



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة-

المرجع:

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تدريس النحو في ظل المقاربة النصية من خلال كتاب السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

إشراف الأستاذ:
- خير الدين هبال

إعداد الطلبة:
*- أميرة هبول
*- فرح بوحناش
*- حسين ميمون

السنة الجامعية: 2016/2015



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة-

المرجع:

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تدريس النحو في ظل المقاربة النصية من خلال كتاب السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية

إشراف الأستاذ:
- خير الدين هبال

إعداد الطلبة:
*- أميرة هبول
*- فرح بوحناش
*- حسين ميمون

السنة الجامعية: 2016/2015





شكر و تقدير

أتوجه بالشكر والتقدير لله الذي منحني الصبر والثبات
وزودني بالحكمة و الرزانة و زرع في قلبي الإصرار
على النجاح وأعطاني القدرة على تحمل الصعوبات و
تجاوزها

أتقدم بجزيل الشكر إلى من بدل جهده في النصح و
التوجيه و الإرشاد طول فترة عملنا إلى الأستاذ الفاضل
"خير الدين هبال" الذي بدل معنا جهدا كبيرا في ه ذا
البحث فجزاه الله خيرا و جعله أسوة و مثلا أعلى للطلبة
الذين يحملون الأمانة من بعدها.

كما أتقدم بالشكر أيضا إلى جميع الأساتذة الذين لم يخلوا
علينا بتوجيهاتهم

المقدمة

مقدمة:

إن التطورات الكبيرة التي حققها علم اللغة الحديث، قد رسم الطريق أمام مجالات جديدة في البحث اللغوي؛ من أهمها علم اللغة التطبيقي، والذي يركز في استنباط الحقائق العلمية على علم اللغة، وعلم اللغة التطبيقي علم حديث النشأة، وهو متعدد المجالات، فهو يبحث في كل ماله علاقة باللغة؛ ومنها: التخطيط اللغوي، وصناعة المعاجم، والترجمة الآلية وتحليل الأخطاء، وتعليمية اللغة... وغيرها، وتعتبر هذه الأخيرة جوهر بحث علم اللغة التطبيقي وأهم فروعها.

ولما كانت تعليمية اللغات تختص بوضع المناهج الدراسية ومقرراتها، واختيار الطرائق الأنجع في التربية والتعليم، وترتيب الدروس ووضع التطبيقات وتدريس الأنشطة اللغوية كانت محطة تدريس قواعد اللغة العربية من أهم أولوياتها؛ إذ إنها تمثل العمود الذي يستند إليه أي نشاط لغوي، وإحدى أهم الأدوات للغوص في أعماق النصوص الأدبية وفهم دلالاتها ووسيلة ضبط اللسان وتقويم الكلام أثناء الأداء اللغوي.

ولهذا فقد لاقت تعليمية النحو إهتماما بالغا بدأ بأوائل النحاة، إلى العلماء في عصرنا الحالي؛ إذ عملوا على تجريب مختلف الوسائل التي من شأنها أن تحقق الهدف التعليمي من الدرس النحوي، والذي يركز بالأساس على تجنب المتعلمين اللحن. وقد كانت طرقهم شتى في ذلك، فباشروا في تطبيق مناهج تعليمية من بينها التلقين والمشافهة... إلخ.

ونظرا للمشاكل التي يلاقيها المتعلمون في تعلم قواعد اللغة العربية، باشر المختصون في محاولة تسهيل تدريسها، فظهرت المصنفات، والشروح، والمختصرات وغيرها، واعتمدوا في ذلك على مناهج مختلفة منها: المنهج الوصفي، والمعياري والتعليمي، واستمرت هذه المحاولات إلى العصر الحديث، حيث ظهرت المدارس اللسانية الحديثة، والتي انطلقت إنطلاقة متسارعة نحو العملية التعليمية ومناهجها وطرائقها وأساليبها.

ولما كان تدريس قواعد اللغة العربية مهما لهذه الدرجة في حياتنا العلمية والاجتماعية والثقافية، أردنا أن نتناول هذا الموضوع بالدراسة والتحليل، ولذلك فقد اخترنا له عنوانا مناسباً يعرب عن محتوى الدراسة وهو "تدريس النحو في ظل المقاربة النصية -كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة - السنة الثاني ثانوي أدب وفلسفة" وقد حاولنا من خلال هذه الدراسة نقل واقع تدريس النحو وفق المقاربة النصية، والتي تعتبر من أحدث الطرق المعتمدة في منهج المقاربة بالكفاءات، والتي تنتهجها المنظومة التربوية الجزائرية حالياً، وقد كان اختيار المرحلة الثانوية كونها مرحلة يصل فيها المتعلم إلى مستوى معين بعد ما تلقاه في مرحلة الابتدائية والمتوسطة، والتي ينطلق بها إلى المرحلة الجامعية. ويعود اختيارنا لهذا الموضوع إلى أسباب منها:

- 1- إن المقاربة بالكفاءات هي المنهج المطبق في منظومتنا التربوية، والمقاربة النصية هي أليتها المعتمدة في تدريس قواعد اللغة العربية.
- 2- جدية المقاربة النصية في تدريس قواعد اللغة العربية، وصعوبة تطبيقها لدى بعض المعلمين وغموض حقيقتها على البعض الآخر.
- 3- إن هذا الموضوع جديد نوعاً ما، إذ لاحظنا قلة الدراسات اللسانية التطبيقية حوله.
- 4- ضرورة التعرف على هذه المقاربة وضرورة تعرف المعلم على أهدافها ونتائجها على المتعلم.

و من خلال ما سبقت الإشارة إليه بين يدي هذه الدراسة نطرح إشكالية تتمثل في:

1- إذا كانت الجزائر قد اعتمدت في منظومتها التربوية على منهج المقاربة بالكفاءات فكيف يتم تدريس قواعد اللغة العربية وفق هذه المقاربة ؟

2- وما هو واقع تطبيق المقاربة النصية في تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات؟

3- وإذا كانت المقاربة النصية هي الأكثر نجاعة في ظل منهج المقاربة بالكفاءات، فهل اعتمادها في تدريس النحو ناجح بنسبة عالية؟

ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على **المنهج الوصفي التحليلي** ، حيث احتوى البحث على مقدمة، وفصلين نظريين وآخر تطبيقي، وخاتمة.

وأما **الفصل الأول** فقد تناول تعليمية النحو، وقسمناه إلى مبحثين، وتناولنا في المبحث الأول: طرائق تعليم النحو قديما وحديثا، وفي المبحث الثاني كان الحديث عن : تعليم النحو في المدرسة الجزائرية المرحلة الثانوية أنموذجا ؛ أما **الفصل الثاني** فقد تركّز حول المقاربة النصية في كتاب السنة الثانية ثانوي، وقد قسمناه إلى مبحثين، فالمبحث الأول يتمحور حول المقاربات بأنواعها البيداغوجية؛ منها : المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، والمقاربة التعليمية والتي هي مركز بحثنا ألا وهي المقاربة النصية، و في المبحث الثاني كان الحديث فيه يدور حول كتاب السنة الثانية ثانوي شعبة أدب وفلسفة فتناولناه بالوصف و ضبط الدروس النحوية المقررة فيه، والنصوص المرتبطة بها.

وأما **الفصل الثالث** وهو الفصل التطبيقي، فركزنا فيه على تعليم النحو في كتاب السنة الثانية ثانوي في ظل المقاربة النصية، وقد اقتضى منا الإشارة إلى واقع تعليم النحو في ثانوياتنا من خلال ذكر خطوات الدرس النحوي، من خلال اختيار درس معين ، و كذلك المبحث الثاني الذي تضمن نقدا لهذه الطريقة، أو بالأحرى قراءة في إيجابيات

وسلبيات الدرس النحوي في ضوء هذه المقاربة. وقد ختمنا هذا العمل بخاتمة تضمنت النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة.

إن هذا الموضوع رغم جدته إلا أن هناك من كان سباقا إليه، وأغلبها رسائل تخرج من بينها رسالة ماجستير للأستاذ عبد الحميد كحيحة بعنوان " تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي نموذجاً " وكذلك "دور المقاربة بالكفاءات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي" للأستاذ نور الدين بوخنوفة و"تعليمية التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، للشعبة الأدبية من التعليم الثانوي" للأستاذة فاطمة زايدي، وقد استفدنا من هذه الرسائل كثيرا خاصة الرسالة الأولى والتي أمدتنا بمعلومات حول المقاربة النصية ك مقاربة لتعليم قواعد اللغة العربية. بالإضافة إلى منشورات و مقالات .

إن الدراسة التي قمنا بها تسعى للاطلاع على واقع المنظومة التربوية الجزائرية والتعرف على طرائقها في التعليم، وكذلك التعرف على مدى جدية منهاجها ومدى صرامة تطبيقها والكشف عن نتائجها البعيدة والقريبة.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على عدة مصادر ومراجع ذات صلة بالمادة اللغوية وخاصة فيما يتعلق بتدريس النحو العربي ، كما استعنا بلستقراء الواقع المدرسي من خلال الربط الميداني العملي، وذلك بحضور حصة في قواعد اللغة.

ومن أبرز المصادر التي اعتمدنا عليها كتاب "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" لأنبي بكر الصادق سعد الله وآخرون ؛ وأما المراجع ؛ فمن أبرزها كتاب " المناهج وطرائق اللغة العربية " للدكتور عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، وكذلك كتاب "تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية" للدكتور

طه حسين الدليمي، وكتاب "طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها" للدكتور ناهي عبد عون وغيرها.

وكأي بحث واجهتنا صعوبات قد يواجهها أي باحث من قلة المصادر والمراجع وضيق الوقت... إلخ. ولما كان الاجتهاد شعارنا كان الله ولي توفيقنا، بفضل أستاذنا المشرف والذي كان يوجهنا ويرشدنا ويمدنا بالنصائح ، وبعون الله تعالى استطعنا إتمام هذا العمل والاستفادة منه.

الفصل الأول :

تعليمية النحو العربي

المبحث الأول: طرائق تعليم النحو قديما وحديثا.

أولا: طرائق تعليم النحو العربي قديما.

1- الطريقة الاستقرائية.

2- الطريقة القياسية.

ثانيا: طريقة تعليم النحو العربي حديثا.

1- طريقة التعلم التعاوني.

2- طريقة المطالعة النحوية.

المبحث الثاني: تعليم النحو في المدرسة الجزائرية.

1- المقاربات المعتمدة في الجزائر.

1-1- التدريس بالمضامين.

1-2- التدريس بالأهداف الإجرائية.

1-3- المقاربة بالكفاءات.

1-4- المقاربة النصية.

المبحث الأول: طرائق تعليم النحو قديما وحديثا.

"إن التعليم يطلق على العملية التي تجعل الآخر يتعلم، فهو جعل الآخر يتعلم ويقع على العلم والصناعة، وهو عملية مقصودة أو غير مقصودة، مخططة أو غير مخططة، تتم في داخل المدرسة أو غير المدرسة، في زمن أو غير زمن، ويقوم بها المعلم أو غيره بقصد مساعدة الفرد على التعلم أو اكتساب الخبرات".¹

فالتعلم بهذا المعنى نشاط حيوي يساعد على اكتساب الحقائق والمعارف سواء أكان ذلك عن قصد أم غير قصد أو كان عملية مخططة أم غير مخططة، وهو غير محكوم لا بزمان ولا بمكان، كما أنه لا يقتصر على المعلم، فقد يقوم المعلم بهذه العملية أو يقوم بها غيره من أجل دفع المتعلم إلى اكتشاف الحقائق واكتساب المهارات وتعديل السلوك وكذلك حل المشكلات.

ولما كانت سنة الحياة التطور، كان هذا الأخير قد مس جميع الجوانب ومنها الجانب التعليمي في كفايات وأساليب تعليم اللغة العربية بالخصوص، باعتبارها لغة حيوية طيبة، تخضع للظروف وتتطور بتطور الإنسان، لهذا كان من الطبيعي أن تتطور طرائق تعليمها وكفايات تبليغها، لأنها وحدة متماسكة صوتا ونحوا وصرفا ودلالة . وعلى هذا الأساس يمكن الإشارة إلى ماهية طريقة التدريس في التعريف الآتي:

"إن طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وهي في هذه الحالة تمثل الجزء الأساسي في المنهج التعليمي، وأهم أهداف العملية التعليمية فهذه العملية التعليمية هو إحداث تغيير مرغوب في سلوك المتعلم باكتسابه المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، ولا يتحقق ذلك إلا بطريقة تدريس ناجحة".²

فطريقة التدريس هي جوهر العملية التعليمية، إذ تمثل الأداة الفاعلة التي بفضلها نتمكن من الحصول على المعلومات والحقائق، كما يستطيع المتعلم من خلالها توجيه سلوكياته نحو

1 - عمران جاسم الجبوري وحزمة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط 1. 2013، مؤسسة الرضوان للنشر والتوزيع، ص 143.

2 - طه علي حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ط 1. إريد، الأردن: 2009، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ص 12.

الأفضل ويكتسب من خلالها مهارات جديدة، فهي تمثل القاعدة التي ينطلق منها المعلم في التدريس ويرتكز عليها ويعدّها سلاحاً له أثر في العملية التعليمية.

ولما كانت اللغة العربية من أهم أولويات واهتمامات العلماء والمختصين، كان مستواها النحوي محطة التقاء الباحثين في البحث عن أساليب تعليم هذا العلم باعتباره اللبنة المتينة التي تقوم عليها العربية، فاختلّفت هذه الأساليب وتعدّدت منذ القديم إلى يومنا هذا. ولهذا صنفت طرائق تعليم النحو العربي إلى قسمين: طرائق قديمة وطرائق حديثة.

أولاً: طرائق تعليم النحو العربي قديماً.

لقد أولى العرب القدماء للمادة النحوية اهتماماً كبيراً ؛ إذ سعوا إلى إيجاد الأساليب الأنجع لتعليم النحو، والطرائق الأيسر في إيصال جوهره، قاصدين بذلك ترسيخ القواعد التي بها يصح المعنى ويسلم القول من اللحن.

