

الموضوع

نصوص فهم المنطوق لتلاميذ السنة الثالثة
ابتدائي
دليل استخدام كتاب اللغة العربية أ نموذجاً

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها

الميدان: لغة وأدب عربي

الشعبة: دراسات لغوية

التخصص: لسانيات تطبيقية

إشراف الدكتور:

- فروم هشام

من إعداد الطالبة:

- رزق الله نوال

لجنة المناقشة

الصفة	الدرجة العلمية	اسم ولقب الأستاذ (ة)
رئيسا	دكتور	زكريا مخلوفي
مشرفا ومقررا		هشام فروم
ممتحنا		رضا بركاني

السنة الجامعية:

2019م-2020 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

دعاء

" اللهم ارزقنا حبك وحب من يحبك، اللهم ظلنا تحت عرشك يوم لا ظل إلا ظلك، اللهم ارزقنا الإخلاص في النية والسداد والتوفيق في القول والعمل.

" اللهم ارزقنا علما ينفعنا ويرفعنا وهيئ لنا من أمرنا رشدا وارزقنا ما فيه خيرا لنا ولأمتنا ولعبادتك واجعلنا ذخرا لأمتك .

ربي اقض لنا حاجتنا التي لا نستطيع صياغتها في دعاء وأنت أعلم منابها وأقدر منا عليها .

اللهم آمين

شكر و عرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

" من لم يشكر الناس لم يشكر الله "

- الشكر لله على إحسانه والشكر له على توفيقه وامتنانه ، وأتقدم بجزيل الشكر والعرفان

إلى كل من الأستاذين " د مخلوفي زكريا " " د فروم هشام " لتوجيهاتهم العلمية التي لا

تقدر بثمن وصبرهم الطويل علينا فجزاهم الله عنا خير الجزاء

- كما أشكر السيد المفتش " طارق لعرايبي " على توجيهاته ومساعدته لنا وإلى كل من ساعدنا ولو بالكلمة الطيبة حتى خرج هذا العمل من شرنقة الفكر يحلق في سماء العيون

إهداء

" إلى روح والدتي رحمها

الله وأسكنها فسيح جنانه "

مَقَدِّمَةٌ

" إن اللغة لغتان: لغة منطوقة ولغة مكتوبة ولكل منها خصائصها " *

إن الاهتمام بالأداء والنطق من أهم الجوانب التي أكدت عليها اللسانيات فدراسة الأصوات ومعرفة مواصفاتها ومميزاتها هي المنطلق لكل العلوم التي لها صلة باللغة، وهي الأساس الذي تنطلق منه أية دراسة لغوية.

والأداء الصحيح للغة ونطقها أكيد له أسس ومعايير حددها العلماء والأصل في اللغة أن تكون من منطوقه " حد اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم " وأما الكتابة فهي مجرد صدى ومحاولة لنقل المنطوق ومن خصائص اللغة المنطوقة وأهميتها مايلي :

- (1) الأصل في اللغة أن تكون منطوقة لا مكتوبة
- (2) تمتد اللغة المنطوقة إلى كل مجالات الحياة البشرية بدون استثناء أو تمييز
- (3) يتعلم الإنسان تكلم لغته قبل أن يكتسب كتابتها
- (4) إن اللغة المنطوقة أو لغة الحديث أهم من لغة الكتابة وأوسع انتشارا
- (5) يلاحظ أن اللغة المحكية سابقة من حيث الزمن للغة المكتوبة
- (6) تعتبر لغة الحديث متنوعة وغير متجانسة
- (7) تحفل اللغة المنطوقة بعناصر محددة أقدر من غيرها على التعبير عن عاطفة المتكلم وأقدر على التأثير في السامع (1)

لذا فإن الاهتمام بالأداء والنطق من أهم الجوانب التي أكد عليها علم اللسانيات فالأداء الصحيح للغة ونطقها له أسس ومعايير دونها العلماء ينبغي أن تلقن وتعرف ولللسانيات قدم راسخة في دراسة أساليب الأداء في اللغات كان من ثمراتها استحداث

• ماريو باي

(1) ينظر مختار نويوات وآخرون: اللسانيات واللغة العربية، مخبر اللسانيات واللغة العربية كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم اللغة العربية وآدابها جامعة عنابة 2007م

واستنباط مصطلحات علمية في مجال دراسته اللغة المنطوقة.

ولاشك أن كل دول العالم تولي أهمية قصوى لميدان التربية والتعليم مما جعلها في كل مرحلة أو فترة زمنية معينة تعيد النظر في مناهجها التربوية بالتعديل، أو التغيير أو الإصلاح تبعاً لحاجيات ومتطلبات المجتمع من ناحية ومسايرة للواقع وما يحمله من تقدم تكنولوجي من ناحية أخرى.

- والمنظومة التربوية الجزائرية كغيرها من المنظومات التربوية الأخرى التي تعتبر الإصلاح سيرورة دينامية ومستمرة تستوجبها المستجدات التي تشهدها الساحة التربوية وما تتوصل إليه الأبحاث في ميدان التربية والتعليم، وقد كان الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات أمراً حتمياً وتماشياً مع إصلاحات الجيل الثاني التي عززت البعد القيمي للمناهج .

- فالمتعلم في ظل النظرية البنائية جاء ليحارب الخمول والانتكالية في الحصول على المعلومات واعتمد على الطرائق النشطة التي تقوم على إقحام المتعلم في العملية التعليمية التعليمية وتشجيعه على المبادرة والإبداع والعمل الجماعي، أما المعلم فهو موجه ومنشط ومساعد فقط.

- إن المتأمل لمنهاج الجيل الثاني للغة العربية يجد أن هناك بعض التغييرات أهمها تقديم ميدان فهم المنطوق على ميدان فهم المكتوب فالموضوع يكتسي أهمية بالغة في ظل المقاربة بالكفايات في مناهج الجيل الثاني وكان ذلك من باب اختيارنا لعنوان بحث باسم " نصوص فهم المنطوق لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي " دليل استخدام اللغة العربية أ نموذجاً منطلقين من التساؤلات الآتية:

هل أدركوا المشتغلين بحقل التربية والتعليم أن تقديم فهم المنطوق هو الحل لإكساب المتعلمين القدرة على التعبير السليم ؟ وهل صعوبة تعلم اللغة في السنوات الأخيرة في مرحلة التعليم الابتدائي كانت الدافع وراء الاهتمام بالنصوص المنطوقة وتنوعها وثرائها؟ وهل أن النصوص المقترحة في ميدان فهم المنطوق تلبي حاجات المتعلمين وتتلاءم مع قدراتهم الذهنية واللغوية وتكسبهم قيماً تربوية؟

ومن بين أهم دوافع اختيار البحث الغيرة على اللغة العربية وأهمية أسبقية المنطوق على المكتوب للوصول بالمتعلمين إلى نطق اللغة العربية نطقاً سليماً صحيحاً خالي من الأخطاء وتنمية ملكة السمع لدى التلاميذ.

— وقد اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، حيث قسم إلى مقدمة ومدخل وفصلين وخاتمة فتناولت في المدخل الإطار العام لمحتوى دليل استخدام كتاب اللغة العربية، كما أن الأنماط النصية في السنة الثالثة نجد أن النمط السردى ومؤشراته وخصائصه ؟

أما الفصل الأول: نحاول أن نقدم فيه المقاربة بالكفايات، المقاربة النصية في الميدان التربوي، مهارات اللغة وفنونها

أما الفصل الثاني جاء معنون تحت: فهم المنطوق في مناهج الجيل الثاني (السنة الثالثة ابتدائي أ نموذجاً) - مناهج الجيل الثاني، فهم المنطوق (الماهية والإجراءات)
نصوص فهم المنطوق في كتاب السنة الثالثة، خطوات تقديم ميدان فهم المنطوق نماذج تطبيقية (ثلاث مذكرات مفصلة)

وفي الأخير حولنا أن نصل إلى نتائج مرتبة في خاتمة ثم أردفنا الخاتمة بقائمة المصادر والمراجع وختمنا بحثنا بفهرس للموضوعات.

فإن أصبنا فمن الله وحده، وإن أخطأنا فمن أنفسنا، وما توفيقنا إلا بالله عليه توكلنا وهو رب العرش العظيم.



يعتبر الدليل أداة عمل ترافق الكتاب المدرسي وتعمل على تسهيل استعماله وتساعد المعلم في معاينة واستعمال المسهلات التقنية والتربوية المتوفرة في الكتاب المدرسي (الصور، العلامات، والرموز) ونهدف من خلاله إلى شرح الطريقة التي صمم لأجلها الكتاب المدرسي ونبين كيفية تنفيذها من خلال تقديم توضيحات أساسية لقيادة النشاطات المقترحة على ضوء أهداف التعلم، وقد تضمن شرحا عمليا إجرائيا لمساعدة الأستاذ على الارتقاء بمستوى التصور والتخطيط والأداء طبقا للمعايير المهنية .

وقد جاء هذا الدليل في ثلاثة فصول، حيث يبرز الجانب النظري في الفصل الأول من خلال الحديث عن الإطار العام لمحتوى الكتاب المدرسي و المناهج الجديدة وأهم المصطلحات التي رافقتها....

وكذلك التعريف بالنمط السردى كنمط غالب على بقية أنماط النصوص في هذه السنة، أما الفصل الثاني فقد أدرج فيه تقديم لمادة اللغة العربية وميادينها وبعض الجداول والمخططات التي توضح على سبيل المثال (ملامح الدخول والخروج والمخطط السنوي لبناء التعلمات والتوزيع الزمني المقترح لحصص اللغة العربية) وفي الفصل الثالث يعرض الوضعيات المشكلة الانطلاقية وتوزيع النصوص المنطوقة على المقاطع التعليمية، وشرح سيرورة مقطع تعليمي⁽¹⁾ وفي الختام فإن هذا الدليل إطار تنظيمي، يفسح المجال للتجديد والابتكار لدى الأستاذ ولا ينبغي بأي حال من الأحوال أن يحد من إمكانياته الإبداعية في التعامل مع اللغة ومهاراتها المختلفة⁽²⁾

1 بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط 2017-2018 ص4

2 المرجع نفسه ص 4

النمط السردى:

السرد: هو نقل أحداث واقعية أو خيالية متصلة بمصير شخصية أو أكثر في إطار زمني ومكاني معين أو هو نقل توالي وتسلسل الأحداث بحبكة فنية متقنة

أ- ما النمط السردى: فهو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد وإخراج النص القصصي وغيره بغية تحقيق غاية المرسل منه. ويغلب عليه الزمن الماضي وكثرة الروابط الظرفية والأسلوب الخبري وهو أكثر أنواع الفنون الأدبية جذبا للقارئ وتشويقا له (1)

خطاطة النمط السردى: هي البناء السردى والشكل الذي يستوعب المادة الخام الأحداث تتعاقب سببيا وزمنيا لأن السبب قبل النتيجة ولكل سبب نتيجة، تقسيم الأحداث إلى دوائر وإسناد كل دائرة لشخصية من الشخصيات والسرد التعاقبي هو ما يكسب عناصر المتن الحكائي تناغمها الذي بدونه تبقى غير قابلة للفهم والتأويل .

— هذه الدوائر تتفاعل مع بعضها البعض وتتطور من خلال هذا التفاعل المؤطر بأزمنة وأمكنة هي البيئة التي تقع فيه.

عناصر الخطاطة السردية: الأحداث الشخصيات المكان الزمان

هذه العناصر ليست لها قيمة في حد ذاتها، إنها تستمد هذه القيمة من تعالقها وترابطها فيما بينها وهذا التناسق هو ما يجعل منها قصة قابلة للفهم.

— الجنس السردى يتألف من مستويين:

— المتن الحكائي: وهو المادة الخام (الأحداث، الشخصيات، والفضاء) .

— المبنى الحكائي: وهو كيفية تنظيم المادة الخام وجعلها قابلة للفهم (2)

1 بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان

الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط 2017-2018 ص 15

2 بن الصيد بورني سراب وآخرون مرجع سابق ص 15

مسار النص السردى: يمر بخمس وضعيات: يتحكم في ترابطها منطق التتابع السببي والزمني والمنطقي:

- 01- وضعية البداية (التوازن)
- 02- العنصر المخل: سبب الاختلال
- 03- وضعية الوسط: اختلال التوازن (العقدة)
- 04- عنصر الانفراج الممهد للنهاية (عنصر إعادة التوازن)
- 05- وضعية النهاية (التوازن) كل الوضعيات تدعمها وتصب فيها

خصائصه:

- يغلب عليه الزمن الماضي، ويحدد المكان و الزمان، غايته وهدفه سرد الأحداث ونقلها.
- أ - السرد الشخصي لغرس الأفكار والمفاهيم لدى المرسل إليه بطريقة غير مباشرة.
 - ب - السرد الخارجي يعطي للمرسل إليه خبرة اجتماعية معرفية
 - ج - السرد البسيط لينمي الخيال عند المرسل إليه
 - د - السرد المركب يرتقي بالذوق الجمالي أو الأدبي عند المرسل إليه
 - هـ - وظيفة الكلام فيه إخبارية ومرجعية (1).

1 بن الصيد بورني سراب وآخرون، دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د ط 2017-2018 ص16

الفصل الاول

الفصل الأول: المقاربة بالكفايات وعلاقتها بمهارات اللغة العربية

01- المقاربة بالكفايات :

02- المقاربة النصية في الميدان التربوي:

03- مهارات اللغة وفنونها:

إن التطبيقات اللسانية على البحوث البيداغوجية تتعلق أساسا بالربط بين الإنسان كمستمع ومتكلم واللغة كوسيلة ركيزة في تحقيق ماهية التواصل، فتدرس اللغة من المواضيع الأساسية في ميدان التعليم، التي شغلت ولا زالت تشغل العديد من المهتمين بهذا المجال نظرا للدور المزدوج الذي تقوم به اللغة في حياة الفرد والمجتمع، ركونها أداة للتبليغ والتفكير في الوقت نفسه.

فكانت بذلك من أساسيات اللسانيات التطبيقية، لأن أي بيداغوجيا تستدعي استخدام خطاب بيداغوجي، مما يقوي حضور اللسانيات فيها، فاللسانيات التربوية متعلقة أساسا بطرائق التدريس وتنشيطها بالاعتماد على بنظريات التعلم (المنهج السلوكي، العقلي، الفطري) ،

وخصائص المتعلم (الفروق اللغوية بين المتعلمين سنا واستعدادا وقدرة معرفية وغيرها)، الإجراءات التعليمية (أهداف المقرر، مراحل تنفيذه)، الوسائل التعليمية الهادفة إلى تطوير المهارات (الكتاب المدرسي، الحاسوب وما تعلق به)، طرائق مقاربات التعليم (المضامين، الأهداف، الكفايات وغيرها)

تعد النظرية البنائية من أكثر نظريات التعلم التي ينادي بها التربويون في العصر الحديث، فقد أثرت أفكار كل من "جوم ديوي 1916"، و"بياجيه 1972"، و

فيجوتسكي 1978" في تصميم المواقف التعليمية المختلفة، وخاصة الحقيقية منها والاجتماعية. ويؤكد أصحاب النظرية البنائية على توفير بيئة تعلم واقعية، يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة، وأن تكون هذه البيئة مناسبة لأهداف التعلم، كما إن انتقال التعلم يعتمد بشكل كبير على مدى اتفاق المهام التعليمية مع الأوضاع الحياتية ذات العلاقة بموضوع التعلم⁽¹⁾.

(1) عبد الحميد نشواتي وتوفيق مرعي، علم النفس التربوي، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، عمان، 1984، ص، 290.

