جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الأدب واللغة العربية

مذكرة ماستر

اللغة والأدب العربي
دراسات لغوية
لسانيات تطبيقية
رقم: ل ت /58

إعداد الطالبين:
حمزة بن زاوي
موسى الصغير

يوم: 2022/06/22

تَطبيقاتُ النّظريةِ المعرفيّةِ لتعليمِ اللّغةِ العربيّةِ في المدرسة الابتدائيّة
(الأنشطة اللّغوية: السّنةُ الخامسةُ ابتدائيٍّ أنموذجاً)

لجنة المناقشة:

حمدي منصور جودي	أ.م.أ	الجامعة محمد خيضر بسكرة	المشرف
عمار شلواي	أ.م.أ	الجامعة	رئيسا
عبد القادر رحيم	أ.م.أ	الجامعة	مناقش

السنة الجامعية: 2021م/2022م

الآية

سم الله الرحمان الرحيم

"وَمَا أُوتِيتُم مِّنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا[1]"

[1] سورة الإسراء الأية 85

إهداء

إلى الّذين امتهنوا الحب فكانت دعواتهم عنوان دروبنا، وسهرن اللّيالي لأجلنا: أمهاتنا..

إلى من نحمل أسماءهم بكل فخر، من لهم قدم السّبق في العطاء والدّعم الدّائم: أباؤنا..

إلى من زينوا طفولتنا شغباً وشبابا حباً:إخواننا...

إلى الزّوجة الوفيّة...

إلى فلذات أكبادنا..

إلى من آمنوا بنا حاضرا ومستقبلاً، فكانوا دعماً وسنداً..

إلى كلّ معلّم ومرب، أثّر وأتقن مجاله حبّا وتكرماّ..

دمتم ذخرا..

شكر وعرفان

حمداوصلاة وسلاما.....
واعترافاً بالفضل لأهله ومصداقا لقوله صلى الله عليه وسلّم: "من صنع إليكم معروفاً فكافئوه فإن لم تجدوا ما تكافئونه، فادعوا له حتى تروا أنّكم قد كافأتموه"
نتقدم بأسمى آيات الشّكر والعرفان لـ:

- الدّكتور حمدي جودي منصور على ما أولانا به من تشجيع دائم واهتمام خلال إشرافه على هذه الدراسة، إذ لم يألُ جهداً أو علماً من أجل تقديم النصيحة والتوجيه والإرشاد؛ لإتمامها على أحسن وجه.
- من تتلمذنا على أيدهم أساتذتنا بجامعة بسكرة.
- رفقاؤنا الذلين وقفوا إلى جانبنا طيلة فترة العمل.

نتقدم لكمْ جميعاً بأسمى آيات الشّكر والتّقدير
سائلين المولى أن يتقبل منا هذا الجهد المتواضع.
ويجعله خالصاً لوجهه الكريم.

مقدمة

مقدمة

تحتل اللّغة العربية مكانة عالية ومرموقة في المرحلة الابتدائية من بين الأنشطة التربوية الأخرى، لما لها من أهمية بالغة لتحقيق الاتصال والتواصل المباشر بين المعلم والمتعلم وبيئته، ويأخذ تعليم اللّغة العربية حيّزا كبيرا من الحجم السّاعي المخصّص للتّعليم في المدرسة الابتدائية، حيث أن اللّغة: هي الأداة التي من خلالها تُكتسب المعارف والخَبرات على اختلاف أنواعها.

فاللّغة العربية في المرحلة الابتدائية ليست مادة دراسية فحسب، بل هي وسيلة لدراسة الأنشطة التّربوية الأخرى، ومن هذا المنطلق فإنّ منهجها ليس غاية، وإنما هو وسيلة لتحقيق غاية، وهي تعديل سلوك التّلاميذ اللّغوي من خلال تفاعلهم مع اكتسابه خَبرات ومعارف للأنشطة اللّغوية التي يتضّمنها المنهاج.

ومن هذا المنطلق تعتبر اللّغة العربية أداة جد مهمة بالنّسبة للمناهج الدّراسية، لأنّ المناهج من وظيفتها الحفاظ على التراث الثقافي، وتطويره وتوريثه ونقله بين الأجيال، واللّغة جزء له أهمية كبيرة من التّراث بل الجزء المفكر والمنتج.

وتأخذ اللّغة العربية مكانة بارزة في المرحلة الابتدائية، حيث أنّها القاعدة الأساسيّة للبناء الفكري والنّفسي والاجتماعي للتّلميذ، كما أنّها ركيزة التّحصيل في المواد الدّراسية المختلفة، ومن غير الممكن لأي تلميذ كان أن يتنقّل من مستوى لآخر دون أن يتقن اللغة العربية، استماعا،حديثا، قراءة وكتابة.

وخلاصة القول أن المرحلة الابتدائية: هي المعمل الّذي يتكوّن فيه الطّفل ويتشكّل، بالإضافة إلى أنها حجر الأساس في بناء العمليّة التّعليميّة، واللّغة العربية فيها ليست مادة دراسية فحسب ولكنّها سبيل التّلميذ لمعرفة المواد الدّراسية في مرحلة التّعليم الابتدائي.

ومن أجل ذلك جاءت هذه الدّراسة كمحاولة لبيان تأثير النّظريات اللّسانية في المنظومات التّربوية، ففي المجال المنهجيّالبيداغوجيّترتكز المناهج الجديدة في الجزائر على مبدأ أساسيّ: المقاربة بالكفاءاتالشاملة المستوحاة منالبنيويّة الاجتماعيّة.

هذه المقاربة ـ المؤسسّة على البناء الفكريّ والبنيويّة الاجتماعيّة ـالمحور الرّئيس للمناهج الجديدة، وذلك بغرض استدراك نقائص المقاربة بالأهداف، وهذا الأخير (

أيالبنيويّةالاجتماعيّة)يقدّم الاستراتيجيّات التي تمكّن المتعلّم منبناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه.[1]

وبناء عليه تم اختيارنا لبحثنا الموسوم بـ: " **تَطبيقاتُ النّظريةِ المعرفيّةِ في تعليمِ اللّغةِ العربيّةِ في المدرسة الابتدائيّة (الأنشطة اللّغوية: السّنةُ الخامسةُ ابتدائيٍّ أنموذجا**".

تستمد هذه الدّراسة **أهميتُها** من موضوعها المتمثل في التعرف على:تأثير تَطبيقات النّظريةِ المعرفيّةِ في تعليمِ اللّغةِ العربيّةِ في المدرسة الابتدائيّة وتَجلّي ذلك في الأنشطة اللّغوية: السّنةُ الخامسةُ ابتدائيٍّ.

ويعد قربنا من محيط المدرسة، وتعاملنا مع الأستاذ، واحتكاكنا بالتّلميذ، هو أحد الأسباب الذّاتية الرّئيسة التي دفعتنا إلى معرفة تأثير النّظريات المعرفيّة في تعليم اللّغة العربيّة في المدرسة الابتدائي، يضاف إليه رغبةَ التّعمقوإثراء مثل هذه الدّراسات التّربويّة.

كما أنّ ارتباط الموضوع بمجال تخصصنا(اللّسانيات التّطبيقيّة)يعتبر من الأسباب الموضوعيةالتيدفعتنا إلى الوقوف على مدى بروز النّظريات في المنهاج التربوي وكذا تعامل السّادة الأساتذة مع المادة المعرفية وإسقاطاتها التّطبيقية وظهور نتائجها عند المتعلمين.

تنصبّ إشكالية الدّراسة أساسا في محاولة الوقوف على تأثير تَطبيقات النّظريةِ المعرفيّةِ في تعليمِ اللّغةِ العربيّةِ في المدرسة الابتدائيّة، وتَجلّي ذلك في الأنشطة اللّغوية: السّنةُ الخامسةُ ابتدائيٍّ تحديدا، والتي تعتبر البوابة لولوج مرحلة المتوسّط،وعليه يعتبر تعليم اللّغة العربيّة تعزيزا لمكتسبات المتعلّم السّابقة وترسيخا للمبادئ اللّغوية، والّتي تسمح له بالتّحكم في القراءة، الكتابة والتّواصل في وضعيات مختلفة.

ولتبسيط هذه الإشكاليّةيمكن طرحها بهذاالتّساؤل الرّئيسيّ:

- **هل هناك أثر واضح للمدخل المعرفيّ في تنظيم الموارد اللّغوية المقترحة في أنشطة اللّغة العربية للسّنة الخامسة ابتدائيّ؟**

وعلى ضوء الإشكاليّة الرّئيسيّة المطروحة يمكن صياغة **التّساؤلات الفرعيّة** الآتيّة:

[1] وزارة التربية الوطنية. "الإطار العام لمناهج مرحلة التّعليم الابتدائي." 2016.

1. هل تتناسب الوضعيات التّعليميّة المقترحة الخاصّة بفهم النّص في أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ مع المدخل المعرفيّ للتّعلم؟
2. هل تتناسب الوضعيات التّعليميّة المقترحة الخاصّة بالظّواهر اللّغوية في أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ مع المدخل المعرفيّ للتّعلم؟
3. هل تتناسب الوضعيات التّعليميّة المقترحة الخاصّة بالإنتاج الكتابيّ في أنشطة اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائيّ مع المدخل المعرفيّ للتّعلم؟

وللتعمق في الدّراسة تم اختيار حالة المقاطعة التّربويّة للتّفتيش المغير (02) بلدية المغير، كحدود مكانية للدراسة، أماالحدود الزمنية فتمت هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي2022/2021 أما عن سياق الدّراسة في هذا البحث في مجالها الزّمني فيتوافق مع التّحولات والتّغيرات التي طرأت على مناهج التّعليم الابتدائيّفي إطار إفرازات الجيل الثّاني.

وكما لا يخفي أنّ لكل بحث منهج لدراسة المشكلة، فمنهج البّحث هو طريقة موضوعيّة يتّبعهاالباحث لدراسة ظاهرة من الظّواهر بقصد تشخيصها، وتحديد أبعادها، وبدون منهج فإنّ البحث يصبح مجردحصر وتجميع للمعارف دون الرّبط بينها وبين استخدامها لعلاجمشكلة ما، وتختلف مناهج البّحث باختلاف موضوع البّحث نفسه، وباختلاف الباحثين وقدراتهم، والمقصود بالمنهج "جملة العمليّات العقليّة والخطوات العلميّة الّتي يعتمدها الباحثللكشف عن الحقيقة"[1]

ونظًرا لطبيعة موضوعنا استخدمنا المنهج الوصفيّ التّحليليّ، ولقد اقتضت منّا طبيعة الموضوع إلى اعتماد أسلوب العيّنة القصديّة، حيث يتم اختيار عدد من الأفراد الّذين يخدمون أهداف الدّراسة خلال مدة زمنيّة محدّدة، فكان اختيارنا لمعلّمي السّنة الخامسة، لدرايتهم بالكتاب المدرسيّ للّغة العربية، وللحصول على البيانات والمعلومات اللّازمة لاختبار تساؤلات الدّراسة، ولهذا الغرض صمّمنااستمارة استبيان للعيّنة خلال فترة الدراسة التطبيقية من المبحوثين الذين ينتمون للمقاطعة، تضمنت محاور رئيسيّة طرحت من خلالها أسئلة لمختلف الجوانب للإجابة على أهداف وتساؤلات الدّراسة.

[1] دياب علي. "المدخل والمنهج في الدّراسات الجغرافية البشرية"." مجلة جامعة دمشق (جامعة دمشق) 63، رقم 43 (بلا تاريخ) ص 662

تقوم دراستنا على **بحث " تَطبيقاتِ النّظريةِ المعرفيّةِ في تعليمِ اللّغةِ العربيّةِ في المدرسة الابتدائيّة (الأنشطة اللّغوية: السّنةُ الخامسةُ ابتدائيٍّ أنموذجا"**من خلال فصلين اثنين:

الفصل الأول يحمل في محتواه ثلاث مباحث نظريّة تندرج ضمنالإطار النّظريّ والمفاهيميّ لكل من النّظرية المعرفيّة، ومن بين جميع مدارس الاتّجاه المعرفيّ تم التّركيز على النّظريتين التّاليتين:

- أولا:**البنائيّة الاجتماعيّة لفيجوتسكي**.
- ثانيا:**البنائية المعرفيّة لبياجيه**.

ولقد سلّطنا الضّوء على هاتين النّظريتين من خلال تطبيقهما في مناهج الجيل الأول والثاني(تعلّم اللّغة العربية) وكان لنا في نشاط اللّغة العربية السّنة الخامسة ابتدائيّ أنموذجا، فتم إدراجها من حيث تعريفها وأسسها وخصائصها وتطبيقاتها التّربويّة وهو ما حواه المبحث الأول.

أما المبحث الثّاني فكان بعنوان: مظاهر التّأثير البيداغوجيّ للنّظرية المعرفية في مناهج اللّغة العربيّة، والّذي تضمّن كل ما يتعلق بالمنهج التعليمي:تعريفه، أهميته، أهدافه، أسس بناء المناهج التّعليميّة، عمليّة تطوّيرها،تقوّيمها،المبادئ المؤسّسة للمناهج، ومكوّنات المنهج،الوضعيّة التّعليميّة التّعلّميّة وأنواع الوضعيات التّعليميّة التّعلّميّة، وانتهاءً ببيداغوجيا الإدماج.

أما المبحث الثّالث والمعنون بـ: الاختّيارات البيداغوجيّة للأنشطة اللّغوية في السّنة الخامسة ابتدائي، حيث تضمنت: تعريفا للتّعلم، مفهوم التّعليميّة، المقاربة النّصية،مستويات النّص وعلاقة المقاربة النّصية بالأنشطة اللّغوية، أنماط النّصوص الغالبة في التّعليم الابتدائيّ، الظّواهر اللّغوية في التّعليم الابتدائيّ،تدريس القواعد النّحويّة في المرحلة الابتدائيّة، مناهجوأساليب تدريس النّحو في النّظام الابتدائي الحديث، الوضعيّة الإدماجيّةومكانتها في المقاربة النّصية، فمفهومهاومكوّناتهاإلى ماهية الإنتاج الكتابيّ وصوره.

أما **الفصل الثّاني** فكان للجانب التّطبيقي (الدّراسة الميدانيّة)حول الأنشطة اللّغوية في مقاربتها النّصية وتدريس الظّواهر اللّغوية والتّعبير الكتابي لنخلص إلى نتائج نراها مهمّة للبلوغ إلى جودة التّعليم وفي ختام الدّراسة فيها بيان لأهم النّتائج المتوصّل إليها من خلال هذه الدّراسة مع جملة منالاقتراحات.

الفصل الأول

I. الفصل الأول

I .I. المبحث الأول: النظرية المعرفية من النظرية إلى التّطبيق

- **تمهيد:**

تطرح العديد من التساؤلات في كيفية تعلم الفرد والطريقة التي تتذكرها معارفه وهل هناك اختلاف بين فرد وآخر فالمعرفية جاءت لتصحيح رؤية السلوكيين في عملية تعلم اللغة مما جعلها تلقى تأييدا منذ ظهورها ويرجع ذلك لسببين:[1]

ظهور الكمبيوتر بعد الحرب العالمية الثانية والذي كان بمثابة القوة الدافعة لظهور المنظور المعرفي حيث جسد العمليات العقلية التي تحدث في المخ البشري أثناء معالجة المعلومات والنظر إلى تعامل الفرد مع المعلومات على غرار ما يحدث في أجهزة الكمبيوتر فقد أصبح المثير هو المدخل والاستجابة هي المخرج وما يحدث بينهما هو عملية معالجة المعلومات.

تأثير علم نفس الجشطالت حيث اهتم علماء الجشطالت بالأنماط البنائية للتفكير والصلة الوثيقة والمباشرة لهذه العمليات بالإدراك وحل المشكلة والتعلم ولقد شارك المعرفيون علماء النفس السلوكيين الاعتقاد: بأن دراسة التعليم يجب أن تكون موضوعية وأن تطور نظريات التعلم يجب أن يتم من خلال نتائج البحث التجريبي ولكن في حين ركز السلوكيون على النظام الداخلي المرئي في بحث السلوك أي ملاحظة المثير والاستجابة اعتقد المعرفيون أن بإمكانهم تصور استدلالات عن طبيعة العمليات المعرفية الداخلية التي تنتج هذه الاستجابات.

ويتلخص لب النظرية في أنها نظرية توليدية في قولها أن العمليات العليا تنجم عن آليات بيولوجيا لها جذورها في نمو الجملة العصبية للفرد وهي نظرية نضجي وذلك لأن بياجيه يعتقد أن عمليات تكوين المفاهيم تتبع نمطا غير متغير ومن خلال مراحل واضحة تبزغ في أثناء مراحل العمر. كما تعتبر نظرية هيراركية هرميةوذلك لأن المراحل التي يقترحها بياجيه يجب أن يختبرها الفرد ويمر بها وفق ترتيب معين تمر به المرحلة تلوى الأخرى [2] ومن بين

[1] زيتون حسن حسين، وعبد الحميد زيتون. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. عالم الكتب، 2006.دط ص 132

[2] فاخر عاقل. علم النفس التربوي. 1. بيروت: دار العلم للملايين، 1985.د ط ص 212

النظريات التي أسهمت وبشكل كبير في بناء المناهج التعليمية: النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي والبنائية لبياجيه.

1. النظرية البنائية الاجتماعية:

1.1. تعريفها:

إن مصطلح البنائية ينطوي تحته مجموعات متنوعة ومتباينة من الآراء والفرقوذلك نظرا لحداثة لفظة البنائية الاجتماعية في الأدبيات التربوية ومن الآراء التي تناولت ماهيتها وتعريفها ما يلي:

- أن النظرية البنائية الاجتماعية تركز على أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية وتفترض أن المعلومات والخبرات والمعتقدات السابقة تقوم بدور محوري فيعملية التعلم السابقة أو اللاحقة فالأفراد يتعلمون المعنى من خلال التفاعلات الاجتماعية والخبرات التي يكتسبونها من البيئة.
- أن النظرية البنائية الاجتماعية تقر أن المتعلم يبني معرفته بنفسه أولا ثم يبحث عن التعاون مع الآخرين لاستكمال عملية البناء المعرفي على العكس من البنائية الفردية التي تفترض أن المتعلمون قادرون على بناء معارفهم وتفسيرها من خلال خبراتهم السابقة فقطوما يقومون بتفسيره هو تفسير فردي في ضوء خبراتهم الخاصة.

بينما ترى أن المتعلم يبني معرفته بنفسه في ضوء خبراته السابقة ولكن لا يحدث ذلك إلا عند استثارة بنياته المعرفية السابقة من خلال مواجهة مواقف تعليمية تنطوي على مشكلات أو متناقضات مما يؤدي لظهور هوة معرفية (مستوى النمو الفعلي) تدفع المتعلم لبذل جهد ونشاط هادف من خلال تفاعل اجتماعي لسد فجوة المعرفية ليتمكن الفرد من توليد الحلول وانتقائها للوصول إلى حلول للمشكلات أو

المتناقضات وإلى إعادة تشكيل البنية المعرفية للربط بين المعرفة الجديدة والسابقة لسد فجوة معرفية (مستوى النمو أرقى) ثم استخدام البنية المعرفية الحديدة في التطبيقات الحياتية مما يجعل التعلم ذا معنى.[1]

من خلال ما سلف يمكن أن نقول إن النظرية الاجتماعية هي: تنظيم عملية التعلم والمواقف التعليمية.

1. 2. أسس وقواعد النظرية البنائية الاجتماعية:

تبنى النظرية البنائية الاجتماعية على قواعد وأسس عدة نوجز منها ما يلي:

- التأكيد على العمليات المستقلة للتعلم بدلا من الحفظ وتكرار الحقائق والمعلومات مع تشجيع التلاميذ على التحدث والكتابة.
- التركيز على أن يكون الفرد متعلما اجتماعيا فالفرد لا يتعلم فقط معرفة ولغة بل يكتسب مهارة حول التعليم نفسه وكيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به.
- العمل على توطيد العلاقة بين المعلم والمتعلم وتشجيع الحوار والسماح بالمناقشة بين التلاميذ وأقرانهم وبينهم وبين المعلم وذلك في إطار العمل التعاوني.
- من أساسياتها العمل على بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي فالتعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبنى على التفاعل الاجتماعي الذي يساعد بدوره على بناء المعرفة.
- التركيز على أهمية استخدام نتائج الامتحانات الشخصية التي تمنع تقديم يد العون التي تعطى للتلاميذ بواسطة الآخرين أو المعلم.[2]

[1] حنان سلاموني. فاعلية نموذج التعلم البنيوي في تنمية التحصيل والتفكير الإبتكاري في مادة فن البيع والترويج لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. مصر، كلية التربية الإسماعيلية: مجلة الكلية، 2006. ص 162

[2] أحمد جابر أحمد السيد. أساليب تعليم وتعلم الدراسات الإجتماعية. المجلد الجزء 1. سوهاج: دار محسن للطباعة، 2003.

- التأكيد على أن أنظمة المعرفة المتعددة عند الفرد ليست إلا تركيبات ذهنية إنسانية وأن الصورة التي صيغت- ولا تزال تصاغ فيها أنظمة المعارف جميعها تمت وفقا لمقتضيات أو قيود كثيرة منها أنظمة الحكم والإيديولوجية السائدة في المجتمع والقيم الدينية والخلفية التي يؤمن بها من تصدوا ويتصدون لصنع المعارف وتوليدها.
- التأكيد على أن المتعلمين يبنون معارفهم في ضوء السياقات الفكرية والاجتماعية.
- تركز النظرية البنائية على نمو المنطقة المركزية على أنها الفرق بين مستوى أداء التعلم الذي يكتسبه المتعلم بمفرده ومستوى التعلم الذي يكتسبه المتعلم تحت توجيه وإرشاد المعلم.

1. 3. أبعاد التعلم البنائي الاجتماعي:

التعلم البنائي الاجتماعي يتضمن عمليات تفاعلية ذات بعدين أساسيين هما:

- بعد عام: وهو يعني أن المتعلم يبني معرفته أو يتعلم عندما يكون قادرا على التفاعل الاجتماعي مع العالم الطبيعي من حوله ومع غيرة من الأفراد.
- بعد خاص: وهو يعني أن المتعلم يبني المعنى عندما يتأمل تفاعلاته: وذلك وفقا لخبراته سواء أكانت خبرات تاريخية أو اجتماعية أو كانت خبرات للتكيف[1]

1. 4. نماذج النظرية البنائية الاجتماعية في التعلم:

يوجد عدد من النماذج والاستراتيجيات التعليمية التي تعكس أسس البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي والتي صممت على أساس المشاركة الموجهة داخل حيز النمو الممكن ومن ذلك:

[1] وائل عبد الله محمد. "نموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات والذكاء المنطقي الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. .العدد(108)." مجلة المناهج وطرق التدريس (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس) 108 (2005): .225-258. ص 227

1. 4. 1. نموذج التدريس التبادلي:

هو نشاط تعليمي حواري بين المعلمين والطلاب فيما يخص نشاط ما حيث يلعب المعلم دور القائد المناقش[1]

ويقدم التدريس التبادلي فرصة لاستكشاف المحتوى الذي يراد تعلمه عن طريق المناقشة الجماعية لتلاميذ الفصل بحيث يقسم فيها النص المراد تعلمه إلى فقرات بهدف دراسته وفقا لأربعة مراحل التلخيص وصياغة أسئلة عليها ثم شرح المفاهيم الصعبة وأخيرا التنبؤ بما ستناقشه الفقرة التالية حيث يقتصر المعلم على دور الدعم والتغذية الراجعة.[2]

1. 4. 2. نموذج التعلم التوليدي:

عرف على أنه: التعلم الذي يشمل البناء النشط للمعنى عن طريق تحليل وتفسير الأفكار وتكاملها والذي يأخذ مكانا عندما يولد التلميذ العلاقات بين محتويات المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدىوالمعلومات السابقة في الذاكرة طويلة المدى وذلك حتى لا تكون الأفكار معزولة في الذاكرة قصيرة المدى.

ويعد نموذج التعلم التوليدي من الافتراضات الأساسية للبنائية الاجتماعية وأحد التطبيقات التي تعتمد عليها فهو يؤكد على عملية توليد المعنى في سياق اجتماعي. [3]

1. 4. 3. مشروع مشاركة المتعلمين:

وهو مشروع مقترح بواسطة كل من براون وكامبيون وفيه يقوم المعلم بدور مهم كمدرب يمنح الخبرة الموجهة بتوقيت معين كما يتم فيه استقصاء المتعلمين للمعلومات والمعارف وهو مشروع يقوم على أساس التدريس التبادلي وطريقة جيجسو للتعلم التعاوني.[4]

---

[1] رشدي طعمية، و محمود الناقة. "تعلم اللغة إتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات." منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2006. ص 92

[2] هبة هاشم محمد. التدريس التبادلي وتدريس الدراسات الإجتماعية. 1. القاهرة: العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات، مكتبة الأنجلو مصرية، 2010.

