وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد بن يحيى الونشريســـــــي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة تخرج تندرج ضمن متطلبات نيل شهادة ماستر في اللغة العربية وآدابها

تخصص: تعليمية اللغات

الموسومة بـ:

تعليمية النحو في ظل المقاربة بالكفاءات

"كتاب سنة أولى ثانوي شعبة آداب "

أنموذجـــا

إعدادالطّالبة:

–بوزارة إيمان

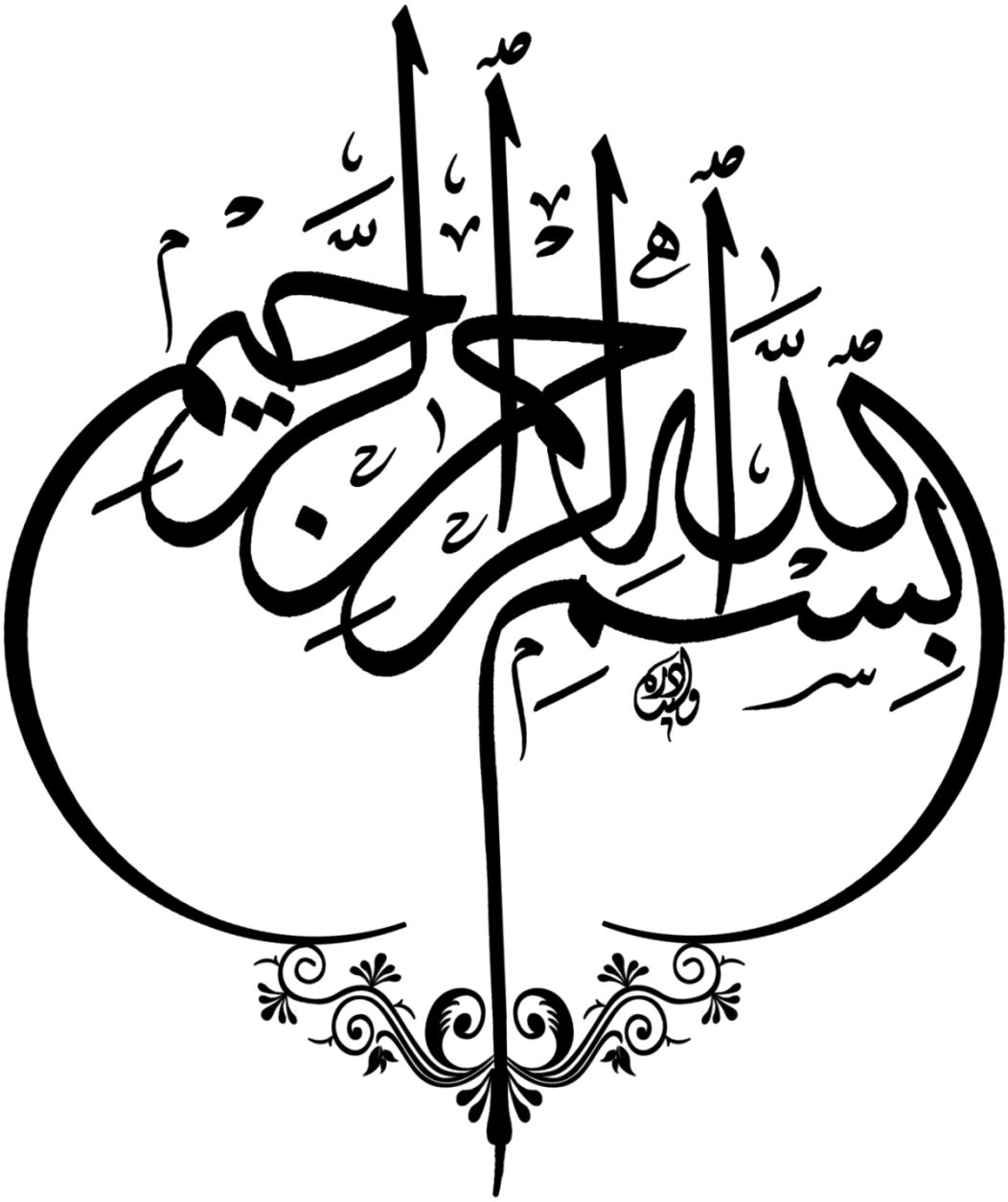
إشراف الدّكتورة:

لزرق زاجيـة

لجنة المناقشة:

د. لزرق زاجية	مشرفا
د. عيسى حورية	رئيسا
د. مزايتي مريم	عضوا و مناقشا

السّنة الجامعية: 1442/1441 * 2021/2020م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

﴿ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ ﴾ سورة لقمان آية 12

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم ﴿من لم يشكر الناس لم يشكر الله عز و جل﴾

أحمد الله تعالى حمدا كثيرا طيبا و مباركة ملئ السموات و الأرض على ما أكرمني به من اتمام هذه الدراسة التي أرجو أن تنال رضاه .

ثم أتوجه بجزيل الشكر و عظيم الامتنان إلى كل من :

الدكتورة الفاضلة : *لزرق زاجية* حفظها الله وأطال في عمرها لتفضلها الكريم بالإشراف على هذه الدراسة و تكرمها بنصحي و توجيهي حتى اتمامها.

و إلى أعضاء لجنة المناقشة الدكاترة الكبار حفظهم الله و رعاهما و جعلهما نبراسا منيرا ينيران لنا درب العلم و المعرفة:

الدكتورة *عيسى حورية* أشكرها جزيل الشكر على ما قدمته لنا طيلة المسار الدراسي و الأستاذة *ميزايتي مريم* جزاها الله كل خير.

آمل أن ينال عملي اعجابكن و ثناؤكن على عملي المتواضع

اهداء

الحمد لله الذي أنار لنا درب المعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا في إنجازه. أقدم وأهدي هذا العمل المتواضع إلى جدي حبيبي المتوفي " بوقطيفة مبروك".

إن الموت حق والفراق صعب وكل ما اشتد الحزن شل التفكير وعجز القلم على التعبير ولا نقول إلا ما أمر الله به –إنا لله وإنا إليه راجعون- دعيت فلبيت نداء ربي فلو أن الموت يقبل فدية لفديناك ولكنها الأقدار هي التي تختار رحمك الله يا غالي وأسكنك فسيح جناته.

اهدي تخرجي إلى الذي أوصاني الله به برا وإحسانا وأهدى لي سنين عمري الذي تعب من أجل تحقيق أمنياتي –والدي حبيبي- اسجد لك راكعة شكرا وتوقيرا لكل عطاياك. لا أستطيع أن أقول لك شكرا فهي لا تقال إلا في نهاية الأحداث وأنا أرى نفسي دائما في البداية أنهل من خيرك وعطائك الذي لا ينضب... حفظك الله لنا وألبسك ثوب الصحة والعافية.

إلى أغلى من وضعت الجنة تحت أقدامها. أنحني لها إجلالا وإكراما لحنانها ودعمها لي في كل أعمالي ونجاحاتي –أمي الحنون- احبك.

إلى شموع حياتي إخوتي الأعزاء التي لا تنفع عيوني إلا على عزهم، الأخ الأكبر: عبد الرزاق، نصر الدين، وكتكوتي أمين، وكنة العائلة فاطمة وإلى من هو موجود في أحشائها، وإلى كل عائلة بوزارة وبوقطيفة دون استثناء.

واهدي ثمرة جهدي إلى أستاذتي وفخري "لزرق زاجية" التي لم تحرمني من دعمها وثنائها على مجهوداتي، دمت متألقة ونجمة ساطعة حماك الله وشفاك وحفظ الله لك أطفالك.

تحياتي إلى قسم اللغة العربية وآدابها وإلى كل عامل في جامعة "أحمد بن يحي الونشريسي".

.

بوزارة إيمان

مقـــدمـة

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

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

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

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

وقد جاء بحثي هذا في مدخل وفصلين: الأول نظري والثاني تطبيقي، فالمدخل عبارة عن تحديد مفاهيم ومصطلحات خاصة بالموضوع. فالفصل الأول عالج مفهوم النحو وذكرنا أنواعه وطرق تدريسه بالإضافة إلى مشكلات تدريسه ثم تطرقت فيه إلى المقاربة بالكفاءات حيث تعرفت على مفهوم الكفاءة والكفاية. ثم عرجت لمفهوم المقاربة وكذلك مفهوم المقاربة بالكفاءات بالإضافة إلى أنواع الكفاءات. أما بالنسبة للفصل الثاني قسم إلى مبحثين حيث في المبحث الأول تعرفنا فيه على طرق وأساليب التدريس بالمقاربة بالكفاءات وكذا التدريس بالمقاربة النصية. وفي المبحث الثاني عالج تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي، حيث قمت بتحليل محتوى الكتاب وعلاقة الكتاب بالتلميذ والأستاذ، قم تطرقت إلى طرق وأهداف تدريس القواعد النحوية في السنة الأولى ثانوي. وفي الأخير تحدثت عن التطبيقات النحوية وأعطيت نموذج لتصميم درس قواعد اللغة، ولأجل بسط القول في هذه الفصول كان لازما توظيف المنهج الوصفي الذي يكفل بيان الغاية من تدريس النحو بالمقاربة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي."

وقد اعتمدت في بحثي على جملة من المراجع أبرزها: تعليمية اللغة العربية لأنطوان صياح. المدخل إلى التدريس بالكفاءات لمحمد الصالح.....، علم اللغة التطبيقي: عبده الراجحي. مفاهيم تربوية بمنظور حديث: عزيزي عبد السلام...

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

وفي هذه المقدمة أتوجه بالحمد والشكر لله عز وجل الذي أعانني على هذا البحث ووفقني لطلب العلم، ومن علي بنعم كثيرة لا تعد ولا تحصى فله الحمد والشكر والثناء الحسن. ثم أتوجه بالشكر والتقدير والدعاء لأستاذتي القديرة "لزرق زاجية" في كلية الآداب واللغات بجامعة تيسمسيلت أحمد بن يحي الونشريسي على تشجيعي وقبول الإشراف على هذا الموضوع والموافقة عليه ليكون رسالة علمية لنيل شهادة "الماستر".

وفي الأخير أقول بأن هذا جهد بشري، فإن كان صوابا فمن المولى عز وجل، وإن كان خطأ فمن نفسي والله ولي التوفيق.

مـــدخـل

تمهيد:

قبل الولوج إلى تعليمية النحو العربي لابد من التعرّف على العملية التعليمية التعلمية (الديداكتيك) باعتبارها معرفة علمية خصبة تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكونة للتعليم.

1- تعريف العملية التعليمية التعلمية: (الديداكتيك La didactique):

أ- لغة:

كلمة تعليمية مصدر صناعي لكلمة تعليم فهي «من فعل تعلم يتعلم، تعلما، الأمر أتقنه وعرفه»[1]، واللفظ مصطلح حديث يقابل المصطلح الأجنبي ("didactique").

ديداكتيك ("didactique"): تعني: «تعليمية، تعليمات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، والديداكتيك أو("didactikos")من الأصل الإغريقي("didaskein") وتعني التدريس»[2]، وقد تطور مدلول كلمة ديداكتيك ليصبح يعني التعليم أو فن التعليم، وهكذا لم تكن التعليمية في البداية تختلف كثير عن العلم الذي يهتم بمشاكل التعليم أي البيداغوجيا.

ب- اصطلاحا:

التعليمية نظام الأحكام المتداخلة والمتفاعلة ترتبط بالظواهر التي تخص عملية التعليم والتعلم، فتحدد وتدرس وتخطط الأهداف التربوية والكفاءات ومحتوياتها، الاستراتيجيات وتطبيقاتها التعليمية والتعلمية[3].

أما ديداكتيك اللغات فهي مجموعة الخطابات التي أنشئ حول تعليم وتعلم اللغات سواء تعلق الأمر بلغات المنشأ أو اللغات الثانية وقد نشأت ديداكتيك اللغات في بدايتها مرتبطة

1- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت_لبنان، د.ط، 2004، ص:15.
2- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط.1، 1998، ص:10.
3- جمانة محمد عبيد، المعلم إعداده وتدريبه وكفايته، دار الصفاء للنشر، ط.1، 2005، ص:10.

باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات ثم انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طورت مجال البحث في ديداكتيك اللغات ("didactique des langues")[1].

الديداكتيك اشتق من البيداغوجيا موضوعه التدريس، وقد استخدمه "لالاند" ("Laland")كمرادف للبيداغوجيا أو للتعليم[2].

وإننا عندما نتحدث عن التعليمية بصفة عامة وتعليمية اللغات بصفة خاصة فإننا في الحقيقة نتحدث عن تقنية من التقنيات، أو بالأحرى علم تطبيقي قائم بذاته له مرجعيته المعرفية ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التطبيقية، ويتطور حسب مبادئ ومناهج خاصة[3].

إن التعليمية أصبحت مركز استقطاب بلا منازع في الفكر اللساني المعاصر من حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك عندما تستثمر النتائج العلمية المحققة في ميدان البحث اللساني استثمارا واعيا في ترقية طرق تعلم اللغة وتعليمها، وتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم والمعلم على حد سواء[4].

فالديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المربي لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته والبيداغوجيا لاختيار الطرق

1- بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي "طرق ووسائل" مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، 2013، ص:6-7.

2- كمال عبد الله وعبد الله القلي، مدخل إلى علوم التربية (الجزائر) لطلبة اللغة العربية وآدابها –السنة الأولى- الإرسال 1 ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)، 2005م، ص:27.

3- مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، طلاس، دمشق-سوريا، ط.1، 1998، ص:129.

4- المرجع نفسه، ص.130.

المناسبة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم، وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات، وعلى المستوى الوجداني[1].

1-1-مفهوم التعليم: ("instruction enseignement"): هو عملية نقل المعارف والمعلومات من المعلم إلى المتعلم في موقف يكون فيه للمدرس الدور الأكثر تأثيرا حين يقتصر دور التلميذ على الإصغاء والحفظ، كما يعتبر التعليم رسالة إنسانية وتربوية يعنى بتدريب المرء منذ نعومة أظافره على التعرف بأمور الحياة وعلى كيفية التصرف إزاء الآخرين واكتساب الخبرات والمهارات بهدف تنمية مواهبه ومداركه، ومساعدته على تخطي المشاكل، وإيجاد الحلول لها، وعلى الإبداع والابتكار في مجالات تخصصه ما يؤهله لاستلام المسؤوليات القيادية، وبناء مجتمع راقي يسير نحو الأفضل[2].

إن المجتمعات القديمة التي كانت تفتقد إلى مدارس التعليم والتدريب كانت تعاني الكثير من المصاعب، وظلت غائرة في التخلف والعداوة، ولكن عندما سنحت الفرصة لها لأن تعتمد التعليم وسيلة لنموها، وتثقيف شعوبها تراها تميل إلى التقدم والتطور بخطى ثابتة وواثقة والتعليم في المفهوم الإداري مهنة يلجأ إليها من يجد في نفسه القدرة على إيصال المعلمين والمعلمات وكليات التربية لتدريب مثل هؤلاء المدرسين وتزويدهم بالخبرة التعليمية اللازمة لكي يقوم بمهنته على خير ما يرام وفي ضوء ما تعلموه ودربوا عليه.

لا يمكن للتعليم أن ينجح إذا لم تتعاون فيه عناصر ثلاثة: المعلم والمتعلم والأسلوب، ونعني بالأسلوب الطريقة التعليمية التي يعتمدها المعلم لإنجاح عمله انطلاقا من الوسائل الإيضاحية ووصولا إلى طرق الإقناع والإفهام التي تحتاج إلى معلم ماهر ومدرك لمنته، لهذا لا يمكن للشهادات

1- كمال عبد الله وعبد الله القلي، مدخل إلى علوم التربية، ص:28.

2- جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم -عربي فرنسي إنجليزي-، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان د.ط، د.ت، ص:191-192.

وحدها أن تؤسس لنجاح المعلم، وإنما الطريقة الفنية المعتمدة في مجال التعليم والمدعومة بالخبرة والثقافة.

إن من يعلم يدعم في الوقت ذاته ثقافته ويزودها بالمعرفة والخبرات التي تستجد لديه أثناء التعليم، وهذا ما يساعد في التثقيف الذاتي للمعلم وفي تثقيف الآخرين، ويؤدي بالتالي إلى محو الأمية ومساعدة المتعلمين على إبراز مواهبهم وتكيفهم الاجتماعي[1].

1-2- مفهوم التعلم ("apprantissage"):

أ- لغة: عَلِمَ، يَعْلَمُ، عِلْمًا، نقيض جَهِلَ، ويقال: رجل علاّمة وعليم، ونقول: ما علمت بخبرك، أي: ما شعرت به، وأعلمته بكذا، أي: أشعرته وعلّمته تعليما[2]، قال تعالى: ﴿**وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ**﴾[3].

