الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشاذلي بن جديد– الطارف–
كلية الآداب و اللغات
قسم اللغة العربية و آدابها

دور المقاربة النصية و الوضعية الإدماجية في تعليمية النحو

كتاب السنة الثالثة من التعليم الابتدائي(أنموذجا)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي
ميدان اللغة و الأدب العربي
شعبة الدراسات اللغوية
تخصص لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبـة :
✓ مدربل سلاف

الأستاذة المشرفة الدكتورة:
دين سميـرة

أعضاء لجنة المناقشة :

الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الرتبة	الجامعة
صالح جديد	أستاذ تعليم عالي	رئيسا	جامعة الشاذلي بن جديد
حسان عجمي	أستاذمحاضر (أ)	ممتحنا	جامعة الشاذلي بن جديد
سميرة دين	أستاذمحاضر (أ)	مشرفا ومقررا	جامعة الشاذلي بن جديد

السنة الجامعية :2022–2023

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

شكر و عرفان

الحمد لله في الأول و الآخر على ما أنعم به،

و منّ عليّا بإتمام مسار إنجاز هذا البحث و تيسيره لمختلف العقبات ،

و اعترافا لأهل الفضل.أتقدّم بالشّكر الجزيل

إلى الأستاذة المشرفة"**دين سميرة**"

و على كل ما أسدته لي من التوجيه السديد

و النصائح القيمة .كما أشكر كل من ساعدني في هذا العمل ،و لو بفكرة أو

نصيحة.و آمل أن يستفيد غيري من هذا البحث.

إهـــــداء

أهدي عملي هذا إلى:

من ملئت عيني، و شغلت شيغاف قلبي، و أرضعتني من حليبها صبرا.**أمي** الحبيبة حفظها الله و طال في عمرها.

إلى **أبي** الغالي الذي لم يدّخر ذروة جهد،أو قطرة عرق من أجل تعليمي ،وكان حلمه أن أبلغ أقصى درجات العلم.حفظك الله **أبي**.

إلى سندي و نصفي الثاني في الحياة،زوجي العزيز **عبد الله** الذي كان منبعا لإرادتي و طموحي،وكان إلى جانبي في السراء و الضراء،وكان أيضا من أسباب نجاحي و الحمد لله.

إلى أطفالي و أبنائي الأعزاء: **فاطمة الزهراء، مُحَّد زياد، ملاك زينب** تمنياتي لكم ببلوغ أعلى مراتب العلم و درجاته يارب.

إلى من نشأت بينهم إخوتي الأفاضل:**عبد السلام** و زوجته و ابنته **ريتال**،

صبري و زوجته،**أنيسة** وزوجها و ابنتها **مرام**.

إلى عائلة زوجي **والديه** الكريمين ،وإلى أخته وزوجها و الأبناء:**حسام،مليك**.أخيه وزوجته و الأبناء:**زكرياء،بشرى،ميار**.

إلى السيد المدير **بوزندة مبارك** الذي لم يدخر جهدا،أو فكرا، أو نصحا إلا و قدمه لي.

إلى صديقتي الغالية التي شجعتني كثيرا **الضاوية**.

إلى صديقاتي بالجامعة:**إيمان،حكيمة،رحمة،**.....

و أخيرا إلى الأستاذة المشرفة **دين سميرة** لها ألف شكر.

مقدمة

قامت المنظومة التّربوية في الجزائر بعدّة إصلاحات و تغيرات، من أجل إصلاح تعليم اللّغة العربيّة، وهذا بُغية الرّفع من قيمة اللّغة العربيّة ، وجعلها مواكبة للتّطورات الّتي تُحيط بها من كلّ جوانب . وفي خضم هذه التّغيرات نجد اعتماد الجزائر منذ استقلالها على عدّة مقاربات بدءًا بنظام التّدريس بالمضامين إلى بيداغوجية الأهداف وصولاً إلى المقاربة بالكفاءات، وهذا من أجل إصلاح تعليم اللّغة العربيّة، وجعل العملية التّعليمية أكثر فاعلية . فإصلاحات الجزائر في مناهج التّدريس وطرقها بإدراج المقاربة بالكفاءات ، ظهر ما يسمّى بالمقاربة النّصية الّتي اعتمدت كطريقة تدريس أنشطة اللّغةّ المتمثلة في القراءة، والقواعد والتّعبير بشقيه الشّفوي والكتابي، وذلك انطلاقاً من النّص الّذي تتّخذه محورًا أساسيّا في تعليم اللّغة العربيّة، ومنطلقاً للأنشطة الّتي تليه ، فهو نقطة انطلاق لأيّ نشاط لغوي .

كما ظهر ما يسمّى بالوضعية الإدماجية، الّتي تمثّل دمج مجموع التّعلمات والمهارات والسّلوكات المكتسبة، واستثمارها في إيجاد حلول لمشكلات تواجهه.

لذا فقد انصبّ اهتمامي على التّركيز على دور المقاربة النّصية والوضعية الإدماجية في قواعد اللّغة العربيّة، فكان عنوان بحثي :" دور المقاربة النّصية والوضعية الإدماجية في تعليمية النّحو ، كتاب السّنة الثّالثة ابتدائي أنموذجا."

وقد حدّد لهذا الموضوع إشكاليات منها ما يلي:

-ما هو دور المقاربة النّصية في تفعيل المكتسبات التّعليمية لدى المتعلّم ؟

- هل عالجت الوضعية الإدماجية مشكلات المتعلّم الّتي واجهته ؟

أما عن الأسباب الّتي قادتني إلى دراسة هذا الموضوع: فهي شقان :أسباب ذاتية وأخرى موضوعية تمثّلت الأولى منها:

- ميولي ورغبتي في مناقشة هذا الموضوع .

- وجودي في ميدان التّعليم.

- ميلي لمواضيع التّعليمية.

أما الأسباب الأخرى فتمثّلت فيما يلي :

– مواكبة مستجدات الّتربية والتّعليم في الجزائر.

– معرفة الجديد الّذي أحدثته طريقة المقاربة النّصية في تدريس أنشطة اللّغة العربية.

–معرفة مدى تحقيق المقاربة النّصية لأهدافها المنشودة في أنشطة اللّغة العربية.

– الوقوف على الوضعيات الإدماجية في الكتاب المدرسيّ، وبيان أهميّتها في التأكّد من استثمار المتعلّم لمكتسباته القبلية واستغلالها.

وقد بنيتُ بحثي على خطة اشتملت على مقدمة و مدخل وفصلين وخاتمة.

تناولت في المدخل دراسة تاريخية لمراحل تطوّر التّربية والتّعليم عبر العصور وعند مختلف العلماء. قسّمت الفصل الأوّل والّذي بعنوان:" دور المقاربة النصية والوضعية الإدماجية في تعليمة النّحو". إلى ثلاثة مباحث، فالمبحث الأول عنوانه : شرح مصطلحات الّدراسة . أمّا المبحث الثاني فكان عن:"المقاربة النصية".والمبحث الثالث تحدث عن:"الوضعية الإدماجية".

أمّا الفصل الثّاني المعنون بـ :"الدراسة التطبيقية" فقد تناولت فيه بعض النّماذج المقاربة النّصية و الوضعية الإدماجية من كتاب المتعلم للغة العربية وتحليلها.

وتلا هذا الفصل التّطبيقي خاتمة جمعت أغلب النقاط العامّة،الّتي أسفر عنها هذا البحث.

وقد اعتمدت في هذه الدرّاسة على المنهجين :التاريخي ،والوصفي التّحليلي كونهما يتلائمان وطبيعة البحث. ولإنارة دروب البحث نهلت مادتي العلمية من مصادرو مراجع أهمّها:

– المدخل إلى التدريس بالكفاءة لصاحبه مُحَمَّد صالح حثروبي.

– كتب صادرة عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

– كتاب المتعلم للغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.

ومن الصّعوبات الّتي اعترضت طريقي في هذا البحث تجسّدت في النّقاط التالية:

–خصوصية الموضوع وجدتّه .

–تعدّد المصطلحات للمفهوم الواحد.

– قلّة المصادر و المراجع الّتي تناولت موضوع الدّراسة تنظيرا وتطبيقا.

يمكنني القول أنّي محظوظة باختيار هذا الموضوع ،نظراً لفوائده المعرفية التي جنيتها منه ،وكذا أهميته البالغة في ميدان التّعليم .

وفي الأخير لا يسعني إلاّ أن أتقدّم بجزيل الشّكر للأستاذة المشرفة "سميرة دين " الّتي أرشدتني بنصائحها القيّمة.

أسأل الله له القبول، ولي التّوفيق والسّداد، على أنّني لا أدعّي لهذه الدّراسة الكمال. ذلك أنها لا تُعتبر إلاّ حلقة في دراسات أخرى، كُرّست لدراسة إصلاحات التّربية الجديدة ،كما أدعو الله أن يُفيد كل زملائي المعلّمين الّذين يسعون لتحسين أدائهم وتكييفه مع هذا الإصلاح .

فإن كان لنا التّوفيق فمن فضل الله ،وإن أخطأنا فمن أنفسنا ، فالحمد لله في البدء والختام .

مدخل

لا تستمر حياة الإنسان في غياب الماء والهواء، و هي كذلك لا تستمر في غياب العلم ، يقول الله تعالى " يرفع الله الذين امنوا منكم و الذين أوتوا العلم درجات" ([1]) . ويقول صلى الله عليه وسلم :"طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة "،فالإسلام يدعونا إلى بذل الجهد، والاهتمام بالتّعلم للقضاء على الجهل ونشر العلم .

التّعلّم من الناحية اللّغوية، مشتق من الفعل الخماسي تعلم ([2]).أمّا من النّاحية الاصطلاحية، فهو عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يُلاحظ بشكل مباشر، لكن يُستدل عليه من السّلوك، ويتكوّن نتيجة الممارسة ،كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحيّ ([3]) .

فالتّعلّم إذًا هو عملية تلقى المعرفة والقيم والمهارات ، من خلال الدّراسة والخبرات، مما قد يؤدي إلى تغيّر دائم في السّلوك ،تغيّر قابل للقياس و انتقائي، حيث يُعيد توجيه الفرد الإنساني، ويُعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية .

أما التعليم ،فهو عملية منظّمة وهادفة ، تتمّ وفق منهاج محدّد يقوم بها المعلّم ،لجعل المتعلّم يكتسب المهارات والمعارف وبصيغة بسيطة.

و تسمى هذه العملية العملية التّعليمية التّعلّمية ،إذ تتكون من المتعلم والمعلم والطريقة أي ما يعرف بالمثلث الديداكتيكي ....

---

[1] –سورة المجادلة، الآية:11

[2] – نبيل عبد الهادي وآخرون ، استراتيجيات تعلّم مهارات التفكير بين النظرية التطبيق، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان .ط1. 2009 ،ص 55

[3] – أنور محمّد الشرقاوي ، التعلم نظريات وتطبيقات ، مكتبة في أنجلوا المصرية ، القاهرة ، ط1 ، 2012 ، ص11

ولنجاح عملية التّعلم هناك شروط أساسية لا يتم بدونها وهي:

1- **الدّافعية للتّعلم** :فالدوافع هي الّتي تحفزّ الفرد على التّعلم ،وهي كثيرة ومتعددة منها رغبة المتعلم في تعلّم القراءة ،لأنها تشوّقه، أو كرغبة المتعلّم في التّقدير الاجتماعي أو كرغبة المتعلم في التّعلّم إرضاءً لوالديه.

2- **النّضج** :هو عملية تلقائية تحدّدها استعدادات وراثية ، يشترك فيها جميع الأفراد . أما التّعلم فهو كل ما يكتسبه الفرد من معارف ومعاني و أفكار، و اتجاهات و قدرات، وبهذا المعنى يكون التّعلم مرادف للاكتساب والتّعود أشمل مفهوم لها.

3- **الاستعداد** : وهي الحالة الّتي يكون فيها الفرد قادرا على تعلمّ مهمة أو خبره ما. حيث يرتبط الاستعداد في كثير من الأحيان بعامل النّضج .

4-**الخبرة و الممارسة** : ، تعتبر الممارسة أساس عملية التّعلم، وهي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز، فلا يمكن الحكم على حدوث عملية التّعلم إلا بالممارسة ،وذلك بتكرار الموقف التعلمي وظهور التّحسن في الأداء.

1/التربية والتعلم :

نجد أنّ التّربية مثلها مثل العلوم والمعارف الأخرى ،الّتي بدورها تنشأ وتتطور، وتكسب الحقائق والدّقة ،وتبتعد عن الأخطاء و الغموض. لكن في الحقيقة إنّه ليس هناك تعريف متفق عليه في معنى ومفهوم التّربية، وذلك لتعدّد العقول والمفكرين ،واختلاف الفلاسفة والأديان والمذاهب، مما أدى إلى اختلاف مفهوم التّربية من مجتمع لآخر، و من ثقافة لأخرى، بل و من فرد لآخر، فكلّ له مفهومه الخاص ،انطلاقا من رؤيته الخاصة حول الموضوع المدروس .وعلى الرّغم من الاختلافات في معنى التّربية قديما وحديثا ، إلاّ أنّها تنطوي على أبعاد مشتركة بصورة كليّة أو جزئية ، ومن هذا المنطلق حاولت الوقوف على مدلول التّربية من جانبين الجانب اللّغوي والجانب الاصطلاحي، كذلك حاولت إبراز وتحديد التّربية والتّعلم عبر العصور.

1-1 –المدلول اللّغوي و الاصطلاحي:

بصرف النّظر عن اختلاف النّظرة إلى التّربية ، فإنّه يجب أن نميّز بين التّربية كنتيجة وكعمليّة . فالتّربية كنتيجة تعني ما يحدث للفرد من خلال النّمو والتّعليم من ألوان المعرفة والمثل العليا، والّنمو الحسّي والعقلي والانفعالي والوجداني و الاجتماعي. وهي كعملية تعني كلّ المؤثّرات التّربوية و الثقافية ،التي يتعرّض لها الفرد بصورة منظّمة وموجّهة ،من خلال مؤسسات متخصصة ،وبصورة على منظمة في

كلّ مؤسسات وقوى المجتمع الدينية والمدنية وجميع وسائل الإعلام الاتصال وغيرها في الوسائط والجماعات([1]).

1-2 -التربية لغة :

جاء في لسان العرب لابن منظور: ربا، ربا الشيء يَرْبُو ربوة ورباء ، بمعنى زاد و نمى ، و أربيته بمعنى نميته ([2])، و نقول ربا المال زاد بالربا. والمربى هو الّذي يأتي الرّبا ،وربه، يربه ،ربا ، أي ملكه وطالت مرتبهم، أي مملكتهم بمعنى السّيادة والإمرة ([3]). وفي مثل هذا المعنى جاء في قوله تعالى : "وَ ما آتيتم من ربًا ليَربو في أموال النّاس فلا يربو عند الله وما آتيتهم من زكاة تريدون وجه الله فأولئك هم المضعفون ".([4])

التربية اصطلاحا:

التّربية هي تبليغ الشّيء إلى إكماله . أو هي كما يقول المحدثون: تنمية الوظائف النّفسية بالتّمرين حتى تبليغ كمالها شيئا فشيئا ، نقول: ربيت الولد أي قوّيت ملكاته ،ونمّيت قدراته وهذّبت سلوكه ،حتى يصبح صالحا للحياة في بيئة معينة .

[1]–أيوب دخل الله ، التربية و مشكلات المجتمع في عصر العولمة،دار الكتب العلمية ،بيروت،د ط،2015،ص07

[2]– ابن منظور، لسان العرب ، تحقيق عبد الله على كبير و آخرون ، دار المعارف القاهرة ، الجزء 3 ، دس ، ص 1572

[3]–المرجع نفسه ، ص1573.

[4]– سورة الروم ، الآية 39 ، ص408.

ومن شؤون التّربية الصّحيحة أن تُنمي شخصية الطّفل من الناحية الجسمية ،و العقلية والخلقية ، حتى يصبح قادرا على مؤالفة الطبيعة ويجاوز ذاته ، و يعمل على إسعاد نفسه وإسعاد الناس . وتُعد التّربية ظاهرة اجتماعية تخضع لها الظواهر الأخرى في نموها وتطورها.

2/ التعليم في المجتمعات البدائية:

اتّسم التعليم في المجتمعية البدائية بالتقليد والمحاكاة ،وكان جوهرها التدريب الآلي ، والتدريجي والمرحلي، إذْ كان يقلّد الناشئ عادات مجتمعه ،وطراز حياته تقليدا عبوديا خالصا، ونظرا لأن المتطلبات الحياتية لم تكن معقّدة وكثيرة، فلم تكن هناك مؤسسة أو مدرسة تقوم بنقل التّراث . وكانت العملية التّربوية أو التّدريبية عملية تكييف الأفراد مع البيئة. الوالدان أو العائلة أو احد الأقارب على أواخر المرحلة البدائية كان يقوم بها الكاهن أو شيخ القبيلة.[1]

[1]– خليفة يوسف طراونة ، أساسيات في التربية ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،رام الله ، ط1 ،2004ص47/48

3/ التّعليم عند أفلاطون:(427 ق م–347 ق م)

كان أفلاطون يهدف إلى أن يعمل المجتمع على تكوين فلاسفة في المقام الأول، توكل لهم الأمور ،من بعد الاكتمال العقلي. ولهذا وضع أفلاطون لتنفيذ هذه الفكرة، نظام تربوي وتعليمي طويلا لمدى قسّمه على مراحل :

1- **المرحلة الأولى**: عالج أفلاطون في محاورة الجمهورية ، نظم التّعليم على المراحل الأولى منها تناظر التّعليم الابتدائي في العصر الحديث ، وقوام هذه المرحلة هو تدريب البدن وسماع الموسيقى أي تنمي الجسد و الروح.

وتبدأ هذه المرحلة في سنّ مبكّرة ،حيث يمارسون الرّياضة البدنية ،لتدريب الجسم على التّحمل وتحقيق الصّحة ،والقوى عن طريق تنمية بدنه و تنظيم غذائه، والهدف الأهم هو رعاية النّفس في جزئها العصبي، أي تنمية صفات الشّجاعة والإقدام، وفي هذا يقول فؤاد زكريا أنّ أفلاطون "يري أن المحارب يجب أن يجمع بين الحسّ الرقيق المرهف من ناحية، والشّجاعة والإقدام من جهة أخرى ".([1]) و من هنا يرى أفلاطون أنّ وجود تناسب بين الجانب البدني، والجانب الروحي هو التّناسب ،لأن الإفراط في ممارسة العناية الجسدية تؤدي إلى العنف غالبا ،والاستماع إلى الموسيقى والاهتمام بالأدب يؤدي إلى طراوة ونعومة الفرد . وهذا ما يتنافى مع مقتضيات وأهداف التّعليم، ولهذا يجب المزج بين حساسيّة الرّوح وشجاعة القلب وقوّة الجسم.

[1]– افلاطون الجمهورية، ترجمة فؤاد زكريا ، دار الوفاء الدنيا الطباعة والنشر ،مصر الاسكندرية 2004 . ص 133 .

2 – المرحلة الثانية : تناظر هذه المرحلة الثّانوية في العصر الحديث ،وتبدأ بعد انتهاء المرحلة الأولى في سنّ الثامنة عشر، بعد أن يجتاز المتعلّم الاختبارات الّتي تعقد لهم في ختام المرحلة الأولى ، و هي تبدأ بفترة تستمر من سنتين إلى ثلاث سنوات، يتدرّبون فيها تدريبا عسكريا إجباريا ، وعند اجتيازهم هذه الاختبارات بتفوّق ،ينتقلون إلى المرحلة الثانية التي حدّدها أفلاطون بعشر سنوات، وتبدأ من سن العشرين إلى الثّلاثين . والّرياضيات هي المحور الّذي يدور حوله التّعليم، في هذه المرحلة، بالإضافة إلى على الفلك ،وهذه الدّراسات تستهدف إلى أن يتدرّب الشّباب على التفكير المجرد ،وإدراك العلاقات المجرّدة، وهنا يقول فؤاد زكريا : "إن الرّياضيات كانت بالنّسبة إلى أفلاطون ، تعنى عادّة الحساب ،والهندسة ولا سيما هندسة المسطّحات ، وإن كان قد أبدى بعض الاهتمام بهندسة الحجوم،كما أضاف إلى مجال الرّياضة نظرية التّوافق الموسيقى ،وعلم الفلك"([1]).

بعد اجتياز امتحان المرحلة الثانية ،يواصل أولئك النّاجحون .أمّا الفاشلون فهم غير جديرين بالمتابعة، ولذلك يشتغلون مناصب عسكرية ،أو مساعدين تنفيذيين ،أو غيرها من المهام. لكن السّؤال: كيف يمكننا أن نقنع هؤلاء الشّباب، المدرّبين تدريبا عسكريا ورياضيا قويا بعد سقوطهم في الامتحان، من عدم الثّورة على المدينة وحمل السلام؟

[1]–افلاطون –الجمهورية ، ص135.

يجيب أفلاطون بأن نقنعهم بأمرين: مسألة الحساب والعقاب ،و"في هذه الحالة يكون الدّين والإيمان، هو الحلّ الوحيد لذلك : حيث نخبر هؤلاء الشّباب الصّغار بأن الأقسام التي سقطوا فيها ،هي من صنع الله قسّمها لهم ،وفرضها عليم وهي قطعية وباتة ولا مرد لها " ([1]).

3-المرحلة الثانية: تبدأ من الثلّاثين إلى الخمس والثّلاثين، وهي المرحلة المخصّصة لدراسة الديالكتيك ،أي دراسة الفلسفة ،و فيها يتعرّفون على طريق الوصول إلى اكتشاف الحقيقة المجردة بالجدل، الّذي يترفعون به من المحسوس إلى المعقول بدون وساطة ،أي أداة من أدوات الحسّ. ومن هنا يقول فؤاد زكرياء:"إن الدّولة تختار أصلح الحرس، ممن اجتازوا مرحلة التّعليم الرّياضي، لتنتقل بهم إلى أسمى مراحل التّعليم ،مرحلة مشاهدة الخير في ذاته ،ومعاينة سير الكون وكشف الحقيقة العليا عن طريق الديالكتيك "([2]).

لعلّ أفلاطون خصّص المرحلة الثّالثة ،من التّعليم التّربوي في الجمهورية في سنّ متأخرة ،وذلك لتأكيد فكرته ،الّتي تنصّ على عدم تناول الفلسفة في سن مبكّرة ،لآثارها الجسيمة ،وهنا يقول :" من أهمّ الاحتياطات أن نمنعهم في دراسة الديالكتيك ،وهم لا يزالون حداثتهم .... إنّ المراهقين الّذين تذوّقوا الدّيالكتيك لأول مرة، يسيئون استعماله ويتّخذونه ملهاة، لا يستخدمونه إلا للمغالطة. فإن قام أحد بتنفيذ حججهم بأنّهم يحاكونه ،ويفندون حجج الآخرين على نفس النحو."([3])

[1]-ول ديورانت ،قصة الفلسفة من أفلاطون إلى جون ديوي، ترجمة فتح الله محمّد المشعشع ،مكتبة المعارف ،ط6 بيروت1988، ص39-

[2]-افلاطون الجمهورية ، ص141 .

[3]- افلاطون، الجمهورية ، ص 141 .

ومن هنا يتضّح لنا، أن أفلاطون يحبذ أن المقبل على دراسة الفلسفة يجب عليه التّزود بالقدر الكافي من المعرفة العلمية ،قبل أن يقبل على دراستها.

4-المرحلة الرابعة والأخيرة : يخضع لها أولئك الّذين اجتازوا بنجاح اختبارات المراحل السابقة ، و هي تستمر لمدّة خمسة عشرة عاماً أخرى ، وقد خصّصت للتّدريب العملي على ممارسة الوظائف العليا،و تولّي المهام العسكرية الفعلية، والغرض من ذلك اختبار قدرة الأبناء على الصمود، لأنهم و بالرغم من ذلك ،فإن تدريبهم حتى الآني عد ناقصا ، فيجب أن ينزلوا من علياء الفلسفة ، ويُزجى بهم ثانية في كهف حياة التنافس والتزاحم .....وعليهم فيما مدى الخمسة عشر سنة التالية أن يضعوا فلسفتهم مواقع الاختبار ... والقلائل الّذين يجتازون بنجاح الدّراسة النّهائية في التربية العملية ،يختارون آليات حكاما للدولة ([1]).

الملاحظ أن أفلاطون لم يقتصر النّظام التربوي عنده على طبقة معينة من الشعب ،بل جعله تعليما شاملا في مراحله الأولى، حيث يشترط الصّحة الجسدية والعقلية دون مراعاة شيء تأخر .

1/3-أهداف التّعليم عند أفلاطون :

سعى أفلاطون من خلال هذا النّظام التّربوي التعليمي، إلى تحقيق جملة من الأهداف، مبنية على أسس ومبادئ عامة لتحقيق ما يلي :

[1]- سعيد اسماعيل علي، التربية في الحضارة اليونانية، دار عالم الكتب ،القاهرة ،1995،ص171

1- الإعلاء من شأن العقل على الأمور الحسية من خلال تنمية الملكية العقلية المجردة و ذلك بانتقاء أوفر الشباب لياقة وأكثر هم رجولة.

