المعاجم، ويوجد هناك العديد من الصّلات التي تربط علم اللّسانيّات التّطبيقية مع هذه العلوم من خلال بعض العناصر المشتركة بينها، فنجد أنّ علم اللّغة يضم العديد من العلوم مثل علم اللّغة ويسمّى أيضًا علم اللّغة النّظري علم اللّغة العام

(1)ينظر عبد الراجحي: المرجع نفسه، ص: 9.

(2)ينظر عبد الراجحي: المرجع نفسه، ص: 8-12.

واللّسانيّات النّظري، بالإضافة إلى العلوم التي تتّصل بالمستويات اللّسانية مثل علم النحو والصّرف وعلم الأصوات والتّراكيب وعلم الدّلالة، كما نجد أنّ علم اللّغة ذو علاقة بعلم اللّسانيّات ويهدف إلى دراسة لسان الإنسان وتتّخذ منهجًا موضوعيًّا ذا طابع تجريدي في دراسة اللّغة ويعود ذلك بالفائدة على علم اللّسانيّات التّطبيقيّة وتطبيقاتها مثل نظريات التّعلم واكتساب اللّغة، لذا، نجد أنّ اللّغة تعمل على التقاء اللّسانيّات التّطبيقيّة ومقابلاتها النّظرية، ومن جهة أخرى، نجد أنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة تعمل على تشكيل جانب كبير من عملية تدريس اللّغة.[1]

وأمّا في علاقة اللّسانيّات التّطبيقيّة باللّسانيّات الاجتماعية، فنجد أنّ اللّسانيّات الاجتماعيّة تهتم بدراسة الظواهر الاجتماعية وعلاقتها باللّغة وعلاقة الظواهر اللّغوية في المجتمع، فيظهر تفاعل بين المجتمعات ولغاتها وهذا التّفاعل يبدو واضحًا لأنّ اللّغة تعتبر جزءًا أساسيًا من المجتمع والتّنظيمات الأساسيّة له، فاللّغة ليست فقط قوانين يتم حفظها وتتولّد عنها صور للتّعبير اللّغوي، بل إنها تقوم أيضا بتوظيف المادة اللّغوية في سياقات اجتماعية، كما أنّ السّياقات الاجتماعيّة تقوم بتقديم تصوّرات لمجالات تدريس ويقوم علم اللّغة الاجتماعية أيضًا بالمساعدة في مجالات تدريس اللّغة أيضًا .[2]

ومن العلوم التي لها علاقة أيضًا باللّسانيّات التّطبيقيّة، نجد أنّ اللّسانيّات النّفسيّة لها علاقة جيّدة باللّسانيّات التّطبيقيّة حيث إنّها تساعد علم اللّسانيّات النّفسيّة في الإدراك والفهم بمساعدة علم اللّسانيّات التّطبيقيّة العامّة بالتّعاون مع علم النّفس، فيبدو ظاهرًا بأنّ هناك علاقةً وترابطًا بين الظواهر اللّغوية والعمليات العقليّة، وذلك لأنّ العمليات اللّغوية لا يتم إنتاجها بمفردها وبمعزل عن العوامل النّفسيّة التي تكون أساسًا لها، ولكنّ رغم الارتباط بين الجانب النّفسي والجانب اللّغوي إلاّ أنّهما منفصليّن من النّاحية العلميّة فكل واحد منهم علم منفصل عن الآخر، ويقوم اللّسانيون النّفسيّون باستخدام اللّغة واكتشاف الطرق والوسائل التي ترتبط بالمعرفة اللّغويّة والتّعرّف على طبيعة محتوى المكوّنات الشّخصيّة

(1)ينظر عبد الراجحي : "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"، ص: 28.

(2)ينظر عبد الراجحي : المرجع نفسه، ص33.

للقدرة اللّغوية التي يمتلكها الإنسان ويقوم بدراسة كيفية اللّغة وانتاجها والتّحدّث بها.[1]

وأمّا علاقة اللّسانيّات التّطبيقيّة بعلم التّربية فنجد أنّ هنالك علاقة لأن علم التّربية يعرف كتطبيق لأصول التدّريس وطرائقه كما يعد علمًا يضمّ العديد من الأبحاث والدّراسات التطبيقيّة والنّظرية التي تتعلّق بالتّعليم والتّعلّم ويتعامل مع العديد من الفروع الأخرى مثل علم الاجتماع والفلسفة وعلم النّفس، فهناك علاقة وطيدة بين علم التّربية وهذه العلوم.[2]

2- تعليمية اللغات:

أنّ الفكر المعاصر للسّانيّات التّطبيقية يقوم بتطبيق النّظرية اللّسانيّة واستخدام التعّليمات على الصّعيدين العام والخاص بكل جانب من الجوانب المختلفة؛ وتطوير طرق وأساليب تعليم اللّغات المختلفة، فاللّغة هي الكلام والخطاب الذّي تمّ انتاجه والتّحدث به من الأفراد حول العالم بمختلف السنتهم ولغاتهم وطرائقهم في الكلام، فهناك ارتباط كبير بين اللّغة واللّسانيّات التّطبيقيّة، وذلك لأنّ اللّسانيّات تهتم بتدريس اللّغة وتعليمها.[3]

(1)ينظر محمد محمد يونس علي، "مدخل للسانية اللسانيات"، ص:21.

(2)ينظر علم التربية، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة،

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A

(3)ينظر سامية جباري ، "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات "جامعة الجزائر ص: 97-98-99.

المبحث الرابع: التعليمية مفاهيمها ووسائلها

تستدعي الضّرورة بأنّ يكون لدى معلّمي اللغة مادة تعليميّة يقومون باستخدامها وتخطيطها والسّير على ضوئها من أجل تعليم اللّغة للناطقين بغيرها أو للنّاطقين بها في بعض الأحيان، ويتم استخدام العديد من المفاهيم المتّصلة بالتّعليم والتّعلّم مثل التّعليم والتّعلّم والبيداغوجيا والديداكتيك، وللحديث عن المفاهيم الوسائل التّعليميّة سوف يتمّ تقديم الشِرح التّالي:

مفهوم التعليم:

يعتبر التّعليم من مظاهر هذا العصر بحيث لا تخلو مدينة من المدن من العديد من المدارس التي تقدّم العلم والتّعليم لطلاّبها، وتمّ تعريفه بأّنه تصميم مقصود ومنظّم للخبرات التي تعمل على المساعدة في التّغيير في الأداء، بحيث يتمّ تحقيق التّغيير المرغوب فيه عن طريق المعلّمين أو أعضاء الهيئة التّدريسية في المؤسسات التّعليميّة، ويتمّ التخطيط لعمليّة منظّمة ووضع خطط وجداول وحصص أسبوعيّة والإشراف على سير عمل عملية التّعليم من قِبل المدراء والمشرفين والمراقبين لأحوال التّعليم في المدارس والمعاهد والجامعات وغيرها من المؤسسات التّعليميّة، كما يتمّ دراسة نتائج التّعليم والتّحصيل الدّراسي للطّلاب ومعرفة ما تمّ انجازه من الأهداف التي تمّ وضعها في عملية التّعليم.[1]

ويوجد العديد من التّعريفات الخاصة بمصطلح التّعليم ومنها تعريف "عمر أكان": بأنّه من القدرات الأساسيّة للإنسان، وتكون هذه القدرة ظاهرة عند استخدام الطرق والنّشاطات التي يقوم بها الفرد لاكتساب المعرفة والخبرات والمعلومات التي يمكن تعلّمها من الآخرين لزيادة علمه ومعرفته ولتشكيل شخصيته وتوجيه سلوكه، حيث إنّ التّعليم من الأمور الأساسية التي يحتاجها الإنسان في جميع نواحي

(1)ينظر تعليم، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة،
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85#،D8،A7،D9،84،D8،AA،D8،B9،D9،84،D9،8A،D9،85_،D8،A7،D9،84،D9،86،D8،B8،D8،A7،D9،85،D9،8A_،28،D8،A7،D9،84،D8،AA،D9،82،D9،84،D9،8A،D8،AF،D9،8A،29.

حياته ولا يقتصر الأمر على الدّراسة فقط ولكن كل شيء يتعلّمه الإنسان في حياته اليوميّة خارج المؤسسة التّعليمية أو داخلها من مهارات وخبرات وتجارب ومناهج دراسية.(1)

لذا، فإنّ التّعليم يعتبر عملية تفاعلية بين المعلّم والمتعلّم وتكون اللّغة واسطة للتّواصل بينهم ومن أجل فهم بعضهم البعض وانتقال المعلومات واستقبالها من قِبل المتعلّم، فإنّ التّعليم هو عملية نقل المعلومات من طرف إلى آخر وهما المعلّم والمتعلّم، وهناك من يتعلّم بجهده الشّخصي ودون الحاجة إلى مُعلّم، فقد ذكر (بنيوس عليوي) بأنّ هناك فرقًا بين التعليم، والتعلّم حيث إنّ التّعليم توجيه لعملية التّعلّم ويحفّز المتعلم على التّعلّم، أمّا التّعلّم فهو نشاط ذاتي ومجهود شخصي يقوم به المتعلِّم بنفسه بمساعدة وإرشاد المعلّم. (2)

كما أنّ هناك نوعين من التّعليم وهما التّعليم النّظامي والتّعليم غير النّظامي ويظهر الفرق بينهما كما يلي: (3)

التعليم النّظامي (التّعليم التّقليدي)	التّعليم غير النّظامي
هو التّعليم الذّي يتلقاه الطّلبة في المؤسسات التّعليمية النّظاميّة كالمدارس والكليّات والجامعات، كما يطلق عليه البعض التّعليم التّقليدي أو التّعليم المدرسي.	هو التّعليم الذّي تكون فيه درجة الانضباط أقل من التّعليم النّظامي، وتكون المعلومات فيه مبسّطة حيث تقوم التّربية والتّعليم، بإعداد المواد التعليميّة واللّغات، كما أنّه يعتبر بناء المتعلّم معرفيًّا عن طريق التّعليم، فيعتبر التّعليم المحرك الأساسي في تطوير المتعلّم وزيادة المعرفة لدية.

(1)ينظر عمر أكان، "مقال حول اللسانيات وتعليم اللغات وزارة التربية الوطنية"، الرباط مأخودة من أعمال ندوة تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات، سلسلة الندوات 15 منشورات جامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، ص: 67.

(2)ينظر بنيونيس عليوي، اللسانيات التطبيقية وتعلّم اللغة العربية، موقع شبكة الألوكة، ص: 30.

(3)ينظر تعليم، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة:

https://ar،wikipedia،org/wiki/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85#،D8،A7،D9،84،D8،AA،D8،B9،D9،84،D9،8A،D9،85_،D8،A7،D9،84،D9،86،D8،B8،D8،A7،D9،85،D9،8A_،28،D8،A7،D9،84،D8،AA،D9،82،D9،84،D9،8A،D8،AF،D9،8A،29.

ومما سبق نجد بأنّ التّعليم عملية يقوم بها المعلّم وقد تكون منتظمة أو غير منتظمة، بحيث يسعى المعلّم لتحقيق تعليم معارف واكساب مهارات للمتعلّمين، ويعتبر التّعليم أيضًا أمرًا أساسيًّا في بناء المجتمعات وتطوّرها وازدهارها وتحسين المستوى الثّقافي لدى أفرادها.

2- مفهوم البيداغوجيا: تعود كلمة بيداغوجيا إلى أصول إغريقية وكانت تطلق على العبد الذي يرافق الطّفل إلى المدرسة، ومع مرور الوقت أصبح مفهوم البيداغوجيا يتطوّر ويأخذ معنى أكبر وأكثر دقة، حيث أصبح يظهر في القواميس ويتم استخدامه بشكل فعلي في القرن التاسع عشر، فعرفت البيداغوجيا بأنّها استراتيجيّة يقوم بها المعلّمون اتجاه الطّلبة والعمليّة التّعليميّة من إرشاد وتوجيه وتسهيل لطرق التّدريس وأساليبه لتحقيق معارف واكتساب مهارات مختلفة ومتنوّعة، لذا فإنّ البيداغوجيا تشمل جميع الأنشطة التي يقوم بها المعلّم في تنمية العملية التّعليميّة وتنشيط مهاراتها ودلالاتها وأهدافها، ويشمل ذلك تعليم اللّغات أيضًا، فنجد أنّ البيداغوجيا عملية تتميّز بالفاعليّة والنّشاط وذلك لأنّها عملية تطبيقيّة يتم عملها وتطبيقها وتستمد مفاهيمها من العلوم الأخرى مثل علم الاجتماع وعلم النّفس، وقد ظهر مفهوم مشابه لمفهوم البيداغوجيا وهو مفهوم الأندراغوجيا الذي تحدّث عنه (نولز) بأنّه أحد الأساليب التي يمكن تطبيقها على التّلاميذ في عمليّة التّعليم وتعمل على تشجيع الطّلاب على التّعلّم الذّاتي وتوجّه المعلّمين إلى إرشاد الطّلاب وتقديم التّوجيهات لهم أثناء العمليّة التّعليميّة ومراقبة سير الأحوال الدّراسية لديهم. (1)

كما قام (نولز) بالمقارنة بين البيداغوجيا والأندراغوجيا من عدّة نواحي، فذكر بأنّ المعلّم في البيداغوجيا هو الذّي يقوم بتحديد المواضيع ومتابعتها ويراقب العملية التّعليميّة وسيرها وتعلّم الطّلاب لما هو مطلوب منهم، كما أنّ خبرة المتعلّم تكون قليلةً وليس لديه كمّ كافٍ من المعلومات ويتطلّب هذا الأمر بأن تكون عمليّة التّعليم طريقة توجيهيّة تعمل على إرشاد وتوجيّه الطّلاب لتنمية خبراتهم وتطويرها، كما أنّ الجاهزية والاستعداد للتّعلّم لدى الطّلاب تكون معيارية وذلك لأنّ الطّلاب يتعلّمون ما يتوقعون أنّ المجتمع ينتظر منهم تعلّمه، وهذا يجعل المناهج معياريّة، ونجد أنّ توجّهات التّعلّم تكون نحو اكتساب

(1)ينظر الحسن الحية، "التربية وعلم النفس التربوي نظريات ونماذج تطبيقية" الطبعة الأولى دار الحرف للنشر والتوزيع، ص: 42.

جوهر المادة وما هو ضروريٌّ من المنهاج الذّي يحتوي على مواضيع مختلفة، وفي المقابل نجد أنّ الأندراغوجيا يكون توجّه المعلّم فيها نحو الاستقلاليّة ويكون هناك مصدر وفير للمعلومات التي تجعل طريقة التّدريس نقاشية بحيث يتناقش المعلّم مع التلاميذ حول المادّة التّعليميّة، كما أنّ الأشخاص يتعلّمون ما يحتاجون إليه فتكون أغلب البرامج التّعليميّة حول مواضيع الحياة والمواضيع التي تفيد المتعلّمين عمليًّا، وتعتبر توجّهات التّعلّم توجّهات نحو الخبرات والتّجارب التي تستند عليها ويكون اهتمام المتعلّمين بالنّاحية التطبيقيّة للمواضيع التي يتعلّمونها، وقد ختم (نولز) مقارنته بأنّ كلاً من البيداغوجيا والأندراغوجيا يمكن تطبيقهما كأسلوبين تعليميين على الكبار والصّغار على حدٍّ سواء، كما أنّهما تعتبران سلسلة متواصلة ومتكاملة، بحيث تعملان على تعليم الطّلاب عن طريق التّعلّم الذّاتي والتّعليم عن طريق توجيه المعلّمين للطّلاب.[1]

3. مفهوم الديداكتيك:

يهتمّ الديداكتيك بكل ما يخصّ عمليّة التّدريس والتّعليم من مواضيع وأساليب وطرائق ومفاهيم، وهي كلمة يونانيّة الأصل تمّ تعريفها بأنّها فنّ التّعليم أو فنّ التّدريس بدون تحديد دقيق لوظيفته أو لأيّ نوع من التّعليم أو التّدريس ولكنّها كلمة مرتبطة بالتّدريس والتّعليم.[2]

كما تُعرف الديداكتيك بأنّها مجموعة من الخطابات التي تعتمد على استراتيجّات محددّة يتمّ تقاسمها من خلال مجموعة من المجالات المعرفيّة والعلوم ولها وجودها في مجال التّعليم، كما أنّ ديداكتيك اللّغات ترتبط باللّسانيّات التّطبيقيّة واهتمّت بطرائق وأساليب تدريس اللّغات وتعليمها وتعلّمها، وترتبط الديداكتيك أيضًا مع اللّسانيّات التّطبيقيّة وتشكّل حلقة وصل تركيبية بين اللّسانيّات العامّة والبيداغوجيا والسيسيولوجيا والسيكولوجيا وغيرها من العلوم مما يجعلها ترتقي في تعليم اللّغات.[3]

(1)look at Nerriam ،et allearning actulthoad ; acomprehensive guide، 2007،p :87

(2)ينظر أحمد أوزي "المعجم الموسوعي لعلوم التربية "، مجلد علوم التربية، الرباط، 2006، ص: 140.

(3)ينظر علي آيت أوشن، "اللسانيات والديداكتيك" نموذج النحو الوظيفي من المعرفة المدرسية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، ص: 71.

4.الوسائل التّعليميّة

عند البحث في الوسائل التّعليميّة نجد بأنّ لها مفهومًا قديمًا ومفهومًا حديثًا ولها أنواع متعددة ومراحل مرّت بها أثناء تطوّرها، ويتمّ شرح كلّ واحد من هذه العناوين كما يلي:

أ. **المفهوم القديم للوسائل التّعليميّة:** قام المعلّمون القدامى بتوظيف وسائل التّعليم منذ بداية التّاريخ، فعند النّظر في الآثار القديمة نجد أنّ الإنسان استخدم الرسم والكتابة على الجدران لتخليد ما يريد الحديث عنه أو الحفاظ عليه أو تذكّره، فنجد ذلك في الحضارات الفرعونيّة والإغريقيّة والسومريّة والفارسيّة وغيرها من الحضارات، فمن خلال الرسومات من المكن أن نعرف الحيوانات التي كانت موجودة لديهم في ذلك الوقت واللّغة التي كانوا يتحدّثونها. (1)

كما نجد في القرآن الكريم العديد من الأمثلة التي تعلّم الإنسان وتوضح له الكثير من الأمور التي يستطيع فعلها من خلال التّعلّم، فنجد قصّة قابيل وهابيل التي ظهر فيها أنّ الإنسان تعلّم من الغراب كيف أنّ الغراب دفن غرابًا آخر فقام قابيل بالتّعلّم منه وتقليده، □□□□□□□□□□□□□□□□ □□□□□□□□□□□□□□.(2)

وقد تعلّم الإنسان الكثير من الأمور التي تفيدة في حياته اليومية وتعاملاته الاجتماعية مع الآخرين وتأديته لوظائفه وإنتاجه لما هو مفيد وإتقانه لغة أو أكثر من اللّغات المختلفة أو علم أو أكثر من العلوم المختلفة، ولعل استخدامه للرسوم والرموز والنّقوش من أحد الأمور التي تعلّمها الإنسان وتعلّم كيفيّة توظيفها للتّعبير عمّا يجول في خاطره من أفكار وأحاسيس وما أراد تخليده للتاريخ.(3)

ب. **المفهوم الحديث للوسائل التّعليميّة:** لقد تطوّرت وسائل التّعليم على مرّ العصور ولقد اهتم كلّ من المعلّمين والتّربويين بتطويرها لتسهيل المعلومات والمفاهيم التي يتمّ تعليمها للمتعلّمين الّذين يتلقون التّعليم، كما تعدّدت المصطلحات التي تعبّر عنها، حيث أسماها البعض وسائل تعليميّة أو وسائل

(1) ينظر: أحمد خير كاظم وجابر عبد الحميد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية،القاهرة،ط1986،3،ص:30.
(2) القرآن الكريم، سورة المائدة، الآية 33.
(3)ينظر محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجية التعليم، دار الشروق، عمان، ط1، 1991،ص:29.

إيضاحيّة أو وسائل داعمه أو وسائل بصرية أو سمعيّة أو وسائل اتصال سمعيّة أو تقنية المعلومات أو تكنولوجيا التّعليم، ويظهر أثر وسائل التّعليم الحديثة في النتاج التّعليمي والتّحصيل لدى المتعلّمين، ويعتبر استخدام الوسائل الحديثة من الأمور المطلوبة في أساليب التدّريس حيث إنّ الطرق التّقليدية لم تعد تلبّي احتياجات الطّلاب في العصر الحديث المليء بالأساليب والتّطبيقات والاختراعات والمعلومات الالكترونية المختلفة.[1]

3.أنواع الأدوات التّعليميّة

تتنوّع الأدوات والوسائل التّعليميّة التي تساعد على تعلّم الدّروس وفهمها واكتساب المعلومات والعبارات واللّغات والجُمل التي يتمّ قولها، وقد اختلفت مسمّياتها بين المعلّمين والتّربويين وذلك حسب طبيعتها ودورها الذّي تؤدّيه في العمليّة التّربويّة، وكما ذكرنا سابقًا، فإنّ الأدوات التّعليميّة لها أسماء مختلفة كالأدوات البصريّة والسّمعيّة والوسائل الإيضاحيّة والوسائل المعينة والوسائل الإثرائيّة وتكنولوجيا التّعليم، وتعتبر الوسائل التّعليميّة من الطرق التي تساعد على فهم اكتساب المهارات ومعرفة الحقائق المختلفة حول الأشياء ومعرفة المعلومات وتلقي الخبرات وتوضيح الغموض حول الأشياء التي لا يعرفها الفرد، فتقوم الوسائل التّعليميّة بلفت انتباه المتعلّم وجذبه إلى مصدر المعلومات وتعمل على تقديم المادة التّعليميّة بطريقة مشوّقة تهيّئ المتعلّم لتلقي ما هو جديد من حقول العلم والمعرفة، كما انّها تقدّم المعلومات بشكل متسلّسل يجعل المتعلّم قادرًا على فهم المادة التّعليمية تدريجيًّا.[2]

- **مراحل تطور مفهوم الوسائل التعليمية:** لقد بدأت الوسائل التّعليميّة في الظّهور منذ بداية التّاريخ وإن لم تأخذ اسمها ومفهومها الذّي يتم تداوله الآن بشكل علني ومعروف في حقل التّعليم، ومع مرور الوقت وتطوّر التّعلّم والتّعليم نجد أنّ الوسائل التّعليميّة انتشرت بشكل كبير وواضح في مجالات التّعليم المختلفة إلى أن أصبحت عنصرًا أساسيًّا في العملية التّعليميّة، وقد تمّ تعريفها والبحث في

(1) ينظر المرجع نفسه، ص:31.

(2)ينظر أمل عايدة شحادة، التكنولوجيا التعليمية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط2، 2010، ص:73.

أنواعها من قِبل العديد من المعلّمين والتّربويين والمهتمّين في مجال التّعليم وتطوير أساليب التّدريس وتحديثها، ولكن الجميع يتّفق بأنّها أدوات للتّعليم تمّ استخدامها منذ قديم الزّمان وتمّ تطويرها مع مرور الوقت إلى أن أصبحت عنصرًا أساسيًّا في عمليّة التّعليم. (1)

- **الوسائل التّعليميّة لغةً:** الوسيلة اسم وجمعها وسائل، والوسيلة كل ما يتحقق به غرض معيّن ويقابلها غاية، والوسيلة أيضًا الوصلة.(2)
- **الوسائل التّعليميّة اصطلاحًا:** يوجد عدّة تعريفات للوسائل التّعليميّة وسوف نقدّم التّعريفات التّالية:

1. الوسائل التّعليميّة هي الأدوات والأجهزة التي يتم استخدامها من قِبل المعلّمين لتحسين عملية التّعليم والتّعلم، فتعمل على توضيح المعلومات والمعاني وشرح الأفكار وتدريب المتعلّمين على المهارات المختلفة وزرع العادات الحسنة فيهم وتطويرهم وتزويدهم بالعلم والمعرفة، كما تعمل على تقصير مدة التّوضيح وفهم ما يتم تقديمه من معلومات، فتساعد الوسائل المعلّمين على التّقليل من الألفاظ وغيرها من الوسائل التي اعتادوا على استخدامها في الطرق التّقليدية في التعليم، كما تساعد الطّلاب على الوصول إلى الحقائق العلمية التي يحتاجون إلى اكتسابها ومعرفتها وذلك بأقل تكلفة ووقت .(3)
2. كما تمّ تعريف الوسائل التّعليميّة بأنّها جميع الأدوات التي يتم استخدامها لمساعدة التّلاميذ على اكتساب العلوم والمعارف والطرائق التي تساعد على تفعيل التّعليم وزيادة فاعليته. (4)
3. وتمّ عرضّ الوسائل التّعليميّة بأنّها كل وسيلة يقوم المعلّمين أو غيرهم ممن يريدون ايصال معلومة أو شرح فكرةٍ معيّنة باستخدامها، فيقومون باستخدام الوسائل أو الأدوات المساعدة على تحقيق

(1)ينظر المرجع نفسه، ص:73.

(2)ينظر معجم المعاني،

https://www،almaany،com/ar/dict/arar/%D8%AA%D9%88%D8%B3%D9%8A%D9%84

(3) ينظر محمد محمود الحيلة، اساسيات تصميم وانتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة 2001، عمان، ص:25.

(4) ينظر صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ط2، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر،2009، ص:107.

أهداف بيداغوجيّة أو علميّة أثناء التّعامل مع المتعلّم ومصدر المعلومات أو المادة التّعليميّة. [1]

4. كما تعرف الوسائل التّعليميّة بأنّها الأدوات التي يتمّ استخدامها لحل مشكلات التّعليم مثل المشكلات التي تحدث في التّحصيل الدّراسي وانخفاضه لدى الطّلاب، أو لتحسين وتطوير المستوى الدّراسي لديهم وتوظيف تقنيات التّعليم المختلفة وعمل تقنيات لإيصال المعلومات والتّمهيد لها بطريقة تجعلها راسخة في ذهن المتعلّم. [2]

5. وتمّ وصف الوسائل التّعليميّة بأنّها قناة يتم من خلالها مساعدة المتعلّمين على تحقيق أهدافهم وتحسين مستواهم التّعليمي وتحصيلهم الدّراسي، وتوضيح الأفكار والمعلومات الغامضة وتبسيطها وعرضها بأسلوب مشوّق، فيقوم المعلّم بتوظيف الوسائل التّعليميّة للاتصال التّعليمي مع الطّلاب وتوضيح الفكرة وتفسير الغموض وتحقيق الأهداف التّعليميّة التي يتم تحديدها مسبقًا.[3]

ومن التعريفات السّابقة نجد أنّ الوسائل التّعليميّة تعد أدوات وقنوات ووسائل مساعدة لإيصال المعلومات وتوضيحها وتفسير الغامض منها، وتحقيق الأهداف التّعليميّة التي يتم وضعها لتحسين التّحصيل الدّراسي لدى الطّلاب، كما يتم استخدام الوسائل التّعليميّة في المؤسسات التّعليميّة بشكل كبير وذلك لتوظّيفها في توضيح الأهداف وتفسيرها، ونلاحظ في الوقت الحالي بأنّ استخدام التكنولوجيا في التّعليم مثل الانترنت والمسلاط واللوح الذّكي والأجهزة الذّكيّة وبرامج العرض والتطبيقات المختلفة، فأصبحت الوسائل التّعليميّة من الأدوات الأساسيّة ومتطلّبًا في التّعليم الحديث أو التّعليم في وقتنا المعاصر الذّي يتميّز بالتجديد والتّفاعل والتّعلّم النّشط والسهولة واتساع المجال وتعدّد المصادر وتنوّعها .

وقد مرّت الوسائل التّعليميّة بمراحل متعدّدة وقد تطوّر الاهتمام بها فأصبحت من أهم الأدوات لتحقيق الأهداف التّعليميّة وايصال وتوضيح جوهر المادة التّعليميّة أيضًا، كما تمّ توظيف واستخدام

(1) ينظر أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمات اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص:152.

(2) ينظر سهل ليلى، دور الوسائل في العملية التعليمية، مجلة الأثر جامعة محمد خيضر بسكرة،العدد:26، 2016،ص:146.

(3) ينظر قاسي أونيسة، الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو) مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، السنة الجامعية 2014/2013م، ص49.

نظريات الاتصال لتكوّن جزءًا متكاملاً مع العناصر المكوّنة لعملية الاتصال، فأصبحت وسائل الاتصال أدوات يتمّ توظيفها لأغراض التّعليم وتعلّم العلوم المختلفة ومن ضمنها اللّغات، فأصبح الأشخاص يتواصلون مع بعضهم بمختلف لغاتهم وجنسياتهم وأماكنهم حول العالم، كما أصبح المتعلّمون قادرين على تعلّم العلوم المختلفة وهم في بيوتهم فيبحثون عن المعلومات ويجدون ما يريدونه من معارف مختلفة وبأساليب ومصادر متنوّعة، فنجد أنّ الوسائل التّعليميّة مهمّة في التّعليم ولها أثرها وفوائدها وأصبحت متطلّبًا في العصر الحالي.(1)

ولعل التّصوّر القديم الذّي يُحجّم الوسائل التّعليميّة ويجعلها تسير في دائرة ضيّقة لم يقم بتوظيفها بالشكل المناسب لملاحظة نتائجها وايجاد فائدتها، ومع مرور الوقت وادخال الوسائل التّعليميّة بشكل تدريجي وبطريقة متكاملة ومنهجيّة وبخطوات متسلسلة وفعليّة ودراسة نتائجها، بدأت تظهر بشكل ملفت إلى أن اصبح من الصّعب الاستغناء عنها في عملية التّعليم، كما أصبح الطّلاب يستخدمونها أثناء تقديمهم لبعض الواجبات والعروض لتسهيل وصول الأفكار والتنويّع في أساليب تقديم المعلومات، فأصبحت توضع ضمن الخطة الدّراسية بأسلوب مدروس ومخطط له لتحقيق أهداف المعلّمين في انجاح العملية التّعليميّة.(2)

4.تصنيفات الوسائل التعليمية:

هناك أنواع من الوسائل التّعليميّة وقد قام بعضهم بتصنيفها، منها تصنيف (إدجارديل) وهو من أهم وأشهر تصنيفات الوسائل التّعليميّة وأكثرها انتشارا، وقد أطلق عليه بعضهم اسم تصنيف (هرم الخبرة) أو (مخروط الخبرة) أو تصنيف ديل للوسائل التّعليميّة، وعند البحث والتّمعّن في تصنيف (إدجارديل) للوسائل التّعليميّة نجد أنّه يقوم بتوظيف الخبرة الواقعيّة التي يمتلكها المعلّمون التي تعتمد على الخبرة الحقيقية التي تعتبر سلوكًا طبيعيًّا يعطي نتائج قويّة وايجابية في إيصال المعلومات وتوضيحها، لذا، فإنّ الخبرة والقدرة على استخدام الأدوات تكون في الدرجة الأولى في استخدام الأدوات وتوظيفها

(1)ينظر عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التعليمية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن–عمان، ط1 ،2009، ص21.

(2)ينظر محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان–الأردن، ط1 ،1998، ص:52.

لإظهار فاعليتها واختيار ما هو مناسب منها.[1]

كما تتعدّد الوسائل التّعليميّة فمنها ما يعتمد على جميع الحواس ومنها ما يعتمد الوسائل السّمعيّة والوسائل البصرية والوسائل السّمعيّة البصرية، وسوف يتمّ تفصيلها كما يلي: [2]

1. **الوسائل التي تعتمد على جميع الحواس:** وتتميّز هذه الوسائل بأنّها تحتاج إلى توظيف عدد من الحواس مثل حاسة اللّمس وحاسة السّمع أو حاسّة النّظر أو حاسّة الشّم أو التّذوّق أو المناقشة، وفي أغلب الأوقات فإنّها تحتاج لاتحاد الحواس وتنظيمها لأداء دورها في استيعاب المعلومات على أكمل وجه، كما تتميّز الوسائل التي تعتمد على جميع الحواس بأنّها تخاطب شعور الطّلاب وتذهب بهم إلى رحلات تعليميّة إلى المتاحف والمعارض التي تعمل على تشغيل جميع حواسهم وتقدّم لهم العروض التّوضيحيّة وتعمل على تشغيل عمليات الفك والتّركيب ودراسة العيّنات.[3]
2. **الوسائل البصريّة:** وهي تخاطب حاسّة البصر لدى المتعلّمين، وذلك بأن يستخدم المعلّم الصّور أو الفيديوهات أو المناظر الطّبيعيّة أو التّجارب المباشرة التي يراها الطّالب بعينيّة فيتذكرها الطّالب وتبقى عالقةً في ذاكرته لرؤيته طريقة حدوثها ونتائجها بشكل مباشر. [4]
3. الوسائل السّمعية: إنّ الوسائل السّمعيّة هي من الوسائل التي تعتمد على حاسّة السّمع بشكل أساسيّ، وذلك بأنّ يستخدم المعلّم السّماعات أو التّسجيلات الصّوتية والراديو التّعليمي والبطاقات المسموعة والإذاعة المدرسية واختبارات الاستماع وغيرها من الأنشطة السّماعية التي تعمل على

(1)ينظر أديب عبد الله التوانسة، الاستخدامات التربوية لتكنولوجيا التعليم، ط1 ،1428هـ-2007م، دار كنوز المعرفة العلمية- عمان-الأردن، ص:21.

(2)ينظر لجنة الإشراف على سلسلة علم النفس التربوي، الوسائل التعليمية والوسائط المتعددة في التعليم والبحث العلمي، دار الكتاب الحديث –القاهرة-ط1 ،1432هـ/2011م، ص:66.

(3)ينظر لجنة الإشراف على سلسلة علم النفس التربوي، الوسائل التعليمية والوسائط المتعددة في التعليم والبحث العلمي، دار الكتاب الحديث –القاهرة-ط1 ،1432هـ/2011م، ص:66.

(4)ينظر المرجع نفسه، ص:66.

تنشيط عملية التّعليم لدى الطّلاب ولإبقاء ذاكرة السّماع نشطة لديهم، ولأنّ الأفراد يتذكرون ما يسمعونه في أغلب الأوقات.

4. **الوسائل السّمعية البصريّة:** تجمع هذه الوسائل كلاًّ من الوسائل البصريّة والوسائل السّمعيّة وتعمل على توظيفهما سويًّا في عملية التّعليم، كما تجمع الوسائل التّعليميّة التي تركّز على النّواحي السّمعية والنّاحية البصريّة، ومن أمثلة الوسائل السّمعيّة البصرية نجد عروض الشّرائح النّاطقة والتّلفزيون التّعليمي والدوائر التّلفزيونيّة المغلقة والفيديوهات التّعليميّة.**(1)**

5.دور الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم:

تشغل الوسائل التّعليميّة مكانًا كبيرًا في العملية التّعليميّة والتّعليم والتّعلّم وخصوصًا في المجتمعات التّعليميّة التي تهتم بالتّعليم وتطويره، ويبدو دور الوسائل التّعليميّة واضحًا في الدول الأجنبية أكثر من الدّول العربية وفي المؤسسات التّعليميّة التي تهتم بمواكبة أساليب التّدريس وتطويرها، ولكن بشكل عام فإنّ النّظام التّعليمي في الوطن العربي مازال بحاجةٍ ماسّة إلى تطوير الوسائل التّعليميّة وتوظيفها بشكلٍ فعّال واختيار المناسب منها لإيصال المعلومات وتحقيق الأهداف التّعليميّة.(2)

كما أنّ هناك أهميّة كبيرة للوسائل التّعليميّة في المؤسسات التّعليميّة وفي تعليم المواد التّعليميّة المختلفة، وتكمن أهميّة الوسائل التّعليميّة فيما يلي:(3)

1. العمل على تعزيز عنصر الإثارة وتشويق المتعلّمين لتقبّل المعلومات وتعلّمها وضمان مشاركتهم وتفاعلهم والحفاظ على نشاطهم وتركيزهم أثناء الحصص الدّراسية أو في أوقات التّعليم.
2. تفسير الظّواهر وتوضيح المعلومات والمعاني التي تحتاج إلى تفسير ومساعدة الطّلاب على التّعلّم واكتساب المعرفة.

(1)ينظر المرجع نفسه، ص:67.

(2) ينظر محمد حسن محمد حمادات، منظومة التعليم وأساليب تدريس، ط1 ،1429هـ-2009م، دار الحامد للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية، ص:230.

(3) ينظر وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط4، 2011-1432، دار الفكر ناشرون وموزعون، ص:361.

3. بناء دقة الملاحظة وتنميتها لدى المتعلمين، فعندما يتم استخدام الوسائل التّعليميّة يستطيع الطّلاب التّمييز بين المعلومات والانتباه إلى المصادر التّعليميّة والظّواهر والأدلة الموجودة أمامهم والتمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ ويتعلّمون إيجاد الفروق بين الأشياء والمقارنة بينها.

4. كما تتيح الوسائل التّعليميّة للطّلاب المقارنة والنّقد وإبداء رأيهم وتوقع ما هو القادم وتقديم أفكارهم واقتراحاتهم والتعبير عن خبراتهم المختلفة.

5. تعمل الوسائل التّعليميّة على تثبيت المعلومات في ذهن المتعلّمين ومساعدتهم على تذكرها.

6. تعمل الوسائل التّعليميّة على إثراء المادّة اللّغوية لدى الطّلاب وتثبيت بعض المصطلحات والمفاهيم والمعاني اللّغوية الفصيحة لديهم.

7. يتم استخدام الوسائل التّعليميّة في اختبار ذكاء الأطفال، ذلك لأنّها تساعد الأطفال في اكتشاف العلاقات بين الأشياء الموجودة في الصّور التي يتم عرضها وبين الصّور الحقيقيّة التي يرونها في الطبيعة والبيئة من حولهم.

8. تعمل الوسائل التّعليميّة على ايضاح الفروق بين الطّلاب في المجالات الدّراسيّة وخاصّةً في مجالات توظيف اللّغة والتّحصيل الدّراسي والتّعبير والقوانين العلميّة في حياة المتعلّمين، كما تساعد على تقييم الطّلاب واكتشاف مواطن القوّة والضّعف لديهم.

9. تذكر الوسائل التّعليميّة الطّلاب بما قاموا بتعلّمه من قبل وما شاهدوه من ظواهر ومواقف ومعلومات، وتستثير خبراتهم وقدراتهم العقلية واللّغوية حول الموضوعات والمشاهدات مثل قيامهم برحلة أو رؤيتهم لوسيلة تعليميّة.

10. تزوّد الوسائل التّعليميّة الطّلاب بالمعلومات العلميّة والألفاظ الحضارية العلميّة الواضحة وذلك أثناء تعرّفهم على المصادر التّعليميّة الموثوقة أو تعرّفهم على خبرات مثل زيارتهم لأماكن الأرصاد الجوية أو استوديوهات التّلفزيون أو الإذاعة أو المصانع أو المعامل أو الحدائق وغيرها من اماكن الإنجاز التّقني أو الأماكن التي لها صلة بالمعلومات النّظرية التي يتعلّمونها في دروسهم.

11. تقدّم الوسائل التّعليميّة طريقة جديدة لتجديد وتنشيط عمليّة التّعليم وتقدّم فرصًا من المتعة وتحقيق الذّات لدى الطّلاب وتساعدهم على التّعبير عن ذواتهم وممارسة ما يحبونه من ألعاب ونشاطات مختلفة والتّعلم من خلالها، كما تساعدهم على تقوية وتطوير مهاراتهم اللّغوية والتّواصليّة ومعرفة كمّ من العبارات والمفردات والمصطلحات ومعاني الكلمات.(1)

كما قام بعضهم بتصنيف الوسائل التّعليميّة من حيث طريقة عرضها للمواد التّعليميّة، فيصنّفها هؤلاء بأنّها وسائل تُعرض بذاتها، ويصنّفها آخرون بأنّها وسائل تعرض باستخدام الأجهزة التّعليميّة، أمّا الوسائل التّعليميّة التي تعرض بذاتها فإنّها تعرض بذاتها دون الحاجة إلى أجهزة الكترونية أو وسائل أخرى، بل تكتفي بذاتها للقيام بوظيفتها، ومن أمثلة الوسائل التّعليميّة التي تعرض بذاتها الصّور والمجسمات والعروض التّوضيحيّة ومعامل اللّغات والدّمى والمتحف وتمثيل الأدوار وما شابه هذه الوسائل، وفي الجهة المقابلة، فإنّ الوسائل التي تعرض باستخدام الأجهزة التّعليميّة تعتمد بشكل مباشر على الأدوات والمواد التي يتمّ استخدامها في المواقف التّعليميّة التي يتمّ عرضها باستخدام أجهزة العرض الضّوئي، ومن أمثلتها عرض الشّرائح والشّفافيّات والصّور المعتمة والمجسمات التي يتمّ عرضها باستخدام أجهزة عرض الصّور المعتمة والأسطوانات المرنة والحاسبات.(2)

كما قام بعضهم بتصنيف الوسائل التّعليميّة من حيث إمكانيّة الحصول عليها، فهناك بعض الوسائل التّعليميّة يتم انتاجها للموقف التّعليمي المحدد، وهناك وسائل تعليميّة تكون جاهزة الصّنع، وتعرف الوسائل التّعليميّة التي يتم انتاجها لموقف تعليمي بأنّها الأدوات التي ينتجها ويصمّمها أو يختارها المعلّم أو اختصاصي الأنشطة والوسائل التّعليميّة في المؤسسات التّعليميّة أو الطّلاب الذّين يحاولون ربط المواد التّعليميّة بوسائل تعليميّة مناسبة لها وتساعد على فهمها بشكل أفضل، كما تشمل الوسائل التّعليمية التي يتم انتاجها لموقف تعليمي محدد الوسائل التّعليميّة الآتية: الشرائح والنّماذج والشفافيّات

(1)ينظر وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط4 ،2011-1432هـ، دار الفكر ناشرون وموزعون، ص:361.

(2)ينظر وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط4 ،2011-1432هـ، دار الفكر ناشرون وموزعون، ص:365.

والرّسومات والعيّنات والأفلام والصّور والفيديوهات وغيرها من الوسائل والأدوات.[1]

أمّا الأدوات والمواد التّعليميّة جاهزة الصّنع فإنّها تكون جاهزة بحيث لا يقوم المعلّمون بصنعها أو التّدخل أو التّعديل في محتوياتها ولا يمكنهم اختيار المناسب منها في المواقف التّعليميّة لأنّهم يقومون باستخدامها فقط، ومن أمثلة الوسائل التّعليميّة الجاهزة الأفلام التّعليميّة والبرامج التّلفزيونيّة والبطاقات المسموعة، والأسطوانات والعروض الجاهزة وغيرها من الوسائل التي لا تكون جاهزة، ولكن يتم صنعها من قِبل شركات التّعليم أو غيرها من المؤسسات التي تنتج المواد التّعليميّة والثّقافيّة والتي لا يتدخّل المعلّم في انتاجها. [2]

6.طرق تقويم المواد التّعليمية:

يعدّ تقويم المواد التّعليمية أحد متطلبات عملية التّعليم، ذلك لتفقّد مدى فاعلية التّعليم والوسائل التّعليمية التي يتم استخدامها ولتطوير الجوانب والوسائل التي تحتاج إلى تطوير وتحسين أو تغيير في بعض الأوقات، بهدف التأكد من تحقيق الأهداف التّعليميّة والعمل على تحقيق الأهداف التي لم يتمّ تحقيقها ولدراسة العقبات أو التقصير في العملية التّعليميّة أو الوسائل التي يتم استخدامها ومدى فاعليتها في النهوض في العملية التّعليمية وزيادة تحصيل المتعلّمين، كما اعتبر بعضهم عملية تقويم المواد التّعليميّة بأنّها من الرّكائز الأساسيّة في عملية التّعليم التي تعمل على فحص الوسائل المستخدمة وتطويرها أو تعديلها أو تغييرها إذا احتاج الأمر، وينبغي أن تكون عملية التقويم عملية مستمرة منذ وضع الأهداف والبدأ بتحقيقها، وينبغي أن لا تكون عملية التقويم عملية مرحلية يتم استخدامها في التقويم النّهائي فقط، كما أنّ هناك عدّة مراحل لتقويم الوسائل التّعليميّة، سوف يتمّ الحديث عنها كما يلي:[3]

(1)ينظر لجنة الإشراف على سلسلة علم النفس التربوي، الوسائل التعليمية والوسائط المتعددة في التعليم والبحث، ط1: 1432هـ/2011م، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ص:68.

(2)ينظر لجنة الإشراف على سلسلة علم النفس التربوي، الوسائل التعليمية والوسائط المتعددة في التعليم والبحث، ط1، 1432هـ/2011م، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ص:68.

(3)ينظر مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات، ط1، 1425/2004م، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص:13.

1- مرحلة وضع الأهداف، وقد تكون أهداف تعليمية أو سلوكية أو منهجيه أو غيرها من الأهداف التي يتم تحديدها من قِبل المعلّم.

2- مرحلة التّخطيط لتحقيق الأهداف ولتصميم الوسائل المناسبة ورسم الخطوات التي ينبغي اتباعها لتحقيق الأهداف لإنتاج الوسائل التّعليميّة.

3- مرحلة تصميم الوسائل التّعليميّة.

4- مرحلة إنتاج الوسائل التّعليميّة التي تمّ تصميمها بناءً على الأهداف التي تمّ وضعها.

5- مرحلة التّجريب المبدئي لفاعلية الوسائل التّعليميّة ومدى أدائها لدورها في العملية التّعليميّة ومدى تأثيرها على عيّنة أو مجتمع من الطّلاب الذّين يمثّلون العيّنة الأكبر، أو الذّين يمثّلون المجتمع الأكبر الذي يستفيد من هذه الوسائل بعد تعميمها.

6- مرحلة دراسة نتائج تأثير الوسائل التّعليميّة وإجراء التّعديلات التي ينبغي تعديلها بناءًا على النتائج التي تمّ الحصول عليها من خلال التّجريب المبدئي للوسائل التّعليميّة.

7- مرحلة ما بعد الاستخدام، ويقصد بها المرحلة التي تأتي بعد إجراء التّعديلات على الوسائل التّعليميّة، وتكون مرحلة ما بعد الاستخدام متمثّلة بمتابعة فاعليّة الوسائل بعد تطبيقها على المجتمع الأساسي الذي سيتفيد من الوسائل والذّي ينبغي أن تتحقق لديه الاستفادة منها.[1]

وعند البحث في المفاهيم المهمّة في العملية التّربوية، يظهر لدينا مصطلح التّعليميّة بوصفه مصطلحًا مستقلا بنفسه، فالتّعليميّة لا تقتصر على اللّغات ولكنها مصطلح شامل عام يهتم بقضايا التّعليم والقضايا النّفسيّة والاجتماعيّة، وهي مجال للبحث والدّراسة وتتلاقى مع علم التّربية وأساليب التّدريس، وقد تمّ تسميتها "بيداغوجيا" باللّغة الفرنسية في فترة السّبعينات، ثمّ ظهر مصطلح التّعليميّة بديلاً عن مصطلح بيداغوجيا، ثمّ تطوّر المصطلح وأصبح يسميه بعضهم اللّسانيّات

(1)ينظر مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات، ط1، 1425/2004م، دار الفكر للنشر والتوزيع، ص:14.

التّطبيقيّة، وذلك لأنّ اللّسانيّات التّطبيقيّة تركّز على تعليم اللّغات والتي تعتبر النّقطة الأساسيّة لتعلّم أي علم من العلوم حيث إنّ المتعلّم لا يمكنه التّعلّم بدون لغة يفهم من خلالها ما ينوي تعلّمه.(1)

كما تمّ وضع فروق بين التّعليميّة والبيداغوجيا حيث إنّ مصطلح البيداغوجيا يعني طرائق التّدريس أو فن تربية الأطفال في اللّغة الفرنسية،(2) أمّا التّعليميّة فإنّها تقوم بالتّركيز على التّعليم بصورة رئيسيّة وتعتبر المتعلّم كعنصر أساسي ولا تحدد سنًا معيّنًا أو مرحلة عمرية معيّنة له. (3)

ومن جانب آخر، فقد تمّ الرّبط بين التّعليميّة واللّغات حيث تمّ تعريف تعليميّة اللّغات باللّغة الفرنسيّة بأنّها "العلم الذّي يدرّس طرق تعلّم اللّغات"،(4) ويبدو واضحًا من هذا التّعريف أنّ التّعليميّة علم وأنّه يركّز على تعليم اللّغات وطرائق وأساليب أو وسائل تعليمها.

وتتنّوع التّعليمات وذلك بحسب ارتباطها بالمواد التي يتمّ تدريسها، فنجد أنّ هناك تعليميّة تهتم باللّغات وتعليميّة والرّياضيّات وتعليميّة التربية وتعليميّة التاريخ وتعليميّة المواطنة وغيرها. (5)

كما أنّ هناك علاقة بين التّعليمية واللّسانيّات، حيث إنّ تعليميّة اللّغات تهتم بدراسة طرق التّدريس وتعلّم اللّغات، وتهتم اللّسانيّات أيضًا بدراسة اللّغات بشكل أساسي، لذا فإنّ العلمين اشتركا في اهتمامهما في تعليم وتعلّم اللّغات، ولكنهما علمين مستقليّن عن بعضهما في نفس الوقت، حيث إنّ التّعليميّة تهتم بالتّربية وتعلّم المواد التي يمكن تعليمها كالرياضيات مثلاً وليس اللّغات فقط، أمّا تعليميّة اللّغات فإنّها تختص بتعليم اللّغات وقد أخذت مكانها الخاص وتميزت عن اللّسانيّات التّطبيقيّة.(6)

(1)ينظر مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات (بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات)، قسم اللغة والأدب العربي جامعة جيجل.

Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l’éducationlook at)2(p149.،

(3)ينظر عبدالعزيز بن سعود العمر، لغة التربويين، ص: 214.

Jean Dubois et autres : Dictionnaire de linguistique et des sciences du look at)4(langage ،p147.

Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l’éducationlook at) 5(p134.،

Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l’éducation look at)6(p131.،

وقد تحدّث مسعود خلاف عن تعليميّة اللّغة وذكر بأنّ جورج مونان ذكر أنّ اللّسانيّات منفصلة عن اللّغات وتحدّث عن اللّسانيّات التّطبيقية في تعليم اللّغات وأنّ هناك تداخلاً بين اللّسانيات والتّخصصات الأُخرى مثل البيداغوجية والعلوم الاجتماية وعلم النّفس، ولابد من تقديم تعريفات دقيقه لكل من التّعليميّة واللّسانيات لإيجاد الفرق بينهما وبما يهتم كل علم منهما، ولكن كلا العلمين يشتركان في نقاط مشتركة أو تربطهما روابط مشتركة حيث إنّ كليهما يبحثان في التّعليم ويتطرّقان إلى تعليم اللّغات. (1)

وقد ذكر فوزي ابراهيم طه بأنّ الأصل اللّغوي لمصطلح التّعليميّة يعود إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك (Didactique) المشتقة بدورها من الكلمة اليونانية ديداكتيوس (Didactus) وتعني فلنتعلم، أي يعلم بعضنا أو أتعلم منك أو أعلمك، وكلمة ديداكس(Didasken) وتعني التّعليم، وأضاف بأنّها كانت تطلق على ضرب من الشّعر يتناول بالشّرح معارف وهو شبيه بالشّعر التّعليمي عندنا والذي نظمه أصحابه من أجل تيسير العلوم للدّارسين ليكونوا قادرين على استيعابها واستظهارها والاستشهاد بها عند الضرورة.(2)

وأمّا تعريف التّعليمية اصطلاحًا فإنّها تُعرف بأنّها نظام يحتوي على مجموعة من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة فيما بينها والتي ترتبط بظواهر تخصّ كلاً من التّعليم والتّعلّم وتضع الأهداف والخطط والتّصميمات المناسبة للوصول إلى ما هو مطلوب.(3)

كما أنّ التّعليميّة تقوم بعدد من الوظائف ومنها وضع الأهداف التّربوية والكفاءات ومحتوياتها ووضع الاستراتيجيات وتطبيقاتها التّعليميّة والتّعلّمية، واختيار الوسائل المساعدة على تحقيق الأهداف

(1)ينظر مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات (بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات)،قسم اللغة والأدب العربي جامعة جيجل.

(2) ينظر فوزي إبراهيم طه وآخرون، المناهج المعاصرة،منشأة المعارف–الأسكندرية–1905/06/22م، ص:19.

(3) ينظر فوزي إبراهيم طه وآخرون، المرجع نفسه، ص:21.

التي تمّ وضعها، كما تقوم التّعليميّة بعملية التقويم ووضع الطرائق المناسبة للتقويم ووسائل مراقبة وتعديل الوسائل التي يتم استخدامها في التّعليم واختيار المواقيت والمواعيد المناسبة والخطط التي ينبغي اتباعها.(1)

فمن المهم التّنبيه إلى أنّ العملية التّعليميّة عمليّة تكامليّة تتفاعل فيها عدّة الأطراف بشكل ايجابي لإنجاح العملية التّعليميّة وتحقيق الأهداف التّعليميّة، ومن المهم السّير الدّقيق أثناء تطبيق العمليّة التّعليميّة لأنّ أيّ خلل في أيّ خطوةٍ أو مرحلةٍ من أركان العملية يؤديّ إلى خلل في النّتائج التي يتم التّوصل إليها وخلل في العملية التّعليميّة وأركانها، كالخلل في المنهاج أو بيئة التّعليم أو المعلّم أو المتعلّم.(2)

وقد ذكر انطوان صيّاح وآخرون بأنّ مصطلح"didactique" الأجنبي قد شهد رواجًا كبيرًا في المجتمع التّعليمي العربي، إلى أن ظنّ بعضهم أن "تسمية الطرائف الخاصة في تعليم المادة" تفي بالغرض، غير أننا رأينا أن المصطلح الذي اقترحه "أحمد شبشوب" في كتابه "تعليمية المواد" (didactiqud disciplines)،لأنّ هذا المصطلح يتخطّى الطرائف ليشمل المجالات التي يدور عليها اهتمام هذا العلم في مجال التّربية والتّعليم.(3)

وذكر بشير إبرير بأنّ مصطلح "didactique" له عدّة ألفاظ أو مصطلحات تقابلة في اللّغة العربية، ومن هذه المصطلحات علم تدريس وتعليميّة وعلم التّعليم والتّدريسيّة الديداكتيك وغيرها، وقد اختار البعض استخدام المصطلحات التي تناسبه أو تعجبه من بين المصطلحات المرادفة لمصطلح"didactique’’.(4)

وقد تمّ تعريف التّعليميّة بأنّها دراسة نظرية وتطبيقية للفعل المتعلّق بالتّدريس وهي علّم مستقل وله

(1)ينظر فوزي إبراهيم طه وآخرون، المرجع نفسه،ص:23.

(2) ينظر محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءاتالأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، بغداد، (1427 هـ.2007م)، ط1، ص:23.

(3) ينظر أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية،ط1، دار النهضة، بيروت . لبنان (1427هـ.2006م)، الجزء الأول، ص:13.

(4) بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظير والتطبيق، ط1،عالم الكتب الحديث، الأردن، (1427هـ.2007م)، ص:7.8.

صلة بالكثير من العلوم الأُخرى وتهتم بمحتويات التّعليم ونظرياته وطرائقه، [1] وتعرف أيضًا بأنّها تفكير وتأمّل في طبيعة المواد الدّراسيّة وأهداف وغايات التّدريس ووضع الفرضيّات وإعدادها على أساس المعطيات التي يتمّ أخذها من علم النّفس وعلم الاجتماع والبيداغوجيا.[2]

7.أنواع التّعليميّة:

قسّم بعضهم التّعليميّة إلى قسمين رئيسين وهما التّعليميّة الخاصّة والتّعليميّة العامّة، أمّا التّعليميّة العامّة فإنّها تُعرفُ بأنّها تتحكّم في العمليّة التّربويّة وما يتعلّق بها من طرائق تدريس ومناهج، وأنّها تهتم بتقديم المبادئ الرئيسيّة والمعطيات النّظريّة للتّدريس، بالإضافة لذلك فإنّ التّعليميّة العامّة تهتم بالوسائل البيداغوجيّة لأساليب التّقويم واستغلال الوسائل التّعليميّة أثناء التخطيط للأعمال التّعليميّة والتّربويّة ومحتوياتها الدّراسيّة. [3]

وأمّا التّعليميّة الخاصّة فإنّها تتعلّق بدراسة مادة واحدة وعيّنة تربويّة خاصّة ووسائل تعليميّة خاصّة، كما أنّها تهتم بالمبادئ التّعليميّة والقوانين وتمثّل الجانب التّطبيقي للتّعليميّة بشكل عام، كما أنّها تمثّل جزء من التّعليميّة الخاصّة.[4]

وهناك عدد من العناصر التي تكوّن التّعليميّة وهي المعرفة والمعلّم والمتعلّم و البعد التّربوي والبعد النّفسي والبعد المعرفي، كما أنّ التّعليميّة تتعلّق بالمتعلّم بشكل رئيسي والاستعدادات النّفسيّة له وما يتعلّق بالأفراد من خصوصيّات وتصوّرات تتعلّق بأفكارهم وإدراكهم، كما أنّها تهتم بالطرق والأساليب التّربوية والمعلّم وتأديته لدوره في نقل العلوم والمعرفة للتّلاميذ وتطوير وتحسين مستواه التّعليمي واستخدام الأساليب المناسبة في ذلك، لذا فإنّ التّعليميّة تتعلّق بالمعارف وبنائها وتفعيلها والقدرات الوظيفيّة لدى

(1) ينظر حامد عمار، دراسات في التربية والثقافة من مشكلات العملية التعليمية، أهدافا وموضوعا وأداء، مكتبة الدار العربية ط1(1416هـ.1996م)، ط2(1417هـ.1997م)، ص:64.

(2) ينظر حامد عمار،المرجع نفسه ، ص:62.63.

(3) ينظر صالحة عبد الله يوسف عيسان، الأهداف التربوية والسلوكية وتطبيقاتها العملية ، مطبعة جامعة السلطان قابوس، مسقط،1994م، ص:21.

(4) ينظر صالحة عبد الله يوسف عيسان، المرجع نفسه، ص:22.

الطّلاب وما يتعلّق بالمادة الدّراسيّة من ناحية المفاهيم والخصائص البنيوية والأهداف والأفكار ومكوّنات الدّرس وعناصره ومفاهيمه.(1)

8.تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة والمتوسطة:

إنّ تعلّم الطّفل مهارات القراءة والكتابة في المدرسة الابتدائية والمتوسطة ضروريّ جدًّا لتوافقه الدراسيّ والاجتماعيّ، لذا من المهمّ الكشف المبكّر عن جوانب ضعف التّلاميذ في القراءة والكتابة كي توضع اعتمادًا على ذلك البرامج المناسبة لعلاجهم قبل أن تتفاقم هذه الصعوبات.(2)

وقد طرأ تحوّل على اللّغة العربيّة، فقد تحوّلت من لغة مُهيمنة (غالِبة) إلى لغة مُهَيمَن عليها سواء في المدارس العربيّة أو في المداس الأجنبية التي تستخدم اللغات الأجنبية، كما أنّ التّغير في اللّغة العربية طرأ على مجموعة من العناصر الّتي تؤثّر على طبيعتها ومستواها لدى الطّلاب. (3)

إنّ اللّغة العربيّة بكلّ ما تحظى به من مكانة بين الموادّ الدراسيّة الأخرى في جميع المراحل التّعليميّة تُعدّ أداة تفكير ووسيلة اتّصال وتفاهم ونقلٍ للتّراث من جيل إلى آخر، كما أنّها تُعَدّ وسيلة لفهم البيئة وطريق لتبادل المعارف والخبرات، وأيضًا وسيلة تجميع أبناء الوطن على وِحدة الفكر والشّعور والقيم والمثل والتّقاليد، ومع ذلك كله فما يزال تحصيل الطلّاب فيها دون المستوى المنشود.(4)

(1) ينظر صالحة عبد الله يوسف عيسان، المرجع نفسه، ص:22.

(2)ينظر أمل حمدي، دكاك، دور المكتبة المدرسيّة في تعزيز المطالعة لدى تلاميذ الصفّين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسيّ، مجلّة جامعة دمشق، 2012، 247-298.

(3)ينظر بواردي، ب، تدريس اللغة العربيّة في المدارس العربيّة في إسرائيل، اللغة العربيّة في إسرائيل: بين صراع قوميّ وواقع سياسيّ، العدد (2)، القدس: معهد فان لير، 2013،ص:103-115.

(4)ينظر مها، نصر، فاعليّة استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفّ الثاني الابتدائيّ في مقرّر اللغة العربيّة، غزّة: الجامعة الإسلاميّة،2014، ص:12-23.

أسباب ضعف اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة والمتوسطة:

هنالك صعوبات وتحدّيات عديدة تواجه تعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا، وهي على النّحو التّالي :[1]

1. عدم عناية مدرّسي اللّغة العربيّة وغيرهم من مدرّسي الموادّ الأخرى باستخدام اللّغة العربيّة الصّحيحة – اللّغة الفصحى.
2. عدم توافر قاموس لغويّ حديث في كلّ مرحلة من مراحل التعليم العامّ.
3. الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعيّة في تقويم التّعليم اللغويّ.
4. قلّة استخدام التقنيّات الحديثة في تعليم اللّغة.
5. عدم حثّ الطلّاب على القراءة والمطالعة.
6. ازدحام النّحو بالقواعد، وكثير منها ليس وظيفيًّا.
7. صعوبة القواعد النحويّة واضطرابها.
8. افتقار طرائق تعليم القراءة للمبتدئين.
9. الانتقال الفجائيّ في التعليم من لغة الطفل العامّيّة إلى اللّغة الفصحى.
10. نقص عدد المعلّمين المتخصّصين بموضوع اللّغة العربيّة وانخفاض مستواهم.
11. صعوبات الكتابة العربيّة.
12. نقص في حصص التقوية للطّلّاب الّذين يواجهون صعوبة في اللّغة العربيّة.
13. تأثير وسائل الإعلام على الجهود الّتي تبذلها المدرسة في تعليم اللّغة العربيّة.
14. الضّعف الظّاهر في خطوط الطلّاب وعدم عناية مدرّسي اللّغة العربيّة بالخطّ العربيّ.

(1)ينظر أحمد، كنعان، اللغة العربيّة والتحدّيات المعاصرة وسبل معالجتها (بحث مقدّم للمؤتمر الدوليّ للغة العربيّة "العربيّة لغة عالميّة: مسؤوليّة الفرد والمجتمع والدولة ("، دمشق: كلّيّة التربية: جامعة دمشق،2012، ص:5-18.

15. الضّعف في الكتابة والتّعبير والإملاء،[1].

3-قواعد اللّغة العربية:

تعرف قواعد اللّغة العربيّة، بوصفها موضوعات مدرسيّة تشمل قواعد النحو والصرف، وهي بمعناها المطلق تشمل قواعد النّحو، والصّرف، والبلاغة، والأصوات، والكتابة، أمّا النّحو فهو العِلم الّذي يبحث في أحوال أواخر الكلم، إعرابًا وبناءً، ويبحث الصّرف في بنية الكلمة أي في التّغييرات الّتي تُصيب الكلمة العربيّة من إعلال وإبدال وتقديم وتأخير وزيادة ونقص وما إلى ذلك، وتقتصر في تدريس قواعد اللّغة على مفهومها المدرسيّ المتعلّق بالنّحو والصّرف.[2]

ولقواعد اللّغة العربية أهميّة كبيرة في اللّغة فهي العمود الفقري للّغة العربية كما ذكر كل من (الدليمي، والوائلي) كما يلي: "القواعد هي العمود الفقريّ للّغة العربيّة، فالإنشاء والمطالعة والأدب والبلاغة والنّقد تظلّ عاجزة عن أداء رسالة، ما لم تقرأ وتكتب بلغة سليمة خالية من الأخطاء النّحويّة").[3]

كما عرَّف ابن جنّي النّحو على أنّه: "انتحاءُ سَمْتِ كلام العرب في تصرُّفه من إعرابٍ وغيره، كالتّثنية والجمع، والتّحقير والتّكسير، والإضافة والنّسب، والتّركيب وغير ذلك ليَلحق من ليس من أهل اللّغة العربيّة بأهلها في الفصاحة، فيَنطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذَّ بعضهم عنها رُدَّ به إليها" .[4]

للنّحو "دور كبير في إعانة الطّلبة على التّعبير الصّحيح، وضبط الأساليب، وإدراك مدلولاتها وصلتها بصحّة المعنى".[5]

(1) ينظر نصر مها، فاعليّة استخدام إستراتيجيّة التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفّ الثاني الابتدائيّ في مقرّر اللغة العربيّة، غزّة: الجامعة الإسلاميّة،2014، ص: 23-27.

(2)ينظر حسين الدليمي، طرائق تدريس اللغة العربيّة، بغداد: دار الكتب للطباعة والنشر، 1999،ص:11-17.

(3)سعد علي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة، إربد: عالم الكتب الحديثة،2005 ص:7-22.

(4)ظبية السليطي، تدريس النحو العربيّ، القاهرة: الدار المصريّة اللبنانيّة،2005، ص:4-18.

(5) محمد فضل، النّحو الوظيفيّ، عمّان: دار المسيرة،2013 ص: 33-45.

كما تعرّف قواعد اللّغة العربيّة بأنّها "وسيلة لضبط الكلام، وتمكين التّلاميذ من لغتهم لإجادة التّعبير والبيان، ودراسة النّحو ليست غاية تقصد لذاتها وترمي إلى مقاصد علميّة مجرّدة، وإنّما هي وسيلة تعصم الألسنة والأقلام من اللّحن وتمكّن من الفهم والإفهام بصورة جيّدة" .[1]

كما أنّ جميع اللّغات في العالم لديها قواعد تعلّمنا كيف يتمّ بها تشكيل الكلمات وكيف يتمّ وضعها معًا في جُمل وهذه القواعد هي "قواعد" اللّغة"، فالقواعد هي أساس أيّ لغة وهي الغراء الّذي يربط كلّ العناصر المختلفة من اللّغة معًا ويسمح لنا بالتّواصل باستخدام مجموعة محدّدة من القواعد [2]

4- أهداف تدريس قواعد اللّغة العربية:

أمّا أهداف تدريس قواعد اللّغة العربيّة فهي كما ذكرها [3]

1. تعويد المتعلّم صحّة إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة.
2. تمكين المتعلّم من الإلمام بالقوانين الصّرفية المتعلّقة بصياغة الكلمة وسلامة بنائها ليستطيع تلفّظها بشكلها الصّحيح.
3. تمكين المتعلّم من إدراك وظيفة الكلمة في الجملة وأثر موقعها من السّياق في تحديد معنى الجملة،
4. تطوير القدرة على التّعبير.
5. تبصير المتعلّم بالفروق المعنويّة بين تركيب وآخر ليتم تمكّنه من فهم الجملة.
6. تبصير المتعلّم بالفروق الدلاليّة للصّيغ المختلفة للكلمة الواحدة.

(1) حميد رائدة، أثر استعمال طريقة التعلّم التعاونيّ في تحصيل قواعد اللغة العربيّة والاحتفاظ به لدى تلميذات الصفّ الخامس الابتدائيّ، مجلّة كلّيّة التربية الإسلاميّة، العدد (5)، 2011،ص319-363.

(2) Bouchentouf, A look at Arabic for Dummies،Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing, Inc، (2006)

(3) ينظر حسين الدليمي ،طرائق تدريس اللغة العربيّة، بغداد: دار الكتب للطباعة والنشر، بغداد 1999ص: 12-22.

7. تنمية قدرات التّلاميذ على التّفكير والتّعليل والاستنباط والقياس المنطقيّ وزيادة ثروة التّلاميذ اللّفظية واللّغويّة.[1]

كما أنّ هناك فرق بين الصّرف والنّحو، حيث إنّ الصّرف يهتم بتحويل الكلمة من صورةٍ إلى أخرى، أمّا النّحو فإنّه يركز على تركيب الجمل والعلاقات بين الكلمات داخل الجملة، وقد وضّح " الفرق بين النّحو والصّرف كما يلي: "يبحث الصّرف في تحويل الكلمة إلى صور مختلفة (صيغ وأبنية) بحسب المعنى المقصود"، بينما "يبحث النّحو في تركيب الجمل والعلاقات بين الكلمات داخل الجملة، وبين الجمل المتتالية.[2]

5-طرائق تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة:

هناك مجموعة خاصّة من طرائق تدريس قواعد اللّغة العربيّة الّتي يستخدمها المعلّم في المرحلة الابتدائيّة.[3]

1. الطّريقة الاستقرائيّة: وهي طريقة تقوم على الانتقال في التّدريس من الجزء إلى الكلّ أيّ تُعطى مجموعة من الأمثلة، مِنها نص إلى القاعدة.

2. الطّريقة القياسيّة: وهي طريقة تدريس تَعتمد على الانتقال من الكلّ إلى الجزء، أي تُعطى القاعدة الأساسيّة ومن ثمّ الأمثلة.

3. طريقة إيجاد الموقف وإظهار الحاجة إلى التعبير: بهذه الطّريقة يقوم المعلّم بتصميم موقف يحتاج فيه الطّالب إلى صياغة بعض الجمل للتّعبير عن ذلك الموقف.

4. طريقة النصّ: تعتمد هذه الطريقة على نصّ مُختار مُتّصِل المعنى ومُتكامل الموضوع، يؤخذ من موضوعات القراءة أو من النّصوص الأدبيّة.

(1) ينظر إسماعيل زكريا، طرق تدريس اللغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية،2005 ص:45-55.

(2)ينظر نجم الموسوي، صعوبات تعلّم مادّة قواعد اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، مجلّة أبحاث ميسان،المجلد 3العدد (5)،2006،ص 117-147.

(3)ينظر نجم الموسوي، المرجع نفسه، ص:8-32.

6-التّحصيلات المطلوبة في مجالَي الصّرف والنّحو في قواعد اللّغة العربيّة:

بحسب وزارة التّربية والتّعليم [1] فإنّ التحصيلات المطلوبة في القواعد الصّرفيّة والنّحويّة للصّفوف السّادسة هي كالتّالي:

1. في مجال الصّرف:

1. معرفة الفعل الماضي الصّحيح: السّالم والمهموز، من الأوزان: تفعّل، تفاعل، افتعل، افعلّ، انفعل، استفعل وإسناده للضّمائر.

2. إسناد الأفعال المذكورة: الماضي والمضارع والأمر إلى جميع الضّمائر.

3. معرفة المجرّد والمزيد: تجريد الفعل من أحرف الزّيادة، وصياغة أفعال بحسب أوزان معطاة.

4. معرفة أحرف العلّة، والتّمييز بين الأفعال الصّحيحة والمعتلّة، ومعرفة أنواع الفعل الصّحيح: السّالم، المهموز، المضعّف، وأنواع الفعل المعتلّ: المثال، الأجوف، الناقص.

5. استعمال العدد مع المعدود (المذكّر والمؤنّث) من 11-19 (المفرد، المركّب، المعطوف).

6. التمييز بين النّكرة والمعرفة، ومعرفة بعض أنواع المع ة رفة.

7. التمييز بين نوعَي الجمع: السّالم والتّكسير لأسماء مألوفة.

8. التمييز بين الاسم المحسوس وغير المحسوس.

9. التمييز بين همزتَي الوصل والقطع؛ لفظًا وكتابةً.

10. معرفة واستعمال الضّمائر: المنفصلة، المتّصلة.

11. التمييز بين الأوزان الصرفيّة الشائعة: اسم الفاعل واسم المفعول من الفعل الثّلاثيّ، اسم الآلة، صيغة المبالغة، أفعل التّفضيل، اسم المكان واسم الزّمان.

---

(1)ينظر وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربويّة، الإدارة التربويّة، حقيبة البيداغوجيا المحوسبة في التربية اللغويّة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة، 2014،تمّ استرداده من : https://sites،google/site/arabic4education/com ص:15.

2. في مجال النّحو:

1. معرفة الفاعل في الجملة الفعليّة عندما يكون اسمًا ظاهرًا أو ضميرًا متّصلًا أو ضميرًا مستترًا.

2. معرفة المفعول به في الجملة الفعليّة عندما يكون اسمًا ظاهرًا أو ضميرًا متّصلًا.

3. معرفة المبتدأ والخبر في الجملة الاسميّة.

4. معرفة النّعت.

5. معرفة العطف.

7-الصعوبات التي يواجهها التّلاميذ في قواعد اللّغة العربيّة:

إنّ قواعد اللّغة العربيّة هي الموضوع الأكثر تعقيدًا ممّا يجعلها الأكثر غرابة والأكثر نفورًا عند التّلاميذ، فاللّغة العربيّة هي الوحيدة الّتي اختصّت بالإعراب من بين لغات العالم، وهي قواعد دقيقة جدًّا وشائكة، يبدأ التّلميذ بتعلّمها منذ المرحلة الابتدائيّة ويُنهي معظمها في المرحلة الثّانوية.[1]

ويرى كل من(عايز و وزاير) [2] أنّه من الأسباب الّتي جعلت تدريس القواعد مشكلة، هو أنّ مادّة القواعد كانت تُدرّس على أنّها هدفًا وغاية وليست وسيلة لخدمة اللّغة والأدب، كما أنّ طريقة تدريس القواعد جافّة وذلك لأنّها تعتمد على الجانب النظريّ والتلقين والاستظهار، كما يؤكّد شعيب [3] ذلك، فهو يرى أنّ الضّعف في مادّة القواعد يعود إلى طرائق وأساليب تدريس القواعد في المدارس، إضافةً إلى اعتماد المدرّسين على طريقة الإلقاء، أيّ الشّرح والحديث والتّحفيظ والتّلقين ممّا يعطّل القدرة على التّعبير لدى التّلميذ ويجعل فهمه لمعاني الألفاظ والصّيغ اللّغويّة ضئيلًا.

(1) ينظر جبرانسليمان، على هامش التجديد والتقليد في اللغة العربيّة المعاصرة، مجمع اللغة العربيّة،حيفا، 2009،ص:12-19.

(2)ينظر زاير سعد علي، مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، مؤسّسة قصر المرتضى للكتاب العراقيّ،بغداد، 2011ص:5-13.

(3)ينظر شعيب حسيب، طرائق تدريس اللغة العربيّة في المراحل الابتدائيّة والمتوسّطة والإعداديّة، دار المحجة البيضاء،بيروت 2008،ص:7-10.

8-النّموّ اللّغويّ بين الجنسَين: الفروقات بين الأولاد والبنات في تعلّم اللّغة:

أثبتت الدراسات وجود فروقات بين الجنسَين فيما يتعلّق بالنموّ اللغويّ، فنجد أنّ الإناث يتكلّمن أسرع من الذّكور وهنّ أكثر تساؤلًا وأحسن نطقًا وأكثر في المفردات من الذّكور [1]. وقد وجد الباحثان (Cherry &Lewis,) أنّ الأمّهات يتحدّثن مع بناتهنّ في سنّ الثّانية أكثر ممّا يتحدّثن إلى أبنائهنّ، كما أنّهنّ يشجّعن البنات على التّحدّث أكثر ممّا يشجّعن البنين، وهذا يكون باستخدام استراتيجية الأسئلة وأشكال التّفاعل بين الأمّ وأطفالها، وبهذا تقوم الأمّ بتوفير بيئة لغويّة لبناتها أشدّ ثراء من تلك الّتي توفّرها الأمّ لأبنائها.[2]

وتؤكّد نتائج دراسات (الهواري) أنّ الأطفال الإناث يملْن لتعلّم اللّغات بشكل أفضل وأسرع من الذّكور، فللإناث المقدرة على تعلّم واكتساب اللّغة عن طريق حاسّة واحدة فقط وهي إمّا السّمع أو البصر، أمّا الذّكور فيحتاجون غالبًا لكلتا الطّريقتين ليتمكّنوا من اكتسابها، أي أنّه علينا فقط عرض صورة الشّيء أمام البنت أو نطق اسم هذا الشّيء أمامها فقط لتتعلّم عنه، أمّا الولد فعلينا نطق اسم الشّيء على مسمعه وعرض الصّورة له أيضًا ليتمكّن مِن تعلُّمه.[3]

وتفوّقت البنات على الأولاد في النموّ اللغويّ إذا تساوت الظّروف الأخرى (الذّكاء، الحالة الصّحية)، ويظهر هذا التّفوق في وفرة المحصول اللّغوي من المفردات وفي تعلّم القراءة وصحّة النّطق وتركيب الجملة، ويعود تفوّق البنات على البنين إلى عوامل بيولوجيَّة وأخرى اجتماعيّة والوسائل التّكنولوجيّة [4]

---

(1) ينظر الهواري س،فاعليّة برنامج معرفيّ سلوكيّ لتخفيف حدّة قلق الامتحان لدى عيّنة من طلّاب الثانويّة العامّة، (أطروحة ماجستير)، كفر شيخ: جامعة كفر شيخ: كلّيّة التربية،2010 ص:12-19.

(2) Cherry, Llook at ،and Lewis, M، (1976)،Mothers and two-year- olds: a study of sex differentiated aspects of verbal interactions ،DevelopmentPsychology, 12 (4), 228- 282.

(3) ينظر الهواري س، المرجع السابق ،ص 234-45.

(4)ينظر عزيز سمارة، سيكولوجيّة الطفل، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،2008 ص:55-67.

1. العوامل البيولوجيّة:

يرى علماء النّفس البيولوجيّون أنَّ الدّماغ عند الإناث ينضج في وقت مبكِّر عنه عند الذكور، وخاصَّة فيما يتعلّق بتمركز وظيفة الكلام ممّا يجعل إخراج الأصوات ومعدّل اكتساب اللّغة أسرع.

2. العامل الاجتماعيّ:

كما ذكرتُ سابِقًا فالأمّهات يتحدَّثن مع بناتهنّ في سنّ الثّانية أكثر ممّا يتحدّثن مع أبنائهنّ، وذلك من خلال الأسئلة الّتي توجّهها الأمّهات إلى البنات، أو العكس عن طريق الإجابة عن أسئلتهنّ، وتكرار الألفاظ هو شكل من أشكال التّفاعل اللّغويّ بين الأمّ وأطفالها، بالمقابل يُسمح للأولاد بالنّشاط الحركيّ من خلال اللّعب، بينما يقتصر نشاط البنت على ألعابها، وهذه الأنشطة تكون معتمدة على اللّغة أكثر منها على الحركة.

3. الوسائل التّكنولوجيّة:

الوسائل التّكنولوجيّة هي عبارة عن المادّة أو الوسيلة أو الجهاز الّذي يستعمله المعلّم ليتمّم عمليّة التّعليم، وقد تكون الوسيلة كتابًا مطبوعًا أو فيلمًا مصوّرًا أو حتّى اللّوح الموجود في الصّف، فهي موادّ أو أدوات أو أجهزة يتمّ توظيفها لإحداث عمليّة التّعلّم لدى التّلاميذ .[1]

وترى العتيبي أنّ الوسائل التّكنولوجيّة هي الأدوات والأجهزة والموادّ الّتي يستخدمها المعلّم والمتعلّم في العمليّة التعليميّة من أجل تحقيق الأهداف التعليميّة المحدّدة بهدف تحسين عمليّة التعليم والتعلّم.[2]

9-الوسائل الإلكترونيّة واللّغة العربيّة:

يتميّز القرن الحادي والعشرين بالتّغييرات التكنولوجيّة السّريعة الّتي تؤثّر على كلّ نواحي ومجالات الحياة، كذلك على الطّريقة الّتي بها نُعلّم ونتعلّم، فيحتّم علينا هذا الواقع الجديد أن نتعلّم مهارات وتقنيّات

(1) ينظر عبد الله الفرّا، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، عمان: دار الثقافة للنشر والتّوزيع، عمان، 1999،ص:22-34.

(2) ينظر بسمة كمال، العتيبي، وسائل تكنولوجيا التّعليم الحديثة،2019/01/03تمّ استرداده من:

http://mawdoo3.com

معرفيّة واجتماعيّة جديدة، فمهارات التنوّر اللغويّ الرقميّ مهمّة جدًا للأداء الجيّد والمفيد في القرن الحادي والعشرين، ومن المهمّ تعليم هذه المهارات بشكل متعمّق في وزارة التّربية والتّعليم منذ الصّغر، وثمّة فوائد وإيجابيّات تربويّة عظيمة لدمج الحوسبة في التّعليم: وتطوير تعلّم ملائم ومتمركز حول الفرد المتعلِّم، جعل مسؤوليّة التعلّم على المتعلِّم نفسه، تطوير تعلّم متعدّد الحواس والأبعاد، وتطوير وتعزيز التعلّم الاجتماعيّ الأصيل، بالإضافة إلى التّمركز حول مستويات التفكير عليا .[1]

فاللّغة العربيّة بحر زاخر من البلاغة، ولكنّ المعلّمين متفاوتون في مستوياتهم وقدراتهم في تعليمها باستخدام استراتيجيّات مختلفة، فعن طريق استخدام الحاسوب والوسائل الإلكترونيّة نستطيع توفير خدمات تعليميّة أفضل وتوصيلها للتّلاميذ وتدوينها في أذهانهم، كما أنّ اللّغة العربية تعمل على تنمية جوانب عديدة لا تقتصر فقط على التّحصيل والتّلقين، وإنّما تنمي أيضًا وتطوِّر المهارات الذهنيّة للتّلاميذ وتزيد من قدرتهم على التفكير المنهجيّ، بالإضافة إلى ذلك، فتعليم اللّغة العربيّة باستخدام الحاسوب يتيح للمعلّم اكتشاف مواهب تلاميذه والتّعرّف على نقاط ضعفهم، ومن هنا يتحوّل دور المعلّم من ناقل للمعلومات إلى موجّه ومرشد، ويصبح الحاسوب بأسلوبه التجاوبيّ التفاعليّ وسيلة فعّالة للتّخلّص من آفّة التلقّي السلبيّ الّتي رسّختها أساليب التّلقين .[2]

كما تتّسم اللّغة العربيّة بكثرة فروعها، كقواعد النّحو والصّرف والإملاء والبلاغة والأدب والنّصوص والنّقد، فلا يستطيع التّلميذ أن يستوعب هذا الكمّ الهائل من المعلومات بأساليب التّعليم الرّاهنة، غير أنه وعن طريق استخدام الحاسوب والوسائل الإلكترونيّة المختلفة يمكن تصميم البرمجيّات

،Leask, Mlook at)1(, & Pachler, N، (Eds،) ،(2013) ،Learning to teach using ICT in the secondary school: A companion to school experience (pp ،67-99) ،New-York, NY: Routledge،

(2)ينظر بدر عادل، أسباب ضعف اللغة العربيّة لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة وبعض طرق العلاج، الحوار المتمدن، العدد (1894)،2007 ص:56-77.

الجذّابة الّتي تساعد التّلميذ على فهم الحقائق وتطبيقها، الأمر الّذي يُمكّن التّلميذ من تعلّم اللّغة العربيّة وقواعدها بشكل جيّد.[1]

كما تُساعد البيئة المحوسبة التّلاميذ الّذين تكون لغتهم الأمّ هي اللّغة العربية، والذين يتعلّمون اللّغة العربيّة في التّغلّب على التّحدّيات والمركّبات الكثيرة في اللّغة العربيّة وبشكل خاصّ منظومة الكتابة، فقد تحسّن القدرة على فكّ وتحليل الكلمات والجمل وتطوير مهارات فهم المقروء.[2]

10- الوسائل الإلكترونيّة وتأثيرها على التّحصيل:

يعرّف (الحيلة) التّحصيل الدراسيّ على أنّه "مجموعة المعارف والمهارات والاتّجاهات الّتي يكتسبها الطّالب من خلال تعلّمه للموادّ الدراسيّة المختلفة على مدار الفصل الدراسيّ، ويعبّر عنه بالمعدّل النهائيّ لجميع الموادّ الدراسيّة الّذي يحصل عليه الطّالب في نهاية الفصل الدراسيّ".[3]

كما أنّ الدّروس التّعليميّة المحوسبة بتنوّع أشكالها تجد قبولًا لدى العديد من الطلّاب، لأنّ الطلّاب لا يتعرّضون للنّقد من قبل هذا الجهاز، وبعض الطّلاب يحبّون التّعلّم من خلال جهاز الحاسوب، الأمر الّذي يؤدّي إلى رفع تحصيل الطلّاب والإفادة من الأنماط التّعليميّة المختلفة الّتي يصعب عرضها بطرق التّدريس التّقليديّة .[4]

كما ويُشير (عبد الحق) بأنّ استخدام الحاسوب يساعد في رفع مستوى تحصيل الطّلاب، وذكر أنّ الوقت الّذي يستغرقه المتعلّم في عمليّة التّعلّم أقلّ في هذه الطّريقة منه في الطّرق التّقليديّة، هناك استجابة جيّدة للمتعلّم يقابلها تعزيز وتشجيع من قبل الحاسوب، ويقوم الحاسوب بتصحيح أخطائهم

(1) ينظر بدر عادل، المرجع نفسه، ص:122-133.

(2) Makhoul, B look at, Olshtain, E, & Ibrahim, R (2015), Promoting comprehension Skills among At-Risk First Graders: The Role of Motivation in One-to-One Tutoring Environment ،Psychology, 6, 375-386.

(3) الحيلة محمود، أثر الاستخدام المنزليّ للإنترنت في التحصيل الدراسيّ لمستخدميه، المجلة العربيّة للتربية،20 (2)،2001 ص 154.

(4)ينظر يوسف عيادات، الحاسوب التعليميّ وتطبيقاته التربويّة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان،2004،ص:123-140.