ب- اصطلاحا: هو سلوك مكتسب يحدث نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين ونتيجة نموه اللغوي، فيكتسب الفرد كلمات جديدة ثم يتعلم كيف يوظفها في تعامله مع غيره[4]، وبما أنه سلوك مكتسب يحدث نتيجة تفاعل وتواصل الفرد مع أفراد بيئته نجد محمود عبد الحليم منسي يحصره في ثلاثة مفاهيم كان لها أثر كبير في التدريس والمناهج وهي[5]:

- **التعلم كعملية تذكر:** يرتبط هذا المفهوم بنظرية "هاربت(Harbet") القديمة التي نصت على أن الطفل يولد وهو صفحة بيضاء، وعلى هذا الأساس تم تفسير التعلم بأنه عملية تخزين للمعلومات واسترجاعها عند الحاجة عن طريق التذكر، وقد أثر هذا المفهوم في الممارسات التعليمية

1- ينظر: جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم- عربي فرنسي إنجليزي-، ص:192-193.
2- الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، باب (ع ل م)، ج:8، ص:152.
3- سورة النحل، الآية:78 .
4- سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية، عمان- الأردن، ط.1، 2001، ص:12.
5- محمود عبد الحليم منسي، التعلم, المفهوم ,النماذج ,التطبيقات، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، ص:26.

فقسمت المعارف إلى عدد من المواد الدراسية، وحدد محتوى كل مادة، ورتب المحتوى ترتيبا منطقيا في كتاب مدرسي مقرر ليسهل حفظه.

- **التعلم كعملية تدريب العقل**: ارتبطت هذه النظرية بالفيلسوف الإنجليزي "جون لوك (John look") التي نسبت إليه نظرية التدريب الشكلي أو العقلي، وهي تركز على فكرة أساسها أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل ملكة التفكير والتذكر والتخيل وأن التعلم يتم عن طريق تدريب هذه الملكات، كما اهتمت هذه النظرية ببعض المواد الدراسية كالرياضيات واللغات باعتبارها أقدر على تدريب هذه الملكات لكن ما يلاحظ على هذه النظرية أن الدراسات التجريبية أثبتت خطأها بحكم أن مبدأ انتقال أثر التدريب مبدأ معترف بصحته وأنه ينتقل بشروط معينة وفي حالات خاصة.
- **التعلم كعملية تعديل السلوك**: التعلم عملية تغيير وتعديل في السلوك، يتم من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، فينتج عنه تعيرا جسميا وانفعاليا وعقليا، ويكتسب أنماطا سلوكية جديدة، وتسمى هذه العملية بالخبرة ومن الخبرة يكتسب المعارف والمهارات[1].

1-3-مكونات العملية التعليمية التعلمية:

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

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

أ- المعلم: للمعلم دور أساسي وفعال في العملية التعليمية التعلمية، إذ يستطيع بخبراته وكفاءاته أن يحدد نوع المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها على فكر المتعلم ودور المعلم ليس مقتصرا على

1- محمود عبد الحليم منسي، التعلم، المفهوم ،النماذج ، التطبيقات ص: 27.

حشو المتعلم بالمعلومات ولكن العبرة هي إعداد للمستقبل إعدادا سليما ولذلك لابد أن تتوفر في المعلم شروط هي:

- أن يكون متخصصا ملما بكل مفاهيم التدريس ونظريات التعلم مستخدما طرائق إستراتيجية وطبيعة المادة الدراسية[1].

- أن يتقمص المعلم دورا قياديا، بحيث يوفر جو التعلم إدارته، لنشاطات الحجرة الدراسية.

- توفير الجو المناسب في الصف من خلال تكوين علاقات اجتماعية وكذا كشف ميول واتجاهات المتعلم ومساعدته على تنمية قدراته، القدرة على التعبير والتوضيح والاستماع.

- القدرة على التعرف على الكلمات التي تدل على فهم التلميذ أو عدم فهمه.

- القدرة على البحث والاطلاع المستمر.

- القدرة على طرح الأسئلة وإتاحة الوقت للتفكير واحتمال تأجيل الاستجابات.

- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ وتقدير سلوكهم.

ولما كان المعلم هو صانع المتعلم، والقطب الفعال في العملية فقد قام الباحثون خلال النصف الأول من القرن العشرين بدراسات كثيرة حاولت تحديد ملامحه من تجميع صفاته العقلية والنفسية والاجتماعية، حيث ساد في الثلاثينات توجه ينطبق عن كون فاعلية التعليم هي من الآثار المباشرة لشخصية المعلم وخصائصه الجسمية والنفسية[2].

وانطلاقا من هذا التوجه حدد "والكر (Welker)" ست خصائص للمعلم الناجح هي: المراقبة الذاتية، ضبط النفس، الحماس، التكيف والمرونة، الجاذبية، العقل في الحكم، بعد النظر[3].

2- المتعلم: يعد المتعلم محور العملي التعليمية التعلمية التي تتوجه إلى عملية التعليم، لذلك فإن التعليمية تبدي عناية كبرى له فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تنظيم

1- سهيلة محسن، كاظم القتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للطباعة، رام الله، المنارة، ط.2، 2003، ص:40.
2- سهيلة محسن، كاظم القتلاوي، المدخل إلى التدريس، ص.40.
3- المرجع نفسه، ص.40.

العملية التعليمية التعلمية وتحديد أهداف التعليم والمراد تحقيقها فيه فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم.

ومن بين الخصائص التي يجب توفيرها في المتعلم حتى يكون قادرا على عملية التعلم ما يلي:

- **النضج**: هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي، وتحدث بكيفية غير شعورية فهو حدث لاإرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، ويمس هذا النضج الجوانب التالية: النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي.
- **الاستعداد**: يعرف بأنه مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة، ويعد الاستعداد أهم عامل نفسي في عملية التعلم لأنه في غالب هذا العامل المساعد يبقى فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبذولة هدرا[1].
- **الدَّافع**: والدافع في أبسط تعريفاته هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه نحو التخطيط للعمل مهما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده فالدافع إذن عامل يهدف إلى استشارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول إليه[2].

3- المادة التعليمية (المنهاج): تعد المناهج الدراسية أحد المحاور الأساسية للعملية التربوية والتعليمية، فالمناهج الجيدة هي التي تتصف بجودة الأهداف وتعمل مكوناتها الأخرى على تحقيقها والتأكد من بلوغها حسب نوع الأهداف وتصنيفاتها من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات وحسب مستوياتها من المعارف الإدراكية الأولية إلى المستويات المعرفية العليا والمعقدة، ومن مهاراتها

1- سيدار إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، بيروت-لبنان، د.ط، 2000، ص:288.
2- المرجع نفسه، ص:288.

البسيطة إلى المركبة ومن القيم والاتجاهات الانطباعية المتغيرة إلى الاتصاف بنظام ثابت ومتكامل من القيم والأنماط المتسقة مع بعضها البعض[1].

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

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

2. يجب على المتعلم انتقاء المادة وترتيب عناصرها تبعا لأهميتها أو ما يناسب الأهداف المحدودة، وذلك خلال حصة أو حصص تدريبية معينة.

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

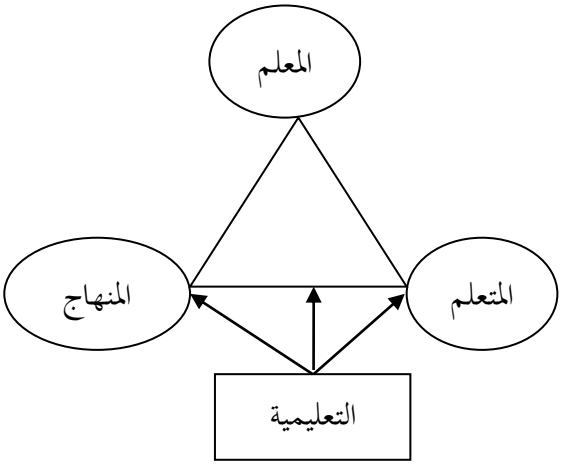
1- الدكتورة لزرق زاجية، محاضرات في التعليميات التطبيقية لطلبة السنة الثالثة ليسانس، تخصص: لسانيات تطبيقية، معهد الآداب واللغات، جامعة تيسمسيلت، 2019-2020م، ص:25.

2- مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2007-2008، ص:22-23.

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

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

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



2- مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، ص:23-24.

2- المرجع نفسه، ص:24.

1-4- أهمية العملية التعليمية التعلمية:

إن للعملية التعليمية التعلمية أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمعات، وفيما يلي مجموعة من النقاط التي توضح أهمية التعليم:

- دعم النمو الاقتصادي للدولة، وما ينتج عنه من رفع مكانتها بين جميع دول العالم.
- رفع ثقافة الفرد يجعل منه مواطنا صالحا يعرف معنى حب الوطن ليحترم القوانين والأنظمة وكل ما يتعلق بها.
- رفع المستوى التعليمي للأفراد يقلل من خطر ارتكاب الجرائم.
- رفع المستوى التعليمي بين الجماعات يحسن من العلاقات فيما بينهم نتيجة لرفع مستوياتهم الأخلاقية.
- التعليم يرفع المستوى الحضاري للمجتمعات، ويساعدها على مواكبة مستجدات وتطورات العصر.
- رفع المستوى التعليمي للفرد يجعل منه شخصا ناجحا طموحا يسعى وراء تحقيق أحلامه بكل قوة وعزم.
- التعليم يساعد على توثيق كل الأحداث العامة في تاريخ الأمم وكذلك ثقافات الشعوب ونقلها جيلا بعد جيل ومنع اندثارها[1].

1- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط.1، 2000م، ص:44.

الفصل الأول :

تعليمية النحو و المقاربة بالكفاءات

- **تعليمية النحو العربي:**

أنواع النحو

أهداف تدريس النحو

أنواع المعارف النحوية

مشكلات تدريس النحو وكيفية علاجها

بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو

- **المقاربة بالكفاءات**
- **أنواع الكفاءات**

تمهيد:

قبل التطرق إلى بعض المفاهيم العامة والأهداف المرجوة من تعليم النحو في المدارس وآثاره على التحصيل الدراسي للتلاميذ يجب أولا أن نطرح السؤال التالي:

هل العرب قديما كانوا يعتمدون قواعد لضبط قواعدهم؟

الجواب يكون بالطلع لا، لم يكن هناك أي قاعدة توجه لغتهم وتصحح أخطائهم اللغوية بل إن نطق العرب بلغتهم كان سليقة وسجية، ولن يكونوا بحاجة إلى قواعد يضبطون بها الألسنة أو يعرفون بها الأساليب.

اللغة العربية مفخرة أهلها في كل زمان ومكان، والعرب قوم يعتزون بلغتهم وفصاحتهم اعتزازا كبيرا، ويصح أن يكون النحو مفخرة العرب وواحد من إنجازاتهم العظيمة.

إن ما تحتويه هذه الدراسة ما هو إلا محاولة بسيطة في حاجة إلى تعميق وروية لأن ميدان التعليمية (الديداكتيك) واسع ومحطاته متعددة ومتشابكة، ولأن إشكالية تدريس القواعد العربية (النّحو) في المدرسة الجزائرية في الطور الثانوي كبيرة ومعقدة في تعليمها وفي قراءتها لأنها تدخل ضمن إشكالية أكبر هي امتلاك الأمة العربية عامة والجزائر خاصة الوعي الكافي على ترقية اللغة العربية والإعلاء من شأنها وامتلاك الاستمرارية في تطوير أساليب تعليمها وطرائق توصيلها للناشئة، لكن إذا جئنا إلى واقع تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية بجميع مراحلها ألفيناه يعاني نقصا فالمتعلم يحفظ القاعدة النحوية، وحيث يحاول ممارسة ما يحفظه في خطاباته اليومية أو في تعبيراته الشفهية والكتابية فإنه يفقد الصلة بين التنظير اللغوي والحقل الذي تعمل فيه اللغة.

1- تعليمية النحو العربي:

1-1/ مفهوم النحو:

أ- لغة: (نحا) ثبت عن أهل اليونان فيما ذكر -المترجمون- العارفون بلسانهم ولغتهم، أنهم يسمون علم الألفاظ والعناية بالبحث نحوا ويقولون كان فلان من النحويين، ولذلك سمي (يحنا الإسكندراني يحيى النحوي) الذي كان حصل له من المعرفة بلغة اليونان، و«النحو: إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق، يكون ظرفا ويكون اسما، يَنْحُوهُ ويَنْحَاهُ نَحْوًا، وانْتَحَاه، ونحو العربية منه، إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكبير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم أو إن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوت نحوا كقولك قصدت قصدا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم»[1]، وبناء على ذلك فإن التعريف السابق يحصر النحو في الإعراب أي الاقتصار على أواخر الكلمات فقط، ويعرفه الجوهري: يقال: نَحَوْتُ نَحْوَكَ، أي قصدت قصدك. التذهيب: وبلغنا أن أبا الأسود الدؤلي وضع وجوه العربية وقال للناس انحوا نحوه فسمي نحوا، ابن السكيت: نحا نحوه إذا قصده، ونحا الشيءَ يَنْحَاهُ ويَنْحُوه إذا حرَّفه، وَمِنْه سمّي النحويّ لِأَنَّهُ يحرفُ الْكَلَام إِلَى وُجُوه الْإِعْرَاب، ورجل ناح: من قوة نحاة: نحول وكأن هذا إنما هو على النسب، كقولك تامر ولابن.

وقد جمع الإمام الداودي معاني النحو في اللغة فقال:

للنحو سبع معان قد أتت لغة جمعتها ضمن بيت مفرد كملا
قصد، ومثل، ومقدار، وناحية نوع، وبعض، وحرف، فاحفظ المثلا[2]

1- جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، تح:خالد رشيد القاضي، دار صبح، بيروت-لبنان، مج، (12)، ط.1 2006، ص:213-214، مادة (ن ح ا).

2- عوض القزوي، المصطلح النحوي نشأته وتطوره حتى أواخر القرن الثالث هجري، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الرياض-السعودية، 1979، ص:23.

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

ب- اصطلاحا: لعل مصطلح النحو غير وارد عند العلماء العربي في القرون التي عاش فيها أبو الأسود الدؤلي وتلاميذه ممن جاء بعده حتى عند الذي سمي كتابه بقرآن النحو (سيبويه)، وقد قال صاحب المستوفي: «النحو صناعة عالمية ينظر بها أصحابها في ألفاظ العرب، من جهة ما يتألف بحسب استعمالهم، للتعرف النسبة بين صيغة النظم وصوت المعنى فيتوصل بإحداهما إلى الأخرى»[1]، ركز هذا التعريف على أن النحو ينظر في الكيفية التي تكون فيها الكلمة من حيث صيغة النظم وصوت المعنى.

وقال محمود العالم: ولما كان علم النحو يتناول بالدراسة أحوال أو آخر الكلمات التي حصلت بتركيب بعضها مع البعض من إعراب وبناء، وكذا أحوال غير الأواخر من تقديم وتأخير وحذف وذكر غيرها[2]، ولتوضيح ما سبق يمكن القول أن النحو هو قواعد ثابتة مستنبطة من كلام العرب ويعرف بها حالة الكلمة، من حيث الإعراب والبناء ووظيفتها داخل اللغة.

أما المحدثون أمثال إبراهيم مصطفى الذي عاب على النحاة المتقدمين تضييفهم لمفهوم النحو لأنهم جعلوه مرادفا للإعراب أو الحركات أواخر الكلمات، فيعطي إبراهيم مصطفى بديلا لمفهوم النحو، ويكون قد استقاه من النحاة المتقدمين قائلا: «هو قانون تأليف الكلام، وبيان لكل ما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة، والجملة مع الجمل حتى تتسق العبارة ويمكن أن تؤدي معناها، وذلك أن لكل كلمة وهي منفردة معنى خاصا تتكفل اللغة ببيانه وللكلمات المركبة معنى، وهو صورة لما في أنفسنا، ولما نقصد أن نعبر عنه ونؤديه إلى الناس تأليف الكلمات في كل لغة يجري عليه ولا تزيغ عنه»[3].

1- سعيد كريم الفقي، تسيير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط.1، 2001، ص:7.
2- المرجع نفسه، ص:7.
3- إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.2، 1413هـ-1992م، ص:2-3.

وأما عن هذا المصطلح وما يقابله في اللغات الأجنبية فهو أمام مجموعة من الترجمات أولها ما يقال له (Grammaire) وثانيها مصطلح (Syntaxe) إذ يذكر صالح الكيشو بعد أن أورد رأي الفارابي الذي ينص على أن «علم قوانين الأطراف هو المخصوص بعلم النحو ليس إلا قسم من أسام علم اللسان، وتقابله كلمة (Suntaxis) الإغريقية الأصل والمركبة من (Sun) بمعنى (مع) و(Taxis) بمعنى (ترتيب)، ولفظ النحو في العربية يفيد نفس المعنى تقريبا، لأن المتكلم ينحو به نحو طريقة أهلها؛ إذ يتبعهم في ذلك ويقتفي أثرهم، وفي نفس الوقت يترجم (Grammaire Syntagmatique) بالنحو الأركاني أو النحو المكونات»[1].