2- إحاطة الأطفال بالمثل العليا الصالحة ،وتعريفهم بالخير الأسمى لأن التربية ،لا تكون قهرا أو إجبارا ، وإنّما هي توجيه للنّفس نحو ما تستطيع ،و إنما للطبع الذي جلبت عليه ، وكل ميسر لما خلق له " لأن حراسة النّفس وقيادتها تبدأ بالنسبة لأفلاطون ،بتشذيتها وتنقيتها من الأساطير، والبحث فيها عن الوئام والانسجام " ([1]).

و الهدف من كلّ هذا إنتاج أطفال قادرين على حكم أنفسهم ،ويستطيعون بتفكيرهم التّصرف في المسائل المتعلقة بسلوكهم .

-3- بناء شخصية تشعر بالولاء للمُثل السّياسية العليا للمجتمع و الدّولة ،ولتحقيق وحدة الدّولة ،وذلك عن طريق هدم روح الفردية السلبية ،"لأن وسيلة تكوين دولة حكمها صالح ، هي أن تجد لمن ينبغي أن يتولوا الحكم فيها سبيلا في الحياة أفضل من الحكم ،وعندئذ تكون مقاليد السّلطة في أيادي الأغنياء... الفضيلة والحكمة.... لتحقيق السعادة "([2])،لأن طبيعة الإنسان تتطلّب التّوفيق بين الحياة المعقدة وعناصرها ، و لكي تكون هذه العناصر موحّدة، يجب التّوفيق بين مطالب الجسم والعقل والحياة الّتي تقوم على العادة ، و التي تقوم على التّفكير والمصالح الفردية ،ومصالح الّدولة ،وبهذا نصل إلى بناء شخصية كاملة قادرة على الولاء .

[1] -احمد المنياوي ، جمهورية افلاطون ،المدينة الفاضلة كما تصورها فيلسوف الفلاسفة ، دار الكتاب العربي للنشر . حلب 2010.ص 134

[2] - احمد المنياوي ، المرجع السابق، ص 136

4 – تنمية الإحساس بالجمال . فالتّربية لابد وأن تهدف إلى أن يُحب الفرد الخير والجمال، و يجب لذلك أن تتعلم الرّوح السّامية للفرد أن تضع المثال فوق الواقع. وأن تهتم بالأمور الخالدة العابرة ، فالطفل بطبعه محب للشهوات الوضعية ، وعلى التربية واجب إثارة اهتمامه بالحقيقة المثالية([1]).

تلاحظ أنّ التّربية والتعليم عند أفلاطون،كانت عبارة من نظام ،وليس قضية إيصال للمعلومات والمعارف والخبرات للمتعلمين فقط، بل ترتبط بصحّة العقل والبدن والّنفس، وذلك من أسمى المذاهب الأفلاطونية ، إذ يقول عن الموسيقى مَنْ حسنت ثقافته الموسيقية ،فله النظرة الثاقبة الحكيمة، من خلال التّغذي بالموضوعات الموسيقية الجميلة ، فينشأ النشأة الصّالحة الشّريفة ،أما صحة البدن ، فغذاؤها المتين الرّياضة البدنية الّتي تعطي الصّحة والعافية لشبابنا وتحميهم وتحفظهم.

4/التعليم عند أرسطو: (384 ق م – 322 ق م)

أرسطو تلميذ أفلاطون ،وخليفته في الزّعامة الفلسفية ، نظر إلى التّربية والتّعليم على أنهما مرتبطان بكيان الدولة ، وبالكيان السياسي القائم، فمن مقومات التربية عنده ،هو تقوية الأواصر الأسرية خير للأسرة والتربية في الوقت نفسه . ويرى أن الصداقة أو ما نسميه اليوم بالإحسان هي أساس الحياة الاجتماعية و مبدؤها ، و هكذا تكون قد انشغلت التربية الخلقية أرسطو ،و يقرر بضرورة تكوين العادات الخلقية منذ الصفر في كثير من العناية ([2]).

[1] –سعيد إسماعيل علي ، التربية في الحضارة اليونانية م س،ص159

[2] – زيرق دحمان، التربية في الفكر الإسلامي العام ، مُحَّد الغزالي "نموذجا" أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع جامعة مُحَّد خيضر،بسكرة،2016،ص113

كما نظر أرسطو للتّربية على أنها جزء من السياسية ،وأداة ضرورية لخدمتها ولبناء استقرار المجتمع وصلاحه . وذلك لبلوغ الغاية القصوى، ألا وهي تحقيق السّعادة والسّلام للمواطنين، فالتربية عنده تعتبر من مهام الدولة.

دعا أرسطو إلى التّركيز على تعليم الفرد ،الفروسية و خلق صفات النبل والشّجاعة ، وبعد سن الواحدة فما فوق ، يبدأ الاهتمام بتدريب العقل على الحكم السّديد، والتّفكير السّليم ،من خلال المنطق والسّياسة والفلسفة([1]). وهنا وجب تنشئة الفرد على ضبط الشّهوات بالعقل والحكمة ،كانت خيرا والعكس بالعكس ، فواجب المربيّ هو أن يحمل الطّفل على التّمييز بين الخير والشر وإخضاعه للعقل ([2]). فأرسطو هنا يرى أنه لا يجب في هذه المرحلة أن يهمل العقل. فمثلا ألعاب الطفل "يجب أن تكون تدربا على التّمرنات العقلية، وضرورة إقصاء العقل من كل العوامل المفسدة ، تلك التي تنشأ من خلال اختلاطه بالعبيد ورؤيته لمشاهد غير خلقية ([3]) . كذلك يُقرّ أرسطو ككل معاصريه، بالثّقافة والرّياضة والموسيقى وأضاف الرّسم ،إلا أنه يوجّه أكثر اهتمامه للموسيقى، لِما لها من مفعول خلقي ، فهو يقرّ بضرورة تكوين العادات الخلقية منذ الصّغر ،وغرض أرسطو هو البحث عن الوسائل الّتي تؤدي بالإنسان إلى الخير والكمال المطلق . إذْ رأى أنّ كمال الإنسان وخيره المطلق هو السّعادة ، وتتحقّق هذه الأخيرة بأن يقوم الإنسان بأعماله الخاصّة به كاملة . ذلك أنّ هناك أمور أخرى يشترك فيها مع غيره . كالنّمو والإحساس و التّغذية ، فسعادته إذا في أن يُتاح له تحقيق شخصيته ،

[1]– محمّد سلمان الخزاعلة وآخرون : تطور الفكر التربوي، دار الصفاء ، الاردن ، دط ،2012 ، ص113

[2]– زيرق دحمان، التربية في الفكر الإسلامي العام ،م س، ص113

[3]– عبد الله عبد الدايم. التربية عبر التاريخ ،من العصور القديمة حتى أواخر القرن العشرين، دار العلم للملايين ،ط5 بيروت : 1984.56 . ص 81

والقيام بالأمور الّتي تخصّه من حيث هو إنسان على وجه كامل. والمقصود بالكمال هنا هو تأديتها وفق الفضيلة، فالسّعادة لا تتحقّق إلاّ إذا اتبع الإنسان، وأن يؤدي الأعمال المتعلّقة بالتّفكير والرّؤية وفقا للفضيلة.([1])

5/ التربية و التعليم في الحضارة الصينية: تعد الحضارة الصينية واحدة من أقدم الحضارات الإنسانية، ولها العديد من الجوانب الحضارية ، اتخذت التّربية في الحضارة الصينية طابعا خاصا، حيث اعتمدت بشكل كلّي على التّعليم مقابل الأجر. حيث حافظ نظام التّربية الصّيني ،على العادات والتقاليد المجتمعية بشكل بحت، ولم تقبل بتاتا المساس بهما أو محاولة تغيير مفاهيمها .

واعتمدت طرق التّدريس فيها على تمرين الذاكرة والتلقين ([2]) .

لم يكن للمجتمع الصّيني مدارس بالمعنى الحديث ،بل كان نظام التعليم عبارة عن تجمّع للطلبة حيث اهتمت بشكل أساسي، بغرس القيم الأخلاقية في نفوس الطّلاب ،ونقل الثّقافة الصّينية من جيل إلى آخر، وإعداد القادة إعداداً محكما من أجل تولّي مقاليد الحكم.

وكان نظام الامتحانات في الصّين ،هو المعيار الّذي ينتخب به موظفي الحكومة، والنّاجح في هذه الامتحانات يكتسب ثقة الشّعب، واحترامه. وكان يرتدي لباسا خاصا، و له الأولوية في الحفلات

[1]–عبد الله عبد الدايم ، مرجع سابق ، ص83 .

[2]– مقال التربية في الحضارات القديمة. مستخلص من الرابط :

http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/Lecture.aspx

fid=106depid=661 cid=436 21

والأعياد والمواسم ، وكانت الامتحانات تتمّ تحت إشراف الحكومة، ويتم اختيار النّاجحين بواسطة نخبة من العلماء، الّذين سبق لهم أن اجتازوا هذه الامتحانات من قبل .([1])

6/ التّعليم في الحضارة المصرية:

كان للتّربية عند المصريين منزلة خاصة. فكان في سنّ الرابعة يعيش الطفل مع ألعابه ، من دمى و تماسيح وغير ذلك .ولم تكن تربيته سهلة ،فمنذ أوّل عام من عمره ،وهو يسير حافي و حليق الرأس ،وطعامه الأساسيّ خبز الذّرة ،وكانت أمّه تُقدّم له بعض المبادئ الدّينية الأولى.كانت المدرسة عند المصريين القدماء تسمّى بيت التّعلم ،وكان منهج الدّراسة يحتوي على الدّين ،و السلوك ،والقراءة، والكتابة ،و الحساب ،والسباحة والرّياضة البدنية.

وكان في المدن يوجد ما ندعوه المدارس الابتدائية العليا ، وفيها يتعلّم كتابة الحروف والرسم، والإنشاء الأدبي ،والجغرافيا . ويمكنه الانتقال من المدرسة الابتدائية في المدرسة الأولية بعد اجتياز امتحان ليس بالبسيط . ولم تتوقّف عمليّة التّعلم عند هذا الحدّ في الحضارة المصرية، حيث كان هناك دراسات عليا تأخذ طابع الدراسة الفنية والمهنية . حتّى الأدب كان يدرس من أجل غايات عملية ،وهي القدرة على التعبير. وكتابة النّصوص القانونية ،و التجارية بطريقة سليمة.

وكان هناك تخصّص لكل طالب ،حيث كان هناك مدرسة للطّب والهندسة ،والبناء والكهنة ،وكل يتلقى إعداد ا جيدا لمهنته المقلبة ([2]).

[1] – عبد الله عبد الدايم . التربية عبر العصور القديمة في أواخر القرن العشرين ،دار العلم للملايين، بيروت ،ط5 1984 . ص 35

[2] -عبد الله عبد الدايم . التربية عبر العصور القرعة في أواخر القرن العشرين . ص 49

7/ نظريات التعلم:

أما نظريات التّعلم الحديثة فقد قدّمت كثيرا من الأفكار والتّجارب الملائمة للعملية التّعليمية، وهذه الأفكار والتّجارب ،هي عبارة عن مساهمات فعّالة لعلماء النّفس التربوي في عمليه التّعلم النّاجح ، فالنّظرية هي مجموعة من الأبنية ،أو المفاهيم المتفاعلة والتعارف والافتراضات، والقضايا الّتي تمثّل وجهة منتظمة لتفسير ظاهرة ما، و وذلك بإيجاد علاقات بينها بهدف تفسير الظّاهرة ، والتّنبؤ بها ([1]).ومن بين هذه النّظريات نذكر:

7-1 -**نظريات التّعلم المعرفية:** يمثلها الجشطالتيون الّذين يرون أنّ التّعلم حدث بالتّبصّر والاستبصار ومن أهمّ مبادئها :

- يعتبر التعلم مهارة معرفية معقدة ،تتضمن استعمال أساليب متنوّعة للتعامل مع المعلومات، للتّغلب على محدودية القدرة اللّغوية .

- إن تعلّم لغة ثانية ،يعنى تعلّم المهارة اللاّزمة لذلك ،وهذا يتطلّب ممارسة جميع جوانب هذه المهارة، حتى تصبح متكاملة لأداء لغوي طلق وسليم ،إلى أن يصبح الأداء آليا .فالتّعلم عملية معرفية عقلية ،لأنّه يتضمن تمثلاً داخليا للمعلومات التي توجّه الأداء اللغوي وتكمله ،وفي حالة اكتساب اللّغة فإنّ هذا التّمثّل يعتمد على نظام لغويّ يشمل إجراءات لاختيار المفردات والتراكيب ،والمعاني المناسبة الّتي تحكم الاستعمال اللّغوي.

[1].– كفاح العسكري وآخرون . نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، تموز للطباعة والنشر والتوزيع. دمشق، سوريا ط1. 2012 . ص .7

هناك إعادة ترتيب وتقويم مستمران للتّمثّلات الدّاخلية، تتناسب مع تزايد قدرة المتعلّم اللّغوية ،حيث ترتب التّمثّلات اللّغوية حسب سهولتها أو صعوبتها.([1])

2-7 – النظرية السلوكية: ترتبط هذه النظرية بالفلاسفة التجريبيين ، وتهتم بالسّلوك الظاهر ، والإدراك الحسّي أو التعلم بالحواس، و يرى روادها أنّ التّعلم يحدث بالربط بين المثير والاستجابة ، وتعزيز الرّابط بينهما . ويرون أنّ الخبرة الحسّية هي مصدر المعرفة . أما الأفكار والمفاهيم عندهم ،فهي بالضرورة نتائج الانطباعات الحسّية ،ومن نظرياتهم التّعليمية المشهورة:

أ-نظرية بافلوف:" التّعلم بالاقتران" وتسمّى النّظرية الاشتراطية الكلاسيكية .

ب – نظرية سكينير:" التّعلم بالتعزيز" وتسمّى الاشتراط الإجرائي.

ج- نظرية"ثورندايك" : " التّعلّم بالمحاولة والخطأ ".

3-7 –النظرية البنائية : التكوينية لجان بياجيه :

ويطلق عليها نظرية النّمو المعرفي، وتعتبر أحد أشهر نظريّات التّعلم. و الّتي تتبنى المفهوم القائل بأن الفرد ، يعتمد في بناء هيكله الدّاخلي على البيئة المحيطة به ، ومجتمعه وضرورة تطوير الأداء العقلي، وبناء أنماط فكرية خاصّة "([2]).وتعود جذور هذه النّظرية إلى قرون ماضية في عهد أفلاطون و أرسطو، إلا أن جان بياجيه هو من صاغ هذه النظرية، في الفترة ما بين 1980 - 1986، بالتالي تنسب النّظرية البنائية له.

[1] – عقيلة الصامدي، فواز عبد الحق. نظريات تعلم اللغة واكتسابها – تضمينات لتعلم العربية وتعليمها . مجلة مجمع اللغة الأردني ع 54 جمادى الأول شوال 1418 كانون الثاني – حزيران . 1998. الاردن ،ص167

[2] – تاريخ الاطلاع : 03 أفريل 2023. www.maktabkk.com/blog/post/Anshtm –

والتّعلم وفق هذه النّظرية يُبنى من خلال تكيّف الذّات مع موضوع التّعلم، وذلك عبر الاستيعاب والتّلاؤم المؤديين إلى التوازن الحاصل في الدماغ ،بين المعطيات السابقة والمعطيات الجديدة. فالإنسان لديه قدرات معينة تعطي معنى و نظاما، لما يستقبله من مثيرات .

تقوم هذه النّظرية على مبدأ أن التّعلم فعل نشيط ،ويكون المتعلّم محورًا للعملية التّعليمية التعلمية ، يبني معرفته اعتمادا على ذاته فقط من خلال (الملاحظة، الانتقاء صياغة الفرضيات، التّحليل الاستنتاج.....) . كما نبهت هذه النظرية إلى ضرورة التركيز على الفروقات الفردية بين الطلبة في الصف و الواحد.

كما تطرّق العديد من العلماء والأئمة العرب ،إلى موضوع التّعلم وتحدثوا فيه بإسهاب ،على الرغم من أنها لم تكن نظريات قائمة بذاتها، إلا أنها كانت إرهاصات ومؤشرات لبناء نظريات كاملة ، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر الإمام الغزالي و ابن خلدون .

8/ التربية والتعلم من الإمام أبو حامد الغزالي (450هـ–505هـ):

يرى الغزالي أنّ العلم ليس يُطلب لذاته ،وإنما له وظيفة ودور في حياة الإنسان ، و هو تحسين وتجويد العمل ،و إفادة الإنسان في مختلف مراحل و ظروف حياته ، حيث قال "العلم بلا عمل جنون، والعمل بغير علم لا يكون" ([1]).

يؤكد الغزالي على أهمّية العلم ، ويقصد به العلم النّافع والعلم عنده له مفهومه الواسع، فهو يشمل كل المعارف والثّقافات حيث يدعو إلى موسوعية الثّقافة ، ولم يحصر برنامجه في دائرة العلوم الشرعية ، بل جعله مفتوحا لكل ألوان المعرفة ويرى أنّ المسلم يجب عليه أن يتعلّم ما يفيده في دينه ودنياه.

وأكد أحقية كلّ مواطن في الحصول على قسط من التّعليم حسب مؤهّلاته وقدراته .من منطلق أن التّعليم في الإسلام حقّ للجميع بلا تفرقة . ويرى أنّ العلم هو سبيل التّقدم ، ونهضة المسلمين تقوم على العلم الدّيني والدنيوي.

[1]. – أبو حامد الغزالي، أيها الولد ،تحقيق علي محمّد الدين، ط4. البشائر ،لبنان 2010 . ص 35.36

أمّا عن التّربية ،فقد أكّد الغزالي وركز في أهدافها على الجانب الديني، فهي عنده تزكية النّفس وتغيير السّلوك إلى الأفضل، والتّربية والتّعليم قرينان، وليس ثمة فصل بينهما . لأنّ الإسلام يقوم على الأمرين معا.

9/ التّعليم عند ابن خلدون :(1332 م – 1406م)

يرى ابن خلدون أنّ العلم والتّعليم طبيعي في العمران البشري، لأنّ الإنسان إنّما يتميّز عن الحيوان بالفكر ،الذي يهتدي به ليحصل معاشه والتعاون مع أبناء جنسه ، والاجتماع المهيأ لذلك التّعاون ، وأن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه ،إنّما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده، والوقوف على مسائله ([1]) . كما يرى ابن خلدون أنّ العلم وحده لا يكفي أن يكون سلاح المعلّم ، بل لا بد من دراسة نفسية الأطفال، و معرفة درجة استعداداتهم ومواهبهم العقلية ، حتى ينزل إلى مستواهم الفكري. ومن ثم يتمّ الاتّصال بينه وبين النّاشئين ، من هذا يتبيّن من كلام ابن خلدون ، أنّ دراسة فن التربية وطرائق التدريس ،من أهمّ ما يعنى به المربي ([2])، حيث نجد أنّ ابن خلدون يعالج وظائف العلم وفضله . بنفس المنطق الّذي انطلق منه الفقهاء ،إذْ نظر إلى العلم والتّعليم كظاهرة طبيعية في المجمع الإنساني . له وظائفه على صعيد الأفراد الجماعات، أيضا له نتائجه المترتبة سواء على صعيد العمران البشري، أو التّقدم الحضاري للأمم و الجماعات ([3])’

والعمليّة التّعليمية عند ابن خلدون يجب أن تتبع المبادئ والطّرائق التّالية :

– التّدرج التّكراري بما يناسب المتعلّم والموضوع معا ،وذلك أن يتدرّج المعلم مع المتعلم ، بتلقينه مسائل من كل باب ، دون الدّخول إلى تفصيلاتها مراعيا قدرة المتعلم وقابليته على فهم ما يلقى عليه، ثم في مرحلة لاحقة يبدأ المعلم مع زيادة قابلية المتعلم لاستيعاب أساسيات كل باب ، بالدّخول إلى تفصيلات أكثر ، أمّا في المرحلة الثالثة يبتعد من العموم ويدخل بالإجماليات ، ولا يترك باب ولا

[1]– عبد الله عبد الدايم : مرجع سابق ،ص246

[2]– يوبكر عواطي : الفكر التربوي عنه ابن خلدون ، جامعة الامير عبد القادر، قسنطينة ،محاضرات ،ص234

[3]–المرجع نفسه ، ص235 .

تفصيل الا وضحه، وذلك كلّه مرتبط باستعدادات المتعلم ،ومتطلبات الموضوع ([1]). ويجب أن يكون في هذه المرحلة هذه المرحلة التّدرج إلى السهل إلى الصعب. وذلك بتلقين المتعلمين شيئا فشياً ،ولا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلاّ أوضحه ([2]) . وهنا يجب أن يكون هناك جدل و حوار قائم بين المعلم والمتعلم ، حيث ينتقد ابن خلدون طريقة الحفظ في التّدريس ، لأن هذا يخلق طلابًا ليس لديهم قدرة على التّصرف في العلم والانتفاع به .([3])

وتقويم العملية التّعليمية عنده ابن خلدون، على ثلاثة أعمدة هو المتعلم والمعلم والطريقة ،وتتحقق الأهداف التربوي والتعليمية بمقدار ما يتوفر لهذا الموقف من شروط فمن شروط المعلم تذكر :

- الإحاطة بمبادئ التّعليم وعدم الشّدة على المتعلّمين .

- الإيجاز المفيد في تقديم المسائل العلمية.

- المتابعة والاستمرار في تلقين العالم وعدم الخلط بين الفنون(العلوم).

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

- الحثّ على الممارسة والتّحلي بالتّدرج والتّكرار في عرض المادة.

وهكذا يرى ابن خلدون أنّ العلم والتّعليم طبيعي في البشر، ومن فكرته هذه نجده ينظر إلى التّعلم من زاوية عمله الاجتماعي، أي مراعاة الواقع الاجتماعي والثقافي ضرورية، من حيث أن المحتوى كلما ارتبط بهما كان أكثر نفعا.

[1]– سناء دراوشة : الفكر التربوي الخلدوني : مقاربة بين الأصالة والمعاصرة ، جامعة النجاح الوطنية ، مؤتمر ابن خلدون 2012 م .ص 37(بتصرف)

[2]– عبد الله عبد الدايم ، مرجع سابق، ص 248

[3]–بوبكر عواطي ، مرجع سابق ، ص242

خلاصة:

من لا يعرف ماضيه لا يعرف حاضره و مستقبله، و بالطبع معرفة الحضارات القديمة و طرق الحياة بها،كنز لا يقدر بثمن، فبمعرفتنا لكيفية تطور التّعلم و التربية في الشعوب البدائية، يعلمنا كيف تطور الإنسان، و كيف تطوّر تفكيره من مجرد رجل كهف، إلى غاز للفضاء و مكتشف للذرة.

الفصل الاول

المبحث الأول : مصطلحات و مفاهيم الدراسة

1- تعريف المقاربة :

اصطلاحا : ويقصد بها : الطريقة أو الكيفية لدراسة موضوع ما ، أو مشكلة لحلها وفق إستراتيجية محددة. ([1])هذا التعريف يركز على كون المقاربة منهجاً لمعالجة مشكلة وحلها وفق خطة محددة.

أمافي**الجانب التعليمي** ، فتشير إلى : " القاعدة النظرية التي تتشكل من مبادئ يقوم عليها إعداد برنامج دراسي أو اختيار استراتيجيات التعليم ووسائل التقويم. ([2])

هذا التعريف ركز على أن المقاربة جملة من المبادئ والرؤى التي تتخذ أساسا لبناء مشروع يكون منهجيا ، أو تربويا أو طريقة أو وسائل تقويم.

فلا يخفى على عاقل مدى أهمية التعليم في تنشئة الأجيال وتنمية مهاراتها استجابة لتطلعات المجتمع الذي يشهد نموا متسارعاً في شتى الميادين: الثقافية، والاقتصادية، والطفرة التكنولوجية، و مقتضيات العولمة .....لذلك كان لزاما على منظومتنا التعليمية أن تهتم بالتعليم و تسخر له كل الإمكانات المادية وتزوده بمختلف التجارب التي حققت نجاحا في مجال البيداغوجيات الحديثة. وفي هذا السياق تبنت وزارة التربية الوطنية مقاربات بيداغوجية ثلاثة مثلت كل واحدة منها مرحلة مفصلية في تاريخ المدرسة الجزائرية وهي :

[1] – عبد اللطيف الفارابي و آخرون .معجم علوم التربية دار الخطابي للطباعة و النشر ،المغرب،ط1، 1994، ص 21

[2] –عزيزي عبد السلام مفاهيم تربوية منظور سيكولوجي حديث ، دار الريحانة للكتاب ، الجزائر ، ط1 ، 2003 ، ص .147

1-1 أنواع المقاربات في المدرسة الجزائرية :

أ- المقاربة بالمحتوى continuous approach

تبنت المنظومة التربوية التعليمية الجزائرية بعد الاستقلال المقاربة بالمحتوى التي تعتمد في أساسها على الحفظ والاستظهار، وهي مقاربة تقوم على تبليغ المحتويات والمضامين المعرفية وشحنها في ذهن المتمدرس دون معالجة مضامينها فهما ،واستيعابًا ،وتحليلا ،ومناقشة ،ويتم اللجوء إلى استظهارها وقت الحاجة.

وقد اعتبر المعلم في هذه المقاربة المصدر الوحيد للمعرفة والمالك لها ،ينظمها ويقدمها للتلميذ ، و يقوم هذا الأخير باستهلاك المقررات المدرجة في البرنامج ، فلا يعد و المتمدرس حينئذ —سوى خزان أو مستودع فارغ يشحن بمختلف المعارف والفنون القائمة على التلقين ،وذلك أن" التلقين وظيفته الحفظ و التذكر واسترجاع المحفوظ"([1]).