[3] باسم صبري محمد سلام - جامعة جنوب الوادي - كلية التربية بقنا - قسم المناهج وطرق التدريس - طرق تدريس الدراسات الاجتماعية - التاريخ - 1435هـ - 2014م

[4] الديب عبد الغني عثمان. "النظرية البنائية الإجتماعية، نماذجها وإستراتيجيات تطبيقاتها." مجلة العلوم التربوية (كلية التربية)، 31 أفريل 2018.ص 178

1. 4. 4. التعلم التعاوني:

هو أسلوب تعليمي يقوم على تنظيم الصف حيث يقسم المعلم من خلاله الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من أربعة أفراد على الأقل يتعاونون مع بعضهم ويتفاعلون فيما بينهم ويناقشون الأفكار ويسعون لحل المشكلات بهدف إتمام المهام المكلفين بها.[1]

ويعد التعلم التعاوني من النماذج التدريسية التي تتيح فرصة أمام الطلاب لإبداء الرأيوالاستماع إلى آراء الآخرين واحترامها والحث على المناقشة والحوار والتعبير عن الأفكار والمعاني وهذا من شأنه أن يؤدي إلى فهم الطلاب وزيادة وعيهم بالمشكلات والأوضاع الاقتصادية من حولهم.[2]

1. 4. 5. نموذج التلمذة المعرفي:

هو نموذج بنائي وضعه براون وآخرون وفيه يتم شغل المتعلمين في ممارسات حقيقية من خلال النشاط والتفاعل الاجتماعي فمن خلال هذه الممارسات يتقدم المتعلم نحو مستوى الأداء الذي يماثل أداء الخبير وذلك عن طريق المساعدات التي يقدمها له الخبير.[3]

1. 4. 6. نموذج التعلم البنائي الاجتماعي

هو أحد تطبيقات نظرية فيجوتسكي البنائية الاجتماعية ويؤكد على الدور النشط للطلاب أثناء التعلم ويعتمد على مواجهة الطلاب لموقف حقيقي يحاول إيجاد حلول له عن طريق البحث والتنقيب مع ضرورة أن تكون مشكلات التعلم حقيقية وهذا يساعد على استخدام المعرفة في حل المشكلات التي تواجهه[4]

وعرف على أنه: نموذج قائم على البنائية الاجتماعية يتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم في الموقف التعليمي والتي تتيح للتلاميذ مواجهة مواقف

---

[1] عبد السلام الشربيني. رؤية جديدة في طرق واستراتيجيات التدريس للتعلم الجامعي وما قبل الجامعي. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، 2010. ص 129

[2] عمران خالد عبد اللطيف. "أثر إستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس الدراسات الإجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الإقتصادية المحيطة بهم." رسالة ماجيستير. كلية التربية: جامعة جنوب الوادي، 2001. ص 23

[3] الديب عبد الغني عثمان. مرجع سابق

[4] أماني عبد المنعم محمد حسن . فعالية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المفاهيم والقيم المرتبطة بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية وبعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. قنا، كلية التربية: جامعة جنوب الوادي، 2010. ص 27

ومشكلات حقيقية يحاولون إيجاد حلول لها واتخاذ قرارات بشأنها ويتم ذلك وفق مراحل متتابعة هي التمهيد الاستكشاف الأنشطة التعاونية إتاحة الفرص المتعددة على الميدان التقويم الذاتي[1]

أشارت العديد من الدراسات إلى أن عملية التدريس وفقا لنموذج التعلم البنائي الاجتماعي تمر بعدة مراحل هـي:

- **تمهيد أو المبادأة:**

والهدف من هذه المرحلة هو جذب انتباه الطلاب وتهيئة أذهانهم للمشكلة المطروحة والشعور بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى حل لهذه المشكلة.

وبذلك تعد هذه المرحلة تمهيدا لدراسة موضوع جديد مع محاولة طرحه في صورة مجموعة من الأسئلة يسعى المتعلم للإجابة عنها أو إشعار المتعلم بمشكلة يجب حلها من خلال التفاعل مع الخبرات المقدمة في الدرس وتتبعه الأنشطة المعروضة

- **الاستكشاف:**

وفي هذه المرحلة يبدأ الطلاب بالبحث والتنقيب عن المشكلة أو الأسئلة المطروحة والقيام بأنشطة استقصائية متنوعة عن المشكلة.

- **الأنشطة التعاونية:**

تشمل هذه الخطوة تقسيم المتعلمين إلى مجموعات سواء كانت صغيرة أو كبيرة حسب نوع المهمة المطلوب تنفيذها- حيث ينبغي أن تعرف كل مجموعة مسؤولياتها والأدوار التي يمكن أن تقوم بها ويقدم المعلم لكل مجموعة الخبرات والأنشطة الأساسية.[2]

- **إتاحة الفرص المتعددة على الميدان:**

وفي هذه المرحلة يتيح المعلم لطلابه الفرص لاكتساب التعلم المبني على الخبرة والربط بين المعلومات التي جمعوها ومواقف الحياة الطبيعية بحيث يرى الطلاب علاقة المعلومات التي تم التوصل إليها بحياتهم اليومية.

---

[1] عادل رسمي حماد، و كمال معبد علي. "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار وخفض القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي." مجلة كلية التربية 20، رقم 2 (يوليو 2004): 228 - 264. ص234

[2] الديب عثمان عبد الغني، مرجع سابق

- **التقويم الذاتي:**

وفي هذه المرحلة يقوم كل طالب بتقويم نفسه كما تقوم كل مجموعة بتقويم ناتج عملها ويتم ذلك من خلال تقويم ما توصل إليه من استنتاجات وإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول في مواقف جديدة وتنفيذ هذه التطبيقات علميا كما تعني التعرف على ما تحقق من أهداف والنواحي الإيجابية والسلبية لعملية التعلم ويمكن توضيح النماذج والاستراتيجيات التطبيقية للبنائية الاجتماعية.

1. 5. مميزات البنائية الاجتماعية:

يوجد العديد من المزايا للبنائية الاجتماعية في عمليتي التعليم والتعلم حيث يقوم الوسيط (المعلم- الأصدقاء- الوالدين- الأدوات الثقافية) بدور مهمفي عمليتي التعليم والتعلم كما أكدت على أهمية الأدوات النفسية (اللغة- المفاهيم- الرسم – الرموز- الحوار الشفهي – الأفكار والمعتقدات) والأدوات الفنية (الكتب – الحسابات –الأجهزة – المقاييس) في عملية التعلمإضافة إلىأن التعلم يتم في جو ديمقراطي حيث تتاح فيه الفرصة للتفاعل النشط بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم.

2. النظرية البنائية

2. 1. تعريف النظرية البنائية:

تعرف النظرية المعرفية بالنظرية البنائية نسبة إلى رائدها جان بياجيه الذي أسس مدرسة علمية في مجال دراسة تطور الطفل العقلي ويعرف البنية على انها نسق أو نظام من التحولات له قوانينه الخاصة باعتباره نسقا أو نظاما (في مقابل الخصائص المحددة للعناصر) ومن شأن هذا النسق أن يظل قائما ويزداد ثراء بفضل الدور الذي تقوم به تلك التحولات نفسها دون أن يكون من شأن هذا التحولات أن تخرج عن حدود ذلك النسق أو أن تكون في حاجة إلى أية عناصر أخرى تكون خارجة عنه"

وعملية حدوث التعلم شغلت بياجيه خاصة طريقة اكتساب الطفل للغة فخصص وقته وأبحاثه للتعمق في فهم وتتبع النمو المعرفي لدى الأطفال فكان ذلك بمثابة المحور الأساسي لأبحاثه وهو من الرواد الأوائل في مجال البنائية مما جعل كثير من المنظرين للنظرية البنائية يدرجون بياجيه ضن منظريها وواضعي اللبنات الأساسية لها

- وكانت تشغل ذهنه في تلك الأثناء تساؤلات كثيرة مؤداها:
- ما معنى المعرفة؟
- كيف يكتسب الإنسان المعرفة؟
- وهل يكتسبها عن طريق حواسه أم عن طريق عقله؟
- كيف تنمو معرفة الطفل عن العالم المحيط به؟
- متى يصبح الطفل قادرا على استخدام المنطق في تفكيره؟
- هل هناك تفسير بيولوجي للكيفية التي يكتسب بها الفرد المعرفة؟ [1]

2. 2. السمات العامة لنظرية بياجيه في العملية التعليمية:

- تتميز النظرية المعرفية بملامح رئيسية خاصة حول موضوع التعلم والنمو الإنساني.
- تنظر إلى الإنسان على أنه بناء ذاتي التنظيم وهو مصدر كل الأنشطة التي يقوم بها.
- يمثل الإنسان نظاما متكاملا ذا بعدين رئيسين هما: العلاقات المتبادلة بين مكوناته وخصائصه وعمليات تفاعلاته المستمدة من البيئة فالنمو المعرفي والتغير السلوكي للفرد يحدث نتيجة تمكن الفرد من التكييف والتلاؤم والتفاعل مع البيئة.
- ترفض كون العملية التعليمية تحدث نتيجة لمثيرات معينة كما في السلوكية بل الاستجابات هي نتيجة للأبنية المعرفية التي شكلها الفرد.
- ترى أن الإنسان يولد ببعض الأبنية التي تمكنه من إصدار العديد من ردود الفعل الانعكاسية.

2. 3. قضايا النظرية المعرفية عند بياجيه:

المعرفة تنشأ لدى الطفل انطلاقا من مجموعة الأفعال التي يقوم بها في وسطه والوسط عامل خارجي لا يمثل سوى مصدر من مصادر المعرفة فهو يعترف أن التعليم يتم جزئيا بفعل عوامل البيئة 'هي نظرية تركز على كيفية تعلم الأفراد وتؤكد على أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات في بيئتهم الاجتماعية وتتضمن لبيئة الاجتماعية للمتعلم الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر على المتعلم بما فيهم المعلم والأصدقاء وكل الأفراد الذين يتعامل معهم من

[1] زيتون حسن حسين، وعبد الحميد زيتون، مرجع سابق

خلال الأنشطة المختلفة وتهتم البنيوية الاجتماعية بالتعلم التعاوني أكثر من غيره"[1]ولكنه يضيف إلى ذلك عاملا آخر عامل الموازنة التي تقود التعلم أي الطريقة التي يستطيع الإنسان بها تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض.

ويعد بياجيه النمو المعرفي عملية أوسع من مجرد تفاعل العوامل البيولوجية الوراثية مع العوامل البيئية وبالتالي يتطلب وجود قدرة إضافية تنبع من داخل الفرد[2] وهي ما تعرف بالموازنة أوالاتزان وهي " قدرة فطرية موروثة تولد مع الإنسان وتتيح له نوعا من الاتزان بين الحصيلة المعرفية السابقة لديه وبين الخبرات الجديدة التي يوجهها"لذلك فسر بياجيه النمو المعرفي من خلال مفهوم التوازن حيث نجد الطفل في سعيه نحو إحداث التوازن بين ما يواجهه من مواقف وأحداث وما يمتلكه من بنيات معرفية يعدل عن تلك البنيات ويعيد تنظيمها[3]

2. 4. عوامل النمو المعرفي عند بياجيه

من هذا المنطلق وفي نطاق عملية النمو عند بياجيه يمكن تحديد ذلك بأربعة عوامل:

- **النضج**: حتى تتمكن العوامل البيئية من التأثير في النمو المعرفي للطفل يجب أن يكون الطفل مستعدا لذلك أي ناضجا بيولوجيا.
- إن التطور المعرفي هو ثمرة التفاعل النشط الذي يحدث بين الطفل والبيئة بما يتناسب ونضجه البيولوجي وبالقدر الذي يكون فيه التفاعل ذا معنى للطفل.
- **البيئة**: يحدث التطور المعرفي عندما توفر البيئة للطفل المؤثرات المعرفية والمعلومات من خلال التفاعل والخبرة.
- **التوازن**: يحدث النمو المعرفي في (التعلم) عندما يواجه الطفل موقفا يؤدي إلى اختلال التوازن لديه بين ما لديه من قدرات واستراتيجيات وما يتطلبه الموقف الموجه وهذا يضطر الطفل إلى تطوير ما لديه وإعادة تنظيم الموقف بما يتناسب والعناصر المستجدة عليه.

[1] وزارة التربية الوطنية. دليل إستخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة إبتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017. ص 7

[2] زغلولعماد عبد الرحيم. نظريات التعلم. 2. عمان: الشروق للنشر والتوزيع، 2010. ص 218

[3] خليل ناجي، و سركل العجيري. نظريات التعلم. طرابلس: دار الحكمة، 1993. ص 52

التنظيم: يعني العلاقة الجديدة الناتجة عن ترتيب موقع المعلومات الجديدة في البنية الذهنية للمتعلمحيث يستطيع الطفل إدماج معارف جديدة وفق البنى المعرفية الموجودة لديه.[1]

التوافق: الهدف النهائي لعملية التوازن ويتضمن التغيرات التي تطرأ على الكائن الحي استجابة لمطالب البيئة[2]

ويشرح بياجيه ذلك بآليتي (التمثل+التكييف= التوافق) حيث يكون " تحصيل المتعلم للبنى اللغوية أو المثل والمجاري التي تكون نظام اللغة أو نحوها يتم من خلال آليتي التمثل والتكيف اللتين تبنيان رغم كل أشكال التعثر واضطراب النظام النهائي والمتكامل بكيفية تتوائم فيها البنى المكتسبة سابقا ولاحقا ولتكون الانتحاء وميكانيزماتها تظهر جلية في سياق آليتي التعلم المذكورتين آنفا ويصل بياجيه إلى إقامة معادلة واضحة يتكون طرفاها من: التمثل+ التكيف= التوافق أو التكيف بمعناه الواسع"[3]

2. 4. 1. الذكاء عند بياجيه:

"تصف نظرية بياجيه الذكاء باعتباره الشكل الأهم للتنسيق بين الأفعال والعمليات التي تقوم بها ذات تبني نفسها إذ تبني وتعيد بناء محيطها وإذ تضفي عليه بنية منطقية وتجددها إن المعرف في هذه الحالة ليست انعكاسا للعالم الخارجي ولا إسقاطات لبنيات فطرية على العالم الخارجي"

2. 4. 2. المعرفة عند بياجيه:

يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة، الشكلية والمعرفة الإجرائية

- **المعرفة الشكلية:** هي مجرد جمع حرفي وإلمام بمثيرات ظاهرة محسة تجابه الفرد فتخزن من دون وعي بما لها من معان دقيقة فهي معرفة تقوم على الشكل لا على العقل نحو إطلاق لفظ قط على كل حيوان ذي أربع أرجل من لدن الطفل.

[1] محمد جاسم محمد. نظريات التعلم. 1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2004. ص 183

[2] زغلولعماد عبد الرحيم. مرجع سابق

[3] لوصيف الطاهر. منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها أطروحة ماجيستير. معهد اللغة العربية وأدابها: جامعة الجزائر، 1996. ص 245

- **المعرفة الإجرائية:** هي المعرفة التي تنبع من المحاكمة العقلية فهي معرفة تعتمد على العمليات العقلية حيث يكون الطفل فيها قادرا على القيام بعمليات مجردة بواسطة العقل نحو قولك له أفرض كذا وكذا حتى لو كانت عكس الواقع فيستسيغ الطفل ذلك.

2. 4. 3. مراحل النمو المعرفي:

يرى بياجيه أن النمو المعرفي لدى الأفراد يتم عبر أربع مراحل رئيسية

- **المرحلة الحس حركية(الحسية الحركية):** تبدأ ن الميلاد إلى سن الثانية يعتمد الطفل فيها على استخدام الحواس؛ أي الاتصال المباشر بالأشياء ومن الأنشطة الدالة على ذلك الإمساك بالأشياء ورميها.. التعليم.[1]
- **مرحلة ما قبل المفهومات (المرحلة الإجرائية):** تبدأ من سن عامين إلى سبعة أعوام تمتاز بقدرة الطفل على معرفة الأشياء في صورتها الرمزية كإطلاقه على المكعبات اسم سياراتهذا ما يسميه بياجيه بالتمركز حول الذات (يحكم الطفل على الأشياء من وجهة نظره هو) كما يكون تفكير الطفل فيها انتقالي تحويلي من الخاص إلى الخاص .
- **مرحلة التفكير المحس (العمليات المادية):** أو الإجرائية المحسوسة تبدأ من السابعة إلى اثنتي عشرة سنة يكون الطفل فيها قادرا على القيام بعمليات عقلية كالتفكير الاستدلالي والاستنباط والاستنتاج ويتحرر من مركزية الذات وتتطور بناه المعرفية؛ فيصبح الطفل قادرا على التصنيف والتركيب والقلب نحو قدرته على تصنيف الأشكال الهندسية (مثلثات- مربعات...).

2. 5. بياجيه وتعليم اللغة:

فالبنائية المعرفية في التعلم مشتقة من آراء نظرية بياجيه والتي تشير إلى أن التعليم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة لدرجة الفهم "ويتمثل الاهتمام الأساسي لبياجيه في التطور المعرفي وهو حين يتحدث في اللغة إنما يبحث عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة وقد أخضع اللغة للتفكير ولم يتصور أبدا إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة أساسا عن التطور المعرفي"

[1] زغلولعماد عبد الرحيم. مرجع سابق ص 186

أما في المجال التربوي الحديث وخاصة عملية التعليم في المدارس الحديثة "فتعتبر هذه النظرية من أكثر المداخل التربوية التي يدعو لها المهتمون في الشأن التربوي في العصر الحديث وهي تشترك مع غيرها من النظريات الإدراكية في كثير من النقاط إلا أنها تتميز عنها بتأكيدها على توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي هذا إلى جانب التركيز على أهمية البعد الاجتماعي في إحداث التعلم "[1]

I. II. المبحث الثاني: مظاهر التأثير البيداغوجي للنظرية المعرفية في مناهج اللغة العربية

تمهيد:

تعد المناهج التعليمية القاعدة الأساسية التي يبنى عليها مستقبل التلاميذ وتساعدهم على نموهم الفكري والمعرفي وإكسابهم معلومات كافية لاختبار المسار الدراسي والمهني ولكن مع التطورات الحاصلة في العصر الحالي المرتبطة بعدة تغيرات معرفية وتكنولوجية ذات إيقاع سريع الوتيرة بات على القائمين بالمناهج التعليمية تعديلها وتقويمها لمواكبة هذا التطور.

لذا فإن المناهج ظاهرة اجتماعية ومحصلة قد تعتري المجتمع من تغيرات فإن جودته ومعيار صلاحيته رهن بقدرته على الاستجابة لتلك التغيرات الأمر الذي يجعله أقدر على تحقيق النفع الاجتماعي ويصلح لتحقيق ذلك إذا كان محتواه ذو فاعلية في المواقف التعليمية والتي تعتبر أحد المحاور الأساسية لها فهي تتصف بجودة الأهداف وتعمل مكوناتها الأخرى على تحقيقها والتأكد من بلوغها حسب نوع الأهداف وتصنيفها حسب مستوياتها من المعارف الأولية إلى المستويات المعرفية العليا[2]

1. تعريف المنهاج التعليمي:

تعددت تعريفات المنهاج التعليمي نذكر منها ما يلي:

[1] زغلولعماد عبد الرحيم. مرجع سابق ص 206

[2] يرو محمد، و رحموني دليلة. "المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل." مجلة الممارسات اللغوية جامعة تيزي وزو، العدد 10 رقم 1 مارس 2015، 151-186 . ص 160

1. 1. لغة:

هو الطريق الواضح و كذلك المنهج والنهج وقد وردت كلمة منهاج في قوله تعالى: { لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا} وهي في هذه الآية تعني أيضا الطريق البين والواضح.

مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث التعلم أو تعديل في سلوكهم ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل والمتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية[1]

1. 2. اصطلاحا:

عملية ارتقاء لجميع مكونات وأبعاد العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما بشكل يضمن تقدم المجتمع ورفاهيته وفي ذلك تعزيز للسياسة وفلسفة المجتمع المرجوة وهذا يستلزم تغيير جميع مكونات التعليمية نحو الأفضل.[2]

2. أهمية وأهداف المناهج التعليمية:

- تكتسب المناهج أهميتها من أهمية العملية التعليمية ويمكن تلخيصها في:
- وسيلة التطور والبقاء للأمم فهي محكومة بالفلسفات الاجتماعية ومظاهر الحياة وبالتراث الثقافي الذي خلفته الأجيال السابقة وبالنظم الاقتصادية التي تسودها.
- تعمل على تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وميولهم وتقوية ما لديهم من طاقات وتوجيهها في جميع الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المستندة إلى فلسفة وأهداف مشتقة من فلسفة وأهداف المجتمع[3]
- تعمل على غرس المواطنة الصالحة في نفوس التلاميذ من وجهة نظر الخاصة بالمجتمع في أفق تأهيلهم لتطويره والقيام بخدماته الاجتماعية ووظائفه الحيوية.

[1] صالح عبد الله, عبد الرحمان. المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية. 1. المملكة العربية السعودية: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 1994. ص6

2 يرو محمد، و رحموني دليلة. ص 160

3 الشاذلي, عبد الكريم ، سلامة حمدي، وأحمد حسي. المنهج المدرسي. مصر: كلية التربية أسيوط، 2017.ص 9

وخلاصة القول أن المناهج التعليمية من أقوى الأدوات في تحقيق آمال الشعوب وتطلعاتها ما من أمة سعت إلى التطور والتقدم والنماء والسبق في أي مجال من مجالات إلا وعكفت على مراجعة وتطوير مناهجها

- **أهداف منهاج التعليم نلخصهاكالآتي:**

تكوين شخصية مستقلة ومتزنة تتخذ المواقف المناسبة حسب الوضعيات.

- القدرة على توظيف المكتسبات المعرفية والمهارات في وضعيات مختلفة ومجالات متعددة.
- تنمية الكفايات المنشودة والتربية على القيم.
- تأهيل المتعلم لمتابعة الدراسات العليا.
- تعميق التكوين بالنسبة للمتعلمين وتنويعه في جميع المجالات بما يساهم في امتلاك معرفة جميع المستويات وتفرعاتهم .
- تنمية الميول الإيجابية نحو التعلم للمتعلم.[1]

3. أسس بناء المناهج التعليمية:

1 .3. الأسس الفلسفية والدينية:

يقوم كل منهاج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالا وثيقا وقد ظهرفي ميدان التربية عدة فلسفات لكل منها رأيها في بناء المناهج التعليمية وأهم هذه الفلسفات: فلسفة المثالية والفلسفة الواقعية والفلسفة الطبيعية والفلسفة البراغماتية والفلسفة الوجودية والفلسفة الإسلامية. 2

1 مديرية المناهج. البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية وآدابها. الكتابة العامة :. المملكة المغربية، 2016.

[2]تمار ناجي، و بن بريكة عبد الرحمان. المناهج التعليمية والتقويم التربوي. بلا تاريخ.ص 17
http://ecoledz.weebly.com/uploads/3/1/0/6/31060631/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9_%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A.pdf

3. 2. الأسس المعرفية:

يفسر الاتجاه المعرفي المناهج بأنها تطوير وبناء الأبنية العقلية عن طريق التعلم لدى المتعلم وتطوير التفكير ومخططاته كما إن ترميز المعرفة في صورة مخططات يسهم في إدماجها ويرى بياجيه أن معايير المناهج التعليمية يتم في:

- اختيار خبرات محتوى المنهج وأن يتم تنظيمها بما يتفق مع مراحل النمو العقلي للمتعلم بمعنى عرض الخبرات بلغة تناسب مستوى المتعلمين.
- أن تسهم خبرات المنهج في نمو تفكير المتعلم بحيث يصل إلى المرحلة التالية من النمو.
- أن تنظم خبرات محتوى المنهج بما يتفق مع المستوى التحصيلي السابق للمتعلم. [1]

فالمعرفة تعد من الأبعاد المهمة التي يقوم عليها المنهاج الدراسي ويسود المجال التعليمي وجهتا نظر حول المعرفة فالفكر التقليدي ينظر إلى المعرفة باعتبارها هدفا في حد ذاتها ثم تكريس كافة الجهود لتحقيق هذا الهدف بينما الفكر التربوي التقدمي ينظر إلى المعرفة بوصفها أداة أو وسيلة لإعداد المتعلم للحياة ومن ثم فقد أولى هذا الفكر اهتماما خاصا بالخبرات وكيفية اكتسابها وتوجد أنماط مختلفة للمعرفة في المنهج كالمعرفة الإلهية والمعرفة الحدسية والمعرفة العقلية والمعرفة الحسية والمعرفة التجريبية.

3. 3. الأسس الاجتماعية والثقافية:

وهي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والاحتياجات والمشكلات التي يسعى إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها.

