وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة العربية و آدابها

العنوان:

واقع تعليم اللغة العربية في الجزائر من التعليم إلى التعلم

ـالسنة الثالثة ابتدائي أنموذجاـ

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص : لسانيات عامـــــــــــــــة

إعداد الطالبتين:

- عائشة بن يمينة
- نسرين شيشة

تحت إشراف الأستاذة:

د. جميلة عاشور

السنة الجامعية: 2018/2017

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة العربية و آدابها

العنوان:

واقع تعليم اللغة العربية في الجزائر من التعليم إلى التعلم

-السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي
تخصص : لسانيات عامـــــــــــــــة

إعداد الطالبتين:

- عائشة بن يمينة
- نسرين شيشة

تحت إشراف الاستاذة:

د. جميلة عاشور

أمام اللجنة المناقشة المشكلة من:

أ..... رئيساً
أ. ..... مشرفاً ومقرراً
أ. .....عضواً مناقشاً

السنة الجامعية: 2018/2017

دعاء

اللهم إنا نسألك أن تملأ بنور الحق أبصارنا ,

اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا ولا باليأس إذ أخفقنا,

وذكرنا أن الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح.

اللهم إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا

وإذا أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ اعتزازنا كرامتنا, اللهم اختم بالسعادة أمالنا و بالثواب أعمالنا ربنا تقبل دعائنا

إهداء

الحمد لله الذي أعانني على انجاز هذا البحث وأعطاني القوه و الشجاعة.

إلى من أوصني بهما ربنا في كتابه الكريم وبالوالدين إحسانا إلى الوالدين الكريمين اللذان هما رمز لكل عطاء و عنوان لكل محبة أمي الغالية أبي العزيز أطال الله في عمرهما.

إلى أخواتي وإخوتي : أسماء, ياسين, عبد الحفيظ, شريفة, إياد.

إلى زميلتي التي شاركتني في انجاز هذا البحث عائشة.

إلى الكتاكيت نور الضحى، محمد هيثم

إلى صديقاتي : نبيلة, عائشة, نعيمة، عزيزة

كما لا انسي أن أتوجها بخالص التحيات والعرفان إلى الأستاذة *جميلة عاشور* التي كانت منارة أضاءت مسار هذا البحث إلى بر الأمان

نسرين

إهداء

نحمد الله سبحانه و تعالى على نعمه العلم التي أنار بها عقولنا ونشكره على فضله وتيسيره دربنا في إتمام هذا العمل .

أهدي ثمرة جهدي هذا

إلى وردة حياتي منبع الحنان و موطن الإحساس أمي الغالية أطال الله في عمرها

إلى قدوتي في الحياة سر سعادتي ومصدر بهجتي وثيقتي أبي الغالي حفظه الله

إلى من هم سندا في الحياة وبهم يزيد أملي لأكمل المشوار إخوتي الأعزاء : إسماعيل, وليد ,بلال, خليل, عبد الإله.

إلى اعز الناس إلى قلبي أخواتي ليلة, كريمة, أية, وصال,

إلى صديقتي وأختي الغالية إلى رفيقتي في دراستي وفي انجاز هذا العمل نسرين

إلى صديقات المشوار الدراسي نبيلة, نعيمة, عائشة, عزيزة.

كما لا أنسي أن أتوجها بخالص التحيات والعرفان إلى الأستاذة *جميلة عاشور* التي كانت منارة أضاءت مسار هذا البحث إلى بر الأمان

عائشة

شكر و عرفان

الحمد لله الذي أعاننا عن انجاز هذا البحث وسخر لنا من عباده من كان لنا عونا وسندا نتقدم بالشكر الجزيل و التقدير والامتنان إلى كل من تفضل ومد يد العون لإخراج هذا البحث إلى النور.

ونخص بالشكر والتقدير لأستاذتي الفاضلة* جميله عاشور* التي أشرفت على هذا البحث لما لها من فضل التوجيه و الإرشاد والنصح فقد كانت نبراسا أضاء الطريق أمامنا, والشكر موصول للأستاذ* مصطفى طويل* لما بذله معنا من مجهود كان نتاجه ما توصلنا في فهم للأسس والقواعد و القوانين لإرساء قواعد هذا البحث .

ينبع القلب بالشكر للوالدة و الوالد اللذان كنا لنا سندا ودعما, وأخص بتقديري و امتناني الأساتذة الأفاضل أعضاء اللجنة المناقشة المكلفة بتقويم هذا البحث وجزآهم الله خير الجزاء .

بسم الله الرحمان الرحيم

﴿ وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾

صدق الله العظيم سورة الإسراء ،

الآية 85

بسم الله الرحمان الرحيم

يعد التعليم وطرائقه موضوعا هاما لكل الأمم والحضارات عبر العصور، وهو اليوم من المجالات التي نوليها اهتماما له عناية خاصة من العلماء والباحثين والفلاسفة، فهو يحتاج كثيرا من التروي والتمحيص والتدقيق، فقد كتبت فيه الكتب وألفت فيه البحوث وعقد له المؤتمرات وأقيمت له الندوات.

وقد توالت على المنظومة التربوية الجزائرية إصلاحات عديدة في السنوات الأخيرة، والباحثون اهتموا بدراسة أحوال المعلمين والمتعلمين، وطرائق تدريسهم، وقد شد هذا المجال انتباهنا خاصة بعد إجراء الوزارة لمختلف الإصلاحات التربوية لكل أطواره، حيث انتقل التعليم (المقاربة بالأهداف) إلى التعلم (المقاربة بالكفاءات) ومنه وقع اختيارنا على التعليم الإبتدائي لما له من أهمية بالغة في التكوين التربوي للفرد، بل وحتى تكوينه النفسي ليكون فاعلا في المجتمع مستقبلا وتوظيفهم لنظريات التعلّم في الأنشطة اللّغوية ومدى إسهامها في إنجاح العلمية التعليمية .

إن تعلّم اللغة والوقوف على أسرارها ونواميسها التي تخضع لها، ليس بالأمر الهين، وهذا يعرفه كل من اقترب من تعليم اللغة وطبق طرائق تدرسيها .

والتعليمية من التخصصات التي كانت مندمجة ضمن علوم التربية، ثم استقلت نتيجة لتطور البحث في مجال تعليم وتعلم اللغة وانتقال الاهتمام من المادة التعليمية إلى الاهتمام بالأقطاب الثلاثة المكونة للعملية التعليمية التعلّمية (معلم، معرفة، متعلم)، والتعليمية ومنذ استقلالها كعلم قائم بذاته اتخذت ميدان التدريس بكل متغيراته موضوعا لدراستها.

و الملاحظ أن التعليم الابتدائي في الجزائر يعرف نوعا من التدهور نتيجة لتطبيق عملية الإصلاح والمتمثلة في المقاربة بالكفاءات خاصة للأساتذة ذوي أقدمية لم يستطيعوا تطبيقها، بل مواصلتهم في التدريس وفق المقاربة بالأهداف، ومنه إنطلاقنا من الإشكالية تبين مدى تطبيق هذه المقاربة الجديدة في العملية التعليمية، وهي كالتالي:

كيف استفاد التعليم من نظريات التعلم ؟

واندرجت تحت هذه الإشكالية تساؤلات عديدة:

كيف وظفت كلا من المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية؟

ما هي الوسائل التعليمية المستعملة في كلا من المقاربتين؟

ماهي العقبات التي وقفت عائقا في طريق عملية الإصلاح التربوي؟

و على هذا الأساس يمكن طرح الفرضيات التالية :

- نفترض أن استفادة التعليم من نظريات التعلّم راجع إلى مكتسبات الأستاذ لهذه النظريات.
- نفترض أن كلا المقاربتين ساهمتا في العملية التعليمية التعلّمية .
- نفترض أنه المقاربة بالكفاءات تولي أهمية لإستخدام وسائل الحديثة كالحاسوب وجهاز إسقاط وغيرها.

للعلم فإن طبيعة الدراسة، اقتضت الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي الإحصائي، باعتباره الطريقة الوصفية الأسرع عطاء من الناحية التعليمية وأقرب إلى الواقع، وهذا نظرا لطبيعة موضوع بحثنا، لأننا دائما في مواضيع كهذه نحاول وصف الظاهرة أولا، ثم نقوم بتحليل النتائج المتوصل إليها.

- نفترض أن عملية الإصلاح تضمنت الكثير من الإيجابيات، إذ نقلت كل ما اكتسبه التلميذ في المدرسة إلى استثماره في الحياة اليومية.

قبل الولوج إلى البحث لابد أن نشير إلى الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره من أجل المساهمة في الارتقاء بالتعليم، صعوبة فهم الأساتذة لعملية الإصلاح الجديدة في المنظومة التربوية، وبالتالي صعوبة تطبيقها في الميدان، عدم تطبيق معظم الأساتذة لما جاءت به نظريات التعلّم، اعتماد جل الأساتذة على الطريقة التقليدية في التدريس .

ولا نزعم أننا أحطنا بالموضوع من جميع جوانبه أو استوفينا كل مسائله، ولكن حسبنا أن يكون هذا العمل قطرة من بحر لا تبين حدوده، حيث اعترض عملنا جملة من الصعوبات أهمها صعوبة الإحاطة بالموضوع لاتساعه، والخوض فيه يجعلك تبحر في أفكار متشبعة ودراسات متنوعة، وكذلك كان عامل الزمن عائق، حال دون إعطاء الوقت الكافي واللازم للبحث .

وللوصول إلى الأهداف المتوخاة من هذا البحث قمنا بتوزيع مباحثه إلى مقدمة وفيها تطرقنا إلى أسباب اختيار الموضوع، والإشكالية التي يسعى البحث للإجابة عنها ويبين طبيعة المنهج المتبع في هذا البحث، اتبعناها بمدخل وفصلين، حيث خصصنا المدخل لتحديد مفاهيم ومصطلحات الدراسة وقفنا فيه عند مفهوم التعليم، مفهوم التعلّم، مفهوم التدريس، ومفهوم التّعليمية، وختمناه بحوصلة .

- أما الفصل الأول : عنوناه بـــ " نظريات التعلم في الاكتساب اللغوي " تطرقنا في المبحث الأول إلى دور نظريات التعلّم والتعليمية في تعليم اللغة العربية، وقسمناه إلى ثلاثة مطالب، تعرضنا في المطلب الأول، تعرضنا في المطلب الأول إلى تأثير البنيوية والسلوكية في تعليم اللغة، أما المطلب الثاني تناولنا تأثير النظرية المعرفية في تعليم اللغة، أما المبحث الثاني تناولنا فيه الطريقة الديداكتيكية الحديثة (المقاربة بالأهداف، الكفاءات) وقسمناه إلى ثلاثة مطالب عرجنا في المطلب الأول إلى مفهوم المقاربة بالأهداف والكفاءات وتطرقنا في المطلب الثاني حول مرتكزات التدريس في المقاربتين وفق نظريات التعلم، أما المطلب الثالث أدرجنا فيه مقارنة بين المقاربتين وفق نظريات التعلم
- أمّا الفصل الثاني : عنوناه " من التعليم إلى التعلّم في المرحلة الابتدائية " لدى السنة الثالثة إبتدائي، والذي كان عبارة عن دراستين تطبيقيتين، الأولى خصصناها للمعلمين تم فيها الاعتماد على الاستبيان وهذا لكونه يمكننا من الحصول على معلومات من مصادرها

البشرية، وتم بناء أسئلة بناءً على الجانب النظري الخاص للموضوع وقد تضمن ثلاثة عشر سؤالا، وبعد ذلك قمنا بتحليل نتائج الاستبيان

- و في الأخير ختمنا بحثنا هذا بخاتمة تتضمن الإجابة على الإشكالية المطروحة، ومدى صحة الفرضيات من عدمها واستخلاص أهم النتائج المتوصل إليها.

واعتمدنا في جمع مادة البحث على جملة من المصادر والمراجع القيمة التي أنارت لنا طريق البحث وكانت خير عون لنا نذكر منها :

- على آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجية .
- عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية .
- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية.
- احمد إبراهيم صومان، أساليب اللّغة العربية .

نرجو أن يكون عملنا استوفى جميع شروط البحث العلمي وأننا قد أحطنا بجوانب الموضوع، آملين في تحقيق نتيجة علمية نستفيد منها ونفيد بها.

- نشكر الأستاذة الدكتورة " جميلة عاشور " التي لم تبخل علينا بالنصائح والإرشادات والتوجيهات التي أفادتنا في بحثنا.

مدخل

تحديد المفاهيم والمصطلحات

شهدت الفترة الممتدة بين نهاية الستينات وبداية السبعينات ثراء معرفيا وعلميا كبيرا لم تعرف له من قبل الدول الأوربية والعربية مثيلا، وهذا راجع لتوجه العلماء والباحثين بصفة دائمة للبحث، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن هذا الثراء كان بمثابة الأرضية العلمية غير المباشرة إلى ظهور التعليمية، علاوة على ذلك الفشل المدرسي الناتج عن تدني المستوى التحصيلي للمتعلمين في كل المواد كالقراءة والقواعد والتعبير .... إلخ، يعد العامل المباشر لظهور التعليمية، ولم يقتصر هذا النقص على المتعلم فقط بل امتد إلى جل الشريحة المتعلمة .

هذا الوضع التربوي الجديد الذي آل إليه التعليم شجع التعليميون من خلال أبحاثهم المتميزة إلى وضع دراسات خاصة بالفشل المدرسي بمنهجية دقيقة .

1-تحديد المفاهيم:

أ- تعريف التعليم لغة:

يرجع جذر "التعليم لغة إلى الفعل (ع ل م) : العَلَم بفتحتين (العَلَامَة) وهو الجبل و(عَلَمُ) الثوب والراية، وعَلِم الشيء بالكسر يعلمه (علما) أي عرفه، ورجل (عَلاَمَة) أي (عَالِم) جدا والهاء للمبالغة و(اسْتَعْلَمَه) الخبر (فَأَعْلَمَهُ) إياه"[1].

ب- اصطلاحا:

وهناك تعريف آخر للتعليم هو "النشاط الذي يهدف إلى تطوير المعرفة والقيم الروحية والفهم والإدراك الذي يحتاج إليه الفرد في كل مناحي الحياة بالإضافة إلى المعرفة والمهارات ذات العلاقات تجعل بحقل أو مجال محدد" [2].

"التعليم تفاعل معقد بين المدرس والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية، وهو جهد مقصود لمساعدة الآخرين وتزويد الطلاب بالمعلومات أو المهارات، وهو أيضا نظام عام وشامل لكل مستويات التطور العامل للفرد، فمنذ الطفولة وبلوغا إلى المراحل الدراسية الثلاثة الابتدائية والمتوسط والإعدادي، فالمراحل المتقدمة الأخرى التي تشرف عليها الدولة تفرض فلسفتها ونظامها التي يتم تطبيقه في المجتمع"[3]

من خلال التعريفين السابقين نلاحظ الشمول في التعليم، وهذا ما يؤكده الكلام السابق في أن التعليم عملية شاملة وموسعة تغطي جميع جوانب الحياة، و يفيدنا في عملية التمييز بين كل من التعلم والتعليم والتدريس.

---

[1] محمد أبي بكر عبد القادر الرازي ، مختار الصحاح ، مح: يوسف الشيخ محمد ، المكتبة العصرية ، دار النموذجية ، بيروت ، صيدا ،ص 106.

[2] سعد على زاير ، أسماء تركي داخل ، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ط 1، 1436 –2015 ، دار المنهجية للنشر و التوزيع ، عمان ،ص 99.

[3] المرجع نفسه ، ص 99.

2- مفهوم التعلم (لغة – اصطلاحا):

أ- لغة:

يرجع جذر" التعلم لغة إلى الفعل (ع ل م) قال": ابن السكيت تعلمنا أن فلانا خارج أي :علمت قال :إذا قيل :تعلم أن زيدا خارج لم تقل :قد تعلمت، و(تعلمه) الجميع أي (علموه)، و(المدرس) الأثر الذي يستدل به على الطريق"[1].

ب- اصطلاحا:

يلعب المعلم دورا نشطا في تيسير تعلم التلميذ، ويكون التلميذ نشطا مشاركا في عملية التعليم – التعلم، ويتركز الاهتمام على العمليات التعليمية.

يعرف جلفورد(Guilford) * التعلم بأنه: "التغير الدائم أو(الثابت) نسبيا في سلوك الفرد الناتج عن استشارة ما، وقد تكون المثيرات التي يتعرض لها الفرد مقصودة ويخطط لها، كتلك المثيرات التي يخطط المدرس لتنفيذها في الغرفة الصفية وخارجها، وقد تكون غير مقصودة كتلك المثيرات التي يتعرض لها الفرد في البيئة الخارجية".

يعرف أوزويل (Ozil)*التعلم: "عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم وما يقدم من معلومات جديدة، ويعرفه بأنه عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بنحو مباشر ولكن يستدل عليه من سلوك، ويتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغير الأداء عند الكائن الحي".

---

[1] محمد أبي بكر عبد القادر الرازي ، مختار الصحاح، ص 106.

*جلفورد (جول بول) 1897 : عالم نفس أمريكي ، محاضر ، و هو معروف بكونه قام باكتشاف المجال الذهني اثنين من مركبته: الذكاء والإبداعية، استفرد جلفور (1950–1973) بمهارة حظيت بشهرة كبيرة في ظل جمعية علم النفس الأمريكية بصياغة الفكرتين الجديدتين الغنيتين بنتائج نظرية و عملية تهم الإبداع.

* ديفيد أوزوبل : عالم نفس أمريكي منظر (التعلم الذكي) وضع نظريته التي تبحث في تعليم اللفظي ذي المعنى والتي شكلت اهتمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس، الفكرة الرئيسية في نظريته هي مفهوم التعلم.

من خلال التعريفين السابقين نصل إلى أن التعلم هو تغيير وتعديل في سلوك ثابت نسبيا وناتج عن التدريس، إذ أن عملية التعلم تعتمد على المتعلم نفسه وعلى إمكانية استقباله من طريق تعليمه الذاتي، وهذا يعتمد على نفس المثيرات والمتغيرات من المعلومات ونوعها التي تطرأ على الفرد ومدى استقباله وحفظه لتلك المعلومات والإمكانات العقلية.

3- مفهوم التدريس (لغة واصطلاحا):

أ لغة:

"التدريس في اللغة من الفعل "درس "نقول :درس الرسم درسا عفا، ودرسته الريح، لازم ومتعدي، والكتاب يدرسه درسا ودراسة قرأه كأدرسه فدرسه، والحنطة درسا ودراسا داسها."[1]

ب- اصطلاحا:

التدريس بمثابة "النشاط التواصلي بين الطالب والمدرس بهدف تحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات، ويتم ذلك في سياق سلسلة من المواقف والظروف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس، ويكون محتوى التواصل في هذه العملية بين المدرس والتلميذ مجموعة من الأسئلة المتمثلة في :

ماذا يدرس؟ كيف يدرس؟ متى يدرس؟"[2].