دون الشّعور بالخجل من زملائهم، بالإضافة إلى ذلك فإن استخدامه يحسّن عمليّة التّعليم، ويساهم في إعداد الطّلاب وتأهيلهم للتّعايش مع بيئة تقنيّة متطوّرة.(1)

فالحاسوب يخدم اللّغة العربيّة، ويقدّمها للتّلاميذ بصورة جذّابة ومشوّقة، كما يُمكن من خلال الحاسوب تقديم دروس اللّغة العربيّة بشكل جديد ومختلف وبالعصر الحالي بعد دخول الحاسوب إلى ميادين التّعليم من خلال البرمجيّات المختلفة لتعليم القراءة والكتابة والقواعد، وبإمكان المعلّم استخدام هذه البرمجيّات في تدريس اللّغة العربيّة واستثمارها في تحسين مستوى تحصيل الطّلّاب في اللّغة العربيّة .(2)

11- الوسائل الإلكترونيّة والدّافعية للتّعلّم:

إنّ الدّافعيّة هي العمليّة الموجّهة نحو تحفيز المتعلّم ورفع وزيادة نشاطه، وتؤثّر الدّافعيّة على ماذا نتعلّم وكيف نتعلّم ومتى وكيف نختار التّعلّم، فالدّافعيّة هي الحافز لتحقيق هدف متمثّل في تحقيق المعرفة والشّروع والحفاظ على المشاركة في عمليّة التّعلّم. ويشير (العيساوي) إلى أنّ الدّافعيّة تحرّك سلوك المتعلّم وأداءه وتعمل على استمراره وتوجّهه نحو الهدف أو الغاية، أمّا من النّاحية المعرفيّة، فهي حالة داخليّة تحرّك أفكار ومعارف المتعلّم وبناءه المعرفيّ ووعيه وانتباهه، حيث تلحّ عليه على مواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة التّوازن المعرفيّ والنّفسيّ.(3)

وهناك عدّة فوائد تعود على الطّلّاب من خلال استخدامهم للوسائل الإلكترونيّة في التّعليم، فالوسائل الإلكترونيّة تقرّب المادّة التّعليميّة وتلائمها لقدرات الطّلّاب، كما وتحثّهم على ممارسة التّفكير النّاقد، وإتقان مهارات التّفكير الابتكاري وحلّ المشكلات، بالإضافة إلى تشجيعهم على الاستفادة من

(1)ينظر محمد عبد الحق، الحاسوب التعليميّ مفاهيم وتطبيقات، عمّان: دار تسنيم للنشر، عمان، 2007،ص:34-67.

(2)ينظر نداء، دار صالح، أثر استخدام برامج الدروس التعليميّة المحوسبة في تعلّم اللغة العربيّة على تحصيل طلبة الصفّ الأوّل الأساسيّ في مدارس محافظة نابلس (رسالة قدّمت استكمالًا لمتطلّبات درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس)، جامعة النجاح الوطنيّة، نابلس،2010،ص:15-44.

(3)ينظر سيف طارق العيساوي، مفهوم الدافعيّة، كلّيّة التربية الأساسيّة: العراق،2011 ،تمّ استرداده من:

http://www،uobabylon،edu،iq/uobColeges/service_showarticle،aspx?fid=11&pubid=2716

المعلومات وتنمية مهارات تحليلها [1]،كذلك تساهم البرامج التّعليميّة المحوسبة في زيادة التّفاعل بين المتعلّمين مع بعضهم البعض ومع المعلّم، بالإضافة إلى المثيرات والتّعزيزات الّتي يتلقّاها المتعلّم .[2]

كما أنّ دراسة (محمود) هدفت إلى معرفة أثر استخدام التّعليم المبرمج في تعلّم قواعد اللّغة العربيّة لطلّاب الصّفّ الثّاني الثّانويّ بمادّة الإبدال والإعلال بواسطة الحاسوب مقارنةً بالطّريقة التّقليديّة، وقد اتّبعت الباحثة المنهج التّجريبيّ، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من أربعين طالبة، تمّ تقسيمهنّ إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبيّة درست المادّة التّعليميّة بطريقة التّعلّم المبرمج باستخدام الحاسوب حيث صمّمت الباحثة المادّة التّعليميّة بالاستعانة بخبراء في مجال تكنولوجيا التّعليم ومختصّين في مجال الحاسوب حيث أُدرجت المضامين في برنامجي "فيجوال بيسك" و "إكسس"،المجموعة الأخرى ضابطة وقد درست بالطّريقة التّقليديّة، تعلّمت المجموعة التّجريبيّة في غرفة الحاسوب مدّة أسبوعين بمقدار حصّة أسبوعيّة مقدارها ساعة وثلث السّاعة، بينما درست المجموعة الضّابطة في غرفة الصّفّ، خضعت المجموعتان لاختبار قبل تطبيق البرنامج، ثمّ خضعت المجموعتان لاختبار بعدي لقياس التّحصيل المباشر بعد استخدام البرنامج، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق بين المجموعة التّجريبيّة والمجموعة الضّابطة في تحصيل الاختبار البعدي لصالح المجموعة التّجريبيّة الّتي درست بواسطة التّعليم المبرمج باستخدام الحاسوب.[3]

كما هدفت دراسة (الخوالدة) إلى فحص أثر استخدام الحاسوب في تدريس مقرّر اللّغة العربيّة على تحصيل واتّجاهات طلبة الصّفّ السّابع الأساسيّ، حيث تكوّنت عيّنة الدّراسة من 72 طالبًا وطالبة مقسّمين إلى مجموعتين، مجموعة تجريبيّة وتضمّ 36 طالبًا وطالبة تمّ تدريسهم مقرّر اللّغة العربيّة خلال الفصل الدّراسي الثّاني باستخدام الحاسوب، ومجموعة ضابطة تضمّ 36 طالبًا وطالبة الّذين تمّ

(1)ينظر محمد المجالي،الحاسوب التعليميّ، مركز يزيد للنشر والتوزيع،الكرك، 2005ص:34-67.

Lindroth, L look at)2(Blue-Ribbon Software ،Teaching Perk, 28(8),1999 .4-28.،

(3)ينظر منى ابراهيم محمود، فاعليّة درسنا اليوم سلسلة لعلوم التربية التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في تعلّم قواعد اللغة العربية للصفّ الثّاني الثّانوي (بحث مقدّم لنيل درجة الدكتوراه في التربية)، جامعة السودان للعلوك والتّكنولوجيا- كلّيّة الدراسات العليا،السودان،2017 ،ص:8-29.

تدريسهم مقرّر اللّغة العربيّة بالطّريقة التّقليديّة، ولفحص فرضيّات البحث أجرى الباحث امتحان قبليّ وبعديّ كما طبّق الاستبيان على عيّنة البحث، وقد أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تحصيل طلّاب الصّفّ السّابع في مقرّر اللّغة العربيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة، كما وأظهرت النّتائج عدم وجود فرق في تحصيل طلبة الصّف السّابع في مقرّر اللّغة العربيّة يُعزى إلى متغيّر الجنس، وأظهرت النّتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في اتّجاهات الطّلّاب نحو الحاسوب تُعزى إلى طريقة التّدريس لصالح المجموعة التّجريبيّة.(1)

وهدفت دراسة (علي) إلى فحص أثر فاعليّة أسلوب التّعليم المدمج في تدريس مادّة النّحو العربيّ في تحصيل تلاميذ الصّفّ السّابع، وقد اتبع الباحث المنهج التّجريبيّ، وتكوّنت عيّنة البحث من 106 تلميذًا وتمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: 53 تلميذًا في المجموعة الضّابطة و53 تلميذًا في المجموعة التّجريبيّة، وقد أظهرت نتائج البحث أنّ مستوى تحصيل التّلاميذ الّذين يدرسون بأسلوب التّعليم المبرمج أعلى من مستوى تحصيل التّلاميذ الّذين يدرسون بالطّريقة التّقليديّة.(2)

وهدفت دراسة (أبو شتات) إلى معرفة أثر توظيف الحاسوب في تدريس النّحو على مستوى تحصيل طلبة الصفّ الحادي عشر واتّجاهاتهم نحوها والاحتفاظ بها، وقد اشتملت عيّنة الدّراسة على 64 طالبة من الصّفّ الحادي عشر، الّتي قُسّمت إلى مجموعة تجريبيّة احتوت على 32 طالبة وأخرى ضابطة احتوت على 32 طالبة، وجرى إعداد برنامج محوسب تجريبيّ لتدريس مادّة النّحو لطالبات الصّفّ الحادي عشر، والمواضيع كانت: لا النّافية للجنس، المستثنى بالحرف (إلّا)، المستثنى بغير وسوى، المستثنى بعدا خلا وحاشا، أُعِدّت الدّروس وتمّ برمجتها حاسوبيّا، استمرّ تطبيق الدّراسة لمدّة شهر ونصف بمعدّل حصتين كلّ أسبوع، وقد أظهرت نتائج الدّراسة تفوّق طالبات المجموعة التّجريبيّة على

(1)ينظر عمر غنمي الخوالدة، أثر استخدام الحاسوب في تدريس مقرّر اللّغة العربيّة على تحصيل واتّجاهات طلبة الصفّ السابع الأساسيّ (دراسة قدّمت للحصول على درجة دكتوراه في التّربية)، الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2007ص:7-19.

(2)ينظر علي، ع، ح، أسلوب التّعليم المبرمج في تدريس النّحو العربيّ (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الزعيم الأزهري،الخرطوم،2006،ص:2-7.

طالبات المجموعة الضّابطة في الاختبار التّحصيليّ في النّحو، وتميّز البرنامج المحوسب بالفعاليّة في تعليم النّحو مقارنةً بالطَريقة التّقليديّة.(1)

كما هدفت دراسة (الكرّام) إلى معرفة أثر استخدام برنامج "أدوبي فلاش" في تطوير اللغة العربية وترقية رغبة التّلاميذ، وكانت عيّنة البحث من طلاب الصّفّ الرّابع الابتدائيّ حيث تمّ تصميم البرنامج وإدراج مادّة اللّغة العربيّة إليه، وكان المتغيّر المستقل في البحث وسيلة برنامج أدوبي فلاش التّعليميّة والمتغيّر المتعلّق كان رغبة التّلاميذ في تعلّم اللّغة العربيّة، وقد اشتملت عيّنة البحث 32 طالبًا وطالبة من الصّفّ الرّابع الابتدائيّ، 16 طالبًا و16 طالبة، وقد توصلت نتائج البحث إلى أنّ الوسيلة المصمّمة قد أثّرت في ترقية رغبة التّلاميذ أثناء تعلّم اللّغة العربيّة.(2)

هدفت دراسة (الشّعبي) إلى الكشف عن فاعلية مقرّر إلكترونيّ نحويّ مدمج في التّحصيل الدّراسيّ لدى تلميذات الصّفّ الأوّل المتوسّط بالعاصمة المقدّسة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التّجريبيّ المعتمد على تصميم مجموعتين، مجموعة تجريبيّة ومجموعة ضابطة، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 60 تلميذة تمّ تقسيمهن إلى مجموعتين، 30 تلميذة في المجموعة التّجريبيّة و30 تلميذة في المجموعة الضّابطة، واستمرّ تطبيق الدّراسة مدّة ثمانية أسابيع، من خلالها تمّ تطبيق المقرّر الإلكترونيّ الّذي يشمل المواضيع التّالية: الجرّ بحرف الجرّ، الجرّ بالإضافة، رفع الفعل المضارع ونصبه وجزمه، على المجموعة التّجريبيّة بينما تعلّمت المجموعة الضّابطة بالطّريقة التّقليديّة، وأظهرت النّتائج فاعليّة المقرّر الإلكترونيّ في رفع مستوى التّحصيل لدى التّلميذات في النّحو.(3)

أما دراسة(النّيادي) وهي بعنوان أثر برمجيّة تعليميّة في تحصيل طلّاب الصّفّ الرّابع الأساسيّ في قواعد اللّغة

(1)ينظر أبو شتات سمير محمود، أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الصفّ الحادي عشر واتّجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها (رسالة ماجستير)، غزة: الجامعة الإسلاميّة- كلّيّة التربية،غزة،2005، ص:15-34.

(2)ينظر ماحي أولي الكرّام، تطوير تعلّم اللغة العربيّة باستخدام وسيلة برنامج أدوبي فلاش وأثره في ترقية رغبة التلاميذ (بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في اللغة العربيّة)، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلاميّة الحكوميّة،أندونسيا2010ص:17-23.

(3)ينظر اسراء الشّعبي،فاعليّة مقرّر إلكترونيّ نحويّ مدمج في التحصيل الدراسيّ لدى تلميذات الصفّ الأوّل المتوسّط بالعاصمة المقدّسة، جامعة أمّ القرى،مكة المكرمة2011 ص:18-42.

العربيّة في منطقة العين التّعليميّة، فقد هدفت هذه الدّراسة إلى تصميم برمجيّة تعليميّة في اللّغة العربيّة، ودراسة أثرها في تحصيل طلّاب الصّفّ الرّابع الأساسيّ في قواعد اللّغة العربيّة في منطقة العين التّعليميّة، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من (40) طالبًا، وقد تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبيّة والأخرى ضابطة، وتمّ تدريس طلبة المجموعة التّجريبيّة باستخدام البرمجيّة التّعليميّة، في حين تمّ تدريس طلبة المجموعة الضّابطة بالطّريقة التّقليديّة، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم إعداد اختبار تحصيليّ تمّ تطبيقه على المجموعتين قبل تدريسهم بالطّريقة الحاسوبيّة والطّريقة التّقليديّة، حيث تأكّد الباحث من تكافؤ المجموعتين من خلال حساب متوسّط درجات الطّلّاب في كلّ مجموعة على الاختبار التحصيليّ، ثم قام الباحث بتطبيق الدّراسة على مجموعتي الدّراسة، كما قام الباحث بتحديد المادّة التّعليميّة المتعلّقة بالجملة الفعليّة والجملة الاسميّة، ثم تمّ تصميمها بوساطة الحاسوب من خلال برنامج البوربوينت وقد عرضها بواسطة جهاز عرض البيانات، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في أداء أفراد عيّنة الدّراسة على الاختبار البعديّ وحسب متغيّر المجموعة (التجريبيّة، والضّابطة)، ولصالح أداء طلبة المجموعة التّجريبيّة على الاختبار البعديّ، ووجود فرق في أداء طلبة المجموعة التّجريبيّة وتمّ حساب متغيّر الاختبار (قبلي، وبعدي)، وكانت النّتائج لصالح أداء طلبة المجموعة التّجريبيّة. (1)

12- طرائق تدريس اللّغة العربية:

يشير الهادي أنّ للتّعلم الذّاتي عدّة أساليب منها التّعلم بالوحدات التّعليميّة المصغرّة والتّعلّم المشخّص للتّلميذ، وأشار إلى أهميّة استخدام أساليب التّعلّم الذّاتي وذلك لعدد من الأسباب ومنها أسباب تعليميّة وأسباب اقتصاديه، وتعد الأسباب التّعليميّة من الأسباب المهمّة لأنّ الطّابع النّظريّ هو الطّابع الأساسيّ في التّدريس في الدّول النامية بالإضافة إلى طرق استخدام الطّرق التّقليديّة في التّدريس، وهذا يدعو إلى ايجاد طريقة جديدة وغير تقليديّة، أمّا الأسباب الاقتصادية فتكون مبنيّة على أساس أنّ أغلب الأوضاع الاقتصادية تُسبّب القصور في تقديم مساعدات أو خدمات للطّلّاب لمساعدتهم في التّعلّم، وفي ضوء انتشار العلم والمعلومات في الكثير من المصادر مثل الانترنت والكتب وغيرها، فإنّه من السّهل على الطّلّاب ايجاد المعلومات والبحث عنها أو دراستها إذا تم توضيح

(1)ينظرشافع النيادي، أثر برمجيّة تعليميّة في تحصيل طلّاب الصفّ الرابع الأساسيّ في قواعد اللغة العربيّة،2009، تمّ استرداده من:
http://www،edutrapedia،illaf،net/arabic/show_article،thtml?id=295

النّقاط المهمّة وتحديدها وتوجيه الطّلّاب ليتعلموا كيفيّة دراسة المادّة التّعليميّة والخطوات التي ينبغي عليهم اتباعها لمساعدتهم على الفهم وتحسين التّحصيل الدّراسي.(1)

ويوجد العديد من الاستراتيجيّات وطرق التّدريس التي يمكن اتباعها لتقديّم وشرح الوسائل الفنية واستخدامها في فهم القصّة القصيّرة، ومن هذه الطرق ما يلي:

1- استراتيجية دوائر الأدب:

تعتبر استراتيجية دوائر الأدب من الاستراتيجيات التي تسهّل عمليّة الفهم وترتيب الأفكار وتنظيمها خلال عمليّة الدّراسة أو عند تلقّي المعلومات، وقد ذكر: Brownأنّ استراتيجيّة دوائر الأدب تساعد بشكلٍ كبير على فهم المقروء وتحسيّن عمليّة التّعلم، وأجرى براون دراسةً استخدم فيها استراتيجية دوائر الأدب وكانت النّتائج إيجابيّة لصالح استخدام استراتيجية دوائر الأدب.(2)

وقد قدّمت (شديفات) شرحًا وتعريفًا عن استراتيجية دوائر الأدب، وذكرت بأنّه يتم طرح موضوع أدبي في الغرفة الصّفيّة ويقوم الطّلّاب بقراءته لوحدهم أو من خلال تقسيم الطّلّاب إلى مجموعات بحيث تقوم كل مجموعة بالاتفاق على رأي موحّد حول النّص الأدبيّ، ويتم النّقاش بين الطّلبة حول نفس النّص الأدبيّ أو الموضوع الأدبي الذي تمّ طرحه، ومن خلال تطبيق هذه النّظريّة يتسنّى للطّلبة ممارسة التّعلّم الاستقلالي أو التّعلّم التّشاركي فيما بينهم، بالإضافة إلى ذلك يساعدهم استخدام استراتيجية دوائر الأدب على عمليّة النّقد والتّفكير والتّأمل واستخدام الخبرات الشّخصيّة وربط النّصوص وفهمها والتّعلّم بطريقة فاعلة تحتوي على عنصر المشاركة والمتّعة في التّعلّم أيضًا.(3)

---

(1)ينظر محمد، الهادي، التعلم الإلكترونيّ المعاصر أبعاد تصميم وتطوير برمجيّاته الإلكترونيّة، الدار المصريّة اللبنانيّة للنشر،القاهرة، 2011ص:5-18.

(2) Brown, B look at Literature Circles in Action in the Middle Classroom ،(Eric Document Reproduction)،2002،p22-34.

(3)ينظر أشجان حامد، الشديفات، برنامج تعليميّ قائم على استراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنميّة المقروء لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسي في الأردن، جامعة حائل المملكة العربية السعودية،2012،ص 28-46.

2- استراتيجية التّساؤل الذّاتي:

تعتبر استراتيجية التّساؤل الذّاتي من الاستراتيجيات الّتي تعتمد على سؤال الطّالب وطرحه أسئلة لنفسه أثناء القراءة أو تعلّم النّصّ الأدبي وهذا ما ذكره (Coyne[1])، وتعمل هذه الإستراتيجية على مساعدة الطّالب على التّفكير والتّأمل وطرح الأسئلة والتّركيز في النّص المقروء بالإضافةِ إلى تقديّم إجابات حول الأسئلة الّتي تم طرحها.

مما سبق نجد أنّ اللّغة العربية من اللّغات العالمية التي يقبل الأشخاص على تعلّمها في شتّى أنحاء العالم، كما أنّ اللّغة العربية لها مستويات مختلفة ولها خصائص ومميزات وتواجه العديد من المشكلات في ظل انتشار وهيمنة اللّغة الإنجليزية والفرنسية وغيرها، ويظهر أيضًا أنّ اللّغة العربية هي لغة ذات تاريخ وحضارات ويوجد العديد من الطّرق التي يمكن استخدامها من أجل تعليم اللّغة العربيّة لطلاب المراحل الدّراسية المختلفة وعلى وجه الخصوص المرحلتين الابتدائية والمتوسّطة، كما أنّ الأساليب الحديثة كاستخدام الحاسوب والإنترنت واستخدام الاستراتيجيات المختلفة تساعد على تعزيز تعلّم اللّغة العربية وتطويرها لدى الطّلاب في جميع المراحل الدّراسية وبما فيها المراحل التأسيسيّة أو المتوسّطة.

المبحث الخامس :تنمية المهارات اللغوية في ضوء التقدم التكنولوجي

تعرف المهارة بأنّها القدرة التي يمتلكها الأشخاص على تقديم أداء منتظم ومتكامل للأعمال العقليّة أو الفكريّة أو الحركيّة التي تتطلّب جهدًا وخبرةً وممارسة لفترة زمنيّة كافيه لاكتسابها بشكل مميّز وبسهولة ودقّة وبتكيّف مع الظّروف المحيطة بهم، ومن العناصر المهمة التي ينبغي أن تتوفّر في المهارات نجد عناصر السّهولة والدّقة والسّرعة في أداء العمل، وتوجد أربعة مهارات معروفة في أغلب اللّغات وهي مهارة الكتابة ومهارة

---

(1) Coyne Michael D & others (2007) look at، Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners، Upper Saddle River, New Jersey, Columbus ،Ohio, 21-34.

الاستماع ومهارة القراءة ومهارة الكلام أو الحديث وخصوصًا عندما يكون الخطاب بشكل مباشر، وهذه المهارات ضروريّة أثناء التّواصل فيكون الشّخص إمّا مستمعًا أو متحدّثًا أو كاتبًا أو قارئًا.(1)

كما أنّ هناك عدّة وظائف للمهارات اللّغوية وهذا ما يجعلها مهمّةً جدًا في عمليّة التّواصل، وتنقسم وظائف المهارات إلى قسمين وهما: المهارات المتخصصّة والمهارات العاديّة، وتعرف المهارات المتخصصّة بأنّها المهارات التي تخصّ اصحاب مهنةٍ معيّنة مثل مهارة الباحثين ومهارة الأطباء ومهارة المحامين ومهارة المهنّدسين ومهارة القضاة والمعلّمين والممرضين وغيرهم من أصحاب المهن والتّخصصّات المختلفة، أمّا المهارات العاديّة فإنّها تعرف بأنّها الأنشطة اللّغويّة التي لا يمكن الاستغناء عنها في الحياة اليوميّة، بحيث إنّ الأفراد يمارسونها عادةً ولاتخصّ فئةً معيّنة دون فئةٍ أُخرى، ومن صور المهارات العاديّة القراءة والكتابة والاستماع والتّحدّث، ولكنّها تختلف عن المهارات الخاصّة بأنّ القراءة تكون كقراءة الكتب والتّقارير والرسائل والمجلاّت، كما أنّ الكتابة تعتبر أيضًا من المهارات العاديّة ككتابة الرسائل والواجبات والتّلاخيص، والتّحدّث مع الآخرين حول شؤون حياتهم والاستماع إليهم.(2)

وعلى ضوء ما سبق، فإنّ المهارة تعرف بأنّها نشاط عضوي يقوم به الشّخص بإرادته ويقوم به بحواسة المختلفة كحاسّة السمّع الممثّلة بالأذن، وحاسّة البصر الممثّلة بالعين، وحاسّة اللّمس الممثّلة باليد، ومهارة الحديث التي تتمثّل باللّسان، كما أنّ هناك أربعة مهارات أساسيّة للّغة، وهذه المهارات هي المهارة القرائيّة والمهارة الكتابيّة ومهارة التّحدّث ومهارة الاستماع، كما أنّ لكل مهارة من هذه المهارات مهارات فرعيّة مصاحبة لها.(3)

(1)ينظر عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ط1 ،،دار الكتاب الحديث، الجزائر،1433ه/2012م ص:106.

(2)ينظر عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط2 ،،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن،1424ه/2003م ،ص:137.

(3)ينظر عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط2 ،، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان – الأردن،1424ه/2003م، ص:138.

1.الطرائق التكنولوجية لترغيب التلاميذ في القراءة:

تتمثل مهارة القراءة بالمهارات القرائيّة وهي ليست مهارة واحدة، وإنما مجموعة مهارات متّصلة ببعضها البعض، ومن أمثلتها: قراءة الكلمات قراءة صحيحة، والقراءة السّريعة وتغيير نبرة الصّوت، فتعرف القراءة الصّحيحة للكلمات بأنّها تركّز على قراءة بنية الكلمة من النّاحية الصّرفية وعلى حركة الإعراب التي في آخر الكلمة من النّاحية النّحوية وذلك بحسب موقعها في الجملة، أمّا القراءة السّريعة فتعرف بأنّها من أهم المهارات التي ينبغي على القراء تعلّمها، كما ينبغي على المعلّمين أن يجعلوها هدفًا ينبغي تحقيقه أثناء تعليمهم للطّلاب، ويكون ذلك في جعل القراءة وسطا بين البطيء والسّريع، ويتحقق ذلك من خلال التّدريب المتكرر للأطفال على لفظ الكلمات ومشاهدتها ومعرفتها جيّدًا ووضعها في جُمل وتراكيب مختلفة مما يجعل القارئ يألف الكلمات ويستطلع قراءة ما يزيد عن مئة كلمة في الدّقيقة، كما أنّ سرعة القراءة تكون عادةً على حساب النّطق الصّحيح للكلمات والأصوات أو الإعراب في أواخر الكلمات أو على حساب الفهم، لذا فإنّ السّرعة القرائيّة تعرف بأنّها الوقت الذّي يستغرقه الطّفل طبيعي النّمو الذّي تمّ تدريبه على القراءة وإعادة بناء الكلمات في ذهنه لينتقل إلى الكلمة التي يليها دون ترك فترةٍ زمنيّة ملموسة بين الكلمتين مع أخذ المهارات القرائيّة والاستيعابية بعين الاعتبار، أمّا تغيير نبرة الصّوت أثناء القراءة فيكون في مواضع معيّنة كمواضع التّعجّب والاستفهام والطّلب والإخبار.[1]

إن تعليم القراءة يكون بالتّدريب والتّعويد والاستمرار والتّكرار للمادّة القرائيّة خلال السّنة الدّراسيّة الأولى من تعلّمهم، حيث إنّ هذه المرحلة الدّراسيّة تحدد إلى درجة كبيرة طبيعة النّشاط القرائي للطّلاب، وتحديد ميولهم الدائم ورغبتهم المستمرّة نحو قراءة ما يجدونه جديرا بالقراءة، لذلك فإنّ المعلّم ينبغي أن يهتم بهدفين رئيسين للقراءة السّريعة وهما: أن يعمل برنامج القراءة على خلق رغبةٍ لدى الطّلاب بأنّ يقوموا بتعلّم القراءة والاستمتاع أثناء تعلّمها وممارستها وتحسينها، أمّا الهدف الثّاني فهو أن تحقق القراءة الرّغبة في نمو شخصيّة القارئ ومعرفة ما يدور في العالم من حوله وفهم الأشخاص والمجتمع، حيث إنّ

(1)ينظر فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن-عمان،2006، ص:26.

اكتساب مهارات القراءة ينبغي أن يكون وراءه شغفا ودافعا للمتعة والإفادة وإثراء للمعلومات، مما يوسّع مدارك القارئ ويزيد من ثقافته ومعرفته بما يبحث عنه وينمّي اهتماماته.[1]

2.المهارات اللغوية وسبل تنميتها لدى المتعلمين:

لتنمية المهارات اللّغوية لدى المتعلّمين، ينبغي أنّ نضع بالحسبان مستويات المتعلّمين والقراء ومدى فهمهم ومستوى المهارات لديهم، فنجد بأنّ هناك ثلاثة مستويات للقراء وهم: المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط والمستوى المتقدّم.

المستوى المبتدئ: يعرف المستوى المبتدئ بأنّه المستوى الذّي تتم فيه تنمية المهارات الرئيسيّة والاستخدام الأولي للّغة العربيّة، وذلك لتمكين الطّلاب من التّعوّد على الكلمات وأنّ يألفوها ويألفوا تراكيبها، ويشمل ذلك الاستماع بنسبة 40% والتّحدّث بنسبة 40% والقراءة بنسبة 10% والكتابة بنسبة 10% أيضًا، بحيث يتراوح عدد المفردات اللّغوية التي يتمّ تعلّمها في هذا المستوى بين 750 إلى 1000 مفردة تقريبًا، ويتمّ عمل اختبار نهائي للطّلاب في المستوى المبتدئ لإتاحة فرصة الانتقال إلى المستوى المتوسط عند نجاحهم، كما ينقسم المستوى المبتدئ إلى ثلاثة مستويات فرعيّه تمّ تقسيمها بحسب خبراء تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، وهذه المستويات هي المستوى التّمهيدي والمستوى المبتدأ الأوّل (1A) والمستوى المبتدئ الثّاني (2A) ويأتي تفصيلها كما يلي: [2]

- **المستوى التمهيدي:** يطلب من متعلّم اللّغة العربيّة في هذا المستوى أن يفهم بعض المفردات العربيّة البسيطة مثل: مرحبًا وشكرًا وأنا أعمل وأنا اسمي وغيرها من المفردات التي يتمّ تداولها بشكل مستمر، كما يطلب منه التّعرف على الحروف والأصوات في اللّغة العربية لفظًا وكتابةً واستماعًا.
- **المستوى المبتدئ الأول (1A):** ينبغي على الدّارس في المستوى المبتدئ الأوّل أن يقوم بفهم واستخدام التعابير المألوفة والشّائعة في الحياة اليوميّة، واستخدام الجمل البسيطة التي تلبّي الاحتياجات الضّروريّة، كما يقوم المتعلّم بتقديم نفسه والتّعرّف على الآخرين وطرح الأسئلة عليهم ومحاورتهم بأسئلة

(1)ينظر فتحي علي يونس، محاضرة بعنوان "التواصل اللغوي والتعليم"، يناير 2009م، ص:67.

(2)ينظر محمود علي محمد شرابي، مؤشرات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، تاريخ النشر2018/04/29 ، موقع تعليم جديدhttp://www،new،educ،com.

شخصيّة مثل: ماذا تعمل؟ أين تسكن؟ كما يمكنه الرّد على أسئلة من هذا النّوع أيضًا، وبالإضافة لذلك يتمكّن المتعلّم من التّفاهم بأسلوب بسيط عند التّحدّث مع الآخرين في حوار هادئ وواضح ويتمّ التّفاعل بطريقة بسيطةٍ أثناء الحوار، كما أنّ الطّالب يتقدّم لاختبار نهائي لاجتياز هذه المرحلة. (1)

- **المبتدئ الثاني (2A)**:وفي هذه المرحلة، ينبغي على الدّارس أن يتمكّن من الحديث عن عائلته وتعليمة ومحيطة المباشر، ويقوم بفهم التّعبيرات الشّائعة والجُمل المتعلّقة بالموضوعات المختلفة ذات الاتصال مباشر بالفرد، كالحديث عن معلوماته الرّئيسيّة كالمعلومات الشخصيّة والمعلومات عن العمل والعائلة والتّسوّق والبيئة القريبة من الفرد، كما يتمكّن الدّارس في هذا المستوى من التّواصل في المواقف الرّوتينيّة والسّهلة التي يتمّ فيها تبادل للمعلومات بشكل مباشر وبسيط وبأمور معروفة ودارجة ومألوفة بالنّسبة له، بالإضافة لذلك يتمكّن الدّارس في هذا المستوى من الحديث عن احتياجاته ومتطلّباته باستخدام أساليب بسيطةٍ وسهلة.(2)

1. **المستوى المتوسط**: إنّ المستوى المتوسّط يعبّر عن مرحلة متوسطة بين المبتدئ والمتقدّم بحيث يقوم الدّارس بالاستخدام الذّاتي للّغة، ويكون الدّراس في مرحلة تثبيت المهارات الرئيسيّة وتوسيع نطاقها وزيادة الثّروة اللّغويّة لدى الدّارسين بحيث يصبح مستوى الاستماع 35% ومستوى التّحدّث 35% ومستوى القراءة 15% ومستوى الكتابة 15%، كما تتراوح نسبة المفردات بين 1000 و1500 مفردة تقريبًا، كما يقسّم الخبراء هذا المستوى إلى مستويين هما: المستوى المتوسّط الأوّل (1B) والمستوى المتوسط الثّاني (2B)، ويتمّ توضيحها كما يلي:

- **المتوسّط الأوّل (1B)**: بأنّه على الدّارس أن يفهم النّقاط الرّئيسيّة في النّصوص القرائية وتبادل أطراف الحديث مع الآخرين حول موضوعات مألوفة كالدّراسة والعمل والحديث عن أوقات الفراغ والمواهب وما يفضّلونه من طعام أو أماكن أو غيرها من مواضيع التي يرغبون بالحديث عنها، وأن يفسّر آرائه وخططه بشكل بسيط وموجز والتّحدّث عن الأحلام والأهداف والآمال والتّجارب، وأن يتعامل الدّارس بنجاح

(1)ينظر محمود علي محمد شرابي، مؤشرات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، تاريخ النشر2018/04/29 ، موقع تعليم جديدhttp://www،new،educ،com.

(2) محمود علي محمد شرابي، المرجع نفسه، http://www،new،educ،com

مع معظم المواقف التي تحدث معه أو يتعرض لها في الحياة اليوميّة، كما يستطيع تقديم رأيه في الكثير من المواضعات المختلفة والمألوفة والمجالات التي تشغل الاهتمام الشّخصي للفرد.[1]

- **المتوسط الثّاني (B 2)**: في هذا المستوى ينبغي على الدّارس أن يفهم الموضوعات المخصصّة له في هذا المستوى وأن يفهم المحتوى الأساسي للنّصوص والموضوعات ذات الصّعوبة أو الموضوعات الطّويلة أو المعقّدة التي تناقش أمورًا واقعيّةً نظريّةً وتطبيقيّة، كما يمكن للدّارس أن يعبّر عن موضوعات متعدّدة بشكل واضح ومفصّل وأن يتمكّن من التّعبير عن وجهات نظره ومواقفه في القضايا المعاصرة والموضوعات المتعدّدة والمتباينة بذكر التّفاصيل والأدلّة المناسبة وأن يتفاهم بطلاقة وتلقائيّة مع أصحاب اللّغة في حوار طبيعي وأن يتمكّن من التّفاهم في المواقف التّلقائيّة والمربكة بطريقة صحيحة، وأن يتمكّن الدّارس من ذكر عيوب ومزايا الحلول التي يقّدمها والحلول المختلفة والآراء المتباينة حول موضوع محدد، ومن المهم أيضًا أن يجتاز الدّارس امتحانًا نهائيًّا لهذا المستوى ليتسنّى له الانتقال إلى المستوى المتقدّم.[2]

2. **المستوى المتقدم**: في هذه المرحلة يقوم المتقدّم بالاستخدام المتقن للّغة ويمتلك ثروة لغويّة كبيرة بحيث تصبح نسبة مستوى الاستماع لدية 30% والتّحدّث 30% والقراءة 20% والكتابة 20%، كما أنّ نسبة المفردات تتراوح بين 1500 إلى 2000 مفردة تقريبًا كما أنّ هذا المستوى يحتوي مستويّين وهما المستوى المتقدّم الأوّل والمستوى المتقّدم الثّاني، ويتمّ تفصيلهما كما يلي:

المستوى المتقدم الأول (C1): في هذا المستوى ينبغي على الدّارس أنّ يدرك المعاني الضّمنية في النّصوص التي يتم استخدامها وأن يفهم النّصوص المتنوّعة والطويلة التي تحتوي معانٍ دقيقة وأسلوبا

(1)ينظر محمود علي محمد شرابي، مؤشرات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، تاريخ النشر 2018/04/29 ، موقع تعليم جديدcom،educ،new،http://www

(2) ينظر محمود علي محمد شرابي، المرجع نفسه،com،educ،new،http://www

صعبًا، وأن يتمكّن من استخدام اللّغة استخدامًا مرنًا في الحياة الاجتماعيّة والعلميّة وفي الدّراسة والتّعليم، بالإضافة إلى التّعبير بتلقائيّة وطلاقة دون الحاجة للبحث عن الكلام مرارًا وتكرارًا.(1)

المستوى المتقدم الثاني(C**2**): ينبغي على الدّارس في هذا المستوى أن يتمكّن من إيضاح وتفسير أدق المعاني في الأمور الأكثر تعقيدًا وأن يتمكّن من التّعبير بسرعةٍ ودقّةٍ وطلاقةٍ وبصورةٍ تلقائيّةٍ، كما ينبغي عليه أن يتمكّن من الفهم فهم جميع ما يقرأه أو يسمعه بدون مشقّةٍ أو عناء وأن يجمع البيانات والمعلومات من مصادر متعددة سواءًا كانت شفهية أو تحريريّة وأن يمكّن من تلخصيها أيضًا. وأن يتمكّن من تفسير وشرح المعلومات المجمّعة على شكل صور ذات صلة بالسّياق، ما أنّ يجب على الدّارس أن يجتاز اختبار في هذا المستوى وامتحانًا نهائيًّا عامًا للمستوى المتقدّم للتأكد من وصوله لدرجة كفاءة لغويّة عالية، وبعد اجتياز جميع هذه المستويات يصل الطّالب إلى درجة كفاءة لغويّة تأهله للانطلاق في التّخصص في فروع اللّغة العربيّة وفنونها وآدابها.(2)

ومع تطوّر العلم ووسائل التّعليم والبحث عن وسائل مواكبة للعصر ظهر لدينا مصطلح تكنولوجيا التّعليم الذي سوف يتمّ تفصيله كما يلي:

3.تكنولوجيا التّعليم:

تعرف تكنولوجيا التّعليم بأنّها أحد طرق تصميم العمليّة التّعليميّة وتقويمها وتنفيذها وذلك تبعًا للأهداف التي يتمّ تحديدها مسبقًا وتكون نابعةً من نتائج الأبحاث في مجال الاتّصال البشري والتّعليم وباستخدام الموارد البشرية وغير البشريّة على حدٍّ سواء من أجل اكتساب مزيد من الفعاليّة في التّعليم ومن أجل تطويره، لذا فإنّ مفهوم تكنولوجيا التّعليم لا يشمل فقط استخدام تقنيات وأجهزة ومعدات ذات إمكانيّات تعليميّة متنوّعة ومتعددّة، بل يشمل أيضًا توظيف القدرات العقليّة وتطبيق فكر النّظم في

(1)ينظر محمود علي محمد شرابي، مؤشرات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، تاريخ النشر 2018/04/29 ، موقع تعليم جديدhttp://www،new،educ،com

(2) محمود علي محمد شرابي، المرجع نفسه، https://www،new-educ،com.

عمليات تصميم البرامج التّعليميّة وتقويمها وتطويرها وتطبيقها أيضًا، فتكنولوجيا التّعليم عمليّة مركبة ومتشابكة ومعقّدة وذات صلة بالكثير من الفروع والمواضيع وتضمّ الإجراءات والأفكار والوسائل والأفراد والتنظيمات المتنوّعة وأساليب العمل لحل المشكلات ولتطبيق وتقديم اقتراحات وحلول للمشكلات التّعليميّة، وعليه فإنّ تكنولوجيا التّعليم ليست برامج أو أجهزة مادية فقط، بل هي النّظرية والتّطبيق في ممارسة وتصميم واستخدام وتطوير وإدارة عمليات ومصادر عملية التّعليم والتّعلّم.(1)

4.مستقبل التّعلم المتنقل:

لقد تطوّر التّعليم ولم تعد الكتب والمؤسسّات التّعليمية المصدر الوحيد للحصول على الكتب والمعلومات، بل أصبح التّعلم الإلكتروني أحد مزايا التّعليم المعاصر وتمّ تطبيقه في قطاعات التّعليم المختلفة، حيث يمكن للمتعلّم بأنّ يقرأ الكتب باستخدام الأجهزة الذّكية أو الهواتف أو الحاسوب المحمول وأن ينتقل بها من مكانٍ لآخر وقراءة ما يريده في أيّ وقت من الأوقات أو البحث عن المعلومات أو كتابة الأبحاث أو التقارير وتأدية الاختبارات والتّواصل مع المعلّمين والمرشدين أيضًا، لذا فإنّ التّعلم المتنقّل له دوره في عمليّة التّعليم بشكل عام والتّعليم الإلكتروني بشكل خاص، وما زال توظيف التّعليم الإلكتروني مستمرًا من أجل تطويره وتحليله وتقويمه وزيادة استخدامه وزيادة فاعليّته في العمليّة التّعليميّة أيضًا، ومن الواقع الحالي يتّضح لدينا بأنّ التّعليم الإلكتروني له مستقبل مشرق وقويّ في مجال التّعليم والتّعلّم المتنقّل وذلك لمزاياه المتعددة وسهولة استخدامه ولأنّه يعمل على توفير الوقت والجهد على المتعلّمين والمعلّمين على حدّ سواء، كما أنّ التّعليم الإلكتروني لا يقتصر فقط على توفير مصادر التّعليم أو المعلومات، بل يوفّر أيضًا أنشطةً تعليميّة وتصاميم فعالة ومتنقّله يمكن إرساله من متعلّم لآخر ومن مؤسسّة تعليميّة لأخرى حول أنحاء العالم، كما أنّ هناك شموليّةً وفهمًا متعمّقًا لكيفية تفاعل التّكنولوجيا مع العوامل التّعليمية والاجتماعيّة والثّقافيّة والتّجارية معًا، كما أنّ تكنولوجيا التّعليم حظيت بأهمّية كبيرة فأصبح من الصعب جدًا الاستغناء عنها، بل أصبح هناك تدريبا للمتعلّمين على استخدامها

(1) ينظر مصطفى نمر دعمس، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التّعليم، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص: 22.

وزيادة فعاليتها في حقل التّعليم وغيره من الحقول التي يمكن استخدام تكنولوجيا التّعليم فيها.[1]

مما سبق نجد أنّ تكنولوجيا المعلومات تعد مصدرًا مهمّا من مصادر التّعليم والتّعلّم المتنقّل الذّي يتيح للمتعلّم أن يبحث عن المعلومات وأن يقوم بالدّراسة والبحث والاطلاع على ما هو جديد في حقل العلّم والمعرفة، كما أنّه يتيح للفرد ايجاد المعلومات في أي مكان وأن يتنقّل بها من مكان لآخر بجهد أقل وبوقت أقل وفقط بالبحث عن طريق الجهاز النّقال أو الأجهزة الذّكيّة أو الحاسوب المحمول عند اتصاله بشبكة الانترنت، كما أنّ هناك العديد من المزايا لاستخدام التّكنولوجيا في التّعليم وسوف يتمّ توضيحها في العنوان التّالي:

- **مزايا دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلّم:**

إنّ فاعليّة تكنولوجيا التّعليم جعلتها أمرًا مهمًّا وموضوعًا ذات أثر في عمليّة التّعليم والتّعلّم، وقد تعددّت مزايا تكنولوجيا التّعليم فأصبحت تعمل على تحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم والبحث العملي، وذلك من خلال عدّة عناصر وهي: المعلّم والمنهاج واستراتيجيّات التّدريس والطّالب، وسوف يتمّ توضيح العناصر السّابقة كما يلي:

أ- **المعلّم:** يقوم المعلّم باستخدام أدوات تكنولوجيا التّعليم والمعلومات والاتصالات في عمليّة التّعليم، كما أنه يقوم بالتّدرب المسبق على استخدام تكنولوجيا المعلومات ومعرفة طريقة توظيفها وعمل مشاريع تعاونيّة مع معلّمين آخرين للوصول إلى التّغيير والتّطوير والتّحسين في العمليّة التّعليميّة، كما أنّ تكنولوجيا المعلومات تعكس القدرات الايجابيّة في توظيف الخبرات وعكسها على المتعلّمين وجعل عملية التّعليم أكثر فاعليّة وذات معنى وترتبط بعمليات نشطة وواقعيّة، وبهذا يكون الطّالب أمام وسائل تعليميّة نشطة وفعّالة وخبرات إيجابية يتمّ عكسها عليه واستفادته منها، فهو مركز

(1) ينظر حصة بنت محمد الشايع وأفنان بنت عبد الرحمن العيد، التعليم المتنقل: توظيف الأجهزة المتنقلة بالعملية التعليمية، تاريخ النشر 2018/03/01 موقع تعليم جديد ، https://www.new-educ.com

العمليّة التّعليميّة وشريك أساسي بها ويعيش ضمن بيئة تعليميّة نشطة وتحفيزيّة ومتعاونة. [1]

ب- **المناهج:** تعد المناهج الأساس التّعليمي والمادّة التّعليميّة للدّارسين، كما أنّ تكنولوجيا التّعليم تعمل على تقديم الدّعم القوي للمناهج وتوفر تعلّمًا نشطا وتعمل على تقويّةً المهارات وتوليد المعرفة والكفاءة والأداء ونقلهم، كما تقدّم الدّعم الأكبر بالكيفيّة التي يتم تقديم المعلومات بها والتّركيز على محتواها أيضًا، بالإضافة إلى توفير بدائل ومصادر متنوّعة وتناسب مستويات الذّكاء والاهتمامات لدى الدّارسين، وتعمل على تسهيل الصّعب من الموضوعات التّعليميّة، لذا فإنّ تكنولوجيا التّعليم مهمة بالنّسبة للمناهج فتصبح أداة معرفيّة لخدمة المناهج ومحتوياتها وتبسيط المعلومات وعرضها والتّنويع في مصادرها.[2]

استراتيجيات التّدريس: كما تمّ ذكر أنّ تكنولوجيا المعلومات تعمل على تسهيل وعرض المعلومات وجعلها تفاعليّة ونشطة وتوفر مصدرًا للمعلومات بأسلوب عصري متطوّر وحديث، فإنّ استراتيجيّات التّدريس من الممكن أن تأخذ مجالاً واسعًا إذا تمّ توظيف تكنولوجيا التّعليم في استخدامها، فقد ساعدت تكنولوجيا التّعليم المعلّمين والمتعلّمين على التّفاعل مع المعلومات بشكلٍ أكبر وتقديمها بطرق أكثر ابتكارًا وفهمًا لمصادر المعلومات، حيث يتطلّب توظيف تكنولوجيتا التّعليم الفهم الدّقيق للمعلومات لكي يتمّ اختيار الاستراتيجيّات المناسبة التي يمكن أنّ توفّر تأثيرًا أكبر عند استخدامها، كما أنّ استراتيجيّات التّدريس تستدعي التّواصل مع الآخرين لنقل الخبرات لديهم وتبادلها أيضًا مما يؤدّي إلى

(1)ينظر أشرف عبدالقادر، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين التّعليم والتعلّم، 2018
https://www.new-educ.com/%D8%AA%D9%83%D9%86%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A7-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%88%D9%85%D8%A7%D8%AA-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA

)2(look at Oliver ،R ،(2008) 'Engaging first year students using a web-supported inquiry-based learning setting' ،Higher education ،55(3) ،p ،285.

ظهور طرق تدريس جديدة وعصريّة وسيناريوهات تعليميّة تتنوّع بين التّعليم الذّاتي والتّعليم التّعاوني مثل التّعليم التّفاعلي والتّعليم النّشط والتّعليم عن طريق اللّعب والصّف المقلوب والتّعليم القائم على المشروعات والتّعليم القائم على الاستقصاء وغيرها من استراتيجيّات التّدريس التي يمكن استخدامها، التي تستخدم بمثابة محفّز للدّارسين وداعم للعمليّة التّعليميّة وأسلوبا حديثًا وتطوّرًا في عمليّة التّعليم.(1)

ج- **الطالب**: إنّ تأثير تكنولوجيا التّعليم لا يقتصر فقط على المناهج وأساليب التّدريس، بل شمل أيضًا الطّالب، فنجد أنّ تكنولوجيا التّعليم ساعدت الطّلاب على التّعلّم والتّنويع في أساليب تلقي المعلومات وزيادة فاعليتهم ودافعيتهم واستمتاعهم بعمليّة التّعليم، كما أصبح بإمكانهم التّعلّم عن طريق البحث عن المعلومات واستخدام التّعلمّ الذّاتي فأصبحوا قادرين على حل المشكلات التي تواجههم في فهم بعض المواد، كما أصبحوا قادرين على الإبداع أيضًا، كما قد تنامت قدراتهم على اكتساب المهارات اللّغوية وغيرها من المهارات الأخرى في مجال التّعليم التي يحتاجونها في المستقبل وبخاصّة مهارات التّعلّم الذّاتي والبحث والاستقصاء ومعرفة ماهية المصادر التّعليميّة الموثوقة التي ينبغي الأخذ منها وماهية المصادر التّعليميّة التي ينبغي تفاديها والابتعاد عنها، كما أنّه أصبح بإمكان الطّلاب أن يتواصلوا فيما بينهم وأن يتبادلوا المعلومات باستخدام تكنولوجيا المعلومات المتنوّعة، فقد أصبحت مواقع التّواصل والمواقع الالكترونية والمنتديات والتّطبيقات المختلفة مصادر للحصول على المعلومات وتبادلها، كما أنّ المعلّمين أصبحوا يتبادلون خبراتهم وأساليبهم وينوّعون في استخدامها بتوظيف تكنولوجيا التّعليم، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ تكنولوجيا التّعليم ساهمت في تطوّر

(1)ينظر أشرف عبدالقادر، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تحسين التّعليم والتعلّم، 2018،
https://www.new-educ.com/%D8%AA%D9%83%D9%86%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A7-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%88%D9%85%D8%A7%D8%AA-%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA%D8%B5%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA

التّعليم والتّطوير المهني وزيادة الخبرات لدى المعلّمين والمتعلّمين على حدٍّ سواء.[1]

5.تعليم اللّغة العربية بواسطة تكنولوجيا التّعليم:

تستخدم تكنولوجيا التّعليم في تدريس المواد المختلفة ومن ضمنها اللّغات، وتعد اللّغة العربية من اللّغات التي يتمّ تدريسها باستخدام تكنولوجيا التّعليم، فيعدّ الحاسوب بشكل رئيسي أداة يتم استخدامها في تعلّم وتعليم اللّغة، ويعرف الحاسوب بأنّه آلة إلكترونية يمكن برمجتها لكي تقوم بمعالجة البيانات وتخزينها واسترجاعها وإجراء العمليات الحسابية والمنطقية عليها، كما يعرف الحاسب الآلي بأنّه جهاز حاسوب تعليمي يختلف عن الحواسيب الأُخرى بأنّ تركيبه وضع بشكل أساسي للمتّعلميّن ويتميّز بأنّه يستطيع معالجة المعلومات واستخدامه سهل على المتعلّم والمعلّم .[2]

أ. مميزات استخدام الحاسوب في العملية التّعليميّة:

ومن مميّزات الحاسوب في العمليّة التّعليميّة بأنّه يقوم بتقديم العديد من الخدمات لمستخدميه، وسوف يتمّ ذكر بعضها كما يلي:

- يوفّر الحاسوب فرصًا للتّواصل والتّفاعل مع المتعلّم بأساليب متنوّعة مثل الحوار التّعليمي وتقديم تغذية راجعة لما يقدمه الطّلاب من إجابات ولتقويم ما قاموا بتعلّمه.
- يعمل الحاسوب على تقديم المادّة التّعليميّة بأسلوب تدريجيّ ومناسب لقدرات الطلاب.
- يعتبر الحاسوب عنصر إثارة وتشويق للطّلاب ويشجعهم على التّعلّم وذلك لابتعاده عن طرق التّعلّم التّقليديّة.
- يعمل على إنشاء بيئةٍ تعليميّة تفاعليّة ونشطة بين الآلة والمتعلّم والمعلّم.

(1)ينظر أشرف عبد القادر، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين التعليم والتعلم، تاريخ النشر2018/07/27 موقع تعليم جديد ، https://www.new-educ.com

(2) ينظر عبدالله سعد بن جليغم، واقع تطبيقات البرامج والتقنيات الحديثة وعلاقتها بالتمكين والاغتراب الوظيفي، 2016، ص:36.

- ويسهل على الطّالب اختيار ما يريده في الزّمان والمكان المناسبين ويعمل على توفير وقت الطّالب وجهده.(1)

ب. السّبورة التفاعلية:

ومن الأدوات الحديثة التي توظّف تكنولوجيا التّعليم نجد السّبورة التّفاعلية أو ما يسمّى اللّوح الذّكي الذي يعرض المعلومات المختلفة بشكل كبير قد يكون اكبر من اللّوح التّقليدي، وقدّ تمّ تعريف اللّوح التّفاعلي بأنّه شاشة بيضاء كبيرة مرتبطة مع جهاز حاسوب يتم التّعامل معه باللمس أو الكتابة عليها بقلم خاص، كما يمكن استخدامها في عرض ما على شاشة الكمبيوتر بصورة واضحة لجميع طلبة الصّف، ويمكن للطّالب والمعلّم لمسة وتحريك الأيقونات والمعلومات التي يتمّ عرضها ويعمل على الانتقال من معلومةٍ إلى أخرى عن طريق اللّمس ومن الممكن أيضًا تكبير الصّور التي يتمّ عرضها، وبعد انتشار اللّوح التّفاعلي تمّ تقليص استخدام اللّوح التّقليدي في كثير من المؤسسّات التّعليمية وما يتعلّق به من طباشير أو أقلام لوح وممسّحات يتم استخدامها لمسح المعلومات وتنظيف اللّوح، وذلك لأنّ السّبورة التّفاعليّة تتّصل بجهاز سبورة الكترونية متصلة بجهاز الحاسوب الشّخصي أو المحمول ويمكن أن تعرض المعلومات بأشكال مختلفة، كما أنّ معظم المدارس أصبحت تستخدم اللواح العرض الالكترونيّة وقامت باستبدال الألواح التّقليديّة بألواح ذكيّة وتفاعليّة بمختلف أنواعها، ذلك لأنّ استخدام السّبورة الذّكيّة يعطي قيم تربويّة لها مميّزات تعليميّة وتعمل على عرض المواد التّعليميّة بطريقة نشطة تفاعليّة وغير تقليدية.(2)

تقويم عام:

وفي نهاية الفصل الدّراسي الأول نجد أنّ تعليم وتعلّم اللّغات من الأمور المهمّة والضَرورية لكل مجتمع ولغة وشعب من الشّعوب حول العالم، كما أنّ اللّغة العربية على وجه الخصوص تندرج تحت حقل اللّسانيّات، وبالتّالي فإنّ البحث والدّراسة والاستقصاء في مجال اللّغات واللّسانيّات التّطبيقيّة

(1)ينظر عواطف حسن علي عبد المجيد، تعليم اللغة العربية بوساطة الحاسب الآلي، جامعة طيبة، ص:6.

(2)ينظر ابتهال محمود أبو رزق، أثر استخدام تكنولوجيا السبورة التفاعلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوا كأداة تعليمية، المجلة الدولية للأبحاث التربوية /جامعة الإمارات العربية المتخدة، العدد32 ، 2012.

واللّسانيّات النّظرية التي لها أثر في تعلّم وتعليم اللّغات بشكل عام واللّغة العربيّة بشكل خاص، وتعتبر المناهج وطرق واستراتيجيّات وأساليب التّدريس من الأمور المهمّة لتطبيق النّظرية اللّسانيّة في مجال تعلّم اللّغات وتعليمها مما يتطلّب تحديد المتطلّبات البيداغوجيّة وتوضيح الأهداف والغايات وتسهيل النّقاط الصّعبة في عملية التّعليم، كما أنّ تكنولوجيا التّعليم أصبحت من المفاهيم الضّروريّة في مجال التّعليم في هذا العصر وأصبح استخدامها أمرًا لا يمكن الاستغناء عنه من قِبل المعلمين والمتعلّمين لما تمتاز به من ميّزات توفر الوقت والجهد وتقدّم المعلومات بطرق تفاعليّة ونشطة وأكثر فاعليّة.

الفصل الثاني

التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات

- تمهيد
- المبحث الأول: ماهية المقاربة بالكفاءات
- المبحث الثاني: التدريس بالكفاءات
- المبحث الثالث: أساسيات تحديد الكفاءات في منهاج اللغة العربية
- المبحث الرابع: التقويم اللغوي في المنهاج التربوي
- المبحث الخامس: معايير التقييم في مجال المقاربة بالكفاءات

الفصل الثاني: التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهـــيد

تشهدت التربية في العصر الحديث مجموعة من التغيرات المتسارعة، أحاطت بمفاهيمها وأهدافها وأساليبها وطرق استراتيجياتها، وهذا نتيجة القفزات الهائلة والكبيرة في الميدان العلمي والتكنولوجي وبالخصوص التطورات التي شهدتها العلوم السلوكية كعلم النفس والاجتماع و غيرها، وما كان لهذا كله أن يمر دون التأثير في علوم التربية أين بدأ تدريب المعلمين على منهج المقاربة بالكفاءات وبالتحديد في نهاية الستينات من القرن الماضي وقد كان قبل ذلك محاولات تمثلت في التدريس بالمقاربة بالأهداف البيداغوجية حيث تركزت أساسًا على تعريف الهدف البيداغوجي وكذا إيجاد نظريات تحدد بوضوح السلوك المنتظر من التلميذ في صورة نشاط تعليمي و المواصفات التي تستخدم في التقويم إلا أن هذه الطريقة أثبتت ضعفها على مستوى العملية التعليمية البيداغوجية مما أتاح لظهور حركة جديدة قائمة على التدريس بالكفاءاتو بداية ظهور هذا المفهوم تحديدا كان سنة 1968 في الولايات المتحدة الأمريكية وانتشر بعد ذلك في جميع دول العالم واستطاع هذا المفهوم أن يجد سبيله للتطور خلال الثمانينات وذلك بالتأكيد على الكفاءة في النصوص التعليمية الرسمية وبالرجوع إلى أصل التربية القائم على المقاربة بالكفاءات نجد أنها استُمدت من نظريات المعرفة وتطوراتها وهذا ما نلمسه من أعمال (جون ديوي؛1859-1980 John Dewey) الديمقراطية و(جان بياجيه1896-1980؛ Jean piaget) البنيوية (جيروم برونر1915-2016؛Jerome bruner) التعلم بالاكتشاف تشومسكي والألسنية.

ونظرا للتقدم التكنولوجي والعلمي الذي شهدته العديد من المجالات المرتبطة بالإنسان، والتي يعد قطاع التربية والتعليم من المجالات المهمة التي عكست هذا التقدم عليها حيث سعت المنظومة التربوية الجزائرية في إطار برنامجها الإصلاحي للتعديل من طرق التدريس التي انتهجتها منذ سنوات خلت، إذ عمدت إلى استحداث طرق جديدة في التدريس ونقصد هنا الانتقال بالتدريس من بيداغوجيا الأهداف أمام التطور والتقدم الحاصل في مجال التربية والتعليم إلى المقاربة بالكفاءات.

المبحث الأول: ماهية المقاربة بالكفاءات:

المقاربة النصية تصور تعلمي تبنته المناهج اللغوية في الجزائر، منطلقة من المرجع النظري الذي أفرزته لسانيات النص، التي تقر أن النص بنية متكاملة ومتناسقة داخليا، تجمع بين عناصره علاقات نحوية ودلالية ومنطقية، ما وفر لهذا التصور نوعا من الثبات والشمولية، وبالتالي فالمقاربة النصية تبنت كل المصطلحات والمفاهيم والإجراءات اللسانية وغير اللسانية في منهج موضوعي متوازن يتكيف والتعامل مع اللغة المكتوبة والمنطوقة، ليتسنى من خلالها الكشف عن مواطن النصوص وتفكيك بنيتها ودراسة مدى اتساقها وانسجامها وتداولها، ومن هذا المنطلق كان من الضروري دراسة وتحليل المناهج اللغوية الجزائرية وإبداء مدى نجاح هذه المقاربة التعليمية.

1-المقاربة: **(Approche):**

لغة:

"القُرْبُ نقيضُ البُعْد، قَرُبَ الشيءُ، بالضم، يقْرُبُ قرُبا وقرُبانا وقِرْبانا أَي دَنا، فهو قريبٌ، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء)، (كقوله هو قريب وهي قريب وهم قريب وهن قريب)، (وقارب الشيء داناه، وتقارب الشيئان تدانيا". [1]

اصطلاحًا:

يعرف عبد الكريم غريب المقاربة في مؤلفه المنهل التربوي بأنها "كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري " [2]ونجد تعريفا للمقاربة في قاموس التربية الحديث: "بأنها الكيفية العامة التي يجري بمقتضاها إدراك ودراسة مسألة من المسائل، أو تناول مشروع أو حل

(1) ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور لسان العرب المجلد الاول دار صادر بيروت ص662و663و666.

(2) عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات المفاهيم البيداغوجيه الديداكتيكيه السيكولوجيه الجزء الاول منشورات عالم التربية الدار البيضاء ط1، 2006، ص82 .

مشكلة، أو بلوغ غاية، المقاربة عبارة عن مسعى للعقل، مسعى هدفه العمل والإنجاز، المقاربة تستند إلى أسس إبستمولوجية وإيديولوجية متطابقة فهي متوقفة على نظرة صاحبها إلى الحياة." (1)

2-أ- الكفاءة:

لغة: كفأ: "كافَأَهُ على الشيء مُكافأَةً وكِفَاءً: جازاه .

تقول: ما لي بهِ قِبَلٌ ولا كِفاءٌ أَي ما لي به طاقةٌ على أَن أُكافِئَه .

وقول حَسَّانَ بن ثابت: وَرُوحُ القُدْسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ أَي جبريلُ، عليه السلام، ليس له نَظِير ولا مَثيل والكُفْءُ: النظير والمساوِي . (2)

الكفاءة: اصطلاحا: في مجال التربية والتكوين يعرفها (محمد دريج) على أساس "أن الكفاءة هي القدرة المكتسبة لإنجاز بعض المهام و الوظائف والقيام ببعض الأعمال" وهذا لا يكون إلا في إطار سياقي أي استثمار مجموعة من الموارد المهارية والمعرفية والوجدانية في مواجهة مشكلات لحلها.(3)

أما (بيار جيلي Pierr Gillet) فيرى أن الكفاءة نظام من المعارف التصويرية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات، التي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة/ المشكل وتقديم الحل لها.(4)

ولهذا التعريف الفضل في إظهار أبعاد الكفاءة، فمن الواجب أن تدرج المعارف المكتسبة خلال سير التعلم، سواء كانت تصورية (نظرية) أم إجرائية (تطبيقيه) في نشاط يسمح بتحديد المهمة المشكل وتقديم

(1) بدر الدين كريدي قاموس التربية الحديث منشورات المجلس الاعلى للغة العربية الجزائر،2010، ص334.

(2) ينظر: ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور لسان العرب المجلد الاول دار صادر بيروت ص139.

(3) ينظر رشيده كوجيل ، التدريس باللغة العربية في ظل المقاربة الكفايات، المؤتمر الدولي السابع للغة العربية، ص161.

(4) Philip Perrenoud:op cit)Philip4(p145.، pe carré Pierre Caspar

الحل لها ويرى ليجندر Legendre أنها مجموعة من المعارف المنظمة والمهارات التي تسمح بالأداء بشكل جيد مهمة أو مجموعة مهام.[1]

ب– تعريف المقاربة بالكفاءة: يتجلى لنا من خلال الكلام السابق عن الكفاءة بأن المقاربة هي الطريق الذي يجب الاستعانة به من أجل البلوغ إلى تحقيق الأهداف ومعالجة المشاكل الإدراكية والمعرفية، هذا إذا اعتبرناها سلوكا ومنهجا يمكن الأخذ به في دراسة القضايا النفسية والاجتماعية لتحقيق مستوى ثقافي وتعليمي يعتمد فيه المتعلم أو الدارس على توظيف معارفه ومكتسباته للتكيف مع وضعيات معينة.

3– أنواع الكفاءات:

نظرا إلى أهمية الكفاءات فقد تعدّدت أنواعها وأشكالها على حسب توجهاتها، فقد صنّفها جرادات و آخرون (1404 هـ) بأنّها ثلاثة أنواع وهي:

أ. الكفاءات المعرفية (**Compétences De Connaissance**) :

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتدّ إلى امتلاك كفاءات التّعلّم المستمرّ، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

ب. كفاءات الأداء (**Compétences De Performance**) :

وتشتمل على قدرة المتعلّم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، إنّ الكفاءات تتعلّق بأداء الفرد لا بمعرفته، و معيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسّلوك المطلوب.

ج. كفاءات النّتائج أو الإنجاز (**Compétences des résultats**) :

امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشّر على أنه امتلك القدرة على الأداء، وأمّا امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في

(1)عبد الله، رافعي ،تعليم اللغة العربية من الأهداف إلى الكفاءات ،مجلة المعيار، المجلد 3 ،العدد 6 ،ص155.

الممارسة دون وجود مؤشّر يدلّ على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين، ولذلك يفترض مثلا أنّ المعلّم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيّرات في سلوك المتعلّم.

4- دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات:

إن التركيز على الكفاءات التّربوية ووجودها في لكوادر التّعليمية والتّربوية يجعل العملية التّعليمية والتّربوية أكثر رقيًّا من حيث الأداء والمردود في التحصيل العلمي والموارد البشرية الممثلة بالطلاب، كما أنّ المقاربة بالكفاءات تساعد المتعلّمين للتّفاعل داخل بيئتهم المدرسية وضمن الكادر التّعليمي والتّربوي الموجود في المدارس، وينتج لنا من العملية التّربويّة مواطنين صالحين متفوقين ومتميزين في كثير من المجالات والأصعدة المختلفة، كما أنّ المدارس التي تعتمد كفاءات ذات جودة وقوّة في التّعليم تتميّز بشهرتها في المجتمع وإقبال الطّلاب للدراسة بها وقد يعود ذلك بالمردود المعنوي والمادي للكثير من المدارس التي تتميّز بوجود الكفاءات العالية، وكما أنّ هناك أمورًا مهمّةً تتعلّق بالمقاربة بالكفاءات وهي:

أ. **قياس الأداء:** ويعرف قياس الأداء بأنّه يهتم بقياس الأداء لدى الطّلاب بدلاً من التّركيز على الأمور الصّرفة والنّظرية التي قد تقلل من أداء التّلاميذ وتلاقي نظرًا لما يقدّمه من مجهود وماهي اهتماماته وتطلعاته، ويعطي قياس الأداء أهميّة لقياس السّلوكيات والأداء التّعليمي والمنهجي واللامنهجي لدى الطّلاب وتشجيعهم وتقدير مجهودهم وتحفيزهم في حال الأداء الضعيف لديهم.

ب. **تفريد التّعليم:** إنّ المقاربة بالكفاءات تساعد على تفريد التّعليم لدى الطّلاب ذلك بأنّ يعمل الطّلاب على البحث عن المعلومات بأنفسهم، مما يظهر فروقا خاصة بين الطّلاب في العملية التّعليمية التّربوية، وهذا يشجّع على الاستقلالية التّعليمية والتّربوية لدى الطّلاب والمبادرة على التّعلم الفردي والبحث عن المعلومات من قِبل الطّلاب أنفسهم تحت إشراف المعلّمين والتّربويين وإرشادهم.

ج. **استغلال الموارد المكتسبة:** وذلك عن طريق توظيف الموارد المتوفرة لدى الطّلاب والمعلومات المتوفرة واستغلالها لمواجهة المواقف المختلفة في الحياة، ويتم ذلك عن طريق التّوجيه والإرشاد

والتّوظيف المباشر وتقديم القدوة للطلاب بكيفية استغلال الموارد وكيفية الاستفادة من المعلومات التي يكتسبونها في التعليم وكيفية تطبيقها وماهي الحقول التي يمكن تطبيق المعلومات بها لكي لا تكون معلومات صرفة جامدة تحفظ ولا تعرف فائدتها.

د. **تقديم الحرية للمعلّم في الاختيار:** عندما تتوفر الكفاءات فإنّه يتم تقديم الحريّة للمعلّم في تقييم للأداء والسّلوكيات وفي اختيار المواد التي ينبغي تعليمها للطّلاب واختيار الأنشطة المناسبة لهم والتي تعمل على تحفيزهم وإفادتهم، لذا فإنّ المقاربة في الكفاءات تعطي المعلّم قدرةً كبيرةً على العطاء والتّقديم والاختيار والتّقييم وتعطيه الحريّة في تسيير الأمور وذلك لتوفر الكفاءات المناسبة لدية التي يفترض بأن تقدّم نتائج أفضل وتأثيرًا إيجابيًا أكبر على الطّلاب.

هـ. **دمج المعلومات:** إنّ دمج المعلومات يعمل على حل بعض المشكلات التي تواجه المعلّم في العملية التّعليمية، حيث أن توفر الكفاءات المناسبة تجعل لدى المعلم القدرة على الاختيار ومعرفة أين ومتى وكيف يقوم بدمج المعلومات وماهي المواقف أو المشكلات التي تتطلّب دمج المعلومات لحلها، كما أنّ دمج المعلومات يعمل على تطوير الكفاءات وزيادة إنتاجها وجودة أدائها في العملية التّعليمية والتّربوية.[1]

5-أهداف المقاربة بالكفاءات

تكمن أهميّة الكفاءات التّعليمية في تطوير المعلّمين والتّربويين وأدائهم في العملية التّربوية وهذا يعتبر الهدف الأساسي في عملية المقاربة بالكفاءات، حيث إنّ المعلّمين والتربويين الذّين يمتلكون درجة عالية من التّطور في الأداء والسّلوكيات والكفاءات يعكسون ذلك بشكل مباشر على تلاميذهم من حيث تحصيلهم الدّراسي والمعلومات والأداء والسّلوك الذّي يحصلون يعليه ويتلقونه من الكفاءات التّعليمية التي

(1) بارث، ماري، في تعليم التجريد(استراتيجية لبناء القدرات والكفايات)، ت: عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية،الدار البيضاء، 2007 ،نقلا عن أجبارة، حمد الله، ص: 85.

يتعلّمون منها، وقد ذكر الجابري (2009) عدد من الأهداف وراء أهميّة توفر الكفاءات التّعليمية والتّربوية في العملية التّعليمية، ومن هذه الأهداف ما يلي:

أ. توفر كوادر قادرة على اتخاذ القرارات التّعليمية والتّربوية المناسبة في الظّروف المختلفة والطّارئة والعمل على التّرقية والمكافأة والإعفاء والنّقل من المسؤوليات وتطويرها.

ب. رفع الكفاءات التّعليمية والتّربوية والإدارية في المؤسسات التّعليمية والنّهوض في أدائها ودعم إحساس المعلّمين والتربويين التعزيز من الثّقة بأنفسهم والتّأكد من إلمامهم بالمعلومات المناسبة والتّحكم في مجال تخصصهم وإدراكهم لأهميّة دورهم في العملية التّعليمية والتّربوية وشعورهم بالمسؤولية نحو ذلك.

ج. وضع المعايير المناسبة التي تعمل على ترقية المعلّمين والرّفع من أداءهم وتطويره وترقيته ضمن التّغيرات التي تحدث في المجتمع وضرورة مواكبة التّغيرات المختلفة التي تحدث في العملية التّعليمية والتّربوية ومتغيرات العصر، وإيجاد طرق تجعل المعلّمين على قدر من المسؤولية والالتزام والطّموح للعمل على ترقية العملية التّربوية ودعمها والنّهوض بها.

د. تحقيق العدالة في التعامل مع المعلّمين في السّلك التّعليمي من النّاحية القانونية مما ينعكس بشكل فعال على أدائهم والاهتمام في التّدريس الفعّال.

هـ. معرفة الكفاءة لدى كل معلّم والعمل على تطوير الكفاءات لديهم ومعرفة الفئات التي تحتاج إلى الكثير من الدّعم للرقي بالأداء التّعليمي والتّربوي وتحسين المستويات المعرفية والبيداغوجيّة لديهم.

و. وضع المعايير التي تعمل على معرفة الكفاءات وتطويرها وترقية المعلّمين وتحسين مستوى أدائهم بالمقارنة بالمتغيرات التي تحدث في المجتمع ومواكبة العصر وتطوّراته العلمية والتّكنولوجية والإلمام بما هو جديد في حقول التّعليم والتّقويم والعمل على النّهوض في المستوى التعليمي والتّربوي لدى التّلاميذ.[1]

(1) ينظر: الجابري، عبد اللطيف، إدماج، وتقييم الكفاءاتالأساسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء–المغرب، طبعة1، سنة 2009، ص ،28

6- بناء المنهاج ودرس اللغة العربية

أ. تعريف المنهاج:

للمنهاج كما هو مستعمل في الأدبيات التربوية ثلاثة معان "فهو بالمعنى الأول جملة من النوايا تهيأ سلفا قصد عمل المستقبل، وهو بالمعنى الثاني واقع (Realite) أي كل ما هو معيش من طرف الأستاذ وتلاميذه في قسم معين، ثم هو بالمعنى الثالث نظرية منهاجية (Théorie Curriculaire)[1].

ويضيف داينو (D'hainaut) إلى المعنى الأول المرتبط بالنوايا أبعادا أخرى للمنهاج "المنهاج خطة عمل بيداغوجية أكثر شمولية من برنامج في مختلف المواد، ولكن أيضا تعريفا للغايات التربوية المستهدفة، وتخصيصا للأنشطة التعليمية التي يقتضيها برنامج المضامين وأخيرا إشارات دقيقة حول الطريقة التي سيتم بها تقييم التعليم أو التلميذ).[2]

ويحدد دولاند شير (Delandsherre) المنهاج الدراسي بأنه جملة من الأفعال نخططها وتشمل تحديد أهداف التعليم ومضامينه وطرقه وأساليب تقييم مواده الدراسية بما فيها بالطبع الكتب المدرسية، كما يشمل مفهوم المنهاج بهذا المعنى مختلف الاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمعلمين.

وقد تبين لنا من خلال تتبع بعض القواميس التربوية ومصنفاتها أنها لا تجمع على تعريف واحد للمنهاج، فهي تتضمن تعريفات متنوعة ومتشعبة، فتارة يتم تحديده على أنه: جملة من النوايا تحضر قبليا قصد عمل مستقبل، ومرة تعرفه على أنه يمارس عمليا داخل الفصل الدراسي، وتارة يقصد به مختلف الطرق والوسائل والتقنيات المستعملة لتحقيق أهداف متوخاة من العمل التربوي والتعليمي، وتارة أخرى يعرف المنهاج تعريفا نسقيا، حيث منهاج التدريس بوصفه نسق هو كلية من العناصر والمكونات المنتظمة بشكل مركّب خاضع لنظام من العلاقات والتحولات، بحيث إنها تكون كلا منسجما ومتسعا يتحدد

(1) طارق محمد : «مفهوم المنهاج ومفهوم البرنامج» مجلة علوم التربية العدد 4 - 1993 المغرب ص : 31.

(2) D'hainaut (L): Desfins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, ed, labor, 1988, PP 25-26.

من خلاله موقع ووظيفة كل عنصر، وكذلك علاقاته وتفاعلاته بالعناصر الأخرى والمحيط، وذلك من أجل تحقيق أهداف ومرامي محددة.[1] وقد يعرف المنهاج تعريفا بنيويا حيث هو "مجموعة من العناصر والبنيات التي تشكل المكونات الداخلية لمنهاج التدريس، وفي معظم الأحيان تتمثل هذه العناصر في: الأهداف والوسائل التعليمية وأدوات التقييم".[2]

يتضح مما سبق تقديمه أن مختلف التعريفات التي قدمت للمنهاج التعليمي تتقاطع في عمقها، فهي أحيانا تربط مفهوم المنهاج بالبرنامج والطريقة والمنهجية، هذا فضلا على تعدد المنطلقات التي يستقي منها أصحابها وتوجه تصوراتهم للمنهاج.[3]

ويمكن أن نتبنى انطلاقا من كل ما تقدم تعريفا للمنهاج وأنشطته: المنهاج تخطيط للعملية التربوية والأنشطة التعليمية من بدايتها إلى نهايتها.

وحسب التصنيف الذي قدمه (داينو) يمكن أن نبني المنهاج الدراسي عبر ثلاث مراحل ومستويات :

1- مستوى البحث عن الغايات والأهداف.

2- مستوى البحث عن الطرف والوسائل.

3- مستوى تحديد عمليات التقويم . وتمثل لهذه المستويات والمراحل بالترسيمة التالية[4] :

(1) عبد اللطيف الفاربي وآخرون : البرامج والمناهج : سلسلة علوم التربية 1992-4 الطبعة 2 ص : 54.

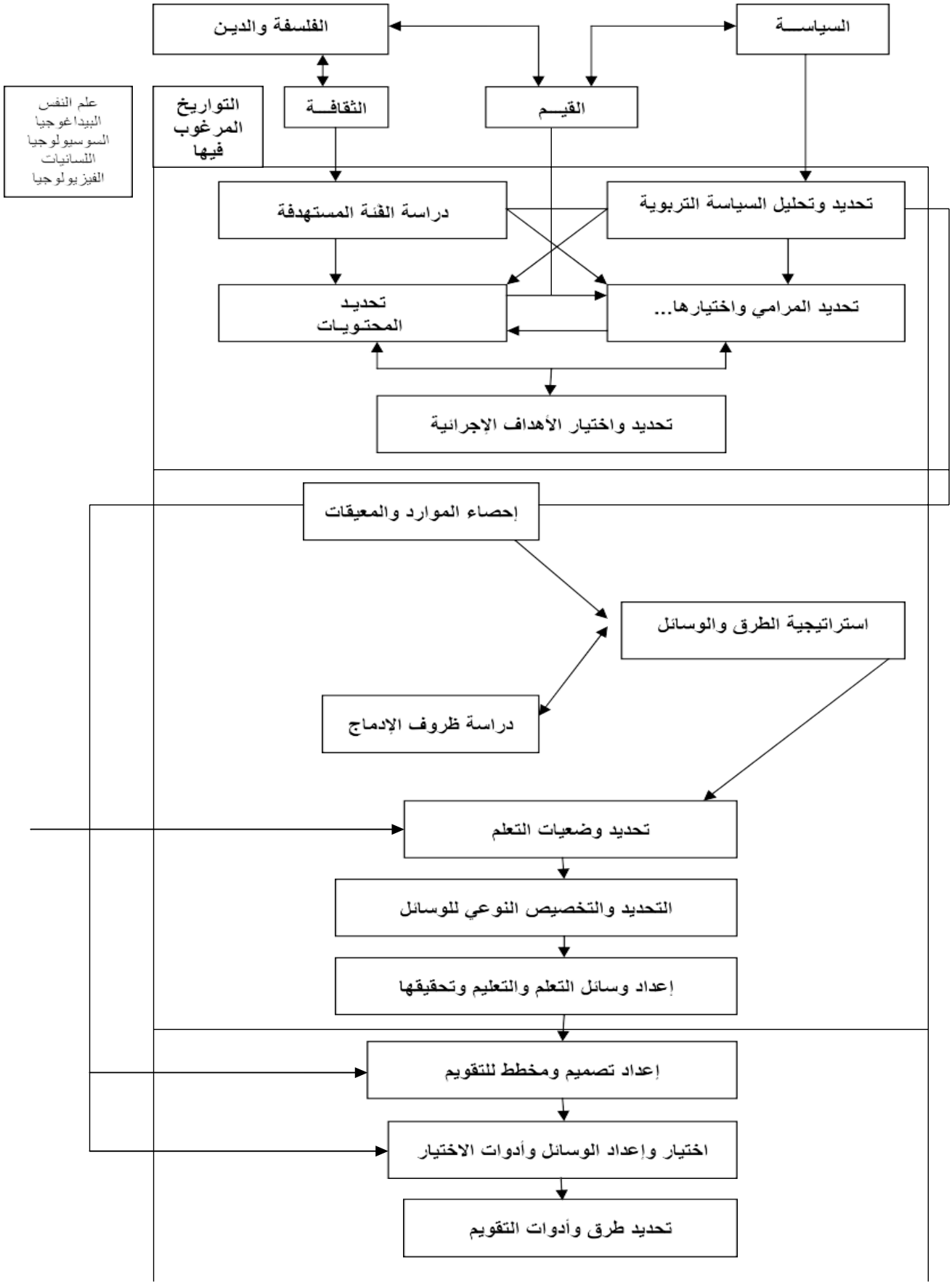
(2) عبد اللطيف الفاربي وآخرون : البرامج والمناهج : سلسلة علوم التربية 1992-4 الطبعة 2 ص :55

(3) ينظر: لاطلاع على هذه التعريفات نحيل على :

- (L) D'hainaut : Desfins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, Ed. Labor, 1988.
- (G) Mialaret : Lexique de l'éducation, Paris, Ed. P.U.F 1981.

– عبد الطيف الفاربي وآخرون : معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك) 1 سلسلة علوم التربية 1994-10-9 الطبعة

(4) - D'hainaut (L): Desfins aux objectifs de l'éducation, p: 36.


الفلسفة والدين
السياسة
علم النفس
البيداغوجيا
السوسيولوجيا
اللسانيات
الفيزيولوجيا
التواريخ المرغوب فيها
الثقافة
القيم
دراسة الفئة المستهدفة
تحديد وتحليل السياسة التربوية
تحديد المحتويات
تحديد المرامي واختيارها...
تحديد واختيار الأهداف الإجرائية
إحصاء الموارد والمعيقات
استراتيجية الطرق والوسائل
دراسة ظروف الإدماج
تحديد وضعيات التعلم
التحديد والتخصيص النوعي للوسائل
إعداد وسائل التعلم والتعليم وتحقيقها
إعداد تصميم ومخطط للتقويم
اختيار وإعداد الوسائل وأدوات الاختيار
تحديد طرق وأدوات التقويم

ب الفرق بين المنهج والمقرر التعليمي:

المنهج التربوي يشمل كل الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ وجميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة، وهو يشمل المحتوي وطرائق التدريس والغرض من ذلك، وعند وضعه يجب وضع البيئة التعليمية في الحسبان، وهو يتحقق نتيجة للدراسة المنظمة التي يتلقاها المتعلم، أما المقرر الدراسي فهو المحتوى الذي يدرسه الطالب في مكان معين وبيئة معينة فهو إذن جزء من المنهج الدراسي.

ج – مكونات المنهج:

يشمل المنهج كل النشاطات والخبرات التي يندمج فيها المتعلم تحت إشراف وتوجيه الهيئة التربوية لتحقيق الأهداف المنشودة، فالمنهاج(المنهج) هو خطة شاملة للعمل التربوي، وهو لا يقتصر على المقرر إنما يتضمن ما يلي:

- المقررات الدراسية.
- الكتب والمراجع.
- الوسائل التعليمية.
- طرق التدريس .
- أساليب التقويم.[1]

وتتحدد النظرية العامة لبناء النماذج من خلال الإجابة على أربعة تساؤلات هي:

أ- ما الغرض المستهدف؟

ب- ما المادة الأساسية التي يجب أن تكتسب؟

ج- ما الخبرات التعليمية التي يجب أن تكتسب؟

(1) محمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة، 1989.ص30.

د- كيف يمكن تقييم النتائج المستوفاة؟

7- المقاربات النظرية التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية بعد الاستقلال ثلاث مقاربات أساسية للمناهج التربوية:

أ. **المقاربة التقليدية (المقاربة بالمضامين):** تقوم هذه المقاربة على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي فيها تقليدي حيث أن المدرس يشرح الدرس، ينظم المسار، وينجز المذكرات ويكون الطالب متلقي، يستمع، يحفظ، يتدرب، يعيد ما حفظه، فالمتلقي هنا يقوم بعمليتين الأولى اكتساب المعرفة الجاهزة كما ونوعا والمرحلة الثانية استحضار هذه المعرفة حال المسائلة.

ب. **المقاربة بالأهداف (بيداغوجية الأهداف):** وفيها يصبح المعلم مصدرا للتعليم من بين المصادر الأخرى، يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات وتخطيط التعليم بمعية المتعلمين والتأكد من تحقق النتائج المرجوة، كما تتغير وظيفة المتلقي من مستهلك إلى مساهم فعال ونشيط.

8- أنواع الكفاءاتمن النّاحية الديداكتيكية:

قام الباحثون بتقسيم الكفاءاتالتّدريسية من النّاحية الديداكتيكية إلى نوعين رئيسيّن يرتبطان بشكل مباشر بنوعيّة المهام الموكلة إلى المعلّمين والمهارات التي تطلب منهم الإتقان والحذق والعمل الدّؤوب الجاد في مجال التّربية والتّعليم، وهذان النّوعان من الكفاءاتهما الكفاءاتالنّظرية المعرفيّة والكفاءاتالأدائيّة، وتعرف الديداكتيكيّة بأنّها الكفاءة المهنيّة التّعامل والتّفاهم والتّواصل والتّفاعل والتّعاقد مع الطّلاب، الذّي يحتاج بدوره إلى مراعاة السّلوك والآداء الكلامي والاستعداد للتّعامل وتوظيف القدرات والذّكاء الاجتماعي لدى المعلّم، وفيما يلي تفسير لأنواع الكفاءاتمن الناحيّة الديداكتيكية.

أ. **الكفاءاتالنّظرية المعرفيّة:** تعرف الكفاءاتالنّظرية المعرفيّة بأنّها الكفاءات تدريسيّة ممتدّة تتصل بكل شيء له علاقة بالكفاءاتوطرق التّدريس بأنواعها والأنشطة والتّفاعل وتنشيط العملية التّعليميّة، كما

تتصل الكفاءاتالنّظرية المعرفية بتقويم الأداء لدى المعلّمين وتوجيههم والعمل على تطوير وتحسين أدائهم وتقويمهم إلى ما هو أفضل في العملية التّعليمية.