3. 4. الأسس النفسية:

تتعلق الأسس النفسية بمحورين:

- الأول: يتعلق بخصائص المتعلمين ومطالب نموهم حاجاتهم.

[1] السر خالد الخميس. أساسيات المناهج التعليمية. غوة، فلسطين، 2018. ص 74

https://hama-univ.edu.sy/newsites/education/wp-content/uploads/2020/03/20191.pdf

- الثاني: يتعلق بعملية التعلم والعوامل المؤثرة فيها ويعني هذا في الأساس أن تستند المناهج الدراسية في تخطيطها وبنائها وتنفيذها وتقويمها على مبادئ النمو ونظريات التعلم بما ينسجم مع خصائص الفرد البيولوجية والنفسية وسماته ومتطلبات نموه في كل مرحلة من مراحل نموه بما يتوافق مع الكيفية التي يتعلم بها الفرد. [1]

4. تطوير منهاج التعليم:

يقصد بمفهوم تطوير المنهج إحدى العمليتين التاليتين أو كلاهما معا:

- الأول: إدخال منهج جديد أو بناء منهج لم يكن موجودا من قبل في صف دراسي معين أو مرحلة دراسية معينة أي إدخال مناهج وبرامج جديدة لم تكن موجودة في الخطط الدراسية السابقة مثل: إدخال منهج القيم والأخلاق والتربية الوطنية والحاسب الآلي والمكتبة والبحث والنشاط.

- الثاني: تحسين المنهج الحالي وتحديثه وإدخال تعديلات عليه بحيث يصبح أكثر مناسبة ووفاء للظروف والمتغيرات وتحقيقا للأهداف المرجوة والمقصود هنا إعادة النظر في أهداف المنهج الموجود ومحتواه وطرق التدريس و الأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم بالإضافة أو الحذف أو بالاثنين معا وتعديله وليس إدخال منهج جديد لم يكن موجودا من قبل وعلى هذا الأساس فإن التطوير ينصب على الحياة المدرسية بشتى أبعادها وعلى كلما يرتبط بها فلا يركز على المعلومات في حد ذاتها وإنما يتعداها إلى استراتيجيات التدريس وتكنولوجيا التعليم والكتاب المدرسي والإدارة المدرسية ونظم التقويم ثم إلى الطالب نفسه والبيئة التي يعيش فيها ومن هنا يوجد عدة أسباب ومبررات للقيام بعملية تطوير المناهج .

4. 1. أسباب عملية تطوير المناهج:

- عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة للمناهج التعليمية ومن ثمة تبدأ من فراغ عند تحديد أهدافها وبالتالي تعد تلك الأهداف مجرد شعارات جوفاء غامضة ومنفصلة عن مكونات المنهاج الأمر الذي يستلزم إعادة النظر في نقطة الانطلاق التي تبدأ منها.

[1] السر خالد الخميس. مرجع سابق

- الخلط الشائع في تحديد وصياغة أهداف المناهج التعليمية من خلال وجود تداخل بين كل من مصادرها ومجالاتها ومستوياتها المتعددة.
- وجود أخطاء معينة في محتوى المقررات الدراسية إذ قد يأتي المحتوى الدراسي مفصولا عن الأهداف المرسومة له.

قصور في تكنولوجيا التعليم المستعان بها في الناهج التعليمية.

عدم كفاية النشاطات التعليمية بالنسبة للمناهج إضافة إلى وجود قصور في برامج التقويم. [1]

5. تقويم المناهج التعليمية:

يعرف الشبلي تقويم المنهج على أنه:جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها أو مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها.

ويعد التقويم أحد المرتكزات في أي برنامج دراسي فهو "العملية التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية ".

والتقويم هو" الحكم على قيمة أو مقدار شيء ما وذلك باستخدام معيار للتخمين ". [2]

ويعد أحد المكونات الأساسية في المنهج وإنه ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ ولكنه عملية مستمرة تصاحب عمليات المنهج تخطيطا وتنفيذا ومتابعة.

6. المبادئ المؤسسة للمناهج:

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوحوإعداد أي منهج يقتضي بالضرورة الاعتماد على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات و المضامين والأساليب المعتمدة لتجسيدها وربطها كذلك بالإمكانات البشرية والتقنية والمادية المجندة وبقدرات المتعلم وكفاءات المعلم ويعتمد بناء المنهج على احترام **المبادئ الآتية** :

[1] مصطفى عبد السلام. "تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة. مؤتمر التعليم ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة." (كلية التربية. جامعة منصورة: مصر) 2006.

[2] السر خالد الخميس. مرجع سابق ص 165

- الشمولية:أي بناء مناهج للمرحلة التعليمية.
- الانسجام:أي وضوح العلاقة بين مختلف مكونات المنهاج.
- قابلية الإنجاز:أي قابلية التكيف مع ظروف الإنجاز.
- المقروئية:أي البساطة ووضوح الهدف ودقة التعبير.
- الوجاهة:أي السعي إلى تحقيق التوافق بين الأهداف التكوينية للمناهج والحاجات التربوية.
- قابلية التقويم:أي احتواء معايير قابلة للقياس.
- أما وثائق التأطير الموجهة له فهي القانون التوجيهي للتربية والمرجعية العامة للمناهج.

➢ وتتلخص المبادئ المؤسسة للمناهج في ثلاثة مجالات:

- **في المجال الأخلاقي (القيمي):** يشكل اختيار القيم ووضعهاحيز التطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتهاوطبيعة المناهج واختيار مضامينها وطرائق التعلموحسب ما جاء في المرجعية العامة للمناهج فإن المنظومة التربوية الجزائرية عليها واجب إكساب كل متعلم قاعدة من الآداب و الأخلاق المتعلقة بالقيم ذات بعدين (وطني وعالمي)[1]

لا تنفصل تنمية هذه القيم وتعزيزها عن بعدها العالمي المتعلق بحقوق الإنسان والمواطنة والحفاظ على الحياة والبيئة .فيمكن لكل مادة أن تقدم للتلميذ العديد من النشاطات التي تنمح فرصة تجنيد هذه القيم و الاستفادة منها وتعزيزها.

- **في المجال الابستيمولوجي(الفلسفي المعرفي):**على المحتويات التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف بل ينبغي أن تفضل المفاهيم و المبادئ والطرائق المهيكلة للمادة والتي تشكل أسس التعلمات وتيسر الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة.
- **في المجال المنهجي والبيداغوجي:**ترتكز المناهج الجديدة على مبدأين أساسين: المقاربة بالكفاءات المستوحاة البنيويةالاجتماعية والمقاربة النسقية.[2]

[1] وزارة التربية الوطنية. "الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي." 2016. ص 6

[2] المرجع نفسه ص 7

7. مكونـات المنهـج:

7. 1. ملامح التخرج:

هي الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للمميزات النوعية التي حددها القانون. ومجموعة بإمكانها أن تقود وتوجه عملية إعداد المنهج الدراسي وهي منظمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم بالمبادئ الإستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق وتتسم بالانسجام الداخلي.

7. 2. مخطط الموارد لبناء الكفاءات:

في إطار مقاربة نسقية وبعد تحديد ملامح التخرج والكفاءات الشاملة ثم الكفاءات الختامية لكل الميادين المهيكلة للمادة فإن غاية المصفوفة المفاهيمية هي التحديد بصفة شاملة للموارد الضرورية لبناء هذه الكفاءاتوتتكون هذه الموارد من معارف المادة والكفاءات العرضية والقيم وتشمل المهارات والسلوكات الضرورية لبناء الكفاءات.

7. 3. القيم والكفاءات العرضية والمحاور المشتركة:

إن هدف التربية هو المساهمة في تنمية قدرات التلاميذ الضرورية للاندماج الاجتماعي الناجحوفي تنمية كفاءات تمكنهم من مواجهة الحياة،ولا تقتصر هذه الكفاءات على علاقتها بالمعارف التي تقدمها مختلف المواد الدراسية بل تتعداها إلى عدد من مواضيع الساعة التي يجب على المدرسة (بتكليف من المجتمع) أن توليها عناية خاصة مثل تلك المتعلقة بـ: البيئة المحافظة على المحيط النظافة والصحةحقوق وواجبات المواطنوهي موضوعات لا يمكن لمادة واحدة أن تتكفل بها بمفردها لا من حيث المعارف التي توفرها ولا من حيث المساعي الفكرية التي تقترحها.

7. 4. الوضعية التعليمية التعلمية

7. 4. 1. تعريف الوضعية التعليمية التعلمية :

تلك الوضعيات التي يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية و مع المدرس بغرض التعلم يتم التخطيط لها انطلاقا من أهدافأو حاجات أو مشكلات وتتضمن مكونات تتفاعل فيما بينها هي المدرس و المتعلمين والمادة و الطرائق التعليمية و تقنيات التنشيط و الوسائل.

- الوضعية في مجال التربية والديداكتيك:تعرفبأنها سياق يحدث فيه التعلم قد تكون قصدية {التعليم المنضم داخل الفصل الدراسي}أو تلقائية {التعلم خلال اللعب}
- فعل التعليم: يعني العمليات البيداغوجية والديداكتيكية التي يقوم بها المدرس لتمكين المتعلمين من بلوغ أهداف التعلم المنشودة بالدرس.
- فعل التعليم والتعلم:هو التفاعل بين الفعلين السابقين داخل الفصل الدراسي

7. 4. 2. أنواع الوضعيات التعليمية التعلمية بالدرس :

- **الوضعية الاستكشافية (وضعية الانطلاق):** تهدف إلى إحداث خلخلة في مكتسبات المتعلم القبلية وتمهد لإرساء موارد جديدةفهي تتضمن أنشطة تستهدف إعداد تعلم جديد على ألا يكون هذا الأخير بكيفية صريحة وقطعيةوتجعل المتعلمين يطرحون فرضيات مرتبطة بظاهرة معينة التصريح بأهداف التعلم لجعل المتعلم يدرك رهانات التعلم الجديد.
- **الوضعية الديداكتيكية:** تستهدف تعلم مضامين جديدة من قبل المتعلم لتحقيق أهداف التعلم بكيفية صريحة ونسقية؛ على سبيل المثال نشاط منظم فردي أو في مجموعات متمركزة حول مورد أو أكثر بحث موجه ببعض التعليمات أو الأسئلة بحث في مراجع حول موضوع ما استثمار منظم لعدة ما بهدف إرساء مورد أو أكثر إنجاز عرض تفاعلي أو مساهمة نظرية.
- **الوضعية المهيكلة:**تعرف أيضا بالوضعية المركبة أو التوليفة وتهدف إلى هيكلة وبنية الموارد المكتسبة وتثبيتها في بنيةمنظمة عبر تمثيل تخطيطي من قبيل خط زمني أو خطاطة أو جدول أو خارطة مفاهيمية أو فقرة.
- الوضعية التقويمية:وضعية تواكب تدبير الدرس خلال كل مراحله وتتضمن نشاط مراجعة الدرس السابق والتقويم التشخيصي ثم المرحلي ثم الإجمالي

7. 5. بيداغوجيا الإدماج :

- جعل العناصر التي كانت منفصلة في البداية مترابطة بشكل متناسقتبعا لهدف محدد هو تنظيم يستهدف تجاوز القطائع التقليدية بين التعلمات ومختلف عناصر المنهاجوإحداث العلاقات فيما بينها.
- إن التعلمات الجديدة معرضة للنسيان بنسبة كبيرة بعد فترة قصيرة من اكتسابها إذ لمتدعمبإدماجها واستعمالها بعد فترات زمنية تسمح بتشغيل مختلف أنواع الذاكرة(قصيرة وبعيدة المدى)

- نشاط الإدماج هو نشاط ديداكتيكي وظيفته جعل المتعلم يجند مجموعة من المكتسباتالمنفصلة بصورة جيدة في إطار وضعية ذات دلالة يكون المتعلم هو الفاعل فيها[1]

7. 5. 1. وضعية تعلم الإدماج :

هي وضعية مشكلة مركّبة تتيح الفرصة للمتعلم للتدربعلى إدماج الموارد (كفاءات عرضية ومادّية معارف تقريرية إجرائية شرطية مواقفوتصرّفات) من أجل ربط المعارف التي كانت مجزأة في البداية.

7. 5. 2. التقويم :

نظام التقويم في المقاربة بالكفاءات ذو ثلاث مركّبات (التشخيصي التكوينيالإشهادي أو النهائي) ويرتبط ارتباطا وثيقا بوضعيات التعلم ونجد ثلاثة أبعاد لمعاييرالتقويم[2]

و يكون في المقاربة بالكفاءات :

- تقويم مدى اكتساب الموارد.
- تقويم الكفاءات العرضية ومدى التحكّم في توظيف الموارد السابقة.
- تقويم مدى اكتساب ونموّ القيم والسلوكات البنّاءة.

7. 5. 3. المعيار :

القياس الإحصائي أو النموذج القائم .

وسيلة مقياسية تحدد الوصول إلى النتائج الناجحة في تحقيق كمال العمل (برجماتية).

- مرجع يتم من خلال مقارنة أداء المتعلم وترتيبه بالنسبة للآخرين .
- المعيار في التقويم هو المعدل الرقمي المستخلص في عدد من العلامات هو نوعان:
- التقويم المعياري : مقارنة التلاميذ بعضهم ببعض .
- التقويم المحكي : مقارنة التلاميذ بمعايير خارجية مثل الأهداف .

[1] وزارة التربية الوطنية. دليل إستخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة إبتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017.

[2] وزارة التربية الوطنية. "الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الإبتدائي." 2015.

7. 5. 4. المؤشر:

هي عناصر أو عينات من السلوك الدال على وجود ظاهرة أو سلوك آخر هوكل ظاهرة أو سلوك آخر .وبتعبير أخر: هو كل ظاهرة تشكل شاهدا أو دليلا على وجود ظاهرة أخرى و ينبغي اللجوء إلى أكثر من مؤشر واحد في تقويم السلوك ليكون الحكم صادقا.

7. 6. المعالجة التربوية :

اختيار شكل العلاج بشكل جماعي أو بشكل يراعي الفروق الفرديةلدى التلاميذ وهي المسار الذي يمكّن المتعلّم من تجاوز الصعوبات التي تعترض تعلّمهوتظهر المعالجة البيداغوجية في عدّة مستويات من مخطّط إجراء التعلّم:

- بعد الوضعية التعلّمية البسيطة حيث تبدو مواطن الضعف لدى المتعلّم أو ضعف
- التحكّم في المعارف (هذه معالجة تقليدية لبدّ منها).
- بعد وضعية تعلّم الإدماج حيث يظهر ضعف المتعلّم في تجنيد الموارد.
- بعد حلّ الوضعية المشكلة الانطلاقية حيث يُظهر المتعلّم نقصا في استخدام الموارد.
- في نهاية الفصل الأوّل ونهاية الفصل الثاني بعد نتائج التقويم المرحلي الفصلي

ونخلص إلى:

إن أية نظريات بيداغوجية ما هي إلا مقاربات تسعى إلى تحقيق نموذج لفرد مثالي وكلمقاربة تدور حول الإنسان هي معادلة بمتغيرات غير منتهية ...فهي لا يمكن أن تؤديإلى الحقيقة المطلقة ...فالمقاربة بالكفاءات تعتبر أرضية بيداغوجية تتوخى تحفيز الفاعلين التربويين على العمل الجاد والمتواصل ويبقى على كل مستعملي المناهج مسؤولية إغنائها وتجديدها بملاحظتهم واقتراحاتهم النابعة من الممارسات الميدانية ومن تفاعلهم الإيجابي مع مكونات الفعل التربوي بكل تجلياته وامتداداته[1]

[1] وزارة التربية الوطنية. دليل إستخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة إبتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017.

I. III. المبحث الثالث: الاختيارات البيداغوجية للأنشطة اللغوية في السنة الخامسة ابتدائي

تمهيد

لقد أعدت المناهج على صعيدين: باعتبار المواد منفصلة وباعتبار التشارك بين المواد ويشكل "الانسجام الداخلي للمناهج الشغل الشاغل للجنة الوطنية للمناهج كما عبرت عنه في العديد من وثائقها خاصة وثيقة:(أسباب إعادة كتابة أو تعديل المناهج) وكان الهدف من المقاربة بالكفاءات سد الثغرات التي خلّفتها المقاربة بالأهداف حيث تُعتبر المقاربة بالكفاءات (المبنية على أسس البنيوية الاجتماعية)المحور الرئيس للمناهج والتي تتمحور حول نشاطات التعلّم الفردي والجماعي وتفضل مبدأ التعلّم. في حين كانت السلوكية: تركز على المضامينٌ المعرفية وتهدف إلى تثبيت سلوكات بسيطة انطلاقا من التلقي والحفظ والاسترجاع.[1]

1. مفهوم التعلم:

- سلوك مكتسب يحدث نتيجة تفاعل الفرد مع الآخرين ونتيجة نموه اللغوي فيكتسب الفرد كلمات جديدة ثم يتعلم كيف يوظفها في تعامله مع غيره، [2]وبما أنه سلوك مكتسب يحدث نتيجة تفاعل وتواصل الفرد مع أفراد بيئته نجد محمود عبد الحليم منسي يحصره في ثلاثة مفاهيم كان لها أثر كبير في التدريس والمناهج.
- التعلم كعملية تذكر: وعلى هذا الأساس تم تفسير التعلم بأنه عملية تخزين للمعلومات واسترجاعها عند الحاجة عن طريق التذكر [3]
- التعلم كعملية تدريب للعقل: بما أن العقل مقسم إلى عدد من الملكات مثل ملكة التفكير والتذكروالتخيل وأن التعلم يتم عن طريق تدريب هذه الملكات التعلم كعملية تعديل السلوك
- التعلم كعملية تعديل السلوك: التعلم عملية تغيير وتعديل في السلوك يتم من خلال تفاعل الفرد مع بيئته فينتج عنه تغيرا جسميا وانفعاليا وعقليا ويكتسب أنماطا سلوكية جديدة وتسمى هذه العملية بالخبرة ومن الخبرة يكتسب المعارف والمهارات.

---

[1] وزارة التربية الوطنية. "الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي." 2016.ص 6

[2] . سعيد حسني العزة صعوبات التعلم الدار العلمية عمان- الأردن ط12002م ص12

[3] محمود عبد الحليم منسي. التعلم، المفهوم، النماذج، التطبيقات. 1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2003. ص 2

ونخلص إلى أن التعلم:هو الانتقال من مستوى معرفي وكفائي إلى مستوى أعلى بإضافة معلومات جديدة بمساعدة المدرس وذلك بواسطة نشاطات مناسبةحيث يتطلّب التعلّم تجنيد وضعيات تعلّمية متنوعة ومتكاملةوهي عملية تقتضي بناء الكفاءات ولا يُكتفى بتلقي المعارف فقط والتعلّم عملية مستمرة حتى يتمكن المتعلّم من:التحكم في المعارف/الموارد (معارف مهارات سلوك)؛ تعلّم كيفية تجنيدها لحل وضعية مشكلة معيّنة؛إدماجها في عائلة من الوضعيات[1]

2. مسعى المقاربة النّصية

سعت المنظومة التربوية إلى الاهتمام بالمسار التعلّمي التّعليمي عامة لأنه يشكل الوعاء الذي تنظم فيه العقول والأفكار وهذا قصد بلوغ الأهداف التربوية المسطرة وتطرقت في هذا السعي إلى مراجعة البرامج التعليمية والمناهج الدراسية وتحديثها وتجديد الكتب المدرسية وكل ما يرتبط بالنص من حيث الاتساق والانسجام كذلك بأنواع النصوص وانتقائها بحسب ما يتناسب مع مستوى التلاميذ ومن حيث المضمون المراد إكسابه للمتعلمين هذه الاستراتيجيات وغيرها نتاج تطور مفاهيم عدة منها القراءة التي لم تعد تلك العملية البسيطة التي تقوم على أساس فك الرموز اللغوية إنما أصبحت كلا متكاملا تتفاعل فيه عوامل داخلية تتمثل في بناء النص والمضمون الذي يحمله هذا البناء وعوامل خارجية تتمثل في مساهمة كل من الكاتب والقارئ في تحديدالمضمون هذا كله بفضل ما جاءت به لسانيات النص ونظريات القراءة الحديثة من مفاهيم جديدة وجب استثمارها في حقل العملية التّعليمية.

وفي هذا الجزء نحاول فهم مسعى المقاربة النّصية في إنتاج وإدماجالمحتويات والنشاطات وتجنيد القدرات والمعارف ومختلف الموارد وهدفها في إعطاء معنى للتّعلّماتوضبط الخطوات التّعليمية على نحو محدد.

2. 1. ماهية المقاربة النصية

تجسيدا للمقاربة النصية التي تُعدّ اختيارا بيداغوجيا يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج وبالتالي النظر إلى اللغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شموليته تنفذ النشاطات الأساسية في

[1] وزارة التربية الوطنية. "الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية." الجزائر، 2016. ص 6

اللغة العربية وفق منظور تكاملي يعتمد على استثمار الموارد اللغوية المختلفة في كل منها قصد إدماج المتعلم لها واستغلالها في إنتاجه[1]

تتخذ المقاربة النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها وهو يمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية، الصرفيةوالأسلوبية وبهذا يصبح النص (المنطوق أو المكتوب) محور العملية التعلميّةومن خلالهما تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعةفهم المنطوق، التعبير الشفهين، فهم المكتوب، الإنتاج الكتابي، وعلى هذا الأساس يتضح مفهوم المقاربة النصية المركب من لفظتين: مقاربة زائدا نص.

ونعني بالمقاربة مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهجية تقرب بين جوانب عدة في موضوع منوع تجمعه روابط لغوية ومؤشرات مقامية محددةفالمقاربة النصية اختيار منهجي نعني بها طريقة تناول النصوص بأسلوب متكامل لمستويات النص.[2]

2. 2. مستويات النص:

2. 2. 1. المستوى الدلالي:

ويتعلق بإصدار أحكامعلى وظيفة المركبات النصية (المعجم اللغوي الدلالات الفكرية الأسلوبية أنواع الخطاب وأنماطه ومؤشراته) أي (الربط النحوي الانسجام الهدف القبول المعلومات المناسبة التّناص). وفيه نقف على مفهوم نحو النص فهو يمثل القواعد التي تتحكم في بناء النص ونظام الخطاب وكيفية سير النصوص حسب الوضعيات المختلفة إذ يعتبر النص مجموعة جمل مركبة مترابطة تحقق قصدا تبليغيا وتحمل رسالة هادفة.

2. 2. 2. المستوى النحوي:

ويتعلق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات اللغوية (التركيب): ويقصد به الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا اعتدنا على تسميته (الوظائف النحوية) ولقد

[1] بن عزري خديجة. "تعليمية نشاط القراءة في ظل المقاربة النصية، دراسة وصفية تقويمية لمنهاج السنة الرابعة إبتدائي." جسور المعرفة (جامعة الشلف) 5، رقم 2 (2016): 127-137. ص 129

[2] وزارة التربية الوطنية. "الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الإبتدائي." 2015.

استوفت الدراسات اللغوية العربية الجملة حقها من هذه الناحية وتمكنت من خلال النحو ضبط قواعد ومعايير غاية في الدقةتفصل الأدوار الوظيفية للكلمات فيها.

2. 3. أهمية المقاربة النصية في تحقيق أهداف المقطع التعلمي:

- تساعد المتعلم على الإسهام في بناء تعلماته بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاستكشاف.
- تمكنه من دراسة النص دراسة شاملة في مجالات عدة (المعجمية، التركيبية، الدلالية، التذوق)
- تجعله يتفتح على مبادئ النقد وإبداء الرأي ويربى على استخدام العقل في تقدير الأمور والحكمعليها.
- تنمي لديه الميل إلى التعبير والتواصل الشفهي والكتابي فيتمكن من الإفصاح عن أفكاره ومشاعره ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابية.
- تجعل المتعلم يتولى بنفسه عملية التعلم يشارك في تكوين نفسه يحاور ويناقش يطلب الكلمة ويصغي إلى غيره يتنافس فيبذل الجهد ويتعاون مع أقرانه في مجموعات.
- تثري رصيده المعرفي وتعزز مكتسباته السابقة بإضافة تعلمات جديدة توسع لديه دائرة معارفه.
- تنبهه إلى أن اللغة وحدة متكاملة مترابطة في فروعها وأنشطتها.
- تعزز ثقة المتعلم بنفسه.

2. 4. علاقة المقاربة النصية بالأنشطة اللغوية:

يعتبر النص محور جميع عمليات التعلم في أنشطة اللغة العربية فهو المنطلق في تدريس أنشطة النحو والصرف والإملاء والمعلومات الأدبية ومجال لمحاكاة التعابير اللغوية وعبارات التذوق الأدبي وغيرها غير أن النص لا يفي بجميع متطلبات التعلم فالظواهر اللغوية النحوية والصرفية مثلا تقدم من خلال نصوص متنوعة موظفة في سياقها اللغوي لكن هذه الطريقة لاتكون كافية إذ نادرا ما يتهيأ للنص الواحد أن يستوعب جميع قواعد الموضوع النحوي أو الصرفي ولتجاوز هذه المشكلة نقترح على المدرس اللجوء إلى:

ـ تكييف بعض الجمل لتناسب الظواهر اللغوية المقصودة.

