جامعة بجاية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

أثر السياق اللغوي في ظل المقاربة بالكفاءات السنة الرابعة ابتدائي المدرسة الجزائرية نموذجا

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

اسم الطالب(ة):

إيوكنان نعيمة

طواهرية مسيفة.

الأستاذ المشرف:

د.عموري السعيد .

السنة الجامعية: 2015/2014

الشكر :

الشكر و الحمد لله الذي وفقنا لهذا، و لم نكن لنصل لولا فضل الله علينا.

الشكر و العرفان بالجميل لمن اجتهدوا في كتابة المراجع و الأبحاث التي استعنا بها.

الشكر لكل الأساتذة الذين ساعدونا في إتمام بحثنا هذا الشكر الخاص للبراءة تلاميذ الابتدائيتين الذين تقبلونا باحترام و تقدير.

الشكر لمشرفنا الأستاذ " عموري " الذي قيم بحثنا، بكل حب و صبر.

إهداء :

إلى من أرضعتني الحـــــــــب و الحنـــــــــــان.

إلى رمز الحـــــــــب و بلسم الشفـــــــــــــــاء.

إلى من أنارت دربي و أعانتني بالصلـــوات و الدعـــوات.

إلى أغلـــــى إنســـــان في الوجـــــــود أمـــــــــي.

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حـــــــــــب

إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعـــــــــــــادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلـم

إلـــى القلـــــب الكـبيـــــــــر أبـــــــــي.

إلى الروح التي سكنت روحي روح زوجـــي الغالـــــي.

إلى هدية ربي التي أتشوق لرؤيتها بفارغ الصبـــــــــر.

إلى ثمرة حبي الأولى التي تنبض في أحشائي طفلـــي.

إلى رياحين حياتي إخوتي و أخواتي الغاليـــــــــن.

إلى كل أفراد عائلة زوجـــــــــــــــــــــي.

إلى كل من ساعدني في إتمام بحثي و لو بكلمة طيبـة. مسيـــفـــــــــة.

إهـــــــــــــــداء :

جزى الله الإيمان عنا خيرا فلولاه لثقلت على عواتقنا الحياة، اللهم لك الشكر.

إلى خير الأمهات إن أنسى شيئا فاني لا أنسى أمي العذبة التي ملأت فيها حياتي سرورا، أشكرك من حيث لا يشكرك شاكر.

إلى الذي لم يبخل بشيء من أجلي، أنت حافز نجاحي أشكرك أبي و أشكر صبرك.

إلى أخواتي الحبيبات و أخي العزيز الذين أناروا أركان منزلنا.

إلى عائلة زوجي، عائلة بن معمر و عائلة إيوكنان و كل من ساعدني من بعيد و من قريب.

إلى من تحمل معي صابرا زوجي، أنت تستحق مني الشكر.

إلى كل من علمني حرفا و أنار عقلي نورا إلى كل أساتذتي من الابتدائي حتى الجامعي أشكركم جميعا.

نعيمـــــــــة.

مـــــــقدمـــة

مقدمـــــــــــــــــة :

قامت المنظومة التربوية بإصلاحات و تعديلات على مستوى نظامها الدراسي و مناهجه و نظرا لما وصلت متطلبات المدرسة الحالية هذا ما ألزم المدرسة بتنمية كفاءات المتعلمين بغية الاستمرار و التطوير.

عملت المنظومة التربوية على بناء مناهج دراسية معتمدة تطبيق بيداغوجي جديد يعتمد على المقاربة بالكفاءات حيث يعتبر هذه الأخيرة مبدأ دعم لتعليم و التعلم و ذلك بجعل التعليم أكثر نجاحا بخلق فرص لتوظيف تلك المهارات و القدرات.

من منطلق هذا المبدأ، الذي تقوم عليه المقاربة بالكفاءات ارتأينا إلى تقديم دراسة حول أثر السياق اللغوي في ظل المقاربة السابقة و التي تم من خلالها دراسة ميدانية للسنوات الرابعة ابتدائي نموذجا، و من خلال هذه الدراسة قمنا بطرح مجموعة من الأسئلة ذلك على جانبي العملية التعلمية التي تضم كل من المعلم و المتعلم.

الهدف الأساسي من دراستنا هذه هو البحث عن واقع السياق اللغوي في تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي، و أشكال السياق اللغوي في مادة قواعد اللغة العربية و علاقة اللغة بالسياق اللغوي لدى التلاميذ و هل تعتمد أساسا على مادة القواعد.

لكي تكون دراستنا هذه شاملة قسمنا بحثنا هذا إلى جانبين نظري و تطبيقي حيث يتكون النظري من فصلين و التطبيقي من فصل واحد، ثم خاتمة.

الفصل الأول يحمل عنوان : (آليات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات)، و من خلالها تطرقنا إلى مفهوم المقاربة بالكفاءات، خصائصها، ثم انتقلنا إلى أسباب بناء المناهج المقاربة بالكفاءات، و أخيرا تعرضنا إلى التقويم التربوي و مفاده و أنواعه، و خصائصه و الهدف منه.

أما الفصل الثاني : يحمل عنوان (أثر السياق اللغوي)، و فيه تطرقنا إلى مفهوم السياق اللغوي و تعريف السياق لغة و اصطلاحا، و قمنا بتعريف السياق عند كل من النحاة و البلاغين و الأصوليين و اللغويين المحدثين.

أما الجانب التطبيقي يحمل عنوان (دراسة ميدانية تحليلية لطرائق تدريس قواعد اللغة العربية بالمنهج الجديد)، فقد قمنا بدراسة ميدانية و ذلك بتوزيع استمارات على المعلم و المتعلم، و وضحنا نتائج الاستبيانات و نتائج الدراسة و بعض النماذج من دروس القواعد للسنة الرابعة ابتدائي و أخيرا ضمننا أهم النتائج التي توصلنا إليها بخاتمة.

و قد اعتمدنا على مصادر منها: إسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح، أبو القاسم محمود بن عمر جار الله الزمخشري: أساس البلاغة.

في بحثنا هذا و كأي بحث أكاديمي تعرضنا إلى جملة من الصعوبات و منها : قلة الوقت المتاح، عدم تمكننا من الحصول على بعض المراجع الضرورية للموضوع.

و أخيرا أتقدم بالشكر لجميع من ساعدنا من قريب و من بعيد و خاصة الأستاذ المشرف.

الجانب النظري

الفصل الأول

الفصل الأول : آليات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات :

1- مفهوم المقاربة.

2- مفهوم الكفاءة.

3- تعريف المقاربة بالكفاءات.

3-1 نشأة المقاربة بالكفاءات.

4- مبادئ المقاربة بالكفاءات.

4-1 مبدأ البناء.

4-2 التطبيق.

4-3 التكرار.

4-4 الإدماج.

4-5 الترابط.

5- الكفاءة (مفاهيم أخرى).

5-1 الاستعداد.

5-2 القدرة.

5-3 المهارة.

5-4 التقويم.

6- جدول تمثيل أنواع الكفاءات.

7- تقييم الكفاءة حسب مؤشر الكفاءة.

8- أسباب التوجه نحو المقاربة بالكفاءات.

9- مزايا و أغراض المقاربة بالكفاءات.

10- التعلم في بيداغوجية الكفاءات.

11- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات.

12- جدول المقارنة بالكفاءات بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات.

13- الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات.

14- بيداغوجية المشروع.

15- التقويم التربوي.

15-1- أنواعه.

15-2- جدول للتصنيف.

15-3- التقويم التكويني (البنائي) :

1-مفهوم المقاربة :

1-1 لغة :

"المقاربة لغة تعني الدنو من شخص أو شيء ما"[1]، و هي أيضا كما وردت في معجم لسان العرب أن "المقاربة و القرب هي المشاغرة للنكاح، و هو رفع الرجل"[2].

2-1 اصطلاحا :

"المقاربة تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، و كذا اختبار استراتيجيات التعليم و التقويم"[3]، أي أن المقاربة عبارة عن قاعدة مؤلفة من مجموعة مبادئ التي يتركز عليها إعداد برنامج دراسات، فهي شكل من أشكال حل المشكلات.

"و هي أيضا تصوير و بناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحساب كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، و المردود المناسب من طريقة، و وسائل و مكان، و زمان، و خصائص المتعلم، و الوسط، و النظريات البيداغوجية"[4].

---

[1])- ميلود محجوب و آخرون، تربية عامة، المركز الوطني للتعليم و التعميم الجزائر 1998، ص03.

[2])- ابن منظور لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت، ص (3563).

[3])- ميلود محجوب، نفس المرجع، ص03.

[4])- الأخضر عواريب، اسماعيل الأعور، التقويم في اطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية، عدد خاص ملتقى التموين إلى الكفاءات في التربية، ص 565.

2-مفهوم الكفاءة :

2-1 لغة :

حسب معجم العربية الكلاسيكية و المعاصرة هي : "حالة يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر"،[5] و هي أيضا " مجموعة مدمجة من المهارات الجسمية، الحسية و المهارات العقلية الوجدانية"[6]بمعنى أن الكفاءة عبارة عن مكتسبات شاملة تدمج فيها عدة مهارات و موافق ثقافية و اجتماعية.

2-2 اصطلاحا :

نجد عدة تعاريف منها : "عبارة عن سيرورة معقدة لاكتساب معارف تصويرية و أدائية يستخدم من خلالها قدرات في سياق خاص".[7]

و نجد أيضا أن الكفاءة تختلف باختلاف الحاجة و الميدان.

- إذ نجد تعارف مختلفة لبعض العلماء :

الكفاءة في التدريس حسب **لويس دينيوا** "هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، و من المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة أو نشاط أو عمل معقد على أكمل وجه"،[8] أي أنها العمل الناجع المبني على توظيف مختلف المهارات المكتسبة و التصرفات ذلك من الحياة اليومية.

---

[5])- معجم العربي الكلاسيكي و المعاصر، يوسف محمد رضا، مكتبة لبنان للنشر، ط1 ص (1329).
[6])- ميلود محجوب و آخرون، تربية عامة، المركز الوطني للتعليم و التعميم الجزائر 1998، ص03.
[7])- محمد الصالح حتروبي، المدخل الى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، 2002 ص 42.
[8])- اسماعيل المان، عمر هاشمي، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق المدرسية، الجزائر، ص 04.

2-3 في المجال التعليمي :

تعرف الكفاءة على أنها "مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه".[9]

و يعرفها "**بيار جيلي**" أنها : "حسن التصرف و التكيف في وضعيات إشكالية، فهي إذن إجادة الفعل التعليمي بكل تفاصيله و أنواعه و يستدعى ذلك مجموعة من الموارد و المهارات المدمجة في وضعيات متجانسة لتكون قابلة للملاحظة و القياس حسب مؤشرات محددة".[10]

3-تعريف المقاربة بالكفاءات :

- كما وردت في الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي على أنها "الطريقة في إعداد الدروس و البرامج التعليمية و التي تنص على".[11]
- التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام و تحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف و أنشطة تعليمية.

3-1 نشأة المقاربة بالكفاءات :

" ظهر مصطلح "كفاءة" أول مرة في (و م أ) في المجال العسكري ثم انتقل إلى مجال التكوين المهني الذي حقق بفضلها نجاحا كبيرا ثم تبناها النظام التربوي في بداية الستينات بغرض تصحيح مردود التلاميذ التربوي" و ابتداء من سنة 1980م اتجه هذا المبدأ البيداغوجي إلى تنمية الكفاءات الإنسانية و التقنية معا، أما في "الكبيك" فقد أدخلت بيداغوجيا الكفاءات بداية من 1999م إلى التعليم الثانوي التقني و العام قصد تنمية المهارات و القدرات المعقدة و تطبيق مبادئ العلوم لتتواقف مع العولمة، و كانت بداية

[9])- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار للنشر و التوزيع، ط1، عمان 2003، ص 28.
[10])- قرايرية/ حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديد في إطار الاصطلاحات التربوية، 2009، ص 15.
[11])- الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، جوان 2011 ص 4.

لانتهاج المقاربة بالكفاءات عام 1979م، في فرنسا و ذلك بعد ثبوت فشل التدريس بالأهداف في الوصول بالمتعلم الى التأقلم مع واقعه و التفاعل مع محيطه بصورة مرفية.

أما الجزائر فقد اعتمدت هذه المقاربة في وضع مناهج التعليم العام سنة 2003، في الطور الابتدائي، و في السنة الأولى من التعليم المتوسط بينما طبقت سنة 2008 في أقسام السنة الأولى ثانوي بمختلف فروعها".[12]

4-مبادئ المقاربة بالكفاءات :

تقوم بيداغوجية الكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها :

4-1 مبدأ البناء :

أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة في ذاكرته الطويلة.

4-2 التطبيق :

يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما يكون من المهم للتلميذ أن يكون نشطا في تعلمه.

4-3 التكرار :

أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات و المحتويات.

[12])- حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية و مواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1969م ص (07).

4-4 الإدماج :

يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة و المحتويات و ذلك لا يدرك الغرض من تعلمه.

4-5 الترابط :

يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم و المتعلم بالربط بين أنشطة التعليم و أنشطة التعلم و أنشطة التقييم التي ترمى كلها إلى تنمية الكفاءة.[13]

5-الكفاءة (مفاهيم أخرى) :

5-1 الاستعداد :

هو قابلية فطرية أو مكتسبة تسمح القيام بمظاهر تعليمية نوعية خصوصية و انه يساعد على تقديم مردود عملي مرض في ميدان معين و لا بأس ان أشرنا أن الاستعداد هو القدرة الكامنة في الفرد اذ يتحول الاستعداد الى قدرة ان توفرت للفرد فرصة التدريب أي أن الاستعداد + التدريب = قدرة كما لا يحب نسيان أن الميل و الرغبة عنصران أساسيان لحدوث الاستعداد.

و يقصد بالاستعداد أيضا "مجموعة الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابل للاستجابات بطريقة معينة و قصدية".[14]

أما في معجم علم النفس و التربية: "هو عبارة عن اتجاه نحو سلوك خاص نتيجة عوامل عضوية و نفسية أو هما معا".[15]

---

[13])- الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، جوان 2011 ص4.