ب. **الكفاءاتالأدائيّة:** تتعلّق الكفاءاتالأدائيّة بأداء المعلم بشكل أساسي، فهي تركز على أداء المعلّم وإنجازه وما يتعلّق بكل مادةٍ تعليميّةٍ، بحيث يقوم المعلّم بتدريسها والتّحضير للدّروس والتّخطيط لها وتنظيمها وتنفيذ ما يقوم بالتخطيط له وتنظيمه وإنجازه وتحليل المحتوى المنهجي للمادة التّعليمية واستخدام الوسائل التّعليمية والأساليب وتفعيل الأنشطة والخبرات المناسبة، فيتمّ مراقبة أداء المعلّمين كلّ بحسب تخصصه وبحسب طبيعة المواد والمراحل التّي يتمّ تدريسها، فعلى سبيل المثال: يحتاج الطّلاب في المراحل التعليمية الأولى إلى الكثير من الأنشطة والتّحفيز واستخدام الأساليب المختلفة خلال تعليمهم مما يساعد على تقبّلهم لما يقوم المعلّم بتقديمه لهم من معلومات وتذكرهم لها وتشجيعهم على التّعلّم.[1]

9- المبادئ المنهجية في ظل المقاربة بالكفاءات:

تعود الكفاءاتإلى المذهب النّفعي الّذي يعود للعالم جون ديوي الّذي قام بابتكار مشروع الكفاءاتوإيجاد حلول للمشكلات في التّعليم، ويعتبر جون ديوي قيمة المعرفة تكمن في مقدار الفائدة الّذي تحققه ويعتبر ذلك من المبادئ الأساسيّة من بيداغوجيا الكفاءاتالتي تعود في أصّلها أيضًا للعالم (بياجيه) الذّي يرى أنّ بناء المعارف هو النّقطة الأساسية التي تنطلق منها الكفاءاتوالتي يتمّ تحققها عبر وجود تفاعل بين المتعلّم والمحيط الّذي يوجد فيه، كما أنّ على المتعلّم استخدام المعارف السّابقة للوصول إلى فهم واستيعاب معلومات جديدة، فيقوم المعلّم بدور التّوجيه والإشراف والتّوجيه وتقويم ما يقوم الطّلاب بتعلّمه وعدم إعاقة المسار التّعليمي للتّلاميذ.[2]

(1)حسيني، فاطمة، كفايات التدريس، وتدريس الكفايات(آليات التحصيل، ومعايير التقويم)،مطبعة النجاح، الدار البيضاء-المغرب،طبعة1 ،2005، ص: 40.

(2) درسنا اليوم عبد الكرمي، "درسنا اليوم" سلسة لعلوم التربية، العدد 5 ،ط2 ،دار البيضاء، 1991 ،ص: 117.

وتعدّدت الأسباب لظهور الكفاءاتبالشّكل الكبير الذّي نراه اليوم في مجال التّعليم، فنجد أنّ عدم الحصول على النّتائج المطلوبة بالمستوى المطلوب وتأثير التّكوين المهني على التّعليم العام ووجود نقص في بيداغوجيا الأهداف، وأنّ المتعلّمين يواجهون صعوبات في تعلّم المعرفة والحصول عليها وتنمية المهارات لديهم مما جعل هناك حاجة لإعادة النّظر في التّعليم وكيفية مساعدة الطّلاب على الوصول إلى المعرفة كانت الكفاءاتإلى الحل الأمثل في تحقيق مهمّة الوصول إلى المعرفة بشكل أفضل، كما أنّ النّقص الّذي يوجد في بيداغوجيا الأهداف يكمن في تجزئة المعارف وتفرقها وتفرّق الأهداف والتّركيز على الأهداف التي يتم تحقيقها على المستوى القريب وعدم التّفكير في الأهداف التي يتمّ تحقيقها على المستوى البعيد، فبدا من الواضح أنّ هناك إهمال لتحقيق الأهداف بعيدة المدى في العملية التّربوية والتّعليمية حيث إنّ بيداغوجيا الأهداف تركز على السّلوكيات والتّعلم يعتبر من السّلوكيّات التي يتمّ تعديلها التي تعتمد على الاستجابة لمثيرات خارجية والتي تعتبر الكفاءاتالتّعليمية هي المؤثرات الخارجية في العملية التّعيلمية. (1)

10- الانتقال من البرنامج إلى المنهاج في ظل تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات:

تعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003، إن تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج، والانتقال إلى مفهوم المنهاج، إذ أن الأول عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها خلال مدة معينة، في حين أنّ الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم، تحت إشراف ومسؤولية المدرسة، خلال مدة التعليم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة.(2)

لذا، فالمناهج الجديدة التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات تجيب على التساؤلات الآتية:

- ما الذي يتحصل عليه المتعلم في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟

(1) ينظر: قطامي، يوسف محمود، تصورات عن بيداغوجيا الهداف، المغرب، 2005 ،ص: 122.

(2) ينظر: موقع جيران، (2010/04/19)، لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟،www،dlamjia jeeran،com.

- ما هي الوضعيات التعليمية الأكثر دلالة ونجاعة، لاكتساب المتعلم هذه الكفاءات؟
- ما هي الوسائل والطرائق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات؟
- كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلم، للتأكد من أنه قد تمكّن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟

➢ **أساليب تطوير المناهج التعليمية:**

في الغالب تقسم أساليب تطوير المناهج التعليمية إلى نوعين رئيسين، أساليب تقليدية وأساليب حديثة يمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أ. **الأساليب التقليدية:** وهي التي تتصف بالجزئية وعدم الشمول والافتقار إلى البحث العلمي والتجريب التربوي، وتتجسد في الأشكال التالية التي يتمّ ذكرها كما يلي:[1]

1. الحذف Dletion او الإضافة Addition ويعني هذا حذف موضوع او جزء منه أو وحدة دراسية أو مادة بأكملها بسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون المشرفون التربويون اضافه معلومات معينة إلى موضوع او إضافة موضوع بكامله أو وحدة دراسية إلى مادة، أو مادة دراسية كامله وذلك بناء على قناعات معينة.
2. التقديم Offeringأو التأخيرDelaying حيث يعدل تنظيم مادة، فتقدم بعض الموضوعات أو يؤخر بعضها الآخر لدواعي تعليمية أو سيكولوجية أو منطقية.
3. التنقيح Rrvision أو إعادة الصياغةReform،وفي هذا الأسلوب تتخلص المناهج التعليمية من بعض الأخطاء المطبعية أو العلمية التي علقت بها، أو يعاد النظر في عرضها، أو لغتها، كي يسهل استيعابها ويزول غموضها.

(1) موقع جيران، (2010/04/19)، لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟،www،dlamjia jeeran،com.

4. الاستبدال substitutionأو التعديلAmendment،ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات موسعة أو ملخصة بموضوعات مشابهة في المنهج، أو إعادة النظر فيها، وتعديلها بما ينسجم والمستجدات الحاصلة.

ب. **الأساليب الحديثة:** وهي تلك التي تتصف بالشمول وتستند إلى التخطيط العلمي والتجريب التربوي، وتتجسد في الأشكال التالية:

1- التطوير من خلال الدراسات المقارنة، حيث يتم مقارنة المناهج التعليمية في المجتمع بمثيلاتها في المجتمعات المتقدمة التي يتوفر فيها الخبراء المختصون في بناء المناهج التعليمية وتقويمها وفق أسس علمية تجريبية مستمرة، ومن ثم فالتطوير يكون دوما على أساس التجريب والتطبيق اللذان يعتبران أساس اتخاذ القرار المناسب.

2- التطوير من خلال البحوث العلمية والتجريب التربوي الذي أفرز ضرورة استحداث أساليب واستراتيجيات وتنظيمات جديدة

3- التطوير من خلال استشراف المستقبل وذلك من خلال الاستطلاع العلمي المبني على التوقع والاحتمالات والاعتماد على المرونة في مواجهة المواقف.[1]

وبناءًا على هذه يكون تطوير المناهج التعليمية عملية شاملة وهذا انطلاقا من فلسفتها وأهدافها، وصولا إلى عملية التقويم ومن ثمت فإن خطة التطوير الشامل للمناهج التعليمية لابد أن يبدأ بتطوير الأهداف وتنويعها، وعليه يجب إعادة النظر في اختيار المحتويات الدراسية وأساليب تنظيمها آخذين بعين الاعتبار أحدث ما توصل إليه مجال المادة، وأساليب التربية، ونظريات علم النفس، ثم يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلم التي قد تتغير بعض الشيء عن الأساليب القديمة نظرا لحداثة المحتوى والخبرات التعليمية، فقد يتم على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكلية في تدريس القراءة بدلا من الطريقة الجزئية التي كانت موجودة في المناهج التعليمية السابقة، أو استخدام أساليب التدريس الجمعي

(1) ينظر: عبد الرحمان عبد السلام، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، ط2، 2002، دار المناهج، الأردن، ص156-157.

بدل أساليب التدريس الفردي، وهذا نظرا لزيادة أعداد التلاميذ في المدارس، كما أنه بالإمكان إدخال تقنيات حديثة، لزيادة قدرة المعلمين على ضبط الفروق الفردية بين المتعلمين، مما ينتج عنه تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النمو الذي حققه كل تلميذ في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية.

11- الضوابط المعتمدة في بيداغوجيا الالكفاءات

هناك مصطلحات وضوابط تعليمية ارتبطت ارتباطا وثيقا بمفهوم الكفاءة والتي تمثل الخصوصيات الأساسية لهذا المفهوم.

- **الإستراتيجية:**

تعرفها الريامي وآخرون على أنها هي استراتيجية مخططة بشكل منظم صممت لمساعده التلاميذ على تغيير التأثيرات المنفصلة واستخدمت في العمل لحل المشكلات ولكي توضح أسباب محتمل عجوز وهي تأخذ بالحسبان الخيارات المحتملة عند تخطيط العمل تحليل اسباب او نتائج او تأثير شيء.

ويعرفها القطامي الرسام بانها خريطة معرفيه تناسب موضوعات الاسباب النتائج موضوعات العناصر واجزاء يعرفها جابر لأنها استراتيجيه تدريسية تتضمن عدة خطوات اجرائية متتابعة تركز على التفاعل بين المعلم والمتعلم المادة العلمية اكتساب معرفه الجديدة وتكامل واتساقها مع المعرفة القائمة لدى المتعلم للوصول إلى نهايات ونتائج جديدة، وذكر (هول وسترنجمان) بأنها: نوع من أنواع الرسوم التخطيطية التوضيحية التي تستخدم في حالة كون العلاقة بين الأسباب والنتائج معقدة وموجزة.

أنواع الاستراتيجيات في المجال التربوي:

أ. **الإستراتيجية التربوية:** هي كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلاب من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته، هذا وبالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة والترتيبات التي تساهم بعملية تقريب الطالب للأفكار والمفاهيم

المبتغاة، تعمل الاستراتيجيات بالأساس على إثارة تفاعل ودافعية المتعلم لاستقبال المعلومات، وتؤدي إلى توجيهه نحو التغيير المطلوب، وقد تشتمل الوسائل، أو الطرائق أو الإجراءات التي يستخدمها المعلم على طريقة الشرح التلقيني (المواجهة)، أو الطريقة الاستنتاجية أو الاستقرائية، أو شكل التجربة الحرة أو الموّجهة، الخ، من الأشكال التقليدية أو الحديثة المقبولة، وأَنّ الخطة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ هدف تعليمي هي الإستراتيجية التعليمية وقد تكون الإستراتيجية سهلة أو مركبة، كما أنَّ الاستراتيجيات التعليمية تعتمد على تقنيات ومهارات عدة، يجب أن يتقنها المربي، عند توجهه للعمل الميداني مع المتعلمين، وقدرة المعلم على توظيف الإستراتيجية يعني أيضاً معرفة متى يتم استخدامها ومتى يتم استخدام غيرها أو التوقف عنه؟ .[1]

ب. **الإستراتيجية البيداغوجية:** فهم مكونات المنهاج: (ملامح، كفاءات، قيم، محتويات و موارد معرفية ومنهجية، طرائق، وسائل، إجراءات التقويم والتقييم) ومن ثمة التخطيط للعملية التعليمية التعلمية وفق تدرج متكامل يسمح بالتطبيق العقلاني لمتطلبات المنهاج واختياراته البيداغوجية، . التحكم في الوسائل اللازمة للتنفيذ وحسن استغلال البعض منها: (سندات مكتوبة، صور، أشرطة سمعية بصرية، انترنت، المكتبة المدرسية، الإذاعة المدرسية، المسرح المدرسي، المكتبات العمومية، المعالم الأثرية، دور الثقافة، الأماكن السياحية والشواطئ والغابات والصحراء، ،،،، إلخ). [2]

ج. **الإستراتيجية الديداكتيكية:** اختيار الطرائق التي تدفع المتعلم إلى المبادرة والأخذ بزمام الأمور كطرائق حل المشكلات التي تتلاءم والاختيار البيداغوجي الذي يعتمد المقاربة بالكفاءات لان وضع المتعلم أمام مشكلة ذات دلالة، حفزه على السعي إلى العمل، بالملاحظة والاكتشاف والممارسة، وتعميم الاستعمال للوصول إلى نتيجة يتبناها بعد التأكد من صحتها، وذلك في سياق

(1) ينظر: استراتيجيات التعليم، تم الاسترجاع بتاريخ 22 ابريل 2020 من موقع
https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A7%D8%B3%D8%AA%D8%B1%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D8%A7%D8%AA_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85

(2) ينظر: المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط جويلية 2015، ص54.

المرافقة الإيجابية للأستاذ من أجل مساعدة المتعلم على انتهاج السبل الصحيحة قبل التعلم وأثناءه وفي نهايته، لأن الأستاذ هو الضامن للسلامة المعرفية في آخر الأمر، تهيئة المتعلم للمسعى التعليمي: وهذا يتطلب عمليات تربوية تمكن المتعلم من تجنيد الموارد الضرورية التي تساعده على إيجاد الحلول المناسبة كلما طلب منه حل مشكلة أو القيام بمهام معينة في إطار تنمية كفاءاته اللغوية والعرضية، ومن الموارد التي يركز الأستاذ على أهمية التحكم في مهاراتها من قبل المتعلم: القراءة، إذ لا تقتصر أهمية القراءة على اكتساب مهارات اللغة فقط بل تمتد وتتسع لتكون أساس تعلم بقية الأنشطة الأخرى وباب بلوغ المعارف، ومستودع الخبرات، ووسيلة التفاهم والاتصال، وأداة التذوق والاستماع، بها نتعلم، ومن خلالها نأخذ بأسباب الثقافة والوعي والتجريب، فهي مفتاح كل عمل في الحياة، لأجل ذلك كانت ثورة العالم المتحضر على الجهل والأمية، فازداد الاهتمام بمهارات القراءة وتنوعت القراءات بتنوع أغراضها.[1]

د. **استراتيجية التعليم/التعلم:** هي تلك الأعمال الهادفة التي يقوم بها المعلم (الأنشطة التعليمية) أو التي يقوم بها المتعلم (الأنشطة التعلمية) لتحقيق أهداف الموقف التعليمي، ويجب على المعلم ترتيب هذه الأنشطة في خطوات تشتمل كل خطوة منها على مصادر التعلم المتاحة الزمن اللازم لتنفيذ كل خطوة.[2]

- **الأداء:** ويعني الأداء اظهار السلوك، بينما تعني الكفاءة، السلوك وأشياء أخرى، والمقصود في السلوك الناتج الذي يحققه المتعلم بعد مروره بالبرنامج، كما تظهره عملية التقويم والمقصود بأشياء اخرى، المعرفة والمهارة الاتجاهات التي يظهرها المتعلم في نهاية البرنامج، أو مجموعة النتائج التي يبلغوها المتعلم حسب معايير محددة للإنجاز والتي تكون تكون محددة في شكل سلوكات وأداءات قابلة للملاحظة والقياس وهو النتيجة الملموسة للنشاط ويمكن قياس أداء التلميذ من خلال منتج أو نتائج

(1) ينظر: المرجع السابق، ص54.

(2) ينظر: عادل أبو العزسلامة، وليد عبد الكريم صوافطة، طرائق التدريس العامة،م عالجة تطبيقية، ط1، 2009 دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان–الأردن،ص29.

نشاطه يمكن التمييز بدقة بين الأداء وبين غيره من المصطلحات ذات الصلة بالكفاءة حيث تعتبر الأداء بمثابة الانعكاس المباشر للكفاءة وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى ويتمظهر والذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة في قاموس التربية: الأداء هو الانجاز الفعلي الذي تميزه القدرة الحقيقية وتعني القدرة كل ما يقوله المعلم في أثناء الموقف التعليمي والتعليمي ومالا يتصل به على نحو مباشر أو غير مباشر من إدارة الفصل، إدارة المناقشة، الإلقاء، استخدام الوسائط التعليمية، توجيه الأسئلة وإدارة التفاعل اللفظي.(1)

- **المهارة:** كثير ما يستخدم مصطلح المهارة مرادفا لمصطلح الكفاءة وتفرق كوثر كوجك بين مفهومي المهارة والكفاءة فتقول:" المهارة هي الجزء الأدائي كما يقوم به الفرد ويتسع مفهوم الكفاءة ليتضمن الأسس العلمية والمعرفة النظرية للمهارة وما تتطلبة من اتجاهات وقيم." (2)يمكن القول: أن الكفاءة هي المهارة العلمية مضافا إليها المعارف والمعلومات النظرية والقيم والاتجاهات الوجدانية، وبذلك تكون المهارة هي: مجموعة من أنشطة تترجم مدى التحكم في أداء مهمة معينة، وهي ذات مستويات ثلاثة في المجال الديداكتيكي:

أ. مهارات التقليد والمعالجة والمحاكاة، ويتم تنميتها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.

ب. مهارات الإتقان والدقة وتنمي بالتكرار والتمهير والتدريب.

ج.مهارات الابتكار والتطبيق والإبداع وتنمي بالعمل الذاتي والجهد الشخصي الموجهين.(3)

- **الاستعداد:** هو القدرة الكامنة في الفرد وهي نظرية، ويقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي هو مستوى معين من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن

(1) ينظر: رافعي عبد الله، تعليم اللغة العربية من الأهداف إلى الكفايات، مجلة المعيار، المجلد 3، العدد 6 ،ص157.
(2) كوثر كوجك، اتجاهات حديثة في مناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، 2001، ص269.
(3) المرجع السابق، ص156.

العضوية مستعدة أي ناضجة، ويكون الاستعداد نفسيا وبيولوجيا ويتحول إلى قدرة إن توفرت للفرد فرص التدريب المناسبة. (1)

- **القدرة :**هي ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل (المشي، الكلام، الكتابة، القراءة،،،)، وتعرف القدرة بأنها:" جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة،" والخاصية الأساسية للقدرة أنها متطورة وتنمو مدى الحياة، فطفل عمره بضعة أشهر قد تتطور لديه القدرة على الملاحظة، ولكن بشكل وبدرجة معينة، وخلال مراحل حياته تنمو هذه القدرة تدريجيا لتصبح أكثر دقة وسرعة إلى أن تصبح هذه الملاحظة حدسيا ويكون تطورها بأشكال مختلفة على مر الزمن.(2)

- **المؤشر :**هي عناصر أو عينات من السلوك الدال على وجود ظاهرة أو سلوك آخر مثال: مواظبة التلميذ على المكتبة مؤشر لحبه المطالعة، فهو الظاهرة التي تشكل شاهدا أو دليلا على وجود ظاهرة أخرى، وفي مجال التربية هو إحصاءات تتيح للتربويين إمكانية معرفة حال التربية في مرحلة معينة، أو بالنسبة لعدد من المتغيرات المنتقاة أو لأجل مقارنات وتعميمات، ويرتبط المؤشر في المجال البيداغوجي بالعلامات الدالة على بلوغ الهدف باعتبار أن الهدف يعبر عنه بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلم، ومن هذا فإن المؤشر علامة تخبر عن شيء مستتر.(3)

- **المعيار:** استخدم مصطلح المعيار في الدراسات الإنسانية بمعنى القياس الإحصائي بالنسبة للمستوى العام أو النموذج القائم، فترى الوجودية أن المعيار من وضع الإنسان وإبداعه، أما البراغماتية فترى أن المعايير وسائل للقياس هدفها الوصول إلى نتائج ناجحة في تحقيق كمال الفعل.

(1) محمد بن يحيى زكريا/ عباد مسعود، المقاربة الاهداف والمقاربة الكفاءات، اللجنة الوطنية لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سنة 2006، ص88.

(2) ينظر: المرجع السابق، ص81.

(3) ينظر: عبد الله ،رافعي ، تعليم اللغة العربية من الأهداف إلى الكفايات، مجلة المعيار، المجلد 3، العدد 6 ،ص159.

والمعيار في علوم التربية: " مرجع يتم من خلاله مقارنة أداء المتعلم وترتيبه بالنسبة للآخرين"، والمعايير نوعان:

– مطلقة: يرتقي إليها جميع التلاميذ .

– نسبية: تقوم على المقارنة بين أدائهم، ويستخلص مما سبق أن:

المعايير في التقويم هي المعدلات الرقمية المستخلصة من عدد من العلامات. (1)

➢ **الإدماج :**هو عملية ترتبط بواسطتها مجموعة العناصر المنفصلة المختلفة فيما بينها لكي تعمل بشكل منسجم لبلوغ هدف محدد، ويتم ذلك بإبراز النقاط المشتركة بين هذه العناصر والكشف عما يربط بينها، ومن ثمت تمتين الروابط وتقريبها إلى بعضها، والتنسيق المنسجم بينها، وتكاملها، دون المزج بينها، ويفيد الإدماج بيداغوجيا توظيف المتعلم مختلف مكتسباته وتجنيدها بشكل منسجم في وضعيه ذات دلاله فيصبح المتعلم هو الفاعل في ادماج المكتسبات وليس المعلم، بشرط ان يكون المكتسب من المعارف أو المفاهيم مكتسبا بصوره جيده والا صعب الادماج. (2)

12. خصائص الكفاءة.

للكفاءة خصائص كثيرة نجملها في الجدول الآتي (3) :

الشمولية	Globalité	-تحليل العناصر انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة مقاربة	يمكن هذا المبدأ من التحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات كفاية ما

(1) ينظر: محمد بن يحي زكريا/ عباد مسعود، المقاربة الاهداف والمقاربة الكفاءات، اللجنة الوطنية لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سنة 2006، ص85.

(2) ينظر: المرجع السابق، ص159.

(3) الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص: 25.

		شاملة)	
البناء	Construction	تنشيط المكتسبات السابقة، بلورة تعليمات جديدة، تنظيم المعلومات.	خلفية هذا المبدأ بنائية، حيث ينتظر من التلميذ العودة إلى معارفه السابقة، لكى يقوم بعد ذلك بربطها بالتعليمات الجديدة التي سيخزنها في ذاكرته البعيدة.
التناوب	Alternance	-بين الشمولية – خاصة – شمولية -. بين كفاية، مكوناتها-كفاية – مهمة مدمجة - نشاط تعلمي نوعي – مهمة	يمكن هذا المبدأ من المرور من الشمولي إلى النوعي، ثم الانتقال من النوعي إلى الشمولي.
التطبيق	Application	-التعلم بواسطة الفعل.	– يمكن هذا المبدأ من تطبيق الكفاءة وذلك من أجل التمكن منها، وبما أنها تعرف بأنها حسن التصرف، من الأهمية بالنسبة للتلميذ أن يكون فاعلا في تعلمه.

التكرار	Itaration	تعرض على المتعلم عددا من المرات مهمة مندمجة من نفس النوع لها ارتباط بالكفاءة المنشودة وبنفس محتوى المادة المدروسة	يمكن هذا المبدأ من تعلم تدريجي وذلك لتحقيق التعلم العميق المرتبط بالكفاءاتالمنشودة من جهة وبالمواد المدروسة من جهة أخرى
الإندماج	Intégration	-ترتبط العناصر المدروسة فيما بينها وترتبط الكفاءة، لأن المتعلم ينمي كفايته باستعمال مكوناتها بطريقة مندمجة	يعتبر هذا المبدأ أساسيا في المقاربة بالالكفاءات، لأنه يمكن تطبيق كفاية معينة حينما تكون متوأمة مع كفاية أخرى، تجعل التلميذ يوظف الكفاءة بشكل جيد
التمييز	Distinction	بين المحتويات والسيروات-	-يمكن هذا المبدأ التلميذ من تمييز مكونات الكفاءة عن محتويات المواد المدرسة وذلك من أجل تملكها بحق.

الملائمة	Pertinence	-وضعيات دالة ومحفزة للمتعلم	-يمكن هذا المبدأ من اعتبار الكفاءة أداة تساعد على القيام بالمهام المدرسية ومهام الحياة اليومية، هذا ما يجعل المتعلم يفهم لماذا يقوم بهذه التعليمات.
الانسجام	Cohérence	-انسجام العلاقة بين أنشطة العلم وأنشطة التعليم وأنشطة تقويم الكفاءة	-يمكن هذا المبدأ المدرس والمتعلم من القيام بربط أنشطة التعليم وأنشطة التقويم
التحويل	Transfer	-النقل من مهمة مصدر إلى مهمة هدف، أي استعمال، في سياق آخر، المعارف والقدرات المكتسبة في سياق معطى	لا يتفق المؤلفون حول تعريف التحويل، لكنهم يجمعون على القول إن الأمر يتعلق بتطبيق تعلم ما في سياق مختلف عن ذلك الذي تم فيه.

المبحث الثاني: التدريس بالالكفاءات

شُغل التربويون قديما وحديثا بالبحث في طرق التدريس ومن يتتبع تاريخ الفكر التربوي يجد محاولات متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة المثلى للتدريس، ولعل مرجع هذا الاهتمام يعود إلى أن الطريقة ركن أساسي من أركان عملية التدريس، وقد كانت التربية التقليدية تنظر إلى طريقة التدريس على أنها وسيلة لإيصال المعلومات إلى المتعلم بتوسيط المعلم.

أما النظرة الحديثة إلى طريقة التدريس فتختلف إلى حد كبير عما كان سائدا، فقد توصلت الدراسات التربوية مؤخرا إلى أنه ليس هناك طريقة مثلى تصلح لتدريس كل الموضوعات لجميع الطلاب في مختلف مراحل التعليم، فما يناسب بعض الطلاب من أساليب للتعلم قد لا يناسب الآخرين.

1. تعريف التدريس:

عرفه التميمي: بأنه " عملية تفاعلية بين المعلم وطلابه في غرفة الصف أو قاعة المحاضرات أو مختبر تتسم بالأخذ والعطاء والحوار البناء بينهم".

وعرفه كود: بأنه" إدارة أو قيادة من قبل المعلم لعملية التعليم والتعلم في المؤسسة الاجتماعية تتضمن قيادة التفاعل أو التأثير المتبادل بين المعلم والمتعلم، وتوجيه عملية المتخذة وفق قرارات مخططة ومصممة ومهيأ لها مواد مكيفة لغرض التعليم والتعلم" . (1)

كما يعرف التدريس بأنه سلوك اجتماعي لا ينشأ في فراغ، وأنه لا بد من وجود تفاعل بين المدرس والطالب وبين الطالب والمادة التعليمية أو الخبرات التربوية، ومن هنا تظهر أهمية الدقة في اختيار الخبرات التربوية المناسبة وأيضا الدقة في اختيار الطريقة أو الطرق المناسبة، وهو سلوك يمكن ملاحظته

(1) حاتم جاسم وآخرون، طرائق التدريس الشائعة لدى هيئه التدريس في جامعه ديالي مجله الفتح العدد 51 العراق 2012 صفحه 199 .

وقياسه وبالتالي يمكن ضبطه وتقويمه وتحسينه، و يشتمل على بعد إنساني يتمثل في التفاعل بين المدرس والطلاب، كما يعتبر عملية دينامية فيها حركة وتفاعل وتأثر وتأثير وثقة.(1)

2. طرائق التدريس:

عرفها خزعلة: بأنها " مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها الأستاذ داخل الفصل بتدريس درس معين بهدف التوصيل معلومات وحقائق ومفاهيم لطلاب، وعرفها جامل: بأنها" الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستعملها الأستاذ في توصيل محتوى المنهج للدارسين أثناء قيامه بعملية التعليمية". (2)

فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها الأستاذ من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، وهي الكيفية التي يتناول بها المعلم الدرس، و الإستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس. (3)

3.مراحل التدريس:

هناك من قسمها إلى ثلاث مراحل رئيسة، تبعا لتقسيم جاكسون الذي يشتمل على:

أ- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة التخطيط فهي مرحلة النشاط الذهني الذي يهدف إلى تحديد الأهداف واختيار أفضل السبل لتحقيقها، فهي مرحلة خالية من التفاعل لأنها تتم خارج الفصل، كما أنها تمثل نشاطا منطقيا مقصودا يبدو فيه الموقف التدريسي على أنه موقف سهل ومنسجم الحلقات.

ب- **المرحلة الثانية:** تبدأ بمواجهة المعلم لطلابه، ولذلك فهي مرحلة تفاعل حي، سريعة بأحداثها، وما كان منطقيا في مرحلة التخطيط يصبح موقفا سيكولوجيا معقدا.

(1) ينظر: بن الدحام عبد الكريم محمد التدريس في التعليم العالي نظام التدريس (اساليب/ نظام) جامعه الملك سعود السعودية (ب ت)، ص4 .

(2) ينظر: حاتم جاسم عزيز مريم خالد مهدي طرائق التدريس الشائعة لدى هيئه التدريس في جامعه ديالي مجله الفتح العدد 51 العراق 2012 ص10.

(3) ينظر: بن الدحام عبد الكريم محمد التدريس في التعليم العالي نظام التدريس (اساليب/ نظام) جامعه الملك سعود السعودية (ب ت)، ص5.

ج-**المرحلة الثالثة:** وفيها يحاول المعلم أن يقف على مدى تأثيره في الطلاب، وبالتالي فإنه يكون نظرة دقيقة على مدى فاعلية التدريس ويحاول أن يستفيد بهذه المتابعة في عملية التدريس، ويجب التأكيد على أمرين هنا: أولها أنهذه المراحل الثلاث متكاملة وأن التقسيم هذا أنما هو بقصد الدراسة والتحليل فقط، وثانيها أنه إذا بدت مرحلة التنفيذ أو التفاعل على أنها أهم المراحل الثلاث وأكثرها ارتباطا بالتعليم إلا أن مرحلتي والتخطيط والمتابعة لازمتان لنجاح عملية التدريس، فالتخطيط الجيد يعتبر مفتاحا للتدريس الجيد فهو أشبه بالرسم المعماري بالنسبة للمهندس، ويحتوي على إرشادات وتوجيهات وتفصيلات يجب أن لا تترك للذاكرة أو لمهارة المدرس، وأما المتابعة فأنها تعطي هدفا مستمرا من التعزيز ومن مراقبة اثر التدريس وفاعلية أنشطته.

كما أنّ المؤسسات التّعليمية التي تمتلك كادر إداري وتربوي وتدريسي قويّ والكفاءات تعليمية جيّدة تضع أهدافا ويخطط لها ويراقب سيرها بنجاح ينتهي بها المطاف إلى الوصول إلى الكفاءات عالية وناجحة بقوة، فقد أجرى كل من Llantos and Pamatmat (2016) دراسة حول مقاربة الكفاءاتوالممارسات الإداريّة لمدراء المدارس القائمة على أساس المدرسة، وتطبيق مدراء المدارس للإدارة المدرسيّة وتحسينها، فهدفت الدّراسة إلى تحقيق جودة التّعليم عن طريق إدارة الجودة للمدراس والعمل على مقاربة الكفاءاتومدى تنفيذ ممارسات المدراء للإدارة القائمة على المدارس التي تمّ اختيارها للدّراسة، وافترضت الدّراسة بأنّه إذا أراد مدراء المدارس بأن تكون مقاربة كفاءات ناجحة وكوادر تعليمية متميّزة، فإنّ جميع مكونات الإدارة ينبغي أن تكون متّجهة بشكل كبير نحو النّجاح والتّميز، وتمّ استخدام المنهاج الوصفي للدّراسة والعيّنة الطّبقيّة وتم اختيار 60 معلّمًا و6 مدراء من منطقة CALABARZON، كما تمّ استخدام الاستبانة كأداة للدّراسة لجمع البيانات من مجموعة من المدراء والمعلّمين المشاركين في الدّراسة، وأكّدت نتائج الدّراسة بأنّ معظم الممارسات للإدارة الشّاملة للمقاربة بالكفاءات والممارسات الإدارية للمدراء القائمين على المدارس لها تأثير واضح ومميّز على إدارة المدارس وتحسينها بمعدّلات عالية، وأنّ المدارس ذات الأداء المنخفض في المنطقة التي تمّ تطبيق الدّراسة فيها هي أيضًا تتأثر بشكل جزئي وقليل بالمقاربة بالكفاءات والاهتمام بها مما أثر سلبًا على أداء الإداريين

والمعلّمين والتّربويين في تلك المدارس وبالتّالي تأثر تحصيل الطّلاب ونشاطهم والنّشاط المدرسي وتصنيف المدرسة وأدائها وأداء طلابها، وأوصت الدّراسة بضرورة وضع إدارة الجودة ومقاربة الكفاءاتفي عين الاعتبار في المدارس وأنّ الكفاءاتلها تأثير مباشر على أداء المدرسة والمدراء والمعلّمين والطّلبة فيها، كما أوصت الدّراسة بضرورة وضع مخطط إدارة وخطّة تسير نحو تحقيق أهداف يتمّ وضعها والسير نحو تحقيقها ومراقبة تطبيقها والعمل بها وتنفيذها على أكمل وجه لكي يتمّ إدارة الجودة المدرسيّة بشكل جيّد. (1)

وتتعدد الأمور التي تشكل عناصر أساسيّة لتشكيل مقاربة الكفاءات في المدارس والمؤسّسات التّعليميّة، فمنها تدريب المعلّمين والتربويين ومخالطتهم لرواد تربويين في مجالهم وتلزمهم منهم واكتسابهم للمهارات التّربوية التي لديهم، كما أنّ اختيار المنهاج والخطط الدّراسيّة المناسبة ووضع التّقويم ومراقبة سير الأمور في المدرسة أو المؤسّسة التّعليميّة، فقد ذكر كل من (Ashraf, Ibrahim & Joarder, 2009) أنّ التّقويم المناسب الذّي يوضع ضمن أوقات يتوقع تطبيق سير الخطط بها، والخطط المدروسة بشكل جيّد والتّقويم المدرسي الصّحيح المدروس وتصميم المرافق المناسبة في المدارس ووضع التّكلفة المناسبة للتّعليم والميزانيّة المناسبة للمدرسة جميعها أمور تساعد على ضبط إدارة الجودة في المدارس ومساعدة الكفاءاتعلى العمل بشكل أفضل وتطوير نفسها كما ينبغي، حيث إنّ جميع العناصر المذكورة على اختلافها تعمل على تقويّة إدارة الكفاءاتوالنّهوض بالأداء الإداري في المؤسّسات التّعليميّة، وتساعد الإدارة على التّنبؤ بسير الأمور وترتيب الشّؤون المدرسيّة والتّربوية وتوقع ما يمكن أن يطرأ أو أن يستجدّ على المؤسّسة التّعليميّة وذلك يساعد في وضع خطط بديلة ورسم خطوط لسير الأمور التّعليمية. (2)

(1) at look: Llantos ،Mary Grace; Pamatmat، Florhaida ،(2016) ،Total quality management and school-based management practices of school principals: Their applicationsto school leadership and improvement ،International Research Journal of social Sciences ،5(8) ،1-7،

(2) at look: Ashraf, Mohammad; Ibrahim, Yusnidah & Joarder, Mohd , (2009). Quality education management at private universities in Bangladesh: An exploratory study, Jurnal Pendidik dan Pendidikan, 24, 17–32, Retrieved at 5 January 2020 ،from http://web،usm،my/education/publication/JPP24_MohammadAshraf_17-32،pdf

4.خصائص التدريس بالكفاءات:

يعد التدريس بالكفاءات منهاجه للتعلم وليس برنامجا للتعليم، تعلما يهدف إلى اكتساب المتعلم كفاءات (معارف، قدرات، مهارات)، وليس تعليما لتكديس المحفوظات والمعلومات، إنه تدريس يستهدف تكوين وتأهيل المتعلم للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال أمام الوضعيات المختلفة التي تواجهه لتجاوزها أو ترويضها لصالحه، وعليه يتضح بأن:

- الهدف من التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ليس المعرفة في حد ذاتها، بل في كيفية الحصول عليها وتنظيمها وتوظيفها.
- التدريس بالكفاءات يهدف إلى إعداد الفرد للتكيف مع واقعه.
- المعرفة وسيلة تساعد الفرد على تجاوز المواقف التي تواجهه في حياته المدرسية والاجتماعية والاقتصادية. [1]

وبهذا يعد التدريس بالكفاءات نموذجا تدريسيا له مميزات يمكن إجمالها في العناصر التالية[2] :

أ- **تفريد التعليم:**

ويقصد به جعل المتعلم يشعر بالاستقلالية خلال تعلمه، وذلك من خلال منحه فرصة إبداء آرائه وأفكاره وتجاربه، وهو ينجز مختلف الأنشطة التعليمية مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية ومساعدة كل متعلم على ممارسة النشاط في حدود قدراته.

ب- **قياس الأداء:**

معناه الاهتمام بتقويم أداءات المتعلمين، التي يتم فيها توظيف المعارف والمهارات والقدرات بدلا من قياس المعارف النظرية.

(1) ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص100

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 100.

ج- تمتع المعلم بنوع من الحرية:

أي أن يكون للمعلم دورا فعالا في التخطيط والإعداد للأنشطة التعليمية التعلمية وفق حاجات المتعلمين ومستوياتهم.

د- دمج المعلومات:

أي توجيه أنشطة التعليم والتعلم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج يسمح بتنمية الكفاءة أو استخدامها في حل المشكلات في وضعيات مختلفة.

هـ-توظيف المعارف:

معناه استغلال المكتسبات القبلية (معارف، قدرات، خبرات، مهارات....) لمواجهة إشكالية معينة، أو الخروج من موقف شكل عائقا بالنسبة للمتعلم (إشكاليات ومواقف مدرسية أو اجتماعية).[1]

و- تحويل المعارف:

أي توظيف المعارف وإخراجها من الإطار النظري إلى الإطار العملي التطبيقي، وتجسيدها في أداء سلوكي ملحوظ تظهر نتائجه في إنجاز يقوم به المتعلم، وقد يكون هذا الإنجاز خروج من مشكلة أو منتوج يعود بالفائدة عليه.

ز- اعتبار المتعلم محورا أساسيا في العملية التربوية:

يعتبر المتعلم في ظل هذه المقاربة عنصرا فعالا وأساسيا، فهو يشارك في إنجاز المهام وحل الوضعيات، سواء بمفرده أو بين أعضاء فريقه.

وبذلك أصبح مفهوم الكفاءة دالا على مجموعة من المهارات العالية المستوى والتي تتطلب إدماج موارد معرفية متعددة ومتنوعة لمعالجة وضعيات مركبة. ولا يقتصر الأمر فقط على تعبئة الموارد وإنما

(1) ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 101

تنظيمها في شبكات إجرائية (Reseaux operatoires) من أجل معالجة وضعية من الوضعيات.

وتحيل الشبكات الإجرائية دائما على ما هو ذهني من خلال خطاطات ذهنية يتوفر عليها الفرد.

5. إستراتيجية التدريس بالكفاءات

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

يعتمد التدريس بالكفاءات على مجموعة من الطرق والاستراتيجيات نذكر منها :

5 .1- إستراتيجية حل المشكلات :

«هي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب ، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة ، يشعر بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته ، وتوجيه من المدرس وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة. »[1] إن هذه الإستراتيجية تعد من الأساليب الملائمة في تكوين الكفاءات لأن أسلوب حل المشكلات يحاول تكييف الفرد مع محيطه .

كما أن عملية التعليم في ظل هذه الإستراتيجية هي عبارة عن حوصلة للمجهود المبذول من الفرد أو الجماعة "كما أن التدريس بواسطة حل المشكلات من شأنه أن يحضر المتعلم للحياة العملية ويجعله

(1) محمد الصالح الحتروبي . المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 83

يتفاعل مع المحيط الاجتماعي بصورة مرضية"[1] وعموما فمسار التعليم وفق هذه الإستراتيجية يقتضى إتباع مجموعة من المراحل والخطوات:

2.5- الإحساس بالمشكلة:

«إن نقطة الانطلاق لأي بحث هي إحساس المتعلم بأن هناك مشكلة تواجهه في مجال معين وهذا الشعور والإحساس هو الذي سيحرك دوافعه للقيام بالملاحظة والبحث وصولا إلى الحل، وهذا بتوجيه من المعلم وإرشاده.»[2]

1- «التعرف على موضوع المشكلة وتحديده (تفكيك المشكلة إلى عناصر عن طريق بناء أسئلة).

2- تقديم الحلول الممكنة عن طريق البحث والاستقصاء .

3- التحقق من صحة الفرضيات عن طريق استغلال المعارف القبلية وربطها بعناصر الوضعية، المشكلة.

4- حل الوضعية المشكلة : وهنا يدفع الأستاذ المتعلمين إلى البرهنة على صحة الحل الذي اهتدوا إليه بأسئلة مناسبة ».[3]

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

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

(1) مناهج السنة الثانية والوثيقة المرفقة (سنة ثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب اللغة العربية وآدابها وزارة التربية الوطنية مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. مارس 2006 ص 20.

(2) محمد الصالح الحثروبي. المدخل إلى التدريس بالكفاءات. ص 84.

(3) منهاج السنة الثانية ثانوي . ص 20.

الحديث يوفر إستراتيجية تعليمية جيدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ، ويعطي الفرصة المناسبة للإبداع والابتكار وخاصة إذا كانت المشكلات حقيقية وذات علاقة بحياة المتعلم ومجتمعه.»[1] كما تساعد هذه الطريقة على نمو الحس النقدي لدى المتعلم ، فيصبح لا يتقبل جميع الأداء إلا بعد تصحيحها وغربلتها، إضافة إلى تنمية التعاون والتوصل بين الأفراد من أجل إيجاد الحلول لمشكلة ما.

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

3.5 – إستراتيجية المشروع:

قبل البدء في توضيح هذه الطريقة علينا أن نفهم أولا ما هو المشروع ؟

-« المشروع هو نشاط تربوي يخطط له المتعلمين في تعلمهم لتحقيق هدف منشود عن طريق قيامهم بأنشطة متنوعة يكتسبون من خلالها الاتجاهات الإيجابية والخبرات الفنية والمعلومات والحقائق »[2]

من خلال هذا التعريف يتضح لنا أن بيداغوجيا المشروع طريقة من طرائق التعليم تقوم أساسا على انجاز التلميذ لبعض الأعمال والتي تساهم في تنمية قدراتهم . ومهارتهم وزيادة الثقة في نفوسهم . إضافة إلى تنمية روح الإبداع والابتكار لديهم ،« وترجع فكرة طريقة المشروع والدعوة إليها ومحاولة تطبيقها في المدارس إلى (حان جاك روسو)(1712- 1778) زعيم الحركة الطبيعية الذي دعا إلى استخدام المشروع في مرحلة المراهقة في كتابة المشهور(Emle)، والذي يقول فيه: لا تعط دروسا شفوية مطلقا ، بل يجب أن يتعلم أميل عن طريق التجربة والخبرة... واستخدام دريتشارد طريقة المشروع في التدريس عام 1900 في أمريكا بجامعة كولومبيا...وقد ارتبط المشروع باسم صاحبه < وليم لبارتريك

(1) محمد الصالح الحثروبي . المدخل إلى التدريس بالكفاءات ص 84.

(2) محمود داود سليمان الربيعي. طرائق وأساليب التدريس المعاصرة . ، عالم الكتاب الحديث. إربد الأردن. 2006. ص 60.

> المربي الأمريكي الذي دعا إلى استخدام هذه الطريقة في التدريس مند عام 1918 وانتقلت إلى مختلف دول العالم »[1]

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

تحديد المشروع وأهدافه. التخطيط للمشروع لبداية إستراتيجية الإنتاج. تنفيذ الخطة: حيت توزع الأدوار والنشاطات على أعضاء الفوج التربوي. تقييم المشروع: حيث تعرض في هذه المرحلة نتائج المشروع بصورة فردية أو جماعية لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة.»[2] لهذا فإستراتيجية المشروع تعتبر من الطرائق النشطة إذ بواسطته يتمكن المتعلمون من إنجاز أعمالهم عن طريق تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة. كما يهدف المشروع إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات يمكن تلخيصها فيما يلي :

– محاولة الربط بين النظري والعملي أو الفكر والممارسة حصول التوافق مع ميول المتعلمين وقدرتهم جعل التعلم نشاط ذاتي، ومحاولة ربطه بالحياة الاجتماعية. جعل المتعلم قادرا على تحمل المسؤولية، ومعتمدا على نفسه. التمرين على وضع الخطط والتنظيمات مع القدرة على جمع المعلومات وحسن توظيفها»[3]

(1) محمود داود سليمان الربيعي. المرجع نفسه. ص 61 بتصرف

(2) ينظر مناهج السنة الثانية ثانوي. مرجع سابق ص 21. بتصرف.

(3) بوحوش مرجانة "ملتقى تربوي حول تعليمية اللغات وأثرها في المحيط الاجتماعي "...مرجع سابق. ص 16.

كم أنه من واجب الأستاذ أيضا هو انجاز بطاقة المشروع التي يقوم بتحضيرها وهي أداة ووسيلة تساعد على انجاز المشروع، ومحتوي هذه البطاقة ما يلي[1]:

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

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

4.5 – إستراتيجية الإدماج:

أن الإدماج «هو عبارة عن نشاط تعليمي وظيفته الأساسية تتمثل في قيادة المتعلم نحو تجنيد أي توظيف عدة مكتسبات تم الحصول عليها بصفة منعزلة (معارف، سلوكات، قدرات .....) [2]

كما يعني الإدماج «عملية الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو من مجالات مختلفة ويفيد هذا النشاط في عملية إزالة الحواجز بين المواد ، وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى ، وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات أو الإدماج السياقي »[3] فالإدماج بهذا المعنى يساعد المتعلم على بناء كفاءته المختلفة من خلال الجمع بين مختلف العناصر المنفصلة (المعارف)

(1) فريد حاجي (التدريس والتقويم بالكفاءات) .سلسلة موعدك التربوي. المركز الوطني للوثائق التربوية العدد 19 (2005) ص 29.

(2) محمد الصالح الخثروبي. المدخل إلى التدريس بالكفاءات. مرجع سابق ص 99.

(3) زيتوني عبد القادر وآخرون. تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات. مرجع سابق. ص 80.

لتصبح وظيفية وذات معنى ودلالة ، فمثلا تركيب كلمات وجمل وفق ضوابط لغوية وأشكال تعبيرية معينة، سنحصل على نص نثري أو شعري ، ومن ثمة نكون في وضعية إدماج . أما عن خصائص ومميزات هذا النشاط فإنه يتصف بما يلي:

– نشاط يلعب فيه المتعلم دورا رئيسا (ينتهي النشاط بمجرد انتهاء دور المتعلم . – نشاط يجند فيه المتعلم بصفة منظمة مجموعة من الموارد (معارف، قدرات ، مفاهيم..... – نشاط موجه نحو خدمة كفاءة أو هدف إدماجي نهائي.

– نشاط يتمحور حول وضعية جديدة مستقاة من فئة معينة من الوضعيات لبناء أو تنمية الكفاءة المقصودة»[1]، إضافة إلى هذه الخصائص أيضا:

« – أن المعلم وفق هذا المنظور يسعى إلى أن يكتسب المتعلم كفاءات من خلال نشاط لإدماج الذي ينظم فيه عمله وفق إستراتيجية دقيقة يعيد فيه مكتسباته القبلية وإدماجها مع المكتسبات الجديدة .»[2] وأن يكون نشاط الإدماج ذو دلالة بالنسبة للمتعلم مع احتواءه على مشكلة قادر المتعلم على حلها ، أي مناسبة لمستواه الذهني وتتعلق بمحاور تعرضوا لها داخل القسم إلى جانب هذا ، إعطاء الوقت المناسب والكافي لإنتاج أعمال الطلبة ، ومنحهم العديد من فرص التقييم ، وهذا تجنبا لإخفاق المجحف أو النجاح غير المستحق.

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

- «– يجعل المدرس أوضح فهما لأهداف التربية والعلاقة بين التدريس وتلك الأهداف.
- يساعد المدرس على الوضوح الفكري فيما يتصل بدور مادته في خدمة أهداف التربية .

(1) محمد الصالح الحثروبي . المدخل إلى التدريس بالكفاءات. مرجع سابق.ص 99.

(2) خير الدين هتي . مقاربة التدريس بالكفاءات دار مدني للنشر والتوزيع. جوان 2005 ص 165.

- يضمن الوصول إلى التقدير السليم للقيم النسبية لمختلف المواد والأساليب التعليمية .
- يهيئ للمدرس فرصا ممتازة لاستمرار نموه المهني والشخصي.
- يساعد المدرس على إثارة حماس الطلبة وذلك عن طريق عرض مادته بطريقة شيقة.
- يساعد المدرس على شعوره بالثقة بنفسه .
- يجعل المدرس أكثر قدرة على إشباع حاجات الطلاب »[1]

ومما سبق نجد أنّ الكفاءاتالتّربوية والتّعليمية في المدارس لها تأثير كبير في المدارس وتصنيفها وعلى الطّلاب وسلوكهم وتحصيلهم الدّراسي وإبداعهم، فتنعكس الكفاءاتالتّعليمية والتّربوية على الطّلاب ايجابًا أو سلبًا بحسب جودتها ودرجة كفايتها، فقد أجرى كل من Androniceanu & Ristea and Mascu Uda (2015) دراسة هدفت إلى تحديد مدى تأثر جودة الكفاءاتالتّعليمية التي تتنوّع بين المدارس التي لديها آداء منخفض أو سيّء، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من 260 مدرسة و 1266 غرفة صفّيّة تمّت مراقبتها، كما تمّ وضع مؤشر لجودة الكفاءات التّعليم لتحليل الاختلاف، وأظهرت النّتائج بأنّ 4،8 من الاختلاف تمّ تفسيره عن طريق معلميّ المدارس، وهذا يدل على أنّ الاختلاف في الجودة لا يعود سببه على المدارس، بل يعود إلى المعلّمين أنفسهم ودور الإدارة في ضبط المعلّمين وتوجيههم وتدريبهم ومراقبة تطبيقهم للقوانين وشرح المنهاج وتحقيق الأهداف ووضع الخطط وتطبيقها، وتعتبر نتائج الدّراسة مهمّة للسّياسة العامة في الإدارة المدرسيّة وخصوصًا في حقل التطوير المهني والوظيفي كما اقترح الباحثون بأنّ أفضل ممارسة للكفاءات الإدارية تتم في حال الآداء الضّعيف بحيث يتمّ العمل.

(1) محمود داوود سليمان الربيعي ،طرائق وأساليب التدريس المعاصرة ، ص 30.

6. دور المعلم ضمن المقاربة بالكفاءات:

إنّ التّحسين والتّطوير في النّظام التعليمي يعتبر من الأمور المهمّة لتحسين نوعية الإنتاج في المؤسّسات التّعليمية المختلفة، وذلك لأنّ الكفاءة والقدرة على إدارة الأمور والتّعامل معها هي مركز التّغيير في أيّ مؤسّسة وهي التّي تراقب سير الخطط التّعليمية، كما ذكر مورغاتروبد Murgatroyd بأنّ تطوير أي مدرسة يحتاج إلى تطوير في الطّاقم الإداري والكفاءاتالإدارية والمهارات التي يمتلكها أعضاء الهيئة الإدارية والتّدريسيّة والتي تتطلّب تدريبًا وتطويرًا ومواكبةً لما هو مُعاصر في عالم التّعليم والإدارة والتّدريب واستخدام الاستراتيجيات والبناء والتنظيم. (1)

وقد تعدّدت الصّفات التي تعمل على تكوين الكفاءات تعليمية وتربوية وإدارية جيّدة، ولكن تبقى الكفاءاتالتعليمية والتّربوية تحت النّقد والمراقبة من قبل من هم مسؤولون عن رقابة الهيئة الإدارة في المدارس كالمرشدين وغيرهم، فقد أكد كل من (Hollenbeck, McCall Jr & Silzer, 2006) أنّ النّقد يعتبر من الأمور التي تعمل على التّطوير من الكفاءاتالإدارية وتحسينها وتوجيه النّظر إلى النّقص أو الخلل الموجودة بها من أجل تصحيحه أو تفادية أو تطويره لما هو أفضل. (2)

ومن الأمور التي ينبغي توفرها في التربويين والمعلّمين في المؤسسات التّعليمية هو وجود الكفاءاتالتي ينبغي امتلاكها لتكون الإدارة التّربوية جيّدة وقادرة على تأديّة دورها في العملية التّعليمية، كما أشارت Harris إلى أنّ هناك العديد من الأمور التي ينبغي توفّرها في المعلّمين والتّربويين ومن أهمّها أنّ يكون الشّخص المعلّم والتّربوي شخصا ذا كفاءة ، يمتلك قدرًا عاليًّا من المسؤولية ليستطيع الإمساك بزمام

(1) at look: Murgatroyd ،Stephen ،(2006)، Strategy ،Structure and Quality Service: developing school wide quality improvement ،School Leaderships and Management، 11(1) ،7-19 ،Retrieved at 6 January 2020 ،from https://doi،org/10،1080/0260136910110102

(2) at look: Hollenbeck ،George; McCall Jr، Morgan and Silzer ،Robert ،(2006) ، Leadership competency model ،The Leadership Quarterly ،17(4)،398-413 ، Retrieved at 6 January 2020 ،from https://doi،org/10،1016/j،leaqua،2006،04،003

الأمور وتسييرها، فينبغي أن يمتلك التّربوي مهارات متعدّدة ومنها مهارة التّخطيط الصّحيح المدروس وتقديم نظرة مستقبلية حول الأمور والقدرة على التّواصل مع الآخرين بأساليب مهاريّة ذكيّة تجذب انتباه الطّلاب وتشدّهم إلى الإنتباه إلى الدّروس وفهمها ومتابعة ما يقدّمه المعلّم واحترامه وتوقيره، ذلك يكون في أغلب الأحيان إنعكاسًا لشخصية المعلّم والتّربوي، فالمعلّم والتّربوي هم الأساس في أي المدرسة وهم من ينفذون أهداف العملية التّعليمة والتّربوية، والخطط التي تضعها التّربية والمدراء، كما أضافت الباحثة إلى أنّ الإدارة الجيّدة هي العنصر الرّئيس الذّي ينتج مدارس جيّدة، وأنّ المدراء النّاجحين أيضًا والأكفاء الحاملين لمسؤولياتهم والعارفين للأدوار التي ينبغي عليهم القيام بها أثناء مماستهم للإدارة هم من يأسّسون نجاح المؤسّسة التّعليميّة، ويكسبونها الصّفة الجيدة ويعملون على توجيه المعلّمين ويراقبون تعليمهم ويرشدونهم، فمن الصّعب إهمال دور المدراء في العملية التّربوية والنتائج الجيّدة المنشودة من العملية التّعليمية.(1)

ومن الصّفات المهمّة في الكفاءات التّربوية هي صفة الإبداع، حيث إنّ المعلّم والتّربوي المبدع يفتح آفاقًا متعدّدة لطلابه وللكادر الإداري والتّعليمي في المؤسّسة التّعليميّة، ويلعب دور القدوة الملهم الذي يعطي الطّلاب القوّة في التّفكير والتّطلع لما هو أفضل والتّخطيط لمستقبلهم وتحديد أهدافهم والتّميز في تحصيلهم الدراسي والأكاديمي، فتعتبر صفة الإبداع من الكفاءاتالتي تعطي المعلّمين والإداريين والتّربويين قوّةً وتجعلهم يسيرون بالمدرسة نحو التّطوير، وكما ذكر كل من Hsiao، Chang and Chen (2014) بأنّ التّربويين يجب أن يكونوا أشخاص مبدعين ليقوموا بتطوير مدارسهم وليتسنّى لهم النّهوض بها وبطلابها ولكي يوظّفوا أفكارهم الإبداعية ويطبّقوها على الطّلاب ويعملوا على تشجيعهم ودفعهم للإبداع والإنتاج والتّقدم والتّطور ومواكبة ماهو جديد في حقول الإبداع والنّجاح والتّطوير والإنتاج، فيعتبر الإبداع والطّموح والتّحفيز من الكفاءاتالتّربوية التي ينبغي توفرها لدى معلّمي المدارس ليكون هناك

(1) at look: Harris, Alma (2009), Editorial: school leadership and school improvement: a simple and complex relationship ،School Leadership and Management, 24(1),3-5, Retrieved at 5 January 2020, from https://doi.org/10.1080/1363243042000172778.

بيئة تعليميّة تحفيزيّة نشطة تساعد الطّلاب على الإبداع والخروج من قالب التّفكير التّقليدي أو الذّي يهمل النّجاح والإبداع ولا يعطيه قيمته التي ينبغي أن يتّصف بها. (1)

7. الارتباط النظري والتطبيقي لنشاط المعلم:

إن المعلم يحتاج إلى تخطيط عمله، شأنه في ذلك شأن من يقومون بالأعمال الهامة الأخرى إلى خطط واضحة، ومنسقة، فهي بالنسبة للمدارس أشد وضوحا وأكثر ضرورة، فالتدريس من أكثر الميادين الإنسانية تعقيدا وأهمية تلك الأنساق لها خصوصياتها المتنوعة وإعدادتها القائمة على التمايزات التي تحدثها عملية التعلم، فهي نتاج نشاط متعددة القنوات يهدف لرصد الوسائل والمدخلات والمخرجات وعلى المعلم أن يتفاعل مع كل هذا:

أ. يذكر أن المدرس يؤدي عمله في وسط مجموعة من التلاميذ على مختلف أعمارهم الزمنية والعقلية، ومختلف الميول والاستعدادات والقدرات، فينبغي أن يكون مسلحا بالعلم والخلق لتثبيت مكانة الأمة، وتأمين حقها في الحرية والأمن والحياة الكريمة، وهذه الحقائق كلها وثيقة الارتباط بالأطفال وبحياتهم أكثر من الأشياء الأخرى.

ب. أن يكون ملما بمادته العلمية واعيا بقيمها المختلفة، قادرا على معالجتها بالطريقة التي يستفيد منها التلاميذ، ونتيجة للاعتبارات السابقة وغيرها من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية كالحالة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ، ونوع البيئة المحيطة بالمدرسة، وما تتميز به من الظواهر النوعية وما مدى تطابقها مع الوجود النوعي للمجموعة البشرية، فهناك حاجات نفسية عديدة يتم إشباعها من خلال التشجيع من الآخرين.

(1) at look: Hsiao ،Hsi-Chi; Chang ،Jen-Chia and Chen ،Su-Chang ،(2014) ،The influence of support for innovation on organizational innovation: Taking organizational learning as a mediator ،The Asia Pacific Education Researcher ،23 ،463- 472, Retrieved at 5 January 2020 ،from https://doi،org/10،1007/s40299-013-0121-x.

ج. ينبغي أن ينظر إلى التعليم بوصفه وسيلة لتحقيق الأهداف، القادرة على التلاؤم والتكيف مع المجتمع من ناحية، والمؤهلة للإسهام في تطوير المجتمع نفسه، ودفعه نحو التقدم والرقي من ناحية أخرى.

أمثلة القدرة على استغلال الوسائل التعليمية:

1- الوسائل البصرية :الصور المعتمة-الأفلام المتحركة والصامتة-الخرائط-الكرة الأرضية-اللوحات-البطاقات-رسوم بيانية-النماذج-العينات-المعارض والمتاحف.

2- الوسائل السمعية البصرية :التلفاز والفيديو-الأفلام المتحركة والناطقة-الأفلام الثابتة والمصوبة بتسجيلات صوتية.

3- الوسائل السمعية :وأهمها أجهزة التسجيل.

غير أن التربويين الذين يؤمنون بأن التعليم هو تعديل الخبرة "السلوك" يرون أن أفضل أشكال التعلم ما يتم عن طريق العمل والممارسة من جانب المتعلم، كالكتاب، الخرائط، الصور، البطاقات، والعينات، المسجلات والأفلام.

4- فوائد استخدام الوسائل التعليمية:

يورد جلوب (2017) فوائد تتعلق باستخدام الوسائل التعليمية تجمل في الآتي[1]:

- ❖ التشويق والإثارة.
- ❖ تسهيل مهمة المعلم في إيصال المعلومة واختصار الوقت.
- ❖ تبعث روح التجديد والابتكار لدى المعلم وتجبره على التفكير السليم.
- ❖ تنمي مقدرة التلميذ على الملاحظة والتفكير والمقارنة وتجعل المادة محببة.
- ❖ تزيد من خبرة المتعلم وتجعلها أقرب إلى الواقعية.

(1) جلوب سمير خلف، الوسائل التعليمية، دارمن المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع،2017 ، السعودية، ص17-18.

- ❖ تساعد على إشراك جميع الحواس.
- ❖ تقلل من الوقوع في اللفظية الزائدة.
- ❖ تكون مفاهيم سليمة.
- ❖ تزيد من ايجابية التلاميذ.
- ❖ تنوع أساليب التعزيز. (1)

ويعتبر استخدام الحاسوب والتّكنولوجيا من الكفاءاتالتربوية التي ينبغي أن تتوفر في أعضاء الهيئة التّعليمية في المدارس،فقد أكّد كل من Gençe & Samur أنّ استخدام تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها تعد من الكفاءاتالتربوية الضّرورية التي ينبغي توفرها في الكادر التّعليمي والتّربوي، وأنّ استخدام التّكنولوجيا يعد دليلاً على اطلاع الأفراد على المجتمع ومشاكله وماهو جديد في عالم التّعليم، كما أنّ التكنولوجيا تكسب التربويين الكثير من الخبرة عن طريق تواصلهم مع تربويين آخرين في مؤسّسات تعليميّة أخرى أو من خلال اطلاعهم على مصادر ثقافيّة كالكتب والمجلاّت وقراءة المقالات التي تتحدّث عن التّربية والتّعليم وتطويرها والكفاءاتالتّعليمية والتّربوية الجيّدة، لذا، فإنّ استخدام التّكنولوجيا والتّواصل عن طريق الانترنت تعتبر من الكفاءاتالتّربوية التي ينبغي توفرها في التّربويين والمعلّمين والتي يمكنها أن تحسن من أدائهم وتعمل على تطوير القرارات واختيار الأفضل من بينها. (2)

ومن المهم أيضًا التأكيد على أنّ استخدام التّربويين والمعلّمين لمواقع التّواصل الاجتماعيّة والمواقع الإلكترونيّة والشبكة العنكبوتيّة تعتبر من الكفاءاتالتّربوية والتّعليمية التي ينبغي توفرها لدى التّربويين في هذا الوقت، وذلك لما توفرها المنصّات الإلكترونية من معلومات وتطوّرات في الأفكار وعرض ما هو

(1)جلوب سمير خلف، مرجع سابق ، ص17-18.

(2) at look: Gençer ،Salih & Samur ،Yavuz، (2016) ،Leadership Styles and Technology: Leadership Competency Level of Educational Leaders ، Procedia-Social and Behavioral Sciences،229 ،229-233 ،Retrieved at 6 January 2020 ،from https://doi،org/10،1016/j،sbspro،2016،07،132 .

جديد من الأفكار والتّعديلات والتّحسينات على العمليات التّربوية والتّعليمة والتّدريسية في المؤسّسات التّعليمية المختلفة، فقد أكّد كل من Afshari،Abu Bakar ، Su Luan، Abu Samah and Fooi على أنّ استخدام التربويين والمعلّمين لتكنولوجيا المعلومات يعتبر من الأمور التي تزيد من الكفاءاتالتّربوية لدى الأفراد وأنّ هناك علاقة بين معرفة المعلّمين لاستخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات الحديثة وبين كفايتهم التّربويّة وتحقيقهم للأهداف التّعليميّة ونجاحهم في عملهم التّعليمي التّربوي. (1)

ويعد التّكيف مع البيئة المحيطة والتّعامل معها بالطّريقة المناسبة يعتبر من الكفاءاتالتّربوية والتّعليمية التي ينبغي توفرها في معلّمي المدارس وأعضاء الهيئة الإدارية والتّدريسية بشكل عام، وذلك لأنّ التّكيف يساعد الأفراد على التّعامل مع أنواع مختلفة من الأفراد وتقبلهم والقدرة على التّعامل معهم وتوجيههم ونصحهم وضبطهم وفق القوانين المدرسية، فقد أكّد كل من Jayana; Wai Bingb and Musa أنّ التّكيف يعتبر من الأمور التي ينبغي توفرها لدى اعضاء الهيئة الإدارية والتّعليمة والأكاديمية في كلّ المراحل التّعليمية للطّلبة وفي كل المدراس وخصوصًا في المدارس الابتدائية ورياض الأطفال وذلك لأنّ التّعامل مع الأطفال يحتاج إلى الصّبر وتفهّم نفسياتهم وأنّهم مازالوا حديثي العهد مع المؤسّسات التّعليميّة وقوانينها والدّراسة بشكل عام، وأوصى الباحثون على ضرورة تدريب أعضاء الهيئة الإدارية والتّربوية على كيفية التّكيف مع التّلاميذ وأولياء الأمور والتّعامل مع الأفراد العاملين في المؤسّسة التعليميّة لما في ذلك من تأثير ايجابي وتحسين وتطوير على الكفاءاتالإدارية وأدائها. (2)

(1) Afshari, Mojgan; Abu Bakar, Kamaria; Su Luan, Wong; Abu Samah, Bahaman، Fooi، Foo Say ،(2009) ،Technology and school leadership, Technology, Pedagogy and Education,18(2)،235-248, Retrieved at 6 January 2020, from https://doi،org/10،1080/14759390902992527 .

(2) at look: Jayana, Madline; Wai Bingb, Khuan and Musa, Kamurudin, (2016), Investigating the Relationship of Adaptive Leadership and Leadership Capabilities on Leadership Effectiveness in Sarawak Schools, Procedia-Social and Behavioral Sciences ،224، 540-545 ،Retrieved at 4 January 20202 ،from https://doi،org/10،1016/j،sbspro،2016،05،433

وقد كثرت وتعدّدت الصّفات التي يمكن توفّرها في المعلّمين والتّربويين لكي يتمّ وصفهم بأنّ لديهم الكفاءات تعليمية وتربوية، وقام البعض بجمع عدد من الصّفات وتصنيفها بأنّها من الكفاءاتالتّعليمية التي ينبغي توفرها في التربويين والمعلّمين، فعلى سبيل المثال، قام (Giles، 2016) بذكر صفات ينبغي توفرها في الكفاءاتالتّعليمة والتّربوية والإدارية وهي: المعرفة العلمية في المنهاج التّدريسي وتقديم المادة التّعليمية بوضوح وإخلاص ومراعاة الفروق الفردية لدى الطّلاب، وامتلاك الأخلاقيّات الجيّدة وتوفير جو من الأمان في التّعامل، والتّنظيم الذّاتي والتّرتيب، والتأثير في تعليم الآخرين، والتّواصل والاتصال مع الآخرين بشكل جيّد، وإلهام الآخرين وتشجيعهم، والانفتاح على أفكار واقتراحات جديدة، وتغذية النّمو والنّضوج لدى الآخرين، والتّعاون ومساعدة الآخرين والثّقافة العالية، وتعتبر هذه الصّفات صفات شخصية قد تبنى مع شخصيّة الفرد والمرور بالخبرات والتّجارب المتعدّدة، أو أنّه يتمّ تدريب الأفراد على امتلاك هذه الصّفات والوصول إلى قدر من الثّقافة والتّعليم والمسؤولية للوصول إلى مرحلة الكفاءاتالتربوية في المؤسّسات التّعليميّة وخصوصًا المدارس. (1)

كما أُعتبر أن العمل الجماعي والتّعاون فيما بين اعضاء الهيئة التدريسية والتّربوية يعتبر من الكفاءاتالتّعليمية والتّربوية المهمّة التي تعمل على نجاح المؤسّسة، فأشار كل من Eva; Cox; Tse and lowe، (2019) إلى أنّ العمل التّعليمي والتّخطيط الجماعي والنّظر لما يقدمه المعلّمون والإداريون والآخرون يساعد المعلّمين والتّربويين على الإطلاع على ما هو جديد في حقل التّعليم ومعرفة ما يقدّمه الآخرون وما هي طرائق التّدريس التي يمكن تطبيقها اتباعها في العملية التّعليمية وكيف يمكن التّعامل مع المشكلات التي تواجه المعلّم والتّربوي في الصّف وفي التّعامل مع الطّلاب، كما يساعد العمل الجماعي الأفراد على التّشاور للوصول لما هو أفضل ولما فيه مصلحة المؤسّسة التّعليميّة، كما أكّد

(1) at look: Giles، Sunnie ،(2016) ،The Most Important Leadership Competencies ، According to Leaders Around the World ،Harvard Business Review, Retrieved at 10 January 2020, from https://hbr.org/2016/03/the-most-important-leadership-competencies-according-to-leaders-around-the-world

الباحثون على أنّ تعدد وجهات النّظر يعتبر من الكفاءاتالتّربوية والتّعليمية التي تساعد على النّهوض في المؤسّسة التّعليميّة والوصول إلى قرارات تأخذ موافقة الأغلبية وتتمّ دراستها والإطلاع عليها عن كثب بين مجموعة من الأفراد بدلاً من أن يضعها فرد واحد ويخبر البقية بتطبيقها دون علمهم بأسباب وضعها وأهدافها أو طريقة تحقيقها ودون التّشاور معهم واقناعهم بها، كما أنّ العمل التّربوي الجماعي يساعد على وجود روح الفريق بين افراد الهيئة الإدارية والتّعليمية والتّربوية ويساعدهم على تبادل الخبرات وتقديم ما لديهم من أفكار وعرضها ومناقشتها والوصول لما هو أفضل في العملية التّعليمية التّربوية. (1)

وتعتبر الكفاءاتالإدارية والتّعليمة والتّربوية ذات تأثير مباشر على النتائج النّهائية للطلاب وعلى تحصيلهم الدّراسي؛ وذلك لأنّ الكفاءاتالتّعليمية والتّربوية لديها القدرة على تسيير عملية التّعليم وتطوير أداء المعلّمين وتدريسهم وتساعدهم على وضع الخطط والعمل على تحفيز الطّلاب وتوجيههم وتعديل الأخطاء أو الأمور التي تحتاج لتعديل في العملية التّعليميّة والتّربوية، فقد أكّد كل من (Kin& Kareem، 2019) أنّ الكفاءاتالتّربوية والتّعليمية تؤثر على التّحصيل الدّراسي للطّلاب وعلى النّتائج العامة لطلاب المدرسة، وأضاف الباحثون بأنّه من المهم تطوير الكفاءاتالتّعليمية والتّربوية وتحسينها ومراقبة سير عملها وتوجيهها من قِبل المدراء أو المشرفين أو المستشارين وأنّ يكون هناك دورات يتم عملها بشكل دوري من وزارة التربية والتّعليم لتعمل على التّطوير والتّحسين من أداء الكوادر التّعليمية والتّربوية وزيادة الكفاءاتها التّعليمية، وقد ذكر الباحثين (Kin& Kareem، 2019) عدد من الصّفات التي ينبغي توفرها لتقديم الكفاءات تربوية وتعليمية جيّدة ومن هذه الصّفات القيادة وقوة الشّخصية من أجل التّعليم وصنع القرار والنّزاهة والمساءلة والتّعاون والتّفكير النّاقد والمعرفة بوسائل

(1) at look: Eva ،Nathan; Cox ،Julie; Tse، Herman and lowe ،Kevin ،(2019) ،From competency to conversation: A multi-perspective approach to collective leadership development ،The Leadership Quarterly, Retrieved at 10 January 2020, from https://doi،org/10،1016/j،leaqua،2019،101346

الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات الحديثة والذّكاء العاطفي وتنظيم المشاريع المنهجية وغير المنهجية والإبداع والابتكار والتحفيز والتّشجيع والتّعامل مع الظّروف المختلفة والفروق الفردية لدى الطّلاب. (1)

ورد في موقع (Onpoint Consulting، 2019) خمسة صفات يجب توفرها في العلّمين والتّربويين لكي يتمّ وصفهم بالكفاءاتالتّعليمة والتّربوية، وهذه الصّفات هي التّكيف مع الآخرين والتّعامل معهم بشكل جيّد والتّعاون معهم، والقدرة على النّمو وتحسين الأوضاع في المؤسّسة التّعليميّة والنّهوض بها، وتوجيه الأحداث ومعرفة كيفيّة التّعامل في الظّروف أو المواقف الصّعبة، وبناء الفريق والتّعامل بروح الفريق مع الأعضاء الآخرين والتّلاميذ في المؤسّسة التّعليميّة، وبناء الثّقة وتحمّل المسؤوليّة الشّخصيّة، واستخدام التّفكير الناقد والتّحليلي للمواقف التي قد تحدث في أيّ وقت. (2)

المبحث الثالث: أساسيات تحديد الكفاءات في منهاج اللغة العربية

يسعى المنهاج إلى الخروج باللغة العربية إلى أفق أوسع، وجعلها لغة التواصل وهذا من خلال التعمق في مفاهيمها، والتحكم أكثر في قواعدها، واستعمالاتها. وتجسيدا لهذا المسعى على الأستاذ أن يلتزم بتحقيق كفاءات الميادين الثلاثة المهيكلة للمادة من خلال المقاطع التعلمية المهيكلة لبرامجها. (مقتبس عن منهاج اللغة العربية)

(1) at look: Kin ،Tai Mei; Kareem Omar، (2019) ،School leaders' competencies that make a difference in the era of education 4،0: A conceptual framework ، International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences ،9(5) ،214–225 ،Retrieved at 7 January 20202 ،from http://hrmars،com/hrmars_papers/School_leaders%E2%80%99_competencies_that_make_a_di fference_in_the_era_of_Education_4_08،pdf

(2) at look: Onpoint Consulting ،(2019) ،The top 5 must-have leadership competencies، Retrieved at 6 January 2020 ،from https://www،onpointconsultingllc،com/blog/the-top-5-must-have-leadership-competencies.

1. **الميدان:**

هو الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية المحققة للكفاءة الشاملة. وميادين مادة اللغة العربية ثلاثة: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي.

2. **المقطع التعليمي:**

هو مجموعة مرتبة مترابطة من الأنشطة والمهمات. يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي. يضمن الرجوع إلى التعليمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلمين قصد المساهمة في إنماء الكفاءة الشاملة.(1)

هيكلة المقطع التعليمي لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط

	الميادين	**فهم المنطوق وإنتاجه**				**فهم المكتوب**				**الإنتاج الكتابي**			
	السنة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
	الأسبوع												
بناء التعليمات	**الأول**	اسا				3سا		2سا		1سا			
	الثاني	اسا				3سا		2سا		1سا			
		اسا				3سا		2سا		اسا			
الإدماج	**الرابع**	يخصص للإدماج والتقويم والمعالجة.											

أ. **الوضعية المشكلة الأم:** تحد يتجاوز كفاءة المتعلم ومكتسباته القبلية يوضع فيه بهدف دفعه

إلى اكتساب موارد معرفية، ومنهجية، وقيمية جديدة من خلال المقطع التعلمي. وتتركب من سياق دال، يتضمن عبارات تشير إلى النمط المقرر في المقطع، ومهمات لا تقل عن ثلاث تظهر فيها مركبات كفاءتي الإنتاجين الشفهي، والكتابي. يضاف إلى السياق أسناد، وتعليمة لتكون أمام المتعلم

(1) وزارة التربية الوطنية ١الوثيقةالمرافقة ص 05.

تحت مسمى: "**الوضعية الإدماجية**" التي عليه حلها في الحصة الثالثة من حصص الإنتاج الكتابي.

ب. **الوضعية الإدماجية التقويمية: هي** وضعية دالة مركبة جديدة تسمح لنا بالتأكد من إرساء المكتسبات لدى المتعلمين، وقياس مدى تحقق الكفاءة المرتبطة بالمقطع. تشتمل على مكونات الوضعية الإدماجية ذاتها (السياق، والأسناد، والتعليمة)، وتختلف عنها في جدتها. (1)

3. كفاءات ميادين اللغة العربية في ظلل المنهاج:

الكفاءة الشاملة	في نهاية مرحلة التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادرا على استعمال اللغة العربية كأداة للتفكير واكتساب المعارف الأدبية والعلمية وتبليغها مشافهة وكتابة بأساليب مختلفة وفي وضعيات تواصلية دالة، وتوظيفها عبر الوسائط التكنولوجية.				
الكفاءات الختامية	**الميدان**	**السنة الأولى**	**السنة الثانية**	**السنة الثالثة**	**السنة الرابعة**
	فهم المنطوق وإنتاجه	يتواصل مشافهة بلسان عربي، ويفهم معاني الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة ويتفاعل معه، ويفتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مشافهة بلسان عربي ولفة منسجمة، ولفهم مدلول معاني الخطاب المنطوق، من أنماط متنوعة ولتفاعل معه. وينتتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مشافهة بلسان عربي ولغة منسجمة، ويفهم مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، ويتفاعل معه. وينتج خطابات شفهية محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.	يتواصل مشافهة بوعي بلسان عرى ولفة منسجمة، يفهم ويحلل مضمون الخطاب المنطوق من أنماط متنوعة، ويتفاعل معه. وينتج خطابات شفهية مسترسلة محترما أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.

(1) ينظر: النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية–2020/2019 ص 05.

	فهم المكتوب	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمضمونها، لاتقل عن مائة وثمانين(180) كلمة مشكولة جزئيا.	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، لا تقل عن مئتي(200) كلمة مشكولة جزئيا.	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية_واعية نصوصا نثرية وشعرية، متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخصها بأسلوبه لا تقل عن مئتين وعشرين(220) كلمة مشكولة جزئيا.	يقرأ قراءة مسترسلة منغمة تحليلية واعية ونقدية نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف ويعبر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، ويلخصها ويعيد تركيبها بأسلوبه، ويصدر ف شأنها أحكاما، لا تقل عن مئتين وستين (260) كلمة مشكولة جزئيا.
	الإنتاج الكتابي	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطة نمطي السرد والوصف لا تقل عن 10 سطور، في وضعيات تواصلية دالة.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة ، مع التحكم في خطاطة نمطي الحوار والتوجيه لا تقل عن 12 سطرا في وضعيات تواصلية دالة.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطة نمطي التفسير والحجاج لا تقواً عن 14 سطرا، في وضعيات تواصلية دالة.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوعة الأنماط، لا تقل عن 16 سطر بلغة سليمة، مع التحكم في خطاطات كل الأنماط في وضعيات تواصلية دالة.

4. ميدان فهم المنطوق وإنتاجه :

اهتم المنهاج بالخطابات المنطوقة فهما، وإنتاجا من خلال ميدان "قهم المنطوق وإنتاجه". فهذا الميدان يطور السماع لدى المتعلم ويسمح له من خلال أنشطة مختلفة ومناسبة، ومهام متدرجة اكتساب استقلالية في الفهم؛ ومن ثم الاستثمار في الانتاج الشفوي. [1]

(1) ينظر: النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص07.

1.4.أهمية فهم المنطوق وإنتاجه: تتجلى في:

- ❖ إرساء الكفاءات العرضية المسطرة في المبهاج.
- ❖ صقل شخصية المتعلم ببناء ثقته بالنفس في مواقف التواصل.
- ❖ ممارسة المتعلم الاستماع بمهارة أثناء الاتصال اللغوي.
- ❖ إيلاء أهمية للمتكلم و المستمع بتطبيق نظرية الاتصال اللغوي [1] .
- ❖ إكساب المتعلم آليات تقويم محتوى المسموع، ونقده.

2.4. المهارات اللغوية–لفهم المنطوق وإنتاجه:

ينمي فهم المنطوق وإنتاجه مهارتي الاستماع والتحدث.

1.2.4 . الاستماع:

أ. مستويات التلقي الصوتي:

التلقي الحيوي ثلاثة مستويات: السماع، والاستماع، والإنصات.

- **السماع:** استقبال الكلام لا إراديا، دون اهتمام، ودون رغبة في الفهم.
- **الاستماع:** استقبال الكلام بقصد، واهتمام، وإعمال فكر.
- **الإنصات:** استماع مركز ومستمر على درجة عالية من الانتباه للمادة المسموعة.

ب.أنواع الاستماع:

- **الاستماع الهامشي:** هو معرفة الخطوط العريضة للمسموع.
- **الاستماع التحصيلي:** يتضمن التركيز على المادة المسموعة، وربط أفكارها بعضها ببعض،

(1) ينظر: يقول دي سوسير: اللغة بوصفها نظاما عاما موجودا في المعاجم وكتب النحو والصرف غير الاستخدام الملموس للغة (الكلام) الذي لا يتم في الواقع إلا بين متكلم وتمع، أو كاتب وقارئ.

وتحديد معنى المسموع.

- **الاستماع التذوقي**: يقدر المستمع فيه ما يقدمه المتكلم، ويستجيب له بالتأثر.
- **الاستماع الناقد**: يبدي فيه المستمع الرأي بعد نقد المسموع.

ج. **مهارات الاستماع**: الاستماع مهارة معقدة تستدعي القدرات الآتية:

- **التمييز السمعي**: هو التمييز بين الأصوات المتشابهة في النطق.
- **التركيز والمتابعة والانتباه**: وذلك يفهم معاني المفردات والجمل والعبارات.
- **الفهم الضمني**: يتجلى في فهم الحقائق التي لم يصرح بها.
- **التصنيف**: هو فصل العناصر وتصور العلاقة بينها.
- **التفكير الاستنتاجي**: يكون باستنتاج معطيات من النص.
- **التقويم**: هو نقد محتوى الخطاب المسموع والحكم عليه في ضوء المعايير الموضوعية.

1.2.4 التحدث :

أ. **تعريف التحدث**: «وسيلة للتعبير عن معان وأفكار وعواطف وأحاسيس، تختلج في نفوس البشر في صورة نظم تتناسق دلالته، وتتلاقى معانيه على الوجه الذي يقتضيه العقل." [1] ومهارة التحدث مركبة ومعقدة، تؤثر فيها عوامل كثيرة منها: الحالة النفسية للمتحدث، والموقف الاجتماعي أثناء الكلام.

ب. **مهارات المتحدث الجيد**:

- نطق الأصوات نطقا صحيحا، والتمييز بين المتشابه منها.
- تأدية أنواع التبر والتنغيم بطريقة سليمة.
- التعبير عن الأفكار باختيار الكلمات الدقيقة والعبارات المناسبة للمواقف المختلفة.

(1) النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص08.

- استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما.
- تريب الأفكار ترتيبا منطقيا، والتعبير عنها باقتصاد لغوي (لا إطناب فيه، ولا إيجاز).
- الاسترسال في التحدث لفترات زمنية مقبولة مما ينبئ عن الثقة بالنفس، والقدرة على مواجهة الآخرين.
- استخدام لغة الجسد (الاشارات والإيماءات) استخداما معبرا.
- التوقف لفترات مناسبة لإعادة ترتيب الأفكار، أو توضيح بعض منها، أو مراجعة صياغة بعضها.
- تغيير مجرى الحديث بكفاءة حسب الموقف. (حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة).
- إدارة مناقشة موضوع معين باستثمار ورشات التفكير التشاركي[1] (ARP)

ج. العلاقة بين الاستماع والتحدث في فهم المنطوق وإنتاجه:

نوع الاستماع	مهارة الاستماع	مهارة التحدث (الكلام)
.الاستماع الهامشي .الاستماع التذوقي.	التمييز السمعي	- نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا، والتمييز بين المتشابه منها. - تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة صحيحة و مناسبة. - استخدام الإشارات والإيماءات استخداما معبرا.
.الاستماع التحصيلي	فهم معاني المفردات والجمل والعبارات.	- التعبير بثروة لفظية، تمكنه من الاختبار الدقيق للكلمة. - التحدث باسترسال لفترات زمنية مقبولة.
	الفهم الضمني	– التركيز عند الكلام على المعنى لا على الشنكل اللغوي الذي يصوغ فيه المتحدث هذا المعنى.

(1) يقوم على أساس التشارك في حل المشكلات الفكرية ويتعلم منه التلميذ التفكير، وتقدير الممارسة الفكرة. انظر: أنطوان صباح، التفكير اللغة والتعليم، دار النهضة العربية،2016.

	التصنيف	- التعبير عن الأفكار باختيار الكلمات الدقيقة والعبارات المناسبة للمواقف المختلفة. -التعبير عن الأفكار باستخدام التراكيب النحوية، والصيغ الصرفية المناسبة.
	التفكير الاستنتاجي	- ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا، والتعبير عنها باقتصاد لغوي. - التوقف في فترات مناسبة: –أثناء الكلام. – عندما يريد إعادة ترتيب الأفكار، أو توضيح بعضها...
الاستماع النقدي	التقويم	- تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك. - إدارة مناقشة موضوع معيين باستثمار ورشات التفكير التشاركي.

ملاحظة: ما ورد في خانة "مهارة التحدث(الكلام)"مؤشرات معينة للمعلم في تتبع نمو كفاءة فهم المنطوق وإنتاجه لدى المتعلمين بناء على معايير منها:

المعايير	**المؤشرات**
السلوك التواصلي[1]	. الإصغاء الجيد وعدم المقاطعة. . احترام الآخر وآرائه. .عدم احتكار الكلمة.
التحكم في اللغة	.توظيف التراكيب المناسبة.. اختيار الكلام الفصيح المناسب للمقام. . طلاقه" اللتان والاسترسال في الكلام.
التحكم في تقنيات التعبير	. جودة بناء الحديث وهيكلته.. القدرة على تحليل الأفكار. . حسن الاستشهاد و منطقية الحجاج.

(1) السلوك التواصلي هو مصطلح علم النفس العملي ، الذي يشير إلى مجموع أشكال وتقاليد ومعايير اتصال الناس في مختلف الجماعات والمجتمعات الاجتماعية والوطنية.

5.ميدان فهم المكتوب :

يعد فهم النص منطلقا لجميع الدراسات المتعلقة به، وأساس التعليمات التي ارتكزت عليها المناهج.