وفي كتاب النظرية اللغوية (Shomsky) التي ألفها جون ليونز وضع النحو مقابل كلمة (Syntax) في موضع تحدث فيه عن إجراء اللغة، النحو (Syntax) تختص بتحديد معنى الجملة ودلالة الكلمات ونظمها في الجملة، وبعد وضع الصفحات يغير تشومسكي دلالة النحو إلى مصطلح قواعد أورد هذه العبارة: «استعملت مصطلح قواعد (Grammaire) لدلالة على كافة مستويات اللغة ووصفها وصفا علميا منهجيا، بحيث أصبح هذا المصطلح يدل على الفونولوجي (Phonology) والدلالة (Symentics) والتركيب (Syntax) معا»[2]، وهناك علماء آخرين أمثال: بلومفيلد وأندري مارتيني وغيرهم يترجمون النحو بـ (Syntaxe).

1-1-1- أنواع النحو:

انتبه القدماء فيما يرتبط بمسألة صعوبة النحو فميزوا منهججيا بين مستويين: النحو العلمي والنحو التعليمي:

1- ينظر: صالح الكيشو، مدخل إلى اللسانيات، الدار العربية للكتاب، تونس، د.ط، 1985، ص:25.

2- جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر و تع: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط.1، 1985، ص:153.

أ–النحو العلمي التحليلي (Grammaire scientifique analytique): وهو «نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته، ويسمى النحو التخصصي»[1] وفي هذا النوع يكون النحو علميا موضوعيا حيث يتخصص في وصف أنحاء اللغة معتمدا على ما نطق به العرب.

ب–النحو التربوي التعليمي (Grammaire pédagogique): و« هو يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، فيستثمر بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية لهذه [النظرية النحوية] أو تلك، ليتخذ منها أصولا يبني إليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس والبيداغوجيا واللسانيات التطبيقية ويسمى أيضا النحو الوظيفي»[2]، أما في هذا النوع يكون النحو قائما على أسس لغوية ونفسية وتربوية حيث يعتمد معيار الخطأ والصواب في كلام المتكلمين.

ج– الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

إن المشتغلين بالدرس النحوي أو القائمين على شؤون التعليم يجمعون على أن في النحو العربي صعوبة وجفافا يقف دون سلامة التعليم... على الرغم من الجهود الجبارة المبذولة في تسييره وإصلاحه في العصر الحديث، ومن ذلك عدم مراعاة الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي: فالنحو العلمي وكغيره من العلوم يمكن أن يكون فيه التحليلات والتعليلات العميقة التي لا يفهمها إلا المتخصصون، أما النحو التعليمي فهو النحو المهذّب الذي تراعى فيه مستويات الدارسين وتقدم فيه المادة العلمية في أسلوب شيِّق ومناسب لكل مستوى من مستويات الدراسة[3].

1- فضيل قاسمي، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ص:19.

2- فضيل قاسمي، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ص:20.

3-الدكتورة لزرق زاجية، مجلة الكلم، دورية محكمة تصدر عن مختبر اللهجات ومعالجة الكلام، كلية الآداب والفنون، جامعة أحمد بن بلة، وهران، مج.5، ع.2، ديسمبر 2020، ص:261.

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

أي أن النحو العلمي هو المعارف، أما النحو التعليمي فهو مجرد تطبيق لتلك النظرية، فهو مجموعة منن قواعد وظيفية يهتم بها المختصون في التربية والتعليم، فالنحو العلمي هو ذلك العلم التحليلي والتخصيصي، يتعمق فيه الباحثون المتخصصون، بهدف وصف الظواهر النحوية وتفسيرها تفسيرا علميا دقيقا، أما النحو التعليمي التربوي فهو المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامة الخطاب والأداء وأداء الغرض وترجمة الحاجة[2] بصورة سليمة.

فالنحو التعليمي يبحث في كيفية إيصال التراث النحوي العربي إلى المتعلم منذ نشأته بطريقة سهلة تبعده عن الوقوع في متاهات التحليل والتعليل والفلسفة التي لا جدوى منها في النحو العربي، فهذا المستوى النحوي الوظيفي يدرج في البرامج التعليمية والكتب المدرسية عبر مراحل التعليم المختلفة، ويقول الدكتور أحمد بلحوت في هذا الشأن: «أن الاستخدامات المنهجية للنحو العلمي تختلف عنها في النحو التعليمي، فالعالم يسعى في دراسة اللغة إلى اكتشاف نظامها، ويستخدم وسائل علمية موضوعية للوصول إلى النتائج، بينما المبرمج للمحتوى يستخدم

1- آكلي سورية، حركة تسيير النحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو 2011-2012، ص:29-30.

2- محمد صاري، تيسير النحو موضة أمة أم ضرورة، ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2001، ص:185.

هذه النتائج بطرق خاصة قصد تمكين المتعلم من اللغة»[1]، فالنحوين متكاملين ولا يستغني أحدهما عن الآخر لأنهما كل متكامل ولأنهما نظرية وتطبيق لهذه النظرية.

1-1-2- أهداف تدريس النحو:

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

لقد «أسرف بعض المتحمسين للقواعد ولاسيما الأقدمين، فجعل لها فضلا كبيرا في تعليم الإنشاء وتجويد أساليب التلاميذ للرقي بتعبيرهم الأدبي وقالوا: إننا لا نستطيع أن نتكلم كلاما صحيحا، ولا أن نكتب كتابة صحيحة إلا إذا كان ذلك مؤسسا على معرفة القواعد، وهم يعتقدون أن الكتابة الرديئة ناشئة عن الجهل بالقواعد، فالإلمام بقواعد النحو يعين على دقة التعبير وسلامته، وأن لهذا أثرا غير مذكور في صحة الأسلوب، ووضوحه وحسن أدائه، وترتيب جملة وتسلسل تراكيبه وخلوها من الخطأ»[2]، ويمكن اعتبار ذلك كله من عوامل تجويد فن الإنشاء... ولكن لا نسند فضل إجادة التعبير إلى القواعد اللغوية وإلا لوجدنا النحاة أجود من الكتاب وأرقاهم عبارة، وهذا غير صحيح فإن القواعد لا تمد المتمكن منها بالأفكار الجميلة والأخيلة البديعية، وإنما تعينه فقط على ترتيب الأفكار وتوضيح الأسلوب وسلامته من الخطأ... أما اكتساب القدرة على التعبير البليغ فيكون بكثرة الاطلاع على فنون الأدب وحفظ الكثير من روائعه وتمثيلها تمثلا تاما.

1- أحمد بلحوت، النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور مصطفى حركات، الجزائر، 1992، ص:141.

2- محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها الشكلية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو مصرية، 1975 ص:631.

ولدراسة قواعد اللغة أهداف وفوائد يمكن تلخيصها فيما يلي:

– تقويم ألسنة التلاميذ وعصمتهم من الخطأ في الكلام وتكوين عادات لغوية صحيحة لديهم وذلك بتدريبهم على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير تكلف ولا جهد، وتعويدهم الدقيق في صياغة الأساليب والتراكيب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها، وفي اقتصاد الوقت والمجهود بالنسبة للتلميذ عند مراجعته ما يكتب، وبالنسبة للمدرس حينما يقوم بتصحيح تعبير التلاميذ تحريريا أو شفويا.

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

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

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

– شحذ عقولهم وتدريبهم على التفكير المتواصل المنظم لأنه في أثناء تعلمها يفكرون في الألفاظ والمعاني المجردة لا في الأشياء المحسوسة كما يتعقلون الفروق الدقيقة بين التراكيب ومفرداتها وأثر العوامل عليها فهي وسيلة عظيمة من وسائل التربية الذهنية، ومقدمة لتعليم التلاميذ المعقولات ولذلك تقول المربية [براكمبري] في كتابها الثمين عن تدريس القواعد: إذا علمت القواعد فينبغي

1– محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها الشكلية وأنماطها العلمية، ص:632.

أن تعلم بغرض دائم هو تشجيع التفكير، كما ترى أن أثر دراستها لا يتجلى إلا بين سن الرابعة عشر والسادسة عشر أي في سن المراهقة.

- تعينه على ترتيب المعلومات اللغوية وتنظيمها.

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

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

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

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

ويمكن تلخيص الهدف من تدريس النحو في ما يلي:

- تعريف التلميذ بأساليب العربية وتعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.
- يهدف النحو إلى ضبط الكلام وصحة النطف والكتابة.
- مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأ ويسمع فهما دقيقا.

1- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب 2005، ص:281.

- تثقيف التلميذ وذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة والتطبيقات المفيدة.
- زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.
- وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العلمي قراءة ومحادثة وكتابة، وهو الغاية من تدريس النحو.

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

1/ النظرية التقليدية:

نظر رجال اللغة التقليديون للقواعد نظرة ضيقة، فقد كانوا «يفردون الصفحات الطوال لتعريف الأسماء في الحالات الإعرابية المختلفة، حتى لو لم يكن هناك إشارات ظاهرة صوتيا أو كتابيا تدل على تلك الحالات، ولكنهم لا يعيرون اهتماما كبيرا إلى ما تدل عليه تلك الأشكال المختلفة من وظائف ومعان وهي الأساس في الاستخدام اللغوي بأكمله»[1]، إن الغاية القصوى لهؤلاء هو التعريف بالأشكال اللغوية دون النظر إلى أنها تساعد في فهم المعنى الأجمل والتعبير بالشكل المرجو، وهذا الذي جعلها معقدة وصعبة الدراسة من طرف المتعلمين، وصعبة حتى على المعلم الذي يحاول جاهدا تزويد المتعلم بها، فيجد تلك الصعوبة التي تحول بينه وبين خلق نماذج تتلاءم وتلك المصطلحات، فرجال اللغة التقليديون يعطون تعريف وأمثلة تعد بمثابة القاعدة التي لا يستطيع الإنسان الحياد عنها، رغم أن الكثير من رجال اللغة كما قال ابن خلدون «لا يستطيعون التعبير اللغوي السليم رغم معرفتهم التامة بقواعد اللغة»[2]، يحافظ هؤلاء الحفاظ على الأصول اللغوية الصحيحة، والحرص على نقاء اللغة، وبلك أعطوا لهذه القواعد تعريفات معيارية يعد الخروج عنها خروجا عن المألوف، وتقصر المعنى الجمالي لتلك الصيغ، فهم يقومون بـ« القضاء

1- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة خيضر، بسكرة ع.6، 2010، ص:2.

2- المرجع نفسه، ص:3.

على البنى والتراكيب اللغوية التي لا يرغبون في أن يروج استعمالها في اللغة وذلك حرص منهم على سلامة اللغة وانسجامها مع المقاييس الجمالية التي يتبنوها»[1].

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

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

وهذه المراحل تدل على أن التلميذ قام بتطبيق القواعد المنصوص عليها ضمن المنهج التقليدي، حتى يصبح متمكنا من الكلام الصحيح، ويستقيم لسانه انطلاقا من حفه للقواعد وتطبيقها كما حفظه —وهي طريقة مستوحاة من البنيوية، تلك التي تقف عند حدود البنية– من مثل التمارين التركيبية (أعرب ما تحته خط، حول الفعل من المعلوم إلى المجهول)، وهي تمارين في أغلبها تكرارية، أي لها قوالب جاهزة تدعو إلى الجمود، وهو ما يجعلها سرعان ما تزول م ذاكرة المتعلم، الذي حفظها فطبقها عل ى نماذج جاهزة، وهذا ما يقودنا للذهاب إلى «أن تلك القواعد كثيرا ما تكون قاصرة، ناقصة أو حتى متناقصة»[2].

2/ النظرية الحديثة:

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

1- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية ، ص:4.

2- المرجع نفسه، ص:5.

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

يقوم في هذه الحالة مدرس القواعد بالتركيز على نتائج ما توصلت إليه الألسنية الحديثة وذلك بالابتعاد عن المعطيات التي كانت القواعد التقليدية توقعه فيها، وبالتالي يقوم المعلم بتزويد التلميذ بالكفاية اللغوية أي القدرة على إدراك البنى اللغوية وارتباطها بالدلالات الفكرية، أي إدراج المكون الدلالي في القواعد بعد أن كان مبعدا في القواعد التقليدية»[1].

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

1-1-3-أنواع المعارف النحوية:

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

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

1- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية ، ص:5-6.

«فعند التعرض للغة أي ممارسة الكلام فإن الفرد يعود إلى مخزونه اللغوي، أي تلك المعارف اللغوية الضمنية لاإرادية لتقديم تفسير لتلك الرموز اللغوية، وبالتالي فالمعرفة الضمنية هي بمثابة ملكة لاشعورية، وهي العملية الآنية التي يقوم بها متكلم اللغة، فيصوغ الجملة طبقا لتنظيم القواعد الضمنية»[1].

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

ب- المعرفية النحوية المباشرة أو الصريحة: وهي تلك الحقائق التي يعرفها الدارس عن اللغة وقدرته في التعبير عنها بشكل ما، ففي استعمال المتكلم لمعرفته المباشرة، فهو يعود إلى مخزونه اللغوي بطريقة إرادية وواعية، ويختار منها ما يناسب مقام الكلام كل ما استعمل اللغة، وفي مختلف ظروف المتكلم ومما هو ملاحظ أن هذه المعرفة الواعية هي استعمالها الآني للغة أي تجسيد المعرفة الضمنية، وهنا يظهر الأداء الكلامي الذي يجسد الكفاية اللغوية، وتصبح المعرفة هي ذلك الكلام الملحوظ.

فالقواعد هي الكيفية في الآلية النحوية، لأن متكلم اللغة يحتكم إليها في تحقيق السلامة والابتعاد عن الأخطاء اللغوية، التي كثيرا ما تظهر عند استعمالنا الآتي للغة، أي أثناء الكلام[2].

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

التصنيف التعليمي للقواعد النحوية:

القواعد النحوية كما رأينا سلفا ضرورية في حياة الفرد، وعلاقاته في مجتمعه فهو يحتاجها لتحكم كلامه وتعبيره في المقامات والصياغات المختلفة، وتصنيف هذه القواعد تعليمها بمعنى

1- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص.7.

2- المرجع نفسه ، ص:7-8.

تحديد هدف تعليم هذه القواعد وكيفية التعامل معها في شتى الظروف، لذلك تصنف القواعد تعليميا على النحو التالي:

- **القواعد النحوية التجريدية (Grammaire Scientifique)**: وهي تلك القواعد المؤلف لغرض علمي؛ أي «أنها تمتاز بالتجريد في الصياغة، وضعت أساسا للحفاظ على سلامة اللغة من الخطأ أو الانحرافات، فالتحليل العلمي يهدف إلى تحديد بنية اللغة ووصفها وتفسيرها من دون أن يتصرف بهذه البنية»[1]، وهي قواعد خاصة بكل لغة من اللغات تمتاز بكونها تحدد النظام الذي تتكون منه اللغة، ووصفه كما هو وبالتالي نستطيع من خلال استعمالنا لهذه القواعد العلمية التحكم في نظام اللغة، فتكون لدينا معرفة نحوية ضمنية خاصة بكفايتنا اللغوية ضمن تلك اللغة، وهذه القواعد الكامنة اللاشعورية هي التي تقود عملية الكلام.

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

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

«تقوم هذه القواعد بالرجوع إلى القواعد العلمية وتختار منها ما يلاءم حاجات المتعلم التعليمية، ويخضع هذا الاختيار إلى أسس منهجية تتعلق أساسا بالمتعلم من فروق فردية بالألسن والقدرة الإدراكية وطاقة الاستيعاب؛ لأن الهدف من وضع القواعد البيداغوجية هو تعليم كيفية استعمال اللغة في المجتمع، واستعمال اللغة راجع إلى كفاية المتعلم أو قدرته على هذا الاستعمال»[2]، وبالتالي هذه القواعد تساعد المعلم (معلم اللغة) في إعداده المادة التعليمية إذا

1- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية ، ص:8.

2- المرجع نفسه، ص:9.

كانت القواعد العلمية قد وضعت لتعلم اللغة فإن القواعد البيداغوجية قد وضعت لمعرفة كيفية استعمال اللغة.

– القواعد النحوية الجاري تعليمها بالفعل (Grammaire Didactique):وهي تلك القواعد النحوية التي تدرس في قاعات الدرس التي تحاول إزالة الهوة بين علام اللغة من ناحية وبين تدريس من ناحية أخرى, وذلك بمحاولة ربط هذه القواعد اللغوية الواقعية للذين يستخدمون هذه اللغة وبالتالي للذين يتعلمونها, أنها تعتمد أساسا على شروحات المعلم, أي تلك القواعد المجسدة في قاعة الدرس, سواء في إنتاجها (الحديث), أو استقبالها (الفهم) في سياقها مختلفة تتضافر في مقدرة المعلم على إيصال المعلومات من خلال الشروحات التي ترسخ المادة التعليمية في أذهان المتعلمين, وتدخل في ذلك طرق التدريس, أي اختيار المنهج المناسب كل مادة, فالمعلم يسعى إلى إمداد المتعلم بالآلية التي يمكنه من خلالها أن يكون لنفسه كفاية لغوية وهي معرفة ضمنية تأهله لأن يتكلم اللغة ويستعملها ضمن سياقاتها المختلفة, لكي يصل معلم اللغة إلى تكوين هذه الملكة يجب أن تتوفر فيه شروط وهي:

1– أن يكون ملما بعلم اللسانيات:

* فالأستاذ يعلم التلميذ مجموعة فئات نحوية كالاسم والفعل والحروف والأدوات.

* لائحة بمفردات معجمية.

* لائحة أصوات لغوية.

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

1– صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص:10.