إن منطق الرفض لطرح التدريس بالمضامين المعرفية عائد إلى كون هذا النمط من التعليم اثبت نجاحا محدودا ، و شكل عقبات تُذكر في المسار التعليمي للمعلّم والمتعلّم على حدّ سواء ، من حيث إنه مكلّف ، ومستهلك للوقت والجهد ، بسبب الحمل والاستظهار للمعلومات الإنسانية. في فترتها الكثيرة المتنوعة.

علما أن لمعارفنا التّراثية الأصيلة قسط وافر منها يحمل الصفة الشفوية التي لا تستقر إلا بحشو الذّهن بآلية الحفظ .يضاف إلى عيوب هذه الطريقة حسب منتقديها أنّها "تربيّ الاستبداد وتشجّع على الاتكالية والسّلبية وتساعد على ضعف قدرة المتعلّمين على الفهم ،و التحليل ،وحل المشكلات والاستنتاج، وحصر المتعلم في تلقّي المعلومات دون تصنيفها ،واختيار النّافع منها، ولهذا تنشأ أجيال لا تُعمل العقل ولا تعتمد النقد والتّحليل ، فعقولها خزانة معلومات تُستعاد وقت الحاجة دون إضافات . فأين تعليم التّفكير إذا قمعنا الفكر ؟ "([2]).

---

[1]- صالح بلعيد، أفكار في الإصلاحات التربوية ، مجلة اللغة العربية ، الجزائر السداسي الثاني ، العدد : 25, 2010 ، ص : 202

[2]- المرجع نفسه،ص 202.

ب– المقاربة بالأهداف : the approach by objectives

لقد كانت هذه المقاربة ثاني تجربة تخوضها الدّولة الجزائريّة حينما تبنّت المدرسة الأساسية ، وقد شهدت فترة أطول من المقاربة السابقة (المحتوى) مما يعكس من مدى التّجاوب الفعّال مع التّعليم الهادف ، والأكيد هو أن يتكئ هذا الموقف على قناعة ذاتية عززتها الروح العملية ، والتّعاطي مع مفاهيم المقاربة ، وتوجهاتها العلمية الصارمة بفضل فرص التّكوين المستمر، والتّعلّق بمفرزات المقاربة في حقل العطاء .وذلك أن فلسفة التّعليم الهادف قائمة على خطّ من الوضوح و الصّرامة المنطقية المضبوطة.

إن الهدف في أصله الدلالي يعني دقّة الإصابة ، حيث يسعى المعلّم إلى تحديد الأهداف و صياغتها وتصنيفها بعقلية الأجرة، التي تسمح بتحويل الناتج التّعليمي إلى سلوك مكتسب يكون بمقدوره – المعلّم – أن يمارس عليه فصل التّقويم الصّادق . مادام متوفراً على شرطي الوضوح والقابلية للقياس.

إن هذه النظرة إلى ناتج التعليم قد سهلت على المعلمين التّخلص من الإرث التعليمي الفاقد لقيمة التّخطيط السّليم ،والمراقبة الأكيدة لحصائل الجهد التّربوي في كل محطة رحلة الدرس ،بعد ما كان يسبح بخياله في مجال يعسر عليه أن يصف الفعل التّعليمي في صياغة ذات دقة ووضوح.

ج – الإصلاحات التربوية في ضوء المقاربة بالكفاءات : the competency–based approach

"بات من المؤكد أن مسيرة الإصلاح البيداغوجي مؤطّرة بمنظومة قانونية، اجتهد في صياغتها، وإخراجها فريق تكاملت خبراته "([1]).واسترسلت جهود كل منهم بحسب تخصصه، استجابة لرؤية يمتد الإصلاح فيها ليشمل مجموع المكونات المتفاعلة الأخرى للنظام التربوي التعليمي. دلالة على أن

[1]– يقصد بذلك اللجنة الوطنية للإصلاح . والمعنية بالمرسوم الرئاسي المؤرخ في 2000/05/09. للتوسع ينظر ا. م . ن ج 3/1, ط2009 .. وزارة التربية الوطنية

إرادة التّغيير في السّياسات الرسمية تمنح ظاهرة الإصلاح مفهوما ومحسوبا ، من خلال مبرّرات موضوعية تتكفّل برسم المنطلقات ، ووصف الملامح ، ورصد التّجلّيات، كاشفة جميعها عن الطّبيعة النوعية لأيّ تغيّير أو تعديل تقرّه المصالح العليا للدولة. فانطلاقا من المرجعية الإصلاحية الشاملة للمنظومة التربوية التعليمية نجد أهمها:

– أن الإصلاح عملية مستمرة . و متدرجة وشاملة " إن الإصلاح الذي شُرع في تنفيذه منذ السنة الدراسية 2003 –2004 .وعُمم تدريجيا على كل المراحل والمستويات، ووصلت دفعاته الأولى إلى نهاية المراحل التّعليمية."([1])

– أنه عملية تحسينية تطال المناهج البيداغوجية : كان موضوع إجراءات تحسينية من خلال عملية تخفيف المناهج التي تمت خلال السنة الدراسية 2007 – 2008 .([2])

–أنه مقصود لذاته ، من حيث أنه اختيار وغاية من الغايات الوطنية العليا .

–أنه عمليّة حتمية اقتضتها طوارئ المحيط العالمي ، فإن الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالمتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية، والسياسية ،والاجتماعية.....على المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة .....و تميزه تكنولوجيات الإعلام والاتصال.([3])

2– تعريف النّحو:

أ) **لغة :**

ورد في معجم العين في باب النّون مادة (نحا) :" النّحو القصد نحو الشيء نحوت نحو أي:

قصدت قصده ، و بلغنا أن أبا الأسود وضع وجوه العربية فقال للنّاس أنح نحو هذا وسمي نحو."([4])

---

[1]–وزارة التربية الوطنية،إصلاح المنظومة التّربوية . نصوص تنظيمية ، جانفي،2010،ج2 ،ص3

[2]–المرجع نفسه،جانفي،2010،ج2،ص3

[3]– المرجع نفسه ،جانفي2010 ج 2 ، ص3

[4]– الخليل بن أحمد الفراهيدي ، كتاب العين ، تح : عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت،ط1، 2003، م 4 ، مادة (ن ح) .

و يقول ابن منظور (ت 711هـ)في معجمه الشهير" (نحا) بمعنى النّحو وهو إعراب الكلام العربيّ ، والنّحو القصد والطّريق يكون، ظرفا و اسما ، نحاه ينحوه و ينحاه نحوا و انتحاه ، يقول الجوهريّ نحوت نحوك أي: قصدت قصدك ، وعند ابن السّكيت :نحا نحوه إذا قصده ، وفى الشيء ينحاه إذا عرفه ، ومنه سمي النّحوي لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الإعراب ".([1])

وورد في مقاييس اللّغة لابن فارس: "النّون والحاء والواو وكلمة تدل على القصد نحوت نحوه، ولذلك سمي نحو الكلام ،لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلّم على حسب ما كان كلام العرب تتكلم به." ([2])

من خلال هذه التعاريف اللّغوية نستنتج أنّ أظهر معاني النّحو لغة وأكثرها تداولاً هو القصد ، و هو أوفق المعاني اللغوية بالمعني الاصطلاحي .

اصطلاحا:

مما لا شك فيه أن بدايات النّحو الأولى تعود إلى العصر الذي عاش فيه أبوالأسود الدّولي (ت 69 هـ) . فقد كان عبارة عن أفكار، حيث أنه لم يكن علما قائما بذاته. ولعلّ أقدم محاولة لتعريف هذا المصطلح ،ما ذكره ابن السّراج(ت 316هـ)في كتابه الأصول:" النّحو إنّما أُريد به أن ينحو المتكلّم إذا تعلمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب ".([3]) و عرّفه ابن جنيّ (ت 392 هـ) في كتابه الخصائص، ولا يزال هذا التعريف يُؤخذ به إلى الآن بقوله : "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتّشبيه والإضافة و الجمع والتّحقير و التّكسير و الإضافة و النّسب و التّركيب، وغير ذلك ليلتحق من ليس من أهلا للغة العربية بأهلها في

[1]– ابن منظور، لسان العرب ، دار صابر، بيروت ، ط1 ، دت ، م م14) مادة (ن ح)

[2]– ابن فارس ، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت، لبنان، دط ،دت ، م5 ، مادة (ن ح) .

[3]– ابن السراج، الأصول في النحو العربي، تح : عبد الحسين الفتلي ، مؤسسة الرسالة، بيروت،ط3 ،1996 ،ج1،ص35.

الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها ، وهو في الأصل مصدر شائع، أي نحوت نحوا ،كقولك :قصدت قصدًا ،ثم اختص به انتحاء هذا القبيل من العلم ".([1])

من خلال هذا التّعريف نرى أن النّحو هو محاكاة العرب في طريقة كلامهم، و هو الغاية المتوخاة من تدوين هذا العلم ودراسته.

وقد ميّز هذا العلم بين نوعين في دراسة الكلمة ، أولهما الإعراب الّذي يعنى تغيّر آخر الكلمة بسبب انضمامها إلى غيرها في تركيب معين ، وهو داخل في ما اختص بعد ذلك باسم النّحو ،والثّاني هو ما يعني بدراسة بنية الكلمة مفردة ، وهو الّذي اختص باسم الصّرف.

3- تعريف تعليمية النّحو:

أو النّحو التّعليمي التّربوي : "وهو يقوم على أسس لغوية ونفسية و التربوية ،يركز على ما يحتاج إليه المتعلّم، فيستثمر بعض المفاهيم ،أو المصطلحات النّحوية لهذه النّظرية – النّظرية النّحوية – أو تلك، ليتخذ منها أصولا ، يبنى إليها مهمة تعليمية منسّقة ومنظّمة ، تعتمد على النّتائج التي توصل إليها علماء النّفس، والبيداغوجيا ،و اللّسانيات التّطبيقية ، و يسمّى أيضا النّحو الوظيفيّ".([2])

أما ما هذا النّوع يكون النّحو قائما على أسس لغوية ونفسية وتربوية، حيث يعمّ معيار الخطأ والصواب في كلام المتعلّمين.

---

[1]– ابن جنى ، الخصائص ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر ، ط4،د ت ،ج1،ص34.

[2]–فيصل قاسمي، تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، (شعبة الآداب والفلسفة أنموذجا) ، مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص لسانيات، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان ، الجزائر، 2015/2014 ، ص.19.

4- تعريف طرائق تدريس النّحو :

إنّ النّاظر في طرائق تدريس النّحو المعتمدة في الكتب التّربوية التعليمية، يجدها مهما تنوّعت لا تخرج عن طريقتين اثنتين هما:

4-1-الطّريقة الاستقرائية الاستنباطية :

تبدأ هذه الطّريقة بملاحظة الأمثلة والشواهد المختلفة ،ثم استخلاص القاعدة النّحوية التي تجمع بينها ، ويمكن القول: "إنّ هذه الطّريقة في الاستدلال والتّفكير الّتي لجأ إليها علماء اللّغة القدامى، حينما قعّدوا النّحو، وضبطوا أحكامه ، وذلك عندما نظروا في النّصوص القرآنية، والأحاديث النّبوية، والشّواهد الشّعرية ،والنّثرية ، وخرجوا من بحثهم الاستقرائي هذا بالقوانين النّحوية ،التي رصدوها بالملاحظة ،والمشاهدة ،والتحليل ،والتركيب ،والمقارنة ،ثم أثبتوها في مؤلفاتهم اللغوية"([1]). وهي الطّريقة ذاتها الّتي مكّنت الخليل من وضع علم العروض.

. 4-2- الطّريقة القياسية الاستنتاجية :

وهي التي تبدأ بعرض القاعدة النّحوية، ثمّ بتقديم الشّواهد والأمثلة لتوضيحها، وبعد ذلك تُعزز، وتُرسخ في أذهان المتعلّمين بتطبيقها في حالات مماثلة . و"يلاحظ أن هذه الطّريقة تعتمد على التّفكير القياسي الاستدلالي، الّذي يقوم على الانتقال من المقدّمات ،إلى التّصميمات، إلى الوقائع علما بأنّ هذه المبادئ ،و القواعد تكون قد توصلنا إليها بالاستدلال الاستقرائي".([2])

والملاحظ أنّ أكثر كتب النّحو وُضعت على هذه الطريقة، لقد تفرعت عن هاتين الطّريقتين، طرق اجتهد كل مُربٍّ في تحديد خطواتها ،و رسم أهدافها، وتعدّدت التّجارب ، وتمّ الانتهاء إلى اتّخاذ

[1] – ابن الانباري ، الإغراب في جدول الإعراب و لمع الأدلة، تحقيق يعيد الأفغاني، مكتبة العرب، الجامعة السورية ،1957 ،ص 95.

[2] – د. نايف محمّد معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها ،دار النفائس ،بيروت ،لبنان.ط5، 1998ص 182

طريقة الوسط التي يُطلق عليها البعض الطّريقة النّشيطة ، حيث يعفى المتعلمون من دراسة النّحو في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي بالصّورة الاصطلاحية. ويتم الاكتفاء بتعويدهم على الاستعمال الصّحيح للّغة العربية البسيطة ،الّتي يتعامل بها في حياته اليوميّة ،كاستعمال أسماء الإشارة، والاستفهام والأسماء الموصولة ،والضمائر ،والأفعال، دون تعريفها الاصطلاحي، وذلك من خلال عروض شائقة في تدريب التّعبير والمحادثة. وهنا تطرح كفاءة المعلّم وفطنته في استمالة ميول الأطفال، وقدرتهم في إدارة هذا النشاط اللغوي، وتنمية أحد المهارات الأربعة وهي: مهارة القراءة ،والكتابة و الاستماع والتحدث.

القراءة هي وسيلة استقبال معلومات الكاتب معلومات الكاتب ،أو المرسل للرّسالة, وهي وسيلة للتّعلّم والتّواصل ، أما الكتابة فهي مهارة أخرى ،تتطلب استخدام أيدينا، وأدمغتنا لإنتاج الرّموز المكتوبة ،أو محاولة ترميز الكلام . و الاستماع هو عملية ديناميكية مستمرة تحوّل اللغة المنطوقة إلى معاني في الدّماغ ،أما فيما يخصّ التّحدث فهو قدرة الشّخص على التوّاصل مع بالآخرين بهدف التّحاور، و نقل الأفكار، و المشاعر ،و الأحاسيس، والمعارف.

تعتبر المهارات اللّغوية عنصر أساسيّ، وجوهريّ في عملية التّعليم .دليل ذلك فشل المتعلمين وإخفاقهم في الدّراسة ،راجع إلى ضعف مستواهم في اللّغة ،و عدم تمكّنهم الجيد من المهارات اللغوية . نأخذ على سبيل المثال ،مواجهة المتعلم صعوبة في القراءة ،يؤدي به إلى عدم فهم المواد الأساسية الأخرى . إذاً فهي تشكّل همزة وصل بين المنطلقات الفعلية للبرنامج ،وأسسه الفلسفيّة ،وبين المواد التعّليمية التي تجسّد هذه المنطلقات، وتحوّله إلى شيء محسوس.

5- تعريف المقاربة النّصية:

هي اختيار بيداغوجي يقتضي الرّبط بين التّلقي و الإنتاج ، ويجسّد النّظر إلى اللّغة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية ، حيث يمثّل النّص البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية،

والصّوتية ،و الدّلالية ،والنّحوية ،والصّرفية ،والأسلوبية، وبهذا يصبح النّص المنطوق أو المكتوب ، محور العملية التّعليمة ، ومن خلالهما تُنتمى كفاءات ميادين اللّغة.

و يتم تناول النّص على مستوين :

***المستوى الدلالي:** ويتعلّق بإصدار أحكام على وظيفة المركبات النّصية (المعجم اللّغوي ، الدّلالات الفكريّة ....) إذْ يعتبر النّص مجموعة جمل مركبة ،مترابطة تحقق قصدا تبليغيا، وتحمل رسالة هادفة.

***المستوى النحوي:** وُيقصد به الجانب التّركيبي لوحدات الجملة، التي تشكل تجانسا نسقيا، يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات.([1])

6- تعريف الوضعيات الإدماجية:

تتمثل وضعية تعلّم الإدماج في توفير الفرصة للمتعلّم لممارسة الكفاءة المستهدفة ، وتمكّن الوضعية الإدماجية من تنمية الكفاءات العرضية ،من خلال تجنيد واستخدام المعارف ،والموارد المكتسبة في مختلف ميادين المواد.

ليست الوضعيات الإدماجية مجرد تصفيف المعارف المكتسبة من المواد ، ولا هي مجرد تطبيقات لترسيخ المعارف.([2])

[1]– وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي . 2016 . ص 7

[2]–وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي 2016 ص 26

خصائص الوضعية الإدماجية :

1/ تجند مجموعة من المكسبات التي تُدمج ولا تجمع .

2/موجّهة نحو المهمة ، وذات دلالة ،فهي إذا ذات بُعد اجتماعي، سواء في مواصلة المتعلّم لمساره التعلمي،أو حياته اليومية والمهنية ، ولا يتعلق الأمر بتعلم مدرسي فحسب.

3/مرجعيتها فئة من المشكلات الخاصّة بالمادّة الدّراسية ، أو مجموعة من المواد التي خصص لها بعض المعالم.

4/هي وضعية جديدة بالنسبة للتّلميذ.([1])

[1]– وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي 2016 ، ص 26

خلاصة

إنّ التعريف بهذه المصطلحات ،لأمر هام قبل الغوص في غمار هذا البحث، و حتّى يتسنى لنا تسمية الأشياء بمسمياتها الحقيقية ،و بمفاهيمها الصحيحة، نظرا لتشابه المصطلحات أو تداخلها في أحيان كثيرة.

المبحث الثاني: المقاربة النّصية

تعتبر المقاربة النّصية من أهم المحطّات المتواجدة في النّظام التعليمي ، فهي تُعد رافدا قويا ، و إحدى الطّرق البيداغوجية في تعلّم اللغة العربية ، حيث يمكن للمتعلّم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، وتقوم أساسا على دراسة نشاطات اللغة انطلاقا من النّص، وجعله محورا رئيسيا الذي تدور في فلكه تلك النشاطات خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى المتعلّم.

1- تعريف المقاربة النّصية:

هي لفظ مكوّن من مصطلحين :" المقاربة" و"النص" ، تعنى المقاربة النّصية في تعليميات اللّغة أنها:" مجموعة من طرائق التّعامل مع النّص وتحليله بيداغوجي الأغراض تعليميّة "([1]).

أ- **مفهوم المقاربة**

- لغة:

القرب نقيض البُعد قَرُبَ الشّيء ، بالضم ، يَقرُبُ قُربا ، وقُربانا أي دنا . فهو قريب، الواحد والاثنان الجمع في ذلك سواء ، والقُربان بالضم ما قَرُب إلى الله عز وجل ، وتقربت به". ([2])

- اصطلاحا

هي تصوّر و بناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء خطة ،تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب، ويقصد بها الطّريقة أو الكيفية لدراسة موضوع ما ، أو مشكلة لحلّها وفق إستراتيجية محددة. ([3])

---

[1]- عبد الكريم غريب المنهل التربوي. مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء2006 ج1،ط1،ص269.

[2]- ابن منظور لسان العرب ، دار صادر بيروت ط3 ،1414 هـ، مادة(ق ارب) ص 662، 664 (د ت)

[3]-عبد اللطيف الفارابي وآخرون ، معجم علوم التربية ، دار الخطابي للطباعة والنشر ، المغرب (ط1) ،(1994) ،ص21

ب– مفهوم النّص:

–لغة:

نصّ النّص ، رفعك الشئ ، نصّ الحديث ينصّه نصّا رفعه و كلّ ما أظهر، فقد نصّ، و قال عمرو بن دينار:ما رأيت رجلا أنصّ للحديث من الزّهري أي: أرفع له وأسند."([1])

– اصطلاحا:

إنّ أقرب مفهوم للنّص عند القدماء ،هو مصطلح (المتن) المقابل للإسناد عند علماء مصطلح الحديث،وعلماء اللّغة القدماء الّذين لم يولوا اهتمام بمفهوم النّص في الاصطلاح. سوى علماء الفقه، وهو وحدة تعليمية ، تعدّ محوراً تلتقي فيه المعارف اللغوية وغير اللغوية."([2])

2– المقاربة النّصية :

تعدّدت تعّريفات المقاربة النّصية نذكر منها :

– هي اختيار بيداغوجي يجسد النّظر إلى اللغّة باعتبارها نظاما ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النّص محورا أساسيا تدور حوله جميع فروع اللّغة ،ويمثّل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللّغوية ،والصّوتية، والدّلالية (المعجم اللّغوي، والدّلالات الفكرية باعتبار النّص يحمل ويبلغ رسالة هادفة) ،والنّحوية والصّرفية والأسلوبية. وبهذا يصبح النّص المنطوق أو المكتوب محور العملية التّعلمية ، ومن خلالها تُنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة.([3])

وعلى هذا الأساس يتضح مفهوم المقاربة النّصية المركّب من لفظتين :مقاربة–نص .

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب .باب ن.ص.ص

[2]– بشير ،ابرير تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ،عالم الكتب الحديثة . اربد (الأردن) . ط: 01 . 1427هـ–2007م.ص129.

[3]– وزارة التربية الوطنية : دليل استخدام كتاب اللغة العربية، للسنة الثانية من التعليم الابتدائي ،ص11

ونعني بالمقاربة مجموع التّصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتمّ من خلالها تصوّر منهجية، تقرّب بين جوانب عدّة في موضوع منوّع ،والمقاربة النّصية هي اختيار منهجي نعني بها طريقة تناول النّصوص بأسلوب متكامل كمستويات النّص اللّغوي .

3- مبادئ المقاربة النّصية :

اعتمدت المقاربة النّصية مقاربة نوعين في تعليميّة اللّغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات ومن مبادئها :

- المقاربة النّصية تتجاوز الانعزال اللّساني داخل الجملة.

- تبحث في النّصية أي كيف تتنامى الجمل ، و تتسّق لتشكّل نصا.

- تقارب ظواهر النّص في مقامات التّواصل والتّفاعل المختلفة ،وتحاول أن تجعل المتعلّمين ينتجون مالا نهاية من الجمل السّليمة تركيبيا ودلاليا.

- لا وجود للجملة في الاستعمال الواقعي للّغة ،حيث هناك سياق تلفظ يحيط بالجملة والجمل.

-النّص كل وليس مجرد تجميع للجمل، بمعنى هذا النّص يتحدّد من خلال مكوّناته ،لكنه لا يتوقف هنا : وكلّ جملة من النّص تحيل على معناها العميق.

إن تطبيق المقاربة النّصية تخدم وظيفتين تربويّتين أساسيّتين :

1- وظيفة تتعلّق بالمتلقّي والفهم :فبواسطة دراسة النّصوص، يقف المتعلّم بشكل أفضل على مضامينها ،وقصدية أصحابها .و في مستوى أكثر تعريبا ، ويدرك الآليات المتمكنة في تعلق البنيات النّصية.([1])

[1]- الأزهر معامير، مقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمناهج اللّغة العربية، للسنة الأولى ابتدائي ، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح, ورقلة 2014 / 2015 ص 82 بتصرف .

2-وظيفة تتعلّق بالإنتاج :بمجرّد فهم المتعلّم للطريقة الّتي تتكوّن بها النصوص ،والمنطق الّذي تحكمها سيستثمرها في إعادة بناء النّصوص الخاصّة به، تتضمّن عناصر الاتّساق والانسجام ،وتتيح له تلقى الموضوعات بشكل جيد، وإدراك التّرابط بين البنيات الفرعية للنّص، ثم البنية الكلّية للنّص، أمّا قدرة الإنتاج فتكمن في إنتاج موضوعات ، وذلك بوضح مجمل للموضوع المبتكر، مع الحرص على ترتيب عناصره ترتيبا منطقيا سليما، وعلى مطابقته للأنماط و النّماذج النّصية ([1]) . ويعني هذا أنّ بمجرّد فهم المتعلّم الكيفية تكوّن النّصوص الّذي يحكم انشغالها ، حيث يتمكن استثمار ذلك في إنتاج النّصوص شبيهة لها.

4- أساس المقاربة النّصية:

يُعدّ النّص المحور الأساسيّ الّذي تدور حوله جميع النّشاطات اللّغوية ، فهو المنطلق الأساسيّ في تحقيق كفاءاتها (فهم المنطوق والمكتوب والتعبير المنطوق والمكتوب).

و تقوم المقاربة النّصية أساسا على "التّماسك بين الجمل المكتوبة للنّص والسّياق النّصي .... أي النّص باعتباره المنطلق في تقديم الأنشطة اللّغوية. ويعتبر هو البنية الكبرى الّتي تظهر فيه كل المستويات الصّوتية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية، وهو بذلك يكون المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللغوية، وعليه فهو الأساس في بناء الكفاءات المختلفة (القرائية والكتابية ،التحليلية)." ([2])

[1]- على ابن هادية وآخرون، القاموس الجديد ،الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1، ص 802

[2]- مُحَمَّد صالح الحثروبي : الدّليلي البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعيّة والمناهج الرّسمية ،د ط،دار الهدى عين مليلة ، ص123

4- عناصر المقاربة النّصية:

يؤخذ بعين الاعتبار ثلاثة عناصر في المقاربة النصية وهي :

1-**البناء الفكري (فهم النص)** : تشمل هذه المرحلة على أسئلة حول النص موجه للمتعلمين، تؤدي إلى الإجابة ، عنها إلى فهم أفكار النص، و هي خطوة هامة وجزء لا يتجزأ من نشاط القراءة ودراسة النص ([1]).

