الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة غرداية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات

– السنة الرابعة من التعليم المتوسط عينة –

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تخصص : دراسات لسانية تطبيقية.

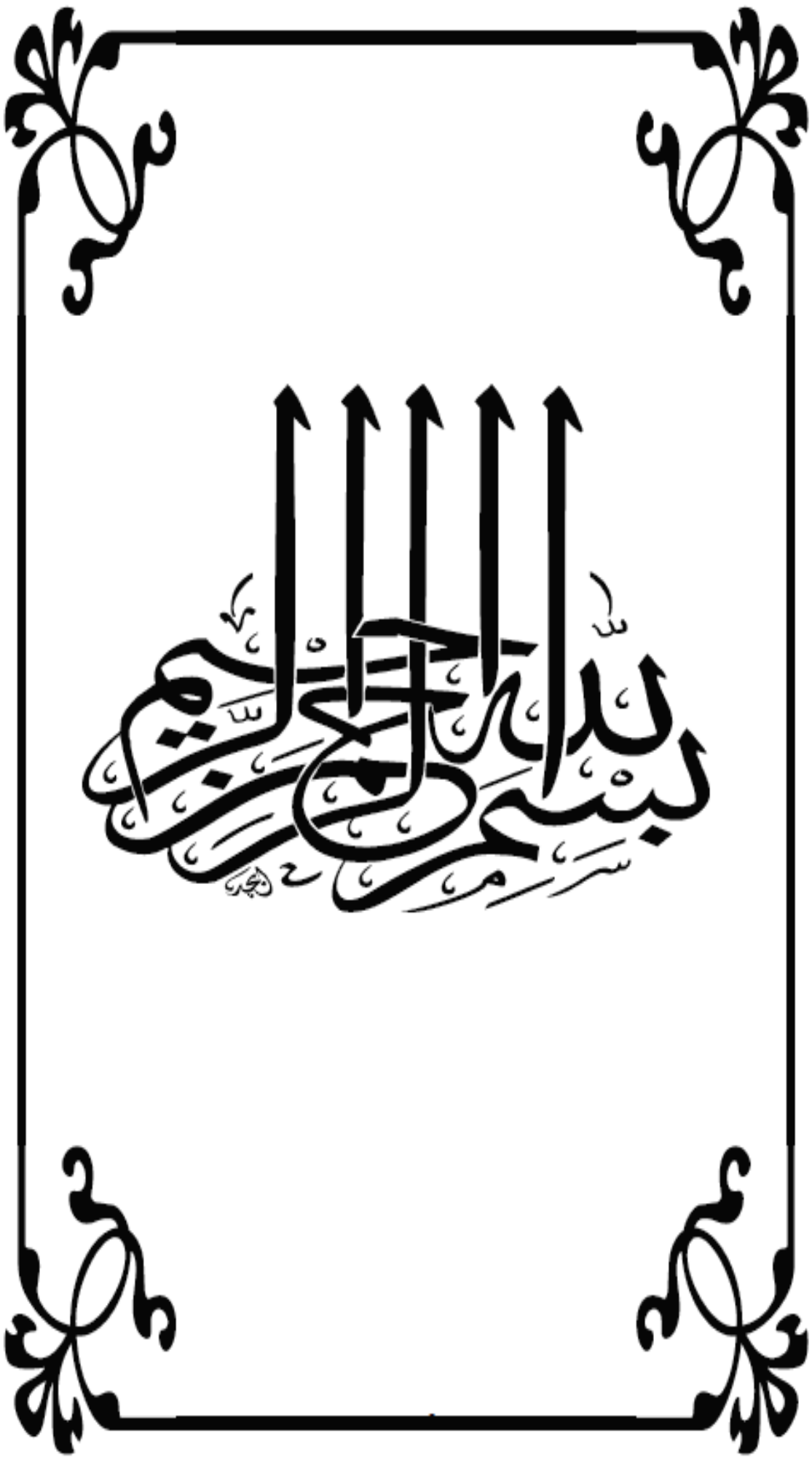
إعداد الطالب:
ضياء الدين بن فردية

إشراف :
أ.د صـــالح خنـــور.

لجنـة المناقشـــة :

الدكتـــور : يحيى بوتردين ـــــ رئيســـــا
أ.الدكتـــور : صـــالح خنـــور مشرفا ومقررا
أ.الدكتـــور : عبد المجيد عيساني عضوا مناقشا
الدكتـــور : الطاهر لوصيف عضوا مناقشا
الدكتـــور : محمد السعيد بن سعد عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 1436/1435هـ الموافق لـ : 2015/2014 م


بسم الله الرحمن الرحيم

"منذ قرابة ربع قرن من الزمان سمعت مقولة : تعلم لتكون ،

يومها فهمتها على أن التعلم يجعل للإنسان كيانا في الوجود ،

اليوم أقول لك :

درّس لتكون

أي ليكون لك وجود في قلوب طلابك وعقولهم ،

وما أحلى هذا الوجود. "

د/حسن حسين زيتون

شكر وعرفان

الحمد لله الذي ملك فقدر والذي عز فقهر الموفق الهادي إلى سبيل الرشاد والصلاة والسلام على رسوله الأمين محمد صلى الله عليه وسلم خير من أرسل رحمة للعالمين.

لا يسعني وقد منّ الله علي بتمام هذا البحث إلا أن أشكر كل من كانت له يد فيه وأخص بالذكر :

الوالدين الكريمين اللذين تعجز الكلمات عن الإحاطة بما يفي حقهما ، صاحبي اليد البيضاء التي أمدت لي عونا كاملا ، وجميع إخوتي، إليكم أجزي خالص شكري.

أ.د/صـالح خنـــور الذي لم يألُ جهدا ولم يتوان عن إسداء النصح في سبيل إتمام هذا البحث.

عمال مكتبة دار الثقافة مفدي زكرياء بورقلة، الذين لم يبخلوا علي بأي جهد كان، وعلى رأسهم المدير السيد: أحمد خوصة.

الأساتذة الذين أطروا دفعة الماجستير تخصص: دراسات لسانية تطبيقية، دفعة: 2011_2012 وعلى رأسهم:د/يحيى بوتردين، د/مالكية بلقاسم،أ د/عبد الكريم قريشي.