التدريس هو "عملية التواصل بين المعلم والمتعلم، ويعني الإنتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى، حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، فهو بحد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بين المدرس

[1] الفيروز بادي، القاموس المحيط، فصل "الدال"، باب "السين"، ص 215.

[2] سعد علي زاير، أسماء التركي داخل، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 101.

والطالب، تحدث داخل الصف من خلال طرح الآراء ووجهات النظر، وبالتالي الوصول إلى الأهداف المطلوبة لإنجاح عملية التعلم"[1].

مما سبق نستخلص أن التدريس في عمومه هو عملية مقصودة تستفيد من القوانين التي كشف عنها التعلم، وبالتالي فنجاح عملية التدريس تعتمد على الأسلوب التعليمي المتبع إلى جانب اعتماده على محتوى المادة الدراسية.

4- مفهوم التعليمية (لغة –اصطلاحا):

أ لغة:

كلمة "تعليمية في اللغة مصدر صناعي لكلمة تعليم، المشتقة من عَلِمَ وعلامة، أو سمة من السمات الدّالة على الشيء بالنيابة عنه، والاستغناء عن التكلف في إحضاره إلى مرآة العين، فيكون بذلك أسهل، وأخف وأقرب" [2].

وهو من عَلَمْتُه الشيء فتعلمه وعلمته أَعْلَمَه علما، قال تعالى " الرَحْمن عَلَمَ القُرآنَ خَلَقَ الإِنْسَان عَلَّمَهُ البَيَان" سورة الرحمن الآية (01-04) أجراه على الذكر وسيره عليه، وعلمه البيان خصّه وميزه به على سائر الخلق.

والتعلم الإتقان والإحكام والتفقه، وعلّمَ الأمر، "و تعلمه، أتقنه"[3] وتعلم الأمر أتقنه، عرفه، والمعلم من يتخذ مهنة التعليم "و من له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالا وكان هذا اللقب أرفع الدرجات في نظام الصناع كالتجاريين والحدادين والمعلم الملهم الصواب والخير"[4].

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط-ع-1، 2004، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، غزة، ص 39.

[2] ينظر: ابن جني، الخصائص، تح : عبد الحميد الهنداوي، ط 2، دار الكتب العلمية، بيروت، ج 1، ص 44.

[3] ابن منظور، لسان العرب، تح: مجموعة من الأساتذة، دار المعارف، القاهرة، مصر، مج 4، ج 34، ص 3083.

[4] ينظر: مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، ط 4 ، 2004 ، مكتبة الشروق الدولية ، ص 624.

ب- اصطلاحا:

التعليمية هي ترجمة لكلمة (Didactique) من "أصل إغريقي يعرض معارف والعلوم [1]و تعنى هذه العملية بدراسة الظروف المحيطة بالمتعلم التي من شأنها التوجيه التعليمي، وهو بالضبط دراسة الظروف المحيطة بمواقف التعلم ومختلف الشروط التي توضع أمام التلميذ لتسهيل ظهور التمثلات لديه وتوظيفها، أو أبعادها أو وضعها موضع تغيير ومراجعة، لخلق تصورات وتمثلات جديدة"[2].

إن ظهور مصطلح اللسانيات التعليمية مرتبط بعدد من الاقتراحات فنجد اقتراح (Mackey) "ماكاي" تسمية هذا العلم بعلم تعليم اللغات MackeyLanguagedidactisو اقتراح تسميتها أيضا بالدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية . Teaching Wilkins Linguistique Language ومن ثمة جاءت دعوة " Spolosky" "صبولسكي" بتسميتها اللسانيات التعليمية.

فاللسانيات التعليمية هي "علم يدرس طرق تعليم اللغة وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، ومراعاة انعكاسها على الفرد والمجتمع من حيث تنمية القدرات العقلية وتعزيز الوجدان وتوجيه الروابط الاجتماعية من غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي، الحركي للفرد المتعلم"[3].

مما سبق نستنتج أن العملية التعليمية هي دراسة علمية تطبيقية منظمة للمواقف التعليمية، باعتبار أن المعلم والمتعلم يلعبان دورا أساسيا في تسهيل عمليتي التعليم والتعلم.

[1] رضا الجوامع، استثمارات تعليمية في تدريس البلاغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة باتنة، جوان 2006، ص 41.

[2] محمد الدريج ، مدخل إلى علم التدريس، ط 2، قصر الكتاب، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، 200، ص 13.

[3] نقلا عن يوسف مقران ، دروس في اللسانيات التعليمية، ص 26.

وبذلك لا يمكن تطور أي عمل تعليمية دون أن يكون هذا العمل مرتبط بمادة تعليمية معينة إلا إذا رجعنا إلى التعليمية العامة التي يسعى البعض إلى جعلها مجالا معرفيا يهتم بدراسة العناصر المشتركة بين المواد الدراسية في العملية التعليمية، فإن هناك أشخاص يعتبر دوره أساسي حتى تسير الأمور بصورة أحسن، وبصورة أكبر وثراء وعمق تمكن التعليمية من تحقيق مكانة واحدة خاصة بما فيها المؤسسات العلمية على مستوى كل بلدان العالم.

تمهيد

إن نجاعة تعليم اللغات بالنسبة لتعليم اللغة العربية هي أمر مهم جدا، وذلك لعدم استجابة المناهج التعليمية لما يتطلبه استعمال اللغة الطبيعي في المواقف غير المصطنعة، والغاية المنشودة من تعليم اللغات الحية هو تمكين المتعلم من تحصيل القدرة العملية لتبليغ أغراضه بعبارات سليمة ؛أي جعل المتعلم قادرا على استعمال اللغة في شتى الظروف والأحوال الخطابية، خاصة تلك التي تطرأ في الحياة اليومية. إن علاج مثل هذه القضايا لا يمكن أن يتم الإعتماد على ما يثبته البحث العلمي في مجال اللسانيات وتعليمية اللغات من حقائق موضوعية .

I. دور النظريات اللسانية والتعليمية في تعليم اللغة العربية

أولا : تأثير النظرية البنوية والسلوكية في تعليم اللغة العربية:

أ- النظرية السلوكية: تعتبر النظرية السلوكية من أقدم النظريات التي قدمت قواعد وقوانين للتعلم البشري، استنادا إلى تجارب ميدانية على الحيوانات . حيث تعتبر اللغة سلوكا اجتماعيا كلاميا كسائر السلوكات الأخرى . يكتسبه الطفل منذ ولادته عن طريق المحاكاة والتقليد والتكرار فيترسخ شيئا فشيئا ليتحول إلى عادة لغوية كسائر العادات السلوكية الأخرى المكتسبة. لذلك يركزون على الاستجابات التي تخضع للملاحظة والعلاقة بين تلك الاستجابات والأحداث المحيطة بها .

وتعد السلوكية (Behaviorsime) اتجاها معرفيا نفسيا، من مدارس علم النفس التجريبي، من أشهر مؤسسيها العالم واطسون (watson)* ويعرفها بأنها " العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشري، وذلك بطرائق تجريبية يقصد سلوك الإنسان وفقا لمكتشفات العلم"[1].

مما سبق نستنتج أن النظرية السلوكية نوعا ما ساهمت في العملية التعليمية، إلا أنها ساوت بين الإنسان والحيوان واعتبرت الإنسان مجرد حيوان تحركه الغرائز، لا يهتم بدراسة البنيات المجردة التي يمتلكها الفرد، أضف إلى ذلك فهو آلة طيعة قابلة للتوجيه.

ب ــ دورها في تعليم اللغة العربية: لقد لاحظ علماء اللسانيات البنوية والسلوكية أن "اللغة سلوك والتعلم سلوك، وكل سلوك هو استجابة لمثير، وقد بنوا تعليم اللغة على مبدأ التكيف"[2]،

---

*جون واطسون (john broadus waston)، عالم نفسي أمريكي، ولد في 09 يناير 1878 بولاية جنوب كارولينا، تحصل على الشهادة الجامعية الأولى سنة 1900 م، كما تحصل على دكتوراه سنة 1903، إذا اعتبر كافة النشاطات الإنسانية على أنها بمثابة سلوط بما فيها اللغة.

[1] محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية. (د.ط)، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ص : 93.

[2] ينظر: الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2007، ج1، ص: 194.

إن أهم ما قدمته هذه النظرية في مجال تعليم اللغات هو التمارين البنوية القائمة على السؤال والجواب (المثير والاستجابة)، وإن أهم وظيفة حددها المتخصصون في تعليمية اللغات في هذا النوع من التعليم هي "الوصول بالمتعلم إلى الآلية أي ؛إلى المرحلة يصبح فيها قادرا على إنشاء جمل جديدة قياسا على الأنماط التي تعلمها، وهو نموذج من الجمل والمفردات الذي ينبغي للمتعلم أن يبني عليه تراكيبه، وربطه بالمثيرات الكلامية التي هي أوامر من المعلم تولد في المتعلم استجابة خاصة تتمثل في إعادة النموذج في عدد من التغيرات أو الإضافات أو الحذف، وهذه العمليات التعليمية تحصر في برنامج متدرج أي على عدد معين من المراحل تسمى بالمراحل الصغرى" [1]، ولما كانت اللغة العربية في عصر اختفت فيه الفصاحة السليقية, تدرس للناشئة والمتعلمين في بيئة اصطناعية لا في بيئة طبيعية، وذلك لغياب بيئة المنشأ، فإن المتخصصين في تعليمية اللغة العربية رأوا أن الطريقة الناجعة لا تكون بتدريسها كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب مطردها وشاذها، بل كمثل وأنماط بنوية، تكتسب بالدربة والمران لأن معرفة معلومات نظرية عن اللغة ليست هي الأمر الهام، وإنما الهام هو مراعاتها واستعمالها وبناء على هذا الكلام، فإن التعليمية تميز بين طريقين في تعليم اللغة :

1- **"القواعد الصريحة المباشرة (Grammaire explicite):** وتتضمن عرضا مباشرا للقوانين التي تقوم عليها التراكيب والجمل.

2- **القواعد الضمنية (Grammaire implicite):** التي تخلو من العرض المباشر لأي قوانين" [2].

ج- خصائص الاكتساب اللغوي من منظور السلوكين:

- تعتمد النظرية السلوكية على مجموعة من المرتكزات تتمثل فيما يلي:

[1] الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، ص 194-195

[2] محمد ساري، تيسير النحو ترف أو ضرورة (د، ط)، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، مج 3، العدد 2، يوليوــ سبتمبر، 2001، ص: 39.

1- "التعليم عندها هو مثير واستجابة يتبعه التعزيز، وأساس أي معرفة ما إنما تعتمد التجربة، والمعارف عندها لا تقدم إلا بارتباطها بملاحظات السلوكات الكلامية والفعلية , أي أن المعرفة موجودة خارج الذات، ولا تخرج إلا عندما تحدث المثيرات المناسبة وهذا كله لاعتمادها ثنائية بلومفيلد: مثير، استجابة.

2- "المنهاج التعليمي عندها هو الكتاب المدرسي التقليدي، وكتب مبرمجة، وأما الوسائل فهي الوسائل التقليدية من سبورة وطباشير وملصقات وخرائط "[1].

3- "يمثل المعلم محور العملية التعليمية التعلمية باعتباره المخطّط والمتابع والمنفذ لها، لكنه لا يولي اهتماما لما يجري في ذاكرة المتعلم من عمليات عقلية لأنها داخلية لا يمكن قياسها وملاحظتها .

4- المتعلم عندها وعاء يجب أن يعبأ بمجموعة من المعارف، فعندما تستثار عن طريق التعزيز يسترجع ذلك المخزون" . [2]

5- "التقويم عندها على قياس كمية الاستجابات المتعلمة عن طريق الاختبارات لأن العملية التعليمية عندها عبارة عن "تنظيم مثيرات البيئة التعليمية بحيث تؤدي إلى استجرار الاستجابات المطلوبة، وأن هدفها يتجلى في العمل على زيادة كمية هذه الاستجابات عن طريق التعزيز" [3].

وفي مجمل القول نقول أن الأساس العلمي لتعليم اللغات حتى السنوات الماضية ذا طابع سلوكي يقوم على فكرة أن تعلم اللغة في المقام الأول قضية اكتساب مجموعة من العادات اللغوية . فليس صحيحا ما قامت به المدرسة السلوكية في علم النفس والمدارس اللغوية

[1] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط4، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر 2009، ص: 24-25.

[2] المرجع نفسه، ص: 25-26.

[3] ينظر: أفنان نظير "من المدرسة السلوكية إلى المدرسة الإدراكية " مجلة التعريب، دمشق، 1994، المركز العربي للتعريب و الترجمة و النشر، العدد 8، ص: 121.

الوصفية من أن اللغة مجرد استجابات لمؤثرات، فالعبارات الجاهزة التي ينطبق عليها هذا الأمر محدودة جدا، والكفاءة اللغوية أبعد مدى من هذه الرؤية.

ثانيا: تأثير النظرية المعرفية في تعليم اللغة العربية:

أ- النظرية المعرفية: من النظريات التي ساهمت بدور فعال في تطوير العملية التعليمية، من خلال تفسيراتها وتحليلاتها لعملية اكتساب اللغة عند الطفل. هي نظرية نفسية تثير عدة تساؤلات، كيف يتعلم الفرد؟ وكيف يتذكر معارفه؟ وهل يختلف فرد عن فرد آخر؟

"ظهرت في النصف الأول من القرن الماضي، كرد على الأوضاع السائدة آنذاك، والمتمثلة في المفاهيم السلوكية المثير، الاستجابة، التعزيز، فمفاهيمها تغاير كل ما جاءت به المدارس السلوكية من أفكار خاصة فيما يتعلق بنمو العمليات الإدراكية في كل مرحلة من مراحل تطور الفرد"[1].

مما سبق نستنتج أن النظرية المعرفية تتجاوز الفكرة السلوكية في المثير والاستجابة ومع ذلك تبقى مطلقة والكلام شيء نسبي وهو الجانب الذي ينطق به الفرد في وقت ما.

ب- دورها في تعليم اللغة العربية:

يلاحظ "تشومسكي (chomasky) أن الوقت قد حان " ليتبنى اللسانيون وعلماء النفس على سواء أسلوبا كليلا في البحث في اللغة، بصفة خاصة، والذهن بصفة أعم، وهذا الأسلوب يمثل تحولا في اهتمام العالم من العناية بتغطية المواد والمعطيات إلى العناية بغور وعمق التفسير، وإفراز مفهوم دال للغة يصبح موضوع بحث عقلاني ينمى على أساس تجريدي"[2].

[1] العجيلي سركز، ناجي خليل، نظريات التعلم، ط 2، 1996، دار الكتب الوطنية بنغاز، منشورات جامعة قان يونس، بنغازي، ص 49، 50.

[2] عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات و اللغة العربية، ط 1، نماذج تركيبية دلالية، دار بقال، 1985، ص: 23-24.

" و قد اهتم (تشومسكي) (chomasky)بالجانب المتعلق باكتساب اللغة على أساس إنه هام لا مندوحة لأية نظرية لسانية من تناوله ومحاولة الإسهام في حله، وانتقد الاتجاه السلوكي"[1] الذي اقتصر في وصفه للغة على السطح معتمدا مقياس (المثير والاستجابة) حيث يرى تشومسكي(chomasky)أن "هناك فروقا بين الإنسان والآلة والحيوان، فالإنسان يملك قدرات خلاقة أهمها القدرة اللغوية (La Compètence) والتي لا ينبغي أن نحصرها في ما هو شكلي وتجرده من المعنى والفعل لأن هناك أصولا لا تميز القدرة اللغوية عند الإنسان التي تعجز فرضيات النظرية السلوكية عن تفسيرها، وذلك أن الإنسان مبدع وله قدرات فطرية داخلية تمكنه من اكتساب اللغة[2] "جهاز اكتساب للغة (L.A.D)"[3].و هذا خلاف للوضع الذي عليه الحيوان فمن الخطأ استخدام خصائص التعلم التي تم التوصل فيها إلى نتيجة، لذا أجريت تجارب على الحيوان، ومن المبادئ الأساسية التي اعتمدها تشومسكي(chomasky)في مسألة الاكتساب اللغوي ما يلي :

– إن اكتساب اللغة لا يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتعزيز، فهو خطأ لسببين :

أ– "لو كان صحيحا لتطلب اكتساب اللغة وقتا طويلا، بينما نجد أن الطفل يتقن لغة قومه في زمن لا يتعدى ثلاث سنوات أو أربع سنوات الأولى من عمره , في الوقت الذي يكون فيه عقله وذكاؤه قاصرين جدا .

ب– الواقع يدحض هذه الفرضية، فما إن يبلغ الطفل الخامسة من عمره وربما قبل ذلك أو أكثر حتى نجده قادرا على إبداع الجمل التي يحتاجها في سياقات مختلفة"[4].

---

[1] CLAUDE Hagége , la grammaire genége , la grammaire génetreé réflexion critique P U .F linguistique , 1 ed , 1976 , p 79. نقلا عن آيت أوشان ، اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي

[2] علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، ط1، 1998، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، دار الثقافة، ص: 37.

[3] (L.A.D) linguistique acquistition device نقلا عن آيت أوشان ، اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي

[4] علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، ص: 39.

و من ثمة "تشومسكي"(chomasky)"سيتجاوز وصف الشكل الخارجي للغة أي مستوى السطح إلى المستوى العميق لأن طموحه كان هو بناء نموذج كلي"[1].

كان تشومسكي(chomasky) من المشككين في إمكانية الاستفادة من النظرية اللغوية التوليدية التحويلية في تعليم اللغات , لكن هذا لم يكن حاجز من تضمين كتب القواعد التعليمية بعض النتائج المتوصل إليها تكمن في النحو التوليدي التحويلي .

ج- خصائص الاكتساب اللغوي من منظور المعرفين :

ترى النظرية المعرفية أن سلوك الإنسان يمليه العقل، وذلك باعتباره الموجه العام للإنسان، وذلك باعتبار كلام الفرد نشاط حركي واعي:

1- "التعليم عندها يكون شاملا؛ من خلال تغيير الإنسان لطريقة تفكيره وبنائه المعرفي وليس بما يقوم من سلوك ظاهر.

2- يمثل الطالب مركزها التعليمي ؛ لأنه يساهم في البناء والتخطيط لأهداف العملية التعليمية.

3- يقوم التخطيط في النظرية المعرفية على تصميم وتنظيم المناهج الدراسية ؛و ذلك من خلال خزن المعلومات واسترجاعها في الوقت المناسب .