2 – البناء الفنّي: يُعد البناء الفنّي مرحلة ضرورية من مراحل دراسة النّص الّذي يمكّن المتعلّم من تثمين ذوقه الفنّي ،واكتساب قدرة التّعبير الجيّد والإبداع اللّغوي .([2])

3- البناء اللّغوي :يتعرّض المتعلّم في هذا الجانب إلى القاعدة اللّغوية المتكررة، أو ما يعرف بالظّاهرة اللّغوية ، يقوم البناء اللّغوي على دعوة المتعلّم إلى ملاحظة الاستعمالات اللّغوية للقاعدة التّركيبية، وعلى مجموعة من الأسئلة مدعّمة بالشرح ،متبوعة بالقاعدة الّتي تضبط هذا الاستعمال للتّذكير. وهي القاعدة التي يفترض من المتعلّم أن يتوصّل إليها عن طريق الاستنتاجات.([3])ففي هذه المرحلة يتم صياغة أسئلة تتناول فيها الظّواهر اللّغوية المتواجدة في النّص، حيث تخدم الكفاءة الّتي تفرض على المتعلّم تحقيقها، و عليه فإنّ النّص هو المنطلق في الاستعمالات و الممارسات اللّغوية ،حيث أنّ الاعتماد على المقاربة النّصية في تعليم النّشاطات اللّغوية، لها دور وأهمية كبيرة في تعليم تلك النّشاطات باعتبارها تتّخذ النّص محورا أساسيا لتعلّم جميع نشاطات اللّغة.

---

[1]– ليلى شريفي المقاربة النّصية في كتاب اللّغة العربية ، السنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، مجلة الممارسات اللغوية، ع 25 ، جامعة معمري تيزي وزو، 2014،ص48 .

[2]– ليلى شريفي المقاربة النّصية في كتاب اللّغة العربية ، السنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط ، مجلة الممارسات اللغوية، ع 25 ، جامعة معمري تيزي وزو، 2014،ص .49

[3]– ليلى شريفي، المرجع نفسه. ص 49

-5- مستويات المقاربة النّصية:

1- المستوى الدّلالي (الفكري) : ويكون ذلك من خلال تعامل المتعلّم مع النّص ، فإنه يثرى قاموسه المعجمي بألفاظ جديدة ذات دلالات ، ويثري رصيده الفكري بالتّعرف على مختلف مقوّمات النّص بيئته، نمطه ، خصائصه. ([1])

من خلال هذا نستنتج أنّ العلاقة الدّلالية الّتي تربط بين اللّفظ والمعنى ،هي الّتي تجعل المتعلّم يرى رصيده اللّغوي بمفردات جديدة ذات دلالة .

2- المستوى اللّغوي : يُواصل المتعلّم دراسة للنّص من منطلق المقاربة النّصية ، فيتعرّض إلى روافد النّص المدروس . ويستخلص الظّواهر النّحوية والصّرفية والإملائية، حسب الأهداف المسطّرة في المنهاج بغية توظيفها كتابيا ومخاطبة.([2]) ومن خلال هذا نستنتج أن الصّرف من أهمّ علوم العربيّة فهو الّذي يوضّح الكلمة ،وموقعها في الجملة ، ويبيّن معناها وطريقة نطقها ،وبهذا يمكن المتعلم بتوظيفها كتابيا ومخاطبة.

3- المستوى البنائي : إن النّص الّذي انطلق منه المتعلّم ،وخصّه بالدّراسة والتّحليل مستخرجا ألفاظا جديدة ، قادرا على التّداول والتّخاطب بها ، متحصّلا على ظواهر نحوية وصرفية وإملائية، يضبط بها لسانه وكتابته ، فإنّ هذا كله شأنه أن يجعل المتعلّم قادرا على إنشاء نصّ جديد ،مدمجا كلّ موارده المكتسبة سابقا. ([3])

[1]-الأزهر معامير ،المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي ، ص83

[2]- المرجع نفسه ، ص 83 .

[3]-المرجع نفسه ، ص 83

6- خطوات المقاربة النصية :([1])

1/**التّمهيد:** هو عبارة عن الباب والمدخل للدّرس ، وبقدر ما يكون التّمهيد مشوّقا وجذابًا، يُلفت نظر المتعلّمين إليه فيبحثون عنه ، ويجرون وراءه . وهي مرحلة الملاحظة ، حيث يتمّ التّعرف على النّص وقراءته قراءة نموذجية فردية . وعليه فالتّمهيد هو الخطوة الأولى و الأساسية، يقوم بجذب المتعلّم للبحث عن محتوى الدّرس والهدف الّذي يسعى إليه الدّرس من خلال النّص.

2/قراءة النّص :يقوم المعلّم بقراءة النّص قراءة جهرية متقنة . يظهر فيها النّبر و موسيقى الصّوت عند التّلفظ بالكلمات التي تحمل الحكم النّحوي ،ليفكّر المتعلمين عندها بسبب اختلاف الإيقاع في هذه الكلمات. وما فاعليّة الحركات في أواخر الكلمات . تُعدّ هذه الخطوة الثّانية بعد التّمهيد.

3 / قراءة المتعلّمين: يقرأ النّص قراءة صحيحة مع عناية المتعلمّ بجودة الضّبط ،و إخراج الحروف من مخارجها ،ليتسنّى للحديث الناقد عبر اختلاف الضّبط بين كلمة وأخرى إلى جوهر الدّرس ، بعد قراءة المعلّم للنّص قراءة متقنة من كلّ الجوانب النّحوية والصّرفية والتّركيبية والدّلالية، يأتي دور المتعلّم في قراءة النّص، مع معرفة كيفيّة إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، ومراعاة ضبط الكلمات.

4/ مناقشة معاني النّص: عن طريق الأسئلة يناقش المعلّم المتعلّمين بموضوع النّص . حيث يُراعي فيها تضمّنها صورة القاعدة المستعملة فيها .بالإضافة إلى تنوّعها في التّراكيب بعد الإتمام من قراءة النّص، والعناية بالضّبط وإخراج الحروف من مخارجها تأتي دور مناقشة معاني النّص، بحيث يدفع بالمتعلمين إلى استخراج أحكام قاعدة الدّرس.

5/ إدراك القاعدة النّحوية : يعمد المعلم إلى الموازنة بين التّركيب أو المفردات، لاكتشاف المتعلّمين الحكم المسير للاستعمال اللغوي، عن طريق المناقشة المتبادلة بين المعلّم والمتعلّمين ،عن

[1]– أنطوان طعمة وأخرون تعليمية اللغة العربية ، دار النهضة العربية ، بيروت ط1. 2006 . ص 133 بتصرف.

أسباب ورود تلك الظّواهر اللّغوية مثلا أو عن عملها ، وهكذا حتى يتيسّر للمتعلّمين اكتشاف الأحكام المتعلقة بالدّرس، و الخروج منها بالقاعدة بعد الحوار ومناقشة عمل الفعل اللّغوي.

6/ التّقويم التّكويني : بعد الوصول إلى الحكم يطلب المعلّم المتعلّمين إعطاء أمثلة ،يستعملون فيها القاعدة المستوحاة. و هكذا يلاحظ المعلّم مدى استيعاب المتعلمين للدّرس، وبذلك يُعد التّقويم وسيلة هامة في العملية التعليمية التعليمة ،فهذه العملية هي عملية تقويمية لمدى استيعاب وفهم المتعلمين للدرس.

7/ التّوظيف والتّطبيق : تقدّم للمتعلّمين حول ما تمّ تناوله من ظواهر نحوية، تستهدف القدرة على استخدام القاعدة في التّعبير استخداما صحيحا، ويتم إدراك التّعبير، ففي هذه المرحلة يتم فيها استثمار المعارف عن طريق تقديم التّطبيقات ،والتمارين ،والواجبات عن طريق استخدام القاعدة المتوصّل إليها بعد طرق الانجاز، والاستثمار الفعلي للنّتائج الّتي توصّل إليها المتعلمين في الدرس ،وتطبيقها للإجابة عن الأسئلة التي يصوغها المعلّم.

و عليه فإن المقاربة النّصية تتخذ النّص محورا أساسيا ، حيث يعتبر محورا في عملية تعلمّ جميع أنشطة اللغة العربية وأساسا في تحقيق الكفاءة لدى المتعلم.

7-أثر المقاربة النّصية في عملية التّعليم :

تعتبر المقاربة النّصية من المقاربات البيداغوجية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية، في مرحلة التعليم الابتدائي ، كدعامة أساسية في تكوين الكفاءة اللغوية عند المتعلم . وتكمن أثرها في:

-إسهام المتعلّم في بناء المعارف بنفسه، انطلاقا من عملتي السّماع والقراءة.

-تمكّنه من دراسة النّص دراسة شاملة في مجالات عدة: المعجميّة ، التّركيبية ، الدّلالية، التذوق.

– تنمية المهارات الأساسية في التّعبيرين والتّواصل :الشّفوي والكتابيّ . حيث يتمكّن من الإفصاح عن أفكاره، و آرائه ،و يتفاعل مع الآخرين بصورة ايجابية ، وتعزيز الثقة بنفسه.

–تمكّن المتعلّم من إنتاج النّصوص بمختلف أنواعها وضُروبها ،و تدريب المتعلّم على تحليل النّصوص، وفهمه والإنتاج.

–تكوين كفاءة لغوية عند المتعلم وإثراء رصيده اللغوي والمعرفي.

–جعل المتعلّم أساس العملية التّعليمية ،وتعزيز روح المشاركة والحوار.([1])

من خلال هذا يتّضح لنا أنّ المقاربة النّصية ،لها أثر كبير في عمليه التّعليم . حيث تستهدف المتعلم بالدّرجة الأولى ، وذلك من خلال جعله أساس العملية التّعليمية، وتقوية عدّة ميولات واتجاهات لديه و تكمن أهميتها كونها تربط الفعل التّعليمي بالنّص .

8– مزايا المقاربة النّصية:

تُعد المقاربة النّصية طريقة بيداغوجية حديثة ، معتمد عليها لتعليم أنشطة اللغة العربية، في مرحلة التعليم الابتدائي ،وقد انفردت هذه الطريقة بعدة مميزات ،تميزها عن بقية الطّرق من بين هذه المزايا نذكر:

–اعتبار اللّغة وحدة متكاملة وعدم الفصل بين فروعها.

–تساعد المتعلّم على توظيف مكتسباته القبلية.

[1]– وزارة التربية الوطنية ، منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. د ط الجزائر:2011 ،ص10.(بتصرف).

-تسمح بتنوّع أشكال التّعبير التي تُقدم للمتعلمين، و ذلك من خلال تتويج أنماط النّصوص، الّتي تكون منطلقا لمختلف الأنشطة اللغوية.

-تجعل المتعلم قادرا على الحكم في قدراته وإمكاناته اللغوية، في حلّ المشكلات التي يعرضها عليها النّص (اكتشاف المعاني و مدلولات المفردات في سياقها الطّبيعي ،وبيئتها الحقيقية).([1])

[1]– محمّد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية د ط ، دار الهدى، الجزائر 2012 ،ص124

خلاصة:

خلاصة قولنا في هذا المبحث أنّ المقاربة النّصية مقاربة لغويّة تعليميّة ، تربط الفعل التّعليمي التعلمي بالنّصوص، حيث يتمّ تحليل هذه النّصوص في ضوء محتوياتها المختلفة :النّحوية والدّلالية والصّوتية والصّرفية لفهمها ، وينتج عنها نصوص خاصة به .

المبحث الثاني: الوضعية الإدماجية

يمكن اعتبار الوضعية ظرف يدفع بالمتعلم لتوظيف ما لديه من مكتسبات و معارف، إذْ لا يكفى أن يستدعيها فحسب، بل عليه أن يربط بينها ويستعملها استعمالاً جديداً. وكأنّه يكشف هذه المعارف من جديد، من خلال رصد علاقات جديد بينها، وهنا تظهر مدى كفاءته التعليمة .

وقد تعدّدت محاولات ضبط هذا المفهوم، لارتباطه بمنهج جديد من جهة ،ولأنّ كلّ باحث ينظر إليه وفق وجهة نظره هو.

أ) الوضعية لغة:

وضع : الوضع وضعه وضعًا و موضوعاً ، وهو مثل المعقول ،و موضعا ،وأنّه حسن الوضعة . أي الموضع و الوضع أيضا . الموضوع ، والجمع أوضاع وتُوضع القوم على الشّيء اتفقوا عليه و أوضعه و الأمر ،إذا وافقته فيه على الشيء.([1])

وجاء في معجم الوسيط : الوضعيّة هي مذهب أوجيست كونت يذكر فيه الميتافيزيقيا ما وراء اللّغة، ويقيم المعرفة على الوقائع والتجربة .([2]) فوضعية اسم مؤنث منسوب إلى وضع ، وهي حالة يكون عليها الإنسان، فيُقال هو وضعية صعبة. فهي تعنى إذا لزوم القاعدة أو المكانة.

الوضعية اصطلاحا :

ارتبط مفهوم الوضعيّة بالمقارنة الجديدة بالمنظومة التربوية الجزائرية. فتعدّدت محاولات ضبط المفهوم أهمّها: أنّها مجموعة من الظّروف تقترح تحدّيا معرفيا للمتعلم ،يوظّف فيه قدراته لمعالجة الإشكال المطروح، وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته ،وبتعبير آخر فإنّ الوضعية هي المحيط

[1]–ابن منظور، لسان العرب .ج. 14 . مادة و ض ع . ص 315

[2]– مجمع اللغة العربية ، معجم الوسيط ، مطبعة الشروق الدولية ،مصر، ط، 2004 ، ص1040 .

الّذي يتحقق داخله نشاط المتعلم ([1]) ،الذي يدفعه إلى توظيف ما لديه من مكتسبات ومعارف ، إذْ لا يكفي أن يستدعيها فحسب ،بل عليه أن يربط بينها و يستعملها استعمالاً جديدًا ، وكأنّه يكشف عن هذه المعارف من جديد، و هنا تظهر كفاءته التعليمة.

ب)الإدماج لغة:

جاء في مادة دمج : أن الإدماج : "دمج الأمر يدمج، دموجا استقام و تدامجوا على الشيء : اجتمعوا على الشيء ، و دامجه عليهم دماجا : جامعه و صلح . دمَج الشيء دمُوجًا : إذ ادخل في الشيء واستحكم فيه .وكذلك اندمج وأدّمج بتشديد الدّال كلّ هذا إذا دخل في الشّيء واستقر فيه ([2]).أي بمعنى دمج الشّيء في الشّيء وجعلها شيء واحد.

وعرّفه مجمّع اللّغة العربية أنّه:

"دمج الليل دموجًا : أظلم ،ودمج الحيوان ،أي أسرع في سيره وقارب الخطو ، يقال دمج البعير ونحوه الأرنب في عدْوها ، ودمج الشّيء في الشّيء : دخل واستحكم فيه ، دَمْجًا لأمر استقام " ([3]). فالمقصود هنا جعل الشّيء مستقيما وكذلك التحكم فيه.

من خلال ما أوردته هذه المعاجم من تعاريف،نلاحظ أنّها اتفقت في مفهوم واحد للدّمج ،وهو إدخال الشّيء فى الشّيء ،والقدرة على التّحكم فيه ،و كذلك من معانيه الاستقامة والاجتماع.

---

[1]–حليمةشرقي، نجاة بوساحة. بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية .مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية .عدد خاص .جامعة قاصدي مرباح ورقلة.2011.ص60

[2]– ابن منظور لسان العرب: مادة د م ج ، ص296.

[3]–مجمع اللغة العربية ، معجم الوسيط ، مادة د م ج ، ص295.

الإدماج اصطلاحا:

يعرّف من النّاحية التّربوية بأنّه" نظام يساعد الأطفال المعاقين على الحياة ،و التّعلّم و العمل في الأماكن الخاصة، حيث يجدون فرصة كبيرة للاعتماد على النّفس وعلى قدر طاقتهم وإمكانياتهم ([1]).

والإدماج هو أهم خاصية تتميز بها الكفاءة على الإطلاق ،و تعني تسطير مجموعة من الإمكانات والموارد المعرفية ،و توظيفها مدمجة لحل مشكلة ما .([2])

ولأهمية هذه الخاصيّة فإنّه يصطلح عليها في المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا الإدماج ، لأنّ الهدف منها جعل المتعلّم يبني مكتسباته، و ينظّمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى بوضعيات الإدماج . فالإدماج يعنى الطّريقة التي تمكّن من تجنيد عدّة موارد بهدف حل وضعية مركّبة في الحياة اليومية . ويتعلّق الأمر بطريقة تمكن من تحديد ما إذا كان التلميذ يمتلك كفاية معينة ([3]). فهو مرتبط بمدى فهم و استيعاب ،وذكاء المتعلم أي مرتبط بكفاءته، طبعا لأنّ المتعلم هو الفاعل في إدماج مكتسباته و ليس المعلّم.

فإذا لم يتعلّم دمج موارده ،لن يذهب إلى ما هو أبعد، وينحصر فقط تعلّمه في استظهار المعارف، أو انجاز التّمارين المدرسية فقط .ولن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في حياته اليومية. فالإدماج هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين، بل هو عملية شخصية وداخلية ،فلا أحد يمكن أن يقوم به مكان شخص آخر.

[1]–احمد عبدالفتاح التركي، فاروق عبد قلية معجم مصطلحات التربية،.دار الوفاء (د ط) اسكندرية : (د ت) ص23

[2]–محمّد صالح حثروبي،"المدخل إلى التدريس بالكفاءات "،دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع ، الجزائر ،2002،ص44

[3]–عبد الكريم غريب، بيداغوجيا الادماج ، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء،2010،ص167

2- أهداف الوضعية الإدماجية

أمّا عن الأهداف فإنّه يمكن أن يعتبر إدماج التّعلمات نشاطا تعليميا، يعمل على تمكين المتعلّم من استثمار مكتسباته المعرفية والمهاراتية، وتوظيفها في حل وضعيات مختلفة ، لذلك تُعد خاصية الإدماج من أهم متطلبات المقاربة بالكفاءات ، فهو الّذي يعطى دلالة ومعنى للمكتسبات المنفصلة ليجعلها متمفصلة، ويمكن تحديد أهداف الإدماج على النحو التالي:

- إعطاء دلالة للمتعلمات ، و يتحقق هذا الهدف من خلال وضع التّعلمات في سياق ذي دلالة بالنسبة للمتعلم ،و مرتبط بوضعيات محسوسة ،يمكنها أن تعترضه في حياته اليومية.

- تمييز الأهم والأقل أهمية، بالتّركيز على التّعلمات الأساسية باعتبارها قابلة للاستعمال

في الحياة اليومية ،أو ضرورية لبناء تعلّمات لاحقة.

- تعلّم كيفية استكمال المعارف في وضعية ، وذلك بربط علاقات بين المعرفة والقيم المنشودة ،وغايات التّعلم (المتمثلة في تكوين المواطن الصالح والمسؤول، والعامل الكفء و الشخص المستقل .....)

- ربط علاقات بين المفاهيم المختلفة المحصلة لتمكين المتعلم من تجاوز التّحديات الّتي تواجهه، وإعداده لمواجهة الصّعوبات والعراقيل الّتي قد يصادفها في حياته.

وانطلاقا من هذه الأهداف يمكن القول، بأنّ الإدماج عمليّة تتمّ من خلالها ربط العلاقات بين عناصر متفرقة في البداية ،وتوظيفها بطريقة مُتَمَفْصِلَة تهدف إلى تحقيق غاية معينة.

3- خصائص الوضعية الإدماجية:

تتميز الوضعية الإدماجية بالخصائص التالية :

-أ- كونها إدماجية:أي أنها تعبيء وتجند مختلف مكتسبات المتعلّم و معارفه ([1]). ليستفيد منها في معالجة ما هو بصدده ، مع اتصال هذا الأخير بواقع المتعلّم المعيش ، وليس هذا فحسب، فكلما كان الإدماج يمسّ مواد دراسية أخرى كان الإدماج أنجح ([2]).

-ب - كونها ذات منتوج منتظر ([3]). فهذا المنتوج قابل للقياس والملاحظة ، مما يسمح بالقيام بعملية التّقويم، ليس من طرف المعلّم فحسب بل حتى من طرف المتعلّم نفسه ،لأنه سوف يقيس الفرق بين ما يعلم وما لا يعلم، من أجل إيجاد الحلّ المناسب للوضعية ([4]).

-ج- لا تعليمية : إذْ أنّها وضعية تعلّمية تُعطى فيها الحرية للمتعلّم ([5])،ليُدمج مكتسباته بالطريقة التي تتلاءم مع شخصيته ،وذكاءه ،وطريقة تفكيره، وقدراته .

د- جديدة على المتعلم ذلك حتى يشعر بجداوتها ،و فعاليتها في تطوير كفاءته.

[1]-شرقي حليمة، بوساحة نجاة ،بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،عدد خاص ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر ،ت 2011،ص60

[2]-مُحَمَّد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، الدار الهدى، الجزائر ، د ط ت ،2002 ،ص48.

[3]-المرجع ، نفسه ، ص 48

[4]-مُحَمَّد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ،الدار الهدى، الجزائر ، د ط ت ،2002 ،ص 48 .

[5]-وزارة التربية الوطنية ،دليل الاستاذ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،2016.د ط .ت ط .ص9

3- مكونات الوضعية الإدماجية :

تتكون الوضعية الإدماجية من ثلاثة عناصر أساسية وهي:

* الرافد : وهو النّص بشكل أساسي في مادة اللّغة العربية، أما الرافد بشكل عام فهو: "مجموع العناصر المادية التي تُقدّم للمتعلم . مثال : نص مكتوب ، مسألة ، صور، مخطط....."([1]) . وقد يصطلح عليه بالسند([2]) ،ويشترط في هذا الرافد ليكون فعالاً ما يلي([3]):

–مناسبة السياق :أي أنّ سياقه (ظروف السند) قريبة من حياة المتعلّم واهتماماته .

–اتسام المعلومات والمعطيات فيه بالتكامل والتّناسق .

– وظيفية بحيث تحدّد الهدف من المنتوج ،بتمكين المتعلمين من انجاز العمل المطلوب

*التّعليمات: وهي الشّروط الخاصّة بالانجاز المبلّغة إلى المتعلّم بصورة واضحة ([4]) ، على أن تمسّ هذه التعليمات كلّ عناصر العمل المنتظر : من الناحية الفكرية و الشكلية والمعنوية ([5]).

***الإنتاج المنتظر بعد الوضعية** : وهو ما ينتجه المتعلم على أن يوافق الشروط السابقة قدر الإمكان، وهنا تظهر كفاءة المتعلم ([6]).

---

[1]– محمّد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات . م س ،ص48

[2]– شرقي حليمة ، بو ساحة نجاة ، م س ،ص 60

[3]–المرجع نفسه ،ص60

[4]– محمّد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات . م س ،ص48

[5]–المرجع نفسه ،ص60

[6] –دراجي سعيدي ،واخرون ،م س، ص9

وبالتالي فإن للوضعية الإدماجية أهمية بالغة، ليس لأنها تُظهر مدى فهم المتعلّم واستيعابه للمعارف فحسب، بل لأنها توفر له الظروف لتوظيف هذه المعارف بشكل فعلي من جهة، وإدماجها مع مكتسباته القبلية من جهة أخرى، ولهذا نجد بأن" وضعيات الإدماج توظف بعد اكتساب مجموعة من التّعلمات الجزئية قصد إدماجها(...)،وهي تصلح أيضا لتحقيق التّعلم عند ما نستعملها، لتدريب المتعلّمين على إدماج مكتسباتهم وتنمية كفاياتهم ([1]). ومنه فإن للوضعية الإدماجية دورًا كبيرًا في بناء وتنمية الكفاءة الإدماجية للمتعلم.

4- طرق تقييم الوضعية الإدماجية:

أ – التقويم لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور:"من قوم أي صحح و أزال العوج، وقوم السّلعة بمعنى سعرها و استقامتها ، قدرها وقيمة ثمن الشيء ([2]).

وعرفه المعجم الوسيط :" قوّم أزال العرج، قومت الشّاة أصابها القوام، قوم المعوج عدله وأزال عوجه . وقوّم السّلعة : سعّرها وثمّنها ، وقوم الشيء فيما بينهم : قدّروا ثمنه ، تقوّم الشيء : تعدّل واستوى وتبيّنت قيمته ([3]).

فالتقويم من قوم التي تعني التقديم ،وإزالة العوج كذلك إعطاء القيمة ،أو السّعر للشيء يتضمن التّصويب ،وكذا التقويم التحسين والتعديل، أو التجديد والتطوير..

[1]–المركز لوطني للتجديد التربوي والتجريب ، دليل بيداغوجيا الادماج وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الاطر والبحث العلمي، الرباط ،المملكة المغربية، د ط ،د ت ،ص 46،47

[2]–ابن منظور، لسان العرب ، ،ص500

[3]–مجمع اللغة العربية المعجم الوسيط ، ص768 .