الطـالب

مقدمة

تهتـم المنظومات التعليمية على اختلاف توجهاتها وأطوارها، إلى وضع برامج تدريسية تواكب العصرنة، وتتلاءم مع طبيعة مجتمعها وأهدافه، لتنتج في الأخير فردا قادرا على مسايرة متغيرات العصر، والتفاعل معه بسهولة ويسر.

ولقد كانت المنظومة التربوية الجزائرية في وقت ليس ببعيد، قائمة على أسس ومبادئ قديمة كلاسيكية في العملية التعليمية، لا تتماشى مع تطورات العصر، حيث أغفلت التفاعل بين المعلم والمتعلم، وحصرت دور المعلم في الإلقاء والتلقين، والمتعلم على التخزين وإعادة المعلومات يوم الاختبارات للتأكد من استيعابهم لها، كما تؤثر على التحصيل بصفة عامة، مما يؤدي إلى الفشل أو الرسوب.

ولعل من أهم الأسباب التي تؤدي إلى التحصيل الجيد، طريقة التدريس المناسبة، والتي تحدد بدقة الاستراتيجية الملائمة للهدف والمستوى، من خلال إعادة النظر في أطراف العملية التعليمية، فتوفر للمعلم الجهد والوقت، وتستثير فضول المتعلم، وتنعش المحتوى بجعله ملائما لمستوى وتطلعات التلميذ في طور من الأطوار، مركزة على الطرق والمهارات التي تمكنهم من تحصيل المعلومات التي يحتاجون إليها.

لقد أدركت منظومتنا التربوية هذا الأمر، فحاولت الالتحاق بالركب، متبنية مقاربة التدريس بالكفاءات، حتى يستطيع الفرد(المعلم،المتعلم) مواكبة المستجدات، والإطلاع على المعلومات بصفة مستمرة، والتكيف والتفاعل مع مختلف المقررات والمواد الدراسية، وخاصة ما تعلق منها بمادة اللغة العربية، بغرض التحكم بلغة عربية معاصرة، كون اللغة العربية إحدى المقومات الوطنية.

ونظرا للأهمية البالغة التي تحتلها اللغة العربية، فقد عكف كثير من الدارسين والباحثين، إلى البحث عن الطرق المثلى، من أجل ايصالها لمتعلميها ومستعمليها، باعتبارها وسيلة التعلم والتواصل والتبليغ في الوقت نفسه، لذا كان لزاما على المدرسة الجزائرية أن تعتني بهذه الوسيلة، وتجعلها مناسبة لقدرات التلاميذ في مستوى من المستويات.

إن رهان الإصلاح الجديد الذي تخوضه وزارة التربية، والمنطلق أساسا من التدريس الفعال بالطريقة المثلى كما سبق ذكره، يمثل الأساس المتين الذي ينبغي إرساؤه بكل ثبات وعلمية ومنهجية، بغية تحقيق مبدأ المسايرة والتحديث، والتأسيس لمنظومة

تربوية فعالة وعصرية، لذلك وقع اختيارنا على طريقة التدريس بالكفاءات، باعتبارها طريقة من طرق التدريس، في مادة اللغة العربية نموذجا في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، حيث أنها آخر سنة في الطور المتوسط، وينبغي للتلميذ أن يكون لديه فكرة وتصور عام للمادة، ويكون لديه ملمح يمكنه بعدها من الانتقال إلى التعليم الثانوي بكل سهولة ويسر، إذا أحسن التعامل مع اللغة، لذا جاءت الدراسة تحت عنوان:

<< **فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات-السنة الرابعة من التعليم المتوسط عينة** >>.

إن اختيارنا لموضوع الدراسة، جاء لعدة أسباب، من أبرزها:

_ كون الدراسة تجمع بين موضوعين هامين: التدريس الفعال والمقاربة بالكفاءات، محاولين معرفة الأبعاد التي تكتنفها بيداغوجيا الكفاءات، وتطبيقاتها ضمن التدريس الفعال، في تعليمية اللغة العربية.

_ مرور ما يقارب عشر سنوات على تطبيق المقاربة في الميدان، لذا سنقف على جدوى تفعيلها على أرض الواقع، بعيدا عن الأهداف والمبادئ النظرية.

_ تعريف الزملاء الأساتذة بكيفية تطبيق مبادئ المقاربة في تدريسهم للغة العربية.

_ التعرف على بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، والتي أصبحت أساس التدريس والفعل التربوي التعليمي.

_ محاولة ايجاد مقاربة أو صيغة مناسبة موافقة لأطر بيداغوجيا الكفاءات تدرس بها مادة اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط بفاعلية وتعميمها على الأطوار الأخرى إن أمكن.

ويتحدد هذا البحث ضمن الإشكالية الآتية:

السؤال الرئيسي:

- هل توجد فاعلية في تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات؟.

الأسئلة الفرعية:

- هل يستطيع تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، استيعاب جميع أنشطة ودروس اللغة العربية وفق هذه المقاربة؟.
- هل هناك عوائق تحول دون تحقيق الكفاءة المستهدفة في العملية التعليمية بالنسبة لطرفيها (المعلم والمتعلم) في مادة اللغة العربية؟
- هل تعد المقاربة بالكفاءات النموذج الأحسن، في تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، على وجه التحديد؟
- هل تحقق المقاربة بالكفاءات، نوعا من الانغماس اللغوي، لدى تلميذ السنة الرابعة متوسط من خلال تحكمه في أدوات اللغة العربية؟.

ومن خلال طرحنا للإشكالية، وقصد الإجابة عن تساؤلاتها، تطرح الدراسة **الفرضيات الآتية:**

- نتوقع وجود فاعلية في تدريس اللغة العربية في السنة المحددة وفق المقاربة بالكفاءات، كما أن هذا التدريس يساعد التلاميذ على اكتساب كفاءات.
- نتوقع أن غالبية تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، قادرون على استيعاب الدروس والنشاطات الخاصة بمادة اللغة العربية، وفق هذه المقاربة.
- قد تواجه كل من المعلم والمتعلم على حد سواء، بعض الصعوبات أو المصاعب أثناء العملية التعليمية–التعلمية، الخاصة بمادة اللغة العربية وفق المقاربة الجديدة.
- نتوقع أن تحقق المقاربة بالكفاءات نوعا من الانغماس اللغوي، لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال تحكمهم في أدوات اللغة العربية.
- قد توجد بعض العوائق في الجانب البيداغوجي، تقلل من مدى فاعلية تطبيق المقاربة بالكفاءات من خلال تدريس اللغة العربية.