ويعتبر "بياجيه" مؤسس البنائية في العصر الحديث ،حيث يرى أن التفكير عملية تنظيم وتكيف،ومن خلال هاتين العمليتين يكتسب الفرد قدراته المعرفية،فالتنظيم هو الجانب البنائي من التفكير،أما التكيف فهو عملية سعي الفرد لإيجاد التوازن بين ما يعرفه (خبراته) والظواهر والأحداث التي يتفاعل معها في البيئة.

1 المقاربة بالكفايات:

تميز القرن العشرين بتطوير سريع للعلوم والفنون،والأدوات التكنولوجية ووسائل الاتصال،والتجريب العلمي،مما اثر إيجابا على التربية والتعليم،فأخذت المنظومات التربوية تستفيد من النتائج التي أحدثتها الثورة العلمية في المجال التكنولوجي،وأخذت تعيد النظر في الوسائل والطرائق والتقويم،وذلك من أجل الخروج من التحصيل النظري للمعرفة الخالي والبعيد عن المنفعة.

وقد دلت التجارب أن المتعلم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفية،يصطدم بالحياة العملية،فأغلب المتخرجين من الجامعات والمعاهد يجدون صعوبة في الاندماج في عالم الشغل،ويعود ذلك إلى الهوة الموجودة بين المعارف المدرسية ومتطلبات الواقع الوظيفي، وفي اغلب الأحيان يضطر رؤساء المؤسسات إلى تخصيص فترات تدريبية للمتخرجين، لتأهيلهم لممارسة الوظيفة الجديدة، هذا الأمر،جعل علماء التربية يمنعون النظر في آليات النجاح في قطاع التكوين المهني،والقطاع الصناعي،وبعد جهود مضيئة ابتكروا نموذج التدريس بالكفايات.

وقد عرفت (المقاربة بالكفايات) في العقود الأخيرة من القرن الماضي كمدخل للمناهج والبرامج،من حيث المفهوم أو من حيث إجراءاته عبر الممارسات التربوية المختلفة، وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور،ثم تدقيق مفهوم الكفاية بصياغة وظيفية تعين على بناء أسس نظرية لهذه المقاربة من جهة،ومن جهة أخرى تجاوز النماذج البيداغوجية

التي سطعت حدودها، لذلك حاولت التدقيق في جانبين خاصين بـ "الكافيات" أحدهما معرفي والآخر تطبيقي.

*الكفاءة أم الكفاية؟ هناك تداخل في استعمال المصطلح بين الكفاءة والكفاية، ولإزالة اللبس نعرض دلالة كل مصطلح لغة ثم اصطلاحاً.

– الكفاية لغة: كفي: يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء، ويقال استكفيته أمراً فكفانيه.⁽¹⁾ فالكفاية مصدر للفعل كفى، وتعني قام بالأمر .

الكفاءة مصدر للفعل كفأ: جازي. أي لا نظير له، ويقال: كفأة يكافئه مكافئة: أي متساوية.⁽²⁾

في ضوء الأصل اللغوي لكل كفاية وكفاءة نجد: أنهما مختلفان، فالأولى جذرها اللغوي: كفي والثانية جذرها اللغوي كفأ. ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة، فدلالة الأولى (القيام بالأمر والقدرة عليه)، ودلالة الثانية: (المكافأة والمناظرة)، وبإعادتنا تركيب اللفظ للازمته (المقاربة بالكافيات)، نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيحائية "الدنو من القيام بالأمر والقدرة عليه".

– المصطلح في حقل التعليمية:

إن المعطيات اللسانية والسيكولوجية والاقتصادية حاضرة بشكل أو بآخر في كل مقارنة بيداغوجية للكفاية، فتحول التعليم من المعارف والتخصصات إلى الكافيات القابلة للتحويل، والتطبيق والمراقبة في وضعيات ومهام مختلفة⁽³⁾ ، وبالتالي هناك تعريفات عدة متعلقة بمفهوم الكفاية .

(01) ابن منظور، لسان العرب، مادة (كفي)، المجلد (5)، ص 278.

(02) م، ن، مادة (كفأ)، المجلد (5) ص 269

(03) الحسن اللحية، نهاية المدرسة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005م، ص 122.

"إن الكفاية هي القدرة (Capacité)، سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لانجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال"، أما (F.Perrenoud) فيقترح التخلّص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية قصد إعادة بنائه في التربية فيقول: "الكفاية هي القدرة على القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات"⁽¹⁾، فالكفاية عنده، هي القدرة التي تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها.

في ضوء التعريفات السابقة، نلاحظ إن الكفاية ابلغ وأوسع واشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية، فالكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المقصودة معا.

في حين تعني الكفاءة بالجانب الكمي فقط (التكوين)، وذلك بالحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل كلفة وجهد ممكنين.

وقد تبني التربويون مفهوم الكفاية حتى أصبحت تعبيراً خاصاً ومصطلحاً تربوياً متخصصاً⁽²⁾، ناهيك عن المنظومات التربوية العربية التي اختارت هذه المقاربة كأساس لبناء مناهجها التعليمية، منها تونس والمغرب والأردن، ولبنان، أما في الجزائر فإن هناك سوء اختيار للمصطلح فعند الترجمة يقع إشكال معرفي معقد، لأن "المفهوم أحد الرموز الأساسية في اللغة، يمثل ظاهرة معينة (رمزها) أو شيئاً معيناً أو احدي خصائص هذا الشيء وليس له معنى إلا بقدر ما يشير إلى الظاهرة التي يمثلها، ولكل موضوع علمي مفاهيمه المميزة"⁽³⁾.

(01) فليب برنو، الكفايات انطلاقاً من المدرسة، ترجمة: لحسن بوتكلاري، ط1، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ص، 12.

(02) سهيلة الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2003، م1، ص، 26، 27.

(03) رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر، (ط1)، بيروت، لبنان، 2000م، ص، 102.

فلم تكن الكفاءة في المنطلق تعني القدرة على الأداء الصحيح لعمل ما، وإنما تعني الصفات أو المؤهلات التي يشترط للفرد أن يكتسبها لكي يؤدي عملاً معيناً، حيث لا يستطيع شخص آخر القيام بهذا العمل.

فالتكوين والتعليم هما العنصران المكونان للكفاءة، وهذه الصفات أو المؤهلات تنتمي حسب هذه النظرة الخاصة بالكفاءة إلى مجال المعارف (savoirs)، والمهارات العملية (faire-savoir) التي يتعين اكتسابها خلال مرحلة التكوين. وتكون هذه الصفات، وكذا أشكال التكوين التي تكتسب عبرها، بعيدة أحياناً عن الواقع الحقيقي للشغل، كما تكون المهمة المطلوب إنجازها غائبة، في آخر الأمر عن سيرورة التأهيل (la qualification)

ب- مزايا المقاربة الكفايات: تساعد المقاربة بالكفايات على تحقيق الأغراض الآتية:

-تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية"، والمقاربة بالكفايات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات" ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

-تحفيز المتعلمين (المتكويين) على العمل:

يترتب على تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخفف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم، ذلك لأن كل واحد منهم سوق يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتنمashi وميوله واهتمامه.

-تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات،الميول والسلوكيات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم

العقلية(المعرفية)،العاطفية،(الانفعالية)

و"النفسية-الحركية"،وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

-عدم إهمال المحتويات(المضامين):

إن المقاربة بالكفاءات لا تعنى استبعاد المضامين،وإنما سيكون إدراجها في إطار ما

ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته،كما هو الحال أثناء انجاز المشروع مثلا.

اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من اجل التكوين تؤتي

ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.

ج- مبادئ المقاربة بالكفايات:

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

*مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة،قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها

في ذاكرته الطويلة.

مبدأ التطبيق يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها،بما أن الكفاءات تعرف عند البعض

على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما،حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه.

*مبدأ التكرار:أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات،قصد الوصول به إلى

الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

*مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرر بأخرى. كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

*مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.⁽¹⁾

د-أنواع الكفايات:

يجد الباحث نفسه-في علوم التربية-أمام إشكالية المعايير التي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفايات، وعموماً فإن البعض يميز بين كفايات نوعية خاصة، وكفايات ممتدة عامة، ويميز البعض بين كفايات فردية وكفايات جماعية، وفريق آخر يميز بين كفايات دنيا وكفايات قصوى، ويرى البعض أنه يمكن الحديث عن كفايات لغوية وكفايات تداولية.

ولذلك سنعتمد أنواع الكفايات كما هي متداولة في حقل التربية الوطنية بالجزائر، بناءً على تصنيف (كزافي روجيرس: Xzvier roegiers)، وهي كالآتي:

01- الكفايات النوعية: وهي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة، أو مجال نوعي، ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة، وقد تكون سبيلاً إلى تحقيق الكفايات المستعرضة. مثل القدرة على استنباط القيم من نص القراءة.

02- الكفايات الأساسية (القاعدية): وتسمى أيضاً (الكفايات الجوهرية أو الدنيا) و " تدل جميع هذه المصطلحات على أننا نركز دائماً على ما يجب أن يتوفر ضرورة، خشية أن لا يتحقق للتعلم اللاحق إذا أهملنا الكفاية الأساسية"⁽⁰¹⁾ وتشكل الأسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة والتي لا يتحقق التعلم في غيابها.

(01) كزافيي روجيرس وجون ماري دوكاتيل، بيداغوجيا الإدماج كفايات وإدماج للمكتبات في التعليم،

ترجمة: حلومة بوسعدة وباي الحاج ابراهيم، دو بوك الجامعة، ط2، ص 61.

03- الكفايات المستعرضة: ويقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجالات محددة،

أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة. وإن ها النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان، ولذلك يسمى كفايات قصوى أو كفايات ختامية، لأنه أقصى ما يمكن أن يحرزه الفلاد، وهذا طبيعي لأن هذا النوع من الكفايات تدخل في بنائه وتكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها، كما أن امتلاكه يشترط تعلمًا مسترسلا ووعيا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم.

ومن أمثلة الكفايات المستعرضة، امتلاك آليات التفكير، والمنهجية لحل وضعيات مشكلات، وتنمية القدرات التواصلية.

02- المقاربة النصية في الميدان التربوي:

يشكل النص في المقاربة النصية محورا تدور حوله مختلف الأنشطة اللغوية، فيشكل نقطة انطلاق التعلم، وبناء المهارات اللغوية الأخرى" فهو يتناول موضوعا يقرؤه المتعلم، ثم يمارس من خلاله القواعد النحوية الصرفية والإملائية ليتوصل إلى إنتاج نصوصه الخاصة وهكذا تبرز العلاقة الوطيدة بين القراءة والكتابة فلا يمكن تحقيق كفاءة القراءة دون التدريب على إنتاج النصوص.⁽¹⁾

إن الجهل بالبعد النصي يؤدي خطأ إلى اعتبار النص وعاء من المفردات والألفاظ، يتطلب بعضها الشرح والتفسير من اجل دعم الرصيد المعجمي للتلميذ بمفردات جديدة، أو اعتباره أيضا حزانا لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، فإذا ما حصل تجاوز هذين الأمرين، فلا شيء سوى تحليل النص تحليلا لا يخضع غالى منهج معين، وذلك من اجل فهمه

(1) وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، جوان 2011، ص 12.

أو التعرض إلى ما يطرحه من قضايا اجتماعية، ثقافية أو غيرها.

إن لكل هذه العمليات فوائدها التي لا يمكن نكرانها، غير أن عيبها هو أنها تحصر التعامل مع النص في مستوي الجملة وتهمل البعد النصي، فتكون نتيجة ذلك أن التلميذ يصبح بإمكانه تكوين جمل سلمية وتحديد وظائف الكلمات فيها، كما قد يحصل على ثروة لفظية معتبرة، غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيا ومنسجم سواء على المستوي الكتابي أو الشفوي.

وعليه يري البيداغوجيون انه إذا أردنا أن تجعل المتعلم يتحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، تعين إطلاعه على عينة كافية من كل نوع من الأنواع النصية بما يمكنه من تمثّل واستيعاب الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع.

3-النص التعليمي ومعايير اختياره:

ذكر كثير من الباحثين في مفهوم النص "أن غايات أخرى أضيفت إلى التماسك والاتساق والانسجام، وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وتحذير السنن وترسيخ السلوك، لهذا صار أساسا في المعاملات القانونية والممارسات الدينية والأدبية والتعليمية.... وتتووع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة، فصار يقال النص القانوني والنص الديني، والنص الأدبي والنص العلمي والنص التعليمي.."⁽¹⁾، فكل مكتوب قل أو أكثر "احتوي تلك الصفات وحقق تلك الغايات فهو نص، وهذا ما دأبت عليه بعض التقاليد الغربية، الفقرة من الكتاب نص، والكتب الدينية نص..."⁽²⁾

(1) محمد مفتاح، مسألة مفهوم النص منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعو محمد

الاولونجدة، المغرب، 1997م، ص05.

(2) المرجع نفسه، ص05

ويقتضي النص التعليمي أن تكون الأسس المكونة له متوافقة مع مستوى المرحلة التعليمية وهذا ما يتطلب توافر شروط النضج والأهمية والاختصاص في واضعيها، كما يجب مراعاة هذه الأسس للمرحلة التعليمية للمتعلم من حيث مدى صلاحية المفردات التعليمية المكونة للنص التعليمي من حيث اختيارها وسلامة اللغة التي كتبت بها.⁽¹⁾

لقد انطلق "دي بوجراند" و"دريسler Dreddler" من عجز الدراسات اللسانية السابقة في كشف نماذج مقبولة للنشاط الانساني، فاقترحا معايير النصية (Textualité) أساسا مشروعا لإيجاد النصوص واستعمالها وهي:

أ- الاتساق (Cohésion)

ويترتب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها ألاحق، فيتحقق لها النشاط الرصفي، من وسائل الاتساق، التكرار والألفاظ الكنائية، والإحالة المشتركة، والحذف والروابط كأدوات العطف.

وقد أشار "دو بوجراند" إلى أهمية وسائل الاتساق في تنمية الكفاءة النصية للمتعلم من خلال ضغط البنية السطحية، وحذف عناصرها أو تطويرها أو رفضها، والإشارة إلى المعلومة أو التميز أو الهوية في النص، والتوازن المناسب بين التكرار والاختلاف في البنية السطحية حسب ما تتطلبه اعتبارات الإعلامية.

هذا ما يكسب المتعلم قدرة استنباطية عالية من خلال استقراء أنماط الاستبدال والإحلال التي تحدث للوحدات اللغوية على سطح النص، عن طريق التكرار والحذف والربط والإحالة

(1) علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة

والعلوم، 1999، مالعدد 130، ص107

والتعريف وغيرها من أدوات الاتساق النصي.

أن المتعلم بمعالجته لاتساق النص لا يكتسب قاعدة نحوية فحسب، بل يتمثل البنيات كاملة في تناغم عميق بينهما لا بانفصال بعضها عن بعض، علما أن مستويات اللغة تتمايز عند النظر، لكنها تترايط في الأداء ترابطا عضويا، إذا ادخل المتعلم قواعدها حصلت له بها كفاية لغوية، تمكن له أن يصبح قادرا على الأداء اللغوي في مظاهر الوظيفية المتعددة (القراءة الجهرية، والصامتة، والاستماع، والتعبير الكتابي، والتعبير الشفهي)⁽¹⁾.

ومن شأن هذا التفاعل القائم بين مستويات اللغة أن يسمح لنا كذلك ب"العدول عن القراءة الخطية التسلسلية، التي تجعلنا لا نحيط بمعيار النص وهندسته، ومن ثم عما يميز النص الأدبي عن النص الاشعاري وغيره"⁽²⁾

إن الكفاية النصية التي يمتلكها المتعلمون اعتمادا على أدوات الاتساق، تجعلهم قادرين على فهم ما يلقي إليهم من نصوص قصيرة وطويلة، بسيطة ومعقدة، أدبية وغير أدبية، وتحسن لديهم الأداء فيستطيعون محاكاة تلك النصوص وإنتاج نصوص جديدة، ترسخ لديهم مزية الاستمرارية في التفكير والكتابة والأداء.