وهذه الطرائق كثيرة ومتعددة نذكر منها:

1- الطريقة الاستقرائية:

إن هذه الطريقة ظهرت على يد الألماني (فردريك هـ اربارت) في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، تقوم على أساس أن العقل البشري يتتبع المعرفة في صورها الجزئية ليصل إلى صورتها الكلية، أي إنه ينتقل من الجزئيات إلى القاعدة العامة ومن تتبع الحالات الخاصة للوصول إلى الأحكام الكلية، بحيث تتألف وتتفاعل الثروة المعرفية القديمة لدى المتعلم مع المعرفة الجديدة، أي تكون لديه معارف مسبقة من خلالها يستطيع المرور إلى الحقائق الجديدة.

وهذا التفاعل والاتحاد بين الحقائق الجديدة والقديمة هو ما أكد عليه "هـ اربارت" من أجل الصمود والقدرة على مواجهة المشكلات والمواقف، لذلك شبه هاربارت الاتحاد بالاندماج الكميائي بين مادتين، ومدى تفاعلها ليشكلا بذلك مادة واحدة¹.

1- ينظر: طه حسين الدلمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط 1. عمان الأردن: 2009، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، ص 210.

1-1- خطوات الطريقة الاستقرائية:

أ- التمهيد:

هو عبارة عن مقدمات بسيطة يعتمد عليها المعلم لطرح بعض الأسئلة حول المعارف السابقة لدى المتعلم، فيتمكن المتعلم من تحديد الهدف من الدرس بدقة فينتقل شيئاً فشيئاً للتفكير فيما سيتعرف عليه.

ب- العرض:

تتوقف هذه الخطوة على مهارة المعلم وقدرته على عرض الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات، وهي تمثل الجمل النحوية التي يستهل بها المعلم الدرس الجديد، إذ يستقرى المتعلمون الأمثلة بمعونة معلمهم.¹

ج- الربط أو التداعي أو الموازنة أو المقارنة:

هذه الخطوة يقوم فيها المعلم بالموازنة بين المعارف الجديدة والقديمة ويقارنها ويبرز أوجه الاختلاف بينها، وإظهار العلاقات التي تربط الجديد بالقديم وهذا ما يهيئ المتعلم للانتقال إلى مرحلة أخرى وهي مرحلة الوصول إلى القاعدة²

د- التعميم (استنتاج القاعدة):

بعد أن تعرض الأمثلة النحوية على المتعلم، يقوم المتعلم بربطها وموازنتها ليصل إلى القاعدة العامة التي تحكم هذه الأمثلة النحوية، حيث تكون بصمة في إحكام القاعدة وضبطها بمعونة معلمه.

وإن كانت هذه القاعدة غير مترابطة فالمعلم يكون قد فهمها، فيقوم المعلم بكتابتها على السبورة بشكل واضح وبارز.

1 - ينظر: المرجع السابق، ص 112، 113.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص 112، 113.

وإن كان الفهم قد اقتصر على مجموعة صغيرة من المتعلمين فعلى المعلم أن يعيد توضيح هذه القاعدة بأمثلة جديدة وبسيطة كي يسهل على المتعلم استقراؤها والوصول إلى قواعدها.¹

هـ - التطبيق:

تعتبر هذه المرحلة الخطوة الأخيرة في درس القواعد، لكنها مهمة جداً، لأن من خلالها تبين معالم الفهم أو عدمه، أي: هي المرحلة التي يتمكن من خلالها المعلم أن يقيس مدى استيعاب المتعلمين للدرس، ولا بد لهذه القواعد النظرية من تطبيق لفحص سلامتها وصحتها وبالتالي سلامة القراءة وصحة التعبير.²

1-2- نقد الطريقة الاستقرائية:

أ- مزايا الطريقة الاستقرائية:

يرى أنصار هذه الطريقة أن الطريقة الاستقرائية هي طريقة فاعلة جداً؛ لأنها تتماشى مع عقل المتعلم شيئاً فشيئاً لإدراك الحقائق الكلية، إذ تنتقل به من الجزء إلى الكل كما أنها طريقة جادة في التعليم، وتتخذ من الأساليب الفصيحة والتركيب اللغوية أساساً لفهم القاعدة إضافة إلى كونها تثير الرغبة لدى المتعلم في التفكير وهي وسيلة لتثبيت المعلومات في ذهن المتعلم لزمناً طويلاً، وتضفي على المتعلم حساً تنافسياً وآخر أخلاقياً في حب التعلم والاجتهاد للوصول إلى المراد.³

ب- سلبيات الطريقة الاستقرائية:

إن ما يؤخذ على هذه الطريقة أنها تهمل مزايا العقل وتتجاهل اتصاله بالميولات الفطرية والغريزية التي تحفز الإنسان على النشاط وتبعثه على العمل كما أنها تتنافى وطرق العقل، إذ إنه لا يعمل بشكل بطيء للوصول إلى الحقائق فتصبح شغله الشاغل وبالتالي يهمل المتعلم ويتجاوز نفسيته ودوافعه، كما يهمل مهاراته.⁴

1 - ينظر: المرجع السابق، ص 112، 113.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص 112، 113.

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص 211، 212.

4 - ينظر: المرجع نفسه، ص 211، 212.

2- الطريقة القياسية:

"القياس هو انتقال الفكر من الحكم على الكلي إلى الحكم على الجزئي، أو جزئيات داخلية تحت هذا الكلي، وتعد الطريقة القياسية من أقدم الطرائق، وفيها يتم الانتقال من القانون العام إلى الخاص (...).¹

فالطريقة القياسية كانت وما زالت تُتَّبَع، وهي تقوم على عرض القانون أو القاعدة العامة، ثم التطبيق عليها قياساً على الأمثلة المقدمة، حيث تنتقل من الكل إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص، لتقرب بذلك الحقائق بشكل سريع.

"تختلف الطريقة القياسية عن الاستقرائية في ترتيب الخطوات إذ تبدأ القياسية بالقاعدة ثم الأمثلة والتطبيق".²

بمعنى أن الطريقتين القياسية والاستقرائية تلتقيان في كونه ماً من الطرائق التقليدية المعتمدة، وجوهر الاختلاف بينهما يكمن في كونهما يتماشيان بشكل عكسي، إذ إن الطريقة القياسية تنطلق أولاً من ذكر القاعدة وعرض الأمثلة ثم التطبيق لإثبات هذه القاعدة، في حين تسير الطريقة الاستقرائية من الجزء إلى الكل حيث تبدأ بذكر الأمثلة التي من خلالها تستخرج القاعدة ثم المرور إلى التطبيق.

2-1- خطوات الطريقة القياسية :

وهي كالآتي:

أ- التمهيد:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتهيئة المتعلم للدرس الجديد، من خلال محاولة استثارة عقولهم بأسئلة أحياناً تكون سهلة وأحياناً صعبة، ويعمل على تذكيرهم بالدرس القديم والمتعلم في هذه الخطوة إذا تذكر وأجاب فهذا يعني مدى تركيز المتعلم ومدى نجابته وأنه ذو ذاكرة قوية.

1 - عمران جاسم الجبوري وحزمة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 190.

2 - المرجع نفسه، 190.

ب- القاعدة:

يعرض المعلم من خلال هذه الخطوة القاعدة النحوية، حيث يقوم بكتابتها في مكان مناسب يمكن لجميع المتعلمين رؤيته، كما يجب عليه أن يكتبها بخط بارز وجميل حتى يثير في نفوس المتعلمين حب معرفة تفاصيل هذه القاعدة، وهذا ما يجعلهم يشعرون بالثقة فيعملون على المشاركة الإيجابية فتقوى شخصيتهم.

ج- الأمثلة:

في هذه الخطوة يجد المتعلم نفسه أمام مشكلة، يحاول إيجاد حلولها فيبدأ بالتفكير وينظر إلى القاعدة ويحلل كل كلماتها، ويساعده المعلم في ذلك من خلال وضع بعض الأمثلة التي تمثل القاعدة فيعتمدها كمعيار يقيس عليه القاعدة حتى يتمكن من فهمها.

د- التطبيق:

تعد هذه الخطوة مهمة جداً، لأنها تمكن المعلم من معرفة مدى بلوغ القاعدة لعقول المتعلمين ومدى استيعابهم لها، وتذكر أساسياتها، فهذه الخطوة تقوم في الأساس على التذكر والفهم، لأنه إذا لم يتذكر المتعلم ما دار حول الدرس النحوي وإذا لم يستوعب هذه القاعدة عجز عن التطبيق عليها، ولهذا فعلى المعلم أن يتدرج في وضع الأمثلة التطبيقية حتى يراعي جميع المستويات، فهناك من يفهم للوهلة الأولى وهناك يحتاج إلى زمن طويل وجهد كبير حتى يتمكن من ذلك.

ولهذا وجب على المعلم الانطلاق من السهل إلى الصعب كي يحقق غايته من القاعدة.¹

2-2- نقد الطريقة القياسية:

أ- مزايا الطريقة القياسية:

الطريقة القياسية طريقة ميزتها السرعة والسهولة في الأداء فهي لا تأخذ وقتاً طويلاً، وهي تعمل على تنمية عقول المتعلمين بالتفكير وتعتمد على الحفظ لأنه يساعد على التذكر، كما أنها طريقة تصلح للتعليم في الطور الثانوي.²

1 - ينظر: طه حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية، بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص 32، 33.

2 - ينظر: طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 219، 220.

ب- سلبيات الطريقة القياسية:

ما يؤخذ على هذه الطريقة أنها تدفع الطالب إلى الحفظ ، والحفظ لا يعني الفهم، إذ يمكن للمتعلم أن يحفظ القاعدة لكنه لا يفهم ، وتقلل فيه التفكير وتجبره للمحاكاة العمياء ، كما أنها تعتمد في الانطلاق على الصعب ثم السهل، فهي بذلك تخالف طريقة العقل في اكتساب المعلومات والمعارف.

إضافة إلى أن الحفظ الآلي للقاعدة قد ينسأه المتعلم، وبالتالي تكون قواعد نظرية في طبي النسيان.¹

ثانيا- طرائق تعليم النحو العربي حديثا:

1- طريقة التعليم التعاوني:

"التعلم التعاوني هو تقسيم متعلمي الفصل على مجموعات صغيرة تعطى كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة ويعمل كل عضو في المجموعة على وقف الدور الذي كلف به ويتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعليمها على المتعلمين".²

فهذه الطريقة تعتمد التعاون كعنصر فعال في العملية التعليمية، إذ بهذه الطريقة يعم التعاون بين الطلبة وتزيد الرغبة في المجموعة لتحقيق الهدف المطلوب إذ يسعى كل واحد في المجموعة إلى إيجاد الحلول أو البحث عن المعارف لإفادة المجموعة التي في النهاية هدفها تبليغ هذه المعارف للمتعلمين.

فطريقة التعلم التعاوني طريقة مثلى تصنع التآلف بين المجموعة الواحدة وتخلق في الوقت نفسه روح المنافسة بين المجموعات من أجل تقديم عملية تعليمية ناجحة ومعارف قيمة تبلغ إلى أذهان جميع المتعلمين.

1-1- شروط التعليم التعاوني:

إن التعليم التعاوني لا يتوقف هدفه عند تكوين المجموعات، وإنما هدفه الجوهري مصحوب ببعض الشروط من أهمها:

1 - ينظر: المرجع السابق، ص 219، 220.

2 - عمران جاسم الجبوري وحزمة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 192.

أ- الاعتماد المتبادل الإيجابي:

فالتعلم من خلال التعاون يقوم على إدراك كل فرد في مجموعته مدى أهمية تفاعله وعطائه في المجموعة، فكل واحد لديه دوره الفعال والإيجابي الذي يعين به أفراد مجموعته، إذ يقدم كل واحد مجهوده ويتحمل مسؤوليته لتكون روح هذه المسؤولية باعثاً ودافعا قويا للمجموعة لتحقيق تعلم تعاوني ناجح.¹

ب- التفاعل المعزز وجها لوجه:

هذه النقطة مهمة جدا، فكلما كان جهد المتعلم في مجموعته كبيرا كلما استحق التشجيع أكثر، فيكون هناك نوع من التنافس أو المبادرة بين الزميل وزميله من أجل تحقيق هدف المجموعة.²

ج- المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية:

إن نتائج هذه المسؤولية نتوج بتقديم المجموعة لأفرادها، وبهذه الكيفية تتأكد المجموعة من فعالية كل فرد بالنسبة للأفراد الآخرين، وفي الوقت نفسه تتأكد من الأفراد الذين هم في حاجة إلى المساعدة من أجل إتمام ما هم مطالبين به.³

د- معالجة عمل المجموعة:

إن العمل في المجموعة يحتاج إلى تقرير مفصل عن التصرفات الواردة عن أعضائها سواء أكانت مفيدة أم غير مفيدة، من أجل اتخاذ الإجراءات اللازمة من أجل استمرارية بعض التصرفات وإنهاء بعضها، أو تعديلها لتحسين عمل الأعضاء والوصول إلى الهدف المنشود.⁴

1-2- خطوات التعلم التعاوني: يقوم التعلم التعاوني على عدة خطوات هي كالاتي:

أ- اختيار موضوع الدرس: ويتم من خلال:

1 - ينظر: فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 91، 92.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص 91، 92.

3 - ينظر: المرجع نفسه، ص 91، 92.

4 - ينظر: المرجع نفسه، ص 91، 92.

- "أن يرتبط الدرس بحاجة تثير عناية المتعلمين".¹
بمعنى أن يكون الدرس الجديد ذا صلة قوية بالواقع، أو مرتبطاً بأشياء يصادفها المتعلم في حياته، حيث تثير فيه الرغبة للتركيز والانتباه.