كما تهدف الدراسة إلى:

أ-الهدف الرئيسي:

الكشف عن فاعلية التدريس، بطريقة بيداغوجيا الكفاءات، في مادة اللغة العربية، لمعلمي ومتعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بالوقوف على مدى تطبيق مبادئ هذه المقاربة في تدريس المادة.

ب-الأهداف الإجرائية:

_ البحث عن مدى تفعيل هذه المقاربة على أرض الواقع من خلال تدريس مادة اللغة العربية.

_ محاولة معرفة الصعوبات والعوائق (للمعلم أو المتعلم) التي تعتري العملية التعليمية من خلال تجسيد مقاربة الكفاءات في حالة ما إذا كانت هناك عوائق وصعوبات.

وسعيا منا للتعمق في الدراسة وتسليط الضوء على فاعلية تدريس اللغة العربية، وكذا المقاربة التي تدرس وفقها، جاءت هذه الدراسة مقسمة إلى قسمين، قسم نظري وآخر تطبيقي:

فالقسم النظري يتكون من فصلين، حيث تناولنا في **الفصل الأول** مبحثين: **مبحث** تناولنا فيه التدريس الفعّال من حيث مفهومه، وأركانه وعناصره والأسس التي يقوم عليها، بالإضافة الى دور المعلم فيه وعلاقته بطرق التدريس المختلفة، أما **المبحث الثاني** من هذا الفصل، فقد تناولنا فيه بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، حيث تناولنا أولا مفهوم المقاربة والكفاءة لغة واصطلاحا، والفرق بين الكفاءة والكفاية، والكفاءة من حيث مفهومها وأنواعها وخصائصها وبعض المفاهيم المرتبطة بها، ثم تطرقنا إلى المقاربة بالكفاءات، من حيث ماهيتها وكذلك خصائصها ومركباتها ومستوياتها، ومبادئها ومميزاتها وطرق التدريس التي تعتمدها، والكفاءات التي ينبغي أن تتوفر في المعلم الفعال، وأخيرا خطوات التقويم فيها، متضمنا نموذجا لبناء المعلم الدرس وآخر لخطوات التقويم وفق بيداغوجيا الكفاءات.

أما **الفصل الثاني** فقد قسم هو أيضا إلى مبحثين: تكلمنا في **المبحث الأول** عن طرائق تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط وفيه طرائق التدريس في المنهاج الدراسي، كما تناولنا جانبا يخص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط كونه إحدى الوسائل في تدريس النشاطات، وتكلمنا عن تدريس اللغة العربية

في نفس السنة، من حيث ملمح الدخول والخروج والكفاءات الختامية، وفي **المبحث الثاني** تكلمنا عن تدريس نشاطات اللغة العربية من حيث أهداف تدريسها والنشاطات الثلاث، من القراءة ودراسة النص وما يتبعها (القواعد)، والتعبير الشفهي وما يتبعه (المطالعة)، والتعبير الكتابي وما يتبعه (إنجاز المشروع).

أما **القسم التطبيقي**، فكان مقسّما إلى ثلاث مباحث: **فالمبحث الأول** كان مخصصا لخطوات الدراسة الميدانية، بداية بمنهج الدراسة الميدانية والهدف منها والاستبانة وطريقة بناءها وتحليلها، وأدوات والدراسة وإجراءات تنفيذها وتحديد عينة الدراسة وخصائصها الزمانية والمكانية، وخصّ **المبحث الثاني** بعرض نتائج الدراسة ومناقشتها، بتحليل وتفسير الاستبانتين المقدمتين لكل من الأساتذة والتلاميذ، **والمبحث الثالث** لمدى تحقق الفرضيات المتوقعة في الدراسة وأخيرا ذيلنا **بخاتمة** جمعنا فيها خلاصة البحث ونتائجه ومقترحاته.

واستخدمنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي، حيث أن المنهج البحث استقصاء ينصّب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية أو الاجتماعية، إضافة إلى ذلك سنعتمد أداة التحليل، الذي ستظهر في كشف وتحليل الدراسة الميدانية، مع أسلوب الإحصاء كأداة إجرائية.

_ الدراسات السابقة:

*دراسة الدكتور عبد الله لبوز (جامعة قاصدي مرباح ورقلة) ضمن مجلة الجامعة، سنة 2011: حول اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط، (نحو المنهاج الدراسي الحالي بمكوناته الأربع الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس والأنشطة، التقويم)، وبعد إجراء الدراسة الميدانية أسفرت الدراسة على النتائج الآتية:

1- أن هؤلاء المدرسين على إطلاع بالمنهاج الحالي، والإحاطة عموما بالجوانب التي مسها الإصلاح والتطوير، وهذا ما يمكن المدرس من خلاله على التحكم أكثر في مدخلاته ومخرجاته، خصوصا عند مقارنته بالمنهاج السابق.

2- وضوح الفلسفة الخاصة بالمنهاج، التي تنعكس بشكل مباشر ودقيق على كافة عناصره، والتي تمكن المدرس من إدراك أهميتها ودورها في توجيه الحياة، حاضرًا ومستقبلا.

3- دمج وتكامل علوم اللغة في جوانب النمو في شخصية التلميذ، دون الاقتصار على جوانب دون أخرى، جسميا وعقليا واجتماعيا وعاطفيا وأخلاقيا.

*دراسة الدكتورة ليلى جباري (جامعة قسنطينة)، حول المدرسة الجزائرية في ضوء المقاربة بالكفاءات " كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسط لغة عربية نموذجا" ، وخلصت إلى أن آلية المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تثقيف التلميذ، وإعداده لمواجهة عصر الانفجار المعرفي، دونما إرتهان للنظريات والمفاهيم المجردة...بل تجسيد المعارف التي يتلقاها في شكل سلوكيات إجتماعية ونفسية، وتوظيفها في حل الوضعيات المعقدة، ومن خلال ذلك تتأتى أهمية دور المتعلم في بناء المعرفة، وفي خلق مدرسة أكثر نجاعة.