[14])- محمد الطاهر سند الله، علاقة القدرة بالتفكير و الابتكار و التحصيل ص (14).

[15])-

5-2 القدرة :

تكون عندما يكون الفرد مهيئا للنجاح و التفوق فالقدرة هي : "ما باستطاعة أي فرد القيام به مثل : (الكتابة، الكلام، المشي)، و هي جملة من الامكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من التفوق و النجاح و ذلك في أداء عدة مهام مختلفة".[16]

5-3 المهارة :

يستخدم البعض مصطلح المهارة كمرادف لمصطلح الكفاءة كما تعرف : "كوثر كوجك" المهارة بأنها : "الجزء الأدائي كما يقوم به الفرد".[17]

5-4 التقويم :

تنظيم و تقدير العملية التعلمية و الذي يمس اتجاهات و رغبات و طرق التفكير لدى التلاميذ، فالتقويم عملية معالجة للجانب الضعيف و تطوير الجانب الصحيح، ذلك لغرض تحقيق الأهداف التربوية التعليمية المرجوة.

6-جدول لتمثيل أنواع الكفاءات :

الكفاءات	مفادها
1_ الكفاءات النوعية :	تتحدد في مقابل الكفاءات المستعرضة، أي أن الكفاءات النوعية هي التي يكتسبها المتعلم في فترة مدرسية محددة.[18] الكفاءة مرتبطة بمادة دراسية معينة، لذلك فهي أقل شمولية وعمومية من الكفاءة المستعرضة، و هي السبيل الى تحقيق الكفاءات الممتدة.

[16])- سهيلة الفتلاوي، كفايات التدريس، المفهوم، التدريس، الأداء، دار النشر، عمان، ط1 سنة 2006 ص 03.
[17])- محمد بن يحي زكريا، المدخل بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم 2003-2004م ص 37.
[18])- جماعة من الباحثين، المقاربات و البيداغوجيا الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو أقل، مديرية تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي، 2006م، ص(22).

2_ الكفاءات المستعرضة	هي تلك الكفاءات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة،[19] أي أن الكفاءة الموسعة هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد و التخصصات و يمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم و التحصيل الدراسي مثل : اكتساب منهجية التفكير العلمي، وهي كفاءة توجد في جميع المواد الدراسية.
3_ الكفاءات الأساسية	"هي كفاءات قاعدية أو جوهرية أو دنيا و هي كفاءات ضرورية في مجال التربية و التعليم، مثل : كفاءة القراءة و كفاءة الحساب، بالنسبة للمتعلم الابتدائي،"[20] بمعنى أن الكفاءات الأساسية هي عماد العملية التعلمية و هي التي يبني عليها النسق في مجال التربية.
4_ كفاءات الإتقان	هي كفاءة تكميلية، و ليست ضرورية، فعدم الغرق أثناء هي كفاءة أساسية فالرشاقة، و السرعة و السباحة في فريق و احترام قواعد السباحة هي كلها كفاءات تكميلية أو كفاءات إتقان و جو.[21]

7-تقييم الكفاءات حسب مؤشر الكفاءة :

ذلك باعتماد مجموعة من المعايير "مؤشر الكفاءة هو السلوك القابل للملاحظة و القياس الذي يبرز من خلال نشاط التعلم، و يعبر عن حدوث فعل التعلم، أو التحكم في مستوى الكفاءات المكتسبة".[22]

[19])- المرجع نفسه ص (22).
[20])- المرجع نفسه (23).
[21])- المرجع نفسه (23).
[22])- الديوان الوطني لتعليم و تكوين عن بعد، تكوين المعلمين، مستوى السنة الثالثة، إرسال 1-2-3 سنة 2010-2011.

8-أسباب التوجه نحو المقاربة بالكفاءات :

فكر علماء التربية في وضع هذا المنهج نظرا لما آلى إليه التعليم مؤخرا : "يعتبر موضوع الكفاءات من موضوعات الساعة لأن هذه المقاربة اختيار تبنته كثي رمن البلدان الراغبة في إصلاح منظومتنا التربوية، و يترتب على هذا التوجه دعوة المدرسين إلى اكتساب كفاءات لتلاميذهم".[23]

و قد اعتمدت المقاربة في بناء المناهج من منطلق " الإدماج" و من حق الأستاذ أن يتساءل لماذا وقع الاختبار على بناء المناهج باعتماد على المقاربة بالكفاءات؟، و الإجابة عن هذا السؤال يستلزم إطلالة على الوضع المعرفي في عنصر الحاضر.

فالمتعلم لا يستطيع أن يكون في مستوى تتبع هذه المعارف المتنامية و الاستفادة أهمها إذا لم يكن يتوفر على ذكاء يرقى إلى فهم مركبات هذا العصر.

و من هنا فان الحديث عن المقاربة بالكفاءات هو في الحقيقة حديث عن "الذكاء" في مفهومه العام.

9-مزايا و أغراض المقاربة بالكفاءات :

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأهداف الآتية :

9-1 تبني الطرق البيداغوجية النشيطة و الابتكار :

"من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية/ التعليمية، و المقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك إذ أنها تعمل على إقحام

[23]- رشيد أيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا المشروع؟ منشورات الشهاب، 2005، ص 9.

التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال انجاز المشاريع و حل المشكلات و يتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي".[24]

9-2 تحفيز المعلمين (المتكونين) على العمل :

" يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشيطة تولد الدافع للعمل لدى المتعلم فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله و تتماشى معه".[25]

9-3 تنمية المهارات و اكتساب الاتجاهات و الميول و السلوكات الجديدة :

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية و العاطفية الانفعالية و النفسية الحركية و قد تتحقق مفردة أو مجتمعة.

9-4 عدم إهمال المحتويات (المضامين) :

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين و إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته كما هو الحال في انجاز المشروع مثلا.

9-5 اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي :

" تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتى ثمارها و ذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار".[26]

من خلال ما ورد نصل إلى المقاربة بالكفاءات تمثل ثروة تعليمية للمعلمين و المتعلمين و هي بيداغوجية وجدت لتجعل المتعلم يتفتح على الحياة و ليواعب على الأداء الحسن و يؤدي دوره على أكمل وجه.

---

[24])- مديرية التعليم الابتدائي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي سنة 2011م، ص5.

[25])- نفس المرجع الصفحة نفسها.

[26])- مديرية التربية و التعليم الابتدائي، المرجع نفسه، ص 05.

10- التعلم في بيداغوجية الكفاءات :

يبنى تعلم التلاميذ في بيداغوجية الكفاءات كما ورد في الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي على الوضعية المشكلة و إعداد المشاريع التي ينبغي أن تكون على صلة بمواقعهم المعيش و أن يسخروا فيها مكتسباتهم المعرفية و المنهجية.

و أن يربطوها بواقعهم و حياتهم في جوانبها الجسمية و النفسية و الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية و تسمح المقاربة بالكفاءات عموما بتحقيق ما يلي :

10-1 إعطاء معنى للتعلم :

"تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ و الربط بينه و بين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم أن يكون لتعلمهم هدف و بذلك لا تكون المعارف و المعلومات التي يكتسبها التلاميذ نظرية فقط بل سيستغلونها حاضرا و مستقبلا، فاكتساب القواعد النحوية و الصرفية و التراكيب اللغوية و غيرها يكون من أجل إنتاج نص معين".[27]

10-2 جعل التعليم أكثر نجاعة :

تضمن المقاربة بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات لاعتمادها أسلوب حل المشكلات و إنماء قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة و صعبة و متنوعة.

تسمح المقاربة بالكفاءات بالتركيز على المهم فقط.

تربط المقاربة بالكفاءات بين مختلف المفاهيم سواء في إطار المادة الدراسية الواحدة أو في إطار مجموعة من المواد.

[27])- المرجع السابق ص 06.

10-3 بناء التعليم المستقبلي :

إن الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التلاميذ و في وضعيات ذات معنى سوف يمكن من تجاوز الإطار المدرسي و يسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلو أخرى لتكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.

11- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات :

"إن المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة الاستنتاجية في التدريس، فعليه أن يكون منظما للوضعيات و منشطا للتلاميذ و حاثا إياهم على الملاحظة و المشاورة و التعاون و مسهلا لهم عملية البحث و التقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب، مجلات، جرائد، قواميس، موسوعات، أقراص مضغوطة، انترنيت...) فبقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات و ينجز مشاريع".[28]

و خلاصة لما تقدم نقول أن بيداغوجية الكفاءات وجدت لتفتح المجال للمعلم لكي ينظم النشاط و يسير التلاميذ بكفاءة و مرونة.

12- جدول المقارنة بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات:

الجدول التالي يوضح [29]:

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفاءات
(أ) الايجابيات :	**(أ) الايجابيات :**
1_ التركيز على عملية التعليم و ليس	1_ الاهتمام بوضعيات إدماجية تحفيزية.

[28])- مديرية التربية و التعليم، المرجع السابق، ص 07.
[29])- محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق ص 18.

على التعلم. 2_ تحسد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة. 3_ مصدر المعرفة هو الكل في الكل. 4_ تحديد معايير واضحة لتقويم نشاط المتعلم مع سهولة اختيار للأدوات. 5_ التركيز على إلقاء الدرس. 6_ تمكين المتعلم من معرفة وجهته و ماذا ينتظر منه. **(ب) النقائص :** 1_ صعوبة صياغة كل الأهداف. 2- تفتيت و تجزئة الأهداف. 3_ الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي. 4_ النقص في التنسيق بين المواد. 5_ خطورة مكننة التربية. 6_ تقليص مبادرة كل من المعلم و المتعلم.	2_ تعتمد على مدخل الوضعيات. 3_ تعدد الموارد. 4_ ضمان تحقيق الأهداف العامة و غايات التربية. 5_ البحث عن استعمال القدرات ضمن وضعيات مختلفة وتحفيزية. 6_ التقويم : تشخيصي، تكويني، تحصيلي. **(ب) النقائص :** 1_ الاهتمام أثر بوضعيات براغماتية نفعية. 2_ التوجه نحو احترافية فعل التعليم التعلم. 3_ الصعوبة في مقيسة التقويم. 4_ تعذر بناء وضعيات تعلمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية.

من خلال الجدول يتبين لنا أن التدريس بالأهداف يبنى على الاهتمام بالمدرس فهو المنظم والمسير للتلاميذ أما النموذج الثاني (الكفاءات) فهو ينبني على التلميذ و مركزية التعليم التعلم إذ يعطي الأولوية للأنشطة التلاميذ الذاتية.

13- الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات :

هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقص يجعله يعيد النظر في معارفه و معلوماته، إنها مشكلة تدعو المتعلم إلى طرح مجموعة من التساؤلات و يتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم و قواعد و قوانين و نظريات و منهجيات و غيرها من الخبرات و ذلك في مختلف المواد.

الوضعية المشكلة إذا هي كل نشاط يتضمن معطيات أولوية و هدفا ختاميا و صعوبات (عراقيل) يجهل من يواجهها حلها.

إذا كلفنا التلاميذ في بداية التعلم بكتابة رسالة إلى جهة ما دون الدراية المسبقة بتقنيات التحرير فإنهم يكونون أمام وضعية مشكلة، للعلم أنه يمكن توظيف الوضعية المشكلة كوسيلة للتعلم أو التقييم.

13-1 أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليمية_ التعلمية :

- تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم.
- تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية وبذلك يصبحون فعالين أكثر.
- تنمي لديهم القدرة على التحليل ة التميز و التصنيف و المقارنة و الاستنتاج و اتخاذ القرار و إصدار الأحكام.
- تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات.

نستخلص مما سبق أنه يكون للوضعية المشكلة معنى في المقاربة بالكفاءات عندما :

- تدفع المتعلم إلى تجنيد كل معارفه و معالمه و خبراته.
- تضعه أمام تحديات و تجعله يعني ذلك.
- تجعله يدرك بأنه يتقدم أثناء انجاز عمل معقد.
- تبين له حدود معلوماته و معارفه و تكشف له عن أهميتها.
- تسمح له باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف.
- تسمح له باكتشاف دور المواد المختلفة في حل المشكلات المعقدة.

نفهم مما ذكر أن وضعية المشكلة تعد حافزا للبحث و المعالجة معا، إذ تعتبر كحافز للتعلم و كذا الإقبال على المشكلة برغبة "الاستمتاع بالعمل"، و كذا توظيف خبرات سابقة أي إدماج المكتسبات القبلية و كذا خلق نوع من البحث عن دراسات جديدة.

14- بيداغوجية المشروع :

"تعد بيداغوجية المشروع أهي طريقة في التدريس[30] إذ تكون بواسطة مشاريع تكون مقترحة من طرف المعلم أو اقتراح التلاميذ، إذ تهدف هذه البيداغوجية إلى تكوين شخصية و علاج المشكلات و حلها ذلك بتعويده على النفس.

إذ ترجع فكرة المشروع في التعليم إلى القرن الثامن عشر، و التاسع عشر "**كروس**" "**قروبل**" و غيرهم حين نادوا بحرية الطفل و جعله المحور الرئيسي في العملية التربوية".

- أ- ترمي بيداغوجية المشروع إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها :

- جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم و وضعهم في سيرورة تعلم مستمر.
- مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل و استعمال الفوج لبناء المعرفة و تطويرها.

[30])- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، ص9.

- إعطاء معنى (دلالة) لما يقترح على التلاميذ من أنشطة.
- تنمية القدرات العقلية للتلاميذ إذ إن انجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء و قبولها و التعاون و التوفيق بين الحاجات الفردية و حاجات الجماعة و تطوير التفكير النقدي عندهم.
- تتجسد هذه البيداغوجيا بواسطة مشاريع بأن تكون من اقتراح المعلم أو من اقتراح التلاميذ على أن يكونوا أطرافا فاعلة فيها أي يسخر كل واحد منهم مكتسباته وفق أهداف محددة.