اصطلاحاً :

يقابلها في اللغة الأجنبية: Evaluation له تعريفات كثيرة ومتنوعة . ذلك راجع لمختلف الميادين التي يستعمل فيها . فهو على الوجه العام يعني التقدير وإعطاءه القيمة ، لكن إذا ما نظرنا إلى التّقويم من النّاحية التّربوية التعليمية ،فإنه يعتمد على تحليل البيانات التي يتم الحصول عليها بمختلف الوسائل التعليمية ، وذلك للتّعرف على التغيّرات التي تطرأ على نمو المتعلم في مختلف جوانبه، الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية.

يعرفه نايت سليمان طيب على أنه :"هو مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات، وملاحظات خاصة بفرد أو مشروع أو ظاهرة معينة، ودراسة هذه البيانات، بأسلوب علمي للتأكد من تحقيق الأهداف تحقيق الأهداف المحددة ،واتخاذ القرار أو إصدار حكم ([1]).أي يعني جمع البيانات والمعلومات ودراستها و التحقق من مدى تحقيقها للأهداف المرجوة.

وجاء في المعجم التربوي أن التقويم :" هو عملية إصلاح ،تقوم على البيانات أو المعلومات المتعلقة بالمتعلم فيما يتصل بما يعرفه، أو يستطيع فعله ،و يتم ذلك بالعديد من الأدوات مثل : ملاحظة التلاميذ أثناء تعلمهم، أو تفحّص إنتاجهم ،أو اختيار معارفهم ومهاراتهم . يرافق الّتقويم التّعلم في مختلف محطاته ويوجّهه ،ويسيّر مهمة المتعلم في تملك الكفاءات المستهدفة ([2]).إذا فالتقويم يقوم على إصلاح مهارات المتعلمين طريق الملاحظة والقيام بامتحانه و تفحص إنتاجه .

يتضح جليا أن التقويم التربوي التعليمي يقوم على مدى تمكّن المتعلم من تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منه . ويعد أسلوب علمي، يتم من خلاله تشخيص العملية التعلمية ،وكذا يهدف إلى تطوير وتحسين التّعلم ، ويعتبر الركيزة الأساسية التي يلجأ إليها المعلّم للكشف عن أوضاع المتعلم التعليمية، والعمل على رفع مستوى التحصيل لدى المتعلمين.

[1]–نايت سليمان طيب مقاربة بالكفاءات، دار الأمل للطباعة للنشر والتوزيع(د، ط) تيزي وزو ،2004 ،ص61

2–فريدة شنان ، مصطفى هجرسي المعجم التربوي ، المرجع السابق، ص61 .

ب) أنواع التقويم :

هناك ثلاثة أنواع مسايرة للعملية التعليمية التعلمية في كل مراحلها:

1/التقويم التشخيصي :يقابله Diagnostic Evaluation

ويكون في بداية السنة أو بداية الحصة . يهدف إلى التّعرف على مستوى المتعلمين، لأخذه بعين الاعتبار في التّخطيط للدّروس والتعلمات اللاحقة. يقول غريب العربي هذا الشأن:" يكون فى بداية الفعل التعليمي بغية الحصول على بيانات ومعلومات، تبين لنا مدى تحكّم المتعلمين في مكتسباته السابقة التي يعتمدها المدرس في بناء تعلّم جديد، و تمكننا أيضا من معرفة ميول وحاجاته واستعدادت المتعلمين للتعلمات الجديدة" ([1]).

فالتقويم التشخيصي يركز على مدى تمكّن المتعلمين من الموارد السابقة، للإقبال على التعلمات والموارد الجديدة.

2/التقويم التكويني أو البنائى: Formative Evaluation

ويطلق عليه أيضا التقديم التتبعي، و هو تقويم يتم أثناء العملية التعليمية التعلّمية، فهو يتخلل عملية التدريس، بتتبعها من مقطع إلى آخر داخلا لحصة، يهدف إلى تحديد جوانب القوة

لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها ،وتحفيز المتعلمين على الاستمرار في عملية التّحصيل

يعرفه سامي مُحَمَّد ملحم بأنه :"عملية تقويمية منظمة تحدث أثناء التدريس، من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية، ومعرفة مدى تقدّم المتعلّم، وكذلك تصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية " ([2]).

1–غريب العربي التقويم التربوي مفهومه ،أنواعه،أدواته، دار الغرب،للنشرو التوزيع، (دط)،الجزائر : 2007 ،ص 63

2–سامي مُحَمَّد ملحم ، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ،ط3 دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الاردن ، ص222 .

3/التّقويم التّحصيلي أو الختامي Summative Evaluation

ويكون عند نهاية الدّرس أو الفصل، أو السّنة ، أو فترة معينة .يهدف هذا النوع من التّقويم إلى قياس حصيلة المعارف، و الكفاءات التي اكتسبها المتعلمون، ويتم فيه وضع التقديرات الكمية والنوعية ، والحكم على مستوى المتعلمين .

وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تحصيلهم أو انتقالهم إلى مستوى أعلى . يقول عنه خير الدين هنّي : " يقع هذا التّقويم في نهاية الوحدة التعليمية، أو مرحلة دراسية أو سنة أو طور تعليمي ، أو مرحلة تعليمية. يهدف إلى الّتعرف على درجة تملك الكفاءات المقصودة ، فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة الإتقان المتوخاة من أهداف التعلم ([1]).

***ما بين التّقويم والتّقييم:**

التّقييم :يقصد به إصدار حكم عن شخص او مجموعة من الأشخاص ، مثل: ناجح، راسب، متفوق، متوسط .....دون الّتعرض للأسباب التي أدت إلى الّنجاح للاستفادة منها. و العوامل الّتي أدت إلى الرسوب لتحاشيها في المستقبل.

التّقويم: هو عملية تربوية يقوم بها المعلم والمربي دوريا، بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها، و مواطن الضّعف لتداركها. وذلك من خلال جمع البيانات ومراجعتها، والاستعانة بها من أجل تحسين وتطوير الأوضاع الراهنة في عمليات التّعليم والتّعلم.

د – كيفية تقويم الوضعية الإدماجية:

يحصل التّقويم وفق معايير ومؤشرات تحديد مدى نجاح العمل ونجاحه، إذْ بها يمكن الحكم على عمل المتعلم وقدرته في اكتساب المعلومات والمعارف.

[1]–خير الدين هني ، مقاربة تدريس بالكفاءات عين بنيان ، ط1 الجزائر ،2005 ،ص 39

فالمعايير هي نظرة المعلم والمتعلم إلى ما يتم إنتاجه من خلال قراءاته، و وجهات نظر متعددة يستحسن في الغالب تدقيق عدد من المعايير، وتحديدها بثلاثة أو أربعة معايير للتملك الأدنى، و معيار واحد أو اثنين للتمييز. والمعايير نوعان تتمثل في :

-1- معيار الحد الأدني: هو جزء لا يتجزأ من الكفاءة، وهو الشرط المعتمد للحكم على كفاءة المتعلم.

ب- معيار النوعية: لا يشترط في اعماد كفاءة المتعلم، فالحل الأصيل و أسلوب تحرير نص مثلا تعتبر معايير نوعية، تمنح صاحبها إضافة في تقييم المنتوج لكنها لا تعاقب الإنتاج الذي يحتوي على ذلك .([1])

المعايير الدنيا المتداولة :تتكرر بعض المعايير مرارا وهي :

***وجاهة المنتوج** : هل وافق المنتوج المطلوب (أي عدم الخروج عن الموضوع) السند المقدم؟ هل احترم التعليمات ؟

***الاستعمال السليم لأدوات المادة** : هل استعمل المتعلم مفاهيم المادة ومهاراتها استعمالا سليما؟

***الانسجام الداخلي للمنتوج** : هل المنتوج منسجم ؟ معقول؟ كامل ؟ ([2]) .

ويتضح ذلك من خلال الجدول الأتي :

[1]-وزارة التربية الوطنية، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي 2016 ،ص28.

[2]-المرجع نفسه ، ص29 .

المعايير الدنيا المتداولة : تتمثل في الجدول الآتي:

المعيار		المؤشرات
الوجاهة	الحد الأدنى	-الكتابة في الموضوع -احترام عناصر التعليمة -احترام الحجم المطلوب
الانسجام		-التسلسل المنطقي للأفكار والترابط بينها . -الهيكلة السليمة للنص. -توظيف المكتسبات المعرفية المناسبة .
سلامة اللغة		استخدام القرائن اللغوية المناسبة -خلو المنتج من الأخطاء
الإتقان والإبداع	النوعية	-جمال العرض والأسلوب -تنظيم الورقة -علامات الوقف .

5- الفرق بين الوضعية الإدماجية والتعبير الكتابي :

لابد أن نوضح الفروق بين الوضعية الإدماجية والتعبير بشكل عام، لأن الخلط بينهما يلغي أهم التّحديات الّتي رفعها منهج المقاربة بالكفاءات.

التعبير من الناحية الاصطلاحية :يشير وبشكل مباشر إلى التعبير باستعمال اللغة كوسيلة ،ويربطه بالفعل التعليمي التعلمي فهو :"العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول

بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته الحياتية شفاها وكتابة، بلغة سليمة وفق نسق فكري معين " ([1]).

وما نلاحظه في هذا التحديد هو أن التّعبير يعدّ- وبشكل صريح – الهدف الأساسي من تعلّم اللغات وتعليمها، وهذا صحيح إلى أبعد الحدود. وهو ما يؤكده عبد الرحمان الحاج صالح بقوله:" فالغاية القوية والبعيدة التي يرمي إليها كل تعليم للغات الحية ،هو تحصيل المتعلم القدرة العملية على تبليغ أغراضه ،بتلك اللغة وفي نفس الوقت تأدية هذه الأغراض بعبارات سليمة أي من تلك التي تنتمي إلى ما تعارفه الناطقون بها أوضاعا ومقاييس."([2])

وانطلاقا من هذا نجد بأن الغاية من تعليم كل فروع اللغة هو إمداد التعبير بالوسائل المناسبة و الصحيحة.

إنّ منهج المقاربة بالكفاءات يعتبر التعبير الكتابي نشاطا تعلميا ،إلى جانب الوضعية المستهدفة – فاللجنة الوطنية للمناهج – المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية – ترى أنّ مفهوم التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات ،تختلف عنه في نمط التعليم التراكمي، حيث أن التعبير الكتابي من منظور بيداغوجيا الإدماج ،يعد ضربا من التقييم ومجالا لإدماج

مكتسبات المتعلم .وانطلاقا من هذه المفاهيم يتم صوغ موضوع التعبير الكتابي ،كما هو الحال بالنسبة إلى التعبير الشفوي ،وسائر النشاطات التقييمية الجزئية . إذ يجب في التعبير مراعاة الهدف الوسيطي المدمج والكفاءة المحددة للمجال الكتابي" ([3]).

[1] –سعاد عبد الكريم الوائلي،طه علي حسين الديملي،الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية . دار الشروق،عمان الأردن،د،ط،ت2003.ص199

[2] –عبد الرحمان حاج صالح ، بحوث و دراسات في اللسانيات العربية ،موفم للنشر د ت،د ط ، ص174.

[3] –وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج التخصص مادة اللغة العربية ، م س ص 32

إنّ أي منهج المقاربة بالكفاءات وان يعتبر التعبير الكتابي نشاطا تعلميا إلى جانب الوضعية المستهدفة – فاللجنة الوطنية للمناهج – المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية – ترى أن مفهوم التعبير الكتابي في ظل المقاربة بالكفاءات تختلف عنه في نمط التعليم التراكمي، حيث أن التعبير الكتابي من منظور بيداغوجيا الإدماج يعد ضربا من التقييم ومجالا لإدماج مكتسبات المتعلم . وانطلاقا من هذه المفاهيم يتم صوغ موضوع التعبير الكتابي كما هو الحال بالنسبة إلى التعبير الشفوي و سائر النشاطات التقييمية الجزئية . إذ يجب في التعبير مراعاة الهدف الوسيطي المدمج والكفاءة المحددة للمجال الكتابي" ([1])

وهذا جدول توضيحي لهذه الفروق:

	الوضعية الإدماجية (المستهدفة)	**التعبير الكتابي**
أوجه التشابه	-ضرورة وجود السند للانطلاق في العمل . -مناقشة الأذكار وترتيبها من بين التعليمات -الإنتاج المنتظر قطعة التربية -المتعلم هو من ينتج القطعة النثرية -يتم تصحيحها من طرف المتعلم	-التمهيد باستعمال قصة أو حكمة أو حديث -يركز على مناقشة الأفكار وترتيبها -الإنتاج المنتظر قطعة نثرية . -المتعلم هو المنتج هنا أيضا يتم تصحيحها من طرف المتعلم .
أوجه الاختلاف	-الرافد له شروط -يجب أن يمس اهتمامات المتعلم الحياتية ، وكان يتوافق مع موضوع الوحدة المدروسة . -التعليمات تشمل كل نواحي الإنتاج الفكري واللغوي (نحوا وصرفا)	-الرافد اختياري من طرف المعلم -يتم التركيزي على الجانب الفكري فقط -يتم التصحيح من اجل تقويم لغة المتعلم . يتم لأخذ درس التعبير.....

[1]-اللجنة الوطنية للمناهج التخصص مادة اللغة العربية ، م س ص 32

	والمعنوي (بلاغا وهدفا) ، بشكل يتوافق مع ما اخذ في الوحدة من دروس . -المعلم مجرد موجه في وضع التعليمات والمتعلم هو المحور . -لا يتم التصحيح من اجل تقويم المتعلم من الناحية اللغوية والمعرفية فقط ، بل تصحح للتحديد هذه الكفاءة في إدماج المعارف بشكل تداولي ليتم بعد ذلك تقويم العملية التعليمية التعلمية ككل . في نهاية كل وحدة هناك وضعية إدماجية مستهدفة واحدة وتصحيح في نفس الحصة. الوضعية الإدماجية قطعة نثرية	..... -المعلم هو محور الدرس والمسير له -التعبير الكتابي يعتبر رافدا من روافد الوضعية الإدماجية . -التعبير الكتابي يكون أطول من الوضعية الإدماجية . -يندمج فيه المتعلم معارفه من دون إدراك أو قصد .

ومن خلال هذا الجدول. نلاحظ بان الفروق بين كل من التعبير والوضعية الإدماجية ، فروق عميقة نتجت أساسا من منهج المقاربة بالكفاءات الذي يركز على المتعلم ويتيح له فرصة وضع أساسيات الموضوع . كما يتيح له توظيف معارفه (معارفه السابقة) مع التركيز على معارفه الجديدة بإدماجها في وضع يهمه ويناسبه ، مما يجعله يقوم نفسه ذاتيا، فالمتعلم إذا لم يستطع توظيف الحال الذي أصبح من مكتسباته الجديدة مثلا في وضعية ما يعرف من قبل، سيدرك بأن هناك خللا في تعلمه . كما لا نغفل هنا دور المعلم الذي ينبه المتعلم لهذا الخلل بشكل واضح وصريح . وليوجهه إلى التقويم الأمثل ، فالخلل قد يكون سببه عدم فهمه لدرس الحال ، أو في عدم تمكنه من إدماجه في

الوضعية كما هو مطلوب و ما يجري على هذا المثال الخاص بالجانب النحوي ، يجري على غيره من الجوانب ، قد يبدو الأمر هنا صعب بعض الشيء ولكن الكفاءة المسطرة لكل وحدة هي التى يتم التركيز عليها بالدرجة الأولى كمرجعية أساسية لتقويم الوضعية الإدماجية . وعلي الرغم من أن التعبير الكتابي يسعى لاستعمال اللغة استعمالا صحيحا وسليما مع تنمية القدرة على التعبير عن الأفكار و المشاعر و الآراء . مع تناسب إنتاجهم اللغوي مع المواقف الحياتية المختلفة([1]) .إلا أن هذا الهدف عام وغير مضبوط وغير مرتبط بشكل مباشر بالوحدة التعليمية، كما أنه نفس الهدف من التعبير مهما كان الطور التعليمي، وبالرجوع إلى النقد الموجه للتعبير الكتابي ، نجد بأن ما يميز الوضعية الإدماجية هو استفادتها من هذا النقد بشكل واضح ، إضافة إلى تحديد الكفاءات الخاصة بكل طور بل بكل وحدة تعليمية و بشكل صريح.

[1]– عبد الفتاح الفتاح حس حسن البجة ، اللغة العربية وآدابها ، أساليب تدريس و مهارات ، دار الكتاب الجامعي ، العين الإمارات العربية المتحدة ،ط1 ، ت 2001 .

خلاصة:

إنّ الوضعية الإدماجية هي وضعية تعلّمية، أو وضعية تقويمية معقّدة (مركبة)، تُقدم عادةً بشكل وضعية مشكلة ،تهدف إلى إدماج أو تجنيد مكتسبات (كفاءات عرضية ومادية، معارف تقريرية، إجرائية ، شرطية، مواقف و تصرفات)، وتهدف إلى تحقيق هدف نهائي أو وسيط. تهدف الوضعية الإدماجية إلى إنتاج وثيقة ،ملخص، تطبيق مسعى خاص(تجريبي، أو اختراعي ...).

الفصل الثاني

أولا: دراسة الوثائق التربوية

اللّغة العربيّة هي اللّغة الوطنية والرّسمية، ولغة المدرسة الجزائرية ، وإحدى المركبات الأساسية للهويّة الجزائرية ، رموز السّيادة الوطنية، وأساسها الرئيس ، ويجب أن يكون الهدف الأسمى للتحويل البيداغوجي ،هو تحسين تعليم اللّغة العربيّة قصد إعطائها دورها البيداغوجي والاجتماعي والثّقافي الكامل، لسدّ حاجات تعليم ذي نوعية ، قادرًا ، على التّعبير من عالمنا الجزائري العربي الإفريقي المتوسّطي العالمي، ونجد أنّ المناهج الجديدة (مناهج الجيل الثاني)تنظر للّغة العربيةّ في أطوار التّعليم الابتدائي ،على أساس أنّ الطّور الأول هو طور الإيقاظ ،والطّور الثاني طور تعميق المتعلمات الأساسية و استخدامها أمّا الطّور الثالث فهو طور التحّكم في التّعلمات الأساسية

و استخدامها .و تُعد اللّغة العربيّة كفاءة عرضية والتّحكم فيها هو مفتاح التعّليمية ،وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات الّتي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكرة ،و تكوين شخصيته والتوّاصل مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية ، فعن طريق اللّغة يستوعب المفاهيم الأساسية ، و يعبّر عمّا لديه في أفكار في تفاعل مشترك مع المواد الدّراسية المقرّرة، ومن ناحية ثانية فإنّ المواد الأخرى تساهم مساهمة فاعلة في إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّم ، وتمكّنه من توظيف مختلف المفاهيم في وضعيات مناسبة.([1])

[1]– الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة في التعليم الابتدائي 2018/2017

1/ التّعريف بمتعلم السّنة الثّالثة من التّعليم الابتدائي :

هو متعلّم ذو ثماني سنوات أنهى دراسة الطور الأوّل بنجاح ، حيث تمكّن من اكتساب كفاءة التّواصل مشافهة بلغة سليمة ،وقراءة نصوص يغلب عليها النّمط التوجيهي ،تتكوّن من ستين إلى ثمانين كلمة مشكولة شكلا تاما قراءة سليمة ، و إنتاجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة .

و مؤهّل لدراسة الطّور الثاني ،وهو مطالب في نهايته بالتّواصل مشافهة وكتابة بلغة سليمة ، بالقراءة السّليمة المعبّرة للنّصوص ،مع التّركيز على النّمط السّردي والوصفي تتكوّن من ثمانين إلى مائة وثلاثين كلمة أغلبها مشكولة . يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.([1])

[1]– وزارة التربية الوطنية دليل استخدام اللغة العربية. السنة الثالثة من التعليم الابتدائي 2017/2018/ ص 21(بتصرف)

2/ الكتاب المدرسي:(وصف و تحليل)

يعتبر الكتاب المدرسي مصدرا أساسيا للمعرفة ،فهو الوعاء الّذي يحوي المادة العلمية . و يُعد ترجمة لما جاء به المنهاج التّربوي التعليمي حيث يعرّف أنّه :"الوسيلة التي تضمّ بكيفية منظمة ،المواد ومنهجية الدّروس و الرّسوم والصّور، ومن الوسائط الأساس لتلقّي المعارف ،و يعتبره البعض جوهر العملية التربّوية لأنّه يحدّد المعلومات الّتي تدرّس للتّلاميذ كمّا وكيْفا ".([1]) فهو من أهمّ عناصر العملية التربوية التعليمية.

و يعرّف أيضا أنّه : "الكتاب الّذي تعرض فيه بطريقة منظمة ،مادة مختارة في موضوع معين . وقد صيغت في نصوص مكتوبة بحيث ترضي موقفا بعينه في عمليات التعّليم والتّعلم .([2])

يؤكد هذا هذين التعريفين بأنّ الكتاب هو الوعاء الّذي يشتمل على المادة التعليمية ، وهذا ما جعله وسيلة تعليمية مهمة ،فهو يحوي مجموعة الدروس و المعلومات بطريقة منظمة.

3/بطاقة تعريفية للكتاب :

يمتلك الكتاب المدرسي أهمية كبيرة في العملية التّعليمية ، ولهذا وجب على المسؤولين إخراجه بشكل جيد ولائق ، لأن هذا يسهم في إيصال المعرفة للمتعلّمين بطريقة أكثر فاعلية ،و كذا جذب انتباههم وتشويقهم.

[1]– صالح بلعيد في قضايا التربية ، دار الخلدونية ، ط 1 الجزائر 2009 ص150

[2]– أحمد أنور عمر – الكتاب المدرسي تأليف و إخراج الطباعي دار المريخ ، (د ط) المملكة العربية السعودية 1980 ص 9

وعند معاينتنا لهذا الكتاب لا حظنا أنّ :

العنوان	اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي
التأليف	بن الصبية بوربي سراب، بن بزار عفريت شبيلة ، بوسلامة عائشة ، حلفاية دارد وفاء .
الإشراف	بن الصبية يوربي سراب.
الإخراج الطباعي	الديوان الوطن للمطبوعات المدرسية الدراسية : 2020 - 2020
محدد الصفحات.	142 صفحة

– جدول – معلومات الكتاب–

فهو تحت إشراف وزارة التربية، أمّا عن حجم الكتاب فهو مناسب ،متوسط الحجم حسب قدرة المتعلّم على حمله في المحفظة وكذا لا يرهبه أثناء مسكه بيده الصّغيرتين .

4/ ألوان الكتاب المدرسي: (ملحق رقم 01)

الألوان إحدى مخلوقات الله التي سخّرها لنا ، إذ لا يقف دورها فقط عنه الترفيه النّفسي ، بل إنّ الأمر يتعدّى ذلك بكثير ، فلقد أثبتت الدّراسات الحديثة أنّ الألوان لها تأثير على خلايا الإنسان وتفاعله ، وانفعالاته .

فمسألة اختيار ألوان الكتاب المدرسيّ، يجب أن تتلاءم مع نفسيات المتعلمين والسّيكو بيداغوجيا ، وذلك كي تحفّزهم على الإقبال ، وتجعلهم يشعرون بالغبطة والسّرور والأريحية، وهم يمارسون نشاطاتهم في بناء المعرفة. والمختصون النّفسانيون والتربّويون في فلسفة الألوان، هم وحدهم من يقرّرون اختيار تشكيلة الألوان الملائمة للغلاف الخارجي .

فكتاب السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي ،امتزجت فيه الألوان: الأخضر الّذي يمثّل لون الرّبيع والطّبيعة ،ويجعل الإنسان يشعر بالرّاحة والسّعادة والثّقة . فقد وُضع كشريط على الكتاب دونت عليه العبارة التالية :"**الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية**" حتى يشعر التّلميذ عند مسكه بالراحة والانجذاب والاستجابة والطوعية ،مدوّنة باللّون الأبيض الّذي يدلّ على الأمل والصّفاء.

أمّا وسط الكتاب، فقد رُسمت شكل عين ، حتى تكون للمتعلّم نظرة لمستقبله تحوي متعلمين داخل مكتبة من جنسين مختلفين : ذكر و أنثى يمسكان كتابا يتناقشان حوله في حوار مفتوح وهادئ، أمّا المتعلّمة الأخرى فإنّها تتطلع إلى الكتاب بكل شوق و حب.

هذه العين محاطة بالألوان التّالية :

الأحمر الّذي يرمز إلى الحيوية و النّشاط و الشجاعة.

أمّا البرتقالي فهو رمز للدّفء و الحيوية ،كما أنّه يرمز للابتكار و الإبداع .

الأخضر المصفّر و هو اللّون الغالب على غلاف الكتاب المدرسيّ فهو يرمز للذّكاء والودّ . كتبت :"**اللغة العربية** "كعنوان للكتاب بلون أبيض وبخط حجمه متوسط، أمّا المستوى فقد كُتب على بطاقة لونها أحمر ممثلة بشكل عددّي حتى يسهل على المتعلّم قراءته منذ الوهلة الأولى و لو بنظرة خاطفة .

وتمثل الألوان الثلاثة الغالبة على غلاف الكتاب ألوان العلم الوطني : الأبيض و الأخضر و الأحمر.