1.5- القراءة:

تعد القراءة من أهم المهارات اللغوية الرئيسة الأربع التي تهدف إلى فهم واستيعاب النص المكتوب ونقده، وتسمح للمتعلم بتنمية وتطوير مكتسباته وقدراته المعرفية، فهي أداة الدرس والتحصيل، وأسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات، وإصدار الأحكام، والتفكير الناقد الذي يقضي إلى فهم النصوص المكتوبة ب:الشرح، والتحليل، والتلخيص، وتفسير الأحداث الواردة فيها وذلك بتوظيف استراتيجيات مختلقة، انطلاقا من النص الذي يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية :المستوى الصوتي والمستوى المعجمي المستوى الصرفي، والمستوى التركيبي، و المستوى الدلالي. [1]

1.1.5 أنواع القراءة:

تختلف أنواع القراءة بحسب الأداء والغرض.

أ. **أنواع القراءة من حيث الأداء:**

- **القراءة الصامتة:** هي قراءة لا صوت، ولا همس، ولا تحريك لسان أو شفة فيها. يحصل القارئ بها على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بعنصر الصوت (أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في هذه القراءة) ولذلك تسمي القراءة البصرية؛ فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجيه كل اهتمامه إلى فهم ما يقرأ.

تهدف القراءة الصامتة إلى:

- إكساب المتعلم المعرفة اللغوية.

(1) ينظر: لنواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص10.

- تعويده السرعة في القراءة والفهم.
- تنشيط خيال المتعلم وتغذيته.
- تنمية دقة الملاحظة عند المتعلم.
- تعويد المتعلم على تركيز الانتباه مدة طويلة.

- **القراءة الجهرية:** هي التي ينطق القارئ خلالها المكتوب بصوت مسموع مع مراعاة ضبطه وفهم معناه. وتهدف إلى:

- تدريب المتعلم على جودة النطق بضبط مخارج الحروف.
- تعويده صحة الأداء بمراعاة علامات الترقيم، ومحاولة تصوير الحالات الانفعالية المختلفة من تعجب أو استفهام (التنغيم...)
- تعويد المتعلم السرعة المناسبة في القراءة.
- ، إكسابه الشجاعة الأدبية وتنمية قدراته على مواجهة الجمهور.[1]

ب. **أنواع القراءة من حيث الغرض:**

- **القراءة السريعة العاجلة:** هي القراءة التي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل (التصفح السريع) ... وتقيد في البحث عن المصطلحات، والكلمات المفتاحية، والشواهد أو الكشف عن معاني المفردات من المعاجم.
- **قراءة لتكوين الفهم العام:** هي أكثر دقة من القراءة السريعة. تستعمل في قراءة التقارير،

(1) ينظر: لنواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص10.

واستيعاب الحقائق، وتقيد في الاستذكار، واستخلاص الأفكار.[1]

- **القراءة التحصيلية:** يقصد بها الفهم والإلمام، ويشترط فيها التريث، والتأني لفهم ما يقرأ إجمالا وتفصيلا. وتستعمل في استذكار الدروس لتثبيت المعلومات والحقائق في الأذهان، واستخلاص الأفكار من المكتوب، وعقد موازنة بين المعلومات، وكتابة الملاحظات.
- **القراءة النقدية التحليلية:** هي القراءة المتأنية الي تولد لدى المتعلم نظرة نقدية واعية، يستطيع من خلالها الحكم عي الأشياء، بتوظيف الموازنة والربط والاستنتاج. مثل نقد قصة أدبية، أو قصيدة شعرية.

تتطلب القراءة الناقدة الإنصاف في الحكم، ورد الحجة بالحجة والرأي العلمي بالرأي العلمي وإلى تعليل أسباب الرفض أو القبول بعيدا عن العشوائية.

2.1.5– أهداف تدريس القراءة:

- تعزيز قدرة المتعلم على قراءة النصوص قراءة سليمة.
- تنمية قدرة المتعلم عل التنغيم المناسب للأساليب الواردة في النص(النفي، الاستفهام التعجب...)
- تمثل المتعلم للمشاعر و الانفعالات العاطفية المتضمنة في النص
- تعزيز ثقة المتعلم بقدرته على القراءة السليمة.
- تنمية قدرة المتعلم على فهم الفكر فهما مجملا تمهيدا للفهم التفصيلي.
- وضع القواعد اللغوية موضع التطبيق أثناء القراءة.

2–2 الفهم القرائي: 'عملية معقدة تعتمد على الإدراك العقلي عند المتعلم، وما يمتلكه من قدرات

(1) ينظر: لنواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص11.

ومهارات ضرورية لعملية القراءة [1]؛ هو أهم غايات القراءة التي تتطلب تقييما للمعاني التي تنقلها الألفاظ، والرط بينها و بين الدرة الشخصية، وهي بهذا المعنى تشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، كما تشمل العمليات العقلية المختلفة مثل:الربط، والاستنتاج، والنقد، والحكم على ما يقرأ.

1.2.5-مهارات الفهم القرائي:

للفهم القرائي مهارات تختلف في مستوياتها؛ فتبدأ بالمستوى الحرفي، وتنتهي بالمستوى الابداعي. وقد تدم تصنيف هذه المهارات إلى خمسة" مستويات لتناسب مع تصنيف "بلوم" المطور للأهداف. [2] هي مجموعة في الجدول التالي:

مستوى الفهم	مهاراته
الفهم الحرفي	• تحديد المعنى المناسب للكلسة من السياق. • تحديد الفكرة العامة للموضوع. • تريب الأحداث حسب تسلسلها في النص • تذكر التفاصيل المذكورة في النص. • تحديد مرادف الكلمة وضدها. • الربط بين الكلمات والصور، والأصوات.

(1) خالد مطلق العتيبي مفهوم الفهم القرائي وأهميته، وعملياته، ومستويات مهارته، ووسائل تطويره.مسترجع بتاريخ2018/8/13 ،أنظر الرابط https://shms.sa/authoring/51770/ view

2() خالد مطلق العتيبي مفهوم الفهم القرائي وأهميته، وعملياته، ومستويات مهارته، ووسائل تطويره. بتاريخ2018/8/13 ،أنظر الرابط https://shms.sa/authoring/51770/ view .

الفهم الاستنتاجي	• اختيار عنوان مناسب للنص. • استنتاج معاني الكلسات غير المألوفة من خلال السياق. • استنتاج سمات الشخصيات من خلال تلميحات النص. • استنتاج الأفكار الأساسية للموضوع. • استنتاج علاقة السبب بالنتيجة. • توظيف المعرفة المسابقة في فهم النص. • استنتاج غرض المؤلف من الموضوع
الفهم التذوقي	• القدرة على إعادة صياغة النص. • القدرة على تصنيف المفردات والصور. • القدرة على تلخيص النص. • القدرة على تحديد التعبير الأجمل أو الأقوى من بين التعبيرات المقدمة. • القدرة عي تحديد الحالة المزاجية، والانفعالية التي اشتمل
الفهم الناقد[1]	• القدرة على تمييز الحقيقة والرأي. • التمييز بين ما يتصل بأفكار النص المقروء وما لا يتصل به. • التمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية. • التسيير بين المقبول وغير المقبول من الأفكار. • تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

(1) **الفهم الناقد:** هو مصطلح يستخدم بشكل شائع في التعليم لتحديد نمط التفكير، يوصف "بأنه أداة أساسية للمشاركة في العملية الديمقراطية، على أي مستوى." ينظر: Dodds ,H.(2009).Addressing the why in English Teaching Onlin ,Summer.

الفهم الإبداعي	• ابتكار نهاية جديدة للقصية. • اقتراح حلول جديدة لمشكلة وردت في النمل. • التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة. • تطوير أفكار جديدة من خلال أفكار سابقة في ضوء ما ورد في النص المقروء.

2.2.5- مستويات التحليل اللغوي للنص:

أ. **المستوى الصوتي**: يتحقق أثناء القراءة الجهرية، ثم من خلال دراسة البنية الصوتية للكلمة المعجمية. يوظف المتعلم التنغيم في نطق الجمل، وهذا التوظيف لا يؤدي إلى إتقان نطق الاصوات فقط، وإنما يجعل المتعلم يتكلم لغة سلسة مقبولة عند السامعين، ويرافق التنغيم تعليم المتعلم طريقة النبر[1] .

ب. **المستوى المعجمي**: يدرس: المرادفات، والتضاد، وتغير معنى المفردة في السباق، والمعنى الحقيقي والمعنى المجازي للمفردات.

ج. **المستوى الصرفي**: دراسة بعض الصيغ الصرفية والبحث في دلالاتها وبيان وظائفها في النص: صيغ المبالغة / اسم التفضيل/ الاشتقاقات...

د. **المستوى التركيبي**: دارسة المستوى النحوي أي الجانب التركيبي لوحدات الجملة (بنية الجملة، ونوعها، وعناصرها، وأثرها في المعنى وربطها بالمكتسبات القبلية) التي تشكل بدخولها في هذا التجانس نسقا كلتا تمثله "الوظائف النحوية"؛ وعليه ينبغي التركيز على هذه الوظائف ودلالتها ووظيفتها في بنية النص ونمطه.

هـ. **المستوى الدلالي**: الاشتغال على الحفول الدلالية في النص-مثل الحفل الدلالي للتقدم

(1) ينظر: محمد خالد الغجر، توظيف اللسانيات التطبيقية في تعليم العربية الناطقين بها وللناطقين بغيرها.بتاريخ:2014/7/8م ،أنظر الرابط:https://www.alukah.net/literature_language/0/73195/

التكنولوجي–الحاسوب–الفايسبوك–رائد الفضاء–التويتر– الانترنت– الروبوت)– **وتفحص** نمو وانسجام وحداته، وتتابع جمله وتربطها، ودراسة نمطه وبنيته وخطاطته.

3.2.5 – ميدان فهم المكتوب في المنهاج:

يجسد ميدان فهم المكتوب من خلال ثلاث حصص في السنتين الأولى والثانية من مرحلة التعليم المتوسط، وحصتين في السنتين الثالثة والرابعة؛ ويكون ذلك حسب ما يوضحه الجدول التالي[1]:

الطور	السنة	ميدان فهم المكتوب.		
الأول	**الأولى**	قراءة مشروحة (ا سا)	قواعد اللغة (ا سا)	دراسة نص (ا سا)
الثاني	**الثانية**	قراءة مشروحة (اسا)	قواعد اللغة (اسا)	دراسة نص(اسا)
		قراءة ودراسة نص (اسا)		قواعد اللغة (اسا)
الثالث	**الرابعة**	قراءة ودراسة نص (اسا)		قواعد اللغة (اسا)

أمامنا أنواع القراءة، ومستويات الفهم القرائي، والتحليل اللغوي للنص فتتجلى عمليا في ميدان فهم المكتوب وفق ما هو موضح في الجدول أدناه:

	ميدان فهم المكتوب		
	القراءة المشروحة		**دراسة النص**
نوع القراءة	القراءة الصامتة القراءة الجهرية	يمكن اعتماد إحدى القراءتين الجهرية أو الصامتة	- القراءة الصامتة - القراءة الجهرية
	قراءة لتكودن الفهم العام	القراءة التحصيلية	قراءة لتكودن الفهم العام. القراءة النقدية التحليلية.
مستوى الفهم القرائي	الفهم الحرفي. الفهم الاستنتاجي.	– الفهم الاستنتاجي	كل مستويات الفهم القرائي.

(1) ينظر: لنواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص14.

مستويات تناول النص	الصوتي/المعجمي /الدلالي	التركيبي / الصرفي	الصوتي /المعجمي/الدلالي

6.ميدان الإنتاج الكتابي:

يهدف ميدان الإنتاج الكتابي في مرحله" التعليم المتوسط إلى الوصول بالمتعلم لإنتاج نصوص وفق أنماط معينه"؛ ولا يتحقق هذا إلا بتحكم المتعلم في مهارات الكتابة، وخطاطات الأنماط.

1.6- الكتابة:

1.1.6- تعريف الكتابة:

عرفت الكتابة بأنها "المهارة اللغوية التي تتضمن القدرة على التعبير في مواقف الحياة، والقدرة على التعبير عن الذات بجمل متماسكه مترابطة فيها الوحدة والاتساق ويتوفر فيها: اللغوية، والصحة، والهجائية، وجمال الرسم"[1] كما عرفت أيضا بأنها وسيله من وسائل تحقيق **مهارات القرن الحادي والعشرين**[2] وعلى رأسها مهارة التواصل والتعاون. ويعد الإنتاج الكتابي صناعه تعتمد على ممارسة المتعلم الفعلية التي تتحقق بإنتاج كتابي – فردي أو تعاوني- يستثمر فيه مكتسباته القبلية بتوجيه من المعلم وفق مراحل.

1.6-2- مراحل الكتابة:

«مرحله التخطيط للكتابة، ثم الكتابة وأخيرا مراجعه ما تم كتابته."[3] وتتطلب كل مرحله من هذه المراحل مهارات خاصه نجملها في الجدول التالي:

1() فتحي يونس، تعليم اللغة العربية للمبتدئين(الصغار والكبار)،1996،ص68

(2) يقصد هبا التعلم للحياة في زمننا؛ حيث يكون الطالب وفقها محور العملية التعليمية، ويتعلم عن طريق العمل ويستخدم الأدوات التقنية كما يستخدمها الخبراء في حل مثكلات الحياة اليومية. وتتلخص هذه المهارات في ثلاث فئات رئيسية هي:
مهارات التعلم والإبداع مهارات الثقافة الرقمية مهارات الحياة والمهنة «انظر: بيرني تولينج و تشارلز فادل، مهارات القرن الواحد والعشرين ترجمة بدر بن عبد اللذ صالح جامعة الملك سعود، السعودة،2013، مقدمة المترجم، ص(و).

(3) ماهر شعبان عبد الباري الكتابة الوظيفية والإبداعية: الحالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم، ص28، ط2010، دار المسيرة الأردن.

مرحلة	المهارات
التخطيط للكتابة	• اختيار الموضوع وتحديده. • اختيار النمط المناسب. • تحديد الفكرة العامة، والأفكار الأساسية. • جمع الموارد المرتبطة بالموضوع.
الكتابة	• كتابه وتنظيم الأفكار الأساسية والجزئية للموضوع. • بناء الموضوع وفق حقل دلالي مناسب. • مراعاة القواعد اللغوية (النحوية، والصرفية، والإملائية، وعلامات الترقيم).
مراجعة ما تم كتابته	• مرجعة الموضوع وفق الهدف من الكتابة. • مراجعة الأسلوب • مراجعة الأفكار • مراجعة الأخطاء التحوية، والصرفية والإملائية.

1.6-3- المهارات الشكلية للكتابة":

لا تستغني المهارات الكتابية السابق ذكرها عن المهارات الشكلية التالية:

- مراعاة الهوامش العلوية، والسفلية والجانبية.
- مراعاة المسافات بين الكلمات، وبين الأسطر.
- التفقير، وترك) مسافة تقذر بحجم كلمة(بياض) في بداية كل فقرة. (1)

2.6- أنماط النصوص

1.2.6- تعريف النمط:

" هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بقية تحقيق غاية المرسل منه. (2)

(1) ينظر: ماهر شعبان عبد الباري المرجع السابق، ص.34 .

(2) فيصل بن علي، النص وإشكالات تصنيفه مجلة الذاكرة، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، العدد 08،يناير 2017

2.2.6- الأنماط المستهدفة في التعليم المتوسط:

الطور	السنة	النمط المستهدف
الأول	الأولى	السرد والوصف
الثاني	الثانية	الحوار والتوجيه
	الثالثة	التفسير والحجاج
الثالث	الرابعة	كل الأنماط السابقة

7.الهيكلة العامة لسيرورة ميادين تعليم اللغة العربية بالطور المتوسط

أولا: بناء التعليمات في المقطع.

يستفتح كل مقطع بوضعية مشكلة أم يسعى الأستاذ بمتعلميه إلى حلها في آخر بتوظيف ما اكتسبوه من الموارد المختلفة خلال الأسابيع الثلاثة الأولى من بناء التعليمات. وحتى يكون الأستاذ على بينة بما عليه تحقيقه من الكفاءات يضع في بداية كل مقطع بطاقة تشتمل على:

عنوان المقطع، مركبات الكفاءة الختامية لكل ميدان، الوضعية المشكلة الأم بكل مركباتها.

سيرورة ميدان فهم المنطوق[1]:

1- **ما قبل الإسماع** (مرحلة تحضيرية).

- تحديد الهدف التعليمي ومستوى الكفاءة المستهدفة.
- إعداد المتعلمين للنشاط وعرض معطيات حول الموضوع لمساعدتهم على الفهم و الانتاج الشفهي.
- تحديد المهمات و التعليمات.

(1) **فهم المنطوق**:مسمى يجمع بين الاستماع للمنطوق وفهم معنيه،ثم إنتاج الكلام (التعبير الشفهي) وعليه قد راعى منهاج الجيل الثاني"السماع" باعتباره ضرورة لتحقيق الملكة اللغوية.

2- **الإسماع** أو العرض (مرحلة الفهم العام):

- مراقبة الفهم العام لمضمون النص المنطوق (المسموع).
- عدد مرات إسماع النص او العرض يخضع لطبيعة وخصوصيات السند، كذلك الكفاءة المستهدفة به.

3- مرحلة التحليل والتركيب:

فتح النقاش والحوار والنقد حسب خصوصيات الخطاب المسموع لتحويل الوضعية إلى وضعية تواصلية طبيعية مع الحرص على توجيه التعليمات وفق الكفاءة المستهدفة.

تعليمات فهم المنطوق لها هدفان:

1. مراقبة الفهم.
2. مساعدة المتعلمين لتعلم وتطوير استراتيجيات الفهم

4- مرحلة الإنتاج والتقويم:

من الضروري تنويع التطبيقات لتجنب النمطية والملل من جهة ومن جهة أخرى تفعيل كل مكبات الكفاءة حسب مستوى المتعلمين يكون العمل فردي أو ثنائيا أو فوجيا:

- تلخيص المضمون.
- -إتمام المقطع.
- اقتراح الحل.....
- التقويم الإدماجي ضروري للاستثمار الموارد وممارسة الكفاءة... [1]

(1) ينظر: لنواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص22.

2 – الهيكلة العامة لمذكرة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

الوضعية		سيرورة الوضعية	المحتوى	الهدف من الوضعية	الأفعال البيداغوجية، والوسائل الشفوية
وضعية الانطلاق: تقديم	قبل عرض المنطوق	– عرض وضعية دالة و مشوقة. . تكليف المتعلم بمهمة واحدة.	.الوضعية الانطلاقية: .المهمة: (غير مركبة)	. أن تشد الوضعية انتباه المتعلم وتثير دافعيته لاكتشاف..... . أن يوجه المتعلم استماعه لتنفيذ المهمة المطلوبة.	– عرض السند
بناء التعلمات	أثناء عرض المنطوق	الإسماع الأول تحديد مهمة ليكون الاستماع **هامشيا وتذوقيا**	.التذكير بالمهمة . أسئلة من مستوى الفهم (مصفوفة بلوم).	(. أن يعرض للتعلمون إجاباتهم المتعلقة بالمهمة دون حكم (وفق استراتيجية العصف الذهني) . أن يفهم المتعلم السند فهما عاما.	استراتيجية العصف الذهني. "اختباركلوز "(1) (2
		الإسماع الثاني تحديد مهمة ليكون الاستماع **تحصيليا** ***ناقدا**	أسئلة من مستوى التحليل (مصفوفة بلوم).	– أن يتعمق المتعلم في فهم وتحليل السند.)ن يستثمر الموارد اللغوية الجديدة (مفردات، أساليب)	
		الإسماع الثالث تحديد مهمة ليكون الاستماع **تحصيليا** ***ناقدا**	الإنتاج الشفوي **مراعاة مهارات التحدث**	أن يرتب المتعلم أفكاره باقتصاد لغوى، ويمثل المسموع بالنبر والتنغيم ولغة الجسد المناسبة	استخدام استراتيجيات وأنشطة مناسبة للنص المسموع منها:لعب الأدوار. .عقد ندوة صحفية،

(1) يكون السند صوتيا أو سمعيا بصريا....

(2) اختبار كلوز: اختبار لتقييم تعلم اللغات. ويسمى أيضا» اختبار الحذف. يبنى بنض حذفت بعض أجزئه ينتظر من المتعلم إكمالها.
^collins English Dictionary .

	بعد عرض		. أسئلة مركبة، مع	أن يسترسل المتعلم في الحديث لفترة زمنية مقبولة.	أدبية، مناظرة أدبية. -إجراء مقابلة، عقد جلسة نقاش.... إلخ
الوضعية الختامية		تقويم	.استخلاص نتائج. .استخلاص قيم ومواقف. - إبداء رأي.	-أن يفهم رسالة المتحدث. -أن ينقد النص. أن يستخلص القيم والمواقف	. أسئلة دقيقة. . وضعيات دالة

ملاحظات

1. يمكن تقديم الاستراتيجيات، أو تأخيرها، أو ذكرها موزعة في خانة الأفعال البيداغوجية، والوسائل التربوية وفق ما تقتضيه الوضعيات المختلفة للحصة.
2. ينبغي أن يوجه الاستاذ اذتعلم٢ إلى نوع الاستماع (الهامشي، التذوقي، التحصيلي) أثناء عرض المنطوق.
3. يبين الأستاذ للمتعلم أهمية الاستماع الناقد أثناء آخر استماع للسند وأثناء الاستماع إلى إنتاجات زملائه الشفهية.
4. يرعي الأستاذ أثناء ضبط المهدمات، واختيار الاستراتيجيات المستويين المعجمي والدلالي لزيادة ثروة المتعلم يركز على المستوى الصوتي للمتعلمين أثناء المناقشة والإنتاج لتحسين أدائهم. **(1)**.

2. ميدان فهم المكتوب:

(1) ينظر: لنواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص25.

1.2 سيرورة ميدان فهم المكتوب:

أ. **وضعية الانطلاق:** وضعية مشكلة بسيطة تهيئ المتعلمين، وتثير اهتمامهم وتضع الثقة فيهم كفراء. وتحفزهم لتعتم موارد جديدة.

- تشفع الوضعية بمهمات يسعى المتعلمون إلى تنفيذها باستثمار القراءة الصامتة.

- **أمثلة عن مهمات ما قبل القراءة الصامتة:**

يبني المتعلمون فرضيات بالاستناد إلى: العنوان ـــ الصور –شكل النص–الكلمات المفتاحية – العبارات المميزة (عبارة بداية النص ونهايته عبارات بداية الفقرة ونهايتها، العناوين الفرعية...)

ب. **وضعيات بناء التعليمات:**

- **القراءة الصامتة:** مطالبة المتعلمين بقراءة النص قراءة لا صوت، ولاهمس ولاتحريك للشفاه فيها يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بالصورة والصوت ". ويستثمر المتعلمون هذه القراءة في:
  - الحكم الأولي على الفرضيات إلى بنوها سابقا بتوجيه من الأستاذ.
  - البحث عن إجابات للأسئلة التالية (يمكن أن تبنى عليها فرضيات حول معنى اللص):
  - ما موضوع اللص؟ – من يكتب؟ –لمن يكتب؟ –أين؟ – متى؟ –لماذا كتب؟
  - يمكن استخلاص المعنى الإجمالي للنص بعدها.

- **القراءة الجهرية:**

  - قراءة نموذجية للأستاذ (مراعيا المستوى الصوتي من مخارج الحروف وصفاتها، وعلامات الوقف، والنبر، والتنغيم، واستعمال لغة الجسد[1] المناسبة.)

(1) لغة الجسد: »حركات يقوم هبا بعض الأفراد ستخدمين أيديهم، وأقدامهم وتعبيرات الوجه ونبرات الصوت وهز الكتف أو الرأس

- قراءات فردية يحاكى فيها المتعلم قراءة الأستاذ النموذجية نحوا وأداء.
- تستثمر القراءة الجهرية في فهم النص ودراسته وفق مستويات الفهم، ومستويات التحليل اللغوي وذلك بأنشطة مختلفة" ومهمات متدرجه" يقترحها الأستاذ مراعيا فها المستوى الدراسي للمتعلمين، وطبيعة النصوص بعيدا عن النمطية.

- **أمثلة عن مهمات ما بعد القراءة الجهرية:**

- اكتشاف سياقات جديدة لكلمات مألوفة.
- اكتشاف كلمات جديدة.
- تحديد كلمات مفتاحية في النص.
- تحديد هيكلة النص (مخطط الحكاية، البنية الحجاجية...)
- تحديد خطاطة النمط (استخرج مؤشرات الزمان والمكان...).
- استخراج المؤشرات الدالة على المتلفظين (الكاتب أو المرسل، القارئ أو المتلقي ...) من خلال الضمائر.
- فهم مضمون التحر ومناقشته باستخراج الفكرة العامة، والأفكار أساسية عند الاقتضاء.
- التحقق من الفرضيات المقترحة أو بتاء فرضيات جديدة.
- استخراج الروابط المنطقية والعمل عليها (الروابط الغائية . التشابهية...).
- تناول بعض عناصر الاتساق والانسجام النصي (أدوات الاتساق).

ليفهم المخاطب المعلومة المرد إيصالها إليه بشكل جدو أثبتت درة في علم النفس أن الاتصال بالكلام يكون ،: 07، و38./' بثيرة الصوت، و55./" بلغة الجسد. ولو اختلفت الكلمات ولفة الجسد فإن الفرد يميل إلى تصديق لغة الجسد. Three elements of omunicqtion Rule by Albert Mehrabian ;University of California؛ 1970

- استخراج الحقول الدلالية.
- التعرف على بنيات تركيبية جديدة.
- استخراج البنى الصرفية المميزة ودلالاتها (أفعال المشاركة، صيغ المبالغة).
- اكتشاف دلالات علامات الوقف.
- استخراج القيم والمواقف وتوجيه المتعلم إلى استخدام ما يفهم، وما يستخلص مما يقرأ لحل ما يواجهه من مشكلات الحياة، والانتفاع به في المواقف الحيوية.
- إبداء تذوقه للنص من خلال جوانبه الجمالية.
- التعبير عن ريه في محتوى النص، موظفا التعليل في الدفاع عن وجهة نظره.
- المصادقة على الفرضيات المقترحة في بداية الوضعية.
- تناول الظواهر اللغوية المقررة في الميدان، بتطبيق المقاربة النصية وفي علاقتها بنمط النص ومحتواه. **(1)**

2.2- الهيكلة العامة لمذكرة ميدان فهم المكتوب

الحصة الأولى		القراءة المشروحة		
الوضعية	سيرورة الوضعية	المحتوى	الهدف من الوضعية	الأفعال البيداغوجية، والوسائل التربوية

(1) ينظر: لنواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط-وزارة التربية الوطنية- 2020/2019 ص26.

وضعية الانطلاق	ما قبل القراءة	عرض وضعية مثيرة، مشوقة.	.الوضعية الانطلاقية:	. أن تشد الوضعية انتباه المتعلم تثير دافعيته لاكتشاف.....	-اعتماد سند مناسب. - استراتيجية
		المتعلم بمهمة.	. المهمة: (غير مركبة) (مثلا بناء فرضيات حول مضمون النص انطلاقا من عنوانه.....	■ أن يعبر المتعلم عن تصوراته الأولية حول مضمون النص انطلاقا من عنوانه.	- العصف الذهني. (1)
بناء التعلمات	أثناء القراءة	القراءة الصامتة	توجيه المتعلم إلى القراءة الصامتة	– أن يكتشف المتعلم مضمون النص	اختيار استراتيجية مناسبة للوصول بالمتعلم إلى الفهم العام للنص.
			. أسئلة من مستوى الفهم(مصفوفة بتوم(.(مراعاة مستوى **الفهم الحرفي)**	■ أن يفهم المتعلم النص فهما عاما.	

(1) **العصف الذهني** أو **القدح الذهني** أو **الاستبداع**) بالإنجليزية(Brainstorming :، هو أحد أساليب الابداع الجماعي حيث تحاول المجموعة إيجاد حل لمشكلة ما عن طريق تجميع قائمة من الأفكار والحلول التي يساهم بها افراد المجموعة بشكل عفوي. ينظر: منير البعلبكي؛ رمزي البعلبكي .(*2008*) المورد الحديث) بالعربية والإنجليزية) (ط. *1*). *بيروت :* دار العلم للملايين .ص. 156.

		القراءة الجهرية (تكليف المتعلم بمهمات)	**عرض المهمات:** 1 .لإثارة مناقشة مثيرة. 2. حول جزئيات النص	. أن يقرأ المتعلم السند قراءة مسترسلة منعمة.....(يصاغ الهدف حسب الكفاءة المسطرة لكل سنة)	اختيار استراتيجيات مناسبة لإثارة المتعلمين، والوصول
		يراعى المستوى الصوتي	(مراعاة مستوى **الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي)** [1]	– أن يعر عن فهمه لمعاني النص، ومضمونه من خلال.....(يصاغ الهدف حسب الكفاءة المسطرة لكل سنة)	بهم إلى ما في النص من معان جزئية.

(1) **الفهم الاستنتاجي:** هي العملية العقلية التي ينتقل فيها الفرد من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء، عن طريق ملاحظة قضية عامة، وتحليلها، والانتقال بها إلى قضايا فرعية مرتبطة بالقضية العامة الكبرى، وذلك اعتمادا على ما يملك من معلومات وخبرات سابقة.

إقرأ المزيد على ويكي عرب- https://wikiarab.com/%d8%a3%d9%87%d9%85%d9%8a%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%aa%d9%81%d9%83%d9%8a%d8%b1-%d8%a7%d9%84%d8%a7%d8%b3%d8%aa%d9%86%d8%aa%d8%a7%d8%ac%d9%8a :

	بعد القراءة		**عرض مهمات:** 1 حول بنية النص، وطريقة عرض المحتوى. 2 .للاشتغال على الحقول الدلالية في الناصل. 3 . للبحث في تماسك النص	**ملاحظة:** تصاغ الأهداف التعلمية وفق الموارد المراد اكتسابها. يتجلى المستوى (**المعجمي، الدلالي**)	اختيار استراتيجية مناسبة. .استراتيجية KWL ■ استراتيجية فكر، زاوج، شارد. ■ استراتيجية الدقيقة الواحدة.
الوضعية		تقويم	■ استخلاص قيم ومواقف. – إبداء رأي. ■ إصدار حكم. . تقييم	– أن يتحقق المتحتم من صحة فرضياته حول مضمون النص، أو عدم صحتها.	**الأفعال البيداغوجية، والوسائل التربوية** يختار الأستاذ

الحصة الثالثة			دراسة النص		
الوضعية		سيرورة الوضعية	المحتوى	الهدف من الوضعية	الأفعال البيداغوجية،
وضعية الانطلاق	ما قبل القراءة	عرض وضعية مثيرة، مشوقة. – تكليف المتعلم بمهمة.	. الوضعية الانطلاقية: . المهمة: (غبير مركبة((مثلا البحث عن مدى ملاءمة عنوان النص لمضمونه.....)	. أن تشد الوضعية انتباه المتعلم، و تثير دافعيته لاكتشاف . أن يصدر المتعلم حكما(أوليا(على ملاءمة عنوان النص لمضمونه من خلال ما سبق تناوله في حصة القراءة المشروحة.	-اعتماد سند مناسب. -استراتيجية العصف الذهني.
بناء التعلمات	أثناء القراءة	**القراءة الصامتة**	توجيه المتعلم إلى القراءة الصامتة	– أن يكتشف المتعلم مدى ملاءمة عنوان النص لمضمونه.	اختيار استراتيجية مناسبة. فكر، زاوج، شارك.
			. أسئلة من مستوى الفهم(مصفوفة بلوم).	. أن يفهم المتعلم السند فهما عاما.	
بناء التعلمات		**القراءة الجهرية** (تكليف المتعلم بمهمات) (يراعى المستوى الصوتي)	**عرض المهمات:** 1 لإثارة مناقشة مثيرة. 2. حول جزئيات النص. (مراعاة مستوى **الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد)**	– أن يقر المتعلم السند قراءة مسترسلة منعمة..... (يصاغ الهدف حسب الكفاءة المسطرة لكل سنة)	وضع المتعلمين في مواقف للتمييز بين الحقيقة والرأي في النص./إبداء رأي/تمييز المقبول وغير المقبول من الأفكار.....

	بعد القراءة		**عـــرض مهمـــات** يراعـى فيهـا: **الفهـم التـــذوقي، والفهـــم الإبداعي.**	تصـاغ الأهـداف حسـب الموارد التي استهدفتها المهمات.	اختيـــــــار اســـــــتراتيجيات مناســبة للوصــول بالمتعلمـين إلى مـاي الـنص مـن مـوارد بلاغية، وبيان أثرها.
الوضعية الختامية		تقويم	. مهمة تقيس مدى وصـــول المـــتعلم إلى مســـــتوى الفهـــــم الإبـداعي، كـأدنى حـد الفهم التذوقي.	– أن يتحقــق المــتعلم مــن صحة فرضياته حول مضمون النص، أو عدم صحتها.	. اختيـــــــار اسـتراتيجية مناسـبة (اسـتراتيجية الدقيقـة الواحدة،.....

ملاحظات:

1. تتفاوت نسبة تناول مستويات التحليل اللغوي للنص في ميدان فهم المكتوب حسب الحصة:
   - يطغى المستوى الصوتي والمستوى المعجمي على باقي المستويات في حصة القراءة المشروحة.
   - يطغى المستوى التركيبي والصرفي على باقي المستويات في حصة قواعد اللغة.
   - يطغى المستوى المعجمي والدلالي على باقي المستويات في حصة دراسة النص.
2. يدمج محتوى حصة "القراءة المشروحة "مع محتوى حصة "دراسة النص" في حصة "قراءة ودراسة نص"
   - في السنتين الثالثة والرابعة مع طغيان مستويات حصة دراسة النص.
3. على الأستاذ أن يراعي عند بناء أسئلة مذكرته صافة بلوم، ويعمل على الارتقاء بالمتعلمين من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا. [1]

([1]) ينظر: لنواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص30.

3- ميدان الانتاج الكتابي:

1.3 سيرورة الانتاج الكتابي :

1-يتعرف المتعلم على المهارة الكتابية المحددة وذلك باستقراء نمزي عنها (فن السيرة الذاتية —كتابة نص سردي ——كتابة نصاً حواري ——كتابة نص حجاجي...)

2- يتعرف على مؤشرات المهارة الكتابية المحددة في هذه الحصة وذلك باستخدام أنشطة تطبيقية على النص المذكور.

3- يتدرب المتعلم على المهارة وذلك بتدريب مفصل في خطوت واضحة بمفرده أو مع مجموعته.

4- يطبق المتعلم ما تعلمه وما تدرب عليه من المهارة في إنتاج نصة إبداعي.

2.3 الهيكلة العامة لمذكرة ميدان الإنتاج الكتابي. [1]

الوضعية		سيرورة الوضعية	المحتوى	الهدف من الوضعية	الأفعال البيداغوجية، والوسائل التربوية
وضعية الانطلاق		-عرض وضعية دالة و مشوقة. .تكليف المتعلم بمهمة واحدة.	.الوضعية الانطلاقية: . المهنئة: (غير مركبة)	- أن بوضع المتعلم في سياق الموضوع. . أن يشد انتباه المتعلم من خلال إشغاله بمهمة محددة.	اعتماد سند مناسب/استراتيجية مناسبة.

([1]) **الإنتاج الكتابي**: هو نشاط إدماجي خاص بتعلمات اللغة، يمكن أن يأخذ أشكالا متنوعة و المهم فيه هو يكون في وضعية وظيفية. ينظر:نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات - المجلد 1 - الصفحة 10 - جامع الكتب الإسلامية

بناء التعليمات	عرض السند(التحليل والمناقشة)	أنشطة الاستكشاف والاستنتاج	أسئلة موجهة لاستنتاج: التقنية/ النمط/ الروابط اسئلة موجهة لاستنتاج عناصر التقنية/عناصر النمط/ معاني الروابط/ الاوار التي تؤدها التقنيات/الأنماط/ الروابط	أن يكتشف المتعلم موضوع السند – يستنتج عناصر الموضوع –يلاحظ- يستخرج-يحدد-يعلل-يوظف	قراءة السند قراءة أنموذجية و قراءة فردية – توظيف الاستراتيجيات المناسبة/ استراتيجية التكعيبيات/است رجية الطاولة المستديرة /استراتيجية شبكة المفاهيم.
	بعد الانتاج	أنشطة الادماج	عرض وضعيات بسيطة /مركبة عرض مهمة مركبة تستدعى توظيف الموارد المكتسبة	- ترسيخ التعلمات الجديدة - ترتيب المكتسبات و ممارستها	توظيف الاستراتيجيات المناسبة: حل المشكلات/التعلم التعاوني./بطاقات الاستجابة.....
الوضعية		التقويم	– إبداء رأي. . إصدار حكم حول الانتاج.	. معرفة مدى تحكم المتعلم في التقنية المدروسة. . معالجة مواطن الخلل عند المتعلم.	اختيار التقويم المناسب

3.3 إذا كانت الحصة لحل وضعية إدماجية.

الوضعية		سيرورة الوضعية	المحتوى	الهدف من الوضعية	الأفعال البيداغوجية،
وضعية الانطلاق		التذكير بالوضعية المشكلة الأم . تكليف المتحتم بمهمة واحده.	. **الوضعية الانطلاقة:** . السياق: . السندات: تختار من النصوص المدروسة في المقطع التعليمة:	. أن يوضع المتعلم في سياق الموضوع. . أن يشد انتباه المتعلم من خلال إشغاله بمهمة محدده.	اعتماد سند مناسب/استراتيجية مناسبة.

التخطيط للموضوع	اختيار الموضوع وتحديده. اختيار النمط المناسب. تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية. . جمع الموارد المرتبطة بالموضوع.	يسجل الأستاذ على المذكرة: . الموضوع. .النمط. . الأفكار الرئيسية والفرعية. . الموارد المرتبطة بالموضوع.	أن يكتشف المتعلم الموضوع . أن يختار المتعلم النمط المناسب للكتابة. أن يستنتج المتعلم أفكار الموضوع،	يناقش الأستاذ المتعلمين ... فيما يخطط له، ثم يفسح لهم المجال للكتابة ي الموضوع.
الإنشاء(الكتابة)	. كتابة و تنظيم الأفكار. . بناء الموضوع وفق حقل دلالي مناسب. مراعاة القواعد اللغوية، علامات الترقيم.	يحرر الأستاذ موضوعا أنموذجيا على مذكرته.	– أن يوظف المتعلم الموارد انى اكتسبها من المقطع.	يمر الأستاذ بين الصفوف مراقبا وموجها المتعلمين
الوضعية	عرض وتقويم	. إبداء رأي. . إصدار حكم حول الإنتاج.	. معرفة قدرة المتعلمين على إدماج الموارد المكتسبة	اختيار التقويم المناسب

ثانيا: الإدماج في المقطع.

1. تعريف الإدماج:

نشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي وظيفته الأساسية جعل المتعلم يجند مجموعة من المكتسبات التي كانت موضوع مكتسبات منفصلة (نقطية) . يتعلق الأمر إذن بأوقات تعلم الهدف منها هو الوصول بالمتعلم إلى إدماج مختلف المكتسبات و إعطائها معنى. [1]

([1]) نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات – المجلد 1 – الصفحة 4 – جامع الكتب الإسلامية

https://ketabonline.com/ar/books/99904/read?page=4&part=1#p-99904-4-1

2. زمن الإدماج:

يأتي غاليا عند نهاية بعض التعليمات –نهاية الأسبوع الثالث من المقطع واية المقطع نفسه–الي تشكل كلآ دالا أي عند ترسيخ كفاية أوت حقيق هدف نهائي. [1]

3. خصائص نشاط الإدماج:

أ. يكون فيه المتعلم فاعلا ومسيطرا على مساحة العملية التعلمية.

ب. تعبئة مجموعة من الموارد المكتسبة خلال المقطع لتوظيفها واستثمارها في حل وضعية مشكلة دالة ولا يكون ذلك بمنطق تراكمي تجميعي فارغ من المعنى.

ج. نشاط موجه نحو كفاية لتنميتها أو قياس نموها لذلك من الخطأ إنجاز تعليمات منفصلة لأن الكفاءة ذاتها تتشكل وتنمو من مجموعة من الأنشطة.

د. نشاط ذو معنى لأنه مبني على وضعية دالة قريبة من محيط المتعلم مما يجعله شريكا فيها.

4. وضعيات إدماج المكتسبات:

1.4 **وضعية التواصل:** نشاط مرتبط بتعليمات اللغة عامة وميدان فهم المنطوق وإنتاجه خاصة فكلما وصل المتعلم إلى التحدث والاسترسال وفق زمن مقبول وقواعد ضامنة لصحة العملية التواصلية يكون في وضعية إدماج في فهم المنطوق بغض النظر عن ترتيب أسبوع التعلم.

2.4 **وضعية حل المشكلات:** وضعية استكشافية كتتويج لمجموعة من التعليمات –وضعية نهاية الأسبوع الثالث–

3.4 **الوضعية الإدماجية التقويمية:** وضعية إنتاج حول موضوع معين وهي إنجاز شخصي مركب شبيه بإنتاج وضعية حل المشكلات لكنه يختلف عنه في كونه جديدا لم يعلم المتعلم شيئا عنه من

([1]) ينظر: لنواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص34.

قبل ويحتاج فيه إلى إدماج مكتسباته دون مساندة خارجية. [1]

4.4 **وضعية المشروع البيداغوجي:** وضعية معقدة تنجز في سياق معطى يكون الإدماج فيها ذو طابع اجتماعي (حملة تعبئة اجتماعية لحماية البيئة أو تضامن مع جهة ما)، والمتعلمون هم الفاعلون الحقيقيون فلا يكون عملهم تراكميا تجميعيا دون معني. وفي هذه الوضعية يتحقق الجانب القيمي–فعلالا قولا –الذي تعمل المدرسة الجزائرية على إرسائه. [2]

8. الإطار البيداغوجي لكتاب اللغة العربية:

تتشابه المصطلحات الواردة في هذا الكتاب بالمصطلحات الموجودة في كتب اللغة العربية للطور المتوسط الأولى والثانية والثالثة متوسط، فأكتفي إذا بنموذج من كتاب السنة الرابعة:

أ- **كتاب اللغة العربية:** لقد تم إعداد هذا الكتاب في اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط طبقا للمنهاج الدراسي الذي أقرته وزارة التربية الوطنية منذ سنة 2016. وتكمن أهميته في كونه يرافق التلميذ في إنهاء مرحلة تعليمه المتوسط ويهيئه لمزاولة التعليم الثانوي.

تم تصميم هذا الكتاب في ثمانية مقاطع تعلمية، كل مقطع يتناول جانبا من حياة التلميذ واهتماماته، فيتيح له تناول جانب من التعليمات اللغوية في الميادين التي سيوظف فيها معارفه وقدراته، ويعبر عن مواقفه، مستأنسا بما يقدمه له هذا الكتاب من معارف وطرائق عمل، وما يزوده به من قيم من خلال نصوصه المنطوقة والمكتوبة. ففي هذا الكتاب يتعاملون مع خطابات يستمع إليها وتعبر عن فهمه لها ويتعلم من خلالها أنماط النصوص ومؤشراتها والعلاقات القائمة بين هذه الأنماط. كما يزوده بنصوص مكتوبة يتعلم منها كيفية بناء النصوص وهيكلتها وتنظيمها وترابط أجزائها. كل هذا تمهيدا لتمكينة من الإنتاج الشفوي والكتابي.

([1]) ينظر: لنواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص34.

([2]) ينظر: لنواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، دليل تعليمية اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط–وزارة التربية الوطنية– 2020/2019 ص34.

هذه التعليمات كلها تنطلق من خلال وضع المتعلم في وضعيات من حياته أو من اهتماماته، حيث يطلب منه في بدايتها القيام بإنجازات قد تبدو له في أول وهلة صعبة التنفيذ، لكن من خلال مساره في التعلم من أسبوع لآخر يكتسب من المعلومات والمنهجيات والقيم ما يمكنه من حل تلك المشكلات، لينطلق بعدها إلى حل مشكلات أخرى تحمل نفس المستوى من التحدي له.

كما يزود الكتاب المتعلمين بوسائل تساعدهم على تقييم أعمالهم فرادى أو في أفواج مع زملائهم المتعلمين، مما يمكنكم من ضبط تعليماتهم وممارسة التصحيح الذاتي بمرافقة أستاذهم الساهر على حسن استغلالهم لهذا الكتاب.

ب- **وسائل الإيضاح** :هي الإجراءات التي يقوم بها المدرس أو التلميذ لشرح فكرة أو مفهوم أو صور باستعمال أمثلة أو تفسيرات أو غيرها.[1] فالموضحات هي مجموع الأساليب التي يوظفها المعلم لتوضيح وشرح الدرس ولإيصال المعلومات إلى المتعلم عن طريق الصور والأشكال وعرض النماذج وتحليلها. والواقع أن الأمر على خلاف ذلك تماما، وإنما الذي يقصد بالإيضاح أن هذه الوسائل تستعمل كأدوات مساعدة على الإدراك والفهم، باستعمال كل وسيلة في موقفها التعليمي اللازم والمناسب. [2] الإيضاح لا يكتفي بتصنيف الوسائل وإنما يضم كل الأجهزة التي تساعد المتعلم في اكتساب مختلف المهارات كمهارة القراءة والكتابة والفهم وغيرها. وتنقسم هذه الوسائل إلى ما يلي:

* **الخبرة المبسطة أو المعدلة** : هي عملية ربط الصور المستوحاة من الطبيعة بأحداث المجتمع، لأن المتعلم يميل إلى ما هو حيوي منه إلى ما هو ساكن. [3]

فهو يبحث عن ملاحظة الظواهر المتحركة وأكثرها واقعية ويبتعد عن الجامد عن طريق تقديم العينات والنماذج.

(1) عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، ص 163

(2) محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب، 1988، ص59.

(3) محمد وطاس، المرجع نفسه، ص66 .

* – **الصورة:** تلعب الصورة دورا هاما في جلب التلميذ إلى حب المطالعة والاستكشاف. اتخذ الكتاب الصور والألوان كأساس أول للتعبير أكثر عن موضوع النص وعن الألفاظ الموحية فيه.

إضافة إلى وجود الصور في النصوص و المشاريع وغيرها....وضعت أيضا الصور الفوتوغرافية مكبرة لكل محور تبدو واقعية وأكثر دلالة وإيحاء من أجل لم المحتوى بتقديم لمحة عامة وفكرة مبسطة عما سيكون في هذا الأخير.[1] تعطي الصورة الفكرة الشاملة حول موضوع النص وتجزؤه إلى أفكار فرعية مستمدة من الوضعيات التي يتصف بها الفرد في المجتمع.

ج– **المقدمة:** وهناك من يطلق عليها تسمية تمهيد كمعجم علوم التربية الفارابي وجماعته. والتمهيد عنصر أساسي في العملية التربوية لأنه بمثابة الحافز على متابعة الدرس وجلب الاهتمام، كما أنه وسيلة فعالة للوقوف على مدى استعداد التلميذ لمتابعة المسار التعليمي[2] . لقد وجدنا أن الكتاب المدرسي الموجه لتلامذة السنة الرابعة يحتوي على مقدمة موجهة للتلاميذ كونهم أصدقاء وأهل هذا الكتاب طوال السنة الدراسية، خاطب فيه الناشر التلاميذ لتزيدهم تشويقا وحبا لكتابهم .

د– **الفهرس:** لقد نظم أهل الاختصاص فهرس الكتاب تنظيما لائقا فكان تحت عنوان "فهرس المحتويات"[3] الذي ينقسم إلى مجموعة من المقاطع التعلمية في كل منها مجموعة من الوضعيات والأنشطة التعلمية لميادين الكفاءة الأربعة.

هـ– **المحور ورقم المحور:** رقم المحور جاء على يمين الصفحة، بينما عنوان المحور جاء في الوسط أعلى الصفحة. وتليها صورة تعرفك بالمحور تعبر جليا عن القيم الإنسانية التي يتضمنها ذلك النشاط. جاء لون المحور بلون فاتح خاص به وهذا لجلب انتباه التلميذ أكثر إلى النص. نجد في قسم المحاور من كتاب اللغة العربية المقرر للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ثمانية محاور. ويشمل كل محور على

(1) شريفة غطاس وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي – مقدمة الكتاب–. وزارة التربية الوطنية: 2007، الديوان الوطني للمطبوعات، ص 3.

(2) عبد اللطيف الفاربي وجماعته، معجم علوم التربية، ص 170

(3) حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط–وزارة التربية الوطنية–2019،منشورات الشهاب،ص4

وحدة تعليمية ووحدة تقييمية وعلى قواعد نحوية وصرفية والإملاء والمعجم وكذا النصوص التوثيقية وغيرها. ويحتوي كل محور على:

* الأهداف التي ينبغي أن تحققها وهي: كتابة نص سردي، التعرف على أنواع الكلمة والكتابة السليمة لبعض الحروف كالتمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة وهمزة الوصل وهمزة القطع وغيرهما.

و- **الوحدة التعليمية:** تتكون الوحدة التعلمية من نص مسموع وآخر مقروء كل نص متبوع بأسئلة تتراوح بين الأسئلة التي تدفع المعلم إلى إعطاء الجواب انطلاقا من استغلال معطيات النص وتوسع دائرة هذه الأسئلة في التعبير الشفوي لتذهب بالمتعلم إلى أبعد نص من النص حين تتوجه إليه مباشرة لتعرف رأيه أو تتلمس موقفا عنده أو تتيح له فرصة التعبير بحرية.

* **النص:** نشاط مرتبط بقراءة نصوص مختارة، داخل القسم، يقوم فيه الأستاذ بمساعدة المتعلمين على تجاوز الصعوبات المتعلقة بالمفردات والصياغة والمحتوى.[1] يمر عرض النص للمتعلم بعلاقته بالصورة الموحية إلى طبيعة الموضوع الذي يعالج فيه، واستعمال التقنيات والأساليب لقراءته. ويهدف إلى بيان نمط النص، وهو في الغالب يكون إما سرديا أو وصفيا أو تفسيريا أو استدلاليا لكن قد تتراوح بعض الألفاظ في النص الواحد؛ فيكون مثلا وصفيا وسرديا في آن واحد أو تفسيريا أو حجاجيا في الوقت نفسه.[2] إن الألفاظ التي يضمها نص من النصوص هي التي تبين نوع النص ما إذا كان قصصيا أو علميا... الخ. وقد يجتمع النمطان أو أكثر في النص الواحد أي التفسيري بالحجاجي. ويتكون النص من:

عنوان النص ومحتواه.

صورة تساعدك على فهم النص. يشكل النص منطلق عمل بيداغوجي لغوي وثقافي كما هو نقطة انطلاق عدة أنشطة في مواد مختلفة (تاريخ طبيعيات...)، وللنص مقاربات وطرائق تشكل ما

(1) بن تريدي، قاموس في علوم التربية، ص.214

(2) بن تريدي، نفس المرجع نفسه ، مادة شرح نص، ص 215

يسمى ديداكتيك النص .[1] تتنوع النصوص حسب تنوع موضوعاتها وأهدافها، هناك النصوص الأدبية والنصوص الدينية والشعرية وحتى العلمية. وهي تستخدم مناهج ونظريات متعددة كالنظرية السياقية والنظرية التحليلية التداولية. وبعد ملاحظة النص تأتي مرحلة القراءة.

* **القراءة:** إن فعل القراءة عملية بناء تساهم فيها ذات المتعلم بنشاط وفعالية.[2] إن المتحدث عن النصوص يجد حتما نفسه متحدثا عن القراءة والتعبير. فالقراءة تكون الفرد وتمنح له الحيوية والنشاط في حياته الاجتماعية. يمكن اعتبار القراءة العمود الأساسي الذي تدور عليه الوحدة التعليمية، فيتعود التلميذ على القراءة المسترسلة واحترام قواعد القراءة كعلامات الوقف، فيبذل هذا الأخير جهدا بمساعدة المعلم له على استيعاب النص ومعانيه وكذا مقارنته بما تلقاه من النصوص السابقة.[3] فالقراءة تمكن التلميذ من تحصيل وتنمية رصيده اللغوي ومن هنا يتمكن من إعادة صياغة النص بأسلوبه الخاص بتوظيف الألفاظ التي اكتسبها سواء من النص ذاته أو من النصوص السالفة.

- **النصوص** : احتوى الكتاب على ستة عشر نصا نثريا، وثمانية نصوص شعرية(منها قصيدتين من الشعر الحر)، فنجد أن كل محور يحتوي على ثلاثة نصوص منها ما هو نثري ومنها ما هو شعري، وقد تناولت هذه النصوص مواضيع مختلفة تنسجم ومضمون المحور إضافة إلى أنها تعزز الجانب المعرفي والنقدي للمتعلم وتتناسب وقدراته العقلية والإدراكية.

- وأما من حيث عدد الأسطر في النص النثري الواحد، نجدها تتراوح بين (20-25) سطرا، أما القصيدة الشعرية فتتراوح ما بين(11-13 بيتا). تتناسب هذه النصوص وقدرة تلميذ السنة الرابعة، فيمكنه قراءتها بسهولة ودون ملل، لأن الطول يؤدي إلى تعب التلميذ والرغبة في التوقف من القراءة. جاءت الألفاظ سهلة خالية من التعقيد. وتم شرح كل الألفاظ التي تبدو غامضة لتيسير فهم النص.

(1) عبد اللطيف الفارابي وجماعته، معجم علوم التربية، ص345.

(2) عبد اللطيف الفاربي وجماعته، المرجع نفسه ، ص 182.

(3) آسيا بومعراف، فوزية بداوي، صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الأساسي. أعمال الملتقى الوطني: 2007-2008، ص 232.

وهكذا يتسنى للتلميذ الفهم، فيؤثر النص في التلميذ في كثير من الأحيان ويدفعه إلى مواصلة القراءة، وهذا ما يصبو إليه المنهج الدراسي.

من حيث الوضوح: نجد أن نصوص الكتاب واضحة ومفهومة، ولاحظنا أن هناك بعض الأرقام التي تخللت بين الحين والآخر، أرقام كتبت بالأحمر الفاتح بحيث لا ترى جيدا بين بعض الألفاظ فجاءت لترقيم الكلمات التي تشرح فيما بعد في الجانب الآخر من الكتاب.

* أما الأسلوب فجاء واضحا طغى عليه الأسلوب القصصي والمقال النقدي الواضح والذي يجلب التلميذ ويستهويه ويزيد من إقباله على المطالعة ويحفزه على القراءة والشعور بالمتعة والرغبة في المعرفة.

تشمل العناصر التالية: * أتحاور مع النص يتضمن الآتي:

أثري رصيدي اللغوي:[1] وبه مجموعة من المفردات اللغوية المتضمنة في النص مع شرحها.

– أفهم النص وأناقش فكره: أسئلة تساعد على الفهم والتعبير، فهي إذا تشكل أحد الدعائم التي تساعد على تقييم التلميذ من طرف المعلم وعليه يجب على الأسئلة أن تكون واضحة الهدف، ومن هنا يتبين لنا بسبب مصادقة أغلب المعلمين على ضرورة وضوح الأسئلة وسهولة إدراكها من قبل المعلم(2) إن الهدف من توظيف وتخلل الأسئلة في الكتاب المدرسي هو تعويد المتعلم على تنشيط فكره من أجل فهم القيم المستهدفة واستيعابها وكذا ربطها بما يحوم حوله من قيم اجتماعية وعلمية.

–أكتشف نمط النص وأُبيّن خصائصه: أسئلة تهدف إلى التعرف على نمط النص، وتبين أهم خصائصه وقرائنه اللغوية.

–أبحث عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه: تبحث هذه الظاهرة في أهم الروابط اللغوية التي ساهمت في ترابط النص وانسجامه.

[1] حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط–وزارة التربية الوطنية–2019،منشورات الشهاب،ص32

(2) – قرج وريدة، "دراسة وصفية تحليلية لكتاب السنة الخامسة ابتدائي"، الملتقى الوطني الجزائر: 2011-2010، ص 11.

ز- **توظيف اللغة:** يحوي عدة أنشطة وظيفية التي أخذت من النصوص السابقة ويسمى بالمقاربة النصية التي تقوم على جعل النص محورا تدور حوله مختلف الفعاليات اللغوية، ولذلك فإن النص يشكل دوما نقطة انطلاق الأنشطة اللغوية الأخرى. فهو يتناول موضوعا يقرأه المتعلم ثم يمارس من خلال التعبير الشفوي والتواصلي، فيتعرف على كيفية بنائه بواسطة القواعد النحوية والصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة...وهكذا تبرز العلاقة الوظيفية بين القراءة والكتابة فلا يمكن تحقيق مادة القراءة بدون تدريب على إنتاج النصوص.

إذ نلاحظ بعد أن كان هذا الكتاب تحت عنوان "كتاب القراءة" سابقا، وأصبح "كتابي في اللغة العربية"، وهذا هو الشيء الجديد الذي طرأ عليه، مما يعني أنه أصبح يحصر جميع المستويات الوظيفية اللغوية. وعليه نجد أنواع كثيرة من الأنشطة من تعبير وقراءة وتوظيف اللغة. وفيما يتعلق بنشاطي القراءة والتعبير فقد وضحهما المعلم من خلال النصوص والأسئلة الخاصة بهما في الصفحة التي تلي كل نص. وبالنسبة لنشاط توظيف اللغة فإنه يتكون من عدة عناصر تتمثل في النحو والصرف والإملاء والمعجم التي سنعرضها فيما يلي:

* **أدرس الظاهرة اللغوية** : يمكن القول أن هذا الكتاب لم يكن فقط مخصصا للقراءة بل إنه تجاوز هذه المرحلة وأصبح يدرج فيه النصوص والقواعد، وعمل المعجم في نفس الوقت على الجمع بين كل هذه العناصر والتنسيق بينها إذ يظهر ذلك في أن النص هو المنطلق لكل الأنشطة اللغوية وعليه فإننا نقول أن تناول المستويات اللغوية من نحو وصرف وإملاء مرتبطة بالنص الذي يتم دراسته مسبقا.[1] إذ يبدأ المحور بالنص ثم يليه توظيف اللغة من النص السابق أو المقروء مسبقا. وعليه نتبع مراحل إنجاز درس النحو كالآتي:

أ- **عنوان الدرس:** يشير إلى موضوع الدرس.

(1) حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط-وزارة التربية الوطنية-2019،منشورات الشهاب،ص32

ب-**ألاحظ الجمل:** ومن خلاله نستشف القاعدة العامة للدرس من خلال إعطاء بعض الأمثلة الموجودة فيه، مع إيراد أسئلة للفهم.

ج- **أستنتج:** وهي القاعدة التي توضع في إطار أحمر ونلاحظ فيها أمثلة توضيحية لتسهيل الفهم لدى التلميذ، وهي وسيلة من وسائل إيضاح الدرس.

د- **أطبق:** وهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة يتدرب من خلالها التلميذ على تطبيق القاعدة المستخرجة من النص. والهدف منه ترسيخ المعارف عن طريق ممارسته للتمارين.

هـ- **المشروع الكتابي:** عبارة عن حصص تدريبية تساعد المتعلم على تنمية قدراته التعبيرية. ويكون بكتابة نص وفق نمط لغوي معين، وهذا باتباع نموذج لنص سابق أو بترتيب عناصر القصة. [1]

الوضعيات التعلمية– إنتاج كتابي –الأسبوع 1

1- يختارون النمط و الموضوع:

الهدف من هذه الوضعية هو جعل المتعلمين يدركون أن الإنتاج الكتابي هندسة وتخطيط وتحضير لابد له من تصميم وبحث في المصادر والمراجع وقراءة وانتقاء لما يقرأ وتصنيف وترتيب قبل الإنتاج.

الوضعية الجزئية 1 : يختارون النمط

الهدف من هذه الوضعية هو تمكين المتعلمين من فهمهم للنّص وإلمامهم بعمومياته ورسالته.

الوضعية الجزئية 1 : يكتسبون الرصيد المعجمي.[2]

الوضعيات التعلمية– إنتاج كتابي – الأسبوع 2

1– يستثمرون النص ليكتبوا على منواله:

(1) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه،ص32

(2) حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية (دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط)-وزارة التربية الوطنية-2019،منشورات الشهاب،ص49.

الهدف من هذه الوضعية هو جعل المتعلمين يدركون أن الكتابة تنطلق من محاكاة النصوص الجميلة. وعن طريق التكرار والتجربة يتم اكتساب الأصالة والشخصية في الكتابة .

الوضعية الجزئية 1 : يرصدون خصائص القصة في النص النموذج.[1]

الوضعيات التعلمية– إنتاج كتابي – الأسبوع 3

1– يتدربون على الإنتاج الكتابي:

الهدف من هذه الوضعية هو جعل المتعلمين يتعاونون مع زملائهم في إنجاز أعمالهم من خلال نقدهم و توجيهاتهم ومن خلال التقييم بالنظراء .[2]

9. نماذج تطبيقية لمراحل تقديم ميادين اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

1–المقطع التعلمي رقم 01: قضايا اجتماعية

–الأسبوع الأول:

الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه

المحتوى المعرفي: ثري الحرب

– السند:

"كنت جالسا – ذات صباح– مع صديقي في مقهى عربي نتجاذب أطراف الأحاديث، إذ مر بنا شخص في أسماله البالية ولفت نظري وسام أخضر اللون يتدلى فوق صدره، وحيانا الرجل فرد عليه صديقي التحية بحرارة ودعاه إلى الجلوس، ولكن الرجل رفض وواصل طريقه في صمت..... وها هو كما ترى أصبح في فاقة مدقعة، لم يبق له إلا وسامه وحرف السين.. قلت : لعله لم يجد لهما شاريا يدفع فيهما فلسا واحدا.

(1) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه ،ص50.

(2) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه، ص52.

أرسل صديقي زفرة وقال : نعم.. مع أنه دفع فيهما مئات الآلاف من الفرنكات. قلت : لعن الله الحرب، ما أكثر ضحاياها في هذا الوجود. قال : ولعن الله ذئاب البشرية، ما أشد خطرها إذا ما أحست شهواتها بجوع"..[1]

عرض المشكلة الأم:

–قراءة سياق الوضعية

–مناقشتها

–تحديد المهمات

الانطلاق من الوضعية التعلمية

شاهدت شريطا وثائقيا يتحدث عن رجل كان فقيرا، وأثناء الحرب استغل الظروف وجمع أموالا طائلة، فصار غنيا . في النهاية طلب المذيع اقتراح عنوان مناسب للشريط ماذا تقترح ؟

إسماع المنطوق :

"كنت جالسا – ذات صباح– مع صديقي في مقهى عربي نتجاذب أطراف الأحاديث، إذ مر بنا شخص في أسماله البالية ولفت نظري وسام أخضر اللون يتدلى فوق صدره، وحيانا الرجل فرد عليه صديقي التحية بحرارة ودعاه إلى الجلوس، ولكن الرجل رفض وواصل طريقه في صمت..... وها هو كما ترى أصبح في فاقة مدقعة، لم يبق له إلا وسامه وحرف السين. قلت: لعله لم يجد لهما شاريا يدفع فيهما فلسا واحدا. أرسل

(1) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه، ص56- 57.

صديقي زفرة وقال: نعم.. مع أنه دفع فيهما مئات الآلاف من الفرنكات. قلت : لعن الله الحرب، ما أكثر ضحاياها في هذا الوجود. قال : ولعن الله ذئاب البشرية، ما أشد خطرها إذا ما أحست شهواتها بجوع"[1]

القراءة الأنموذجية الأولى: قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ، وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه، مستعينا بالأداء والحسن الحركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية (يهيء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع).

- **يثرى المتعلم قاموسه اللغوي:**

نتجاذب :نتبادل/ .أسماله :ثيابه . البالية : القديمة والممزقة /المنزوي :المنعزل _ المنفرد/ السوق السوداء :هي السوق التي تتكون من كل التعاملات التجارية التي يتم فيها تجنب كل القوانين الضريبية والتشريعات التجارية / أوزارها : أثقالها /الرياش : الأثاث الفاخر/ المرتزقة : الغرباء.

- **يفهم المتعلمون الخطاب**

س . ما الموضوع الذي تطرق له أحمد رضا حوحو في هذا الخطاب ؟ ج_تطرق أحمد رضا حوحو لموضوع التخلي عن أخلاقيات التجارة من خلال شخصية سي شعبان .

س– لم سلم يعتبر آفة اجتماعية ؟ ج _ لأن السوق السوداء تجارة غير شرعية وبالتالي سلوك مشين وظاهرة اجتماعية مذمومة تثير في النفس النفور والاشمئزاز كما تتولد عنه آفات اجتماعية أخرى : كالجشع والطمع .

س .أعد بناء صورة بطل القصة حسب ما جاء في الخطاب .ج سي شعبان شخصية انتهازية يسعى لجمع المال وتكنيزه ، ينظر إلى الأشياء نظرة مادية، الربح عن طريق السوق السوداء عنده حلال مشروع ما دام مصدره التبادل التجاري ورضا الطرفين البائع والشاري ، رغم معارضة المحيطين به وتضجرهم من تصرفاته المشينة فعمله الوحيد هو جمع المال وعده .

(1) حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية (دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط)–وزارة التربية الوطنية– 2019،منشورات الشهاب،ص56– 57

س_ ماذا تلاحظ على شخصية البطل في الواقع؟ ج_ شخصية تمتلك قدرا كبيرا من من عيوب الطباع كالظلم والأنانية والانتهازية والبخل، ما أهلها لتكون مرأة عاكسة لبعض سلوكيات المجتمع كما أنها تعكس الواقع الاجتماعي والسياسي آنذاك.

س_ كيف يتم القضاء على هذه الآفة ؟ ج_ بدل ادخار المال الذي يضع حاجزا بينك وبين أهلك ومن حولك عليك أن تدخر حبهم بالابتعاد عن هذه العادة السيئة . – أكثر من مجالسة الكرماء وحاول تقليدهم ... – أكثر من أعمال الخير فذلك سيجعل نفسك تشعر بالفرحة والهدوء وستتخلص من البخل.

س. لخص مضمون الخطاب؟ سي شعبان من النقيض إلى النقيض، أي من الفقر والطيبة إلى الثراء والاحتيال اغتنم فرصة الحرب العالمية الثانية وجمع ثروة مالية كبيرة، وانخرط في المجالس النيابية بقصد استدرار المزيد من الشهرة والأوسمة والمناصب، وقد تمكن في ظرف قصير من أن يحصل على كل ما رغب فيه وسرعان ما أضاعه. لخص مضمون النص في فكرة عامة.[1]

- **الفكرة العامة**

استغلال سي شعبان ظروف الحرب لجمع المال وتضييعه له بعد الاستقلال بسبب طمعه.

- **يحللون الخطاب ويحددون نمط السرد**

س. ما نوع الخطاب المسموع ؟. ج_ قصة.

استمع لهذا الجزء من الخطاب ثم أجب

[1] حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية (دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط)–وزارة التربية الوطنية– 2019،منشورات الشهاب،ص56- 57

"اندلعت الحرب العالمية الثانية..... تعد بالملايين"[1]

س_ اذكر الأفعال الواردة في الخطاب وحدد زمنها .ودلالتها

-السرد أهم نمط في الخطاب القصصي

أهم مؤشراته:

- الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف.
- بروز عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.
- ترتيب الأحداث ترتيبا متسلسلا زمانيا.
- غلبة الزمان الماضي على الأحداث.
- تمحور القصة على شخصية محورية.
- غلبة ضمير الغائب.

● **يحللون الخطاب ويحددون نمط الوصفة استمع لهذا الجزء من الخطاب ثم أجب:**

"أما حجرته..... أعز أصدقائه"[2]

س. صف منزل سي شعبان؟ ج _ فيلا أنيقة، تكدس الأثاث والرياش في حجرتها تكديسا.

س_ وصف الكاتب مقعد حجرة الاستقبال حدد هذه الأوصاف واذكر ما تدل عليه من مظاهر؟ **ج** مقعد ضخم وثير احتل حجرة الاستقبال. تدل هذه المظاهر على الثراء الفاحش والتباهي.

س استخرج الأفعال الواردة في الخطاب وبين دلالتها الزمانية؟ ج_ أبدل-تكدس –احتل: أفعال ماضية دلت على التحول.

(1) حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية (دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط)-وزارة التربية الوطنية-2019، منشورات الشهاب، ص56

(2) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه، ص 56.

يلفت–يجلس –يجوز أفعال المضارعة تعبر عن الحركة والحيوية.

س. اذكر بعض النعوت الواردة في الخطاب وما وظيفتها؟ ج المتواضعة _ أنيقة ضخم. وظيفتها نقل المشهد فعليا بكل أحداثة.

- **أستنتج:**

الوصف نمط مساعد (خادم) في الخطاب القصصي. أهم مؤشراته: استعمال الصفات والأحوال اعتماده على الأفعال في المضارع أو الماضي المتبوع بالمضارع.

- **يحللون الخطاب ويجددون نمط الحوار استمع لهذا الجزء من الخطاب ثم أجب:**

"وما كاد يتوارى ..... في حال أسوأ"[1]

س_ ما الضميران الغالبان على الخطاب، ولماذا؟ ج المتكلم والمخاطب.

- **س** هل في الجزء علاقات بين الجمل؟ بينها؟ ج–نعم جمل حوارية تتجلى فيها السمة المشهدية.
- **تداول الجمل من خلال فعل واستجابة** أي (تبادل الأسئلة، والإجابات حول الموضوع الرئيسي للقصة).
- **أستفيد:**

الحوار نمط مساعد (خادم) في الخطاب القصصي.

أهم مؤشراته:

- اعتماده على ضميري المخاطب والمتكلم.
- تداول الجمل من خلال فعل واستجابة اعتماد أفعال المضارع والأمر.
- كثرة الجمل الإنشائية كالأمر والاستفهام والنهي.

(1) حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية (دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط)–وزارة التربية الوطنية–2019، منشورات الشهاب، ص56

- علامات الوقف كالعارضة والاستفهام ونقطتي القول.

- **أتدرب**

- بعد تعرفك على مؤشرات السرد والوصف والحوار ابحث عن العلاقة.

- التي تربط هذه الأنماط ببعضها البعض.

الحصة الثانية:

الوضعية الجزئية الثانية – إسماع النص المنطوق [1]:

القراءة الأنموذجية الأولى: قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ، وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه، مستعينا بالأداء والحست الحركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية (يهيء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع)..

- **يحللون بنية الخطاب السردي**

س عدد الأنماط التي اشتملت عليها القصة ؟ج السرد الوصف والحوار .

س_ صمم مخطط السرد مستعينا بالجدول .

الوضعية الابتدائية	العنصر المحول	الوضعية النهائية
اندلا ع الحرب العالمية	ظهور السوق السوداء واستغلال سي شعبان الفرصة وتحوله إلى ثري.	عودة سي شعبان للفقر من جديد

س. اعتمادا على ما سبق عدد وضعيات المخطط السردي .ج_ الوضعية الابتدائية _ وضعية تحول الأحداث ووضعية النهاية .

(1) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه، ص 56- 57.

- **أستفيد**

يعتمد المخطط السردي على ثلاث وضعيات هي الوضعية الابتدائية _ وضعية التحول والتغيير تحول الأحداث والوضعية النهائية.

- **يحددون العلاقة بين الوصف والسرد**

استمع لهذا الجزء من الخطاب ثم أجب "وما كادت الحرب..... أعز أصدقائه "[1]

س. حدد نمط هذا الخطاب ؟ ج_ نمط الوصف .

س. كيف خدم نمط الوصف السرد ؟**ج_** فسر تفاعلات الشخصية وبرر تغيراتها ويعرفنا بها وبتحولاتها.

- **أستفيد**

يساعد الوصف في بناء السرد القصصي فهو الذي يفسر تفاعلات الشخصية مع الأحداث ويبرر تغيراتها ويعرفنا بها وبتحولاتها.

- **يحددون العلاقة بين الحوار والسرد**

السرد والوصف استمع لهذا الجزء من الخطاب ثم أجب "قال صديقي:.... بجوع "[2]

س. حدد نمط هذا الخطاب ؟ ج نمط الحوار .

س. كيف خدم نمط الحوار السرد ؟ ج – وظيفة تفسيرية إخبارية تجعل الأقوال وسيلة لعرض عناصر الحبكة، ورسم مجرى الأحداث وظيفة درامية وذلك حين يعمل تدخل أحد المتحاورين على تحريك الأحداث وإحداث الصراع.

أستفيد:

(1) حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية (دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط)– وزارة التربية الوطنية– 2019، منشورات الشهاب، ص56

(2) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه، ص 56

يساعد الحوار في بناء السرد القصصي به نتعرف على تفكير الشخصيات ومواقفهم ونفسياتهم.

- **يحددون تداخل الأنماط المهيكلة للخطاب**

س. ما هو النمط الغالب ؟ ج_ السرد .

س. جمع الخطاب بين السرد والوصف والحوار هل هذه الأنماط منفصلة أم متداخلة ؟ ج- متداخلة . في الخطاب القصصي يكون النمط السردي هو الغالب ويخدمه الوصف والحوار.[1]

- **أستفيد:**

السرد : هو الأداة الأساسية للحكي والقص فهو الذي يعرفنا بالأحداث وتطورها وتداولها وبه نحدد وضعيات المخطط السردي.

الوصف : أداة لغوية من خلالها نتعرف على تفاصيل في القصة لا يمكن للسرد أن يحققها كتفاصيل الأشخاص والسياق المحيط بالأحداث.

الحوار : وسيلة للتعرف على مواقف الشخصيات وطبيعتها وكيفية تفاعلها وتعاملها وتطورها.

[1] حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية (دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط) – وزارة التربية الوطنية-2019، منشورات الشهاب، ص56- 57.

الحصة الثالثة:

الوضعية الجزئية الثالثة

– إسماع النص المنطوق : "ثري الحرب"[1]

القراءة الأنموذجية الأولى: قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ، وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه، مستعينا بالأداء والحسن الحركي والقرائن اللغوية وغير اللغوية (يهيء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع).

- **يوظفون تعلماتهم.**

س .على ضوء دراستك السابقة حدد الأنماط الواردة في الخطاب ؟ ج السرد _ الوصف _ الحوار .

س. استخرج مثالا عن كل نمط .

السرد	الوصف	الحوار
اندلعت الحرب العالمية الثانية ونشطت تجارة السوق السوداء...	حجرته المتواضعة تبدلت بفيلا أنيقة تكدس الأثاث والرياش فيها تكديسا.	قلت : لا أعرف من يكون . قال : هذا سي شعبان.

س. ما وظيفة النمط الغالب في تغيير الأحداث؟ ج _ السرد.

س. ما علاقة النمطين الآخرين بالنط الغالب؟ ج الوصف: أداة لغوية من خلالها نتعرف على تفاصيل في القصة لا يمكن للسرد أن يحققه: كتفاصيل الأشخاص والسياق المحيط بالأحداث. أما الحوار فهو وسيلة للتعرف على مواقف الشخصيات وطبيعتها وكيفية تفاعلها وتعاملها وتطورها.

س. ميز الجملة التي تراها تدل على المغزى من القصة.

(1) حسين شلوف وآخرون، اللغة العربية (دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة من التعليم المتوسط) – وزارة التربية الوطنية–2019، منشورات الشهاب، ص56– 57.

كان ثريا ثراء فاحشا ولكنه اليوم لا يملك قوت يومه، فقد ضيع كل شيء أثري أثناء الحرب، وعليه فقد رجع إلى حالته السابقة. لعن الله الحرب، ما أكثر ضحاياها في هذا الوجود.

"لعن الله ذئاب البشرية، ما أشد خطرها إذا ما أحست شهواتها بجوع".[1]

س. ما العوامل التي أدت إلى تغير الشخصية البطلة؟ ج _الفقر الثراء الفاحش.

س. ما الوسائل التي استعملها للوصول إلى تلك المرتبة الاجتماعية المرموقة؟ هل دامت؟ ولم؟ ج النشاط التجاري عن طريق السوق السوداء شراء الألقاب ....

س. هل تراها مشروع؟ علل وجهة نظرك. ج. لا أراها مشروعة لان السوق السوداء تجارة غير خاضعة لمقاييس التجارة وكذا شراء الألقاب لأن حب الناس وثقتهم تستمد من الأخلاق والمعاملة الحسنة فكم من فقير في نظر الناس عظيم والعكس صحيح.

- **يتدربون على الإنتاج الشفوي تعلم وإنتاج**

يدعو المتعلمين إلى سرد قصة من محيطهم الاجتماعي عن شخص استغل ظروفا خاصة عن طريق. غير مشروع فصار في وضع اجتماعي مادي مغاير لما كان عليه.

تتم العملية وفق التسيير التالي: يقوم كل متعلم بإنجاز العمل فرديا؛ تناقش الأعمال ضمن الأفواج لاستخلاص عمل مشترك باسم كل فوج.

- **يعرض كل فوج عمله للنقاش والتصحيح الجماعي. تتم مناقشة الأعمال المنتجة وفق شبكة لضبط الخطاب القصصي.**[2]

- هل اعتمدت على السرد في بناء اللغة القصصية بمؤشراته؟
- هل استعملت مؤشرات الوصف في الخطاب القصصي؟

(1) حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط–وزارة التربية الوطنية–2019، منشورات الشهاب ، ص57.
(2) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه، ص 25.

- هل استعملت مؤشرات الحوار في الخطاب القصصي؟
- هل تأكدت أن الخطاب يعتمد على المخطط السردي بوضعياته الثلاث؟
- هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيا ووجيها.؟
- هل تأثرت الشخصية بالأحداث وأثرت فيها؟
- هل اعتمدت على المخطط السردي بوضعياته الثلاث؟
- هل بنيت شخصيتي بناء متطورا من البداية إلى النهاية؟
- هل كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم وذات علاقة بعضها ببعض؟

- **السلامة اللغوية**

- احترام تركيب الجمل النحوي.
- احترام الضوابط اللغوية.
- احترام الضوابط اللغوية.
- احترام صارم لمدة العرض.[1]

- **ملاءمة التعابير الجسمية والنبرة مع تطور العرض وتغير النمط.**

المقطع التعلمي : قضايا اجتماعية

الميدان: فهم المكتوب قراءة ودراسة نص

المورد المعرفي: ذكرى وندم (مالك بن نبي) الوسائل التعليمية: دليل الأستاذ _ كتاب التلميذ ص10

المدة : ساعة.

[1] حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط–وزارة التربية الوطنية–2019، منشورات الشهاب، ص 25.

- **الانطلاق من الوضعية التعلمية:**
- **وضعية الانطلاق**

س. بم شعر المنشد ؟ ج- بالندم لأنه خائف أن يكون ظالما . – إذا هو تذكر أعماله وندم فطلب المغفرة من الله . و إبراهيم تذكر شيئا جعله يندم طوال حياته هذا ما ستكتشفونه من خلال قصة ذكرى وندم .

- **الإنصات باهتمام للتعرف على موضوع الخطاب.**
- **يقرؤون النص:**

دعوة المتعلمين إلى فتح الكتاب ص 10 وقراءة النص قراءة صامتة.

- **السند:**

" استرجع الآن إبراهيم مشهدا واحدا، ذلكم هو المشهد الأخير من حياته الزوجية: كانت الساعة الثانية زوالا، وفي البيت الذي يقيم فيه العم محمد حاليا، حيث يسكن مع زهرة في الطابق العلوي..... فأطلقت زهرة صرخة ألم وهبطت السلالم مسرعة يتأخذ القفص حيث لفظ العصفور آخر أنفاسه... غير أنها لم تعد مرة أخرى، ولم يرها إبراهيم منذ ذلك اليوم إلا مرة واحدة عند القاضي الذي أعلن طلاقها منه »[1]

- **يفهمون مدلول النص**

س_ ما الآفة الاجتماعية التي عالجها النص؟ ج_ الخمر. س فيم تسبب الخمر؟ ج _. انفصال ابراهيم وزهرة الخمر آفة اجتماعية هدامة تسببت في حزن زهرة وغضب إبراهيم وأوصلتهما للانفصال والقضاء على حياتهما الزوجية. لخص ذلك في فكرة عامة.

(1) حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط–وزارة التربية الوطنية–2019، منشورات الشهاب، ص10-11.

- **الفكرة العامة:**

إدمان إبراهيم على شرب الخمر تسبب في إنهاء حياته الزوجية.

- **القراءة النموذجية:** توزع فجائيا على التلاميذ لتعويدهم على المتابعة.
- **يكتسبون الرصيد المعجمي:**
- **يقوم المتعلمون باستقراء القاموس:** يقابلون ما وجدوه في القاموس بالسياق داخل النص. يستنتجون معاني المعجم. عربدته: طيشه –عضال: مزمن –السوي: السليم –الحانة: محل شرب الخمور –مخمور: سكران –انقض: تهجم –ينبس: ينطق.

- **يفهمون معاني النص وفكرة يعمد المعلم إلى استنطاق النص مع المتعلمين لاستخراج أفكاره ومغزاه من خلال أسئلة يطرحها عليهم ويتركهم يعبرون عن آرائهم دون التعليق عن مدى صحتها. بل ينشط النقاش ويقابل الفرضيات المختلفة للمتعلمين ليخرجوا برأي مشترك.**[1]

س. ما هي مشكلة زهرة؟ وبم كانت تستأنس لتنسى مأساتها؟ ج مشكلة زهرة أنها كانت زوجة رجل مدمن على شرب الخمر فكان دوما سكيرا، وكانت دوما وحيدة وحزينة على حالها. فكانت تقتل وحدتها ومللها بغسل الملابس وبالتحدث إلى عصفورها.

س. كيف كانت نهاية علاقتها الزوجية مع إبراهيم؟ ج –كانت نهاية علاقتها الزوجية مع إبراهيم الانفصال (الطلاق).

س. ما السبب المباشر لهذه النهاية؟ وما رأيك؟ ج السبب المباشر لهذه النهاية هو تحطيمه لقفص عصفور زهرة نكاية بها مما أدى إلى موته.

س. هل ترى أنه سبب معقول؟ إم؟ ج هذا السبب غير معقول؛ لأنه نتيجة لتهور الزوج بسبب شرب الخمر وفقدان وعيه وسوء معاملته المفرط مع زوجته، فكانت حادثة العصفور القطرة التي أفاضت الكأس.

(1) حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط–وزارة التربية الوطنية–2019، منشورات الشهاب، ص10-11.

*الخمر آفة اجتماعية أفقدت إبراهيم صوابه وقضت على حياته الزوجية حيث تسببت في حدوث قضية اجتماعية وهي الطلاق وأكيد أنكم أخذتم دروسا وعبرا من القصة.

- **المغزى العام:**

الخمر آفة اجتماعية خطيرة تسببت في حدوث أبغض الحلال وهو الطلاق. يدرسون النمط الغالب على النص وبنيته اللغوية.

- **يطلب المعلم من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة وواعية تركز على استقصاء.**

س–ما النمط الغالب على النص؟ ج النمط الغالب هو السرد.

س–اذكر أربعة مؤشرات له.

أربعة مؤشرات له: الأفعال الماضية –ضمائر الغائب –الأحداث المتتابعة –كلمات تدل على الزمان.

س. استخرج مقطعا منه وعين مؤشراته مع التمثيل. ج المقطع: أحس إبراهيم بأنه محتقر من قبل زهرة التي تبدو له وكأنها لا تعيره اهتماما كافيا مثل الذي تعيره للعصفور، فاستشاط غضبا من الإهانة التي تعرض لها كبرياؤه، فانقض على القفص دون أن ينبس بكلمة واحدة وألقى به في صحن البيت، فأطلقت زهرة صرخة ألم وهبطت السلالم مسرعة لتأخذ القفص حيث لفظ العصفور آخر أنفاسه.

- **يدرسون نمط الوصف وبنيته اللغوية.** [1]

يطلب المعلم من المتعلمين إعادة قراءة النص لاستقصاء مؤشرات نمط آخر للنص ويطرح سؤالا لاستثارة النقاش.

س_ استخرج نمطا آخر مع ثلاثة من مؤشراته. ج_ النمط الأخر هو الوصف (في الماضي.) ثلاثة مؤشرات له : أفعال المضارع (بعد كان الصفات والنعوت –كلمات تدل على المكان..

- **يبحثون عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه.** [1]

(1) حسين شلوف وآخرون،كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط–وزارة التربية الوطنية–2019،منشورات الشهاب،ص 11.

يعرض الأستاذ على المتعلمين فقرتين يقارنون بينهما لاستنتاج أيهما متسقة ومنسجمة.

الفقرة 1 : « أطلق العصفور زقزقات تأثرت بها زهرة فطفقت تشدو بأغنية شجية تهيء روحها دائمة الحزن .. إلى درجة أنها لم تسمع زوجها الذي ناداها مرتين أو ثلاثا...»

الفقرة 2: « أطلق العصفور زقزقات تأثرت بها زهرة . طفقت تشدو بأغنية شجية تهيء روحها دائمة الحزن .لم تسمع زوجها الذي ناداها مرتين أو ثلاثا...

س_ ما الكلمات التي كانت موجودة في الفقرة الأولى وغابت عن الفقرة الثانية ..؟ ج – الكلمات هي : فاء العطف (الدالة على الربط بين الجملة الأولى والثانية كما تدل على أن الحدثين متعاقبان مباشرة)؛ إلى (قام حرف الجر بالربط بين الجملة السابقة واللاحقة حيث بين نتيجة اهتمامها بالعصفور والمتمثلة في عدم سماعها نداء زوجها.)

س. حدد الفقرة الأكثر انسجاما واتساقا مع التعليل ؟ – ج الفقرة الأولى أكثر اتساقا لوجود الرابطين (فاء العطف وحرف الجر إلى.)