*دراسة كل من الأستاذتين "حديدان صبرينة، جامعة قسنطينة" و "معدن شريفة، جامعة أم البواقي"، حول تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد، حيث خلصت الدراسة إلى أن مهمة التعليم في العالم اليوم هي تدريب المتعلمين على كيفية التعلم والوصول الى المعلومات، هذه الأخيرة التي أصبحت المحرك الأساسي لتطور المجتمعات الحديثة، وبناء الكوادر والكفاءات القادرة على الإبداع والتغيير في ظل تطور هائل لتكنولوجيات الإعلام والاتصال أعطت الأهمية البالغة للعقول في صناعة الازدهار المعرفي.

وطبعا ككل بحث واجهتني صعوبات عدة، منها كثرة المصادر والمراجع، وإن كنا نراها تيسر عملية البحث، لكنني وجدت في البعض منها اختلافات، عسرت علي الوصول إلى الحقائق المرجوة، ومشكل عدم تمكني من اللغات الأجنبية، حيث أن بعض المراجع كتبت باللغة الفرنسية والانجليزية مما يتطلب الجهد الكبير لترجمتها، مع خوفي من عدم نقلها بدقة، ولهذا أقول الكمال لله الذي لا يعدم المجتهد من الأجر الواحد إذا تعذر الأجران.

والله الموفّق وهو يهدي السّبيل.

الفصل الأول

التدريس الفعال والمقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: التدريس الفعال

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات

خلاصة الفصل

المبحث الأول:التدريس الفعال

توطئة:

للمعلم مكانة هامة في العملية التعليمية_التعلمية، فإعداده يوفر أولى الضرورات اللازمة للعملية التعليمية، لأنه هو المعني بالدرجة الأولى بتوفير الشروط الأساسية، من أجل أن يكون التدريس فعالا وناجحا.

فالعملية التعليمية بجميع جوانبها، ترتكز أساسا (حسب بيسوني) على مواقف التدريس المختلفة للمعلم "ويتطلب تحقيق دور فعّال للمعلم في تحقيق الأهداف التعليمية إتقانه للمهارات التدريسية اللازمة للقيام بعملية التدريس، والنجاح فيها"[1]، فالتدريس الفعّال أحد أهم المرتكزات الأساسية لكي تحقق العملية التعليمية أهدافها، ولكي تكون النتيجة المتحصل عليها في نهاية المجزوءة التعليمية تخدم كل من المعلم والمتعلم.

ومن هنا، نستطيع القول إنه لكي يكون هناك تدريس فعال(حسب عفت) لابد من وجود" تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم، بقصد تحقيق أهداف ومطالب تعليمية وتربوية"[2]، ولا تقف أهداف التدريس الفعال من خلال طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم وإنما " ترتبط بطبيعة المقرر الذي يتم تعليمه، من حيث السهولة والصعوبة، وعلى نوعية التقنيات التعليمية، من حيث توافرها وعدم توافرها"[3].

ولا يجب أن نهمل هنا دور بيئة التعلم(الفصل الدراسي)، من خلال" النظام وتحديد الأدوار والهدوء، أما إذا افتقر المناخ التدريسي إلى الهدوء، وارتفع ضجيج الطلاب، وصياح المعلمين، فإن الفوضى ستعم، وسوف يفتقر الموقف التدريسي للفاعلية المنشودة، وبالتالي لن يتحقق التدريس الفعال"[4].

---

[1] إبراهيم بيسوني عميرة،تدريس العلوم والتربية العلمية، دار المعارف،القاهرة،مصر، ط11،1987م،ص:11.
[2] عفت مصطفى الطناوي،التدريس الفعال:تخطيطه،مهاراته،إستراتيجيته،تقويمه، دار المسيرة،عمان،الأردن، ط1،2009م،ص:09.
[3] تغريد عمران،نحو آفاق جديدة للتدريس، مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،مصر، دط،2004م،ص:29.
[4] جابر عبد الحميد جابر،مدرس القرن الحادي والعشرون، دار الفكر العربي،القاهرة،مصر، ط1،2000م،ص:13.

1-مفهوم الفاعليّة

أ. لغة:

في تعريف الفاعلية لغة، جاء (في المعجم الوسيط) الفاعليّة: "وصف في كل ماهو فاعل"[1]، وفي المعجم الرائد وردت بمعنى: " القدرة والتأثير"[2]، ووردت في (معجم اللغة العربية المعاصر) بمعنى: " فاعلية مصدر صناعي من فاعِل بكسر العين: مقدرة الشيء على التأثير، والفاعلية وسيلة، دواء، حل"[3].

وجاءت في (المعجم المحيط) بأنها: " وصف في كل ماهو فاعل، إنه لشاب يتصف بالفاعلية أي بالنشاط والحيوية، ويقال هذا دواء ذو فاعلية: أي قدرة على التأثير، وفاعلية المخ هي نشاطه"[4]، وقد عرفت(حسب مختار) بأنها: "العمل الذي يكون له أثر ايجابي في الأداء والإنتاج"[5].

من خلال التعريفات اللغوية السابقة، نستنتج أن الفاعليّة لها علاقة بمصطلحات مثل: التأثير والقدرة والحل والنشاط.

ب . اصطلاحا:

الفاعليّة في المصطلح التعليمي (في مفهوم العسيلي) يقصد بها : "المعيار الذي يظهر مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي بنجاح" [6]، وفي مفهوم آخر يصفه (خليفة) مدى " تحقيق مخرجات عالية الجودة في ضوء المؤسسة التعليمية، ورسالتها من خلال مجموعة عمليات التي توفر فرص التعلم، والتعليم المتميز للجميع"[7]، وبأريحية سواء للمعلم أو المتعلم.