- ب- لإعداد المشروع و تنفيذه ينبغي إتباع المراحل الآتية :

-اختيار المشروع : المعلم على التلاميذ مجموعة من المشاريع و يناقشها معهم أو يختار التلاميذ المشاريع حسب رغباتهم و ميولاتهم، ثم يقوم بتفويجهم.

- وضع خطة المشروع : يقوم التلاميذ بوضع لمشروعهم بمساعدة المعلم، و يتبعونها عند تنفيذ المشروع.

- تنفيذ الخطة : (تنفيذ المشروع) : و هي المرحلة التي يمارس فيها التلاميذ الخطة التي وضعوها للمشروع، ممارسة عملية للوصل إلى الانجاز النهائي، و في هذه المرحلة بتدخل المعلم من حيث لأخر لتوجيه أعمال التلاميذ.

- الحكم على المشروع (تقويم المشروع) : في النهاية و بعد تنفيذ خطة المشروع تأتي مرحلة تقويم المشروع لمعرفة مدى تحقيق النتائج المنتظرة من المشروع.[31]

[31])- التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية للطوريين الأول و الثاني، تكوين عن بعد التعليمية العامة، الارسال الثاني، 1999، ص 35.

15- التقويم التربوي :

15-1 مفهومه : هناك عدة تعاريف مختلفة لمصطلح التقويم حيث لا يكاد مرجع من المراجع العربية أو الأجنبية إلا و تجد فيه فصلا حول عملية التقويم و ذلك لأهميته الكبيرة في المجالات التربوية و العلمية.

أ- لغة :

"نجد جل المعاجم العربية قد أجمعت على تعريف التقويم على أنه تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته و تصحيح أو تعديل ما أعوج".[32]

هذا يوحي إلى أن التقويم عملية ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل و كذا التركيز على جانب التشخيص و الإصلاح و التحسين و التطوير.

ب-اصطلاحا :

يعرف التقويم التربوي "عملية منظمة لجمع و تحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية و اتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية و إثرائها"،[33]أي إعطاء جانب من المعالجة للجانب الضعيف و محاولة تصحيحه و كذا تطوير إثراء الجانب السليم.

يعد التقويم ميزة رئيسية في السلوك البشري، فهو العملية التي يتم من خلالها جمع المعلومات و تفسير الأدلة هذا ما يؤدي إلى استمرار العملية التعليمية وذلك بإعطاء نشاط يساعد المتعلم و المعلم على تحقيق الأهداف المرسومة في المنظومة التربوية.

15-2 التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات :

---

[32])- جماعة من الباحثين، بتكليف من المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.

[33])- جماعة من الباحثين، مبادئ القياس و التقويم في التربية، عمان، ط1، 1989م، ص 11.

"إن الكفاءة تنمي و تقيم عن طريق انجاز مهمة (أو مهام) معينة و عبر الأثار المترتبة عنها (الأداء) و المهمة هي النشاط الذي ينبغي على المتعلم القيام به في سياق معين قصد بلوغ هدف ما مثل إنتاج نص مكتوب باستخدام وسيلة معينة (كتابة رسالة إلى صديق و نسخها بواسطة الحاسوب).

تحدد المهمة بواسطة المعايير التي تعين هي بدورها ما هو منتظر بالنسبة لهدف تعليمي واحد أو بالنسبة لعدة أهداف تعلمية، كما أنها تتطلب مجموعة من التعليمات التي يوجه بواسطتها نشاط المتعلم مثل عناصر الطريقة التي ستتبع و كذا شروط الانجاز.

تتم عملية الحكم على المهام المنجزة باعتماد مجموعة من المعايير المتعلقة بسيرورة انجاز المشروع أو النتيجة المتوصل إليها.

و يتركز التقييم في المقاربة بالكفاءات على تقييم السيرورة و النتيجة معا، و ذلك وفق أشكال التقييم الشائعة التي يمارسها المعلم.

لإنجاح عملية التقييم التي يمارسها المتعلم و المعلم على السواء، يستحسن استعمال شبكة تظم مجموعة من المقاييس و المؤشرات و تكون مرنة بحيث يستطيع المستعمل إضافة أو إلغاء ما يراه مناسبا حسب الحاجة.[34]

15-3 أنواع التقييم التربوي :

أ- التقويم الشخصي (المبدئي) :

يجريه المعلم قبل الفعل التعلمي للتأكد من المكتسبات القبلية للتلاميذ و ذلك من أجل تسكين التلاميذ في المجموعات التعليمية المناسبة لمستوياتهم و خبراتهم في الأساسيات الضرورية السابقة و التي نرى أنها لازمة لتعليم وحدات جديدة أو أنها ترتبط باستراتيجيات تعليمية

[34])- الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية جوان 2011، ص 29.

معينة، أو بطريقة تدريس محددة، "فالتقويم التشخيصي ضروري عند بداية التعليم للتعرف على مستويات التلاميذ الفردية من حيث الكفاءة و المهارة، و كذلك تحديد التلاميذ الذين حققوا اتقانا لعناصر التعليم السابقة و التلاميذ الذين يعانون من قصور أو ضعف بحيث يمكننا تضيفهم في مجموعات مناسبة للبدء في التعليم".[35]

و يهدف التقويم التشخيصي : "إلى اكتشاف نواحي القوة و الضعف في تحصيل التلاميذ و ذلك بتحديد صعوبات التعليم حتى يمكن علاجها، فيتم بذلك تحديد أفضل موقف تعلمي للتلاميذ في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

نجد أيضا أنه يساهم إدراك إمكانات تعلم التلميذ من حيث :

- نقصه في أداء مهام معينة.
- تحديد مستوى معارفه غير المكتملة حول الكفاءات القبلية.
- ترشيد العملية التعلمية في ضوء إمكانات التلميذ.
- فحص عادات سيئة يكون التلميذ قد اكتسبها من قبل.
- فخص ضعفه على مستوى تفعيل معارفه في حل وضعيات مستهدفة.
- تحديد مواطن الضعف في معارف و مهارات التلميذ أو غياب الرغبة و التحفيز و هما ضروريان للإقبال على التعلم.[36]

يبقى التقييم التشخيصي منطلقا مهما في بداية أي عملية تعليمية ذلك لأن عملية التعليم ترتكز على منطلقات توصلهم الى معرفة قدرات التلميذ و كيفية توظيفها و توجيهها، هذا ما يؤكد للمعلم من التأكد من امتلاك المتعلم للكفاءات القبلية لبناء معارف جديدة، هذا لضمان نتائج بناءة.

[35])- كمال عبد الحميد إسماعيل، محمد نصر الدين رضوان، ص 25.
[36])- راقد عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط1، 2007م، ص 22.

ب-التقويم التكويني (البنائي) :

الذي يرافق الفعل التعلمي و هذا النوع من التقييم يسمح للأستاذ من تشخيص النقص و معالجته و ذلك من خلال الانجاز و التنفيذ، إذ يظهر دور الأستاذ في التدخلات المبادرة لتصحيح الثغرات.

"إن التقويم التكويني، هو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم و التعلم، و يهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها و تحسين الممارسات التربوية".[37]

- **و يهدف** التقويم التكويني إلى :

- كشف العوائق و محاولة تعديلها.
- يساعد المتعلم و المعلم بتقويم أدائهم.
- يسمح بتتبع مجهودات التلاميذ.
- تصحيح المسار و سد الثغرات.

يسمح التقويم التكويني بإمكانية اكتشاف و معرفة أين؟ و كيف؟ و متى يشعر التلميذ بالمشاكل التي يواجهها هذا ما يعطي فرصة للأستاذ بإظهار دوره الفعال في تشخيص النقائص و معالجتها ميدانيا.

[37])- رافد عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة التربوية ص (22).

ج- التقويم التجميعي (الختامي) :

يأتي التقويم التجميعي (الختامي) غالبا في نهاية السنة الدراسية أو عند انتهاء مقرر دراسي ما، يتميز التقويم التجميعي بتتبع مجهودات و قياس الصعوبات لدى التلاميذ، و كذا تلخيص التقدم بالنسبة للتلاميذ و تقدير مدى تحصيل التلاميذ لأغراض التعليم التي وضعت في المنهج.

- أهداف التقويم الإجمالي : [38]

- تقدير التحصيل النهائي للتلاميذ.
- تقدير نجوع المناهج و فعاليته.
- التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج إن دعت الضرورة.

و بما أن الاختبارات هي وسائل التقويم المعتمدة في مؤسساتنا التربوية، و السؤال عامل حاسم في تقرير النتائج فانه يحتاج إلى إعداد عملي و صياغة دقيقة.

و من أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار في المقاربة بالكفاءات ما يلي :

- أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.
- يجب أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة.
- الأسئلة تكون متدرجة حسب صعوبتها و حسب مستوى الكفاءة.
- فالأسئلة تكون مستقلة غير مرتبطة فيما بينها، فإذا أخفق المتعلم في الإجابة عن السؤال السابق لا يعيقه ذلك في السؤال اللاحق.[39]

[38])- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر، عمان، دط، دت، ص (14).
[39])- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر، عمان، دط، دت، ص (14).

16- علاقة التقويم التشخيصي بالتقويم التكويني و التقويم التجميعي :

لا شك أن هذه الأنواع الثلاثة الرئيسية للتقويم تتفاعل يما بينها باعتبار وقت إجرائها و كذلك باعتبار الغرض الرئيسي منها، فكل نوع منها يعتمد على وصل إليه النوع الأخر من نتائج ليجعله نقطة بداية له، و سنقدم فيما يلي بعض النقاط التي توضع علاقة جد مهمة و هي التي تربط التقويم التشخيصي بكل من التقويمين التكويني و التجميعي و هي ملخصة كالآتي: [40]

- يساهم التقويم التكويني في إمداد التلميذ بالتغذية الرجعية التي تكشف عن جوانب القوة و جوانب الضعف في تحصيله الدراسي، فهذه تعتبر إجراءات تشخيصية ذات أهمية.
- يعتبر التقويم التكويني مفيدا جدا عندما يستخدم المراحل المتوسطة أثناء العمل في تطوير المناهج و طرق التدريس حيث يساعد في الكشف عن الصعوبات التي قد يواجهها التلاميذ، و هي أيضا إجراءات تشخيصية مهمة.
- يحاول التقويم التشخيصي الكشف عن المشكلات التي يمكن أن يكون لها تأثير على النتائج التي يسعى إليها التقويم التشخيصي.

و أخيرا يمكن تلخيص الإجراءات الأساسية للتقويم التربوي من حيث أسس التصنيف و نوع التقويم و وظيفته و الأدوات المستخدمة في الجدول التالي : [41]

16-1 جدول التصنيف :

أسس التصنيف	نمط التقويم	وظيفة التقويم	الأدوات المستخدمة

[40])- كمال عبد الحميد إسماعيل، محمد نصر الدين رضوان، مرجع سبق ذكره ص 177-118.
[41])- كمال عبد الحميد إسماعيل، محمد نصر الدين رضوان، مرجع سبق ذكره ص 162.

طبيعة عملية القياس	الأداء الأقصى	التحقيق من : ما الذي يستطيع أن يفعله التلميذ عندما يؤدي الأداء بأقصى وسعه (استطاعته)؟	اختيارات الاستعدادات– اختيارات التحصيل– اختيارات القدرات– اختيارات اللياقة.
	الأداء المميز	التحقيق من : ما الذي يستطيع أن يفعله التلميذ عندما يؤدي الأداء المعتاد في طل الظروف الطبيعة؟	مقاييس الاتجاهات– قوائم الميول– قوائم الشخصية– أساليب الملاحظة– أراء الرفاق.
الاستخدامات	التصنيف (الإرشادي)	التعرف على ما يملكه الفرد من المهارات التي تعتبر متطلبات أساسية للعمل و على درجة التمكن اللازمة لتحقيق الأغراض الموضوعية للبرنامج الدراسي أو التدريبي.	اختبارات التهيؤ– اختبارات الاستعدادات– اختبارات القبول (الالتحاق) بالمهن و الأعمال و التخصصات و فروع الدراسة المختلفة– قوائم التقدير الذاتي– أساليب الملاحظة.
	التشخيصي	تحديد مسببات العلل و الإعاقات العقلية و البدنية و الانفعالية و البيئية التي يعزى إليها السبب في صعوبات التعلم المختلفة.	الاختبارات التشخيصية المنشورة– اختبارات يضعها الأستاذ– أساليب الملاحظة المناسبة.
	التكويني (البنائي)	تحديد التقدم في التعلم– الإمداد بمعلومات التغذية الرجعية عن	اختبارات التمكن التي وضعها الأستاذ– عمل اختبارات معدلة من

		جوانب القوة و الضعف في التعلم– تحديد و إصلاح أخطاء التعلم.	اختبارات منشورة– أساليب الملاحظة المناسبة.
	التجميعي (الختامي)	التعرف على مقدار التحصيل في نهاية المقرر أو السنة الدراسية بغرض وضع الدرجات أو منح شهادات تخرج في المجالات المختلفة.	اختبارات يضعها الأستاذ– مقاييس تقدير الأداء– مقاييس الإنتاج.
طريقة تفسير النتائج	المعيار المرجعي	وصف أداء التلميذ عن طريق تحديد الوضع النسبي له داخل مجموعة معلومة العدد من التلاميذ، كأن نقول أن رتبة التلميذ 10 في صف يتكون من 50 تلميذا.	اختبارات الاستعداد المقننة– اختبارات التحصيل المقننة– قوائم الميول– استبيانات التوافق– اختبارات من صنع الأستاذ.
	المحك المرجعي (المعيار القياسي)	وصف أداء التلميذ بلغة خاصة التراكيب تكون وثيقة الصلة بالأعمال و الوجبات التي يقوم بها.	اختبارات التمكن التي وضعها الأستاذ– عمل اختبارات معدلة من اختبارات منشورة– استخدام بعض أساليب الملاحظة.

الفصل الثاني

فصل الثاني : أثر السياق اللغوي في تعليمية اللغة العربية :

1- السياق في الدرس اللغوي.