أتدرب: س .استخراج الروابط الموجودة في الفقرة:

"انقض على القفص ... عند القاضي الذي أعلن طلقها منه."[2]

س. حلل الصورة البيانية وبين نوعها وسر جمالها

قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت.

المقطع التعلمي : قضايا اجتماعية

الميدان: فهم المكتوب قواعد اللغة

المورد المعرفي: عطف النسق الوسائل التعليمية: دليل الأستاذ _كتاب التلميذ ص12

(1) حسين شلوف وآخرون،المرجع نفسه. ص 11.

(2) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه، ص 11.

المدة: ساعة

- **الانطلاق من الوضعية التعلمية:** التدخين حرام _ الخمر حرام _ الكذب حرام _ السطو على أموال الآخرين حرام تجنب التكرار التدخين والخمرو الكذب والسطو على أموال الآخرين حرام ماذا نسمي الحرف الذي استعملناه لتجنب التكرار؟ ج_ حرف عطف اليوم سنتعرف على نوع من أنواع العطف وهو عطف النسق. عد إلى القاموس وتعرف على النسق: ما كان على نظام واحد من كل شيء.
- **ألاحظ الجمل وأناقشها**[1] :

أ-1. ارتسمت على صفحات وجهها رقة وحزن كمن به مرض عضال.

2. كانت تنتظر عودة زوجها من الحانة أو استيقاظه فصراخه لتضع له المادة.

3.طال غضب زوجته حتى عصفورها.

4.تأثر العصفور ثم زوجته ببطشه.

5.ظل يسائل نفسه: من السبب في حالته أطبعه أم الخمر؟

ب-1. ارتسمت على صفحات وجهها رقه لا غلظة.

2. كانت زهرة ضحية ظلم زوجها بل طغيانه.

3. لم يكن زوجها رحيما بها لكن قاسيا.

- **الملاحظة والمناقشة قراءة نموذجية (الأستاذ) تليها قراءتين أو ثلاث لأجود التلاميذ أداء .**

س. كيف نسمي كل من لفظتي رقة وحزن ؟ ج – رقة معطوف حزن : معطوف عليه.

س. هل اشتركتا أيضا في الإعراب ؟ فما علامة إعرابهما ؟ ج نعم اشتركا في الحركة **الإعرابية** الضمة .

(1) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه، ص 12.

س. تأمل الأمثلة الأخرى وأجر المناقشة نفسها.

أستنتج:

- **تعريف عطف النسق**

عطف النسق اسم معطوف يتبع معطوفه بوساطة أحد حروف العطف، فيشترك معه في الإعراب، أي في الرفع أو النصب أو الجر.

س. عد إلى الأمثلة واستخرج حروف العطف ثم بين المعنى الذي أفاده كل حرف .

س. اشتركت صفتان في الارتسام على صفحات وجه زهرة، ما هما ؟ ج – رقة وحزن س ما الأداة التي حققت هذا الاشتراك في المعنى ؟ ج _الواو

س. حدد حروف العطف التي حققت الاشتراك في المعنى واللفظ ج الواو – الفاء – ثم- أو – أم – حتى.

س.ارتسمت على صفحات وجهها رقه لا غلظة. فهل الرقة والغلظة حققتا هذا الاشتراك في المعنى أيضا ؟ ما الأداة التي منعت ذلك؟ **ج.** لا لم يحققا الاشتراك في المعنى بل في اللفظ فقط. الأداة التي منعت ذلك هي لا.

س. حدد حروف العطف التي لم تحقق الاشتراك في المعنى؟ ج حروف العطف التي لم تحقق الاشتراك في المعنى لا – بل-لكن.

- **أستنتج**[1]

أنواع عطف النسق :

(1) حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط-وزارة التربية الوطنية-2019، منشورات الشهاب، ص 12.

- عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في المعنى واللفظ بأحرف العطف الآتية: الواو – الفاء – ثق– أو – أم –حتى .
- عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في اللفظ فقط بأحرف العطف الآتية: الابل – لكن .

● **أتدرب**[1]

1.أستخرج من الجمل المعطوف والمعطوف عليه ثم أعرب المعطوف – لم تسمع زوجها الذي ناداها مرتين أو ثلاثا من داخل الغرفة .

– أدى تهور إبراهيم بسبب الخمر إلى ذهاب زوجته ثم طلاقها منه .

– لم يكن سلوك زوج زهرة بل مضطربا لتأثره بالخمر.

– يؤدي السكر لفقدان العقل فالتهور ثم الندم حين لا ينفع.

2.أنشئ ثلاث جمل سردية وثلاث جملة وصفية.

3.أوظف تعليماتي السابقة في جمل سردية ووصفية.

المقطع التعليمي : قضايا اجتماعية | الميدان: إنتاج المكتوب | المورد المعرفي: كتابة نص قصصي يغلب عليه نمط السرد الوسائل التعليمية

الوسائل : دليل الأستاذ ص –كتاب التلميذ ص13_19– 25

المدة : ثلاث ساعات

الانطلاق من الوضعية التعلمية: في جلسة عائلية قالت أختك لجدتك أسردي علينا قصة من قصص ألف ليلة وليلة قاطعتها، قائلا :أحكي وليس أسردي ردت السرد هو نفسه الحكي لم تقتنع بكلامها وقررت أن تسأل أستاذتك وهذا ما ستجيبك عنه من خلال كتابة قصة يغلب عليها نمط السرد.

(1) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه، ص 12.

الحصة الأولى.

- **الوضعية الجزئية الأولى.**

- **يختارون النمط ويكتسبون الرصيد المعجمي يقوم الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بالأنماط التي سبق أن تعرفوا عليها في حصص فهم المنطوق وفهم المكتوب. وينبههم إلى أنهم بصدد الإعداد لكتابة نص يغلب عليه السرد القصصي مع تخلل نمط آخر يخدمه.**

س–اذكر الأنماط التي يستعين بها الكاتب في القصة؟ ج _السرد _ الوصف _ الحوار.

س–من أجل كتابة قصة؛ انتق أحد الأنماط الأتية مبررا اختيارك السرد، السرد مع الوصف السرد مع الوصف والحوار، السرد مع الحوار.

- **يعرض المتعلمون أجوبتهم فيعرفون ب:**

النمط السردي: هو نقل أحداث واقعية أو خيالية متصلة بشخصية أو أكثر في إطار زماني ومكاني معينين.

س –اذكر بعضا من مؤشراته

س–عرفت أن السرد القصصي يحتاج الأنماط خادمة أذكرها ؟ ج _ الوصف _ الحوار

- **يحددون الموضوع**[1]

يقوم المعلم بعرض مجموعة من المواضيع تتعلق بالآفات الاجتماعية كما يمكنه قبول مقترحات أخرى ترد من المتعلمين ويطلب من كل فوج اختيار موضوعه. باقة المواضيع: الغش – الاحتكار – الكذب – النفاق التبذير – الشح الحسد – الظلم – المخدرات الإجرام – الرشوة موضوع آخر.

- **يجمعون الموارد المعرفية.**[1]

(1) حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط–وزارة التربية الوطنية–2019، منشورات الشهاب، ص 12.

س. هل تستطيعون الكتابة مباشرة دون مطالعة أو قراءة ؟ج _لا بل علينا القراءة.

س. ماذا ستقرؤون؟ ج _ ما يتعلق بالموضوع.

س. من أين ستجمعون معلوماتكم؟ ج _ من الكتب المجلات المواقع الالكترونية ... لا يمكن الكتابة دون القراءة والمطالعة. ولكي تكون القراءة استراتيجية ونافعة، علينا اختيار ما نقرأ. بتحديد المصادر المناسبة لموضوع الكتابة.

- **أتدرب:**

بعد تحديدكم لموضوع القصة ونمط الكتابة اجمعوا الموارد المعرفية التي ستساهم في بناء أحداث قصتكم من مصادر مناسبة (قصص أفلام _كتب _ مواقع الكترونية ...)

الحصة الثانية:

الانطلاق من الوضعية التعلمية التذكير بمؤشرات الأنماط في السرد القصصي

الوضعية الجزئية الثانية:

يستثمرون النص ليكتبوا على منواله.

- **يعرض الأستاذ على المتعلمين نصا ليستثمروه في استنتاجاتهم.**

السند:

"يحكى عن ملاك للأرض من بلاد الروس.....كيف ينسى أن هذه الحفرة من الأرض تكفيه؟"[2]

س_ ماذا تحقق في هذا النص من عناصر قصصية ؟.ج علب عليه السرد القصصي وتخلله الوصف والحوار الداخلي.

(1) حسين شلوف وآخرون، كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط–وزارة التربية الوطنية–2019، منشورات الشهاب، ص 12.

(2) حسين شلوف وآخرون، المرجع نفسه، ص 19.

– **الوضعية الابتدائية:** السماع بخبر بيع الأراضي التوجه إلى مكان البيع؛ رحلة قضم الأراضي.

– **عنصر التحول:** الشعور بالإرهاق والابتعاد وقرار العودة .

– **الوضعية النهائية:** ضياع الأرض والموت.

- **يصممون مخطط إنتاجهم**
- **أتدرب:**

يطلب الأستاذ من المتعلمين وضع مخطط يتطابق مع ما استنتجوا من خصائص النص القصصي المعالج. ينجزون عملهم القصصي خارج القسم.

الحصة الثالثة:

الانطلاق من الوضعية التعلمية:

التذكير بمراحل بناء القصة.

الوضعية الجزئية التالية:

- **يتدربون على الإنتاج الكتابي ينظم الأستاذ جلوس المتعلمين عبر أفواج يبين مدى تطور الشخصية مع تسلسل الأحداث ويدعوهم إلى الاستماع إلى أعمال أعضاء الفوج ليقيموه وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي.**

- **يقوم كل متعلم بعرض إنتاجه على زملائه في الفوج. تناقش الأعمال ضمن الأفواج التقييمية واستخلاص عمل مشترك باسم كل فوج، يعرض كل فوج عمله على المتعلمين. يتم اختيار أحسن عمل.**

- **شبكة ضبط الإنتاج الكتابي[1]:**

(1) حسين شلوف وآخرون،كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط–وزارة التربية الوطنية–2019،منشورات الشهاب،ص 25.

***مواصفات المنتج**

- هل كتب نصا قصصيا ؟
- هل كتب في الموضوع المناسب للآفات الاجتماعية؟
- هل حمل نص رسالة اجتماعية أخلاقية؟
- هل اعتمدت على الشد في بناء اللغة القصصية بمؤشراته
- هل استعملت مؤشرات الوصف في النص القصصي؟
- هل استعملت مؤشرات الحوار في النص القصصي؟
- هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيا ووجيها؟
- هل تأثرت الشخصية بالأحداث وأثرت فيها؟
- هل اعتمدت على المخطط الشدي بوضعياته الثلاث؟
- هل بنيتُ شخصيتي بناء متطورا من البداية إلى النهاية؟
- هل كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم وذات علاقة بعضها ببعض؟
- هل احترمت التركيب النحوي للجمل؟
- هل احترمت الضوابط اللغوية؟
- هل احترم علامات الوقف؟
- هل احترم معايير الكتابة والعرض؟

المبحث الرابع: التّقويم اللغوي في المنهاج التّربوي

تعليم اللغة العربية في المنهاج التربوي (نظرة عامة):

إن خصائص النموذج الديداكتيكي الذي يتطلبه منهاج تدريس اللغة العربية هو النموذج الذي يركز على التعلم الذاتي والمتمركز حول المتعلم، وجعل دور المدرس يقتصر على توفير الشروط العلائقية والبيداغوجية الضرورية لتمكين المتعلمين من التعلم الذاتي، واستثمار قدراتهم في حل المشكلات والإبداع، وتعد الصورة في المجال التعليمي عنصرا أساسيا ووسيطا ذا أهمية قصوى، ولا سيما في السنوات الأولى من تمدرس المتعلم، وكلما تقدمت به السنوات من المدرسة قلت الصور من الكتاب المدرسي الذي يتعلم به وفيه، فالصورة تساعد على تعلم التلميذ، وتيسر أمر اكتسابه جملة المعلومات والخبرات والمواقف.(1)

إن تدريس اللغة العربية وبعث الحياة فيها يحتاج إلى استراتيجية، ومن أهم هذه الاستراتيجيات، إستراتيجية التواصل، وهي مجموعة من الإجراءات التي تؤدي إلى تطوير كفاية المتعلم التواصلية في اللغة الهدف يبرز مهاراته لتعويض عدم معرفته و إلمامه بمفردات ونحو اللغة.(2)

إذا كنا نتحدث عن الكفاءات تدريس اللغة العربية، والتدريس بها فإن الأمر يحتاج إلى استعمال هذه الكفاءاتأي التداول بها. (3)

أولا: تعريف التقويم:

1. التقويم: هو عبارة عن مسعي يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين، بكفاءة واقتدار، وبتعبير أخر: هو عملية إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعليم المختلفة..(4)

فمن خلال هذا التعريف يتضح لنا أن مفهوم التقويم قد تغير وتبدل، فأصبح في ظل هذه المقاربة

(1) فريد أمعضشو، البعد الجهوي في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية (كتاب التلميذ في التعليم الابتدائي نموذجا).

(2) حسن مالك، استراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية، مجلة علوم التربية ص 81.

(3) التداوليات نظرية استعمالية تدرس اللغة في استعمال الناطقين بها، ونظرية تخاطبية تعالج شروط التبليغ والتواصل وتحقيق ثلاثة أنواع من الكفاءاتوهي: الكفاءة النفسية، والكفاءة التداولية، والكفاءة النمطية، فإن قدرة المتعلم يجب أن تكون قدرة تواصلية وحوارية بمعنى أنها معرفة وتشغل القواعد التداولية والتركيبية والدلالية والصوتية التي تمكن من إنجاز مهمة في طبقات مقامية معينة، (عبد الرحيم وهبي مجلة علوم التربية العدد 34، ص:47).

(4) محمد الصالح الخثروبي ، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 122.

يقوم على تقويم القدرة على أداء نشاط معين، بدلا من تقويم المعارف، من ثمة الاتصاف بالشمولية وعدم انحصاره واقتصاره على المعارف وحدها بل تعداها إلى المعارف الفعلية وحتى السلوكية منها بتوظيف المتعلم لقدراته ومهاراته[1] حيث يقوم المعلم بإيجاد أنشطة تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده وهذا ما يتضح من خلال أداءه.

وعموما فالتقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية حيث يمتد على كل مراحلها فيكون قبل التعلم وأثناءه وبعده، ويأخذ التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات عدة أشكال، أبرزها: [2]

أ. التقويم التشخيصي:

ويطلق عليه أيضا مصطلح التقويم الأولي حيث يجري في فترة قبل التعلم وفي بداية الحصة، فهو إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العام الدراسي، أو في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول كفاءات المتعلمين السابقة وقدراتهم و ميولاتهم ومواقفهم.[3] () ويسهم التقويم التشخيصي في عملية إدراك إمكانات تعلم المتعلم من عدة جوانب منها المعرفية والنفسية.

ب.التقويم التكويني:

ويسمى التقويم البنائي ويحدث هذا التقويم خلال عملية التعلم، عندما يكون المتعلمين منهمكين في بحث قضية أو مشكل ما أو انجاز عمل معين، فالمعلم في هذا التقويم يحاول اكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه مع العمل على إكسابه استراتيجيات تساعده على متابعة عملية التعلم كما يسمح للمعلم بتحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة مع إمكانية تصحيح ثغرات الفعل التربوي.[4]()

وهذا التقويم يزود المعلم والمتعلم معا بالتغذية الراجعة عن أخطاء المتعلمين ومستوى تحصيلهم

(1) منهاج السنة أولى ثانوي العام والتكنولوجي الجذع المشترك ، ص 122.
(2) محمد الصالح الحثروبي ، المرجع السابق، ص 132.
(3) منهاج السنة أولى ثانوي العام والتكنولوجي الجذع المشترك، ص 41.
(4) ينظر: محمد الصالح الحثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات،ص41.

ومدى تحقيق الأهداف المسطرة.

ج.التقويم التحصيلي:

ويطلق عليه مصطلح التقويم الإجمالي ، ويحدث بعد فترة التعلم ويأخذ أشكالا مختلفة وفي أماكن متنوعة، وقد يكون في نهاية برنامج تعليمي معين، بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه للبرنامج الدراسي.[1]

وبعدما استعرضنا لأنواع التقويم تبين أن هناك فرق بين التقويم التكويني و التحصيلي خاصة فيما تعلق بطبيعة القرارات المترتبة عنهما، فهما عمليتان مفيدتان ومتكاملتان ، فالتكويني يتيح مساعدة المتعلم على تحقيق التعليمات التي يقترحها المنهاج، بينما يأتي التقويم التحصيلي للتأكد ما إذا حصلت هذه التعليمات فعلا وذلك في الفترة المقررة لتحقيقها.

وفيما يلي عرض مفصل لمقارنة بين الأنماط الثلاثة من التقويم قمنا برصدها في الجدول التالي[2]

وجـــه المقارنـــة	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم التحصيلي
الهدف	-الكشف عن الثغرات والنقائص -الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق. -تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية	-توفير تغذية راجعة. - دعم وتحسين عملية التعلم والتعليم -التحكم في عناصر الفعل التعليمي	-انجاز جرد لما تم الحصول عليها من المعارف والكفاءات.
وقت التقويم	-في بداية كل عملية تعليمية تعلمية	أثناء ممارسة فعل التعلم	-عند نهاية عملية التعلم

(1) ينظر : محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدائية ، مرجع سابق، ص 127.

(2) ينظر:محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق،ص129

القرارات المتخذة	وضع استراتيجية للانطلاق	-تكثيف الانشطة التعلمية -تصحيح المسار . -تغيير الوسائل والأساليب	-الانتقال من مستوى إلى آخر. -إعطاء شهادة. -وضع خطة للدعم والتقوية.
الوسائل المستعملة	-الواجبات المنزلية. -الأسئلة والمهام. -الملاحظة التكوينية.	-الملاحظة التكوينية. -المقابلة -الأسئلة -إيجاد وضعيات إشكالية	-الاختبارات -الأسئلة الدقيقة. - التكليف بمهام مطلوب إنجازها

ثانيا: تقويم مكتسبات التلاميذ وفق ا لكفاءات

في التّقويم وفق المنظور الأول، يتولّى المعلّم تقويم مكتسبات التلاميذ من الموارد.

أمّا في التّقويم وفق المقاربة الكفاءات فإنّ المعلّم يقوّم إنتاج تلاميذه وفق المنظور الإدماجي. يعني هذا أن يعرض عليهم هنا وضعية، مستوى التّعقيد فيها يوازي مثيله في الوضعيات السابقة من أجل تقويم كفاءاتهم. يترك المعلم هنا التلاميذ يعملون بمفردهم دون أن يساعدهم أحد.

من أجل ذلك، على المعلم:

- **إعطاء المسؤولية كاملة للتلميذ** وذلك بمنحه الفرصة لاختيار كل المراحل المؤدية للحلّ: فهم النصوص، رصد المعلومات والمعطيات، تجنيد الموارد وانتقاء مراحل خطته. ومن أجل مساعدة تلميذ تعذر عليه حل سؤال ما، يمكن أن تعرض عليه مجموعة من الأسئلة المستقلة بعضها عن بعض، حتّى إذا تعطل في الإجابة عن سؤال الأوّل يمكنه الانتقال إلى السؤال الموالي. فلعلّه يجيب عنه.

- **إبلاغه برأيه** في المواطن الإيجابية الّتي حقّقها قصد دعمها وفي المواطن السلبية من أجل تعديلها أو معالجتها عند الضرورة.
- **مساعدته على إدراك** المسافة الّتي قطعها في تعلّمه وما بقي عليه قطعها في مجال حل الوضعيات المشكلة.
- **تثمين جهد التلميذ** بإبراز مواطن النّجاح في إنتاجه وتسليط الضوء عليها أكثر من غيرها من مواطن النّقص أو التعثّر. فليس ثمّة كائن أقدر من المعلم على إدراك مؤشرات نمو كفاءاته ضمن مسيرة لا تخلو حتما من الصعوبات والعراقيل.
- **مجالات التقويم التربوي:**

يتم التقويم التربوي في كل عناصر العملية التعليمية، فهو يشمل الدارس والمعلم، والمدرسة والمنهج، والإدارة التربوية وغيرها، ومن أهم مجالاته نجد:

أ. تقويم الدارس:

ويتضمن قياس تقديرات المتعلمين التحصيلية والأداء المعرفي والمهاري والوجداني للمتعلم[1] كما يشمل تقويم التحصيل الدراسي ومستوى النمو، ومدى تكامل شخصيته من خلال التعرف على نموه العقلي والجسمي والنفسي والاتزان الانفعالي، وكذلك تقويم ما تحقق من النمو الاجتماعي وإدراك الفرد للقيم والمبادئ والمثل العليا التي تنظم سلوك الأفراد في المجتمع وما يترتب عن ذلك من علاقات اجتماعية راقية، ويتم ذلك كله من خلال الاختبارات وتقويم أعمال التلميذ والمشروعات التي يشترك فيها.[2]

ب. تقويم المعلم:

من خلال الحكم على سماته الشخصية وإتقانه لمهارات التدريس الجيد، ووعيه التربوي بالفلسفة التربوية والأهداف، وقدرته على التعامل مع التلاميذ في فترة زمنية من مراحل نموهم، ومعرفته بخصائص

(1) ينظر: عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، ص 88

(2) ينظر: عبد الحميد محمد علي، المرجع نفسه ، ص 89.

النمو المتكامل لهم، وقدرته على خلق المواقف التربوية، كما يشمل تقويم المعلم أيضا درجة اشتراكه في مسؤوليات الإدارة المدرسية وعمليات التوجيه والإرشاد التربوي للتلاميذ، ودرجة إيمانه بمهنة التعليم وتقبل التوجيه والنقد البناء.

ج. تقويم البرنامج والمقررات:

ويشمل تقويم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم، وقياس فاعلية المناهج والمقررات والبرامج في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، والوسائل السمعية والبصرية المتوفرة، والمبنى المدرسي وخصائصه، كما يتضمن تقويم الأهداف التي وضع البرنامج لتحقيقها وما تم إنجازه.[1]

د. تقويم دور الهيئات والمؤسسات:

يشمل هذا المجال تقويم المؤسسات التعليمية، كالجامعات والمدارس على المستوى القومي التحديد فاعليتها في تحقيق مطالب المجتمع، كما يشمل تقويم الهيئات والمؤسسات المشاركة والمتعاونة في إنجاز الأهداف التعليمية العليا للمجتمع.[2]

هـ. تقويم التدريس:

يقيس هذا النوع كفاءة وجودة عملية التدريس، ومدى فاعلية التدريس في تحقيق الأهداف المنشودة.

ثالثا: خطوات عملية التقويم:

للقيام بعملية التقويم يستحسن اتباع عدة خطوات هي:

أ. التخطيط:

هو أول شيء تبدأ به عملية التقويم، ومن خلاله تحدد أهدافه ومراحله وتوقيته والاحتياجات المالية والبشرية، وأسلوبه والأدوات المستخدمة فيه.

(1) ينظر: عبد الحميد محمد علي، المرجع نفسه ، ص 90.

(2) ينظر: عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي ، ص 91.

– تفسير نتائج التقويم وتحليلها ويتضمن والربط فيما بينها، واستخلاص دلالات معينة لها مغزاها وفائدتها في معرفة مدى تحقيق الأهداف وفعالية التعليم والتعلم والعوامل المؤثرة فيه. الانتفاع بنتائج التقويم وتفسيرها في إعداد خطط وإجراءات مناسبة للتغلب على جوانب.

ب. وضع معايير للأداء والنتائج: يكون هذا بعد عملية التخطيط حيث توضح معايير محددة للأداء والنتائج المتوقعة من خلال مقاييس محددة.

ج. قياس الأداء الفعلي: يتم قياس الأداء من خلال المعايير الموضوعية، وقد تكون هذه العملية سهلة كالقياس الموضوعي مثل الحصول على النتائج أو قياس سرعة الجري، وقد تكون صعبة مثل قياس أداء المدرب، أو المدرس وتحقيق هدف تربوي).[1]

د. تحديد وتقييم الانحرافات:

بعد الحصول على النتائج يتم مقارنتها بالأهداف الموضوعة للبرنامج، وتحديد أي انحرافات، أو قصور في الخطة، أو في أداء الأفراد.[2]

هـ. المتابعة:

تتم بعد الانتهاء من النشاط وتقييم العمل النهائي.

و. كتابة التقرير النهائي[3] :

يكتب التقرير النهائي عن عملية التقويم وتستخلص النتائج النهائية وتقدم التوصيات بشأن العمل، كما يتم توضيح قدرة كل فرد ونقاط ضعفه وقوته، أما بالنسبة للخطوات التي يتضمنها فهي :

- ✓ إعداد أو اختيار أدوات التقويم المناسبة للحصول على نتائج نستدل بها على مدى تحقيق الأهداف، ويراعى في هذه الأدوات الملاءمة والصلاحية التقويم التعليم ونتائجه.

(1) ينظر: عبد الحميد محمد علي، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي، ص100

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 59

(3) ينظر: المرجع نفسه، ص 59.

- ✓ تفسير نتائج التقويم وتحليلها ويتضمن والربط فيما بينها، واستخلاص دلالات معينة لها مغزاها وفائدتها في معرفة مدى تحقيق الأهداف وفعالية التعليم والتعلم والعوامل المؤثرة فيه.
- ✓ الانتفاع بنتائج التقويم وتفسيرها في إعداد خطط وإجراءات مناسبة للتغلب على جوانب.

رابعا: أدوار المتعلم المستقبلية في تعلم اللغة العربية:

للمتعلم أدوار يبني عليها تعليماته التي يجب عليه التحلي بها لتحصيل معرفي ولغوي سليم، وهذه الأدوار هي بمثابة الأعمدة التي يرتكز عليها المتعلم في تنمية مهاراته اللغوية وتوظيفها في حل مشكلات ووضعيات مختلفة:

1. يبني تعلمه بنفسه، فالتلميذ يأتي من المنزل ولديه خبرات غنية ومتنوعة، اكتسبها من محيط الأسرة والبيئة ورفاق اللعب، وفي تعلمه للغة العربية عليه دمج هذه الخبرات وتوظيف هذا الدمج في الوصول إلى خبرات ومعارف جديدة، وبناء نص جديد.
2. يستقصي ويبحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة، ومن تلك المصادر: الكتب، والمجلات، والقصص، وشبكات المعلومات، والأفلام التسجيلية وغيرها، كما أن من أدواره تطبيق أساليب جمع البيانات بذاته مثل: الاستبانات والمقابلات والسجلات القصصية والملاحظات المقننة والاستفادة من تلك المصادر، وهذه البيانات في حياته اليومية، وحل مشكلاته، وبناء تعلم جديد وخبرات جديدة.
3. يكتسب مهارات التواصل والاتصال بفاعلية، وذلك من خلال تمكنه وتعمقه في فهم اللغة العربية وأساليب الاتصال بفاعلية، وذلك من خلال تمكنه وتعمقه في فهم اللغة العربية وأساليب الاتصال والتواصل اللفظي بوضوح ودقة وفاعلية، وعن طريق تمكنه من مهارات الاستماع والقراءة مستقبلا إيجابيا للرسالة اللغوية المتضمنة لأفكار الآخرين ولآرائهم ومشاعرهم، ومن خلال إتقانه لمهارات التحدث والكتابة مرسلا للرسالة اللغوية المعبرة عن أفكاره وآرائه وعواطفه، فتكون اللغة أداته للتواصل والاتصال الفعال.
4. يوظف استراتيجيات ما وراء المعرفة للتغلب على المعوقات، فهناك معوقات قد تحول بين المتعلم وبين فهم النص اللغوي، وعليه التغلب عليها عن طريق: المعرفة والوعي، والتحكم الذاتي، والتفكير في

خططه واستراتيجياته المستخدمة لفهم النص.

5. يكامل بين تعلمه للغة العربية كفن لغوي وبين بقية المواد الدراسية، وذلك بأن يكامل بين فنون اللغة العربية الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بل ويتعداها ليكامل بين تعلم اللغة العربية وبقية المواد الدراسية الأخرى مثل: التربية الإسلامية، والمواد الاجتماعية، والتربية الوطنية والعلوم، فيوظفها في تعلم اللغة العربية، وفي فهم النصوص القرائية.

6. يوظف أساليب التعلم الذاتي الفردي في تعلم اللغة، ففي التعلم الذاتي يكون اعتماد المتعلمين على أنفسهم للبحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة، ومن خلال برامج لغوية موجهة من قبل المعلم، أو عن طريق كتابة صحف التفكر حول القضايا المطروحة في النصوص اللغوية المقدمة لهم في المنهج، كما أن عليهم مسؤولية التأكد من مدى صحة هذه المعرفة، ومدى موثوقيتها، ومدى أهميتها لهم، ومدى قابليتها للتطبيق والتوظيف.[1]

خامسا: التقويم التربوي للمقاربة بالكفاءات:

إنّ تقويم الكفاءات تعتبر عملية مركبة وذلك لتعلقه بالعديد من جوانب الإنجاز والجوانب المفاهيمية والتعّديل على السّلوك وذلك للنّظر في الحلول التي يمكن تقديمها للحد من المشكلات التي ظهرت في الكفاءاتخلال تقييمها، ويعتبر التّقييم عملية تعمل على إعادة النّظر لما تمتلكه الكفاءات التّربوية من كفاءات وماهي درجة تلك الكفاءات لديهم وهل هناك تطوّر في تلك الكفاءات أو ثبات لجودتها ومقدراها أم تراجع بها، ويعتبر التّقييم النّاجح للكفاءات أمرًا مهمًّا في العملية التّعليمية والتّربوية لما يعكسه التّقييم على أداء المعلّمين وتطويره والعمل على تقوية نقاط الضّعف التي يتم إيجادها .[2]

وتهتم عملية التقييم الناجح بمساعدة المتعلّم ومؤازرته ومساعدته على التّعلم وتقديم الفرص المختلفة لدعم العملية التّربوية والتّعليمية والنّهوض بها، كما تعمل عملية التّقييم الناجح على مؤازرة ومساعدة المعلّمين على

(1)) محمد عبيد الظنحاني، تأملات مستقبلية في تعليم اللغة العربية، المؤتمر الدولي السابع للغة العربية، ص166.

(2) المملكة المغربية، دليل المقاربة بالكفايات، دون طبعة مكتبة المدارس، الدار البيضاء-المغرب، 2009، ص: 19.

تطوير أدائهم التّعليمي وتقديم ما هو أفضل لتلاميذهم والتّحسين من مستوى المعلومات التي يتمّ تقديمها والأنشطة والسّلوكيات والتّحصيل العلمي لدى الطّلاب، كما أنّ التّقييم يعمل على تقديم فرص انفعالية وذهنية وشرطية في مختلف الأنشطة وتقترح حلولاً للمشكلات التي يتمّ إيجادها لدى الكفاءات ومعالجة تلك المشكلات بطريقةٍ مرنة محسوسةٍ ذات أثر مباشر على العملية التّعليمية وذات نتائج مرئيّة في أداء المعلّمين وسلوكهم، ومن المهم جدًا ذكره أنّ عملية التقييم تسلّط الضّوء على أهميّة المظاهر الفكرية والانفعالية لدى المتعلّم والنّظر إلى التّجارب المختلفة وكيفية التّعامل معها بطريقة حديثة تعمل على التّطوير ومواكبة العصر والبعد عن الطرق التّقليدية التي لم تعد تجدي نفعًا، ويعتبر أداء المتعلّم من ضمن الأمور التي تقع تحت سقف التقييم للكفاءات، حيث إنّه من المتوقع أنّ قوم المتعلّمين بتقديم أداء متميز في ظل تعاملهم مع الكفاءاتالتّعليمية المتميزة وتعاملهم مع مكتسبات يمكنهم توظيفها والاستفادة منها أثناء تعلّمهم، فمن الضّروري أن يتم توظيف المكتسبات التّعليمية ومعرفة كيفية الاستفادة منها وتوظيفها في العملية التّعليمية والتّربوية بشكل عملي فعلي دون الاحتفاظ بها بالذّهن دون معرفة استخدامها في الحياة العملية، وتعتبر أيضًا الأهداف الإجرائية من الأمور المهم التّأكد من تحقيقها أثناء عملية التقييم للكفاءات. (1)

لذا، فإنّ المعلّم يعتبر أساس العملية التّعليمية والتّربوية وتعتبر الكفاءات المعلّمين من الأمور المهمة والأساسية في العملية التّعليمية والتّربوية، فتقييم الكفاءات والتأكد من مدى كفايتهم يعتبر أمرًا أساسيًّا في العملية التّعليمية لما يتوقف على ذلك من نتائج وتحقيق غايات منشودة ونجاح للطّلاب ورقي في سلوكهم وتعليمهم، وقد يتمّ عمل التّقييم عن طريق الاختبارات التي يتم استخدامها لمعرفة مدى امتلاك المعلّمين للمعلومات الكافية، وحضور الحصص اليومية التي يقوم المعلّمين بتقديمها فيتم حضورها عن طريق المسؤولين من مشرفين تربويين وغيرهم من الذين يعملون على تقييم الأداء في المؤسسة التّعليمية، كما أنّ المؤتمرات والتّدريب العملي يعمل على إظهار المعلّمين لما يمتلكونه من كفاءات وما لديهم كم أفكار وطموحات وتطلّعات وما يقدمونه من جهود في العملية التّعليمية، كما أنّ النّظر إلى التّحصيل الدّراسي

(1) سليماني، العربي، الكفاءاتفي التعليم (من أجل مقاربة شمولية)، ط1،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء- المغرب، 2006 ، ص:122.

لدى الطّلاب وتطويرهم وسلوكهم وأدائهم المعرفي والنّفسي يعتبرون مؤشرات للأداء المعلّمين، فنجد أنّ عملية تقييم الكفاءاتعملية تعليمية تربوية بحته يقوم بها الموجهون والمشرفون التّربويين المسؤولين عن النّظر في أداء المعلّمين وكفايتهم ما لديهم من معلومات وقدرات وجوانب قوّة وجوانب نقص في دائهم ليتمّ التّعامل مع أوجه القوّة وتطويرها والتّعامل مع أوجه النّقص والحد منها وتحسينها بطريقة مناسبة واقتراح حلول وتقديم توجيهات مناسبة للمعلّمين والكفاءاتالتّربوية. (1)

سادسا: أسباب ظهور التقويم التّربوي للكفاءات:

إنّ عملية تقويم الكفاءاتظهرت في السبعينيات لتقدير جهود المعلّمين الأكفاء وتقدير جهودهم والتّطوير من الكفاءات المعلّمين الآخرين وأدائهم التّعليمي والتّربوي على المستويات المختلفة وعدم الاكتفاء بالأمور التّقليدية التي تتعلّق بالتّعليم البسيط التّقليدي الذي يعمل على التلقين وحفظ المعلومات وتقديمها في وقت الاختبار، فأصبحت الحاجة ملحّة للنمو بالأداء التّعليمي للمعلّمين وتطوير العملية التّعليمية التّربوية عن طريق تطوير المعلّمين وتدريبهم وتعريفهم لما هو مفيد لهم وما ينعكس على طلابهم من خلالهم، فتم وضع البرامج والخطط المهمّة ومقاييس ومعايير التّقييم لتطوير أداء المعلّمين واقتراح حلول لتطوير العملية التعليمية والتربوية، كما ظهرت برامج إعداد المعلّمين وتقيمهم على أساس الكفاءاتالتّربوية وذلك نظرًا للمطالبات المستمرة في تطوير العملية التّعليمية والحصول على نتائج ومردود أفضل يتم تقديمه من خلال الطّلاب. (2)

وتعتبر الكفاءات الجيّدة من الأمور التي يسعى مدراء المدارس على توفرها في مدارسهم نظرًا لانعكاسها المباشر على الطّلاب وتحصيلهم الدّراسي واكتسابهم للسلوكيات المختلفة، فبدأ المدراء بعملية تقييم الكفاءاتوالنّظر إلى مدى قدراتهم ومعرفتهم وأدائهم وما يمتلكونه من دورات تدريبية وشهادات علمية

(1) حثروبي، محمد الصالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دون طبعة، دار الهدى للطباعة، والنشر، والتوزيع، عين مليلة–الجزائر، ، دون سنة، ص: 37.

(2) علي عطية، محسن، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءاتالأدائية،ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن 1، 2007 ، ص:71.

وما يقدمونه من شرح فعلي للدروس وما يمتلكونه من قدرات للنهوض بالعملية التّعليمية، ويستمر تقييم المعلّمين والنّظر في الكفاءاتهم التّربوية خلال قيامهم بتأدية واجبهم التّعليمي والتّربوي وما يقدمونه من أنشطة وأوراق عمل وتفاعلات وتعاملات مع الطّلاب بصورةٍ لائقة وفعلية وتفاعلية، كما أنّ إدراك المعلّمين لأهمية دورهم في العملية التّعليمية والتّربوية تعتبر من الأمور المهمّة التي يجب توفرها لدى المعلّمين، ويضاف إلى ذلك السّلوكيات التي تعتبر من ضمن الكفاءاتالتي ينبغي توفرها لدى المعلّمين، فتعتبر السّلوكيات ذات تأثير كبير ومباشر على الطّلاب مما يجعل تقييم السّلوك ومستوى أدائه من الأمور التي تدخل ضمن الالكفاءات، فوضعت معايير للسلوك لا ينبغي على المعلّمين تجاهلها أو الخروج عنها أو مخالفتها، فنجد أنّ الكفاءاتقائمة على سلوكيات ومعايير تتسم بالشّمول ويمكن ملاحظتها والتحقق منها ويمكن معرفتها من قِبل المعلّم والمتعلّم، وظهر حديثًا التّعلّم الإتقاني الذّي يركز على إتقان أساسيّات التّعليم وأداء المعلّم وسلوكياته مراعاته للفروق الفريّة بين المتعلّمين، ومن المفترض توفير مشاهد ومواقف تعليميّة حيّة ومباشرة في المدارس، وحضور دورات تدريبيّة تعمل على تزويد المتدرّب بما ينبغي عليه معرفته وامتلاكه من مهارات في مجال العمل التّعليمي. (1)

سابعا: أسس ووسائل التّقويم التّربوي للكفاءات وخطوات تقييمها:

عند تقييم الكفاءات يتمّ النّظر إلى الجوانب الرّئيسية التي ينبغي توفرها لدى الكفاءات التّربوية ويتمّ النّظر في الطّرق التي يمكن من خلالها تقييم الكفاءات التي تتوفر لدى المعلّمين:

1. توفر الجوانب النّظرية المعرفية المتعلّقة بالمواد التّعليميّة من معلمات وفوائد وتعاريف وما يشوبها من صعوبات واختلافات، فيتمّ التّأكد من توفر الكفاءات المعرفية والجوانب النّظرية لدى المعلّمين عن طريق اختبارهم ومعرفة مستواهم في الجانب المعرفي وما يمتلكونه من معلومات في تخصصهم الذّي سوف يقومون بتدريسه لطلبتهم.

(1) هني، خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، طبعة 1 ،دون بلد،سنة 2005 ،ص:96.

2. مراقبة أداء الكفاءات التّعليمية عن طريق الخبراء الذّين يمتلكون خبرات تعليمية عملية سابقة في حقل التّعليم ويتصفون بالحنكة والدّراية والحياديّة ومعرفة إصدار الأحكام حول المواقف والشّخصيات، فلكل كفاية جوانب تحكم على مدى توفرها لدى المعلّمين ومعرفة الهدف من الكفاءة ومدى تحققها والمواقف التي ينبغي توفرها فيها.

3. عمل تدريب عملي يشتمل عمل تقييم لكفاءات المعلّمين ومدى تفاعلهم وتقديمهم للأفكار والاقتراحات ومدى فاعليتهم في مناقشة المشكلات وطرح حلول فاعلة لحلّها.

4. متابعة الكفاءات بشكل دوري بما في ذلك حضور الحصص والدّروس التّي يقدّمونها والاطلاع على النّشاطات والفعاليات المنهجيّة واللامنهجية التي يقومون بإعدادها، ومراقبة التّحصيل الدّراسي لطلابهم ومدى تأثر سلوكيّات الطّلاب بالمعلّمين ومدى اعتبارهم قدوة يقتدون بهم في التّعلّم والقدرة على التّصرف والتّفكير بشكل إيجابي و فعّال ،كما يقوم الموجّهون والمشرفون التّربويين بمناقشة الأمور التي تحتاج إلى تطوير وتحسين وتعديل للنّقص الموجود عندها والوقوف عند نقاط الضّعف والقوة التي تمتلكها الكفاءة التّعليمية. (1)

ثامنا: خطوات التّقييم التّربوي:

إنّ أهم الأسباب الداعية إلى تقييم الدّرس هو معرفة مدى توفر القدرات التّعليمية لدى المعلّم ومدى تحقيقه للأهداف التّعليمية التي ينبغي عليه تحقيقها، وقد ذكر بولي خطوات تقييم الدّرس وذلك لتحقيق هدف الحصول على تغذية راجعة حول السلوك الوظيفي للمعلّم، بحيث تندرج خطوات التّقييم التّربوي على النّحو التّالي:

1. تحديد المواد التي يراد تقييمها، وتحديد المهارات والأهداف التي سوف يجري تقييمها.

(1) علي عطية، محسن، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءاتالأدائية،ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع، ، 2007، عمان، الأردن ،ص :71.

2. استخدام الطّرق أو الوسائل المناسبة للتقويم التي تكمن في الملاحظة واستخدام وسائل التّقدير والقياس ووسائل المقارنة والحُكم لأخذ القرار حول التّقييم.

3. تقديم تغذية راجعة للمعلّم حول مدى كفاءته ونقاط القوّة التي يمتلكها ويمكنه استغلالها وتوظيفها بشكلٍ أكبر وتطويرها، وتوضيح نقاط الضعف التي لدى المعلّمين وكيفية التّخلص منها والعمل على تحسينها وإيجاد طرائق تدريس وأفكار وأساليب تساعدهم على تجاوز النّقص في الكفاءة. (1)

المبحث الخامس: معايير التقييم في مجال المقاربة بالكفاءات

كرست المدرسة الجزائرية، لمدة طويلة، التقييم التحصيلي الجزائي على حساب التقييم التوجيهي والتقييم التكويني. وكأن هاجسها المركزي هو إسناد أعداد تحتسب في المعدلات الثلاثية وتحدد مآل المتعلم إما بالنجاح والارتقاء أو بالفشل والرسوب. فكان لمثل هذه الممارسات انعكاس على التعليمات وعلى مستوى أداء المتعلم.

وأمام تدهور النتائج وارتفاع نسب الإخفاق والانقطاع المدرسي عملت المدرسة الجزائرية على تغيير واقع التقييم حتى تستطيع الرفع من مردودها الداخلي.

يفترض هذا التحدّي تغير المرجعية النظرية حتى نتمكن من بناء رؤية جديدة لعملية التقييم ولدورها في تطوير التعليمات.

1- ما التقييم في مجال المقاربة بالكفاءات ؟

أ- في إشكال التعريف :

يعرف (De Ketele) التقييم بأنه "تجميع معلومات تتصف بالوجاهة والصدق والموثوقية بناء على أهداف محددة ومعايير مناسبة قصد اتخاذ قرار" التقييم إنما هو "التمشي الذي يهتم باختبار

(1) جابر عبد الحميد، استراتيجيات التدريس والتعليم،ط1،دار الفكر العربي، القاهرة، 1999 ،ص: 56.

درجة التلاؤم بين مجموع المعلومات من جهة وجملة المعايير من جهة أخرى"[1]

ويضيف (De Ketele) أن من الخصائص المميزة لتقييم المصداقية. فنحن حين نهتم بتطوير وتنمية كفاءات المتعلمين لا نعني بجمع العناصر المكونة لهذه المكتسبات بقدر ما نعمل على أن يكون تقييمنا تقييما للكفاءة بأتم معنى الكلمة : تقييم مدى كفاءة المتعلم في إنجاز المهمات التي تطلب منه.

وتفرز المقاربة بالكفاءات مقارنة بالمقاربة بالأهداف تساؤلا حول نوع التقييم الذي نعتمده أهو تقييم نوعي أم تقييم كمي ؟.

يشير (De KeteleوX.Roegiers) ردا على هذا التساؤل "أنه يصعب الفصل بين الاثنين لأن التقييم النوعي لا يقصى المحكات والمعايير ولكنه يتحاشى تقنينها. ثم إن الجمع بين هذين النوعين ممكن، خاصة في ما يتعلق بالمنتوج الذي لا يطرح إشكاليا (تقييم إجمالي) فلا نلجأ إلى التقييم المعياري. إلا إذا ترددنا في الحكم على المنتوج وبيّن أنّ هذا التمييز سرعان ما يضمحل كلما اكتسب المعلم خبرة بمعنى استبطن مجموعة من المعايير التي يمكنه تعبئتها بصورة جمالية دون التفريق بينها"[2] .

تسلّمنا هذه الخاصية إلى التساؤل عن الوظائف الأساسية للتقييم في مجال المقاربة بالكفاءات.

ب– تقييم الكفاءات: وظيفة ثلاثية الأبعاد :

الكفاءات المكتسبة ضمن ثلاث وظائف:

1– وظيفة توجيه التعليمات : يتم التقييم في بداية السنة قبل أن بدأ التعليمات ؛ يتم التقييم في بداية السنة قبل أن يبدأ التعليمات الجديدة. فنختبر مدى ترسخ الكفاءاتالتي يفترض أنه وقع اكتسابها في السنة السابقة. وذلك لرصد الصعوبات ومعالجتها، كي نستطيع إكساب المتعلم كفاءات جديدة تبنى على قواعد صحيحة.

(1) DE KETELE, J.M.. L'ébaluation des ackuis scolaires : kuoi ? pourkuoi ? pour kuoi ?, Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation،1996, p76.

(2) ROEGIERS, D. L'école et l'évaluation. Brucelles: De Boeck Uni6ersité،2004,p226

2- وظيفة تعديل التعليمات : تتم خلال السنة الدراسية.

تهدف عملية التقييم، في هذه المرحلة، إلى تنمية وتطوير التعليمات وإلى التأكد من درجة تملّك كلّ متعلم على حده للكفاءات قصد علاج الصعوبات التي واجهت كل واحد منهم (التقييم التكويني) وإذا نظرنا إلى مجموع القسم فإن الأمر يتعلق بتعديل التعليمات المخصصة لهذه السنة. ويرتكز هذا التقييم على مجموع المعلومات التي وقع تجميعها خلال التقييمات التكوينية ⇦ تنتهي إلى تشخيص الأخطاء ومعالجتها.

3- وظيفة إشهاد التعليمات :

في نهاية سنة أو في نهاية درجة. ويحدد التقييم في هذه المرحلة مدى اكتساب المتعلم للكفاءات الدنيا التي تمكنه من مواصلة التعلم اللاحق.

بيّد أن الحديث عن وظائف التقييم المباشرة في جال المقاربة بالكفاءات، لا يجب أن يحجب عن بعض الوظائف الغير مباشرة نذكر منها:

- تعزيز الثقة بالذات. تنمية الاستقلالية
- إدماج المكتسبات بمعنى مواجهة وضعية إدماجية تساعد المتعلم على إدماج مكتسباته.
- اخبار مختلف الفواعل في المنظومة التربوية (المعلم، التلميذ، الولي، المسؤول... الخ.).

والملاحظ أنه لئن اختلفت وظيفة التقييم باختلاف مرحلة التعلم خلال السنة الدراسية فإنّ شكل الكفاءة يبقى هو نفسه. ويتمثل في وضع المتعلّم أمام وضعيّة تنتمي إلى عائلة وضعيات تحدّد الكفاءة. والنظر إلى تعامله مع هذه الوضعيّة المشكل بتحليل ما ينتجه.

ويفترض في هذه الوضعيّة أن تكون وضعية جديدة، ذلك أن اقتراح نفس الوضعية ومحاولة اختبار كفاءات المتعلّم من خلالها سيوقعنا في القدرة على إعادة الفعل دون التأكد من مدى قدرته على توظيف كفاءاته وقدراته داخل وضعية جديدة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات الدالة. وتقودنا هذه

الوضعيّة إلى النظر في ما أنتجه المتعلّمون استجابة لحاجة لديهم وتجاوزا لوضعية مشكل اقترحت عليهم. وذلك استنادا إلى جملة من المعايير والمؤشرات.

2- معايير التقييم في مجال المقاربة بالكفاءات :

أ- ما المقصود بمعيار التقييم :

تمرين تكويني (2)

التعليمة : أصلح عملي هذين المتعلمين مسندا له عددا من 20.

الفريق 1: (نقدم له معايير الإصلاح)

الفريق 2 : لا نقدم له معايير الإصلاح

ينطلق النشاط التقييمي في مجال المقاربة بالكفاءات من وضعية إدماجية تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاءة ثم تنظر في ما أنتجه المتعلّمون بغية التأكّد من كفاءة المتعلّم في تحقيق المهمّات التي تطلب منه. وذلك من خلال جملة من المعايير والمؤشّرات التي تعكس درجات امتلاك المتعلّم للكفاءات المقررة لمرحلة من مراحل التعلم وتكشف عن معايير الإصلاح والتقييم.

ويتطلب تحديد هذه المعايير التعرف على خصائصها وعلى كيفية صياغتها أو بنائها.

ب- صياغة معايير التقييم :

يعرّف X.Roegiers المعيار بأنه "**خاصية وعلى عمليات صياغته أن تحدد هذه الخاصية :**

- **إما باستعمال اسم اصطلح عليه : إيجابا أو سلبا (الملاءمة، الانسجام، الدقة، الطرافة).**
- **وإما باستعمال اسم يرفق بمتمم اصطلح عليه (استعمال جيد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي. . وإما باللجوء إلى السؤال"**[1]

(1) باسم أحمد السعدي، التجديد في التربية، الفردوس للطباعة والنشر، ط1، بغداد، 2016، ص121-128.

ونبه X. Roegiers (2000) إلى ضرورة الابتعاد عن المعايير صياغة تجعلنا نخلط بين المعيار والهدف. **مثال : "الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 1000" هذا الملفوظ ليس معيارا وإنما هو هدف مميز بمعنى أنه موضوع تعلم في حين أن "دقة النتيجة، "احترام نظام وحجم هذه النتائج كلها معايير تسند إلى الهدف المميز الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 1000".**[1]

ونحتاج في عملية صياغة المعايير إلى التميز بين المعيار والمؤشر دال. لذا نحاول في ما يلي توضيح الفروق بين المصطلحين وما يتضمنانه من خصائص ومميزات.

1- التميز بين المعيار والمؤشر :

يتطلب تقييم كفاءة المتعلمين والتأكد من درجة تملكها تستند إلى جملة من معايير للإصلاح، بيد أنّ هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج المتعلّمين لذا وجب التسلّح بمجموعة من المؤشرات التي تجعل هذه المعايير إجرائيّة، ونميّز هنا بين المعيار والمؤشّر. فالمعيار هو خاصيّة يجب احترامها له خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة. أما المؤشر فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير (إما كمية أو عدد) ونلجأ في الغالب إلى تحديد مؤشّرات متعددة كي نتبيّن مدى احترام المعايير خاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار.

مثال : معيار : جودة المذاق لأكلة أعدتها أمك

مؤشراته = * لمدح المدعوين لهذه الأكلة

*** أكلت كل الوجبة ولم يبق شيء في الصحون**

*** الخ.**

وتفرّع المقاربة بالكفاءات معايير التقييم إلى معايير الحد الأدنى ومعايير التميّز. وذلك للتميز بين مستوى تملك المتعلمين للكفاءة وللمفاضلة بينهم.

(1) المرجع نفسه،ص121-128

2- معايير الحد الأدنى ومعايير التميز :

لا تسند المقاربة بالكفاءات إلى المعايير نفس الأهمية. لذا سنحاول التميز بين هذه المعايير.

أ- معايير الحد الأدنى :

يعد هذا المعيار معيارا إشهاديا نقرر من خلاله أن المتعلم أهل للنجاح أو للإخفاق ⇔ **يحول عدم تملكها دون مواصلة التعلم.**

مثال : في المثال السابق يمكن اعتبار المعايير التالية معاييرا للحد الأدنى :

C1= الطعام ذو المذاق الجيد

C3= المواد التي استعملها مفيدة للصحة.

C4= حافظ على قواعد الصحة الأساسية

C5= حرص على أن يطهو بنظافة.

ب- معايير التميّز :

تعدّ هذه المعايير معاييرا غير ضرورية للتصريح بنجاح المتعلّم، بيد أنّها معايير تمكن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلّم ومن ثمّ ترتيبهم ترتيبا تفاضليا ⇔ **لا يحول عدم تملكها دون مواصلة التعلم.**

ويمكننا أن نقدم المثال التالي يجعل هذه المعايير إجرائية أكثر.

مثال : في اللغة

الكفاءة في اللغة : " في نهاية السنة 4 من التعليم الأساسي يكون المتعلم قادرا على إنتاج ثلاث جمل على الأقل، انطلاقا من سند بصري".

معايير الحد الأدنى	معايير التميز
C1. الملاءمة مع الوضعية المقترحة داخل السند.	C4. الدقة
C2. الانسجام الدلالي (الوحدة الدلالية، غياب التناقض).	C5. إنتاج فردي
C3. الانسجام المعجمي (الترابط بين عناصر الجملة).	C6. استعمال "مكره" لبعض الوسائل الرياضية في C2.

ومن الخصائص المميزة لصياغة المعيار – حسب X.Ro–giers أن لا تكون المعايير صارمة وإلا فإنّ نسبة المتعلّمين الناجحين ستكون ضئيلة مقارنة بنسب الإخفاق. ويجب أن تحدّد المعايير بدقة حتّى نتمكّن من اختبار الكفاءة، ونسعى في الغالب إلى أن لا تتعدى معايير الحد الأدنى 3 أو أربعة معايير ومعيار أو اثنين للتميّز وذلك تحقيقا للأهداف التالية [1] :

1. أن لا تختلف الأعداد المسندة اختلافا كبيرا بين معلم وآخر.
2. ربحا للوقت المخصص للإصلاح لأن الجهد الذي يبذله المعلم في الإصلاح والأعداد المسندة قد تختلف باختلاف المعايير المضبوطة لذلك علينا الحد من هذه المعايير كي لا تتباعد الفوارق بين الأعداد المسندة لكل عمل من أعمال المتعلمين.

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة التميز بين المعيار والمحتوى فلا نخلط بينهما. إذ يمكن اختبار المعيار انطلاقا من محتويات متعددة.

مثال : "استعمال الصيغ المنفية" هو محتوى وليس معيارا ويمكن تقييمه بالنظر إلى مستويات متعددة معايير = الجودة الاستعمال"... الخ.

وإذا أردنا التأكد من اكتساب مجمل المحتويات فإن علينا تنويع الأنشطة المقترحة وتعداد المعايير والملاحظ أنّ مشكل التقييم، في مجال المقاربة بالكفاءات لا يقتصر على تحديد المعايير والمؤشّرات أو البحث عن معايير التميّز، إذ تهدف هذه العمليّات إلى إشهاد المتعلّم وإلى تكوين الكفاءات مدمجة

(1) باسم أحمد السعدي، التجديد في التربية، الفردوس للطباعة والنشر، ط1، بغداد،2016، ص121-128.

لديه.

لذا سعت المقاربة بالكفاءات إلى تحديد بعض الخصائص "الكمّية" التي تمكّن المعلّم من الحكم على المنتوج المنجز مقارنة بالمنتوج المنتظر من الكفاءة. ويمكن تصنيف هذه الخصائص في النقاط التالية :

* **عتبات التملك:** نلجأ في تقييم كفاءات المتعلم إلى معايير الإصلاح التي غالبا ما تكون معايير كمية نستند إليها للحكم على نجاح أو إخفاق المتعلم. وذلك بالنظر إلى مدى امتلاكه، بشكل مرضي، لمختلف المعايير. (ما نسميه عتبات التملك).

مثال : نجاح المتعلّم في إنجاز وضعيتين من بين 3 وضعيّات (عتبة تملّك).

* **تقدم مناسبات متعددة لاختبار المعايير:** تقدم وضعية تقييم الكفاءات داخل وضعية معقدة تنتمي إلى عائلة الوضعيات التي تحددها الكفاءة وتتضمن هذه الوضعية المنتوج المنتظر من طرف المتعلم. ولكي نتحاشى الإعلان عن نجاح أو إخفاق هذا المتعلم أو ذاك نبحث في إيجاد مناسبات عدة للتأكد ولاختبار المعايير.

* **التملك الأدنى والتملك الأقصى:** يجب أن نمكّن المتعلّم من مناسبات متعدّدة يختبر فيها كفاءته. فإذا نظرنا في مبدأ 2/3 مثلا عليه أن ينجح في مناسبتين على ثلاث مناسبات. وأنها يمكننا القول بأنه قد امتلك هذا المعيار أي أنه بلغ مستوى التملك الأدنى لأننا لا نفرض على المتعلّم أن ينجح في البنود الثلاثة فقد يسهو مرة أو يكون متعبا يومها... الخ. لذا نقول أن لكل متعلم حقا في الخطأ. بيد أنه حين ينجح في المناسبات الثلاث فإنه يمتلك مستوى التملك الأقصى.

*** الأهمية التي توليها إلى معيار التميّز :**

يجب أن نحرص على أن لا يخصص عدد كبير من النقاط لمعايير التّميّز. وذلك لتحاشي الإخفاق بمعني لضمان أن لا يكون الفشل إلا نتيجة عدم تملك المتعلم لمعايير التميز، فمن الواجب تقييم المتعلّمين حول المعايير الدنيا، التي تعد شرطا أساسيا لمواصلة التعلّم في المراحل اللّاحقة. ويمكننا ترجمة هذا المبدأ في

قاعدة أخرى يسميها (De Ketele) "مبدأ3/4" بمعنى أن 1/4 البنود يتعلم بمعايير التميز وهو الحد الأقصى.

ولما كانت مهمة المدرسة الرفع من أداء المتعلمين وتكوينهم تكوينا يضمن إشهاد الكفاءات ولا المحتويات المتراكمة فإنها قد سعت إلى تغيير النظرة للتقييم الإشهادي في مجال المقاربة بالكفاءات.

3- التقييم الإشهادي في مجال بيداغوجيا الإدماج :

يكتفي في التقييم الإشهادي بالجمع بين مجموع الأعداد التي يتحصل عليها المتعلم إجابة عن جملة من الأسئلة. بيد أن لهذه العملية مساوئ يمكن إجمالها في النقاط التالية:

1. ترتبط بمجموعة من المحتويات لا نضمن ضرورة أنها الأفضل و أنها يمكن أن تكون موضوع تقييم.
2. ينجح المتعلم في الغالب في إظهار درجة تملكه لمحتوى مدرسي معين ولكنه في الواقع لا يملك المحتوى الهام.

ويهدف التقييم الإشهادي الذي يقوم على امتلاك الكفاءات إلى تجاوز هاتين المشكلتين :

1. عندما نركز على التعليمات الأساسية، فإننا نقلص من نسب الإخفاق بمعنى تجاوز الأثر السلبي للمحتويات الثانوية (مع الرفع من قيمة أداء المتعلم القادر على تخطي الحد الأدنى).
2. تضمن هذه العملية أن المتعلمين الذين وقع قبولهم في السنة اللاحقة لهم حد أدنى من الكفاءات الأساسية، مما سيمكنه من الاستناد إلى هذا التملّك مواصلة بقيّة التعليمات.

وهكذا نتبيّن من خلال ما تقدم أهمية التقييم في مجال المقاربة بالكفاءات باعتباره التجسيد الحقيقي لمنظومة الأهداف الاندماجية التي يمكن من التعرف على أداء المتعلمين ما يتعلق –خاصة – بمد– تملك–م لمعايير الكفاءة ومدى تحقّق مؤشراتها في ما ينتجه المتعلم من خطابات. وذلك للتحقق من نجاح التقييم التكويني في إثراء التعليمات وإنماؤها.

حرصت المقاربة بالكفاءات من خلال تقييمها للمكتسبات السابقة وللتعليمات الآنية على مساعدة المتعلم وعلى التدخل للتحديد أهم الصعوبات ومصادرها قصد تقديم الدعم والعلاج المناسب.

4- من أنشطة التقييم إلى أنشطة الدّعم والعلاج :

السند : حصة مصوّرة

تهدف هذه الأنشطة إلى تقديم المساعدة إلى المتعلّم وتستند إلى مفهوم "الخطأ" الذي يقع استغلاله لمعالجة بعض الصعوبات التي تواجه المتعلّم وتعرقل عمليّة تعلّمه وتكمن أهميّة استغلال هذه الأخطاء في الإخبار عن عمليّات المتعلّم الذهنية أو العرفانية وفي التنبؤ بالصعوبات التي قد تواجهه في التعليمات اللّاحقة. إذ لا معنى لنشاط العلاج إلا إذا سبقت بتشخيص للأخطاء، وتتضمن هذه العملية أربعة مراحل:

1. تعيين الأخطاء
2. وصف الخطأ : جمع الأخطاء في مجموعات متقاربة
3. البحث عن مصادر الخطأ : البحث عن أسباب الفشل
4. وضع جهاز علاجي : تضع مقترحات لمعالجة هذه النقائص ونقترح استراتيجيات للعلاج.

1) **تعيين الأخطاء:** تعد هذه العملية عملية تقنية للإصلاح. لذا يجب العمل على تعيين هذه الأخطاء في سياقها.

2) **وصف الأخطاء** : يتعلق الأمر بوصف الأخطاء وصفا دقيقا : غياب الفعل داخل الجملة، غياب الانسجام،... الخ. وتتطلب هذه العملية وصف الخطأ وعلى الوسائل أو التقنيات المساعدة على ذلك.

أ- **التقنيات المساعدة على وصف الخطأ:**

- لا يمكن تصنيف الأخطاء إلا انطلاقا من معايير تصنيفية ملائمة. ذلك أن هذه المعايير- حسب X. Roegiers - إنما هي –عايير كبرى "macro-critere "

مثال: معاير مستويات النص

- **الأخطاء في مستوى النص**

- **الأخطاء في مستوى الفقرة**
- **الأخطاء في مستوى الجملة**
- **الأخطاء في مستوى الكلمة.**

لذا وجب على المعلم أن يكون دقيقا في وصفه للأخطاء.

مثال : في استعمال أدوات الربط ننظر هل أن الأخطاء في هذا المستوى راجعة إلى السهو أم إلى الإفراط في استعمال هذه الأدوات في غير موضعها.

- يتعين على المعلم وصف الخطأ دون تأويله..
- لا يكفي أن نسمي الأخطاء بأسمائها ولكن علينا أن نتبين هل يقع المتعلم في الخطإ ذاته دائما أم لا أو أن هذا الخطأ ظرفي ؟ يتعلق الأمر إذن بتصنيف الأخطاء.
- تعيين الأخطاء بدقة بالغة.
- محاولة رصد ووصف الخطأ وصفا ورصدا وفيا مع الجمع بين العمليتين. وذلك لسببين :

1. يمكن تعيين أخطاء متعددة، ارتكبها نفس التلميذ، المعلم من الوقوف على الصعوبات التي تواجهه: فعندما يتكرر نوع واحد من الأخطاء يمكننا أن نضع بسهولة فرضيات حول مصدر الخطأ.
2. يمكن تعيين أخطاء متشابهة ارتكبها عدة تلاميذ، المعلم من الجمع بين هذه الأخطاء داخل وضعيات علاج لمصادر هذه الأخطاء.

وتجدر الإشارة هنا أن الاشتغال على الأخطاء. ومصادرها يفرض الانتباه إلى ظواهر أخرى متعددة يمكنها أن تترجم عن بعض النقائص التي تظهر في أعمال المتعلمين.

- تردد المتعلم في الإجابة.
- لجوء المتعلم إلى عمليات كان عليه تجاوزها (مثال أن يحسب الأعداد بأصابعه... الخ).

- غياب الاستقلالية والذاتية في العمل.

مثال : يطلب المتعلم دائما مساعدة المعلم في نوع مخصوص من تمارين.

وهكذا يكشف الخطأ عن الاختلالات والنقائص التي تظهر في أداء المتعلم.

ب– كيف نحدد نوع الأخطاء التي يرتكبها المتعلم ؟

السند: أعمال المتعلّمين

يمكننا الانطلاق في تحديد نوع الخطأ من عمليات التصنيف التي يقترحها De Ketele والتي تتعلق بهيكلة مجموعة من البنود (items) في جدول ثنائي المدخل وتنظر في المستويات التي تطرح إشكالا أكثر من غيرها. أو انطلاقا من الشبكة التي يضعها (Astolfi) لتعيين بعض مصادر الأخطاء.

نموذج استولفي[1] Astolfi لتحليل الأخطاء

	البعد	المدلول
1	أخطاء متصلة بعدم احترام التعليمة	يتصل هذا البعد بمقروئية النص المدرس بصفة عامة وخاصة وجاهة التعليمة المقترحة ووضوح صياغتها.
2	أخطاء متصلة بتصورات التلاميذ	يتصل هذا البعد بتحليل طبيعة العقبات والعوائق المتعلقة بالأداء اللغوي... هيكلة التفكير انطلاقا من لغة الطفل التلقائية – الانتقال–من سجل إلى آخر...) وبالتالي تمكين المتعلمين من أدوات التعديل الذاتي.

(1) انظر مقال عبد الجليل صيود

"Les Sciences naturelles une pluridisciplinarité qui induit des obstacles à l'enseignant et à l'apprenant"

ص 87 من وقائع الملتقى 15 حول تداخل المواد وتكامل مستويات التعليم بتررت 28/29ماي 1999.

3	أخطاء تتصل بالعمليات الذهنية المتدخلة إنجاز الأنشطة التعليمية.	يتصل هذا البعد بطبيعة الأنشطة المقترحة ومستوياتها في والمرجعية العرفانيّة المعتمدة في تخيرها (تبويب التدريبات وتدرجها)
4	أخطاء تتصل بالتمشيّات المعتمدة	يتصل هذا البعد بتخيّر التمشيّات المعتمدة فعليا من حيث علاقتها بالتمشي المفترض للمادة ومدى تنوع هذه التمشيّات وملائمتها لتطور التعلم

تمثل هذه العملية- حسب رأينا الإطار المنهجي الملائم لتدعيم التعليمات وللبحث عن مصادر الصعوبة التي تعيق المتعلم عن مواصلة التعلم. وتمر هذه العملية بسلسلة من المراحل نذكر منها:

*** مرحلة التشخيص :**

تأتي هذه العملية بعد وصف الأخطاء للتعليق عليها ولتحليلها بدقة قصد وضع فرضيات إذ يصعب الظفر، في بعض الأحيان بتأويل ملائم لمصدر الصعوبة. فقد يخطئ المتعلم في التصريف لأنه لا يملك المعجم اللازم الذي لم تقع تعبئته بعد (مصدر 1) أو لأن له مشكلا يتعلق بالخلط في رسم الحروف (مصدر 2) ومن ثم نتبين أن من الضروري اقتراح تمارين علاج بحسب الخطير الذي يقع فيه المتعلم. لهذا يجب وضع فرضيات متعددة لمصادر الخطأ والتأكد منها قبل المرور إلى العلاج.

مثال: تعلم اللغة

وصف الخطأ	مصادر ممكنة للخطأ
غياب الفعل داخل الجملة	- تداخل لغتين العربية والفرنسية
	- تصور خاطئ للفعل ولدوره في الجملة
	- لا يتحكم المتعلم في البنية اللغوية المكون الفعلي والمكون الاسمي

وانطلاقا مما سبق يتبين لنا أن من الضروري تحديد مصادر الخطأ لوضع جهاز علاجي مناسب يعبر بطريقة إجرائية عن الفرضيات المتعلقة بمصادر الخطأ.

ج- كيف يمكننا التعرف على مصدر الخطأ :

تعدّ عملية البحث عن مصادر الخطأ عمليّة حدسيّة بمعنى أنّ المعلّم ينطلق في تأويله لمصادر الخطأ من تاريخ المتعلّم المدرسي والعائلي... الخ. وتستند هذه العمليّة إلى وسائل متعدّدة تبني داخلها الفرضيّات.

والملاحظ أنّ على المعلّم التريث قبل التسرّع في تأويل الخطأ لكي تبقى مجموع الفرضيات منفتحة على الأسباب. إذ تتطلب هذه الفرضيات التأكد من صحتها فيما بعد. فكيف يتم ذلك؟

توجد طرق متعددة للتأكد من الفرضية:

- يعتبر تكرار الخطأ مؤشرا. فعندما ينسى المتعلم أثناء إنتاجه لنص في 10 أسطر ربط الفعل بالفاعل. فإنه لا يمكننا القول بأن هذا الخطأ إنما هو خطأ سهو.
- التأكد من تحقق الهدف فعندما يخطأ 9/1 التلاميذ في الإجابة عن سؤال فعلى الأرجح أن صياغة السؤال لم تكن جيدة. الخ.

والملاحظ أنه لئن استطعنا التأكد بسهولة من مصادر بعض الأخطاء فإننا قد نواجه صعوبة في تبين أسبابها. لهذا نحاول الإجابة عن التساؤل التالي: ما الذي حمل المتعلم، أثناء حله للوضعية المشكلة على الإجابة بهذا الشكل؟ (تعيين مصدر الخطأ)

وما الذي حمل المتعلم، في تاريخه المدرسي على ارتكاب هذا الخطأ؟ (تحديد الأسباب). يمكن أن نرجع أسباب الأخطاء إلى:

- **عوامل داخلية:**

- البنى الذهنية للمتعلم .

- عوامل تتعلق بدافعية للتعلم .

- عوامل خارجية: كيفية هيكلة التعليمات

يتوجه المعلّم في الغالب إلى العوامل الداخليّة أكثر من غيرها رغم أنّ أغلب الأخطاء تعود أحيان إلى عوامل خارجيّة. ويهدف هذا التمييز بين الأسباب والمصادر إلى عوامل خارجيّة. ويهدف هذا التمييز بين الأسباب والمصادر إلى إيجاد جهاز العلاج الملائم لدعم المكتسبات وترسيخ التعليمات.

– وضعيات الدعم والعلاج :

نحدد أهم الثوابت المحددة للدعم والعلاج في الجدول التالي :

أهم الثوابت	التعليق
مستويات متعددة للدعم	تملي هذه المرحلة من خلال التشخيص وتتأتي من مراحل تحليل أسباب الخطأ ومصادره. تتعلق أنشطة الدعم بمستويات متعددة: المعلم المتعلم المنظومة التربوية
تواتر وأهمية الخطأ	– ليس من الضروري التدخل في كل مرة يواجه فيها المتعلم صعوبة. – لا يجب التفكير في العلاج إلا إذا تواتر الخطأ مرات متعددة. – ترجع بعض الأخطاء إلى السياق: غموض التعليمة، عدم وضوح الصور ... الخ.
الفواعل في وضعية الدعم والعلاج	– يجب الاعتناء بالفواعل داخل وضعية الدعم والعلاج. المتعلم وحده متعلم آخر يلعب دور الوصي المعلم. الخ.

وتسلمنا هذه الوضعية إلى التفكير في استراتيجيات الدعم والعلاج.

2- استراتيجيات الدعم والعلاج :

توجد حسب (De Ketele و Paguay) استراتيجيات متعددة للدعم وللعلاج من بينها :

1) العلاج بواسطة التغذية الراجعة :

- العلاج بمجرد اقتراح الإصلاح على المتعلم (إصلاح جماعي).
- العلاج باللجوء إلى الإصلاح الذاتي نقوم للمتعلم.

الإصلاح : المعايير، العمليات، المرجع، (قاموس، كتاب مدرسي...) الجواب (و عليه أن يجد التمشيّات).

- العلاج من خلال المقارنة بين الإصلاح الذاتي والإصلاح الجماعي وفي ذلك فائدة كبرى خاصة في مستوى الصراعات السوسيو عرفانية. (تقييم مشترك)

2) العلاج بواسطة تكرار أعمال مكملة :

- العلاج من خلال مراجعة جزء من المادة
- العلاج بواسطة عمل مكمل (تمارين أخرى مثلا) حول المادة موضوع التعلم.
- العلاج بواسطة مراجعة مكتسبات المتعلم السابقة التي لم يمتلكها بعد إعادة تعلم سابق.
- المعالجة بواسطة عمل مكمل يهتم بالمكتسبات السابقة.

3) العلاج من خلال تبني استراتيجيات جديدة للتعلم :

- العلاج من خلال تبني عمليات تكوين جديدة لنفس المادة أو من خلال تبني تمشي جديد للتعلم.

فيهتم بالمكتسبات السابقة التي لم يمتلكها المتعلم بعد. ترتبط وضعيات العلاج – انطلاقا –ما سبق بأنشطة تعليمية مختلفة :

- في الأنشطة الاستكشافية (إذا أردنا استعادة بعض التعلّمات الأساسية).
- في أنشطة التعلم الهيكلية (عندما يتعلق الأمر بتدريب المتعلم على استعمال قاعدة تقنية ...الخ)
- في أنشطة الإدماج : (إذا ما ارتبطت الصعوبة بقدرة المتعلم على تعبئة مكتسباته داخل الوضعية).

وهكذا تمثل عملية العلاج عملية جوهرية في بناء التعليمات وفي تنمية قدرات المتعلم العرفانيّة. بيد أن تحقيق هذه الغاية لا يجب أن يحجب عن المقومات الأساسية لهذا النشاط :

- يجب أن لا نخلط بين العلاج وتبسيط التعليمات.
- يجب أن لا نقدم أجوبة جاهزة بالنسبة إلى المتعلم الذي يواجه صعوبات وإنما علينا دفعه إلى مواجهة المشاكل حتى يمتلك حذا أدنى من الكفاءات الأساسية.
- يجب الاهتمام أكثر فأكثر بنص الاختبار الذي يقيم من خلاله مستوى تملك للكفاءة. فقد يؤدي، سوء صياغة التعليمة أو سوء وضع السّند، إلى وقوع المتعلّم في الكثير من الأخطاء التي سيكون مصدرها الأساسي المعلّم نفسه. لذا نحاول في القسم الأخير من هذه المذكرة تحليل كيفية وضع اختبار تقييمي إدماجي.

4) كيف نصوغ اختبارا تقييميا لمكتسبات المتعلم ؟

السند: الاختيارات التي أنجزها المعلمون.

توجد مرحلتين أساسيتين في صياغة الاختبار نقيم من خلالها درجة تملك المتعلم للكفاءات أو للهدف الإندماجي النهائي :

1. ضبط معايير التملك الأدنى ومعايير التميز
2. بناء وضعيّة تقييم تمكّن من اختبار كل معيار من معايير التملّك الأدنى ثلاث مرات على الأقل، وأجرأة هذه المعايير من خلال مؤشرات تأخذ بعين الاعتبار وضعية التقييم التي بنيناها. وترتبط هذه

المراحل بجملة من الخصائص والمميزات التي يجب توفرها في صياغة الاختبار التقييمي. ونذكر من بين خصائص البناء:

أ- **التركيز على الكفاءة:** ننظر: هل أن الاختبار يقيم فعلا الكفاءة التي يجب تقييمها بمعنى أننا لم نخطأ في تحديد الكفاءة التي نروم تقييمها:

ألا أقيم كفاية لمستوى سابق أو لمستوى لاحق ؟

ب- **توفر وضعية مشكل** : هل أقيم كفاية أم مجموعة قدرات متفرقة. بمعنى هل يركز الاختبار على وضعية تواصلية أو بحث (يتضمن مراحل متعددة) يطلب من المتعلم تحقيقها إذ يجب أن نوفر خيطا رابطا في كل ما نقترحه على التلاميذ : مشكل يطلب حله، وضعية تواصلية نضعهم فيها والتي تتطلب تعبئة المكتسبات. يتعلق الأمر إذا باقتراح مجموعة معقدة ومترابطة من الأنشطة التي يجب إنجازها والتي توجه وجهة معينة تهدف إلى إدماج المكتسبات ولا تراكم الأهداف.

ج-**إنتماء الوضعيّة إلى عائلة الوضعيّات:** ننظر في اختيارنا للوضعية المقترحة على المتعلمين: هل تنتمي إلى عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاءة؟ هل الاختبار التقييمي في مستوى صعوبة يمكن باختبار آخر يقيم نفس الصعوبة؟

د- **الخاصيّة الدالة للكفاءة:** هل تقدم الوضعية المقترحة خصائص دالة بالنسبة إلى المتعلم؟

هـ- **إمكانية تطبيق مبدأ3/2 ومبدأ 4/3** : (في التقييم الكمي خاصّة) : هل نتيح للمتعلم اختبار كل معيار في ثلاث مراحل على الأقل ؟ لذا يجب أن تكون هذه المراحل مستقلة عن بعضها البعض فلا تكون الفرصة الأولى رهن ردود أفعاله في المناسبات الأخرى. ونحاول في مرحلة أخيرة أن ننظر في مدى احترام الاختبار لقاعدة4/3 بمعنى هل أن الجزء المخصص لمعايير التميز لا يتعدى 4/1؟

نتبين انطلاقا مما سبق أن نجاح العملية التقييمية في المدرسة الجزائرية مشروط باحترام المعلّم لمبادئ المقاربة بالكفاءات وبتغييره نظرته لأهمية ودور التقييم في بناء التعليمات. ذلك أن التقييم هو المرآة التي ينعكس عليها مردود المؤسسة التعليمية وهو الميزان الذي توزن به البرامج والمناهج.

تقويم عام :

تناول هذا الفصل الحديث عن مقاربة الكفاءاتوضرورة العمل على تطوير الكفاءاتفي العملية التّعليمية وتدريب المعلّمين وتوجيههم ومراقبة التّحصيل الدّراسي لدى الطّلاب، كما تمّ مناقشة أنواعه المقاربات من النّاحية الديداكتيكية والتي تنقسم إلى نوعين وهما الكفاءاتالمعرفية والكفاءات الأداء، كما تمّ الحديث عن خطوات تقييم الأداء لدى المعلّمين والذي يتمثّل في توفر الجوانب النّظرية المعرفية المتعلّقة بالمواد التّعليميّة من معلمات وفوائد وتعاريف وما يشوبها من صعوبات واختلافات، فيتمّ التّأكد من توفر الكفاءاتالمعرفية والجوانب النّظرية لدى المعلّمين عن طريق اختبارهم ومعرفة مستواهم في الجانب المعرفي وما يمتلكونه من معلومات في تخصصهم الذّي سوف يقومون بتدريسه لطلبتهم، ومراقبة أداء الكفاءاتالتّعليمية عن طريق الخبراء الذّين يمتلكون خبرات تعليمية عملية سابقة في حقل التّعليم ويتصفون بالحنكة والدّراية والحياديّة ومعرفة إصدار الأحكام حول المواقف والشّخصيات، فلكل كفاية جوانب تحكم على مدى توفرها لدى المعلّمين ومعرفة الهدف من الكفاءة ومدى تحققها والمواقف التي ينبغي توفرها فيها، والعمل تدريب عملي يشتمل عمل تقييم لالكفاءات المعلّمين ومدى تفاعلهم وتقديمهم للأفكار والاقتراحات ومدى فاعليتهم في مناقشة المشكلات وطرح حلول فاعلة لحلّها، ومتابعة الكفاءاتبشكل دوري بما في ذلك حضور الحصص والدّروس التّي يقدّمونها والاطلاع على النّشاطات والفعاليات المنهجيّة واللامنهجية التي يقومون بإعدادها، ومراقبة التّحصيل الدّراسي لطلابهم ومدى تأثر سلوكيّا.

ونجد أيضًا أنّ أدوار المتعلم المستقبلية في تعليم اللغة العربية يبني عليها تعليماته التي يجب عليه التحلي بها لتحصيل معرفي ولغوي سليم، وهذه الأدوار هي بمثابة الأعمدة التي يرتكز عليها المتعلم في تنمية مهاراته اللغوية وتوظيفها في حل مشكلات ووضعيات مختلفة، وما سبق تظهر أهميّة تقييم أدوار المعلّمين والعمل على تطوير أدائهم وتدريبهم بشكل مستمر للنهوض في العملية التّعليمية.

إن منهاج المقاربة بالكفاءات منهاج جديد وحديث التطبيق في الوسط التربوي الجزائري، حيث تسعى هذه المقاربة إلى تكييف الفرد مع محيطه التطبيقي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي، ليكون عنصرا مثالي وإيجابي قادر على بناء وتكوين ذاته بنفسه.

إن هذه البيداغوجيا تعتمد على التخطيط أثناء حل الوضعيات المعترضة، والتي من شأنها اكتساب الفرد المتعلم لتعليمات نافعة وضرورية، هذه الوضعيات تكون مناسبة لقدرات التلاميذ، كما تتميز بطابع إشكال حل، يوضع التلميذ فيه ويحاول إيجاد المخرج والحل بنفسه.

وبالتالي الانتقال إلى منطق التعلم عن طريق الممارسة، وهنا يتحول دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى منشط ومحفز للتلميذ باعتباره المحور الأساسي في عملية التعلم.

كما أن المعلم مطالب بالقيام بعملية التقويم لمستويات المتعلمين، وهذا من خلال الاختبارات المبرمجة في كل ثلاثي، فيتأكد من خلالها على مدى ترسيخ وبناء التعليمات السابقة في أدهان الطلبة، وبالتالي يتمكن من معرفة الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، مع إعطاء حكم قيمي لمستوى كل تلميذ، يتوج هذا الحكم بمنح شهادة أو عدمها.

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية

- عيينة ومجتمع الدراسة
- أسئلة وفرضيات الدراسة
- أدوات الدراسة
- الإجراءات والأساليب الإحصائية المستخدمة
- اختبار فرضيات الدراسة
- تحليل النتائج
- مناقشة النتائج

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية

تمهيد:

إن الدراسة الميدانية إجراء، يتم من خلاله عرض لمعطيات بحثية وفرضيات علمية على عيينات اجتماعية مخصوصة، تساعد في لفت الانتباه إلى ما بقي غامضا ولم ينتبه إليه الباحث، وفي تقديم اقتراحات تنم عن الواقع؛ حيث لا يمكن الباحث لوحده الإلمام بها، وهذا ما يعطي صرامة لطريقة البحث المتبعة، ويضمن سلامة البحث من الغموض والمتاهات؛ مما يجعله في الإطار الواقعي للملاحظة ووسائل التقصي والتحليل اللاحق للمعطيات.

ولذا قام الباحث بدراسة ميدانية استطلاعية للمقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار، والتعرف على فحوى نتائج هذه الدراسة وتحليلها في إطار أدوات البحث.

1-عيينة ومجتمع الدراسة:

يعرض هذا الفصل وصفا توضيحيا للأساليب والإجراءات الخاصة بتصميم الدراسة والتي تشتمل على منهج و مجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات إجراءات للدراسة في التحقق من الصدق والثبات، وطريقة التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة والحصول على النتائج.

2-منهج الدراسة:

اعتمدت في هذه الدراسة على المنهجين الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام المنهج الوصفي لوصف خصائص مجتمع معينة الدراسة لفهم طبيعة مجتمع الدراسة و يعطى الباحث صورة عامة عن مجتمع الدراسة وفهما أكبر لحيثيات الدراسة والمجتمع المدروس، وتحليل استجابات اساتذة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار فقد قام الباحث بتصميم استبانة تهدف إلى الوصول لأهداف الدراسة ومناقشة مشكلتها وفرضياتها للوصول إلى أهم النتائج وإعطاء بعض التوصيات التي من شأنها تعزيز تعليّم وتعلّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط في الجزائر.

3-مجتمع وعينة الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع اساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط التابعين لوزارة التربية والتعليم في الجزائر من فئتي التعليم العام (المدارس الحكومية)، والتعليم الخاص (المدارس الخاصة).

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة الممثلة لمجتمع الدراسة، وتم توزيع أداة الدراسة التي تمثلت بالاستبانة على أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط للإجابة على أسئلتها، ومن ثم استعادتها للقيام بعملية التحليل الوصفي والكمي لها، وتكونت عينة الدراسة من (26) أستاذا من اساتذة اللغة العربية لتعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار، وبدرجة ثقة (95%) وفترة ثقة (5%).

4-متغيرات الدراسة:

1-**المتغير المستقل:** يحتوي المتغير المستقل المتمثل بالأدوات الإجرائية المساعدة في تعليّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار على ثلاث محاور وهي (استخدام الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية، تصميم أدوات تقويم مساعدة، واستخدام الوسائل التعليمية المتاحة) يتم دراستها من خلال 18 فقرة (سؤال) ضمن أداة الدراسة (الاستبانة).

2-**المتغير التابع:** يحتوي المتغير التابع المتمثل بتعليّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط في المدارس الجزائرية على محورين اثنين وهي (ملاءمة المناهج والادوات الإجرائية في التعليّم، وتنمية مهارات تعلّم اللغة العربية) يتم دراستها من خلال 16 فقرة (سؤال) ضمن أداة الدراسة (الاستبانة).

5-أسئلة وفرضيات الدراسة:

يندرج تحت عنوان الدراسة بغية تحقيق الهدف منها سؤالين رئيسين وعدة فرضيات على النحو الآتي:

1-السؤال الأول: ما مدى تطبيق واستخدام الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليّم اللغة العربية- التعليم المتوسط – المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار أنموذجا؟

2-السؤال الثاني: ما "أثر الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليّم اللغة العربية- التعليم المتوسط – المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار أنموذجا؟

حيث يندرج تحت السؤال الثاني فرضية رئيسية والفرضيات الفرعية التالية:

***الفرضية الرئيسية:** "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط في المدارس الجزائرية**."**

1-الفرضيّة الفرعيّة الأولى: (Ho_{1-1}): لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليّم اللغة العربية- التعليم المتوسط – المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار أنموذجا.؟

2-الفرضيّة الفرعيّة الثانية **(Ho_{1-2})**: لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لتصميم أدوات تقويم مساعدة على تعليّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

3-الفرضيّة الفرعيّة الثالثة:(Ho_{1-3}): لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام الوسائل التعليمية المتاحة على تعليّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

6-أدوات الدراسة:

الاستبانة: قام الباحث بتطوير وبناء أداة الدراسة (الاستبانة) بعد الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، وتم الاستعانة في تطوير فقرات الاستبانه على الاستبانات في دراسات سابقة تناولت موضوعات قريبة من موضوع الدراسة التي صممت الاستبانة لتحقيق أهدافه وهو الوقوف على الأدوات الإجرائية لتعليم اللغة العربية للتعليم المتوسط، حيث تم تطوير الاستبانة لتتناسب مع أهداف الدراسة الحالية.