احتوى الكتاب على نشاطات اللّغة المقرّرة حسب المنهاج وحسب ميادينها الأربعة :فهم المنطوق ،التعبير ، الشفوي ، فهم المكتوب و التعبير الكتابي وفق المقاطع التعليمية التالية :

5/توزيع المقاطع التعليمية في الكتاب المدرسي :

المقطع	اسم المقطع
01	القيم الإنسانية
02	الحياة الاجتماعية
03	الهوية الوطنية
04	الطبيعة والبيئة
05	الصحة والرياضة
06	الحياة الثقافية .
07	عالم الابتكار والاجتراع
08	الأسفار

– جدول – مقاطع الكتاب المدرسي –

إنّ مصطلح المقطع التّعليمي هو مصطلح اعتمدته الوزارة الوصية، في النّظام التربّوي الجديد، وهو يشمل مجموعة من الدّروس المتمثّلة في فهم المنطوق و إنتاجه ، فهم المكتوب، قواعد اللغة، إنتاج المكتوب ، إدماج وموزّع على ثلاثة أسابيع تبدأ بخطاب فهم المنطوق وانتابه ،وينتهي بإدماج التّعلّمات وتقييمها .

أمّا عن توزيع حصص اللّغة العربية في الأسبوع فهي كالتالي :

6/توزيع حصص اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي :

ح1+ح2	فهم المنطوق و التعبير الشفوي	90 د	ح7+ح8	قراءة +صرف	90 د
ح3	إنتاج شفوي	45 د	ح9	محفوظات	45 د
ح4	قراءة(أداء و فهم	45 د	ح10+11	قراءة+تمارين كتابية +مطالعة	90 د
ح5+ح6	قراءة+نحو	90 د	ح12	إنتاج كتابي	45 د

7/مواضيع النّحو المقررة في كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي:

- الاسم.
- الفعل.
- الحرف.
- المفرد و جمع المذكر السالم.
- المفرد و جمع المؤنث السالم.
- الفعل الماضي.
- الفعل المضارع.
- الفعل الأمر.
- الجملة الفعلية.
- الجملة الاسمية.
- جمل اسمية أخرى.
- المفرد و المثنى.
- كان و أخواتها.
- جملة فعلية + حروف الجر.
- الجملة الفعلية +الحال.
- الاستثناء بـ :إلا و سوى
- الجملة الفعلية+ الصفة.
- الجملة المنفية بـلا و لم.
- الجملة الاستفهامية.
- الجملة التعجبية.

ثانيا: موقع نشاط قواعد اللغة في المنهاج:

جعل منهاج اللّغة العربيّة تدريس نشاط اللّغة ضمن ميدان فهم المكتوب، الّذي يأتي منتصف الأسبوع البيداغوجي: إذْ تستهدف كفاءته الختامية :الاستخراج، التحكم، و توظيف الظاهرة اللّغوية،و يتمّ تناوله في حجم زمني يقدّر ب 45 دقيقة كل أسبوع.

تتمثل كفاءة ميدان فهم المكتوب، في أن يقرأ المتعلم قراءة مسترسلة، منغمة، تحليلية لنصوص نثرية و شعرية متنوعة الأنماط، محترما علامات الوقف، معبّرا عن فهمه لمعانيها و مضامينها ، و يلخصها و يعيد تركيبها، و يستخرج ظواهر لغوية للتّحكّم و التّوظيف.

ثالثا: خطوات نشاط الظاهرة اللغوية :

1/وضعية بناء التعلمات :

أ)استخراج الأمثلة ، كتابتها وقراءتها:

يُعرض النّص متضمنا للأمثلة المراد تناولها ،ثمّ توّجه أسئلة تكون إجابتها أمثلة صالحة للدّرس ، فإن كانت الأمثلة غير كافية من حيث شموليتها للحالات المراد معالجتها، يعززها بأمثلة اخرى . على أن:

-تكون تامة المعنى واضحة المقصد ، وليست من الجمل الجافة، أو العبارات المتكلّفة ، كما يمكن تحوير الجمل ضمن سياق النّص، والمقطع التّعلمي .

- تكون الأمثلة مصنّفة حسب الضوابط التي تحكمها مثلا : يقسّم أمثلة درس جمع المذّكر والمؤنّث السالمين إلى مجموعتين (أ) و (ب).

- أن تُضبط الكلمات المقصودة بالشّكل التّام، فالدرس النّحوي يعتمد على الحركات الإعرابية الّتي يجب تميزها بالشّكل .

- أن تدوّن بخطّ مقروء ، وباستعمال الألوان ، كتمييز المبتدأ بلون ،والخبر بلون مغاير.

ب)الشّرح والتّحليل (المناقشة) :

مناقشة الأمثلة المعروضة وتحليلها لمعرفة العناصر المكوّنة لها . والعناصر الجزئية الّتي تضمنتها كلّ طائفة من الأمثلة للموازنة بينها و الوقوف على ما تضمنته من صفات مشتركة ،و ما يجمع بينها من خصائص تعبيرية، وتشمل الموازنة نوع الكلمة، ونوع إعرابها ،و وظيفتها وموقعها بالنسبة إلى غيرها

موازنة أفقية : وتتمّ بين كلمتين أو أكثر في جملتين مختلفين، مثل الجمل الاسمية مع الناسخ ويدوّنه ، أو الجمل الفعلية في حالة البناء للمعلوم، و البناء للمجهول ،و مثل المضارع مرفوعا و منصوبا و مجزوما.

موازنة عمودية: وهي نوعان موازنة جزئية وموازنة كلية . تستعمل الأولى لمعرفة الصّفات المشتركة بين مثالين مشابهين تمهيد الاستنباط القاعدة ، مثل الموازنة بين كلمتي "باكيا" و "مسرورا" في (أقبل المظلوم باكيا)و (انصرف الزائر مسرورا). وتُستعمل الموازنة الكليّة للوصول إلى الصّفات المشتركة والمختلفة، وطوائف الأمثلة مثل الموازنة بين الأمثلة الّتي تبين أنواع الحال وأنواع الصّفة – يناقش الأستاذ المتعلّمين حول الظاهرة لاستكشافها بطرح مجموعة من الأسئلة تتعلّق بالنّسق المكتوب، ويُستحسن استخدام الطّرائق النّشطة للوصول للأهداف المتوخاة بأقلّ جهد و أكثر فعالية.

ج) الاستنباط (استنتاج الظاهرة):

تنطلق بعد ملاحظة الأمثلة المدوّنة، و التّأمّل في الكلمات المطلوبة ، و الموازنة بينها و استقرائها قصد استنتاج ما يُراد استنتاجه من ضوابط و أحكام، بتوجيه أسئلة دقيقة، يتوخّى في وضعها الدّقة و الوضوح ،و لابدّ أن تعقب كلّ قاعدة جزئية استنتجها المتعلّمون بتطبيق فوري، لتثبيت الحكم المستنتج في أذهان المتعلّمين بالتّدرّج(النظرية البنائية :تبنى القاعدة جزءا فجزء).

*استنتاج الأحكام ينبغي إشراك المتعلّمين في اكتشاف كل جزيئيات القاعدة.

*توظيفها(تطبيق فوري)،و ذلك لترسيخ القاعدة و تثبيتها في أذهان المتعلّمين.

*إنّ استنتاج الظاهرة و استيفاء جميع عناصرها المحدّدة من قبل مخطّطات التّعلّم،و تثبيتها بطرائق متعدّدة كطريقة الخرائط الذّهنية.

د)التّطبيق:

من المعروف أنّ دراسة قواعد اللّغة لا تؤتي ثمارها المرجوة، إلاّ بكثرة التّطبيقات عليها، و التّدريب علي توظيفها في وضعيات دالة، لذا ينبغي أن يحضى التّطبيق بوقت كاف، يجري المعلّم سلسلة من التّطبيقات اللّغوية الكتابية، من أجل التّمكين من المعارف المتعلّقة بالظّاهرة اللّغوية، معتمدا على التّدرّج في الصّعوبة والتّعقيد(الاستخراج، الإنشاء ،الإدماج المتعلّق بإرساء المعارف).

*تطبيق جزئي(فوري):يسير مع الدّرس ،و يكون عقب كلّ استنتاج ،كلّ حكم جزئي من أحكام القاعدة، و يهدف إلى تثبيت الأحكام الجزئية في أذهان المتعلّمين.

*تطبيق كلّي: يدور حول القاعدة الّتي تجمع الأحكام الجزئية و تجري داخل القسم، و أحيانا في المنزل، و يأتي بعد نهاية الدّرس و التّطبيقات على نوعين: شفوية و كتابية.

*يعتبر التّطبيق وسيلة من وسائل التّقويم ،حيث يساير درس الظاهرة اللّغوية من بدايتها إلى نهايتها.

رابعا:الوضعية الإدماجية.

1/منهجية الإدماج وطرائق الاستثمار .

أ– تجنيد الموارد

– يعرض ظروف التّعلم : الهدف ،الأهمية — سير العمل التّعلمي– المساعد – الوسائل – المدة – شروط التّقويم .

– يثير المعارف المكتسبة سلفاً بأنواعها (تصريحية ،إجرائية) يصنّفها ،وينظّمها على شكل شبكة دلالية (شكل تنظيمي).

– يبحث عن علائق مع التّعليمات المنجزة.

– يأخذ بالاعتبار المعارف المجهولة لدى المتعلّم قصد استحداث أزمة معرفية تعلّمية .

–يلاحظ ردود فعل المتعلمين.

ب– تقويم تجنيد الموارد :

بعد سلسلة من التّعلمات العادية، تخصّص فترة لتدريب المتعلّمين على الإدماج ،و يمكن تخطيط أنشطة الإدماج عند نهاية التّعلمات المتعلّقة بالكفاءة. كما يمكن التّطرق للإدماج بالتّدرج خلال تقديم الأنشطة وفق مراحل الكفاءة .

ومن خلال عملية الإدماج تقدّم للمتعلّمين وضعية مشكلة ،من فئات الوضعيات والمسائل المرتبطة بالكفاءة ،ويتمّ حلّ الوضعية من طرف كلّ متعلّم على إمكانية اعتماد العمل في مجموعات عند بداية هذه الأنشطة. وإذا لم يتمكّن بعض المتعلّمين من حلّ الوضعية المشكلة. يعمل المعلّم على رصد الصّعوبات الأساسية الّتي حالت دون ذلك، ويقترح أنشطة تكميليّة للرّفع من مستوى أدائهم ،ولتحقيق ذلك لابد إيلاء جودة التّعلّمات عناية خاصّة ،و التّأكد من التّمكّن التّدريجي لكلّ متعلّم منها، و لو اقتضى الأمر تقليصها كميًّا إلى أقصى حدّ، لأنّ تنمية الكفاءة لا ترتبط

بكمية المعلومات أو المعارف المحصّلة، بقدر ما ترتبط بجودة هذه المعارف ،وبالقدرة على استثمارها في الحياة اليومية إلى أقصى حد : لان تنمية الكفاءة لا ترتبط بكمية المعلومات أو المعارف المحملة بقدر ما ترتبط بجودة هذه بجودة هذه المعارف وبالقدرة على استثمارها في الحياة اليومية.

2/بطاقة لتدبير أنشطة الإدماج:

تتضمن البطاقة التالية اقتراحا عمليا لتدبير نشاط تعلّمي للإدماج:

المراحل	نشاط الأستاذ	نشاط التلميذ
تقديم الوضعية	– يدعو المتعلّمين للملاحظة . – يطرح الأسئلة. – يشجّع المتعلّمين على التّعبير. – يتأكّد من فهم المتعلّمين عناصر الوضعية: (السّياق، المهمة ، التعّلمات ، طبيعة المعطيات .....)	–يلاحظ و يحلل الوضعية. –يجيب عن الأسئلة. – يتكلم بحريّة . –يستمع و يتمعّن في الشّروحات .
انجاز المهمة	- يترك المتعلّمون ينجزون المهمة. - يراقب إنتاجهم . - يساعد المتعثرين. - يكمل بعض الانتاجات - يدوّن الصّعوبات لإعداد الدّعم .	– ينتجون على انفراد أو في مجموعات . – يقدّمون إنتاجهم . – يشاركون في التّصحيح . –ينصتون للتّصحيحات والإضافات التّكميلية.
العلاج	- يخطط الأنشطة الداعمة . – يوجّه المتعلّمين لانجازها.	–ينجزون الأنشطة الدّاعمة .

نموذج رقم : 01 للظّاهرة النّحوية :"كان و أخواتها "

المدة : 45 د

يوجّه المتعلّم إلى قراءة النّص المكتوب المقرّر بعنوان : " **مرض نزيم** " فقرة فقرة، مع مراعاة شروط الأداء الجيّد و القراءة المسترسلة، واحترام علامات الوقف ، ثم تطرح أسئلة حول النّص تستدعي و تستهدف تحديد ،واستخراج الظّاهرة النّحوية الجديدة "**كان وأخواتها** " .

ملحق رقم(02) (صورة للنّص المستهدف)

الأسئلة:

– لماذا كان نزيم مستغربا بعد أن نظر إلى المرآة ؟

– ماذا حدث لجسمه؟

* تسجّل وتدوّن إجابات المتعلّمين على السّبورة مع تلوين الكلمات المستهدفة .

"نظر نزيم إلى المرآة ، **كان** نزيم مستغرباً ، فلقد **أصبح** وجهُه مضحكًا،وفي اليوم التّالي **صار** جسم نزيم مجتاحًا بالحبيبات الحمراء".([1])

-يقرأ السّند من قبل المعلّم و المتعلّم .

-تطرح أسئلة لاكتشاف الظّاهرة النّحوية و تميزها :

-مانوع الكلمات الملوّنة ؟

-إقرأ و لاحظ الفرق :

نزيمُ مستغربٌ ⟵ كان نزيمُ مستغرباً.

الوجهُ مضحكٌ ⟵ أصبح الوجهُ مضحكاً.

[1]– وزارة التربية الوطنية كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،ص84

– ما نوع الجملة ؟ لماذا؟

–هل حدث لهذا الاسم (نزيم) تغيرّ له بعد دخول كان؟

– وماذا عن الاسم الثاني (مستغرب)؟

* نفس العمل مع الجملة الثانية.

– يُقدّم المعلّم بقية أخوات كان ،مع توظيفها في جمل من إنشائهم (من أخوات كان: أصبح، صار ، أمسى ، ظلّ ، بات، ليس.

* يتوصّل المتعلّم إلى استنتاج قاعدة ضمنية مفادها أنّ من أخوات كان : أصبح ، صار، ظلّ، بات ، أمسى ، ليس وهي تدخل على الجملة الاسمية مثل :" **صار القمحُ دقيقًا** ".

بإتباع الطرّيقة الحوارية، يُستدرج المتعلّم إلى إنشاء جمل اسمية ،ثمّ إدخال كان أو إحدى أخواتها عليها ،وتغيير ما يجب تغييره (دون التّعرض لمصطلحي: اسم كان وخبر كان) بهدف ترسيخ المعرفة الجديدة في وضعيات مختلفة .

يُوجّه المتعلّم إلى إنجاز تمرين مقترح على دفتر الأنشطة([1]) من أجل تثبيت مكتسباته .

[1]– وزارة التربية الوطنية ،كراس النشاطات في اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 37

نموذج رقم 02 للظّاهرة النّحوية : "الحال"

المدّة:45 د

يُوجّه المتعلّم إلى قراءة النّص المكتوب المقرّر بعنوان "**المسرح**"([1]) فقرة فقرة،مع مراعاة شروط الأداء الجيّد للقراءة المسترسلة ،واحترام علامات الوقف ،ثمّ تطرح أسئلة حول النّص تستدعي وتستهدف تحديد ،واستخراج الظّاهرة النّحوية الجديدة "**الحال**" .

ملحق رقم 03)(صورة للنّص المستهدف).

الأسئلة:

-كيف كانت حالة الطّفل عند بداية العرض؟

- كيف كان يتكلّم ؟

- كيف تصرّف الجمهور؟

* تسجّل الأجوبة على السّبورة مع تلوين الكلمات المستهدفة

" بدأ الطّفل عرضه المسرحيّ **مرتاحا** ، يتكلّم بفصاحة موجهًّا كلامه للجمهور.

انفجر الجمهور **ضاحكا**، لما قال الطّفل جملة معكوسة".([2])

- يقرأ السّند من قبل المعلّم ثمّ المتعلّم .

*مراجعة سريعة حول ما تمّ دراسته من خلال الجمل:

- استخرج من الجمل فعل ماض، وآخر مضارع.

- استخرج من النّص حرف جر ،واكتبه على لوحتك .

[1]– وزارة التربية الوطنية كتاب اللغة العربية ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ،ص 99

[2]– المرجع السابق ص101

-ما نوع هذه الجمل ؟ جمل فعلية

- ما نوع الكلمات الملوّنة ؟ (اسم، فعل ، حرف)

- كيف بدأ الطّفل عرضه المسرحي ؟

-كيف كانت حالته ؟ (مرتاحا)

- ماهي حركة مرتاحا ؟ .(منصوبة).

- هل هي معرفة ام نكرة ؟ (نكر ة) ؟

-كيف انفجر الجمهور؟

- ما هي حركة ضاحكًا ؟ (منصوبة)

- هل هي معرفة أم نكرة؟ (نكرة)

- استدراج المتعلّمين إلى الإتيان بأمثلة حول الحال من إنشائهم ،حيث يتأكّد المعلّم من فهم المتعلّم للظّاهرة النّحوية الجديدة "الحال" ،فيما يعرف بالتّقويم التّكويني

* يستنتج المتعلّم القاعدة النّحوية ضمنيا دون التّطرق إليها بشكل صريح ، حتى لا يحسّ المتعلّم بالقيد ولا يفقد الثّقة بنفسه فيعرف أنّ:

-" الحال هو اسم نكرة منصوبة تبيّن حالة صاحبه ". وبسؤال : كيف ؟ تكون الإجابة دائما بالحال.

يُوجّه المتعلّم إلى إنجاز تمرين مقترح على دفتر الأنشطة.([1])من أجل تثبت مكتسباته فيما يُعرف بالتّقويم التّحصيلي، و الّذي سيبنى عليه لاحقا قائمة المتعلّمين المتعثّرين ،الّذين تستوجب معالجتهم في حصة خاصة.

[1]– وزارة التربية الوطنية ، كراس النشاطات اللغوية في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي . ص 69

نموذج رقم = 03 للظاهرة النحوية الاستثناء بـ سوى / إلاّ .

المدة 45 د

يُوجه المتعلّم إلى قراءة النّص المكتوب المقرر بعنوان "**عادات من الأوراس**"([1]) فقره فقرة، مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة ،واحترام علامات الوقف، ثمّ تطرح أسئلة حول النّص تستدعي وتستهدف تحديد، واستخراج الظّاهرة النّحوية الجديدة الاستثناء بـ إلاّ/ سوى

ملحق رقم 04) (صورة) النّص المستهدف .

الأسئلة :

- ماذا تحضّر الجدّة ؟

- فيما تمثّلت هذه المأدبة ؟

- هل يمكن أن يحضّر بدون خضار وقطع اللّحم المقدّد ؟

*تسجّل و تدوّن إجابات المتعلمين على السبورة

*تلوين الكلمات المستهدفة:

" تحضّر الجدّة مأدبة الغداء ،التي تتمثّل في طبق العيش الّذي لا يحضّر إلاّ بالخضار ،وقطع اللّحم المقدّد([12]).

- يقرأ السّند من قبل المعلّم ثمّ المتعلّم.

- تطرح أسئلة بهدف رصد المعرفة الجديدة : الاستثناء " بـ إلاّ و سوى ".

- هل هذه الجملة اسمية أم فعلية؟

- ما نوع الكلمة الملوّنة ؟ اسم ؟ فعل ؟ حرف ؟.

[1]– وزارة التربية الوطنية .كتاب اللغة العربية الثالثة من التعليم الابتدائي . ص 103

[2]–المرجع نفسه .ص 105

– أستطيع أن أحضّر طبق العيش بدون خضار ولحم مقدّد :نعم/ لا

– ما هي الأداة الّتي عوضت بها الحرف لا ؟ متى استعملتها ؟

*للشرح أكثر : استعمل (إلاّ، سوى) مثل:

" لبّت كلّ نساء القرية الدّعوة **إلاّ** عائلة سي محفوظ ".

"خرج كلّ القطيع إلى المرعى **سوى** جديّ صغير".

– لاحظ الاسم الّذي جاء بعد إلاّ ؟ هل هو منصوب ؟ مرفوع ؟ مجرور؟

– وماذا عن الاسم الّذي جاء بعد سوى؟

* يتوصل المتعلّم الى استنتاج قاعدة ضمنية مفادها:

"إلاّ وسوى من أدوات الاستثناء، و الاسم الّذي يذكر بعد إلاّ(المستثنى) يكون غالبا منصوبا، و الاسم الّذي يُذكر بعد سوى فيكون دائما مجرورا.

بإتباع الطّريقة الحوارية و السّردية يستدرج المتعلّم إلى توظيف الاستثناء بـ إلاّ و سوى من إنشائهم بهدف ترسيخ المعرفة الجديدة في وضعيات مختلفة .

يُوجّه المتعلّم إلى انجاز تمرين مقترح على دفتر الأنشطة[1].

[1] – **وزارة التربية الوطنية . كراس النشطات اللغة العربية الثالثة ابتدائي . ص 73**

نموذج رقم : 04 للظّاهرة النّحوية : الجملة المنفية .

المدة: 45د.

يُوجّه المتعلّم إلى قراءة النّص المكتوب المقرر بعنوان" **بساط الريح**"[1] قفرة فقرة، مع مراعاة شروط الأداء الجيد للقراءة المسترسلة ،واحترام علامات الوقف . ثمّ تطرح أسئلة حول النّص تستدعي وتستهدف تحديد واستخراج الظّاهرة النّحوية الجديدة:"**الجملة المنفية**".

ملحق رقم : 05 (صورة للنّص المستهدف) .

الأسئلة:

- تميزّت مركبة الأقدمون الخيالية بسرعتها المضاهية لسرعة البرق .ما الّذي دلّ على ذلك ؟
- هل كفّ الإنسان عن حلمه في الطّيران ؟
- تسجّل وتدوّن إجابات المتعلّمين على السّبورة مع تلوين الكلمات المستهدفة:

" **لا** يحدّ من انطلاق هذه المركبة العجيبة بحرٌ **ولا** جبلٌ" .

"**ولا** تقف في وجهها مسافات مهما كانت طويلة ".

"**لم** يكف الإنسان يومًا عن التّفكير في الطيران".([2])

- يقرأ السّند من قبل المعلّم ثمّ المتعلّم.
- تطرح أسئلة بهدف رصد المعرفة الجديدة :"الجملة المنفية".
- هل هناك ما يحدّ من انطلاق هذه المركبة العجيبة ؟
- هل عرف الأطفال إن كانت هذه القصّة حقيقيّة ؟ لم يعرف.
- لاحظ الجملة التّالية:

"يحدّ من انطلاق هذه المركبة العجيبة البحر.....

- هل الجملة اسمية؟ أم فعلية ؟

---

[1]– وزارة التربية الوطنية،كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 116

[2]–المرجع نفسه ص 118.

– أردنا نفي وقوع هذا الحدث، ماذا أدخلنا عليها :

(**لا**). كيف نسمّى هذا الحرف؟ حرف نفي

-كيف أصبحت الجملة بعد ذلك ؟ (جملة منفية)

(نفس العمل مع الجملة الثّانية بحرف النّفي لم) .

* شرح أكثر :

– لاحظوا أن الجمل السّابقة كلّها فعلية ،ولما أدخلنا عليها الحرف **لا** و **لم** أصبحت جملاً منفية . لهذا يدخل حرفيا لنّفي **لم** و**لا** على جملة فعلية فيحوّلها إلى جملة منفية.

– يتوصّل المتعلّم إلى استنتاج مفاده أنّ:الجملة المنفية هي كلّ جملة تأتي لنفي وقوع حدث أو مفهوم ،حيث تدخل عليها الحرفان **لا** ،**لم** اللّذان يفيدان النّفي.

مثل : **لم** أركبْ الطائرة في حياتي.

لا أخاف ركوب الطائرة .

*بعد استدراجهم ومطالبتهم بتوظيف النّفي بـ **لا** و**لم** ،في جمل من إنشائهم في وضعيات مختلفة ،وبالتركّيز على الطّريقة الحوارية بهدف تدعيم قدراتهم التعّبيرية يُوجّه المتعلّم إلى انجاز تمرين مقترح على دفتر الأنشطة([1]). من أجل تثبيت مكتسباتهم .

[1]– وزارة التربية الوطنية ، كراس النشاطات اللّغوية فى اللغة العربية،السنّة الثالثة من التّعليم الابتدائي .ص81

تحليل :

إنّ ما يمكن استخلاصه بصفة عامّة أنّ أنشطة القواعد النّحوية مبرمجة كحصّة لاحقة نشاط فهم المكتوب (القراءة). وذلك لاعتمادها على المقاربة النّصية في الحصتين الخامسة والسّادسة ،أي من نصّ مدروس سابقاً، يُستغل في استنباط قاعدة الظّاهرة النّحوية، لكن بطريقة ضمنية فلا يتعرّض المتعلّم إلى القاعدة بشكل صريح . وإنما يتعرّف عليها فقط، فيحدّد تسميتها و يلاحظها شكلاً، ويحاول التّطبيق عليها بالمحاكاة . من خلال الحوار شفويا أو من خلال تمرين فوري كتابي

أمّا عن الزّمن المحدّد لدراسة الظّاهرة النّحوية والمقدّر بـ 45 د. فهي تعتبر كافية نظرا لأن مدّة انتباه المتعلّم للدّرس الواحد، لا تتعدى دقائق معدودة ، فإذا تعدّ ذلك فإنّه سوف يحسّ بالملل، والضّجر فيتشتت انتباهه و تركيزه وأفكاره. فالمعلومات الّتي تُقدم له تكون على شكل معلومات سريعة ،بطريقة متسلسلة ومشوّقة ،باستعمال الوسائل التي المختلفة الّتي تجعله ينتبه ،ويركّز مع المعلّم وتحفّزه لتلقي المزيد من المعلومات الّتي تثير من دافعيته واهتمامه فيشارك في العملية التعليمية.