ـ إضافة بعض الأمثلة للإحاطة بجميع أحكام الموضوع وقواعده.

2. 5. أنماط النصوص الغالبة في التعليم الابتدائي:

2. 5. 1. النمط الحواري: (السنة الأولى)

الحوار حديث يجري بين شخصين أو أكثر ويكون مشافهة أوكتابة ويتصف بالحركة والتقطع والعبارات القصيرة ويتلوّن بتلوّن المواقف من تعجب واستفهام ونفي ورفض ودعاء وطلب وأمر ونهي و. وقد ينحدر حتى مستوى الثرثرة والهذيان وقد يرتقي إلى مستوى المناقشة العلمية والجدل عند اختلاف الآراء.

➢ **مؤشرات النمط:**

- استخدام ضمائر الخطابوالجمل القصيرة وأدوات الاستفهام.
- الشكل الكتابي بالعودة إلى السّطر كلما انتقل الكلام من محاور إلى آخر.
- وضوح اللّغة والابتعاد عن المجاز.[1]

2. 5. 2. النمط التوجيهي (الإرشادي):(السنة الثانية)

يكون نمط إيعازي أو إرشادي حينما يتضمن توجيهات وإرشادات لإفادة القارئ أو السامع حول بعض الأمور التي تهمّه أو تهمّ مجتمعه بصورة عامة.

➢ ***مؤشرات النمط:**

- سيطرة الجمل الإنشائية وخاصّة الأمر والنهي.
- الأفعال الإلزام ونحوها: يتوجب، يلزم، يقتضي، يجب عليك.
- استخدام ضمائر المخاطب وأساليب النفي والإغراء والتحذير.
- الجمل القصيرة الواضحة الدلالة.

2. 5. 3. النمط السردي:(السنة الثالثة)

السرد نصّ تتسلسل فيه الأحداث تسلسلا زمنيا ويرتبط بعضها ببعض بعلاقات زمنية منطقية. أي أنّه يركّز على مسار زمنيّ في نقله للأحداث.

[1] فريدة صوارية، جوادي مريم .الأنماط النصية وأهميتها في تعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، بجاية نموذجا مذكرة ماستر .قسم الأدب العربي، كلية اللغات جامعة بجاية 2018 -2019. ص 24

➢ **مؤشرات النمط:**

- التصميم السردي يتكوّن عادة من البداية عنصر التشويش التحوّل النهاية.
- الوتيرة السردية (التعاقب التمثيل الخلاصة).
- التنوّع في استعمال أزمنة الأفعال (الحاضر الأفعال الناقصة الماضي) وكذلك الأقوال المنقولة (المباشر غير المباشر).
- التركيز يدلّ على موقف السارد (الراوي) ومستوى تلقّيه: ويتحقق من خلال إحاطة الراوي بالموضوع إحاطة كاملة.[1]

2. 5. 4. النمط الوصفي:(السنة الرابعة)

الوصففيالأدبهونقل صورة العالم الخارجيأوالداخليمنخلالالألفاظ والعبارات والتشبيهوالاستعاراتالّتيتقوملدىالأديب مقاما لألوان لدى الرسام والنغملدىالموسيقي.

➢ **مؤشرات النمط:**

- للواصف وجهة نظره يرسم من خلالها صورة الشخصية والمشهد بصيغة الغائب عموما.
- الأفعال الغالبة هي الأفعال الماضية والمضارعة الدالة على الحال.
- كثرة الجمل الاسمية كثرة النعوت كثرة المشتقات: اسم الفاعل، اسم المفعول الصفة المشبهة.
- أدوات الربط البارزة في الوصف تتصل بالمكان فتكثر ظروف المكان وأسماء الجهات والحروف التي تجر اسمًا دالا على المكان (فوق تحت، شمال، يمين، في القريب، قرب ...)
- الصور البيانية :التشبيهات الاستعارات والكنايات.
- الاستفهام التعجب النهي الأمر الترجي.

2. 5. 5. النمط الحجاجي "البرهاني": (السنة الخامسة)

الحجاج أسلوب تواصلي يرمي إلى إثبات قضية أو نفيها أو الإقناع بفكرة أو إيصال رأي أو السعي لتعديل وجهة نظر ما من خلال الأدلة والشواهد.

[1] فريدة صوارية، جوادي مريم . مرجع سابق ص 26

➢ **مؤشرات النمط الحجاجي:**

- غلبة الاستدلال المنطقي؛وذكر السبب ونتيجته؛الاستشهاد.
- أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب والهادفة إلى الإقناع (إذن كي، لأن، بما أن...).
- البناء الفكري القائم على عرض الفكرة وحشد الحجج لتبيان صحتها وسوق الأمثلة الواقعية الانتقال إلى الطرح المعاكس وتنفيذه بعد عرضه ودحضه مع استعمال المنطق. أو استعمال البينة الفكرية المعاكسة التي تبدأ بالطرح الذي ننوي دحضه فننقده وندحضه، وننتقل إلى طرحنا لإثباته؛
- سيطرة الجمل الخبرية والموضوعية.

2. 5. 6. النمط التفسيري: (السنة الخامسة)

يهدف النمط التفسيري إلى تقديم معرفة معززة بالشروح والشواهد ومدعمة بالأدلة.

مؤشرات النمط:

- غلبة الضمير الغائب والمتكلم الذي يوحي بالموضوعية والحيادية؛
- غلبة الفعل المضارع الذي يقدم المعلومات وكأنها حقائق عامة وشاملة لا تخضع لزمن محدد؛
- أدوات الربط المنطقية المتصلة بالأسباب والنتائج، والتعارض وتفصيل الأفكار وتقصي جوانبها. (لأن لذلك، أسباب عديدة بسببها أولا، ثانيا ما أما أو أم بالنتيجة لكن إلا أن غير أن في حين من ناحية ومن ناحية أخرى)
- غلبة الأسلوب الخبري نفيا وإثباتا أو أسلوب الشرط؛
- كثرة الجمل الاسمية - استخدام الأمثال والتشابيه - بروز الجمل الاعتراضية والتفسيرية- التسلسل المنطقي، للمعلومات بحيث، لا يكون هناك تناقض علمي.

3. الظواهر اللغوية في التعليم الابتدائي:

تمهيد

تعتبر اللغة العربية من أهم الأنشطة التي يتلقاها المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي (باعتبارها اللغة الوطنية الرسمية ومكونا رئيسا للهوية الوطنية ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث فهي بذلك كفاءة عرضيةولذلك فإن التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية/التعلّمية وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره وتكوين شخصيتهوالتواصل بها)[1]ولا يتحقق ذلك إلا بالتحكم في تراكيبها النحوية باعتبارها الأداة التي تقي اللّسان من الزلل وجاءت مناهج الجيل الثاني لتعزز تلك القيم الوطنية والإنسانية والتمسك بالهوية والإحساس بالانتماء فقد طُبِّقَت على الطورين الأول (السنة الأولى والثانية) والثاني (السنة الثالثة والرابعة) خلال الموسم الدراسي 2017/2016م من خلال إخراج كتب جديدة ومناشير ووثائق تفسر توجهها وفلسفتها فيحين بقي الطور الثالث المتمثل في السنة الخامسة يستخدم كتب مناهج الجيل الأول مع بعض التغييرات التي أتت بها وثائق تكييف الكتب وفق الجيل الثاني. [2]

3. 1. تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية:

إن مرحلة التعليم الابتدائي لها خصوصيتها من حيث الفئة العمرية التي تتعامل معهافالطفل دون العشر سنوات لم ينتقل إلى مرحلة التجريد بعد حتى يفهم تلك العلاقات المعنوية بين الكلمات المكونة للتركيب اللغوي لذلك وجب الأخذ بالنحو التعليمي والابتعاد عن نظريات النحو العلمي فلا يتم التطرق إلى المفاهيم الأساسية للقواعد في الأطوار الأولى حتى يصل المتعلم إلى درجة من الوعي التجريدي انطلاقا من السنة الثالثة إذ يكفي في السنتين الأوليتين تلقينه النحو ضمنيا حيث يتم تقويم لسانه عن طريق ممارسة اللغة و تصحيحها منقبل المعلم دون التطرق للأسباب. إلى أن يكتسبها عن طريق الأذن الموسيقية ويصبح قادرا على استقباح مايستثقله اللسان فتعليم النحو في هذه المرحلة لا يخرج عن الهدف الأساسي لتعليم اللغة وهو التواصل وصون اللسان من الزلل.[3]

---

[1] اللجنة الوطنية للمناهج. منهاج مرحلة التعليم الإبتدائي. الجزائر: وزارة التربية الوطنية، 2016.ص 8

[2] وسيلة معاركة، و صلاح الدين ملاوي. "المضمون النحوي في كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، مناهج الجيل الثاني." مجلة إشكالات في اللغة والأدب (جامعة تمنراست) 10، رقم 1 (مارس 2021): 243-262. ص 245

[3] وسيلة معاركة، و صلاح الدين ملاوي ص 247

فقد ورد في منهاج التعليم الابتدائي أنالهدف من تعليم اللغة العربية للمتعلم هو جعله قادرا على أن:

- يفهم خطابات منطوقة من أنماط متنوعة ويتجاوب معها من شتى الوسائط وفي سياقات مختلفة.
- يتواصل بلسان عربي ويعبر عن رأيه ويوضح وجهة نظره ويعللها في المواقف اليومية وعبر مختلف الوسائط وفي سياقات مختلفة.
- يقرأ نصوصا مختلفة الأنماط قراءة مسترسلة واعية من وسائط مختلفة مشكولة أو غير مشكولة.
- يتواصل كتابة بنصوص منسجمة من مختلف الأنماط وينجز مشاريع كتابية لهادلالات اجتماعية(اللجنة الوطنية للمناهج 2016، 11)
- يُقدَّم نشاط التراكيب النحوية ضمن المقاربة النصية وهي المقاربة التي تجعل النّص محورا تدور في فلكه كل الأنشطة اللغوية (نحو صرف وإملاء) وتدوم الحصة التي يُقدَّم خلالها درس القواعد النحوية خمسا وأربعين دقيقة مجزأة إلى مراحل: وضعية الانطلاق وضعية بناء التعلمات وضعية استثمار المكتسبات.

3. 2. مناهج تدريس النحو في النظام الابتدائي:

3. 2. 1. التوزيع الزمني:

إن الحجم الزمني المخصص لتدريس اللغة العربية في السنة الخامسة: 8ساعات و50 دقيقة أسبوعيا خصص للنحو منها ساعة و30 دقيقة ويلاحظ من خلال التوزيع الزمني أن حصة القواعد اللّغوية هي من بين الأنشطة اللّغوية التي خصص لها زمن معتبر لوحدها فهي تقدم مرتين في الأسبوع كما أنها مرتبطة بحصة القواعد؛ أي أن نص القراءة هو المركز الذي تدور حوله القاعدة اللّغوية وحتى باقي الأنشطة اللّغوية من صرف وإملاء وتعبير.

إضافة إلى هذا كلّه فإن القواعد النحوية هي: "دعامة مهمة لتمييز آليات النظام اللّغوي ومواطنه التركيبية من خلال ما يتجسد في النص من موضوعات نحوية وتراكيب لغوية مختلفة

تساعد المتعلم على فهم المقرر وتحسين أدائه من جهة وترشح عنده تلك القوالب اللّغوية والنماذج التركيبية من جهة أخرى ليتخذ أسلوبهطابعا متميزا شفويا كان أو كتابيا فيستقيم لسانه" [1]

3. 2. 2. المناهج:

ومن أجل تحقيق هذه الغايات التي تهدف القواعد اللّغوية إليها وضع المناهج (**مديرية التعليم الأساسي التدرج السنوي للتعليمات في مرحلة التعليم الابتدائي أوت 2009)** التالي للسنة الخامسة: والمتمعن في التوزيع السنوي لمادة للغة العربية يلاحظ أن نشاطات القواعد النحوية قد خصصت له حصة في كل أسبوع في حين أن نشاطي الصرف والإملاء قد أفردت لهما حصة واحدة كل أسبوع يدرسان فيها بالتناوب أسبوع للصرف وأسبوع للإملاء وهذا إن دلّ على شيء فإنه يدل على اهتمام وزارة التربية والتعليم بالنحو؛ لأنه أساس تعّلم اللّغة العربية فقد تم الفصل بين نشاطي النحو والصرف غير أن البرامج القديمة كثيرا ما جمعت بينهما. ليس هذا فقط بل إن المنهاج الجديد الخاص بالتعليم الابتدائي قد استبدل مصطلح القواعد النحوية بالتراكيب النحوية وهذا لأن المفهوم القديم للنحو والذي يركز على أواخر قد تجاوزه الزمن وأصبح ينظر إليه على أنه قانون لتأليف الكلام المفيد فهو بذلك– المنهاج الجديد- قد راعى هذا التحول الذي نادى به أنصار تيسير النحو العربي وهذا الأمر يظهر أكثر في عدد الحصص المبرمجة لدراسة النحو فهي: ثمان وعشرين حصة.

بيد أن هذا لا يعني أن تلميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يدرس ثمانية وعشرين درسا نحويا في العام .بل هناك دروس نحوية كررت في المناهج حتى أكثر من ثلاث مرات مثل: درس "إن وأخواتها" فقد كرر أربع مرات: مرة خصص لدلالة :إن و أن وكأن ومرة لدلالة: ليت ولعل ولكن ومرة خصص لكيفية إعرابها وفي المرة الرابعة جمع بين دلالتها وإعرابها فهذا التكرار والتفصيل يساعد التلميذ على هضم القاعدة النحوية جيدا .كما أن التطبيقات التي يعطيها المعلم وكذا التطبيقات الموجودة في كراس الأنشطة تساعد أكثر على استيعاب القاعدة النحوية.

وحفظها وهناك دروس حذفت في هذا المنهاج في سنوات لاحقة بعد سنة 2009 -مثل درس التمييز لصعوبته في هذا المستوى وكذا النداء والمفعول معه والتوكيد اللفظي

[1] اللجنة الوطنية للمناهج. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي . وزارة التربية الوطنية، 2011. ص 17

والمعنوي.بالإضافة إلى هذا فأهم ما يلاحظ على المناهج النحو المخصص للسنة الخامسة هو تركيزه على الجملة الاسمية؛ إذ يدور حول "كان وأخواتها" و"إن وأخواتها" زيادة على ذلك فقد ركز على مجموعة من المنصوبات: كالمفعول لأجله والمفعول المطلق والحال.

4. الوضعية الإدماجية

إن المقاربة بالكفاءات تحمل تصورا جديدا لتكوين إنسان واع وبناء إنها طريقة لبناء المناهج إذ تنطلق هذه الفلسفة أن كل متعلم في نهاية مساره الدراسي يجب أن يكون قادرا على مجابهة وضعية معتمدة ومعالجتها بفعالية مهما كان المستوى الدراسي الذي بلغه.[1]

فهي منهجية تربوية تعلّمية شاملة لكونها تصوّر فكري لقضايا التربية والتي ينتهي بها الأمر إلى الإصرار على تكوين المواطن الصالح الذي يجيد بكل كفاءة برمجة وجوده الاجتماعي والتّفوق على أزماته بإيجاد حلول وابتكار وضعيات جديدة بتجدد إشكاليات الحياة. وهو ما أطلق عليه تربويا مصطلح "وضعية مشكلة" التي تتميز عن غيرها بطابعها الإدماجي. [2]

4. 1. الوضعية الإدماجية في السياق البيداغوجي ومكانتها في المقاربة النصية

4. 1. 1. مفهوم الوضعية الإدماجية:

- **الوضعية اصطلاحا:** ارتبط هذا المفهوم بالمقاربة الجديدة بالمنظومة التربوية الجزائرية؛ فتعددت محاولات ضبط هذا المفهوم سنعرض أهم المفاهيم:
- خير الدين هني يقول:" يقصد بالوضعية السياق أو الظروف العامة التي سيتم فيها عملية التعلم والذي يؤدي إلى ناتج تعلمي جدي تنمو من خلاله الكفاءة".[3]

يقول الحثروبي: " مصطلح الوضعية يدل على الإشكالية التي يتم انجازها لتكون تعلما عند توظيف مجموع المعارف والقدرات والمهارات من أجل أداء نشاط محدد".

بينما **الإدماج اصطلاحا:**الإدماج هي أهم خاصية تتميز بها الكفاءة على الإطلاق وتعني تسطير مجموعة من الإمكانات والموارد المعرفية وتوظيفها مدمجة لحل مشكلة ما[1]

[1]المجموعة المتخصصة لعلوم الطبيعة والحياة. الوثيقة المرافقة لمنهاج علوم الطبيعة والحياة" السنة الثالثة من التعليم الثانوي. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية، 2005. ص 2

[2]حنان مزهود. "الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات." دراسات لسانية 2، رقم 9 (جوان 2018): 144 - 163. ص 146

[3]محمّد الطّاهر وعلي. الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات. 4. الجزائر: الورسم للنشر والتّوزيع، 2012. ص 97

ولأهمية هذه الخاصية فانه يصطلح على المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا الإدماج لأن الهدف منها جعل المتعلم يبني مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى بوضعيات الإدماج فالإدماج يعني الطريقة التي تمكن من تجنيد عدة موارد بهدف حل وضعية مركبة في الحياة اليومية؛ ويتعلق الآمر بطريقة تمكن من تحديد ما إذا كان التلميذ يمتلك كفاية معينة.

إذن الإدماج هو نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعلميّة تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي اكتسبها المتعلمون في سياقات تعلميّة مجزّأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية وهي تستهدف إدماج ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة 2

[1]محمد الصالح الحثروبي. المدخل الى التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2002. ص 44

[2]محمّد الطّاهر وعلي. مرجع نفسه ص 11

4. 1. 2. مكونات الوضعية الإدماجية:

تتكون الوضعية من ثلاث عناصر:

- **السند:** يمكن أن يكون نصا أو صورا أو جداول أو منحنيات ... يستعمله التلميذ لاستخراج المعلومات التي تناسبه لحل الوضعية (يجب أن يكون للسند وظيفة فهو وثيقة مرجعية يعود إليها المتعلم) [1]

التعليمة: وهي السؤال المصاغ بطريقة واضحة بحيث لا يحتمل التأويل أو الغموض أو اللبس وفيها يجب الارتقاء إلى التحليل والتركيب والتقويم وليس البقاء في درجة التطبيق فقط. فهي تبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط فهي الشروط الخاصة بالإنجاز المبلغة إلى المتعلم بصورة واضحة وتتسم بأنها: كاملة واضحة مختصرة صادقة وصحيحة.

- **المهمة:** وهو الرد على التعليمة فهي المطلوب من المتعلمين إنجازه ويمكن للمهمة أن تحتوي على عدة تعليمات أو هي الإنتاج المنتظر بعد الوضعية أو هي كل ما ينتجه المتعلم وفيه تظهر كفاءته.

ولهذا فإن الوضعية الإدماجية أهمية كبرى لأنها تظهر مدى فهم المتعلم واستيعابه للمعارف وكذلك لكونها توفر الظروف لتوظيف هذه المعارف بشكل فعلي من جهة وإدماجها مع مكتسباته القبلية من جهة أخرى فإن الوضعية الإدماجية دورا كبيرا في بناء وتنمية الكفاءة الإدماجية للمتعلم. [2]

4. 2. الإنتاج الكتابي

يعد التعبير من بين فروع اللغة العربية غاية في ذاته بينما فروع اللغة العربية جميعها وسائل تخدم تلك الغاية فهو بمثابة وعاء تصب فيه مختلف مهارات اللغة العربية.

والتعبير اللغوي حاجة ملحة في حياة الإنسان عن طريقة يبلغ الإنسان مقاصده ويكشف عن آماله وآلامه وعن أفكاره وشخصيته وما يجول بخاطره فمن خلال حديثه وكتاباته أو عن طريق حواره ومناقشاته يكشف عن فكره ورغباته وعن ذوقه وأخلاقه وليس هذا فحسب بل إن تفاعل الإنسان باللفظ يتعدى إلى مجالات مختلفة في ساحات القضاء والمؤسسات

[1] محمد مشري. المقاربة بالكفاءات بين الإستراتيجية والواقعية. قسنطينة: نوميديا للنشر والتوزيع، 2010.ص 18

[2] حنان مزهود، مرجع سابق ص 150

الحكوميةوالعلاقات الوظيفية وكثيرا من المواقف الحياتية حيث تصنع الألفاظ صنيعها في توجيه الأحداث كما تلعب دورها في المجال التربوي في المنزل والمدرسة[1].

والتعبير أحد فنون الاتصال اللغوي وفرع من فروع المادة اللغوية والتعبير الواضح السليم غاية أساسية من تدريس اللغة وكل فروع اللغة وسائل لخدمة هذه الغاية وتحقيقها لذلك فهو جدير بأكبر قدر من عناية المعلم[2]

التعبير هو "العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاها وكتابة بلغة سليمة وعلى نسق فكري معين[3]

4. 2. 1. ماهية الإنتاج الكتابي

الإنتاج الكتابي القالب الذي يصب فيه المتعلم أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل وهو الغاية من تعلم اللغة وإتقانه يعد دلالة على ثقافته وقدرته التعبيرية عن أفكار ه بعبارات سليمة ولذلك كان الإنتاج الكتابي ذا أهمية بالغة لدى الأستاذ الذي يعمل ما في وسعه على أن يدرب المتعلم على حسن التفكير وتجويد العبارة."[4]

وقد عدته المناهج التربوية والتعليمية في الجزائر نشاطا تربويا وعملا تعليميا خاضعا لمنهجية نابعة من بحوث تربوية وخبرات تعليميةفهو يهدف إلى تنمية أفكار المتعلمين و تطوير أساليبهم وفق منهجية تربوية من أجل الوصول بهم إلى مستوى يمكنهم من التحكم في آليات الإنتاج الكتابي بنوعيه الوظيفي و الإبداعي في إطار مشكلات حقيقية يعيشها المتعلمولا يسعهم إلا أن يجندوا خبراتهم و مكتسباتهم السابقة ثم يصوغونها في قالب لغوي جذاب يفصحون فيه عن عواطفهم و يترجمون فيه أحاسيسهم بلغة جميلة المبنى و المعنى وواضحة و بألفاظ متينة و متماسكة و حينئذ تنمو ملكة الإنتاج بالقراءة و بالاطلاع.[5]

---

[1] هريدي أحمد، و أبو بكر عبد العليم. التعبير اللغوي مفرداته و تراكيبه. القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، 1998. ص 9

[2] كامل, الخويسكى زين .المهارات اللغوية : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم . الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية, 2014.ص 22

[3] الوائلي سعاد عبد الكريم طه علي حسين الدليمي. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. 2. عمان: دار الشروق، 2005.

[4] الوائلي سعاد عبد الكريم طه علي حسين الدليمي. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. 2. عمان: دار الشروق، 2005. ص 212

[5] زكرياء إسماعيل. طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 2005. ص 21

وقد عرفته الوثائق التربوية بأنه "القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم و بأسلوب منطقي منسجم وواضح تترجم من خلاله الأفكار و العواطف و الميول في حدود مكتسبات المتعلمين في فترة زمنية معينة وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج و يتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين[1].

وبالتالي فالإنتاج الكتابي نشاط مدرسي تبرز فيه معالم شخصية التلميذ من خلال التعبير عن رأيه و القوة في طرحه و الصواب في فكرة كما" يتمكن من المشاركة الإيجابية في النشاطات المدرسية المختلفة ومن فهم للحقائق و المعارف المقدمة له[2].

[1] وزارة التربية الوطنية. "الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط المجموعة المتخصصة لمادة اللعة العربية." الجزائر، 2016.ص 2

[2] وزارة التربية الوطنية. منهاج اللغة العربية. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية، 2001. ص 12

4. 2. 2. صور الإنتاج الكتابي:

ينقسم الإنتاج الكتابي بحسب أسلوبه ومجالاتهوأغراضه إلى:

- **إجرائي، عملي، ويسمى وظيفي:**هو "التعبير الذي يؤديه الإنسان في مواقف حياته مثل: ملء لاستمارات وكتابة الرسائل الرسمية وفي هذا النوع من التعبير لا تظهر شخصية الكاتب وعواطفه ومشاعره ولا يزخرف كتاباته بالكلمات الموصية وبالجرس الموسيقي والتنوين الصوتي بل تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيحاء أو تلوين[1]."