4- المنهاج يقوم فيها على تسلسل الموضوعات وليس على دروس فردية"[2].

إن النظرية المعرفية هي نظرية عقلانية تبنت النحو على فرضيات ابستمولوجية تتسم بالمرونة، كما أنها نبهت إلى الإبداعية والقدرات الفردية للإنسان في اكتسابه للغة، واهتمت باكتشاف الحقيقة العميقة الكامنة تحت السلوك الفعلي، وأتاحت البحث في مسائل مطلقة

[1] ينظر: يذهب تشومسكي إلى الأنحاء صنفان :
- نحو كلي : و يتضمن المبادئ العامة المتحكمة في اللّسان الطبيعي ككل .
- أنحاء الخاص : و ترصد خصائص اللغات الطبيعية لغة.

[2] ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص: 26-27.

كالنظام التجريدي للغة والكليات اللغوية، ونظريات المعنى وطبيعة المعرفة الإنسانية، وقد تغيرت جوانب كثيرة من هذه النظرية وتطورت ولكن إطارها الفلسفي العام بقي ثابتا وبرزت نظريات لغوية أخرى منها مقاربة اللغة من زوايا مختلفة .

ثالثا : تأثير النظرية الوظيفية في تعليم اللغة العربية:

أ ــ النظرية الوظيفية:

"تأسست انطلاقا من نتائج العديد من الاتجاهات اللسانية، التي اهتمت بالجانب الاثنولوجي والسيسيولوجي والتداولي للغة، ويجمع الوظيفيون على أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، ويربطون النظام اللغوي بكيفية استعمال هذا النظام"[1].

ب– دورها في تعليم اللغة العربية:

لم يقتصر أصحاب هذا الاتجاه على اللغة في ذاتها كمادة وصيغ وبالتالي لم يكن همه الوحيد هو السلامة اللغوية كما فعل أصحاب التوجه البنوي، وإنما تجاوزه إلى "الاهتمام بملكة التبليغ .(La Compètence Linguistique)، أي القدرة على استعمال لغة ما في مختلف الأحوال الخطابية لشتى الأغراض، وذلك إدراكا منهم بأن الملكة اللغوية (Compètence Linguistique)أي القدرة على التركيب السليم فقط لا تعطي صاحبها إمكانية الاستجابة لما تقتضيه الأحوال الخطابية المختلفة في الحياة اليومية[2].

نعتقد أن هذا الاتجاه ملائم جدا لتدريس اللغة العربية الحية تستجيب لمتطلبات الحياة المعاصرة، بدل حشوذهن المتعلم بقواعد مجردة ومعلومات عن اللغة.

وقد بين الدكتور داود عبده أن " المنحى الوظيفي في تدريس العربية هو تدريسها بطريقة تؤدي إلى إتقان المهارات اللغوية الأربع: فهم اللغة مسموعة، وفهمها مقروءة، والتعبير الشفوي وهو ما يشمل ما يسمى بالقراءة الجبرية، والتعبير الكتابي، فوظيفة اللغة أية

[1] أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري)، منشورات عكاظ، 1989، ص 13.

[2] ينظر الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ص: 174–175.

لغة هي القدرة على الفهم والإفهام، ولإتقان هذه المهارات الأربع لابد من اعتبار قواعد اللغة لقواعد تركيب الكلمة وقواعد تركيب الجملة وقواعد الكتابة وسائل لإتقان المهارات الأربع السابقة لا غايات في حد ذاتها، وبالتالي يقتصر في تدريسها على ما يحتاج إليه الطالب ...و هذا يلغي معظم الإعراب التقليدي تلقائيا ويحل محله الإعراب الوظيفي" [1].

لقد "تأثرت صناعة تعليم اللغات أيما تأثر بهذه النظريات، فصار أكثر المربين المتخصصين في تعليم اللغات ينتبهون إلى ما يقوله اللغويون، واقتنعوا بأهميته في ميادين اختصاصهم، وهكذا ظهرت في أروبا وأمريكا الكثير من المناهج في تعليم اللغات فيها المعطيات البحث اللغوي الحديث"[2]، فكانت "الطريقة المباشرة في تعليم اللغات (Méthode direct) والطرق المسماة بالسمعية البصرية، والطرق المسماة بالسمعية الشفهية"[3] .

والحق أن هذه الطرق التي ذكرناها اعتمدت على البحوث والنظريات العلمية المتواصلة في اللسانيات وبالاستفادة مما حققه علم النفس وعلم التربية من نتائج لها علاقة باكتساب اللغة وتعليمها ولذلك يعتبر العلماء ميدان تعليمية اللغات علما تطبيقيا متعدد التخصصات .

ج- خصائص الاكتساب اللغوي من منظور الوظيفيين :

1-" ترتكز فرضية أن بنية اللغات الطبيعية لا يمكن أن تعرض خصائصها من الوظائف أهمها وظيفة التواصل.

2- مراعاة احتياجات المتعلم من اللغة وذلك من خلال إكساب المتعلم الملكة اللغوية والتبليغية في أقصر مدى ممكنة وبأقصر الطرق وأنجعها .

[1] أحمد علي كنعان، تدريس اللّغة العربية لغير المختصين في جامعة دمشق، (د.ط)، ندوة اللّغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللّغة العربية، دمشق، 2000، ص:64.

[2] ينظر حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص: 175.

[3] ينظر حاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ص: 191.

3- إن ملكة تعليم اللغة تعد الهدف الأسمى بالنسبة للمعلم، إذ يجب أن يكتسب أثناء تخصصه ملكة كافية في تعليم اللغة ". [1]

4- التنبيه على الفرق بين النحو العلمي والنحو التعليمي: نبهت المدرسة الخليلية الحديثة إلى ضرورة التمييز بين نوعين من النحو: النحو العلمي والنحو التعليمي في مجموعة من النقاط:

أ- النحو العلمي التحليلي : "يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، وتتخذ لتحقيق هذا الهدف أدق المناهج. فهو نحو تخصصي ينبغي أن يكون عميقا مجردا، يدرس لذاته، وتلك طبيعته. وهذا المستوى من النحو كما يقول الدكتور عبد الرحمان حاج صالح هو نشاط قائم بذاته، أهدافه المتمثلة في الاكتشاف المستمر والخلق والإبداع، وهذا هو الأساس والمنطلق في وضع نحو تعليمي تراعى فيه قوانين علم التدريس"[2].

ب- أما النحو التربوي التعليمي: "فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان، وسلامة الخطاب وأداء الغرض وترجمة الحاجة . فهو " يركز على ما يحتاجه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموع ما يقدمه النحو العلمي، مع تكيفيها تكيفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية "[3].

- وهذا" التمييز العلمي والمنهجي يؤكده مفهوم إجرائي في التعليمية الحديثة يطلق عليه (النقل التعليمي وهو نقل المعرفة من مستواها النظري الخالص الذي يمثل أصولها إلى مستوى إجرائي تطبيقي علمي يسهل تعليمة , أي الانتقال من المعرفة العالمة إلى المعرفة المدرسة (s. ensiegne) "[4].

---

[1] علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا، ص: 60.

[2] ينظر الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ص:182.

[3] محمد ساري، تيسير النحو ترف أم ضرورة؟، ص: 30.

[4] ينظر بشير إبرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي ،د .ط ،مطبعة المعارف ،عنابة ،الجزائر ،2007، ص:80.

– على المتعلم اللغة أن يمتلك قدرة تواصلية أي قدرة على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء نوايا تواصلية معينة.

وفي مجمل القول يتبين لنا أن طريقة النظرية الوظيفية في تعليم اللغة تختلف عن الطريقة التقليدية التي اتخذت من اللغة اللاتينية نموذجا يتعدى الطريقة النظرية البنيوية الوصفية السلوكية، الذين حصروا الفعل في سلوكات محددة، وبذلك فطريقة النظرية الوظيفية تقوم على فكرة متمثلـــة في علاقة اللغة بالمجتمع ومراعاة احتياجات المتعلم مـــن اللغة .

وفي الختام نستنتج أن " تعليم اللغة لا يرتبط بتعلم الأنساق الشكلية، بل إنه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل ومراعاة سياقها، وبذلك فإن الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب وليس الجملة المعزولة عن سياقها النصي.... لذلك يلزم أن يتحكم المتعلم في مبادئ انسجام الخطاب وتناسق الملفوظات".

وبذلك أدخلت تغيرا استراتيجيا سواء في نظرتها للغة نفسها وطريقة وصفها أو في أسلوب تعلمها وتعليمها، وهذا التغيير لم يكن تلقائيا، وإنما جاء نتيجة التطور الذي عرفته النظريات اللسانية وعلم الاجتماع اللغوي وعلم النفس اللغوي، ونظريات التعلم خصوصا.

II. الطريقة الديداكتيكية الحديثة (المقاربة بالأهداف وبالكفاءات)

أولا : تعريف المقاربة بالأهداف وبالكفاءات

أ– تعريف المقاربة : نعني بالمقاربة مجموع "التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهجية تقرب من جوانب عدة في موضوع منوع تجمعه روابط لغوية ومؤشرات مقامية محددة"[1].

ب– تعريف المقاربة بالأهداف: يعرف الهدف في المجال التعليمي التعلمي بأنه " التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي يتم اختيارها بقصد النمو في شخصياتهم، وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب "[2].

[1] تم الإطلاع على الموقع الإلكتروني www.edu24.net بتاريخ 2018/02/15 على الساعة 13:00

[2] صالح ذياب هني، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج و الأساليب العامة، ط 7،دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، 1999، ص: 85.

إن " عملية التدريس بالأهداف سيرورة نسقية تنطلق من أهداف مرجوة إلى نتائج محددة، عن طريق وسائل وأنشطة، وأدوات ملائمة "[1] يعد هذا النموذج – التدريس بالأهداف – " تكوينا لسلوكيات إنسانية مضبوطة وفعلا واعيا مقصودا وخاضعا لنسق مضبوط، ترعاه مؤسسة"[2].

مما سبق نستنتج أن الأهداف هي العنصر الأول من عناصر المناهج، وهي مهمة جدا، فعلى ضوئها نحدد المحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم .

ج– **تعريف المقاربة بالكفاءات:** هي "سلوك مركب ومنظم لتعبئة قدرات ومهارات المتعلم في المجالات المعرفية والمهارية، الوجدانية ، من أجل مجابهة موقف معين أو حل إشكال مطروح في المجال المدرسي أو المهني أو الاجتماعي "[3] .

الكفاءة هي "الاستجابة التي تدمج وتسخر مجموعة في القدرات والمهارات والمعارف المستعملة بفعالية في وضعيات تمتاز بالأشكال (الوضعية–المشكلة) أو في ظروف لم يسبق للمتعلم أن مارسها"[4].

وما يمكن قوله في نهاية هو أن الكفاءة هي القدرة على التجنيد الفعال لمجموعة من المعارف والمهارات والمواقف بهدف حل المشكل أو إنجاز مشروع.

ثالثا : مرتكزات التدريس في المقاربتين في ضوء نظريات التعلم:

إن مناهج تعليم اللغات متعددة، فلكل منها طريقتها الخاصة في التبليغ وهذا بسبب المنطلقات الكبرى التي تحددها كل السياسات اللغوية المعتمدة في البلاد .

[1] محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم ،د.ط، دار الكتاب، سطيف، الجزائر، ص: 86.

[2] الشيد بناني، من البيداغوجية إلى الديداكتيك، ط 1، الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1991، ص: 05.

[3] رابح مسعود، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، مطبعة هوناسب، الجزائر 2004، ص: 29.

[4] المرجع نفسه، ص30.

أ-المنهج المتبع في التدريس بالمقاربة بالأهداف وفق نظريات التعلم:

-المنهج البنيوي:

إن البنيوية "مدرسة تمتلك جملة من الخصائص القومية والمعطيات التاريخية التي تختلف باختلاف البلدان، وهي منهج سببه التطور الثقافي في النصف الثاني من القرن العشرين، ووضع أسس هذا المنهج هو العالم ferdinand desaussure .إن البنيوية مذهب علمي يستند إلى وضعية عقلانية بغية توضيح الوقائع الاجتماعية والإنسانية بتحليلها وإعادة تركيبها، حيث يستهدف بالبحث مختلف المجموعات الاجتماعية من عادات وتقاليد، باعتبارها منظومات تتماسك وفق بنيتها الداخلية . ولقد جاء كرد فعل على المناهج اللغوية وبخاصة (الطريقة تعليم النحو والترجمة) التي كان همها مقارنة اللغات الهندية باللغات الأوربية ثم بين اللغات على اختلاف أنواعها ودراسة تاريخ هذه اللغات"[1].

ب- التمارين البنيوية :

" أفادت البنيوية اللغة بوضعها التمارين البنيوية التي لعبت دورا مهما في استضمار المتعلمين للضوابط اللغوية، حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم على استعمال المكثف للغة وتثبيت السلوكات اللغوية بخلق آليات للاستعمال المألوف، حيث تم تجاوز المرحلة التقليدية التي كانت مرحلة تعتمد جمع شتات المفردات دون تطبيق . ولقد اعتمدت التدريبات التي تستهدف إكساب المتعلم مهارة ما عن طريق التدريب المكثف والمتواصل للبنية المدروسة قصد ترسيخها وتطبيقها في صيغ متعددة، وتعتبر هذه التمارين حاسمة في تحسين مردودية التعليم إذ يلجأ إليها المدرسون لتلبية"[2].

[1] ينظر دوجلاس، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994، ص: 80.

[2] عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية والمصطلحات البيداغوجية، ط2، الرباط، 1994، سلسلة علوم التربية، ص 138.

1/- "تمارين التكرار أو الترداد : بهدف هذا التمرين إلى تعويد المتعلمين على النطق الصحيح، من خلال إسماعهم عددا من الجمل تحتوي على فوارق بنيانية، يرغب المعلم في إيصالها للتلاميذ"[1].

مثل :- الدرس مفهوم .

- إن الدرس مفهوم.

- كان الدرس مفهوما.

2/- "تمرين التحويل: يهدف إلى تنمية الحس اللغوي عند المتعلمين بإدراك التغيير الذي يطرأ على الجملة مثل تمرين يتعلق بتحويل الجملة الفعلية إلى جملة إسمية"[2].

مثل: نال التلاميذ الجوائز جملة فعلية .

التلاميذ نال الجوائز. جملة إسمية .

3/- "تمرين التوسع إلى المعنى : يهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلمين على التفكير بتوسيع الجملة "الأم" باقتراح كلمات أو مقاطع جديدة، أولا بأول ربما يساعد على توسيع المدارك وتفتيح أفاق الفكرة "[3].

مثل: - نظمت المدرسة رحلة.

- نظمت المدرسة رحلة إلى حديقة الحيوانات .

- نظمت المدرسة رحلة إلى حديقة الحيوانات للتلاميذ المجتهدين.

4/- "تمرين الترابط: بهدف هذا التمرين إلى تدريب المتعلمين على حسن استخدام أدوات الربط لجملتين فأكثر لتحصل على جملة مركبة، فعبارة، فموضوع" [4].

مثل: - العصفور هو يغرد .

---

[1] يوسف الصميلي، اللّغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، (د.ط)، 2002، المكتبة العمرية، بيروت، ص: 202.

[2] المرجع نفسه، ص: 204.

[3] المرجع نفسه، ص :205.

[4] المرجع نفسه، ص 205.

– العصفور هو الذي يغرد.

5/– "تمرين الاستبدال: و هو تمرين يعتمد على استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على نفس البنية التركيبية مثل: استبدال متعدد المواضع "[1] .

مثل: – جاء عشرة طلاب (طالبة).

– وما يمكن قوله في النهاية هو أن التمارين البنيوية وسيلة تعليمية لا يمكن الاستغناء عنها، رغم ما قيل عنها لأنها تعمل على أن يكتسب التلاميذ القدرة على التصرف في البنى حسب مقتضى الحال .

أ–المنهج المتبع في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وفق نظريات التعلم:

– **المنهج الوظيفي:** إن ملامسة بعض الجوانب الوظيفية المتبعة في المدارس الجزائرية تنبيهها للإصلاح الذي ظهر في أبرز صوره بتطبيق المقاربة بالكفاءات ومحاولة تتبع بعض الطرائق التعليمية الجديدة من صميم المنهج الوظيفي.

يقدم داوود عبده تعريفا للتعليم الوظيفي ينطلق فيه من هدف التعليم اللّغة إذ الغاية منه "تحقيق القدرات اللّغوية عند التلميذ بحيث يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة"[2].

ويعني هذا "تحويل المعرفة اللغوية إلى كفاءة تواصلية تتيح للمتعلّم إثبات ذاتية وتسهم في تفاعله الاجتماعي، وبذلك فإنّ الاكتساب اللّغوي أثناء تعلّم اللّغة. من وجهة نظر الوظيفيين لم يعد مقتصرا على المعرفة اللّغوية فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى معرفة القوانين والأعراف التي تحكم الاستعمال المناسب للّغة في المواقف الاجتماعية المختلفة، وبذلك

[1] ينظر، عبد الرحمن حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص: 75.

[2] ينظر داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ط 1، 179، دار العلوم، الكويت، ص 09.

نتوصل بالطفل عند انتهاء مرحلة تعلّمه للّغة إلى تحقيق قدرة لغوية تواصلية لا تؤهله لإنتاج جمل نحوية فحسب بل لإنتاج هذه الجمل فيما يناسبها من سياقات الاستعمال"[1].

وعلى هذا الأساس فقد ميزّ الاتّجاه الوظيفي بين نوعين من الكفاية يتطلبهما تعليم اللّغات هما: الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية.

1- الكفاءة اللغوية: وضع تشومسكي مصطلح الكفاية اللّغوية مقابلا للأداء، فالكفاية اللّغوية تعني "معرفة (المتكلّم/المستمع) أي المعرفة الضمنيّة والكامنة لقواعد وقائمة وحداتها المعجمية، بينما الأداء فهو الاستخدام الفعلي للغة في مواقف محددة"[2] .

2-الكفاءة التواصلية: و يعني أن" يكون النّص من جهة قيمته التواصلية تاما ومفهوما بوجه عام , ولا يمكن أن يتوصل إلى الكفاءة التواصلية إلا مع تمام مضموني ونحوي نصي . فالكفاية التواصلية إذ هي المقدرة على استخدام اللّغة في سياقاتها الفعلية التي تتجلى فيها فإذا أمكن ينظر إلى الكفاءة اللّغوية على أنّها المعرفة المتطلبة لتحديد ما تعنيه مثل هذه الجمل عندما تتكلم بها بطريقة ما في سياق معيّن"[3].