(1) نهاد المرسي، الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ص15.

(2) محمد يحياتن، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي "ملاحظات أولية"، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، شعبان 1418هـ، ديسمبر 1997م، ص(1.425، 426)

ب-الانسجام :

ويتطلب من الإجراءات ما تنشط به عناصر المعرفة لإيجاد الترابط المفهومي، وتشمل وسائله العناصر المنطقية كالسببية والعموم والخصوص وغيرها.⁽¹⁾ ويتعلق الانسجام بالجانب الباطني من النص، فهو لا يظهر على سطح النص فتتأكد بذلك أهمية هذا المعيار في تنشيط ذاكرة المتعلم، وتحسين قدرته على نسج ملفوظات مفككة، وفهم رسائل مهمة. ويتوقف ذلك على تشغيل المتعلم لمعلوماته، ومعارفه بالعالم وسيرورة الأشياء فيه، واستثمار معطيات السياق اللغوي وغير اللغوي في ترتيب محمولات النص وتأليف أفكاره، ومن شأن العملية الذهنية السابقة أن تمكن المتعلم من الفهم والقدرة على مقارنة المعطي الشمولي للدروس يسمح له بالاستغناء عن التذكر الحرفي السطحي للمعلومات، لأن الناس إذا بنو نماذج معلوماتهم الخاصة بما يتصل بعالم النص، فمن الطبيعي أن يشتمل تذكرهم إياه على المادة التي جاؤوا بها هم بواسطة التنشيط الموسع والاستدلال والتحديث.⁽²⁾

كما يفيد الانسجام المتعلم في المقدرة على التأويل والتعمق في إظهار العلاقات المضمرة بين أفكار النص وأحداثه ويتدرب على توظيف خبراته في تداعي اللغة بالفكر، ومعارفه السابقة والآنية في فك الرموز والربط بين المعاني والصور والتأويل، وبهذا تصير قراءته للنصوص إنتاجية وعملية لا مجرد قوالب تحليلية جاهزة يتم إسقاطها على جميع النصوص.

إن معيار الانسجام مرتبط أساساً بالدلالة التي تتحكم فيها عوامل كثيرة منها اللغوية وكثير منها غير اللغوية، وجب مراعاة مستويات المتعلمين في اختيار النصوص ومدي استيعابهم لها، والتدرج في طرحها.

(1) روبرت دوبوجراد النص والخطاب والإجراء، ترجمة وتحقيق الدكتور تمام حسان عالم الكتب ط2، 2007 ص103.

(2) المرجع السابق، ص454.

ج-القصدية(Intentionnalité):

وتتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا يتمتع بالاتساق والانسجام، وإن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطية معينة للوصول إلى غاية بعينها.

ويرتكز دور المقاصد بوجه عام على مقاربة تصور المعنى كما هو عند المرسل، إذ ينبغي عليه مراعاة طريقة التعبير عن قصده، وانتقاء الإستراتيجية التي تتكفل بنقله مع مراعاة العناصر السياقية، فتكون وظيفة اللغة حينها تحقيق التفاعل بين طرفي الخطاب بما يناسب السياق بمجمله، فتتضح المقاصد بمعرفة عناصره.

إن تحديد الأهداف ووضوحها يعين معلم اللغة على اختيار المحتوى والطرائق والأساليب والمناشط، ويساعد على التقويم، ومن ثم رفع مستوى العملية التعليمية محتوى ووسيلة ونشاطا وعلاقة وتقويما وتطويرا بالمواعمة بين المنهج المعتمد والأهداف المسطرة.

فيمكن للمعلم-مثلا-اختيار المناشط اللغوية الشائعة في المجتمع والتي يكثر استعمالها في مواقف الحياة، وترتيبها ترتيبا تنازليا في ضوء الشبوع والتكرار في الاستعمال الواقعي، بحثا عن مواقف التعبير الوظيفية في الحياة، وتنتقي أكثر البني اللغوية شيوعا وتواترا في اللغة المنطوق بها، وفي أساليب الكتاب المعاصرين، قصد إكساب المتعلمين المهارات اللغوية إرسالا في المحادثة والكتابة، واستقبالا في الاستماع والقراءة، وينمو التمهير بالمران والممارسة ويستمر بوجود القدوة الحسنة أمام المتعلم وتعزيزه أن كان أدائه جيدا، وتوجيهه أن كان أدائه دون المستوى⁽¹⁾

(1) محمود السيد، المنهج المدرسي للغة العربية، بدمشق، المجلد 84، الجزء 2، ربيع الثاني، 1430هـ، نيسان

2009م، ص 316، 321.

تتضمن المقبولية موقف مستقبل النص إزاء كون صور اللغة ينبغي أن تكون مقبولة من حيث هي نص⁽¹⁾، وفي حقل التعليمية ينبغي أن يراعي الأستاذ موقف المتعلم تجاه ما يعرض عليه من أمثلة، حيث تقدم له مجموعة من الملفوظات التي يجتهد في إبراز نصيتها حتى يتمكن من فهمها وضعاً واستعمالاً، ويدرك ما فيها من قواعد ومضامين.

أن الأستاذ ملزم بانتقاء مادة تعليمية تتلاءم مع الأعراف الاجتماعية للمتعلمين وظروفهم النفسية، فهم محور العملية التعليمية وأساسها، والنصوص أكثر انسجاماً من الوقائع الخارجية "قالوعي الاجتماعي ينطبق على الوقائع على أنظمة القواعد النحوية والعوامل النفسية أوثق علاقة بالنصوص منها بالجميل، بل تدريس القواعد بطريقة النصوص ضروري جداً في تحقيق مقبولية المتعلم واهتمامه، يظهر ذلك جلياً في خطوات هذا الأسلوب في التدريس الرامي إلى وضع القاعدة اللغوية في مقام مناسب لتلقيها.

هـ-المقامية (situationalité)

ويتضمن هذا المعيار العوامل التي تجعل النص مرتبطاً بموقف سائد يمكن استرجاعه، ويأتي النص في صورة عمل يمكن له أن يراقب الموقف أو يغيره. وقد لا يوجد إلا القليل من الوساطة في عناصر المقام كما في حال الاتصال بالمواجهة في شأن أمور تخضع للإدراك المباشر، وربما توجد وساطة جوهريّة، كما في قراءة نص قديم ذي طبيعة أدبية يدور حول أمر تنتمي إلى عالم آخر.

(1) روبرت دويوجراند، النص والخطاب والاجراء، ص104.

لن رعاية الموقف الذي تلقي فيه الرسالة التعليمية أمر حتمي لضمان نجاح العملية التعليمية، بل أن المعايير السابقة تصبح بلا أهمية إذا ما بترت من مقامها، واستغنت عن امتيازاتها الاتصالية ومقتضياتها التواصلية، كما أن النصوص المهيأة للتدريس لها مقامها المنبثقة منه، فلا بد للنص "أن يتصل بموقف ينبثق منه، تتفاعل فيه مجموعة من المرتكزات والتوقعات والمعارف،⁽¹⁾ اتحدد الأستاذة طريقة أدائه وترتيب أفكاره تبعاً للأولويات التي يستدعيها الموقف التعليمي داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

وقد دعا بعض الباحثين إلى ضرورة الاعتماد على "وحدة خطابية* يكون محتواه خاضعاً تماماً لمقاييس الانتقاء والتدرج وتقسيم الصعوبة، ويتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه، ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة (من جميع جوانبه: الصوتية والبنوية والدلالية)"⁽²⁾

وهذه الطريقة ناجعة جداً في اصطناع مناخ لغوي يكسب المتعلم شجاعة في نطق الفصحى والتعبير عن مختلف المواقف.

و- التناص (Intertextualité):

ويتضمن العلاقات بين نص ما ونصوص أخرى مرتبطة به، وتشير النصوص إلى نصوص أخرى بطريقة تختلف عن اقتضاء الجملة لغيرها من الجمل، ويعتمد متعلمو اللغة في استخدامهم للجمل على معرفة القواعد من حيث هي نظام افتراضي عام، إما من أجل استعمال النصوص.

(1) المرجع السابق، ص 92، 93.

(2) لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، علم الكتب الحديث، اردب، الأردن، 2008م، 39.

فان الناس بحاجة إلى معرفة عملية بالإحداث الجارية بخصوصها، وتنطبق هذه الحالة من التناص على الملخصات ومسودات الموضوعات والاستطرادات والإجابات ومحاكاة النصوص وغيرها⁽¹⁾، مما يكسب المتعلم قدرة استذكارية تجعله قادرا على التقريب بين النصوص المتشاكلة بناء والمتماثلة دلالة وفكرا، فيتعلم مهارات الربط والاستنتاج والاستبدال، ويتدرب على قراءة ما تخفيه السطور.

أن تدريس التناص يفضي بالمتعلم إلى هيكلية إستراتيجية شاملة للمقرر الدراسي، يميز ثم يصنف فيها المختلف ويجمع المؤلف، ويتحاور من الأنساق اللغوية.

ي-الإعلامية (Informative):

تعني "الجدة أو التنوع الذي توصف به المعلومات في بعض المواقف، فإذا كان استعمال نظام في صياغة نص ما يتكون من الهيئة التي تدور عليها العناصر المستعملة في وقائع صياغة هذا النص، فإن إعلامية عنصر ما تمكن في نسبة احتمال وروده في موقف معين (أي إمكانه توقعه) بالمقارنة بينه وبين العناصر الأخرى من وجهة النظر الاختيارية، وكلما بعد احتمال الورد ارتفع مستوى الإعلامية"⁽²⁾ لذا بإمكان المعلم تكييف درجة الإعلامية في المادة التعليمية استنادا إلى مستويات المتعلمين وتجاوبهم معه، وتتنوع مظاهر الإعلامية في المادة المدرسة التي تصاغ من نصوص واقعية، لأن "الاحتمالات في النظم الافتراضية يمكن أن تبطل بمثلتها في النظم الفعالة".⁽³⁾

(1) دويو جراند، النص والخطاب والإجراء، ص 92.

(2) م، ن، ص 249.

(3) م، ن، ص 251، 252.

فالنصوص تسعى إلى تلقين مقتضيات الأداء وتحدد مناسبات الاستعمال، ومن هنا تم استثمارها في حقل التعليمية بهدف تنمية اكتساب الكفاءة اللغوية التي يفهم ضمنها الكفاءة القواعدية والكفاءة الاتصالية. وهذا يركز بطبيعة الحال على نوعية النصوص، فإذا كان الأستاذ بصدد شرح قواعد اللغة والأسلوب وربطها بثقافة المجتمع فيستحسن وضع نصوص لغوية وعلمية وشعبية وغيرها، أما إذا خطط المعلم لتوصيل النظام اللغوي للمتعلم بصورة واضحة فإن النصوص التعليمية أو الأدائية أكثر فعالية وأدق تشخيصاً للظواهر اللغوية⁽¹⁾

لقد ابرز التوجيه التعليمي لمعايير النصية إمكانية واضحة للنص، تجعله مشروعاً مؤهلاً لتحسين تعليم العربية، وتقريبها من الواقع الفعلي لممارسة العربية، حيث يقدم النص اللغوي إمكانات متنوعة للأثر، تمس مختلف المجالات.

وان المؤهلات التعليمية الموجودة في النصوص لن تحقق دورها إلا إذا استثمرت هذه النصوص ووضعت وفق إستراتيجية دقيقة تراعي خصائص مختلف عناصر العملية التعليمية.

يؤكد الاتجاه الوظيفي في تعليم اللغة على تكامل مهاراتها، وتداخلها وقد تكون مشتركة في كثير من الأحيان، ترتبط فيما بينها بعلاقة تأثر وتأثير متبادل، فلا تحدث دون استماع، ولا قراءة دون استماع أو تحدث أو كتابة، ولا كتابة دون قراءة أو استماع أو تحدث، والشكل التالي يوضح أبعاد هذه العلاقة.

(1) نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، (ط6) 1429هـ، 2008م، ص149.

4-مهارات اللغة وفنونها:

يذهب أهل اللغة إلى أن "المهارة بالفتح:الحذق في الشيء،وقد مهرت الشيء أمهره بالفتح أيضا"⁽¹⁾ومنها"الماهر":الحاذق بكل عمل،وفي الحديث:(مثل الماهر بالقرآن مثل السفرة)،الماهر:الحاذق بالقراءة،والسفرة:الملائكة"⁽²⁾

أما اصطلاحاً،فتعريفها لا يبتعد كثيراً عما أورده علماء اللغة، لكنها تسند إلى أسس وإجراءات عملية، يمكن ملاحظتها وقياسها، وثمة اتجاهات مختلفة في النظر إلى مفهوم المهارة، فهناك فريق من العلماء والباحثين ينظر إليها على أنها"القدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية، وفريق آخر يري أنها أداء الفرد لعمل ما،ويتسم هذا الأداء بالسرعة والدقة والإتقان والفاعلية)،وفريق ثالث ينظر إليها على أنها"نشاط يقوم به الفرد يستهدف هدف معين"⁽³⁾

فالمهارة عموماً هي قدرة وأداء أو نشاط واكتسابها بشكل سليم،يحتاج إلى أمرين رئيسيين هما⁽⁴⁾

(1) محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي(ت721):مختار الصحاح:تحقيق:محمود خاطر،مكتبة لبنان،بيروت،1995م،ج1،ص266.

(2)ابن منظور(ت711) لسان العرب،دار صادر، بيروت ط1، ج5 ص 184-185

(3) أبو هاشم السيد محمد:سيكولوجية المهارات،مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع،القاهرة،2002،ص1،

(4)علي مصطفى عبد الله:مهارات اللغة العربية،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان،الأردن،2002م،ص43.

أ- معرفة نظرية:

وتشمل على الأسس النظرية، التي يجب أن يعرفها المتعلم عليها، والتي يقاس عليها النجاح في الأداء.

ب- تدريب عملي:

حيث لا يمكن اكتساب المهارة إذا لم يتدرب المتعلم عليها، ويجب أن يمتد التدريب حتى تكتسب المهارة بالمستوي المطلوب للمرحلة التعليمية، وعلى هذا يتوقف طول أو قصر مدة تنفيذ البرنامج التعليمي لاكتساب المهارات اللغوية.

-1- مهارة الاستماع: ليس غريباً أن يعجب المتخصص في اللغة العربية عندما يتدبر آيات القرآن الكريم، فيرى أن القرآن يركز على "طاقة السمع"، ويجعلها الأولى بين قوي الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان.

يقول الحق تبارك وتعالى: (والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون)⁽¹⁾، (إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولاً)⁽²⁾، (ولو شاء الله لذهب بسمعهم وأبصارهم)⁽³⁾، (إن الله كان سميعاً بصيراً)⁽⁴⁾، (ليس كمثله شيئاً وهو السميع البصير)⁽⁵⁾

(01) سورة النحل، الآية 78.

(2) سورة الإسراء، الآية 36.

(3) سورة البقرة، الآية 20.

(4) سورة النساء، الآية 58.

(5) سورة الشورى، الآية 11.