وهو الأكثر استخداما وتوظيفا في الحياة العملية والاجتماعية وهو "الذي يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم داخلها، وخارجها أي أنه كتابة تتصل بمطلب الحياة مثل: الخطابة الرسمية التقارير البرقيات كتابة بطاقات الدعوة وطلبات التوظيف[2]

- **التعبير الإبداعي:و يسمى ابتكاري** وهو الإنتاج الجميل الصادر عن خبرة و اطلاع و المتميز بإتقان أسلوبهوجودة صياغته وعمق فكرته و خياله الخصب و و يفصح فيه المتعلمعن مشاعره وخلجات نفسه ومكنوناتها فيترجمها بعبارات منتقاة جيدة النسق بليغة اللفظ حسنة التأليفمترابطة الأفكار لتنتقل بيسر من ذهن المتعلم إلى أذهان الآخرين[3]."

فهذا الإنتاج يتجلى في إبداع المتعلم ليشمل كل أسلوب جميل ككتابة الشعر والقصة، المقالة، الخطبة والمسرحية وكما يعرفه الدارسون بأنه" التعبير الذي يظهر فيه إبداع المتعلم وموهبته والجانب الجمالي في كتاباته فهو الكتابة التي تسعى إلى توظيف اللغة توظيفا جماليا بغرض التعبير عن الفكر والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل[4]."

وغالبا ما تكون موضوعات الإنتاج الكتابي الإبداعي: نظم الشعر كتابة المقالات الأدبية تأليف القصص التمثيليات المسرحيات تدوين المذكرات الشخصية اليوميات الخطب وإلقاءها المقالات في الصحف والمجلات...الخ[5]

---

[1] أحمد محمود السيد. الموجز في طرق التدريس للغة العربية. بيروت: دار العودة، 1980.

[2] فضل الله محمد رجب. الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. 2. القاهرة مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع، 2003. ص 212

[3] محمد صالح سمك. فن تدريس اللغة العربية. مصر: دار الفكر العربي، 1992. ص 11

[4] راتب عاشور، و محمد المقداوي. المهارات القرائية والكتابة، طرق تدريسها وإستراتيجيتها. 1. الأردن: دار المسيرة، 2001. ص 102

[5] محمد الصويركي. التعبير الكتابي التحريري. 2. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع، 2014.ص 12

الفصل الثاني

II. الفصل التطبيقي

1. نتائج تحليل محور البيانات الشخصية:

- **الجنس:**

ذكر	أنثى
05	16

- **الرتبة المهنية:**

أستاذ مدرسة ابتدائية	أستاذ رئيسي	أستاذ مكون
10	6	05

- **المستوى التعليمي:**

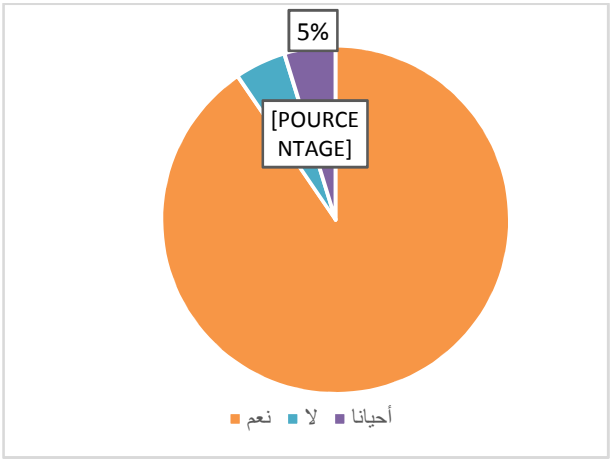
جامعي	المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين
21	00

2. المحور الأول: تناسب الوضعيات التعليمية المقترحة الخاصة بفهم النص في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مع المدخل المعرفي للتعلم

الجدول رقم 1. يبين معيار التّدريس بمبدأ المقاربة النّصية يمنح للتّلميذ بناء معرفته بنفسه

التّدريس بمبدأ المقاربة النّصية يمنح للتّلميذ بناء معرفته بنفسه	(ك)	%
نعم	19	**90**
لا	1	**5**
أحيانا	1	**5**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 1. يبين معيار التّدريس بمبدأ المقاربة النّصية يمنح للتّلميذ بناء معرفته بنفسه



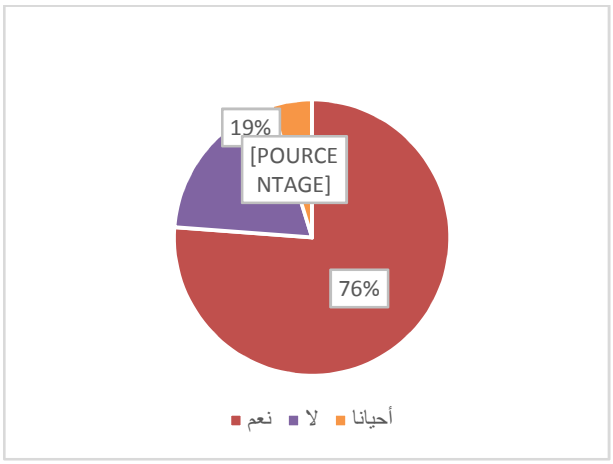
عبرت نسبة90 **%** من المبحوثين بنعم على أن التدريس بمبدأ المقاربة يمنح للتلميذ بناء معرفته بنفسه بينما رأت نسبة 5 **%** بإجابة لا وبنسبة مماثلة بأحيانا، حسب ما هو موضح في الجدول أعلاه.

من خلال ذلك أن نخلص إلى أن المقاربة النصية تجعل الأستاذ موجها مرشدا ويعمل على تحقيق جملة من الأهداف التي تساعد التلميذعلى إنتاج المعرفة منها وتمكينه من الحصول على المعارف والمعلومات واستخدام المهارات بإتقان بالانطلاق من الملاحظة والاكتشاف وتدريب التلميذ على استخدام المعرفة والكفاءة منها: حل المشكلات وانجاز المشاريع.

الجدول رقم 2. يبين مدى تحقيق المقاربة النّصية الأهداف المتوخاة منها

مدى تحقيق المقاربة النّصية الأهداف المتوخاة منها	(ك)	%
نعم	16	**76**
لا	4	**19**
أحيانا	1	**5**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 2. يبين مدى تحقيق المقاربة النّصية الأهداف المتوخاة منها



عبرت نسبة76 **%** من العينة بنعم على أن المقاربة النّصية تحقق الأهداف المتوخاة منها بينما علقت نسبة 5 **%** بإجابة لا وبنسبة 19 **%** بأحياناحسب ما هو موضح في الجدول أعلاه ونفسر ذلك ب

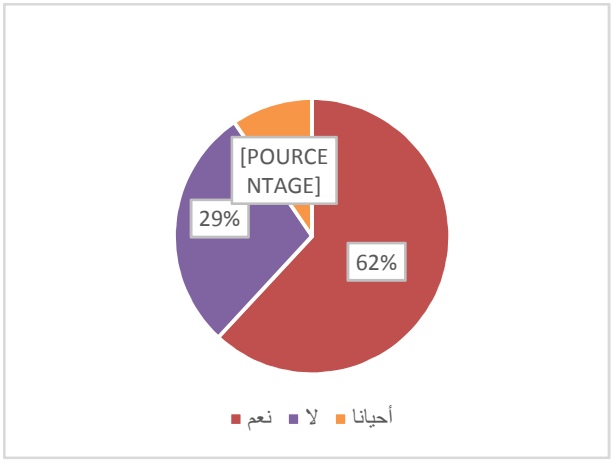
باعتبار الأهداف: "وصفا قبليا لما يراد إحداثه في سلوك التلاميذ نتيجة عمليتي التعليم والتعلم" [1]ومن هنا فهي أول ما يتم وضعه وآخر ما يراد بلوغه وعلى ضوئها يحدد المحتوى والأنشطة والتقويم وتقوم المخرجات وتعمل على الارتقاء بالمتعلم من مستوى بناء التعلمات إلى مستوى الإبداع والجودة.

[1](وزارة التربية الوطنية 2016)

الجدول رقم 3. يبين مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي والنفسي

مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي والنفسي	(ك)	%
نعم	13	**62**
لا	6	**29**
أحيانا	2	**9**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 3. يبين مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي والنفسي

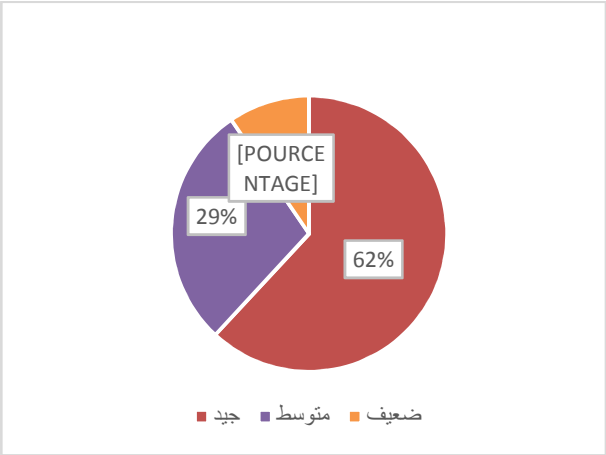


عبرت نسبة62% من العينة بنعم على أن المحتوى يتناسب ومستوى التلاميذ العقلي والنفسي بينما علقت نسبة 9% بإجابة أحيانا و اعتبرت بنسبة 19 %أنها لا تناسبحسب ما هو موضح في الجدول أعلاه ما يرجح أن واضعي المحتوى ومن لهم علاقة بالعملية التربوية و تنظيمها عند اختيارهم للمحتوى يتعرفون أولا على طبيعة و خصائص متعلمي كل مرحلة من مراحل التعليم فيأتي اختيارهم مركزا على نوعية المعارف و المعلومات التي تتوافق مع قدرات التلميذ العقلية والنفسيةوالتي تتأسس على معيار التكيف الذي يراعي خصائص النمو المختلفة وبإتباع كل هذا يقع الاختيار على المحتوى الذي يستجيب له المتعلم.

الجدول رقم 4. يبين مدى تفاعل المتعلمين وأنتم تطبقون المقاربة النصية

مدى تفاعل المتعلمين وأنتم تطبقون المقاربة النصية	(ك)	%
نعم	13	**62**
لا	6	**29**
أحيانا	2	**9**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 4. يبين مدى تفاعل المتعلمين وأنتم تطبقون المقاربة النصية

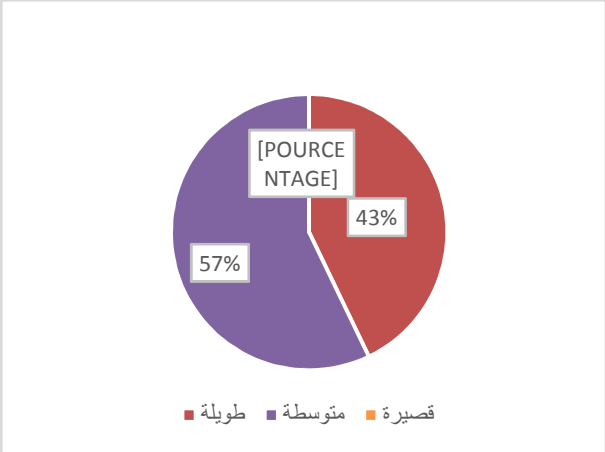


حسب نتائج الجدول الموضح أعلاه فأن أغلب عينة الدراسة تتفاعل بشكل جيد بنسبة 62%أثناء تطبيق المقاربة النصية مع المتعلمين بينما عبرت 29% بأنها تتفاعل بشكل متوسط فيما اعتبرت نسبة 9% بأن تفاعلها بشكل ضعيف ما يفسر: أن تفاعل المتعلمين مع الأساتذة وهم يطبقون المقاربة النصية كان جيدا في حين بعض المتعلمين لا يستوعبون بسرعة كالبعض الأخر لأنهم لا يعطون اهتماما كبيرا للدرس أو يعودلتقصير الأستاذفي حد ذاته من خلال طريقة توصيله المعلومة وعرضها.

الجدول رقم 5. يبين النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث الحجم

النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث الحجم	(ك)	%
طويلة	9	**43**
متوسطة	12	**57**
قصيرة	0	**0**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 5. يبين النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث الحجم

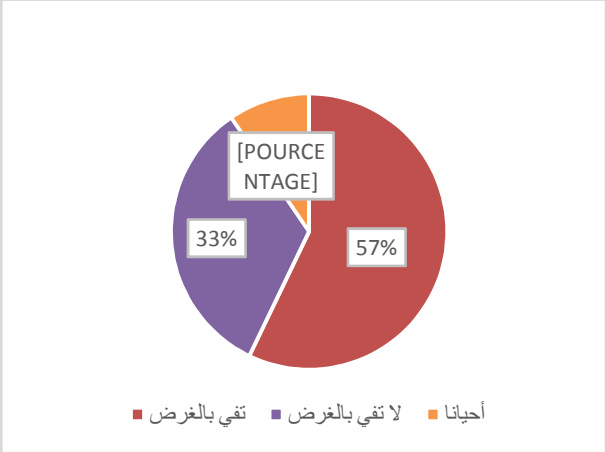


حسب النتائج المتوصل لها حسب الجدول أعلاه فقد تقاربت إجابة المبحوثين حول النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي حيث اعتبرها 57%من المبحوثين بأنها متوسطة الحجم فيما اعتبرتها نسبة 43% بأنها طويلة الحجم ونشير الى أن اعتماد النصوص يكون حسب نمو المتعلم الفكري فالنص الطويل يقود إلى الملل والقصير يقود إلى التفريط.

الجدول رقم 6. يبين النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث المحتوى

النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث المحتوى	(ك)	%
تفي بالغرض	12	**57**
لا تفي بالغرض	7	**33**
أحيانا	2	**10**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 6. يبين النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث المحتوى

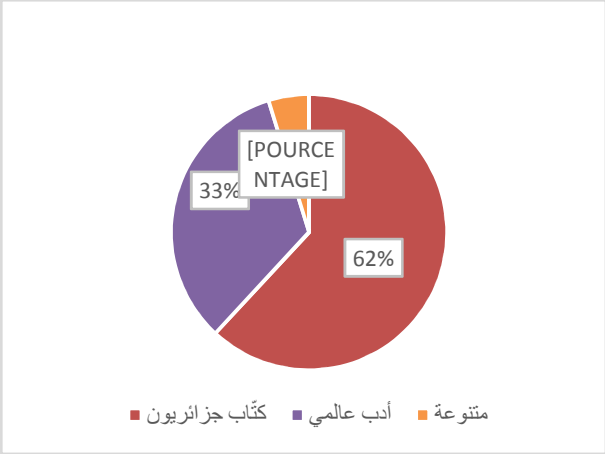


حسب النتائج المتوصل لها حسب الجدول أعلاه فقد عبر أزيد من نصف المبحوثين بأن النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث المحتوى تفي بالغرض الذي وضعت لأجله بنسبة 57%فيما اعتبرتها نسبة 33% بأنها لا تفي بالغرض نستنتج أن النصوص المعتمدة بالكتاب المدرسي من حيث المحتوى تفي بالغرض وعند أساتذة آخرين لا تفي بالغرض فلا بد من مراجعة هذه النصوص التي لا تفي بالغرض ويجب مراجعتها وإثراؤها.

الجدول رقم 7. يبين طبيعة النصوص التي تخدم نشاط اللغة العربية

طبيعة النصوص التي تخدم نشاط اللغة العربية	(ك)	%
كتاب جزائريون	13	**62**
أدب عالمي	7	**33**
متنوعة	1	**5**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 7. يبين طبيعة النصوص التي تخدم نشاط اللغة العربية

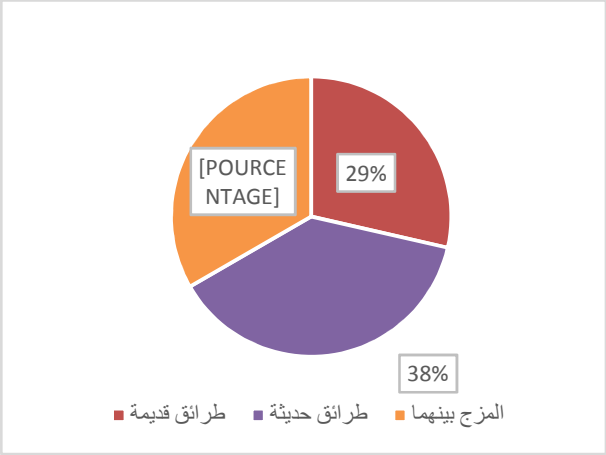


حسب النتائج المتوصل لها في الجدول أعلاه فقد عبر أزيد من نصف المبحوثين بأن النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي والتي تخدم نشاط اللغة العربية لكتاب جزائريين بنسبة 62%فيما اعتبرتها نسبة 33%أن التي تخدم النشاط للأدب العالمي فيما اختارت نسبة 5% النصوص المتنوعة تبين أن هناك من يفضل النصوص التي تعدها كفاءات محلية لأنها تخدم الكفاءات المستهدفة وتكون قريبة من بيئة المتعلم ومحيطه وحقله اللغوي غير أن هناك من يرى أن لا مانع من الأدب العالمي الذي يحمل قيما أخلاقية وأخربإنسانية.

الجدول رقم 8. يبين طرق التدريس المطبقة في المرحلة التعليمية

طرق التدريس المطبقة في المرحلة التعليمية	(ك)	%
طرائق قديمة	6	**29**
طرائق حديثة	8	**38**
المزج بينهما	7	**33**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 8. يبين طرق التدريس المطبقة في المرحلة التعليمية



عبرت نسبة38% من العينة بأنها تستعمل الطرائق الحديثة في تدريسها بينما علقت نسبة 29%على استعمالها لطرائق قديمةوبنسبة 33%عبروا عن حسب ما هو موضح في الجدول أعلاه ونفسر ذلك باعتبار الأهداف: "وصفا قبليا لما يراد إحداثه في سلوك التلاميذ نتيجة عمليتي التعليم والتعلم" ومن هنا فهي أول ما يتم وضعه وآخر ما يراد بلوغه وعلى ضوئها يحدد المحتوى والأنشطة والتقويم وتقوم المخرجات وتعمل على الارتقاء بالمتعلم من مستوى بناء التعلمات إلى مستوى الإبداع والجودة.

ومن خلال أجوبة الأساتذة تبّين أن الطّرائق القديمة الّتي يكثر استخدامها لديهم هي (الطّريقة الإلقائية الطّريقة الحوارية طريقة المناقشة الطّريقة الاستنتاجية الطّريقة الاستقرائية) ويرجع السبب في لجوء الأستاذ لمثل هذه الطّرائق كونها بسيطة لا تتطلّب جهدا وقتا كبيرين

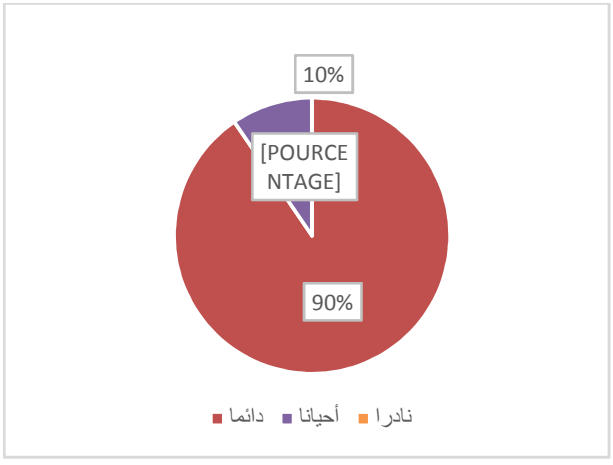
بالإضافة إلى أّنها تساعده على إنهاء المقّررالّدراسي في أقصر وقت كما أن الأساتذة القدامى يتعاملون معها بأريحية ويتقنونها بينما نجد أّن أهم الطّرائقالحديثة المستخدمة من قبل أساتذة المرحلة الابتدائية طريقة(التّعلم باللّعب وطريقة تمثيل الأدوار طريقة العصف الّذهني و طريقة التّعلم التّعاوني).

على أساس أن استخدام هذه الطّرائق يمنح الفرصة للمتعلم التّفكير والعمل والحصول على المعلومات بنفسه كما تشجع الأخذ بروح العمل الجماعي والتّعاوني فتحتاج إلى الوقت والجهد وهو ما يمارسه حديثي الاتصال بالمهنة في حين شريحة واسعة تحاول المزج بين القديم والحديث للوصول إلى الجودة والإبداع.

الجدول رقم 9. يبين مدى تطبيق طرائق التدريس الحديثة بحرية

مدى تطبيق طرائق التدريس الحديثة بحرية	(ك)	%
دائما	19	**90**
أحيانا	2	**10**
نادرا	0	**0**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 9. يبين مدى تطبيق طرائق التدريس الحديثة بحرية



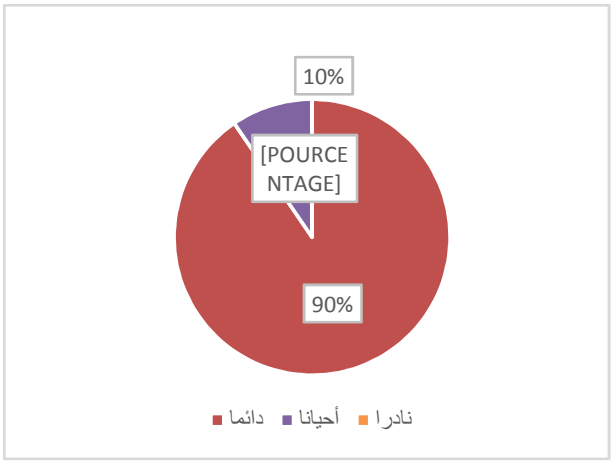
عبرت نسبة90 % من المبحوثين بنعم على أنهم يطبقون طرائق التدريس الحديثة بحرية، بينما اعتبر نسبة 10%أنهم مقيدون حسب ما هو موضح في الجدول أعلاه، ومن من خلال

إجابات المعلّمين يتّضح لنا أّن حريّة المعلّم أثناء تطبيقه لطرائق التّدريس الحديثة راجع إلى خبرته وكفاءته ومهاراته الّتي اكتسبها وإلمامه بهذه الطّرائق بجميع خطواتها كذلك توفير الجّو الّتعليمي الملائم من (وسائل وبيئة صفيّة مناسبة قلّة عدد التلاميذ حفظ النّظام والهدوء) يزيد من قدرة المعلّم على التّحكم في الصف ويساعده لتطبيق هذه الطّرائق بحريّة وأن المنهاج منح له ما يعرف الحرية البيداغوجية دون المساس بالمبادئ والأسس والتوجهات.

الجدول رقم 10. يبين مدى تلقي التشجيع على استخدام الطرائق الحديثة في التدريس من المشرفين والبيئة المحيطة

مدى تلقي التشجيع على استخدام الطرائق الحديثة في التدريس من المشرفين والبيئة المحيطة	(ك)	%
دائما	19	**90**
أحيانا	2	**10**
نادرا	0	**0**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 10. يبين مدى تلقي التشجيع على استخدام الطرائق الحديثة في التدريس من المشرفين والبيئة المحيطة

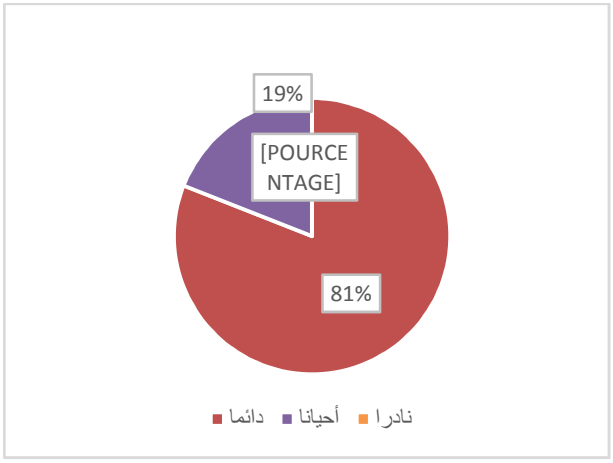


يعبر نسبة90 %من المبحوثين عن تلقيهم التشجيع أثناء استخدامهم للطرائق التدريس الحديثة، بينما عبرت نسبة 10%بأحيانا حسب ما هو موضح في الجدول أعلاه، وهذا راجع إلى إيمان المشرفين الّتربويين بجدوى التحفيز ومردوديته.