ونتيجة لذلك فإن التواصليين يرون أنه يستحسن أن تقدم المادّة اللّغوية منذ البداية من خلال مختلف مواقف استعمالها، كما يتعين أيضا تقديم سجل لغوي متنوع، الأمر الذي خلاله يمكّن المتعلّمين من تطوير واختبار استنتاجاتهم حول تراكيب اللّغة واستعمالها.

3- مقاربتها : إن الهدف من المقاربة التواصلية هو تمكين المتعلّم من استعمال اللّغة في المواقف التي تعرض له في حياته واكسابه القدرة على التكيف مع تلك المواقف، ومهمّة

---

[1] ينظر على آيت أوشن، اللسانيات و البيداغوجيا، المرجع السابق، ص 43 .

[2] CHROSKY , aspects of the theiry of syntax- combridge masse , 1965 p 4 نقلا عن علي آيت أوشن اللسانيات والبيداغوجيا

[3] Diane Lansen – freeman , discoure analyisis in the seconde language research newelery , usa , 1980, p 177. نقلا عن أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية.

التربويين وواضعي المناهج ينبغي أن تتوجه إلى معرفة "مواقف الحياة التي تعرض للنّاس الاتّصال لأداء وظائف معينة "[1].

وتتجلى أهمية المقاربة التواصلية من خلال اعتمادها على مبدأين هما : التركيز على وظيفة اللغة، واعتماد أسلوب النصوص.

أ- التركيز على وظيفة اللغة : " للقواعد أهمية كبيرة في اللغة العربية إلا أنه من المفيد التخفيف من التركيز على الجانب النظري في معالجة الاكتساب اللغوي والالتفات إلى أساس جديد أكثر فعالية، وهو وظيفة اللّغة وأثرها في الحياة، كما يجب إشعار المتعلّم ذلك فمتى ما أحس بجدوى ما يتعلمه انبعث إليه بدافعية كبيرة " والنظرة الجديدة للنحو تدعو إلى توسيع مفهوم الضيق المنحصرة في قواعد النحو والصرف، إذ يجب أن يشمل جوانب اللّغة كلها بما فيها الصوت والصيغة، والتركيب والدلالة ولا ينظر إلى جانب منها على انه الغاية والهدف من غير أن ينظر إلى الجوانب الأخرى"[2].

ب- اعتماد أسلوب النصوص: يعاني الطلبة في المراحل الدراسية " من ضعف واضح في قواعد اللغة العربية وغيرها إلى حد يجعل الكثير يكره المادة النحوية ويشمئز من دراستها فتعرض إلى الإهمال والتهميش، لذا وجب على المعلمين أن يسيروا هذه الدروس بتجاوز القوانين الكلية المجردة والتحليل والتقسيم والاستنباط التي تستدعي جهود ضمنية يعجز الكثير من الطلبة الوصول إليها كما ينبغي على المعلمين أن يتجاوزوا الأمثلة التي لا تصل المتعلم بواقعه وميوله واهتماماته"[3].

---

[1] ينظر : رشدي خاطر و آخرون، طرق تدريس قواعد اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 15.

[2] طه الديلمي كامل نجم الدليمي، أساليب حديثة في التدريس قواعد اللغة العربية، ط 1، 2004، دار الشروق، الأردن، ص 25:.

[3] طه الدليمي، سعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق و تدريسها، ط 1، 2005، دار الشروق عمان، ص: 150-151.

ج- بيداغوجيا الإدماج: وهو "توظيف المتعلم مختلف مكتسباته بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة , أي التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة" [1].

ما يمكننا قوله في النهاية هو أن المنهج الوظيفي هو الآخر نال صدى في الجانب التعليمي، وكان بمثابة طريق جديد يتيح للمتعلم إثبات ذاته في مجتمعه .

ثالثا :مقارنة بين المقاربة بالأهداف وبالكفاءات في ضوء نظرية التعلّم

"إن الإصلاح واجب خصوصا إذ طرأ تغيير وتجدد على الواقع المحيط القريب والبعيد. والإصلاح للتعليم ومنظومته أوجب لأنه يتعلق بإنتاج بشري. وعليه دأبت كثيرة من البلاد على إصلاح منظومتها التعليمية التربوية حتى تحقق بلوغ أهداف وغايات كبرى رسمتها لنفسها. منها الجزائر"[2].

أ- قراءة في مناهج الإصلاح مقارنة بالبرامج السابقة

العناصـــر	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
1- المحتوى الدراسي	-الاهتمام بالمادة الدراسية على حساب اهتمامات المتعلمين والربط بين مواد المنهاج. - تسلسل الدروس دون التركيز على التكامل فيما بينها.	- يهتم بالمتعلم ولا يهمل المادة الدراسية لكنه لا يعتبرها غاية في حد ذاتها. - التركيز والتكامل بين الدروس من خلال وحدة إدماج
	- ازدحام المناهج بمواد دراسية كثيرة نتيجة تضخم المعرفة.	- يعالج ازدحام المواد بإعادة تنظيم المنهاج وليس بإضافة مواد جديدة .
	- الاهتمام بالمادة الدراسية يجعل إتقانه غاية دون اهتمام بفوائده .	- يركز على إتقان طريقة الحصول على المعلومات واستخدام المصادر ويركز على أتقان المهارات والاتجاهات .

[1] ينظر : إسماعيل غلمان، تعاريف تربوية، ص 17.

[2] ينظر أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري و التطبيق 1435/08/13 ه، 2014/06/12، على الساعة العاشرة صباحا، شبكة ألوكة، ص: 06-12.

2- المدرس	- وظيفة المدرس الأساسية نقل المعلومات إلى أذهان المتعلمين.	- ليس المعلم المصدر الوحيد للمعلومات إنما هو مرشد وموّجه
	- عمل التلخيصات والمذكرات للتلاميذ وحرمانهم من الوصول إلى التعميم .	- يساعد المتعلمين على وصول إلى التعميمات بأنفسهم ويستخدم طرقا مختلفة للتكوين .
	- اهتمامه بالمادة والامتحانات أكثر من المتعلم الذي من المفروض أن يكون هو محور العملية التعليمية.	- يركز على نمو المتعلم وينظر إليه كوسيلة ويعتبر الامتحانات خبرة تعليمية ووسيلة لتقويم المتعلم.
	- الحكم عمل المدرس لنتائج المتعلمين في الامتحانات . - يعرقل المنهاج المدرسي في عملية للتقويم المستمر.	- الحكم على عمل المدرس بمدى نجاحه في تحقيق أهدافه المنهاج بالنسبة لنمو المتعلم المتكامل على عملية التقويم المستمر. - يساعد المنهاج المدرس على عملية التقويم المستمر.
3-الحياة المدرسية	- حياة مدرسية مملة خالية من النشاطات وربما تصل بالمتعلم إلى درجة الكره.	- حياة مدرسية مليئة بالنشاطات التي تساعد على نمو المتعلمين.
	- حياة استبدادية يكون فيها المستبد هو المدير والمعلم والضحية هو المتعلم.	- حياة ديمقراطية تعاونية يعتمد فيها المتعلمين على أنفسهم.
	- لا يرى المتعلم فائدة ولا ارتباطا بين ما يدرس وبين المسائل الحياتية.	- كل مسائل المنهاج تتعلق بحاجيات المجتمع ولذلك المنهاج ينهض بالحياة.
4- المتعلم	- الاهتمام ميول واهتمامات المتعلمين وبالتالي عدم مراعاة الفروق الفردية بينهم.	- يهتم المتعلم ويراعي الفروق الفردية بينهم .
	- السلبية وعدم المشاركة والتعاون بين المتعلمين.	- إيجابية المتعلم ومشاركته في عملية التقييم.
	- عدم التعود على الاعتماد على النفس والوصول إلى الحقائق عن طريق حل المشكلات.	- اعتماد أسلوب حل المشكلات الحياتية ومن هنا يشعر المتعلم بأن المنهج يساعده في الحياة.

	– عدم تكامل نموهم الاجتماعي والعاطفي وغيرهم من أبعاد النمو .	– الاهتمام بجميع أبعاد نمو المتعلم.
5ــ الأولياء	– يبلغ الأولياء عن مدى تعلم أبنائهم في السياق المدرسي كوسيلة المراقبة الإدارية والاقتصار على منح النقط والترتيب.	– مؤشر يسمح للأولياء بمتابعة أعمال أبنائهم ويعمل على ترابط حلقة التعاون والاتصال بين أولياء والمدرسة باستمرار.
	– المتعلم في صراع محتوى المناهج يجعل الأولياء في متاهة بين الواقع والخيال.	– المنهاج يجعل الأولياء في متابعة المستثمر من أجل مصلحة أبنائهم.
6–الوسائل التعليمية	اللوحة، الصور، السبورة، الميزان، المجسمات، الكتاب المدرسي، الأشكال	–مسجل صوتي، أجهزة إلكترونية (حاسوب)، وسائل الإيضاح، بطاقات تعليمية، السبورة، الصور، الميزان، اللوحة، الأشكال، الكتاب المدرسي.
7–وضعية التقويم	–يقدم الباحث نماذج يراها فاعلة في التقويم ,وفق ما جاءت به اللسانيات التطبيقية من اتباع طرائق التربوية السهلة , كلما دعت الضرورة لذلك ,التي من خصائصها الانتقائية و النفعية. –تقويم قبلي . –التقويم التكوين البنائي. –التقويم الختامي النهائي.	–اختيار الوضعيات –اختيار الأسئلة المقترحة (المختصرة الدقيقة، الواضحة) مع توقع الأجوبة المفترضة من المتعلمين. –اعتماد المعالجة الفورية في التعليم البنائي. –التقويم تشخيصي، ثم تكويني ثم تحصيلي نهائي، في التحصيلي وجوب الوصول إلى مشاركة من المتعلمين.

وما يمكن قوله في الأخير هو أسلوب التدريس بعد انتقاله من المقاربة بالهداف إلى المقاربة بالكفاءات مقاربة حديثة في تطوير العمليّة التّعليمية، وبعد تساؤلات عديدة وجدل حول هذه القضية انتهى العديد من الباحثين إلى أنّ هناك قطيعة بين الاستراتيجيتين من

الناحية النظرية باعتبار أن مقاربة التدريس بالكفاءات من نتاج المدرسة المعرفية والمدرسة الوظيفية، ومن ناحية ثانية تتواصل المقاربتان وتتكامل فيما بينهما، ومن الناحية التطبيقية لا يعقل تحديد كفاءة دون تحديد الهدف من المهمة التربوية ؛أي أنه يوجد بين مفهوم الهدف ومفهوم الكفاءة انفصال واستمرار في آن واحد.

خلاصة:

إنّ ترقية أو تعليم اللّغة العربية سواء للناطقين أو غير الناطقين بها لا تنجح أو تكتمل إلّا إذا انطلقت مما أثبتته اللّسانيات، كذا والتعليمية من مبادئ في هذا الميدان، فاللّسانيات تلعب دورا هاما في إفادة معلم اللّغات بمعارف علمية حول طبيعة الظاهرة اللغوية، فغايته الرئيسية ليست الاشتغال على اللّسانيات في حدّ ذاتها وإنّما تكمن في توظيف النظريات التي يراها نافعة للوضع البيداغوجي الذي يواجهه في تعليم لغة ما.

وبهذا نكون قد ضمنا نجاح العملية التعليمية، وإنتاج مواد تعليمية ذات مستوى أكاديمي وفني رفيع يساعد الدارس على التعلم.

تمهيد:

بعد الانتهاء من الجانب النظري، عرجنا إلى الجانب الميداني الذي يعتبر من أهم وسائل جمع المعلومات والبيانات حول الظاهرة المراد دراستها والبحث فيها، ويعتمد الباحث على الدراسة الميدانية بغية إثبات أو نفي فرضيات بحث لذلك فالجانب الميداني يعتبر أساسيا لتدعيم الجانب النظري ميدانيا وهذا حسب طبيعة الدراسة، وهذا النوع من البحوث يرتكز على إجراءات عملية تسهم في البحث من خلال دراسة واقع تعليم اللغة العربية في الجزائر.

- هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واقع تعليم اللغة العربية في الجزائر من التعليم إلى التعلّم في المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال دراستين تطبيقيتين، الأولى عبارة عن زيارة ميدانية لملاحظة الأداء التعليمي والثانية عبارة عن الاستبيان الموجه للمعلمين.

I. دراسة تطبيقية (زيارة ميدانية)

أولا : آليات وأدوات الدراسة الميدانية :

بعد حصولنا على الموافقة من مديرية التربية لولاية عين الدفلى بتاريخ 14 أفريل 2018، التحقنا بالمدرسة الابتدائية قاسم علي جلول بمدينة العطاف على الساعة 8:00 صباحا واستعنا بمدير الابتدائية من أجل تسهيل عملية حضورنا لمجموعة من الأنشطة في مادة اللغة العربية وعملية توزيع الاستبيانات وجمعها، كما اتصلنا بمعلمي العينة، وشرحنا لهم كيفية تطبيق أداة البحث باعتبار أن لكل دراسة منهجا يناسبها، فقد اخترنا المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي المناسب لهذه الدراسة الميدانية ومعالجة النتائج المتحصل عليها باستخدام التكرارات والنسب المئوية .

في إطار دراسة العملية التعلّمية التعليمية نعتمد على آليات وأدوات تساعدنا في الدراسة تكون بمثابة الأداة الموجهة لنا .

1- **المنهج** : "وهو دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة، ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا لمقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى "[1]

2- **المنهاج :"** وهو مجموعة من المواضيع المدرجة في مقرر مادة الدراسة، وبذلك تؤلف وحدة كبيرة تهدف إلى نقل التلميذ من محطة إلى أخرى عبر سلسلة من الإرشادات والمعارف والمهارات التي تفيده"[2].

[1] عمار بوحوش ، محمد محمود الذنيبات ، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2005 ، ص 129.

[2] ينظر : وليد عبد اللطيف هوانة ، المدخل إلى إعداد المناهج الدراسية (د.ط) ، دار المديح للنشر ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 1988، ص 32.

3- **الاستبيان** : "هو عبارة عن استمارة تحتوي مجموعة من الأسئلة تشمل جميع المحاور الرئيسية في البحث" [1] وهذه الأسئلة بعضها مغلقة مثل : هل الهدف ضرورة ملحة في العملية التربوية ؟ تكون الإجابة نعم أو لا أو مفتوحة : ما هي الوسائل التعليمية التي تستعملونها في قسمكم ؟.

يجب أن تكون الأسئلة تفي بالغرض المطلوب، وتشمل جميع محاور البحث، وتمكّن الباحث من جميع البيانات اللازمة التي تخدم بحثه، وأحسن أنواع الاستمارات هو ذلك الذي يمزج بين النوعين (الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة) .

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على استمارة واحدة تضمن كل من الأسئلة المغلقة والمفتوحة وجهناها إلى المعلمين، أردنا من خلالها دراسة الواقع التعليمي التعلّمي المعاش في المدرسة الابتدائية الجزائرية تمثل في استبيان واحد.

- بالإضافة إلى ذلك قمنا بجولة ميداينة لملاحظة التعليمي التعلّمي المعاش في المدرسة الجزائرية، لكي تكون لنا نظرة أوسع وأشمل حول العملية التعليمية .

4- مكان الدراسة :

تم إجراء الدراسة الميدانية في ابتدائية قاسم علي جلول بمدينة العطاف .

5- عينة الدراسة :

تكونت عينة البحث من 13 أستاذًوأستاذة (04 ذكور 09 إناث) .

6- **زمن الدراسة** : 2018/2017

7- طريقة استغلال الاستمارة :

أ- **التوزيع** : بعد توزيع الاستمارة على عينة البحث الميداني، طلبنا منهم الإجابة على الأسئلة المدونة، وتحرّي الصدق والموضوعية، فكلما كان ذلك كانت الدّقة في البحث.

ب- **جمع الاستمارة :** مما يلاحظ أن بعض الأساتذة لم يسلمونا إجاباتهم، لذا اكتفينا بمجموع الاستمارات المتحصل عليها (14إستمارة) .

[1] ناصر ثابت، أضواء على الدراسات الميدانية، ط 1، 1992، مكتبة الفلاح، ص 314.

ت- **الملاحظة:** "تعد من أهم وسائل جمع البيانات ومن أهم الأشياء الأساسية في بحث أي ظاهرة تقريباً، هناك بعض أنماط الفعل الاجتماعي التي لا يمكن فهمها فهما حقيقيا، إلا من خلال مشاهدتها مشاهدة حقيقية، بمعنى رؤيتها رؤية العينات" [1].

و تكمن أهمية الملاحظة في معايشة حيثيات العملية التعلمية في القسم، وهو ما يسمح بالوقوف الحقيقي على العملية التعليمية .

ثانيا : ملاحظة الأداء التعليمي التعلمي :

1- سيرورة الدرس :

- الميدان : فهم المنطوق
- الكفاءة الختامية : يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمط الحواري، ويتجاوب معها.
- المركبّة : فهم المعنى الظاهر في النص المنطوق .
- المؤشر : إعادة سرد المنطوق.
- المقطع: المقطع الثامن من الكتاب، محاور الأسفاروالرحلات.
- السند : نص محوري (رحلة إلى كينيا).
- النشاط : فهم المنطوق (استمع وافهم) .
- الوسائل : كتاب المتعلم.[2]

[1] محمد جوهري، علم الإجتماع النظري، الموضوع المنهجي، ط 1، 1992، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، ص 235.

[2] منهج الطور الثالث من التعليم الإبتدائي، الوثائق المرافقة لمادة فهم المنطوق، وزارة التربية الوطنية.