- "أن يمتلك المتعلمون خبرات سابقة ذات صلة بموضوع الدرس".²
فالمتعلم أثناء تلقيه لموضوع جديد لا بد أن تكون لديه خليفة أو معارف قبلية تساعده على فهم ما سيستقبلهم من معلومات، من خلال المزاوجة والربط بين ما هو قديم وما هو جديد.

- "إمكانية تقسيم الدرس إلى مجموعة مهام"³، أي: أن يكون الدرس قابلاً للتجزئة إلى عناصر يمكن البحث عنها كل على حدة، بحيث يصلح لأن يكون محل بحث جميع المتعلمين، فكل عنصر من مهمة مجموعة من المجموعات.

ب- تقسيم الدرس إلى مهام:⁴

أي تجزئ الدرس إلى عناصر وعناوين وعرضها على الطلبة كنشاطات بحيث تتكفل كل مجموعة بنشاط معين.

ج- تكوين المجموعات:

"تضم كل مجموعة من أربعة إلى ستة متعلمين مختلفين في قدراتهم".⁵

أي: إن المعلم يقوم بتقسيم المجموعات التي تتناول الدرس بالبحث، بحيث تبحث كل مجموعة عن عنصر مع مراعاة الفروق الفردية، فلا بد أن تضم المجموعة الواحدة جميع الفئات (الضعيفة، المتوسطة، الجيدة) حتى لا يكون هناك خلل بين المجموعات، فلا تقتصر

1 - عمران جاسم الجبوري وحزمة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 196.

2 - المرجع نفسه، ص 196.

3 - المرجع نفسه، ص 196.

4 - المرجع نفسه، ص 196.

5 - المرجع نفسه، ص 196.

المجموعة الواحدة على فئة واحدة، وإنما لابد من وجود التمايز بين أفراد وعناصر المجموعة الواحدة.

د- توزيع المهام على المجموعات:¹ وذلك بتوجيه كل مجموعة للبحث عن جزء من أجزاء الدرس.

هـ - "تخصيص وقت معين لأداء كل مجموعة : ويطلب منها رفع تقرير مفصل عن أعمالها":²

وفي هذه الخطوة يقسم المعلم مدة تقديم الدرس، بحيث تتناسب وعدد المجموعات حتى تستوفي حقها من عرض عملها، فكل مجموعة تحض ا بوقت معين تستغله في عرض ما بحوزتها من المعلومات، وكل مجموعة مطالبة بملخص حول أعمالها وبحوثها.

و- "تقويم المعلم لأعمال المجموعات كوحدة واحدة : وتحصل كل مجموعة على تقويم مشترك":³

بمعنى أن المعلم بعد عرض المجموعات لأعمالهم يقوم بتقويم هذه المجموعات بحسب ما قدمته من جهد، ويكون تقويم المجموعة الواحدة المشترك بين أفرادها، أي إن أفراد المجموعة الواحدة تقيم أعمالهم تقييما جماعيا بحسب جهد الجماعة، ونتائج هذا الجهد الجماعي في العملية التعليمية.

1-3- نقد طريقة التعلم التعاوني:

أ- مزايا التعلم التعاوني:

إن طريقة التعلم التعاوني طريقة جيدة في التعليم، لأنها تعمل على رفع مستوى المتعلمين من خلال الاعتماد على أنفسهم، وكذلك تعمل على خلق جو تعاوني بينهم، هذه التعاونية التي تبني علاقات إيجابية يربطها الجو الدراسي والبصمة التعليمية.

1 - المرجع السابق، ص 196.

2 - المرجع نفسه، ص 196.

3 - المرجع نفسه، ص 196.

إضافة إلى ذلك فهذه الطريقة تفعل دور المتعلم وتركز عليه كجوهر العملية التعليمية، من ناحية أخرى المتعلم من خلال هذا العمل التعاوني تتكون لديه روح المسؤولية سواء أكانت مع نفسه أم مع جماعته، بحيث تصبح له القدرة على ممارسة مسؤولياته والمحافظة على الفعالية الواجب إتباعها نحو الجماعة.

كما أنها تخلق جوا من الاحتكاك والتواصل مع الآخرين وهذا ما يولد عنده الثقة بالنفس، ويصبح قادرا على الإدلاء بآرائه وتبادل الأفكار مع غيره.¹

ب- سلبيات التعلم التعاوني:

إن ما يؤخذ على هذه الطريقة أنها تحتاج إلى أماكن واسعة مع عدد قليل من المتعلمين، لكن الملاحظ أن عدد المتعلمين كبير جدا وهذا ما يحدث نوعا من الضيق ونوعا من الازدحام، فتكون عملية التواصل بينهم وبين المعلم صعبة نوعا ما، كما أنها تحتاج إلى معلم مدرب جيدا فكما يرى "جونسون وهوليك" على المعلم أن يدرّب على الأقل مدّة ثلاث سنوات ليتلاءم وكيفية هذا التعلم لتحقيقه بشكل فعال إضافة إلى أنه يحتاج إلى وسائل معتمدة توفرها الصفوف الدراسية.²

2- طريقة المطالعة النحوية:

"ما من شك أن النحو العربي يتطلب طرقا وأساليب تدريسية تتسم بالجدة والمعاصرة والحيوية، وذلك لأن طبيعته وخصائصه تحتم على مدرّسه إيجاد طرائق تدريسية كفّاءة ومتطورة بما يناسب حاجات المتعلمين وإيصال المعلومة إلى أذهانهم".³

فالنحو العربي علم دقيق يحتاج إلى وسائل وكيفيات وأساليب من شأنها أن تجعل تعليمه حيويا، وتجعل منه مادة مستساغة، لأن الطريقة التي تعتمد لتدريسه هي المنوطة بترغيب المتعلم على متابعته ودراسته، وفي الوقت نفسه استيعابه وفهمه.

و"لعل طريقة المطالعة النحوية من بين الطرائق المعتمدة حديثا في تعليم النحو وتعد طريقة مهمة تحتاج إلى عناية كبيرة واهتمام أكبر لدى معلمي اللغة العربية بالخصوص،

1 - ينظر: المرجع السابق، ص 198، 199.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص 198، 199.

3 - فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 77، 78.

حيث تقوم هذه الطريقة على ربط المتعلم بالمكتبة، ويكون عمل المعلم هنا التوجيه والإرشاد، وهذا ما يجعل المتعلم معتمداً على نفسه في بناء رصيده اللغوي، إذ إنه يطالع الكتب فيتعرف على معلومات جديدة يستفيد منها، ويقوم بدمجها مع معلوماته السابقة ليكون بذلك معارف جديدة وثروة لغوية كبيرة".¹

2-1- نقد طريقة المطالعة النحوية:

أ- مزايا المطالعة النحوية:

إن هذه الطريقة تتيح للمتعلمين الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف وتعودهم على الجد والمثابرة والسعي وراء التزود بالثروة اللغوية، كما أنها تبعثهم على التأمل واكتساب روح النقد فيما يقرؤون، وكذلك القدرة على التمييز بين الصحيح والخطأ وتكسبهم زادا معرفيا كبيرا، وتجعل المتعلم دائما حريصا على سلامته اللغوية التي يحاول ربطها بمجالات حياته الاجتماعية والثقافية...، وتمد المتعلم أيضا بالتفكير الصحيح والحكم الدقيق والاستنتاج المنطقي.²

ب- سلبيات المطالعة النحوية:

إن ما يؤخذ على هذه الطريقة أنها تجعل المتعلمين حبيسي كتبهم المدرسية فيركزون على ما هو مقرر عليهم ولا يبحثون في كتب غيرها، كما أنها تجعل المتعلم يتقيد بحفظ القاعدة من ناحيتها النظرية ولا يحاول تطبيقها وممارستها أثناء تواصله أو أثناء نشاطه الدراسي فتبقى حبيسة في ذهنه دون فهم.

1 - ينظر: المرجع السابق، ص 77، 78.

2 - ينظر: المرجع نفسه، ص 78.

المبحث الثاني: تعليم النحو في المدرسة الجزائرية (الثانوية):

لقد حفلت الجزائر في مسارها التعليمي بتطورات وإصلاحات خصوصا فيما بعد الحقبة الاستعمارية، إذ بادرت بوضع سياسات من شأنها النهوض بالمجال التعليمي في الجزائر، والقضاء على الأمية التي لحقت أبناء هذا الوطن جراء هذا الاستعمار.

ولما كان المجتمع الجزائري مجتمعا عربيا أصيلا عملت الجزائر بكل ما لديها من أجل إعادة الاعتبار للغتنا العربية، والتي هي من أهم مقومات الشخصية العربية.

"فاللغة العربية ركن أساسي من أركان الأمن الثقافي والحضاري والفكري لأمتنا في حاضرنا ومستقبلها".¹

ولو نظرنا إلى الواقع اللغوي الذي نعيشه لوجدناه ينقسم إلى مستويين فالمستوى الأول هو المستوى الرسمي والذي تمثله اللغة العربية الفصحى المعروفة بنحوها وصرفها وصوتها ودلالاتها ويتحقق هذا المستوى في التعاملات الرسمية والبحوث العلمية وغيرها من المجالات. وأما المستوى الثاني فيتمثل في اللهجات المتنوعة التي نتعامل بها في مجتمعنا سواء في البيت أم في الشارع.

إن تعليم اللغة العربية ليس بالأمر السهل لاسيما في عصرنا ، ولما كان النحو هو القاعدة الأساسية لهذه اللغة، كان تعلمها صعبا ، ويطرح عدة مشكلات بالأخص في تعلم قواعدها، فرغم ما بدلته المنظومة التربوية من جهود مضيئة من أجل إيصال المعرفة النحوية لأذهان المتعلمين إلا أنها دائما تلاقي قصورا.² لدى المتعلمين في استيعابها والقدرة على تحصيلها، وكل هذا الرسوب في تعلم قواعد اللغة العربية وتعليمها يعود لعدة أسباب في المدارس بشكل عام؛ والثانويات بالأخص، وهذا راجع إلى أركان النشاط التعليمي المتمثلة في المعلم والمتعلم والمنهج والطريقة.³

1- عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقارنة النصية في المرحلة الثانوية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي نموذجا لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة: السنة الجامعية 2010-2011 ص 168.

2- ينظر، المرجع نفسه، ص 168.

3- ينظر، المرجع السابق، ص 168.

فلو نظرنا إلى واقع تعلم النحو في الثانويات نجده يعاني الركادة والركود فالتعلم في هذه المرحلة متخم بالثغرات اللغوية سواء كان في الكلام أم الكتابة أم القراءة، وهذا الواقع في هذه المرحلة يفسر مدى ضعف القاعدة التي بنى عليها المتعلم معرفته النحوية، خاصة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، حتى أن هذا الضعف وصل إلى درجة أن المتعلمين أحيانا لا يفرقون الاسم عن الفعل والحرف.¹

ولهذا فقد انتهجت الجزائر في مجالها التعليمي عدة أساليب أو بالأحرى إصلاحات من شأنها تسهيل تعلم اللغة العربية بشكل عام والنحو بشكل خاص فاعتمدت على عدت مقاربات في مراحل تاريخية مختلفة.

1- المقاربة التقليدية: 1962/1996.

1-1- التدريس بالمضامين:

وهذه الطريقة تركز وتقوم على المضمون والمحتوى، حيث إن المعلم تكون له الريادة، فهو الذي يشرح ويلقن المعارف دون تدخل المتعلم، وهذا الأخير يكتفي بتلقي المادة المعرفية وحفظها ولهذا فإن المتعلم في هذه الطريقة يقوم بوظيفتين هما:

الاجتهاد في اكتساب المعرفة التي يتلقاها، واستحضارها في حالة ما إذا سئل عنها.²

وتمتاز هذه الطريقة بميزة الالتزام، أي احترام المبدأ الذي تسيّر عليه المادة والمنطق الذي تقوم عليه، كما تمتاز باكتشاف المعارف.³

أما ما يؤخذ عليها؛ أنها تركز أيضا على عملية إيصال المعرفة دون إعطاء الأهمية للفهم، كما أنها تصعب على المعلم اختيار الوسائل المثلى للتقويم.⁴

1-2- التدريس بالأهداف الإجرائية:

1- ينظر، المرجع نفسه ص 174.

2- ينظر: نور الدين بوخوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لنيل شهادة الماجستير، جامعة الحاج لخضر باتنة : السنة الجامعية 2010-2011، ص 13.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص 13.

4- ينظر: المرجع السابق، ص 13.

"هنا يستعمل المعلم كل طاقاته الم عافية لإبلاغ معلوماته إلى المتعلم عبر مراحل معينة، وبمشاركة المتعلم في كل مرحلة من مراحل الدرس".¹

في هذه الطريقة يقوم المعلم بجهد كبير من أجل إيصال المعلومات وإبلاغها أذهان المتعلمين ؛ أي: إن المتعلم في هذه الطريقة يكون له دور فعال في إنجاح عملية التعلم من خلال المشاركة والتفاعل أثناء الدرس، "حيث يقدم المدرس تقويماً أو اختباراً خفيفاً يلاحظ به مدى فهم واستيعاب المتعلم لهذه النقطة من نقاط الدرس، ثم ينتقل إلى التي تليها وهكذا حتى نهاية الدرس".²

فالمعلم لا يكتفي بتقديم المعلومات وإنما يواصل نشاطه ليكشف نتائج وحصاد ما زرع في متعلميه، وذلك من خلال تطبيقات تخص درساً ما، ويقيس بها مدى فهم المتعلمين لهذا الدرس.

"وهذه الطريقة المرحلية في التقويم يسميها علماء التربية والتعليمية طريقة التقويم المرحلي، والاختبارات البسيطة الخفيفة تسمى الأهداف الإجرائية".³

فقد اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية هذه الطريقة في تعليم النحو في مدارسنا وثانوياتنا، بحيث تركز على المثير والاستجابة، فالمعلم يثير المتعلم بأسئلة فيستجيب المتعلم لها بالإجابة عنها، ثم تتحول هذه الاستجابة إلى مثير يثير المعلم للمرور إلى مرحلة أخرى من الدرس.⁴

فلو اخترنا مثلاً (درس البذل) فالمعلم هنا لا يقوم بتلقين المتعلم لهذا الدرس مباشرة وإنما يستدرج المتعلم عبر مراحل حتى يتمكن من الوصول إلى الحقيقة ؛ فمثلاً إذا ذكرت جملة: "فتح القائد طارق بن زياد بلاد الأندلس"، أو "ال خليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه

1- عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، نموذجاً، ص 49.