الجدول رقم 11. يبين ملاحظة التطور والتحسن في أداء التلاميذ عند استخدام المعلم طرائق التدريس الحديثة

ملاحظة التطور والتحسن في أداء التلاميذ عند استخدام المعلم لطرائق التدريس الحديثة	(ك)	%
دائما	17	**81**
أحيانا	4	**19**
نادرا	0	**0**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 11. يبين ملاحظة التطور والتحسن في أداء التلاميذ عند استخدام المعلم لطرائق التدريس الحديثة



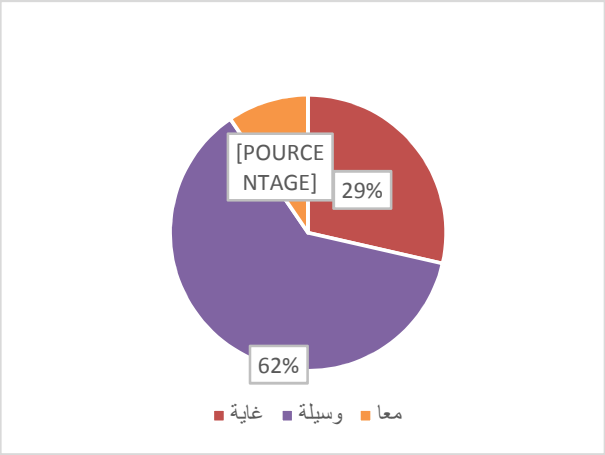
يلاحظ نسبة81% من المبحوثين التطور والتحسن في أداء التلاميذ عند استخدام المعلم لطرائق التدريس الحديثة بشكل دائم، بينما أحيانا ما يلاحظ نسبة 19%ذلك التحسنحسب ما هو موضح في الجدول أعلاه، ومن خلال إجابات الأساتذة نجد أن أعلى نسبة تؤّكد بأّن هناك تطّورا وتحسنا في أداء التّلاميذ وهذا دليل على معرفتهم بأهمّية طرائق التّدريس الحديثة ومردودها الإيجابي في العمليّة التّعليميّة وبما أن نجاح الأستاذ وتمّيزه يقاس بقدر الفائدة والنّفع الّذي يحّققه مع المتعلمين فينبغي عليه أن ينّوع ويلّون في طرق التّدريس ويحسن توظيفها مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين ليتمكن من تحسين مستواهم وتحصيلهم وإكسابهم مهارات واتجاهات جديدة.

3. المحور الثاني: تناسب الوضعيات التعليمية المقترحة الخاصة بالظواهر اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مع المدخل المعرفي للتعلم

الجدول رقم 12. يبين طبيعة تدريس الظواهر اللغوية

طبيعة تدريس الظواهر اللغوية	(ك)	%
غاية	6	**76**
وسيلة	13	**14**
معا	2	**0**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 12. يبين طبيعة تدريس الظواهر اللغوية

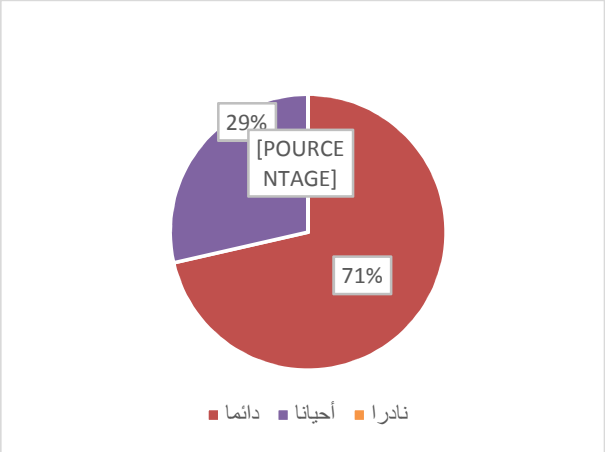


حسب النتائج المتوصل لها حسب الجدول أعلاه فقد عبر أزيد من نصف المبحوثين بأن طبيعة تدريس الظواهر اللغوية يعتبر وسيلة، بنسبة 62%فيما اعتبرتها نسبة 29% بأنها تعتبر غاية فيما عبر عنها نسبة 9 %كونها تمثل غاية ووسيلة في آن واحد، ومنه فإن اعتماد اللغة وأساليبها على الظاهرة اللغوية فسلامة اللسان منوط بسلامة وسيلته إلا أن فئة رأت انه غاية في حد ذاته وهم الذين يعتمدون على الحفظ والتلقين ولا يهم التوظيف.

الجدول رقم 13. يبين وجود الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائي

وجود الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائي	(ك)	%
دائما	15	**71**
أحيانا	6	**29**
نادرا	0	**0**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 13. يبين وجود الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائي

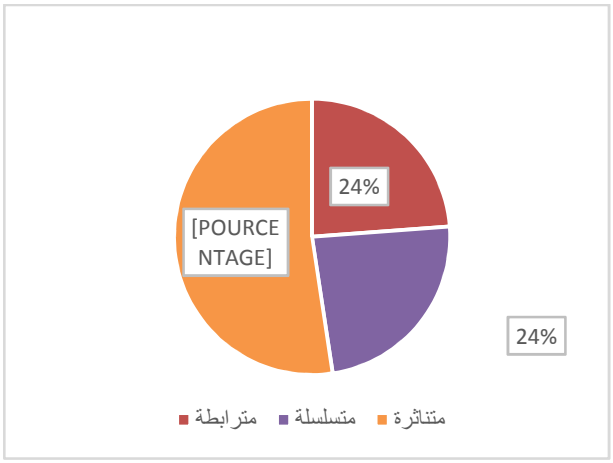


حسب النتائج المتوصل لها حسب الجدول أعلاه فقد عبر أزيد من نصف المبحوثين بأن النصوص 71%عن وجود الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائيفيما اعتبرتها نسبة 29% موجودة أحيانا، بما أن معظم الأساتذة أقروا بوجود الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن هذه النصوص لأنهم يستخرجون الأمثلة بالعودة إلى النص لكن ليس كلها فبعضها يستخرجونها من كتب خارجية.

الجدول رقم 14. يبين درجة تماسك الظواهر اللغوية

درجة تماسك الظواهر اللغوية	(ك)	%
مترابطة	5	**24**
متسلسلة	5	**24**
متناثرة	11	**52**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 14. يبين درجة تماسك الظواهر اللغوية

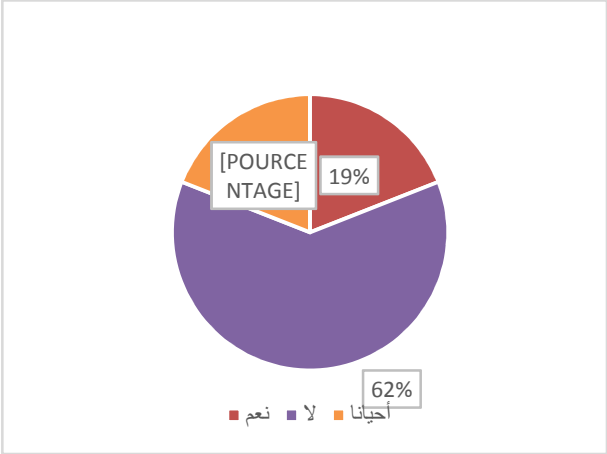


حسب النتائج المتوصل لها حسب الجدول أعلاه فقد عبرت نسبة 52%من العينة على أن الظواهر اللغوية متناثرة، بينما اعتبرتها نسبة 24%مترابطة ونسبة مماثلة لها بأنها متسلسلة، وهنا نؤكد للدعوة إلى تحقيق التسلسل والترابط من خلال إعادة النظر في النصوص التي تتضمن الظواهر اللغوية كإعداد كتاب خاص بهذه الظواهر إعادة النظر أو بإعادة تصميم المناهج.

الجدول رقم 15. يبين مدى تعبير الأمثلة والقطع النصية المختارة للتطبيق في كتاب العربية للسنة الخامسة

مدى تعبير الأمثلة والقطع النصية المختارة للتطبيق في كتاب العربية للسنة الخامسة	(ك)	%
نعم	4	**19**
لا	13	**62**
أحيانا	4	**19**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 15. يبين مدى تعبير الأمثلة والقطع النصية المختارة للتطبيق في كتاب العربية للسنة الخامسة

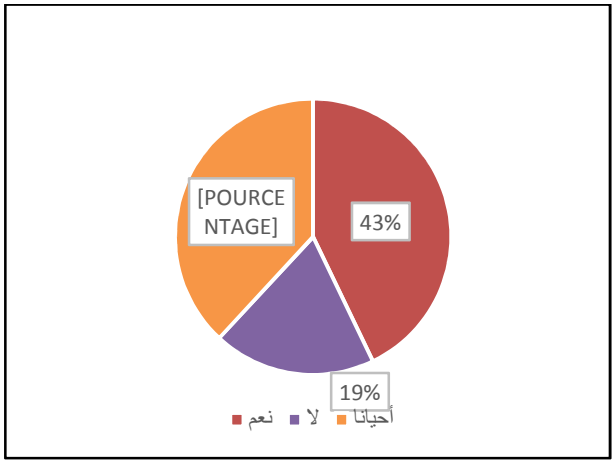


يعبر نسبة62%من المبحوثين بأنه لا وجود لتعبير الأمثلة والقطع النصية المختارة للتطبيق في كتاب العربية للسنة الخامسة، بينما عبرت نسبة 19%بأحيانا ونسبة مماثلة لها بنعم حسب ما هو موضح في الجدول أعلاه، حيث تعتمد على النصوص المختارة فكلما كانت من بيئة المتعلم وقربها من حقله اللغوي كانت معبرة عن تجاربه وخبراته وهذا ما ينبغي تداركه في عملية تجديد المناهج وتنقيحها.

الجدول رقم 16. يبين مدى توافق الحجم الساعي والمقرر الدراسي الخاص بالنحو في السنة الخامسة

مدى توافق الحجم الساعي والمقرر الدراسي الخاص بالنحو في السنة الخامسة	(ك)	%
نعم	4	**43**
لا	13	**19**
أحيانا	4	**38**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 16. يبين مدى توافق الحجم الساعي والمقرر الدراسي الخاص بالنحو في السنة الخامسة

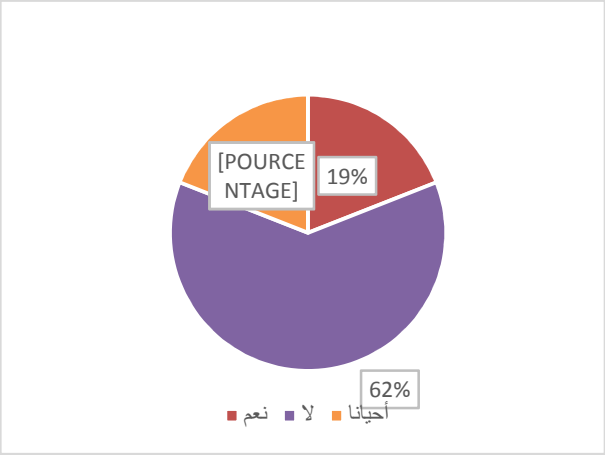


حسب النتائج المتوصل لها حسب الجدول أعلاه فقد عبرت نسبة 43%من العينة الحجم الساعي الخاص بالنحو في السنة الخامسة يتوافق والمقرر الدراسي، بينما نفت بلا نسبة 19% فيما اعتبرته نسبة 38% مناسب أحيانا، في العموم يتناسب والمقرر الدراسي إلا أنه في الوضع الاستثنائي عانى الأساتذة والمتعلمون من ضيق الوقتغير أن هناك ظواهر صعبة ومتداخلة على واضعي المناهج إعادة النظر فيها وفي حجمها الزمني.

الجدول رقم 17. يبين مدى تقيد المعلم في طريقة تدريسه للنّحو في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

مدى تقيد المعلم في طريقة تدريسه للنّحو في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	(ك)	%
نعم	4	**19**
لا	13	**62**
أحيانا	4	**19**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 17. يبين مدى تقيد المعلم في طريقة تدريسه للنّحو في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

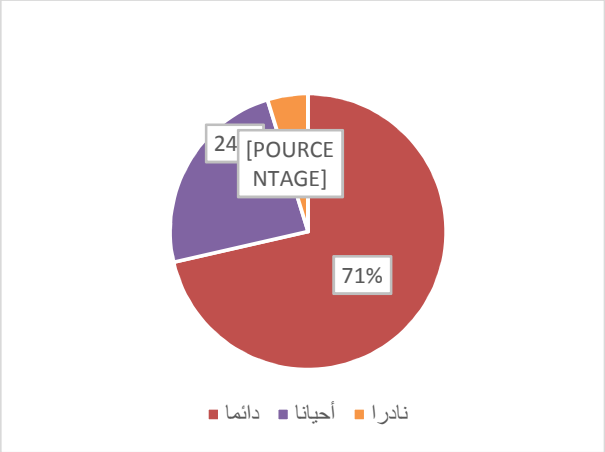


حسب النتائج المتوصل لها حسب الجدول أعلاه فإن نسبة 62%من العينة لا تتقيد في طريقة تدريسها للنّحو في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، بينما عبرت نسبة 19%بأنها تتقيد أحيانا، واعتبرته نسبة مماثلة أنها تتقيد، فطريقة تدريس النحو تعتمد على قدرات وخبرات وإمكانات الأستاذ وبالتالي فله الحرية البيداغوجية في اختيار طريقة تدريسه الظاهرة اللغوية ما دام محافظا على الأسس واصلا تحقيق التعلمات المبرمجة.

الجدول رقم 18. يبين درجة الاعتماد على الوسائل التعليمية لتدريس النّحو لتلاميذ السنة الخامسة

درجة الاعتماد على الوسائل التعليمية لتدريس النّحو لتلاميذ السنة الخامسة	(ك)	%
دائما	15	**71**
أحيانا	5	**24**
نادرا	1	**5**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 18. يبين درجة الاعتماد على الوسائل التعليمية لتدريس النّحو لتلاميذ السنة الخامسة

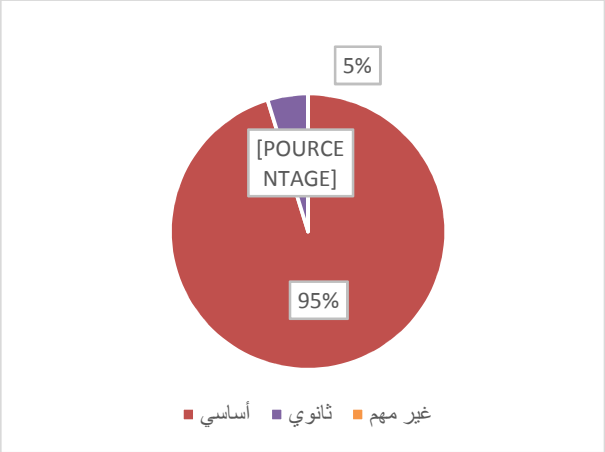


حسب النتائج المتوصل لها حسب الجدول أعلاه فإن نسبة 71%من العينة تعتمد على الوسائل التعليمية في تدريسها للنّحو في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بشكل دائم، بينما عبرت نسبة 24%بأنها أحيانا ما تعتمد ذلك، فيما عبرت نسبة 5 % بأنها نادرا ما تعتمد على الوسائل، ويمكننا القول أنه لا يختلف المربون على مكانة الوسائل التعليمية والتي تحظى بأهمية بالغة لدى المعلمين والتربويين فهي تؤدي إلى استثارة اهتمام المتعلم وإشباع حاجته ورغم بساطة الوسائل إلا أن الغالبية يعتمدونها في تدريسهم غير أن تجديد الوسائل التعليمية وخاصة الحديثة منها هو الذي يميز تفاوت الأساتذة فيما بينهم.

الجدول رقم 19. يبين وجهة نظر المعلم تجاه التطبيقاتالنحوية

وجهة نظر المعلم تجاه التطبيقاتالنحوية	(ك)	%
أساسي	20	**90**
ثانوي	1	**10**
غير مهم	0	**0**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 19. يبين وجهة نظر المعلم تجاه التطبيقاتالنحوية

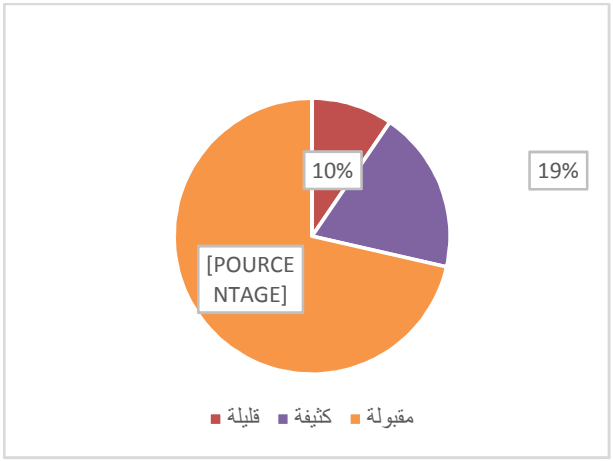


حسب الجدول أعلاه فإن نسبة 95%تعتبر التطبيقات النحوية أساسية أثناء العملية التدريسية، بينما اعتبرتها نسبة 5 %من العينة أمرا ثانويا، ويتضح أن نسبة عالية من المعلمين اختاروا الإجابة الأولى على أن القواعد أساسية لأنه لا تتحقق أغراضها إلا إذا اتصلت باللغة وأساليبها.

الجدول رقم 20. يبين مضامينالتطبيقاتالنحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة

مضامينالتطبيقاتالنحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة	(ك)	%
قليلة	2	**10**
كثيفة	4	**19**
مقبولة	15	**71**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 20. يبين مضامينالتطبيقاتالنحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة

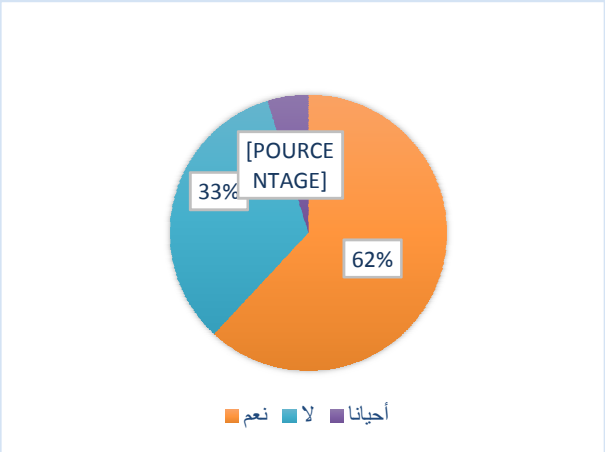


حسب النتائج المتوصل لها حسب الجدول أعلاه فقد عبر أزيد من نصف المبحوثين بأن مضامين التطبيقات النحوية قليلة في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة بنسبة 62،%فيما اعتبرتها نسبة 19% بأنها كثيفة، كما عبر عنها نسبة 10%بأنها قليلة ومنه فهي مقبولة مقارنة بعدد الدروس النحوية المقررة ومهما يكن من أمر فإن عامل التوقيت يبقى عائقا أمام الأستاذ.

الجدول رقم 21. يبين درجة استيعاب المتعلم هذه الظواهر اللغوية

درجة استيعاب المتعلم هذه الظواهر اللغوية	(ك)	%
نعم	13	**62**
لا	7	**33**
أحيانا	1	**5**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 21. يبين درجة استيعاب المتعلم هذه الظواهر اللغوية

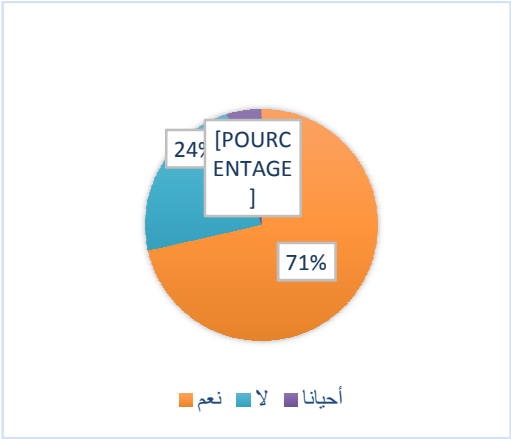


حسب النتائج المتوصل لها حسب الجدول أعلاه فقد عبر أزيد من نصف المبحوثين بنسبة 62%بنعم عن درجة استيعاب المتعلم للظواهر اللغوية، فيما اعتبرت نسبة 33% بأن المتعلم لا يستوعب، وبنسبة 5%بأنه أحيانا ما يستوعب ذلك، نستنتج أنه يمكن لأغلب التلاميذ استيعاب معظم الظواهر اللغوية لأنها أخذت في الطور الابتدائي ويكون التدعيم بعدها بالتمارين سواء من الكتاب المدرسي أو غيره وراجع للأهمية التي تعطى لدراسة هذه الظواهر والتركيز عليها.

الجدول رقم 22. يبين درجة تمييز تلميذ السنة الخامسة بين نشاط النّحو والأنشطة الأخرى كالصرف والإملاء

درجة تمييز تلميذ السنة الخامسة بين نشاط النّحو والأنشطة الأخرى كالصرف والإملاء	(ك)	%
نعم	15	**71**
لا	5	**24**
أحيانا	1	**5**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 22. يبين درجة تمييز تلميذ السنة الخامسة بين نشاط النّحو والأنشطة الأخرى كالصرف والإملاء

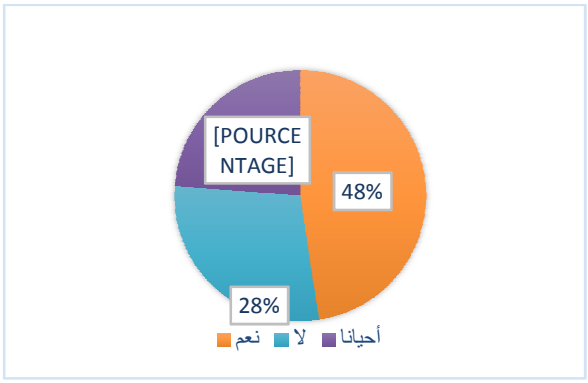


حسب النتائج المتوصل لها حسب الجدول أعلاه فقد عبر أزيد من نصف المبحوثين بنسبة 71 %بأن التلميذ قادر على التمييز بين نشاط النّحو والأنشطة الأخرى كالصرف والإملاء، وبنسبة 24% بأنه غير قادر على ذلك وبنسبة 5% بأنه أحيانا ما يميز ذلك ونظرا لتكرار دروس الصرف والإملاء وسهولتها نسبيا ومتعتها لدى التلاميذ فيستطيعون التمييز بينها وبين دروس النحو.

الجدول رقم 23. يبين درجة استثمار تلميذ السنة الخامسة ما درسه في حصة النّحو بشكل جيد في الوضعية الإدماجية

درجة استثمار تلميذ السنة الخامسة ما درسه في حصة النّحو بشكل جيد في الوضعية الإدماجية	(ك)	%
نعم	10	**48**
لا	6	**28**
أحيانا	5	**24**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 23. يبين درجة استثمار تلميذ السنة الخامسة ما درسه في حصة النّحو بشكل جيد في الوضعية الإدماجية



تعتبر نسبة 48 % بأن المتعلم قادر على ما درسه في حصة النّحو بشكل جيد في الوضعية الإدماجية، بينما تعتبره نسبة 28 % غير قادر وأحيانا ما بنسبة 24 %حسب النتائج المتوصل لها بالجدول أعلاه.

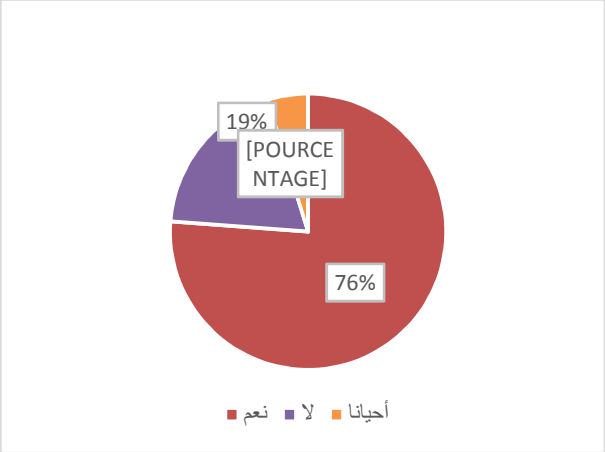
يحاول التلاميذ استثمار ما درسوه من ظواهر لغوية في الوضعية الإدماجية وخاصة أن تعليمة الوضعية تشمل الإشارة إلى توظيف ظاهرة بعينها يكون التلميذ درسها خلال الوحدة.