بهذا التكرار المعتمد يذكر القرآن السمع مقدما على البصر في أكثر من سبعة وعشرين موقعا، وهذا يؤكد أن طاقة السمع أدق وأرهف وأرقى من طاقة البصر، وهذا أمر يؤكد علماء التشريح الآن، فمثلا يمتاز جهاز السمع على البصر بأدراك المجردات كالموسيقى والتداخلات مثل حلول عدة نغمات داخل بعضها، فالموسيقي الخبير يستطيع أن يميز نغمة آلة من بين عشرات النغم الصادر عن كثير من الآلات، والأم تستطيع أن تميز بكاء طفلها من بين زحام هائل من آلاف الأصوات المتداخلة.⁽¹⁾

لقد مر التشديد على دور السمع في عملية لاكتساب اللغة وبنائها، فهو أشبه بلاقط صوتي يترصد ما يلقي إليه من أنظمة، بداية بأقلها تعقيدا (انتظام الكلمات صوتيا)، وصولا إلى اعلي هرم التعقيد (أنظمة الجمل التركيبية، أنظمة التركيب النصي، أنظمة إنتاج الدلالة في المواقف التواصلية).⁽²⁾

أن الفرد في هذه الحالة سينتج من جنس ما يلتقطه سمعه، فتحدث الملكة التي عدها ابن خلدون شبيهة بالصنعة من الصانع، وما استواء التعبير والإبانة عن المقصود وتخلفه إلا لتتمام تلك الملكة أو تخلفها في اللسان⁽³⁾ هذا التخلف الناتج عن قصور دور السماع وفساد المسموع، أو فيمن خالط العجم "فمن خالط العجم أكثر كانت لغته عن ذلك اللسان الأصلي ابعد، لأن الملكة إنما تحصل بالتعليم، فعلى مقدار ما يسمعون منه العجم، ويربون عليه يبعدون عن الملكة الأولى..."⁽⁴⁾.

(1) إوارى سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، (ط1)، الجزائر، 2012م، ص66.

(2) ابن خلدون، عبد الرحمن مقدمة ابن خلدون، ط2 1377م ص554.

(3) المرجع نفسه، ص558.

(4) المرجع نفسه، ص562.

والتي استقرت في محلها، فصارت كأنها طبيعة وجبة بواسطة "ممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه" (1)

أن الاستماع نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، فهو الأداة التي يستقبل بها الإنسان الرسالة الشفوية، ويميز "ويدسون" في عملية الاستماع بين مصطلحين اثنين:

السمع: هو استقبال الفرد لرموز صوتية يركبها في ذهنه بعد ذلك ليحل منها شيئاً ذات معنى، وهو عند فهمه لمعناها يتعرف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبها، النشاط يجعله "ويدسون" ترجمة لمفهوم الدقة في الاستخدام اللغوي.

الاستماع: هو نشاط يتعدى به الفرد مرحلة السماع، فيعترف على الوظائف المختلفة التي تؤديها الكلمات والجمل، فيربط المستمع بين ما يقال الآن وما قيل سابقاً، إنه يضع الجمل في إطار سياق معين يجعل لها معنى (2)

أصبح الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة جزءاً رئيساً في معظم برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدمت في المجال، فقد كشفت بعض الدراسات أن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض هذه الدول يخصصون ثلاثون بالمائة للكتابة، وخمسا وأربعين بالمائة للاستماع، كما كشفت دراسة حديثة عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي ساعتين ونصف ساعة من كل خمس ساعات في اليوم للاستماع (3)

(1) ارشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورا المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة ايسيكو 1427هـ 2006م، ص58.

(2) فتحي علي يونس وزميله، أساليب تعليم اللغة العربية، التربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981م ص107.

(3) محمد رشدي خاطر وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة، القاهرة، 1980م، ص164

*واستطلع باحث رأي المعلمين في نسبة ما يتعلمه أطفال المرحلة الابتدائية عن طريق الاستماع، فجاءت النتيجة أن الأطفال يتعلمون عن طريق الكلام بنسبة ثلاث وعشرين بالمائة، وعن طريق الاستماع بنسبة خمس وعشرين بالمائة، وعن طريق القراءة بنسبة خمس وثلاثين بالمائة، وعن طريق الكتابة بنسبة سبع عشرة بالمائة⁽¹⁾، ولكننا إذا أردنا أن نتبين موقع هذه المهارة من زمرة

المقررات الدراسية فيما يخص لها جميعا من وقت وجدناها لاحظ لها، على الرغم من أهميتها، ربما تعويلا على كونها الملكة الأكثر اطرادا في اكتساب اللغة وارتباط ذلك بالحاسة أصلا، في حين لأن ليس كل من يستمع يحسن الإفادة من المادة التي تقرر سمعه، هذا في الوقت الذي تستقل المهارة بحصص مقدرة لها على قدم المساواة مع بقية الأنشطة الأخرى في الدول ذات السبق، وبخاصة في المرحلة التحضيرية وحتى الابتدائية التي يكون الطفل المتعلم فيها غير قادر، إما بالمرة أو جزئيا على التعامل مع سائر الأنشطة اللغوية في صورتها الصارمة، كالقراءة والتعبير الذي يتطلب معجما لغويا في شقه الشفهي، أو يقتضي القدرة على تثبيت اللغة في شكلها الكتابي، ويتم ذلك عبر تخطيط يقوم على انتقاء المحتوى اللغوي الذي يراد تسميعه بحسب سن المتعلمين وقدراتهم وميولاتهم، والوقوع عند التنفيذ على ما يراه المعلم مهما وفعالا في اكتساب المهارة .⁽²⁾

(1) راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق، دار

المسيرة، (ط1)، عمان، 2003م، ص102

(2) نواري سعودي أبو زيد، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، ص69

بإثارة التساؤلات حوله، وإفساح المجال للتعليق عليه من قبل المتعلمين تربية للفكر التحليلي الناقد، بعد اكتساب اللغة، مع المراقبة والتوجيه اللذين يمارسهما المعلم، مما يفرض في هذا المعلم جملة من القدرات، ممثلة في الكفاية اللغوية والقدرة على التخطيط والتنفيذ والإطلاع على مختلف التفاعلات المؤثرة في نفسية المتعلم، ومراحل نموه وما تتطلبه من حاجات، وكيفية تشكل البنيات المعرفية لديه.⁽¹⁾

أن مهارة الاستماع تساعد علي توسيع ثروة المتعلم اللفظية، فمن خلال الاستماع يتعلم المتعلم كثيرا من الكلمات والجمل والتعابير التي سوف يراها مكتوبة، فالاستماع مهارة تحدث في كل الأوقات.

أن العلاقة بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى كبيرة، فبين الاستماع والتحدث علاقة مؤداها أنهما مهارتان صوتيتان، وإن كانت احدهما مهارة استقبال (الاستماع)، والأخرى مهارة إنتاج (التحدث)، ولا يتصور موقف يتحدث فيه إنسان، إلا وكان هناك مستمع يستقبل رسالته، الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنهما مهارتا استقبال في الموقف الذي يجمع فيه بين التحدث والكتابة أنهما مهارتا إنتاج.⁽²⁾

4-2- مهارة الكلام * (التحدث، التعبير الشفهي): يأتي الأطفال إلى المدرسة بخبرات بسيطة، ورصيد لغوي متفاوت من طفل إلى آخر نتيجة العوامل المؤثرة في النمو اللغوي قبل هذه المرحلة مباشرة أو غير مباشرة، ومن هذه العوامل نذكر الوراثة، والصحة العامة، ودرجة الذكاء، وسلامة الحواس، يضاف إلى هذه العوامل البيئة ودورها في هذا المجال من حيث إتاحة الفرص والوسائل المعينة لهذا الطفل أو ذاك على اكتساب معارف لغوية جديدة، ناهيك

(1) رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج الإستراتيجية، مرجع سابق، ص51.

(2) علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، مطبعة عمار قرفي، (ط2) الجزائر، 1995م، ص19.

عن دور المقررات الدراسية وطرائق التدريس، والوسط الثقافي والاقتصادي وتأثيرهما المباشر على النمو اللغوي.

كل هذه العوامل وغيرها تعمل على توسيع الفروق اللغوية بين أطفال المرحلة الواحدة، لذا ينبغي للمعلمين إدراك التفاوت اللغوي بين المتعلمين كما وكيفا، رغم تقدير العلماء المحدد بألفين وستمئة مفردة تقريبا عندما يبلغ الطفل سن السادسة من عمره، إلا أن هذا التقدير لا ينطبق على الأغلبية من تلاميذ القسم الواحد لاختلاف ظروف الأسرة ومستواه الثقافي والاقتصادي ونظرة كل واحدة إلى المدرسة . كما أن كمية المفردات ليست من الدلائل القاطعة على أن صاحبها يستطيع النجاح في دراسته، بل لا بد من فهمها، والقدرة على استعمالها، والسيطرة على أساليب استخدامها.

وثمة عائق آخر يقلل من درجة الاكتساب اللغوي، وهو اللهجات المحلية والكلمات العامية، خاصة تلك التي تختلف في الشكل والجوهر عن لغة المدرسة (اللغة الفصحى).⁽¹⁾ أن المميزات العامة التي تتصف بها لغة الأطفال في هذه المرحلة تبدو في دقة التعبير عن المواقف التي لها لها علاقة بميولهم ورغباتهم وبيئتهم الاجتماعية والمادية، ويكون ذلك باستخدام جمل مفيدة، إلا أنها بسيطة ومحدودة لا تساعد المعبر عن الاستمرار في الحوار والمناقشة، ولا تمنحه القدرة على التوسع في الحديث عن الموضوع الذي بدأ الكلام فيه، أضف إلى هذا فلغته تكون أحيانا مشوهة بالكلمات العامية والتراكيب الملحونة والجميل الناقصة، مقلدا الاستعمالات اللغوية المألوفة في بيئته قبل الدخول إلى المدرسة غير أن هذا المستوى يرقى في نهاية هذه المرحلة إذا وجد المساعدة الكافية، والتوجيه السليم

(1) خليل عبد الفتاح حماد و خليل محمود نصا، فن التعبير، الرسالة، التقرير، الاستدعاء، مطبعة ومكتبة منصور، (ط1)

2002م، ص17

الدائمة والمستمرة من المدرسة عامة، والمعلم خاصة، لأن الرصيد اللغوي لا يزداد بتقدم العمر، أو بطول مدة بقاء الطفل في المدرسة، أو عدد الساعات التي يقتضيها مع المعلم في حجرة الدرس، بل تستمد الثروة اللغوية من الخبرات العلمية التي يمارسها الطفل يوميا خلال القيام بالأنشطة المقررة بالمناهج، لذلك لا ننتظر نموا لغويا من طفل لم يوفر له الفرص لاكتساب جديد من اللغة، فالطفل الذي لا ندرجه على القراءة والتعبير لا ننتظر منه أداء مقبولا لمهارات القراءة، أو أسلوبا سليما، ولغة صحيحة أثناء التعبير في المواقف التواصلية. (1)

-التعبير الشفهي في المرحلة الابتدائية: يعد التعبير الشفوي الأساس الذي يبني عليه التعبير الكتابي، وتأتي أهميته بوصفه الأسلوب الطبيعي للتعامل مع الناس في الحياة، فالناس يتحدثون أكثر مما يكتبون⁽²⁾، وتتوقف جودته على أمور منها: "حضور الأفكار والمعاني التي ستكون موضوعا للحديث، وحسن ترتيبها في الذهن، ومعرفة الكلمات التي تدل على هذه المعاني التي ستكون موضوعا للحديث، وحسن ترتيبها في الذهن، ومعرفة الكلمات التي تدل على هذه المعاني، وسهولة حضورها في البال، ومعرفة أساليب الكلام، وطلاقة اللسان في نطق الألفاظ"⁽³⁾ وهو اسبق من التعبير الكتابي، وأكثر استعمالا، ويتم عن طريق النطق، ويستلزم عن طريق الإذن "فقد يجعل المعلم حصة للتعبير الشفوي للتلاميذ على الكتابة في التعبير الحريري"⁽⁴⁾ يعتبر التعبير الشفهي اعم وسيلة للاتصال بين الناس، لأنه يحتاج إلي استحضارات، ويحقق الأغراض التي يسعى المعبر لتحقيقها، وللتعبير الشفهي أهداف هامة من أهمها:

-
- (1) عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، الرسالة، (ط3) بيروت 1983م، ص215.
 - (2) محمد شحادة زقوت، المرشد في تدريس اللغة العربية، مكتبة النشر، (ط2)، غزة، 1999م، ص196.
 - (3) قورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية، دار المعارف (ط3)، القاهرة، 1977م، ص156.
 - (4) محمد رجب فضل الله: الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة 1998م، ص64.

- تدريب المتعلمين على التعبير عن الفكرة وصياغتها بأسلوب فصيح من الدقة في عرضها بجمل سهلة وواضحة، وأسلوب سلس.
 - تعويد المتعلمين التدرج بالتعبير، وتنظيم الأفكار عرض الأفكار، واختيار بداية حسنة، وعرض المضمون بشكل متسلسل ومنظم، ثم حسن الختام لها .
 - تنمية ثروة المتعلمين اللغوية، وزيادة حصيلتهم اللفظية.
 - تدريب المتعلمين على المرونة في التعبير، واحترام وجهات نظر الغير، وتدريبهم على الاستجواب، والرد السريع مع الارتجال في المواقف المختلفة التي يتعرضون لها.
 - تنمية قدرة المتعلمين على الطلاقة في الحديث عندما تدعو الحاجة لذلك، بحيث يكون الحديث مقنعا، وبجمل ووجهات نظر صحيحة.⁽¹⁾
- يمتاز متعلمو الصفين الأول والثاني الابتدائيين بقلة ذخيرتهم اللغوية، وحصيلتهم اللفظية قليلة أيضا، إذ لا تتعدى الألفاظ التي يستعملونها لقضاء حاجاتهم الحياتية المحسوسة ويغلب عليها الطابع العامي، لان اللغة العامية لغة البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها، مع قلة المهارات القرائية والكتابية إلا في حدود الكلمات البسيطة، وجل تعبيرهم هو المشافهة علي اعتبار أن التعبير الشفهي في هذه المرحلة يعد أهم عناصر الحديث، ويتناسب مع خبرة المتعلمين الصغار، وقدراتهم العقلية والتعبيرية والفكرية، التي تعكس ما يفكر به هؤلاء المتعلمين، أو ما يقع في نطاق خبرتهم الحسية، فيكون تعبيرهم عنها شفويا متصفا بالصدق والصراحة، وفي حدود ما يمتلكون من ألفاظ، كما أن متعلمي هذين الصفين الدراسييين يجدون صعوبة بالغة، وقد يتعذر عليهم التعبير باللغة الفصيحة، لأنهم لم يتمكنوا إلا في بعض

(01) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط2002، 17، ص57.

الكلمات التي قد تعلموها في البيت، أو من وسائل الاتصال الأخرى. لذا، يكون التعبير الشفهي انجح أسلوب لتعليم المتعلمين التعبير، إذ يعد التعبير الشفهي أهم الأغراض في تعليم اللغة العربية، وتنمية قدرات المتعلمين التعبيرية الصحيحة، لكي يتمكنوا من لغتهم مستقبلاً، لاسيما في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، نظراً لقلّة قدراتهم الكتابية، مما يجعلهم عاجزين عن التعبير التحريري عدا بعض الكتابة البسيطة التي لا تتجاوز كتابة الحروف

أو الأسماء، أو الكلمات البسيطة، أو الجمل القصيرة والسهلة، وللتعبير الشفهي أهمية لأنه يمكن المتعلمين من التعبير بحرية وطلاقة بلا قيود، ولا تردد، أو خوف، وفي ضوء ما لديهم من مهارات في هذا الجانب، والتعبير الشفهي مناسب للمتعلمين في المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي، لأنهم يستعملونه منذ بدء الكلام عندهم حتى دخول المدرسة أينما حلوا.

أما في المراحل المتقدمة من التعليم الابتدائي، يتميز متعلمو هذه المرحلة بأنهم أصبحوا أكثر نضجاً في قدراتهم العقلية، وأكثر نمواً في أجسادهم، وإن خبراتهم قد ازدادت، ومهاراتهم التعبيرية توسعت عما سبقها بما يمكنهم من التعبير في المواقف التواصلية عن كل ما يريدون التعبير عنه، كالمشاهدات، أو ما يسمعون، أو ما يوجه إليهم من أسئلة تتطلب الإجابة عنها.