3- أن يكون على إطلاع بعلم النفس اللغوي (السيكو ألسنية): فتعليم اللغة من الوجهة السيكو ألسنية هو مجموعة مهارات كلامية أو نشاطات لغوية تمثل خبرة الإنسان وأفكاره وتفاعله مع العالم المحيط به, وتساعد المعلم في عملية تحديد المادة اللغوية التي يعلمها؛ لأن بلوغ درجة عالية من التعليم هو هدف أي نظام تربوي[1], لكن تحقق هذا الهدف يتم بتضافر كل من المعلم والمتعلم والمادة التعليمية.

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

إن هذه القاعدة هي الأساس الذي يستطيع من خلالها أن يُكَوِّن لنفسه تلك المعرفة الضمنية للقواعد التي تساعده في استعمال اللغة الصحيح[2]، وبالتالي تظهر لدى المتعلم مؤشرات تنبأ بأنه قد اكتسب تلك القواعد من خلال تطبيق بنى اللغة التي تعلمها على جوانب اللغة المختلفة، مثل معرفته للقواعد الصرفية والنحوية التي تربط المفردات في الجملة.

1-1-4- مشكلات تدريس النحو وكيفية علاجها:

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

1- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية ، ص:10.

2- المرجع نفسه، ص:11.

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

– لا سيهم المدرس إلا الإسراع في الانتهاء من المقرر دون التأكد من إمكانية تطبيق القواعد علميا من خلال نطق التلاميذ وكتابتهم.

– عدم ربط قواعد النحو بالقراءة والتعبير من جهة ومواد الدراسة الأخرى في غير مادة اللغة العربية من جهة أخرى، لذلك فهي غير مرتبطة بمواقف الحياة بشكل عام، وحياة التلميذ وميوله واهتمامه على وجه الخصوص»[1].

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

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

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

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

- جعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو وعدم التهاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ.

1– محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربية في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع.7 فيفري 2005، ص:9-10.

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

1-1-5- بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو:

يمكن تلخيص بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو فيما يلي:

- تعميم المفهوم الواسع للنحو أصوات وبنية وضبطا للأواخر وتراكيب ومعاني.
- وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان مدرسي اللغة.
- توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وظننا العربي.
- تخليص المناهج النحوية من بعض المباحث التي لم ترد في الاستعمال ولا في أساليب الكتابة وبخاصة في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى المختصين مثل: الاشتغال والاستغاثة والإعراب التقديري...إلخ.
- ضبط الكتب النحوية بالشكل نصا وشرحا وقاعدة وتدريبات تسهيلا لمهمة المدرسين والناشئة وحتى لا تقع العين إلا على الكلمة الصحيحة فتألفها.
- العمل على إخراج كتب النحو إخراجا جيدا وإغناؤها بالوسائل المعينة.

1- محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربية في المرحلة الثانوية، ص:11.

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

- استخدام طريقة النصوص المتكاملة بالتدريس تحقيقا لوحدة اللغو، وتكوينا للوحدة الفكرية الكلية.

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

- «تخصيص درجات معينة للنحو في مادة اللغة العربية على أن يكون لها حد أدنى للنجاح، إذ لم يحصل عليه الطالب عد راسبا في اللغة.

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

- «إقامة دورات مستمرة لمدرسي اللغة العربية لتعريفهم بأحدث الأساليب والطرائق المتبعة في التدريس وتدريبهم على أساليب القياسي الموضوعي»[2].

2- المقاربة بالكفاءات:

2-1- مفهوم الكفاية والكفاءة[3]:

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

1- محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربية في المرحلة الثانية، ص:12.

2- المرجع نفسه، ص:12.

3- جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، ص:126،مادة (ك ف ي).

أ- لغة:

- الكفاية: جاء في لسان العرب مادة (ك ف ي): «كَفِيَ يَكْفِي كِفَايةً إِذا قامَ بالأَمْرِ، ويقال: اسْتَكْفَيْتُه أَمْراً فكفَانِيهِ، وَيُقَال: كفاكَ هَذَا الأمرُ أَي حَسْبُكَ»، فالكفاية مصدر للفعل كَفِي، أي قام بالأمر.

وفي المعجم الوسيط (كفاه): « الشَّيْء كِفَايَة اسْتغنى بِهِ عَن غَيره فَهُوَ كَاف... و(اكْتفى) بالشَّيْء اسْتغنى بِهِ وقنع وبالأمر اضطلع بِهِ، و(الكفي) مَا تكون بِهِ الْكِفَايَة»[1].

- **الكفاءة:** جاء في لسان العرب مادة (ك ف ا): كافأه على الشَّيْء مُكَافَأَة، وكِفَاء: جازاه. والكَفيءُ: النظير، والكفء كذلك... ومنه الكفاءة في النِّكاح هو أن يكون الزّوج مساويا للمرأة في دينها... وغيره[2]، والكفاية هنا تأخذ معنى التنظير والمساواة.

ب- اصطلاحا:

- الكفاية: هي قدرة كامنة في ذهن كل من المتكلم والمستمع المثالي أي «قدرة المتكلم المثالي على إنتاج الجمل وفهمها في العملية التواصلية، وكذلك المستمع المثالي الذي لديه قدرة على التحليل وفك الرموز والشفرات بما يمتلكه من حدس لغوي، فعما يملكان نظاما قواعديا مشتركا يمكنها من التواصل والانسجام وهو موجود في ذهن الإنسان يتمثل كمعجم منتظم بحكم صيرورة العملية الكلامية»[3].

1- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تح:مجمع اللغة العربية، القاهرة، مكتبة المشكاة الإسلامية، د.ط، د.ت ص:383.

2-ينظر: جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، ص:152. مادة (ك ف ا).

3- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، ص:3.

وعرفها أحمد مرعي: «أنها تلك المهارات والقدرات التي تساعد المدرس في تنظيم الموقف التعليمي»[1]، يمكن استخلاصه من التعريفين السابقين أن الكفاية تبنى على عناصر أساسية تنحصر في: القدرات، المهارات، الإنجاز، والأداء.

- الكفاءة: هي القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام، إنها القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة[2].

يتضح أنّ الكفاءة هي مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح بكيفية تلقائية إدراك وضعية معينة وفهمها والاستجابة لها بشكل أقل أو أكثر ملاءمة[3].

وجاء في قول "دينول" (Dhoinoult): «الكفاءة هي مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية وكذا مهارات نفسية حسية حركية، تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال»[4].

كما يرى الأستاذ وعلي في تعريف الكفاءة: «نتاج عمليات التعلم تتشكل من نظام المعارف والمهارات والاتجاهات والمواقف، فيمثلها الفرد وتوجه نحو صنفين من الوضعيات المهنية أو المدرسية».

1- أحمد مرعي، طرائق التدريس العامة، دار المسير للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط.1، 2002، ص:34.

2- وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016، ص:06.

3- بوسمان كريستيان، ماري فرانسوا وآخرون، أي مستقبل للكفايات، تر. عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط.1، 2005، ص:9-10.

4- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط.1 2004، ص:101.

يذهب وعلي في تعريفه هذا إلى أن الكفاءة ترتبط بالمعرفة المنظمة والمهارات المكتسبة والمواقف التي تعترض الفرد ومنهاج البحث الذي يسلكه الفرد والطريقة والوسائل التي تدخل في مسار التعليم والتعلم فيمتلكها المتعلم لتصبح جزءا من تصرفاته في حل المشاكل التي تعترضه[1].

2-2- مفهوم المقاربة:

أ/ لغة:

جاء في لسان العرب العلامة ابن منظور في مادة "قرب" القرب نقيض البعد، قرب الشيء بالضم يقرب قربانا بكسر القاف أي دنا وهو قريب الواحد والاثنان والجمع في ذلك سواء[2].

وهي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة فعله قارب على وزن فاعل، المضارع منه يقارب ومثله قاتل يقاتل مقاتلة ياسر ييسر وهي تعني في دلالاتها اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن[3].

ب/ اصطلاحا:

فيقصد بها طريق في تناول موضوع أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع معين، وهي الكيفية العامة لإدراك دراسة مسألة ما، ويعرفها فريد حاجي بقوله: «هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية»[4].

1- عسوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل- تيزي وزو-، ط.1، 2012، ص:109-110.

2- ابن منظور، لسان العرب، ج11، ص:82.

3- علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، معجم عربي مدرسي ألفبائي،ط7،الجزائر،1441هـ-1991م ص:802.

4- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005 ص:11.

وهي بهذا المفهوم تدل على تداخل وتقارب مكونات العملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية النسبية وتعني الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها.

المقاربة هي كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وهي ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده في لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل من الناحية النظرية استراتيجية طريقة تقنية ومن الناحية التطبيقية إجراء تطبيق صيغة[1].

- المقاربة هي طريقة تناول موضوع ما وتمثل الإطار النظري الذي يعالج قضية ما، والمقاربة هي اقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها لأن الشيء المطلق غير محدد مكانيا كما أن مفهوم المقاربة يشير فيها إلى وجود خطة عمل أو استراتيجية نريد من ورائها تحقيق شيء ما[2].

2-3-مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1968م كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة، والتي تقوم على تلقين المعارف النظرية وترسيخها في ذهن المتعلم بشكل قواعد تخزينية نمطية، فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تثمين المعارف الدراسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية[3].

إذا فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات بل ينبغي أن يكون مفكرا وباحثا منتجا ومبدعا وقادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والجماعية «جاءت المقاربة بالكفاءات كتعبير عن تصوير تربوي بيداغوجي، ينطلق

1- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الكتاب الوطني،1994م، ص:21.

2- لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي والمقاربة بالكفاءات، دار هومة،دط،الجزائر،2003م، ص:59.

3- العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر 2007، ص:64-70.

من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته»[1].

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

- «التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونين أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية»[2].

ومن أسباب اللجوء إلى هذه الإصلاحيات في المؤسسة التربوية الجزائرية عدة عوامل نذكر منها:

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

- المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة والمسؤولية تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم على النجاعة، المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي فتتغير البرامج التعليمية وتحديث محتويات أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات الجديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال»[3].

1- الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص:02.

2- واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، 2006، ص:9.

3- مقاية جمعة، السندات التعليمية مرحلة بحث وتحديد، مجلة العربية، ع.4، ج.1، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر 2011، ص:92.

- تأثير التكوين المهني على التعليم العام فلا أحد ينكر أن المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقها الأولي في التكوين المهني لأن التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي، أي أن ما يكتسب منها في المدرسة ينبغي أن يكون قابلا للتوظيف والتحويل من طرف المتعلم لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية والمساعدة على الاندماج اجتماعيا ومهنيا «إن تبني المقاربة بالكفاءات لا ينعني وضع الفائدة من المعارف في المقام الأول وإنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان التلاميذ بها، مع الاعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما، وبعبارة أخرى الابتعاد عن المعرفة غير الوظيفية أي تلك التي لا يمكن تفسيرها واستثمارها بشكل مجد لحل وضعيات (مشكلات)»[1].

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

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

- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟
- ما الوضعيات التعليمية التعلمية الأكثر دلالة ونجاعة لإكسابه هذه الكفاءات، وجعله يمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل المكتسبات السابقة من معارف ومواقف وسلوكات؟
- ما هي الوسائل والطّرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفزة لمشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟
- كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟

1- واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، ص:7.

2-4-أنواع الكفاءات[1]:

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

- الكفاءة المستعرضة (العرضية): أنها لا ترتبط بمعارف مادة معينة بل يمكن أن تشترط فيها مختلف المواد الدراسية وفي سياقات متنوعة، أنها تسمح للمتعلم بالتصرف الفعال في وضعيات تتطلب كفاءات مواد متنوعة التحكم في الكفاءات العرضية يهدف إلى دعم المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة والاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية يأتي التعلم في استقلالية متزايدة والاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاثة تحولات أساسية في عملية التعلم هي:

- المرور من التعلم الذي يركز على المواد إلى تعلم يركز على المتعلم.
- المرور من التعلم الذي يركز على المكتسبات التي يمكن تجنيدها نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.
- الانتقال من تعلم المعارف إلى تعلم حسن الفعل لضمان إنماء الكفاءة المستعرضة ينبغي اللجوء إلى سياقات خاصة مرتبطة بمجالات الخبرة الحياتية وبمجالات التعلم[2].

تتفرع الكفاءة المستعرضة إلى:

- كفاءات ذات طابع اتصالي: مثل أن تحل المعلومة، نصوصا مختلفة الأنماط.
- كفاءات ذات طابع فكري: مثل استغلال المعلومة، حل المشكلات.
- كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي: مثل ربط علاقات حسنة مع الآخرين.

1- المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، إعداد السيد المفتش محمد بونوة، د.ط، د.ت، ص:09.
2- المرجع نفسه، ص:9.

➢ **كفاءات المادة:** تتمثل في المعارف الخاصة بكل مادة مثل: المفاهيم والوقائع والتعارف والقواد والنظريات والقوانين والاستراتيجيات والمبادئ، تعتبر الكفاءات القاعدية المذكورة آنفا كفاءات مادة، أنها تشكل العناصر الأساسية للمادة ويتعين على المتعلم أن يتحكم فيها حتى يكتسب الكفاءات المرصودة[1].

- **الكفاءات المعرفية (Compètence de connaissance)**: وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمرة واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

- **كفاءات الأداء:** وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لواجهة وضعيات مشكل على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد بمعرفته ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

- **كفاءات الإنجاز أو النتائج (Compètence de résultats)**: إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين[2].

- **الكفاءة الوجدانية (Compètence de D'affectivité)**: تشير هذه الكفاءات إلى آراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة منها: كما أنها تسعى إلى أداء المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها، بالإضافة إلى ميوله نحو المادة التعليمية[3].

1- محمد حاجي، مدخل المقاربة التدريس بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، 2004، ص:20.

2- محمد الغريب الكريم، البحث العلمي، تصميم ومنهج وإجراءات، د.ط، 1982، ص:133.

3- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات L'approche par compétences، وزارة التربية الوطنية، ص:10.

الفصل الثاني :

استراتيجية تدريس القواعد النحوية بالمقاربة بالكفاءات

- **التدريس بالمقاربة بالكفاءات**
- **خصائص ومبادئ المقاربة بالكفاءة**
- **دور المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات**
- **التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات**
- **أهمية التدريس بالمقاربة النصية**
- **أهداف المقاربة النصية**

تمهيد:

إن ميدان التعليمية (الديداكتيك) واسع ومحطاته متعددة ومتشابكة وإشكالية تدريس النحو في كل المراحل التعليمية عامة والثانوي خاصة الذي هو محط الدراسة لأنه يدخل ضمن إشكالية أكبر هي امتلاك الأمة العربية عامة والجزائر خاصة الوعي الكافي على ترقية اللغة العربية والإعلاء من شانها. وامتلاك الاستمرارية في تطوير أساليب تعليمها وطرائق توصيلها للناشئة. واللغة لا تكتمل شخصيتها إلا بقواعدها. لكن إذا جئنا إلى واقع تعليم مادة النحو في المدارس الجزائرية عامة والثانوية خاصة –ألفيناه يعاني نقصا– فالمتعلم يحفظ القاعدة النحوية. وحين يحاول ممارسة ما حفظه ي خطاباته اليومية، أو في التطبيقات المقدمة له فإنه يفقد الصلة بين التنظير اللغوي والحقل الذي تعمل فيه اللغة.

فعرجنا إلى مجموعة من الاستراتيجيات والكفاءات والتقويمات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتقوم بدمجه عبر كل المراحل نهاية بتقويمه وتقييمه عبر نشاط تعليمي متعلق بموضوع المادة حيث يعتبر حوصلة نهائية تحصي لنا مدى هضم المتعلم للمادة التعليمية.

1– التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

تفرض المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرائق الفاعلة والنشيطة التي تتبنى مبدأ المشاركة العمل الجماعي، وتؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة لها، والتعلم عن طريق الممارسة وترتكز الطرائق النشيطة على خبرة التلاميذ ومساهمتهم في دراسة الوضعيات المناسبة، وتجعل من المعلم والمتعلم شريكين في العملية التعليمية التعلمية، بحيث يكون المعلم منشطا ومحفزا ومقوما، أما المتعلم فيكون حيويا ونشيطا[1].

يقوم بدوره ضمن المجموعة تحت إشراف معلمه يعمل، يسأل، ينجح ويخفق...الخ[2].

[1] _ عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب،مصر–القاهرة–1989، ص:146.

[2] _ بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات L'approche par compétence، وزارة التربية الوطنية، ص:10.

1-1-استراتيجية تدريس القواعد النحوية بالمقاربة بالكفاءات

يعتمد التدريس بالكفاءات على مجموعة من الطرق والاستراتيجيات نذكر منها:

أ/ إستراتيجية حل المشكلات:

يعتبر أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس الفاعلة في تنمية التفكير عند التلاميذ قم إن عملية حل المشكلات من العمليات الأكثر فعالية في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى التلميذ، وتنمية قدراته العقلية وصاحب هذه الطريقة هو المربي الأمريكي "جون ديوي" الذي يعرف المشكلة على أنها حالة وشك وتردد، تقتضي بحثا أو عملا يبذل في سبيل استكشاف الحقائق التي تساعده على الوصول إلى الحل[1].