4. المحور الثالث: تناسب الوضعيات التعليمية المقترحة الخاصة بالإنتاج الكتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مع المدخل المعرفي للتعلم

الجدول رقم 24. يبين أثر المقاربة بالكفاءات للإنتاج الكتابي

أثر المقاربة بالكفاءات للإنتاج الكتابي	(ك)	%
نعم	16	**76**
لا	4	**19**
أحيانا	1	**5**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 24. يبين أثر المقاربة بالكفاءات للإنتاج الكتابي

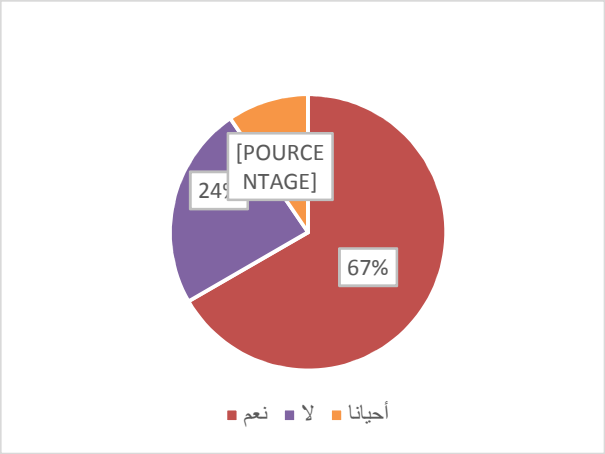


تعتبر نسبة 48 % بأن أثر المقاربة بالكفاءات للإنتاج الكتابي موجود، بينما تعتبره نسبة 19 % بإجابة لا وأحيانا ما بنسبة 5 %حسب النتائج المتوصل لها بالجدول أعلاه، وبما أن فكرة الانتقال من مقاربة لأخرى أي من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات إلى المقاربةالكفاءات الشاملةفأمر بديهي يكون هناك تغيير وتجديد وعليه فإن معظم الأساتذة على أن هذه المقاربة جاءت بالجديد لنشاط الإنتاج الكتابي.

الجدول رقم 25. يبين أثر المقاربة النصية في القضاء على الضعف لدى التلاميذ في الإنتاج الكتابي

أثر المقاربة النصية في القضاء على الضعف لدى التلاميذ في الإنتاج الكتابي	(ك)	%
نعم	15	**67**
لا	5	**24**
أحيانا	2	**9**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 25. يبين أثر المقاربة النصية في القضاء على الضعف لدى التلاميذ في الإنتاج الكتابي

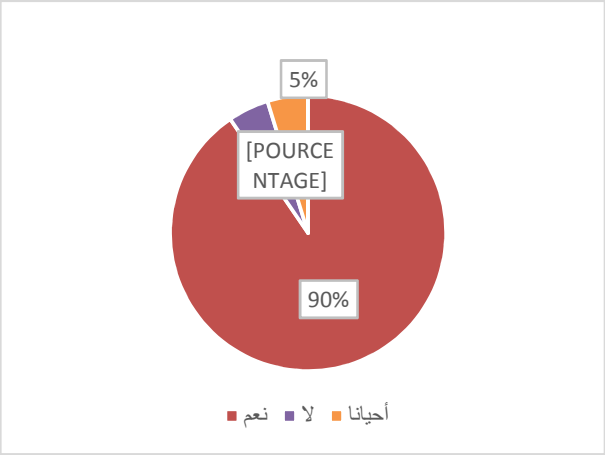


تعتبر نسبة 67 % بأن المقاربة النصية يمكن أن تقضي على الضعف لدى التلاميذ في الإنتاج الكتابيبينما تعتبره نسبة 24 % غير قادرة على ذلك وأحيانا ما بنسبة 9 %حسب النتائج المتوصل لها بالجدول أعلاه، خلال ملاحظتنا أن نسبة كبيرة من الأساتذة يؤكدون أن المقاربة النصية ساهمت في القضاء على الفجوة بين نشاطات اللغة العربية (القراءة الظواهر اللغوية والتعبير) أما بالنسبة للأساتذة الذين نفوا دور المقاربة النصية الذين تقدر نسبتهم ويرجع السبب في رأيهم أنه هناك دروس تقدم وأحيانا تحذف.

الجدول رقم 26. يبين مدى تقيد المعلم بالدروس التي يقررها المنهاج

مدى تقيد المعلم بالدروس التي يقررها المنهاج	(ك)	%
نعم	19	**90**
لا	1	**5**
أحيانا	1	**5**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 26. يبين مدى تقيد المعلم بالدروس التي يقررها المنهاج

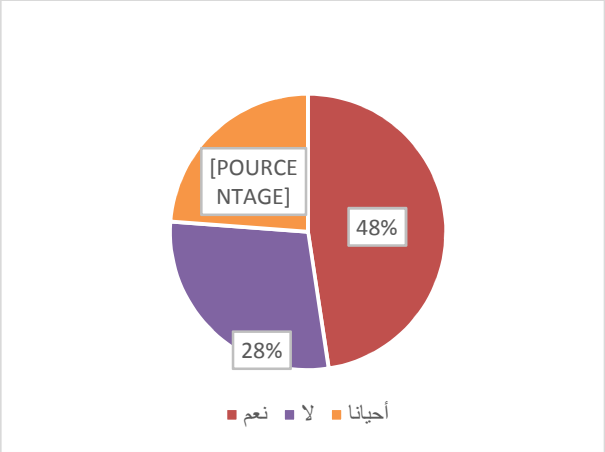


تعبر نسبة 90 % من المبحوثين بأنهم يتقيدون بالدروس التي يقررها المنهاج، بينما عبر منهم بنسبة 5 % بأنهم لا يتقيدون وبنسبة مماثلة بأحيانا ما، حسب النتائج المتوصل لها بالجدول أعلاه. ويمكن تفسير أنها في الغالب خادمة وملبية لحاجات التلاميذ، والذي يتغير هو طريقة التدريس والإبداع في تنشيط القسم.

الجدول رقم 27. يبين مدى تحقق الكفاءة من درس الإنتاج الكتابي في كتابات التلاميذ

مدى تحقق الكفاءة من درس الإنتاج الكتابي في كتابات التلاميذ	(ك)	%
نعم	10	**48**
لا	6	**28**
أحيانا	5	**24**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 27. يبين مدى تحقق الكفاءة من درس الإنتاج الكتابي في كتابات التلاميذ

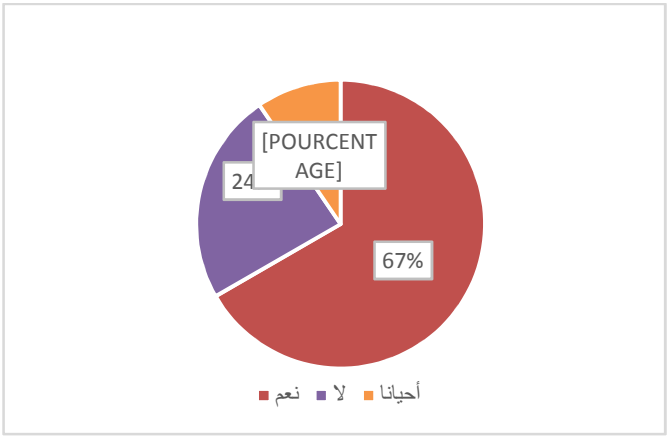


يعبر نسبة 48 % من المبحوثين بنعم عن تحقق الكفاءة من درس الإنتاج الكتابي في كتابات التلاميذ وعبر بنسبة 28% بعدم تحقق الكفاءة وبنسبة 24% بأحيانا ما، حسب النتائج المتوصل لها بالجدول أعلاه، هناك تفاوت في تحقق الكفاءة من تلميذ لأخر وهذا ما يفسر التوازن في الإجابات. ومرد هذا التفاوت هو الفوارق الفردية بين المتعلمين والاختلاف في القدرات وخاصة الكتابة التعبيرية التي تعد أعلى درجات التمكن من نشاط اللغة العربية فمن كانت له مهارة التعبير الكتابي فقد تحققت لديه الأهداف المرجوة من التعليم.

الجدول رقم 28. يبين درجة ملاحظة تحسن مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات

ملاحظةتحسن مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات	(ك)	%
نعم	15	**67**
لا	4	**24**
أحيانا	2	**9**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 28. يبين درجة ملاحظة تحسن مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات

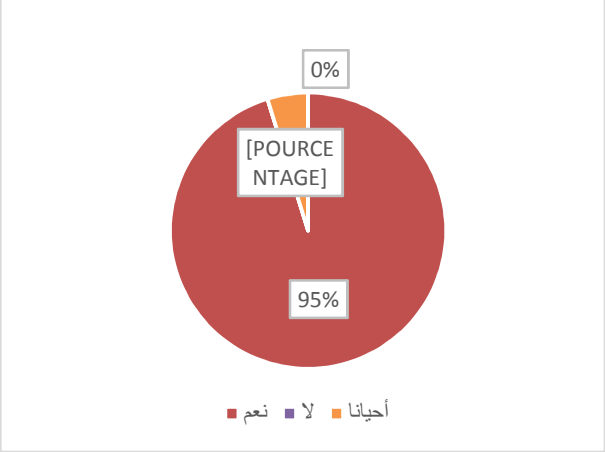


يجمع معظم الأساتذة حسب الجدول الموضح أعلاه بنسبة 67%، بأنهم يلاحظون تحسنا في مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، بينما نفى هذا التحسن نسبة 24% وعبر عنها بأحيانا نسبة 9%وهذا حسب طبيعة التلميذ. وعليه من حيث الإجراءات تمكن التلاميذ من منهجية التعبير الكتابي والياته والتفاوت هو في قوة التعبير وسلامة لغته ووجاهته.

الجدول رقم 29. يبين درجة تأثير عدم استعمال الأستاذ للفصحى داخل القسم في تحصيل الإنتاج الكتابي

درجة تأثير عدم استعمال الأستاذ للفصحى داخل القسم في تحصيل الإنتاج الكتابي	(ك)	%
نعم	20	**95**
لا	0	**0**
أحيانا	1	**5**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 29. يبين درجة تأثير عدم استعمال الأستاذ للفصحى داخل القسم في تحصيل الإنتاج الكتابي

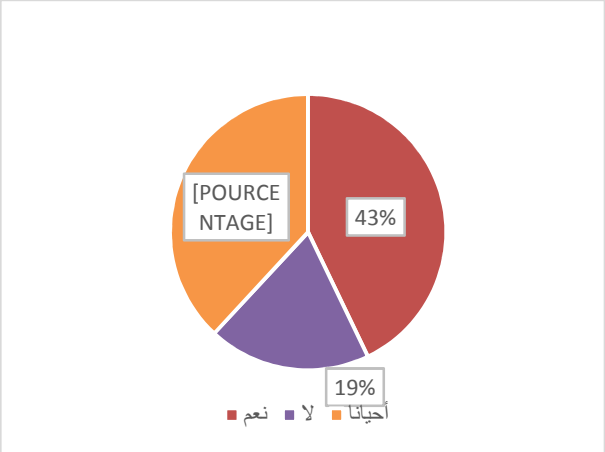


يرى معظم الأساتذة أن التلميذ يتأثر باستعمال أستاذه للعربية الفصحى داخل القسم في تحصيل الإنتاج الكتابي بنسبة 95%بينما اعتبرت نسبة 5% أنه لا يستعمل، فهو يقلده في حركاته وتصرفاته بل وحتى لغته حيث نجد أن التلميذ يستعمل الكلمات نفسها التي يستعملها الأستاذ مع تلاميذه في القسم.

الجدول رقم 30. يبين درجة إلتزام التلاميذ في انجازاتهم باللغة العربية الفصحى

درجة إلتزام التلاميذ في انجازاتهم باللغة العربية الفصحى	(ك)	%
نعم	9	**38**
لا	4	**19**
أحيانا	8	**38**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 30. يبين درجة إلتزام التلاميذ في انجازاتهم باللغة العربية الفصحى



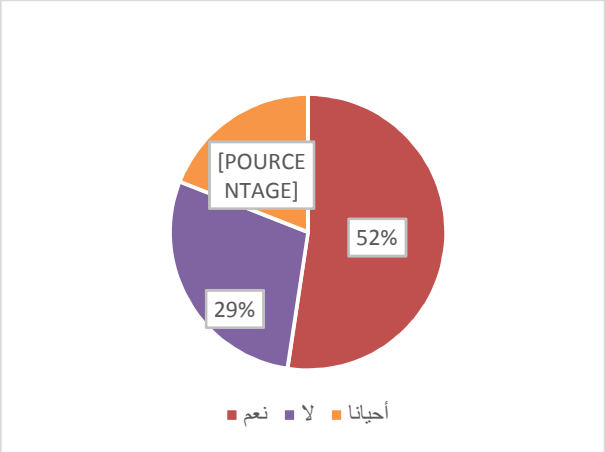
تعبر نسبة 43% عن التزام التلاميذ في إنجازاتهم باللغة العربية الفصحى، بينما أكدت نسبة 38% بأنهم أحيانا ما يلتزمون، فيما أجابت نسبة 19% بأنهم لا يلتزمون.

بعض الأساتذة على استعمال اللغة العربية الفصحى في تعابير التلاميذ وذلك راجع للمقاربة النصية واستفادتهم من النصوص المدروسة. كما أن البيئة وتوفر الوسائل تؤثر في نوعية الكتابات.

الجدول رقم 31. يبين معرفة التلاميذ بإستيفاء العناصر الأساسية (مقدمة عرض خاتمة)

معرفة التلاميذ بإستيفاء العناصر الأساسية (مقدمة عرض خاتمة)	(ك)	%
نعم	11	**52**
لا	6	**29**
أحيانا	4	**19**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 31. يبين معرفة التلاميذ بإستيفاء العناصر الأساسية (مقدمة عرض خاتمة)

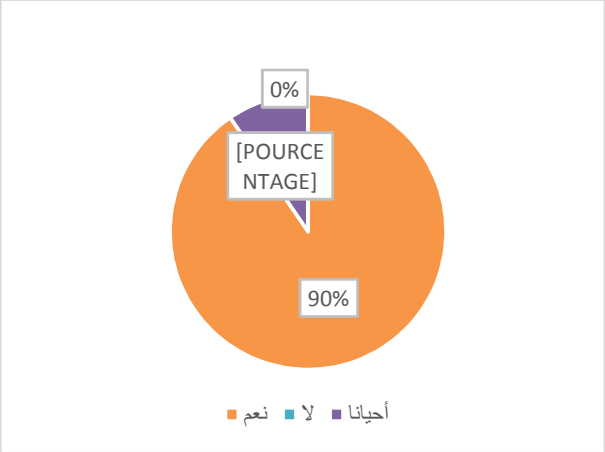


يعتبر نصف المبحوثين أن التلميذ على معرفة ودراسة فيستوي في تعبيره العناصر الأساسية بينما عبرت نسبة 29%بأحيانا ونسبة 29% بأحيانا حسب ما هو موضح في الجدول أعلاه، وذلك لأنهم قد تعودوا على ذلك منذ المراحل الأولى فيتدرب التلاميذ على نمطية وهيكلة التعبير الكتابي رغم كثرة الأخطاء وقلة جودة التعبير.

الجدول رقم 32. يبين مساهمة التلاميذ في تفعيل حصة التعبير الكتابي

مساهمة التلاميذ في تفعيل حصة التعبير الكتابي	(ك)	%
نعم	19	**90**
لا	0	**0**
أحيانا	2	**10**
المجموع	**21**	**100**

الشكل رقم 32. يبين مساهمة التلاميذ في تفعيل حصة التعبير الكتابي



يعبر نسبة90 %من المبحوثين بأن التلميذ يساهم في تفعيل حصة التعبير الكتابي، بينما عبرت نسبة 10%أحيانا حسب ما هو موضح في الجدول أعلاه، ويمكننا القول مساهمة ومشاركة التلاميذ في تفعيل هذا النشاط باعتبارهم العنصر الفاعل في العملية التعليمية التعلمية ويرجع أيضا لقدرات وخبرات الأستاذ في التوجيه والإرشاد وقيادة أبنائه.

5. نتائج الدراسة الميدانية

- مبدأ المقاربة النّصية جيد لتدريس النصوص فهي من الطّرائق النّشطة.
- لدى الأساتذة الحريّة البيداغوجية المسؤولة في تسيير الحصص.
- أستاذ المدرسة الابتدائية دائم الاطلاع على مستجدات المناهج والمقررات ويحاول جاهدا مسايرة التّطور ومواكبة مناهج الجيل الثّاني ومستجداته.
- يتحكّم الأستاذ في الأهداف ويسعى إلى تحقيقها بشتى الطّرائق ويعتمد التّخطيط الجيد للحصة.
- في أغلب الأحيان يكون الأستاذ مقتنع بالأهداف ويمكنه تغييرها لتتماشى مع واقع قسمه ومستوى تلامذته وقدراتهم مراعيا الفوارق الفردية بينهم.
- تشجيع المتعلمين وتحفيزهم لأجل المطالعة وإثراء رصيدهم المعرفي واللّغوي
- تحضير الوسائل التّعليمية التي تساهم في إنجاح الدّرس.
- يعتبر الإنتاج الكتابي من أهم مهارات اللّغة حيث أنه تجسيد لكل المهارات.
- الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات نشاط إدماجي.
- هناك من الأساتذة يعتمد طريقة واحدة في الإنتاج الكتابي وهذا خطأ لا بد من التّغيير والتّنوع.
- إن محتويات منهاج اللّغة العربية للسّنة الخامسة قيمة وذات أهمية.
- مصطلح المقاربة النّصية مستخدم في التّعامل مع اللّغة العربية باعتبار النّص محور جميع التّعلمات المختلفة ومحور النّشاطات الدّاعمة من نحو وصرف وإملاء وانتهاء بالتّعبير الكتابي.
- أصبح المتعلم محور الفعل التّربوي لأنه يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصورات وقدرات قبلية يجب على الأستاذ استغلالها وتوجيهها الوجهة الصّحيحة ليتمكن المتعلّم من بناء معارفه بنفسه.
- ضرورة إعادة النّظر في النّصوص حسب نمو المتعلم وتكون قريبة من بيئته.
- تضمين النّصوص كل الظّواهر اللّغوية رفعا للعبء على الأستاذ.

- الدّعوة إلى تحقيق التّسلسل والتّرابط من خلال إعادة النّظر بالنّصوص التي تتضمن الظّواهر اللّغوية.
- على المعلم أن يجد حلولا من أجل استيعاب المتعلّم الظّواهر اللّغوية بسهولة.
- يجب مواصلة العمل بالمقاربة بالكفاءات كتعميمها من أجل توحيد طرق التّدريس.
- اعتماد المنهاج التّربوي الجزائري للمقاربة بالكفاءات كمنهجية لتنفيذ البرامج وكأساس لتحقيق الأهداف المسطرة.
- ان الطّرائق المتبعة في التّدريس لها دور كبير في تحقيق نتائج إيجابي في عملية التربوية.
- عدم توفير المؤسسات للإمكانات والوسائل اللازمة التي تساعد الأستاذ على استخدام طرائق تدريس حديثة.
- كثافة الحجم السّاعي والبرامج والمضامين تعيق توظيف الأستاذ للطّرائق الحديثة في التّعليم.
- صعوبة تعلم النّحو في المرحلة الابتدائية "السّنة الخامسة" يرجع إلى وجود دروس تفوق قدرات التّلميذ العقلية بالإضافة إلى عدم تخصيص وقت كاف لحصة التّدريبات النّحوية.

وختاما يمكن القول: أن تدريس الظّواهر اللّغوية والوصول إلى تعبير كتابي شامل وفق مقاربة نصية في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي يتطلب أستاذا كفؤا باحثا متمكنا ومتحكما في استراتيجيات التّدريس المعتمدة في المناهج والتي تمكن التّلاميذ في الأخير من اكتساب المهارات وتوظيفها في وضعيات مختلفة.

خاتمة

III. خاتمة:

في ختام دراستنا يمكننا الإشارة الى التالي:

1) اللغة القاعدة الأساسية للبناء الفكري والنفسي والاجتماعي للتلميذ كما أنها ركيزة التحصيل في المواد الدراسية المختلفة.

2) الأفراد يتعلمون المعنى من خلال التفاعلات الاجتماعية والخبرات التي يكتسبونها من البيئة.

3) النّظرية البنائية الاجتماعية تقر أن المتعلم يبني معرفته بنفسه أولا ثم يبحث عن التعاون مع الآخرين لاستكمال عملية البناء المعرفي.

4) المتعلم يبني معرفته أو يتعلم عندما يكون قادرا على التفاعل الاجتماعي مع العالمالطبيعي من حوله ومع غيرة من الأفراد.

5) المناهج التعليمية القاعدة الأساسية التي يبنى عليها مستقبل التلاميذ وتساعدهم على نموهم الفكري والمعرفي وإكسابهم معلومات كافية لاختبار المسار الدراسي والمهني.

6) تحسين المنهج الحالي وتحديثه وإدخال تعديلات عليه بحيث يصبح أكثر مناسبة ووفاء للظروف والمتغيرات وتحقيقا للأهداف المرجوة.

7) الهدف من المقاربة بالكفاءات سد الثغرات التي خلّفتها المقاربة بالأهداف حيث تُعتبر المقاربة بالكفاءات (المبنية على أسس البنيوية الاجتماعية) المحور الرئيس للمناهج والتي تتمحور حول نشاطات التعلّم الفردي والجماعي وتفضل مبدأ التعلّم .بدلا من التركيز على المضامين المعرفية وتثبيت سلوكات بسيطة انطلاقا من التلقي والاسترجاع.

8) المقاربة النصية تُعد اختيارا بيداغوجيا يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج.

9) تتخذ المقاربة بالكفاءات الشاملة النص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللغة فهو المنطلق في تدريسها والأساس في تحقيق كفاءاتها وهو محور جميع عمليات التعلم في أنشطة اللغة العربية.

10) اللغة العربية من أهم الأنشطة التي يتلقاها المتعلم في مرحلة التعليم الابتدائي

11) يجب على المتعلم التحكم في تراكيبها النحوية باعتبارها الأداة التي تقي اللّسان من الزلل.

12) المقاربة بالكفاءات تحمل تصورا جديدا لتكوين إنسان واع وبناء إنها طريقة لبناء المناهج إذ تنطلق من أن كل متعلم في نهاية مساره الدراسي يجب أن يكون قادرا على مجابهة وضعية معتمدة ومعالجتها بفعالية مهما كان المستوى الدراسي الذي بلغه.

13) يعد التعبير من بين فروع اللغة العربية غاية في ذاته بينما فروع اللغة العربية جميعها وسائل تخدم تلك الغاية فهو بمثابة وعاء تصب فيه مختلف مهارات اللغة العربية.

14) التعبير اللغوي حاجة ملحة في حياة الإنسان عن طريقة يبلغ الإنسان مقاصده ويكشف عن آماله وآلامه وعن أفكاره وشخصيته وما يجول بخاطره

15) التعبير هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالمتعلم إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاها وكتابة بلغة سليمة وعلى نسق فكري معين.

قائمة المصادر

IV.قائمة المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم.
2. اللجنة الوطنية للمناهج. الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي. وزارة التربية الوطنية، 2011.
3. اللجنة الوطنية للمناهج. منهاج مرحلة التعليم الإبتدائي. الجزائر: وزارة التربية الوطنية، 2016.
4. المجموعة المتخصصة لعلوم الطبيعة والحياة. الوثيقة المرافقة لمنهاج علوم الطبيعة والحياة" السنة الثالثة من التعليم الثانوي. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية، 2005.
5. وزارة التربية الوطنية. "الإطار العام لمناهج مرحلة التعليم الابتدائي." 2016.
6. وزارة التربية الوطنية. "الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لمرحلة التعليم الإبتدائي." 2015.
7. وزارة التربية الوطنية. "الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية." الجزائر، 2016.
8. وزارة التربية الوطنية. دليل إستخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة إبتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2017.
9. وزارة التربية الوطنية. منهاج اللغة العربية. الجزائر: ديوان المطبوعات المدرسية، 2001.
10. مديرية المناهج. البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية وآدابها. الكتابة العامة :. المملكة المغربية، 2016.
11. أحمد جابر أحمد السيد. أساليب تعليم وتعلم الدراسات الإجتماعية. المجلد الجزء 1. سوهاج: دار محسن للطباعة، 2003.
12. أحمد محمود السيد. الموجز في طرق التدريس للغة العربية. بيروت: دار العودة، 1980.

13. عبد الغني عثمانالديب. "النظرية البنائية الإجتماعية، نماذجها وإستراتيجيات تطبيقاتها." مجلة العلوم التربوية (كلية التربية)، 31 أفريل 2018.

14. عبد الكريم الشاذلي ، سلامة حمدي ، و أحمد حسي. المنهج المدرسي. مصر: كلية التربية أسيوط، 2017.

15. سعاد عبد الكريم الوائلي، طه علي حسين الدليمي. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. 2. عمان: دار الشروق، 2005.

16. أماني عبد المنعم محمد حسن . فعالية برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تنمية المفاهيم والقيم المرتبطة ب مديرية المناهج. البرامج والتوجهات التربوية الخاصة بتدريس مادة اللغة العربية وآدابها. الكتابة العامة :. المملكة المغربية، 2016.

17. المستحدثات العلمية والتكنولوجية وبعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. قنا، كلية التربية: جامعة جنوب الوادي، 2010.

18. باسم صبري محمد سلام - جامعة جنوب الوادي - كلية التربية بقنا - قسم المناهج وطرق التدريس - طرق تدريس الدراسات الاجتماعية - التاريخ - 1435هـ - 2014م

19. خديجة بن عزري. "تعليمية نشاط القراءة في ظل المقاربة النصية، دراسة وصفية تقويمية لمنهاج السنة الرابعة إبتدائي." جسور المعرفة (جامعة الشلف) 5، رقم 2 (2016): 127-137.