المراحل	التعليم	المتعلّم	الوقت	ملاحظات الملاحظ
1-إثارة دوافع المتعلمين	-إثارة اهتمام المعلمين بموضوع التعلم من خلال طرح إشكالات متعلقة بمكونات رحلة إلى كينيا مثل قول الأستاذة ماذا تعرفون عن الرحلات ؟ كذلك تسأل : من منكم سافر إلى بلدان أخرى ؟	- تأتي الأجوبة متعددة من المتعلمين، وتشجع الأستاذ المحاولات - هنا تلميذة نجيبة أجابت : أعرف عن الرحلات التنقل من مكان إلى أخر . - كما أجاب تلميذ أخر : نعم سافرت إلى تونس	2د	– فيما يخص إجابات المتعلّمين ذات مستوى و أسلوب راقي . – بالنسبة لطريقة تدريس الأستاذة فهي طريقة محكمة وناجحة .
2- سرد النص المنطوق	– تقديم نص الكتاب قراءة وسردا من قبل الأستاذة على مسمع المتعلمين بصوت معبر، مرفق بالإشارات والإيحاءات المساعدة على شد الانتباه، وتركيز اهتمام المتعلمين على الفهم .	– تركيز المتعلمين على فهم النص المقروء من طرف الأستاذة	5د	– قراءة سلسة خالية من الأخطاء ومعبرة، محترمة لعلامات الوقف والإشارات والإيحاءات – تركيز المتعلمين مع الأستاذة

3- فهم المنطوق	– اختبار المعلمة مدى فهم المتعلمين لنص المنطوق، من خلال طرح الأسئلة توجيهية : أين تقع بلد كينيا ؟ بما تتميز كينيا؟ – وذلك للاستزادة في توضيح بعض المعاني	– تأتي الأجوبة كلها في سياق الفهم المستهدف من النص المنطوق، إجابة بعض المتعلمين : – تقع كينيا في قارة إفريقيا – تتميز بشمسها الساطعة وطقسها الدافئ وحيوانات كثيرة مثل الفيلة، وحيد القرن، الحمار الوحشي .... الخ	40 د	– كانت إجابات المتعلمين أغلبها صحيحة. – أما بالنسبة للمشاركة والمناقشة كانت فعالة وهذا يدل على الجهد المبذول من طرف الأستاذة
4- إعادة السرد	– تشجيع الأستاذة مبادرات المتعلمين بإعادة سرد النص المسرود بحسب الفهم المحقق	– سرد قصص عن الرحلات والأسفار التي قاموا بها – إعادة سرد قصص عن الرحلات سمعوها أو شاهدوها من التلفاز أو غير ذلك	20 د	– كانت إجابات المتعلمين متنوعة ومتعددة وذلك بحسب درجة الفهم والاستيعاب للدرس ومنها ممتازة ومتوسطة وجيدة، ولا توجد إجابات ضعيفة .

1- سيرورة الدرس :

- ميدان التعبير الشفهي : .[1]
- الكفاءة الختامية : يحاور ويناقش انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصوّرة في وضعيات دالة .
- المركبة : الوصف
- المؤشر: وصف المشاهد والصور والتعليق عليها .
- السند : صورة الكتاب مثل رحلة إلى كينيا .
- النشاط : أشاهد وأعبّر.
- الوسائل : السبورة وكتاب المتعلم .

[1] بن صيد بورتي سراب وآخرون، كتاب السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، ص 132

المراحل	التعليم	المتعلم	الوقت	ملاحظات الملاحظ
1-إثارة دافعية المتعلمين	- تحفيز الأستاذة للمتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم واهتماماتهم بالموضوع من خلال: - دعوتهم إلى ملاحظة المشهد المعروض على الكتاب وتأمله. - فسح المجال المناسب لهم والتأمل والاستفسارات .	- ملاحظة وتأمل التلاميذ للصورة . - تقديهم للملاحظات التي شاهدوها على الكتاب .	10 د	- تقديم التلاميذ ملاحظات دقيقة من خلال مشاهدتهم للصورة.
2- الوصف التلقائي للمشهد	- انطلاق وصف المشهد تلقائيا تجاوبا مع الأسئلة التوجيهية الآتية، مراعاة المستوى : - ماذا يمثل المشهد ؟	- إجابات بعض المتعلمين - يمثل المشهد الرحلات والأسفار منها رحلة إلى كينيا - تقع في قارة إفريقيا -تتميز بالحيوانات الكثيرة	15 د	- تعابير متنوعة من طرف التلاميذ . - يتم تشجيع المستحسنة منها من قبل الأساتذة - ثم تسجيلها على السبورة

3- تنظيم التعابير وبناء الحوار	- يتم توجيه تعابير المتعلمين وبناء الحوار حول مضمون المشهد من خلال طرح مجموعة من الأسئلة المساعدة مثل : - يمثل المشهد رحلة إلى كينيا - كيف عرفتم ذلك - ماهي حالة الطقس في هاذ البلد - ماهي الحيوانات المتواجدة فيها ؟ - هل يوجد بها غابات ؟	إجابات بعض المتعلمين على الأسئلة تتمثل في : – تعرفنا على ذلك من خلال مشاهد في الصورة، الشمس الساطعة والحيوانات الكثيرة - كانت حالة الطقس دافئ الحيوانات المتواجدة فيها تتمثل في الزرافة، الفيلة وغير ذلك - نعم يوجد بها غابات	15 د	- أسلوب المتعلمين جيد - أفكار متسلسلةومترابطة - فصاحة المتعلمين إلى غير ذلك - و هذا يدل على ثراء رصيدهم اللغوي
تكوين خلاصة (بناء قصير)	– أثناء النشاط السابق في بناء الحوار يكون الأستاذ قد سجل على السبورة التعابير المستحسنة في كلمات وجمل حسب أطوار المناقشة والحوار الشامل لمضمون النص	– يتم مشاهدة المتعلمين بالتدرج – يتم الربط بينهما لتكوين نص بمشاركة المتعلمين	10 د	عرض النص القصير على السبورة موجز، صحيح نحوياومعناً.

2-سيرورة الدرس :

-الميدان : قراءة[1]

- الكفاءة الختامية : يقرأ التلاميذ النص المتواجد بين أيديهم ويفهمه .
- المركبّة : قراءة وفهم المعنى الظاهر في النص .
- المؤشر : القراءة الجيدة، استخراج المعلومات المرافقة للنص من خلال طرح الأستاذة للأسئلة.
- السند : قراءة النص المحوري (أوكوث).
- النشاط : اقرأ أو اكتشف.
- الوسائل: كتاب المتعلم .

[1] بن صيد بورتي سراب وآخرون، كتاب السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، ص133.

المراحل	التعليم	المتعلم	الوقت	ملاحظات الملاحظ
1- إثارة دوافع المتعلمين واستعدادهم	-طلب الأستاذة من التلاميذ فتح الكتاب صفحة 133 -ماذا تشاهد في الصورة؟	- إجابات التلاميذ : - أشاهد في الصورة أشخاص ذوي بشرة سوداء، يلبسون لباس خاص . - يحملون على رؤوسهم سلل من الفواكه.	3 د	-كانت إجابات المتعلمين ممتازة ومتوسطة وجيدة. -كان هنا جو تفاعل ومناقشة بين الأساتذة والتلاميذ وهذا راجع إلى الطريقة الجيدة التي تعتمدها الأستاذة في التدريس .
2- البناء (قراءة النص في مقاطع)	- طلبت الأستاذة من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة. - قيام الأستاذة بقراءة النص بتأني وتركيز أي قراءة معبرة، مع مراعاتها لعلامات	-قراءة التلاميذ للنص قراءة صامتة . - فسح الأستاذة المجال للتلاميذ (قراءة النص، قراءة معبرة) ومرافقة أدائهم بالتوجيه المناسب. - إجابات التلاميذ : - نعني بالأنين : صوت التوجع. -نعني بالخرز : أنه عقّد يلبس. - نعني بزمجرة : صوت الحيوان الغليظ	30 د	-قراءات أغلبها صحيحة، لكن هناك من ارتكبوا بعض الأخطاء الملاحظة منها: - نصب الفعل الماضي - عدم ضبط الكلمات بالشكل المناسب. - عدم احترام علامات الوقف.

	الوقف والإشارات وغيرها . - توجيهها أسئلة عن بعض معاني المفردات مثل : - ما معنى أنين ، - ما معنى الخرز ؟ - ما معنى زمجرة ؟			
3- البناء (تقديم الأسئلةوالإجابات)	- توجيه الأستاذة أسئلة متعلقة بالنص المتمثلة في: أ-من هو بطل هذا النص؟ ب- لماذا يعتبر هذا اليوم	-تأتي إجابات المتعلمين فيما يلي: - بطل هذا النص هو أوكوث. - يعتبر هذا اليوم مهما بالنسبة لأكوث لأنه بلغ التاسعة من عمره. - أعجب أوكوث في السوق بعقود الخزر	20 د	- في جو المناقشة كان مستوى التلاميذ رفيع جدا، لكن هنا فئة قليلة جدا من أربعة تلاميذ لم يتفاعلوا مع الدرس. - حيث كانت الإجابات ممتازة من أغلب التلاميذ. - وهذا يدل على أنه قسم جيد.

	مهما بالنسبة لأكوث؟ ج–بماذا أعجب أوكوث في السوق؟ د– ماذا اشترى الجد لأكوث؟	والأقنعة الخشبية المعروضة. – اشترى الجد لأوكوث نعجة من السوق		– أما الأستاذة فهي نشيطة، محفزة، تمتلك خبرة، تسرد درسها في مناقشة وتفاعل مع المتعلمينمع المتعلمين وهذا نظرا لاجتهادها.

3- سيرورة الدرس :

الميدان: قواعد اللّغة

- الكفاءة الختامية : قدرة المتعلمين على معرفة درس القواعد، واستنتاج القاعدة واستثمارها، وإنجاز التمارين الموجّه إليهم .

- المركبّة : فهم درس القواعد.
- المؤشر: قدرة على إنجاز التمارين.
- السند: الأمثلة، عبارات متضمنة درس القواعد.
- النشاط : الجملة التعجبية . [1]

[1] بن صيد بورتي سراب وآخرون، كتاب السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، ص 131.

المراحل	التعليم	المتعلم	الوقت	ملاحظات الملاحظ
1- التمهيد والتهيئة للدرس	-تمهيد الأستاذة لدرس القواعد والذي هو الجملة التعجبية . - استدراج التلاميذ بالأمثلة للوصول إلى عبارات المتضمنة للجملة التعجبية - تتمظهر الأمثلة المدونة على السبورة : ما أجمل مدينة دبلن وما أنظف شوارعها!	- ملاحظة وتأمل التلاميذ للأمثلة المتواجدة على السبورة من أجل التعرف على الجملة التعجبية	15 د	- لفت انتباه الأستاذة انتباه التلاميذ بمجموعة من الأمثلة حول الدرس
2- مناقشة الدرس	- مناقشة الأستاذة مع المتعلمين بهدف قدرتهم للتعرف على الجملة التعجبية - طلب الأستاذة من التلاميذ إعطاء أمثلة مشابهة للأمثلة المدونة على السبورة. - طلب الأستاذة من المتعلمين استنتاج القاعدة وإنجاز التمرين. - أكمل الفراغات :	- تحليل ومناقشة المتعلمين للأمثلة وقدرتهم على استخراج الجمل التعجبية . - إعطاء المتعلمين للأمثلة المتمثلة في :- ما أجمل فصل الربيع! - ما أروع السفر!	30 د	-مراعاة المعلمة لمراحل الدرس ودرجات استيعاب المتعلمين. - استيعاب تقريب كلي لدرس القواعد، وهذا من خلال إنجاز مختلف المتعلمين للنشاط.

	- ..... الصوم ! - ما أروع .....الطبيعة. - ما... سقوط المطر في الشتاء.	-استنتاج التلاميذ القاعدة وإنجازهم للتمرين. - إجابات التلاميذ مستحسنة. - ما أجمل أيام الصوم! - ما أروع جمال الطبيعة! - ما أروع سقوط المطر في فصل الشتاء!		

4- سيرورة الدرس :

- الميدان : تعبير كتابي
- الكفاءة الختامية : ينتج كتابة فقرة يغلب عليها النمط الحواري، انطلاقا من السندات أو الصور.
- المركبّة : يملأ الفراغات ويكتب جملاً.
- السند: كلمات وجمل من النص " أوكوت"
- النشاط : أكتب وأكمل الناقص من كتاب المتعلم. [1]
- الوسائل : كتاب المتعلم ودفتر الأنشطة وكراس القسم.

[1] بن صيد بورتي سراب وآخرون، كتاب السنة الثالثة من التعليم الإبتدائي، ص 137.

المراحل	التعليم	المتعلم	الوقت	ملاحظات الملاحظ
1- استحضار المعارف القبلية	- طرح أسئلة توجيهية لاستحضار المعارف القبلية الخاصة بنص (الشاطر حسن) و مشاهد التعبير التي ترتبط أساسا بإعادة سرد أحداث النص.	طلب الأستاذة من التلاميذ إعادة صياغة عناصر التعبير الخاصة بالصور. - إجابات كانت كالتالي: - مساعدة حسن للعجوز. - تقديم العجوز لحسن الصندوق. - تحليق حسن في البساط عاليا. - إنجاز التلاميذ الأنشطة التي وجهت لهم في دفتر القسم.	15 د	-إجابات التلاميذ كلها تصب في الموضوع.
2- استثمار المعطيات وإنجاز الأنشطة	- دعوة الأستاذة إلى فتح الكتاب وتأمل عناصر النشاط "أكمل" و"أكتب" في دفتر الأنشطة "أكمل"	- إنجاز المتعلمين للأنشطة في دفتر القسم، وهذا تحت إشراف الأستاذة بالتوجيه . - إجابات التلاميذ على النشاط كانت كالتالي :		- تفاعل التلاميذ بشكل كبير مع النشاط - كتابة المتعلمين للأفكار بشكل واضح وفق ترتيب

	– حسن كان يسارع في تقديم .... – وجد في طريقه عجوز فأعطته..... حلّق به ..... عاليا – في دفتر الأنشطة يقومون بإنجاز النشاط	– حسن كان يسارع لتقديم المساعدة – وجد في طريقه عجوز فأعطته صندوق فيه كنز. – حلق به البساط عاليا.		منظومنطقي. – تنمية الخيال و روح الإبداع كتخيل نهاية القصة مفتوحة واستنطاق مشاهد القصة.

اختبار الثلاثي الثاني في اللغة العربية المستوى السنة الثالثة ابتدائي

السنة الدراسية 2018/2017

السند :

إن تلوث البيئة والمحيط الذي يعيش فيه الإنسان يأتي من المصانع التي تنطلق منها غازات سامة، وفضلات مضرة للإنسان والحيوان والنبات، ويأتي أيضا من المياه القذرة والأوساخ المتناثرة في شوارع المدن والقرى مسببة تلوث البيئة وإصابة الإنسان بأمراض خطيرة ومزمنة، وأنت عزيزي التلميذ يمكنك أن تشارك بإيجابية للقضاء على هذه المعضلة إذا أنت تصرفت تصرفات وقائية.

- البناء الفكري:

1- هات عنوانا مناسبا للنص.(1ن)

2- ماذا يسبب تراكم القاذورات والأوساخ في الشوارع والمدن للإنسان؟ (1ن)

3- هات أضداد الكلمات التالية من النص :

نافعة ≠.....سلبية ≠ ..... المجتمعة ≠..... (0.75)

4- إشرح الكلمة : ((تشارك)) وأدخلها في جملة مفيدة. (1ن).

- البناء اللغوي:

1- إستخرج من النص : (1.5 ن)

إسم موصول	فعل مضارع	جمع تكسير

2- حول الجملة التالية من المفرد إلى المثني المذكر (0.75 ن)

(أنت عزيزي التلميذ يمكنك أن تشارك بإيجابية للقضاء على هذه المعضلة)

- الوضعية الإدماجية: (4 ن)

أكتب فقرة لا تتعدى خمسة أسطر تصف فيها مظاهر التلوث في محيطك وعلى صحة الإنسان.

بالتوفيق

تصحيح اختبار الفصل الثاني في مادة اللغة العربية

- البناء الفكري :

1- عنوان النص: تلوث البيئة 1 ن

2- سبب تراكم القاذورات والأوساخ في الشوارع والمدن للإنسان بأمراض خطيرة ومزمنة 1ن.

3- أضداد الكلمات

نافعة≠ مضرة 0.5 ن

سلبية≠ إيجابية 0.5 ن

مجتمعة≠ متنافرة 05 ن

4- شرح الكلمات التالية : 1 ن

الكلمة	شرحها	جملة
تشارك	تساهم	يشارك عمل النظافة في حماية المحيط من التلوث

- البناء اللغوي :

اسم موصول	فعل مضارع	جمع تكسير
التي 0.5 ن	يعيش 0.5 ن	المصانع 0.5 ن

- التحويل : 0.75 ن

أنتما عزيزيّ التلميذان يمنكما أن تشاركا بإيجابية للقضاء على هذه المعضلة.

- الوضعية الإدماجية : 4 ن

من خلال حضورنا للأنشطة (السنة الثالثة ابتدائي)ارتأينا إلى أن الأستاذة لم تطبق المقاربة بالكفاءات، بل أدمجت بين المقاربات بالكفاءات وبالأهداف، وهذا خلال تصريحها

لنا، أن المقاربة بالكفاءات لم تنجح ومن هنا نستنتج أننا لا نستطيع تحديد كفاءات دون تحديد هدف، والأرجح إلى هذا الرأي هو ما اعتمدته الأستاذة.

ثالثا: عرض النتائج المتوصل إليها و تحليلها

1- اعتمادها على مبدأ التكرار من خلال تعميق الاكتساب بهدف التحكم.

2- تنمية المهارات والميول والمستوى العقلي والسلوكي والوظيفي.

3- مراعاة الأستاذة المواقف التعليمية المختلفة باختصارها الطريق الملائمة التي تتماشى مع سن ومستوى المتعلم.

4- ربط المعلمة الدروس بالواقع وبهذا تحقق التواصل .

5- صياغة الأهداف، تستجيب لما يحتاج إليه المتعلم ولما يتطلبه المنهج التربوي.

6- جعل التعلم أكثر نجاعة وذلك بالتركيز على المهام.

7- تسطير الأستاذة للهدف باعتبارها المرتكز الأساسي لحدوث الانسجام بين جميع مكونات النشاط التعليمي من طرائق ووسائل وتمارين التعلم وأساليب التقويم وغيرها.

8- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية الموجودة بين المتعلمين .

9- استخدامها لأحسن وسيلة لإدماج المكتسبات.

10- توظيف الوضعية، المشكلة في التعليم والتعلموالتقييم .

11- تكمن الفائدة من إجراء الاختبار في تقويم مستوى المتعلمين من خلال الدروس المقدمة لهم .

12- التقويم ركن أساسي في العملية التعليمية التعلّمية وحلقة من حلقاتها لا يمكن فصله عن الفعل البيداغوجي.