2- المرجع نفسه، ص 49.

3- المرجع نفسه، ص 49.

4- ينظر: المرجع نفسه، ص 49-50.

أعدل الناس"، فإن المعلم يتدرج في طرح الأسئلة لتوجيه المتعلم مثلاً: لو حذفنا لفظ (الخليفة) أو (القائد) هل يؤثر ذلك على المعنى؟¹

وإذا افترضنا جواب المتعلم النفي فيسأل مرة أخرى: فماذا نعتبر لفظ (عمر بن الخطاب) أو (طارق بن زياد) بالنسبة للفظ الخليفة أو القائد؟، فإذا أجاب المتعلم هي عوض أو بديل عنها يقر المعلم بناء على أجوبة المتعلم عنوان الدرس، أو قد يستمر في استثارة المعارف القبلية للمتعلم من أجل الوصول إلى عنوان الدرس وبعد أن يصل المعلم إلى وضع عنوان الدرس بمعية المتعلمين يباشر في تعريف البديل وبيان طبيعته من حيث الجمود، الاشتقاق، الإعراب، والعامل الإعرابي وغيرها مما يخص طبيعة البديل.²

ونظراً للتطورات المتسارعة في مجال المعرفة ارتأت المنظومة التربوية الجزائرية تبني منهج بيداغوجي جديد، يكون أكثر فاعلية في عملية التعليم ألا وهو "المقاربة بالكفاءات".

1-3- المقاربة بالكفاءات:

"اعتمد هذا الإصلاح (المقاربة بالكفاءات) الأخير للمنظومة التربوية ببلادنا الذي شرع في تطبيقه منذ موسم 2002 (...)"³ ونظراً للتطور التكنولوجي الهائل الذي مس العالم ووصل ركبه إلى الجزائر، كان لابد عليها من مسايرته فأصبحت بيداغوجيا الأهداف غير قادرة على تحقيق ذلك في ميدان المعرفة، ولم تستطع أن تسدّ هذا الفراغ الذي يعيشه المجتمع الجزائري في ظل هذا التطور.⁴

"دخل هذا البرنامج حيز التنفيذ منذ 2003 في السنة الأولى من التعليم الابتدائي والسرقة الأولى من التعليم المتوسط، في حين تأخر العمل به في التعليم الثانوي إلى 2005

1- ينظر: المرجع السابق، ص 49-50.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 50.

3- عدنان مرزوق، المقاربة بالكفايات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المدرسة العليا للتجارة، الجزائر: 2010، العدد 08، ص 137، 138.

4- ينظر: فاطمة زايدي، تعليمية التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي لنيل شهادة الماستير، جامعة محمد خيضر، بسكرة: السنة الجامعية 2008-2009، ص 61.

(...) ¹، فهذا التعليم التربوي هدفت منه الجزائر إلى تقريب المتعلم من المعلم وجعله عنصرا فعالا، بحيث "يصبحان شريكين تربطهما علاقة تفاعل ناجعة" ².

ومن هنا يصبح المتعلم هو الركن الفاعل والأساس في الوضعية التعليمية التعليمية وتصبح له مسؤولية على نفسه وتكوين شخصيته ومعارفه من خلال توظيف كفاءاته ؛ أي: مكتسباته القبلية من خلال النشاطات الإدماجية، ويتمكن من خلالها من اكتشاف معارف جديدة، وتبادلها مع الزملاء ³، أما المعلم في إطار هذا المنهج فهو يستفز عقول التلاميذ ويستثيرهم ويستثمر تدخلاتهم في معالجة المشكلات، وذلك من خلال التنوع في الأساليب التي توصل إلى الهدف ⁴.

ولتحقيق كل هذا عمدت المنظومة التربوية الجزائرية إلى تطبيق مقارنة تعليمية ناجعة من أجل تحقيق ما أتت به المقاربة بالكفاءات وتعزيزها المقاربة تسمى "بالمقاربة النصية".

1-4- المقاربة النصية:

اعتمدت المقاربة النصية في المنظومة الجزائرية في تعليم النحو ؛ ونعني بها تلك الطريقة التي ينطلق فيها المعلم معتمدا على النصوص لتعليم القواعد النحوية وهي ما كانت تعرف بالطريقة الاستقرائية المعدلة، وهي من أحدث وأنجع الطرائق التي تربط المتعلم بلغته وقواعدها، حيث تتمازج فيها جميع مهارات اللغة العربية وتدرس بشكل متكامل ومتناسق دون انفصال؛ أي: إن القواعد ترتبط بالنصوص وتتمازج معها المعاني البليغة والتعابير الفصيحة الصحيحة مكونة بذلك جوهر اللغة العربية ⁵.

فإذا رجعنا إلى الثانويات الجزائرية نجدها قد انتهجت هذا النهج في تدريس القواعد، وتناول اللغة العربية كلا متكاملًا، يجمع بين روافد النحو والصرف وفهم النص وبناء

1- المرجع السابق، ص 61.

2- مريامة بريشي والزهر الأسود، التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، (الجزائر)، ص 534.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص 534.

4- ينظر: المرجع نفسه، ص 534.

5- ينظر: عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، نموذجًا، ص 69.

المعنى ؛ حيث "أصبحت قواعد النحو والصرف المقررة على متعلمي مرحلة التعليم الثانوي تدرس انطلاقاً من النص الأدبي أو التواصل؛ أي تدريس اللغة العربية كلا متكاملًا".¹

فالمتعلم يعود إلى النص ويتصفح ظواهره اللغوية ويستخرج الأمثلة التي تخدم درس القواعد ؛ فمثلاً لو كان درس أدبي في السنة الثالثة عنوانه: "آلام الاغتراب" ب" لمحمود سامي البارودي ، وموضوع قواعد اللغة العربية المقررة هو المضاف إلى ياء المتكلم. ² فإن المتعلم أثناء درس القواعد لا يأتي بأمثلة خارج النص، وإنما يعود إلى النص ويستخرج الأمثلة، وينطلق منها في تعلمه لذلك الدرس، وبهذا يكون قد ربط المتعلم باللغة الصحيحة السليمة.

وبعد شرح المعلم لدرس القواعد ووضع قاعدته وحكمه بمعينة المتعلمين، يقوم المعلم بإجراء تطبيق يستهدف مدى تحقيق الفهم لدى المتعلمين ؛ فيطلب منهم مثلاً في وضعية إدماجية كتابة نص فيه جميع ما درسه في الوحدات وما اكتسبوه من معارف (نمط النص، قواعد، بلاغة)، وبذلك يتحقق هدف المقاربة بالكفاءات، كما يتمكن المعلم من خلالها معرفة مستوى المتعلمين وقدرتهم على الربط بين التراكيب اللغوية الصحيحة والمعاني البلاغية.

ومن هنا نخلص أن المنظومة التربوية الجزائرية عملت جاهدة في كل مرحلة من مراحل تاريخها على بلوغ النجاعة والنجاح في العملية التعليمية بمختلف الأساليب ووفرت كل ما من شأنه الإغلاء باللغة العربية لأنها تمثل الهوية وركزت على كل حركة من حركات تيسير تعلم النحو لدى المتعلمين.

1- المرجع السابق، ص 199.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 199.

الفصل الثاني :
المقاربة النصية في كتاب
السنة الثانية ثانوي

المبحث الأول: المقاربات وأنواعها.

أولاً: تعريف المقاربة.

ثانياً: المقاربة بالأهداف:

1- تعريف الهدف :

2- أقسام الأهداف:

3- أنواع الأهداف التربوية:

4- معايير الأهداف:

5- تصنيف الأهداف:

6- خصائص الأهداف التربوية:

7- أهمية الأهداف في المجال التعليمي:

8- عيوب التدريس بالأهداف:

ثالثاً: المقاربة بالكفاءات.

1- تعريف الكفاءة:

2- بعض المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات:

3- أنواع الكفاءات .

4- خصائص المقاربة بالكفاءات.

رابعاً: المقاربة النصية.

1- المفهوم.

2- المقاربة النصية وآليات التحليل.

3- أهمية المقاربة النصية.

المبحث الثاني: كتاب السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة .

المبحث الأول: المقاربات وأنواعها.

إن من أهم الموضوعات التي شغلت الدارسين في علوم التربية و التي أخذت حيزا كبيرا من اهتمامهم موضوع تحديد المقاربة الأكثر فعالية في تحقيق الغايات المنوطة بالمدرسة، وفي حقيقة الأمر لا يمكن لأي إصلاح تربوي أن يعطي ثماره المنتظرة إلا من خلال تحديد المقاربة الأكثر ملائمة ونجاعة في المجال التعليمي، والتي تمثل الحجر الأساس لخططهم وبرامجهم ومشاريعهم¹. وللغوص في هذا الموضوع أكثر سنستعرض فيما يلي مفهوم المقاربة وأنواع المقاربات البيداغوجية منها والتعليمية.

أولاً: تعريف المقاربة.

1- لغة: ورد في لسان العرب في مادة "قرب": "القرب نقيض البعد، قرب الشيء بالضم يقرب قربا وقربانا وقربانا ؛أي: دنا فهو قريب...واقترب الوعد أي تقارب وقاربته في البيع مقاربة والتقارب ضد البعد"².

" وقارب فلان فلان إذا دناه، كما يقال قارب الشيء إذا صدق وترك الغلو..."³

2- اصطلاحاً: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة وسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم و الوسط والنظريات البيداغوجية⁴.

1- ينظر : عباد مسعود ومحمد بن يحي زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر: 2006، ص11.

2- ابن منظور، لسان العرب ، ضبط : خالد رشيد القاضي ، ط1. بيروت (لبنان): 2006، دار صبح واديسوفت ، ج11 ص72، 73.

3- المنجد في الأعلام واللغة، ط3. بيروت (لبنان)، دار الشروق، مادة " قرب".

4- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، المعهد الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعذك: 2005 العدد: 17، ص2.

أي: أنها تلك المبادئ والتصورات التي يبنى عليها المنهاج الدراسي .

من خلال التعريف اللغوي والاصطلاحي للمقاربة يتبدى لنا أن المقاربة لها دور فعال في المجال التعليمي، وقد حظيت باهتمام علوم التربية والتعليم ؛ فقد اعتمدت من الناحية البيداغوجية كوسيلة لوضع الخطط والأهداف للوصول إلى عملية تعليمية تعلمية ناجحة والحقيقة أن هناك العديد من المقاربات البيداغوجية لعل أبرزها: المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا الإدماج).

ثانيا: المقاربة بالأهداف:

1- تعريف الهدف :

لغة: معناه القصد والمرمى أو الغرض الذي نسعى إلى تحقيقه

تعريف الأهداف التربوية: هي تلك التغيرات التي يراد حصولها في سلوك الإنسان والفرد في ممارسات واتجاهات المجتمع المحلي أو المجتمعات الإنسانية.¹

تعريف الأهداف التعليمية: هي نتائج موقف تعليمي معين ؛أي: المهارات المحددة التي يراد تنميتها من خلال تعلم خبرة دراسية معينة، أو محتوى معين من المنهاج.²

2- أقسام الأهداف: تنقسم إلى قسمين رئيسيين هما:

- الأهداف الأغراض: أي التي تشتمل على الأغراض والمقاصد النهائية التي يراد من التربية تحقيقها وإنجازها على المستويات الاجتماعية والعالمية .

- الأهداف الوسائل: أي تلك التي تشتمل على الوسائل والأدوات الفعالة لتحقيق الأهداف الأغراض.³

1- ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، ط1. المدينة المنورة: 1408هـ، مكتبة دار التراث، ص18.

2- المرجع نفسه، ص18.

3- المرجع نفسه، ص15.

3- أنواع الأهداف التربوية: هناك نوعان من الأهداف التربوية هي :

- **الهدف العام:** تتضمن الأهداف العامة الاتجاه أو الغاية والسبب والنتيجة، وبهذا يعتبر الهدف العام هو الصورة الكلية للعمل والفكر والإحساس؛ أي: إنه أعم وأشمل.
- **الهدف السلوكي (الإجرائي):** "يكون أكثر تحديدا لأنه يتناول النواتج النهائية، والتعليم في صورة قابلة للملاحظة والتسجيل والقياس، ومصاغة في عبارات صريحة وبذلك فهي أكثر وضوحاً"¹.

4- معايير الأهداف:

حتى نضمن عملية الشمول وتوجيه الأهداف نحو النتائج الأكثر قبولا لدى لطالب يحتاج تصنيف الأهداف التربوية إلى معايير منها: الأخذ بعين الاعتبار احتياجات المتعلمين واحتياجات المجتمع ومحتوى المادة الدراسية، وأنماط السلوك؛ فمثلا يجب أن تتماشى صياغة الأهداف التربوية مع فلسفة المجتمع؛ وذلك من خلال المنهاج؛ باعتبارها وسيلة لتحقيق هذه الأهداف، كما يجب أن تكون الأهداف واقعية؛ بمعنى أن تكون ممكنة التحقق في ضل المؤسسات العادية، إضافة إلى ذلك مراعاة طبيعة المتعلم²؛ بمعنى أن تحترم الأهداف شخصية المتعلم، وأن تكون ملائمة لخصائص نموه، بحيث يسهل تحقيقها.

كما يجب أن تسير روح العصر الذي نعيش فيه، عصر العلم والتكنولوجيا، ويجب أن تكون الأهداف سلوكية؛ بمعنى إمكانية ترجمتها إلى مظاهر سلوكية تتحقق فيها العلاقة بين النشاط التعليمي في المدرسة والتغيير المرغوب فيه في سلوك المتعلم؛ بالإضافة إلى أنه

1- عباد مسعود ومحمد بن يحيى زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص13.