إن هذا التعريف يؤدي بنا إلى التساؤل: متى نفكر؟ ولماذا نفكر؟ والجواب نفكر عندما تعترضنا مشكلات، ونفكر لكي نصل إلى حل هذه المشكلات.

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

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

- الإحساس بالمشكلة: إن نقطة الانطلاق لأي بحث هي إحساس المتعلم بأن هناك مشكلة تواجهه في مجال معين وهذا الشعور والإحساس هو الذي سيحرك دوافعه للقيام بالملاحظة والبحث وصولا إلى الحل، وهذا بتوجيهه من المعلم وإرشاده[3].
- التعرف على موضوع المشكلة وتحديده (تفكيك المشكلة إلى عناصر عن طريق بناء أسئلة.

---

[1] _ محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، 2006، ص:44.

[2] _ منهاج السنة الثانية والوثيقة المرفقة (السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب اللغة العربية وآدابها، و ت و، مطبعة وت و، عن بعد ،مارس 2006، ص:20.

[3] _ محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص:84.

- تقديم الحلول الممكنة عن طريق البحث والاستقصاء.
- التحقق من صحة الفرضيات عن طريق استغلال المعارف القبلية وربطها بعناصر الوضعية-المشكلة.
- حل الوضعية المشكلة: وهنا يدفع الأستاذ المتعلمين إلى البرهنة على صحة الحل الذي اهتدوا إليه بأسئلة مناسبة[1].

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

- إن طريقة التعلم بالمشكلات تركز اهتمامها على نشاط المتعلم وتعتبره أساس التعلم وقوامه حيث تساعده على تنمية روح الإبداع والابتكار لديه واكتسابه منهجية علمية عن طريق التفكير والاستنتاج وحتى التجارب التي يقوم بها، كما تساعده على التأقلم والتكيف عند الدخول في علاقات اجتماعية مختلفة يقول محمد الصالح حثروبي في هذا الصدد: "إن حل المشكلة عندما يمارسه المتعلم بمفهوم الحديث يوفر استراتيجية تعليمية جيدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ويعطي الفرصة المناسبة للإبداع والابتكار وخاصة إذا كانت المشكلات حقيقية وذات علاقة بحياة المتعلم ومجتمعه"[2].

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

[1] _ مناهج السنة الثانية ثانوي، ص20.

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

خصائص طريقة حل المشكلات:[1]

تتميز هذه الطريقة بعدة خصائص هي:

- **إثارة الدافعية للتعلم:** فالمشكلة المطروحة تعد حافزا للبحث والتجريب سواء بدافع التحدي أو بدافع حب الاستطلاع وللكشف عن المجهول.
- **تعلم المفاهيم:** يتعرض المتعلم أثناء المعالجة والبحث عن الحل إلى كثير من المفاهيم، تمكنه من اكتساب المعرفة والمهارات المرغوبة فيها.[2]
- **التعلم من خلال العمل:** يعتبر المسعى من خلال المعالجة المنهجية لحل المشكل تعلما سواء كان ما افترضه المتعلم صحيحا أو خاطئا.
- **الاستمتاع بالعمل:** يتم الإقبال على المشكلة برغبة التعرف على الأشياء، وتعلم المهارات اللازمة مما يؤدي إلى الاستمتاع بالعمل.[3]
- **توظيف الخبرات السابقة:** يؤدي استخدام الخبرات إلى الترابط بين المعلومات السابقة واللاحقة، ويجعلها ذات معنى ودلالة عند المتعلم.

وعموما فسار التعليم وفق استراتيجية يقتضي إتباع مجموعة من المراحل والخطوات.

- **"الإحساس بالمشكلة"**: إن نقطة انطلاق أي 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 بتوجيهه من المعلم وإرشاده"[4]. أي تنمي لدى المتعلم جميع القدرات العقلية.

---

[1] _ فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات البيداغوجية الإدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك، د.ط، 2005 ص:12.

[2] _ جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1999، ص:135.

[3] _الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية ثانوي، 2003، ص45.

[4] _ محمد الصالح حثروبي، المدخل على التدريس بالكفاءات، ص:84.

- "**التعرف على موضوع المشكلة**": وتحديده (تفكيك المشكلة إلى عناصر عن طريق بناء أسئلة).
- **حل الوضعية المشكلة**: وهنا يدفع الأستاذ المتعلمين إلى البرهنة على صحة الحل الذي اهتدوا إليه بأسئلة مناسبة.[1]

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 تقوم بها كما تساعده على التأقلم والتكيف عند الدخول في علاقات اجتماعية مختلفة. يقول محمد الصالح حثروبي في هذا الصدد: "إن حل المشكلة عندما يمارسه المتعلم بمفهوم الحديث يوفر استراتيجية تعليمية جيدة لتنمية مهارات العمل الجماعي ويعطي الفرصة المناسبة للإبداع والابتكار وخاصة إذا كانت المشكلات حقيقية وذات علاقة بحياة المتعلم ومجتمعه"[2].

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

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

[1] _ مناهج السنة الثانية ثانوي، ص:20.

[2] _ ينظر،محمد الصالح حثروبي، المدخل على التدريس بالكفاءات، ص:84.

ب/ إستراتيجية المشروع:

هي من الطرق التدريسية الحديثة، انتشر استخدامها في التدريس على نطاق واسع، وهي تطبيق لأراء المربي الأمريكي "جون ديري" في التربية. تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية تدور حول مشكلة اجتماعية أو اقتصادية، أو ثقافية واضحة تجعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة المشكلة والبحث عن حلول مناسبة حسب قدرات كل واحد منهم، فهي طريقة يعتمد فيها على الجماعي وتقاسم المهام وتكامل الأدوار بين التلاميذ والمدرس من أجل اقتراح وتحديد أهداف واضحة ترسم معالم مشروعهم وتسير لهم عملية تقييمه.[1]

ارتبطت هذه الطريقة باسم المربي "وليام كباتريك" تلميذ المربي "جون ديوي" تهدف إل تحقيق هدفين أساسيين هما: تقديم محتوى مشخص حي للتعليم وإتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدلا من التلقين. تتميز بخصائص ابستيمولوجية وسيكولوجية تربوية، فمن الناحية الابستيمولوجية تبنى المعرفة بطريقة ذاتية، أو جماعية تعاونية فهي لا تعطى جاهزة حيث يطلب من المتعلمين استيعابها وتخزينها بطريقة آلية. ومن الناحية السيكولوجية نجد أن عملية التحفيز على التعلم تكتسي أهمية أكبر من عملية التعلم ذاتها ومن الناحية التربوية بيداغوجيا المشروع الاستقلال الذاتي للمتعلم وكذلك الحس الجماعي والوعي بالمسؤولية.[2]

تزيد طريقة المشروع ثقة التلميذ بنفسه وتدفعه إلى تحقيق المزيد من النجاح كونها تنمي روح الإبداع والابتكار لدى التلاميذ، وهذا ما يساعدهم على تكوين شخصياتهم، فالمشروع برأي "كبارتيك" ما هو إلا تجربة لها غايات محددة ونشاط يرمي إلى الإنتاج ويصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال. كما أنه اتجاه تعليمي وفلسفة تعليمية تتجه بأسلوب التدريس نحو الناحية العلمية ليتعلم التلميذ كيف يواجه المشكلات التي تصادفه ويفكر في الحلول المناسبة لها وعلى هذا الأساس يكون المشروع نشاط تلقائي يراعي الأسس السيكولوجية ومراحل النمو. فهو عمل مبني

[1] _ فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مراجعة عبد الكريم غريب، تر: لحسن بز تكلاي، 2004، ص:81.

[2] _ رافدة الحريري، فنون معاصرة في القيادة التربوية، دار المناهج، 2015، ص:94.

على مشكلة تنفذ بطريقة عملية طبيعية، أي العمل بطريقة تماثل الطريقة التي يتبعونها في حل المشكلات والصعوبات ي حياتهم العملية أما بالنسبة للخطوات الواجب مراعاتها عند إنجاز المشروع هي:

- **المرحلة الأولى الهدف من المشروع:** الهدف من هذه المرحلة هو إكساب التلاميذ المعرفة والمهارات والخبرة، وهذا يتوقف على طبيعة المشروع وإمكانية تنفيذه والإحساس بوجود المشكلة وتحديدها.
- **المرحلة الثانية اختبار المشروع:** تعد عملية الاختيار من أهم خطوات ومراحل انجاز المشروع، كون أن النجاح والفشل يتوقف عليها، ويتعاون المعلم في هذه المرحلة مع تلامذته حيث يحدد أغراضهم ورغباتهم والأدوات المستخدمة في تحقيق المشروع واختياره مراعيا عدة أمور هي:
  - أن يكون اختيار المشروع من قبل التلميذ إذا كان فرديا، ومن اختيار مجموعة من التلاميذ إذا كان جماعيا.
  - أن يتم إنجاز المشروع في الوقت المحدد.
  - أن يكون له قيمة تربوية، ويرتبط مباشرة بالمنهج الدراسي.
  - أن يقوم المدرس بالإرشاد والتوجيه للطلبة في عملية اختيار المشروع الملائم لقدراتهم.[1]
- **المرحلة الثالثة وضع الخطة:** يمثل التخطيط خطوة حيوية ومهمة من خطوات المشروع كونه يحدد الإطار النظري وأنواع الأنشطة والمواد والمهارات والصعوبات التي تواجه تطبيقه. ويكون التخطيط من مسؤولية التلاميذ. أما بالنسبة للمدرس فعليه مراعاة الأمور التالية:
  - أن تكون الخطوات واضحة ومحددة لا لبس فيها ولا نقص.
  - تحديد المواد والأساليب والوسائل اللازمة للمشروع.

[1] _ رافدة الحريري، فنون معاصرة في القيادة التربوية، ص:94.

- توزيع الأدوار المناسبة بين التلاميذ القائمين على تنفيذ المشروع.[1]

- **المرحلة الرابعة تنفيذ المشروع:** في هذه المرحلة يبدأ التنفيذ الفعلي للمخطط المرسوم على الورقة،حيث يكتسب المتعلم الخبرة في أداء الأعمال والقدرة على تجاوز المعوقات والاعتماد على النفس مع ضرورة مراعاة بعض الأمور هي:
  - متابعة تنفيذ التلاميذ لخطة المشروع.
  - تنمية روح الجماعة والتعاون بين التلاميذ وذلك بتشجيعهم على العمل الجماعي.
  - التحقق من قيام كل طالب بالعمل المطلوب منه وعدم الاتكال على الآخرين.
  - التأكد من التزام التلاميذ بخطة المشروع، وعدم الخروج عنها إلا إذا طرأت ظروف تستدعي إعادة النظر في بنود الخطة.
- **المرحلة الخامسة تقويم المشروع:** تستهدف هذه الخطوة تقويم المشروع والحكم عليه ويكون هذا من طرف المعلم حيث يبين للمتعلم أوجه الضعف والقوة والأخطاء التي وقع فيها، وبمعنى اصح يقدم تغذية راجعة للتلميذ. وتعتبر من أهم فوائد المشروع والحكم عليه. ومن دونهما لا يعرف مدى إتقانه للأخطاء التي وقع فيها ولا طريقة معالجتها أما بالنسبة للأسس التي تبنى عليها طريقة المشروع فهي:[2]
  - استغلال نشاط الطفل الايجابي المبني على الميول والغرائز وتدريبه على السلوك الاجتماعي في الحياة.
  - الاهتمام بميول التلاميذ ورغباتهم وحاجاتهم وتوجيهها التوجيه الأمثل حتى يتم الاختيار.
  - مشروعات ذات فائدة، ويتم تحديد محتويات المنهج والأنشطة المصاحبة له.

[1] _ زاهر عطوة، زياد قباجة، دليل طرق التدريس، فلسطين، أوت، 2010، ص:65.

[2] _ زاهر عطوة، زياد قباجة، دليل طرق التدريس، ص:67.

- أن يتم التعلم عن طريق الخبرة العملية، وتمكين التلاميذ من استخدام المعرفة التي تعلموها.
- التأكيد على أسلوب الممارسة العملية من جانب التلميذ، والمساهمة في بناء الخلق والسلوك السليم من خلال ما اكتسبه من صفات وعادات ومهارات خلقية تكون جانبا كبيرا من شخصيته وتساعده على التكيف مع محيط الاجتماعي.

- المعرفة في نظر الطفل وحده غير منفصلة، ولتحقيق ذلك ينبغي أن يكون التعليم طريقا لحياة اجتماعية نشيطة تؤدي إلى التربية المتكاملة للطفل عن طريق الأسرة والمدرسة والمجتمع.
- يقوم المدرس في هذه الطريقة بدور المشرف والموجه خلال تنفيذ خطوات المشروع ويتركز دوره في هذا الخصوص على محاولة اكتشاف ميول التلاميذ واهتماماتهم وتوجيهها التوجيه السليم، ومساعدتهم على اختيار الوسائل اللازمة لإنجاح المشروع كما يقوم أعمال التلاميذ وأنشطتهم بصفة مستمرة. ويخلق الدافع للعمل وتحقيق أهداف المشروع.[1]

ج- طريقة المهام والاستكشاف:

وتعتبر من أكثر طرق التدريس فعالية، تهتم بالمتعلم ودوره في العملية التعليمية وتعتمد الإجراءات الاستكشافية التي تقوم على:

- إدراك مشكل وفهمه.
- تصور خطة.
- تنفيذ خطة.
- فحص النتائج والحلول.

[1] _ محمد عطية الأبراشي، أبو الفتح محمد التونسي، الموجز في الطرق التربوية، دار النهضة، الفجالة، مصر-القاهرة، د.ط د.ت، ص:30.

تهدف طريقة المهام والاستكشاف إلى جعل المتعلم فاعلا ايجابيا غير سلبيا يفكر ويحلل وينتج. مستخدما في ذلك أساليب الاستبصار والمحاولة والخطأ. أما دور المعلم فيقتصر على توجيه ومساعدة وإرشاد المتعلمين في الوصول إلى الإجابة بالأسئلة والأنشطة المختلفة. ومن أهم مميزاتها أنها:

- تمكن من توظيف المعلومات والمهارات المكتسبة.
- تحفز المتعلمين لاكتشاف حلول المسائل بأنفسهم.
- تكسب المتعلم مهارات وتقنيات الوصول إلى حل المسائل بمفرده.
- تساعد التلاميذ على اكتساب المعارف بشكل جيد.[1]

ج/ إستراتيجية الإدماج:

يعد الإدماج عملية إقامة التفاعل بين مجموعة من العناصر قصد تكوين كل منسجم من هذه العناصر وهو "نشاط تعليمي وظيفته الأساسية تتمثل في قيادة المتعلم نحو التجنيد أي توظيف عدة مكتسبات تم الحصول عليها بصفة منعزلة (معارف، سلوكات، قدرات...)[2]، أي يكون الطالب فيه قادر على بلوغ نتائج وأداة معينة. ويفهم ماذا يفعل ويقوم به بأسلوب ذاتي. وفي المجال التعليمي يعنى بالإدماج "عملية الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو من مجالات مختلفة ويفيد هذا النشاط في عملية إزالة الحواجز بين المواد. وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى. وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات أو الإدماج السياقي.[3]

[1] _ محمد الصالح حثروبي، مرجع سبق ذكره، ص91.

[2] _المرجع نفسه، ص99.

[3] _ زيتوني عبد القادر وآخرون، تدريس التربية البدنية والرياضة في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ص:80.

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

أما عن خصائص ومميزات هذا النشاط فيتصف بما يلي:

- نشاط يلعب فيه المتعلم دورا رئيسيا (ينتهي النشاط بمجرد انتهاء دور المتعلم).
- نشاط يجند فيه المتعلم بصفة منظمة مجموعة من الموارد (معارف، قدرات، مفاهيم...).
- نشاط موجه نحو خدمة كفاءة أو هدف إدماجي نهائي.
- نشاط يتمحور حول وضعية جديدة مستقاة من فئة معينة من الوضعيات لبناء أو تنمية الكفاءة المقصودة.[1]

إضافة إلى هذه الخصائص أيضا:

"أن المعلم وفق هذا المنظور يسعى إلى أن يكتسب المتعلم كفاءات من خلال نشاط الإدماج الذي ينظم فيه عمله وفق استراتيجية دقيقة يعيد فيه مكتسباته القبلية وإدماجها مع المكتسبات الجديدة"[2]. وأن يكون نشاط الإدماج ذو دلالة بالنسبة للمتعلم مع احتوائه على مشكلة المتعلم قادر على حلها أي مناسبة لمستواه الذهني وتتعلق بمحاور تعرضوا لها داخل القسم إلى جانب هذا إعطاء الوقت المناسب والكافي لإنتاج أعمال الطلبة ومنحهم العديد من فرص التقييم، وهذا تجنبا للإخفاق المجحف أو النجاح غير المستحق

ومما سبق ذكره نخلص إلى أن جميع الممارسات البيداغوجية تقوم على التخطيط هذا الأخير الذي يعتبر المدخل الرئيسي لحل المشاكل التي تعترض المتعلم. فهو بذلك منهج يعتمد عليه

[1] _ محمد الصالح حثروبي، مرجع سبق ذكره، ص:99.