شفهياً، ويتميز التعبير في هذه المرحلة عن سابقتها كونه أصبح أكثر طولاً، وأعقد في التراكيب اللغوية، وأكثر تنظيماً في العرض، وأقل استعمالاً للألفاظ غير الفصيحة أو العامية.

4-3 القراءة: مفهوم القراءة نام ومتجدد، طرأ عليه الكثير من التغيرات والتطورات، تبعاً لمراكز الاهتمام، ومقدار الاحتياجات المعرفية والانفعالية، التي يمكن أن تسهم القراءة في

تغطيتها وتلبيتها. فقد اهتم العلماء والباحثون في التربية وعلم النفس بالقراءة وأولوها عناية كبيرة، خاصة في ميدان تعليمها واكتساب مهاراتها، وكونها المهارة الأولى في التعليم، والتي يستقبل من خلالها المتعلم معارفه وخبراته الدراسية، في اللغة وفي غيرها من الأنشطة التعليمية الأخرى، ولأن احتياجات المتعلم متنامية تطور مفهومها ما أدى إلى اتساعها وتعدد مهاراتها.

لقد نشأ مفهوم القراءة في إطار ضيق، حدوده الإدراك البصري للرموز المكتوبة، وتعرفها، ونطقها، وبهذا المعنى كانت القراءة "مجرد عملية ميكانيكية (آلية) بسيطة، تهدف إلى تعرف الحروف والكلمات والنطق بها، أي أنها تركز على الإدراك البصر للرموز المكتوبة، والتعرف عليها، والنطق بها، دون الاهتمام بالفهم"⁽¹⁾

أن قلة الاهتمام بالفهم، وشيوع الأخطاء وكثرتها، أدى إلى إضافة عنصر جديد لمفهوم القراءة وهو "فهم المقروء" والمتمثل رمة الرموز المكتوبة والألفاظ المنطوقة إلى مدلولاتها من الأفكار، والمعاني "فأصبحت القراءة عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم"⁽²⁾

ازداد الاهتمام بحاجيات القارئ ونشاطه في العملية التربوية، فأضيف عنصر "التفاعل" بين القارئ والنص المكتوب، باعتباره عنصرا إيجابيا، ينصهر في المادة المقروءة ويتفاعل معها ويتدخل فيه تدخلا واعيا موجها، وبهذا أصبحت القراءة، عملية عقلية فكرية، تشمل على نطق الرموز، وفهمها ونقدها، وتحليلها، والتفاعل معها، وهذا الاتجاه باكورة ظهور "القراءة الناقدة التي تحتم على القارئ إلا يكون سالبا، بل يهتم بجهد، وإعمال عقله فيما يقرأ، وتكوين موقف منه، والحكم عليه"⁽³⁾

(1) حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 2005م، ص146

(2) محمود كامل الناقدة وحيد السيد عاطف، وتعليم اللغة العربية في لا التعليم العام، (مداخله وفتياته) بنها مطبعة الاخلاص، ص11.

(3) حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، 2000م، ص243.

نتيجة الأبحاث التي نادى بها علماء النفس، وعنايتهم باحتياجات القارئ النفسية المتعددة، كمشكلة أوقات الفراغ، والرغبة في استغلالها، والاستماع بها ، تحول تركيزهم إلى الجوانب الانفعالية من عملية القراءة، فأضيف إلى ما سبق معنى جديد، وهو "الاستمتاع بالقراءة المرتبط بعوامل عاطفية مختلفة، كالميل والرغبة والدافعية ،وبهذا أصبحت القراءة "عملية عقلية انفعالية دافعية، وتشمل تفسير الرموز والرسوم، التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه ، وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني ، والاستنتاج ، والنقد، والحكم ، والتذوق، وحل المشكلات "(1)

4-4 الكتابة: كانت الرواية أول محاولة قام بها العرب الفصحاء الأوائل لنشر العلم، وهي الطريقة البدائية عند جميع العرب قديما، فكانت الرواية تمتاز بالحرص البالغ والدقة الكاملة والأمانة، وهذا ما ظهر في حفظ القرآن الكريم، والحديث الشريف فيما بعد. أما كتاب العرب فكانوا محدودين جدا، والقرآن الكريم حث على الكتابة، قال الحق تبارك وتعالى: (يا أيها الذين آمنوا إذا تداينتم بدين إلى أجل مسمى فاكتبوه ليكتب بينكم كاتب بالعدل) (2).

(1) محمد لطفي محمد جاد، برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، أبريل 2005م ص

(2) سورة البقرة، الآية: 82 .

لم يعد ينظر إلي الكتابة على أنها مجرد معرفة نقش الحروف على الورق، ولكنها أصبحت عملية معقدة ومتعددة الجوانب، تتمثل في "إعادة ترميز اللغة المنطوقة، في شكل خطي على الورق، من خلال أشكال ترتبط بعضها ببعض، وفق نظام معروف، اصطلاح عليه أهل اللغة، بحيث يعد كل شكل من هذه الأشكال ، مقابلا لصوت لغوي يدل عليه، وذلك بغرض نقل الأفكار والآراء، والمشاعر، من كاتب إلى قارئ، بوصفهم مستقبلين" (1)

وحين تذكر الكتابة فإنما يقصد بها التعبير، "ولكنه تعبير تحريري لا شفاهة فيه، ولعل ما يميز التعبير الكتابي عن الشفوي، هو ارتباط هذا أو ذاك بأحد فنون اللغة الأخرى، فإذا ارتبط التعبير بالحديث، فهو المحادثة أو التعبير الشفوي، وإذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي" (2)

ويعرف التعبير الكتابي عموما، بأنه "استخدام الرموز الكتابية في صوغ ما يجول في الخاطر من أفكار، ومشاعر، وأحاسيس، وانفعالات" (3)

تمثل الكتابة مرحلة متقدمة من الاكتساب اللغوي، الذي ينم عن تطور القدرات العقلية، وانه في البنيات المعرفية لدى الإنسان عموما والطفل المتعلم على وجه الخصوص، وينظر إليها في المداخل الحديثة لتعليم اللغة باعتبارها المهارة الرابعة، وهي أن جاءت في هذه المداخل بعد القراءة في الترتيب المنطقي لهذه المهارات، إلا أنها لا بد أن تكون سابقة لوجود القراءة هو الكلمة المكتوبة، هذا في الأصل والمنطق، فرؤية الرمز تسبق كتابته، ومن ثم لا يمكن للإنسان

(1) ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والابداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، (ط1)، عمان الأردن، 2010م ص 34.

(2) رشدي أحمد طعيمة ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، مرجع سابق ص 66

(3) فتحي يونس، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة 2000م ص 443

في لغة ما إن يكتب كلمة دون إن يكون قد قرأها أو رآها، وهكذا فإن الكتابة في - أن واحد- فن سابق لاحق للقراءة.(1)

إن تعليم الكتابة في المدخل الاتصالي يستلزم تدريب المتعلم علي اكتساب خبرات في المراحل المختلفة للكتابة،بدءا من مرحلة ما قبل الكتابة،التي يجمع فيها المتعلم بيانات عما يريد أن يكتب حوله،وانتهاء بمرحلة التعديل والتجديد ،والتي يعيد فيها المتعلم النظر فيما كتبه تطويرا أو تحسينا له.(2)

-الكتابة بين الوظيفية والإبداعية :إن النظر إلى الأنشطة الكتابية التي يقوم بها الفرد، سواء في حياته أم في دراسته ، يظهر بان هناك نوعين من الكتابة:وظيفية إبداعية، فتعتمد الكتابة الوظيفية علي التعبير عن المواقف الحياتية اليومية، بأسلوب يغلب عليه طابع التقرير، أو الكتابة العلمية، ككتابة رسالة أو طلب، أو تلخيص .. وما إلى ذلك ، في حين تستند الكتابة الإبداعية إلى التعبير عن الذات أو مشاعر النفس وأحاسيسها، بأسلوب أدبي يغلب عليه طابع البيان والبديع، ككتابة قصة ، أو مسرحية،... وتشكل أنشطة الكتابة الوظيفية الجانب الأعظم من الأنشطة الكتابية، والتي يستخدمها الإنسان في حياته اليومية، لذلك ينبغي الاهتمام بها، ومراعاة هذا النوع من الكتابات في برامج تعليم اللغة، إذ أنها لابد أن تهدف وتمكن المتعلم أن يكون قادرا على القيام بالمهام والأنشطة التي يتطلبها المجتمع الذي يعيش فيه.

(1)ماهر شعبان عبد الباري ، الكتابة الوظيفية و الإبداعية ، المجالات ، المهارات ، الأنشطة ، و التقويم ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، (ط1)، عمان،الأردن،2010م،ص34.

(2) رشدي أحمد طعيمة و محمود كامل الناقه،تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج و الاستراتيجيات ، مرجع سابق،ص66.

والكتابة بنوعها ليست منفصلة تماما، وإنما تتداخل في كثير من الأحيان ،فالتعبير الوظيفي
يحتمل بين طياته جوانب إبداعية ، والعكس كذلك، كما في كتابة المقال، الذي ينقسم إلى
نوعين:المقال الذاتي ،الذي يعد من مجالات التعبير الإبداعي،لارتباطه بشخصية الكاتب
وأسلوبه في التعبير عن انفعالاته،كما يستند إلي الصور الخيالية والصنعة البيانية،والألفاظ
القوية الجزلة – أما المقال الموضوعي،الذي يعد مجالات التعبير الوظيفي، يتطلب من
الكاتب البساطة و الوضوح، و الخلو من الغموض و اللبس، و المنطقية في العرض و
تقديم المعلومات، بحيث لا تطغى شخصية الكاتب و عواطفه على الموضوع.(1)
أخيرا، إن مداخل تعلية اللغة في التي ذكرناها، و غيرها من المداخل الحديثة الأخرى،
استندت إلى أسس و مبادئ تتعلق بتعليم اللغة في ظل التطورات الراهنة ، كالتطور
المعرفي المتزايد و ظهور احتياجات لغوية نفسية جديدة لدى المتعلمين ، فاللغة تتطلب
مجموعة من القدرات التي ينبغي توفرها لدى المتعلم، و خاصة في المرحلة الأولى من
تعلّمها، وأبرزها ما يرتبط بجهاز النطق، و القدرات السمعية و البصرية، لذلك بات من
الضروري حفظ هذه القدرات و تعزيزها، و تتميتها ، كخطوة سابقة لاستعمال اللغة، من
خلال برامج التهيئة اللغوية المناسبة، مع ضرورة الاهتمام بالمهارات اللغوية الأساسية في
المراحل التعليمية الأولى، و في مقدمتها النطق الصحيح للأصوات، و التمييز بين المتشابه
منها و المتقارب نطقا و شكلا، و يتم من خلال التركيز على الجانب الصوتي للغة.
كما أن الاهتمام بالمهارات اللغوية و تدريسها متسقة، و منسجمة، يؤدي حتما إلى ربط
اللغة بالمواقف الوظيفية التي يمارسها المتعلم في حياته، و في بيئته، من خلال ربط
المحتوى التعليمي بالواقع و الحياة، لنعد متعلما مؤهلا للتعامل مع المجتمع بكل ما فيه،
باكتسابه الكفايات اللغوية، و الكفايات التواصلية الضرورية و التي تؤهله للتواصل
الاجابي مع أفراد مجتمعه.

(1) فتحي يونس، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مطبعة الكتاب الحديث، القاهرة، 2000م، ص

الفصل الثاني

الفصل الثاني: فهم المنطوق في مناهج الجيل الثاني (السنة الثالثة ابتدائي أ نموذجاً)

01- مناهج الجيل الثاني

02- فهم المنطوق (الماهية والإجراءات)

03- نصوص (فهم المنطوق) في كتب السنة الثالثة ابتدائي:

1-3 خطوات تقديم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه

2-3 نماذج تطبيقية لتقديم النصوص المنطوقة

شهدت النظم التعليمية خلال القرن الواحد والعشرين حركية لا متناهية في عملية إصلاح، و إعادة صياغة أهدافها التربوية، و تطوير محتوياتها المعرفية، و ابتكار الوسائل التعليمية و التكنولوجية بغية تحقيق أحسن النتائج المرغوب فيها، و ارقى المستويات التعليمية التعليمية ، بأقل التكاليف، و ابسط الجهود ، فاجتهدت في تنويع سياسات و أساليب قياس مدى التقدم في تحقيق النتائج، و مدى انسجامها و تناسقها مع ما هو منظر من الفعل التعليمي، و كانت القراءة و لازالت من أهم المناشط اللغوية التي تأثر تعليمها و تعلمها سلبا أم إيجابا، بفعل التطور العلمي و المعرفي و الحاصل في العالم و تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في المنظومة التربوية الجزائرية كونها اللغة الوطنية الرسمية، و مكونا رئيسا للهوية الوطنية، و لغة التدريس الأولى لكافة المواد التعليمية في المراحل التعليمية الثلاث، و يعد التحكم فيها هو مفتاح العملية التعليمية التي تمكن المتعلم من هيكلة فكرة و تكوين شخصيته ، و التواصل بها مشافهة و كتابة في مختلف الوضعيات التواصلية .

1-مناهج الجيل الثاني:

لقد حثت المناهج الجديدة أو المناهج المحسنة (الجيل الثاني) على أهمية اللغة، لان التحكم فيها هو المحور الأساسي لإرساء الموارد المطلوبة لتنمية كفاءات المواد الأساسية، و الكفاءات العرضية التي تمكن المتعلم من التواصل مشافهة و كتابة في مختلف الوضعيات التي تعرض عليه أو يصادفها باعتبارها وسيلة لامتلاك المعارف ، و الانتفاع به من اجل التواصل الشفوي و الكتابي ، و كذا القدرة على الاندماج في الحياة المدرسية و الاجتماعية و النجاح فيها.(1)

(1)وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016،ص8.

1-1_ دواعي الانتقال من الجيل الأول إلى الجيل الثاني:

من الأمور المسلم بها أن المناهج المدرسية غير جامدة، بل تتصف بالحركة الدائمة و تخضع دوريا إلى تعديلات ظرفية في إطار تطبيقها لما يفرضه التقدم العلمي و التكنولوجي من إدراج معارف أو مواد دراسية جديدة، و هذا بإدخال تحسينات على هذه المناهج عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها، ضمن مقاربة نسقية شاملة بعد التمكن من تحديد ملامح التخرج من المرحلة أو الطور، حيث تعتمد هذه الأخيرة على أن يكون المعلم والمتعلم طرفين فاعلين في العملية التعليمية، فالمعلم يهندس عملية التعلم، بينما المتعلم يكون باحثا، وتكون المناقشة والنقد جزءا أساسيا في تكوينه العلمي و المعرفي.⁽¹⁾

وقد خضعت مناهج الجيل الأول التي بدأ العمل بها خلال الموسم الدراسي 2004/2003 إلى تحسينات هيكلية وفي مضمونها تبعا لظروف تنفيذها ومدى نجاعتها، فالمناهج المدرسية التكوينية تضع دوريا ل:⁽²⁾

- الضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمرا عاديا في تسيير المناهج.
- التحيين الذي يفرضه تقدم العلوم والتكنولوجيا والتزايد الدائم للمعارف، وذلك قصد ادراج معارف أو مواد جديدة.
- ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي.
- نقص التنسيق بين الأطوار والمراحل التعليمية (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة مما جعلها تفتقد الانسجام والتماسك.

(1) زينب بن يونس، كيف نفهم الجيل الثاني، من المقاربة بالكفاءات إلى بيداغوجيا الإدماج allure، (ط1)، 2017، ص6

(2) وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، مارس 2009، ص2.