II: دراسة تطبيقية (استبيان المعلمين)

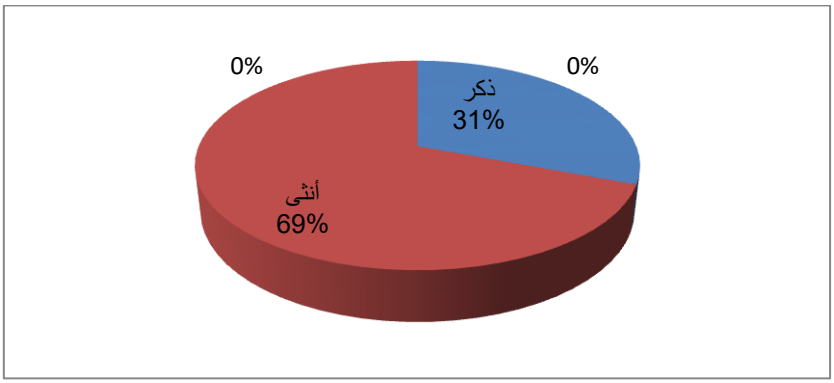
في إطار دراستنا للعملية التعلمية في الطور الابتدائي، قمنا بتوزيع مجموعة من الاستبيان على الأساتذة في هذا الطورفتحصلنا على إجابات مختلفة، قمنا بإحصائها كالتالي:

أولا : عرض النتائج في جداول وتحليلها

جدول رقم 01 : يبين جنس العينة (المعلمين)

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
ذكر	4	% 30.77
أنثى	9	% 69.23
المجموع	13	% 100

يبين الجدول جنس عينة المعلمين (ذكوراً وإناثاً) فنجد نسبة 69.23 %تمثل الإناث والنسبة المتبقية 30.77 % تمثل الذكور، وهذا جاء معبرا عن ما جاءت به الإحصائيات الوزارية بتراجع عدد مواليد الذكور أمام مواليد الإناث، وربما يرجع إلى ارتفاع نسبة عدد المعلمات مقارنة بعدد المعلمين، لإعراض الذكور عن ممارسة سلك التعليم، بالإضافة إلى السياسة المنتهجة من طرف الدولة لتفعيل دور المرأة في هذا القطاع الحساس، وهذا يعد مؤشرا إيجابيا من الناحية السيكولوجية للطفل.



2- توزيع أفراد العينة حسب العمر :

يبلغ عمر أصغر أستاذ 26 سنة، في حين يبلغ سن أكبر أستاذ 55 سنة، وعلى العموم كان متوسط عمر المعلمين سبعة وثلاثين سنة، وهذا يشجع القطاع ومنح الفرصة للشباب الطموح المعطاء من أجل النهوض بالمنظومة التربوية

جدول رقم 03: يمثل المدة التي قضاها المعلم في سلك التعليم :

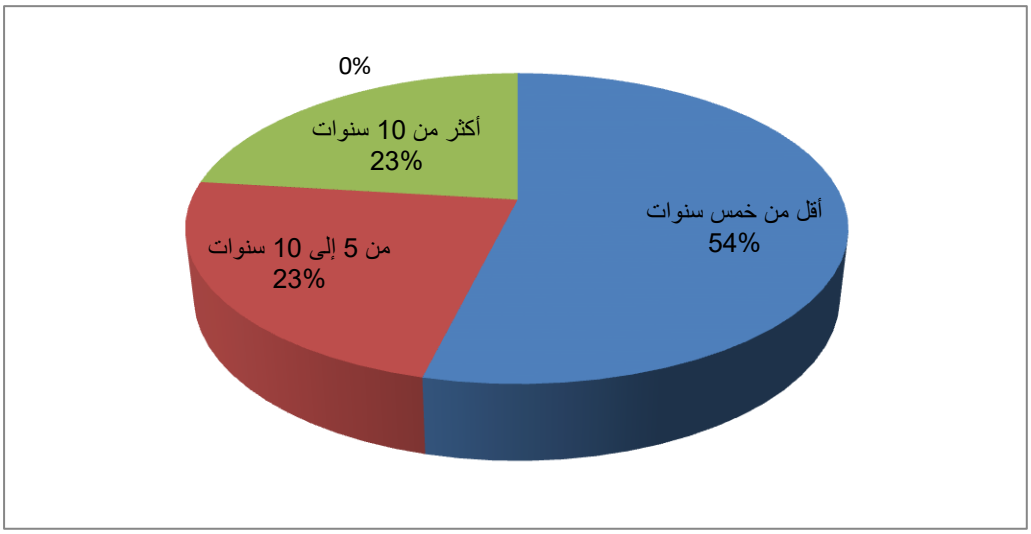
الاحتمالات	التكرار	النسبة %
-أقل من خمس سنوات	7	% 53.84
- من 5 إلى 10 سنوات	3	% 23.08
- أكثر من 10 سنوات	3	% 23.08
المجموع	13	% 100

من خلال الجدول اتضح لنا أن المدة التي قضاها المعلمون في سلك التعليم هي على التوالي :

- أقل من خمس سنوات "7" بنسبة مئوية قدرها 53.84 %
- من 5 سنوات إلى 10 سنوات "3" بنسبة مئوية قدرها 23.08 %
- أكثر من 10 سنوات "3" بنسبة مئوية قدرها 23.08 %

من خلال هذه النتائج نلاحظ أن عدد المعلمين الذين قضوا أكثر من 10 سنوات في سلك التعليم إحتلت المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية قدرها 23.08 %، تلتها نفس النسبة للمعلمين الذين اشتغلوا بالتدريس من 5 إلى 10 سنوات، ثم المعلمين حديثي العهد بالتدريس في مدة تقل عن خمس سنوات قدرت بـــ : 53.84 % احتلت المرتبة الأولى .

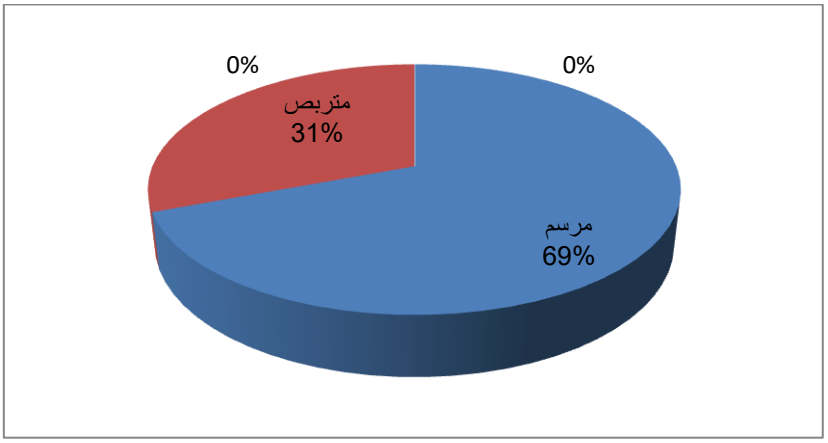
- لاحظنا خلال النتائج المسجلة أن المعلمين كلهم جدد في ميدان التدريس



جدول رقم 04 : يمثل الإطار التعليمي للمعلمين

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
مرسّم	9	% 69.23
متربص	4	% 30.77
المجموع	13	% 100

من خلال استقراء الجدول لمعرفة الإطار التعليمي للمعلمين المستجوبين سجلنا نسبة 69.23 % تمثل معلمين ومعلمات "مرسم" وتشير نسبة 30.77 % إلى الأساتذة المتربصين، وهذا شيء إيجابي بالنسبة لقطاع التعليم، إذ كلما زادت نسبة المرسمين كلما شهد التعليم استقرار، وهو ما ينعكس على التلميذ نفسه، إذ لا يخفى أن تغير المعلم من حين لأخر سيسبب ارتباكا للتلاميذ و ينعكس مباشرة على تحصيلهم الدراسي، وهذا مبين في الرسم البياني الآتي :

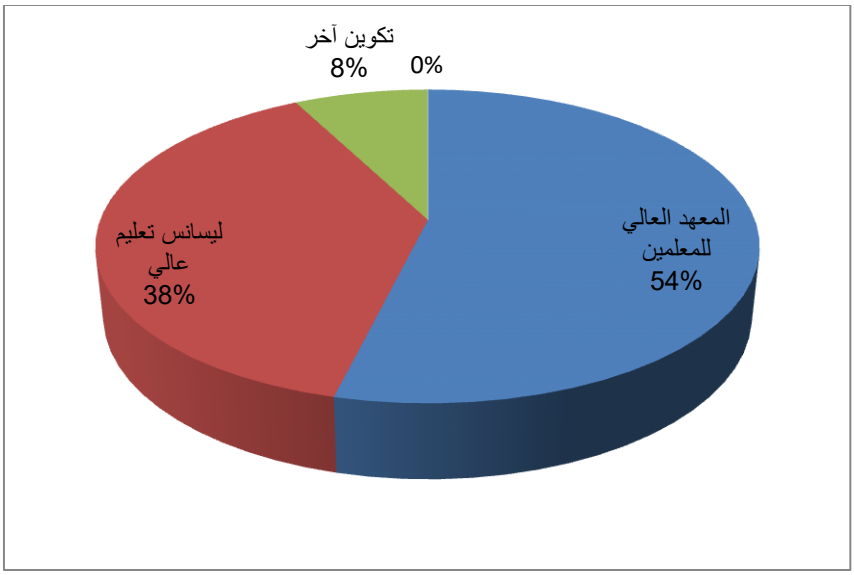


جدول رقم 05 : يمثل توزيع أفراد العينة حسب التكوين العلمي :

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
المعهد العالي للمعلمين	07	% 53.85
ليسانس تعليم عالي	05	% 38.46
تكوين آخر	01	% 7.69
المجموع	13	% 100

يبين الجدول أعلاه نوعية التكوين العلمي والتربوي للمعلمين على النحو التالي :

- المعهد العالي للمعلمين "7" بنسبة مئوية قدرها 53.85 %
- ليسانس تعليم عالي "5" بنسبة مئوية قدرها 38.46 % من بينهم ليسانس لغة عربية.
- تكوين آخر "1" بنسبة مئوية قدرها 7.69 %
- ارتفاع نسبة المعلمين المتخرجين من المعهد العالي للمعلمين مقارنة بنسب المتحصلين على شهادة ليسانس وذلك بإعتبار الدولة خرجي الجامعات ذوي كفاءات أكثر من متحصلي على شهادات ليسانس، في حين سجلنا نسبة ضئيلة للتكوين آخر

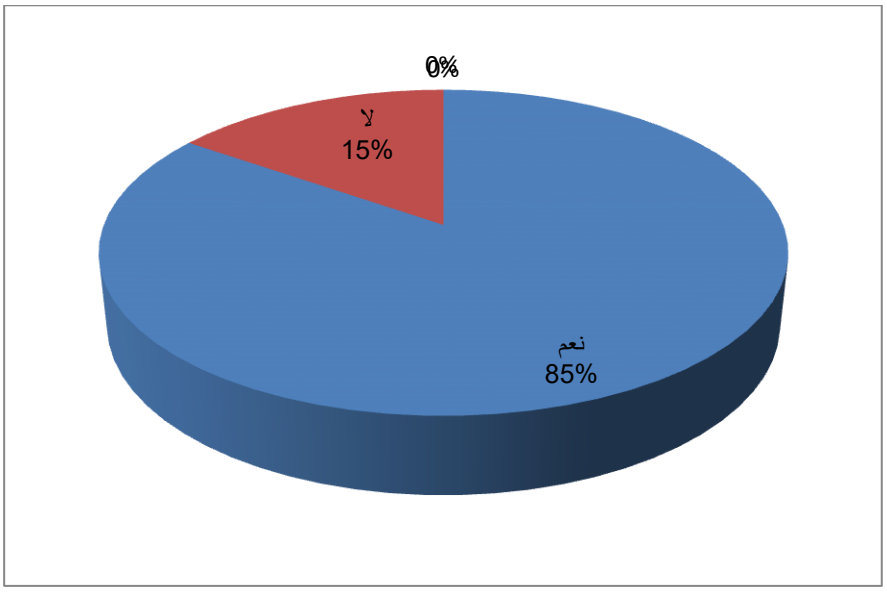


-

جدول رقم 06: يبين مدى إطلاع المعلمين على ما استجد على صعيد البحث اللساني والتربوي

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	11	% 84.62
لا	2	% 15.38
المجموع	13	% 100

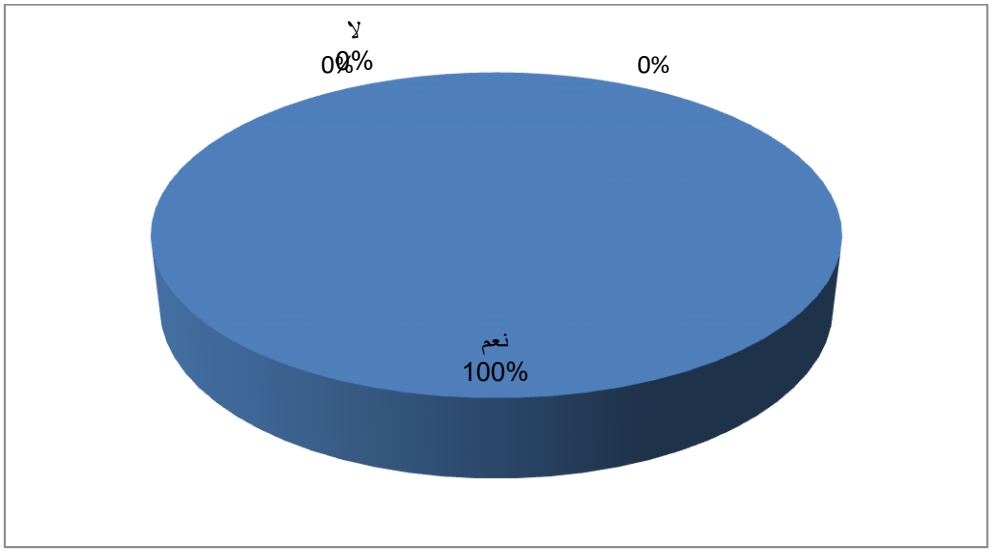
تظهر نتائج الجدول أن أغلب المعلمين اطلعوا على ما استجدّ على صعيد البحث اللساني والتربوي، وتقدر نسبتهم بـــ: 84.62 %، أما ما تبقى من الأساتذة المستجوبين فإطلاعهم قليل، وهذا على حد قولهم، ومع كل هذه النسب يبقى البحث متواصل وقدرت النسبة بـــ : 15.38 %، ويرجع ارتفاع نسبة إطلاع المعلمين على مستجدات الدرس اللساني إلى الدورات التكوينية، التي تقام من حين لأخر من أجل تحسين مستواهم وإطلاعهم على ما استجد على الصعيد التربوي .



جدول رقم 07 : يمثل ما إذا تلقى الأساتذة تكوينا بيداغوجيا في إطار إصلاح المنظومة التربوية (المقاربة بالكفاءات) .

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	13	% 100
لا	00	% 00
المجموع	13	% 100

من خلال قراءتنا للنتائج المسجلة اتضح لنا جليا كل أن كل المعلمين تلقوا تكوينا بيداغوجيا في إطار إصلاح المنظومة التربوية (المقاربة بالكفاءات) وكان ذلك بنسبة 100 %، وهذا يدل على حرص الوزارة على التطبيق الأمثل لمجمل الإصلاحات التي أقرّتها، ووعيها بأنها لن تنجح إلا بتكوين المعلم حسب المستجدات الواردة في الإصلاحات.



8- كانت الإجابة على هذا السؤال مفتوحة وهذا نصه :

ما هي الوسائل التعليمية التي يستعملها الأساتذة في قسمهم ؟

- وقد تمكنا من إحصاء مجمل الأجوبة وكانت كما يلي :

1- تُوفِر الوسائل التعليمية حسب الدرس المبرمج، السبورة، كتاب المعلم، اللوحة، الصور .... إلخ .

2- تتمثل في ألواح –صور –مسجل صوتي وكل وسيلة تخدم الدرس مهما كانت بسيطة المهم أنها مناسبة .

3- تتمظهر في العمل بالأفواج والتعليم النشط .

4- تتبين في استعمال الحاسوب، ووسائل متعلقة بالرياضيات (الميزان، المجسمات...الخ)

5- تتمثل في الألواح، بطاقات تعليمية، السبورة .

6- تتجسد في الصور، الكتاب المدرسي، الأشكال .

7- تتمظهر من خلال الصور، المسجل، الكتاب المدرسي، الحاسوب .

8- الأجهزة الإلكترونية، وسائل الإيضاح .

9- تتمثل في السبورة، الكتاب المدرسي .

10- تتمظهر من خلال الحاسوب، أجهزة إلكترونية وغير ذلك .

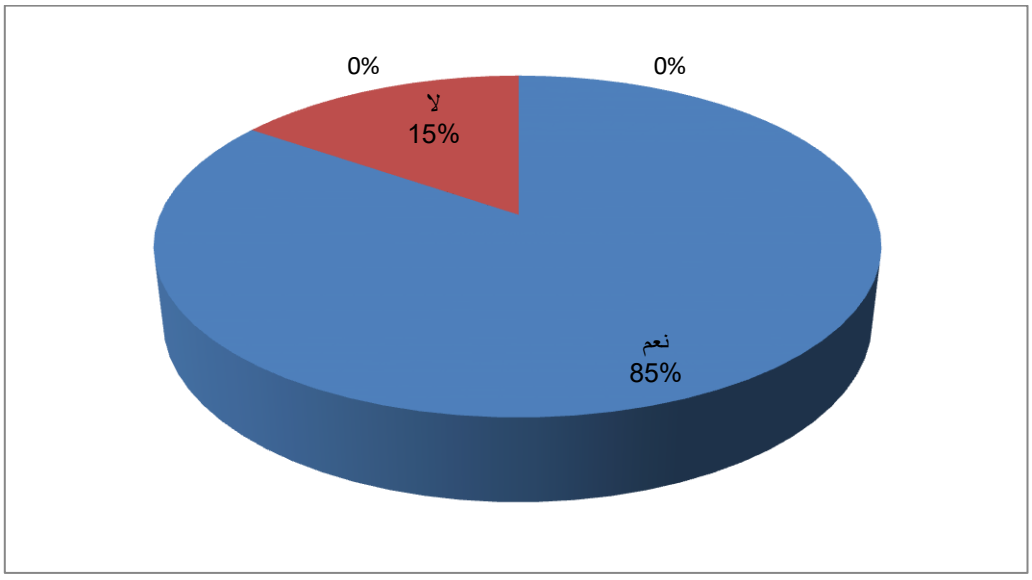
من خلال كل هذه الإجابات تمكنا من 10 إجابات فيما امتنع ثلاث معلمين عن إدلاء بأي شيء ومنه نستنتج أن جل الأساتذة كان لهم نفس استعمال الوسائل التعليمية في التدريس.

جدول جدول09: يمثل ما إذا كان الأستاذ يفتح المجال للتلميذ لإثراء الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	11	% 84.62
لا	2	% 15.38
المجموع	13	% 100

تظهر نتائج الجدول أن أغلب المعلمين يفسحون المجال للتلميذ لإثراء الدرس وتقدر نسبتهم بـــ 84.62 % مثلا عن طريق تبادل وجهات النظر وطرح الأسئلة، وهذا يدل على تطبيق الأساتذة للمقاربة بالكفاءات، إذ أنها تستوجب تفعيل دور التلميذ في العملية التعليمية، وإعطاؤه حق المحاورة والمناقشة ، في حين بقية المعلمين لا يفسحون المجال للتلميذ للإثراء،

فحسب نظرهم هذا قد ينقص من قيمة المعلم، وقدرت نسبتهم بـــ : 15.38 %، ويمكن إرجاعهذه النسبة إلى استمرار تأثير المقاربة القديمة " المقاربة بالأهداف " مع طريقة المعلمين في التعليم، ذلك أن بعضهم خاصة من هم على مشارف التقاعد لم يهضموا المقاربة الجديدة " المقاربة بالكفاءات"وفضلوا الاستمرار على ما عهدوا عليه.