2- ينظر : عنود الشايش الخريشا ، أسس المناهج واللغة ، ط1. عمان (الأردن): 2012، دار حامد للنشر والتوزيع ص45،46.

يجب أن يشترك المعنيون بالأهداف في تحديدها والاقتناع بها، بمعنى أن يشارك في وضعها وتحديد كل المشتغلين بالتدريس وواضعي المناهج ومؤلفي الكتب¹.

5- تصنيف الأهداف:

المجال المعرفي: يتركز المجال المعرفي على القدرات العقلية الذهنية مثل التذكر، والفهم والتطبيق... الخ وه ذا التصنيف جاء به بلوم (1956) وسمي باسمه "صناعة بلوم" ويقصد بالأهداف المعرفية أو العقلية تلك الأهداف التي تعني ما يقوم به العقل من عمليات متباينة في محتواها، ومتفاوتة في مستواها، وتضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان²، وتتمثل العمليات العقلية في المستويات التالية :

- التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب .

المجال المهاري الحركي: ويتعلق هذا المجال في أهدافه بالمهارات الحركية والمقصود بها المهارات الحركية لأطراف الجسم كحركة اليدين أو الجسم ككل، وهي تمثل الكثير من المعطيات الشائعة لغالبية الموضوعات المتعلقة بحركة الجسم (الكتابة، التحدث، المهارات الحركية...) ويعتبر تصنيف إيزابيث سمبسون هو الأكثر شيوعاً، وهو شبيه بتصنيف بلوم أين يبدأ التصنيف من المستويات السهلة ، ويتدرج في الصعوبة لينتهي ب أكثر المستويات تعقيداً³، وهذه المستويات هي: - الإدراك الحسي - الميل أو الاستعداد - الاستجابة الموجهة - الآلية والتعود - الاستجابة الظاهرية - التكيف - الإبداع⁴.

المجال الوجداني: يمثل الجانب الوجداني أحد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها حيث إنه لا قيمة للجانبين الآخرين دون ه ذا الجانب، ولا قيمة للمعارف أو المهارات في

2- المرجع السابق، ص45، 46.

3- ينظر: عباد مسعود ومحمد بن يحيى زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص24.

3- ينظر: المرجع نفسه، ص2.

4- يُنظر: المرجع نفسه، ص28-31.

معزل عن مجموعة من القيم، والاتجاهات، وعلى غرار الجانبين السابقين (المعرفي والنفسي - حركي) طرح كراتول (1964) تصنيفاً للأهداف التعليمية إلى خمسة أقسام تتمثل هـ ذه المستويات في: - الاستقبال - الاستجابة: - التقييم - التنظيم - تشكيل الذات.¹

6- خصائص الأهداف التربوية:

- يجب أن تكون الأهداف التربوية متفقة مع الطبيعة الإنسانية ، مراعية لحاجاتها قابلة لإطلاق قدراته الإبداعية.
- أن تحدد أهداف التربية العلاقة بين الفرد والمجتمع، ثم ما بينه وبين التراث الاجتماعي من عقائد وقيم وتقاليد ومشكلات.
- أن تلبي هذه الأهداف حاجات المجتمع الحاضرة وتعالج مشكلاته.
- أن تكون مرنة قابلة للتغيير حسب ما يتطلبه التطور الجاري والمعارف المتجددة.
- أن توضح هذه الأهداف نوع المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات والعادات المراد تنميتها في شخصية المتعلم.
- أن تكون هـ ذه الأهداف شاملة متكاملة في ضوء العلاقات التي تحدد نشأة الإنسان ومصيره وعلاقته بالكون والإنسان من حوله.
- إمكانية الممارسة والتطبيق للأسباب الموصلة لتحقيق هذه الأهداف.²
- لا بد أن تكون الأهداف محددة للسلوك المرغوب فيه، ويمكن تسجيلها وقياسها.
- لا بد لتحقيق الأهداف من ربط النتائج والسلوك ، فما يقوم به الفرد من ممارسات لا بد أن ترتبط بالنتائج.
- أن تكون هذه لأهداف خالية من التناقضات.

1- يُنظر: المرجع السابق، ص33-35.

2- ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، ص21.

7- أهمية الأهداف في المجال التعليمي: تتضح أهمية الأهداف التعليمية من خلال تحقيقها للفوائد التالية:

- تعتبر كدليل للمعلم في العملي التعليمية.
 - تسهيل عملية التعلم؛ حيث يعرف المتعلم بدقة ما هو مطلوب القيام به.
 - تساعد على صياغة الأهداف صياغة واضحة وصياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة.
 - تجزئة الأهداف التعليمية التعليمية إلى أبسط مكوناتها ،وهو ما يجعلها واضحة ويمكن تقديمها بفعالية ونشاط.
 - تساعد على اختيار المحتوى والطريقة والوسيلة وأسلوب تقويم العملية التعليمية بأسرها.
 - تساعد الأهداف التدريسية على تحقيق الأهداف العامة للمنهج.¹
- 8- عيوب التدريس بالأهداف: من الانتقادات التي وجهت لبيداغوجيا التدريس بالأهداف أنها حملت مسؤولية فشل المتعلمين في الاندماج في المحيط الاجتماعي ؛ حيث إن هذه البيداغوجيا اعتمدت على قوانين ونظريات المدرسة السلوكية، وأهملت الجانب الإبداعي لدى المتعلم ؛ حيث إن التعلم يحصل نتيجة مثيرات ،وبذلك أهملت الذات المتعلمة ²، فنلاحظ أنه "تمت تجزئة وحدات التعلم إلى مكونات متعددة، تتمثل فيما يسمى : الإجرائية؛ مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للتلميذ" ³، بالإضافة إلى أن المعلم هو الذي يسيطر الأهداف وما على المتعلم سوى الامتثال لها.

1- ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهج واللغة، ص 46، 47.

2- ينظر: فاطمة زايدي ، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي
مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان العربي ، جامعة محمد خيضر (بسكرة): السنة الجامعية : 2008 - 2009، ص44.

3- عدنان مريزق ، المقاربة بالكفاءات لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية ، مجلة الواحات للبحوث والدراسات ،سنة 2010، العدد:8 ص 148.

من خلال هذه العيوب والنقائص التي طالت بيداغوجيا الأهداف ، وأمام التطور التكنولوجي والاقتصادي الهائل الذي يعرفه العالم ، كان لزاما على الجزائر أن تسير هذا التطور من خلال توفير يد عاملة مؤهلة قادرة على تو ظيف مكتسباتها في الميدان، له ذا السبب تبنت الجزائر بيداغوجيا جديدة هي بيداغوجيا الكفاءات أو ما يعرف ببيداغوجيا الإدماج، فجاءت مكملة لبيداغوجيا الأهداف؛ أي: إنها الجيل الثاني لها، وليس كما يعتقد البعض أنها بُنيت على أنقاضها، فالتدريس بالكفاءات جاء لتكملة نقائص وعثرات بيداغوجيا الأهداف، ورغم وجود بعض الفروق بينهما، إلا أنهما يحملان نفس الهدف وهو إنتاج فرد منتج قادر على تحمل أعباء الحياة، يمكنه الإبداع والتطوير وإحداث التغيير في مجتمعه إذا: ما هي المقاربة بالكفاءات أو بيداغوجيا الإدماج ؟

ثالثا: المقاربة بالكفاءات.

1- تعريف الكفاءة:

أ- لغة: كافأه على الشيء مكافأة وكفاءة، جازاه، والكفيء: النظير وكذلك الكفاء، والكفو على وزن فعل وفعل، والمصدر: الكفاءة بالفتح والمد ، وتقول: لا كفاءة له بالكسر: هو في الأصل مصدر للفعل كفأ: أي لا نظير له. ويقال كافأه يكافئه مكافأة: أي مساوية.¹

ب- اصطلاحا: تعرف الكفاءة على أنها "القدرة على العمل بفعالية ضمن وضعية محدودة معينة وهي القدرة التي تستند إلى معارف دون الاختصار عليها".²

كما يعرفها دينو بأنها "مجموعة سلوكيات اجتماعية، وجدانية وكذا مهارات نفسية حسية حركية تسمح بممارسة دور ما، أو وظيفة، أو نشاط بشكل فعال"³؛ وبالتالي من خلال التعريفين نرى بأن الكفاءة تستند إلى المعارف العلمية المعرفية الناتجة عن تجربة المتعلم،

1- ابن منظور، لسان العرب، ج5، مادة (ك ف ء).

2- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني والشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دط. سنة: 2004، دار التنوير، ص101.

3- المرجع نفسه، ص101.

بالإضافة إلى التطورات والآليات والقدرات؛ أي: إن الكفاءة تتحقق عنده من خلال الإنجازات والنتائج التي يحققها.

2- بعض المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات:

- **الفعالية:** هي القدرة على تحقيق الأهداف التي تحفز وتدفع المتعلم للإبداع وخلق حلول للمشكلات؛ حيث إنها تكون أعم وأشمل من الكفاءة.

- **الإستراتيجية:** "هي تنظيم العناصر في كل متكامل مع عدم استبعاد عامل الصدفة في مجرى الوقائع؛ مع استخدام المنهجية العلمية والتكنولوجية في مجابهة المشكلات"¹.

- **الأداء:** هو الانعكاس المباشر للكفاءة، وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى ويتمظهر والذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة؛ أي هو ما يحققه المعلم مع المتعلمين في أثناء الموقف التعليمي².

- **المهارة:** "يعرفها **توفيق أحمد مرعي** بأنها: السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة"³؛ أي: إنها السهولة والدقة والسرعة في إنجاز أي عمل سواء معرفي أو حسي حركي.

- **الاستعداد:** يعرف على أنه الحالة التي يكون فيها المتعلم جاهزا لتعلم سلوك جديد فبمجرد وصوله إلى مرحلة الاستعداد تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار⁴.

- **القدرة:** تعرف على أنها كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما، أو مؤهلا للقيام به، ويعبر عنها بالقدرة الفعلية العامة، بحيث لا تتجسد دون تفعيل محتوى التعليم؛ فلا يمكن

1- عباد مسعود ومحمد بن يحيى زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص76.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص78، 79.

3- المرجع نفسه، ص79.

4- عمير عبد العزيز، مقاربة التدريس بالكفاءات. الأبيار: 2005، منشورات ثالة، ص35.

ملاحظتها إلا من خلال محتويات تعليمية¹؛ بمعنى أنها قد تكون فطرية أو تكون مكتسبة عن طريق التدريب والتعلم.

- **الهدف:** الهدف التعليمي هو ممارسة القدرة على محتوى معين يعتبر موضوع التعلم إذ يتم تحويل الأهداف الخاصة إلى معارف ومهارات ومواقف تبعا لطبيعة القدرة².

3- أنواع الكفاءات :

أ- الكفاءة القاعدية: وهي الكفاءة المقصودة المحددة من وحدة تعليمية واحدة، وهي الكفاءة التي تكون أساسا لكفاءات لاحقة، بمعنى أنها نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، والتي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة، وكلما تحكم فيها تسرى له الدخول دون مشاكل في تعلّات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبني عليه التعلم³.

ب- الكفاءة المرحلية: هي كفاءة مخصصة لمرحلة تعليمية تمتد من شهر إلى ستة أشهر تعزز بالكفاءة القاعدية، وتوظف الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد⁴.

ج- الكفاءة الختامية : هي كفاءة شاملة تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية التي يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور⁵؛ أي هي الكفاءة المقصود تحقيقها خلال سنة أو طور معين.

1- ينظر: ارزيل رمضان وحسونا محمد، نحو استراتيجيات التعليم بمقاربة الكفاءات. الجزائر: 2005، دار الأمل ص94.

2- لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة : أكتوبر 20013: العدد: 14، ص71.

3- ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص2.

4- ينظر: يوسف شتوي، واقع التدريس بالكفاءات عند أساندة التربية المدنية بالتعليم المتوسط بالجزائر م ذكره مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة بن يوسف بن خدة: السنة الجامعية 2008-2009، ص34.

5- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص34، 35.

د- الكفاءة المستعرضة: وتعرف أيضا بالكفاءة الأفقية، وتبنى من خلال تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين التعلّيمات أو المواد أو النشطات، أو هي نتاج تقاطع كفاءات في مجال معرفي واحد أو أكثر، فتوظف تلك المعارف والسلوكات والمهارات في مجموعة من الوضعيات¹.

4- خصائص المقاربة بالكفاءات:

- على مستوى الأهداف: تتسم الأهداف بالإجرائية؛ أي قابليتها للملاحظة والقياس إضافة إلى هذا فإن الهدف من التعليم يتمثل في تحقيق الكفاءة المسطرة، ويمتاز بأنه مدمج وأدائي يقوم على معالجة مختلف الوضعيات التي يواجهها المتعلم²؛ أي: أن الهدف من تعليم المتعلم هو تحقيق كفاءة لديه تمكنه من معالجة المواقف التي تواجهه.

- على مستوى المحتويات: ونقصد بالمحتويات هنا كل ما يحتاج إليه المتعلم من أجل معرفة العمل والتخطيط؛ إذن: فالمعرفة التي يتزود بها من أجل التوظيف في الوضعيات التي تواجه المتعلم، لا من أجل الاستظهار في الاختبارات فقط، بذلك فهي تراعي الجانب النفسي من خلال احترام رغبات وميولات المتعلم³.

- على مستوى العلاقة البيداغوجية: المقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، من خلال مراعاة ميولاته ورغباته وقدراته العقلية، وما على المعلم سوى تحقيق الكفاءات المسطرة، لهذا يجب أن تتوفر لديه القدرة على تحليل الوضعيات وأن يكون لديه مستوى يؤهله للتدريس وفق هذه المقاربة، أما من حيث الطرق؛ فلن "التركيز موجه نحو

1- ينظر: يوسف شتوي، واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط بالجزائر، ص35.