2- ما هية السياق.

2- 1- لغة .

2 – 2 – اصطلاحا.

3- أنواع السياق.

3 – 1 – السياق اللغوي.

3 – 2 – السياق العاطفي.

3 – 3 – السياق الموقف.

3 – 4 – السياق الثقافي.

4- السياق عند كل من :

4 – 1 – النحاة.

4 – 2 – البلاغيين.

4 – 3 – الأصوليين.

4–4–اللغويين المحدثين.

1-السياق في الدرس اللغوي :

السياق محور من محاور علم الدلالة، و منهج خاص في دراسة المعنى، حيث اهتم العلماء به على اختلاف توجيهاتهم و هذا لأهميته البالغة، و ذلك يظهر خلال ما جاء به كل من اللغويين و النحاة. و الأصوليين، و البلاغيين و غيرهم.

2-ماهية السياق لغة و اصطلاحا:

2-1- مفهوم السياق لغة : إن الباحث في المعاجم تستوقفه جملة من الدلالات لمادة (س-و- ق)، نذكر منها ما جاء في المعاجم التالية:

مفهوم السياق في المعجم اللغوي الصّحاح: " [...] ساق الماشية [...] فهو سائق و سوّاق [...] و استاقت فانساقت و ساق إلى امرأتي صداقها أي حمله لها، و السياق نزع الرّوح أي في حالة احتضار [...] ".[1]

و جاء السياق في قاموس المحيط :" [...] تساوقت الإبل أي تتابعت و تقاودت [...] "[2]

السياق في معجم أساس البلاغة : "[...] ساق الله خيرا أي أرسله ، و ساق إليها المهر، و ساقت الريح السحاب[...] و تساوقت الإبل: تتابعت، و هو يسوق الحديث أحسن سياق "[3]

أما السياق في معجم العرب:" [...] و المساوقة كأن بعضها يسوق بعضا [...]" و يقال فلان في السياق أي في النزع أي يحتضر.

---

[1]- إسماعيل بن حماد الجوهري : الصحاح دار العلم للملايين، لبنان، ط2، 1979، ج4، ص 1500.

[2]- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: قاموس المحيط ، دار الكتب العلمية ، لبنان ، ط2، 2007، ص 910.

[3]- أبو القاسم محمود بن عمر جهر الله الزمخشري: أساس البلاغة ، الدار النموذجية ، بيروت ط 1، 2003، ص 422. 422.

و يقال له السياق أيضا، و أصله سواق، فقلبت الواو ياء لكسرة السين، و هما مصدران من ساق يسوق [...]"[1]. أي أن استعمل العرب لكلمة سياق يدور حول التتابع و الاتصال، فإن تساوق الإبل من التتابع، و التتابع اتصال.

2-**2- مفهوم السياق اصطلاحا:** السياق في الاصطلاح يبين معنى الكلمة في موضعها الذي اختاره كل من المتكلم و السامع معا.

و قد عرف محمود السعران السياق بقوله هو: "جملة العناصر المكونة للموقف الإعلامي أو للحال الكلامية "[2]، بمعنى أن السياق هنا هو الكلام الذي يعرف الموقف أو الحال الكلامي.

" و السياق هو البيئة اللغوية التي تحيط بالكلمة أو العبارة أو الجملة و تستمد أيضا من السياق الاجتماعي ، و سياق الموقف و هو المقام الذي يقال فيه الكلام بجميع عناصره، من متكلم و مستمع، و غير ذلك ، من الظروف المحيطة، و المناسبة التي قيل فيها الكلام "[3]، بمعنى أن السياق هو الموقف الفعلي الذي توضع فيه الملفوظات، و المتضمن لكل ما نحتاجه لفهم و تقييم ما يقال، فالسياق ضروري لابد من مراعاته أثناء إنتاج الكلام، فلكل مقام مقال.

3- **أنواع السياق:** اختلفت أنواع السياق باختلاف أحوال الكلام، " فدراسة معاني الكلمات تتطلب تحليلا للسياقات و المواقف التي ترد فيها. حتى ما كان منها لغويا، و معنى الكلمة – على هذا يتعدل تبعا لتعدد السياقات التي تقع فيها،أو بعبارات أخرى تبعا لتوزيعها اللغوي.

وقد اقترح k.ammer،ك.عمر تقسيما للسياق ذا اربع شعب يشمل:

3-1-السياق اللغوي linguistic context

[1]- أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة ، 2003، ج 4 ، ص 753.
[2]- فوزي عيسى، رانيا فوزي عيسى: علم الدلالة النظرية و التطبيق، دار المعرفة الجامعية الاسكندارية، ط1، 2008، ص 111.
[3]- فوزي عيسى، رانيا فوزي عيسى: المرجع نفسه، ص111.

3-2-السياق العاطفي emotional context

3-3-سياق الموقف sittuational context

3-4-السياق الثقافي culturel context" معنى ذلك أن كي يتبين

معنى كلمة علينا أن ننظر في السياق الذي وردت فيه.ولكل نوع من أنواع هذه السياقات تعريف دقيق.

3-**1-السياق اللغوي:** و يتمثل عناصره في التركيب الصوتي، والصرفي، والنحوي :

"[...] يمكن التمثيل له بكلمة « good »الإنجليزية ومثلها كلمة "حسن" العربية [...] التي تقع في سياقات لغوية متنوعة:

فإذا وردت في سياق لغوي مع كلمة"رجل" كانت تعني الناحية الخلقية"[1]

"وإذا وردت وصفا لطبيب مثلا كانت تعني التفوق في الأداء [...] وإذا وردت وصفا للمقادير كان معناها الصفاء و النقاوة [...] وهكذا "[2].

فالسياق اللغوي إذا هو كلمة واحدة داخل تركيبات مختلفة تكون لديها دلالات مختلفة.

3-2- **السياق العاطفي :** هو كل ما يتعلق بالعوامل النفسية و الاجتماعية، "[...] فكله "Love" الإنجليزية غير كلمة "Like" رغم اشتراكهما في أصل المعنى، و هو الحب، و كلمة "يكره" العربية غير كلمة " يبغض" رغم في اشتراكهما في أصل المعنى ذلك"[3]، فقولي مثلا "أحب أمي" و آخر يقول "أحب الموز" فهنا تختلف درجة انفعال قوة الحب "للأم" أو "الموز" أو ضعفه ، فدرجة قوة حب "الأم" تفوق بكثير درجة حب "الموز" ، بهذا فالسياق العاطفي يحدد درجة القوة و الضعف في الانفعال، فالكلمتين السابقتين رغم اشتراكهما في أصل المعنى إلا أنه لا يمكن التعبير

[1]- أحمد مختار عمر ، علم الدلالة ، عالم الكتب ، القاهرة ،ط5، 1998، ص 69.
[2]- أحمد مختار ، المرجع نفسه، ص 70.
[3]-

و استخدام أحدهما في كل حالة حب باختلاف درجاتها و اختلاف الطرف الذي نكن له الشعور الحب.

3-3 سياق الموقف : أي الحال الذي يصدر فيه الكلام.

" و أما سياق الموقف فعني الموقف الخارجي الذي يمكن أن تقع فيه الكلمة مثل كلمة " يرحم " في مقام تشميت العاطس : " يرحمك الله " (البدء بالفعل) و في مقام الترحم بعد الموت : " الله يرحمه " (البدء بالاسم)، فالأولى تعني طلب الرحمة في الدنيا، و الثانية تعني طلب الرحمة في الآخرة، و قد دل على هذا سياق الموقف إلى جانب السياق اللغوي المتمثل في التقديم و التأخير".[1]

و هذا يعني أن في سياق الموقف تتغير دلالة الكلمة بتغير الموقف أو المقام فهذا السياق إذن متصل بالحال الذي يؤثر في النص الملفوظ أو البيئة التي قيل فيها فكلمة مثلا يكون لها معنى إما محمود أو منبوذ حسب المجتمع.

3-4- السياق الثقافي : و هو ما يتعلق بثقافة الأشخاص و معارفهم.

" أما السياق الثقافي فيقتضي تحديد المحيط الثقافي أو الاجتماعي الذي يمكن أن تستخدم فيه الكلمة(...) و كلمة " جذر " لها معنى عند المزارع، و معنى ثاني عند اللغوي، و معنى ثالث عند عالم الرياضيات (...) "[2] هذا يعني أن الكلمة يكون لها معنى من خلال ثقافة الأشخاص أو مستواهم المعرفي، كمثال على ذلك : كلمة (الخط) فهي عند الطالب تعني الكتابة، و هي غير ذلك عند عامل الهاتف، أو عند النجار، أو عند الفلاح، أو العامل في وزارة النقل و المواصلات.

[1])- أحمد مختار عمر، علم الدلالة عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998 ص 71.
[2])- أحمد مختار عمر،المرجع نفسه ص 71.

4-السياق عند النحاة و البلاغيين و الأصوليين و اللغويين المحدثين :

سنتطرق إلى السياق عند النحاة و البلاغيين و الأصوليين و اللغويين المحدثين :

4-1 السياق عند النحاة : لقد كان اهتمام النحاة بالسياق في العديد من المناسبات، حيث اعتنى الخليل بالعلاقة بين المتكلم و المخاطب، و ذلك في أن (قد) جواب لمن قال : لما يفعل، فتقول في الجواب : قد فعل، و قال الخليل أن هذا الكلام لقوم ينتظرون الخبر فقال الخليل : " إن العرب قد تترك في مثل هذا الخبر الجواب في كلامهم لعلم المخبر لأي شيء وضع هذا الكلام "[1]إذن هنا نتأكد في أن الخليل قد اعتمد اعتمادا واضحا على السياق اللغوي و الغير اللغوي في تقعيده النحوي، ليبين مبنى التراكيب و دلالاتها.

استفاد سيبويه، بما قام به الخليل، فأعطى كلا من السياق اللغوي و سياق الحال اهتماما كبيرا و ذلك لما له من أثر في مباني التراكيب من حيث الذكر و الحذف أو التقديم و التأخير أو التوجيه النحوي و الحكم بصحة التركيب.

" و يقول سيبويه في قوله : (ضرب عبد الله زيدا) : " فان قدِّمت المفعول و أخِّرت جرى اللفظ كما جرى في الأول، و ذلك قولك : ضرب زيدا عبد الله، لأنك إنما أردت به مؤخرا ما أردت به مقدما، و لم ترد أن تشغل الفعل بأول منه و إن كان مؤخرا في اللفظ، فمن ثم كان حد اللفظ أن يكون فيه مقدما، و هو عربي جيد كثير، كأنهم إنما يقدمون الذي بيانه أهم لهم و هم بيانه أعنى و إن كانا جميعا يهمانهم و يعنيانهم "[2] فهو في هذا النص يعتمد على دلالات العلامة الإعرابية في بيانها للفاعل و المفعول حتى مع التقديم و التأخير فقد لاحظ أن المعنى النحوي لزيد و عبد الله غير مختلف في كلتا الجملتين، و هذا يتضح في قوله : (جرى اللفظ كما جرى في الأول) أي رفعت

[1])- سيبويه، الكتابة، تح : الأستاذ عبد السلام محمد هارون، دار الجبل بيروت ط1، د ت ج 3 ص 103.
[2])- سيبويه، الكتاب : ج1، ص 34.

الفاعل (عبد الله) مع التأخير، و نصب المفعول (زيدا) مع التقديم، و هذه العلامة الإعرابية من عناصر السياق اللغوي الدالة على الفاعل و المفعول في مثل هذه الجمل التي خالفت الرتبة الأصلية، ثم يربط سيبويه هذا التقديم بإرادة المتكلم- أو العرب لأنك إنما أردت بالفاعل المؤخر ما أردت به مقدما، و لم ترد أن تشغل الفعل بالمفعول و إن كان الفعل مؤخرا في اللفظ، و هذا التقديم عربي جيد، بل كثير، لأن العرب تقدم الذي بيانه أهم و أعنى لهم، فقد اكتسبوا من ذلك ضربا من التوسع في الكلام ".[1]

" و يؤكد على دلالة العلامة الإعرابية و تفريقها بين نائب الفاعل و المفعول، فيما بني للمفعول من الأفعال التي تنصب مفعولين ليس أصلها المبتدأ أو الخبر، نحو : (كسي عبد الله الثوب) و (أعطي عبد الله المال)، فقد انتصب الثوب و المال، لأنهما مفعولان تعدًى إليهما فعل مفعول هو بمنزلة الفاعل، و إن شئت قدَّمت و أخَّرت، فقلت : كسي الثوب زيد، و أعطي المال عبد الله، كما قلت : ضرب زيدا عبد الله، فأمره في هذا- أعلى أمر نائب الفاعل في التقديم و التأخير كأمر الفاعل."[2]

و يؤكد سيبويه على دور العناية و الاهتمام في تقديم المفعول على الفعل كذلك، فيقول : " و إن قدمت الاسم فهو عربي جيد، كما كان ذلك عربيا جيدا، و ذلك قولك : زيدا ضربت، و الاهتمام و العناية هنا في التقديم و التأخير سواء، مثله في : ضرب زيد عمرا و ضرب عمرا زيد"[3] و يبدو أن ابن جني (392هـ) لم يأخذ بالعلة الذي ذكرها سيبويه بشأن التقديم و التأخير، بل نذهب إلى أن المفعول قد شاع عنهم و اطرد من مذاهبهم كثرة تقدمه على الفاعل، حتى دعا ذاك أباعلي إلى أن قال : "إن تقدم المفعول

[1] محمد سالم صالح، أصول النظرية السياقة الحديثة عند علماء العربية و دور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى، http://www.alukah.net/ 2013-03-02، الساعة الرابعة.

[2])- ينظر : سيبويه : الكتاب، ج1، ص 42.

[3])- ينظر : سيبويه : المرجع نفسه، ج1، ص 80-81.