تكونت ادارة الدراسة (الاستبانة) في صورتها من جزأين هما:

الجزء الأول: معلومات عامة عن المبحوثين والخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة مثل (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليّم، نوع التعليّم (عام حكومي، أو خاص)).

الجزء الثاني: تكون الجزء الثاني على (34) فقرة موزعة على بعدين و (5) مجالات، حيث مثلت هذه المجالات العناوين الرئيسة التي تندرج تحتها الادوات الإجرائية المساعدة واستخدامها في تعليم اللغة العربية لطلاب مرحلة الطور المتوسط وقدرتها على المساعدة في تعلّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

وكانت هذه المجالات مرتبة في الاستبانة على النحو الآتي:

البعد الأول: استخدام الأدوات الإجرائية المتاحة، تصميم أدوات تقويم مساعدة، واستخدام الوسائل التعليمة المتاحة.

البعد الثاني: ملائمة المناهج والأدوات الإجرائية على تعليّم اللغة العربية، وتنمية مهارات تعلّم اللغة العربية.

وقد حدد الباحث للإجابات على فقرات الاستبانة سلم ليكرت الخماسي وبإعطاء الوزن القياسي لاتجاهات العينة على النحو التالي:

جدول رقم (1) الوزن القياسي لسلم اجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لسلم ليكرت الخماسي

الاجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الوزن القياسي	1	2	3	4	5

نظراً كون كل من المبحوثين يبدي درجة موافقة معينة وفقاً لرأيه وفقاً لتدرج سلم ليكرت الخماسي للإجابات بدرجة موافقة (مرتفعة — متوسطة – منخفضة)، قام الباحث بحساب طول الخلية للتدرج في تقدير المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول أبعاد ومجالات وفقرات أداة الدراسة التي تبحث في هدف الدراسة الرئيسي (الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط)، وبالتالي فقد تم حساب طول الخلية أو المدى (5-1/3 = 1.33)، وتقسيمه إلى عدد من خلايا التي يتمكن الباحث من

خلالها من تقدير متوسطات استجابة أفراد العينة حيث أن طول الخلية (1.33)، ويتم تحديد تقدير المتوسطات بإضافة طول الخلية إلى أقل مستوى استجابة قياسي وبالتدريج وفقاً للجدول (2) الذي يوضح تقدير متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول فقرات ومجالات وأبعاد الدراسة.

جدول رقم (2) تقدير متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة

درجة التقدير	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 -1
متوسطة	2.34- 3.67
مرتفعة	3.68- 5

وبغية التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة قام الباحث بتطبيق الإجراءات والاختبارات الإحصائية المناسبة للتأكد من صدق وثبات أدارة الدراسة بغية التأكد من ملائمتها لأهداف الدراسة التي صممت من أجلها على النحو التالي:

صدقية الأداة:

حيث استخدم الباحث الإجراءات الإحصائية التالية للتأكد من الصدق وهي:

الصدق الظاهري :

حيث قام الباحث بإتباع الإجراءات المناسبة خلال صياغة فقرات الاستبانة لتتأكد من وضوحها بالنسبة للمستجيبين (أفراد عينة الدراسة)، وبالإضافة إلى أنها تتلائم وتناسب عنوان الدراسة وأهدافها الدراسة التي وضعت من أجلها من خلال صياغة الاسئلة وتحديد سلم إجابات متدرج ومتعدد ما يساعد الباحث في الوصول إلى الدقة الأكبر لمعرفة رأي المستجيبين من أصحاب الاختصاص حول مشكلة الدراسة وأهدافها للوصول إلى النتائج المرجوة من الدراسة الحالية.

صدق المحتوى :

من أجل التحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية

على المشرف الرئيسي على الدراسة ومجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص والخبرة في مجال الدراسة وموضوعاتها ومشكلتها، وأعضاء من الهيئة التدريسية في الجامعات الجزائرية بغية الاطلاع على محتوى الاستبانة بعد اطلاعهم على عنوان وأسئلة ومشكلة وأهداف الدراسة، حيث أبدى المحكمون رأيهم حول الاستبانة وفقراتها، من حيث ملاءمة فقرات ومجالات الاستبانة لموضوع الدراسة، وقدرتها على الكشف عن المعلومات اللازمة للدراسة، وبناءً على أراء المحكمين ومقترحاتهم تم إجراء تعديل في صياغة بعض فقرات الاستبانة وتقسيمها إلى محاور لتصبح اكثر ملائمة لموضوع الدراسة.

ثبات الأداة:

بغية التحقق من ثبات أداة الدراسة، قام الباحث بحساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات من خلال تطبيق إختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وظهرت النتائج وفق الجدول (3):

جدول رقم (3) معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha لأداة الدراسة

المتغير	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
الأدوات الإجرائية المساعدة	استخدام الأدوات الإجرائية المتاحة	6	0.85
	تصميم أدوات تقويم مساعدة	6	0.84
	استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	6	0.73
	الكلي	18	0.82
تعليّم اللغة العربية	ملاءمة المناهج والادوات الإجرائية في التعليم	9	0.79
	تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية	7	0.83
	الكلي	**16**	**0.81**

تبين من الجدول (3) أن معاملات الثبات لكافة فقرات المتغير (الأدوات الإجرائية المساعدة في تعليّم اللغة العربية) تراوحت بين (0.73-0.85)، وأن معامل الثبات الكلي يساوي (0.82) وهو قيمة معامل ثبات عالية حسب (ليندا، 2018) وبالتالي فإن درجة ثبات أبعاد وفقرات متغير الأدوات

الإجرائية المساعدة في تعليّم اللغة العربية عالية وتفي بالغرض وهو ما يعطي ثباتا لأداة الدراسة وتكون الأداة مقبولة لأغراض الدراسة.

كما وتبين من الجدول (3) أن معاملات الثبات لكافة فقرات المتغير (تعليّم اللغة العربية) تراوحت بين (0.79-0.83)، وأن معامل الثبات الكلي يساوي (0.81) وهو قيمة معامل ثبات عالية حسب (ليندا، 2018)، وبالتالي فإن درجة ثبات أبعاد وفقرات المتغير تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية عالية وتفي بالغرض وهو ما يعطي ثبات لأداة الدراسة وتكون الأداة مقبولة لأغراض الدراسة.

7-الإجراءات والأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد تحديد منهجية الدراسة والتأكد من صدق وثبات الدراسة، وبغية الحصول على نتائج الدراسة واختبار فرضيات الدراسة والإجابة على أسئلتها استخدم الباحث برنامج حزم التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) برنامج SPSS، حيث اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق الأساليب والاختبارات الإحصائية على بيانات الدراسة التي حصل عليها من خلال إجابات المبحوثين عينة الدراسة، ومن ثم ادخالها إلى البرنامج واستخراج نتائج التحليل، وذلك من خلال إتباع الاختبارات الإحصائية التالية:

1-**تحليل خصائص عينة الدراسة:** من خلال التكرارات والنسب المئوية التي تسهم في وصف الخصائص الديمغرافية لخصائصِ عينة الدراسة التي تعطي الباحث فكرة عن طبيعة مجتمع الدراسة وعينتها وتسهم في فهم الباحث لخصائص العينة وتمنح الدراسة الموثوقية اللازمة في كون عينة الدراسة تستطيع أن تجيب عن أسئلة وفقرات أداة الدراسة بغية تحليلها والقدرة على تعميم النتائج على مجتمع الدراسة.

2-الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة Descriptive Statistics of the Study Variables:

اعتمد الباحث على المقاييس الإحصائية الوصفية (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، ومستوى

الأهمية) من أجل وصفِ بياناتٍ ومتغيراتِ الدراسة كونها المقاييس الأكثر استخداماً من قِبَلِ الباحثين التي تعطي وصفاً جيداً مناسباً لبياناتِ الدراسة وفي التحقق من فرضياتها.

3-اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة:

كون عينة الدراسة أقل من 30 تم اجراء اختبار التوزيع الطبيعي للتأكد من اعتدالية التوزيع (خليل وسليمان، 1989)، وذلك باستخدام اختبار (Kolmogorov-Smirnov Test) وذلك من أجل التحقق من عدم وجود أي مشاكل إحصائية في بيانات الدراسة التي قد تنعكسُ سلباً على اختبار فرضيات الدراسة، مثل عدم اعتماد التوزيع الطبيعي للبيانات، الذي من الممكن أنْ يؤدي إلى عدم القدرة على تفسير الحالة أو التنبؤ بها.

4-معاملات الارتباط:(Correlation Coefficients)

استخدم الباحث اختبار معامل ارتباط سبيرمان (Spearman's Correlation Coefficients) كون البيانات رتبية (http://www.husseinmardan.com/DrHisham-08.htm)، الذي يدل من خلال قيمته على وجود العلاقة الخطية بين متغيرات الدراسة المستقلة والمتغير التابع، كما يدل على قوة العلاقة الخطية بين كل زوج من أزواج المتغيرات سواءَ كان التأثيرُ سلبياً أو إيجابياً.

5-اختبار معامل تضخم التباين(Variance Inflation Factor)((VIF) : واختبار التباين المسموح (Tolerance) للتأكد من عدم ارتباط المتغيرات المستقلة بدرجة عالية.

6-تحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد:

الانحدار البسيط هو أسلوب اختبار احصائي للتحقق من الارتباط متغير تابع مستمر واحد مع متغير مستقل واحد. والانحدار الخطي المتعدد هو طريقةٌ يتمُّ استخدامها للتحقق من الارتباط بين متغير تابعٍ مستمرٍ واحد وعدة، وأبعاد المتغير المستقل أو عدة متغيرات مستقلة (Hair، 2016) اقترح أنَّ تحليل الانحدار المتعدد هو الأسلوب متعدد المتغيرات الأكثرُ استخدامًا للتنبؤ و/ أو شرح العلاقات.

8-اختبار فرضيات الدراسة

بغية تحليل الانحدار وقياس أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع قمنا بإجراء عدد من الاختبارات الإحصائية بغية التحقق من عدم وجود أي مشاكل إحصائية من الممكن أن تسبب سوء في التقدير أو احتمالية الأثر الزائف:

1-اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة:

ذلك باستخدام اختبار (Kolmogorov-Smirnov Test) وذلك من أجل التحقق من عدم وجود أي مشاكل إحصائية في بيانات الدراسة التي قد تنعكسُ سلباً على اختبار فرضيات الدراسة، مثل عدم اعتماد التوزيع الطبيعي للبيانات، والذي من الممكن أنْ يؤدي إلى عدم القدرة على تفسير الحالة أو التنبؤ بها. حيث الاختبار يناقش الفرضية العدمية 0H: اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات.

جدول (4) اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة Kolmogorov-Smirnov Test

البعد	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة	يتبع التوزيع
استخدام الأدوات الإجرائية المتاحة	0.120	0.200	يتبع التوزيع الطبيعي
تصميم أدوات تقويم مساعدة	0.123	0.200	يتبع التوزيع الطبيعي
استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	0.173	0. 064	يتبع التوزيع الطبيعي
ملاءمة المناهج والادوات الإجرائية في التعليم	0.199	0.090	يتبع التوزيع الطبيعي
تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية	0.193	0.094	يتبع التوزيع الطبيعي

تبين من الجدول (11) الذي يظهر النتائج وعند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) أن جميع قيم نتائج الاختبار جاءت أكبر من (0.05) وهو المستوى المعتمد في الدراسة الإحصائية ومعالجتها وبمستوى معنوية أكبر من (0.05) وبالتالي تقبل الفرضية العدمية والتي تنص أن بيانات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي ويكون توزيع جميع المتغيرات طبيعي.

2-معاملات الارتباط :(Correlation Coefficients)

استخدمنا في البحث اختبار معامل ارتباط سبيرمان (Spearman's Correlation Coefficients) كون البيانات رتبية، لإيجاد علاقة الارتباط وقوتها بين أبعاد المتغير المستقل الأدوات الإجرائية المساعدة والمتمثل بـ(استخدام الأدوات الإجرائية المساعدة، تصميم أدوات تقويم مساعدة، واستخدام الوسائل التعليمة المتاحة) والمتغير التابع تعليّم اللغة العربية والمتمثل بـ (ملاءمة المناهج والأدوات الإجرائية في التعليم، تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية)، ولبيان قوة العلاقة الخطية بين كل زوج من أزواج المتغيرات سواء كان التأثير سلبياً أو إيجابياً.

جدول)(5) نتائج معامل ارتباط سبيرمان

		ملاءمة المناهج والادوات الإجرائية في التعليم	تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية
استخدام الأدوات الإجرائية المتاحة	قيمة معامل الارتباط سبيرمان	0.651**	0.546**
	مستوى الدلالة	0.000	0.004
	المجموع	26	26
تصميم أدوات تقويم مساعدة	قيمة معامل الارتباط سبيرمان	0.571**	0.455**
	مستوى الدلالة	0.002	0.019
	المجموع	26	26
استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	قيمة معامل الارتباط سبيرمان	0.790**	0.821**
	مستوى الدلالة	0.000	0.000
	المجموع	26	26

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يظهر الجدول (5) وحسب الدلالة الإحصائية لقيمة معامل سبيرمان النتائج التالية:

- يوجد ارتباط بين استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة على تعليم اللغة العربية مع ملاءمة المناهج والادوات الإجرائية في التعليم حيث جاءت قيمة r= 0.651 (0.50< r < 0.75)، وذات دلالة إحصائية عند (0.01)، وبالتالي فإنَّ الارتباط موجب حسب قيم r، أي أنَّه يوجد ارتباط طردي متوسط بين بعد استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة على تعليّم اللغة العربية مع ملاءمة المناهج والادوات الإجرائية في التعليم لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار، كما ويوجد ارتباط بين استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة على تعليم اللغة العربية وتنمية مهارات تعلّم اللغة العربية حيث جاءت قيمة r= 0.546 (0.50< r < 0.75)، وذات دلالة إحصائية عند (0.01)، وبالتالي فإنَّ الارتباط موجب حسب قيم r، أي أنَّه يوجد ارتباط طردي متوسط بين بعد استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة على تعليم اللغة العربية مع تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.
- يوجد ارتباط بين تصميم أدوات تقويم مساعدة مع ملاءمة المناهج والادوات الإجرائية في التعليم حيث جاءت قيمة r= 0.571 (0.50< r < 0.75)، وذات دلالة إحصائية عند (0.01)، وبالتالي فإنَّ الارتباط موجب حسب قيم r، أي أنَّه يوجد ارتباط طردي متوسط بين بعد تصميم أدوات تقويم مساعدة على تعليم اللغة العربية مع ملاءمة المناهج والأدوات الإجرائية في التعليم لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار، كما ويوجد ارتباط بين استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة على تعليم اللغة العربية وتنمية مهارات تعلّم اللغة العربية حيث جاءت قيمة r= 0.455 (0.00< r < 0.50)، وذات دلالة إحصائية عند (0.01)، وبالتالي فإنَّ الارتباط موجب حسب قيم r، أي أنَّه يوجد ارتباط طردي ضعيف بين بعد تصميم أداوت تقويم مساعدة على تعليم اللغة العربية مع تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

- يوجد ارتباط بين استخدام الأدوات والوسائل التعليمية المتاحة في تعليّم اللغة العربية مع ملاءمة المناهج والأدوات الإجرائية في التعليم حيث جاءت قيمة 0.79 =r(0.99 > 0.75< r)، وذات دلالة إحصائية عند (0.01)، وبالتالي فإنَّ الارتباط موجب حسب قيم r، أي أنَّه يوجد ارتباط طردي قوي بين بعد بين استخدام الأدوات والوسائل التعليمية المتاحة في تعليم اللغة العربية مع ملاءمة المناهج والأدوات الإجرائية في التعليم لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار، كما ويوجد ارتباط بين استخدام الأدوات والوسائل التعليمية المتاحة في تعليّم اللغة العربية وتنمية مهارات تعلّم اللغة العربية حيث جاءت قيمة 0.821 =r(0.99 > 0.75< r)، وذات دلالة إحصائية عند (0.01)، وبالتالي فإنَّ الارتباط موجب حسب قيم r، أي أنَّه يوجد ارتباط طردي قوي بين بعد استخدام الأدوات والوسائل التعليمية المتاحة في تعليم اللغة العربية مع تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

3-اختبار معامل تضخم التباين Variance Inflation Factor VIF :

ومن أجل التشخيص والتأكد من عدم وجود ارتباط داخلي عالي بين أبعاد المتغير المستقل قمنا في البحث بحساب المعامل (Tolerance) معامل التباين المسموح واختبار معامل تضخم التباين (VIF: Variance Inflation Factor)، بحيث يجب أنْ تكون قيمة (VIF) أقل من (5) لجميع المتغيرات وأنْ تكون قيم (Tolerance) أكبر من مستوى الدلالة (0.05).

جدول (6) اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح لأبعاد المتغير المستقل

البعد	التباين المسموح (Tolerance)	معامل تضخم التباين (VIF)
استخدام الأدوات الإجرائية المتاحة	0.576	1.735

تصميم أدوات تقويم مساعدة	0.608	1.645
استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	0.914	1.094

تبين من الجدول (6) بأن قيم معامل التضخم (**VIF**) لجميع أبعاد المتغير المستقل كانت أقل من (5)، وقيمة معامل التباين المسموح (**Tolerance**) لجميع أبعاد المتغير المستقل أكبر من قيمة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود ارتباط عالي بين أبعاد المتغير المستقل، ويمكن استخدام كافة الأبعاد في نموذج الانحدار، ومعرفة أيّ من هذه الأبعاد له أثر ذو دلالة إحصائية على المتغير التابع، وإيجاد النسبة المئوية لهذا الأثر في حال وجوده. وبعد التأكد من عدم وجود ارتباط عال بين أبعاد المتغير المستقل يمكن تطبيق الانحدار الخطي البسيط والمتعدد لاختبار الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية.

4-تحليل الانحدار الخطي المتعدد واختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية: "لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية لطلاب التعلم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار".

لمعرفة إذا كان المتغير المستقل له أثر ذو دلالة إحصائية على المتغير التابع، وايجاد النسبة المئوية لهذا الأثر في حال وجوده. وبعد التأكد من عدم وجود ارتباط عال بين أبعاد المتغير المستقل يمكن تطبيق معادلة الانحدار المتعدد لاختبار الفرضية الرئيسة الأولى.

جدول (7) القوة التفسيرية Summary Model

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std.Error of the Estimate	Sig. F Change
1	.827[a]	.684	.671	0.31290	.000

استخدام الأدوات الإجرائية المساعدة، تصميم أدوات تقويم مساعدة، استخدام الوسائل التعليمة المتاحة (a. Predictors: (Constant

من الجدول (7) تبين أنَّه يوجد أثرٌ لأبعاد المتغير المستقل المتمثل بالأدوات الإجرائية المساعدة ككل على المتغير التابع المتمثل تعليّم اللغة العربية، حيثُ بلغتْ قيمة معامل الارتباط (R) (0.827) مما يدل على وجود درجة ارتباط بين أبعاد المتغير المستقل مجتمعة مع المتغير التابع، وبلغت قيمة (Adjusted R-Square) (0.671) وهي تمثل قيمة تفسير تأثير المتغير المستقل ككل على المتغير التابع، إذ أن الأدوات الإجرائية المساعدة بكافة أبعادها تفسر بما نسبته (67.1 %) من التغير الحاصل تعليّم اللغة العربية لدى طلاب الطور المتوسط في المدارس الجزائرية وتعود النسبة المتبقية لعوامل أخرى، وبالتالي قبول الفرضية الرئيسية. وللتحقق من صلاحية النموذج قام الباحث بإجراء اختبار التباين ANOVA:

جدول (8) تحليل التباين (ANOVA) للتحقق من صلاحية النموذج

النموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
الانحدار	5.094	1	5.094	52.026	0.000[b]
المتبقي	2.350	24	0.098		
المجموع	7.444	25			

يدل الجدول (8) أن قيمة الاختبار (**F**) تساوي (52.026) بدلالة إحصائية (0.000) وهي قيمة دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) وبذلك يوجد تباين في قدرة أبعاد المتغير

المستقل على المتغير التابع. ولإيجاد الانحدار الخطي لأثر الادوات الإجرائية المساعدة في تعليّم اللغة العربية وبيان مدى هذا الأثر قام الباحث بتطبيق الانحدار الخطي البسيط.

جدول (9) معاملات التأثير للمتغير المستقلة على المتغير التابع

	النموذج	قيمة الاختبار	هامش الخطأ	قيمة الاختبار	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
1	المستمر	**0.746**	**0.365**		**2.044**	0.052*
	الأدوات الإجرائية المساعدة	0.842	0.117	0.827	7.213	0.000*

*دالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$)

تبين من الجدول (9) أنَّه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) للأدوات الإجرائية المساعدة على تعليّم اللغة العربية حيث جاءت قيمة (B, T) تساوي على التوالي (7.213، 0.827) وبمعنوية (0.000 <0.05) وهي قيم دال إحصائيًا. وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية الرئيسية وتقبل الفرضية البديلة " يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($0.05 \geq \alpha$) للأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

ولاختبار الفرضيات الفرعية ولمعرفة أثر كل بعد من أبعاد المتغير المستقل الأدوات الإجرائية المساعدة والمتمثلة بـ(استخدام الادوات الإجرائية المساعدة، تصميم أدوات تقويم مساعدة، استخدام الوسائل التعليمية المتاحة) على المتغير التابع تعليّم اللغة العربية لطلابالتعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار. تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multi Regression Linear).

حيث ظهرت النتائج:

جدول (10) معاملات التأثير للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع

النموذج		قيمة الاختبار	هامش الخطأ	قيمة الاختبار	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة
1	المستمر	-0.594	0.262		-2.264	0.033*
	استخدام الأدوات الإجرائية المتاحة	0.048			0.568	0.576
	تصميم أدوات تقويم مساعدة	0.454	0.058	0.753	7.164	0.000*
	استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	0.678	0.063	0.459	11.735	0.000*

*دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

من نتائج الجدول (10) تظهر لنا نتائج الفرضيات الفرعية من الفرضية الرئيسية:

1-الفرضيّة الفرعيّة الأولى: (Ho_{1-1}): لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام الأدوات الإجرائية المتاحة على تعليم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

حيث جاءت قيم (B, T) تساوي (0.568، 0.048) عند مستوى (0.576>0.05) وهي قيم غير دالة إحصائياً. وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية الفرعية الأولى التي تدل على عدم وجود الأثر لاستخدام الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

2-الفرضيّة الفرعيّة الثانية: **(Ho_{1-2}):** لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لتصميم ادوات تقويم مساعدة على تعليّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

حيث جاءت قيمة (B, T) تساوي على التالي (7.164، 0.454) عند مستوى (0.000<0.05) وهي قيم دالة إحصائياً. وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية الفرعية الثانية وتقبل الفرضية الفرعية التي تدل على أنه " يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لتصميم ادوات تقويم مساعدة على تعليّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار".

3-الفرضيّة الفرعيّة الثالثة: (Ho_{1-3}): لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لاستخدام الوسائل التعليمية المتاحة على تعليّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

حيث جاءت قيم (B, T) تساوي (11.735، 0.678) عند مستوى (0.05>0.000) وهي قيم دالة إحصائياً. وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية الفرعية الثالثة وتقبل الفرضية البديلة التي تدل على أنه " يوجد أثر ذو دلالة لاستخدام الوسائل التعليمية المتاحة على تعليم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار ".

تحليل النتائج

1- التحليل الوصفي الذي يبرز الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة، حيث جاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (11) التكرارات والنسب المئوية لتوزع أفراد عينة الدراسة تبعاً للخصائص الديمغرافية

الخصاص الشخصية	الإجابة(الفئة)	التكرار	النسبة المئوية%
المؤهل العلمي	دبلوم	0	0%
	ليسانس	13	50%
	ماجستير	12	46.2%
	دكتوراه	1	3.8%
	المجموع	26	100%
سنوات الخبرة في التعليّم	أقل من 10 سنوات	19	73.1%
	10 سنوات وأقل من 15 سنة	2	7.7%

	أكثر من 15 سنة	**5**	**19.2%**
	الإجمالي	**26**	**100%**
نوع التعليّم	عام (حكومي)	**24**	**92.3%**
	خاص	**2**	**7.7%**
	الإجمالي	**26**	**100%**

تبين من نتائج الجدول رقم (11) الذي يبرز خصائص عينة الدراسة على النحو الآتي:

أ- **المؤهل العلمي:** من بين 26 فرد من أفراد العينة يوجد (13) فرد من أفراد العينة من حملة الشهادة الجامعية ليسانس في تخصص اللغة العربية أي ما يعادل 50% من مجموع عينة الدراسة، ويوجد (12) فرد من أفراد العينة من حملة الشهادة ماستر في تخصص اللغة العربية أي ما يعادل 46.2% من مجموع عينة الدراسة، بالإضافة إلى فرد واحد من أفراد العينة يحمل شهادة دكتوراه في تخصص اللغة العربية وبنسبة 3.8% من مجموع عينة الدراسة. وبالتالي فإن كافة أفراد العينة من أصحاب التخصص في مجال تعليّم اللغة العربية ومن حملة الشهادات ليسانس بالإضافة لحملة شهادات الدراسات العليا ماستر ودكتوراه ما يعطي الدراسة الموثوقية الكبيرة من ناحية أن أفراد العينة المستجيبين للدراسة من أصحاب التخصص ومن حملة الشهادات العليا.

ب- **سنوات الخبرة في التعليّم:** يبين الجدول من خلال التكرارات والنسب المئوية أن أغلب أفراد العينة من ذوي سنوات الخبرة أقل من 10 سنوات بـ (19) فرد وبنسبة مئوية (73.1%) من مجموع أفراد العينة، بينما ذوو سنوات الخبرة من 10 سنوات وأقل من 15 سنة بـ (2) فرد وبنسبة (7.7%) من مجموع أفراد العينة، وجاء ذوو الخبرة أكثر من 15 سنة بـ (5) أفراد وبنسبة (19.2%) من مجموع أفراد العينة، وبالتالي فإن عينة الدراسة تضم ذوي الخبرات الحديثي التخرج والتعيين وتضم ذوي الخبرة المتوسطة والخبرة الطويلة في مجال تعليّم اللغة العربية أي أن عينة الدراسة تضم الأساتذة الذين تدرجوا في الوظيفة مع تطور المناهج التعليمية وتضم أيضاً من عاصروا المناهج الجديدة أو الحديثة وهذا يعطي الدراسة أكثر موثوقية ودقة.

ج-**نوع التعليم (حكومي عام- خاص)**: من خلال التكرارات والنسب المئوية الموضحة في الجدول تبين أن عينة الدراسة تكونت من (24)أستاذا من أساتذة اللغة العربية الذين يدرسون في مدارس تتبع للتعليم العام الحكومي بنسبة 92.3% من مجموع عينة الدراسة، و (2) من أساتذة اللغة العربية الذين يدرسون في مدارس خاصة بنسبة 7.7%، وهذا يعود إلى ثقافة التعليّم في الجزائر التي يتفوق فيها التعليم الحكومي العام بالانتشار على التعليم الخاص واهتمام الدولة في التعليّم العام الحكومي وهذا يعطي الدراسة أيضاً القوة والموثوقية كونها تعبر عن ثقافة التعليّم في الجزائر وكون المدارس الخاصة تتبع سياسة التعليم عبر مناهج إضافية مستوحاه من مناهج أجنبية وتهتم بموضوع تدريس اللغات الأخرى، بالإضافة إلى أن الباحث أدخل في الدراسة 2 من الأساتذة المدرسين في مدارس خاصة وذلك لتحصل الدراسة على القدرة على التعميم للنتائج التي يتم الحصول عليها.

2- الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة Descriptive Statistics of the Study Variables:

أ- النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد المتغير المستقل الأدوات الإجرائية المساعدة واستخدامها في تعليم اللغة العربية:

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد الادوات الإجرائية المساعدة

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
استخدام الأدوات الإجرائية المتاحة	2.54	0.91	متوسطة
تصميم أدوات تقويم مساعدة	2.73	0.55	متوسطة
استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	3.98	0.61	مرتفعة
المتغير ككل	3.08		متوسطة

يلاحظ من الجدول (20) أن تقدير المعلمين لدور الأدوات الإجرائية المساعدة في تعليّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط بأبعادها الثلاث جاءت بدرجة متوسطة ومرتفعة، حيث جاء استخدام الوسائل التعليمية المتاحة بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي 3.98 وبدرجة موافقة مرتفعة وبانحراف معياري 0.61، أي أن استخدام الوسائل التعليمية المتاحة مهم جداً بدرجة عالية في تعليّم اللغة العربية وما يعزز ذلك ضعف التشتت في استجابة المعلمين المبحوثين (عينة الدراسة) إذ أن التشتت جاء أقل من الواحد الصحيح. فيما جاء تصميم أدوات تقويم مساعدة في تعليّم اللغة العربية ثانياً بمتوسط حسابي 2.73 بدرجة موافقة متوسطة وبانحراف معياري 0.55، وبالتالي أهمية تصميم أداوت تقويم مساعدة في تعليّم طلاب الطور المتوسط للغة العربية وما يعزز ذلك أن التشتت في إجابات المبحوثين عينة الدراسة جاء أقل من الواحد الصحيح، وبالتالي إتفاق بين المبحوثين (عينة الدراسة) على مستوى الأهمية، وجاء استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة في تعليّم اللغة العربية أخيراً بمتوسط حسابي 2.54 وبدرجة موافقة متوسطة وبانحراف معياري 0.91، أي أن استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة في تعليّم اللغة العربية مهم وما يعزز ذلك أن التشتت جاء أقل من الواحد الصحيح وبالتالي إتفاق بين إستجابة المبحوثين على مستوى الاهمية.

ولمعرفة مستوى الأهمية وتقدير المتوسطات الحسابية لمتغير الأدوات الإجرائية المساعدة بشكل تفصيلي قام الباحث بدراسة كل بعد من أبعاد الأدوات الإجرائية المساعدة واستخدامها في تعليم اللغة العربية بشكل منفرد وفق النتائج التالية:

البعد الأول: استخدام الأدوات الإجرائية المتاحة في تعليّم اللغة العربية:

جدول (13) تقدير المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعد استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة

رقم	رتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة التقييم
3	1	تستخدم الإمكانات المتاحة في البيئة المحليّة (مثل: المتاحف والمؤسسات ...) لتحسين العمليّة التعليمية على نطاق واسع	2.65	1.29	متوسطة

2	2	تستخدم الأدوات والتجهيزات المتاحة في المؤسسة التعليمية بفعالية في عملية التّعليم (مثل: المعامل ..)	2.62	1.09	متوسطة
4	3	استخدام التكنولوجيا المتقدّمة (مثل: الأنترنت واللوح الذكي ..) في عمليّات التّعليم	2.62	1.13	متوسطة
6	4	يتم توجيه المتعلّمين للاستخدام الأمثل للإمكانات والتجهيزات المتاحة وتقديرها	2.50	1.10	متوسطة
1	5	تستخدم أدوات ووسائل تعليمية مساعدة في تقويمك للدّرس	2.46	1.20	متوسطة
5	6	تستخدم الانترنت للحصول على المعارف ومن أجل تطوير وتحسين الأداء التعليمي	2.38	1.35	متوسطة
البعد ككل			2.54	0.91	متوسطة

يلاحظ من الجدول (13) أن فقرات بعد استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة جاءت بدرجات موافقة متوسطة لكافة الفقرات وما يعزز ذلك ان المتوسط الحسابي العام الموزون لفقرات البعد ككل (2.54) وبدرجة موافقة متوسطة، مع اتفاق بين استجابة المبحوثين (عينة الدراسة) معلميّن اللغة العربية للطور المتوسط حول مستوى الأهمية حيث إن الانحراف المعياري للبعد ككل جاء (0.91) أقل من الواحد الصحيح مما يدل على ضعف في تشتت اجابات المبحوثين حول المتوسط الحسابي لمستوى الأهمية والذي يدل على الاتفاق بين اجابات المبحوثين، وجاءت الفقرة رقم (5) في المرتبة الأولى التي تنص " تستخدم أدوات ووسائل تعليمية مساعدة في تقويمك للدّرس" حيث من وجهة نظر أفراد العينة من أهم الأدوات الإجرائية والمساعدة استخدام وسائل تعليمة في تقويم الدّرس، بينما جاءت الفقرة رقم (2) في المرتبة الثانية التي تنص " تستخدم الأدوات والتجهيزات المتاحة في المؤسسة التعليمية بفعالية في عملية التّعليم (مثل: المعامل ..)"، وتلتها الفقرة رقم (1) بالمرتبة الثالثة والتي تنص على " تستخدم الإمكانات المتاحة في البيئة المحليّة (مثل: المتاحف والمؤسسات ...) لتحسين العمليّة التعليمية على نطاق واسع"، بينما جاءت الفقرة رقم (4) في المرتبة الاخيرة سادساً والتي تنص على " يتم توجيه المتعلّمين للاستخدام الأمثل للإمكانات والتجهيزات المتاحة وتقديرها"، وبالتالي تبين من نتائج الجدول أنه لدى عينة الدراسة اجماع حول مستوى الأهمية المتوسطة للأدوات الإجرائية والمساعدة في تعليّم اللغة العربية من

ناحية استخدام وسائل مساعدة في تقويم الدّرس، واستخدام الأدوات والتجهيزات المتاحة، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، وتوجيه المعلّمين للاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة، واستخدام الأنترنت للتطوير وتحسين الأداء التعليمي، وأخيراً توجيه المعلمين، و"إن كانت أهمية أي مدرس تنبع من أهمية مادته وخصوصيتها في الحياة، فإن لمدرس اللغة العربية من الخصوصية والأهمية ما تجعله يتبوأ مكان الصدارة في الميدان التعليمي .[1]

البعد الثاني: تصميم أدوات تقويم مساعدة:

جدول (14) تقدير المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعد تصميم أدوات تقويم مساعدة

رقم	رتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
7	1	يتم تصميم أدوات تقويم مناسبة لذوي صعوبات التّعليم.	3.12	1.27	متوسطة
8	2	يتم تصميم أدوات لتقويم الجانب المهاري لدى الطّلاب.	3.04	1.11	متوسطة
9	3	يتم تصميم أدوات لتقويم الجانب المعرفي بمستوياته لدى الطّلاب.	2.85	1.31	متوسطة
10	4	يتم تصميم أدوات مقنّنة لتحديد واكتشاف صعوبات التّعليم لدى المتعلّمين.	2.81	0.93	متوسطة
11	5	يتم تصميم أدوات تقويم لقياس المستويات المعرفية العليا في محتوى المادة التعليميّة.	2.73	1.27	متوسطة
12	6	يتم تصميم أدوات لتقويم الجانب الوجداني لدى الطّلاب.	1.85	0.613	منخفضة
البعد ككل			2.73	0.55	متوسطة

يلاحظ من الجدول (14) أن فقرات بعد تصميم أدوات مساعدة جاءت بدرجات موافقة متوسطة لكافة الفقرات عدا الفقرة رقم (12) جاءت بدرجة موافقة منخفضة وما يعزز ذلك ان المتوسط الحسابي العام الموزون لفقرات البعد ككل (2.73) وبدرجة موافقة متوسطة، مع اتفاق بين استجابة المبحوثين (عينة الدراسة) معلميّن

(1) زاير سعد علي، عايز إيمان اسماعيل، مناهج اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2014 ،عمان، ص 10.

اللغة العربية للطور المتوسط حول مستوى الأهمية حيث إن الانحراف المعياري للبعد ككل جاء (0.55) أقل من الواحد الصحيح مما يدل على ضعف في تشتت اجابات المبحوثين حول المتوسط الحسابي لمستوى الأهمية والذي يدل على الاتفاق بين اجابات المبحوثين. وجاءت الفقرة رقم (7) في المرتبة الأولى التي تنص "يتم تصميم أدوات تقويم مناسبة لذوي صعوبات التّعليم" حيث من وجهة نظر أفراد العينة أن تصميم أدوات تقويم للطلاب الذين يعانون من صعوبات التّعليم مهم جداً لتعلم طلاب الطور المتوسط للغة العربية، بينما جاءت الفقرة رقم (8) في المرتبة الثانية والتي تنص " يتم تصميم أدوات لتقويم الجانب المهاري لدى الطّلاب "، وتلتها الفقرة رقم (9) بالمرتبة الثالثة والتي تنص على " يتم تصميم أدوات لتقويم الجانب المعرفي بمستوياته لدى الطّلاب "، بينما جاءت الفقرة رقم (12) في المرتبة الاخيرة سادساً والتي تنص على " يتم تصميم أدوات لتقويم الجانب الوجداني لدى الطّلاب ". وبالتالي تبين من نتائج الجدول أنه لدى عينة الدراسة اجماع حول مستوى الأهمية المتوسطة لتصميم ادوات تقويم مساعدة في تعليّم اللغة العربية من ناحية تصميم أدوات تقويم (مناسبة لذوي صعوبات التعليم، وللجانب المهاري لدى الطلاب، والجانب المعرفي بمستويات الطلاب، واكتشاف صعوبات التّعليم لدى الطلاب، ولقياس المستويات المعرفية العليا في محتوى المادة التعليمية)، وأن تصميم ادوات لتقويم الجانب الوجداني لدى الطّلاب جاء باهتمام ومستوى موافقة منخفضة حسب رأي عينة الدراسة أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط حيث جاء المتوسط الحسابي (1.85) وبدرجة موافقة منخفضة.

البعد الثالث: استخدام الوسائل التعليمية المتاحة:

جدول (15) تقدير المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعد استخدام الوسائل التعليمية المتاحة

الرقم	الرتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
13	1	استخدم الوسائل التعليمية المساعدة على تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى المتعلّمين.	4.27	0.82	مرتفعة
14	2	استخدم الوسائل التّعليمية المنصوص على اتباعها في دليل المعلّم لتحقيق أهداف الدّرس.	4.12	0.86	مرتفعة

15	3	استخدم موضوعات المنهج لتنمية الحياتية للمتعلّمين.	4.08	0.62	**مرتفعة**
16	4	استخدم دليل المعلم لتقويم أداء المتعلّمين.	3.92	1.09	**مرتفعة**
17	5	استخدم موضوعات المنهج لتنمية مهارات الدّراسة (مثل: التخطيط، إدارة الوقت، تنظيم بيئة التّعليم و....).	3.81	1.02	**مرتفعة**
18	6	استخدم موضوعات المنهج لتنمية مهارات التّعليم التعاوني.	3.69	1.05	مرتفعة
البعد ككل			3.98	0.61	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (15) أن فقرات بعد استخدام الوسائل التعليمة المتاحة جاءت بدرجات موافقة مرتفعة لكافة الفقرات وما يعزز ذلك ان المتوسط الحسابي العام الموزون لفقرات البعد ككل (3.98) وبدرجة موافقة مرتفعة، مع اتفاق بين استجابة المبحوثين (عينة الدراسة) معلميّن اللغة العربية للطور المتوسط حول مستوى الأهمية حيث أن الانحراف المعياري للبعد ككل جاء (0.61) أقل من الواحد الصحيح مما يدل على ضعف في تشتت إجابات المبحوثين حول المتوسط الحسابي لمستوى الأهمية والذي يدل على الاتفاق بين اجابات المبحوثين. وجاءت الفقرة رقم (13) في المرتبة الاولى والتي تنص " استخدم الوسائل التعليمية المساعدة على تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى المتعلّمين " حيث من وجهة نظر أفراد العينة أن استخدام الوسائل التعليمة المتاحة لتنمية المهارات الذاتية لدى المتعلّمين من أهم الادوات المتاحة لتعليّم طلاب الطور المتوسط للغة العربية، بينما جاءت الفقرة رقم (14) في المرتبة الثانية والتي تنص " استخدم الوسائل التّعليمية المنصوص على اتباعها في دليل المعلّم لتحقيق أهداف الدّرس "، وتلتها الفقرة رقم (15) بالمرتبة الثالثة والتي تنص على " استخدم موضوعات المنهج لتنمية الحياتية للمتعلّمين "، بينما جاءت الفقرة رقم (18) في المرتبة الاخيرة سادساً والتي تنص على " استخدم موضوعات المنهج لتنمية مهارات التّعليم التعاوني "، وبالتالي تبين من نتائج الجدول أنه لدى عينة الدراسة اجماع حول مستوى الأهمية المرتفعة لاستخدام الأدوات الإجرائية المساعدة والمتاحة في تعليّم اللغة العربية، والتي منها حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة مدرسي اللغة العربية للطور المتوسط بـ (تنمية المهارات الذاتية لدى المتعلّمين، والوسائل التعليمة المنصوص عليها في دليل المعلم، وموضوعات تنمية المنهج لتنمية الحياتية للمتعلّمين،

واستخدام دليل المعلم لتقويم أداء المعلّمين، وتنمية مهارات الدّراسة من خلال التخطيط وإدارة الوقت وتنظيم بيئة التعلم وغيرها، وتنمية مهارات التّعليم التعاونية) ذلك بمستوى إجماع على الموافقة المرتفعة من قبل إجابات المبحوثين أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط.

1-النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد المتغير التابع تنمية مهارات تعليم اللغة العربية للطور المتوسط:

جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد تنمية مهارات تعليم اللغة العربية

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
ملائمة المنهاج والأدوات الإجرائية في تعليّم اللغة العربية	3.23	0.50	متوسطة
تنمية مهارات تعليّم اللغة العربية لدى الطلبة	3.46	0.60	متوسطة
المتغير ككل	3.34		متوسطة

يلاحظ من الجدول (16) أن تقدير المعلمين لتعلّم اللغة العربية لدى طلاب الطور المتوسط ببعديه جاء بدرجة متوسطة، حيث جاءت تنمية مهارات تعليّم اللغة العربية لدى الطلبة بالمرتبة الاولى بمتوسط حسابي 3.46 وبدرجة موافقة متوسطة وبانحراف معياري 0.60، أي أن تنمية مهارات التعليّم اللغة العربية لدى طلبة الطور المتوسط جاء بدرجة موافقة متوسطة أي أن تنمية مهارات التعليّم لم تصل إلى درجة الموافقة المرتفعة وبحاجة للتطوير والاهتمام للوصول إلى الدرجة المرتفعة وما يعزز ذلك ضعف التشتت في استجابة المعلمين المبحوثين (عينة الدراسة) إذ أن التشتت جاء أقل من الواحد الصحيح. فيما جاءت ملائمة المناهج والأدوات الإجرائية في تعليّم اللغة العربية لدى طلاب الطور المتوسط ثانياً بمتوسط حسابي 3.23 بدرجة موافقة متوسطة وبانحراف معياري 0.50، وبالتالي أهمية أن تكون المناهج والادوات الإجرائية ملائمة في

تعليّم اللغة العربية، كما يدل التشتت في إجابات المبحوثين عينة الدراسة الذي جاء أقل من الواحد الصحيح على اتفاق بين المبحوثين (عينة الدراسة) على مستوى الأهمية.

ولمعرفة مستوى الأهمية وتقدير المتوسطات الحسابية لمتغير لتعلّم اللغة العربية بشكل تفصيلي قام الباحث بدراسة كل بعد من أبعاد تعلّم اللغة العربية بشكل منفرد وفق النتائج التالية:

البعد الأول: ملائمة المنهاج والأدوات الإجرائية:

جدول (17) تقدير المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعد ملائمة المنهاج والأدوات الإجرائية في تعليّم اللغة العربية

رقم	رتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
19	1	برأيك التدريس وفقاً لمنهاج المقاربة بالكفاءات مناسب.	4.12	0.86	مرتفعة
20	5	تفضل الكتاب المدرسي الحديث أكثر من القديم أثناء عملية التدريس.	3.12	1.27	متوسطة
21	2	النصوص اللغوية المقررة لسنوات التعليم المتوسط مناسبة.	3.92	1.09	مرتفعة
22	3	عناوين النّصوص المقررة في الكتاب ملائمة لمضمون النصوص.	3.81	1.02	مرتفعة
23	4	الطرائق الحديثة في التعليم أكثر نجاعة من الطرائق القديمة في عملية التعليم.	3.69	1.05	مرتفعة
24	6	الخطوات المتّبعة في تدريس النّص اللغوي ملائمة.	3.04	1.11	متوسطة
25	7	المناهج الحديثة أكثر نجاعة من المناهج الكلاسيكية (التقليدية) في عملية التعليم، وتحقق الغاية المنشودة من عملية التعليم.	2.81	0.93	متوسطة
26	8	المناهج الحديثة تراعي قدرات التّلميذ	2.73	1.25	متوسطة
27	9	الوقت المخصص لتحليل النّص اللغوي كافٍ.	1.85	0.61	منخفضة
البعد ككل			3.23	0.50	متوسطة

يلاحظ من الجدول (17) أن فقرات بعد ملائمة المناهج والادوات الإجرائية في تعليّم اللغة العربية جاءت بدرجات موافقة مرتفعة ومتوسطة لكافة الفقرات وجاء المتوسط الحسابي العام الموزون لفقرات البعد ككل (3.23) وبدرجة موافقة متوسطة، مع اتفاق بين استجابة المبحوثين (عينة الدراسة) معلميّن اللغة العربية للطور المتوسط حول مستوى الأهمية حيث أن الانحراف المعياري للبعد ككل جاء (0.50) أقل من الواحد الصحيح مما يدل على ضعف في تشتت اجابات المبحوثين حول المتوسط الحسابي لمستوى الأهمية والذي يدل على الاتفاق بين اجابات المبحوثين على مستوى الأهمية المتوسطة لملائمة المناهج والادوات الإجرائية الموضوعة في تعليّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط. حيث جاءت الفقرة رقم (19) في المرتبة الاولى والتي تنص " برأيك التدريس وفقاً لمنهاج المقاربة بالكفاءات مناسب " حيث من وجهة نظر أفراد العينة من أن التدريس وفقاً لمناهج المقاربة بالكفاءات مناسبة لتعليّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط، بينما جاءت الفقرة رقم (21) في المرتبة الثانية والتي تنص " النصوص اللغوية المقررة لسنوات التعليم المتوسط مناسبة "، وتلتها الفقرة رقم (22) بالمرتبة الثالثة والتي تنص على " عناوين النّصوص المقررة في الكتاب ملائمة لمضمون النصوص "، بينما جاءت الفقرة رقم (23) في المرتبة الرابعة والتي تنص على " الطرائق الحديثة في التعليم أكثر نجاعة من الطرائق القديمة في عملية التعليم"، حيث جاءت الفقرات الأربعة الأولى بمستوى موافقة مرتفعة من حيث مستوى الأهمية حسب رأي عينة الدراسة (أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط)، بينما جاءت بقية الفقرات بدرجة موافقة متوسطة للفقرات (20-24-25-26)، وجاءت الفقرة رقم (27) بالمرتبة الأخيرة من حيث مستوى الأهمية والتي تنص " الوقت المخصص لتحليل النّص اللغوي كافٍ " حيث يرى أساتذة اللغة العربية أن الوقت المخصص لتحليل النّص اللغوي غير كافٍ وما يعزز ذلك أن درجة الموافقة من قبل الأساتذة جاءت بتقييم منخفض. وبالتالي تبين من نتائج الجدول أنه لدى عينة الدراسة اجماع حول مستوى الأهمية المرتفعة لملائمة المناهج والأدوات الإجرائية في تعليّم اللغة العربية من ناحية (أن التدريس مناسب وفقاً لمناهج المقاربة بالكفاءات، وأن النصوص المقررة لسنوات التعليم المتوسطة مناسبة، وأن عناوين النصوص المقررة في الكتاب ملائمة لمضمون النصوص، وأن الطرائق الحديثة أكثر نجاعة من الطرائق القديمة في عملية التعليم)، وأن هنالك إجماع من قبل أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأهمية المتوسطة لملائمة المناهج والأدوات الإجرائية في تعليّم اللغة العربية من ناحية (تفضيل الكتاب الحديث

أكثر من القديم أثناء التدريس، وفي ملائمة الخطوات المتّبعة في تدريس النّص اللغوي، وأن المناهج الحديثة أكثر ملائمة من المناهج الكلاسيكية في تحقيق الغاية المنشودة من عملية التعليم، وأن المناهج الحديثة تتماشى وتراعي قدرات التلاميذ)، بينما أكد أفراد عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط على عدم كفاية الوقت المخصص لتحليل النّص اللغوي والذي جاء بمستوى موافقة منخفضة.

البعد الثاني: تنمية مهارات تعليّم اللغة العربية لدى الطلبة:

جدول (18) تقدير المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعد تنمية مهارات تعليّم اللغة العربية لدى الطلبة

رقم	رتبة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
31	1	استخدام مهارات الدّراسة (التخطيط، إدارة المعلومات، إدارة بيئة ووقت الدّراسة) مفيد في تعليّم اللغة العربية.	4.12	0.86	مرتفعة
32	2	يتم استخدام مفاهيم ومهارات لغوية في التّواصل الشفوي في مواقف حياتية متعددة.	3.92	1.09	مرتفعة
33	3	يتم توظيف المهارات اللغوية في التعبير الكتابي والإبداع بشكل كبير.	3.81	1.02	مرتفعة
34	4	يتم اتقان مهارات التّفكير وحلّ المشكلات في مادة اللغة العربية.	3.69	1.05	مرتفعة
30	5	تحفّز المؤسسة المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية تثري العملية التعليمية.	3.12	1.27	متوسطة
28	6	تجد أنّ المناهج تساعد على تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى الطلاب.	2.81	0.93	متوسطة
29	7	توفر المؤسسة الوسائل التعليمية المعنيّة اللازمة لمراعات المستويات التعليمية المختلفة.	2.73	1.25	متوسطة
البعد ككل			3.46	0.60	متوسطة

يلاحظ من الجدول (18) أن فقرات بعد تنمية مهارات تعليّم اللغة العربية لدى الطلبة جاءت بدرجات

موافقة مرتفعة ومتوسطة لكافة الفقرات وجاء المتوسط الحسابي العام الموزون لفقرات البعد كلها (3.46) وبدرجة موافقة متوسطة، مع اتفاق بين استجابة المبحوثين (عينة الدراسة) معلميّن اللغة العربية للطور المتوسط حول مستوى الأهمية حيث أن الانحراف المعياري للبعد كله جاء (0.60) أقل من الواحد الصحيح مما يدل على ضعف في تشتت اجابات المبحوثين حول المتوسط الحسابي لمستوى الأهمية والذي يدل على الاتفاق بين اجابات المبحوثين على مستوى الأهمية المتوسطة تنمية مهارات تعليّم اللغة العربية لدى طلبة الطور المتوسط. حيث جاءت الفقرة رقم (31) في المرتبة الاولى والتي تنص " استخدام مهارات الدّراسة (التخطيط، إدارة المعلومات، إدارة بيئة ووقت الدّراسة) مفيد في تعليّم اللغة العربية." حيث من وجهة نظر أفراد العينة من أن استخدام مهارات الدّراسة مهم لتعليّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط، بينما جاءت الفقرة رقم (32) في المرتبة الثانية والتي تنص " يتم استخدام مفاهيم ومهارات لغوية في التّواصل الشفوي في مواقف حياتية متعددة "، وتلتها الفقرة رقم (33) بالمرتبة الثالثة والتي تنص على " يتم توظيف المهارات اللغوية في التعبير الكتابي والإبداع بشكل كبير "، بينما جاءت الفقرة رقم (34) في المرتبة الرابعة والتي تنص على " يتم اتقان مهارات التّفكير وحلّ المشكلات في مادة اللغة العربية "، حيث جاءت الفقرات الأربعة بمستوى موافقة مرتفعة من حيث مستوى الأهمية حسب رأي عينة الدراسة (أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط)، بينما جاءت بقية الفقرات بدرجة موافقة متوسطة للفقرات (28-29-30)، وبالتالي تبين من نتائج الجدول أنه لدى عينة الدراسة اجماع حول مستوى الأهمية المرتفعة لتنمية مهارات تعليم اللغة العربية بدرجة موافقة مرتفعة من ناحية فائدة استخدام (مهارات الدّراسة، ومفاهيم ومهارات لغوية في التّواصل الشفوي في مواقف حياتية متعددة، وتوظيف المهارات اللغوية في التعبير الكتابي والإبداعي، واتقان مهارات التّفكير وحلّ المشكلات في مادة اللغة العربية)، وأن هنالك إجماع من قبل أفراد عينة الدراسة حول مستوى الأهمية المتوسطة لتنمية مهارات تعليم اللغة العربية بدرجة موافقة مرتفعة من ناحية (أن المناهج تساعد على تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى الطلاب، و توفر الوسائل التعليمية المعنيّة اللازمة لمراعات المستويات التعليمية المختلفة، وتحفّيز المؤسسة للمعلمين على إنتاج وسائل تعليمية تثري العملية التعليمية).

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى تشخيص دور الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المدارس الحكومية والخاصة في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار، من وجهة نظر ورأي الأساتذة مدرسي اللغة العربية، بالإضافة إلى التعرف على واقع الاستخدام الأمثل للأدوات الإجرائية المساعدة والمتاحة ومدى مساهمتها في تعليّم اللغة العربية لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار ، والذي يساهم في الوصول إلى توصيات ومقترحات من شأنها تعزيز تعليّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط في المدارس الجزائرية.

يعرض هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة دور الأدوات الإجرائية المساعدة وأهميتها في تعليّم اللغة العربية، والتي تم عرضها في الفصل السابق من خلال نتائج التحليل الوصفي والكمي للاستبانات التي وجهت للأساتذة معلمين ومعلمات اللغة العربية للطور المتوسط، كما يناقش أهم المقترحات والتوصيات التي تتعلق بدور وأهمية استخدام الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

تأتي النتائج لمناقشة الإجابة على سؤالين رئيسين:

السؤال الأول: ما مدى تطبيق واستخدام الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية " التعليم المتوسط " المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار أنموذجا؟

تبين لدينا من خلال تحليل نتائج تحليل الإحصاءات الوصفية لاستجابة أفراد عينة الدراسة المكونة من (26) من أساتذة اللغة العربية للطور المتوسط النتائج التالية:

مستوى الأهمية لاستخدام الأدوات الإجرائية المساعدة المتاحة مثل (وسائل تعليمة مساعدة، وتجهيزات مساعدة معامل ومتاحف ومؤسسات وغيرها، والتكنولوجيا المتقدمة مثل الأنترنت واللوح الذكي وغيره، توجيه المعلمين للحصول على المعارف) جاءت بمستوى أهمية متوسطة حسب وجهة نظر المبحوثين أفراد عينة الدراسة واستجابتهم، وبالتالي لأن الاستخدام الامثل للأدوات الإجرائية المساعدة في

تعليّم اللغة العربية لم يصل إلى مستوى الاستجابة المرتفعة أي أن استخدامها لا يصل إلى المساعدة الكبيرة لطلاب الطور المتوسط في تعلّم اللغة العربية وهذا الاستخدام أدى إلى عدم وجود أهمية مرتفعة لاستخدام الأدوات الإجرائية المساعدة وبالتالي لا يشكل الأثر الكبير إلى الآن في المساعدة في تعليّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط في المدارس الجزائرية، وقد يفسر هذا بوصف واقع الحال أو انعكاس إمكانيات التعليم وأدواته الواقعية، إذ يفترض أن المبحوثين قد أجابوا بما هو كائن وليس بما ينبغي أن يكون، ولذا من المتوقع أن تكون استجاباتهم تعكس ضعف إمكانيات المدارس في توفير تكنولوجيا متقدمة وما يتعلق بها من أدوات ومهارات أيضا، وهذا يتوافق مع ما أورده فقد كل من Gençe & Samur من أنّ استخدام تكنولوجيا المعلومات وتوظيفها تعد من الكفاءاتالتربوية الضّرورية التي ينبغي توفرها في الكادر التّعليمي والتّربوي، وأنّ استخدام التّكنولوجيا يعد دليلاً على اطلاع الأفراد على المجتمع ومشاكله وماهو جديد في عالم التّعليم، كما أنّ التكنولوجيا تكسب التربويين الكثير من الخبرة عن طريق تواصلهم مع تربويين آخرين في مؤسّسات تعليميّة أخرى أو من خلال اطلاعهم على مصادر ثقافيّة كالكتب والمجلاّت وقراءة المقالات التي تتحدّث عن التّربية والتّعليم وتطويرها والكفاءاتالتّعليمية والتّربوية الجيّدة، لذا، فإنّ استخدام التّكنولوجيا والتّواصل عن طريق الانترنت تعتبر من الكفاءاتالتّربوية التي ينبغي توفرها في التّربويين والمعلّمين والتي يمكنها أن تحسن من أدائهم وتعمل على تطوير القرارات واختيار الأفضل من بينها، فالعملية هنا لا تقيس توجه التربوي أو رغبته في استخدام الطرق التكنولوجية الحديثة بقدر ما تتعلق بمدى توفرها .

مستوى الأهمية لتصميم أدوات تقويم مساعدة كالأدوات لـ (تقويم الجانب المعرفي، والجانب المهاري، والجانب الوجداني، واكتشاف صعوبات التعليم لدى المتعلمين، وقياس المستويات المعرفية في محتوى المادة التعليمة، وأدوات تقويم لذوي صعوبات التعليم)، جاءت بمستوى أهمية متوسطة حسب رأي المبحوثين أفراد عينة الدراسة واستجابتهم، وبالتالي فإن تصميم أدوات تقويم مساعدة لم يصل إلى مستوى الأهمية المرتفعة وبحاجة إلى تعزيز هذا المفهوم لدى الاساتذة مدرسي اللغة العربية، وتوفير الأدوات الإجرائية اللازمة لدفع المعلمين لتصميم أدوات تقويم مساعدة حسب مقتضيات الحالة التعليمية من أجل دفع عملية تعليّم اللغة العربية

لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار. ويمكن تفسير اندراج مؤشر تصميم أدوات لتقويم الجانب الوجداني بما ذكره (Giles, 2016) من صفات ينبغي توفرها في المعلم منها، التأثير في تعليم الآخرين، والتّواصل والاتصال مع الآخرين بشكل جيّد، وإلهام الآخرين وتشجيعهم، والانفتاح على أفكار واقتراحات جديدة، وتغذية النّمو والنّضوج لدى الآخرين، والتّعاون ومساعدة الآخرين والثّقافة العالية، وتعتبر هذه الصّفات صفات شخصية قد تبنى مع شخصيّة الفرد والمرور بالخبرات والتّجارب المتعدّدة، أو أنّه يتمّ تدريب الأفراد على امتلاك هذه الصّفات والوصول إلى قدر من الثّقافة والتّعليم والمسؤولية للوصول إلى مرحلة الكفاءاتالتربوية في المؤسّسات التّعليميّة وخصوصًا المدارس وعليه قد نفترض أن مدرسي اللغة العربية ليسوا على اطلاع كاف بالجانب الوجداني للطلبة وليسوا على كفاية متوسطة أو عالية في القدرة على التأثير كقوة ملهمة تعي اهمية الجانب الوجداني في التعلم.

أما مستوى الأهمية لاستخدام الوسائل التعليمية المتاحة مثل (المنصوص عليها في دليل المعلّم، ودليل المعلّم لتقييد أداء المتعلّمين، وموضوعات المنهج لتنمية مهارات الدراسة كالتخطيط وإدارة الوقت وتنظيم بيئة التّعليم وغيرها، وتنمية مهارات التّعليم التعاوني، وتنمية الحياتية للمتعلّمين، وتنمية مهارات التعليم الذاتي لدى المتعلّمين) جاءت بمستوى أهمية مرتفعة، وذلك وفق وجهة نظر المبحوثين أفراد عينة الدراسة واستجابتهم، الذين أكدوا على الاستخدام الامثل وبمستوى عالي من قبل الأساتذة عينة الدراسة من مدرسي اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط للوسائل التعليمية المتاحة وهو ما أسهم في عملية تعليّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار. وبالنظر إلى هذا البعد وسابقه حيث جاءت جميع استجابات مؤشرات قياس استخدام الوسائل التعليمية المتاحة بدرجة مرتفعة، ومقارنته مع نتائج قياس بعد تصميم أدوات تقويم مساعدة متوسطة يمكن القول إن تدني دافعية المعلم نحو الابتكار واتباعه الوسائل المتاحة التي لا تتطلب جهدا هو السبب في ذلك، إذ أن استخدام الوسائل المتاحة يعد أقل صعوبة من تصميم أدوات تحتاج ابتكارا فرديا وجهدا ذاتيا في جانب من جوانبه، وإن افترضنا أن نتائج بعد تصميم أدوات تقويم مساعدة غير مرضية كونها أتت بدرجة متوسطة إضافة إلى أن أحد الأدوات جاء منخفضة فإن ذلك مرده إلى ما أورده الباحثان (Kin& Kareem، 2019)

عدد من الصّفات التي ينبغي توفرها لتقديم الكفاءات تربوية وتعليمية جيّدة ومن هذه الصّفات القيادة وقوة الشّخصية من أجل التّعليم وصنع القرار والنّزاهة والمساءلة والتّعاون والتّف كير النّاقد والمعرفة بوسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات الحديثة والذّكاء العاطفي وتنظيم المشاريع المنهجية وغير المنهجية والإبداع والابتكار والتحفيز والتّشجيع والتّعامل مع الظّروف المختلفة والفروق الفردية لدى الطّلاب، ما يعني أن هذه الكوادر التعليمية تحتاج المزيد من الخبرة والتدريب والتعريف بأهمية استخدام أدوات التقويم المساعدة .

1- مستوى الأهمية لملاءمة المناهج والأدوات الإجرائية في التعليم مثل (نجاعة المناهج الحديثة أكثر من الكلاسيكية، مراعاة المناهج لقدرات التلاميذ، الطرائق الحديثة في التعليم، المقاربة بالكفاءات بالتدريس، الكتب المدرسية الحديثة، ملائمة النصوص والعناوين، الخطوات المتبعة في التدريس، والوقت المخصص لتحليل النص اللغوي) جاءت بمستوى أهمية متوسطة حسب وجهة نظر المبحوثين أفراد عينة الدراسة واستجابتهم، وبالتالي فإن المناهج والادوات الإجرائية في تعليّم اللغة العربية بحاجة إلى عمليات التحسين المستمر من أجل الوصول إلى مستوى تعليمي أفضل يساهم في رفع السوية التعليمية ويساعد المعلمين من أساتذة اللغة العربية في عملية تعليّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

2- مستوى الأهمية لتنمية مهارات تعلّم اللغة العربية مثل تنمية (مهارات التقويم الذاتي، مراعات المستويات التعليمة المختلفة، إنتاج وسائل تعليمية تثري العملية التعليمة، استخدام مهارات الدراسة كالتخطيط وإدارة المعلومات وبيئة وقت الدراسة، المفاهيم والمهارات اللغوية في التواصل الشفوي في المواقف الحياتية، التعبير الكتابي والإبداع بشكل كبير، التفكير وحلّ المشكلات في مادة اللغة العربية) جاءت بمستوى أهمية متوسطة حسب وجهة نظر المبحوثين أفراد عينة الدراسة واستجابتهم، ومنه نجد أن تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية من خلال الأدوات الإجرائية المساعدة لم يصل إلى المستوى المرتفع وبالتالي تحتاج تلك الادوات الإجرائية المساعدة إلى عملية تعزيز وتقويم وتحسين مستمر من أجل تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي

مختار ، ونلاحظ هنا أن الفقرات من 1 إلى 4 جاءت مرتفعة في حين تلتها الاستجابات المنخفضة في الفقرات التالية، وبالاطلاع على اسئلة الاستبانة نجد أن المبحوث أعطى تقييما مرتفعا للمهارة الخاصة به في التعليم في حين أعطى تقييما منخفضا حول توفر أدوات تلك المهارات، بمعنى أنه يجد أن هنالك نقصا في العملية الإدارية والمادية في توافر مقومات المهارات ولا يجد النقص يخص المبحوث ذاته

3-مستوى الأهمية لدور وأهمية الادوات الإجرائية المساعدة في تعليّم اللغة العربية بمستوى أهمية وتطبيق متوسطة من وجهة نظر عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، كما أن تعليّم اللغة العربية وتعليمها لدى طلاب الطور المتوسط جاء بمستوى أهمية وتطبيق متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وبالتالي نجد أن التطبيق المتوسط للأدوات الإجرائية المساعدة أدى إلى نتيجة متوسطة في تعليّم وتعلّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

السؤال الثاني: ما "أثر الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية " التعليم المتوسط " في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار أنموذجا؟

تبين لدينا من خلال تحليل نتائج التحليل الإحصائي لاستجابة أفراد عينة الدراسة المكونة من (26) من أساتذة اللغة العربية للتعليم المتوسط النتائج التالية:

1-يوجد أثر للأدوات الإجرائية المساعدة ككل في تعليّم اللغة العربية لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار ، حيث أن الادوات الإجرائية تفسر ما نسبته (67.1%) من التغير الحاصل في تعليّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط في المدارس الجزائرية، بينما تعود النسبة المتبقية إلى عوامل أخرى كالبيئة المنزلية والبيئة المعرفية وعمليات التحفيز وغيرها من العوامل.

2-لا يوجد أثر لاستخدام الادوات الإجرائية المتاحة في تعليّم اللغة العربية لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار ، حيث تبين من خلال تحليل الانحدار الخطي لبعد استخدام الأدوات الإجرائية المتاحة على تعليّم اللغة العربية أن الأثر غير معنوي أي أنه غير دال إحصائياً

وبالتالي لا يوجد أثر، حيث أنه من تحليل استجابة المبحوثين أفراد عينة الدراسة حول مدى تأثير هذا البعد تبين أن استخدام الأدوات الإجرائية المتاحة لم يسهم في الأثر الحقيقي والكبير في تعزيز عملية تعليّم اللغة العربية لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

3- يوجد أثر لتصميم أدوات تقويم مساعدة على تعليم اللغة العربية لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار ، والذي ظهر من تحليل الانحدار الخطي لأثر بعد تصميم أدوات تقويم مساعدة في تعليم اللغة العربية، والذي ظهر بأنه أثر معنوي وله دلالة إحصائياً، وبالتالي لأنه حسب رأي واستجابة أفراد عينة الدراسة من اساتذة اللغة العربية تبين أن تصميم أدوات تقويم مساعدة يساعدهم في عملية تعليّم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

4- يوجد أثر لاستخدام الوسائل التعليمية المتاحة في تعليّم اللغة العربية لدى طلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار ، والذي ظهر من تحليل الانحدار الخطي لأثر بعد استخدام الوسائل التعليمة المتاحة في تعليّم اللغة العربية، والذي ظهر بأن له أثر معنوي ودال إحصائياً، وبالتالي لأنه حسب رأي واستجابة أفراد عينة الدراسة من اساتذة اللغة العربية تبين أن تصميم أدوات تقويم مساعدة يساعدهم في عملية تعليم اللغة العربية لطلاب التعليم المتوسط في المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار.

خـــــاتمـــــة

خاتمـــــــــــة:

في الأخير توصّل البحث إلى جملة من النتائج نجملها في الآتي:

- اهتمام الجزائر بتعليم اللغة العربية وتكريسها في المناهج التربوية، وإعطاءها أبعادا ديمقراطية وعصرية.

- تبين أنه من خلال ما تم بحثه ودراسته أن اللغة ينظر لها على أنها مجموعة من الأصوات المتناسقة النظام والمترابطة فيما بينها، فإن علماء اللغة سابقاً لم ينظروا لها على أنّها لغة مكتوبة وإنما درسوها باعتبارها لغة منطوقة.

- مرت اللغة العربية بالكثير من المراحل التاريخية، وواكبت عصورا مختلفة وشهدت الكثير من التطورات.

- قسمت اللغة إلى عدة مستويات، وتميزت بالعديد من المميزات، وواجهت الكثير من التحديات التي جعلتها تتميز أكثر منها الازدواجية وهيمنة اللغات الأخرى.

- اللسانيات ركيزة من ركائز اللغة العربية، إذ تعد من أدوات تطورها.

- ضرورة تنويع طرائق تدريس اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة لمعالجة الضعف المسجل فيهما.

- تعليمية اللغات جزء من مباحث اللسانيات تعمل على تفعيل أدواتها في مجال طرائق التدريس وتعليم اللغة.

- مساهمة اللسانيات الحديثة في نشأة تعليمية اللغات ، من خلال ما جاءت به المدارس البنيوية (الأوروبية والأمريكية) والمدرسة التوليدية التحويلية والمدرسة الوظيفية.

- اللسانيات تعتبرا علما من العلوم الإنسانية، وتقوم على اللسان وهو موضوعها الخاص بها، وأنها موضوع ذات أهمية في الدراسات الميدانية.

- اللسانيات من أساسيات تعلم اللغة؛ حيث أنه من الصعب أو المستحيل تعلمها دون التطرق إلى علم اللسانيات.

– البحث اللساني يعد أساسا في تعلم اللغات، ومن ضمنها اللغة العربية، وهذا ما يؤهلها لأن تتطور.

– اللسانيات من الأدوات المهمة في تعليم اللغة، ويتم تصنيفها كأداة إجرائية، حيث استفادت من لسانيات المدراس الغربية.

– اللسانيات التطبيقية فرع من فروع اللسانيات ولها منهاجها وإطارها المعرفي وأهدافها وتطبيقاتها اللغوية وتعمل على معالجة مشكلات اللغة وتعلمها واكتسابها.

– الأدوات التعليمية لها أسماء مختلفة كالأدوات السمعية والبصرية والوسائل الإيضاحية والوسائل المعينة والوسائل الإجرائية وتكنولوجيا التعليم.

– تعليمية اللغة العربية تندرج تحت حقل اللسانيات، إذا فإن البحث والدراسة في مجال اللغات واللسانيات التطبيقية واللسانيات النظرية لها أثر في تعلم وتعليم اللغات بشكل عام ، واللغة العربية بشكل خاص.

– المناهج وطرق واستراتيجيات وأساليب التدريس من الأمور المهمة لتطبيق النظرية اللسانية في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية.

– تكنولوجيا التعليم أصبحت من المفاهيم الضرورية في مجال التعليم في هذا العصر واستخدامها أمر لا يمكن الاستغناء عنه.

– منهاج المقاربة بالكفاءات منهاج يعمد إلى تطوير الكفاءاتفي العملية التعليمية وتدريب المتعلمين وتوجيههم ومراقبة التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

– تقييم الأداء لدى المتعلمين يتمثل في توفر الجوانب النظرية المعرفية المتعلقة بالمواد التعليمية.

– للمتعلم أدوار في تعليم اللغة العربية يبني عليها تعلماته، والتي تعد بمثابة الأعمدة التي يرتكز عليها المتعلم في تنمية مهارته اللغوية وتوظيفها في حل مشكلات ووضعيات مختلفة.

– منهاج المقاربة بالكفاءات منهاج جديد وحديث التطبيق في الوسط التربوي في الجزائر، يسعى إلى تكييف الفرد مع محيطه التطبيقي والاجتماعي والثقافي، ليكون عنصرا فعالا في المجتمع.

– تحول دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى منشط ومحفز للتلميذ باعتباره المحور الأساسي في عملية التعليم، استنادا إلى ما جاء في المنهاج الجديد.

– ظهور استراتيجيات تدريسية حديثة تتنوع بين التعليم الذاتي والتعليم التعاوني.

– نجاعة المناهج الحديثة أكثر من الكلاسيكية(مراعاة قدرات التلاميذ، ملاءمة النصوص والعناوين،...).

– تنمية مهارات تعلم اللغة العربية لدى طلاب الطور المتوسط في المدرسة الجزائرية لم يصل للمستوى المطلوب، وبالتالي تحتاج الأدوات الإجرائية إلى تعزيز وتقويم وتحسين مستمر.

– في هذه الدراسة يذكر البحث الكثير من النقاط المهمة الواسعة في اللغة وخصائصها وتنمية المهارات، والتدريس بالكفاءات والتقويم اللغوي في المنهاج وغيرها الكثير من النقاط.

وتضمن البحث على عدة توصيات منها:

التوصيات:

بناءً على نتائج تحليل الاحصاء الوصفي والكمي، وبالإضافة لمناقشة النتائج تم الخروج ببعض التوصيات التي من الممكن أن تساعد في فهم غايات الدراسة والأهداف المرجوة منها:

1-تعزيز مفهوم طرائق استخدام الادوات الإجرائية المساعدة في تعليّم اللغة العربية، في المدارس الجزائرية.

2- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام الأدوات الإجرائية المساعدة والحديثة في عملية التدريس والتي تساهم في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة.

3- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام المناهج الحديثة وانتقاء المناسب منها للأهداف الموضوعة للحصة.

4- تدريب معلمي اللغة العربية على استخدام التكنولوجيا الحديثة في أساليب التدريس والذي يساهم في زيادة رغبة الطلبة في تعلّم اللغة العربية.

5- تجهيز المكتبات المدرسية وتوفير الكتب المناسبة للمرحلة المتوسطة، وفتحها أمام المعلمين والطلبة مع مساعدة من قبل مشرف وأمين مكتبة ذو خبرة في هذا المجال وجعلها متاحة سواء في أيام الدراسة أو أيام العطل.

6- جعل المعلمين يتحدثون باللغة العربية الفصحى أثناء الدرس وتشجيع الطلاب على تحدث العربية الفصحى وجعله معيارا يدرج في فعالية المعلم وفي انشطة الطلبة.

7- القيام بمسابقات تختص في اللغة العربية الفصيحة ومهاراتها وتقديم جوائز تشجيعية للطلبة المتفوقين فيها.

8- توفير المختبرات اللغوية الحديثة لتعلّم مهارات الاستماع والقراءة والنقد.

9-إجراء التعديلات على كتب المنهاج الموضوع لتعليّم اللغة العربية ومشاركة النخبة من مدرسي اللغوية العربية في وضع وإرسال ملاحظاتهم للجهات التعليمة المختصة في وضع المناهج.

10- وضع استراتيجيات وخطط من شانها رفع سوية التعليّم لدى معلمي اللغة العربية ورفع سوية التعلّم لدى الطلبة.

11- تصميم مناهج تدريسية تسمح للطلبة بالتزود بمعارف ومصادر خارج المنهج المقرر وبالتالي تنمية مهارات التعليم الذاتي والثقافي.

12- خفض العبء الوظيفي لمعلمي اللغة العربية بما يتوافق طبيعة العملية التدريسية من أجل القيام بعمليات التزود بأساليب وطرائق تدريس حديثة ومصادر خارج المنهج تدفع بهم لتعزيز العملية التعليمية.

13- إيجاد حصص وأنشطة القراءة الحرة وتعزيزها لتنمية المهارات لدى الطلبة.

14- القيام بدراسات مشابهة تناقش موضوعات مشابهة لموضوع الدراسة الرئيسي وتناقش موضوعات لها علاقة بالمعوقات والتحديات التي تواجه المعلمين أثناء العملية التدريسية.

15- دراسات تناقش برامج التدريب لمعلمي اللغة العربية والاستراتيجيات الحديثة وطرائق التدريس.

16- دراسات تناقش برنامج التطوير التوعي للأسر في عملية تعليّم اللغة العربية.

دراسات تهدف إلى التعرف على أسباب الضعف اللغوي وتعلّم اللغة العربية لدى طلبة الطور المتوسط، وسبل علاجها.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

***.القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**

ب.الكتب:

1. إبرير بشير، تعليمية النصوص بين النظير والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، (1427هـ 2007م)، ط1.
2. ابن جني " الخصائص " الجزء الأول، المكتبة العلمية دار الكتب المصرية .
3. ابن خلدون، "المقدمة "، تحقيق، درويش الجويدي، المكتبة العصرية صيدا، لبنان.
4. ابن فارس " الصاحبي في فقه اللغة " دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت 1997 .
5. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، ابن منظور،لسان العرب، المجلدالأول،دارصادر بيروت.
6. أبو رزق ابتهال، أثراستخدام تكنولوجيا السبورة التفاعلية في إكساب الطلبة المعلمين مهارة التخطيط لتدريس مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوحا كأداة تعليمية، المجلة الدولية للأبحات التربوية /جامعة الإمارات العربية المتخدة، العدد 32 2012م
7. إحسان الديك، دراسات في اللغة والأدب، دار المستقبل، الأردن.1996
8. أحمد الحامدي، " التعبير الشفوي وتعلم اللغة العربية"، دراسة سيكولسانية في السلك الأول من التعليم الأساسي مراجعة خالد المير سلسلة التكوين التربوي، طبعة 1، الدار البيضاء. 2000.
9. أحمد المتوكل ، " المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي"، الأصول و الامتداد، ط1، الفصل الأول، دار الأمان الرباط ،2006.
10. أحمد أوزي، "المعجم الموسوعي لعلوم التربية "، مجلد علوم التربية، الرباط، 2006.

11. أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمات اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط،2000.

12. أحمد كاظم وجابر عبد الحميد جابر ،الوسائل التعليمية والمنهج، دار النهضة العربية، القاهرة، ط 3 ،1986.

13. أحمد مومن، "اللسانيات: النشأة والتطور " ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية 2005.

14. أديب التوانسة، الاستخدامات التربوية لتكنولوجيا التعليم،ط1428،1هـ،دار كنوز المعرفة العلمية– عمان–الأردن.2007.

15. إسراء الشّعبي، فاعليّة مقرّر إلكترونيّ نحويّ مدمج في التحصيل الدراسيّ لدى تلميذات الصفّ الأوّل المتوسّط بالعاصمة المقدّسة، مكّة المكرمة: جامعة أمّ القرى.2011.

16. أشجان حامد الشديفات، برنامج تعليميّ قائم على استراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنميّة المقروء لدى تلاميذ الصّف الرّابع الأساسي في الأردن، جامعة حائل، المملكة العربية السعودية.2012

17. أمل شحادة، التكنولوجيا التعليمية، ط2،دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن ،2010.

18. أنور الجندي، "اللغة العربية بين حمائها وخصومها"، مطبعة الرسالة، القاهرة.

19. إيمان عايز و سعد زاير، مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها، مؤسّسة قصر المرتضى للكتاب العراقيّ، بغداد،2011.

20. بارث ماري، في تعليم التجريد(استراتيجية لبناء القدرات والالكفاءات)، ت: عبد الكريم غريب، 2007،

21. بدر الدين كريدي، قاموس التربية الحديث منشورات المجلس الاعلى للغة العربية الجزائر، 2010.

22. بلعيد صالح، دروس في اللّسانيات التّطبيقية،ط2 ،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر ، 2009.

23. بوتون شارل "اللسانيات التطبيقية"، ترجمة الدكتور قاسم المقداد ومحمد رياض المصري. (د،ت).

24. جلال الدين السيوطي، "المزهر في علوم اللغة وأنواعها"، تحقيق محمد جاد المولى، وعلي البجاوي، ومحمد أبو فضل إبراهيم.

25. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربيّة ط1، بيروت، دار الفكر المعاصر، ودمشق، دار الفكر.2005.

26. حس ظاظا،كلام العرب، دار العلم، بيروت–لبنان.1990.

27. حسن الجليدي، قياس مستوى أداء تلاميذ الصفّ السادس الابتدائيّ في محافظة القنفذة في المهارات الإملائيّة والموضوعات النحويّة المقرّرة عليهم، مكّة المكرّمة: جامعة أم القرى.2002.

28. الحسن الحية، "التربية وعلم النفس التربوي نظريات ونماذج تطبيقية" الطبعة الأولى دار الحرف للنشر والتوزيع.

29. حسين الدليمي وسعاد الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللغة العربيّة، إربد: عالم الكتب الحديثة.2005.

30. حسين الدليمي، طرائق تدريس اللغة العربيّة، بغداد: دار الكتب للطباعة والنشر.1999.

31. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1،مطبعة ع/بن، دون بلد، ، سنة 2005.

32. زقوت شحادة، المرشد في تدريس اللغة العربيّة ط2 ، مكتبة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، غزّة، 1999.

33. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربيّة، الإسكندريّة: دار المعرفة الجامعيّة.2005

34. سامية جباري، "اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات "جامعة الجزائر.

35. سلامة عادل ،وليد صوافطة، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية،،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان–الأردن،2009.

36. سليمان جبران، على هامش التجديد والتقليد في اللغة العربيّة المعاصرة، حيفا: مجمع اللغة العربيّة.2009.

37. سهل ليلى، دور الوسائل في العملية التعليمية، جامعة محمد خيضر بسكرة، مجلة الأثر، العدد 26 ،2016.

38. شعيب حسيب، طرائق تدريس اللغة العربيّة في المراحل الابتدائيّة والمتوسّطة والإعداديّة، بيروت: دار المحجة البيضاء.2008.

39. صالحة عيسان، الأهداف التربوية والسلوكية وتطبيقاتها العملية،مسقط،يناير1994م،مطبعة جامعة السلطان قابوس، دون طبعة.

40. صياح أنطوان وآخرون، تعليمية اللغة العربية، ط1، دار النهضة، بيروت ـ لبنان.الجزء الأول، 2006

41. ظبية السليطي، تدريس النحو العربيّ، القاهرة: الدار المصريّة اللبنانيّة،القاهرة،2002.

42. عبد الحميد جابر، استراتيجية التدريس والتعلم، القاهرة، 1999.

43. عبد الرحمان الفوزان، كن متخصّصًا، إضاءات لرفع كفاءة معلّمي اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، جامعة الملك سعود، المملكة العربيّة السعوديّة.2009

44. عبد الرحمان عبد السلام، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها،ط2، دار المناهج، الأردن. 2002.

45. عبد السلام الجعافرة، مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها بين النظريّة والتطبيق، عمان: مكتبة المجتمع العربيّ.2011.

46. عبد العزيز العمر، لغة التربويين،ط1،مكتب التربية العربي لدول الخليج،2007.

47. عبد الفتاح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، ط2 ،، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان –الأردن. 1424هـ/2003م.

48. عبد القادر الفهري، " اللسانيات واللغة العربية"، نماذج تركيبية ودلالية، الكتاب الأول، دار توبقال للنشر 1985.

49. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات المفاهيم البيداغوجيه الديداكتيكيه السيكولوجيه الجزء الاول منشورات عالم التربيه الدار البيضاء.

50. عبد اللطيف الجابري، إدماج، وتقييم الكفاءاتالأساسية،ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء–المغرب، 2009.

51. عبد اللطيف فرابي،"خطاب اللسانيات في التربية حول الأصول اللسانية للديداكتيكا اللغات " مجلة ديداكتيكا، العدد 3 دجنبر 1992.

52. عبد الله الفرّا، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، دار الثقافة للنشر والتّوزيع. عمان، 1999

53. عبد الله بن جليغم، واقع تطبيقات البرامج والتقنيات الحديثة وعلاقتها بالتمكين والاغتراب الوظيفي، 2016.

54. عبد الله غزلان، "قضايا في اللغة الطبيعية وتاريخ الفكر "(نظرية حتى عند سيبويه)، سلسة البحوث والدراسات في اللغة الطبيعية وتاريخ الفكر،ط1. 2003.

55. عبد المجيد عواطف، تعليم اللغة العربية بوساطة الحاسب الآلي، المؤتمر الدولي للغة العربية، جامعة طيبة.

56. عبد المجيد عيساني، نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، ط1 ،دار الكتاب الحديث، الجزائر. 1433هـ/2012م،

57. عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التعليمية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن–عمان،ط1 ،2009.

58. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،1995.

59. عدة، س، الخطاب الإعلامي وعلاقته باللغة دراسة مستويات تحليل اللغة، جامعة عبد الحميد بن باديس، قسم الأدب العربي، الجزائر.2016

60. العربي أسليماني، الكفاءاتفي التعليم(من أجل مقاربة شمولية)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء– المغرب، طبعة 1، 2006.

61. عزيز سمارة، سيكولوجيّة الطفل، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، 2008

62. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربيّة ، دارا لفكر العربي، القاهرة.1997

63. علي آيت أوشن، "اللسانيات والديداكتيك" نموذج النحو الوظيفي من المعرفة المدرسية، الطبعة الأولى، دار الثقافة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء.

64. علي محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءاتالأدائية،ط1،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، 2007.

65. علي يونس فتحي ، محاضرة بعنوان "التواصل اللغوي والتعليم"، يناير 2009م.

66. عمار حامد، دراسات في التربية والثقافة من مشكلات العملية التعليمية، أهدافا وموضوعا وأداء، مكتبة الدار العربية ط1(1416هـ.1996م)،ط2(1417هـ.1997م) .

67. فاطمة حسيني، الكفاءات التدريس، وتدريس الكفاءات(آليات التحصيل، ومعايير التقويم)، مطبعة النجاح، الدار البيضاء–المغرب، طبعة1، 2005.

68. فريد أمعضشو، البعد الجهوي في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية (كتاب التلميذ في التعليم الابتدائي نموذجا)،

69. فهد زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ط1 ،، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن–عمان، 2006.

70. كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار المعارف، مصر.1986.

71. كوثر كوجك، اتجاهات حديثة في مناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة،2001.