2- المرجع نفسه، ص 36.

3- المرجع نفسه، ص37.

الطرق المفتوحة والجديدة؛ مثل تحقيق المشاريع الخاصة، وحل المشكلات كما تشجع الحوار الداخلي مع المتعلم والتواصل والتبلبل داخل الفصل¹.

- على مستوى التقويم: من أهم خصائص التقويم على أساس المقاربة بالكفاءات:

- 1- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فلا نجعلهم في مستوى واحد.
 - 2- في التقويم لا نقوم مدى نسبة التحصيل لدى المتعلم ؛ بل نقوم أداءه الفردي أمام الوضعيات التي تعترضه.
 - 3- المقارنة في التقويم تكون بين المهمة المطلوب إنجازها وما تم إنجازه من طرف المتعلم، وبين ما كان بإمكانه فعله لو أن له كفاءة أكبر².
 - 4- يتم تقويم التلميذ في وضعيات تسمى وضعيات إنتاج هذه الوضعيات مرتبطة إلى حد كبير بالواقع والحياة، حتى يشعر المتعلم بأنها حقيقية³.
- رابعاً: المقاربة النصية:

1- المفهوم:

يتكون مصطلح المقاربة النصية من كلمتين هما :المقاربة: والتي أسلفنا ذكر تعريفها بإسهاب سابقا (في بداية الفصل) وهي باختصار مجموعة التصورات والمبادئ والإستراتيجيات التي يتم من خلا لها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه،⁴ أما الكلمة الثانية فهي النص ويعرف على أنه "بنية دلالية ينتجها فرد واحد أو جماعة، ضمن بنية

1- غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الكفاءات، ط5. الدار البيضاء (المغرب): 2004، عالم الكتب، ص 208.
 2- ينظر يوسف شتوي، واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط بالجزائر، ص37.
 3- عباد مسعود ومحمد بن يحي زكريا، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص76.
 4- ينظر : اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2003، ص10.

لغوية مترابطة ومنسجمة تؤلف نسيجاً من الكلمات والتراكيب والعناصر المكونة لنظام اللغة، وهو معرفة تم إنتاجها ضمن ثقافة ما ؛ ذلك أن المعرفة تتلخص في النص ، وكل معرفة لها نصوصها¹. فهو عبارة عن نسيج مترابط من الكلمات والعبارات، وهو نتاج فردي أو جماعي داخل ثقافة معينة ونظام لغوي واحد، هذا النسيج لا بد أن يكون فيه اتساق وانسجام ليئون كلا متكاملًا .

وعليه فإن المقاربة النصية في مجال تعليمية اللغات، تعني مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله لأغراض تعليمية²؛ بمعنى أن النص يكون محور العملية التعليمية ؛ فهو نقطة انطلاق لجميع الدروس والنشاطات من نحو وبلاغة وعروض ونقد... وغيرها، كما تعتمد المقاربة النصية على دراسة بناء النص وتحليل أساليبه اللغوية، واستكشاف البنى العميقة للنص مع إدراك السياق والمقام، بغرض إكساب المتعلم كفاءة في إنتاج نصوص جديدة على منوالها، أو على الأقل توظيف بعض خصائصها. وللاشارة ؛ فالمقاربة النصية آلية تعليمية اعتمدت في إطار ما يعرف ببيداغوجيا الكفاءات (المقاربة بالكفاءات)³.

2- المقاربة النصية وآليات التحليل:

يقول من ذر عياشي: "تكون دراسة النص مقارنة عندما تحاول ملامسة سطحه والدنو منه بصدق دون الحكم المسبق عليه؛ أي: جعل الدراسة اللغوية المنغلقة أساساً لذلك"⁴. أي إن المقاربة النصية حسبه هي الاقتراب من النص والدنو منه بالتعامل مع معطياته دون إعطاء اعتبار للعوامل الخارجة عنه دون الحكم المسبق عليه.

1- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1. عالم الكتاب الحديث، الأردن: 2007، ص108.

2- ينظر عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي نموذجاً، مذكرة من متطلبات شهادة الماجستير في اللغة ولأدب العربي ، جامعة قاصدي مباح ورقلة السنة الجامعية: 2010-2011، ص69.

2- المرجع نفسه، ص 67

4- مندر عياشي، الكتابة الثانية وفاتحت المتعة، ط1. المركز الثقافي العربي : 1998 ص149.

إن المتعلم من خلال تحليل النص يكتسب ثروة لغوية : نحوية، بلاغية، صرفية ... فيتمكن من فهم النص من خلال التعمق فيه، والمعلم أثناء قراءته للنص يتمكن من تحقيق الطابع التواصلية، وهذا هو الهدف الأول من دراسة النص. وتحليل أي نص يبدأ أولاً بقراءة عنوان النص والغوص في أغواره باعتباره العتبة الأولى والمدخل والمفتاح الذي ينطلق المتعلم منه للاطلاع على خبايا النص، ثم تليها القراءة المبدئية أو الأولى وتكون بمعية المعلم، يضع المتعلم من ورائها تساؤلات وافتراسات و أبعاد شتى للأفكار التي يحتويها النص، ثم ينتقل إلى مرحلة التنقيب عن مكتنزات النص، والتي تعد مرحلة مهمة في التحليل، وفي هذه المرحلة يعتمد المتعلم على مكتسباته اللغوية والأدبية والعلمية من أجل تأكيد الأبعاد التي قد أصدرها من قبل، فالنص يمثل بنية كبرى تتجلى فيها جميع المستويات اللغوية : الصوتية، النحوية والدلالية ؛ كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية، والثقافية والاجتماعية.¹

3- أهمية المقاربة النصية:

للمقاربة النصية أهمية بالغة في العملية التعليمية التعلمية ، والتي تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها :

- التدريب على دراسة النص دراسة وافية تنضوي تحتها عدة مجالات (المعجمية التركيبية ، الدلالية...).
- يتفتح المتعلم على مبادئ النقد و إبداء الرأي ويتربى على استخدام العقل في تقدير الأمور من خلال مناقشة معطيات النص وتحديد بناءه وتفحص الاتساق والانسجام
- يقوي فيه الميل إلى التواصل بنوعيه الشفهي والكتابي ؛ ليتمكن من الإعراب عن حاجاته وأفكاره، ويتفاعل مع الآخرين بطريقة إيجابية.

1- عبد الحميد كحيحة ، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية في المرحلة الثانوية ، ص71،70.

- يعتبر المتعلم أساس العملية التعليمية وترتكز على ال تعليم التكويني وتعزيز المشاركة والحوار.

- الاستفادة من رصيد المتعلم وخبراته السابقة والعمل على تطويرها وتقويمها والبناء عليها انطلاقا من كون عملية النمو متكاملة.¹

المبحث الثاني: كتاب السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة

1- تعريف الكتاب:

الكتاب المدرسي وثيقة رسمية موجهة مكتوبة ومنظمة كمدخل للمادة الدراسية ، ومصممة للاستخدام في الصف المدرسي، تضمنت مصطلحات ونصوص مناسبة

1- ينظر عبد الحميد كحيحة ، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقاربة النصية ، ص71.

وأشكال وتمارين معينات لل متعلم في عملية التعلم ومعينات للمعلم في عملية التدريس.¹

ومنه يمكن تعريف الكتاب على أنه وثيقة مدرسية موضوعية ، أو مناهج مقررة من طرف وزارة التربية تحتوي على المادة التعليمية المراد تعليمها ، ويرجع إليها المعلمون في تقديم الدروس داخل الصفوف، كما يعتبره المتعلم منبعاً مهماً ورئيسياً للمعلومات ، وهو بذلك المصدر الأول الذي يرجع إليه.

2- وصف كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة:

أ- خارجياً:

عنوان الكتاب	الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبي: - الآداب والفلسفة - اللغات الأجنبية.
نوع الكتاب	مدرسي .
الإشراف	أبو بكر الصادق سعد الله أستاذ بالتعليم الثانوي.
تأليف	- أبو بكر الصادق سعد الله أستاذ بالتعليم الثانوي- كمال خلفي أستاذ بالتعليم الثانوي.- مصطفى هواري أستاذ بالتعليم الثانوي.
دار النشر	الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
عدد الصفحات	255.
سنة الطبع	2010-2011.
حجم الكتاب	عادي.

ب- داخلياً:

لقد احتوى كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية في طياته ومقرراته على مقدمة تحدثت عن أهم النصوص التي يجب أن يطلع عليها المتعلم ويتعمق فيها لبناء شخصية فكرية قوية، وتأصيل خصائص الأنماط (الوصفي، السردى، الحجاجي)

1- عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللغة، ص209.

وفق مبدأ المقاربة بالكفاءات ، كما قسم الكتاب حسب البرنامج الدراسي إلى 12 وحدة أساسية:¹

- النزعة العقلية في الشعر .
- الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم.
- المجون والزندقة.
- شعر الزهد.
- نشاط النثر .
- الحكمة والفلسفة.
- الشكوى واضطراب أحوال المجتمع.
- من قضايا الشعر في عهد الدولة الرستمية .
- الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة.
- وصف الطبيعة الجميلة.
- رثاء الممالك والمدن.
- الموشحات.

1- أبو بكر الصادق سعد الله: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر: 2010-2011، ص (10،31،49،68،86،110،132،150،170،191،212،230).

هذه الوحدات تحتوي على أنشطة هي (النص الأدبي، المطالعة الموجهة، النص التواصلي، قواعد اللغة بلاغة، عروض، نقد). وفي نهاية كل وحدة توجد مشاريع للإنجاز أو وضعية مستهدفة .

- ختم الكتاب بفهرس للدروس والنشاطات المقدمة.

الفصل الثالث :

تعليم النحو في كتاب السنة
الثانية ثانوي في ظل المقاربة
النصية

المبحث الأول: خطوات إجراء الدرس النحوي (اختيار درس).

1- عد إلى النص ولاحظ.

2- أكتشف أحكام القاعدة.

3- أبني أحكام القاعدة.

4- إحكام موارد المتعلم وضبطها.

المبحث الثاني: قراءة في إيجابيات وسلبيات الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية.

1- الإيجابيات.

2- السلبيات.

المبحث الأول: خطوات إجراء الدرس النحوي (اختيار درس).

من خلال حضورنا لحصة القواعد في ثانوية الشهيد سي الحواس مع متعلمي السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، يوم الإثنين الثاني عشر من أفريل، من الساعة الثامنة إلى الساعة التاسعة صباحا وانطلاقا من كتاب : "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة" وكان موضوع درس القواعد: "المصدر الدال على المرة والهيئة" وهو صاحب للنص التواصل المعنون بـ "استقلال بلاد المغرب عن المشرق" وقد لاحظنا من خلال هذه الزيارة الميدانية أن الدرس النحوي بالنسبة للسنة الثانية يقوم على عدة خطوات مستثمرا في ذلك موارد النص ووظيفتها في مجال القواعد، وهذه الخطوات كالاتي:

1- عد إلى النص ولاحظ:

(كانت وقعة عظيمة مات فيها حماة العرب و فرسانها)¹.

2- أكتشف أحكام القاعدة:

في هذه المرحلة يقوم المعلم بطرح أسئلة حول هذه الجملة أو كلمة منها تخص درس القواعد، مثلا: كلمة "وقعة" ما هو فعلها؟

- فيجيب المتعلمون : إنها من الفعل " وقع".

ثم يواصل المعلم في طرح الأسئلة بقوله: ما دلالتها؟

- فيجيب المتعلمون : تدل على حدث.

يسأل المعلم : كم مرة وقع هذا الحدث؟

1- أبو بكر الصادق سعد الله ، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبي الأدب والفلسفة واللغات الأجنبية، الديوان الوطني للطباعة والمطبوعات المدرسية، الجزائر: 2010.2011.

المتعلمون في تفاعل يريدون الإجابة عن هذا السؤال ،فيطلب المعلم من أحدهم الإجابة
فيجيب:

- وقع مرة واحدة.

ثم يسأل المعلم : ما هو وزنها؟

-يجيب المتعلم : إنها على وزن " فعلة" بفتح الفاء .

وخلال هذه المرحلة نلاحظ أن المعلم يثير المتعلم بكلمات مفتاحية تمكنه من الإقتراب أكثر
إلى موضوع الدرس.

ويستمر المعلم في إثارته للمتعلمين بقوله: لاحظوا الفعل كم عدد حروفه؟

- المتعلم: إنه فعل ثلاثي.

-المعلم يسأل مرة أخرى: كيف يسمى المصدر الذي يدل على فعل وقع مرة واحدة؟

- يجيب المتعلمون : يسمى المصدر الدال على المرة.

-المعلم : إذن سنتعرف اليوم على : " مصدر المرة".

فالمعلم تمكن من خلال أسئلته إثارة المتعلمين وتفعيل أفكارهم للوصول إلى موضوع
الدرس .

- المعلم : إذن ماذا نقصد بمصدر المرة ؟

- يجيب المتعلم : هو المصدر الذي يدل على فعل وقع مرة واحدة .

- المعلم: ماذا نستنتج؟

- المتعلم: نستنتج أن مصدر المرة يدل على أن الفعل وقع مرة واحدة، ويصاغ من الفعل

الثلاثي على وزن " فعلة" .

هنا تحققت المقاربة النصية؛ إذ اعتمد المعلم في درسه على جملة من النص تخدم موضوع القواعد وتمكن من خلالها من استدراج المتعلم شيئاً فشيئاً لاكتشاف القاعدة وقبلها موضوع الدرس.

وليتحقق المعلم من مدى بلوغ الفكرة إلى أذهان المتعلمين يقول: هاتوا أمثلة أخرى عن مصدر المرة.

- فيجيب أحد المتعلمين: دفعة، على وزن فعلة، وفعلها دفع.