نموذج رقم 01 عن الوضعية الإدماجية :

ملحق رقم : 06 (صورة من الوضعية من دفتر النشاطات)[1]

الموضوع هنا يتحدّث عن الصّحة ،وكيف يتخيّل المتعلّم دخول جسم غريب (جرثومة) تُسبّب له المرض ،وطريقة مقاومته له، و قد تمت مساعدته بمجموعة من الصّور المعبّرة. إضافة إلى جدول مساعد يركّز على عناوين قصيرة لكلّ صورة ، بعد ذلك تُركت مساحة للمتعلّم لربط تلك الأفكار ، فيُظهر جانبه الإبداعي في استثمار ما تعلّمه من ميادين اللّغة الأربع . وكذا من الكفاءات العرضية لبقية المواد الأخرى الّتي تخدم الموضوع المقترح .

وباجتهاد من معلّمي الطّور الابتدائي، يمكن اقتراح توظيف "كان وأخواتها "استثمارا لدرس الظّاهرة النّحوية ، واصفا حال المريض.

[1]– وزارة التربية الوطنية ،كراس النشاطات، اللغوية ، في اللغة العربية السّنة الثالثة من التعليم الابتدائي . ص 59

نموذج رقم 02 عن الوضعية الإدماجية :

ملحق : 07 (صورة عن الوضعية من دفتر النشاطات).([1])

موضوع الوضعية يتحدّث عن مسرحية بين قاض وتاجر ورجل . والمطلوب من المتعلّم إعادة كتابتها في شكل قصّة قصيرة تمهيدًا لاستعمال السّرد ([2]) في كتابته.

تدور أحداث المسرحية حول خلاف بين رجل وتاجر، عن أمانة تركت عند الرّجل. أنكر هذا الأخير ذلك فلجأ التاّجر إلى القاضي، الّذي أثبت الحقيقة بذكائه وفطنته .

فيتدرّب هنا المتعلّم على التّلخيص، واستعمالا لأفعال الّتي تفيد الماضي، والاستعمال الصّحيح للروابط الظّرفية ،وكذا الأسلوب الخبري ،الّذي يعتبر من أكثر الفنون الأدبية جذبا للقارئ وتشويقا له ،فيظهر المتعلّم هنا مكتسباته القبلية.

للإشارة فإنه – يمكن المعلّم توجيه المتعلّمين لاستعمال الحال وتوظيفه في الوضعية الإدماجية.

[1]– وزارة التربية الوطنية ، كراس النشاطات اللغوية في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ص 71

[2]–السّرد هنا يخصّ نقل أحداث متصّلة بمصير شخصية، أو أكثر في إطار زمني و مكاني معيّن، مع مراعاة تسلسل الأحداث بحبكة فنية متقنة.

نموذج رقم 03 عن الوضعية الإدماجية:

ملحق رقم : 08 . (صورة عن الوضعية الإدماجية)[1]

موضوع الوضعية يتحدّث عن مجموعة من الأصدقاء :الدّجاجة والقطّة والعصفور ،سكنوا في بيت بَنَوْهُ، ثمّ اتفقوا على توزيع العمل فيما بينهم لادخار المؤونة تحسّبا لفصل الشّتاء، فكان العمل تعاونيّا و تشاركيا.

النّص عبارة عن قصّة فيُطلب من المتعلّم إعادة كتابته في شكل حوار مسرحيّ. عرض إلى جانب القصّة جدولا مساعدًا فيه شخصيات المسرحيّة، وما يدور حوله الحوار، حتى يتمكّن المتعلّم من تحويل القصّة إلى حوار مسرحيّ بنجاح ،مستثمرا ما تعلّمه سابقا من مكتسبات ،سواء ما تعلّق بميادين اللّغة الأربعة أو ما تعلق بالكفاءات العرضية لبقية المواد الأخرى التي تخدم الموضوع .

فالمسرحية تمكّن من تعميق فهم المتعلّم ، وكذا تشويقه لمعرفة بقية أحداثها، فتبرز جانبه الإبداعي في ميله الفطري للّعب والتّمثيل.

– يستدرج المتعلّم إلى استثمار مكتباته السابقة حول الاستثناء بـ إلا وسوى في كتابه للحوار المسرحي.

[1]–وزارة التربية الوطنية، كراس النشاطات اللغوية فى اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي . ص.75

نموذج رقم 04 عن الوضعية الإدماجية:

ملحق رقم 09 (صورة على الوضعية الإدماجية ([1])

موضوع الوضعية يتحدّث عن قصة اختراع الطائرة، وكيف كانت محاولات الإنسان الأولى في الطيران وإصراره لبلوغ هدفه.

الوضعية مدعمّة بصور، ومعلومات تحت كل منها- الصور – تساعد المتعلّم على كتابة قصّة- اختراع الطائرة – بداية من تفكير الإنسان في الطيران إلى تحقيق حلمه في اختراع الطائرة .

و المطلوب هنا من المتعلّم الربط بين هذه المعلومات ربطا منطقيا، كما يمكنه إضافة معلومات أخرى إن توفّرت لديه لكتابة القصة. و كذا استثمار ما تعلّمه سابقا من درس الظّاهرة النّحوية :"الجملة المنفية بـ لم ولا ".

[1]–**وزارة التربية الوطنية ،كراس النشاطات اللغوية في اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ص 83**

تحليل:

تعتبر الوضيعة الإدماجية أو ما اصطلح على تسميته بالتعبير الكتابي ، لكنّها أشمل وأوسع، ذلك أنّ المتعلّم سوف يوظّف فيها جميع مكتسباته القبلية من ميادين اللغة العربية الأربعة : فهم المنطوق ، التّعبير الشّفوي ، فهم المكتوب و التعّبير الكتابي.

كما أنّه سوف يوظّف كفاءات عرضية من مواد أخرى كالتّربية الإسلامية، والتّربية العلمية والتكنولوجية والتّربية المدنية، وغيرها من المواد الأخرى، إذْ يمكن اعتبارها النّاطق الرّسمي و المعبّر عن مستوى المتعلّم، ومدى اكتسابه المعارف والمعلومات، و كذا طريقة توظيفها سواء أكان بشكل صحيح أو خاطئ، وتكمن أهمية الوضعية الإدماجية أيضا ،في إبراز المتعلّم لشخصيته ،فتُتْرك له حريّة إبداء رأيه في الموضوع ،والتّعبير عن أفكاره بكلّ حريّة.

خاتمة

بوصولي إلى هذه المرحلة من البحث بعنوان :"دور المقاربة النّصية والوضعية الإدماجية في تعليمية النّحو كتاب السنة الثالثة ابتدائي أنموذجا". وقد أشرف بحثي هذا على النهاية، إلاّ أنّني اختمه ببعض الملاحظات والنّتائج الّتي توصلت إليها بعد هذه الرحلة المعرفية ،وكذلك الإجابة عن الإشكاليات الّتي طرحتها في مقدمة البحث.

أرجو أن أكون قد وُفّقت للوصول إليها بصورة فيه جيّدة وأذكر منها :

– تتّخذ المقاربة النّصية من النّص المنطوق أو المكتوب محورا للعملية التعليمية.

– من خلال المقاربة النّصية تنمى كفاءات ميادين اللغة الأربعة .

– من خلال المقاربة النّصية تظهر لنا كل المستويات: اللّغوية والصوتية والصرفية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية.

– التّدريس بالمقاربة النّصية تتيح الفرصة للمتعلّم لبناء معارفه بنفسه، وتفعيل مكتسباته كما تساعده على فهم و تحليل النّص، والتّعرف على مختلف مقوماتها .

– المقاربة النّصية تتيح للمتعلّم اكتشاف واستنباط معارف جديدة بنفسه، ليصبح فاعلا داخل القسم.

– المقاربة النّصية إحدى طرائق تدريس الأنشطة اللّغوية وذلك انطلاقا من النّص، لذلك فإنها تحتاج إلى تطبيق جيد لتأتي ثمارها .

– الوضعية الإدماجية تمثّل مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف، الّتي تستوجب إيجاد حلول من قبل المتعلّم ، من أجل الحكم على مدى كفاءته و أهليته التعليمية التعلمية والمهنية.

– الوضعية الإدماجية عملية دمج لمجموعة من عناصر مع بعضها البعض، وجعلها مرتبطة في بنيتها. و هي تساعد المتعلم على جعل مهارته وقدراته العلمية المنفصلة والمختلفة المرتبطة فيما بينها، بمعنى أنها مندمجة من أجل بلوغ هدف ما .

– الوضعية الإدماجية وضعية شاملة تقوم على دمج تعلّمات مهارات وسلوكات مكتسبة من جراء تناول مختلف الوضعيات التعلّمية المتعلقة بالكفاءة القاعدية، يعالجها المتعلم بمفرده ، أيضا تستعمل المعارف والمكتسبات القبلية للمتعلّم، واستثمارها في إيجاد حلول لمشكلاته ومن هنا تحدّد مدى استيعابه.

– إنّ بناء الوضعية الإدماجية قائم على دعامة ومطلوب، فالدّعامة تمثّل السّياق والمعلومات والوظيفة، أمّا المطلوب يتمثّل في السّؤال المطروح للإجابة عنه .

– يُعد الكتاب المدرسيّ أداة خاصّة بالتّعلم ووسيلته، يستعين به المتعلّم في بناء تعلماته، واكتساب مهاراته، وإنماء كفاءاته داخل القسم بمعية معلّمه وزملائه.

– الكتاب المدرسيّ للسنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، يحتوى على ثماني مقاطع تعليمية تترجم دلالات وقيم من الواقع المعاش، وكلّ مقطع من المقاطع التعليمية يحتوي على أربعة ميادين هي: فهم المنطوق والتّعبير الشفوي وإنتاجه وفهم المكتوب وإنتاجه.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع:

القرآن الكريم.

أولا المصادر:

1-وزارة التربية الوطنية الجزائرية،كتاب المتعلم اللغة العربية ،السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.2017/ 2018.

2-وزارة التربية الوطنية الجزائرية،كراس النشاطات اللغوية ، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،2023/2022

ثانيا المراجع:

1-ابن الأنباري ،الإغراب في جدول الإعراب و لمع الأدلة،تحقيق سعيد الأفغاني،مكتبة العرب .الجامعة السورية .1957.

2-ابن جنّي،أبو الفتح عثمان بن جنّي، الخصائص،تح:علي النجار ، المكتبة العلمية،مصر ،د ط،د ت.

3- ابن السراج،الأصول في النحو العربي،تح:عبد الحسين الفتلي،مؤسسة الرسالة،بيروت،ط 3،1996.ج1.

4-أبو حامد الغزالي،أيها الولد،تحقيق علي مُحَّد الدين،ط4،البشائر،لبنان2010.

5-أفلاطون الجمهورية، ترجمة فؤاد زكريا، دار الوفاء،الدنيا للطباعة و النشر،مصر الإسكندرية.2004.

6- أحمد المنياوي، جمهورية أفلاطون، المدينة الفاضلة كما تصورها فيلسوف الفلاسفة،دار الكتاب العربي للنشر،حلب 2010.

7- أحمد أنور عمر،الكتاب المدرسي،تأليف و إخراجه الطباعي،دار المريخ، دط،المملكة العربية السعودية.

8- أحمد عبد الفتاح التركي ،فاروق قلية، معجم مصطلحات التربية، دار الوفاء،د ط، الإسكندرية، د ت

9- أنطوان نعمة و آخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية،ط1،بيروت 2006.(بتصرف).

10-أنور مُحَمَّد الشرقاوي ،التعلم نظريات و تطبيقات، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة،ط1، 2012.

11-أيوب دخل الله،التربية و مشكلات المجتمع في عصر العولمة،دار الكتب العلمية،بيروت،د ط،2015.

12- بشير ابرير،تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق،عالم الكتب الحديثة،أربد، الأردن،ط1، 1427هـ -2007 م.

13- خليفة يوسف طراونة ،أساسيات في التربية،ط1،دار الشروق للنشر و التوزيع،رام الله،2004.

14- خير الدين هني،مقاربة بالكفاءات،عين بنيان،ط1، الجزائر2005.

15- سامي مُحَمَّد ملحم، القياس و التقويم في التربية و علم النفس،دار المسيرة للنشر و التوزيع.الأردن.ط3

16- سعاد عبد الكريم الوائلي،طه علي حسين الديملي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق ،عمان الأردن،د ط،ت 2003.

17- سعيد إسماعيل علي، التربية في الحضارة اليونانية،دار عالم الكتب،القاهرة،1995.

18-صالح بلعيد،في قضايا التربية،دار الخلدونية،ط1، الجزائر2009.

19-عبد الله عبد الدايم ، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى اواخر القرن العشرين،دار العلم للملايين،ط5،بيروت 1984.

20-عبد الرحمان حاج صالح،بحوث و دراسات في اللسانيات العربية،موفم للنشر،دت،د ط ،الجزائر ج1

21-عبد اللطيف الفارابي و آخرون،مجمع علوم التربية ،دار الخطابي للطباعة و النشر، المغرب،ط1994،1.

22- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي،ج1،ط1،مطبعة النجاح الجديد ، الدار البيضاء،2006.

23-عبد الكريم مغربي،بيداغوجيا الإدماج،منشورات عالم التربية، الدار البيضاء.2010.

24-عزيزي عبد السلام،مفاهيم تربوية منظور سيكولوجي حديث،دار الريحانة للكتاب، الجزائر،ط1، 2003.

25- علي بن هادية و آخرون،القاموس الجديد،الشركة الوطنية للنشر و التوزيع ط1.الجزائر

26-غريب العربي،التقويم التربوي، مفهومه و أنواعه،أدواته،دار الغرب للنشر و التوزيع.د ط،الجزائر2007.

27-كفاح العسكري و آخرون،نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية،تموزللطباعة و النشر و التوزيع،دمشق،سوريا.ط1، 2012.

28-مُحَمَّد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى، الجزائر،دط،ت 2002م.

29-مُحَمَّد صالح حثروبي،الدليل البيداغوجي،التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية، دط،دار الهدى، الجزائر.2012.

30-مُحَمَّد سليمان الخزاعلة و آخرون،تطور الفكر التربوي،دار الصفاء، الأردن،د ط،2012.

31-نايت سليمان طيب،مقاربة بالكفاءات،دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع،د ط،2004.

32-د.نايف معروف،الإعراب في جدول الإعراب و لمع ،دار النفائس،بيروت.لبنان.ط 5 1998

33- نبيل عبد الهادي و آخرون،استرتيجيات تعلم مهارة التفكير بين النظرية و التطبيق،دار وائل للنشر و التوزيع،عمان،ط1، 2009.

ثالثا المعاجم

1-ابن فارس،معجم مقاييس اللغة،تحقيق عبد السلام هارون،دار الجيل،بيروت،لبنان،دط،د ت .م

2-ابن منظور،جمال الدين أبي الفضل مُحَمَّد بن مكرم،لسان العرب،دار صادر بيروت،لبنان،ط1،ت 1997.ج6

3-الخليل ابن أحمد الفراهيدي ،كتاب العين،تح:عبد الحميد هنداوي ، دارالكتب العلمية،بيروت،ط1، 2003،م4.

رابعا المجلات:

1- صالح بلعيد أفكار في الإصلاحات التربوية ،مجلة اللغة العربية ، الجزائر، السداسي الثاني،العدد25. 2010.

2- عقيلة الصامدي، فواز عبد الحق،نظريات تعلم اللغة واكتسابها،تضمينات لتعلم العربية وتعليمها،مجلة اللغة الأردني. ع54.جمادى الأولى شوال 1418هـ ،كانون الثاني حزيران1998م.الأردن.

3- ليلى شريفي ، المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط،مجلة الممارسات اللغوية، ع 25،جامعة معمري،تيزي وزو،2014.

خامسا :الرسائل الجامعية:

1-الأزهر معامير،مقاربة بالكفاءات،دراسة تحليلية نقدية لمناهج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي،رسالة لنيل شهادة الماجستير،جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة2015/2014.بتصرف.

2-زيرق دحمان، التربية في الفكر الإسلامي العام،مُحَّد الغزالي نموذجا،أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع،جامعة مُحَّد خيضر بسكرة،2016.

3-فيصل قاسمي،تعليمية النحو عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي(شعبة الآداب و الفلسفة أنموذجا)مذكرة لنيل شهادة الماستر،تخصص لسانيات ،جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، الجزائر،2015/2014.

سادسا :ملتقيات و مؤتمرات و محاضرات و مقالات:

1-بوبكر عواطي،الفكر التربوي عند ابن خلدون،جامعة الأمير عبد القادر قسنطينة،محاضرات.

2-حليمة شرفي،نجاة بوسامة، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسات التعليمية.ملتقى التكوين بالكفايات في التربية،مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية .عدد خاص جامعة قاصدي مرباح،ورقلة.2011.

3-سناء دراوشة، الفكر التربوي الخلدوني،مقاربة بين الأصالة و المعاصرة،جامعة النجاح الوطنية،مؤتمر ابن خلدون.2012.بتصرف

4-فريدة شنان ،مصطفى هجرسي، المعجم التربوي،ملحقة سعيد الجهوية،تص/تن:عثمان أيت مهدي(د ط)،(د ت).

سابعا:الوثائق الوزارية:

1-وزارة التربية الوطنية الجزائرية،إصلاح المنظومة التربوية ،نصوص تنظيمية ،جانفي 2010.ج2

2-وزارة التربية الوطنية المغربية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي،الرباط المملكة المغربية،دط،د ت.

3-وزارة التربية الوطنية الجزائرية،دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.2018/2017.

4-وزارة التربية الوطنية الجزائرية،ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي،2016

5-وزارة التربية الوطنية الجزائرية،منهاج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،د ط، الجزائر،2011.بتصرف.

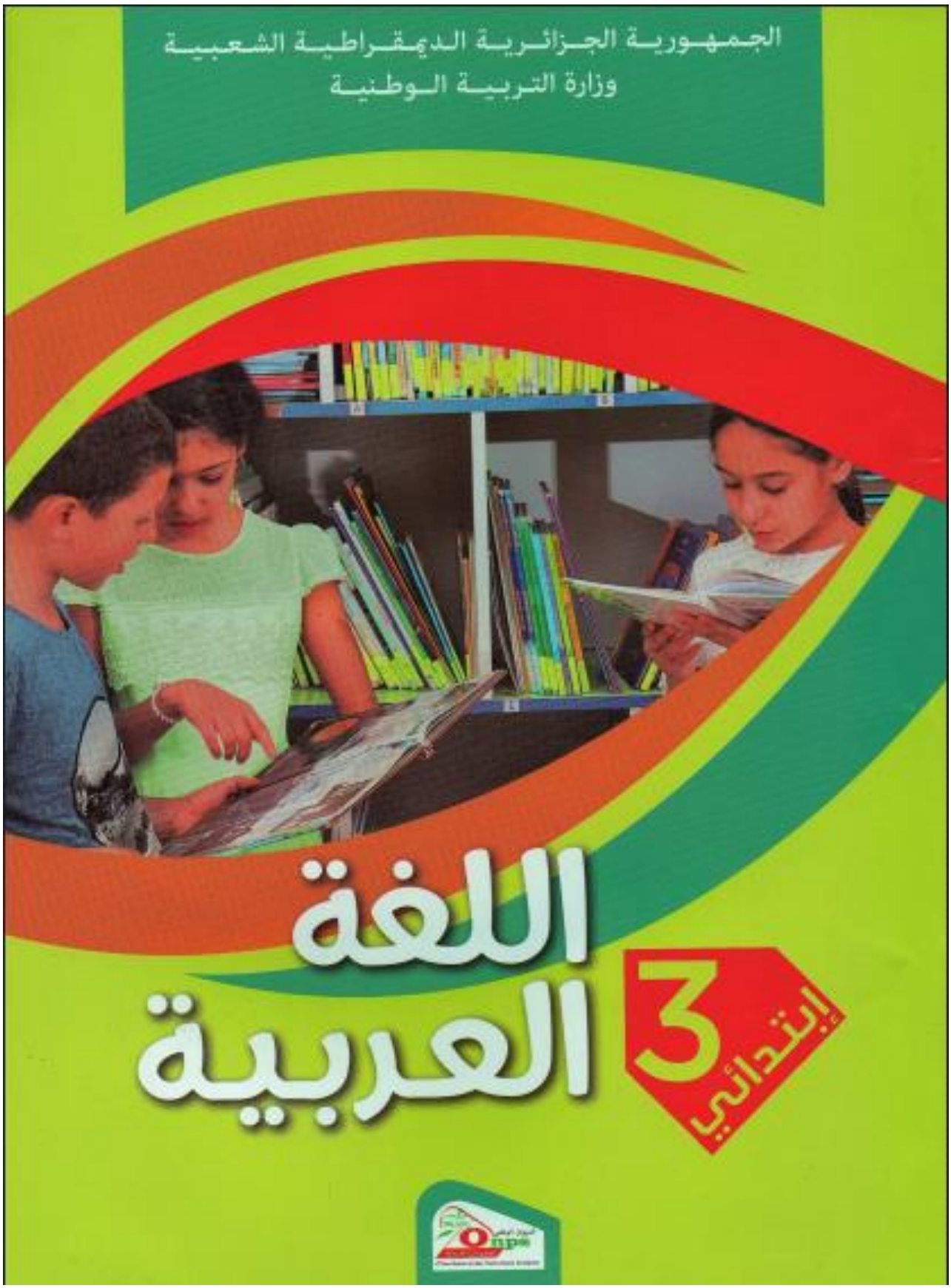
ثامنا: المواقع الالكترونية:

1-**مقال التربية في الحضارات القديمة. مستخلص من الرابط :**
http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/Lecture.aspx
fid=106depid=661 cid=436 21

2-. **www.maktabkk.com/blog/post/Anshtm -- تاريخ الاطلاع : 03 أفريل 2023**

الملاحق

ملحق رقم : 01 واجهة الكتاب المدرسي



ملحق رقم 02 ص 82 من الكتاب المدرسي

مَـرَضُ نَزيـم

ظَهَـرَتْ حُبَيْبـاتٌ صَغيرَةٌ فَجْـأَةً على وجْـهِ نَزيـم وَظَهْـرِهِ وَصَـدْرِهِ، تَعَجَّبَ من ذلك كَثيرًا، نَظَرَ إلى نَفْسِـهِ فـي الْمِرْآةِ، لَقَـدْ أَصبحَ مَنْظَـرُهُ مُضْحِكًا، أَسْـرَعَ إلى أُخْتِهِ وسَأَلَها : - اُنْظُري، ماهذا ؟

قَالَـتْ أُخْتُـهُ مُمازِحَـةً : لاَ شَـكَّ أَنَّهَا لَدْغَةُ حَشَـرَةٍ صَغيرةٍ، فَأَنْـتَ تُحِبُّ اللَّعِبَ مَـعَ النَّمْـلِ وَالْحشـراتِ، تُطْعِمُهَـا فُتاتَ الْخُبْزِ فَأَرادَتْ أَنْ تَشْكُرَكَ بِطَريقَتِها الْخاصَّة .

غَضِـبَ نَزيمُ وَأَسْـرَعَ إلى أُمِّه، أَخَذَتِ الأُمُّ تَنْظُرُ مَليّاً إلى كُلِّ أَنْحاءِ جِسْـمِهِ وسَـأَلَتْهُ بِقَلَقٍ : - هَلْ تَناوَلْتَ شَيئاً خارِجَ الْمَنْزِل ؟ أَجابَ : لاَ لَمْ آكُلْ شَيئًا .

فَرَدَّتِ الأُمُّ : -لا تَخَفْ لَعَلَّها حَساسِيَّةٌ يابُنَيَّ ؟

فِي الْمَساءِ باتَ الْوَلَدُ مُنْزَعِجًا لأَنَّهُ شَعَرَ بِحَكَّةٍ شَديدةٍ فِي جِسْمِه، ثُمَّ ارتَفَعَتْ حَرارَتُهُ فِـي الْيَـوْمِ التَّالِي، اِجْتاحَتْ حُبَيباتٌ حَمراءُ جِسْـمَهُ، فَأَخَـذَتِ الأُمُّ نَزيمًا إلى الطَّبيب، فَفَحَصَهُ وقالَ مُطْمِئناً الْمَريضَ : لا تَقْلَقْ إِنَّهُ جُدَرِيُّ الْماءِ ؛ هُوَ مَرَضٌ فَيروسِيٌّ يَظْهرُ في شَـكْلِ حَبَّاتٍ وَحَكَّةٍ شَـديدَةٍ، أَليسَ كذلك يا نَزيم ؟ أَجابَهُ نَزيمٌ وهو لا يَكُفُّ عن الْحَكِّ : فِعْلاً هو كذلك.