20. الربيعبوفامة. تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي. 2002.

21. حنان سلاموني. فاعلية نموذج التعلم البنيوي في تنمية التحصيل والتفكير الإبتكاري في مادة فن البيع والترويج لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. مصر، كلية التربية الإسماعيلية: مجلة الكلية، 2006.

22. حنان مزهود. "الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات." دراسات لسانية 2، رقم 9 (جوان 2018): 144 - 163.

23. خليل ناجي، و سركل العجيري. نظريات التعلم. طرابلس: دار الحكمة، 1993.

24. عليدياب. "المدخل والمنهج في الدراسات الجغرافية البشرية"." مجلة جامعة دمشق (جامعة دمشق) 63، رقم 43 (بلا تاريخ).

25. عاشوروراتب ، و محمد المقداوي. المهارات القرائية والكتابة، طرق تدريسها وإستراتيجيتها. 1. الأردن: دار المسيرة، 2001.

26. رشدي طعمية، و محمود الناقة. "تعلم اللغة إتصاليا بين المناهج والإستراتيجيات." منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، 2006.

27. زكرياء إسماعيل. طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 2005.

28. زيتون حسن حسين، وعبد الحميد زيتون. التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. عالم الكتب، 2006.

29. سعيد حسني العزة صعوبات التعلم الدار العلمية عمان- الأردن ط12002م

30. صالح عبد اللهعبد الرحمان. المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية. 1. المملكة العربية السعودية: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، 1994.

31. عادل رسمي حماد، و كمال معبد علي. "أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار وخفض القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي." مجلة كلية التربية 20، رقم 2 (يوليو 2004): 228 - 264.

32. عبد السلام الشربيني. رؤية جديدة في طرق واستراتيجيات التدريس للتعلم الجامعي وما قبل الجامعي. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، 2010.

33. أميمة محمد عفيفي. .فعالية التدريس وفقا لنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير الابتكاري ودافعية الانجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. كلية البنات: جامعة عين الشمس، 2004.

34. عماد عبد الرحيم زغلول. نظريات التعلم. 2. عمان: الشروق للنشر والتوزيع، 2010.

35. خالد عبد اللطيفعمران. "أثر إستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني في تدريس الدراسات الإجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض

المشكلات الإقتصادية المحيطة بهم." رسالة ماجيستير. كلية التربية: جامعة جنوب الوادي، 2001.

36. صالحغيلوس. "الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرف تعلمه وتقويمه،جامعة المسيلة، ص212." مجلة اللغة العربية وآدابها (جامعة المسيلة) 3، رقم 10 (مارس 2015): 75-86.

37. فاخر عاقل. علم النفس التربوي. 1. بيروت: دار العلم للملايين، 1985.

38. فريدةصوارية، مريمجوادي.الأنماط النصية وأهميتها في تعليمية اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، بجاية نموذجا مذكرة ماستر .قسم الأدب العربي، كلية اللغات جامعة بحاية, 2018 -2019.

39. فضل الله محمد رجب. الإتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. 2. القاهرة مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع، 2003.

40. كامل زينالخويسكى .المهارات اللغوية : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم .الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية, 2014.

41. الطاهرلوصيف. منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقاربة تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها أطروحة ماجيستير. معهد اللغة العربية وأدابها: جامعة الجزائر، 1996.

42. محمد الصالح الحثروبي. المدخل الى التدريس بالكفاءات. الجزائر: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2002.

43. محمد الصويركي. التعبير الكتابي التحريري. 2. الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع، 2014.

44. محمّد الطّاهر واعلي. الوضعية المشكلة التّعلمية في المقاربة بالكفاءات. 4. الجزائر: الورسم للنشر والتّوزيع، 2012.

45. محمد جاسم محمد. نظريات التعلم. 1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2004.

46. محمد صالح سمك. فن تدريس اللغة العربية. مصر: دار الفكر العربي، 1992.

47. محمد مشري. المقاربة بالكفاءات بين الإستراتيجية والواقعية. قسنطينة: نوميديا للنشر والتوزيع، 2010.

48. محمود عبد الحليم منسي. التعلم، المفهوم، النماذج، التطبيقات. 1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2003.

49. مصطفى عبد السلام. "تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة. مؤتمر التعليم ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة." (كلية التربية. جامعة منصورة: مصر) 2006.

50. عبد الحليم منسي. بلا تاريخ.

51. هبة هاشم محمد. التدريس التبادلي وتدريس الدراسات الإجتماعية. 1. القاهرة: العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات، مكتبة الأنجلو مصرية، 2010.

52. أحمدهريدي ، و أبو بكر عبد العليم. التعبير اللغوي مفرداته و تراكيبه. القاهرة: مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، 1998.

53. وائل عبد الله محمد. "نموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات والذكاء المنطقي الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. .العدد(108)." مجلة المناهج وطرق التدريس (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس) 108 (2005): 225-258.

54. وسيلة معاركة، و صلاح الدين ملاوي. "المضمون النحوي في كتاب القراءة للسنة الخامسة من التعليم الإبتدائي، مناهج الجيل الثاني." مجلة إشكالات في اللغة والأدب (جامعة تمنراست) 10، رقم 1 (مارس 2021): 243-262.

55. محمديرو ، و دليلةرحموني. "المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل." مجلة الممارسات اللغوية جامعة تيزي وزو، العدد 10 رقم 1 مارس 2015، 151-186 .

56. السر خالد الخميس. أساسيات المناهج التعليمية. غوة، فلسطين، 2019.-https://hama-univ.edu.sy/newsites/education/wp-content/uploads/2020/03/20191.pdfhttps://hama-

univ.edu.sy/newsites/education/wp-content/uploads/2020/03/20191.pdf

57. تمار ناجي ، و عبد الرحمان بن بريكة. المناهج التعليمية والتقويم التربوي. بلا تاريخ

http://ecoledz.weebly.com/uploads/3/1/0/6/31060631/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%D9%8A%D8%A9_%D9%88%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A.pdf

ملحق

٧. قائمة الجداول

الجدول رقم 1. يبين معيار التّدريس بمبدأ المقاربة النّصية يمنح للتّلميذ بناء معرفته بنفسه 48

الجدول رقم 2. يبين مدى تحقيق المقاربة النّصية الأهداف المتوخاة منها 49

الجدول رقم 3. يبين مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي والنفسي 50

الجدول رقم 4. يبين مدى تفاعل المتعلمين وأنتم تطبقون المقاربة النصية 51

الجدول رقم 5. يبين النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث الحجم 52

الجدول رقم 6. يبين النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث المحتوى 53

الجدول رقم 7. يبين طبيعة النصوص التي تخدم نشاط اللغة العربية 54

الجدول رقم 8. يبين طرق التدريس المطبقة في المرحلة التعليمية 55

الجدول رقم 9. يبين مدى تطبيق طرائق التدريس الحديثة بحرية 56

الجدول رقم 10. يبين مدى تلقي التشجيع على استخدام الطرائق الحديثة في التدريس من المشرفين والبيئة المحيطة 58

الجدول رقم 11. يبين ملاحظة التطور والتحسن في أداء التلاميذ عند استخدام المعلم طرائق التدريس الحديثة 59

الجدول رقم 12. يبين طبيعة تدريس الظواهر اللغوية 60

الجدول رقم 13. يبين وجود الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائي 61

الجدول رقم 14. يبين درجة تماسك الظواهر اللغوية 62

الجدول رقم 15. يبين مدى تعبير الأمثلة والقطع النصية المختارة للتطبيق في كتاب العربية للسنة الخامسة 63

الجدول رقم 16. يبين مدى توافق الحجم الساعي والمقرر الدراسي الخاص بالنحو في السنة الخامسة 64

الجدول رقم 17. يبين مدى تقيد المعلم في طريقة تدريسه للنّحو في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي 65

الجدول رقم 18. يبين درجة الاعتماد على الوسائل التعليمية لتدريس النّحو لتلاميذ السنة الخامسة 66

الجدول رقم 19. يبين وجهة نظر المعلم تجاه التطبيقات النحوية 67

الجدول رقم 20. يبين مضامين التطبيقات النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة 68

الجدول رقم 21. يبين درجة إستيعاب المتعلم هذه الظواهر اللغوية 69

الجدول رقم 22. يبين درجة تمييز تلميذ السنة الخامسة بين نشاط النّحو والأنشطة الأخرى كالصرف والإملاء 70

الجدول رقم 23. يبين درجة استثمار تلميذ السنة الخامسة ما درسه في حصة النّحو بشكل جيد في الوضعية الإدماجية 71

الجدول رقم 24. يبين أثر المقاربة بالكفاءات للإنتاج الكتابي 72

الجدول رقم 25. يبين أثر المقاربة النصية في القضاء على الضعف لدى التلاميذ في الإنتاج الكتابي 73

الجدول رقم 26. يبين مدى تقيد المعلم بالدروس التي يقررها المنهاج 74

الجدول رقم 27. يبين مدى تحقق الكفاءة من درس الإنتاج الكتابي في كتابات التلاميذ 75

الجدول رقم 28. يبين درجة ملاحظة تحسن مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات 76

الجدول رقم 29. يبين درجة تأثير عدم استعمال الأستاذ للفصحى داخل القسم في تحصيل الإنتاج الكتابي 77

الجدول رقم 30. يبين درجة إلتزام التلاميذ في انجازاتهم باللغة العربية الفصحى 78

الجدول رقم 31. يبين معرفة التلاميذ بإستيفاء العناصر الأساسية (مقدمة عرض خاتمة) 79

الجدول رقم 32. يبين مساهمة التلاميذ في تفعيل حصة التعبير الكتابي 80

VI.قائمة الأشكال

الشكل رقم 1. يبين معيار التّدريس بمبدأ المقاربة النّصية يمنح للتّلميذ بناء معرفته بنفسه 48

الشكل رقم 2. يبين مدى تحقيق المقاربة النّصية الأهداف المتوخاة منها 49

الشكل رقم 3. يبين مدى تناسب المحتوى مع مستوى التلاميذ العقلي والنفسي 50

الشكل رقم 4. يبين مدى تفاعل المتعلمين وأنتم تطبقون المقاربة النصية 51

الشكل رقم 5. يبين النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث الحجم 52

الشكل رقم 6. يبين النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث المحتوى 53

الشكل رقم 7. يبين طبيعة النصوص التي تخدم نشاط اللغة العربية 54

الشكل رقم 8. يبين طرق التدريس المطبقة في المرحلة التعليمية 55

الشكل رقم 9. يبين مدى تطبيق طرائق التدريس الحديثة بحرية 56

الشكل رقم 10. يبين مدى تلقي التشجيع على استخدام الطرائق الحديثة في التدريس من المشرفين والبيئة المحيطة 58

الشكل رقم 11. يبين طبيعة تدريس الظواهر اللغوية 59

الشكل رقم 12. يبين طبيعة تدريس الظواهر اللغوية 60

الشكل رقم 13. يبين وجود الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس ضمن نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائي 61

الشكل رقم 14. يبين درجة تماسك الظواهر اللغوية 62

الشكل رقم 15. يبين مدى تعبير الأمثلة والقطع النصية المختارة للتطبيق في كتاب العربية للسنة الخامسة 63

الشكل رقم 16. يبين مدى توافق الحجم الساعي والمقرر الدراسي الخاص بالنحو في السنة الخامسة 64

الشكل رقم 17. يبين مدى تقيد المعلم في طريقة تدريسه للنّحو في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي 65

الشكل رقم 18. يبين درجة الاعتماد على الوسائل التعليمية لتدريس النّحو لتلاميذ السنة الخامسة 66

الشكل رقم 19. يبين وجهة نظر المعلم تجاه التطبيقات النحوية 67

الشكل رقم 20. يبين مضامين التطبيقات النحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة 68

الشكل رقم 21. يبين درجة إستيعاب المتعلم هذه الظواهر اللغوية 69

الشكل رقم 22. يبين درجة تميز تلميذ السنة الخامسة بين نشاط النّحو والأنشطة الأخرى كالصرف والإملاء 70

الشكل رقم 23. يبين درجة استثمار تلميذ السنة الخامسة ما درسه في حصة النّحو بشكل جيد في الوضعية الإدماجية 71

الشكل رقم 24. يبين أثر المقاربة بالكفاءات للإنتاج الكتابي 72

الشكل رقم 25. يبين أثر المقاربة النصية في القضاء على الضعف لدى التلاميذ في الإنتاج الكتابي 73

الشكل رقم 26. يبين مدى تقيد المعلم بالدروس التي يقررها المنهاج 74

الشكل رقم 27. يبين مدى تحقق الكفاءة من درس الإنتاج الكتابي في كتابات التلاميذ 75

الشكل رقم 28. يبين درجة ملاحظة تحسن مستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات 76

الشكل رقم 29. يبين درجة تأثير عدم استعمال الأستاذ للفصحى داخل القسم في تحصيل الإنتاج الكتابي 77

الشكل رقم 30. يبين درجة إلتزام التلاميذ في انجازاتهم باللغة العربية الفصحى 78

الشكل رقم 31. يبين معرفة التلاميذ بإستيفاء العناصر الأساسية (مقدمة عرض خاتمة) 79

الشكل رقم 32. يبين مساهمة التلاميذ في تفعيل حصة التعبير الكتابي 80

VII. استبيان الدراسة

لجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللّغات

قسم الآداب واللغة العربية

تخصص: لسانيات تطبيقية

استمارة موجهة لأساتذة التعليم الابتدائي: السنة الخامسة للموسم الدراسي 2022/2021

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التطبيقية والتي تحمل عنوان: **" تطبيقات النظريات المعرفية في تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية (الأنشطة اللّغوية في السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا) "**.

ومساهمة منكم في إثراء هذا البحث نرجوا من سيادتكم الإجابة عن أسئلة هذا الاستبيان بكل موضوعية ووضوح.

تعليمات الاستمارة: وضع علامة (×) في الخانة المناسبة لجوابك.

المحور الأول: بيانات عامة

ذكر: **أنثى:**

أستاذ مدرسة ابتدائية: **أستاذ رئيسي:** **أستاذ مكون:**

ليسانس التعليم العالي: **المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلمين:**

المحتوى الأول: هل تتناسب الوضعيات التعليمية المقترحة الخاصة بفهم النص في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مع المدخل المعرفي للتعلم؟

المعايير	درجات التقدير:		
التّدريس بمبدأ المقاربة النّصية يمنح للتّلميذ بناء معرفته بنفسه	نعم	لا	أحيانا

تحقق المقاربة النّصية الأهداف المتوخاة منها	نعم	لا	أحيانا

المحتوى يناسب مستوى التلاميذ العقلي والنفسي	نعم	لا	أحيانا

التفاعل مع المتعلمين وأنتم تطبقون المقاربة النصية	جيد	متوسط	ضعيف

النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث الحجم	طويلة	متوسطة	قصيرة

النصوص المعتمدة في الكتاب المدرسي من حيث المحتوى	تفي بالغرض	لا تفي بالغرض	أحيانا

النصوص التي تخدم نشاط اللغة العربية	كتّاب جزائريون	أدب عالمي	متنوعة

طرق التدريس المطبقة في المرحلة التي تدرسونها	طرائق قديمة	طرائق حديثة	المزج بينهما

تطبق هذه الطرائق بحرية	دائما	أحيانا	نادرا

تتلقى تشجيعا على استخدام الطرائق الحديثة في التدريس من المشرفين والبيئة المحيطة	دائما	أحيانا	نادرا

ملاحظة التطور والتحسن في أداء التلاميذ عند استخدامك لطرائق التدريس الحديثة	دائما	أحيانا	نادرا

المحتوى الثاني: هل تتناسب الوضعيات التعليمية المقترحة الخاصة بالظواهر اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مع المدخل المعرفي للتعلم؟

تدريس الظواهر اللغوية	غاية	وسيلة	معا

الظواهر اللغوية المقترحة للتدريس توجد ضمن نصوص كتاب السنة الخامسة ابتدائي	دائما	أحيانا	نادرا

الظواهر اللغوية	مترابطة	متسلسلة	متناثرة

الأمثلة والقطع النصية المختارة للتطبيق في كتاب العربية للسنة الخامسة تعبر عن تجارب وخبرة التلاميذ	نعم	لا	أحيانا

يتوافق الحجم الساعي والمقرر الدراسي الخاص بالنّحو في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	نعم	لا	أحيانا

المعلّم مقيد في طريقة تدريسه للنّحو في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	نعم	لا	أحيانا

الاعتماد على الوسائل التعليمية لتدريس النّحو لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	دائما	أحيانا	نادرا

التطبيقاتالنحوية في نظرك هي نشاط	أساسي	ثانوي	غير مهم

مضامينالتطبيقاتالنحوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة مقارنة بباقي تطبيقات المواد الأخرى	قليلة	كثيفة	مقبولة

يستوعب المتعلم هذه الظواهر بسهولة	نعم	لا	أحيانا

يميز تلميذ السنة الخامسة بين نشاط النّحو والأنشطة الأخرى كالصرف والإملاء	نعم	لا	أحيانا

يستثمر تلميذ السنة الخامسة ما درسه في حصة النّحو بشكل جيد في الوضعية الإدماجية	نعم	لا	أحيانا

المحتوى الثالث: هل تتناسب الوضعيات التعليمية المقترحة الخاصة بالإنتاج والكتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مع المدخل المعرفي للتعلم

جاءت المقاربة بالكفاءات بالجديد للإنتاج الكتابي	نعم	لا	أحيانا

المقاربة النصية حل للقضاء على الضعف لدى التلاميذ في الإنتاج الكتابي	نعم	لا	أحيانا

تتقيدون بتدريس المواضيع التي قررها المنهاج فقط	نعم	لا	أحيانا

تحقق الكفاءة من درس الإنتاج الكتابي في كتابات التلاميذ	نعم	لا	أحيانا
تلاحظون تحسن لمستوى التلاميذ في الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات	نعم	لا	أحيانا

يؤثر عدم استعمال الأستاذ للفصحى داخل القسم في تحصيل الإنتاج الكتابي	نعم	لا	أحيانا

يلتزم التلاميذ في انجازاتهم باللغة العربية الفصحى	نعم	لا	أحيانا

يحرر التلاميذ موضوع مستوفيا العناصر الأساسية (مقدمة عرض خاتمة)	نعم	لا	أحيانا

يساهم التلاميذ في تفعيل حصة التعبير الكتابي	نعم	لا	أحيانا

فهرس

VIII. فهرس المحتويات

مقدمة ج
I. الفصل الأول 5
I. I. المبحث الأول: النظرية المعرفية من النظرية إلى التّطبيق 5
1. النظرية البنائية الاجتماعية: 6
1. 1. تعريفها: 6
1. 2. أسس وقواعد النظرية البنائية الاجتماعية: 7
1. 3. أبعاد التعلم البنائي الاجتماعي: 8
1. 4. نماذج النظرية البنائية الاجتماعية في التعلم: 8
1. 5. مميزات البنائية الاجتماعية: 12
2. النظرية البنائية 12
2. 1. تعريف النظرية البنائية: 12
2. 2. السمات العامة لنظرية بياجيه في العملية التعليمية: 13
2. 3. قضايا النظرية المعرفية عند بياجيه: 13
2. 4. عوامل النمو المعرفي عند بياجيه 14
2. 5. بياجيه وتعليم اللغة: 16
II. I. المبحث الثاني: مظاهر التأثير البيداغوجي للنظرية المعرفية في مناهج اللغة العربية 17
1. تعريف المنهاج التعليمي: 17
1. 1. لغة: 18
1. 2. اصطلاحا: 18
2. أهمية وأهداف المناهج التعليمية: 18
3. أسس بناء المناهج التعليمية: 19
3. 1. الأسس الفلسفية والدينية: 19
3. 2. الأسس المعرفية: 20
3. 3. الأسس الاجتماعية والثقافية: 20
3. 4. الأسس النفسية: 20
4. تطوير منهاج التعليم: 21
4. 1. أسباب عملية تطوير المناهج: 21
5. تقويم المناهج التعليمية: 22
6. المبادئ المؤسسة للمناهج: 22
7. مكونات المنهج: 24
7. 1. ملامح التخرج: 24
7. 2. مخطط الموارد لبناء الكفاءات: 25
7. 3. القيم والكفاءات العرضية والمحاور المشتركة: 25
7. 4. الوضعية التعليمية التعلمية 25
7. 5. بيداغوجيا الإدماج : 27

7. 6. المعالجة التربوية :.....29
I. III. المبحث الثالث: الاختيارات البيداغوجية للأنشطة اللغوية في السنة الخامسة ابتدائي.....30
1. مفهوم التعلم: 30
2. مسعى المقاربة النّصية 31
2. 1. ماهية المقاربة النصية 31
2. 2. مستويات النص: 32
2. 3. أهمية المقاربة النصية في تحقيق أهداف المقطع التعلمي:.....33
2. 4. علاقة المقاربة النصية بالأنشطة اللغوية: 33
2. 5. أنماط النصوص الغالبة في التعليم الابتدائي: 34
3. الظواهر اللغوية في التعليم الابتدائي: 37
3. 1. تدريس القواعد النحوية في المرحلة الابتدائية: 37
3. 2. مناهج تدريس النحو في النظام الابتدائي: 38
4. الوضعية الإدماجية 40
4. 1. الوضعية الإدماجية في السياق البيداغوجي ومكانتها في المقاربة النصية 40
4. 2. الإنتاج الكتابي.....42
II. الفصل التطبيقي 47
1. نتائج تحليل محور البيانات الشخصية:.....47
2. المحور الأول: تناسب الوضعيات التعليمية المقترحة الخاصة بفهم النص في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مع المدخل المعرفي للتعلم.....48
3. المحور الثاني: تناسب الوضعيات التعليمية المقترحة الخاصة بالظواهر اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مع المدخل المعرفي للتعلم.....60
4. المحور الثالث: تناسب الوضعيات التعليمية المقترحة الخاصة بالإنتاج الكتابي في كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي مع المدخل المعرفي للتعلم.....72
5. نتائج الدراسة الميدانية 81
III. خاتمة: 84
IV. قائمة المصادر والمراجع: 87
V. قائمة الجداول 94
VI. قائمة الأشكال 95
VII. فهرس المحتويات 101

مـلـخص الـدراسة

تهدف دراستنا الموسومة" تطبيقات النظريات المعرفية في تعليم اللغة العربية في المدرسة الابتدائية (الأنشطة اللّغوية في السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا "والتي تهدف الى معرفة اثر المدخل المعرفي في تنظيم الموارد اللغوية المقترحة في أنشطة اللغة العربية للسّنة الخامسة ابتدائي

استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى نتائج الدراسة، من خلال أدوات جمع الملاحظة، واستمارة الاستبيان مقسمة على 3 محاور، تم توزيعها على 21 مفردة من معلمي السنة الخامسة المقاطعة التربوية الثانية ببلدية المغير

و استخلصنا بأن المتعلم يبني معرفته أو يتعلم عندما يكون قادرا على التفاعل الاجتماعي مع العالم الطبيعي من حوله ومع غيرة من الأفراد، وهو محور الفعل التربوي لأنه يمتلك مؤهلات و مكتسبات وله تصورات وقدرات قبلية يجب على الأستاذ استغلالها وتوجيهها الوجهة الصحيحة ليتمكن المتعلم من بناء معارفه بنفسه.

Résumé

Notre étude intitulée " Les applications des théories cognitives dans l'enseignement de l'arabe dans l'école primaire : cas des activités linguistiques en **5** ème année", vise mettre l'accent sur l'impact de l'aspect cognitif dans l'organisation des ressources linguistiques proposées dans les activités de la langue arabe en **5** ème année primaire.

Nous avons adopté une approche descriptive et analytique afin d'aboutir aux résultats de l'étude, à travers l'observation et le questionnaire réparti en trois axes. Nous avons distribué le questionnaire à **21** enseignants de **5**ème année primaire dans la deuxième circonscription éducative de la Commune d'El-Meghaier.

Nous avons retenu que l'apprenant construit ses cognitions et apprend lorsqu'il est capable d'interagir socialement avec le monde naturel qui l'entoure et avec les personnes de son environnement. Et il est l'axe de l'acte pédagogique parce qu'il possède des compétences et des acquis et a des perceptions et des prérequis que l'enseignant doit exploiter et la diriger en pertinence dans le but que l'apprenant puisse construire ses propres savoirs par lui-même.

Nous avons abouti à l'idée que l'approche par les compétences adopte le texte comme un axe principal autour duquel tourne toutes les branches de la langue, c'est plutôt le point de départ de son enseignement, la base dans la réalisation de ses compétences et l'axe de toutes les activités de la langue arabe.

La langue arabe est l'une des activités les plus importantes que reçoit l'apprenant en cycle primaire.