72. لجنة الإشراف على سلسلة علم النفس التربوي، الوسائل التعليمية والوسائط المتعددة في التعليم والبحث، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة. : 1432هـ/2011م

73. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط جويلية 2015.

74. محمد السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجية التعليم، دار الشروق، عمان، ط1 ،1991.

75. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة، والنشر، والتوزيع، عين مليلة– الجزائر، دون طبعة، دون سنة.

76. محمد الفيروزي ابادي، "القاموس المحيط "، 2008.

77. محمد المجالي، الحاسوب التعليميّ، مركز يزيد للنشر والتوزيع. الكرك،2005

78. محمد الهادي، التعلم الإلكترونيّ المعاصر أبعاد تصميم وتطوير برمجيّاته الإلكترونيّة، القاهرة: الدار المصريّة اللبنانيّة للنشر،2011.

79. محمد أمارة، اللغة العربيّة في إسرائيل: سياقات وتحدّيات دار الفكر، الأردن، 2010

80. محمد بن عبد الكريم الدحام، التدريس في التعليم العالي نظام التدريس (اساليب/ نظام) جامعه الملك سعود السعودية.

81. محمد بن يحي زكريا& عباد مسعود، المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، اللجنة الوطنية لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سنة2006.

82. محمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية و التطبيق، عالم الكتب، القاهرة، 1989.

83. محمد حمادات، منظومة التعليم وأساليب تدريس،ط1 ، دار الحامد للنشر والتوزيع، المملكة الأردنية الهاشمية. 1429هـ-2009م.

84. محمد خاطر، طرق تدريس اللغة العربيّة والتربية الدّينيّة، الطبعة الثّانية، القاهرة، دار المعرفة.1981.

85. محمد صالح الشنطي، المهارات اللغوية مدخل إلى خصائص اللغة العربيّة وفنونها، حائل، دار الأندلس.2003.

86. محمد عبد الحق، الحاسوب التعليميّ مفاهيم وتطبيقات، دار تسنيم للنشر، عمّان،2007.

87. محمد عبيد الظنحاني، تأملات مستقبلية في تعليم اللغة العربية، المؤتمر الدولي السابع للغة العربية.

88. محمد عدس، مدخل إلى رياض الأطفال، الدار القمر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.2001

89. محمد محمد يونس علي، "مدخل للسانية اللسانيات"، الطبعة الأولى، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا.

90. محمد محمود الحيلة، تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان-الأردن،ط1 ،1998.

91. محمد، ع، ف، النّحو الوظيفيّ، عمّان: دار المسيرة،2013.

92. محمود السيد "طرائق تدريس اللغة العربية"، دمشق1988.

93. مسعودة خلاف، دروس في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات (بين اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات)،قسم اللغة والأدب العربي جامعة جيجل.

94. مصطفى الغلاييني، "جامع الدروس العربية "، موسوعة في ثلاثة أجزاء.

95. مصطفى دعمس، تكنولوجيا التعلم وحوسبة التّعليم، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

96. مصطفى عبد السميع محمد وآخرون، تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات، ط1 ، دار الفكر للنشر والتوزيع .1425هـ/2004م،.

97. مصطفى غلفان، "اللسانيات البنيوية "، منهجيات واتجاهات، الطبعة الأولى، دار النشر، بيروت.

98. المملكة المغربية، دليل المقاربة بالالكفاءات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء–المغرب، دون طبعة، 2009.

99. منال برهم، دراسة في اللغة العربية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.2009.

100. مها نصر، فاعليّة استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصفّ الثاني الابتدائيّ في مقرّر اللغة العربيّة، غزّة: الجامعة الإسلاميّة،2014.

101. موسوعة الالكفاءات: الالفاظ والمفاهيم والاصطلاحات.

102. ميشال زكريا "بحوث ألسنية عربية " المؤسسات الجامعية للدراسات والنشر،1992

103. ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث): المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية (بيروت، لبنان)، 1983.

104. نجم الموسوي، صعوبات تعلّم مادّة قواعد اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة من وجهة نظر معلّمي المادّة ومعلّماتها، دراسات تربويّة، العدد الخامس.2009.

105. يوسف الخليلي، سليمان احمد عودة، "الاحصاء للباحث في التربية وعلم النفس"، جامعة اليرموك، الأردن. 1989.

106. يوسف عيادات، الحاسوب التعليميّ وتطبيقاته التربويّة، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

107. يوسف محمود قطامي، تصورات عن بيداغوجيا الهداف، المغرب، 2005.

ج.المقالات والمجلات:

1- أكرم البشير وسعاد الوائلي، مهارة الكلام (التعبير الشفوي) في منهاج اللغة العربيّة للصفّ السابع الاساسي في الأردن: "دراسة تحليليّة" مجلّة العلوم التربويّة والنّفسيّة،العدد9 ،2008

2- أمل حمدي دكاك، دور المكتبة المدرسيّة في تعزيز المطالعة لدى تلاميذ الصفّين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسيّ، مجلّة جامعة دمشق، المجلد 28 ،العدد(3و4)،2012.

3- بدر عادل، أسباب ضعف اللغة العربيّة لدى طلّاب المرحلة الابتدائيّة وبعض طرق العلاج، الحوار المتمدن، العدد (1894).2007.

4- بواردي ب، تدريس اللغة العربيّة في المدارس العربيّة في إسرائيل، اللغة العربيّة في إسرائيل: بين صراع قوميّ وواقع سياسيّ، القدس: معهد فان لير، العدد (2)،2013.

5- حاتم جاسم وآخرون، طرائق التدريس الشائعة لدى هيئه التدريس في جامعه ديالي مجله الفتح، العراق، العدد51، 2012

6- حسن مالك، استراتيجيات تعلم اللغات الأجنبية، مجلة علوم التربية.

7- رائدة حسين، حميد، أثر استعمال طريقة التعلّم التعاونيّ في تحصيل قواعد اللغة العربيّة والاحتفاظ به لدى تلميذات الصفّ الخامس الابتدائيّ، مجلّة كلّيّة التربية الإسلاميّة، العدد (5)، 2011.

8- رشيدة كوجيل، التدريس باللغة العربية في ظل المقاربة الالكفاءات، المؤتمر الدولي السابع للغة العربية.

9- عبد الرحمان بو دراع، " اللغة بين الخطاب العلمي والخطاب التعليمي" مجلة الموقف العدد 8، 1988.

10- عبد الرحيم وهبي، القواعد التداولية والتركيبية والدلالية والصوتية التي تمكن من إنجاز مهمة في طبقات مقامية معينة، جامعة بغداد، مجلة علوم التربية، العدد34.

11- عبد الله رافعي، تعليم اللغة العربية من الأهداف إلى الالكفاءات، مجلة المعيار، المجلد 3، العدد 6.

12- عبد الوهاب صديقي، "مجلة الدراسات اللغوية والأدبية"، العدد2.

13- عمر أوكان ، "مقال حول اللسانيات وتعليم اللغات وزارة التربية الوطنية"، الرباط مأخودة من أعمال ندوة تعليم اللغات، نظريات ومناهج وتطبيقات، سلسلة الندوات 15 منشورات جامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس.

14- محمود الحيلة، أثر الاستخدام المنزليّ للإنترنت في التحصيل الدراسيّ لمستخدميه، المجلة العربيّة للتربية، العدد (2).2001.

15- نجم الموسوي، صعوبات تعلّم مادّة قواعد اللغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة، مجلّة أبحاث ميسان، المجلد3 ،العدد2006،5.

د. الرسائل الجامعية:

1- أبو شتات سمير محمود، أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الصفّ الحادي عشر واتّجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها (رسالة ماجستير)، غزة: الجامعة الإسلاميّة- كلّيّة التربية،2005

2- أحمد اللوح،"أثر استخدام النشاط التمثيلي في تدريس قواعد النّحو واتجاهاتهم نحوها"، رسالة ماجستير غير منشورة للبرنامج المشترك بجامعة عين شمس _مصر، وجامعة الأقصى بفلسطين _ غزّة.2001

3- أحمد كنعان، اللغة العربيّة والتحدّيات المعاصرة وسبل معالجتها (بحث مقدّم للمؤتمر الدوليّ للغة العربيّة "العربيّة لغة عالميّة: مسؤوليّة الفرد والمجتمع والدولة)"دمشق: كلّيّة التربية: جامعة دمشق.2012

4- أونيسة قاسي ، الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو) مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، السنة الجامعية 2014/2013م.

5- بلغازي خ، مستويات اللغة العربية في الخطاب الإعلامي وأثره على المتلقي المقال الصحفي- أنموذجاً-، رسالة ماجستير منشورة، جامعة عبد الحميد بن باديس الجزائر.2017

6- رافد صباح التّميميّ، اثر استعمال طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة)، بغداد: الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية.2006.

7- عبد ربه السّميري، أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير، في تنمية التفكير الإبداعي، لدى طالبات الصّف الثّامن الأساسي بغزة (رسالة ماجستير غير منشورة في مناهج التّدريس)، الجامعة الإسلاميّة، كليّة التربية- غزّة.2006.

8- علي، ع، أسلوب التّعليم المبرمج في تدريس النّحو العربيّ (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الخرطوم: جامعة الزعيم الأزهري،2006.

9- عمر غنمي الخوالدة، أثر استخدام الحاسوب في تدريس مقرّر اللّغة العربيّة على تحصيل واتّجاهات طلبة الصفّ السابع الأساسيّ (دراسة قدّمت للحصول على درجة دكتوراه في التّربية)، الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.2007.

10- لينداوليد سموم، " تحديات تعليم وتعلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الأولى في المدارس الحكومية وسط الضفة الغربية كما يراها المديرون والمشرفون والمعلمون"، كلية الدراسات العليا في جامعة بيرزيت- فلسطين.2018.

11- محمد أوحالي كرّام، تطوير تعلّم اللغة العربيّة باستخدام وسيلة برنامج أدوبي فلاش وأثره في ترقية رغبة التلاميذ (بحث مقدّم لنيل درجة الماجستير في اللغة العربيّة)، أندونيسيا: جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلاميّة الحكوميّة،2010.

12- محمد رواشدة، أثر برمجيّة تعليميّة في تحصيل قواعد اللغة العربيّة لدى طلّاب المرحلة الأساسيّة في الأردن وفقًا لمستويات بلوم المعرفيّة (رسالة ماجستير غير منشورة)، عمّان: جامعة عمّان العربيّة للدراسات العليا.2004.

13- محمود، م، إ، فاعليّة أسلوب التعليم المبرمج باستخدام الحاسوب في تعلّم قواعد اللغة العربية للصفّ الثّاني الثّانوي (بحث مقدّم لنيل درجة الدكتوراه في التربية)، السودان: جامعة السودان للعلوك والتّكنولوجيا- كلّيّة الدراسات العليا.2017.

14- نداء دار صالح، أثر استخدام برامج الدروس التعليميّة المحوسبة في تعلّم اللغة العربيّة على تحصيل طلبة الصفّ الأوّل الأساسيّ في مدارس محافظة نابلس (رسالة قدّمت استكمالًا لمتطلّبات درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس)، نابلس: جامعة النجاح الوطنيّة.2010.

15- الهواري س، فاعليّة برنامج معرفيّ سلوكيّ لتخفيف حدّة قلق الامتحان لدى عيّنة من طلّاب الثانويّة العامّة، (أطروحة ماجستير)، كفر شيخ: جامعة كفر شيخ: كلّيّة التربية،2010.

هـ.المواقع الإلكترونية:

1. أشرف عبد القادر، استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحسين التعليم والتعلم، تاريخ النشر2018/07/27 موقع تعليم جديد، https://www.new-educ.com

2. بسمة كمال العتيبي، وسائل تكنولوجيا التّعليم الحديثة،2019/01/03 تمّ استرداده من: http://mawdoo3.com

3. بنيونيس، عليوي، اللسانيات التطبيقية وتعلّم اللغة العربية،موقع شبكة الألوكة.

4. تعليم،ويكيبيديا،الموسوعةالحرة، https://ar.wikipedia. org

5. حصة الشايع و أفنان العيد، التعليم المتنقل: توظيف الأجهزة المتنقلة بالعملية التعليمية، تاريخ النشر2018/03/01 موقع تعليم جديد، https://www.new-educ.com

6. خليف سميحة، (2016)، خصائص اللغة العربيّة ومميزاتها، موقع موضوع، استرجع من: com/،http://mawdoo3

7. سيف طارق العيساوي، مفهوم الدافعيّة، كلّيّة التربية الأساسيّة: العراق،2011 تمّ استرداده من: edu،uobabylon،http://www ،iq/uobColeges/service_showarticle aspx?fid=11&pubid=2716

8. شافع النيادي، أثر برمجيّة تعليميّة في تحصيل طلّاب الصفّ الرابع الأساسيّ في قواعد اللغة العربيّة،2009، تمّ استرداده من: net/arabic/show_article،illaf،edutrapedia،http://www ،295=thtml?id

9. شبكة تبيان، تعريف المترادفات والأضداد، اللّغة العربية لغة أم هويّة؟، com/arabic-language-or-hobby،https://tipyan

10. شبكة ضفاف لعلوم اللغة العربية، تعريف الإعراب وعلاماته وأنواعه: 11108=php?t،com/vb/showthread،dhifaaf،http://www

11. علم التربية، ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، wikipedia،https://ar ،org/wiki/%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8 %A

12. محمود شرابي ، مؤشرات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، تاريخ النشر 2018/04/29، موقع تعليم جديد، com،new-educ،https://www

13. معجم المعاني com .almaany.https://www

14. موقع جيران، (2010/04/19)، لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟ com،dlamjia jeeran،www

15. موقع مؤسسة الحوار المتمدن، (2010/04/20)، تركي البيرماني، مستلزمات تحديد المناهج الدراسية وتجويدها، org،alhewar،www

16. وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربويّة، الإدارة التربويّة، حقيبة البيداغوجيا المحوسبة في التربية اللغويّة العربيّة للمرحلة الابتدائيّة،2014، تمّ استرداده من:

/com/site/arabic4education،google،https://sites

المراجع الأجنبية

1- Abd El-Minem, I, M, (1987), Elm al-Sarf (Arabic grammar), Jerusalem: Al-Taufik Press (in Arabic),

2- Abu-Rabia, S, (2001), The role of vowels in reading Semitic scripts: Data from Arabic and Hebrew, Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14(1-2), 39-59,

3- Afshari, Mojgan; Abu Bakar, Kamaria; Su Luan, Wong; Abu Samah, Bahaman, Fooi, Foo Say, (2009), Technology and school leadership, Technology, Pedagogy and Education, 18(2),235-248, Retrieved at 6 January 2020, from https://doi,org/10,1080/14759390902992527

4- Agnès Van Zanten: Dictionnaire de l'éducation, p131,

5- Androniceanu, Armenia & Ristea, Bianca and Mascu Uda, Mihaela, (2015), Leadership competencies for project-based school management success, 182, 232-238, Retrieved at 8 January 2020, from https://doi,org/10,1016/j,sbspro,2015,04,760

6- Ashraf, Mohammad; Ibrahim, Yusnidah & Joarder, Mohd, (2009), Quality education management at private universities in Bangladesh: An exploratory

study, Jurnal Pendidik dan Pendidikan, 24, 17–32, Retrieved at 5 January 2020, from http://web,usm,my/education/publication/JPP24_MohammadAshraf_17-32,pdf

7- Berninger, V,& Abbott, R, (2010), "Listening Comprehension, Oral Expression, Reading Comprehension, and Written Expression: Related Yet Unique Language Systems in Grades 1, 3, 5, and 7", Journal of Educationl Psychology, 102(3), 635-651,

8- Bouchentouf, A, (2006), Arabic for Dummies,Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing, Inc,

9- Brown, B (2002), Literature Circles in Action in the Middl Classroom, (Eric Document Reproduction),

10- Cherry, L, J, and Lewis, M, (1976),Mothers and two-year-olds: a study of sex differentiated aspects of verbal interactions, DevelopmentPsychology, 12 (4), 228- 282,

11- Coyne Michael D & others (2007), Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners, Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio,

12- Eva, Nathan; Cox, Julie; Tse, Herman and lowe, Kevin, (2019), From competency to conversation: A multi-perspective approach to collective leadership development, The Leadership Quarterly, Retrieved at 10 January 2020, from https://doi,org/10,1016/j,leaqua,2019,101346

13- Gençer, Salih & Samur, Yavuz, (2016), Leadership Styles and Technology: Leadership Competency Level of Educational Leaders, Procedia-Social and Behavioral

Sciences,229, 229-233, Retrieved at 6 January 2020, from https://doi,org/10,1016/j,sbspro,2016,07,132

14- Giles, Sunnie, (2016), The Most Important Leadership Competencies, According to Leaders Around the World, Harvard Business Review, Retrieved at 10 January 2020,from https://hbr,org/2016/03/the-most-important-leadership-competencies-according-to-leaders-around-the-world

15- Hair, J.F, Anderson, R.E, Tatham, R.L and Black, w.c (1998), Multivariate Data Analysis, NJ: Prentice-Hall,inc,p.10. 27. Adediran (2008), Total Quality Management – A test of the effect of total quality management on performance and stakeholder satisfaction (http://www.husseinmardan.com/DrHisham-08.htm)

16- Harris, Alma, (2009), Editorial: school leadership and school improvement: a simple and complex relationship, School Leadership and Management, 24(1), 3-5, Retrieved at 5 January 2020, from https://doi,org/10,1080/13632430420001727 78

17- Hollenbeck, George; McCall Jr, Morgan and Silzer, Robert, (2006), Leadership competency model, The Leadership Quarterly, 17(4),398-413, Retrieved at 6 January 2020, from https://doi,org/10,1016/j,leaqua,2006,04,003

18- Hsiao, Hsi-Chi; Chang, Jen-Chia and Chen, Su-Chang, (2014), The influence of support for innovation on organizational innovation: Taking organizationallearning

as a mediator, The Asia Pacific Education Researcher, 23, 463-472, Retrieved at 5 January 2020, from https://doi,org/10,1007/s40299-013-0121-x

19- Jayana, Madline; Wai Bingb, Khuan and Musa, Kamurudin, (2016), Investigating the Relationship of Adaptive Leadership and Leadership Capabilities on Leadership Effectiveness in Sarawak Schools, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 224, 540-545, Retrieved at 4 January 20202, from https://doi,org/10,1016/j,sbspro,2016,05,433

20- Jean Dubois et autres: Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, p147,

21- Kin, Tai Mei; Kareem Omar, (2019), School leaders' competencies that make a difference in the era of education 4,0: A conceptual framework, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9(5), 214–225, Retrieved at 7 January 20202, from http://hrmars,com/hrmars_papers/School_leaders%E2%80%99_competencies_that_make_a_di fference_in_the_era_of_Education_4_08,pdf

22- Leask, M,, & Pachler, N, (Eds,), (2013), Learning to teach using ICT in the secondary school: A companion to school experience (pp, 67-99), New-York, NY: Routledge,

23- Lightbown, P, M,, Spada, N,, Ranta, L,, & Rand, J, (1999), How languages are learned (Vol, 2), Oxford: Oxford university press,

24- Lindroth, L, (1999), Blue-Ribbon Software, Teaching Perk, 28(8), 4-28,

25- Llantos, Mary Grace; Pamatmat, Florhaida, (2016), Total quality management and school-based management practices of school principals: Their applications to school leadership and improvement, International Research Journal of social Sciences,5(8), 1-7,

26- Maamouri, M, (1998), Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region, The Mediterranean Development Forum, Washington, DC: The World Bank,

27- Makhoul, B,, Olshtain, E,, & Ibrahim, R, (2015), Promoting comprehension Skills among At-Risk First Graders: The Role of Motivation in One-to-One Tutoring Environment, Psychology, Murgatroyd, Stephen, (2006), Strategy, Structure and Quality Service: developing school wide quality improvement, School Leaderships and Management, 11(1), 7-19, Retrieved at 6 January 2020, from https://doi,org/10,1080/02601369101101026, 375-386,

28- Nerriam, et al(2007) learning actulthoad ; acomprehensive guide p: 87

29- Oliver, R, (2008) 'Engaging first year students using a websupported inquiry-based learning setting', Higher education, 55(3), p, 285

30- Onpoint Consulting, (2019), The top 5 must-have leadership competencies, Retrieved at 6 January 2020, from https://www,onpointconsultingllc,com/blog/the-top-5-must-have-leadership competencies

31- Penny,U, (1997),Towards oral bagrut, Israel, Onda Publication Ltd,

32- Piwowar ،Valentina; Thiel, Felicitas and Ophardt,Diemut, (2013), Training inservice teachers' competencies in classroom management, A quasi- experimental study with teachers of secondary schools, Teaching and Teacher Education, 30, 1-12, Retrieved at 6 January 2020, from https://doi,org/10,1016/j,tate,2012,09,007

33- Ravid, D, (2001), Learning to spell in Hebrew: Phonological and morphological factors, Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 14(5-6), 459–485,

34- Saiegh- Haddad, E, (2004) The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of word and pseudo words in a diglossic context, Applied Psycholinguistics, 25, 495-512,

35- Töremen, Fatih; Karakuş,Mehmet and Yasan,Tezcan, (2009), The Total quality management practices in Turkish primary schools, Quality Assurance inEducation, 17(1),30-44, Retrieved at 4 January 2020, from https://doi,org/10,1108/09684880910929917

36- vivian de landscheere:fair réussir fair échouer-les compétences minimales et leur évolution,paris 1998,p66,

ملاحق

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ادرار

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللغة العربية

استبيان موجّه لأساتذة اللغة العربية

في إطار إنجاز بحث التّخرج لنيل شهادة الدكتورة في تعليمية اللغة العربية الموسومة بـ الأدوات الإجرائية المساعدة على تعليم اللغة العربية –التعليم المتوسط أنموذجاً– المقاطعة الثالثة ببرج باجي مختار أنموذجا، أضع بين يديكم هذا الاستبيان الذي يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي أرجو من سيادتكم الإجابة عليها، وأحيطكم علمًا أنّ إجاباتكم ستبقى سريّة ونستعملها فقط لإستكمال متطلبات الدّراسة، ولكم جزيل الشكر

الجزء الأول: المعلومات الديموغرافية– المعلومات الشخصية:

يرجى التكرم بوضع إشارة (**X**) أمام رمز الإجابة التي تنطبق عليك:

: المتغيرات الديمغرافية

المؤهل العلمي: ☐بكالوريوس ☐ليسانس ☐ماجستير ☐ دكتوراه

سنوات الخبرة في التعليّم:☐ أقل من 10 سنوات ☐ 10 سنوات وأقل من15 سنة ☐أكثر من 15 سنة

نوع التعليم: ☐عام ☐(حكومي) ☐ خاص

الجزء الثاني: أسئلة الاستبانة

يرجى قراءة جميع الفقرات التالية، ووضع إشارة (**X**) عند البديل الذي يعكس رأيك:

1-الأدوات الإجرائية والمساعدة في تعليّم اللغة العربية:

التسلسل	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
استخدام الأدوات الإجرائية المتاحة:						
.1	تستخدم أدوات ووسائل تعليمية مساعدة في تقويمك للدّرس.					
.2	تستخدم الأدوات والتجهيزات المتاحة في المؤسسة التعليمية بفعالية في عملية التّعليم (مثل: المعامل).					
.3	تستخدم الإمكانات المتاحة في البيئة المحليّة (مثل: المتاحف والمؤسسات) لتحسين العمليّة التعليمية على نطاق واسع.					
.4	استخدام التكنولوجيا المتقدّمة (مثل: الأنترنت واللوح الذكي) في عمليّات التّعليم.					
.5	تستخدم الانترنت للحصول على المعارف ومن أجل تطوير وتحسين الأداء التعليمي.					
6	يتم توجيه المتعلّمين للاستخدام الأمثل للإمكانات والتجهيزات المتاحة وتقديرها.					

تصميم ادوات تقويم مساعدة:						
7	يتم تصميم أداوات لتقويم الجانب المعرفي بمستوياته لدى الطّلاب.					
8	يتم تصميم أدوات لتقويم الجانب المهاري لدى الطّلاب.					
9	يتم تصميم أدوات لتقويم الجانب الوجداني لدى الطّلاب.					
10	يتم تصميم أدوات مقنّنة لتحديد واكتشاف صعوبات التّعليم لدى المتعلّمين.					
11	يتم تصميم أدوات تقويم لقياس المستويات المعرفية العليا في محتوى المادة التعليميّة.					
12	يتم تصميم أدوات تقويم مناسبة لذوي صعوبات التّعليم.					
استخدام الوسائل التعليمية المتاحة:						
13	استخدم الوسائل التّعليمية المنصوص على اتباعها في دليل المعلّم لتحقيق أهداف الدّرس.					
14	استخدم دليل المعلم لتقويم أداء المتعلّمين.					
15	استخدم موضوعات المنهج لتنمية مهارات الدّراسة (مثل: التخطيط، إدارة الوقت، تنظيم بيئة التّعليم).					
16	استخدم موضوعات المنهج لتنمية					

	مهارات التّعليم التعاوني.					
17	استخدم موضوعات المنهج لتنمية الحياتية للمتعلّمين.					
18	استخدم الوسائل التعليمية المساعدة على تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى المتعلّمين.					

2- تعليم اللغة العربية " التعليم المتوسط"

التسلسل	الفقرة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
ملائمة المنهاج والأدوات الاجرائية في التعليم:						
19	المناهج الحديثة أكثر نجاعة من المناهج الكلاسيكية (التقليدية) في عملية التعليم، وتحقق الغاية المنشودة من عملية التعليم.					
20	المناهج الحديثة تراعي قدرات التّلميذ.					
21	الطرائق الحديثة في التعليم أكثر نجاعة من الطرائق القديمة في عملية التعليم.					
22	برأيك التدريس وفقاً لمنهاج المقاربة بالكفاءات مناسب.					
23	تفضل الكتاب المدرسي الحديث أكثر من القديم أثناء عملية التدريس.					
24	النصوص اللغوية المقررة لسنوات التعليم المتوسط مناسبة.					

25	عناوين النّصوص المقررة في الكتاب ملائمة لمضمون النصوص.					
26	الخطوات المتّبعة في تدريس النّص اللغوي ملائمة.					
27	الوقت المخصص لتحليل النّص اللغوي كافٍ.					
تنمية مهارات تعلم اللغة العربية:						
28	تجد أنّ المناهج تساعد على تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى الطلاب.					
29	توفر المؤسسة الوسائل التعليمية المعنيّة اللازمة لمراعات المستويات التعليمية المختلفة.					
30	تحفّز المؤسسة المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية تثري العملية التعليمية.					
31	استخدام مهارات الدّراسة (التخطيط، إدارة المعلومات، إدارة بيئة ووقت الدّراسة) مفيد في تعليّم اللغة العربية.					
32	يتم استخدام مفاهيم ومهارت لغوية في التّواصل الشفوي في مواقف حياتية متعددة.					
33	يتم توظيف المهارات اللغوية في التعبير الكتابي والإبداع بشكل كبير.					
34	يتم اتقان مهارات التّفكير وحلّ المشكلات في مادة اللغة العربية.					

الملحق (2) مخرجات برنامج التحليل الإحصائي SPSS

ثبات الأداة إختبار كرونباخ ألفا (Cronbach’s Alpha)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
852،	6

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
838،	6

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
732،	6

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
817،	18

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
790،	9

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
831،	7

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
810،	16

1- التكرارات والنسب المؤية لتوزع أفراد عينة الدراسة تبعاً للخصائص الديمغرافية

المؤهل العلمي

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ليسانس	13	0،50	0،50	0،50
	ماستر	12	2،46	2،46	2،96
	دكتوراه	1	8،3	8،3	0،100
	Total	26	0،100	0،100	

سنوات الخبرة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	اقل من 10 سنوات	19	1،73	1،73	1،73
	من10 سنوات واقل من 15 سنة	2	7،7	7،7	8،80
	اكثر من 15 سنة	5	2،19	2،19	0،100
	Total	26	0،100	0،100	

نوع التعليم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	عام	24	3،92	3،92	3،92
	خاص	2	7،7	7،7	0،100
	Total	26	0،100	0،100	

2- الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة **Descriptive Statistics of the Study Variables:**

النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد المتغير المستقل الادوات الإجرائية المساعدة واستخدامها في تعليم اللغة العربية

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std، Deviation
استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة	26	5385،2	91203،
تصميم أدوات تقويم مساعدة	26	7308،2	55192،
استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	26	9808،3	60613،
Valid N (listwise)	26		

البعد الأول:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Deviation،Std
تستخدم أدوات ووسائل تعليمية مساعدة في تقويمك للدّرس،	26	46،2	208،1
تستخدم الأدوات والتجهيزات المتاحة في المؤسسة التعليمية بفعالية في عملية التّعليم (مثل: المعامل، ،)،	26	62،2	098،1
تستخدم الإمكانات المتاحة في البيئة المحليّة (مثل: المتاحف والمؤسسات، ،،) لتحسين العمليّة التعليمية على نطاق واسع،	26	65،2	294،1
تستخدام التكنولوجيا المتقدّمة (مثل: الأنترنت واللوح الذكي، ،) في عمليّات التّعليم،	26	62،2	134،1
تستخدم الانترنت للحصول على المعارف ومن أجل تطوير وتحسين الأداء التعليمي،	26	38،2	359،1
يتم توجيه المتعلّمين للاستخدام الأمثل للإمكانات والتجهيزات المتاحة وتقديرها،	26	50،2	105،1
Valid N (listwise)	26		

البعد الثاني:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Deviation،Std
يتم تصميم أداوات لتقويم الجانب المعرفي بمستوياته لدى الطّلاب،	26	85،2	317،1
يتم تصميم أدوات لتقويم الجانب المهاري لدى الطّلاب،	26	04،3	113،1
يتم تصميم أدوات لتقويم الجانب الوجداني لدى الطّلاب،	26	85،1	613،
يتم تصميم أدوات مقنّنة لتحديد واكتشاف صعوبات التّعليم لدى المتعلّمين،	26	81،2	939،
يتم تصميم أدوات تقويم لقياس المستويات المعرفية العليا في محتوى المادة التعليميّة،	26	73،2	251،1
يتم تصميم أدوات تقويم مناسبة لذوي صعوبات التّعليم،	26	12،3	275،1
Valid N (listwise)	26		

البعد الثالث:

Descriptive Statistics

	N	Mean	Deviation،Std
استخدم الوسائل التّعليمية المنصوص على اتباعها في دليل المعلّم لتحقيق أهداف الدّرس،	26	12،4	864،
استخدم دليل المعلم لتقويم أداء المتعلّمين،	26	92،3	093،1
استخدم موضوعات المنهج لتنمية مهارات الدّراسة (مثل: التخطيط، إدارة الوقت، تنظيم بيئة التّعليم و،،،،)،	26	81،3	021،1
استخدم موضوعات المنهج لتنمية مهارات التّعليم التعاوني،	26	69،3	050،1
استخدم موضوعات المنهج لتنمية الحياتية للمتعلّمين،	26	08،4	628،
استخدم الوسائل التعليمية المساعدة على تنمية مهارات التعليم الذاتي لدى المتعلّمين،	26	27،4	827،
Valid N (listwise)	26		

النتائج المتعلقة بالمتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد المتغير التابع تنمية مهارات تعليم اللغة العربية

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std، Deviation
mean4	26	2308،3	50374،
mean5	26	4560،3	60206،
Valid N (listwise)	26		

البعد الاول

Descriptive Statistics

	N	Mean	Deviation،Std
المناهج الحديثة أكثر نجاعة من المناهج الكلاسيكية (التقليدية) في عملية التعليم، وتحقق الغاية المنشودة من عملية التعليم،	26	81،2	939،
المناهج الحديثة تراعي قدرات التّلميذ	26	73،2	251،1
الطرائق الحديثة في التعليم أكثر نجاعة من الطرائق القديمة في عملية التعليم،	26	12،3	275،1
برأيك التدريس وفقاً لمنهاج المقاربة بالكفاءات مناسب،	26	12،4	864،
تفضل الكتاب المدرسي الحديث أكثر من القديم أثناء عملية التدريس،	26	92،3	093،1
النصوص اللغوية المقررة لسنوات التعليم المتوسط مناسبة،	26	81،3	021،1
عناوين النّصوص المقررة في الكتاب ملائمة لمضمون النصوص،	26	69،3	050،1
الخطوات المتّبعة في تدريس النّص اللغوي ملائمة،	26	04،3	113،1
الوقت المخصص لتحليل النّص اللغوي كافٍ،	26	85،1	613،
Valid N (listwise)	26		

البعد الثاني

Descriptive Statistics

	N	Mean	Deviation،Std
تجد أنّ المناهج تساعد على تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى الطلاب،	26	81،2	939،
توفر المؤسسة الوسائل التعليمية المعنيّة اللازمة لمراعات المستويات التعليمية المختلفة،	26	73،2	251،1
تحفّز المؤسسة المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية تثري العملية التعليمية،	26	12،3	275،1
استخدام مهارات الدّراسة (التخطيط، إدارة المعلومات، إدارة بيئة ووقت الدّراسة) مفيد في تعليّم اللغة العربية،	26	12،4	864،
يتم استخدام مفاهيم ومهارت لغوية في التّواصل الشفوي في مواقف حياتية متعددة،	26	92،3	093،1
يتم توظيف المهارات اللغوية في التعبير الكتابي والإبداع بشكل كبير،	26	81،3	021،1
يتم اتقان مهارات التّفكير وحلّ المشكلات في مادة اللغة العربية،	26	69،3	050،1
Valid N (listwise)	26		

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة	تصميم أدوات تقويم مساعدة	استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	ملاءمة المناهج والادوات الإجرائية في التعليم	تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية
N		26	26	26	26	26
Normal Parameters[a,b]	Mean	5385،2	2،7308	9808،3	2308،3	3،4560
	Std. Deviation	91203،	55192،	60613،	50374،	60206،
Most Extreme Differences	Absolute	120،	123،	173،	199،	193،
	Positive	120،	123،	090،	199،	193،
	Negative	-066-،	-115-،	-173-،	-098-،	-148-،
Test Statistic		120،	123،	173،	199،	193،
Asymp. Sig. (2-tailed)		،200[c,d]	،200[c,d]	،064[c,d]	،090[c,d]	،094[c,d]

a، Test distribution is Normal،

b، Calculated from data،

c، Lilliefors Significance Correction،

d، This is a lower bound of the true significance،

Correlations

		ملاءمة المناهج والادوات الإجرائية في التعليم	استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	تصميم أدوات تقويم مساعدة	استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة	
تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية						

Spearman's rho	استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة	Correlation Coefficient	1،000	،574**	،340	،651**	،546**
		(2-،Sig tailed)	،	،002	،089	،000	،004
		N	26	26	26	26	26
	تصميم أدوات تقويم مساعدة	Correlation Coefficient	،574**	1، 000	،233	،571**	،455*
		(2-،Sig tailed)	،002	،	،252	،002	،019
		N	26	26	26	26	26
	استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	Correlation Coefficient	،340	،233	1،000	،790**	،821**
		(2-،Sig tailed)	،089	،252	،	،000	،000
		N	26	26	26	26	26
	ملاءمة المناهج والادوات الإجرائية في التعليم	Correlation Coefficient	،651**	،571**	،790**	1،000	،928**
		(2-،Sig tailed)	،000	،002	،000	،	،000
		N	26	26	26	26	26
	تنمية مهارات تعلّم اللغة العربية	Correlation Coefficient	،546**	،455*	،821**	،928**	1،000
		(2-،Sig tailed)	،004	،019	،000	،000	،

N	26	26	26	26	26

**، Correlation is significant at the 0،01 level (2-tailed)،

*، Correlation is significant at the 0،05 level (2-tailed)،

Coefficients[a]

Model		Collinearity Statistics	
		Tolerance	VIF
1	استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة	576،	735،1
	تصميم أدوات تقويم مساعدة	608،	645،1
	استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	914،	094،1

a، Dependent Variable: بتنمية مهارات تعلّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std، Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig، F Change
1	،827[a]	،684	671،	31290،	684،	026،52	1	24	000،

a، Predictors: (Constant)، الادوات الإجرائية والمساعدة في تعليم اللغة العربية

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig،
1	Regression	094،5	1	094،5	026،52	000[b]،
	Residual	350،2	24	098،		
	Total	444،7	25			

a، Dependent Variable: بتنمية مهارات تعلّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط

b، Predictors: (Constant)، الادوات الإجرائية والمساعدة في تعليم اللغة العربية

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig،	Collinearity Statistics	
		B	Std، Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	746،	365،		2، 044	052،		
	الادوات الإجرائية والمساعدة في تعليم اللغة العربية	842،	117،	827،	7، 213	000،	000،1	000،1

a، Dependent Variable: بتنمية مهارات تعلّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig،	Collinearity Statistics	
		B	Std، Error	Beta			Tolerance	VIF
1	(Constant)	334،	401،		831،	414،		
	استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	756،	100،	840،	579،7	000،	000،1	000،1
2	(Constant)	594-،-	262،		-، 2 264-	033،		
	استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	678،	058،	753،	11، 735	000،	964،	037،1
	تصميم أدوات تقويم مساعدة	454،	063،	459،	164،7	000،	964،	037،1

a، Dependent Variable: بتنمية مهارات تعلّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط

Excluded Variables[a]

Model	Beta In	t	Sig،	Partial Correl	Collinearity Statistics

				ation	Tolerance	VIF	Minimum Tolerance
1	استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة	317[b]،	3،227	004،	558،	914،	1،094	914،
	تصميم أدوات تقويم مساعدة	459[b]،	7،164	000،	831،	964،	1،037	964،
2	استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة	048[c]،	،568	576،	120،	576،	1،735	576،

a ،Dependent Variable: بتنمية مهارات تعلّم اللغة العربية لطلاب الطور المتوسط

b ،Predictors in the Model: (Constant)، استخدام الوسائل التعليمية المتاحة

c ،Predictors in the Model: (Constant)، استخدام الوسائل التعليمية المتاحة، تصميم أدوات تقويم مساعدة

<table>
<tr>
<td><u>وظيفة المناهج التربوية:</u>
1- ترسيخ القيم والهوية
2- التعليم
3- التأهيل
4- الاندماج الاجتماعي</td>
<td><u>خصائص المنهاج الدراسي:</u>
المنهاج تصور متكامل ينطلق من مدخلات وصولا إلى مخرجات أو مواصفات، وما ينبغي أن يكون عليه المتعلم في نهاية سلك أو مستوى أو تخصص دراسي. وله خصائص هي:
1- البناء المنطقي للمحتويات في علاقتها بمواصفات التخرج.
2- خدمة الغايات والكفايات المراد تحقيقها في نهاية مستوى أو س
3- استحضار التقويم والتخطيط والتنشيط والموارد البشرية والمادية والديداكتيكية وفضاء التعلمات..</td>
<td><u>أسس مراجعة المناهج:</u>
1- أسس فلسفية: فلسفة المجتمع وما يحدده الميثاق....
2- أسس نفسية: حاجات المتعلم....
3- أسس اجتماعية: حاجة المجتمع للتقدم ومواكبة التطورات المتسارعة وربط التعليم بالشغل...
4- أسس معرفية: اعتماد مبادئ:
- التدرج في نقل المعارف
- التكامل/ التخفيف / المرونة
- التوازن.....
5- أسس منهجية: تبني منهجية واضحة ترمي إلى إكساب المتعلم مهارات وكفايات تؤهله للالتحاق بالإعدادي</td>
</tr>
<tr>
<td><u>أسس بناء المناهج الدراسية:</u>
1- التربية على القيم
2- تنمية الكفايات
3- التربية على الاختيار</td>
<td colspan="2" rowspan="2"><u>أهم المستجدات التي أتت بها الناهج التربوية الجديدة</u>
1- - توزيع جديد للمنظومة التربوية: يتجلى في تعليم ابتدائي بسلكين أول ومتوسط وتعليم ثانوي بسلكين إعدادي وثانوي.
2- - هيكلة التعليم الابتدائي في سلكين:
يدوم كل منهما أربع سنوات، بعد إدماج التعليم الأولي عند تعميمه
3- الانتقال بالسنة الدراسية من ثلاث دورات إلى اسدوسين.
4- إحداث جدع مشترك تأهيلي
5- - تنظيم الدراسة في الثانوي التأهيلي في خمسة أقطاب.
6- عصرنة المضامين بإحداث مادة الإعلاميات التي تتيح مبدأ التعلم الذاتي.
7- إحداث مواد جديدة كالامازيغية والتربية على المواطنة.
8- - توسيع تدريس اللغة الفرنسية إلى السنة الثانية ابتدائي، واللغة الانجليزية في الإعدادي وفي السنة الخامسة ابتدائي مستقبلا.</td>
</tr>
<tr>
<td><u>المبادئ الديداكتيكية العامة للمنهاج:</u>
1- التدرج والاستمرارية
2- التركيز على الكيف
3- التنويع في الطرائق والوضعيات والوسائل
4- إعطاء معنى للتعلمات
5- التكامل بين المكونات والوحدات.
6- التقويم.</td>
</tr>
<tr>
<td><u>عناصر المنهاج الدراسي:</u>
الأهداف والكفايات
المحتوى
الطرائق
الوسائل التعليمية
أساليب التقويم</td>
<td colspan="3"></td>
</tr>
<tr>
<td colspan="4"><u>البرامج والمحتويات</u></td>
</tr>
<tr>
<td><u>الاعتبارات المتخذة لبناء المحتويات(المعايير التي تحكمت في وضع المنهاج)</u>
- اعتبار المعرفة موروثا كونيا مشتركا للإنسانية
- اعتبار المعرفة الخصوصية جزءا من المعرفة الكونية .
- اعتبار التنوع والتعدد الثقافي المغربي.
- تجاوز الرؤية الكمية للمعارف والاقتصار على معارف تساهم في اندماج المتعلم في محيطه
- استحضار البعد المنهجي والنقدي في المحتويات مما يعني تفادي الشحن والتلقين والحفظ والتركيز على التمحيص والحوار البناء والنقد.
- توفير حد أدنى من المضامين المشتركة 70 وطنية و30 جهوية ومحلية.
- تنويع المقاربات وطرق تناول المعارف</td>
<td><u>مراحل تأليف الكتاب المدرسي</u>
- وضع دفاتر تحملات توضح الخصائص البيداغوجية والتقنية والفنية والقانونية للكتاب
- فتح باب المنافسة بين الناشرين والمؤلفين على أساس دفتر التحملات
- تقوم لجنة التقييم والمصادقة بانتقاء الكتب التي تحترم المعايير، وتراجعها وتوصي بإجراء التعديلات الضرورية
- تقوم هذه اللجنة بالمصادقة النهائية على الكتب بعد إجراء التعديلات التي أوصت بها
- تقوم الأكاديميات بتشكيل لجن لاختيار وتوزيع الكتب.</td>
<td><u>أسس بناء كتاب التلميذ:</u>
- التمركز حول المتعلم
الوظيفية: وظيفة تعليمية، منهجية، علمية، اجتماعية وتقويمية
- التكامل بين الحصص لبناء الكفايات
-النهج العلمي
- الانفتاح على وسائل أخرى مثل تكنولوجيا الإعلام والاتصال
<u>مراجعة البرامج الدراسية</u>
- مراجعة البرامج الدراسية
- إحداث اللجنة الدائمة للبرامج
- توسيع تدريس بعض المواد: الفرنسية الانجليزية الأمازيغية.</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr>
<td><u>مميزات التنظيم البيداغوجي الجديد</u>
1- هيكلة جديدة
2- التفتح: إنعاش الأنشطة اليدوية والرياضية والموازية
3- الانفتاح: اللغات، سوق الشغل، التكنولوجيات الجديدة
4- نهج بيداغوجي يراعي مراحل نمو الطفل
5- اللامركزية واللاتركيز
6- التقويم والدعم
7- التميز والإبداع
8- حفز الموارد البشرية
9- تحسين الظروف الاجتماعية: الإطعام، الداخليات...
10- تشجيع التعليم الخاص والتأهيل المهني</td>
<td><u>مجال التنظيم البيداغوجي: يتضمن</u>
1- إعادة هيكلة وتنظيم أطوار التربية
2- التقويم والامتحانات 3- التوجيه التربوي والمهني

<u>وظيفة كتاب التلميذ:</u>
- التحفيز للإعداد القبلي.
- التشجيع على المشاركة أثناء الدرس.
- العمل على إبراز مؤهلات التلميذ من خلال الأنشطة التقويمية التي يقترحها.
- توفير فرص تفاعل التلميذ مع المادة الدراسية، من خلال البحث والاكتشاف...
- تنويع الأنشطة بما يستجيب لحاجات وميولات المتعلم.</td>
<td><u>مبادئ تدريس اللغات:</u>
1- التعددية
2- الاستمرارية
3- الإلزامية .
4- الوظيفية

<u>مبادئ منهاج اللغة العربية:</u>
1- مبدأ التعليم بالوحدات
2- مبدأ التعلم الذاتي
3- مبدأ التربية على القيم</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="3"><u>المنطلقات العامة لبناء منهاج اللغة العربية</u></td>
</tr>
<tr>
<td><u>1 -الاختيارات والتوجهات التربوية العامة</u>
- علاقة المدرسة بالمجتمع
- تكوين متعلم متوازن ومنفتح ...
- إعداد متعلم مساهم في التنمية...
- اعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي والمهاري والمعرفي.
- اعتماد مبدأ التنسيق والتكامل في اختيار المضامين
- اعتماد مبدأ التجديد المستمر للمناهج
- اعتبار المدرسة مجالا لترسيخ القيم.</td>
<td><u>2- الاختيارات والتوجهات في مجال القيم</u>
- قيم العقيدة الإسلامية
- قيم المواطنة
- قيم الهوية
- قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية
<u>3- حاجات المتعلمين الخاصة:</u>
-الثقة بالنفس – التفاعل مع المحيط
- التعلم الذاتي – المواطنة والديمقراطية
- الاستقلالية في التفكير – المسؤولية
- إعمال العقل – المبادرة والابتكار</td>
<td><u>4- مواصفات المتعلمين في نهاية الابتدائي</u>
- مواصفات مرتبطة بالسلك الابتدائي: يتم التركيز في هذا السلك على الجوانب التواصلية والإستراتيجية والمنهجية والثقافية والتكنولوجية
- مواصفات مرتبطة بالقيم: ذكرت أعلاه
- مواصفات مرابطة بمضامين وكفايات اللغة العربية</td>
</tr>
<tr>
<td><u>مراحل التدريس حسب التوجيهات الرسمية:</u>
1- تخطيط أهداف الدرس
2- اختيار المحتويات وتنظيمها.
3- اختيار الطرق والوسائل.
4- تنظيم عمليات التقويم
5- إجراء الدعم والتقوية.</td>
<td><u>مؤشرات تعلم القراءة:</u>
* التحويل: المرور من اللغة الشفهية إلى المكتوبة ومن الحروف إلى الكلمة إلى الجملة ثم إلى النص
* التذكر: الاحتفاظ وتذكر القواعد والمعاني...</td>
<td><u>مبادئ تصريف منهاج اللغة العربية:</u>
1- مبدأ الوحدات
2- مبدأ التكامل: حيث ترتبط كافة مكونات الوحدة بمجال الوحدة وبمركز اهتمام واحد.
3- مبدأ التصريح التدريجي بالظواهر اللغوية.
4- مبدأ التدرج في تقديم التعلمات من التحسيس إلى التلمس، فالاكتساب ثم الترسيخ والتعمق.</td>
</tr>
<tr>
<td><u>تقنيات التعبير الشفهي</u>
1- المناقشة الجماعية
2- التشخيص أو الحوار
3- الارتجال
4- المحاكاة أو تقمص الأدوار</td>
<td colspan="2"><u>الوحدة التعليمية:</u> هي جزء من مادة تعليمية محددة الأهداف، تدرس لمدة محددة، وتهتم بمركز اهتمام واحد(مجال واحد).
- تتكون الوحدة من عدة عناصر: المكتسبات القبلية، الأهداف والكفايات، الأنشطة والممارسات، التمارين والأسئلة التقويمية، المواد والوسائل، الامتدادات والتقاطعات مع المواد الأخرى.
* يحقق التدريس بالوحدات عدة مزايا:
+ توفر الوقت الكافي للمتعلم من اجل الاكتساب.
+ تطوير استقلالية المتعلم
+ التعلم والتقويم الذاتي.</td>
</tr>
</table>

أشكال وأنماط القراءة:

1- القراءة البصرية/ الصامتة: تقوم على المسح البصري وعلى القراءة الذهنية للنص، حيث يقوم التلميذ لوحده بتدبر معنى النص.

2- القراءة السماعية: تهدف إلى تعويد المتعلم على الاستماع والتقاط معاني النص عن طريق الإصغاء.

3- القراءة الجهرية: تهدف إلى تنمية المهارات التلفظية للمتعلم، وتعويده على القراءة السليمة والمتدبرة مع احترام العلامات ومخارج الأصوات...

الأسس التي يستند إليها مبدأ الوحدة:

1- الأساس اللغوي: حيث إن الوحدة ليست مضمونا أو محتوى فقط، بل هي نسق لغوي متكون من شق شفوي وآخر كتابي.

2- الأساس النفسي: حيث يعمل مبدأ الوحدة على تجديد التعلم، وتشويق المتعلم إلى الوحدة الموالية، مما يدفع الملل والسام.

3- الأساس التربوي: حيث تتم معالجة كافة الوحدات التعليمية في ظروف واحدة.

4- الأساس الوظيفي: حيث تنطلق التعلمات من محيط وواقع المتعلم.

مراحل الإنشاء المستوى الثالث

1- التمهيد
2- الاكتساب
3- الإنتاج

كفايات اللغة العربية:

1- الكفايات الإستراتيجية:
- معرفة الذات والتعبير عنها.
- التموقع في الزمان والمكان وبالنسبة للآخر.

2- الكفايات التواصلية:
- التوصل باللغة العربية نطقا وكتابة
- التمكن من مختلف أنواع الخطاب داخل المدرسة وخارجها.

3- الكفايات المنهجية:
- اكتساب منهجية للعمل داخل القسم وخارجه.
- اكتساب منهجية لتنظيم الذات، العمل والتكوين الشخصي الذاتي.

4- الكفايات الثقافية:
- تنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، توسيع دائرة إحساساته وتصوراته، ترسيخ هويته والانفتاح على الثقافات الأخرى

5- الكفايات التكنولوجية: التفتح على العالم التكنولوجي وتمثل قيمه.

*** تحقيق هذه الكفايات لا يتم دفعة واحدة، بل يتم بالتدرج عبر السنوات المخصصة للسلك الابتدائي، بدءا من التحسيس فالتلمس، ثم الاكتساب فالترسيخ وأخيرا التعمق.

أنواع النصوص القرائية:

1- النص الوظيفي: الغاية منه إغناء حصيلة المتعلم اللغوية والفكرية لما يتضمنه من مفردات أساليب وتراكيب وتحويلات...

2- النص المسترسل: عبارة عن نصوص نثرية طويلة أو قصص قصيرة ، ترتبط بالمجال المدروس، وتروج رصيدا يغني المكتسبات المعرفية للتلميذ، خاصة في الإنشاء، ومن أهدافها:
- إكساب المتعلم عادة القراءة الذاتية.
- غرس حب المطالعة خارج الفصل.
- توسيع الآفاق الفكرية وتنمية الرصيد اللغوي للمتعلم.

3- النص الشعري: يسعى إلى تنمية الذوق التعبيري الجمالي للمتعلم وتزويده بعبارات شعرية جميلة، كما يسعى إلى تدريبه على حسن أداء الشعر وجودة إلقائه، ثم إلى توسيع خيال المتعلم.

4- النص الوثيقي: هو نص إخباري في الغالب اقتطف من الواقع المعيش من خلال جريدة، مطبوع...ويهدف إلى تعويد المتعلم على البحث والاطلاع في الجرائد والمطويات والملصقات والإعلانات....

التعلمات

أنماط التعلم: حسب ج برونير

* التعلم بالممارسة او الفعل، مثل الرسم او السباحة والرياضة...
* التعلم التصويري او بالإيقونة: يقوم على استخدام الصورة في اكتساب المفاهيم.
* التعلم الرمزي: يقوم على التعلم بالكلمة المكتوبة او المنطوقة، وتعتبر اللغة اهم سند لهذا النوع من التعلم.

أنواع التعلم:

التعلم بالمحاولة والخطأ
التعلم بالاستبصار
التعلم بالتقليد او المحاكاة
التعلم بالاكتشاف
التعلم الاجتماعي
التعلم بالتكرار
التعلم الشرطي

عوامل التعلم او شروطه

1- النضج
2- الاستعداد النفسي والجسمي
3- الدافعية
4- الخبرة والتدريب
5- موضوع التعلم ووضعيته

العوامل المساعدة على جودة التعليم:

حسب عبد الكريم غريب هي:

1- عوامل مرتبطة بالمتعلم
2- عوامل مرتبطة بالأسرة
3- عوامل مرتبطة بالمدرسة
4- عوامل مرتبطة بالمحيط

وسائل التعلم التي تساعد على تفاعل المتعلم مع محيطه:

1- الملاحظة جمع المعطيات
2- الاستقصاء عن طريق المقابلة
3- الأشخاص المصدر
4- التجريب

أشكال الطرق التعليمية

1- الطرق الإلقائية التقليدية
2- الطرق الحديثة الحوارية
3- أشكال المهام: مغلقة / مفتوحة

أنواع عوائق التعلم:

1- عائق ابستمولوجي
2- عائق ديداكتيكي: مصدره تعليمي أو تعاقدي
3- عائق نفسي: نفسية الطفل ، نموه العقلي...

أساسيات سيكولوجية في الإيقاعات الزمنية

1- مراعاة مدى قدرة المتعلم على التركيز
2- مراعاة سن المتعلم
3- تنويع الأنشطة بما يديم الانتباه
4 توزيع الحصص تبعا لفترات التركيز واليقظة
5- مراعاة الظروف الواقعية:
الطبيعية الاجتماعية المناخية والاقتصادية

مقتضيات هندسة وتدبير التعلمات:

1- تدبير فضاء القسم: تخصيص أركان داخل الحجرة (ركن القراءة، الفنون، الكتابة، الورشات، الوسائل التعليمية)
- تنويع وضعيات التعليم: مجموعات ثنائية رباعية على شكل u، الاهتمام بالمعاقين..
- تنويع الفضاء: مكتبة عمومية ، دار الشباب مسرح، معاهد...
2- تدبير الزمن أو الإيقاعات المدرسية
- برمجة التعلمات السنوية
- برمجة التعلمات الأسبوعية
- برمجة التعلمات اليومية
3- تدبير الكتاب المدرسي، واستعمال تكنولوجيا المعلوميات والاتصال.
4- تقنيات التنشيط
5- تدبير الأقسام المشتركة

المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفايات:

المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفايات:

1- علم النفس الفارقي
2- نظرية الذكاءات المتعددة
3- نظريات علوم التربية:
- النظرية البنائية او التفاعلية
- النظرية المعرفية
- النظرية السوسيو بنائية
- النظرية الجشطلتية...

النظرية السلوكية

- يعتبر باف لوف احد مؤسسيها، طورها كل من واطسن وسكينر. - - التعلم يحدث عن طريق المحاولة والخطأ والتكرار.
- التعلم نتيجة للعلاقات بين تجارب المتعلم والتغير في استجاباته.
- التعلم المقترن بالتعزيز تعلم ايجابي.
- التعلم المقترن بالعقاب تعلم سلبي.
- قانون الاثر نتيجة للسلوك المتكرر او التجربة.

النظرية البنائية (= نظرية التعلم بالموازنة)

- يعتبر بياجيه رائدها.
- الخطأ شرط أساسي للتعلم.
- التعلم يقترن بالتجربة وليس بالتلقين.
- يتم بناء المعرفة من خلال الاستيعاب والتلاؤم.
- الوظيفة والرمزية.
- يتم التعلم بالوضعية المشكلة التي تؤدي إلى خلخلة توازن المتعلم، مما يستدعي تعبئة مواردها ودمجها لإيجاد الحل.
- الخطا شرط أساسي للتعلم.

سيرورة النمو العقلي عند بياجه:

1- النشاط الحسي الحركي
2- النشاط المحسوس
3- النشاط ما قبل المفاهيمي
4- النشاط الصوري

النظرية السوسيوبنائية(نظرية التعلم الاجتماعي)

- من روادها فيكوتسكي وكليرمون.
- يرتكز التعلم على وقوع صراع معرفي.
- تبنى المعارف اجتماعيا من طرف المتعلم (تعلم ذاتي).
- يحدث التعلم من خلال التفاعل مع المحيط (تعلم خارجي أو بالأقران)، عن طريق التقليد والمحاكاة.
-عندما يواجه المتعلم وضعية مشكلة،يقع تحت تأثيرين: داخلي يتمثل في ذاته، وخارجي يتمثل في جماعة القسم، وه ما يحتم عليه تعبئة موارده وتجنيدها لإيجاد الحل.
- يعتبر التصور التفاعلي الاجتماعي مناسبا لتنمية الكفايات الفردية.
- التعلم يحدث بالتفاعل بين ثلاث مكونات:
السلوك- ظروف الشخص، المحيط.
- عوامل التعلم الاجتماعي: الانتباه، الاحتفاظ في الذاكرة، الإنتاج، الدافعية.

النظرية الجشطلتية	النظرية المعرفية	النظرية المعرفية التكاملية:
- يعتبر ماكس فيرتهايمر مؤسسها - طورها كوفكا وكوهلر. - الكل لا يساوي مجموع الأجزاء (المربع، الكلمة).ولذلك يجب الانطلاق من الكل رغم أننا نهدف التعامل مع الأجزاء. - الجشطلت أساس نظري لتعلم القراءة. - تعامل المتعلم مع الوضعية واستثمار السياق والسند والمعطيات قبل الحل. - يقوم التعلم على الإدراك الذي يتأسس على استقبال المعلومات وإعادة تنظيمها، من خلال مرحلتين: استقبال المعلومة ثم تأويلها وفق المكتسبات القبلية. – التعلم القائم على الاستبصار يجنب الوقوع في الخطا.	- يعتبر كانيي رائدها، وكذا طارديف ونوفاك - تعتبر أن للعقل البشري قدرة على معالجة المعلومات. - تعطي أهمية خاصة لاستراتيجيات التعلم (الوعي، الاحتفاظ، التخزين، التوظيف..) - يقتضي انجاز مهمة محددة تعبئة الموارد المخزنة بالعقل وتجنيدها للوصول إلى الحل. - إن وعي المتعلم بما اكتسبه يحفزه على مضاعفة الجهد لمزيد من التعلم. - من بين البيداغوجيات التي تستقي أسسها من هذا التصور، نذكر بيداغوجيا حل المشكلات، الفارقية ثم المشروع...	ترتكز نظرية جيروم س برزنير في التعلم على تكوين الكفايات. ومن أهم عناصر نظريته: 1- صيرورة التعلم: فالنمو المعرفي يعتمد على تتابع المعلومات. 2- أنماط المعرفة: * التعلم من خلال الفعل * التعلم الايقوني * التعلم الرمزي 3 التعلم بالاكتشاف.
المرجعيات البيداغوجية للمقاربة بالكفايات:		
المرجعيات البيداغوجية للمقاربة بالكفايات: 1- بيداغوجيا حل المشكلات 2- البيداغوجيا الفارقية 3- بيداغوجيا الخطأ 4- بيداغوجيا المشروع 5- بيداغوجيا التعاقد...	**أبعاد بيداغوجيا الخطا او التعامل الايجابي مع الخطا:** 1-البعد الابستمولوجي: للتلميذ الحق في الخطا كما نخطئ نحن 2- البعد النفسي: اعتبار الخطا ترجمة للتمثلات 3- البعد البيداغوجي: إتاحة الفرصة للمتعلم لاكتشاف الخطا وتصحيحه ذاتيا.	**مراحل الخطا:** 1- رصد الخطا 2- تحليله للتعرف على مصدره 3- إعداد خطة لتصحيحه 4- تنفيذ الخطة 5- التتبع والتقويم
مصادر الخطا: 1- مصدر نمائي: يخطئ المتعلم لأننا طالبناه بمجهود يتعدى قدراته النمائية والإدراكية 2- مصدر ابستمولوجي: حيث يكون المفهوم أو المعرفة المقدمة صعبين 3- مصدر تعاقدي: لان عدم التصريح بما هو منتظر من التلميذ قد يجره إلى الخطا 4- مصدر تعليمي: لان الطريقة المتبعة من طرف المدرس هي التي أوقعت المتعلم في الخطا 5- مصدره المدرس أي صادر عنه.	**بيداغوجيا التمكن/ التحكم/ الإتقان:** إجراءات تعليمية وتقويمية وتصحيحية تهدف إلى جعل المتعلم متمكنا من الأهداف التعليمية المخصصة لفترة دراسية، من خلال تعليم يلبي حاجات المتعلمين ويراعي خصوصياتهم النفسية والاجتماعية. **تعريف البيداغوجيا الفارقية:** هي بيداغوجيا المسارات كما ترى هـ برزمسكي، إنها تتيح للمتعلمين التعلم وفق مساراتهم ، وتراعي الفوارق الفردية بينهم	**خصائص البيداغوجيا الفارقية** 1- مفردنة أو تفريدية 2- متنوعة 3- تجددية 4- تنشيطية 5 - مرنة في تدبير الزمن والمحتويات **مقتضيات الفارقية:** 1- فارقية المسارات: 2- فارقية البنيات: 3- فارقية المضامين
شروط تيسير الفارقية: 1- العمل في فريق 2- تدبير الوقت 3- التشاور والإصغاء 4- إخبار منتظم للشركاء	**أشكال ممكنة لتفعيل الفارقية:** 1- مجموعات حسب المستوى 2- مجموعات حسب الحاجات 3- مجموعات حسب الاهتمام	**المبادئ التي تستند إليها بيداغوجيا التعاقد:** 1-مبدأ حرية الاقتراح والتقبل والرفض 2-مبدأ التفاوض حول عناصر التعاقد 3- الانخراط المتبادل في النجاح التعاقد

<table>
<tr>
<td><u>طرق التنشيط:</u>
1- تقنية فيليبس 6*6
2- الزوبعة الذهنية
3- لعب الأدوار
4- المناقشة الجماعية
5- المحادثة أو البانييل
6- الرسول
7- تقنية 1-2-4-8-16
8- الحوار</td>
<td><u>مقتضيات التنشيط:</u>
1- الإعداد القبلي
2- التنظيم
3- التوجيه
4- التسيير
5- التقويم والدعم</td>
<td><u>أصناف التنشيط:</u>
1- أنشطة الإخبار: تقديم حياة مؤلف، تشجيع تصفح الكتب...
2- أنشطة اللعب، حكاية مسرح تقمص شخصيات...
3- أنشطة تحمل المسؤولية
4- أنشطة التعمق</td>
</tr>
<tr>
<td><u>ادوار المدرس في عملية التنشيط</u>
1- تدخل احتمالي: لاختيار النشاط التعليمي..
2- تدخل ضرورة: لإقرار النظام أو عجز في العمل
3- تدخل عرضي: إذا طلب منه ذلك
4- تدخل كفاءة: لفائدة ترجى.</td>
<td><u>أنواع اللعب البيداغوجي:</u>
1- اللعب الرمزي: ينمي الجانب الرمزي الثقافي لدى التلميذ ويستثمر في الرياضيات
2- اللعب التنافسي: ويستهدف تنمية روح المنافسة الايجابية، ويتم في إطار وضعية مشكلة.
3- لعب الأدوار والمحاكاة
4- اللعب التعاوني: ينمي روح التعاون
5- اللعب المبرمج: ينمي الذكاء والمهارات التكنولوجية</td>
<td><u>سمات الشخصية التي ينميها اللعب:</u>
1- التربية على القيم النبيلة كالتسامح والتعاون والمنافسة الشريفة والنقد والاحترام والقبول بالآخر واحترام الوقت...
2- تقوية الجانب التواصلي والعلاقات الشخصية
3- تقوية الجانب التمثيلي وتوسيع الآفاق الشخصية والثقافية للمتعلم.</td>
</tr>
<tr>
<td><u>السوسيومترية:</u>
يقصد بها استحضار مختلف الخصائص والعلاقات التي تربط التلاميذ قصد تكوين فرق أو مجموعات بغية تحقيق تواصل ايجابي وفعال.

<u>طرق استخراج التمثلات:</u>
1-تقنية الجملة
2- تقنية الارقطيون: حيث تكتب التمثلات حول الموضوع وسط السبورة
3- تقنية الرسم.</td>
<td><u>دينامكية الجماعة</u>
يعتبر كورت ليفين أول من استعمل المصطلح، الدينامية تعني الحركية، وتعني القوة المتولدة عن تضافر جهود وقوى أفراد الجماعة ترتبط بدينامكية الجماعة مصطلحات من قبيل: التضامن التكافل التعاون، التواصل التبادل والتفاعل...</td>
<td>طاغور:" إذا وصدتم بابكم أمام الخطا، فالحقيقة العلمية ستبقى خارجه"
باشلار:" الحقيقة العلمية خطا تم تصحيحه"
"الدرس الناجح هو الذي يبدأ بالتلميذ وينتهي به"
ادكار موران:" الخطا يكمن في عدم تقدير أهمية الخطا"
بستالوزي:" اعملوا على جعل الطفل يبحث عما يستطيع أن يكتشفه بواسطة قواه العقلية"</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2"><u>الأسس التي يستند إليها مبدأ التعلم الذاتي:</u>
1- الأسس الفلسفية النفسية:
- الانفجار المعرفي المتسارع.
- تعير أساليب الحياة بشكل مذهل.
- المدة الزمنية التي يقضيها المتعلم داخل الفصل لا تكفي لملاحقة التطورات المتسارعة.
2 - الأسس النفسية:
- اختلاف في الملكات العقلية والانفعالات.
- اختلاف مستوى الذكاء
- اختلاف في سرعة التعلم
- اختلاف في مستوى الدافعية
- """""""""""" مستوى النضج
-"""""""""""" السن
** أكدت أبحاث سانفورد من خلال تجربته على مجموعة ضابطة وأخرى تتعلم ذاتيا، تفوق هذه الأخيرة.</td>
<td><u>مجال توظيف تكنولوجيا الاعلام</u>
1- مجال التدبير الإداري.
2- مجال التدريس(كوسائط تربوية)
3- كمادة دراسية

<u>كيفية توظيف الوسائل الديداكتيكية</u>
1- إعطاء التعليمات والتوجيهات قبل الاستعمال
2- التعرف على الوسائل
3- إخفاؤها وإظهارها عند الحاجة
4- جمعها، تنظيفا وصيانتها عند نهاية الحصة.</td>
</tr>
</table>

الوضعية التعليمية:
هي مجموع الظروف التي يوجد فيها الفرد، وتفرض عليه إقامة علاقات محددة ومضبوطة مع الجماعة التي يعيش ويتحرك فيها.
وتتحكم في الوضعية التعليمية ثلاث عناصر:
1- خصوصيات المتعلم النفسية والاجتماعية..
2- العامل الديداكتيكي من طرائق محتويات...
3- العامل التواصلي: دينامية الجماعة وتقنياتها السوسيومترية..
الوضعيات التعليمية في القراءة ستة:
ملاحظة الصورة وقراءتها / التواصل من اجل الفهم(القراءة الجهرية) / التواصل من اجل التحليل/ التواصل من اجل التركيب / التواصل من اجل الاستثمار / التواصل من اجل البحث والتعلم الذاتي.

الوضعية التعليمية:
هي الوضعية التي يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية والمدرس، ويتطلب منه ذلك تجنيد موارده للتأقلم مع المهمة الجديدة سواء أكانت تعلما أو تقويما أو إدماجا.

ادوار المدرس في ظل وضعية تواصلية هادفة إلى بناء الكفايات:
1- مفكر: يخطط الأنشطة انطلاقا من معرفته بالمنهاج ومكتسبات المتعلمين
2- صاحب قرار: يقرر كيف سيجعل التلميذ يتعلم ذاتيا.
3- محفز: من اجل تسهيل انخراط المتعلم ومواصلة التعلم.
4- نموذج يحتدى به.
5- وسيط: حيث يعمل على استقلالية المتعلم.
6- مدرب: حيث يضع التلميذ في وضعية مشكلة ويساعده على اكتساب المعارف وتثمينها ذاتيا.

النشاط المندمج:
يقصد بالأنشطة المندمجة تلك الأنشطة التي تحمل المتعلم على استحضار مكتسبات سابقة ناتجة عن تعلمات منفصلة، وتوظيفها في بناء تعلمات جديدة ذات معنى.
- يمتاز النشاط المندمج بأربع خصائص:
1- فاعلية المتعلم
2- الدافعية
3- الوظيفية: يؤدي وظيفة تتمثل في تحقيق كفاية
4- الواقعية: مرتبط بواقع المتعلم.

وضعية التعلم:
- هي وضعية للانطلاق(بداية الدرس)
- تسعى إلى إكساب المتعلم مجموعة من الموارد الجديدة
- بناء موارد جديدة على مشاجب قديمة.

وضعية تعلم الإدماج:
- تكون بعد وضعية التعلم (س3 او الدعم)
- تسعى إلى تمكين المتعلم من استثمار موارده وتعبئتها وتجنيدها لمعالجة وضعية مشكلة مركبة.
- انتقاء الموارد المكتسبة وحسن تنظيمها لحل المشكلة.
خصائصها:
- دالة، مرتبطة بمحتوى، قابلة للتقويم، مركبة ومعقدة وتستدعي تعبئة الموارد ودمجها.

الكفاية الأساس:
هي كفاية محددة على أساس الحد الأدنى المطلوب توفره في المتعلم ليستطيع مواصلة تعلماته في المستويات الموالية بنجاح.
- يتم الاقتصار على 2 أو 3 كفايات أساس خلال السنة في كل مادة. ويتم تقسيم الكفايات الأساس إلى كفايات ثانوية.
كل كفاية ثانوية تصاغ لها وضعيات تعتبر دعامات أساسية للتعلم. ويتم التركيز على التقويم التكويني لبناء الكفاية الثانوية.

مراحل درس ببيداغوجيا الإدماج:
1- أنشطة التذكير بالمكتسبات
2- أنشطة الاكتشاف والفهم
3- أنشطة التدريب والمأسسة
4- أنشطة الإدماج الجزئي
5- أنشطة التقويم والدعم

الكفايات المنتظرة في المدرس:
1- كفايات مرتبطة بالمواد الدراسية
2- كفايات مرتبطة بتدبير القسم
3- كفايات مرتبطة بوضعيات التعليم
4- كفايات مرتبطة بالمسؤولية وأخلاقيات المهنة

وضعية تقويم الإدماج:
- تكون خلال أسابيع الدعم والدعم الخاص.
- مركبة ومعقدة تهدف الى قياس مدى تمكن المتعلم من توظيف موارده وحسن استعمالها.
تهدف الى تقويم الموارد المكتسبة.
- خصائصها:
الشمولية/ الثبات/ الصدق العلمي/ الموثوقية.

أنواع الوضعية المشكلة:
1- الوضعية المشكلة التعليمية: بداية الدرس
2- الوضعية المشكلة الإدماجية: تنجز بعد فترة تعلمات سابقة، بهدف إدماج هذه التعلمات
الوضعية المشكلة التقويمية: نهاية التعلم، ترمي إلى التحقق من حصول التعلم.

الإدماج: هو تجميع الموارد المتفرقة (مهارات معارف مواقف)ودمجها قصد مواجهة مهمة مركبة بنجاعة.

أهداف الإدماج:
- الاهتمام بما ينبغي أن يتقنه المتعلم في نهاية مستوى أو سلك دراسي لا بما يقدمه المدرس.
- يصبح التعلم ذا معنى، بحيث يتم تجاوز النظرة التلقينية التشحينية،وجعل المتعلم يتعلم كيف يدمج تعلماته لحل وضعية مشكلة مركبة مرتبطة بواقعه اليومي.
- الإشهاد على المكتسبات عن طريق حل وضعية دالة وواقعية تستدعي تعبئة الموارد ودمجها.
- تعمل مقاربة الإدماج على التقليل من الكفايات باختيار 2 أو 3 كفايات لكل مستوى

تعريف الكفاية:
- حسب لوبوترف هي معرفة حسن التصرف
- حسب ف بيرنو هي قدرة الشخص على تفعيل موارده المعرفية والمهارية والوجدانية لمواجهة نوع من الوضعيات
- حسب روجيرس هي إمكانية التعبئة بكيفية مندمجة لمجموعة من الموارد بهدف حل فئة من الوضعيات

مكونات الأداء باعتباره كفاية:
1- العنصر المعرفي: العمليات المعرفية والقدرات العقلية الضرورية لأداء المهمة.
2- العنصر العملي المهاري: مجموعة الأعمال والحركات والمهارات الضرورية لأداء المهمة
3- العنصر الوجداني: الاتجاهات والقيم والميول والمبادئ والمواقف المرتبطة بالمهمة.
ملاحظة: الإنسان الذي تكونت لديه الكفاية هو القادر على بلورتها على شكل أداء.

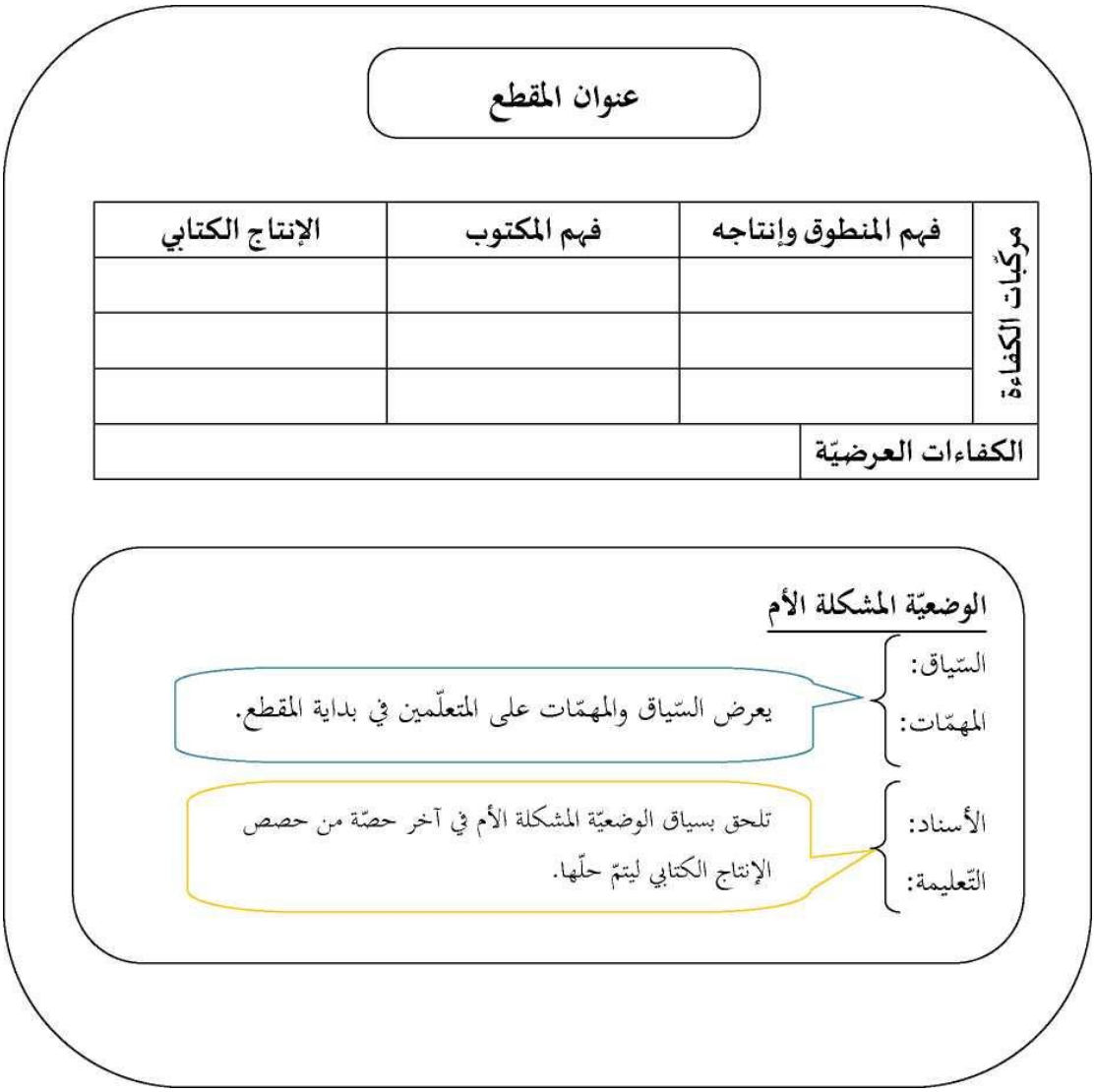
<table>
<tr><th colspan="3">الحياة المدرسية</th></tr>
<tr>
<td>وظيفة المدرسة أو المؤسسة التربوية
1- وظيفة ترسيخ القيم والهوية
2- وظيفة التعليم
3- وظيفة التأهيل والتكوين
4- وظيفة الاندماج الاجتماعي</td>
<td>أنشطة الحياة المدرسية:
1- الأنشطة الصفية
2- الأنشطة المندمجة:
* أنشطة التفتح
* أنشطة الدعم:
الدعم التربوي البيداغوجي
الدعم الاجتماعي المادي
الدعم النفسي
3- أنشطة التوجيه التربوي</td>
<td>مفهوم سوسيولوجيا المدرسة:
علم يهتم بالمؤسسات التربوية كمنشات اجتماعية تعمل على الاندماج والتطبيع الاجتماعي للمتعلمين. إنها توجه التغير الاجتماعي كمغرب الاستقلال واليابان الجديد.</td>
</tr>
<tr>
<td>خصائص المدرسة:
1- الدوام والاستمرارية
2- الوظيفية: أي لها أهداف خاصة
3- الرمزية: ويتجلى ذلك من خلال الأنشطة المقدمة كالحرية والمساواة والمواطنة...</td>
<td>نشر التعليم وربطه بالمحيط الاقتصادي:
1- تعميم التعليم في مدرسة متعددة الأساليب
2- التربية غير النظامية ومحو الأمية
ربط التعليم بالمحيط الاقتصادي</td>
<td>أسباب التغير الاجتماعي:
1- أسباب تكنولوجية
2- تغيرات إيديولوجية
3- تغيرات بيئية: كالحرب والهجرة</td>
</tr>
<tr>
<td>مداخل تامين الزمن المدرسي وزمن التعلم:
1- إرساء آليات الشفافية: نشر لوائح الموظفين، استعمالات الزمن، لوائح المتغيبين..
2- آليات ضبط وتسجيل الغياب: تعبئة سجل المواظبة، زيارات المفتش، استثمار الغياب في تقارير...
3- المعالجة البيداغوجية: تعويض الزمن الضائع، الاحتفاظ بالتلاميذ داخل المؤسسة...
4- المعالجة الإدارية</td>
<td>التدابير البيداغوجية لجيل مدرسة النجاح:
1- التدريس بالكفايات وفق الإدماج
2- تعزيز العدة الديداكتيكية
3- تعزيز دلائل مدرسة النجاح
4- تكافؤ الفرص بين جميع الأطفال في سن التمدرس
5- تدريس مادة التربية البدنية والرياضة بالابتدائي
6- إرساء آليات التقويم المنظم للتعلمات
7- توفير الصحة والأمن بالمؤسسات
8- ترسيخ قيم حقوق الإنسان والمواطنة
9- تنمية التعليم الأولي</td>
<td>خصائص الأنشطة المندمجة:
1- فاعلية المتعلم والاستقلالية
2- التنوع والمرونة
3- التكامل والانسجام
4- قابلية التطبيق
5- الدافعية نحو التعلم الذاتي والنشط
6- الفارقية
7- الواقعية : مرتبط بواقع المتعلم

الدعامات الأساسية لجيل مدرسة النجاح:
1- التدابير البيداغوجية
2- الدعم المادي والاجتماعي
3- تدابير التاطير والحكامة
4- التعبئة والتواصل</td>
</tr>
<tr><th colspan="3">مجالس المؤسسة</th></tr>
<tr>
<td>مجلس التدبير:
- اقتراح النظام الداخلي للمؤسسة
- دراسة برامج عمل مختلف المجالس
- دراسة البرنامج السنوي لأنشطة المؤسسة
- الصيانة وحفظ الممتلكات
- النظر في مشاريع الشراكة
- المصادقة على الميزانية
- دراسة حاجيات المؤسسة للموسم المقبل.</td>
<td>المجالس التعليمية:
- دراسة وضعية تدريس المادة الواحدة
- التنسيق عموديا وأفقيا بين مدرسي المواد
- تحديد حاجيات التكوين لفائدة المدرسين
- تتبع نتائج التحصيل
- تطوير وتجديد أساليب التدريس
- انجاز تقارير دورية حول المادة.</td>
<td>المجلس التربوي:
- الأنشطة الداعمة والموازية
- التنسيق بين المواد
- المساعدة الاجتماعية
- الأنشطة والمسابقات الثقافية
مجالس الأقسام
- تحليل نتائج التحصيل لتحديد وتنظيم عمليات الدعم والتقوية
- دراسة وتحليل طلبات التوجيه وإعادة التوجيه والبت فيها</td>
</tr>
</table>

<table>
<tr>
<td><u>الذكاء:</u>
- هو القدرة على التكيف مع وضعيات جديدة
- هو القدرة على حل المشاكل وإنتاج أمور جديدة
<u>أنواع الذكاء حسب ثورندايك</u>
1- الذكاء الميكانيكي: المهارات العملية واليدوية
2- الذكاء المعنوي: استخدام الرموز والمعاني الجديدة
3- الذكاء الاجتماعي: فهم الناس والتفاعل معهم</td>
<td><u>أنواع الذكاء حسب هوارد جاردنيير</u>
1- الذكاء الفضائي
2- الذكاء الموسيقي
3- الذكاء المنطقي الرياضي
4- الذكاء الحركي
5- الذكاء الشخصي
6- الذكاء البينشخصي
7- الذكاء اللغوي
وقد أضاف احمد اوزي ذكاءين آخرين بالاستناد إلى دراسات جديدة لجاردنيير
8- الذكاء الوجودي
9- الذكاء الطبيعي</td>
<td><u>أنواع الديداكتيك:</u> الديداكتيك هو فن التدريس
1- الديداكتيك العامة: تكون مبادؤها ونتائجها مطبقة على مجموعة من المواد الدراسية
2- الديداكتيك الخاصة: هي التي تهتم بتخطيط التعليم والتعلم على مستوى مادة معينة.</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="3"><u>التقويم والدعم</u></td>
</tr>
<tr>
<td><u>التقويم:</u> هو قياس الفرق بين ما هو حاصل وبين ما يجب أن يكون، أي هو عملية إصدار حكم حول مردودية العملية التربوية في ضوء الأهداف المتوخاة منها،وذلك قصد الكشف عن الثغرات وتصحيحها.
<u>القيم التي يرسخها التقويم:</u>
1- العدل:النزاهة والموضوعية وتفادي الأحكام المسبقة
2- المساواة: تكافؤ الفرص وعدم التمييز.
3- الإنصاف: استحضار الفوارق الفردية، وجعل التقويم مناسبا لقدرات وحاجات المتعلمين.</td>
<td><u>أنواع التقويم:</u>
1- التقويم التشخيصي:
2- التقويم التكويني:
3- التقويم الإجمالي:</td>
<td><u>وظائف التقويم</u>
- وظيفة توقعية: (التقويم التنبؤي) ترتبط بتوقع النجاح المحتمل لاحقا.
- وظيفة تشخيصية: تشخيص الصعوبات المعيقة للتعلم.
- وظيفة تكوينية: تحديد الصعوبات المعيقة للتعلم خلال مراحل التعلم
- وظيفة جزائية: تكون في نهاية مرحلة دراسية، تعمل على تحديد درجة تحقق الأهداف المتوخاة.
- وظيفة الفحص والضبط والتواصل</td>
</tr>
<tr>
<td><u>أهمية التقويم والقيم التي يرسخها</u>
التقويم يرسخ مجموعة من القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان والديمقراطية وتتجلى في:
1- العدل والنزاهة والموضوعية، والمصداقية والحد من الأحكام المسبقة
2- المساواة: تكافؤ الفرص وعدم التمييز
3- الإنصاف: استحضار الفروق الفردية</td>
<td><u>أدوات التقويم أو أنواع الأسئلة:</u>
1- أسئلة مقالية، أسئلة مفتوحة يكون الجواب فيها على شكل مقال
2- أسئلة موضوعية: مثل
- أسئلة المطابقة
- أسئلة التصويب: صح/ خطا
- أسئلة الإكمال
- أسئلة ذات اختيار متعدد
- سؤال/ جواب</td>
<td><u>مراحل التقويم او إعداد أداة تقويمية</u>
- ضبط مكونات الإطار المرجعي
- ضبط الأهداف النوعية لكل مكون
- جدول التخصيص
- صياغة الأسئلة مع مراعاة الصدق والشمولية والثبات والموثوقية
- كتابة الامتحان بخط مقروء
- دليل الإجابة/ سلم التنقيط/شبكة التفريغ</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="2"><u>شروط بناء الاختبار:</u>
1- الموضوعية: فهم المتعلمين للأسئلة
2- الصلاحية والصدق: القدرة على القياس
3- الثبات: أي استقرار النتائج عند إعادة الاختبار
4- الشمولية: تغطية الاختبار للكفايات المحددة في الإطار المرجعي للامتحان
5- سهولة التطبيق: أي تدرج الأسئلة وكفاية المدة الزمنية
القدرة التمييزية: حيث إن الاختبار الذي يحصل فيه المتعلمون على نقاط متقاربة يعتبر غير مميز.</td>
<td><u>مكونات شبكات قياس التعلمات:</u>
1- معايير الانجاز:
- تلقي وفهم الخطاب
- سلامة النطق
- سلامة اللغة
- تناغم الحركات
2- مؤشرات الانجاز:
3- درجات التحقق
<u>نماذج من الأسئلة أو الاختبارات:</u>
1- اختبار تكملة الفراغ
2- اختبار المزاوجة
3- اختبار الصواب والخطأ.
4- اختبار الاختيار من متعدد.</td>
</tr>
</table>

الدعم: هو مجموعة من الإجراءات التعليمية التي يمكن إتباعها داخل القسم أو خارجه قصد تذليل الصعوبات التي يعاني منها المتعلم، لتدارك النقص الحاصل في التعلمات. ويمكن أن يكون الدعم استجابة وتدعيما لمواطن القوة والتفوق لدى المتعلم الذكي. هناك عدة مفاهيم مرتبطة بالدعم منها: - التقوية - التعويض - العلاج - التثبيت - الحصيلة - الضبط	**أنواع الدعم:** **ا- حسب معيار الزمن:** 1- الدعم الوقائي 2- الدعم التتبعي (الفوري المستمر) 3- الدعم الدوري (المرحلي، التعويضي) **ب- حسب مجال الشخصية المحتاجة للدعم:** 1- الدعم النفسي 2- الدعم الاجتماعي 3- الدعم المعرفي والمنهجي **ج- معيار العدد:** 1- دعم فردي 2- دعم جماعي: - المجموعات المتجانسة - المجموعات غير المتجانسة **د- معيار الجهة التي تقدم الدعم:** 1- دعم داخلي (مندمج، نظامي، مؤسساتي) 2- دعم خارجي.	**أصناف الدعم** 1- الدعم البيداغوجي 2- الدعم الاجتماعي 3- الدعم النفسي
طرائق تدريس النشاط العلمي: 1- المقاربة الاكتشافية المنظمة: 2- طريقة حل المشكلات أو الوضعية المسالة: تتيح للمتعلم استخدام النهج العلمي من خلال البحث عن حلول للوضعية المشكلة 3- الطريقة الاستقرائية: يتم خلالها التوصل إلى تعميم نتيجة من خلال دراسة عدد كاف من الحالات المتشابهة. 4- طريقة الاكتشاف الموجه: تتيح للتلميذ فرصة التفكير الذاتي لاكتشاف الشيء المرغوب فيه من خلال البحث والتجريب. 5-المقاربة الاكتشافية المفتوحة: 6- المقاربة المفاهيمية: توجيه الأنشطة التعليمية نحو المفاهيم العلمية الأساسية المهيكلة لمضامين الوحدات الدراسية، بحيث ترتبط هذه المفاهيم بحياة ومحيط التلميذ مثل: الطاقة – المادة – الكائنات الحية والبيئة.... 7- مقاربة المشروع البيداغوجي		

محمد بنران


عنوان المقطع
مركّبات الكفاءة
فهم المنطوق وإنتاجه
فهم المكتوب
الإنتاج الكتابي
الكفاءات العرضيّة
الوضعيّة المشكلة الأم
السّياق:
المهمّات:
يعرض السّياق والمهمّات على المتعلّمين في بداية المقطع.
الأسناد:
التّعليمة:
تلحق بسياق الوضعيّة المشكلة الأم في آخر حصّة من حصص الإنتاج الكتابي ليتمّ حلّها.