1-2-المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني:تتلخص المبادئ المؤسسة للمناهج في ثلاث جوانب:

أ-المجال الأخلاقي(القيمي): يشكل اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطرائق العلم، وطبيعة المناهج، واختيار مضامينها على أساس يمكن كل متعلم قاعدة من الآداب لا والأخلاق المتعلقة أولا بقيم الهوية الوطنية المرجعية) الإسلام والعروبة والأمازيغية (التي تشكل بانصهارها "جزائرية" الجزائري، ثم ذا بعد عالمي ثانيا، وذلك بتناول التراث بكل مكوناته في سياقه الوطني الجزائري.

ب-المجال الاستيمولوجي(المعرفي)على المناهج التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف، بل ينبغي أن تفضل المفاهيم والمبادئ والطرائق المهيكلية للمادة، والتي تشكل أسس التعلم، وتيسير الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة، إذ ينبغي أن تكون المعلومات عاملا يساهم في تنمية الكفاءات، وربط المواد بعضها ببعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد(1)

ج-المجال المنهجي والبيداغوجي: تركز المناهج الجديدة على مبدئين أساسيين:المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنوية الاجتماعية، والتي تعتمد منطق التعلم، والمقاربة النسقية..(2)

أن منهج اللغة العربية في الطور الأول من التعليم الابتدائي يركز على التعبير الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة،إلى جانب الاستماع، نظرا لأهميته في هيكلية فكر المتعلم وصقل شخصيته، وكأساس يبني عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كل التعلم، وقاعدة لبناء كفاءة التواصل التي طالما أهملت في مناهج الجيل الأول،

(1) وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص3

(2) المرجع السابق، (ص ن)

بالإضافة إلى ذلك، فإن اللغة العربية في هذه المرحلة تغذي البعدين الثقافي والوجداني، وتغرس قيم الأمة الجزائرية.

1-3- المفاهيم القاعدية المتداولة في مناهج الجيل الثاني:

من المصطلحات المتداولة في مناهج الجيل الثاني نذكر:

أ- ملامح التخرج:

هي الترجمة المفصلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للمميزات النوعية التي حددها القانون التوجيهي للتربية، وخاصيات كلفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى جزائرية الغد، أنها "مجموعة بإمكانها ان تفقد وتوجه عملية إعداد المنهج الدراسي، وهي منظمة بكيفية تجعل المناهج والمسارات الدراسية تلتزم بالمبادئ الإستراتيجية والمنهجية التي تجعلها أكثر قابلية للتطبيق، وتتسم بالانسجام الداخلي".⁽¹⁾

ب- الكفاءة الشاملة: وهي هدف نسعى إلى تحقيقه في نهاية مادة دراسية، وفي نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كل كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة.

ج- الكفاءة الختامية: هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين المهيكلية للمادة، وتعتبر بصيغة التصرف (التحكم في الموارد، حسن استعمالها، وإدماجها، وتحويلها) عن ما هو منتظر من المتعلم في نهاية فترة دراسية لميدان من الميادين المهيكلية للمادة، فهي كفاءة تكتسب من خلال المادة، وتتحقق من خلال المسعى التدريجي للعملية التعليمية، فتعتبر عن جزء من

ملامح

(1) المرجع السابق، ص 8.

التخرج من المرحلة ومن الطور، لذا يجب أن تصاغ الكفاءة الختامية ومركباتها بشكل يجعله قابلة للتقييم.

د-المقطع التعليمي: هو مجموعة من الأنشطة والمهام المرتبطة والمرتبة، تتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي، يضمن الرجوع إلى التعلم القبلي لتشخيصها .

هـ-الميدان: هو الجزء المهيكل والمنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملحق التخرج⁽¹⁾، والميدان هو المجال الخاص بنشاط فكري معين، أو النشاطات المهيكلة لمجال علمي أو مادة دراسية، فمثلا في اللغة العربية نجد ميدان فهم المنطوق ل، ميدان فهم المكتوب...⁽²⁾

و-المخطط السنوي للتعلمات: هو مخطط عام لبرنامج دراسي، ضمن مشروع تربوي يفضي الي تحقيق الكفاءة الشاملة لمستوي من المستويات التعليمية، انطلاقا من الكفاءات الختامية للميادين، ويبيني علي مجموعة من المقاطع التعليمية المتكاملة⁽³⁾.

ي-التقويم: جاء في هذه الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية في التعليم الابتدائي أن التقويم هو الوسيلة التي تمكننا من الحكم على تعلمات التلميذ من خلال تحليل المعطيات المتوفرة وتفسيرها قصد اتخاذ قرارات بيداغوجية وإدارية، ولا يمكن للمتعلّم أن ينجح إلا بوضع إستراتيجية للتقويم بأنواعه: التشخيصي والتكويني والاشهادي، الذي يساهم في المصادقة النهائية على التعلم.

(1) المرجع السابق، ص5.

(2) وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، الجزائر، 2016، ص3.

(3) وزارة التربية الوطنية، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016، ص3

وقد جاء تصور المنهج للتقويم بثلاثة أبعاد:

-البعد الأول:تقويم مرتبط باكتساب الموارد والتحكم فيها،يتماشى وسيروورة التعلم

والإدماج

-البعد الثاني:تقويم كفاءة تجنيد الموارد واستعمالها الناجح في حل الوضعيات.

-البعد الثالث:تقويم القيم والكفاءات العرضية.

ولتحقيق هذه الأبعاد وجب استعمال شبكات للتقويم أهمها:

- شبكات الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم ، والتي تتماشى مع سيروورة تعلم المواد،وأخري خاصة بالتقويم المستمر للمتعلم تواكب تعلم الإدماج،وتقويمه في الميدان الواحد.

- شبكات بمعايير التصحيح تتماشى وحل الوضعيات.

- شبكات الملاحظة والمتابعة المرتبطة بمتابعة مدى تدويت القيم والكفاءات العرضية⁽¹⁾

2-فهم المنطوق (الماهية والإجراءات):

لقد اهتم واضعو المنهاج الدراسي الجزائري بالتعبير الشفهي باعتباره نشاطا تعليميا،إذا كان منطلقه في منهاج الجيل الأول للمطالعة الموجهة،أما في الجيل الثاني فأطلق عليه "فهم المنطوق" وهو اصطلاح يجمع بين الاستماع المنطوق وفهم معانيه،ثم إنتاج الكلام (التعبير الشفهي)

أن النشاط التعليمي "فهم المنطوق"لا يراد منه أن يسمع المتعلم فقط بل أن ينتج بعد ذلك، وهذا الإنتاج يكون أما شفويا أو كتابيا.

(1) وزارة التربية الوطنية،الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية،مرحلة التعليم الابتدائي،الجزائر،2016م،ص40

ويعتبر فهم المنطوق ضروري للتحصيل الدراسي ،وعليه لا يعقل أن يفهم المتعلم منطوقا دونما امتلاكه مهارة الاستماع الذي ينبغي أن يكون جيدا" فالقدرة على الاستماع الجيد والفهم مع القدرة على التحدث ويتبعها القدرة على القراءة والكتابة" وفهم المنطوق يتطلب مهارات متعددة منها:

أ-مهارة الاستيعاب والفهم: أن كل منطوق يمثل نصا يحمل أبعاد وقيما ومعاني، إذا أحسن المتعلم الاستماع له، أمكنه استيعابه، ومهارة الاستيعاب "تهيئ الفرص والمواقف لفهم العلاقات بين نوع المعرفة، واستيعاب المعلومات استيعابا جيدا"(1)

والفهم ضرورة للإنتاج فهو "إدراك المعني الصحيح، وهو أيضا الشرح والتفسير واستيعاب الأفكار" فهو من الناحية السيكلوجية يتطلب من المستمع معرفة العلاقات القائمة في موقف يواجهه الفرد، وإدراكه هذا الموقف ككل مترابط ومتداخل، فالفهم يتطلب التكيف الناجح لموقف الاستماع الذي يجابهه الفرد"

ب- فهم المعني الإجمالي للمنطوق: أن الاستماع الجيد للمنطوق ينتج عنه فهما جيدا ودقيقا، ويوصلنا إلى الإنتاج السليم للغة "فعملية فهم الكلام تعد المدخل العقلي الرئيسي لباقي العمليات، فالاستماع الجيد يتطلب من المستمع القدرة على الفهم الحرفي للكلمات والأفكار الرئيسية، ويأتي هذا بعد انتباه المستمع أولا للمعني العام ككل"(2)

(1) احمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، مجلة العلوم النفسية العربية، 2009، العدد 24، ص 180.

(2) محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، (ط1) عمان ،الأردن 2007، ص 227.

وليفهم المتعلم المعنى الإجمالي للمنطوق (المسموع) يتطلب أن يكون في مستوى عمره، وأن يتسم بالسهولة واليسر والبعد عن الغموض، وأن تترابط أجزاءه ترابطاً منطقياً يستوعبه العقل، وأن تترتب أفكاره ترتيباً سليماً بما يحقق الانسجام بينهما، فحتى "يشعر التلميذ بالتكيف والنجاح"، وفهم المعنى الإجمالي الذي استمع إليه عندما تقدم له المادة المسموعة (النص المنطوق) في سهولة ويسر، من حيث ترتيب أفكارها ووضوح الفكرة الرئيسية للموضوع وسهولتها، ومناسبتها للمستوى العقلي واللغوي، واقتربها من خبراته السابقة وسهولة المعاني المقدمة إليه، وقربها من ثروته اللغوية الخاصة بالمرحلة العمرية الخاصة بالتلميذ" (1)

ج- تفسير المعنى الإجمالي للمنطوق والتفاعل معه:

يتفاعل المتعلم مع النص المنطوق إذا حقق مهارة الاستماع أولاً، ثم فهم المعنى الإجمالي ثانياً، ليأتي بعد ذلك تفسير العلاقات بين الأفكار وتحليلها تحليلًا يتناسب وقدراته، فمنها ما يستوعبه عقله فيدخره مادة خاماً فيوظفه ويستثمره في تعبيره الشفهي أو أحاديثه الخاصة، وكذلك في كتاباته التحريرية، وقد تمت الإشارة إلى ذلك في مهارة الاستماع، ومنها ما يتعذر استيعابه فيعارضه أو يتجاهله، وهنا تأتي مرحلة نقد الأفكار وتصنيفها والتفاعل مع الجيد منها، فتتدخل المكتسبات القبلية والخبرات الشخصية، فيضيف ما عنده من مادة لغوية إلى ما استمع إليه من منطوق.

3- نصوص (فهم المنطوق) في كتب السنة الثالثة ابتدائي:

(1) المرجع السابق، ص 182 .

3- نصوص (فهم المنطوق) في كتاب دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي :

يحتوي دليل الأستاذ على ثلاثة وعشرون نصا موزعة على 8 مقاطع مختلفة يمكن ملاحظته من خلال الجدول الآتي:

الرقم	المقطع التعلمي	الوحدة التعليمية (عنوان النص المنطوق)	المؤلف
01-	المقطع الأول القيم الإنسانية	حول مائدة الطعام	لا يوجد (مجهول المؤلف)
02-		ملاكي	قصة زينب منعم (العربي الصغير)
03-		الديك المغرور	العربي الصغير (بتصرف)
04-	المقطع الثاني الحياة الاجتماعية	كبش العيد	عن قصة حقيقية بتصرف (الانترنت)
05-		عرس الجارة	لا يوجد

06-		عند بائع الحلويات	لا يوجد
-----	--	-------------------	---------

الرقم	المقطع التعليمي	الوحدة التعليمية(عنوان النص المنطوق)	المؤلف
-07	المقطع الثالث الهوية الوطنية	أحب وطني	لا يوجد
-08		عمر الصغير	عن قصة حقيقية
-09		العلم	باعزيز بن عمر (بتصرف)
-10	المقطع الرابع الطبيعة والبيئة	زيارة إلى أدار	لا يوجد
-11		جنينتي	كتاب سراج الطفولة -بتصرف-
-12		شبكة الحياة	ندى أمين الأعور-مجلة لبنانية نسيم الالكترونية
-13	المقطع الخامس عالم الصحة والرياضة	رشيق يحب الرياضة	لا يوجد
-14		التلقيح	لا يوجد
-15		كيف أنمو جيدا	عن كتاب اعتني بصحتي نادية كاشمنمان

الرقم	المقطع التعليمي	الوحدة التعليمية(عنوان النص المنطوق)	المؤلف
16	المقطع السادس الحياة الثقافية	آلة الامزاد	لا يوجد
17		متعة العرض	جميلة زينر
18		عادات من الأوراس	لا يوجد
19	المقطع السابع عالم الابتكار والاختراع	في محطة البنزين	لا يوجد
20		رحلة في الطائرة	لا يوجد
21		المرشد الالكتروني	لا يوجد
22	مقطع الثامن الأسفار والرحلات	صاحبة اللغز السابع	لا يوجد
23		رحلة إلى كينيا	لا يوجد

كما ورد في الجدول السابق نصوص فهم المنطوق التي لا اثر لوجودها في الكتاب المدرسي للتلميذ وإنما توجد في دليل الأستاذ، إذ يصل عددها إلى ثلاثة وعشرون (23) نصا، موزعة على ثمانية مقاطع معنونة مأخوذة من واقعة المعاش بقيم أسرية ووطنية وإنسانية وأخلاقية واجتماعية وكل مقطع مدته الزمنية تقدر بأربعة أسابيع تعليمية، وقد حدد في كل أسبوع لميدان فهم المنطوق 45 دقيقة ومن مستجدات المنهاج الجديد تقديم ميدان فهم المنطوق على بقية الميادين،

عكس ما كان معمول به في المناهج القديمة، حيث يسعى ميدان فهم المنطوق تحقيق جملة من الكفاءات المستهدفة، ولعل من أبرزها التواصل الشفوي بلغة سليمة خالية من العيوب النطقية والأخطاء، والتعرف علي أبجديات الحوار وآدابه.

ومن النقاط التي سجلت علي النصوص السابقة اغلب النصوص المنطوقة لا يوجد لها مؤلف وكاتب معين أي بعبارة أخرى نصوص منطوقة في دليل الأستاذ لا تنتمي إلى مصدر معلوم سواء أكان كاتب أو مؤرخ وإذا أردنا الذهاب إلى أكثر من ذلك نري غياب الكاتب والأدباء الجزائري نالا النزر القليل أمثال با عزيز بن عمر، جميلة زينر الباحثة والكاتبة الجزائرية ونرجو من القائمين والساهرين على المناهج الخاصة بالتعليم الابتدائي وبالخصوص المشرفين على نصوص فهم المنطوق الخاصة بمستوي السنة الثالثة ابتدائي إلى ضرورة تسليط الضوء على الكتاب والأدباء الجزائريين، أو على الأقل تكون الغلبة للأدب الجزائري لتسهيل ربط المتعلم بالنتاج الفكري والثقافي والعلمي لوطنه.

3-1 خطوات تقديم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

قبل توضيح الخطوات الأساسية لميدان فهم المنطوق وإنتاجه لابد الإشارة إلى محطة ضرورية مفادها أن في بداية كل مقطع تعليمي.

- **منهجية التناول:** قراءة النص المنطوق من طرف الأستاذ مع التواصل البصري بينه وبين متعلميه ويرافقه بإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو غيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم .

- إشارات باليد أو غيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم.

- الاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية.

- تجزئة النص المنطوق ثم وفق أحداثه المتسلسلة.

- اكتشاف الجانب القيمي في المنطوق وممارسته.

- يجب تغيير النص المنطوق بما يتلاءم وبيئة المتعلم.