فيقول له المعلم: أحسنت، كي يعزز ثقة المتعلم بنفسه، ويستمر اجتهاده بعدها يركز على معلومة ويؤكد عليها بقوله: « ميزان مصدر المرة " فعلة " دائماً إذا كان فعله ثلاثي».

وللانتقال إلى أحكام أخرى خاصة بمصدر المرة، يأتي المعلم بأمثلة من عنده قسمها إلى مجموعتين:

المجموعة أ:

1- انطلق انطلاقة سريعة.

ويطرح المعلم السؤال: أين هو مصدر المرة في هذه الجملة؟

- فيجيب المتعلم: انطلاقة.

- المعلم: ماهو فعله؟

- المتعلم: انطلق.

- المعلم: هل هو ثلاثي؟

- المتعلم: لا ليس ثلاثياً.

هنا يذكر المعلم المتعلمين بدرس سابق، ويقول لهم: ما هو المصدر الصريح لهذا الفعل؟ لقد عرفناه من قبل.

فيتذكر المتعلمون " المصدر الصريح" و يجيبون المعلم: المصدر الصريح للفعل " انطلق" هو : انطلق.

فهنا المعلم استدرج المتعلمين إلى مرحلة أخرى من موضوع الدرس بإثارة مكتسباتهم القبلية .

المعلم : ومصدر المرة؟

- المتعلم : انطلاقة .

- المعلم: إذن، قارنوا بين المصدر الصريح " انطلق" ومصدر المرة " انطلاقة".

- المتعلم: أضفنا تاء مربوطة للمصدر الصريح، فنلاحظ تغير الحركة.

- المعلم: كيف صغنا مصدر المرة من غير الثلاثي؟

- المتعلم: لدينا مصدر من فعل غير ثلاثي ؛ أتينا بمصدره الصريح ؛ ثم أضفنا تاء مربوطة للمصدر الصريح؛ فحصلنا على مصدر المرة.

- المعلم: أعطوني مثالا على ذلك.

- المتعلم: انقلابة؛ مصدره الصريح: انقلاب ؛ ثم نضيف تاء مربوطة فنحصل على مصدر المرة: انقلابة.

- المعلم: أحسنت.

لاحظوا المثال الآخر:

1- إن رافة واحدة بالضعيف قد تنفعه.

- المعلم : أين هو مصدر المرة هنا؟

- المتعلم : رأفة وهو من الفعل رأف، وهو فعل ثلاثي.
- هنا نلاحظ أن المتعلم تعود على أسئلة المعلم وما يخص درس القواعد، فأجاب عن الجزء الآخر من السؤال (فعلة) قبل أن يطلب منه ذلك.
- المعلم: شكرا، وماذا قلنا عن الفعل الثلاثي؟
- المتعلم: أنه يصاغ على وزن "فَعْلَة" بفتح الفاء، وما هو مصدره الصريح؟
- المتعلم: رأفة.
- المعلم: ما الفرق بين المصدر الصريح ومصدر المرة هنا؟
- المتعلمون يفكرون.
- المعلم: هل يوجد اختلاف بينهما أم لا؟
- المتعلمون: لا يوجد اختلاف؛ فالمصدر الصريح هنا هو نفسه مصدر المرة.
- المعلم: هل يقع التباس بينهما أم لا؟
- المتعلمون: نعم هناك التباس ولا نستطيع التفريق بين مصدر المرة والمصدر الصريح.
- المعلم: عودوا إلى المثال : رأفة واحدة. الملاحظ أنه وردت لفظة " واحدة " بعد مصدر المرة، ما دلالتها؟
- المتعلم : وردت للدلالة على أن الفعل أو الحدث وقع مرة واحدة.
- المعلم: وبالتالي نستطيع أن نفرق بين المصدر الصريح ومصدر المرة بإضافة لفظة " واحدة" بعد مصدر المرة.
- المعلم: مفهوم؟

- المتعلمون: نعم.

المجموعة ب:

1- جلس فلان جلسة العلماء.

- المعلم: لاحظوا كلمة " جلسة " هل تدل على المرة؟

- المتعلم: لا.

- المعلم: ما هو فعلها ؟

- المتعلم : جلس وهو ثلاثي .

- المعلم: ما دلالتها ؟

- المتعلم: تدل على هيئة الفعل .

- المعلم: متى ؟

- المتعلم: أثناء وقوعه.

- المعلم: كيف يسمى اللفظ الذي يدل على هيئة الفعل أثناء وقوعه؟

- المتعلم: يسمى مصدر الهيئة.

- المعلم: أحسنتم. وكيف نصوغ مصدر الهيئة؟

- المتعلم: نصوغه من الثلاثي على وزن " فِعلة " بكسر الفاء .

- المعلم: أعطوني مثالا عن مصدر الهيئة.

- المتعلم: مِشية، من الفعل مشى.

- آخر: نومة، من الفعل الثلاثي " نام " .

- المعلم : ماذا نستنتج؟
- المتعلمون: مصدر الهيئة هو الذي يدل على هيئة الفعل أثناء وقوعه، يصاغ من الثلاثي على وزن " فَعلة".
- المعلم: جيد. ثم ينتقل المعلم إلى حالة أخرى عن مصدر الهيئة معتمدا على مثال، فيقول: لاحظوا المثال الثاني:
- 2- أكرّمته إكراما عظيما.
- المعلم: أين هو مصدر الهيئة ؟
- المتعلم: إكراما.
- المعلم: ماهو فعله؟
- المتعلم: أكرم.
- المعلم : كم عدد حروفه؟
- المتعلم: أربعة.
- المعلم: إذن، كيف نصوغ مصدر الهيئة من غير الثلاثي؟
- المتعلم: نأتي بمصدره الصريح : إكرام، ثم نضيف له كلمة تدل على الهيئة (الوصف).
- المعلم: صحيح. مفهوم أم أعيد؟
- المتعلمون : مفهوم.
- المعلم: من لديه سؤال.

فالمعلم من بعد شرحه وأخذه ورده مع المتعلمين يحاول معرفة إن كان هناك إشكال لدى المتعلمين، أو تساؤل أو إعادة شرح نقطة من الدرس.

ثم يقول: إذن؛ اليوم تعرفنا على نوعين من المصادر: مصدر المرة ، ومصدر الهيئة ، وكذلك تعرفنا على كيفية صياغة كل منهما.

ثم ينتقل إلى مرحلة أخرى وهي مرحلة كتابة القاعدة؛ بحيث يملئ المعلم على المتعلمين قاعدة الدرس الذي تناولوه.

3- أبني أحكام القاعدة:

يملي المعلم على المتعلمين القاعدة بهدوء ويقول:

* **المصدر الدال على المرة:** هو المصدر المعبر عن حدوث الفعل مرة واحدة.

* **صياغته:** يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن " فَعلة " بفتح الفاء ، مثل: هز الطفل المهد هزة.

- يصاغ من غير الثلاثي عن طريق المجيء بالمصدر الصريح ثم زيادة تاء مربوطة في آخره، مثل: انقلب انقلابا.

- ثم إن كان المصدر الصريح للفعل الثلاثي يأتي أصلا على وزن " فَعلة " زدنا بعده كلمة " واحدة " للدلالة على المرة، مثل: جعل الله في الأرض رحمة واحدة من رحماته.

* **المصدر الدال على الهيئة:** هو مصدر يدل على هيئة الفعل حين وقوعه.

* **صياغته:** يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن " فَعلة " مثل: قفز قفزة الأسد.

- أما الفعل غير الثلاثي فإن مصدره الأصلي الصريح هو الذي يدل على نوعه وهيئته وكيفية حدوثه بشرط أن يصحبه ما يدل على الهيئة كالوصف.

بعد كتابة المتعلم للقاعدة يضعها في إطار . وبعد ها ينتقل المعلم بمتعلميه إلى المرحلة الأخيرة من الدرس والتي تعرف بـ "إحكام موارد المتعلم وظيفتها":

4- إحكام موارد المتعلم وظيفتها:

وهي عبارة عن تمارين يقصد المعلم من ورائها كشف مدى فهم المتعلمين للدرس ، و كذلك تمكنه من معرفة نقاط ضعف المتعلمين في، كما يهدف إلى ترسيخ القاعدة النحوية ، وتنقسم هذه المرحلة إلى:

أ- في مجال المعارف:

يكتب المعلم مثالا ثم يطلب من المتعلمين ما يلي:

عين مما يأتي اسم المرة واسم الهيئة، وزن كل منهما:

(احذر مشية الخيلاء ؛ فإنها داء عياء ، وإكلة النهم ؛ فإنها تؤدي إلى السقم ، وفزعة الجبان ؛ فإنها تزي بالإنسان ، وعثرة اللسان ؛ فإنها تورث الندم، ورب سكتة أسلم من قولة، وإسراعة في النطق تكون دليلا على الحمق)¹.

يطلب المعلم من المتعلم رسم جدول على السبورة، ويجب فيه المتعلمون:

اسم المرة	وزنه	اسم الهيئة	وزنه
		مشية	فعلة
		إكلة	فعلة
		فزعة	فعلة
عثرة	فعلة		
سكتة	فعلة		
قولة	فعلة		
إسراعة	المصدر الصريح + تاء مربوطة		

1- المصدر السابق، ص187.

ب- في مجال المعارف الفعلية:

1- هنا يأتي المعلم بأفعال ويطلب من المتعلمين الإتيان باسم المرة واسم الهيئة من كل فعل: صعد، نظر وزن، جرى. كما يطلب الإتيان باسم المرة من الأفعال : أشد، استفهم، انطلق.¹

ج- في مجال إدماج أحكام الدرس:

هنا يحاول المعلم أن يمزج قدرات المتعلم في التعبير وكذلك مكتسباته النحوية؛ أي: تطبيق مبدأ الكفاءة بمقاربة نصية، حيث يطلب منه توظيف هذه المكتسبات (الروافد) النحوية في نص محدد موضوعه و محددة مطالبه. فيكون المطلوب هنا كالآتي:

"أخوك الصغير فتح باب القفص، وفر العصفور الذي كان يملأ وقت فراغك.

حرر فقرة في ستة أسطر تصف فيها ما أثاره في نفسك مشهد القفص الذي فارقه ساكنه، موظفا ثلاثة أسماء هيئة، واسم مرة لفعل غير ثلاثي.

1 - ينظر: المصدر السابق، ص187، 188 .

المبحث الثاني: قراءة في إيجابيات وسلبيات الدرس النحوي في ضوء المقاربة النصية.

1- الإيجابيات:

من خلال كل ما سبق ملاحظته في زيارتنا الميدانية توصلنا إلى أن النص مقارنة تعليمية، وقد اعتمدت المقاربة النصية كمنهج أو وسيلة مساعدة لتحقيق الأهداف التي سطرته المنظومة التربوية الجزائرية باعتمادها المقاربة بالكفاءات ؛ لما لها من إيجابيات نجملها فيما يأتي:

1- إن النص يجمع روافد اللغة العربية (قواعد، بلاغة، نقد، عروض) ومن خلال عودة المتعلم إليه في دراسة هذه الروافد يتمكن من آلية التحليل؛ فيستطيع مثلا : اكتشاف الأدوات التي حققت الانسجام والاتساق في هذا النص وهذا ما يجعله قادرا على تحقيق هذا الاتساق أثناء إنتاجه لنص ما.

كما يمكنه من تذوق فن البلاغة ، وحسن السبك ؛ من خلال تعرفه على الصور البيانية التي حاكت نسيج النص وجعلته قوي المعنى وبالغ التأثير.

2- إن المقاربة النصية تكون لدى المتعلم مادة معرفية في جميع روافد اللغة العربية و في الإعراب بالأخص؛ فيستطيع المتعلم ضبط كلامه و تدقيق معانيه وسلامة تعبيره، وصحة قراءته.

3- إن النص له أبعاد إجتماعية وأخلاقية ونفسية وفكرية، وانصهار هذه الأبعاد في نص واحد يؤثر في المتعلم وفي سلوكاته؛ بإكسابه قيما وأحيانا حكما وعبرا.

2- السلبيات:

إن ما يؤخذ على المقاربة النصية للمقاربة التعليمية:

- 1- إنها بعيدة كل البعد عن الواقع الاجتماعي للمتعلم؛ فالنصوص في كتاب السنة الثانية تحاكي العصور ولا تحاكي الواقع.
- 2- والملاحظ أيضا أن النصوص الأدبية و التواصلية رتبت في الكتاب المدرسي حسب الفترات التاريخية و لم تراعى المستويات العمرية للمتعلمين، و هذا ما يجعل دراستها صعبة والعودة إليها في دراسة روافد اللغة العربية أصعب.
- 3- من الملاحظ أيضا أن المتعلمين قد تفاعلوا مع المعلم واستوعبوا الدرس ، وقد وفق المعلم في تقديمه لهذا الدرس وفق هذه المقاربة، لكن ليس بالقدر الذي تهدف إليه المقاربة بالكفاءات؛ فالمتعلمين هنا فهموا القاعدة لكن لم يصلوا إلى درجة كتابة وإنتاج نصوص يوظفونها فيها ما اكتسبوه في هذا الدرس النحوي ، مع العلم أن المقاربة بالكفاءات تهدف إلى دمج المعارف التي يتلقاها المتعلم مع مكتسباته القبلية، من أجل خلق متعلم قادر على إنتاج نصوص على شاكله النصوص المقررة.
- 4- ما استطعنا الانتباه له أيضا ، أن المقاربة بالكفاءات من أهم أولوياتها ومبادئها في التعليم استخدام وسائل الإعلام الآلي، لكن هذا مغيب تماما في المدرسة الجزائرية قياسا على المرحلة الثانوية؛ فالمعلم في درس القواعد لا يستخدم أية وسيلة من وسائل الإعلام ولا حتى أداها، فما زالت طريقته تقليدية محضة إذ يكتفي باستخدام القلم والسبورة في تقديم درسه، وهذا ما يجعل المتعلمين بعيدين كل البعد عن مواكبة عصرهم والبقاء في عصور غيرهم.
- 5- من جهة أخرى، إن الوقت المخصص لحصة القواعد غير كافٍ للإلمام بجميع خطوات الدرس (عد إلى النص ولاحظ، أكتشف أحكام القاعدة ، أبني أحكام القاعدة، إحكام موارد المتعلم و ضبطها) فالمعلم كما لاحظنا قدم درسه في خطواته الأولى، لكن خطوة إحكام موارد المتعلم و ضبطها لم يتمكن من إتمامها والوصول إلى الجزء المهم المتمثل في " في مجال إدماج أحكام الدرس " وهذا هو جوهر المقاربة بالكفاءات، فهي تهدف إلى إنتاج متعلمين قادرين على إدماج ما درسوه في النص، لكن هذه المرحلة مغيبة عندهم ، و حتى

عندما سألتُ المعلم إن كان قد خصص لهم وقتاً لإتمام هذا الجزء المهم، فأجاب بأنه ليس عنده الوقت، أو بالأحرى الوقت غير كاف، ونحن لا نجري هذا الجزء أبداً منذ بداية الدراسة. فإذا كان هذا الجزء قد غُيِّب فهل حققت المقاربة بالكفاءات هدفها من خلال المقاربة النصية.