على الفاعل قسم قائم برأسه، وإن كان تقديم الفاعل قسم أيضا قائم برأسه، وإن كان تقديم الفاعل أكثر، وقد جاء به الاستعمال مجيئا واسعا "[1]

أي أن المفعول لم يتقدم للعناية و الاهتمام به، وإنما يصير تقديم المفعول لما استمروا كثر كأنه هو الأصل، وتأخر الفاعل كأنه أيضا هو الأصل. [2]

و لعل إبن جني لما ذهب إلى هذا الرأي إنما قصد ذلك التقديم الذي لا يقتضي المقام حصوله. [3]

ويؤكد سيبويه العلاقة بين التقديم و التأخير و ما في نفس المتكلم من يقين أوشك في هذا الباب فيقول:"فإذا ابتدأ كلامه على ما في نيته من الشك اعمل الفعل قدَّم أو أخَّر"[4].

أي أنه إذا كان في نيته الشك من ابتداء الكلام أعمل الفعل سواء قدَّمه أو أخَّره، فيقول: " ظننت زيدًا قائمًا، وزيدًا ظننت قائمًا، وزيدًا قائمًا ظننت، وهكذا يظهر أن التقديم و التأخير في هذا الباب ليس للعناية و الاهتمام كالموضع السابق في تقديم المفعول على الفاعل أو الفعل، و إنما تأخير الفعل هنا لعامل نفسي طرأ على المتكلم أثناء كلامه و حول يقينه إلى الشك " [5]وذلك لعدم يقينه لكون زيد قائما.

فألزمه ذلك المعنى أن يورد كلامه على ما كان في نفسه من يقين أولاً، فلما كان في نفسه الشك في البداية جاز أن يورد ألفاظه على أعلى وجه شاء، كما أن سيبويه لم يقتصر في تفسير سر التقديم على العناية و الاهتمام، و إنما ذكر أيضا أن التقديم قد يكون لتنبيه المخاطب وتأكيد الكلام[6]

و هكذا يتضح أن التقديم و التأخير يقع عند سيبويه كثيرا بدافع من العناية و الاهتمام، كما يأتي أحيانا للتنبيه و التوكيد، و هذا ما نقله عبد القاهر منسوبا إلى سيبويه حيث يقول: "و هذا الذي قد ذكرت من أن

---

[1])- ابن جني: الخصائص، ت ج، محمد علي النجار، المكتبة العلمية، مصر، دط، د ت، ج1، ص 295.
[2])- ابن جني: المصدر نفسه، ج1، ص 298.
[3])- عبد القادر حسين، أثر النحاة في البحث البلاغي، دار النهضة، القاهرة، مصر، ط1، 1970 ص 86.
[4])- سيبويه: الكتاب، ج1، ص 112.
[5])- عبد القادر حسين، المرجع نفسه، ص 81.
[6])- عبد القادر حسين: المرجع نفسه ص 82-83.

تقديم ذكر المحدَّث عنه يفيد التنبيه له قد ذكره صاحب الكتاب في المفعول إذا قدم فرفع بالابتداء، وبني الفعل الناصب كان له عليه و عدِّى إلى ضميره فشغل به كقولنا (ضربت عبد الله) : عبد الله ضربته، فقال : و إنما قلت (عبد الله) فنبهته له ثم بنيت عليه الفعل و رفعته بالابتداء".[1]

و يبين من أين كان تقديم الاسم فيما سبق دالا على التنبيه و مؤكدا للكلام فيقول سيبويه: " فان ذلك من أجل أنه يؤتي بالاسم معرى من العوامل إلا لحديث قد نوى إسناده إليه، و إذا كان كذلك فان قلت (عبد الله) فقد أشعرت قلبه بذلك أنك قد أردت الحديث عنه، فان جئت بالحديث (...) فقد علم ما جئت به، و قد وطَّأت له و قدَّمت الإعلام فيه، فدخل على القلب دخول المأنوس به، و قبله قبول المتهيء له المطمئن إليه، و ذلك لا محالة أشدَّ لثبوته، و أنفى للشبهة، و أمنع للشك، و أدخل في التحقيق"[2]، اهتم سيبويه بالتقديم و التأخير و هذا عناية و اهتمام، كما أشار سيبويه في مواضع متفرقة إلى طريقة الأداء اللغوي المصاحبة للتركيب، أو ما يطلق عليه التطريز الصوتي، و المتمثلة في "الوقف" " النَّبر و التنغيم " بمعنى كيفية أداء الأمر و النهي و الاستفهام و ذلك بالإشارة على ذلك.

فأما الوقف فقد اعتمد عليه سيبويه في توجيه المعنى على مستوى التركيب و جعله ضابطا لصحة التركيب فمن ذلك قوله: " واعلم أنه يقبح: زيدا عليك، و زيدا حذرك، لأنه ليس من أمثلة الفعل، قبح أن يجري ما ليس من الأمثلة مجراها، إلا أن تقول: (زيدا)، فتنصب بإضمارك الفعل، ثم تذكر (عليك) بعد ذلك "[3]، يعطي لنا سيبويه مثال عن الوقف و كيفية استخدامه في التركيب.

ما منعها أن تكون كقولك: " ما يدريك أنه لا يفعل؟ فقال: لا يحسن ذا في ذا الموضوع، إنما قال: (و ما يشعركم)، ثم ابتدأ فأوجب فقال: (إنها إذا جاءت لا يؤمنون)، و لو قال: (و ما يشعركم أنها إذا جاءت لا

[1])- الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص 153.
[2])- سيبويه: الكتاب، ج1، ص 128.
[3])- سيبويه: المرجع نفسه، ج1، ص 252-253.

يؤمنون)، كان ذلك عذرا لهم "[1]، كل هذا عبارة عن وفق اعتمد عليه سيبويه في هذه الأمثلة و ذلك ليبين لناصحة التركيب فيها.

و هذا اتضح أن الوقف– و هو من عناصر الأداء اللغوي للنص – يسهم بشكل واضح في تفسير النصوص و بيان دلالتها، و لا يفوتنا جهد علماء القرآن و القراءات في بيان مواضع الوقف و الابتداء في النص القرآني.

أما " التغنيم " فيظهر من قول سيبويه في باب الندبة: " اعلم أن المندوب مدعو و لكنه متفجَّع عليه، فان شئت ألحقت في آخر الاسم الألف، لأن الندبة كأنهم يترنمون فيها، واعلم أن المندوب لابد من أن يكون قبل اسمه (يا) أو (وا)، كما لزم (يا) المستغثات به و المتعجب منه".[2]

إذن لم يكن علماء العرب بعيدين عن إدراك وظيفة السياق و دلالته، فالنحاة الأوائل، و على رأسهم الخليل و سيبويه، اعتمدوا على السياق بشقيه في التقعيد النحوي، و يبدو ذلك جليا من اعتمادهم على السياق اللغوي في بيان مبنى التركيب و دلالاته و تجويزهم بهذا السياق حذف أحد عناصر الجملة و طريقة ترتيب هذه العناصر اللغوية داخل التركيب، و استعانتهم بطرق الأداء اللغوي المصاحبة للنطق بالعبارة كالوقف و النبر و التنغيم.

و أما اعتمادهم على سياق الحال فيتضح من استعانتهم بإرادة المتكلم و المخاطب في تعيين معنى التركيب و اهتمامهم بمضمون الرسالة و ضرورة اختيار المفردات المناسبة لكل باب، و استعانتهم بملابسات الحال في التوجيه النحوي، و الحكم على التركيب بالصحة أو الإحالة، و تسويغ الحذف استنادا على دلالة الحركة الجسمية و الحواس و باقي عناصر سياق الحال.

[1])- ينظر: سيبويه: المرجع نفسه، ج3، ص 123.
[2])- سيبويه: الكتاب: ج2، ص220.

4-2 السياق عند البلاغين:

انصب اهتمام البلاغين في دراساتهم للسياق على فكرة (مقتضى الحال) و العلاقة بين المقال و المقام، كما اهتموا بأحوال المتكلم و السامع.

و إذا ما نظرنا إلى " المقال " على أنه يمثل "السياق اللغوي " فإننا نجد أن البلاغين قد أولوه عناية كبيرة، و ليس أدل على ذلك من ربط العلامة عبد القادر الجرجاني فصاحة الكلمة بسياقها اللغوي و التركيب الذي قيلت فيه، حيث يقول: " و جملة الأمر أنًا لا نوجب الفصاحة للفظة مقطوعة مرفوعة من الكلام الذي هي فيه، و لكنا نوجبها لها موصولة بغيرها، و معلّقا معناها بمعنى ما يليها "، فان قلنا في لفظة (اشتعل) من قوله تعالى: " **قال ربَ إنَي وهن العظم منَي و اشتعل الرأس شيبا و لم أكن بدعائك ربَ شقيَا** " الآية (4) « من سورة مريم » إنها في أعلى المرتبة من الفصاحة، لم توجب تلك الفصاحة لها وحدها، و لكن موصولا بها الرأس معرفا بالألف و اللام و مقرونا إليه الشيب منكرا منصوبا. "[1]

و يقول في موضوع آخر: " فقد اتضح إذن اتضاحا لا يدع للشك مجالا أن الألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة و لا من حيث هي كلم مفردة، و أن الألفاظ تثبت لها الفضيلة و خلافها في ملائمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها أو ما أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللفظ "،[2] و قد اعتبر البلاغيون حركات الشخوص و إماءاتهم و إشاراتهم عنصرا من عناصر المقام، كما فعل السياقيون الذين كانت عندهم عنصرا من العناصر التي تساعد على وضوح الدلالة التامة و إبرازها، بينما هي عند البلاغيين من العناصر التي تساعد على توصيل الدلالة إلى السامع و الإفصاح عنها.

وقد انتبه الجاحظ (ت255هـ) إلى أهمية السياق ، و عناصره و مقوماته التي أوصلها إلى خمسة عناصر هم: اللفظ و الإشارة ، و العقد ، و الخط ، و الحال التي تسمى نصبة.

---

[1])- ينظر: عبد القاهر الجرجاني دلائل الإعجاز ص 364.
[2])- عبد القاهر الجرجاني، المرجع نفسه ص 62.

"و بذلك يحيط الجاحظ علما بالسياق و يسبق المحدثين في جعل السياق معتمدا على اللفظ و الإشارة و الصوت و الحال، و هو ما عرف بالسياق اللغوي و الغير اللغوي"[1]، بمعنى أن الجاحظ كان أول من تناول السياق من جانبيه.

4-3 السياق عند الأصوليين:

اعتمد علماء علوم القرآن و المفسرين في دراسة النص القرآني و فهم دلالته على جانبي السياق : اللغوي الكلي أو ما يسمى " بالسياق النص" و سياق الموقف"، كما اهتموا أيضا بالقراءات القرآنية التي هي عنصر مكمل للسياق اللغوي " أما علماء " أصول الفقه " فقد اعتمدوا على فكرة السياق في بيان المعنى في النصوص الشرعية، إذ يعد اللجوء إلى قرائن السياق من وسائلهم لتحديد المعنى، و قد وعوا تماما أن ثمة نوعين من القرائن السياقية. الأولى القرائن اللفظية و الثانية هي القرائن المقامية، و فهموا الأثر الذي تقوم به هذه القرائن في تحديد دلالة النص "[2] ، و من جملة القرائن فعل المتكلم فإنه إذا قال على المائدة : هات الماء ، فهم أنه يريد الماء العذب البارد دون الحار المالح، و قد تكون دليل العقل كعموم قوله تعالى: " **خالق كل شيء و هو على كل شيء و كيل**".

" و من عناصر السياق الغوي التي اعتمد عليها الأصوليون في رصد الدلالات المختلفة الأمر و النهي ما يسمى بالنبر و التنغيم في الدراسات اللغوية الحديثة "[3]، لقد كان السياق اللغوي عند الأصوليين يتمحور حول دراسة دلالة الأمر و النهي و ما يترتب عليهما من نبر و تنغيم عند استعمالهما في الكلام.

4-4- السياق عند الغويين المحدثين:

[1]- ينظر : ناحية رمضان النجار : العربية و أنظمتها بين القدماء و المحدثين ، ص205.
[2]- ينظر : محمد يوسف حبلص: البحث الدلالي عند الأصوليين مكتبة عالم الكتب ، القاهرة، ط1، 1991، ص 12.
[3]- ينظر: محمد يوسف حبلص: المرجع نفسه ص54-58.

اعتمد اللغويين المحدثين في دراسة المعنى و دلالته، مناهج لغوية مختلفة.

"تعتبر "نظرية السياق" حجر الأساس في المدرسة اللغوية الاجتماعية التي أسسها "فيرث" في بريطانيا، فقد عرفت "مدرسة لندن" بالمنهج السياقي الذي أكد على الوظيفة الاجتماعية للغة"،[1] لقد اعتبر " فيرث " نظرية السياق أساس الدراسات في المدرسة اللغوية الاجتماعية، حيث أن من خلال السياق يدركون الوظيفة الحقيقة للغة.

"وقد تعددت المناهج اللغوية الغربية المختلفة لدراسة المعنى، أمثال النظرية التصورية أو العقلية للفيلسوف " جون لوك "، و النظرية السلوكية التي يعدّ " بلومفيلد " المسؤول عن تقديمها إلى علم اللغة"[2]، "حيث تناول " بلومفيلد " المتكلم و السامع بالتحليل. فجعل الكلام بديلا من استجابة عضوية لمثير معين"[3]. بهذا فقد تعددت النظريات و اختلفت و ذاك للكشف عن المعنى للكلام.

نجد "ستيفن أولمان" يركز على الفرق بين اللغة و الكلام، فاللغة ثابتة مستقرة و الكلام عابر سريع الزوال، كما أن اللغة تفرض علينا من الخارج، في حين الكلام نشاط متعمد مقصود، و عليه فاللغة اجتماعية و الكلام فردي "،[4] هنا " ستيفن أولمان " يحاول أن يوضح لنا قضية الفرق بين اللغة و الكلام، و يصل إلى فكرة أن اللغة فرضت علينا من الخارج أي من المجتمع الخارجي، أما الكلام فهو من صنع الفرد و مقصود، و هذا يعود إلى اجتماعية اللغة و فردية الكلام.