---

[1] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص:695.
[2] جبران مسعود، المعجم الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط7، 1992، ص:605.
[3] عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص:172.
[4] اللجمي أديب وشحادة الخوري، معجم المحيط، دط، دت، دن، ص:105.
[5] مختار حسن علي، الفاعلية في المناهج وطرق التدريس حول قضايا تعليمية معاصرة، مكتبة الجامعة للخدمات الطلابية، جامعة أم القرى، السعودية،، دط، 1998، ص:07.
[6] العسيلي رجاء زهير، الكفايات التي ينبغي توافرها في المشرف الاكاديمي الفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، دط،2003 ، ص:148.
[7] خليفة محمد علي، الدافعية للانجازدار غريب، القاهرة، ، دط ، 2000، ص:167.

ونستطيع القول بأن الفاعلية تهتم بمدى تحقيق الأهداف من حيث الوقوف على "تحققها بالكمية والنوعية المطلوبة في الوقت المناسب، ومقياس مدى فاعلية القسم في تحقيق أهدافه (المدى الذي تنتج فيه النتائج المتوقعة أو المرتقبة)"[1]، وكما اختصرها (المنيف) في قوله أن الفاعلية تعني:" الوصول إلى الأهداف والنتائج المتوقّعة "[2] من خلال عملية التدريس.

فالفاعلية في مجال التدريس –حسب استنتاجنا– تكمن في محاولة استغلال خامات ومواد البيئة المتاحة الإستغلال الأمثل، في العملية التعليمية فمن شأن ذلك توفير الجهد والوقت والمال، كما يزيد من وضوح وفهم مادة التدريس، وتكييفه بما يتلاءم مع حاجات التلاميذ والنمو الفكري والعلقي له.

2–مفهوم التدريس:

أ. لغة:

إذا كان معنى التدريس بصفة عامة هو التعليم، وإذا كان المفهوم العام له هو: القراءة والتعهد والتعليم، فلابد لنا من ذكر المعاني التي يشتملها مصطلح التدريس.

وردت كلمة التدريس ببعض مشتقاتها في القران الكريم ست مرات(06) من ذلك قوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ ٱلْأَيَٰتِ وَلِيَقُولُواْ دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُۥ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿١٠٥﴾ ﴾الأنعام: ١٠٥ وقد وردت بصيغة الماضي بمعنى تعلمت، وقد أسند إلى الماضي مع واو الجماعة في قوله تعالى﴿ أَمْ لَكُمْ كِتَٰبٌ فِيهِ تَدْرُسُونَ ﴿٣٧﴾ ﴾ القلم: ٣٧ وقيل تدرسون أي تقرؤون، وقوله أيضا﴿ وَإِن كُنَّا عَن دِرَاسَتِهِمْ لَغَٰفِلِينَ ﴿١٥٦﴾ ﴾ الأنعام: ١٥٦، وجاء (في تفسير الطبري): "فأنتم تدرسون فيه ماتقولون، وتقرءونه أي تدرسونه"[3]، وفي (لسان العرب): "درس في اللغة أي عانده حتى انقاد لحفظه، وقيل درست أي قرأت كتاب...والدرس هو المقدار من العلم يدرس في وقت ما"[4].

---

[1] نوار محمد، المرشد العلمي للمعلمين والمديرين، دار الحضارة، الجزائر، دط، 1986، ص:24.

[2] المالكي سلطان بن سفر، فاعلية التدريس المصغر في اكساب الطلاب بعض مهارات التدريس، إشراف عباس بن حسن غندورة، 2009 ،كلية التربية، جامعة ام القرى السعودية، ص:08.

[3] الطبري محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل أي قران، دار الفكر، لبنان، ج28، دط، 1984، ص:37.

[4] ابن منظور،لسان العرب، المجلد الأول، مادة(درس)، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، دط، دت، ص:968.

وفي موضوع كتبه (بن بريكة) حول طرائق التدريس، يذكر أن: (ابن كثير)" قدّم تفسيرا للفعل (درست) في قوله عز وجل﴿ وَكَذَٰلِكَ نُصَرِّفُ ٱلْأَيَٰتِ وَلِيَقُولُوا۟ دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُۥ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴿١٠٥﴾ ﴾ الأنعام: ١٠٥ ، حيث نجد الفعل درست أي: قرأت وتعلمت، ويضيف (الشيخ أحمد مصطفى المراغي) (درست): درس الكتاب والعلم، يدرسه دراسة ومدارسة، أي: ذلله بكثرة القراءة حتى خفّ حفظه عليه"[1].

ب . اصطلاحا:

إن مصطلح التدريس، من أهم المصطلحات في الوسط التعليمي، بل وأكثرها شيوعا وتداولا، فضبط مصطلح التدريس بتعريف محدد يعد أمرا صعبا، وليس من اليسير تحديده ودائما ما نجد الباحثين والدارسين ينظرون إليه من زوايا مختلفة، فهو كثير التطور تبعا لتطور الحياة التربوية من جهة، والمجتمع وأهدافه ومتطلباته من جهة أخرى، وفي مايلي إشارة إلى بعض التعريفات الموجودة في الميدان:

يعرّفه (محمد زياد حمدان) بقوله: "هو عملية تربوية هادفة، تأخذ في الإعتبار كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتعامل خلالها كل من المعلم والتلاميذ لتحقيق مايسمى بالأهداف التربوية"[2]، وهناك من يرى أن التدريس يتمركز حول المتعلم، الذي يصنع التعلم بواسطة تصوراته، مثل تعريف (ابن بريكة عبد الرحمان) حيث يعرف التدريس بأنه:"عملية تعليمية يهدف منها المعلم(المكون) إلى إكساب المتعلم استراتيجيات التعلم، التي تسمح له باكتساب المعلومات والمهارات والإتجاهات...ويعمل المتعلم (المتكون) على استيعابها وتوظيفها وتقويمها، ويختلف المستوى (فاعلية التدريس) باختلاف الإستراتيجية المتبعة"[3].

ونجد تعريفا آخر لـ(مقداد) يصفه بأنه: "أحد مجالات المعرفة العلمية والإبداعية، ويبحث في مجالات أربعة هي: المعلم والمتعلم، والمادة الدراسية وبيئة التعلم، حيث يهدف إلى وضع صيغة مناسبة تربط بين إعداد المعلم ومحتوى المادة، وخصائص الطالب،

---

[1] محمد مقداد وبوعبد الله لحسن وآخرون،قراءات في طرائق التدريس، ،جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ،باتنة، الجزائر، ط1،1994،ص ص:27،28.