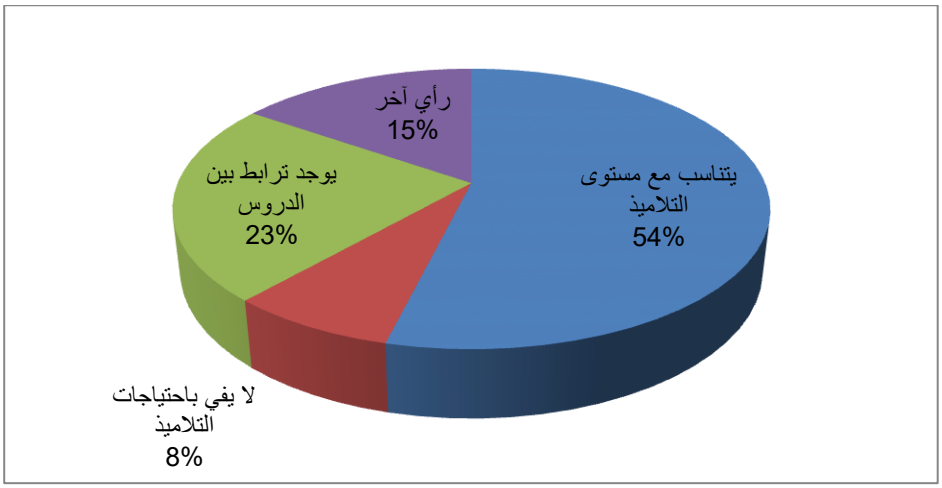


جدول رقم 10: يمثل رأي المعلم في البرنامج المقرر على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
يتناسب مع مستوى التلاميذ	07	% 53.85
لا يفي باحتياجات التلاميذ	01	% 7.69
يوجد ترابط بين الدروس	03	% 23.08
رأي أخر	02	% 15.38
المجموع	13	% 100

يتضح من خلال استجابات أفراد العينة، أن النسبة الكبيرة من المعلمين ترى بأن البرنامج المقرر على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي يتناسب مع مستوى التلاميذ بنسبة 53.85%، في حين بلغت نسبة من يرون بأنى البرنامج المقرر على تلاميذ السنة الثالثة لا يفي باحتياجات التلاميذ، وهذا بنسبة قدرها 7.69 %، وتعد نسبة ضئيلة نوعا ما وبلغت نسبة

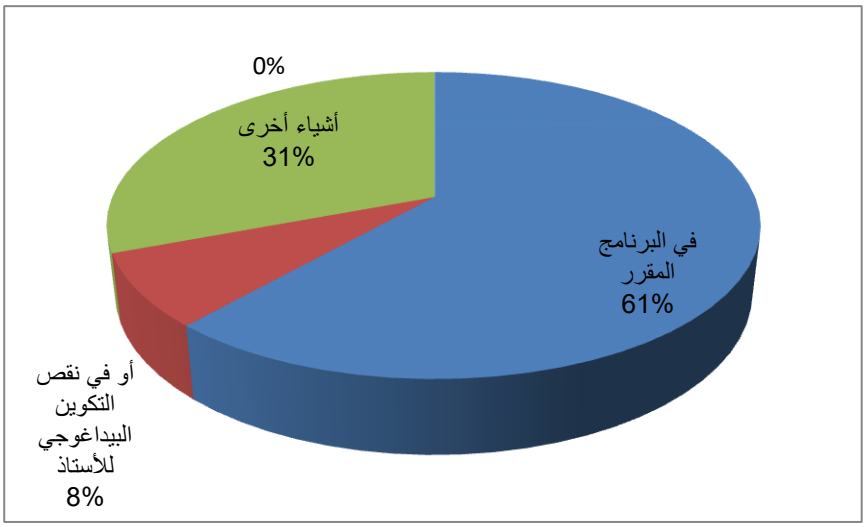
"يوجد ترابط بين الدروس " بـــ 23.08 %، أما مع من له رأي أخر قدرت بنسبة 15.38 %، اتضح لنا أن البرنامج المقرر على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي يتناسب معهم، وهذا يدل على نجاح الإصلاحات في توفير المحتوى اللغوي المناسب للتلميذ.



جدول رقم 11: يبين الصعوبات التي تعترض الأساتذة أثناء التدريس .

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
في البرنامج المقرر	08	% 61.54
أو في نقص التكوين البيداغوجي للأستاذ	01	% 7.69
أشياء أخرى	04	% 30.77
المجموع	13	%100

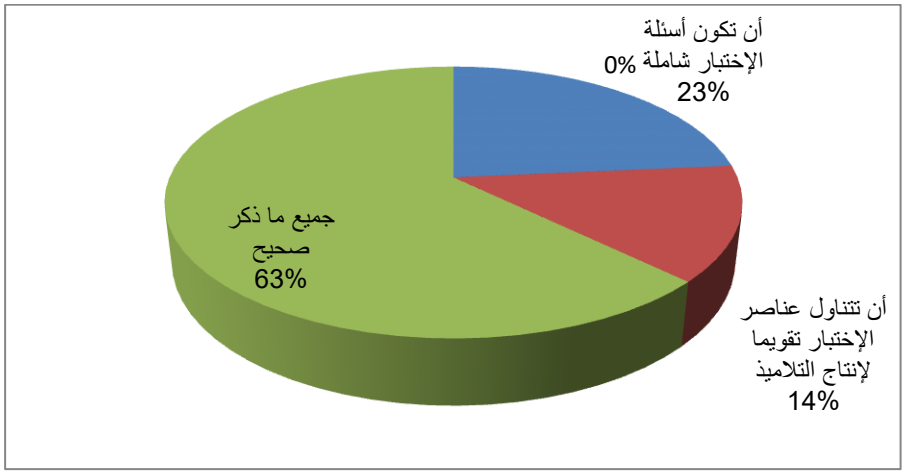
يتضح من خلال استجابات أفراد العينة أن نسبة 61.54 % من المعلمين يرجعون الصعوبات التي تعترضهم أثناء التدريس في البرنامج المقرر وهي نسبة مرتفعة مقارنة بالنسب الأخرى، في حين أن نسبة 7.69 % وهي ضئيلة جدا ترجعها إلى النقص في التكوين البيداغوجي للأستاذ، والنسبة الأخيرة قدرت بـــ 30.77 وهي أشياء أخرى ذكرها الأساتذة مثلا اللغة العربية قالو أن بها قواعد صعبة لا تناسب سن التلميذ .



جدول (12) : يمثل شروط الاختيار الجيد وفقا للمقاربة بالكفاءات

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
أن تكون أسئلة الاختبار شاملة	03	% 23.08
أن تتناول عناصر الاختيار تقويما لإنتاج التلاميذ	02	% 13.38
جميع ما ذكر صحيح	08	% 61.54
المجموع	13	% 100

من ملاحظتنا للجدول أعلاه، يتضح لنا نسبة 23.08 % من المعلمين ترجع شروط الاختبار الجيد وفقا للمقاربة بالكفاءات إلى الأسئلة الشاملة، وهي نسبة قليلة، أما نسبة قليلة جدا تزعم أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ وذلك بنسبة 13.38 %أما النسبة الأخيرة تجمع بينهما وهذا هو الصواب لتحقيق الكفاءة وقدرت ب: 61.54 %.



جدول رقم 13 : يبين على ماذا يركز التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

الاحتمالات	التكرار	النسبة
تحصيل الطالب	06	% 46.15
العملية التربوية بكافة أبعادها	07	% 53.85
جودة أداء المعلم	00	% 0
المجموع	13	% 100

من خلال الجدول أعلاه، يتضح لنا أن النسبة المقدرة للتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، 46.15 % يركز على تحصيل الطالب هي ليست بعيدة كثيرا عن الرأي الثاني بنسبة 53.85 %التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يركز على العملية بكافة أبعادها، كلاهما نوعا ما على صواب .

– عدم تسجيل أي إجابة تشير على جودة أداء المعلم في التقويم، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على الطرق التقليدية قديما، وقدرت نسبة ذلك بـــ 0 %.

14/– الإجابة على السؤال التاسع :

–يمثل رأي الأساتذة حول المقاربتين (الأهداف والكفاءات) فيما يلي :

1. المقاربة بالأهداف تتمثل في إنجاز الدرس، الوصول إلى الهدف المجسد .
2. المقاربة بالكفاءات لها صلة بالجوانب الشخصية (الحسي، الحركي، الإجتماعي، الوجداني، العقلي، المعرفي) .
3. المقاربة بالأهداف مختصرة ومحصورة .
4. المقاربة بالكفاءات مفتوحة غير مقيدة.
5. المقاربة بالأهداف : الأستاذ هو الذي يقدم الدرس بكل حوافره وميادينه .
6. المقاربة بالكفاءات : ترى أن التلاميذ هم الذين يقومون بتقديم الدرس من خلال الأسئلة والأهداف المسطرة من خلال الأستاذ .

7. المقاربة بالأهداف تركز على الأهداف العملية

8. المقاربة بالكفاءات ترتكز على أداء المتعلم بجعله عنصرا فاعلا في العملية التعليمية العلّمية.

9. المقاربة بالأهداف تساعد على تحقيق النتائج المرجوة من الدرس.

10. المقاربة بالكفاءات يزيد من التحصيل العلمي والمعرفي للمتعلم .

11. المقاربة بالأهداف : ترى أن أي عمل علمي جاد لابد من تحديد أهدافه حتى يتمكن المعلم بالاسترشاد بها اثناء التعليم .

12. المقاربة بالكفاءات وذلك على حسب قدرات كل فرد في مجال من المجالات التعلمية لأن هناك فروقات.

13. المقاربة بالأهداف يكون المعلم هو السيد في تسيير الدرس.

14. المقاربة بالكفاءات يكون المتعلم محور العملية التعليمية .

15. المقاربة بالأهداف : المعلم هو الذي يناقش الدرس

16. المقاربة بالكفاءات : المعلم عنصر موجه ويفتح المجال للتلميذ لإثراء الدرس

17. المقاربة بالأهداف : لا يحق للتلميذ مناقشة أستاذه في الأفكار.

18. المقاربة بالكفاءات : يحق للتلميذ أن يثري الدرس .

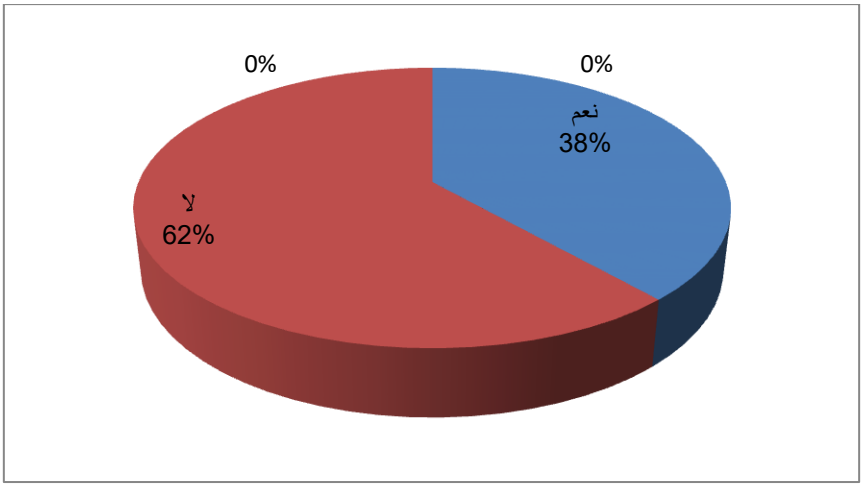
وقد تمكنا من إحصاء تسعة أجوبة فيما امتنع عن أربعة معلمين عن الإجابة وربما يعود لعدم تفريقهم بين المقاربة بالأهداف وبالكفاءات.

جدول رقم 15: يبين الصعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	05	% 38.46
لا	08	% 61.54
المجموع	13	% 100

تظهر نتائج الجدول أن أغلب المعلمين لم يجدوا صعوبة في تطبيق المقاربة بالكفاءات والتي تمثلت بنسبة 61.54 %، فحسب رأيهم لم تحمل في طياتها أي صعوبات نظرا لتكوينهم البيداغوجي، أما نسبة 38.46 % ترى بأن هناك صعوبة في تطبيقها خصوصا في البرنامج .

-هذا ما يبدو من خلال إجابة المعلمين على أسئلة الاستبيان، لكن الواقع أثبت لنا بعض التناقضات بين هذه الإجابات وبين الواقع المدرسي الملموس من خلال الملاحظة الميدانية، فقد وجدنا بعض المعلمين لا يعرفون حتى معنى المقاربة بالكفاءات فما بالك تطبيقها في الميدان .



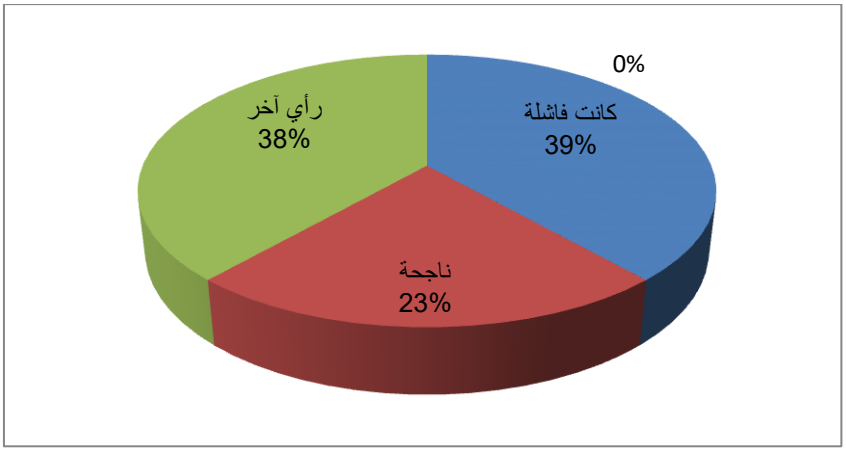
جدول رقم 16: رأي المعلمين في عملية إصلاح المنظومة التعلمية

الاحتمالات	التكرار	النسبة
كانت فاشلة	05	% 38.46
ناجحة	03	% 23.08
رأي آخر	05	% 38.46
المجموع	13	% 100

إنّ استقراء نتائج الجدول تبين عملية الإصلاح في العملية التعليمية تبين أن نسبة المستجوبين بفاشلة، حيث قدرت بـــى 38.46 % وتليها نفس النسبة بـــ 23.08 % واقترح بعض الأساتذة إصلاح العملية التعليمية لا يكون إلا بتظافر الجهود بين الجميع وتوفير الوسائل .

أما نسبة 38.46 % قدرت لناجحة وهي نسب ضئيلة مقارنة بالنسب الأخرى .

و إذا عدنا إلى الواقع التعليمي نلاحظ أن هذه العملية لم تنجح بنسبة كبيرة والدليل على ذلك الصعوبة في تطبيق البيداغوجيا الجديدة، وهناك من كان له رأي أخر تمثل في أن عملية الإصلاح تكون بتوفير الوسائل على حد قولهم .



17- الإجابة عن السؤال الثاني عشر :

الحلول التي اقترحها الأساتذة لضمان جودة التعليم :

1- تخصيص قاعات خاصة لكل نشاط، مع توفير الوسائل اللازمة لإثراء الدرس وذلك من أجل الاستيعاب و الفهم أكثر.

2- العملية التعليمية هي نتاج اتحاد المعلم مع الولي لأن دور كل منهما يكمل الأخر.

3- لا توجد إجابة .

4- زيادة الدعم لقطاع التربية لتوفير الوسائل، وكذلك تطوير البرامج مع مراعاة قيم وثقافة الدين الإسلامي.

5- الحلول هي التكوين البيداغوجي للأساتذة الجدد مع توفير الوسائل.

6- يجب أن تكون علاقة صحيحة ودقيقة بين الكتاب المدرسي ودفتر الأنشطة وتفادي الأخطاء.

7- تخفيف من الدروس، إعادة النظر في البرامج.

8- اهتمام أكثر بالمعلم لأنه أساس العملية التعليمية.

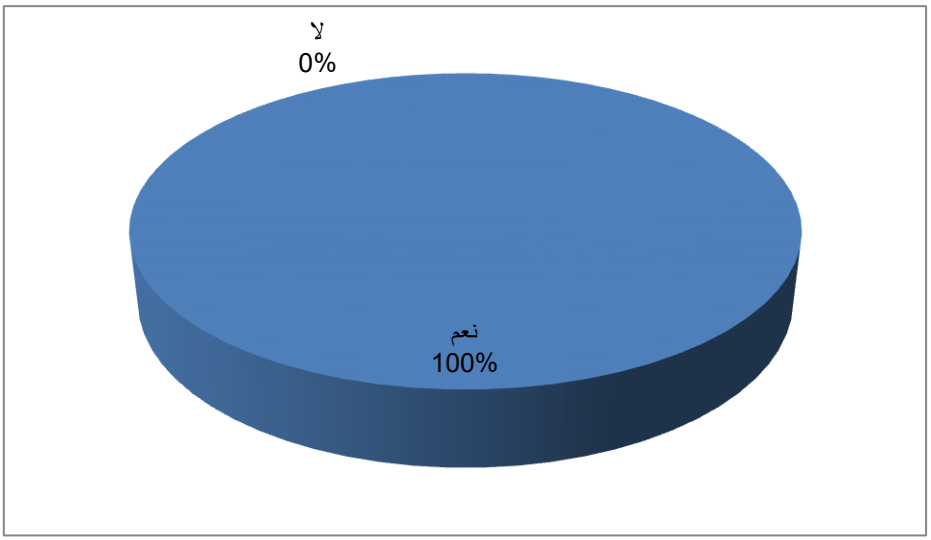
9- توفير الوسائل التي تساعد على جودة التعليم .

وقد تمكنا من إحصاء تسعة أجوبة فيما امتنع أربعة معلمين عن الإجابة، وهذا ربما يعود إلى عدم إعطاء المعلمين هذا السؤال أهمية.