[2] _ ينظر، خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، دار مدني للنشر والتوزيع، جوان 2005، ص:165.

للوصول إلى الغايات المنشودة، كما يساعد المدرس على نجاح عملية التدريس لأنه ذو فوائد متعددة منها:

- يساعد المدرس على الوضوح الفكري فيما يتصل بدور مادته في خدمة أهداف التربية.
- يضمن الوصول إلى التقدير السليم للقيم النسبية لمختلف المواد والأساليب التعليمي.
- يهيئ للمدرس 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]

1-2-خصائص ومبادئ المقاربة بالكفاءة:

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

- تفريد التعليم، أي أن التلميذ في إطار هذه المقاربة يفسح المجال أمام مبادرته وآرائه وأفكاره.
- "حرة المدرس واستقلاليته تمتاز هذه البيداغوجيا بأنها تحرر المدرس من الروتين وتشجيعه على اختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.
- تحقيق التكامل بين المواد أي ان الخبرات التي تقدم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستعرضة".[2]
- التقويم البنائي، أي أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.
- تبنى الطرق البيداغوجيا والابتكار: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، "إذ

[1] _ محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتاب الحديث، عمان-الأردن، 2006 ص:30.

[2] _ عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، من 2003 إلى 2013، ص:18.

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

- تحفيز المتعلمين على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم فتخف أو تزول كثيرا من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تتناسب ووتيرة عمله و تتماشى وميوله واهتمامه.
- "تنمية المهارات وإكساب اتجاهات وميولات جديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية والمعرفية، الانفعالية النفسية والحركية وقد تتحقق مفردة أو مجتمعة.
- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما يتم إدراجها في إطار ما ينجز المتعلم لتنمية كفاءاته كما هو الحال في إنجاز المشروع مثلا.
- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من اجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار".[2]

وبالإضافة غلى الخصائص السابقة فإنها تتميز كذلك بما يلي:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.
- تفعيل المضامين والمحتويات في المدرسة والحياة.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

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

الكفاءة كمبدأ للتكوين: نعتقد دوما أن اكتساب جملة من الكفاءات تعد بمثابة الهدف الرئيسي في عملية التكوين، وقد أصبحت الكفاءة موضوع التكوين، بينما تكون نشاطات التعليم والتعلم إلى

[1] _ رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، ط2، الجزائر، 2002 ص:11.

[2] _ رمضان أرزيل و محمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، ص:12.

وسائل اكتسابها، "ويتشكل برنامج التكوين من جملة من الكفاءات التي تؤدي دور مبدأ المنظم للتكوين فقط تعمل في بعض الحالات على ربط درس ما بكفاءة معينة، فيما تتطلب تنمية الكفاءة في البعض الآخر الدروس المقررة كلها أو بعضا منها.

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

-تعيين الكفاءات وفق السياق التي تطبق فيه: ينجم عن هذا المبدأ السابق أنه بتفضيل المعارف يصبح من الضروري تحديد ما ينبغي تحقيقه ويكون ذلك بحسب السياق الذي تطبق فيه الكفاءة: تكوين مهني، ما قبل الجامعي، تكوين عام. ففي سياق التكوين المهني حيث يكون تطبيقات المقاربة بالكفاءات أكثر عدد يكون المرجع الأساسي لتحديد الكفاءات المراد اكتسابها في إطار برنامج التكوين وهو وظيفته العمل.

"أما بالنسبة للسياق ما قبل الجامعي فإن تطبيق المقاربة بالكفاءات فقد حصل. أما سياق التكوين العام فهو من الخصوصية بمكان إذ لا نعثر على برنامج تكوين خاص في هذا المجال فالتكوين العام هو عنصر من عناصر التكوين المهني أو التكوين ما قبل الجامعي. ففي هذه الحالة يتضح المؤشر الرئيس من خلال المقاصد التربوية والأهداف العامة المنتسبة إلى مشروع تربوي وعليه فإن الكفاءات التي نرغب في اكتسابها حين ذلك تعكس الانشغالات القاعدية والقيم الأساسية المرتبطة بالتطور الشخصي للطالب"[2].

---

[1] _ حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، كتاب السنة الأولى ثانوي أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية ، جامعة منتوري –قسنطينة- ، ماي 2011م ،ص:29.

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

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

– النتائج القابلة للملاحظة والقياس المرتبطة بعرض كفاءة.

معايير حسن الأداء التي ستكون بمثابة معايير النجاح المحيط الذي سيجري فيه التقييم"[1].

-**مشاركة الأوساط المعنية:** يمكن لنماذج المشاركة أن تأخذ أشكالا مختلفة لكن القصد يبقى هو نفسه، بما أن الكفاءات تحدد احتياجات التكوين فعلى الأشخاص المعنيين بهذه الاحتياجات أن يكونوا قادرين على التدخل في سياق إعداد البرامج وتطبيقها وهذه المشاركة مرغوب فيها عموما عند تعريف الكفاءات ووصفها وتقييمها، وفي مجال التكوين ما قبل الجامعي فإن ممثلي الأوساط الاجتماعية والاقتصادية والأوساط الجامعية هم المعنيون مباشرة وهذا لا يعني أن الطلبة والأساتذة وإطارات التعليم سيستغنى عنهم في هذا السياق فخبرتهم لا يمكن تجاوزها، وفي كل الحالات فمساهمتهم ضرورية[2].

-**التقييم المركز على الكفاءات:** إن تقييم الكفاءات هو أولا وقبل كل شيء تقييم القدرة على إنجاز نشاطات بدل من استعراض معارف شخصية. فهذا المبدأ له تأثير على وسائل التقييم بتفضيله جميع أنواع الاختبارات التي تسمح للطالب أن يبرهن عما هو قادر على انجازه بطريقة مستقلة، والنتائج المرتبطة باستعراض كفاءة تقييم انطلاقا من معايير معدة سلفا، ولما كان من السهل إقامة الصلة بين الكفاءات وتمييز بعضها عن بعض في آن واحد، فإن هذه الميزة توفر إمكانية هامة بالنسبة للشهادة، يمكننا أن نمنح شهادة تثبت كفاءة أو عددا من الكفاءات داخل برنامج تكوين وهناك شهادات تناسب البرنامج كله.

[1] _ حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص:30.

[2] _ينظر، المرجع نفسه، ص:31.

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

إن هذا المبدأ يقتضي من أي مؤسسة تبنى هذه المقاربة أن تؤسس علاقات ثابتة مع زبائنها من أجل أن تتلقى زاد يسمح لها بتحديث أو تنمية كفاءة جديدة[1]. وعلى العموم فإن تقييم برنامج التكوين يتم بانسجام مع الوسط الذي تطبق فيه.

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

إن تطبيق هذا المبدأ سيكون له انعكاسات هامة على المستوى البيداغوجي وهذا بوضع اكتساب الكفاءة في المقدمة لأن كل تنظيم بيداغوجي مرتبط بنشاطات التعليم والتعلم محددة وفق هذا الهدف الوحيد وهو اكتساب الكفاءات[2].

1-3-دور المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

أ_**المتعلم**: ينتظر المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام إنماء الكفاءات المرصودة ومن أبرز هذه المهام ما يلي:

- إنجاز مهمات معقدة بغرض محدد بوضوح.

[1] _ حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص:31.

[2] _ المرجع نفسه ، ص:27.

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

فالمتعلم إذا هو الذي يبادر في تحديد مسار التعلم، حيث يمارس ويقوم بمحاولات من أجل إقناع أندائه، ويدافع عنها في جو تعاوني تنافسي كما يعمل أحيانا على تثمين واغناء التجارب السابقة والعمل على التوسيع في آفاقها. وهو بذلك المسؤول الوحيد على التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يحرزه. فهو المسؤول على جميع المجهودات المختلفة المبذولة من أجل التعلم. حيث يقوم بتجنيد مكتسباته وقدراته واستعداداته.

ب_**المعلم**: إن للمعلم مكانة بارزة ودورا فعالا في التدريس وحتى في صنع الحياة ورسم مستقبلا فهو يعمل كمنشط ومنظم ومحفز وليس ملقنا كما كان سابقا ومن ثمة فهو يسهل عملية التعلم ويحفز على الجهد والابتكار. يعد الوضعيات المختلفة ويحث المتعلم على حلها والتعامل معها، أي أنه يتابع باستمرار مسيرة المتعلم وهذا من خلال تقييم مجهوداته المختلفة. إن المعلم لم يعد ناقلا للمعرفة إنما مخطط وموجه ومدير لعملية التدريس[1].

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

[1]_ حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص:27.

- يعتبر الميل نحو مهنة التعليم أمر ضروري فلا يستطيع المدرس أن يزاول هذه المهنة، إن لم يحبها. فكما هو معروف أن كل إنسان يحب عملا يستطيع النجاح فيهن إضافة إلى الحب والإخلاص المهني، الصلة الطيبة بالتلاميذ. كما يجب على الأستاذ أن يميل إلى البشاشة حتى يشعر التلاميذ بنوع من الارتياح[1].
- "التمكن من المادة وما يتصل بها من تطور جديد ومصادرها وكيفية الاستفادة منها وما يحتاجه المتعلم منها"[2]، فالمتعلم الكفء مطالب بالبحث والتقصي في المادة التي يولي تدريسها ومطلع على كل الدراسات والبحوث التي أصدرت حولها.
- "أن يكون المدرس صاحب قرار حيث لا يقتصر عمله على تطبيق التعليمات والالتزام بالتوجيهات والتوصيات المتعلقة بتنفيذ العمليات التعليمية. بل يتعداها إلى اتخاذ القرار المناسب فيما يخص مضمون التعلم وكيفية تقديمه. كما يخمن الأخطاء التي يمكن للمتعلم الوقوع فيها"[3].
- وضع الخطط اللازمة لتحقيق الأهداف المرغوب فيها لكل موضوع أو وحدة من وحدات المادة المكلف المدرس بتدريسها[4]. فهذه الخطط تساعده على أداء وظيفته على أكمل وجه أثناء التنفيذ مع الاستجابة بالوسائل التي تجعل التعليم أكثر فعالية مع حسن استخدام هذه الوسائل واللجوء إلى المواد أو الأشياء الموجودة في الطبيعة، والاستعانة بها إذا عسر الفهم.

---

[1] _ محمد مصطفى زيدان، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار مكتبة الأندلس، ليبيا، 1974، ص:236.

[2] _ محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان- الأردن ،2007م ص:28.

[3] _ إلهام خنفيري، مدى فاعلية الاختبارات والتقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2008، ص:121.

[4] - محسن عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص:29.

- "التمكن من تنظيم التفاعل اللفظي بينه وبين الطلبة في التدريس لاسيما أن الاتصال اللفظي أوسع عناصر الاتصال بين المعلم والمتعلم[1]. لأن التفاعل اللفظي يؤدي إلى مستوى أفضل في التعلم، ويزيد من دافعية التعلم.
- المدرس نموذج حيث أنه يمثل قدوة للمتعلمين، فكان من الطبيعي جدا أن يكون المدرس النموذج المثالي، الذي يحسن بالمتعلم أن يستلهم منه أو يقلده لتطور كفاءته.
- "المدرس مدرب: حيث أن مهمة كل متعلم لديه هي التدريب على الحياة. وأن تدريبه يستلزم وضعه في وضعيات تلزمه القيام بمهام معينة وهادفة على أن تكون في الإمكان وقريبة
- من الواقع المعيشي"[2].
- القيام بعملية تقويم للعملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال المشاريع المختلفة وكذا الفروض والاختبارات ومختلف الواجبات التي من شأنها إبراز النقائص والفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ واكتشاف الاختلالات والتذبذبات الحاصلة خلال عملية التعلم. والعمل على استدراكها بصفة عادية ومنظمة. فالتقويم –سنخصه بالذكر لاحقا- هو الفرصة والأداة الوحيدة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم من جهة، وحتى بين المتعلم والأولياء من جهة أخرى. وخلاصة القول أن المدرس هو مصدر التخطيط للتدريس وتسييره وضبطه استنادا إلى مبدأ أنه يمثل سلطة معرفية وأخلاقية وتوجيهية. إذا فدوره في هذه البيداغوجيا الجديدة لا يقل أهمية عنه في بيداغوجيا التعليم القديمة، أما من حيث

[1] _ محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص:31.

[2] _ إلهام خنفيري، مدى فاعلية الاختبارات والتقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، ص:122.

الشكل فهو يختلف تماما، "إذ أن المدرس في هذه الأخيرة كان يحظى بدور البطولة لكنه اليوم في ظل هذه المقاربة مطالب بالتنازل عن جزء من دوره لصالح المتعلم"[1].

1-4-التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

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

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

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

ومن خلال هذا التعريف يتضح لنا أن مفهوم التقويم قد تغير وتبدل، فأصبح في ظل هذه المقاربة يقوم على تقويم القدرة على أداء نشاط معين، بدلا من تقويم المعارف "من ثمة الاتصال بالشمولية وعدم اختصاره واقتصاره على المعارف وحدها بل تعداها إلى المعارف الفعلية وحتى

[1] _ إلهام خنفيري، مدى فاعلية الاختبارات والتقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، ص:122.

[2] _ منهاج السنة أولى ثانوي العام والتكنولوجي جذع المشترك بنوعيه، وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، الجزائر، ص:40.

[3] _ محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص:122.

السلوكية منها بتوظيف المتعلم لقدراته ومهاراته[1]. حيث يقوم المعلم بإيجاد أنشطة تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده وهذا ما يتضح من خلال أدائه.

وعموما "فالتقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية حيث يمتد على كل مراحلها فيكون قبل التعلم وأثنائه وبعده"[2]. ويأخذ التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات عدة أشكال أبرزها:

-**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 وميولاتهم مواقفهم"[3].

-**التقويم التكويني**: ويسمى التقويم البنائي ويحدث هذا التقويم خلال عملية التعلم، عندما يكون المتعلمين منهمكين في بحث قضية أو مشكل ما أو إنجاز عمل معين، فالمعلم في هذا التقويم يحاول اكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه مع العمل على إكسابه استراتيجيات تساعده على متابعة عملية التحكم. 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 ومدى تحقيق الأهداف المسطرة.

---

[1] _ مناهج السنة الأولى ثانوي، ص:122.

[2] _ محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص:132.

[3] _مناهج السنة الأولى ثانوي ، ص:41.

[4] _ محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص:133.

-**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].

وخلاصة القول أنه وعلى الرغم من وجود اختلاف وظيفي بين التقويم التكويني والتحصيلي "وخاصة فيما يتعلق بطبيعة القرارات المترتبة عنها 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 إثر الفترة المقررة لتحقيقها"[2].

وفيما يلي عرض مفصل للمقارنة بين الأنماط الثلاثة من التقويم قمنا برصدها في الجدول التالي[3]:

وجه المقارنة	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم التحصيلي
الهدف	-الكشف عن الثغرات والنقائص. -الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق. -تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية.	-توفير تغذية راجعة. -دعم وتحسين عملية التعليم والتعلم. -التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	إنجاز جرد لما تم الحصول عليها من المعارف والكفاءات
وقت التقويم	في بداية كل عملية تعليمية تعلمية.	أثناء ممارسة فعل التعلم	عند نهاية عملية التعلم
	-وضع إستراتيجية	-تكثيف الأنشطة التعليمية.	-الانتقال من مستوى إلى

[1] _ محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص:127.

[2] _ محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص:133.

[3] _ المرجع نفسه، ص:134.

القرارات المتخذة	للانطلاق.	-تصحيح المسار. -تغيير الوسائل والأساليب.	آخر. -إعطاء شهادة -وضع خطة لدعم التقوية.
الوسائل المستعملة	-الواجبات المنزلية. -الأسئلة والمهام. -الملاحظة التكوينية.	-الملاحظة التكوينية. -المقابلة. -الأسئلة. -إيجاد وضعيات إشكالية.	-الاختبارات الموضوعية. -الأسئلة الدقيقة. -المهام والأداءات المطلوب إنجازها.

2-أهمية التدريس بالمقاربة النصية:

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

"إن تحليل الخطاب يطمح أساسا إلى تقديم تأويلات للخطابات ولا يمكن تأويل خطاب من خلال تأويل اعتباطي مفرد لسلسلة جمل (الخطاب ليس تركيبا اعتباطيا للجمل) فالوقوف عند حدود جملة ثم المرور إلى الأخرى لا يقدم تأويل مقبولا للخطاب. فالنص نسيج من الكلمات يترابط بعضها البعض، فمثلما النسيج من خلال مجموعة من العمليات المفضية إلى تشابك الخيوط وتماسكها، بما يكون قطعة من قماش متينة ومتماسكة، كذلك النص الأدبي يحوي بين ثناياه ترابطا وتماسكا متينا ويظهر ذلك من خلال التماسك السطحي (اللغوي) والتماسك العميق (الدلالي)[1].

[1] _ أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2001، ص:37.