6- إضافة إلى ذلك ، لو نظرنا إلى الكتاب المدرسي لوجدنا أن الخطوة الأولى من إجراء الدرس "**عد إلى النص ولاحظ**" غير معتمدة في جميع الدروس ، وهذا ما يبرر أن النصوص المقررة لا تتوافق والدروس النحوية المرتبطة بها ما دامت لا تخدمها، فأين هنا مبدأ المقاربة بالكفاءات؟ وأين هي أسس المقاربة النصية؟ فمثلاً: درس "**أفعال المدح والدم**" ودرس "**اسم الفعل**" و كذلك درس "**الأحرف المشبهة بالفعل**" ودروس أخرى، فهذه الدروس النحوية لم تتحقق فيها المقاربة النصية؛ إذ إنها اعتمدت على أمثلة خارج النصوص المرتبطة بها ، كما أن هذه النصوص لا تخدم هذه القواعد .

الخاتمة

خاتمة:

من خلال دراستنا هذه وتحليلنا لمختلف المعطيات وجوانب هذا الموضوع، خلصنا إلى نتيجة مفادها أن المدرسة الجزائرية تنتهج منهج المقاربة بالكفاءات في ظاهرها ؛ لكنها مغيبة في جوهرها، بالرغم مما أحدثته هذه المقاربة من تغيير في المسار التعليمي الجزائري، وما أدخلته من جديد على المنظومة التربوية ؛ حيث جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية ورائدها بمعية المعلم، وأصبح للمتعم الدور الكبير في اكتشاف المعارف وبناءها، كما أصبح صوته في الأقسام الدراسية مسموعا سواء أكانت محاولته صحيحة أم خاطئة، فهذا إيجابي بالنسبة للعملية التعليمية التعلمية بشكل عام ، وبالنسبة للمتعلمين بشكل خاص ؛ إذ أضى يقارب للوصول إلى المعرفة.

ولكننا نجد من جهة أخرى أن أساسيات المقاربة بالكفاءات مغيبة في المدارس الجزائرية ومن أهمها تطبيق مبدأ التعلم عن طريق الوسائل التكنولوجية الحديثة من أجل تقريب المعرفة لذهن المتعلم بشكل يسير ؛ وبأقل جهد ؛ مع الاقتصاد في الوقت وخصوصا الاعلام الآلي ؛ لكن ليس لهذا المبدأ وجود في واقع التعليم المدرسي الجزائري، فالطرائق لا تكاد تبتعد كثيرا عن طرائق السلف ؛ فهي طرائق تعتمد أكثر على قدرة المعلم في الشرح باستعمال السبورة والأقلام كأدوات أساسية في تقديم الدرس ؛ إضافة الى أن المقاربة النصية التي تعتمد على مقارنة تعليمية ليست محققة بنسبة عالية، إنما هي تحتاج إلى مزيد من الوقت؛ لأن بعض المعلمين لحدالآن يجهلون جوهر التعليم في ظل هذه المقاربة إلى درجة أن بعضهم يقول: إن المقاربة النصية تخلو من الإيجابيات هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن المتعلمين ليسوا على اتصال مباشر بهذه الطريقة ، وإن كانت مجدية في بعض الدروس النحوية؛ فإنها غير كذلك في بعضها الآخر، فكتاب السنة الثانية ثانوي ليست كل دروسه النحوية تعتمد على محتوى النصوص الأدبية أو التواصلية أو بالأحرى ليست كل النصوص تخدم الدروس النحوية، وهذا ما يؤكد عدم فعالية المقاربة النصية في بعض الأحيان.

كما أن المنظومة التربوية أثناء سنها لهذا المنهج ، وفي اعتمادها هذه المقاربة لم تراعى في ذلك الواقع الاجتماعي الذي كان لابد أن تنطلق منه ؛ لربط المتعلم بواقعه، فالتعلم يكون ناجحا ومفيدا إذا ما أدمج المتعلم في مجتمعه، يواكب تطورات، ويساعد على تغيير واقعه نحو الأفضل، وهذا هو جوهر المقاربة بالكفاءات، فنستطيع القول إن نجاح المقاربة النصية لمقاربة تعليمية يعتمد على مقررات المنظومة التربوية وبرامجها بالدرجة الأولى وكذلك المعلم بالدرجة الثانية ؛ لأنه الكفيل بتطبيق هذه المقاربة، ومطالب بمعرفة أهدافها القريبة والبعيدة ليستطيع إيصال المعرفة إلى أذهان المتعلمين بطريقة سهلة وبسيطة ومستساغة.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ميلة يوم: 2016/04/10
مدير التربية
إلى السيد/ مدير
ثانوية الشهيد سي الحواس
باينان باردو

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش
أمانة المصاحبة
إرسال رقم: 2016/101

الموضوع: ترخيص بإجراء تربص ميداني

المرجع: مراسلة السيد/ مدير المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة.

رقم: 2016/97 بتاريخ: 2016/04/07

تبعاً لمحتوى المراسلة - المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني أن أطلب
منكم السماح للطالب(ة): **هبول أميرة، بوحناس فرح، ميمون حسين**
تخصص لسانيات تطبيقية بمؤسستكم التربوية ابتداء من 11 /04/ 2016 إلى غاية
نهاية التربص.

إن الطالب المعني بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة
التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

ع/ مدير التربية و التعليم منه
رئيس مصلحة التكوين والتفتيش
فاتح بونحاس



{ 64 }



إلى السيد المحترم/ مدير ثانوية الشهيد سي حواس

باينان باردو - ميلة -

تحية طيبة وبعد...

في إطار ربط المعرفة النظرية بالجانب التطبيقي ، نرجو من سيادتكم الموافقة على إجراء تربص بمؤسساتكم للطلبة الآتية أسمائهم/

1- هويل أميرة.

2- بوحناش فرح.

3- ميمون حسين.

شعبة: لغة عربية.

المسجلين بالسنة: الثالثة ليسانس.

خلال السنة الجامعية: 2016/2015.

تخصص: لسنيات تطبيقية.

عنوان الموضوع: تدريس النحو في ظل المقاربة النصية من خلال الكتاب الجديد للسنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

مدة التربص: شهرا واحدا.

واننا لواقفون من أنكم سوف تقدمون للطالبة المذكورة أعلاه يد المساعدة .

في الأخير نشكركم منا مبدي فائق التقدير والاحترام.

مدير معهد الآداب واللغات

مدير معهد الآداب واللغات

الأستاذة رابح



المصادر والمراجع

المصادر:

- 1- أبو بكر الصادق سعد الله، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبي الأدب والفلسفة واللغات لأجنبية الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر: 2010-2011.

المراجع:

- 1- أرزيل رمضان حسونات محمد، نحو إستراتيجيات التعليم بمقارنة الكفاءات د ط . الجزائر: 2005، دار الأمل .
- 2- بشير إيرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط 1. الأردن: 2007، عالم الكتب الحديث.
- 3- خالد البصيص، التدريس العلمي والفني والشفاف بمقارنة الكفاءات و الأهداف، د ط . 2009، دار التنوير .
- 4- طه حسين الدليمي، تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والإستراتيجيات التجديدية ، ط1. إربد الأردن: 2009، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع .
- 5- طه حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات مدينة في تدريس اللغة العربية. ط1. عمان الأردن: 2009، جدارا الكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
- 6- عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الكفاءات، ط5. المغرب- الدار البيضاء: 2004.
- 7- عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ط1. 2013، مؤسسة الرضوان للنشر والتوزيع.
- 8- عنود شاشين الخريش، أسس المنهج واللغة، ط 1. عمان، الأردن: 2012، دار حامد للنشر والتوزيع .

9- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها ، ط1. 2013 دار صفاء للنشر والتوزيع .

10- ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، ط 2 . المدينة المنورة: 1408 مكتبة دار التراث.

11- منذر عياشي، الكتابة الثانية و فاتحة المتعة، ط1. 1998، المركز الثقافي العربي .

- القواميس والمعاجم :

1- إبن منظور، لسان العرب، حبط رشيد القاضي، ط 1 . بيروت (لبنان)، 2006، دار صبح اديوسوفت ، ج11.

2- المنجد في الأعلام واللغة، ط3 . بيروت (لبنان)، دار الشروق .

المجلات والمنشورات :

1- عدنان مريزق، المقربة بالكفايات :كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، المدرسة العليا للتجارة، الجزائر: 2010، العدد 08.

2- عمير عبد العزيز، مقارنة التدريس بالكفاءات، منشورات بثلة الأبيار، الجزائر. 2005.

3- عياد مسعود ومحمد بن يحيى زكرياء، التدريس عن الطريق المقارنة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. الجزائر: 2006.

4- فريد حاجي، المقارنة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية المعهد الوطني للوثائق ال تبوية، سلسلة موعذك: 2005، العدد 18.

5- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرفقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. الجزائر، 2003.

6- لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة: 2013، العدد 14.

7- مريامة بريشي والزهرة الأسود، التعليم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

رسائل التخرج :

1- عبد الحميد كحيحة، تدريس قواعد اللغة العربية بالمقارنة النصية، في المرحلة الثانوية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي - نموذجاً - لنيل شهادة الماجستير بي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة: 2010-2011.

2- فاطمة زايدي، تعليمية التغيير في ضوء بيداغوجية مقارنة بالكفايات، الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي لنيل شهادة الماجستير: 2008-2009.

3- نور الدين بوخنوفة، دور المقارنة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي لنيل شهادة الماجستير، جامعة الحاج لخضر. باتنة: 2010-2011.

فهرس الموضوعات

الرقم	العنوان	الصفحة
	شكر وعرفان	/
	مقدمة	أ.....هـ
الفصل الأول : تعليمية النحو العربي		
المبحث الأول	طرائق تعليم النحو العربي قديما وحديثا	8
أولا	طرائق تعليم النحو العربي قديما	9
1	الطريقة الإستقرائية	9
1-1	خطوات الطريقة الاستقرائية	10
2-1	نقد الطريقة الإستقرائية	11
2	الطريقة القياسية	12
1-2	خطوات الطريقة القياسية	12
2-2	نقد الطريقة القياسية	13
ثانيا	تعليم النحو حديثا	14
1	طريقة التعلم التعاوني	14
1-1	شروط التعلم التعاوني	14
2-1	خطوات التعلم التعاوني	15
3-1	نقد طريقة التعلم التعاوني	17
2	طريقة المطالعة النحوية	18
1-2	نقد طريقة المطالعة النحوية	19
المبحث الثاني	تعليم النحو في المدرسة الجزائرية	20
1	المقاربات المعتمدة في الجزائر	20
1-1	التدريس بالمضامين	21
2-1	التدريس بالأهداف الإجرائية	22
3-1	المقاربة بالكفاءات	23
14	المقاربة النصية	24
الفصل الثاني: المقاربة النصية في كتاب السنة الثانية ثانوي		
المبحث الأول	المقاربة وأنواعها	27
أولا	تعريف المقاربة	28
ثانيا	المقاربة بالأهداف	29

29	تعريف الهدف	1
29	أقسام الأهداف	2
30	أنواع الأهداف التربوية	3
30	معايير الأهداف	4
31	تصنيف الأهداف	5
32	خصائص الأهداف التربوية	6
33	أهمية الأهداف التربوية في المجال التعليمي	7
33	عيوب التدريس بالأهداف	8
34	المقاربة بالكفاءات	ثالثا
34	تعريف الكفاءة	1
35	بعض المفاهيم المتعلقة بالكفاءة	2
36	أنواع الكفاءات	3
37	خصائص المقاربة بالكفاءات	4
38	المقاربات النصية	رابعا
38	المفهوم	1
39	المقاربة النصية وآليات التحليل	2
40	أهمية المقاربة النصية	3
	كتاب السنة الثانية ثانوي آداب وفلسفة.	المبحث الثاني
42	وصف الكتاب	1
42	الدروس النحوية المقررة في الكتاب والنصوص المرتبطة بها.	2
الفصل الثالث: تعليم النحو في كتاب السنة الثانية ثانوي في ظل المقاربة النصية		
46	خطوات إجراء الدرس النحوي(اختيار درس)	المبحث الأول
47	عد إلى النص ولاحظ	1
47	أكتشف أحكام القاعدة	2
54	أبني أحكام القاعدة	3
55	إحكام موارد المتعلم وضبطها	4
55	في مجال المعارف	أ
56	في مجال المعارف الفعلية	ب
56	في مجال إدماج أحكام الدرس.	ج

57	المبحث الثاني	قراءة في ايجابيات وسلبيات الدرس النحوي في ظل المقاربة النصية
57	1	ايجابيات المقاربة النصية
57	2	سلبيات المقاربة النصية
62-61		خاتمة
65-46		ملحق
69 - 67		قائمة المصادر والمراجع
/		فهرس الموضوعات