فَحَذَّرَهُ الطَّبيبُ : عَلَيْكَ أَنْ تَنْتَبِهَ . يَجِبُ أَنْ تَمْتَنِعَ عن الْحَكِّ حتّى لا تَتَقَرَّحَ الْحُبيباتُ وحتَّى لا تَتْرُكَ نَدباتٍ دائِمَةً في جِسْـمِك . كما عَلَيْكَ عَدَمُ الذَّهابِ إلى الْمَدرسَـةِ لِمدّةِ أُسْـبوعَيْنِ فَهَذا الْمَرَضُ مُعْدٍ . سَـأَصِفُ لَكَ دَوَاءً مُهَدِّئاً لِلْحَكَّةِ ومُطَهِّرًا ومَرْهَمًا تَدْهَنُ به الْجِلْد .

مَـرَّتِ الأَيّـامُ عَلى نَزيـم وَكَأَنَّها شُـهورٌ، بَعْد مُدَّةٍ تَماثَلَ للشِّـفاءِ، ورَجَـعَ فَرِحاً إلى الْمَدرسةِ وَهُوَ يَقولُ : اَلْحَمْدُ لِلّـهِ تَخَلَّصْتُ أخيرًا من الْمَرَض !

عن قِصَّةِ لِينا الدَّسوقِي - بتصرف - مَجلّةُ العَربي الصَّغير

ملحق رقم 03 ، ص 99 من الكتاب المدرسي

اَلْمَسْـــرَح

هـا أنا أَقِفُ لِأَوَّلِ مَرَّةٍ على خَشَـبَةِ الْمَسْـرَحِ أَمامَ جُمْهورٍ غَفيـرٍ يَتَأَلَّفُ من مِئاتٍ من الْمُتَفرِّجين . رُفِعَ السِّتارُ وبَدَأَتِ الْمَسْرَحِيَّة .

وكانَتِ الْانْطِلاقَةُ مُوَفَّقَةً رغم الارْتباكِ ، فَكُنْتُ أَتَكَلَّمُ بِفَصاحَةٍ ، وبِحَرَكاتٍ مُمْتازَةٍ ، مُتَناسِـقَة . والْعامِلُ الّذي ساعَدَني في ذلك هو الظَّلامُ الَّذي كانَ يَحْجِبُ الْجُمْهورَ عَنّي لأَنَّ الضَّوْءَ كان مُوَجَّهًا إلى الْخَشَـبَةِ فَقَط . وكُنْتُ من حينٍ إلى حينٍ أَسْمَعُ ضَحَكاتِهِ أو تَصْفيقاتِهِ الَّتي تَزيدُني حَماسًا وثِقَةً بِنَفْسي .

وفَجْأَةً اِشْتَعَلَ الضَّوْءُ فَظَهَرَ الْجُمْهورُ الْغَفيرُ فَارْتَبَكْتُ . وكانَ من ضِمْنِ ما جاءَ في سِـيناريو الْمَسْرَحِيَّةِ عِبارَةُ : « سَـيِّـدي الْقـاضي أَفْـرِشْ لي زَرْبِيَّـةً أُبْلِغْكَ خَبَـرًا . ومن شِدَّةِ الْارْتِباكِ قُلْتُ : «سَيِّدي الْقاضي أَفْرِشْ لي خَبَرًا أُبْلِغْكَ زَرْبِيَّةً » ، فَارْتَبَكَ زَميلي الَّـذي كانَ يُمَثِّـلُ دَوْرَ الْقاضـي هو الْآخَرُ فَقـالَ : « لِماذا تَرْفَعُ حِمـارَكَ كالصَّوْتِ . . » ، فانْفَجَرَ الْجُمْهورُ ضاحِكًا ثمّ أَرْدَفَ ضَحِكَهُ بِالتَّصْفيقِ ، وهُتافاتِ التَّشْجيعِ ، فاسْتَرْجَعْتُ تَوازُني وثِقَتي بِنَفْسي فَأَدَّيْتُ دَوْري فيما بَقِيَ من الْمَسْرَحِيَّةِ بِنَجاح .

الأستاذ : بالو عبد القادر

ملحق رقم 04 ، ص103 الكتاب المدرسي

عـاداتٌ منَ الأَوْراس

فِـي تِلْـكَ الْمَنْطِقَـةِ الْعالِيَةِ الشّـامِخَةِ جِبالُهـا ، اِعْتـادَتْ سـيرينُ قَضـاءَ أَيّـامِ عُطْلَتِها عِنْدَ جَدَّتِها بِريفِ الأَوْراس .

اسْـتَيْقَظَتِ الْفَتـاةُ مَـعَ جَدَّتِها عِنْدَ شُـروقِ الشَّـمْسِ ورائِحَةُ خُبْزِ الشَّعيرِ تَعْبَقُ الدّارَ فاسـتَمْتَعَتْ بِأَكْلِـهِ مَـعَ حَليـبِ الْبَقَرَة .

خَرَجَتْ لِلتّجْوالِ في أَرْجاءِ الْمُروجِ الْمُجاوِرَة ، تَمَدَّدَتْ على الْعُشْبِ الأَخْضَرِ وَشَكَّلَتْ مِنَ الأَزْهارِ باقَةً زاهِيَةَ الأَلْوانِ ، وبينما هي كذلك سَمِعَتْ صَوْتَ جَدَّتِها يُناديها : « تَعالي يـا سـيرين » . رَدَّتْ سـيرينُ : «نعم يا جَدَّتي إِنَّنـي قادِمَة» ، اَلْجَـدَّةُ : « اِذْهَبي إِلى بَيْتِ الْخالَةِ رُمّانَة وَاحْضِري لي الْغِرْبال » .

ما هي إِلّا لَحَظاتٌ مِنْ عَوْدَتِها حتّى بَدَأَ الْبَيْتُ يَعُجُّ بِالنِّسْوَة ، وَرُحْنَ يَتَقاسَمْنَ الأَدْوارَ ، فَفَريقٌ يفْرِزُ الدَّقيقَ ، وَيُغَرْبِلُهُ بالْغِرْبالِ ، وفَريقٌ يَقُومُ بِتَحْريكِهِ داخِلَ الْقِصاعِ ، بِسَكْبِ قَدْرٍ مِنَ الْماءِ شَـيْئًا فَشَـيْئًا أَمّا الْجَدَّةُ فَكانَتْ مُنْهَمِكَةً في تَحْضيرِ مَأْدُبَةِ الْغَداءِ ، قالَتْ سيرين « اَمْ ، رائِحَةٌ شَهِيَّةٌ ما هذا يا جَدَّتي ؟» اَلْجَدَةُ : « طَبَقُ عَيْشٍ بِالْخُضارِ واللَّحْمِ الْمُقَدَّد» .

– أَكُلَّ يَوْمٍ تَحْضُرُ الْخالاتُ عِنْدَكِ هكذا ؟ !

– لا يـا صَغيرَتـي . نَجْتَمِعُ كُلَّ مَـرَّةٍ فِي بَيْتٍ ، نَفْتِلُ الْكُسْـكُسَ ، لِنَدَّخِرَهُ لِأَيّامِ الْحَرِّ أوالْبَرْدِ ، وَصَقيعِ الشِّتاء . هَذِهِ عاداتُ مَنْطِقَتِنا .

– أنت نَحْلَةٌ نَشيطَةٌ يا جَدَّتي ، تَسْتَحِقّينَ هذه الْهَدِية .

ثُمَّ تَقَدَّمَتْ منها وَقَبَّلَتْها وأَعْطَتْها باقَةَ الأَزْهار ، فَتَعالَتْ ضَحَكاتُ النِّسْـوَةِ في أَرْجاءِ الصِّوانِ وكُلُّهُنَّ جِدٌّ وكَدٌّ يَفْتِلْنَ الْكُسْكُسَ بِبَراعَةٍ وهِمَّة .

ملحق رقم 05 ص 116 الكتاب المدرسي

بِساطُ الرِّيح

كان جَـدّي يَقْرَأُ قِصَّةً عُنْوانُها «اَلْإِنْسـانُ والطَّيَران»، فَجَلَسْنا من حَوْلِهِ وبَقينا نُلِحُّ عليـه ليَحْكيَها لنا، فَبَـدَأَ يَقُصُّ علينا قائلاً : كانَ يا ما كان في سالِفِ الْعَصْرِ والْأَوانِ قَوْمٌ يَسْكُنونَ جَزيرَةً في عَرْضِ مُحيطِ الظَّلامِ . يُسـافِرُ سُـكّانُها في الْهَـواءِ بمَرْكَبَـةٍ عَجيبَـةٍ ويَنْتَقِلـون بها فـي سُـرْعَةِ الْبَرْقِ، فـلا يَحُدُّ من انْطِلاقِها بَحْرٌ ولا جَبَلٌ، ولا تَقِفُ في وَجْهِها مَسافاتٌ مَهْما كانَتْ طَويلَة .

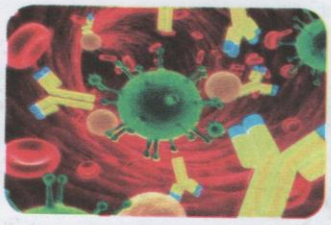
اَلْمَرْكَبَةُ هي بِساطٌ مَمْدودٌ، سابِحٌ في الْفَضاءِ وفَوقَ الْغُيوم، مُحَلِّقٌ في انْدِفاعٍ وسُرْعَةٍ، والرُّكّابُ فيه يَتَحَدَّثون، ويَمْزَحون . لا يَخافونَ ضُرّا، ولهذا الْبِسـاطِ ميزَةٌ فهو مَخْفِيٌّ ولا يَظْهَرُ إلاَّ لِلْأَشْخاصِ الْشَّغوفينَ بِالطَّيَران .

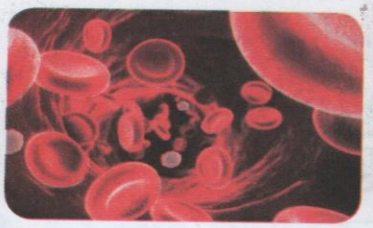
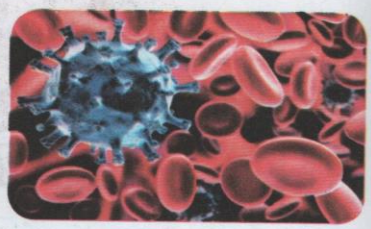
رَأى هذا الْبِسـاطَ عَبّاسُ بن فِرْناسَ، فَجَعَلَ لِنَفْسِـهِ جَناحَيْنِ واجْتازَ مَسافَةً مُحَلِّقاً في الْجَوّ . ولمّا شـاهَدَهُ الْأَخـوانِ « دومُنْغُلْفيي » صَنَعا مِنْطادَ الْهَواءِ السّـاخِنِ، إلى أن جاءَ يَوْمٌ وانْدَهَشَ الْأَخَوانِ « رايْتْ » من هذا الْبِساطِ الْعَجيبِ وهو يُسابِقُ السُّحُبَ، فاخْتَرَعا طائِرَةً مِرْوَحِيَّةً تَطيرُ بِمُحَرِّكٍ يَعْمَلُ بالْبِنْزين . وهكذا يا أَبْنائي تَحَوَّلَ حُلُمُ بِساطِ الرِّيحِ السِّـحْري من أَسـاطيرِ أَلْفِ لَيْلَةٍ ولَيْلَةٍ إلى حَقيقةٍ بِفَضْلِ الْعِلْمِ حتّى وَصَلَ الْإِنْسـانُ إلى الْفَضاء . شَكَرْنا جَدّي كَثيراً على هذه الْقِصَّةِ الّتي لم نَعْرِفْ إن كانت خُرافَةً أم حَقيقَة .

ملحق ر قم 06 ص 59 من كراس النشاطات في اللغة العربية

أَتَدَرَّبُ عَلى التَّعْبير الْكِتابي

□ لاحِـظِ الصُّـوَرَ وَاكْتُبْ قِصَّةً عَـنْ جُرثومٍ تَسَـلَّلَ إِلى الْجِسْـمِ وَمُقاوَمَةِ كُرَيّـاتِ الدَّمِ وَالْمُضاداتِ الْجِسْمِيَّةِ لَهُ .



□ اِمْلَإِ الْجَدْوَلَ قبل أن تَشْـرَعَ في كِتابَةِ الْفِقْرَة :

جُمْلَـةُ الْبِـدايَة	.....
اَلْحَـدَثُ الْأَوَّل	.....
اَلْحَدَثُ الثّاني	.....
اَلْحَدَثُ الثّالث	.....
اَلْحَدَثُ الرّابِع	.....
اَلْحَدَثُ الْأَخير	.....
جُـمْلَةُ النِّـهايَة	.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

59

ملحق ر قم 07 ص 71 من كراس النشاطات في اللغة العربية

أتدرّبُ على التّعبير الكتابي

اِقْرَإِ الْمَسْرَحِيَّةَ جَيِّدًا ثمَّ أَعِدْ كِتابَتَها في شَكْلِ قِصَّةٍ قَصيرَةٍ على كُرّاسِك .

مَسْرَحِيَّةُ الْقاضي الذَّكِيّ

اَلمَشْـهَدُ الْأَوَّل : اَلْقاضي جالِسٌ في ديوانِهِ وَحَوْلَهُ جَمْـعٌ مِنَ النّاسِ يَقْضي بَيْنَهُم بينما دَخَلَ تاجِرٌ ومعه رَجُل .

اَلتّاجِر : (بِصَوْتٍ مُرْتَفِعٍ) أَيُّها الْقاضي ، أَيُّها الْقاضي .

اَلْقاضي : نَعَمْ ، ماذا تُريدُ أَيُّها الرَّجُل ؟

اَلتّاجِر : وَضَعْتُ نُقودي عند هذا الرَّجُلِ أَمانَةً وسافَرْتُ في رِحْلَةٍ طَويلَةٍ وعندما طَلَبْتُها منه رَفَضَ أن يُعيدَها لي .

اَلْقاضي : وأَيْنَ أَعْطَيْتَهُ نُقودَك ؟

اَلتّاجِرُ : أَعْطَيْتُه إيّاها عِنْدَ شَجَرَةٍ كَبيرَةٍ خارِجَ الْمَدينَة

اَلْقاضي : هل ما يَقولُهُ صَحيحٌ أيّها الرَّجُل ؟

اَلرَّجُل : لا يا سَيِّدي ، ما رَأَيْتُ نقُودَهُ ولا رَأَيْتُ الشَّجَرَة !

اَلقاضي : اِرْجِعْ إِلى الشَّـجَرَةِ أَيُّها التّاجِرُ ، وسَـتَتَذَكَّرُ هناك إِنْ أَعْطَيْتَهُ نُقودَكَ أم دَفَنْتَها هناك ! وأَنْتَ أَيُّها الرَّجُلُ اِنْتَظِرْ هنا معي .

اَلتّاجِرُ والرَّجُلُ معا : أَمْرُكَ سَيِّدي الْقاضي .

اَلْمَشْـهَدُ الثّانـي : اَلْقاضي يَحْكُمُ بيـن مُتَخاصِمَيْنِ وبَعْدَ مُدَّةٍ نَظَرَ إِلـى الرَّجُلِ وقال لَهُ فَجْأَةً : هَلْ وَصَلَ صاحِبُكَ إِلى الشَّجَرَة ؟

اَلرَّجُلُ : لا يا سَيِّدي الْقاضي ، فالشَّجَرَةُ بَعيدَةٌ جدّا من هُنا .

اَلْقاضي : لَقد وَقَعْتَ في شَرِّ أَعْمالِكَ ياخائِنَ الْأَمانَةِ ، اِعْتَرِفْ بِفِعْلَتِكَ فَوْرًا .

اَلرَّجُلُ : أَرْجوكَ ، سامِحْني يا سَيِّدي .

اَلقاضي : أُسامِحُك !! لا بُدَّ أن تُرْجِعَ لِلرَّجُلِ مالَهُ وتَنالَ عِقابَكَ أَيُّها الْخائِنُ لِلْأَمانَة .

71

ملحق ر قم 08 ص 75 من كراس النشاطات في اللغة العربية

أتدرَّبُ على التَّعبير الكتابيّ

كِتابَةُ حِوارٍ مَسْرَحيّ

- اِقْرَإِ النَّصَّ ثمَّ اكْتُبْهُ في شَكْلِ حِوارٍ مَسْرَحِيّ على كُرّاسِكَ مُسْتَعينًا بالجَدْوَلِ أَدْناه :

بَنَى الأَصْدِقاءُ الثَّلاثَةُ : الدَّجاجَةُ والقِطَّةُ والعُصْفورُ بَيْتًا جَديدًا وبَعْدَما سَكَنوهُ قَسَّموا الْعَمَلَ فيما بَيْنَهُمْ، فَاخْتارَ كُلُّ واحِدٍ منهم ما يُحْسِنُ عَمَلَه . فالدَّجاجَةُ اخْتارَتْ أَنْ تَعْجِنَ الْخُبْزَ وتَطْهوَ الطَّعامَ أَمّا الْقِطَّةُ فَفَضَّلَتْ أَنْ تَكْنُسَ الْبَيْتَ ، واخْتارَ الْعُصْفورُ أَن يَجْمَعَ الْحَبَّ مِنَ الْحُقولِ ، كان الثَّلاثَةُ مُتعاوِنينَ ومُتحابّينَ يُؤَدّونَ عَمَلَهُم بِنَشاط .

وفي يوم طَلَبَتِ الدَّجاجَةُ من أَصْدِقائِها أن يَتعاوَنوا جَميعًا ، لِجَمْعِ زادِ الشِّتاءِ فهو على الأَبْوابِ ، فأَخْبَرَهُم الْعُصْفورُ بِفِكْرَةِ حَفْرِ مَطْمورَةٍ ووَضْعِ الْحُبوبِ والْبُقولِ الَّتي يَجْمَعونَها لِفَصْلِ الشِّتاءِ ويَدَّخِرونَها فيها ، واقْتَرَحَ الْقِطُّ فِكْرَةَ تَقْديدِ بَعْضِ الأَسْماكِ واللُّحومِ لِيَتَناوَلَها أَيّامَ الصَّقيعِ ، فَضَحِكَتِ الدَّجاجَةُ من كَلامِهِ وأَضافَتْ قائِلَةً : «وزِيادَةً على هذا سَنُحْضِرُ الْحَطَبَ الَّذي نَتَدَفَّأُ به أَيّامَ البَرْدِ الشَّديد » .

وهكذا انْطَلَقَ الأَصْدِقاءُ الثَّلاثَةُ في الْعَمَلِ دون كَلَلٍ ، ولمّا حَلَّ الشِّتاءُ كان الأَصْدِقاءُ قد تَجَمَّعوا في الْبَيْتِ يَضْحَكونَ ويَلْعَبونَ ، غيرَ مُهْتَمّينَ بِقَصْفِ الرُّعودِ ولا بِغَزارَةِ الأَمْطارِ أو عَصْفِ الرِّياحِ ، وهنا قال الْعصفور : « الْحمدُ للّه أَنَّنا جَمَعْنا كُلَّ ما نَحْتاجُه قبل حُلولِ الشِّتاءِ . » فردَّتِ الْقِطَّة : « كُلُّ هذا بِفَضْلِ التَّعاوُنِ وحُسْنِ التَّدْبير » وحينها صاحَ الْجَميعُ : «عاشَتِ الصَّداقَة . »

شَخْصِيّاتُ الْمَسْرَحِيّة	اَلْمَشْهَدُ الأَوَّلُ	اَلْمَشْهَدُ الثّاني	يَدورُ الْحِوارُ حَوْلَ
اَلرّاوي اَلدَّجاجَة اَلقِطَّةُ اَلعُصْفورُ	في الْمَزْرَعَةِ الأَصْدِقاءُ الثَّلاثَةُ يَبْنونَ مَنْزِلًا ويَتقاسَمونَ الأَدْوار	اَلأَصْدِقاءُ الثَّلاثَةُ في الْمَنْزِلِ يَنْعمون بالدِّفْءِ أَمامَ طاوِلَةِ الطَّعامِ والأَمْطارُ تَنْزِلُ والرِّياحُ تَعْصِفُ خارِجَهُ .	- الْعَمَلِ الَّذي اخْتارَتْه كُلُّ شَخْصِيَّة . - اقْتِراحِ كلِّ شَخْصِيَّةٍ لِفِكْرَةٍ حَوْلَ التَّحْضيرِ لِفَصْلِ الشِّتاء . - فَرْحَتِهِمْ بِما تَوَصَّلوا إِلَيْه من نَتيجَة .

75

ملحق ر قم09 ص 83 من كراس النشاطات في اللغة العربية

أتدرّبُ على التّعْبير الْكتابيّ

قِصَّةُ اخْتِراعِ الطّائِرَة

اِعْتَمِدْ على الصُّوَرِ والْمَعْلوماتِ واكْتُبْ قِصَّةَ اِخْتِراعِ الطّائِرَة .

فَكَّرَ الْإِنْسانُ مُنْذُ الْقِدَمِ في الطَّيَرانِ بِطائِرَةٍ وَرَقِيَّةٍ أَوْ بِأَجْنِحَة .

حاوَلَ عَبّاسُ بْنُ فَرْناسٍ أَنْ يَطيرَ بِجَناحَيْنِ مِنَ الرِّيشِ وَلَكِنَّهُ فَشِل .

اِخْتَرَعَ «دومُنْغولْفْييه» مِنْطادَ الْهَواءِ السّاخِنِ مِنَ الْقُماشِ سنة 1738

سنة 1903 اِخْتَرَعَ الْأَخَوان «رايت» طائِرَةً مِرْوَحِيَّةً مُحَرِّكُها يَعْمَلُ بالْبَنْزين .

فِي الْعام 1933 ، كانَتْ طائِرَةُ «بُوينغ 247 » طائِرَةَ النَّقْلِ الْأُولَى مَصْنُوعَةً مِنْ مَعْدَنٍ تَنْقُلُ عَشَرَةَ رُكّاب .

تَطَوَّرَتِ الطّائِرَةُ طِوالَ الْقَرْنِ الْعِشْرين فَصارَتْ تَقْطَعُ مَسافاتٍ كَبيرَةً وتَحْمِلُ الْكَثيرَ من الْأَشْخاصِ مثل طائِرَةِ «اَيْرباسْ»

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
مقدمة	**أ-ج**
مدخل: لمحة عن التطور التاريخي لطرائق التدريس عبر العصور.	7
1-التربية و التعليم.	7
2-التعليم في المجتمعات البدائية.	9
3-التعليم عند أفلاطون.	14
4- التعليم عند أرسطو.	15
5-التربية و التعليم في الحضارة الصينية.	16
6-التربية و التعليم في الحضارة المصرية.	17
7-نظريات التعلم	18
8-التربية و التعليم عند أبو حامد الغزالي.	21
9-التربية و التعليم عند ابن خلدون.	21
الفصل الأول:الجانب النظري	23
المبحث الأول:مصطلحات و مفاهيم الدراسة	23
1-تعريف المقاربة	26
2-أنواع المقاربات في المدرسة الجزائرية.	27
3- تعريف النحو	30
4-تعريف تعليمية النحو.	32
5-تعريف طرائق تدريس النحو.	32
6-تعريف المقاربة النصية	33
7- تعريف الوضعية الإدماجية	34
المبحث الثاني:المقاربة النصية	36
1-مفهوم المقاربة النصية	37

2-مبادئ المقاربة النصية	39
3-أساس المقاربة النصية.	40
4-عناصر المقاربة النصية.	41
5-مستويات المقاربة النصية.	42
6-خطوات المقاربة النصية.	43
7-أثر المقاربة النصية في عملية التعليم.	44
8-مزايا المقاربة النصية.	45
المبحث الثالث:الوضعيةالإدماجية	47
1-تعريف الوضعية الإدماجية	48
2- أهداف الوضعية الإدماجية.	51
3-خصائص الوضعية الإدماجية.	52
4- مكونات الوضعية الإدماجية.	53
5- طرق تقويم الوضعية الإدماجية	54
6-الفرق بين الوضعية الإدماجية و التعبير الكتابي	59
الفصل الثاني:الجانب التطبيقي	66
أولا:دراسة الوثائق التربوية	66
1-التعريف بمتعلم مستوى السنة الثالثة من التعليم الابتدائي	67
2-الكتابالمدرسي:وصف و تحليل	68
3-بطاقة تعريفية للكتاب المدرسي	68
4-ألوان الكتاب المدرسي	69
5-توزيع المقاطع التعليمية في الكتاب المدرسي	71
6-توزيع حصص اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي.	72
7-مواضيع النحو المقررة في كتاب اللغة العربية في السنة الثالثة من التعليم الابتدائي.	73
ثانيا:موقع نشاط قواعد اللغة في المنهاج	74

ثالثا:خطوات نشاط الظاهرة اللغوية	74
رابعا:الوضعيةالإدماجية	76
1-منهجية الإدماج و طرائق الاستثمار	77
2- بطاقة لتدبير أنشطة الإدماج	78
خامسا:نماذج مختارة للدراسة : المقاربة النصية	79
1/نموذج رقم 01للظاهرة النحوية :"كان و اخواتها"	80
2/نموذج رقم 02 للظاهرة النحوية:"الحال"	82
3/نموذج رقم 03 للظاهرة النحوية:"الاستثناء بـ إلاّ و سوى"	84
4/نموذج رقم 04 للظاهرة النحوية:"الجملة المنفية"	86
5/تحليل	88
سادسا:نماذج مختارة للدراسة :الوضعية الإدماجية	89
1/نموذج رقم 01 عن الوضعية الإدماجية	89
2/نموذج رقم 02 عن الوضعية الإدماجية	90
3/نموذج رقم 03 عن الوضعية الإدماجية	91
4/نموذج رقم 04 عن الوضعية الإدماجية	92
5/تحليل	93
خاتمة	95
قائمة المصادر و المراجع	98
قائمة الملاحق	105