" و يقول أيضا: أن نظرية السياق إذا طبقت بحكمة فهي تمثل حجر الأساس في علم المعنى، و قد قادت بالفعل إلى الحصول على مجموعة من النتائج الباهرة في هذا الشأن، فقد قدمت لنا وسائل فنية حديثة لتحديد معاني الكلمات، فكل كلماتنا تقريبا تحتاج إلى بعض الإيضاح المستمد من السياق

[1]-ينظر: محمد مختار: علم الدلالة ، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998، ص 68.
[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 54-67.
[3]- ينظر تمم حسان: مناهج البحث في اللغة ، دار الثقافة ، الدار البيضاء، ط2، 1974، ص 243.
[4]-ينظر: ستيفن أولمان: دور الكلمة في اللغة، تر: كمال بشر ، مكتبة الشباب، ط 10، 1986، ص 32.

الحقيقي. سواءا " أكان هذا السياق لفظيا أم غير لفظي، فالحقائق الإضافية المستمدة من السياق تحدد الصورة الأسلوبية للكلمة، كما تعد ضرورية في تفسير المشترك اللفظي، بل لقد وسع " أولمان " مفهوم السياق فقال : إن السياق على هذا التفسير ينبغي أن يشمل – لا الكلمات و الجمل الحقيقية السابقة و اللاحقة فحسب – بل و القطعة كلها و الكتاب كله"[1]، فهنا قول " أولمان " يتوضح لنا مدى أهمية نظرية السياق في علم المعنى، و قد أبهرت في الحصول على النتائج فيه، فالكلمات كلها ليتحدد معناها، يجب العودة إلى السياق الحقيقي و ذلك لتحديد الصورة الأسلوبية للكلمة ووظيفتها الحقيقية.

و ينقسم السياق عند علماء اللغة الغربيين و على رأسهم "فيرث" إلى: " السياق اللغوي" و " سياق الموقف".

كذلك نجد اللغويين المحدثين العرب، قد تولد اهتمامهم بدراسة السياق بتأثير واضح من نظرية " فيرث " السياقية. لأنهم تلقوا هذا العلم على يديه – بشكل مباشر أو غير مباشر – و من أمثلة هؤلاء " تمام حسان " و " كمال بشر " و " محمود السعران " و غيرهم، فتناول " كمال بشر" هذه النظرية من جانبها النظري كما هو شأن " محمود السعران "، و لم يتعرضا للجانب العملي التطبيقي، حيث دعا " كمال بشر" إلى تطبيق هذه النظرية في الدرس اللغوي العربي، و خصوصا في تناولنا للتراث في حين أن تناوله لهذه النظرية بالتطبيق كان محدودا للغاية من منطق الاستشهاد أو الشرح أو التفسير، ركز " كمال بشر" حديثه على عنصر واحد من السياق هو سياق الحال، الذي دعاه إلى ذلك أنه لم يتناول هذه النظرية في بحث و إنما جاء حديثه عنها من منطلق نظرة نقدية موضوعية للتراث العربي من جانب، و الدعوة إلى الأخذ بها و تطبيقها من خلال رؤية جديدة يتطلع أن يكون عليها الدرس اللغوي الحديث في مصر و العالم العربي من جانب آخر.

[1]- ينظر: ستيفن أولمان: دور الكلمة في اللغة، ص 66-67.

أما من جاء بعدهم من اللغويين فلم يزد عما قاله هؤلاء بصدد هذه النظرية حيث عرضوا التوضيح المقصود بمصطلح المقام أو سياق الحال في أبسط صوره، و قليل منهم الذي تناول السياق اللغوي بالتعريف اللهم إلا ما قدمه " حلمي خليل " في كتابه " العربية و علم اللغة البنيوي " فقد تحدث عن هذه النظرية في غير موضع في أثناء حديثه عن مدرسة "فيرث "، أما " أحمد مختار " فقد عقد فضلا في كتابه " علم الدلالة " بعنوان: " نظرية السياق اللغوي و العاطفي و سياق الحال السياق الثقافي" غير أن هؤلاء لم يشيروا إلى ما طرأ على هذه النظرية من تطور في الدرس اللغوي"[1]، لم يتناول العرب المحدثين السياق من جانبه العملي التطبيقي بل اكتفوا بالجانب النظري، كما أنهم دعوا إلى تطبيق هذه النظرية في الدرس اللغوي العربي، بقيت النظرية السياقية هكذا حتى مع اللغويين الذين جاءوا من بعدهم.

[1]-ينظر: عبد النعيم خليل: نظرية السياقيين القدماء و المحدثين، ص 331-332.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: دراسة ميدانية تحليلية لطرق تدريس قواعد اللغة العربية بالمنهج الجديد.

1 - العينة ومواصفاتها.

2 - تحليل الأستبيانات.

2-1- تحليل استبيانات الأساتذة.

2-2- تحليل الأسئلة الموجهة للأساتذة.

2-3- نتائج تحليل استبيانات الأساتذة.

3- تحليل استبيان التلاميذ.

3-1- نتائج استبيانات التلاميذ.

4- نتائج الدراسة الميدانية.

5- بعض النماذج من دروس القواعد للسنة الرابعة ابتدائي.

1. العينة المستهدفة:

من خلال قيامنا بتوزيع مجموعة من الاستمارات التي تحتوي على مجموعة من الأسئلة، بهدف معالجتها مع الأساتذة و التلاميذ في نفس الوقت.

إذ وصل عدد التلاميذ الذين وجهت إليهم الاستمارات(140) مائة وأربعون تلميذا، وبتعاون الأساتذة والتلاميذ تمكننا من استرجاع الاستمارات بإجابات جدية على الأسئلة.

إذ تمحور عملنا هذا مع أقسام السنة الرابعة ابتدائي.وهذا في كل من المؤسسات التالية:

- ابتدائية الشهيد بن لكحل الطاهر –أقبو –(أقبو الجديدة)
- ابتدائية الشهداء بوعيشي–الحد– تيمزريت.

أما فيها بعض الأساتذة الذين وجهت إليهم الاستمارات, فقد وصل عددهم إلى (10)عشرة أساتذة ممن الابتدائيتين اللتان سبق ذكرهما.

2. تحليل الاستبيانات:

قمنا بعملنا هذا على توزيع استمارات على مستوى الابتدائي إلى كل من المعلمين و المتعلمين، مستوى السنة الرابعة ابتدائي، وذلك نظرا لأهمية الاستمارات التي تمكننا من كشف ووصف واقع تدريس قواعد اللغة العربية.

أثناء قيامنا بهذا العمل واجهتنا نوعا ما صعوبة مع التلاميذ، وذلك في عدم فهمهم لبعض من الأسئلة، ولكنهم ساعدونا في جميع الاستمارات نظيفة.

2-1-تحليل استبيانات الأساتذة :

لقد اعددنا استبيانات للأساتذة تحتوي على (10) عشرة أسئلة، وكانت هذه الأسئلة تمس كل جوانب قواعد اللغة العربية، وذلك يدور حول طريقة تقديم الدروس والأداء اللغوي، و الأسباب التي أدت إلى ضعف التلاميذ في هذه المادة، وكذا أسباب نفورهم منها، وأين يكمن الخلل؟

هل في النظام الجديد أم في الأساتذة؟ أم في التلميذ نفسه؟.

أما بالنسبة لعدد الأساتذة الذين تعاونوا معنا لأملأ الاستبيانات فقد بلغ عددهم(10)عشرة أساتذة منهم(06) من ابتدائية الشهداء بوعيشي –الحد–تيمزريت– أما الباقي فمن ابتدائية الشهيد بن لكحل الطاهر –أقابيو–(أقابيو الجديدة).

إذ عرفناهم من حيث الجنس–الصفة– الخبرة.

الجنس :

	العدد	النسبة
ذكر	7	%70
لأنثى	3	%30

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد الذكور قد بلغ(07) سبع أفراد ما يعادل70% في نسبة كبيرة مقارنة بعدد الإناث الذي بلغ عددهم(03) ثلاثة أفراد ما يعادل30%.

وهذا راجع للإجحاف في حق تعلم المرأة في القديم، لأن الأساتذة الذكور الذين تعاملنا معهم أعمارهم الأربعون.

الصفة:

	العدد	النسبة
مرسم	10	%100
متربص	0	%0
مستخلف	0	%0

يوضح هذا الجدول أن كل الأساتذة مرسمين(10)عشرة أساتذة أي ما يعادل نسبة100%، كما يبين انعدام الأساتذة المتربصين و المستخلفين.

الخبرة:

	العدد	النسبة
5 سنوات	2	%20
10سنوات	0	%0
أكثر من 10 سنوات	8	%80

يوضح لنا الجدول أن عدد الأساتذة ذو 5 سنوات خبرة قد بلغ عددهم(02) اثنان أساتذة ما يعادل20%، كما يوضح انعدام الأساتذة ذو خبرة 10سنوات، و يوضح لن أيضا أغلبية الأساتذة الذين تفوق خبرتهم أكثر من10سنوات و هم (08) ثمانية أساتذة، ما يعادل 80%، و تعتبر هذه النسبة أكبر نسبة في الجدول.

2-2 تحليل الأسئلة الموجهة للأساتذة:

1) هل تتحدث اللغة العربية الفصحى في القسم؟.

	العدد	النسبة
نعم	10	%100
لا	0	%0

كل الأساتذة كانت إجابتهم"بنعم" على السؤال أعلاه، أي (10)عشر أساتذة 100% ،وذلك لتعويد التلاميذ على اللغة العربية الفصحى.

2) هل تتحدث بلغات أخرى أثناء شرحك للدرس؟

	العدد	النسبة
نعم	8	%80
لا	2	%20

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم الأساتذة يستعملون لغات أخرى أثناء شرح الدرس حيث بلغ عددهم(08) ثمانية، ما يعادل80%، و تقل نسبة الأساتذة الذين لا يدخلون لغات أخرى غير العربية الفصحى أثناء شرحهم الدرس، و الذين بلغ عددهم (02)، ما يعادل 20%، و تبرر الأكثرية سبب استعانتهم للغات الأخرى بعدم فهم التلاميذ لبعض المصطلحات الصعبة في اللغة العربية الفصحى.

3)- هل يتناسب محتوى برنامج مادة القواعد مع حجم التوقيت؟

	العدد	النسبة
نعم	4	%40
لا	6	%60

أغلب الأساتذة يشكون من ضيق الوقت و هذا ما يبينه الجدول حيث بلغ عدد الأساتذة الذين أجابوا ب "نعم" (4) أربع أساتذة ما يعادل 40%، أما الأساتذة الذين أجابوا ب "لا" فقد بلغ عددهم (6) ستة، ما يعادل 60%، و هذه النسبة تدل على عدم تناسب الوقت مع حجم الدروس.

4)- هل تعتبر مادة القواعد أفضل مادة لدى التلاميذ؟

	العدد	النسبة
نعم	3	%30
لا	7	%70

معظم الأساتذة أجابوا على أن معظم التلاميذ لا يفضلون مادة القواعد و يعتبرونها معقدة و صعبة، و في هذا الجدول يتبين لنا ذلك، إذ بلغ عدد الإجابات ب "نعم" (3) ثلاث إجابات، ما يعادل 30%، أما بالنسبة لعدد الإجابات ب"لا" (7) سبع إجابات ما يعادل 70%، و هذه النتيجة كافية لتبين نفور التلاميذ من هذه المادة الأساسية.

5)- إلى ما يعود سبب ضعف التلاميذ في مادة القواعد؟

حسب إجابات الأساتذة وجدنا أن ضعف التلاميذ في مادة قواعد اللغة العربية راجع لعدة أسباب نذكر منها :

- ضعف المستوى اللغوي عند التلاميذ.
- صعوبة المادة و ذلك لتعدد فروعها.
- تراكم الدروس و بالتالي عدم تمكن التلاميذ من استيعابها كلها.
- قلة الحصص المبرمجة للمادة و عدم مناسبة الوقت لحجم الدرس.
- تهاون التلاميذ في ممارسة هذه المادة.
- ضعف المستوى الدراسي نظرا لعمر التلميذ الابتدائي الذي لا يقدر على استيعاب كل الأمور المتعلقة بالمادة.

6)- لما تولي أهمية عند إجابة التلميذ؟ للفكرة أم اللغة؟ أو كلتيهما؟

	العدد	النسبة
الفكرة	1	%10
اللغة	1	%10
الفكرة و اللغة معا	8	80%

يتضح لنا من خلال الجدول أن معظم الأساتذة لا يهتمون بالفكرة وحدها و لا باللغة وحدها، بل باللغة و الفكرة معا، لأن اللغة تعبر عن الفكرة، فاللغة الركيكة لا تبلغ بالفكرة.

إذ بلغ عدد الأساتذة الذين يهتمون بالفكرة أستاذا واحدا(1) ما يعادل 10%، و أستاذا واحدا (1) بدوره يهتم باللغة، ما يعادل 10%، أما الأكثرية هم ثمانية (8) أساتذة يهتمون باللغة و الفكرة معا بنسبة 80%.

7)- حسب رأيك ما هي أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء اللغوية في مادة القواعد؟

- عدم المطالعة.

- وقوع التلاميذ في خطأ حفظ القواعد دون فهم كيفية تطبيقها.

- قلة التمارين التي يقوم بها التلميذ سواء في القسم أو في المنزل.

- عدم تحدث الأساتذة باللغة العربية الفصحى داخل القسم بشكل متواصل.

- عدم التصحيح و عدم اكتراث الأساتذة للأخطاء اللغوية بل يصححون الفكرة فقط.

- إهمال التلاميذ لهذه المادة في جميع أطوار التعلم.

- عدم تعويد التلاميذ على استعمال اللغة العربية الفصحى و استعانتهم بالأمازيغية و هذا بدافع الخجل.