3-2 نماذج تطبيقية لتقديم النصوص المنطوقة

نموذج رقم 01

المقطع التعليمي 1: القيم الإنسانية	الأسبوع 1
الميدان فهم المنطوق	يتصرف بكيفية تدل على اهتمامه لما
النص حول مائدة الطعام	يسمع، يحدد موضوع السرد وعناصره،
ي	يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد
المدة 45 د	يفهم خطابات منطوقة من مختلف الأنماط
مركبة يرد استجابة لما يسمع، يتفاعل مع	ويركز على النمط السردى ويتجاوب معها
الكفاءة النص المنطوق، يقيم مضمون النص القيم	يعتز بلغته العربية، يتحلى بروح التعاون
المنطوق	والتضامن والعمل الجماعي

المراحل	الوضعية التعليمية 1 : القيم الإنسانية	الأسبوع: 1
مرحلة الانطلاق	السياق: نص الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم السند: مشهد التعليمية: محاضرة التلاميذ حول نص المشكلة الأم لاستخراج المهمات المهمة 1: تجتمع مع عائلتك حول مائدة الطعام ثلاث مرات يوميا حدثنا عن آداب الأكل التي تمارسها؟	ذكرني يا بموكنات وجبة العشاء
مرحلة بناء التعلّمات	قراءة النص المنطوق (حول مائدة الطعام) من طرف المعلم وأثناء ذلك يجب التواصل البصري بينه وبين متعلميه مع الاستعانة بالأداء الحسن حركي والقرائن اللغوية فهم المنطوق: عم يتحدث النص؟ ماهو عنوانه؟ تجزئة النص المنطوق قراءة والإجابة عن الأسئلة؟ الأسئلة المرفقة بالنص المنطوق يمكن للمعلم تعديلها (حذف، إضافة، تغيير الصيغة ...) يسأل المعلم: ماذا قال حميد لأخيه؟ على ماذا يدل تصرف حميد؟ فتح الكتاب ص 9 ومشاهدة	يستمتع إلى النص ويبدى اهتماما يجيب بجمل بسيطة نترجم المعنى العام

للنص يعيد بناء أحداث النص المنطوق	الصورة . ماذا تشاهد في الصورة؟ احك لنا ما تفعله هذه الأسرة النص المنطوق حول مائدة الطعام، قالت الأم: العشاء جاهز يا أطفال، اغسلوا أيديكم وتعالوا جلس كل أفراد الأسرة حول مائدة العشاء، شرع سليمان في الأكل بشراهة ودون توقف لاحظته أبوه فنصحه قائلاً: عليك بترديد دعاء الأكل والالتزام بأدابه وراح الوالد يردد قائلاً: اللهم بارك لنا في ما رزقنا وارزقنا خيراً منه ثم بدأ في الأكل بعدما قال: بسم الله اعتذر سليمان وقال لأمه: أريد كل اللحم الموجود في الطبق فأنا جوعان، فقال له والده : اقنع بالجزء المخصص لك، وعندما ينتهي حصتك سأزيدك قال حميد: لا مشكلة يا أبي سأعطيه نصف حصتي فأنا لست جائعاً، احمر وجه سليمان من الخجل وشكر أخاه على كرمه وإيثاره، وعزم على أن يصير مثله . — نادت الأم أبنائها ماذا قالت؟ كيف تصرف سليمان أثناء جلوسه؟ — علام يدل هذا التصرف؟ هل تتصرف مثله؟ لماذا؟ — قدم الأب نصائح لسليمان، ماذا قال له؟ — ماذا قال حميد لسليمان؟ كيف نسمي هذا التصرف؟	
بناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النص المنطوق تقويم الانجاز	انجاز النشاط الأول من كراس النشاطات في اللغة العربية ص 4	التدريب والاستثمار

نموذج رقم 02

السنة الثالثة ابتدائي	المقطع التعليمي: الهوية الوطنية	المقطع الأسبوع 3
الميدان فهم المنطوق	مؤشرات	يتصرف بكيفية تدل على اهتمامه لما
النص العلم	الكفاءة	يسمع، يحدد موضوع السرد وعناصره،
ي		يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد
المدة 45 د	الكفاءة	يفهم خطابات منطوقة من مختلف الأنماط
مركبة يرد استجابة لما يسمع، يتفاعل مع	الختامية	ويركز على النمط السردى ويتجاوب معها
الكفاءة النص المنطوق، يقيم مضمون النص القيم		يعتز بلغته العربية، يتحلى بروح التعاون
المنطوق		والتضامن والعمل الجماعي

المراحل	الوضعيّات التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	السياق: كلنا نحب وطننا الجزائر ونعتز بالانتماء إليه السند: تصورات المتعلمين التعليمية: فما هي رموز الوطن التي نعتز ونفتخر بها ونحترمها؟	يجيب عن الأسئلة
مرحلة بناء التعلّمات	فهم المنطوق: *قراءة النص المنطوق (العلم) من طرف المعلم مع التواصل البصري بينه وبين متعلميه مع الاستعانة بالأداء الحس حركي والقارئ اللغوية النص المنطوق في أحد الأيام سألت معلمي: لماذا نرفع العلم صباحا كلما دخلنا إلى المدرسة؟ فأجابني (يابني إن لك وطننا من خبير الأوطان فهو طيب في مناخه وجميل في منظره وخصب في تربته، اسمه الجزائر من أحلى ما تتطق به الألسن في الشرق والغرب اكبارا واجلال لكفاحه ونضاله ولاشك أنك نجد في الانتماء إليه كل فخر واعتزاز والعلم يا بني ما هو إلا رمز من رموز الهوية الوطنية، وهو دليل على حرية الجزائر ونضحية الشهداء، فارفعه عاليا وقل أنا ابن الجزائر ...)	يستمع إلى النص ويبدى اهتماما يجيب بجمل بسيطة تترجم المعنى العام للنص

يعيد بناء أحداث النص المنطوق يستخلص القيم ويعمل بها	ومنذ ذلك اليوم وكلما وقفت أمام العلم، أتذكر كلمات معلمي التي عرفتني بقيمة العلم، وأحمد الله أنني أعيش حراً على تراب وطني رعاه الله وحفظه من كل سوء أستمع وأجيب: يسأل المعلم: — ما السؤال الذي طرحه التلميذ على معلمه؟ — ما اسم وطنك؟ — لماذا تقف كل الشعوب إجلالاً وإكباراً للجزائر؟ — ماذا تجد في الانتساب إليه والعيش فوق أرضه؟ — ماذا يمثل العلم وعلام يدل رفعه؟ — ماذا يحدث لهذا الطفل كلما وقف يحي العلم؟ — الهدف من حديث المعلم هو : التعريف الاعتزاز تنمية حب أعبر عن المشهد: ماذا تشاهد في الصورة؟ عما يتحدث المعلم؟ استرجاع المعلومات: *إعادة النص المنطوق من قبل بعض التلاميذ مع توجيه وتصحيح من المعلم استخلاص القيم من النص: العلم رمز من رموز الهوية الوطنية وهو دليل حريتنا وتضحية الشهداء يجب علينا احترامه والاعتزاز به	
بناء أفكار جديدة تدعم ما ورد في النص المنطوق تقويم الانجاز.	انجاز النشاط الأول من كراس النشاطات في اللغة العربية ص 4 انجاز النشاطين افهم وأجيب على دفتر الأنشطة	التدريب والاستثمار

نموذج رقم 03

السنة الثالثة ابتدائي	المقطع التعليمي: الهوية الوطنية	المقطع 3 الأسبوع 3
الميدان فهم المنطوق	مؤشرات	يتصرف بكيفية تدل على اهتمامه لما
النص شبكة الحياة	الكفاءة	يسمع، يحدد موضوع السرد
وعناصره،		ي
يستخدم الروابط اللغوية المناسبة للسرد		
المدة 45 د	الكفاءة	يفهم خطابات منطوقة من مختلف
الأنماط		
مركبة يرد استجابة لما يسمع، يتفاعل مع	الختامية	ويركز على النمط السردى ويتجاوب معها
الكفاءة النص المنطوق، يقيم مضمون النص	القيم	يعتز بلغته العربية، يتحلى بروح التعاون
المنطوق		والتضامن والعمل الجماعي

المراحل	الوضعيّات التعليمية والنشاط المقترح	التقويم
مرحلة الانطلاق	السياق: الوضعية الانطلاقية المشكلة (دليل ص 52) مناقشة التلاميذ حول الوضعية الانطلاقية. التركيز على المهمة الثالثة السند: تصورات المتعلمين التعليمية: كيف للإنسان أن يلحق أضرار بالطبيعة؟ عدد هذه الأخطار.	يستمتع للوضعية ويناقشها ويجب عن الأسئلة
مرحلة بناء التعلمات	فهم المنطوق: *قراءة النص المنطوق (شبكة الحياة) من طرف المعلم مع التواصل البصري بينه وبين متعلميه مع الاستعانة بالأداء الحس حركي والقرائن اللغوية النص المنطوق : كنا نتمشى في الغابة القريبة من قريتنا، وما ان وصلنا حتى رأينا مجموعة من الشبان يحملون بنادق صيد: "انتم تقومون بأذى" صرخت نورة ثم ركضت باتجاه الصيادين وقالت لهم بكل ثقة: "انظروا !خطر كبير يطل	يستمتع إلى النص ويبدى اهتماما يجيب بجمل بسيطة

تترجم المعنى العام للنص يعيد بناء أحداث النص المنطوق يستخلص القيم ويعمل بها	شبكة الحياة بأكملها أيها السادة . فرد واحد منهم بكل اهتمام : "لماذا تقولين هذا يا أنستي الصغيرة ؟! انتم تقتلون العصفور الذي يأكل الدودة، والدودة تأكل الشجرة، وموت الشجرة يتسبب في انجراف التربة إلى البحر عندما ينهمر المطر، وهذا يؤدي إلى موت الأسماك — . قالت نورة ذلك، وعادت أدراجها كي تكمل مشوارنا، تاركة الصيادين في حيرة من أمرهم. يسأل المعلم: — عما يتحدث النص؟ ما هو عنوانه؟ تجزئة النص المنطوق وطرح الأسئلة: — سم الشخصيات المذكورة في النص، في أي مكان اجتمعوا؟ — ماذا كان يفعل الشبان هناك؟ — ماهو الأذى الذي كانوا يقومون به؟ — من يتضرر بهذا الفعل؟ — هل نورة محقة في كلامها؟ لماذا؟ — ما لمقصود بشبكة الحياة؟ ما هي الكائنات التي تشكل شبكة؟ أعبر عن المشهد: — ماهو المكان الذي يظهر في الصورة؟ صفه. — ماذا يحمل الشبان الثلاثة؟ من اقترب منهم؟ لو كنت مكان نورة ما كنت قائلاً لشباب استرجاع المعلومات: * إعادة النص المنطوق من قبل بعض التلاميذ مع توجيه وتصحيح من المعلم استخلاص القيم من النص: إن الانسان يقوم ببعض الأفعال التي تلحق ضرراً كبيراً بالطبيعة دون أن يبالي بهذا، مثل حرائق الغابات وصيد الطيور النادرة وعليه فإن حماية
---	---

	البيئية مسؤولية الجميع	
يسترجع أحداث النص المنطوق تقويم الانجاز .	انجاز النشاط الأول افهم وأجيب كراس النشاطات ص 48	التدريب والاستثمار

خاتمة

خاتمة:

توصلنا من خلال دراستنا لنصوص فهم المنطوق (دليل استخدام كتاب اللغة العربية – السنة الثالثة من التعليم الابتدائي) إلى النتائج الآتية:

- 01- ميدان فهم المنطوق أحد ميادين اللغة العربية التي هي موضوعات تعليمية اللغات المتفرعة عن اللسانيات التطبيقية .
- 02- ميدان فهم المنطوق أحد الميادين اللغة العربية في العملية التربوية يهدف إلى صقل حاسة السمع وتنمية مهارة الاستماع وتوظيف اللغة من خلال الإجابة عن أسئلة متعلقة بنص قصير ذي قيمة مضمنة تدور أحداثه حول مجال الوحدة، مناسب لمعجم التلميذ أو المتعلم، يستمع إليه المتعلم عن طريق الوسائط التعليمية المصاحبة، أو عن طريق المعلم الذي يقرؤه قراءة تتحقق فيها شروط سلامة النطق وجودة الأداء وجودة الأداء وتمثيل المعاني، وتعاود قراءته كلما استدعت الحاجة.
- 03- ميدان فهم المنطوق يتبوأ أهمية قصوى في ظل المقاربة بالكفاءات في "مناهج الجيل الثاني"
- 04- مناهج الجيل الثاني أو المناهج المحسنة من إيجابياتها البارزة جاءت بتقديم ميدان المنطوق وإنتاجه على بقية الميادين خلافا لما سبق.
- 05- مناهج الجيل الثاني أولى أهمية "للسماع" باعتباره ضرورة لتحقيق الملكة اللغوية
- 06- الهدف من فهم المنطوق لا يراد منه إن يسمع المتعلم فقط بل أن ينتج بعد ذلك وهذا الإنتاج بالأساس يكون شفويا وفي الأخير يكون كتابيا في حصة الإنتاج الكتابي) يحاكي النص المنطوق ويكتب نصا قصيرا.
- 07- تميز المشتغلين بحقل التربية والتعليم في مناهج الجيل الثاني لمادة اللغة العربية بان المنطوق اسبق من المكتوب، وان اللغات نقلت شفاهة ثم تأتي الكتابة.

08- فهم المنطوق يحتاج لوسائط لغوية وغير لغوية وغير لغوية خاصة بالمعلم والمتعلم.

09- نصوص فهم المنطوق يحتاج لوسائط لغوية وغير لغوية خاصة بالمعلم والمتعلم.

فلا بد من الأستاذ أن يكيفها لفهمها ومن ثمة الإنتاج على منوالها.

10- الحفاظ على سلامة اللغة العربية من الأخطاء أثناء التواصل الشفوي مع المتعلمين وحرص المعلمين على سلامة لغة المتعلمين.