2-1-أهداف المقاربة النصية: ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- إن المقاربة النصية ترتكز على أساس الانطلاق من النص لا الجملة، غير أن ذلك لا يتم إلا عند التحكم في تناسق أجزائه وترابطها، وبالتالي التمكن من القدرة على إنتاج النص، وعلى هذا الأساس "يقصد بالاتساق ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص ما[1].

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

- إضافة مهام جديدة للسانيات، وهي ليست من اختصاص لسانيات الجملة، من تلك المهام "صياغة قواعد تمكننا من حصر كل النصوص النحوية في لغة ما، ومن تزويدنا لوصف الأبنية[2].

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

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

وهذا فإن المقاربة النصية —من منظور بيداغوجي- مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل وليس إلى دراسة الجملة.

وسنتطرق فيما يلي إلى تدريس القواعد النحوية بالمقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات في مرحلة التعليم الثانوي —السنة الأولى ثانوي.

---

[1] _ مناهج السنة الأولى ثانوي، ص:14.

[2] _ ينظر، أحمد عفيفي، نحو النص، ص:37.

الجانـب التطبيــقي

1-تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي:

وصف المدونة:

أ. بيانات عامة:

-المستوى:السنة الأولى ثانوي –شعبة آداب

-اسم الكتاب: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة.

-التأليف: حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد الفروي.

-التنسيق والإشراف: حسين شلوف.

-بلد النشر: الجزائر.

-سعر البيع: 200.00دج.

-عدد الصفحات: 222 صفحة.

-حجم الكتاب: 16.5× 23.5 سم.

-أجزاء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد واشتمل على 12 وحدة تعليمية تضم كل وحدة 5 نشاطات (النصوص الأدبية والتواصلية، قواعد اللغة، عروض، نقد أدبي، مطالعة موجهة).

ب. **تحليل محتوى الكتاب:**

إن كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك أدب وثيقة تعليمية، مطبوعة تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية حيث تهدف إلى نقل المعارف والمهارات للمتعلمين في هذا المستوى، وقد صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (ONPS)، ونشر في الموسم الدراسي 2009/2008م، في جزء واحد متوسط الحجم (16،5×23،5)، يبلغ عدد صفحاته مائتين واثنين وعشرون صفحة.

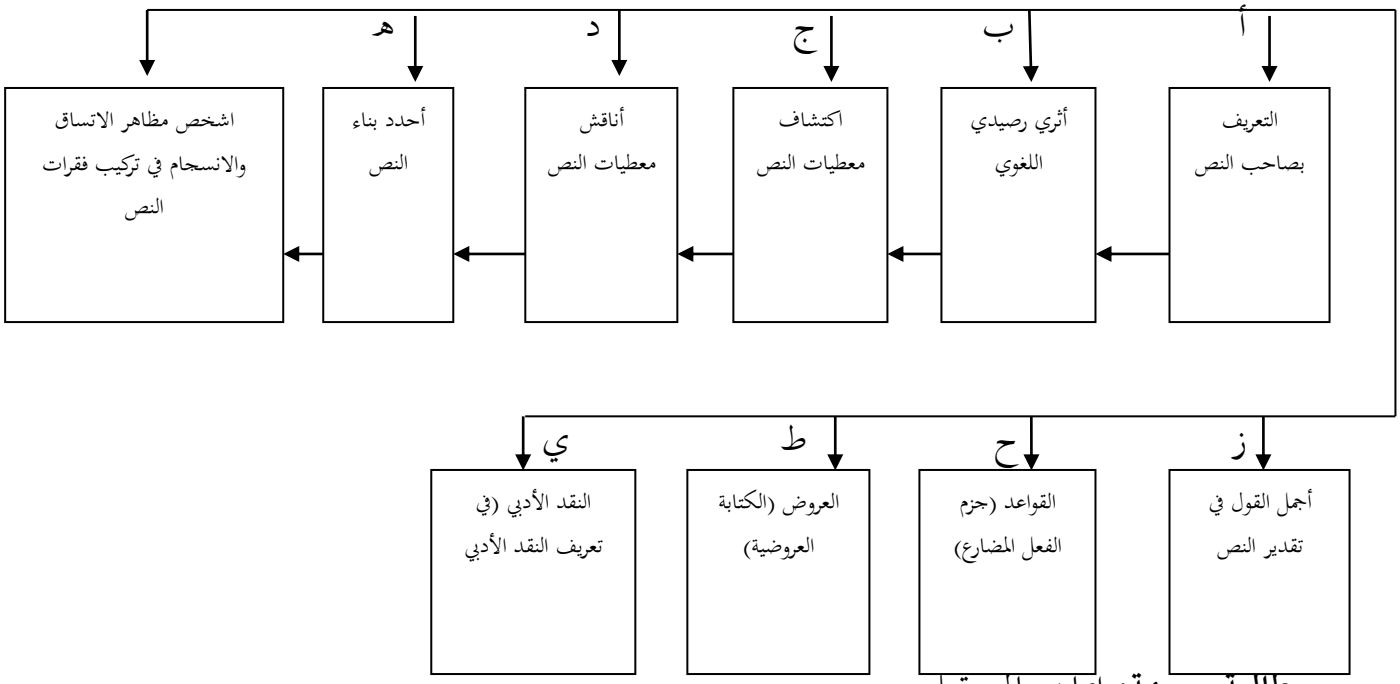
غلافه الخارجي من الورق السميك الأملس كتب عليه "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" عليه صور تشبه أحياء القصبة، وكتب في الأعلى: الجمهورية الديمقراطية الشعبية متبوعة بوزارة التربية الوطنية، ونجد كلمة المشوق في وسط الغلاف مكتوبة بخط عريض بلون أصفر ويليها مباشرة في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة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

هذا فيما يخص الشكل الخارجي للغلاف، أما بالنسبة لورق المتن فهو ورق أبيض اللون عليه إطار احمر كتب على أول هذه الأوراق البيانات نفسها الموجودة في الواجهة حيث كتبت الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية بخط (Traditional)، ثم تليها وزارة التربية الوطنية بنفس الخط/ ويتوسط الكتاب العنوان "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة بخط (Andalus) ثم السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب، كما ذكرت أسماء المؤلفين: حسين شلوف، أحسن تليلاني، محمد القروي والإشراف حسين شلوف. وفي آخر الكتاب تم تحديد المؤسسة الوطنية للمطبوعات المدرسية (ONPS) بالإضافة إلى تحديد السعر والمتمثل في: 200.00دج.

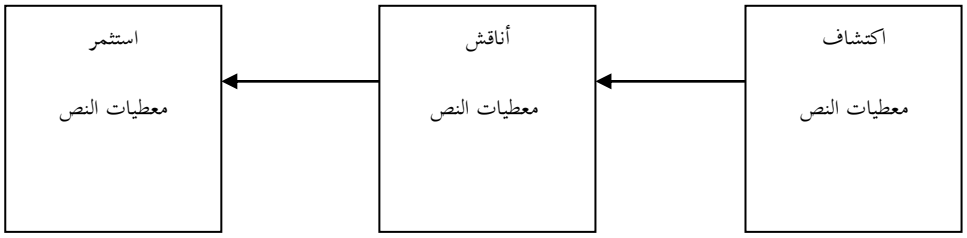
وقد قسم متن الكتاب إلى 12 وحدة تعليمية كل وحدة تحتوي على مجموعة من الأنشطة: النص الأدبي، قواعد اللغة، العروض، النقد الأدبي، المطالعة الموجهة، النص التواصلي.

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

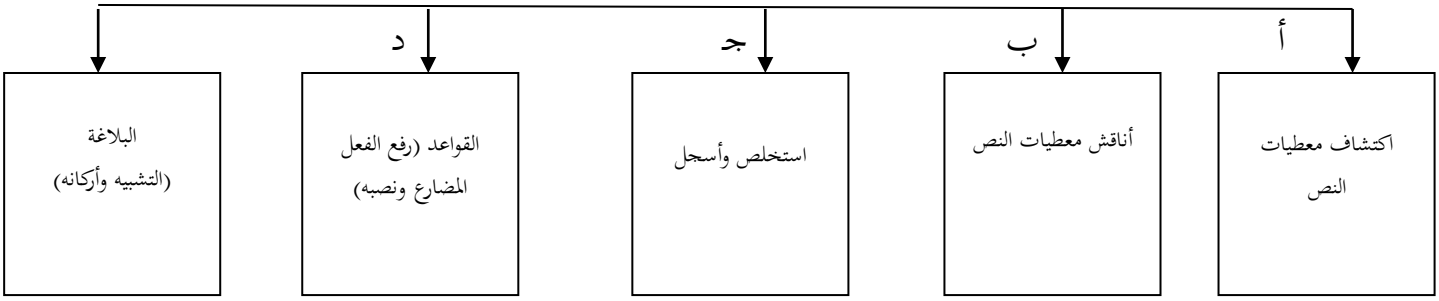
النص الأدبي: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب.



مطالعة موجهة: إيماني بالمستقبل.



النص التواصلي: ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي.



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

ج. تحليل مقدمة الكتاب:

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

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

علاقة الكتاب المدرسي بالتلميذ والأستاذ:

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

-الكتاب المدرسي والتلميذ: "إن الكتاب المدرسي يعد الرئيسي بالنسبة للتلميذ إلى جانب معلمه ومرجعا أساسيا يعتمد عليه في إثراء معارفه وخبراته، ويرجع إليه باعتباره سجلا مطبوعا وليس قولا

* **المنهاج**: يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيه التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة وبهذا يكون مفهوم المنهاج أوسع من مفهوم البرنامج الذي يعرف على أنه: "المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة. مناهج السنة الأولى ثانوي: وزارة التربية الوطنية، الديوان للمطبوعات المدرسية، 2009، الجزائر، ص:4.

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

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

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

-الكتاب المدرسي والمعلم: "يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم وثيقة رسمية تربطه بعمله التربوي وتحدد مسؤولياته أمام الجهات المسؤولة من جهة، وأمام تلاميذه من جهة أخرى، لما يحويه من مادة علمية وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية ما، فهو يحدد له مادة التدريس، ويعينه على

[1] _ محمد السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، ج3، مركز النشر العلمي السعودية، 1990، ص:246.

[2] _ أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي (فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه)، مكتبة الأنجلو المصرية ص:4.

[3] _ شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط-دراسة وصفية تحليلية- مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010، ص:110.

توزيعها وتنظيمها ويمكنه أيضا من التدرج في إنجازها بخطى ثابتة، ويوفر له مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم المعلومات التي اكتسبوها"[1].

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

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

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

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

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

[1] _ محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط4، 1957، ص:250.

[2] _ شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط-دراسة وصفية تحليلية-، ص:110.

[3] _ راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة، ك2، 2007، ص:111.

المعطاة، وفي الأخير يعزز الفهم عن طريق تمرين تطبيقي، وعموما فهي تقتصر على أربعة خطوات رئيسية وهي "التمهيد، عرض القاعدة، تفصيل القاعدة، ثم التطبيق"[1].

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

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

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

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

[1] _ طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص:183.

[2] _ راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري و التطبيقي، ص:112.

[3] _ طه علي حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها و طرق تدريسها، ص:182.

[4] _ راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، ص:112.

[5] _طه حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم الوائلي،اللغة العربية منهاجها و طرق تدريسها ، ص:188.

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

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

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

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

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

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

[1] _ راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة،أساليب تدريس اللغة العربية بين التنظيري و التطبيقي، ص:112

[2] _ طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، ص:191.

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

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

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

[1] _ راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، ص:115.

[2] _ مناهج السنة الثانية ثانوي، ص:66.

[3] _ طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، ص:196.

3. أهداف تدريس القواعد النحوية للسنة الأولى ثانوي:

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

- "تدفع التلاميذ إلى التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.
- تنظيم معلومات التلاميذ اللغوية تنظيما يسعى عليه الانتفاع بها، ويمكنهم من نقد الأساليب والعبارات نقدا يبين لهم وجه الوضوح أو الغموض وأسباب القوة أو الركاكة في هذه الأساليب.
- تساعدهم على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وتكون في نفوسهم الذوق الأدبي لأن من وظيفتها تحليل الألفاظ والعبارات والأساليب، بين صوابها وخطئها، ومراعاة العلاقات بين التراكيب، ومعانيها والبحث فيما طرأ عليها من تغيير.
- تمدهم بتدريبات شفوية تكون مبنيا على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار حتى تترسخ الحقائق النحوية وتتكون العادة اللغوية الصحيحة وتحل محل النطق المحرف.
- تزيل ما علق في أذهان المتعلمين من قواعد النحو الصعبة باقتصارها على الأحكام العملية ذات صلة بلغتهم المنطوقة والمكتوبة.
- التخلص من عناء حفظ الأحكام النحوية والصرفية الكثيرة التي لا يجنون منها إلا تعبا وإرهاقا"[1].

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

[1] _ مناهج السنة الأولى ثانوي، ص27.

أ.تحديد المواضيع النحوية المدروسة في السنة الأولى ثانوي:

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

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

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

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

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

[1] _ دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، وزارة التربية الوطنية ص:26.

[2] _ مناهج السنة الأولى ثانوي، ص:22.

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

ب.**الخطوات المتبعة في تدريس القواعد النحوية:**

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

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

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

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

-**الموازنة والربط:** في هذه المرحلة تناقش الأمثلة المستخرجة من النص وتحلل، فتتركز أسئلة الأستاذ حول الحديث عن الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل مع ربط المعلومات السابقة

[1] _محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص:197.

[2] _ المناهج والوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص:23.

التي يعرفها التلاميذ مع المعلومات الجديدة. "وتشمل نوع الكلمة ووظيفتها المعنوية ومحلها من الإعراب وموقعها بالنسبة إلى غيرها من كلمات الجملة حتى يصل الأستاذ بتلاميذه إلى استنباط أحكام القاعدة. ويمكن أن تكون الموازنة بين كلمتين أو أكثر في جملتين مختلفتين"[1].

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

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

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

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

[1] _ المناهج والوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي ، ص:24.

[2] _المناهج والوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي، ص24.

ج. علاقة مضامين النحو بالنصوص الأدبية:

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

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

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

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

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

4. التطبيقات النحوية في أعمال المتعلمين:

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

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

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

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

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

[1] _ عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ، ص:157-158.

[2] _ شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط –دراسة وصفية تحليلية–، ص:29.

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

ويمكن أن تحمل فوائد التطبيقات الشفوية في النقاط التالية:

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

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

وبعد التطبيق الشفوي حسب بعض الباحثين أعظم نفع للتلاميذ من التطبيق الكتاب وذلك "للاتصال المباشر بين الخطأ وتصويبه، كما يوفر للتلميذ وقت للتدريب، وتنوع التطبيقات في وقت أقصر مما يستغرقه التطبيق التحريري"[2].

[1] _ شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط ص:30.

[2] _ المرجع نفسه ، ص31-32.

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

الفئة المستهدفة: السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب.

النشاط: قواعد اللغة.

الموضوع: جزم المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين.

السند التربوي: الكتاب المدرسي ص «19».

الكفاءة المستهدفة: أن يتعرف المتعلم على الجوازم التي تجزم فعلين ويوظفها في تعابيره وخطاباته.

وضعيات التعلم	أنشطة التعليم	أنشطة المتعلمين	نوع التقويم
وضعية الانطلاق	س: ماذا تعلمت عن جزم الفعل المضارع؟ أذكر بعضها	ج: يجزم إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة ومنها: "لم، لام الأمر، لام النهي"	تشخيصي
الأمثلة	قال زهير بن أبي سلمى: فأصبحتما منها على خير موطن بعيدين فيها من عقوق ومأثم. عظيمين في عليا معد هديتما ومن يستبح كنزا من المجد يعظم. ألا أبلغ الأحلاف عني رسالة وذبيان هل أقسمتم كل مقسم فلا تكتمن الله ما في صدوركم ليخفي ومهما يكتم الله يعلم. –قال الله تعالى: ﴿أينما تكونوا يدرككم الموت﴾ النساء/ 78.[1] –قال عنترة بن شداد: –إن يلحقوا أكرر وإن يستلحموا أشدد وإن يلفوا بضنك أنزل . –حيثما تستقم يقدر الله لك نجاحك.		

1– سورة النساء الآية 78.

بناء تعلمات جديدة أكتشف أحكام القاعدة	القراءة النموذجية للأستاذ	قراءة بعض المتعلمين مع تصويب الأخطاء	تكويني
	س: عيّن الأفعال المضارعة من الأمثلة السابقة؟ س2: كيف جاءت علامة إعراب الأفعال المضارعة بعد (من، مهما، حيثما) س3: الأفعال الواردة بعد (من، مهما، حيثما) جاءت مجزومة. ما سبب جزمها؟ س4: أذكر أدوات أخرى تجزم فعلين مضارعين؟ س5: ركب جملا مفيدة بأدوات تجزم فعلين مضارعين؟ س6: ما إعراب هذه الأدوات في مثل هذه الجمل؟	ج: يستبح، يعظم، تكتمن، يخفى، يكتم، يعلم، يدرككم، يلحقوا، أكرر، يستلحموا، أشدد، يلفوا، أنزل، تستقم، يقدر. ج2: جاءت مجزومة بالسكون «يستبح، يكتم، تستقم، يقدر». ج3: سبب جزمها لأنها سبقت بأدوات جزم تجزم فعلين. ج4: «إن، ما، مهما، كيفما، أيان، أي، أنى». ج5: «إن تجتهد تنجح» «متى أضع العمامة تعرفوني» «ما تفعل من خير تجز به». ج6: من: اسم شرط جازم يجزم فعلين مبني على السكون في محل رفع مبتدأ. مهما: اسم شرط جازم لفعلين مبني على السكون في محل رفع مبتدأ. متى: اسم شرط جازم لفعلين مبني على السكون في محل نصب ظرف زمان.	