8)- هل ترى أن المنهج القديم أفضل من المنهج الجديد؟لماذا؟

	العدد	النسبة
الجديد أفضل من القديم	2	%20
القديم أفضل من الجديد	8	%80

أغلبية الأساتذة يفضلون المنهج القديم على المنهج الجديد، حيث بلغ عدد الأساتذة الذين يفضلون المنهج الجديد(02) اثنان أستاذ، ما يعادل 20%، و (08) ثمانية أساتذة يفضلون المنهج القديم بنسبة 80% كما وضحوا لنا أسباب تفضيلاتهم كالآتي :

- الدروس متكاملة و متناسقة.
- الوقت مناسب لحجم الدرس.
- إعطاء نفس للتلميذ خاصة في الابتدائي، إذ لا يكون هناك ضغط عليه من حيث تراكم الدروس.

أما مبررات تفضيلهم للمنهج الجديد فتكمن فيما يلي :

- التلميذ محور العملية التعليمية حيث يكون مهيئا للمتوسط.
- منهج يساير العصر.
- منهج يساعد على التدريس كون المعلم موجها للتلميذ.

9)- هل فهمت هذا النظام الجديد؟

	العدد	النسبة
نعم	10	%100
لا	0	%0
نوعا ما	0	%0

يبين لنا الجدول أن كل الأساتذة فهموا النظام الجديد فهما جيدا، حيث كانت إجاباتهم كلهم ب "نعم" ما يعادل 100%، عكس الإجابات الأخرى التي تظهر ب "0%" لكل من الإجابات ب "لا" و "نوعا ما".

10)- هل تخضع تلاميذك للتقويم قبل و بعد كل درس؟

	العدد	النسبة
نعم	9	%90
لا	0	%0
أحيانا	1	%10

نستنتج من هذا الجدول أن معظم الإجابات كانت ب "نعم" حيث بلغ عددها (9) تسع إجابات، بنسبة 90%، حيث لم نسجل أية إجابة ب "لا"، أما الأستاذ المتبقي من المجموعة فقد أجاب ب "أحيانا" ما يعادل 10%، و ذلك يعود إلى : استرجاع المعلومات السابقة لبناء معلومات جديدة نظرا لكون المعلومات سلسلة متكاملة.

- إعطاء دفع و نفس جديد للدرس.
- معالجة النقائص و تقييم مدى نجاح الدرس.
- و كذلك ضيق الوقت لا يسمح بالقيام بالعملية التقويمية.

3-2 نتائج تحليل استبيانات الأساتذة :

مجمل ما درسنا و حللنا لهذه الاستمارات تحصلنا على النتائج التالية :

- تقيد الأساتذة باللغة العربية الفصحى و ذلك أثناء شرحهم للدرس.
- مادة القواعد مادة قاعدية للتعلم اللغة العربية الفصحى و ضبطها.
- معظم الأساتذة يشكون من قلة حجم الحصص المبرمجة لهذه المادة.
- اهتمام الأساتذة باللغة العربية باعتبارها وسيلة لنقل الفكرة، و بالفكرة باعتبارها دليل للفهم، هذا ما يبين أهميتهما معا.
- نقص الإمكانيات يصعب من تطبيق المنهج الجديد لأن هذا المنهج منهج أحيني.
- معظم الأساتذة يخضعون تلاميذهم للتقويم قبل و بعد الدرس.
- تهرب التلاميذ من الأسئلة المتعلقة بمادة القواعد.
- معظم الأساتذة فهوا النظام الجديد و كيفية التعامل معه.

3- تحليل استبيان التلاميذ :

في عملنا هذا قمنا بإعداد (9) تسعة أسئلة ثم وزعناها على مائة و ثلاثون (130) تلميذا حيث ناقشنا فيها مختلف مجالات التعليم.

و كانت الإجابات إما ب "نعم" و كذا ذهبنا إلى التعليل على تلك الإجابات.

الجنس :

	العدد	النسبة
ذكر	78	%60
أنثى	52	%40

يوضح لنا هذا الجدول أن عدد الذكور قد بلغ (78) ثمانية و سبعون تلميذ بنسبة 60%، و عدد الإناث 52 تلميذة بنسبة 40% و هي نسبة صغيرة مقارنة بالذكور.

3-1 تحليل الأسئلة الموجهة للتلاميذ :

1)- هل توفر لأستاذك الجو الملائم داخل القسم لشروع في الدرس؟

	العدد	النسبة
نعم	98	%75.38
لا	01	%0.76
أحيانا	31	%23.84

يوضح لنا الجدول أن أكثرية التلاميذ يوفرون الجو الملائم للأستاذ داخل القسم حيث بلغ عددهم (98) ثمانية و تسعون تلميذا ما يعادل 75.38% و هذه نسبة كبيرة مقارنة بالنسب الأخرى، حيث بلغ عدد التلاميذ الذين أجابوا ب "أحيانا" (31) واحد و ثلاثون تلميذا ما يعادل 23.84%، أما التلميذ الذي لا يوفر الجو الملائم فهو بنسبة 0.76%.

2)- هل تستمع جيدا للأستاذ أثناء شرحه للدرس؟

	العدد	النسبة
نعم	103	%79.23
لا	0	%0
أحيانا	27	%20.76

توضح قراءة الجدول أن أكثرية التلاميذ يستمعون للأستاذ أثناء شرحه للدرس حيث بلغ عددهم (103) مائة و ثلاثة تلميذا أي بنسبة 79.23% و ينعدم عدد التلاميذ الذين أجابوا ب "لا" و ذلك بنسبة 0%، أما الذين أجابوا ب "أحيانا" فقد بلغ عددهم 27 تلميذ ما يعادل 20.76%.

3)- هل يستعين الأستاذ باللغات الأخرى أثناء شرحه للدرس؟

	العدد	النسبة
نعم	76	%58.46
لا	16	%12.30
أحيانا	38	%29.23

توضح قراءة الجدول أن العدد كبير من التلاميذ كانت إجاباتهم ب "نعم" إذ بلغ عددهم 76 تلميذ ما يعادل 58.46%، و أقل عدد كانت إجاباتهم ب "لا" ذلك بعدد (16) ستة عشر تلميذ بنسبة 12.30% و البقية المتوسطة كانت إجاباتهم ب "أحيانا" بعدد (38) ثمانية و ثلاثون تلميذ بنسبة

29.23%، هذا ما يبين نقص التلاميذ في فهم اللغة العربية الفصحى، ما يجبر الأستاذ بالاستعانة بلغات أخرى، و هذا لإيصال الفكرة لهم.

4)- هل يصحح الأستاذ أخطاءك اللغوية؟

	العدد	النسبة
نعم	90	%69.23
لا	7	%5.38
أحيانا	33	%25.38

أغلبية التلاميذ كانت إجاباتهم ب "نعم" و ذلك بعدد (90) تسعون تلميذ، ما يعادل نسبة 69.23%، و أقل نسبة منهم أجابوا ب "لا" و عددهم (7) سبعة تلاميذ ما يعادل نسبة 5.38%، أما العدد المتبقي، و هم (33) ثلاثة و ثلاثون تلميذ كانت إجاباتهم ب "أحيانا" ما يعادل نسبة 25.38%، و تعود مبرراتهم إلى :

- إعطاء اللغة أهمية في إجابة التلميذ.
- إجابة التلميذ بصوت منخفض.
- اهتمام المعلم بالفكرة أكثر من اللغة.

5)- هل تجد صعوبة في التحدث باللغة العربية الفصحى؟ لماذا؟

	العدد	النسبة
نعم	32	%24.61
لا	98	%75.38

نلاحظ من خلال الجدول أن أكثر التلاميذ لا يجدون صعوبة في التحدث باللغة العربية الفصحى، و قد بلغ عددهم (98) ثمانية و تسعون تلميذا ما يعادل نسبة 75.38%، أما الذين أجابوا بأنهم يجدون صعوبة في ذلك فان عددهم هو (32) اثنان و ثلاثون تلميذا بنسبة 24.61%، و حسب رأيهم أن السب يعود إلى :

- استماعهم الجيد للمعلم أثناء التحدث.
- تأثرهم باللغة الأمازيغية.

6)- إلى ماذا يرجع استخدامك للغة الأمازيغية داخل القسم؟

من خلا ما تحصلنا عليه من إجابات التلاميذ في الاستمارات وصلنا إلى أن الأسباب هي :

- اقتصار اللغة العربية الفصحى داخل الأقسام فقط.
- اعتبار اللغة الأمازيغية هي اللغة الأم، و يصعب الاستغناء عنها بسهولة.
- خجل بعض التلاميذ من استبدال اللغة الأم باللغة العربية الفصحى.
- اللغة العربية الفصحى جديدة بالنسبة إليهم، لذا فهم يترددون في الحديث بها.
- اللجوء إلى اللغة العامية باعتبارها أسهل من الفصحى.

7)- ما هي المادة المفضلة لديك (المطالعة الموجهة، قراءة النصوص، تعبير كتابي و شفوي، قواعد اللغة)؟

	العدد	النسبة
المطالعة الموجهة	21	%16.15
قراءة النصوص	59	%45.38
تعبير كتابي و شفوي	38	%29.23
قواعد اللغة	12	%9.23

من خلال الإحصائيات التي قمنا بها استنتجنا أن عدد التلاميذ الذين يميلون إلى المطالعة الموجهة هو (21) واحد و عشرون تلميذا، بنسبة 16.15%، أما الذين يميلون إلى قراءة النصوص فهم أكبر عدد حيث بلغ عددهم (59) تسعة و خمسون تلميذا بنسبة 45.38%، أما التعبير الكتابي و الشفوي فعددهم (38) ثمانية و ثلاثون تلميذ، ما يعادل نسبة 29.23%، أما مادة القواعد فعددهم قليل مقارنة بالمواد الأخرى إذ يصل عددهم إلى (12) اثني عشر تلميذا بنسبة 9.23%، باعتبارها مادة صعبة و معقدة، فهم يفضلون قراءة النصوص باعتبار أسئلتها سهلة للمناقشة و نصوصها مشوقة.

8)- بأي لغة تحدث أستاذك في القسم؟

	العدد	النسبة
العربية الفصحى	105	%80.76
الأمازيغية	25	%19.23

يبين الجدول حرص التلاميذ على التحدث بالعربية الفصحى داخل القسم مع أساتذتهم، و هذا يظهر في عدد التلاميذ الذي وصل إلى (105) مائة و خمسة تلميذ، ما يعادل 80.76%، أما الذين يتحدثون باللغة الأمازيغية فهم (25) خمسة و عشرون تلميذ، ما يعادل 19.23% و ذلك لعدم قدرتهم على الاستغناء عنها.

9)- على أي أساس يقوم الأستاذ بتقويمك؟

عند تقييمنا لإجابات التلاميذ المختلفة وصلنا لحوصلة و هي أن : الأستاذ يقوم تلاميذه على أساس المشاركة، السلوك الحسن، الأخلاق و التخلق، انجاز الواجبات المنزلية و المتابعة و نظافة الكراريس.

3-2 نتائج استبيانات التلاميذ :

قمنا بتحليل الاستمارات التي قدمت للتلاميذ فتوصلنا إلى استنتاج ما يلي :

- أن الذكور أكثر عدد من الإناث لكن الإناث أكثر تفوقا في النتائج الدراسية.
- بعض التلاميذ يعرقلون مجريات الدرس، هذا ما يسبب الكثير من المشاكل.
- تفوز التلاميذ من مادة القواعد و ميلهم إلى النصوص.

- عدم إتقان اللغة العربية الفصحى في القسم لأسباب كثيرة.
- تبادل العامية بين الأستاذ و التلميذ هذا ما يفسح المجال للتلاميذ.

4- نتائج الدراسة الميدانية :

- سلوك التلاميذ و كثافتهم داخل الأقسام يؤثر سلبا على مردود الدروس.
- اهتمام الأستاذ بالفكرة أكثر من اللغة هذا ما يسبب مشكل الضعف اللغوي.
- تهرب التلاميذ من مادة القواعد لاعتبارها مادة معقدة و صعبة.
- عدم توفر الوسائل لتطبيق المنهج الجديد.
- نقص الحصص المبرمجة لمادة القواعد يسبب في عدم إنهاء الدروس.

5- بعض النماذج من دروس القواعد للسنة الرابعة ابتدائي :

بعد العمل الذي قمنا به في الابتدائيتين : الشهداء بوعيشي- الحد- تيمزريت، و ابتدائية الشهيد بن لكحل الطاهر- أقابيو-(أقابيو الجديدة)، لحضور بعض الدروس مع التلاميذ ذلك لمعرفة خطوات سير الدرس مع مراعاة الطريقة التي يتبعها الأستاذ أثناء تقديمه و شرحه للدرس حيث وجدنا عدم اختلاف طريقة تقديم الدرس، نجد أن النظام الجديد (المقاربة بالكفاءات) يجعل المتعلم هو مركز العملية التعلمية، حيث نجد الأستاذ يبدأ بتمهيد الدرس (وضعية/مشكلة) و وضع المتعلم في المشكلة لتهيئته للدخول في الدرس و ذلك عن طريق سؤال و جواب، هذا ما يمكن من إبراز قدراته و مكتسباته و معارفه عن طريق ما يسمى بالوضعية الإدماجية، و ذلك من خلال التقويم الذي يمثل عنصرا فعالا في العملية التعلمية، هذا ما يمكن التلميذ من التعرف على الأهداف و الأنشطة البيداغوجية، و محاولة تحقيقها و تطويرها في العملية التعليمية و التعلمية.