دليل استخدام كتاب

اللغة العربية^٣

السنة الثالثة من التعليم الابتدائي

لجنة التأليف

إشراف وتنسيق

بن الصّيد بورني سراب

تأليف

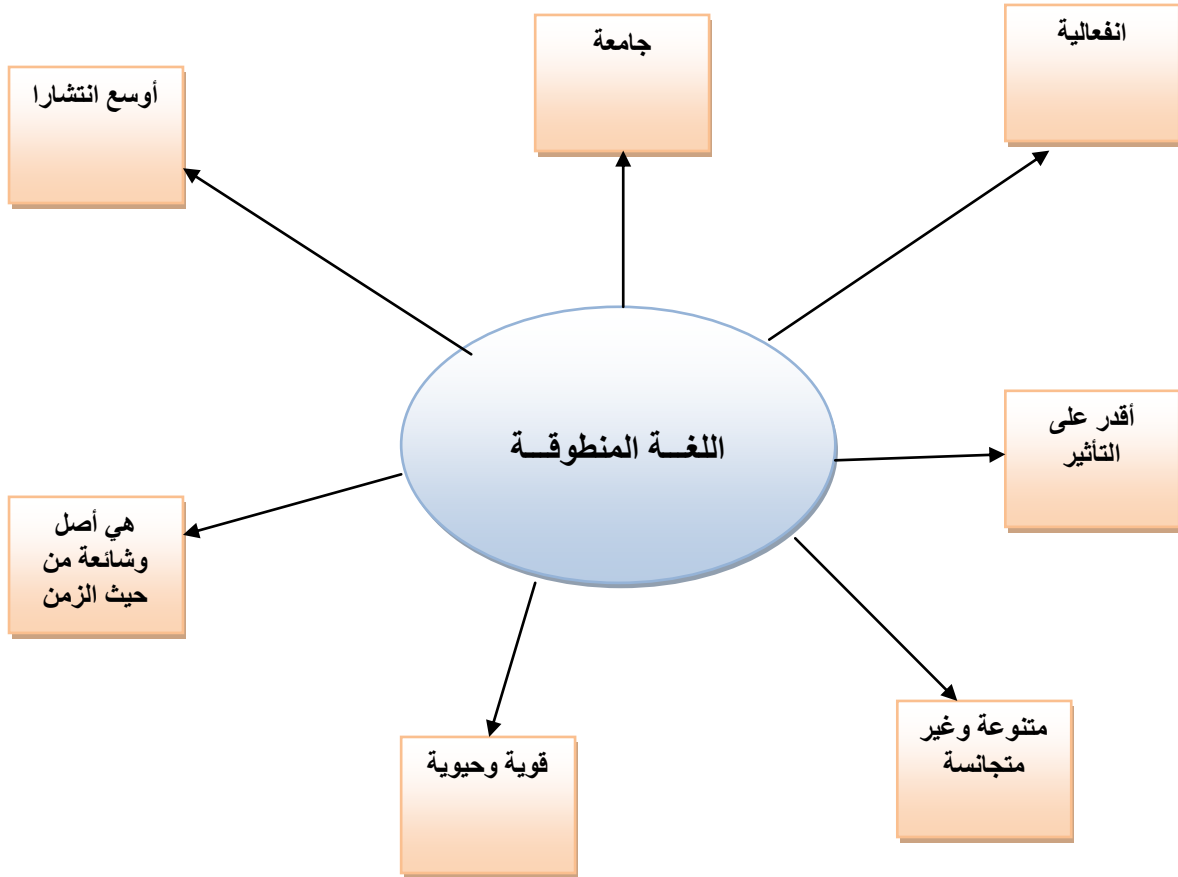
حلفاية داود وفاء

أستاذة التعليم الإبتدائي

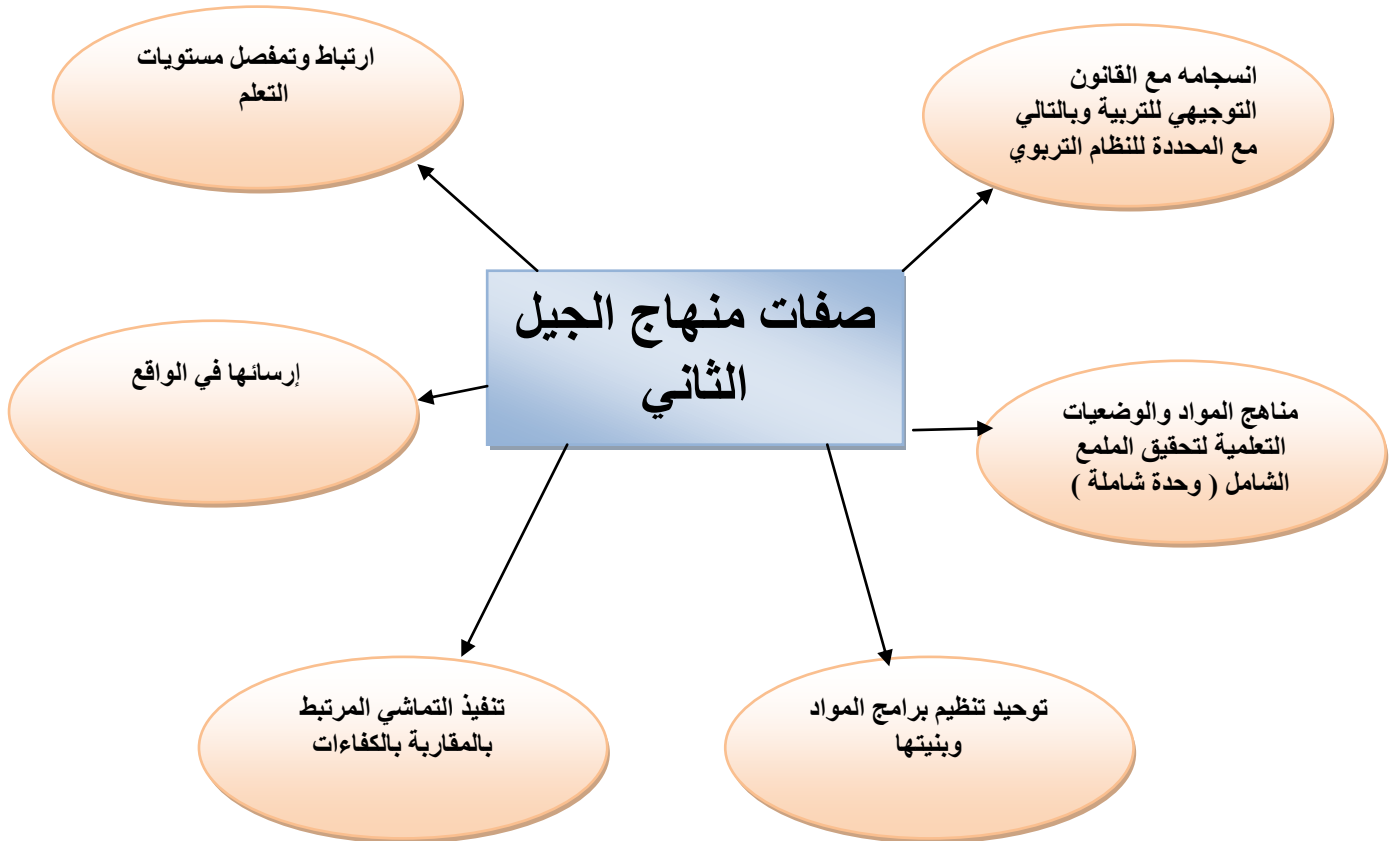
بن الصّيد بورني سراب

مفتشة التعليم الإبتدائي

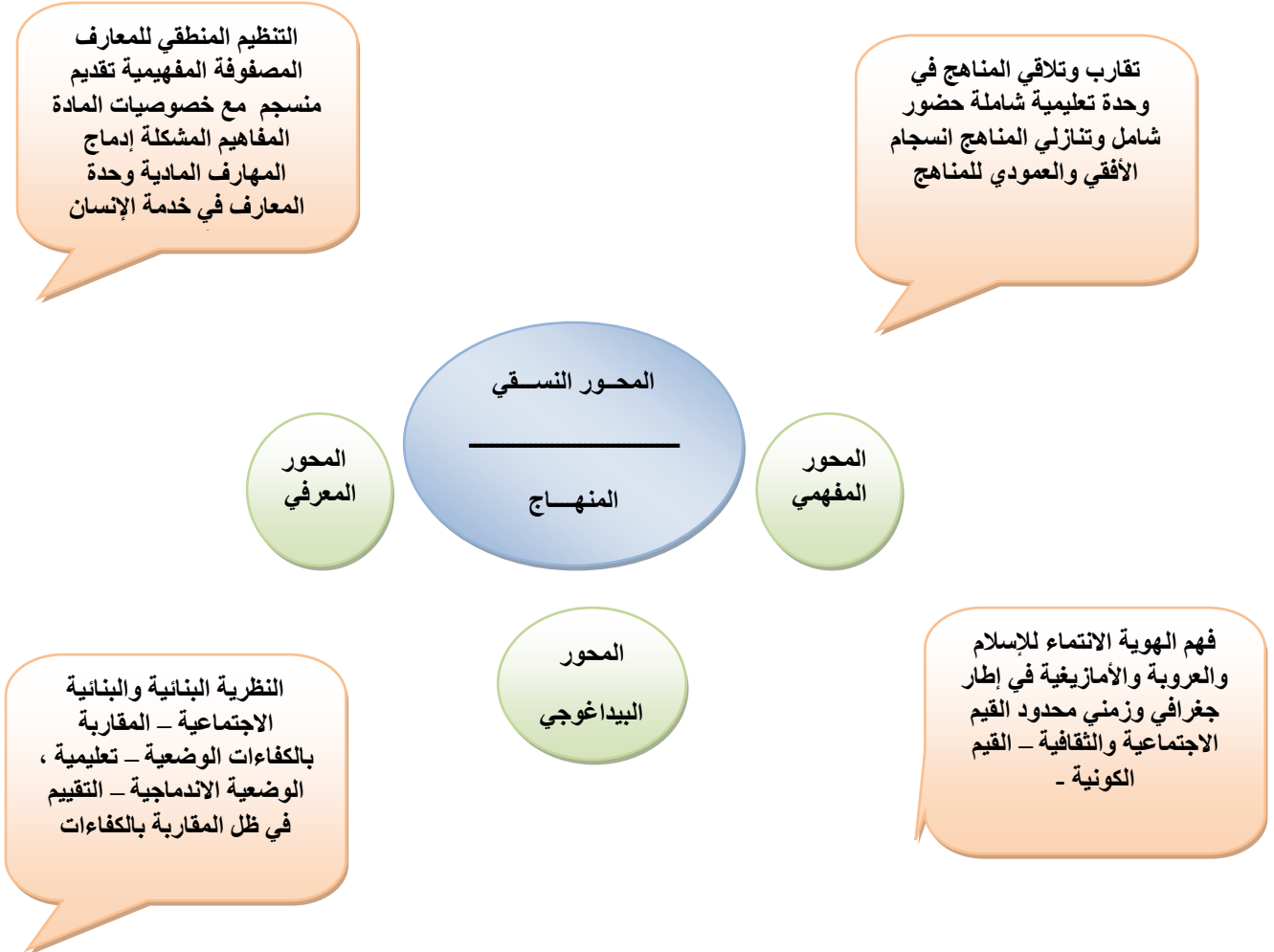
شكل يبين خصائص اللغة المنطوقة



صفات منهاج الجيل الثاني



محاور هيكلية المناهج



قائمة المراجع والمصادر

أولا المصادر

– القرآن الكريم

– دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الثالثة من التعليم الابتدائي)

ثانيا المراجع:

* ابن منظور: لسان العرب: دار صادر، بيروت، (دت) ط1، ج5.

* عبد الحميد نشواتي وتوفيق مرعي، علم النفس التربوي، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، عمان، 1984م

* الحسن اللحية، نهاية المدرسة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005م

* فليب برنو، الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن بوتكلي، ط1 دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004م

* سهيلة الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع ط2003، 1 م.

* رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسة العلمية دار الفكر، (ط1) بيروت، لبنان، 2000م

* كزافي روجيرس وجون ماري دوكاتيل، بيداغوجيا الإدماج كفايات وإدماج للمكتبات في التعليم، ترجمة: حلومة بوسعدة وباي الحاج ابراهيم، دوبوك الجامعة، دط، دت.

* وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجزائر، جوان، 2011

*محمد مفتاح، مساهلة مفهوم النص، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة، المغرب، 1997م

*على عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 1999م، العدد 130.

*نهاد الموسى، الأساليب، مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن.

*محمد يحياتن، تحليل النص الأدبي في التعليم الثانوي "ملاحظات أولية" مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 12، شعبان 1418هـ، ديسمبر 1997م

*روبرت دوبوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة وتحقيق الدكتور تمام حسان، عالم الكتب، ط2، مجلد 2007، 1

*محمود السيد، المنهج المدرسي، اللغة العربية، مجلة اللغة العربية بدمشق، المجلد 84، الجزء 2، ربيع الثاني، 1430هـ، نسيان 2009م.

*لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، علم الكتب الحديث، ربد، الأردن، 2008م

*نايف محمود معروف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس (ط6) 1429هـ، 2008م.

*محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي: مختار الصحاح: تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان، بيروت، 1995م. ج1

*أبو هاشم السيد محمد:سيكولوجية المهارات،مكتبة زهراء الشرق للنشر
والتوزيع،القاهرة2002م

*على مصطفى عبد الله،مهارات اللغة العربية ،دار المسيرة للنشر والتوزيع
للطباعة،عمان الأردن،2002م

*نواري سعودي ابوزيد،محاضرات في اللسانيات التطبيقية،بيت الحكمة للنشر
والتوزيع(ط1)الجزائر،2012م

*عبد الرحمان بن خلدون، مقدمة ابن خلدون،ط2، 1377م

*رشدي احمد طعيمة ومحمود كامل الناقة،تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج
والاستراتيجيات،منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ايسيسكو
1427هـ.2006م

*فتحي علي يونس وزميلاه،أساليب تعليم اللغة العربية،التربية الدينية ،دار الثقافة للطباعة
والنشر ، القاهرة،1981م

*راتب قاسم عاشور،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق دار المسيرة
ط1،عمان 2003م

*محمد رشدي خاطر وآخزون،طرق تدريس اللغة والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات
التربوية الحديثة،دار المعرفة القاهرة،1980م

*علي أوحيدة الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، مطبعة عمار قرفي ط2 ،
الجزائر 1995 م

* خليل عبد الفتاح حماد و خليل محمود نصا ، فن التعبير ، الرسالة، التقرير، الاستدعاء،
مطبعة ومكتبة منصور ط 1 2002م

* عابد توفيق الهاشمي، الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية، الرسالة ط3 بيروت
1983م

* محمود شحادة زقوت، المرشد في تدريس اللغة العربية، مكتبة النشر ط2 غزة، 1999

* قورى حسين سليمان، تعليم اللغة العربية، دار المعارف ط3 ، القاهرة 1977م

* محمد رجب فضل الله : الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية عالم
الكتب القاهرة، 1998م

* عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف القاهرة ط17
2002م

* حسني عبد الباري عصر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين
العدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب الإسكندرية 2005م

* محمود كامل الناقة ووحيد السيد عاطف، تعليم اللغة العربية في التعليم العام (مداخله
وفنياته) بنها مطبعة الاخلاص.

* حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية ،
القاهرة 2000 م

* محمد لطفي محمد جاد برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى
تلاميذ الصف الأول إعدادي مجلة العلوم التربوية العدد2 ، معهد الدراسات التربوية،
جامعة القاهرة، أبريل 2005م

* ماهر شعبان عبد الباري ، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة
والتقويم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1 ، عمان ، الأردن ، 2010 م

* فتحي يونس، استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية مطبعة الكتاب الحديث ، القاهرة 2000 م

* وزارة التربية الوطنية ، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج التعليم الابتدائي، الجزائر 2016م

* زينب بن يونس كيف نفهم الجيل الثاني؟ من المقاربة بالكفاءات "إلى بيداغوجيا الإدماج allure ط1، 2017م

* وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، الجزائر، مارس 2009 م

* وزارة التربية الوطنية ، ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2016م

* وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، الجزائر، 2016م

* وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي الجزائر 2016م

* أحمد فخري هاني، تعلم فن الاستماع، مجلة العلوم النفسية العربية، 2009 العدد 24

* محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع ط1 ، عمان، الأردن، 2007 م

* مختار نويوات وآخرون، اللسانيات واللغة العربية، مخبر اللسانيات واللغة العربية ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة عنابة 2007 م العدد3

الفهرس

الصفحة	العنوان
	بسملة
	شكر و عرفان
	إهداء
أ ب ج	مقدمة
7-5	مدخل
40-9	الفصل الأول : المقاربة بالكفايات وعلاقتها بمهارات اللغة العربية
16-10	01 المقاربة بالكفايات
25-16	02 المقاربة النصية في الميدان التربوي
40-26	03 مهارت اللغة وفنونها
62-43	الفصل الثاني: فهم المنطوق في مناهج الجيل الثاني
47-43	01 مناهج الجيل الثاني
50-48	02. فهم المنطوق (الماهية والإجراءات)
53-50	03 نصوص فهم المنطوق في دليل استخدام كتاب اللغة العربية (سنة ثالثة من التعليم الابتدائي)
55-54	1-3 خطوات تقديم فهم المنطوق
62-56	2-3 نماذج تطبيقية لتقديم النصوص المنطوقة (03 مذكرات مشروحة)
65-64	خاتمة
	ملاحق
	قائمة المصادر والمراجع
	الفهرس