جدول رقم 18: يبين ما إذا كان الهدف ضرورة ملحة في العملية التربوية

الاحتمالات	التكرار	النسبة %
نعم	13	% 100
لا	0	% 0
المجموع	13	% 100

من خلال استقراء نتائج الجدول نستنتج أن جل المستجوبين يقر بأن الهدف ضرورة ملحة في العملية التربوية، وذلك ليس له معنى على حد تعبيرهم وقدرت نسبة ذلك ب 100%، في حين لم نسجل أي إجابة تنفي ذلك، وهذا يدل على وجوب التنسيق بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، إذ هناك دروس تستوجب المقاربة الأولى، في حين أن هناك دروس تستوجب المقاربة الثانية.



الإجابة عن السؤال 14:

كانت الإجابة على هذا السؤال مفتوحة، يقول نصه: "ما هو دور نظريات التعلم في العملية التعليمية التعلمية؟"، وقد تمكنا من إحصاء مجمل الأجوبة، وكانت كالتالي:

1- ربط الحياة المدرسية بالواقع.
2- الاعتماد على التكرار لترسيخ المعلومة.
3- ملائمة نسق التعليم مع قدرات كل تلميذ.

من خلال هذا السؤال سجلنا ثلاث إجابات فقط، في حين بقية المعلمين لم نسجل لهم أية إجابة، ربما هذا يعود إلى عدم إلمامهم بدور نظريات التعلم في عملية التعلم.

ثانيا :عرض النتائج المتوصل إليها :

1- بينت لنا الدراسة الميدانية أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، وربما يرجع هذا إلى نفور الذكور من التعليم، وتغير توجهاتهم نحو مهن أخرى.

2- أغلب المعلمين تلقوا تكوينا بيداغوجيا في معهد التعليم العالي للمعلمين أو أنهم من حملة ليسانس.

3- نسبة المعلمين خريجي المدارس العليا تفوق نسبة المعلمين خرجي الجامعات.

4- من خلال الملاحظة سجلنا أن معظم الأساتذة جدد في سلك التعليم، وهذا بسبب سياسة الدولة في السنوات الأخيرة التي أحالت معظم المعلمين الذين استوفوا سنوات الخدمة.

5- تفاعل بعض الأساتذة في اقتراح الحلول، بينما لم يولي آخرون أهمية.

6- أسلوب بعض الأساتذة لم يكن في المستوى المرغوب، وهذا ربما يرجع عدم إلتزامهم بهذه الأمور أو لكثرة إنشغالهم.

7- لاحظنا عدم فهم بعض الأسئلة عند بعض الأساتذة وبالتالي ترك أسئلة دون إجابة وإن وجدت ناقصة.

8- لاحظنا نفس الأجوبة لعدد من المعلمين على بعض الأسئلة.

9- لاحظنا أن أغلب معلمين يستعملون الوسائل نفسها كالسبورة والقصص ويهملون الوسائل التكنولوجية .

10- فيما يخص مدى اطلاع المعلمين على بحث اللساني لاحظنا تناقض بين إجابتهم وواقع تعليم حيث كشفت لنا من خلال الدراسة الميدانية بأنهم درسوها ولا يستطيعون تطبيقها في العملية التعليمية، وكانت إجابتهم عشوائية لم يطلعوا عليها أصلا، رغم تلقي المعلمين للتكوين البيداغوجي في إطار إصلاح المنظومة التربوية إلا أن هذا لم يمكنهم من استعاب المقاربة الجديدة (الكفاءات) وهذا ما اكتشفناه من خلال زيارتنا الميدانية.

11- نظرية التعلم مهمة جدا لكل المعلمين، والمقررات الدراسية الجامعية لتخصص الأدب العربي لا تخلو من هذه الدروس، إلا أن أغلب المعلمين لا يعرفونها وهذا يكشف شيئاً وهو أنهم من تخصصات أخرى كعلم اجتماع وعلم النفس.

12- مازال المعلمون لا يفرقون بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف، وهذا ما يعيق التطبيق الأمثل للمقاربة الجديدة في المنظومة التربوية.

تناول هذا البحث بالدراسة قضية تعد من بين أهم القضايا التي برزت في الدراسات اللسانية اللغوية ، ألا و هي واقع تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية ، و نستطيع من خلال ما تقدم ذكره في ثنايا هذا البحث التوصل إلى أهم النتائج التي تجيب على أهم الفرضيات التي طرحناها في المقدمة، وكذا تقديم مجموعة من المقترحات:

1-بالنسبة للفرضية الأولى: استفاد التعليم من نظريات التعلم و ذلك بالارتقاء بالتعليم وفق ما جاءت به من مبادئ مثلا النظرية السلوكية اعتمدت على مبدأ التكرار لترسيخ المعلومة في ذهن المتعلم و النظرية الوظيفية ربطت التعليم بالواقع ، والنظرية المعرفية راعت الفروق الفردية في التعليم

و عليه نقول أن الفرضية قد تحققت.

2-وظفت كل من المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية التعلمية.

- المقاربة بالأهداف من خلال تحديد الهدف ،ى و اعتبار المعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية.
- المقاربة بالكفاءات بالتركيز على المتعلم في إبداء رأيه ، و المناقشة لإثراء الدرس ، و الأستاذ موجه و مرشد و محفز.

و من خلال عودتنا للميدان لاحظنا انه صحيح كل من المقاربتين وظفت ، و عليه يمكننا القول أن هذه الفرضية تحققت.

3- الوسائل التعليمية المستعملة في كل من المقاربتين.

-الوسائل التعليمية في المقاربة بالأهداف تقوم على السبورة ، الكتاب المدرسي ، الصور ...، أما المقاربة بالكفاءات تقوم بنفس الوسائل إضافة إلى وسائل حديثة كالأجهزة الالكترونية (الحاسوب).

وبالعودة إلى الواقع كشف لنا طغيان الوسائل التقليدية على عملية التعليم، وغياب كلي للوسائل الحديثة.

4- الإصلاحات الجديدة التي قامت لإصلاح العملية التعليمية التعلمية هي المقاربة بالكفاءات ، إلا لأنها لم ترق إلى الهدف المنشود في العملية التعليمية بسبب عد تلاءم مختلف محاور العملية التعليمية من معلم ومتعلم ووسائل وغيرها.

و عليه هذه الفرضية لم تتحقق.

وفي الأخير يمكن لنا تقديم جملة من المقترحات:

1- الحرص على توظيف المتخصصين في الأدب العربي وتكوينهم تكوينا.

2- توفير الوسائل التعليمية الحديثة اللازمة، كالحاسوب وغيره.

3- إعطاء الميدان اللساني أهمية بالغة.

4- مراعاة درجة إستيعاب التلميذ في وضع البرنامج الدراسي.

فإذا كان الكمال صفة متعلقة بالذات الإلهية ،فبودنا أن نعتذر كأي باحثين عن أي نقص صدر منا سهوا أو تقصيرا أو خطأ ، باعتبار أن الإنسان قاصرا أمام منتهى الكمال مع العلم ،لأن العمل إن أعطيته كلك أعطاك كله.

و في الأخير لا يسعنا في هذا المقام إلا أن نسال الله تعالى أن يوفقنا و قارئي هذا البحث ، و يعيننا و يسدد خطانا ، و يجعلنا في خدمة الصالح العام.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

1. ابن جني، الخصائص، تح : عبد الحميد الهنداوي، ط 2، دار الكتب العلمية، بيروت، ج 1.
2. ابن منظور، لسان العرب، تح: مجموعة من الأساتذة، دار المعارف، القاهرة، مصر، مج 4، ج 34.
3. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات و اللغة العربية، ط 1، نماذج تركيبية دلالية، دار بقال، 1985.
4. عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم علوم التربية والمصطلحات البيداغوجية، ط2، الرباط، 1994، سلسلة علوم التربية
5. الفيروز بادي، القاموس المحيط، فصل "الدال"، باب "السين".
6. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط 4، 2004، مكتبة الشروق الدولية .
7. محمد أبي بكر عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، مح: يوسف الشيخ محمد، المكتبة العصرية، دار النموذجية، بيروت، صيدا .

المراجع:

1-بالعربية:

8. أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية (مدخل نظري)، منشورات عكاظ، 1989
9. أحمد علي كنعان، تدريس اللّغة العربية لغير المختصين في جامعة دمشق، (د.ط)، ندوة اللّغة العربية والتعليم، مطبوعات مجمع اللّغة العربية، دمشق، 2000.
10. بشير إبرير، دلائل اكتساب اللغة في التراث اللساني العربي ،د .ط ،مطبعة المعارف، عنابة ،الجزائر ،2007.
11. الحاج صالح، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2007، ج1.
12. حاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللّسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007.
13. داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ط 1، 179، دار العلوم، الكويت.

14. دوجلاس، أسس تعلم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

15. رابح مسعود، المقاربة بالكفاءات في تدريس العلوم الطبيعية، مطبعة هوناسب، الجزائر 2004.

16. رضا الجوامع، استثمارات تعليمية في تدريس البلاغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة باتنة، جوان 2006.

17. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط–ع–1، 2004، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، غزة.

18. سعد على زاير، أسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط 1، 1436 –2015، دار المنهجية للنشر و التوزيع، عمان .

19. سعد علي زاير، أسماء التركي داخل، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية.

20. الشيد بناني، من البيداغوجية إلى الديداكتيك، ط 1، الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1991.

21. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط4، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر 2009.

22. صالح ذياب هني، هشام عامر عليان، دراسات في المناهج و الأساليب العامة، ط7، دار الفكر للطباعة، عمان، الأردن، 1999.

23. طه الدليمي، سعاد الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرائق و تدريسها، ط 1، 2005، دار الشروق عمان.

24. طه الديلمي كامل نجم الدليمي، أساليب حديثة في التدريس قواعد اللغة العربية، ط 1، 2004، دار الشروق، الأردن

25. العجيلي سركز، ناجي خليل، نظريات التعلم، ط 2، 1996، دار الكتب الوطنية بنغاز، منشورات جامعة قان يونس، بنغازي.

26. علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي، ط1، 1998، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، دار الثقافة.

27. عمار بوحوش، محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005 .

28. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، ط 2، قصر الكتاب، كلية علوم التربية، الرباط، المغرب، 2000.

29. محمد جوهري، علم الإجتماع النظري، الموضوع المنهجي، ط 1، 1992، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

30. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم ،د.ط، دار الكتاب، سطيف، الجزائر.

31. محمد مصطفى زيدان، نظريات التعلّم وتطبيقاتها التربوية. (د.ط)، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

32. ناصر ثابت، أضواء على الدراسات الميدانية، ط 1، 1992، مكتبة الفلاح.

33. وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل إلى إعداد المناهج الدراسية (د.ط)، دار المديح للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1988.

34. يوسف الصميلي، اللّغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا، (د.ط)، 2002، المكتبة العمرية، بيروت.

2- باللغة الأجنبية:

.

35. (L.A.D) linguistique acquistition device

36. CHROSKY , aspects of the theiry of syntax- combridge masse , 1965

37. CLAUDE Hagége , la grammaire genége , la grammaire génetreé réflexion critique P U .F linguistique , 1 ed , 1976

38. Diane Lansen – freeman , discoure analyisis in the seconde language research newelery , usa , 1980.

المجلات:

39. أفنان نظير "من المدرسة السلوكية إلى المدرسة الإدراكية " مجلة التعريب، دمشق، 1994، المركز العربي للتعريب و الترجمة و النشر، العدد 8.

40. محمد ساري، تيسير النحو ترف أو ضرورة (د، ط)، مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، مج 3، العدد 2، يوليوــ سبتمبر، 2001.

41. منهج الطور الثالث من التعليم الإبتدائي، الوثائق المرافقة لمادة فهم المنطوق، وزارة التربية الوطنية.

المواقع الإلكترونية:

42. www.edu24.net

43. أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري و التطبيق 1435/08/13ه، 2014/06/12، على الساعة العاشرة صباحا، شبكة ألوكة.

استبيان خاص بالأساتـــــــذة

حضرة الأساتذة :

قصد القيام بدراسة تتعلق بالمقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات لدى تلاميذ الإبتدائي ، و سعيا منا للخروج بنتائج عن العملية التعلمية .

نرجو منكم التعاون في هذا الأمر بالإجابة على هذه الأسئلة

ملاحظة : ضع (ي) علامة (×) أمام الإجابة التي ترونها مناسبة .

1- التعرف على المستجوب :

-السن :

- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

- الأقدمية :

- الإطار : مرسم ☐ متربص ☐

- ما هي الشهادة التي تحصلتم عليها ؟.....

- في أي اختصاص ؟.....

- هل أنت خريج المدرسة العليا للأساتذة :

نعم ☐ لا ☐

2- معلومات حول العملية التعليمية :

1- ألديكم إطّلاع شخصي على ما استجدّ على صعيد البحث اللساني و التربوي؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان نعم فما مدى استفادتكم .....

-إذا كان لا فما أسباب ذلك.....

2- هل تلقيت تكوينا بيداغوجيا في إطار إصلاح المنظومة التربوية (المقاربة بالكفاءات)؟

نعم ☐ لا ☐

3- ما هي الوسائل التعليمية التي تستعملونها في قسمكم؟

.....

.....

4- هل تفسح المجال للتلميذ لإثراء الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم فكيف.....
- إذا كان لا لماذا .....

5- كيف ترون البرنامج المقرّر على تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي ؟

- يتناسب مع مستوى التلميذ ☐
- لا يفي باحتياجات التلاميذ ☐

- لا يوجد ترابط بين الدروس ☐
- رأي أخر .....

6- هل وجدت صعوبة في تطبيق المقاربة بالكفاءة ؟

نعم ☐ لا ☐

7- من شروط الاختبار الجيّد وفق المقاربات بالكفاءات هل يجب

- أن تكون أسئلة الاختبار شاملة ☐
- أن تكون عناصر الاختبار تقويما لانتاج التلميذ ☐
- جميع ما ذكر صحيح ☐

8- يركز تقويم في ظل المقاربات بالكفاءات على :

- تحصيل الطالب ☐
- عملية تربوية بكافة أبعادها.☐
- جودة أداء المعلم ☐

9- ماهو رأيكم حول المقاربتين (الأهداف و الكفاءات) ؟

أ- المقاربات بالأهداف.....

ب- المقاربة بالكفاءات.....

10- أين تكمن الصعوبات التي تعترضكم أثناء التدريس ؟

- في البرنامج المقرّر ☐
- أو في نقص التكوين البيداغوجي للأساتذة ☐
- أشياء أخرى أذكرها ؟

.....

11- كيف ترون عملية الإصلاح في العمليات العلمية التعليمية ؟

- كانت ناجحة
- أو فاشلة
- رأي آخر.....

12- من خلال خبرتكم في مجال سيرورة العملية التعليمية ألديكم حلول تقترحونها لضمان جودة التعليم ؟

.....

.....

13- هل الهدف ضرورة ملحة في العملية التربوية ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان نعم لماذا .....
- إذا كان لا لماذا.....

14- ما هو دور نظريات التعلم في العملية التعليمية التعلمية؟.....

الفهرس المحتويات:

مقدمة.....	**أ–ث**
مدخل.....	**06**
تمهيد.....	**06**
تحديد المفاهيم المصطلحات.....	**07**
1. التعليم.....	**07**
2. التعلم.....	**08**
3. التدريس.....	**09**
4. التعليمية.....	**11–10**
الفصل الأول : نظريات التعلم في الإكتساب اللغوي.....	
تمهيد	**14**
تأثير نظريات التعلم والتعليمية في تعليم اللغة العربية.....	**15**
أولا: تأثير النظرية البنوية السلوكية في تعليم اللغة العربية.....	**15**
أ–النظرية السلوكية.....	**15**
ب–دورها في تعليم اللغة العربية.....	**16–15**
ج–خصائص في الإكتساب اللغوي منظور السلوكين	**17–16**
ثانيا: تأثير النظرية المعرفية في تعليم اللغة العربية.....	**18**
أ–النظرية المعرفية.....	**18**
ب–دورها في تعلم اللغة العربية.....	**19–18**
ج–خصائص الاكتساب اللغوي من منظور المعرفين.....	**21–20**
ثالثا: تأثير النظرية الوظيفية في تعليم اللغة العربية.....	**21**
أ–النظرية الوظيفية.....	**21**
ب–دورها	**22–21**

ج-خصائص الاكتساب اللغوي.....	22-24
الطريقة الديداكتيكية الحديثة (المقاربة بالأهداف وبالكفاءات).....	24
أولا: تعريف المقاربة بالأهداف وبالكفاءات).....	24
أ-تعريف المقاربة.....	24
ب-تعريف بالأهداف.....	24-25
ج-تعريف المقاربة بالكفاءات.....	25
ثانيا: مرتكزات التدريس في المقاربتين وفق نظريات التعلم.....	25
1-المنهج المتبع في التدريس بالمقاربة بالأهداف وفق نظريات التعلم.....	26
ب-المنهج البنوي.....	26
ج-التمارين البنوية.....	26-28
2-المنهج المتبع في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وفقا نظريات التعلم.....	28
أ-المنهج الوظيفي.....	28-29
ب-الكفاءة اللغوية.....	29
ج-التواصلية.....	29
ثالثا: مقارنة بين المقاربتين (الأهداف والكفاءات).....	31
قراءة في مناهج الإصلاح مقارنة بالبرامج السابقة.....	31-34
الخلاصة.....	35
الفصل الثاني : من التعليم إلى التعلم في مرحلة التعليم الإبتدائي.....	
تمهيد.....	37
دراسة تطبيقية (زيارة ميدانية).....	38
أولا: آليات وأدوات الدراسة التطبيقية.....	38-40
ثانيا: ملاحظة الأداء التعليمي التعلمي للسنة الثالثة إبتدائي.....	40-57
ثالثا: عرض النتائج المتوصل إليها وتحليلها.....	58
دراسة تطبيقية (إستبيان للمعلمين).....	59

تحليل النتائج في جدول.....	74-58
عرض النتائج المتوصل اليها.....	75-74
خاتمة.....	78-77
قائمة المصادر و المراجع.....	83-80
الملحق.....	86-85
ملخص الدراسة.....	

ملخص الدراسة:

تتناول هذه الدراسة واقع العليم اللغة العربية في الجزائر من التعليم إلى التعلم للسنة الثالثة الإبتدائي أنموذجا، وهي دراسة مهمة بالنسبة للتطورات والإصلاحات التي وضعت في المنظومة التربوية واعتماد على نظرية التعلم بمبادئها، باعتبار التعليم وهو النشاط الذي يهدف إلى تطوير المعرفة والقدرات...إلخ

حاولنا رصد واقع التعليم في الجزائر من التعليم وإلى التعلم بالمقارنة بين بالأهداف والمقاربة بالكفاءات وتحديد طريقة كل واحدة على حدة، بالاعتماد على مجموعة استبيانات وزيارة ميدانية.