[2] أحمد زياد حمدان، التدريس المعاصر، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن، دط، 1988، ص:22.

[3] محمد مقداد وبوعبد الله لحسن وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، ط1، 1994، ص:30،31.

والبيئة التي يعيش فيها"[1]، وقد عرف التدريس هنا انطلاقا من التفاعل بين عناصره المختلفة، وسيأتي ذكر تلك المجالات الأربع أو العناصر لاحقا.

ونلخص مما سبق، أن التدريس عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم، تتمحور من خلال مايقدمه المعلم من معلومات ومهارات للمتعلم، من أجل ايصال رسالة معينة، عبر أساليب تدريسية متفق عليها، تهدف إلى تحقيق غرض تعليمي ما.

جـ- هل التدريس (علم) أم (فن)؟:

تصف البحوث التعليمية DIDACTIQUE بأنها:"علم العلم نظرا لشمولية وعمق واتساع مفهوم الديداكتيكية، وهذا لخضوعه للبحوث والإكتشافات، وتطور معارفه، وهي أيضا لها علاقة بعلم الأداء PRAXEOLOGIE"[2] لهذا يمكننا القول (حسب هني) بأن: "التدريس علم بسبب خضوعه للبحث والتجديد والإكتشافات، كما أن التدريس من جهة أخرى يظهر من خلاله المدرس قدراته الإبتكارية والجمالية والخطابية، وذلك في التفكير واللغة والحركة والتعامل، ولهذا يمكن تسميته بالفنان المفكر أو الفنان الخطيب، والفنان المبدع"[3].

نستنتج مما سبق أن التدريس عملية تستوجب كلا من العلم (من خلال المعلومات والحقائق والبحوث وفهم الموقف التعليمي وكيفية التخطيط له) فكل علم لابد وله أسس تنبني عليه، وتستوجب الفن أيضا (من خلال نوع الأسلوب المتبع وكيفيته، كما تدخل فيه عناصر مثل الموهبة والإبداع مثل الفنان التشكيلي)، فالتدريس في هذه الحالة (حسب رزوق) يكون "أكبر من نقل معلومة والمعرفة للتلاميذ... فهي عملية حياة وتفاهم بين المعلم والتلميذ من جهة، وبينها وبين المعرفة بمصادرها المختلفة من جهة أخرى"[4]، فالتدريس الجيد، أو المعنى الشامل للتدريس هو مزيج مركب من العلم والفن معا.

---

[1] المرجع السابق، ص:33،34.
[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعةع/بن، الجزائر، ط1،2005 م، ص:152.
[3] المرجع نفسه،ص:152.
[4] لخضر زروق، طرائق التدريس الحية ومقاربة الكفاءات ، دارهومة، الجزائر، دط، 2005م، ص:11.

د- الفرق بين التدريس والتعليم:

من خلال الفرق بين التدريس والتعليم (في نظر زيتون) نجد أنه:"عادة مايطلق التربويون الغربيون لفظة Instruction وترجمتها الشائعة هي التعليم، على عملية التدريسTeaching عندما يمكن اخضاعها للضبط والتوجيه، وبذلك فهم يفرقون بين لفظة التدريس ولفظة التّعليم"[1]، ونجد (زيتون) أيضا يفرق بين التدريس والتعليم في قوله إنهم (التربويون): "يعتبرون التدريس لفظة عامة تشير إلى أي موقف تعليمي يمر به الفرد ويتعلم منه شيئا، سواء أكان الموقف مقصوداً وخاضعاً للضبط والتوجيه من قبل المعلم أو الطالب أم لا، غير أن لفظة التعليم لا تطلق إلا على مواقف التعليم الخاضعة للضبط والتوجيه فقط، كحال موقف التعليم بالحاسوب، فالتعليم في نظرهم حالة خاصة من حالات التدريس"[2]، ونجد أن هناك من فرق بينهما بصيغة أدق، وباختصار مفيد بالقول (المنوفي) إن: "التعليم لا يؤدي إلى التدريس بينما العكس صحيح، كما أن التدريس مفهوم أعم وأشمل من التعليم" [3].

والجدول الآتي (للصيفي)، يفرق بين التدريس والتعليم، من خلال أطراف العملية التعليمية-التعلمية، وهدف كل منهما:

أوجه المقارنة	التدريس	التعليم
الهدف	**مساعدة التلاميذ على التفاعل مع الخبرات التي يواجهها في الصف وخارجه**	**حشو عقول التلاميذ بالمعلومات التي يعرضها المعلم**
دور التلميذ	**تدريب التلاميذ على ممارسة عمليات الإنتباه والتفكير وممارسة عمليات العلم المختلفة**	**التلقي والاستماع والحفظ والترديد**
دور المعلم	**منظم للخبرات والمواقف ومعد للمهام التي سيتفاعل معها التلاميذ، ومستثيرا لدوافعهم**	**ملقن ايجابي يتحدث طيلة الوقت، ملم بالمعرفة وخبير بها**
دور الخبرات والمواد الدراسية	**وسائط تساعد التلاميذ على تطوير أساليب تفكيرهم، وبناء وتنظيم البنى العقلية لديهم، ومواقع لتجريب أفكارهم وأساليب تعلمهم**	**تدريب أذهان التلاميذ على أساليب زيادة معارفهم، واستخدامها كوسائط للتدريب العقلي والتكرار الآلي**[4]

[1] زيتون حسن حسين، تصميم التدريس رؤية منظومية، دار عالم الكتب، القاهرة، ط2،2001 ، ص:56.
[2] المرجع نفسه، ص:56.
[3] حسن عايل أحمد يحي، وسعيد جابر المنوفي المدخل إلى التدريس الفعّال، الدار الصولتيه للنشر والتوزيع، الرياض، ط2،1998، ص:17.
[4] الصيفي عاطف، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1،2008، ص ص:16،17.