01 -نصوص فهم المنطوق

المقطع 1 : ظواهر إجتماعية
السند : ثري الحرب
المرجع : أحمد رضا حوحو - البخلاء وبائعة الورد ونصوص أخرى - دار القصبة.

كنت جالسا – ذات صباح- مع صديقي في مقهى عربي نتجاذب أطراف الأحاديث، إذ مر بنا شخص في أسماله البالية ولفت نظري وسام أخضر اللون يتدلى فوق صدره، وحيانا الرجل فردّ عليه صديقي التحية بحرارة ودعاه إلى الجلوس، ولكن الرجل رفض وواصل طريقه في صمت..

و ما كاد يتوارى عن الأنظار حتى ابتدرني صديقي قائلا :

ألا تعرف هذا الرجل؟

قلت : لا... لا أعرفه... من يكون؟...

قال : هذا سي شعبان ثري الحرب.

قلت : لكن هيأته لا تدل على الثراء في شيء...

قال : كان ثريا ثراء فاحشا ولكنه اليوم لا يملك قوت يومه فقد ضيع كل شيء.

قلت : المفهوم من كلامك أنه أثري أثناء الحرب، وعليه فقد رجع إلى حالته السابقة...

قال : هو اليوم في حالة أسوأ..

« كان هذا الرجل قبل الحرب العالمية الأخيرة تاجرا بسيطا خاملا ؛ لا يكاد يسمع به أحد، يقضي كل نهاره وقسطا وافرا من ليله في متجره الصغير المنزوي في حي من الأحياء العربية.. اندلعت الحرب العالمية الثانية ونشطت تجارة السوق السوداء التي فرضت دستورها على العالم، وانخرط شعبان في سلك هذه التجارة مدفوعا بوفرة الأرباح... وما كادت الحرب تضع أوزارها حتى وجد شعبان نفسه « سي شعبان» ووجد ثروته تضخمت فأصبحت تعد بالملايين. وغيّر المال أطواره، فأصبح حاد المزاج لا يحتمل مزاحا من أحد وإن كان مزاحا بريئا ؛ يفرض احترامه على الكل فرضا. كما تغيّرت هيأته وملابسه واحتلت سلسلة ذهبية سميكة صدره تصرخ في وجوه الناس بثراء الرجل وجاهه.. أما حجرته المتواضعة فأبدلت بفيلا أنيقة تكدس الأثاث والرياش في حجراتها تكديسا.. ومما يلفت نظر الزائر مقعد ضخم وثير احتل صدر حجرة الاستقبال كان عرش سي شعبان لا يجلس عليه غيره، لا يجوز لغيره أن يجلس عليه ولو كان أعز أصدقائه...

وشاعت شهرة سي شعبان في البلاد وقصدته جيوش من المحتالين والمرتزقة من كل حدب وصوب يعرضون مختلف المشاريع والصفقات التي كان سي شعبان يشارك فيها بكل سخاء.. إلى أن تبددت الثروة وبيعت الأملاك في الديون وانفرط عقد الصحب والخلان وذهب الجاه وفرت زوجه حاملة معها ما خف وزنه وثقل ثمنه ولم يعثر لها على أثر.

قال صديقي : .. وها هو كما ترى أصبح في فاقة مدقعة، لم يبق له إلا وسامه وحرف السين..

قلت : لعله لم يجد لهما شاريا يدفع فيهما فلسا واحدا.

أرسل صديقي زفرة وقال : نعم.. مع أنه دفع فيهما مئات الآلاف من الفرنكات.

قلت : لعن الله الحرب، ما أكثر ضحاياها في هذا الوجود.

قال : ولعن الله ذئاب البشرية، ما أشد خطرها إذا ما أحست شهواتها بجوع».

57

أفهم ما أقرأ و أناقش

◄ أقرأ النّصّ

ذِكْـرَى ونَـــدَمٌ

مالِك بن نبي (1905-1973م) مُفكّر جزائريّ وأحد رُوّاد النّهضة الفكريّة في العالَم العَرَبيّ والإسلاميّ في القَرن العشرين، ويُعَدّ مِن أكثر المفكّرين المعاصرين الّذين نبّهوا إلى ضرورة العناية بمشكلات الحضارة. من مؤلّفاته : شروط النّهضة، مشكلة الثّقافة، آفاق جزائريّة، ميلاد مجتمع.

« استرجَع الآن إبراهيم مشهدا واحدا، ذلكُم هو المشهد الأخير مِنْ حياته الزّوجيّة :

كانتِ السّاعة الثّانية زوالا، وفي البيت الّذي يُقيم فيه العمّ محمّدٌ حاليّا، حيث يسكن مع زهرةَ في الطّابِق العُلويّ.

في هذا اليوم دخل صباحًا مخمورًا، إلى حدٍّ لم يبلغه قَطُّ مِنْ قَبْلُ. وفي السّاعة الثّانية بعد الظّهر استيقظ كالعادة بَعد ليالي عَرْبَدَتِه، وكانت زهرةُ تنتظر استيقاظه لتضع « الْمَيْدَة ».

كانت جالسةً على إهاب خروف موضوع في« الصّحن »، هذا الرّواق الّذي تُطِلُّ عليه غرفُ المنازل ذات الطِّراز المغاربيّ. وقد عادت بَعد أنْ قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت، وارتسمت على صفحاتِ وجهها رِقّةٌ وحُزنٌ كمن به مرضٌ عُضالٌ. إنّها تعاني منذ مدّة من سلوك إبراهيمَ غير السَّوِيّ الّذي كان يُعذّبها، خاصّةً بَعد انتقال والدَيْه إلى الرّفيق الأعلى.

وفي هذا اليوم وعلى غير عادتها كانت هَادِئَةً.. وكان الجَوّ رائعا في هذا اليوم الرّبيعيّ، وبجوار أعمدة الرّواق هنالك قَفَصٌ مُعَلّقٌ، بداخله كَرَوَانٌ أصبح مع مَرِّ الزّمن رفيقا لزهرةَ حتّى إنّها كانت تُغنّي لتغريده، وكُلّما رأته ساكنا على أُرجوحته تأتي لِتكلّمَه.. كانت زقزقتُه كافيةً لِتُشعِرَها بالرِّفقَة، خاصّة عندما كانت تنتظرُ استيقاظَ زوجها بعد الزّوال أو عودته من الحَانَة.

وهي ترفع القَفَصَ، أطلقَ العصفورُ زقزقاتٍ تأثّرتْ بها زهرةُ فَطفِقَتْ تَشْدُو بأغنية شجيّة تُهَدِّئُ روحَها دائمة الحُزن.. إلى درجة أنّها لم تسمع زوجَها الّذي ناداها مرّتَيْن أو ثلاثًا مِنْ داخل الغرفة عندما استيقظ وراح يُتابِع المشهد مِنَ العتبة وهو لا يزال نِصْف مخمور. أحسّ إبراهيم بأنّه مُحتَقَرٌ مِنْ قِبَلِ زهرةَ الّتي تبدو له وكأنّها لا تُعيرُه اهتماما كافيا مِثل الّذي تُعيره لِلعُصفور، فاستشاط غَضَبًا مِنَ الإهانة الّتي تَعرَّض لها كِبْرِيَاؤُهُ، فانْقَضَّ على القفص دون أن يَنْبِسَ بكلمة واحدةٍ وألقى به في صحن البيت ؛

فأطلقت زهرةُ صرخةَ ألمٍ وهَبَطَتِ السّلالـمَ مُسرعةً لِتأخذَ القفصَ حيث لَفَظَ العصفور آخِر أنفاسه... غير أنّها لم تَصْعَدْ مرّة أخرى، ولم يَرَها إبراهيمُ منذ ذلك اليوم إلّا مرّة واحدةً عند القاضي الّذي أعلن طلاقها منه ».

مالك بن نبي : حجّ الفقراء (رواية) - ترجمة زيدان خويلف - دار الفكر - دمشق - 2009

أثري رصيدي اللّغويّ

- عربدته : طيشه • عُضال : مُزْمِن • السّوِيّ : السّليم • الحانة : محلُّ شُرب الخمور • مخمور : سَكران
- انقضّ : هَجَمَ • ينبس : ينطق. • كروان : طائر حسن الصّوت، أغبر اللّون، طويل الرّجلين.
- استشاط : اشتعل وثار.
  - أبحث في قاموسي عن معانٍ أخرى للكلمات.
  - أؤلّف مِنْ مُعجمي الجديد جُملا سرديّة ثمّ وصفيّة.

◄ أفهم النّصّ وأناقش فِكَرَهُ

1 - ما مشكلة زهرة ؟ وبِمَ كانت تستأنس لتنسى مأساتَها ؟
2 - كيف كانت نهاية علاقتها مع زوجها ؟
3 - ما السّبب المباشر لهذه النّهاية ؟
4 - هل ترى أنّه سببٌ معقول ؟ لِمَ ؟
5 - ما الحلّ الّذي تراه ناجعا للقضاء على هذه الآفة.
6 - هل تجد العنوان منسجما مع نهاية القصّة ؟ علّل.

◄ أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

1 - اذكر بعض الأفعال الواردة في النّصّ. ما دلالتها في بناء أحداث القصّة ؟
2 - اذكر بعض الصّفات الواردة في النّصّ. علام تدلّ كثرة استعمالها ؟
3 - ما النّمط الغالب على النّصّ ؟ اذكر أربعة مؤشّرات له.
4 - استخرج نمطا آخر مع ثلاثٍ من مؤشّراته.
5 - فيمَ أفاد كلُّ نمط في بناء القصّة.

◄ أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

• **قارن بيْنَ الفقرتين الآتيتين، واستنتج أيًّا منهما كانت منسجمة المعنى، مُعلّلا حُكمك.**

الفقرة 1 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة فَطَفِقَتْ تشدُو بأغنيةٍ شجيّةٍ تهدِّئُ روحَها دائمة الحزن... إلى درجة أنّها لم تسمع زَوْجَها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا... »

الفقرة 2 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة فَطَفِقَتْ تشدو بأغنية شجيّة تهدِّئ روحها دائمة الحزن... لم تسمع زوجها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا... »

• **استخرج من الفقرة الآتية روابط الجُمل واذكر دلالتها.**
« انْقَضَّ على القَفَصِ... عند القاضي الّذي أعْلَنَ طَلَاقَهَا منه ».

أفهم ما أقرأ و أناقش

أدرس الظّاهرة اللّغويّة : عطف النّسق

• ألاحظ الجمل وأناقشها :

"أ"	"ب"
• ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها رِقَّةٌ وحزنٌ كمن به مرضٌ عضالٌ. • كانتْ تنتظر عودةَ زوجِها من الحانةِ أو استيقاظَه فصراخَه لتضعَ له المائِدة. • طال غضبُه زوجتَه حتى عصفورَها. • تأثر العصفورُ ثمّ زوجته ببطشه. • ظل يسائل نفسه : من السبب في حالته أطبعُه أم الخمرُ ؟ 1 - اشتركت صفتان في الارتسام على صفحات وجه زهرة، ما هما ؟ 2 - ما الأداة الّتي حققت هذا الاشتراك في المعنى ؟ 3 - كيف نسمي كلّا من لفظتي رقةٌ وحزنٌ ؟ 4 - هل اشتركتا أيضا في الإعراب ؟ فما علامة إعرابهما ؟ 5 - تأمّل الأمثلة الأخرى و أجر المناقشة نفسها.	• ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها رقّةٌ وحزنٌ • ارتسمت على صفحات وجهها رقّةٌ لا غِلْظةٌ. • كانت زهرة ضحيّة ظلمِ زوجها بل طغيانِه. • لم يكن زوجها رحيمًا بها لكن قاسيًا. 1 - هناك أدوات عرفتها الأمثلة السّابقة فاذكرها. 2 - فهل الرّقّة والغلظة حقّقتا هذا الاشتراك في المعنى أيضا ؟ ما الأداة الّتي منعت ذلك ؟ 3 - هل حقّق حرف العطف لا هذا الاشتراك بين الرّقّة و الغلظة ؟ 4 - أجْرِ المناقشة نفسها على المثالين الثّالث والرّابع. 5 - ماذا تستنتج ؟

أستنتـج

• عطف النسق هو ربط اسم معطوف بمعطوف عليه تابع له في الإعراب بأحد أحرف العطف.

• وهو نوعان :

أ) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في المعنى واللفظ بأحرف العطف الآتية : الواو- الفـاء - ثمّ – أو – أم – حتى.

ب) عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في اللفظ فقط بأحرف العطف الآتية: لا – بل-لكن.

أطبّق

• أسْتَخْرِجُ مِنَ الجُمل الآتية المعطوفَ والمعطوفَ عليه وحرف العطف ثمّ أعربُ المعطوفَ.

- لم تسمع زوجها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا من داخل الغرفة - أدّى تهوّر إبراهيم بسبب الخمر إلى ذهاب زوجته ثمّ طلاقها منه - لم يكن سلوك زوج زهرة سويّا بل مضطربا لتأثّره بالخمر.

• أُنْشِئُ ثلاث جُمل سرديّة وثلاثا وصفيّة، في كلّ منها عطف نسق.

• أوظّف تعلّماتي السّابقة في جمل سرديّة، ووصفيّة.

أنتج كتابيّا

◄ أختار النّمط و الموضوع

• من أجل كتابة قصّة ؛ انتق أحد الأنماط الآتية مبرّرا اختيارك :

السّرد	السّرد مع الوصف	السّرد مع الوصف و الحوار	السّرد مع الحوار

• من بين عناصر القائمة الآتية، حدّد موضوع قصتك واذكر سبب اختيارك له :

الغِشّ	الاحتكار	الكذب	النفاق
التبذير	الشح	الحسد	الظلم
المخدرات	الإجرام	الرشوة	موضوع آخر

◄ أجمع مواردي المعرفيّة

لا يمكنني أن أكتب دون أن أقرأ و أطالع. ولكي تكون قراءتي استراتيجية و نافعة، عليّ أن أختار ما أقرأ وأن أحدد المصادر الّتي أبحث فيها عما أقرأ.

• أحدد في هذا الجدول النّصوص الّتي أطالعها من حيث :

جنسها الأدبيّ	مجالها الثّقافيّ	مصادرها
قصّة قصيرة	الآفات الاجتماعيّة	المكتبة المنزليّة
مسرحية	التّضامن	المكتبات الجواريّة
مقالة	الهجرة	المكتبة المدرسيّة
رسالة	الطبيعة	مواقع الأنترنت
جنس أدبيّ آخر	مجال آخر	مصادر أخرى

• أبرّر اختياراتي و أناقشها مع زملائي.

13

أفهم ما أسمع و أنتج

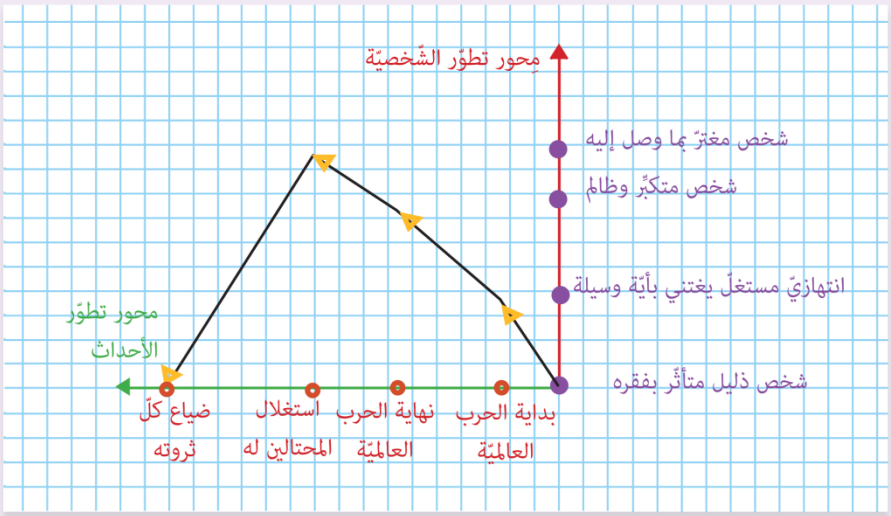
◄ أحلّل بنية الخطاب السّرديّ

• **أستمع إلى الخطاب كلّه ثمّ أجيب.**

1 - صمّم مخطّط السّرد مستعينا بالجدوّل.

الوضعيّة الابتدائيّة	العنصر المحوّل	الوضعيّة النّهائيّة
؟	؟	؟

2 - لاحِظ المخطّط وعلّق على علاقة الأحداث بالشّخصيّة.



أستنتج

كلّما تطوّرت الأحداث تتطوّر معها الشّخصيّة.

◄ أحدّد العلاقة بين أنماط الخطاب

• **أستمع إلى هذا الجزء من الخطاب ثمّ أجيب :**

« وما كادت الحرب تضع أوزارها... أعزّ أصدقائه »

14

1 - حدّد نمط الخطاب.

2 - كيف خدم هذا النّمط السّردَ ؟

أستنتج

يحتاج النّمط السّرديّ إلى نمط يخدمه هو الوصف.

• أستمع إلى هذا الجزء من الخطاب ثمّ أجيب :

« قال صديقي : وها هو... شهواتها بجوع »

1 - حدّد نمط الخطاب.

2 - كيف خدم هذا النّمط السّردَ ؟

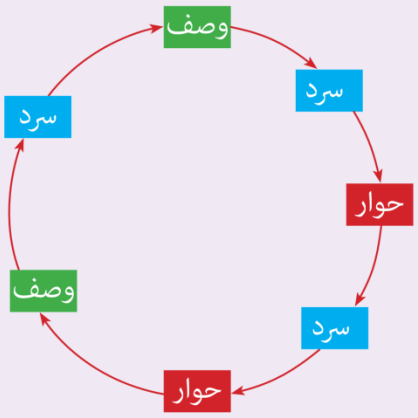
أستنتج

يحتاج النّمط السّرديّ إلى نمط يخدمه هو الحوار.

• أستنتج مما سبق :

1 - **تتنوّع الأنماط في الخطاب القصصي بين السرد كنمط غالب لسرد الأحداث، وبين الوصف الذي يصف بيئة القصّة والشخصيات، والحوار الذي يدور بين هذه الشخصيات كنمطين خادمين له.**

2 - **مخطط هيكلة الخطاب**



15

أنتج كتابيّا

◄ أستثمر النّصّ لأكتب على منواله

من أجل كتابة قصّة لا بد من توفر خصائصها : موضوع لها – فكرة يُرادُ إيصالُها- حدث رئيسي و أحداث جزئية متتابعة – بطل و شخصيات ثانوية نامية (تتطور عبر تطور الأحداث) - لغة قصصية (سرد، وصف و حوار).

• **أرصد خصائص القصّة في هذا النّصّ مبينا :**

1- ما تحقق في هذا النّصّ من خصائص قصصية؛

2- ما لم يتوفر فيه من الخصائص.

« يُحكى عن مَلّاكٍ للأرض مِن بلاد الرّوسِ يُدعَى « باخوم » سمع أنّ أُناسًا يبيعون الأرضَ بأسعارٍ زهيدةٍ، وكان شخصا يحبُّ توسيعَ أملاكِهِ وأراضيه، فقصد أصحابَ تلك الأرض واتّفقَ معهم على أن يشتريَ، مقابل ألْف روبل، الأرضَ الّتي يستطيع أن يُحيطها بأعلامٍ قبل أن تغيب الشّمْسُ، فإن لم يستطعْ فقد أضاع نقودَه. فكاد (باخوم) يطيرُ فرَحًا.

وعند بُزوغ فجر اليوم الموالي لم ينتظرْ باخوم لحظةً حتّى خرج بالأعلام يُعِينُه عليها نَفَرٌ مِنَ النّاس. لقد كان يسير سَيْرًا غير متباطئ ولا متسرّع، وكان كلّما قطع مِيلًا أمر بنصب عَلَمٍ. ولمّا قطع مسافةَ خمسة أميالٍ قال باخوم في نفسه : « لقد مضى رُبع النّهار ولم يبقَ إلّا ثلاثة أرباع، فعليَّ الإسراع ». واصل باخوم سَيره وفي كلّ مِيلٍ يَغْرِسُ عَلَمًا وهُو متلهّفٌ إلى قَضْمِ المزيد مِنَ الأرضِ، والعَرَقُ متصبّب مِن على جبينه ورقبته وظهره. بعدها نظر وراءه وأمامه، ثمّ قال لمن معه : « لقد قطعنا خمسة عشر مِيلًا، فَلْنُعَرِّجْ ناحيةَ الشّرقِ... عَلَيَّ أن أَجِدَّ في السَّيْرِ لكي تكونَ الأرضُ مربّعةً فأفوز بأكبر مساحةٍ... » ثمّ واصل سَيْرَهُ ولم يَدْرِ أنّ الجماعةَ قد توقّفتْ بَعْدَ أنْ أنهكها التّعَبُ. نظر - بَعْدَ ذلك - وراءه فإذا هو يرى مُعَاوِنِيه نُقطا سوداءَ، وشعر أنّ جِسْمَهُ كُلَّهُ يَنْضَحُ عرقًا والعطش قد تملّكه ورجلاه كَلَّتَا فَتَدَارَكَ.

في طريق العَوْدَةِ دبَّ الإرهاقُ إلى جَسَدِهِ لولا أنّه كان يُمَنّي نَفْسَهُ بالوصول... لقد أعطى ألْف روبل مقدّما ولا يريد أن يَخْسَرَهَا، فكيف به أن يَخْسرَ الأرضَ ؟! لاحَظَ باخوم أنّه كلّما تثاقلَ في مشْيَتِهِ كلّما أسرعَتِ الشّمسُ في الهبوط فأطرق يفكّر متحسّرا : « وا حسرتاه قد لا أكون إلّا مخدوعا... لقد جمعتُ من الأرض أكثر ممّا ينبغي... يبدو أنّني لم أُحسِنْ صُنعا... لقد أعماني طَمَعِي... لا... علَيَّ أنْ أُقاوِم... أنا في طريق العودة وَلَوْ أسرعتُ الخُطى فسوف أبلغُ مُرادي » وتذكّر مالَهُ وهو يُسارع في المشي حتّى بدأت الجماعة تَتَرَأى له فَضَاعَفَ السَّيْرَ إلى حدِّ الرّكْضِ... ها قد كبرتِ الشّمسُ وهي تبدو حمراءَ أُرجوانيّة تكاد تغيب مع الأفُقِ... وفجأةً تعثّر فسقطَ وهو يمدُّ يديه... يبدو أنّه أُغمِي عليه... لا... بل لقد مات.. ما أشدّ جشع الإنسان ! كيف ينسى أن هذه الحفرة من الأرض تكفيه ؟ »

عن ليون تولستوي - بتصرّف.

- أضع تخطيطا أوّليا لقصّتي انطلاقا من النتائج الّتي توصّلت إليها.

19

أفهم ما أسمع و أنتج

أوظّف تعلّماتي

• **أستمع إلى الخطاب كلّه ثمّ أجيب.**

1 - في ضوء دراستك السّابقة، حدّد الأنماط الواردة في الخطاب.

2 - استخرج مثالا عن كلّ نمط.

3 - ما وظيفة النّمط الغالِب في تغيّر الأحداث ؟

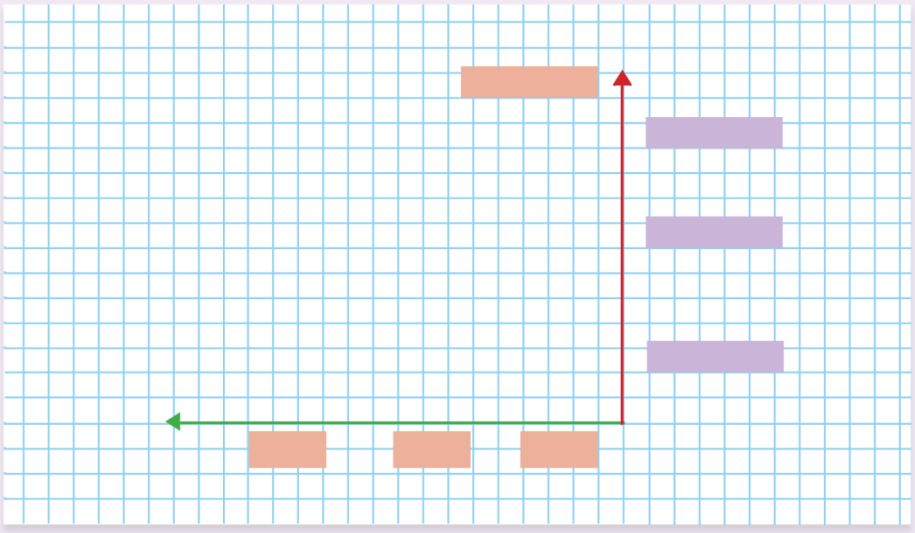
4 - ما علاقة النّمطَيْن الآخرَيْن بالنّمط الغالب ؟

• **أنقل المخطَّطَ إلى كُرّاسي مِن أجل :**

1 - وضع مخطَّطٍ للأحداث.

2 - وضع مخطَّطٍ لتطوّر الشّخصيّة.

3 - بيان الحدث المتسبِّب في تغيّر الشّخصيّة.



20

• ميّز الجملة الّتي تراها تدلّ على المغزى مِنَ القصّة.

الجُمل :

- « كان ثريّا ثراءً فاحشا ولكنّه اليوم لا يملك قوت يومه، فقد ضيَّع كلّ شيء ».

- « أُثْرِيَ أثناء الحرب، وعليه فقد رجع إلى حالته السّابقة... ».

- « لَعَنَ اللّهُ الحرب، ما أكثر ضحاياها في هذا الوجود ! ».

- « لَعَنَ اللّهُ ذئاب البشريّة، ما أشدّ خطرها إذا ما أحسّت شهواتها بجوع ! ».

1 - ما العوامل الّتي أدّت إلى تغيّر الشّخصيّة البطلة ؟

2 - ما الوسائل الّتي استعملها للوصول إلى تلك المرتبة الاجتماعيّة المرموقة ؟ هل دامت ؟ ولـمَ ؟ هل تراها مشروعةً ؟ علّل وِجهة نظرك.

3 - هل ترى أنّ « سي شعبان » هو المتسبِّب فيما حدث له أم هناك أسباب أُخرى ؟ علّل.

◄ أتدرب على الإنتاج الشفويّ :

• مع زملائكَ، تدرّبْ على سَرْدِ قصّةٍ مِنْ مُحيطك الاجتماعيّ عن شخص استغلّ ظُروفا خاصّة مستعمِلا طُرقا غير مشروعة ليصبح فجأة ثريّا !

- تقوم بما يأتي :

1 - تحديد موضوع القصّة؛

2 - تحديد مُخطَّط السّرد (وضعيّة ابتدائيّة – عنصر التّحوّل - وضعيّة نهائيّة).

3 - ضبط مواصفات الشّخص: قبل التحوّل، أثناءه، ثمّ بَعده.

4 - تحضير حوارٍ بينك وبين زملائك تستعمله في بداية سرد الأحداث ثمّ أثناء التّعليق عليها.

21

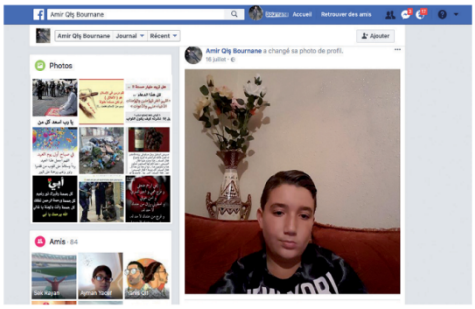
أنتج كتابيّا

أتدرّب على الإنتاج الكتابي

• أناقش مع زملائي مشروع موضوعي، أنتجه ثمّ أقيّمه وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي من أجل انتقاء موضوع باسم الفوج ونشره عبر شبكة التّواصل الاجتماعيّ للقسم.

• شبكة لضبط الإنتاج الكتابي :

مواصفات الـمُنتَج	نعم	لا
هل كتبتُ نصّا قصصيا ؟	؟	؟
هل كتبتُ في الموضوع المناسب للآفات الاجتماعيّة ؟	؟	؟
هل حمل نصّي رسالة اجتماعية أخلاقية ؟	؟	؟
هل اعتمدتُ على السّرد في بناء اللّغة القصصية بمؤشراته ؟	؟	؟
هل استعملتُ مؤشرات الوصف في النّصّ القصصي ؟	؟	؟
هل استعملتُ مؤشرات الحوار في النّصّ القصصي ؟	؟	؟
هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيّا و وجيها ؟	؟	؟
هل تأثرتِ الشخصية بالأحداث و أثرتْ فيها ؟	؟	؟
هل اعتمدتُ على المخطط السّردي بوضعياته الثلاث ؟	؟	؟
هل بنيتُ شخصيّة القصّة بناء متطورا من البداية إلى النهاية ؟	؟	؟
هل كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم و ذات علاقة بعضها ببعض ؟	؟	؟
هل احترمتُ التركيب النّحوي للجمل ؟	؟	؟
هل احترمتُ الضوابط اللّغوية ؟	؟	؟
هل احترمتُ علامات الوقف ؟	؟	؟
هل احترمتُ معايير الكتابة و العرض ؟	؟	؟



25

المقطع التعلمي : قضايا اجتماعية	الميدان: فهم المنطوق و إنتاجه	المورد المعرفي : ثري الحرب (أحمد رضا حوحو)
الوسائل التعليمية : دليل الأستاذ ص56 _ كتاب التلميذ ص 8		المدة : ثلاث ساعات

الوضعيات التعلمية

الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث
◔يستمع المتعلمون للخطاب بوعي . ◔ يفهم المتعلمون الخطاب . ◔يحللون الخطاب ويحددون نمط السرد .و الوصف والحوار.	◔ يحللون بنية الخطاب . ◔يحددون العلاقة بين أنماط الخطاب . ◔يحددون تداخل الأنماط المهيكلة للخطاب.	◔ يوظفون تعلماتهم . ◔ يتدربون على الإنتاج الشفوي .

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	**عرض المشكلة الأم** ➢ قراءة سياق الوضعية مناقشتها تحديد المهمات **الانطلاق من الوضعية التعلمية** شاهدت شريطا وثائقيا يتحدث عن رجل كان فقيرا، وأثناء الحرب استغل الظروف وجمع أموالا طائلة، فصار غنيا . في النهاية طلب المذيع اقتراح عنوان مناسب للشريط ماذا تقترح ؟ ثري الحرب	تشخيصي : الإنصات باهتمام للتعرف على موضوع الخطاب
وضعية بناء التعلمات	**الحصة الأولى :** **الوضعية الجزئية الأولى** ـ إسماع النّص المنطوق : **القراءة الأنموذجية الأولى:** قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ ، وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه، مستعينا بالأداء والحسّ الحركي والقرائن اللّغوية وغير اللّغوية (يهيء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع). • **يثري المتعلم قاموسه اللغوي** نتجاذب :نتبادل/ .أسماله :ثيابه . /البالية :القديمة والممزقة /المنزوي :المنعزل _ المنفرد السوق السوداء :هي السوق التي تتكون من كل التعاملات التجارية التي يتم فيها تجنب كل القوانين الضريبية والتشريعات التجارية / أوزارها :أثقالها /الرياش :الأثاث الفاخر /المرتزقة : الغرباء.	التقويم المرحلي : مرحلة التعرف على مضمون الخطاب. يظيف ألفاظ جديدة لقاموسه اللغوي وينمي ثروته اللغوية .

وضعية بناء التعلمات

• يفهم المتعلمون الخطاب

يفهم الخطاب:

س . ما الموضوع الذي تطرق له أحمد رضا حوحو في هذا الخطاب ؟

ج_ تطرق أحمد رضا حوحو لموضوع االتخلي عن أخلاقيات التجارة من خلال شخصية سي شعبان .

- س_لم يعتبر آفة اجتماعية ؟ج_ لأن السوق السوداء تجارة غير شرعية وبالتالي سلوك مشين وظاهرة اجتماعية مذمومة تثير في النفس النفور والاشمئزاز كما تتولد عنه آفات اجتماعية أخرى :كالجشع والطمع .

س_أعد بناء صورة بطل القصة حسب ما جاء في الخطاب .ج_ سي شعبان شخصية انتهازية يسعى لجمع المال وتكنيزه ، ينظر إلى الأشياء نظرة مادية، الربح عن طريق السوق السوداء عنده حلال مشروع ما دام مصدره التبادل التجاري ورضا الطرفين البائع والشاري .رغم معارضة المحيطين به وتضجرهم من تصرفاته المشينة فعمله الوحيد هو جمع المال وعده .

س_ ماذا تلاحظ على شخصية البطل في الواقع ؟

ج_ شخصية تمتلك قدرا كبيرا من من عيوب الطباع كالظلم والأنانية والانتهازية والبخل، ما أهلها لتكون مرآة عاكسة لبعض سلوكيات المجتمع كما أنها تعكس الواقع الاجتماعي والسياسي آنذاك.

س_ كيف يتم القضاء على هذه الآفة ؟

ج_ بدل ادخار المال الذي يضع حاجزا بينك و بين أهلك و من حولك عليك أن تدخرهم بالابتعاد عن هذه العادة السيئة .

_ أكثر من مجالسة الكرماء و حاول تقليدهم ...

_ أكثر من أعمال الخير فذلك سيجعل نفسك تشعر بالفرحة و الهدوء و ستتخلص من البخل.

س_ لخص مضمون الخطاب ؟

سي شعبان من النقيض إلى النقيض، أي من الفقر والطيبة إلى الثراء والاحتيال اغتنم فرصة الحرب العالمية الثانية وجمع ثروة مالية كبيرة، ، وانخرط في المجالس النيابية بقصد استدرار المزيد من الشهرة والأوسمة والمناصب، وقد تمكن في ظرف قصير من أن يحصل على كل ما رغب فيه وسرعان ما أضاعه . لخص مضمون النص في فكرة عامة .

الفكرة العامة

✍ - استغلال سي شعبان ظروف الحرب لجمع المال وتضييعه له بعد الاستقلال بسبب طمعه

✍ - سي شعبان يجمع ثروة أثناء الحرب ويبددها بعدها فيعود لفقره من جديد.

يحللون الخطاب ويحددون نمط السرد

يتعرف على السرد

س_ ما نوع الخطاب المسموع ؟ .

ج_ قصة.

_ استمع لهذا الجزء من الخطاب ثم أجب:

((اندلعت الحرب العالمية الثانية..... تعد بالملايين))

س_ اذكر الأفعال الواردة في الخطاب وحدد زمنها .ودلالتها

الفعل	زمنه	دلالتها
اندلعت _ نشطت _ انخرط _ كاد _ وجد _ تضخمت أصبحت	الماضي	الحركة

وضعية بناء التعلمات

س_ املأ الجدول ؟ . واكتشف النمط

الروابط التي تمفصل الجمل	الواو _ الفاء _ حتى ...	الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف.
ما يدل على الزمان والمكان	الزمن: الحرب العالمية الأولى المكان: السوق السوداء	بروز عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.
الأحداث	اندلاع الحرب _ نشاط السوق السوداء. انخراط سي شعبان في سلك هذه التجارة . تضخم ثروة سي شعبان .	ترتيب الأحداث ترتيبا متسلسلا زمانيا.
الأفعال	اندلعت _ نشطت _ فرضت _ انخرط _ كادت _ وجد .	غلبة الزمان الماضي على الأحداث
الشخصيات	سي شعبان .	تمحور القصة على شخصية محورية
الضمائر المستعملة الضمير الغالب وعائده	الضمائر المتصلة التاء والهاء الضمير المستتر هو _ هي .	غلبة ضمير الغائب .

يملأ الجدول ويكتشف مؤشرات السرد

أستنتج:

السرد أهم نمط في الخطاب القصصي .

أهم مؤشراته :

الإكثار من أدوات الربط ولاسيما حروف العطف. .

بروز عنصر المكان والزمان الذي تجري فيه الأحداث.

ترتيب الأحداث ترتيبا متسلسلا زمانيا.

غلبة الزمان الماضي على الأحداث.

تمحور القصة على شخصية محورية.

غلبة ضمير الغائب.

- **يحللون الخطاب ويحددون نمط الوصف:**

يتعرف على الوصف

استمع لهذا الجزء من الخطاب ثم أجب:

((أما حجرته..... أعز أصدقائه))

س_ صف منزل سي شعبان ؟ ج_ فيلا أنيقة. تكدس الأثاث والرياش في حجرتها تكديسا .

س_ وصف الكاتب مقعد حجرة الاستقبال حدد هذه الأوصاف واذكر ما تدل عليه من مظاهر ؟

ج_ مقعد ضخم وثير احتل حجرة الاستقبال . تدل هذه المظاهر على الثراء الفاحش والتباهي .

س_ استخرج الأفعال الواردة في الخطاب و بين دلالتها الزمانية ؟

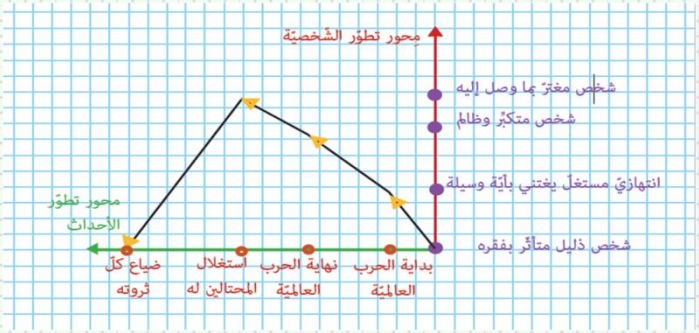
ج_ أبدل _ تكدس _ احتل :أفعال ماضية دلت على التحول.

وضعية بناء التعلمات	يلفت يجلس _ يجوز أفعال المضارعة تعبر عن الحركة والحيوية. س_ اذكر بعض النعوت الواردة في الخطاب وما وظيفتها ؟ ج_ المتواضعة _ أنيقة _ ضخم _.وظيفتها نقل المشهد فعليا بكل أحداثة . أستنتج: الوصف نمط مساعد (خادم) في الخطاب القصصي . أهم مؤشراته: استعمال الصفات والأحوال .. اعتماده على الأفعال في المضارع أو الماضي المتبوع بالمضارع .. • يحللون الخطاب ويحددون نمط الحوار استمع لهذا الجزء من الخطاب ثم أجب: ((وما كاد يتوارى ..... في حال أسوأ)) س_ ما الضميران الغالبان على الخطاب، ولماذا ؟ ج_ المتكلم والمخاطب . س_ هل في الجزء علاقات بين الجمل ؟ بينها ؟ ج_ نعم جمل حوارية تتجلى فيها السمة المشهدية ،تداول الجمل من خلال فعل واستجابة أي '(تبادلِ الأسئلة، والإجابات حول الموضوع الرئيسي للقصة). أستنتج: الحوار نمط مساعد (خادم) في الخطاب القصصي . أهم مؤشراته: اعتماده على ضميري المخاطب والمتكلم . تداول الجمل من خلال فعل واستجابة . اعتماد أفعال المضارع والأمر . كثرة الجمل الإنشائية كالأمر والاستفهام .والنهي علامات الوقف كالعارضة والاستفهام ونقطتي القول .	يتعرف على مؤشرات الوصف. يتعرف على الحوار ومؤشراته.
وضعية الختام	بعد تعرفك على مؤشرات السرد والوصف والحوار ابحث عن العلاقة التي تربط هذه الأنماط ببعضها البعض.	التقويم الختامي

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم
الإنطلاق وضعية	**الانطلاق من الوضعية التعلمية** التذكير بموضوع الخطاب	تشخيصي :
وضعية بناء التعلمات	**الحصة الحصة الثانية:** **الوضعية الجزئية الثانية** - إسماع النّص المنطوق : **القراءة الأنموذجية الأولى:** قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ ، وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه، مستعينا بالأداء والحسّ الحركي والقرائن اللّغوية وغير اللّغوية (يهيء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع).. • **يحللون بنية الخطاب السردي** س_ عدد الأنماط التي اشتملت عليها القصة ؟ ج_ السرد _ الوصف و الحوار . س_ صمم مخطط السرد مستعينا بالجدول .	التقويم المرحلي : يستمع. يملأ الجدول ويتعرف على وضعيات المخطط السردي .

الوضعية الابتدائية	العنصر المحول	الوضعية النهائية
اندلاع الحرب العالمية .	ظهور السوق السوداء واستغلال سي شعبان الفرصة وتحوله الى ثري.	عودة سي شعبان للفقر من جديد

س_ لاحظ المخطط وعبر عن علاقة الأحداث بالشخصية ؟



قبل الحرب العالمية كان سي شعبان إنسانا ذليلا فقيرا، اندلعت الحرب العالمية الثانية ونشطت تجارة السوق السوداء، وانخرط شعبان في سلك هذه التجارة مدفوعا بوفرة الأرباح، وما كادت الحرب تنتهي حتى تضخمت ثروته، فأصبحت تعد بالملايين وشاعت شهرة سي شعبان في البلاد وقصدته جيوش من المحتالين والمرتزقة من كل حدب وصوب يعرضون مختلف المشاريع والصفقات التي كان سي شعبان يشارك فيها بكل سخاء.. إلى أن تبددت الثروة وعاد إلى فقره من جديد.

وضعية بناء التعلمات	س_ اعتمادا على ما سبق عدد وضعيات المخطط السردي . ج_ الوضعية الابتدائية _ وضعية تحول الأحداث ووضعية النهاية . **أستنتج:** يعتمد المخطط السردي على ثلاث وضعيات هي الوضعية الابتدائية _ وضعية التحول والتغيير تحول الأحداث والوضعية النهائية. • **يحددون العلاقة بين الوصف والسرد** استمع لهذا الجزء من الخطاب ثم أجب ((وما كاد ت الحرب ..... أعز أصدقائه)) س_ حدد نمط هذا الخطاب ؟ج_ نمط الوصف . س_ كيف خدم نمط الوصف السرد ؟ ج_ فسر تفاعلات الشخصية وبرر تغيراتها و عرفنا بها و بتحولاتها '. **أستنتج:** يساعد الوصف في بناء السرد القصصي فهو الذي يفسر تفاعلات الشخصية مع الأحداث ويبرر تغيراتها و يعرفنا بها و بتحولاتها. • **يحددون العلاقة بين الحوار والسرد** استمع لهذا الجزء من الخطاب ثم أجب ((قال صديقي ..... بجوع)) س_ حدد نمط هذا الخطاب ؟ج_ نمط الحوار . س_ كيف خدم نمط الحوار السرد ؟ ج_ وظيفة تفسيرية إخبارية تجعل الأقوال وسيلةً لعرض عناصر الحبكة، ورسم مجرى الأحداث وظيفة درامية وذلك حين يعمل تدخل أحد المتحاورين على تحريك الأحداث وإحداث الصراع. **أستنتج:** يساعد الحوار في بناء السرد القصصي به نتعرف على تفكير الشخصيات ومواقفهم ونفسياتهم	يحدد العلاقة بين السرد والوصف والحوار.
وضعية الختام	• **يحددون تداخل الأنماط المهيكلة للخطاب** س_ ما هو النمط الغالب ؟ج_ السرد . س_ جمع الخطاب بين السرد والوصف والحوار هل هذه الأنماط منفصلة أم متداخلة ؟ ج_ متداخلة . في الخطاب القصصي يكون النمط السردي هو الغالب ويخدمه الوصف والحوار. السرد : هو الأداة الأساسية للحكي والقص فهو الذي يعرفنا بالأحداث وتطورها وتداولها وبه نحدد وضعيات المخطط السردي. الوصف : أداة لغوية من خلالها نتعرف على تفاصيل في القصة لا يمكن للسرد أن يحققها كتفاصيل الأشخاص والسياق المحيط بالأحداث. الحوار : وسيلة للتعرف على مواقف الشخصيات وطبيعتها وكيفية تفاعلها وتعاملها وتطورها.	التقويم الختامي

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	**الانطلاق من الوضعية التعلمية** **التذكير بعنوان الخطاب**	تشخيصي :
وضعية بناء التعلمات	**الحصة الثالثة :** **الوضعية الجزئية الثالثة** ـ إسماع النّص المنطوق : **القراءة الأنموذجية الأولى:** قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ . وأثناء ذلك يجب المحافظة على التواصل البصري بينه وبين متعلميه، مستعينا بالأداء والحسّ الحركي والقرائن اللّغوية وغير اللّغوية (يهيء الأستاذ الظروف المثلى للاستماع). • **يوظفون تعلماتهم.** س_ على ضوء دراستك السابقة حدد الأنماط الواردة في الخطاب ؟ ج_ السرد _ الوصف _ الحوار . س_ استخرج مثالا عن كل نمط	التقويم المرحلي : يستمع يوظف تعلماته.

السرد	الوصف	الحوار
اندلعت الحرب العالمية الثانية ونشطت تجارة السوق السوداء...	حجرته المتواضعة تبدلت بفيلا أنيقة تكدس الأثاث والرياش فيها تكديسا .	قلت : لا أعرف من يكون . قال : هذا سي شعبان.

س_ ما وظيفة النمط الغالب في تغيير الأحداث ؟ ج_ السرد.

س_ ما علاقة النمطين الآخرين بالنط الغالب ؟

ج_ الوصف : أداة لغوية من خلالها نتعرف على تفاصيل في القصة لا يمكن للسرد أن يحققه: كتفاصيل الأشخاص والسياق المحيط بالأحداث. أما الحوار فهو وسيلة للتعرف على مواقف الشخصيات وطبيعتها وكيفية تفاعلها وتعاملها وتطورها .

س_ ميّز الجملة الّتي تراها تدلّ على المغزى مِنَ القصّة.

كان ثريّا ثراءً فاحشا ولكنّه اليوم لا يملك قوت يومه، فقد ضيَّع كلّ شيء

أُثْرِيَ أثناء الحرب، وعليه فقد رجع إلى حالته السّابقة.

لَعَنَ اللّهُ الحرب، ما أكثر ضحاياها في هذا الوجود

لَعَنَ اللّهُ ذئاب البشريّة، ما أشدّ خطرها إذا ما أحسّت شهواتها بجوع

وضعية بناء التعلمات

س_ما العوامل الّتي أدّت إلى تغيّر الشّخصيّة البطلة ؟

ج_ الفقر_ الثراء الفاحش .

س_ما الوسائل الّتي استعملها للوصول إلى تلك المرتبة الاجتماعيّة المرموقة ؟ هل دامت ؟ ولمَ ؟

ج_ النشاط التجاري عن طريق السوق السوداء _ شراء الألقاب ... .

س_ هل تراها مشروعةً ؟ علّل وجهة نظرك.

ج_ لا أراها مشروعة لان السوق السوداء تجارة غير خاضعة لمقاييس التجارة و كذا شراء الألقاب لأن حب الناس وثقتهم تستمد من الأخلاق والمعاملة الحسنة فكم من فقير في نظر الناس عظيم والعكس صحيح .

- **يتدربون على الإنتاج الشفوي تعلم وإنتاج**

يدعى المتعلمون إلى سرد قصة من محيطهم الاجتماعي عن شخص استغل ظروفا خاصة عن طريق. غير مشروع فصار في وضع اجتماعي مادي مغاير لما كان عليه.

تتم العملية وفق التسيير التالي: يقوم كل متعلم بإنجاز العمل فرديا: تناقش الأعمال ضمن الأفواج لاستخلاص عمل مشترك باسم كل فوج.

ينتج نصا شفويا انطلاقاً مما اكتسبه.

وضعية الختام

يعرض كل فوج عمله للنقاش والتصحيح الجماعي.

تتم مناقشة الأعمال المُنتجة و فق شبكة لضبط الخطاب القصصي.

التقويم الختامي

ينقد نقدا بناء و ممنهجا

مواصفات المنتج	نعم	لا
• هل اعتمدت على السرد في بناء اللغة القصصية بمؤشراته؟ • هل استعملت مؤشرات الوصف في الخطاب القصصي؟ • هل استعملت مؤشرات الحوار في الخطاب القصصي؟ • هل تأكدت أن الخطاب يعتمد على المخطط السردي بوضعياته الثلاث؟ • هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيا ووجيها.؟ • هل تأثرت الشخصية بالأحداث وأثرت فيها؟		
• هل اعتمدت على المخطط السردي بوضعياته الثلاث؟ • هل بنيت شخصيتي بناء متطورا من البداية إلى النهاية؟ • هل كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم وذات علاقة بعضها ببعض؟		
السلامة اللغوية احترام تركيب الجمل النحوي. احترام الضوابط اللغوية احترام الضوابط اللغوية.		
احترام صارم لمدة العرض. ملاءمة التعابير الجسمية والنبرة مع تطور العرض وتغير النمط.		

المقطع التعلمي : قضايا اجتماعية	الميدان: فهم المكتوب قراءة ودراسة نص	المورد المعرفي : ذكرى وندم(مالك بن نبي)
الوسائل التعليمية : دليل الأستاذ _ كتاب التلميذ ص10		المدة : ساعة
الوضعيات التعلمية		
① يقرؤون النص . ② يفهمون مدلوله . ③ يكتسبون الرصيد المعجمي. ④ يفهمون معاني النص و فكره . ⑤ يدرسون نمط النص وبنيته اللغوية. ⑥ يتعرفون على بنية نمط النص ⑦ يبحثون على ترابط جمل النص وانسجام معانيه .		

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	**الانطلاق من الوضعية التعلمية :** https://www.youtube.com/watch?v=TA8FTqQWI8w س_ بم شعر المنشد ؟ج- بالندم لأنه خائف أن يكون ظالما . _ إذا هو تذكر أعماله وندم فطلب المغفرة من الله . و إبراهيم تذكر شيئا جعله يندم طوال حياته هذا ما ستكتشفونه من خلال قصة ذكرى وندم .	تشخيصي : الإنصات باهتمام للتعرف على موضوع الخطاب.
وضعية بناء التعلمات	• **يقرؤون النص.:** أ) _ القراءة الصامتة البصرية للنص دعوة المتعلّمين إلى فتح الكتاب ص 10 وقراءة النص قراءة صامتة. • **يفهمون مدلول النص:** س_ ما الآفة الاجتماعية التي عالجها النص؟ ج_ الخمر . س_ فيم تسبب الخمر ؟ ج _ .انفصال ابراهيم وزهرة . الخمر آفة اجتماعية هدامة تسببت في حزن زهرة وغضب إبراهيم وأوصلتهما للانفصال والقضاء على حياتهما الزوجية لخص ذلك في فكرة عامة . **الفكرة العامة:** ✍ إدمان إبراهيم على شرب الخمر تسبب في إنهاء حياته الزوجية ✍ شعور إبراهيم بالندم بعد القضاء على حياته الزوجية بسبب الخمر ب) القراءة النموذجية: توزع فجائيا على التلاميذ لتعويدهم على المتابعة . • **يكتسبون الرصيد المعجمي:** ت) يقوم المتعلمون باستقراء القاموس: يقابلون ما وجدوه في القاموس بالسياق داخل النّصّ. يستنتجون معاني المعجم. عربدته : طيشه - عضال : مزمن - السوي :السليم - الحانة : محل شرب الخمور - مخمور :سكران - انقض : تهجّم - ينبس : ينطق.	التقويم المرحلي : يقرؤون النص . يفهمون مدلوله. ..

وضعية بناء التعلمات

• يفهمون معاني النص وفكره

يعمد المعلم إلى استنطاق النّصّ مع المتعلمين لاستخراج أفكاره ومغزاه من خلال أسئلة يطرحها عليهم ويتركهم يعبرون عن آرائهم دون التعليق عن مدى صحتها .بل ينشط النقاش ويقابل الفرضيات المختلفة للمتعلمين ليخرجوا برأي مشترك.

يكتسبون الرصيد المعجمي.

س_ ما هي مشكلة زهرة ؟ وبم كانت تستأنس لتنسى مأساتها ؟

ج _ مشكلة زهرة أنها كانت زوجة رجل مدمن على شرب الخمر فكان دوما سكيرا، وكانت دوما وحيدة وحزينة على حالها .فكانت تقتل وحدتها ومللها بغسل الملابس وبالتحدث إلى عصفورها.

س_ كيف كانت نهاية علاقتها الزوجية مع إبراهيم ؟

ج _ كانت نهاية علاقتها الزوجية مع إبراهيم الانفصال (الطلاق).

يفهمون معاني النص و فكره.

س_ ما السبب المباشر لهذه النهاية ؟ وما رأيك؟

ج _ السبب المباشر لهذه النهاية هو تحطيمه لقفص عصفور زهرة نكاية بها مما أدى إلى موته.

س_ هل ترى أنه سبب معقول ؟ لِمَ ؟

ج _ هذا السبب غير معقول : لأنه نتيجة لقهور الزوج بسبب شربه الخمر وفقدان وعيه وسوء معاملته المفرط مع زوجته. فكانت حادثة العصفور القطرة التي أفاضت الكأس.

س_ من خلال ما سبق حدد وضعيات القصة حسب تسلسل أحداثها:

الوضعية الابتدائية	تحول الأحداث	الوضعية النهائية
استرجاع إبراهيم آخر مشهد من حياته الزوجية.	دخول إبراهيم مخمورا. معاناة زهرة من سلوك زوجها غير السوي. احساس إبراهيم بأنه محتقر وانقضاضه على القفص .	مغادرة زهرة البيت دون عودة وإعلان الطلاق.

الخمر آفة اجتماعية أفقدت إبراهيم صوابه وقضت على حياته الزوجية حيث تسببت في حدوث قضية اجتماعية وهي الطلاق وأكيد أنكم أخذتم دروسا وعبرا من القصة .

• المغزى العام

الخمر آفة اجتماعية خطيرة تسببت في حدوث أبغض الحلال وهو الطلاق

الذكريات غالبا ما تحمل بين طياتها الندم خاصة مع عدم القدرة على تصحيح الأخطاء.

• يدرسون النمط الغالب على النص وبنيته اللغوية.

يدرسون نمط النص وبنيته اللغوية.

يطلب المعلم من المتعلمين قراءة النّصّ قراءة صامتة وواعية تركّز على استقصاء مؤشرات النمط الغالب.

س_ ما النمط الغالب على النّصّ ؟ ج _ النمط الغالب هو السرد.

وضعية بناء التعلمات	س_اذكر أربعة مؤشرات له. ج _أربعة مؤشرات له : الأفعال الماضية – ضمائر الغائب -الأحداث المتتابعة – كلمات تدل على الزمان. س_استخرج مقطعا منه وعيّن مؤشراته مع التمثيل. ج _المقطع : أحس إبراهيم بأنه محتقر من قبل زهرة التي تبدو له وكأنها لا تعيره اهتماما كافيا مثل الذي تعيره للعصفور. فاستشاط غضبا من الإهانة التي تعرض لها كبرياؤه. فانقض على القفص دون أن ينبس بكلمة واحدة وألقى به في صحن البيت. فأطلقت زهرة صرخة ألم وهبطت السلالم مسرعة لتأخذ القفص حيث لفظ العصفور آخر أنفاسه. • **يدارسون نمط الوصف وبنيته اللغوية** **يطلب المعلم من المتعلمين إعادة قراءة النّصّ لاستقصاء مؤشرات نمط آخر للنّصّ ويطرح سؤالا لاستثارة النقاش.** س_ استخرج نمطا آخر مع ثلاثة من مؤشراته. ج _ النمط الآخر هو الوصف(في الماضي.) ثلاثة مؤشرات له : أفعال المضارع(بعد كان)الصفات والنعوت -كلمات تدل على المكان.. • **يبحثون عن ترابط جمل النص وانسجام معانيه.** **يعرض الأستاذ على المتعلمين فقرتين يقارنون بينهما لاستنتاج أيهما متسقة ومنسجمة.** الفقرة 1 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة فَطَفِقَتْ تشدُو بأغنيّةٍ شجيّةٍ تهدّئُ روحَها دائمة الحزن ..إلى درجة أنّها لم تسمع زَوْجَها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا...» الفقرة 2 : « أطلق العصفور زقزقات تأثّرت بها زهرة .طَفِقَتْ تشدو بأغنيّة شجيّة تهدّئ روحها دائمة الحزن .لم تسمع زوجها الّذي ناداها مرّتين أو ثلاثا.....» س_ ما الكلمات التي كانت موجودة في الفقرة الأولى وغابت عن الفقرة الثانية ..؟ ج _ الكلمات هي : فاء العطف(الدالة على الربط بين الجملة الأولى والثانية كما تدل على أن الحدثين متعاقبان مباشرة): إلى(قام حرف الجر بالربط بين الجملة السابقة واللاحقة حيث بين نتيجة اهتمامها بالعصفور والمتمثلة في عدم سماعها نداء زوجها.) س_ حدد الفقرة الأكثر انسجاما واتساقا مع التعليل ؟ ج _ الفقرة الأولى أكثر اتساقًا لوجود الرابطين(فاء العطف وحرف الجر إلى.)	يبحثون على ترابط جمل النص وانسجام معانيه.
وضعية الختام	س_استخراج الروابط الموجودة في الفقرة: _انْقَضَّ على القَفَصِ ...عند القاضي الّذي أعْلَنَ طَلَقَهَا منه. س_حلل الصورة البيانية وبين نوعها وسر جمالها قامت بغسل بعض الملابس لقتل الوقت.	التقويم الختامي.

المقطع التعلمي : قضايا اجتماعية	الميدان: فهم المكتوب قواعد اللغة	المورد المعرفي : عطف النسق
الوسائل التعليمية : دليل الأستاذ _ كتاب التلميذ ص12		المدة : ساعة
الوضعيات التعلمية		
① يعرفون معنى النسق . ② يتعرفون على مفهوم عطف النسق . ③ يميزون بين حروف العطف ومعانيها. ④ يميزون بين أنواع عطف النسق ⑤ ينجزون التمارين لتعميق الفهم.		

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم
وضعية الانطلاق	**الانطلاق من الوضعية التعلمية :** التدخين حرام _ الخمر حرام _ الكذب حرام _ السطو على أموال الآخرين حرام تجنب التكرار _ التدخين و الخمر و الكذب و السطو على أموال الآخرين حرام ماذا نسمي الحرف الذي استعملناه لتجنب التكرار ؟ ج_ حرف عطف اليوم سنتعرف على نوع من أنواع العطف وهو عطف النسق , عد إلى القاموس وتعرف على النسق :ما كان على نظام واحد من كل شيء.	تشخيصي :
وضعية بناء التعلمات	الأمثلة أ 1. ارتسمَتْ على صفحاتِ وجهِها رقّةٌ وحزنٌ كمن به مرضٌ عضالٌ. 2. كانتْ تنتظر عودةَ زوجِها من الحانةِ أو استيقاظَه فصراخَه لتضعَ له المائِدة. 3. طال غضبُ زوجِه حتى عصفورها. 4. تأثر العصفورُ ثمّ زوجته ببطشه. 5. ظل يسائل نفسه : من السبب في حالته أطبعُه أم الخمرُ ؟ ب 1. ارتسمت على صفحات وجهها رقّةٌ لا غِلْظةٌ.. 2. كانت زهرة ضحيّة ظلمِ زوجها بل طغيانِه. 3. لم يكن زوجها رحيما بها لكن قاسيًا. **الملاحظة والمناقشة** قراءة نموذجية (الأستاذ) تليها قراءتان أو ثلاث لأجود التّلاميذ أداء . س_ كيف نسمي كلّ من لفظتي رقة وحزنٌ ؟ ج _ رقة معطوف حزنٌ : معطوف عليه. س_هل اشتركتا أيضا في الإعراب ؟ فما علامة إعرابهما ؟ ج _ نعم اشتركا في الحركة الإعرابية الضمة .	التقويم المرحلي : يناقش و يبدي رأيه .

وضعية بناء التعلمات

س_تأمّل الأمثلة الأخرى و أجر المناقشة نفسها.

المعطوف عليه	حركة إعرابه	حرف العطف	المعطوف (التابع)	حركة إعرابه
عودةَ	الفتحة	أو	استيقاظَه	الفتحة
استيقاظَه	لفتحة	ف	فصراخَه	لفتحة
زوجتَه	لفتحة	حتى	عصفورَها.	لفتحة
لعصفورُ	الضمة	ثمّ	زوجته	الضمة
طبعُه	الضمة	أم	الخمرُ	الضمة

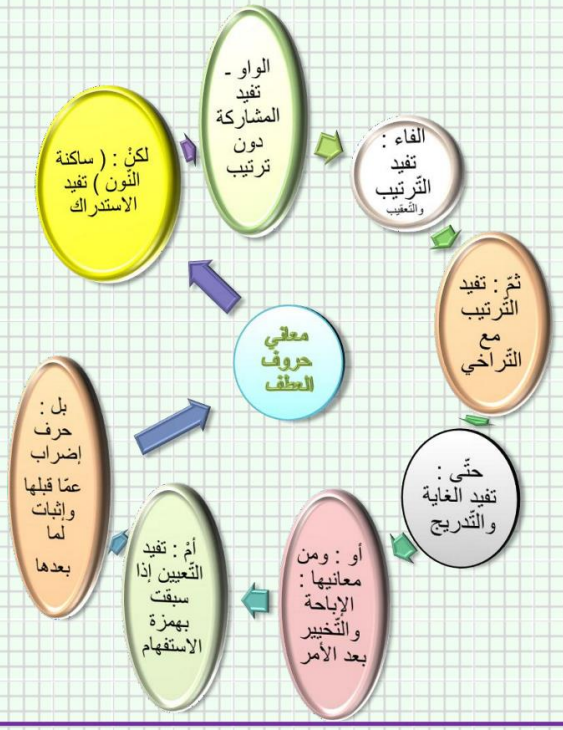
يحلل .

تعريف عطف النسق:

عطف النسق اسم معطوف يتبع معطوفه بوساطة أحد حروف العطف، فيشترك معه في الإعراب، أي في الرفع أو النّصب أو الجر .

يعرف عطف النسق.

س_عد إلى الأمثلة واستخرج حروف العطف ثم بين المعنى الذي أفاده كل حرف .



يدرك معاني حروف العطف.

وضعية بناء التعلمات

س_ اشتركت صفتان في الارتسام على صفحات وجه زهرة، ما هما ؟

ج _ رقّة وحزنٌ

س_ ما الأداة الّتي حققت هذا الاشتراك في المعنى ؟ ج _ الواو

س_ حدد حروف العطف التي حققت الاشتراك في المعنى واللفظ ؟

ج _ الواو -الفاء - ثمّ – أو – أم – حتى.

س_ ارتسمت على صفحات وجهها رقّةٌ لا غِلْظةٌ.

فهل الرّقّة والغلظة حقّقتا هذا الاشتراك في المعنى أيضا ؟ ما الأداة الّتي منعت ذلك ؟

ج _ لا لم يحققا الاشتراك في المعنى بل في اللفظ فقط. الأداة التي منعت ذلك هي لا.

س_ حدد حروف العطف التي لم تحقق الاشتراك في المعنى ؟

ج _ حروف العطف التي لم تحقق الاشتراك في المعنى لا – بل-لكن.

أنواع عطف النسق

- **عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في المعنى واللفظ بأحرف العطف الآتية : الواو -الفاء - ثمّ – أو – أم – حتى .**
- **عطف نسق يشرك المعطوف والمعطوف عليه في اللفظ فقط بأحرف العطف الآتية : لا – بل - لكن .**

يميز بين أنواع عطف النسق.

وضعية الختام

① أسْتَخْرِجُ مِنَ الجُمل المعطوفَ والمعطوفَ عليه ثمّ أعربُ المعطوف.

_ لم تسمع زوجها الذي ناداها مرتين أو ثلاثا من داخل الغرفة .

_ أدى تهور إبراهيم بسبب الخمر إلى ذهاب زوجته ثم طلاقها منه .

_ لم يكن سلوك زوج زهرة بل مضطربا لتأثره بالخمر.

_ يؤدي السكر لفقدان العقل فالتهور ثم الندم حين لا ينفع.

المعطوف	المعطوف عليه	ح العطف	إعراب المعطوف
ثلاثا	مرتين	أو	اسم معطوف يتبع المعطوف عليه في النّصب وعلامة نَصْبه الفتحة الظاهرة في آخره.
طلاق	ذهاب	ثم	اسم معطوف يتبع المعطوف عليه في الجر وعلامة جره الفتحة الظاهرة في آخره.
مضطربا	سويا	بل	اسم معطوف يتبع المعطوف عليه في النّصب وعلامة نَصْبه الفتحة الظاهرة في آخره.
التهور	فقدان	الفاء	اسم معطوف يتبع المعطوف عليه في الجر وعلامة جره الفتحة الظاهرة في آخره.
الندم	فقدان	ثم	اسم معطوف يتبع المعطوف عليه في الجر وعلامة جره الفتحة الظاهرة في آخره.

② أنشئ ثلاث جمل سردية وثلاث جملة وصفية .

③ أوظف تعلماتي السابقة في جمل سردية ووصفية.

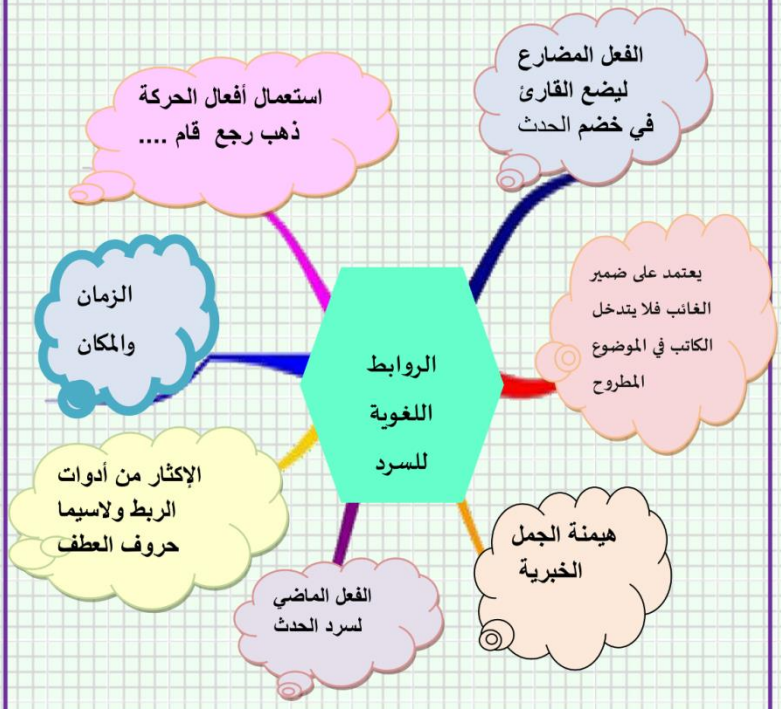
التقويم الختامي : ينجز تمارينه ويعمق فهمه.

المقطع التعلمي : قضايا اجتماعية	الميدان: إنتاج المكتوب	المورد المعرفي: كتابة نص قصصي يغلب عليه نمط السرد
الوسائل التعليمية : دليل الأستاذ ص _ كتاب التلميذ ص13_ 19- 25		المدة : ثلاث ساعات

الوضعيات التعلمية

الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني	الأسبوع الثالث
① يختارون النمط والموضوع .. ② يحددون الموضوع . ② يجمعون الموارد المعرفية .	① يستثمرون النص ليكتبوا على منواله . ② يصممون مخطط إنتاجهم .	① يتدربون على الإنتاج الكتابي . ② شبكة لضبط الإنتاج الكتابي .

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم
وضعية الإطلاق	**الانطلاق من الوضعية التعلمية :** في جلسة عائلية قالت أختك لجدتك أسردي علينا قصة من قصص ألف ليلة وليلة قاطعتها، قائلا أحكي وليس أسردي ردت السرد هو نفسه الحكي لم تقتنع بكلامها وقررت أن تسأل أستاذتك وهذا ما ستجيبك عنه من خلال كتابة قصة يغلب عليها نمط السرد.	تشخيصي :
وضعية بناء التعلمات	• الحصة الأولى. • الوضعية الجزئية الأولى. • يختارون النمط ويكتسبون الرصيد المعجمي يقوم الأستاذ بطرح مجموعة من الأسئلة تتعلق بالأنماط التي سبق أن تعرفوا عليها في حصص فهم المنطوق وفهم المكتوب .وينبههم إلى أنهم بصدد الإعداد لكتابة نص يغلب عليه السرد القصصي مع تخلل نمط آخر يخدمه. س_ اذكر الأنماط التي يستعين بها الكاتب في القصة ؟ ج _ السرد _ الوصف _ الحوار. س_ من أجل كتابة قصّة : انتق أحد الأنماط الآتية مبرّرا اختيارك. السرد | السرد مع الوصف | السرد مع الوصف والحوار | السرد مع الحوار يعرض المتعلمون أجوبتهم فيعرفون ب: النمط السردي : هو نقل أحداث واقعية أو خيالية متصلة بشخصية أو أكثر في إطار زماني ومكاني معين. س _ اذكر بعضا من مؤشراته	التقويم المرحلي : يناقش و يبدي رأيه.

التقويم المرحلي : يتعرف على الروابط اللغوية للسرد	 س_عرفت أن السرد القصصي يحتاج لأنماط خادمة أذكرها ؟ج _ الوصف _ الحوار	وضعية بناء التعلمات
يحددون الموضوع	• يحددون الموضوع. يقوم المعلم بعرض مجموعة من المواضيع تتعلق بالآفات الاجتماعية كما يمكنه قبول مقترحات أخرى ترد من المتعلمين ويطلب من كل فوج اختيار موضوعه. باقة المواضيع: الغش - الاحتكار - الكذب - النفاق- التبذير - الشح الحسد - الظلم – المخدرات– الإجرام – الرشوة –موضوع آخر.	
يجمعون الموارد المعرفية .	• يجمعون مواردهم المعرفية س_هل تستطيعون الكتابة مباشرة دون مطالعة أو قراءة ؟ج _ لا بل علينا القراءة. س_ماذا ستقرؤون ؟ج _ ما يتعلق بالموضوع. س_من أين ستجمعون معلوماتكم ؟ج _ من الكتب _ المجلات _المواقع الالكترونية ... لايمكن الكتابة دون القراءة و المطالعة .ولكي تكون القراءة إستراتيجية و نافعة، علينا اختيار ما نقرأ. بتحديد المصادر المناسبة لموضوع الكتابة.	
التقويم الختامي : ينجز تمارينه ويعمق فهمه	بعد تحديدكم لموضوع القصة ونمط الكتابة اجمعوا الموارد المعرفية التي ستساهم في بناء أحداث قصتكم من مصادر مناسبة(قصص _ أفلام _ كتب _ مواقع الكترونية ...)	

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم
الانطلاق وضعية	**الانطلاق من الوضعية التعلمية** التذكير بمؤشرات الأنماط في السرد القصصي .	تشخيصي :
وضعية بناء التعلمات	**الحصة الحصة الثانية :** **الوضعية الجزئية الثانية :** • **يستثمرون النص ليكتبوا على منواله:** يعرض الأستاذ على المتعلمين نصا ليستثمروه في استنتاجاتهم . س_ماذا تحقق في هذا النص من عناصر قصصية ؟ ج _ علب عليه السرد القصصي وتخلله الوصف والحوار الداخلي. الوضعية الابتدائية :السماع بخبر بيع الأراضي؛ التوجه إلى مكان البيع؛ رحلة قضم الأراضي عنصر التحول :الشعور بالإرهاق و الابتعاد و قرار العودة الوضعية النهائية :ضياع الأرض و الموت. بين مدى تطور الشخصية مع تسلسل الأحداث .	التقويم المرحلي : يستمع يحدد وضعيات القصة . يملأ الجدول ويتعرف على وضعيات المخطط السردي .

الأحداث	تطور الشخصية
السماع ببيع الأراضي	الفرح و الطمع في الكسب
التوسع في عملية تأطير الأرض	ازدياد الطمع للظفر بالأرض
التعب و الابتعاد	الإحساس بالخوف من ضياع الصفقة و قرار العودة
العودة المتأخرة و الموت	نهاية الشخصية
الاستنتاج: تتطوّر الشخصية كلما تقدمت الأحداث.	

	• **يصممون مخطط إنتاجهم** **يطلب الأستاذ من المتعلمين وضع مخطط يتطابق مع ما استنتجوه من خصائص النص القصصي المعالج .** **ينجزون عملهم القصصي خارج القسم.**	التقويم الختامي : ينجز تمارينه ويعمق فهمه.

المراحل	سير نشاطات المعلم والمتعلم	التقويم
الإطلاق وضعية	**الانطلاق من الوضعية التعلمية** التذكير بمراحل بناء القصة .	تشخيصي :
وضعية بناء التعلمات	**الحصة الحصة الثالثة:** **الوضعية الجزئية الثالثة :** • **يتدربون على الإنتاج الكتابي** ♦ ينظم الأستاذ جلوس المتعلمين عبر أفواج يبين مدى تطور الشخصية مع تسلسل الأحداث ويدعوهم إلى الاستماع إلى أعمال أعضاء الفوج ليقيموه وفق شبكة لضبط الإنتاج الكتابي. ♦ يقوم كل متعلم بعرض إنتاجه على زملائه في الفوج.. ♦ تناقش الأعمال ضمن الأفواج لتقييمه واستخلاص عمل مشترك باسم كل فوج .يعرض كل فوج عمله على المتعلمين. يتم اختيار أحسن عمل.	التقويم المرحلي : يستمع يملأ الجدول ويتعرف على وضعيات المخطط السردي.
وضعية الختام	• **شبكة ضبط الإنتاج الكتابي** مواصفات المنتج | نعم | لا هل كتبتُ نصّا قصصيا ؟ هل كتبتُ في الموضوع المناسب للآفاق الاجتماعيّة ؟ هل حمل نصّ رسالة اجتماعية أخلاقية ؟ هل اعتمدتُ على السّد في بناء اللّغة القصصية بمؤشراته ؟ هل استعملتُ مؤشرات الوصف في النّصّ القصصي؟ هل استعملتُ مؤشرات الحوار في النّصّ القصصي؟ هل وتيرة الأحداث كانت مرتبة ترتيبا زمنيّا و وجيها ؟ هل تأثرت الشخصية بالأحداث و أثرتْ فيها ؟ هل اعتمدتُ على المخطط السّردي بوضعياته الثلاث ؟ هل بنيتُ شخصيتي بناء متطورا من البداية إلى النهاية ؟ هل كانت الأنماط الثلاثة متناسبة الحجم و ذات علاقة بعضها ببعض ؟ هل احترمتُ التركيب النّحوي للجمل ؟ هل احترمتُ الضوابط اللّغوية ؟ هل احترمتُ علامات الوقف ؟ هل احترمتُ معايير الكتابة و العرض ؟	التقويم الختامي : ينجز تمارينه ويعمق فهمه.

الفهرس المحتويات

فهرس المحتويات

مقدمة: ..... أ

الفصل الأول 5

تعليم اللغة وتعلمها (مفاهيم عامة) 5

الفصل الأول: تعليم اللغة وتعلمها (مفاهيم عامة) 6

تمهيد: 6

المبحث الأول: مفهوم اللغة 6

أ–تعريف اللغة عند القدماء والمحدثين: 7

ب– حد اللّغة في الدراسات اللّغوية المعاصرة: 13

المبحث الثاني: خصائص اللغة العربية 18

1.مستويات اللّغة العربية 20

2.تحدّيات وركائز القراءة في اللغة العربيّة المعياريّة: 21

-1تحدّيات اللّغة العربيّة ومميّزاتها ومستوياتها: 26

1.2– مميزات اللّغة العربيّة 27

2.2– الإعراب: 31

3.2– الاشتقاق: 34

4.2– المترادفات و الأضداد: 35

5.2– نظام الأصوات: 35

6.2–دقة التعبير: 36

المبحث الثالث: أثر اللّسانيات في اللّغة العربيّة 36

تمهيد: 36

مفهوم التعليم: 46

3. مفهوم الديداكتيك: 49

8.تعليم اللّغة العربيّة في المرحلة الابتدائيّة والمتوسطة: 65

-5 طرائق تدريس قواعد اللّغة العربيّة في المدرسة: 69

-6 التّحصيلات المطلوبة في مجالَي الصّرف والنّحو في قواعد اللّغة العربيّة: 70

المبحث الخامس :تنمية المهارات اللغوية في ضوء التقدم التكنولوجي 82

1.الطرائق التكنولوجية لترغيب التلاميذ في القراءة: 84

2.المهارات اللغوية وسبل تنميتها لدى المتعلمين: 85

3.تكنولوجيا التّعليم: 88

4.مستقبل التّعلم المتنقل: 89

- **مزايا دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم والتعلّم:** 90

5.تعليم اللّغة العربية بواسطة تكنولوجيا التّعليم: 93

تقويم عام: 94

الفصل الثاني: التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات 97

تمهـيد 97

المبحث الأول: ماهية المقاربة بالكفاءات: 98

3– أنواع الكفاءات: 100

4– دواعي اعتماد المقاربة بالكفاءات: 101

6– بناء المنهاج ودرس اللغة العربية 104

أ.**تعريف المنهاج:**..... 104

ب الفرق بين المنهج والمقرر التعليمي: 107

ج – مكونات المنهج:.....107

7– المقاربات النظرية التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية: 108

9– المبادئ المنهجية في ظل المقاربة بالكفاءات:.....109

10– الانتقال من البرنامج إلى المنهاج في ظل تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات: 110

11– الضوابط المعتمدة في بيداغوجيا الالكفاءات 113

12. خصائص الكفاءة......118

المبحث الثاني: التدريس بالالكفاءات 122

1. تعريف التدريس: 122

2. طرائق التدريس: 123

3.مراحل التدريس: 123

4.خصائص التدريس بالكفاءات: 126

5. إستراتيجية التدريس بالكفاءات.....128

5 .1– إستراتيجية حل المشكلات : 128

2.5– الإحساس بالمشكلة:.....129

3.5 – إستراتيجية المشروع:.....130

4.5 – إستراتيجية الإدماج:.....132

6. دور المعلم ضمن المقاربة بالكفاءات: 135

7. الارتباط النظري والتطبيقي لنشاط المعلم:.....137

المبحث الثالث: أساسيات تحديد الكفاءات في منهاج اللغة العربية..... 143

1. الميدان:..... 144

2. المقطع التعليمي:..... 144

4. ميدان فهم المنطوق وإنتاجه : 146

1.4.أهمية فهم المنطوق وإنتاجه: تتجلى في: 147

2.4. المهارات اللغوية–لفهم المنطوق وإنتاجه: 147

5.ميدان فهم المكتوب :..... 151

1.5– القراءة: 151

1.1.5 أنواع القراءة:..... 151

2.1.5–أهداف تدريس القراءة:..... 153

1.2.5–مهارات الفهم القرائي: 154

2.2.5– مستويات التحليل اللغوي للنص: 156

3.2.5 – ميدان فهم المكتوب في المنهاج: 157

6.ميدان الإنتاج الكتابي:..... 158

1.6– الكتابة: 158

1.1.6– تعريف الكتابة: 158

2–1.6– مراحل الكتابة:..... 158

3–1.6– المهارات الشكلية للكتابة": 159

2.6–أنماط النصوص. 159

–1.2.6تعريف النمط:..... **..... 159**

2.2.6–الأنماط المستهدفة في التعليم المتوسط: 160

7.الهيكلة العامة لسيرورة ميادين تعليم اللغة العربية بالطور المتوسط..... 160

أولا: بناء التعليمات في المقطع. 160

سيرورة ميدان فهم المنطوق0: 160

2 – الهيكلة العامة لمذكرة ميدان فهم المنطوق وإنتاجه. 162

1.2 سيرورة ميدان فهم المكتوب:..... 164

2.2– الهيكلة العامة لمذكرة ميدان فهم المكتوب..... 166

3– ميدان الانتاج الكتابي: 172

1.3 سيرورة الانتاج الكتابي : 172

2.3 الهيكلة العامة لمذكرة ميدان الإنتاج الكتابي. 0..... 172

3.3 إذا كانت الحصة لحل وضعية إدماجية. 173

8. الإطار البيداغوجي لكتاب اللغة العربية: 176

9. نماذج تطبيقية لمراحل تقديم ميادين اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط: 184

المبحث الرابع: التّقويم اللغوي في المنهاج التّربوي 206

أولا: تعريف التقويم: 207

ثانيا: تقويم مكتسبات التلاميذ وفق ا لكفاءات 210

ثالثا: خطوات عملية التقويم: 212

رابعا: أدوار المتعلم المستقبلية في تعلم اللغة العربية: 214

خامسا: التقويم التربوي للمقاربة بالكفاءات: 215

سادسا: أسباب ظهور التقويم التّربوي للكفاءات: 217

سابعا: أسس ووسائل التّقويم التّربوي للكفاءات وخطوات تقييمها:..... 218

ثامنا: خطوات التّقييم التّربوي: 219

المبحث الخامس: معايير التقييم في مجال المقاربة بالكفاءات 220

1– ما التقييم في مجال المقاربة بالكفاءات ؟..... 220

2– معايير التقييم في مجال المقاربة بالكفاءات : 223

3– التقييم الإشهادي في مجال بيداغوجيا الإدماج : 228

4– من أنشطة التقييم إلى أنشطة الدّعم والعلاج :..... 230

تقويم عام : 239

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية..... 242

تمهيد:..... 242

1–عيينة ومجتمع الدراسة: 242

5–أسئلة وفرضيات الدراسة:..... 243

6–أدوات الدراسة:..... 244

7–الإجراءات والأساليب الإحصائية المستخدمة: 248

تحليل النتائج 258

مناقشة النتائج 271

خاتمـــــــة: 278

قائمة المصادر والمراجع 285

الملاحق 305

فهرس المحتويات 364

فهرس الجداول 370

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1	الوزن القياسي لسلم اجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لسلم ليكرت الخماسي	261
2	تقدير متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة	262
3	معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha لأداة الدراسة	263
4	اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة Kolmogorov-Smirnov Test	266
5	نتائج معامل ارتباط سبيرمان	267
6	اختبار معامل تضخم التباين والتباين المسموح لأبعاد المتغير المستقل	270
7	القوة التفسيرية Summary Model	271
8	تحليل التباين (**ANOVA**) للتحقق من صلاحية النموذج	271
9	معاملات التأثير للمتغير المستقلة على المتغير التابع	272
10	معاملات التأثير للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع	273
11	التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد الدراسة تبعاً للخصائص الديمغرافية	274
12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد الأدوات الإجرائية المساعدة	276
13	تقدير المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعد استخدام الأدوات الإجرائية والمساعدة	277
14	تقدير المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعد تصميم أدوات تقويم مساعدة	279
15	تقدير المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعد استخدام الوسائل التعليمية المتاحة	280
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن أبعاد تنمية مهارات تعليم اللغة العربية	282
17	تقدير المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعد ملائمة المنهاج والأدوات الإجرائية في تعليّم اللغة العربية	283
18	قدير المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لبعد تنمية مهارات تعليّم اللغة العربية لدى الطلبة	285