	س7: أذكر أدوات الشرط الحروف وأدوات الشرط الأسماء؟	ج7: الحروف: "إن، إنما" الأسماء: "مهما، كيفما، حيثما، أيان، أنى".	
أبني أحكام القاعدة	أ/ يجزم الفعل المضارع إذا سبقته إحدى الأدوات الجازمة وهي قسمان: قسم يجزم فعلا واحدا، وقسم يجزم فعلين. ب/ القسم الذي يجزم فعلين مضارعين، أدوات الشرط فيها تربط بين جملتين: تسمى الأولى "جملة الشرط". والثانية "جواب وجزاءه". وتجزم فعلي الشرط والجواب. ت/ من أدوات الشرط حرفان هما: «إن وإذما» ويفيدان ربط الجواب بالشرط وليس لها محل من الإعراب. مثل: 1_ إن: إن تجتهدوا تنجحوا في دراستكم وإن تتكاسلوا ترسبوا. 2_ إذما: إذما تخلص في أداء الواجب تفلح في حياتك. ث/ أما بقية الأدوات فأسماء وهي: 1/ "من" للعاقل، "ما ومهما" لغير العاقل، وتكون هذه الأسماء الثلاثة في محل رفع مبتدأ إذا كان فعل الشرط لازما أو متعديا قد استوفى مفعوله. ويكون مفعولا به إذا كان فعل الشرط متعديا ولم يستوف مفعوله. مثل: مهما يكتم الله يعلم. 2/ "متى، أيان" للزمان، و"أين وأنى وحيثما" للمكان، وهذه الأسماء تكون في محل نصب على الظرفية الزمانية أو المكانية. مثل: متى يصلح باطنك يصلح ظاهرك. - أيان تهمل العمل تعش غريب العقل. - قال تعالى: ﴿أينما تكونوا يدركم الموت﴾[1] النساء/ 78. - أنى يذهب صاحب العلم يكرم. - حيثما تتجه أتجه. 3/ "كيفما" للحال وتكون في محل نصب على الحال، إن كان فعل الشرط	تكويني

[1]- سورة النساء ، آية 78.

	تاما، وخبرا للفعل الناقص إذا وليتها "كان" أو إحدى أخواتها. مثل: كيفما تكن يكن صاحبك. 4/ "أي" وتكون بمعنى ما تضاف إليه، وتنفرد بكونها معربة وتصلح لجميع الأحوال السابقة، مثل: أيّ كتاب تقرأ تستفد. ملاحظة: "فعلا الشرط والجواب يكونان مضارعين أو ماضيين أو مختلفين. مثل: من درس نجح، إن تجتهد فزت.	
إحكام موارد المتعلم	**أ/ في مجال المعارف:** عين أدوات الشرط الجازمة، وعين الشرط والجواب مما يأتي:	ختامي

الأمثلة	أداة الشرط	فعل الشرط	جواب الشرط
قال تعالى: ﴿لله ما في السموات وما في الأرض وإن تبدوا ما في أنفسكم أو تخفوه يحاسبكم به الله﴾[1] البقرة/ 284.	إن	تبدوا	يحاسبكم
وقال عز وجل: ﴿ومن يتق الله يجعل له مخرجا ويرزقه من حيث لا يحتسب﴾[2] الطلاق/2-3.	من	يتق	يجعل
ما تنفق في سبيل الله يضاعف الله لك ثوابه.	ما	تنفق	يضاعف
أيّ كتاب مفيد تقرأ تتذوق ثماره.	أيّ	تقرأ	تتذوق

2/ أعرب الجمل الآتية:

قال تعالى: ﴿وما تفعلوا من خير يعلمه الله﴾[3] البقرة/ 197.

قال تعالى: ﴿إن يشأ يذهبكم﴾[1] النساء/ 16.

[1]- سورة البقرة ،آية 284.

[2]- سورة طلاق ، آية : 2-3.

[3]- سورة البقرة ،آية 197.

الحل:

الكلمة	إعرابها
ما	اسم شرط جازم لفعلين مبني على السكون في محل نصب مفعول به.
تفعلوا	فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة، وواو الجماعة ضمير متصل مبني على السكون في محل رفع فاعل. وألف التفرقة لا محل لها من الإعراب.
من	حرف جر بـ من وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.
خير	اسم مجرور بـ من وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره.
يعلمه	فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون والهاء ضمير متصل مبني على الضم في محل نصب معول به.
الله	لفظ جلالة فاعل مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة على آخره.
	وجملة جواب الشرط (يعلمه الله) لا محل لها من الإعراب.
إن	حرف شرط جازم لا محل له من الإعراب.
يشأ	فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون الظاهرة على آخره والفاعل ضمير مستتر تقديره «هو».
يذهب	فعل مضارع مجزوم وعلامة جزمه السكون الظاهر على آخره، والفاعل ضمير مستتر تقديره «هو».
كم	ضمير متصل مبني على السكون في محل نصب مفعول به.
	وجملة جواب الشرط «يذهبكم» لا محل لها من الإعراب.

ب/**في مجال إدماج أحكام الدرس:**

-اكتب فقرة تتحدث عن مزايا الحياة في ظل السلم والوئام بتوظيف ما يناسب من أدوات الشرط الجازمة لفعلين مضارعين.

[1]- سورة النساء، آية 16.

خـاتمـة

تعد المقاربة بالكفاءات إصلاحات للمنظومة التربوية. جاءت مسايرة للتقدم العلمي والتكنولوجي الذي عرفه العالم، وعلى المدارس بكل أطوارها أن تواكب هذا التطور الحاصل فتنتج عنها تغييرات على مستوى طرائق التدريس حتى تصبح أكثر ملائمة ومسايرة والتطورات الناتجة في المجتمع.

إن تدريس القواعد اللغوية في الأطوار الثلاث خاصة المرحلة الأولى من التعليم الثانوي بالمقاربة بالكفاءات تعتمد على النص، حيث يعد هذا الأخير المركز الأساسي في تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات. وهذا يجعل التلميذ "المتعلم" ملما بكافة جزئيات النص من أجل محاكاته واستعماله في مواطن أخرى، وعليه ما يمكن استخلاصه من دراستي لهذا الموضوع:

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

وخلاصة القول أن طرق التدريس في منظومتنا التربوية في تطور وتحسن ملحوظ ومستمر، إلا أنه يلتمس بعض النقائص وتكمن إشكاليته في نقص وسائل التنظيف المعنية المتأمل توفيرها في مؤسساتنا التربوية.

قائمة المصادر و المراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

1-قائمة المصادر

1-ابن منظور، لسان العرب، ج11.

الخليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، باب (ع ل م)، ج:8.

2-قائمة المراجع

1-الكتب

1-إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، تح:مجمع اللغة العربية، القاهرة، مكتبة المشكاة الإسلامية، د.ط، د.ت .

2-إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، دار الفكر العربي، القاهرة، ط.2، 1413هـ-1992م.

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

4-أحمد عفيفي، نحو النص، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2001.

5-أحمد مرعي، طرائق التدريس العامة، دار المسير للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط.1 2002.

6-أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ط.1 2000م.

7-بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات L'approche par compétence، وزارة التربية الوطنية.

8-جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة 1999، ص:135.

9-جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم -عربي فرنسي إنجليزي-، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان د.ط، د.ت.

10-جمال الدين محمد بن منظور، لسان العرب، تح: خالد رشيد القاضي، دار صبح، بيروت-لبنان مج، (12)، ط.1 2006، مادة (ن ح ا).

11-جمانة محمد عبيد، المعلم إعداده وتدريبه وكفايته، دار الصفاء للنشر، ط.1، 2005.

12-حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر، 2005.

13-حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة في المرحلتين الإعدادية والثانوية مركز الإسكندرية للكتاب 2005.

14-حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات.

15-خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر، ط.1،2004.

16-خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، دار مدني للنشر والتوزيع، جوان 2005 ص:165.

17-الدكتورة لزرق زاجية، محاضرات في التعليميات التطبيقية لطلبة السنة الثالثة ليسانس تخصص: لسانيات تطبيقية، معهد الآداب واللغات، جامعة تيسمسيلت، 2019-2020م ص:25.

18-راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة، ك2، 2007.

19-رافدة الحريري، فنون معاصرة في القيادة التربوية، دار المناهج، 2015.

20-رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل ط2 الجزائر، 2002.

21-زاهر عطوة، زياد قباجة، دليل طرق التدريس، فلسطين، أوت، 2010.

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

23-سعيد حسني العزة، صعوبات التعلم، الدار العلمية، عمان- الأردن، ط.1، 2001.

24-سعيد كريم الفقي، تسيير النحو لقواعد اللغة العربية، دار اليقين للنشر والتوزيع، ط.1 2001.

25-سهيلة محسن، كاظم القتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للطباعة، رام الله، المنارة ط.2 2003.

26-سيدار إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار هناء للنشر، بيروت-لبنان د.ط 2000.

27-صالح الكيشو، مدخل إلى اللسانيات، الدار العربية للكتاب، تونس، د.ط، 1985 ص:25.

28-صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري جامعة خيضر، بسكرة ع.6، 2010.

29-طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية منهاجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

30-عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم علوم التربية، دار الكتاب الوطني،1994م.

31-عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مكتبة غريب،مصر-القاهرة-1989.

32-عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، دار النهضة العربية، بيروت_لبنان، د.ط، 2004.

33-عرباوي خديجة، المقاربة بالكفاءات وإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، من 2003 إلى 2013.

34-عسوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل- تيزي وزو-، ط.1، 2012.

35-العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا التعلم، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وآفاق الجزائر، نوفمبر 2007.

36-علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، معجم عربي مدرسي ألفبائي،ط7 الجزائر،1441هـ-1991م .

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

38-فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات البيداغوجية الإدماجية، المركز الوطني للوثائق التربوية سلسلة موعدك، د.ط، 2005 .

39-فضيل قاسمي، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

40-كمال عبد الله وعبد الله القلي، مدخل إلى علوم التربية (الجزائر) لطلبة اللغة العربية وآدابها –السنة الأولى- الإرسال 1 ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)، 2005م.
41-كمال عبد الله وعبد الله القلي، مدخل إلى علوم التربية.
42-لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي والمقاربة بالكفاءات، دار هومة،دط،الجزائر،2003م.
43-مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، طلاس، دمشق-سوريا، ط.1 1998.
44-محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج و التوزيع عمان- الأردن ،2007م .
45-محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرآنية، طبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط.1 1998.
46-محمد السعيد باشموس، الكتاب المدرسي، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية، ج3 مركز النشر العلمي السعودية، 1990.
47-محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، 2006.
48-محمد الغريب الكريم، البحث العلمي، تصميم ومنهج وإجراءات، د.ط، 1982.
49- محمد حاجي، مدخل المقاربة التدريس بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، 2004.
50-محمد رفعت رمضان وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط4، 1957.
51-محمد صاري، تيسير النحو موضة أمة أم ضرورة، ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2001.
52-محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية وانطباعاتها الشكلية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو مصرية، 1975.
53-محمد عطية الأبراشي، أبو الفتح محمد التونسي، الموجز في الطرق التربوية، دار النهضة الفجالة مصر-القاهرة، د.ط د.ت.
54-محمد مصطفى زيدان، عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، دار مكتبة الأندلس، ليبيا 1974 ص:236.
55-محمود داود سليمان الربيعي، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتاب الحديث عمان الأردن، 2006.

56-محمود عبد الحليم منسي، التعلم, المفهوم ,النماذج ,التطبيقات، مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة.

57-المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، إعداد السيد المفتش محمد بونوة، د.ط، د.ت.

58-واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، دار السعادة، الجزائر، 2006.

59-مقران يوسف، دروس في اللسانيات التعليمية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2007 2008.

2-كتب مترجمة

1-بوسمان كريستيان، ماري فرانسوا وآخرون، أي مستقبل للكفايات، تر. عبد الكريم غريب منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، ط.1، 2005.

2-جون ليونز، نظرية تشومسكي اللغوية، تر و تع: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، مصر ط.1 1985.

3-فليب بيرنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، مراجعة عبد الكريم غريب، تر: لحسن بز تكلاي، 2004.

3-وثائق تربوية

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

2-الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003.

3-مناهج السنة الأولى ثانوي.

4-المناهج والوثيقة المرافقة للسنة الثانية من التعليم الثانوي.

5-منهاج السنة الثانية والوثيقة المرفقة (السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي جميع الشعب اللغة العربية وآدابها، و ت و، مطبعة وت و، عن بعد ،مارس 2006.

6-منهاج السنة أولى ثانوي العام والتكنولوجي جذع المشترك بنوعيه، وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، الجزائر.

7-المنهاج: يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيه التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة وبهذا يكون مفهوم

المنهاج أوسع من مفهوم البرنامج الذي يعرف على أنه: "المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة. مناهج السنة الأولى ثانوي: وزارة التربية الوطنية، الديوان للمطبوعات المدرسية، 2009، الجزائر.

8-الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية ثانوي، 2003.

9-وزارة التربية الوطنية، الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي، 2016.

4-الرسائل والأطروحات الأكاديمية

1-أحمد بلحوت، النحو المدرسي في الجزائر في ضوء نظريات النحو العربي في المرحلة الثانوية والطور الثالث من التعليم الأساسي، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، إشراف الدكتور مصطفى حركات، الجزائر، 1992.

2-آكلي سورية، حركة تسيير النحو العربي في الجزائر، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو 2011-2012.

3-إلهام خنفيري، مدى فاعلية الاختبارات والتقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2008، ص:121.

4-بوعلامات لعرج، تعليمية النحو العربي في الابتدائي "طرق ووسائل" مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، 2013.

5-حمر الراس عماد الدين، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، كتاب السنة الأولى ثانوي أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات تطبيقية ، جامعة منتوري – قسنطينة- ماي 2011م.

6-شتوح زهور، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط-دراسة وصفية تحليلية- مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2010، ص:110.

5-المجلات والدوريات

1-الدكتورة لزرق زاجية، مجلة الكلم، دورية محكمة تصدر عن مختبر اللهجات ومعالجة الكلام كلية الآداب والفنون، جامعة أحمد بن بلة، وهران، مج.5، ع.2، ديسمبر 2020.

2-محمد جاهمي، واقع تعليم النحو العربية في المرحلة الثانوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع.7 فيفري 2005.

3-مقاية جمعة، السندات التعليمية مرحلة بحث وتجديد، مجلة العربية، ع.4، ج.1، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر 2011.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
-بسملة.....	
-كلمة شكر.....	
-اهداء.....	
مقدمة.....	أ-ج
مدخل: تحديد المفاهيم والمصطلحات الخاصة بالموضوع.....	05
1-تعريف العملية التعليمية التعلمية	05
1-1-مفهوم التعليم.....	07
1-2- مفهوم التعلم	08
1-3-مكونات العملية التعليمية التعلمية.....	09
1-4-أهمية العملية التعليمية التعلمية.....	14
الفصل الأول: تعليمية النحو والمقاربة بالكفاءات	
تعليمية النحو و المقاربة بالكفاءات.....	16
1-تعليمية النحو العربي.....	17
1-1/مفهوم النحو.....	17
1-1-1-أنواع النحو.....	19
1-1-2-أهداف تدريس النحو.....	22
1-1-3-أنواع المعارف النحوية.....	27
1-1-4-مشكلات تدريس النحو وكيفية علاجها.....	31
1-1-5-بعض الاقتراحات المساعدة في تدريس النحو.....	33
2-المقاربة بالكفاءات.....	34
2-1/مفهوم الكفاية و الكفاءة.....	34
2-2/مفهوم المقاربة.....	37
2-3/مفهوم المقاربة بالكفاءات.....	38

2-4/أنواع الكفاءات.....	41
الفصل الثاني: استراتيجية تدريس النحو بالمقاربة بالكفاءات	
1-التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....	44
1-1-استراتيجية تدريس القواعد النحوية بالمقاربة بالكفاءات.....	45
1-2-خصائص ومبادئ المقاربة بالكفاءة.....	55
1-3-دور المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.....	59
1-4--التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.....	63
2-أهمية التدريس بالمقاربة النصية.....	66
2-1-أهداف المقاربة النصية.....	67
الجانب التطبيقي تدريس القواعد النحوية في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال كتاب السنة الأولى ثانوي شعبة آداب.....	69
خاتمة.....	92
قائمة المصادر و المراجع.....	95