نستنتج من خلال الجدول، أن التدريس يمكن المتعلم من التكيف مع جميع مواقف العلم كما يمكن المتعلم من معرفة مدى تلقيه للمعلومات والخبرات، من خلال تنظيم الخبرات والمواقف والمهام، والإعتناء بوسائط الأداء فهو مقصود، أما التعليم فإنه لا يتوفر على هذا التحديد والتخطيط والتكيف، عندما يكون غير مقصود (حسب رأينا).

3-مفهوم التدريس الفعال:

إن التدريس باعتباره أحد عناصر المنهج التعليمي يفرض علينا أن ندرسه من خلال النظر إليه باعتباره نظاما فرعيا، ينتمي إلى نظام أوسع وأكثر شمولا، ومن ثم فإن التركيز على التدريس الفعال من أجل اكتساب مهاراته، لا يجب أن يكون إلا من خلال المنظور الكلي، وما يحكمه من علاقات تبادلية مع أطراف العملية التعليمية، ويكون التدريس فعالا وناجحا (حسب الصغير) إذا كان: "يفعل من دور الطالب في التعلم، فلا يكون الطالب فيه متلق للمعلومات فقط، بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة"[1] والتي تتيح له الجو لتدريس جيد، فهو (التدريس الفعال) بناء على التعريف السابق "خبرات تعليمية يخططها المعلم، ويديرها من أجل مساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف معينة التي تشتمل على العديد من أوجه التعلم"[2]، والتي من شأنها أن ترتقي به إلى المستوى المطلوب، مع مساعدة معلمه، فهو (حسب نظرة المنوفي) يجعل "الطلبة قادرين على اكتساب مهارات معينة ومعارف واتجاهات، وهو تعليم يستمتع به الطلبة"[3]، فيستجيب لأنماط تفكيرهم ويتلاءم مع ما يمتلكونه من قدرات.

ومن خلال نتائجه يصفه (خفاجة) بأنه " يرجى منه أن يربي التلاميذ على ممارسة القدرة الذاتية الواعية، التي لا تتلمس الدرجة كنهاية المطاف ... إنه تدريس يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه ومحيطه، ووعيه لطموحاته ومشكلات مجتمعه، وهذا يتطلب منه أن يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة والفهم...ينتظر أن توجدها وتنميها المراحل التعليمية التي يمر من خلالها الفرد"[4]، فنجد أنه لا يحصر التدريس الفعال في فترة من الفترات بل

---

[1] أحمد حسين اللقاني وقارعة حسن محمد، التدريس الفعال، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3،1995م، ص ص:167،168.

[2] علي الصغير بن محمد، إدراكات مشرفي التربية البدنية ومعلميها لمفاهيم التدريس الفعال في ضوء نظرية الاهتمامات،العدد 18، دت، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ص:03.

[3] محمد ربيع وعامر طارق عبد الرؤوف ،الصف المتمايز، دار اليازوري العلمية، عمان،الاردن، الطبعة العربية،2008، ص:67،68.

4 ميرفت على خفاجة أسس التدريس الفعال : http://www.horoof.com/dirasat/tadreesfa3al.html

ترك المجال مفتوحا حتى بعد تخرج الطالب، ومروره بفترات في حياته تلتقي في جانب من الجوانب بالعملية التعليمية.

وبعبارة أخرى يصفه (خيري) بحيث إنه:"التعليم الذي يؤدي إلى حدوث تعلم جيد لدى الطلبة، وله مواصفات تتمثل في امتلاك المعلم مجموعة من المهارات "[1]، ونجد أنه قد عرف التدريس الفعال انطلاقا من نتائجه التي تترتب عنه ومالها من أهمية في حياة الفرد والجماعة.

من خلال التعريفات السابقة نستطيع القول بأن التدريس الفعّال، هو ذلك النوع من التدريس الذي يساعد المعلم في اكتشاف جوانب التلميذ المختلفة، ليسهم فيما بعد في صقل مواهبه، ودله على معارفه الكامنة ليستثمرها فيما بعد في الوضعيات المختلفة.

4_ أركان عملية التدريس:

العملية التعليمية عملية تكاملية، تتفاعل فيها أطراف متعددة بشكل ايجابي، لتحقيق الأهداف المسطرة، وأي خلل في طرف من الأطراف وركن من الأركان، سيؤدي بلا شك إلى خلل في نتائج الفعل التعليمي، فأي موقف تدريسي يجب النظر إليه على نحو كلي متكامل، ونكتفي بذكر هذه الأركان ملخصة:

أولا، المعلم:

للمعلم مكانة بارزة ودور مهم في صنع الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها، وبناء على ذلك فالمعلم في الوقت الحالي لم يعد يقتصر دوره على نقل المعارف فقط، إنما مخطط ومسير لعملية التدريس، فدوره لم يعد يقتصر على نقل المعلومات للتلاميذ كما هو الحال في المقاربات السابقة، بل اتسعت أدواره فمنها ما يتصل بالمادة التي يدرسها، ومنها ما يتصل بطبيعة المتعلمين، ومنها ما يتصل بطرائق التدريس، من خلال: "بذل كل طاقته لكي يزود المتعلم بالتعزيز[2] والتغذية الراجعة[1] أثناء فترة التمرين والأداء"[2]،

---

[1] خيري عبد اللطيف وآخرون،التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع،الأردن، ط1،2007،ص:19.

[2] وهو :"إجراء يؤدي فيه حدوث السلوك الى توابع ايجابية أو سلبية، ويعرف وظيفيا من خلال نتائجه على السلوك... حيث تبين البحوث أن المدرسين الذين يعززون ايجابيا تعزيزا واضحا،مناسبا وسريعا...يؤثرون الى حد كبير في تعلمهم" كليرمو كوذير، من أجل نظرية في البيداغوجيا، تر:أسعد وجيه ، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق، دط، 2002،ص ص:177و325.

(حسب كوذير)، وإذا ما أردنا معرفة دور المعلم، علينا معرفة حاجات المعلم للاجابة عن الأسئلة الآتية: ماذا أعلم؟، لماذا أعلم؟، من أعلم؟، كيف أعلم؟، فهو بهذه الأدوار أصبح مدرّسا ومعلما، ومخططا وموجّها، ومسيرا وميسرا ومصمما ومرشدا للعملية التعليمية، بشتى أنواعها وطرقها المختلفة.