المراحل	سير الدرس	التقويم
مرحلة الانطلاق	_ مراجعة الدرس السابق (المضارع و إعرابه بأنواعه) _ قراءة سريعة للنص "الشعاب المرجانية" و اطرح أسئلة من أجل استخراج الأمثلة	التمهيد من أجل التحضير للدرس
مرحلة بناء التعليمات	تدوين الأمثلة : _ تسكن الشعاب المرجانية. _ أطلقت التصريحات لحماية البيئة. لاحظ الجملتين ما نوعهما؟ **فعلية** أين هو فاعل فعلها **محذوف**– لماذا؟ **لأن الأفعال مبنية للمجهول.** _ تسكن الحيوانات الشعاب المرجانية. _ أطلقت السلطات التصريحات لحماية البيئة. كيف وردت الكلمات بعد الفاعل على الجمل؟ **منصوب لأنه مفعول به** و في الجملة الأولى **مرفوعة**، لماذا؟ **لأنها نابت محلها.** **نستنتج :** الجملة البنية للمجهول هي كل جملة حذف فاعلها و ناب محله المفعول به فأخذ حركته. **الإتيان بأمثلة :** يبنى الفعل المضارع يضم أوله و فتح ما قبل آخره.	طرح أسئلة هادفة من أجل الوصول إلى معرفة معنى الأفعال المنسية للمجهول و استخراج نائب الفاعل

	يبنى الفعل الماضي يضم أوله و كسر ما قبل آخره.	
مرحلة الاستثمار	تطبيق : أعرب الجملة. كتب الدرس من طرف التلميذ على الألواح : استخرج نائب الفاعل على الجملة التالية. راجع التلميذ الدرس. انجاز التمارين 3.2.1 ص 128 كتاب القراءة.	التمثيل و التطبيق للدرس

أساتذتنا الكرام :

رغبة منا في دراسة واقع تدريس قواعد اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات بالمنظومة التعليمية " الجزائرية " يسرنا أن نقدم لكم هذه الاستمارة لملأها باعتباركم الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي.

و شكرا لكم مسبقا.

الجنس :

ذكر أنثى.

الصفة :

مستخلف(ة) متربص(ة) مرسم (ة)

الخبرة :

خمس سنوات عشر سنوات أكثر من 10سنوات

الأسئلة :

1- هل تتحدث اللغة العربية الفصحى في القسم؟

نعم

لا.

2- هل تتحدث بلغات أخرى أثناء شرحك للدرس؟

نعم لا.

3- هل يتناسب محتوى برنامج مادة القواعد مع حجم التوقيت؟

نعم لا.

4- هل تعتبر مادة القواعد أفضل مادة لدى التلاميذ؟

نعم لا.

5- إلى ما يعود سبب ضعف التلاميذ في مادة القواعد؟

.....

.....

6- لما تولى أهمية عند إجابة التلميذ؟ للفكرة أم اللغة؟ أو كلتيهما؟

.....

.....

7- حسب رأيك ما هي أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء اللغوية في مادة القواعد؟

.....

.....

8- هل ترى أن المنهج القديم أفضل من المنهج الجديد؟ لماذا؟

.....

.....

9- هل فهمت هذا النظام جيدا؟

.....

.....

10- هل تخضع تلاميذك للتقويم قبل و بعد كل درس؟

نعم لا أحيانا.

التعليل :

.....

.....

تلاميذنا الأعزاء :

نريد منكم ملأ هذه الاستمارة، بمساعدتنا لكم، و الإجابة عن أسئلتها بكل حرية في التعبير، شرط أن تكون إجاباتهم جادة.

شكرا لكم مسبقا.

الجنس :

ذكر أنثى.

الأسئلة :

1- هل توفر لأستاذك الجو الملائم داخل القسم للشروع في الدرس؟

نعم لا أحيانا.

2- هل تستمع جيدا للأستاذ أثناء شرحه للدرس؟

نعم لا أحيانا.

3- هل يستعين الأستاذ بلغات أخرى أثناء شرحه للدرس؟

نعم لا أحيانا.

4- هل يصحح الأستاذ أخطاءك اللغوية؟

نعم لا أحيانا.

5- هل تجد صعوبة في التحدث باللغة العربية الفصحى؟ لماذا؟

نعم لا أحيانا.

6- إلى ماذا يرجع استخدامك للغة الأمازيغية داخل القسم؟

.....

.....

7- ما هي المادة المفضلة لديك (المطالعة الموجهة، قراءة النصوص، تعبير كتابي و شفهي، قواعد اللغة)؟

.....

التعليل :

.....

.....

8- بأي لغة تحدث أستاذك في القسم؟

العربية الفصحى الأمازيغية.

9- على أي أساس يقوم الأستاذ بتقويمك؟

.....

.....

الخـــاتمـــة

خـــــاتمـــــــة:

من خلال ما سبق ذكره يتضح لنا أن منهج المقاربة بالكفاءات منهج جديد في المنظومة التربوية، و هذا ما ساعد على تنمية القدرات لدى المتعلمين. هذا من خلال مجموعة من المبادئ يرتكز عليها إعداد برنامج دراسات. و هذا من خلال وضع المتعلم في وضعية مشكلات و البحث عن حلول لها. بمعنى أن المقاربة بالكفاءات عبارة عن مقاربة تربوية تعطي الأولوية للمتعلم بالدرجة الأولى و ذلك من خلال معالجة النقائص و تسليح المتعلم بمجموعة من الكفاءات الأساسية لمواجهة الصعوبات التي تعيقه خاصة في المستقبل عند انضمامه لعالم الشغل، كما تهتم أيضا بالإنصاف و العمل التحفيزي إذ تنشط هذه المقاربة إلى خدمة المنظومة من كل جوانبها، إلا أن نقص الوقت و عدم كفايته يعرقل هذه المقاربة ذلك بالنظر إلى كثافة البرنامج.

بالنظر إلى المدرسة الجزائرية نستطيع القول أن منهج المقاربة بالكفاءات ناجح إلى حد ما، و لكن لجعله فعالا وجب على الفاعلين التربويين و المسؤولين توفير الوسائل الهامة و المهمة للمجال الدراسي و ذلك من وسائل التعليم المعاصرة، وذلك لتهيئة الناشئة الجزائرية.

أخيرا نقول أنه لكي يكون هناك تغيير يجب أن يبنى على دعائم قوية هذا من أجل تكوين مواطنين صالحين و قادرين على مواجهة الحياة من كل جوانبها، و هذا بالمساعدة في التشجيع و التحفيز.

نسأل الله بالتوفيق

المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع

- المصـــــادر:

1- أبو القاسم محمود بن عمر جار الله الزمخشري: أساس البلاغة، الدار النموذجية، بيروت، ط1.

2- إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، دار العلم للملايين، لبنان، ط2، 1979م، ج1.

المراجـــــع:

1- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع – الجزائر – 2002م.

2- إسماعيل ألمان، عمر هاشمي، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق المدرسية الجزائر.

3- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار النشر و التوزيع، ط1، عمان 2003م.

حسين سليمان قورة، تعليم اللغة العربية، دراسات تحليلية و مواقف تطبيقية، دار المعارف، القاهرة، 1969م.

5- سهيلة الفتلاوي، كفايات التدريس، المفهوم، التدريس، الأداء، دار النشر، عمان، ط1، 2006م.

6- جماعة من الباحثين، المقاربات و البيداغوجيا الحديثة، مصوغة خاصة بتكوين المعلمين الحاصلين على شهادة الباكالوريا، مديرية تكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي، 2006م.

7- جماعة من الباحثين، بتكليف من المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.

8- جماعة من الباحثين، مبادئ القياس و التقويم في التربية، عمان، ط1، 1989م.

9- كمال عبد الحميد إسماعيل، محمد نصر الدين رضوان.

10- رافد عمر الحريري، التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط1، 2007م . 1428هـ.

11- محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر، عمان، دط، دت.

12- فوزي عيسى، رانيا فوزي عيسى، علم الدلالة النظرية و التطبيق، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2008م.

13- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م.

14-سيبويه، الكتاب، تج: الأستاذ عبد السلام محمد هارون، دار الجبل، بيروت، ط1، د ت، ج 3.

15- ابن جني: الخصائص، تج: محمد علي النجار، المكتبة العلمية، مصر، دط، دت، ج1.

16- عبد القادر حسين، أثر النحاة في البحث البلاغي، دار النهضة، القاهرة، مصر، ط1، 1970م.

17- الجرجاني عبد القاهر: دلائل الإعجاز، تج: محمد رضوان الداية، قايز الداية، دار الفكر، دمشق، ط1، 1428هـ.

18- ناحية رمضان النجار، اللغة العربية و أنظمتها بين القدماء و المحدثين، مراجعة و تقديم: عبده الراجحي، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1، 2007م.

19- محمد يوسف حبلص، البحث الدلالي عند الأصوليين، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1991م.

20- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط2، 1974م.

21- ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، كمال بشر، مكتبة الشباب، ط10، 1986م.

22- عبد النعيم خليل، نظرية السياقيين القدماء و المحدثين، دار الوفاء للطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1، 2007م.

23- ميلود محجوب و آخرون، تربية عامة، المركز الوطني للتعليم و التعميم الجزائر 1998م.

24- الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية، السنة الرابعة ابتدائي، جوان 2011م.

25- محمد طاهر سند الله، علاقة القدرة بالتفكير و الابتكار و التحصيل 2005م.

26- محمد بن يحي زكريا، المدخل بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، 2003م 2004م.

27- الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، تكوين المعلمين، مستوى السنة الثالثة، إرسال 1-2-3، سنة 2010م-2011م.

28- رشيد أيت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا المشروع؟ منشورات الشهاب، 2005م.

29- التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الابتدائية للطورين الأول و الثاني، تكوين عن بعد التعليمية العامة، الإرسال الثاني 1999.

المجـــــــالات :

1- الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور" التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات مجلة العلوم الاجتماعية عدد خاص ملتقى التموين إلى الكفاءات في التربية.

المعـــــــاجم:

1- إبن منظور لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، دت.

2- معجم العربي الكلاسيكي و المعاصر، يوسف محمد رضا، مكتبة لبنان للنشر، ط1.

3- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي: قاموس المحيط، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2007م.

4- أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، دار النشر، القاهرة، 2003، ج 4.

المواقـــــع الإلكترونـــيـــــة:

- محمد سالم صالح، أصول النظرية السياقية الحديثة عند علماء العربية و دور هذه النظرية في التوصل إلى المعنى، http://www.alukah.net/ 02-03-2013 الساعة الرابعة.

الرســـــــــائل الجـــــامعيـة:

1- قرايرية/ حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات الأهداف و المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه بإشراف، أ.د، لوكيا الهاشمي، قسم علم النفس و العلوم الاجتماعية جامعة منتوري - قسنطينة، 2009م،2010م.

الـفـهـرس

كلمة شكر:

إهداء:

الجانب النظري

الفصل الأول: آليات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات

مقدمة:.....ص07.

أولا: آليات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات:.....ص11.

1- مفهوم المقاربة .....ص13.

2- مفهوم الكفاءة .....ص14.

2-1 لغة :

2-2 اصطلاحا:

2-3 في المجال التعليمي .....ص15.

3- تعريف المقاربة بالكفاءات :

3-1 نشأة المقاربة بالكفاءات :

4- مبادئ المقاربة بالكفاءات :..... ص16.

4-1 مبدأ البناء :

4-2 التطبيق :

4-3 التكرار :

4-4 الإدماج:.....ص17.

4-5 الترابط :

5- الكفاءة (مفاهيم أخرى) :

5-1 الاستعداد:

5-2 القدرة :.....ص18.

5-3 المهارة :

5-4 التقويم :

6- جدول لتمثيل أنواع الكفاءات:

7- تقييم الكفاءات حسب مؤشر الكفاءات:.....ص19.

8- أسباب التوجه نحو المقاربة بالكفاءات : .....ص20.

9- مزايا و أغراض المقاربة بالكفاءات :

9-1 تبني الطرق البيداغوجية النشيطة و الابتكار :

9-2 تحفيز المعلمين (المتكونين) على العمل ص21.
9-3 تنمية المهارات و اكتساب الاتجاهات و الميول و السلوكات الجديدة :
9-4 عدم إهمال المحتويات (المضامين) :
9-5 اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي :
10التعلم في بيداغوجية الكفاءات :.....ص22.
10-1 إعطاء معنى للتعلم :
10-2 جعل التعليم أكثر نجاعة :
10-3 بناء التعليم المستقبلي:.....ص23.
11- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات :
12- جدول المقارنة بين التدريس بالأهداف و التدريس بالكفاءات:.
13- الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات :.....ص25.
13-1 أهمية الوضعية المشكلة في العملية التعليمية_ التعلمية
14- بيداغوجية المشروع :.....ص26.
15- التقويم التربوي :.....ص28.
15-1 مفهومه:
لغة:
اصطلاحا:
15-2 التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:.....ص29.
15-3 أنواع التقييم التربوي:
التقويم الشخصي (المبدئي) :
التقويم التكويني (البنائي) :.....ص31.
التقويم التجميعي (الختامي) :.....ص32.
16- علاقة التقويم التشخيصي بالتقويم التكويني و التقويم التجميعي :.....ص33.
16-1 جدول التصنيف :
الفصل الثاني
أثر السياق اللغوي في تعليمية اللغة العربية:.....ص37.
1- السياق في الدرس اللغوي :.....ص38.

2- ماهية السياق لغة و اصطلاحا:
3- أنواع السياق:.....ص39.
3-1 السياق اللغوي:.....ص40.
3-2 السياق العاطفي :
3-3 سياق الموقف:.....ص41.
3-4- السياق الثقافي :
4- السياق عند النحاة و البلاغيين و الأصوليين و اللغويين المحدثين :.....ص42.
4-1 السياق عند النحاة :
4-2السياق عند البلاغين:.....ص47.
4- 3 السياق عند الأصوليين:.....ص48.
4-4-السياق عند الغويين المحدثين:.....ص49.
الجانب التطبيقي
ثالثا: دراسة ميدانية نحليلية لطرق تدريس قواعد اللغة العربية بالمنهج الجديد:.....ص53.
1- العينة المستهدفة:.....ص54.
2- تحليل الاستبيانات:
2-1-تحليل استبيانات الأساتذة :.....ص55.
2-2 تحليل الأسئلة الموجهة للأساتذة:.....ص56.
2-3 نتائج تحليل استبيانات الأساتذة:.....ص62.
3- تحليل استبيان التلاميذ:
3-1 تحليل الأسئلة الموجهة للتلاميذ:.....ص63.
3-2 نتائج استبيانات التلاميذ:.....ص68.
4- نتائج الدراسة الميدانية :.....ص69.
5- بعض النماذج من دروس القواعد للسنة الرابعة ابتدائي :
الملاحق:.....ص72.
الخاتمة:.....ص78.
قائمة المصادر و المراجع:.....ص80.
الفهرس:.....ص85.