ثانيا، المتعلم:

إن المتعلم هو المستهدف من العملية التّعليمية، ومن يتعامل مع المتعلم يجب الإحاطة بكل ماله صلة به، كطبيعة تكوينه واستعداداته، ومكوناته الشخصية، وانفعالاته وقدراته الفكرية والعقلية وما يؤثر فيه من عوامل مختلفة، فالتلاميذ (حسب الفتلاوي) "يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وقابليتهم، فمنهم من يحقق مستوى عال من التحصيل لدى استماعه للشرح النظري من قبل المعلم، ومنهم من يزداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة من الصور والملصقات...كل ذلك لإتاحة مواقف تعليمية تلبي مختلف احتياجاتهم، مما يحقق نجاحا أفضل"[3]، من خلال تثبيت الملكة اللغوية لديهم وتحقيق نموهم الذهني والجسمي والفكري والمهاري والأخلاقي لهم ، إضافة (شحاته)إلى "تنمية التأمل ودقة الملاحظة، عن طريق توفير الخبرات القريبة من الواقع، ذات المعنى الملموس"[4]، والمتعلقة أساسا بالأهداف التي يسعى المدرس إلى تحقيقها وتثبيتها على أرض الواقع .

ثالثا، المادة الدراسية(المحتوى):

إن المادة الدراسية ركن أساسي، ولا يستطيع أحد أن يقلّل من أهميتها، أو لا يمكن أن يكون هناك تدريس بدون معرفة معلومات، ويضيف (شحاته) أنه: "من الضروري أن يتيقن المعلم بأن المادة والمقررات الدراسية هي أدوات في يده، لتحقيق أهداف تحميها

---

[1] عرفها الحيلة بأنها:"تزويد المتعلم بالبيانات والمعلومات عن سير ادائه بشكل مستمر، من أجل مساعدته في تعديل ذلك الاداء، اذا كان بحاجة الى تعديل، أو تثبيته اذا كان يشير باتجاه صحيح" الحيلة محمد محمود، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة، الأردن، ط1،1999،ص:256.

[2] ينظر،غياث بوفلجة،التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1،1993،ص:58.

[3] سهيلة محسن الفتلاوي،المدخل الى التدريس، ،دار الشروق للنشر والتوزيع،القاهرة، ط1،2003،ص:41.

[4] حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، ط5،2002، ص:417.

ظروف المجتمع الذي نعيش فيه"[1]، وبناء على ذلك، فعلى المعلم الإقتناع بوظيفة هذه المادة، واختيار مختلف الطرائق والأساليب والوسائل التي من الممكن أن توصله إلى تحقيق الأهداف المرجوة، فالمادة أو المحتوى الدراسي يعتبر الركن الأساسي الذي تتبني عليه المنهاج التعليمية، فإذا وفق المدرس في اختيار المحتوى وتنظيمه، والتخطيط له سلفا واعطائه بطريقة صحيحة تستوفي كل شروط التعليم، فإنه يستطيع تحقيق الأهداف والغايات المخطط لها مسبقا ضمن العملية التعليمية.

رابعا، بيئة التعلم:

على الرغم من أن بعض الدارسين لا يعتبر بيئة التعلم عنصرا من عناصر العملية التعليمية، إلا أن دورها الحساس لا يمكن إغفاله في التحصيل ككل، ويقصد ببيئة التعلم في نظر (شحاته) "تلك العوامل المؤثرة في عملية التدريس، وتسهم في إيجاد مناخ مناسب للتفاعل الجيد بين أركان عملية التدريس، بشكل يسهل عملية التعليم والتعلم، وييسر للمعلم تأدية أدوراه، وتزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته، وولائه لمجتمعه"[2].

فبيئة التعلم وما يتصل بها من تسهيلات إدارية، وتنظيم بيئة الدراسة والغرفة الصفية، والإنارة والتهوية، والحدائق وتوافر الوسائل التعليمية، والعلاقة بين المعلم والمتعلم والمعلم والإدارة، ونظرة المجتمع للتعلم والتعليم، وغير ذلك مما يشكل القاعدة النفسية التي يكون لها تأثير في الناتج التعليمي، فبيئة التعلم ليست مقصورة على الفصل الدراسي فحسب، بل يدخل ضمنها كل ما له علاقة بالتعلم من البيت والمجتمع، وكل الوسائل المستخدمة في التعامل معه، ومن ثم فإننا نستخدم في بحثنا هذا مصطلح بيئة التعلم بدل مصطلح بيئة الفصل الدراسي أو حجرة الدرس.

5_عناصر عملية التدريس:

تتضمن عملية التدريس ثلاثة عناصر أساسية، تجمع عليها الأبحاث التعليمية وهي :التخطيط، والتنفيذ، والتقويم نلخصها في الآتي:

---

[1] المرجع السابق، ص:425.

[2] حسن شحاته، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط5،2002 ، ص ص :9،10.

1-التخطيط: ويدخل فيه كل ما له علاقة بالتلميذ، من خلال تحديد خصائص المتعلم ومعرفة متطلباته وقدراته الفكرية والمهارية ومستوئ ذكائه وتوائمه (تناسبه وانسجامه)، وما يتعلق بالمادة من تنظيم الموقف التعليمي واختيار المحتوى المناسب، والإلمام بنظريات التعلم، ومراعاة المبادئ التي تم التثبت من فاعليتها في التعليم، فهو على هذا الأساس، يتم بوضع خطة تقنية مدروسة الأبعاد تمكن التلاميذ من التأقلم مع مواقف التدريس المختلفة، كما تراعي (يضيف هني) "ميولهم، واتجاهاتهم، فيوفر لهم الأجواء الملائمة لعمليات التعلم من أسئلة ووسائل ومادة مناسبة، تثير لديهم فاعليات التّعلم الناجحة بشوق وإقبال ذاتيين"[1]، وذلك من أجل ضمان أن تكون الإستراتيجيات المستخدمة والوسائل ككل مناسبة وفعالة لتحقيق الأهداف المرجوة في العملية التعليمية.

2-التنفيذ : وهو الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس، ويتم عبر التطبيق الفعلي الإجرائي لكل ماخطط له من برامج ومهارات وأوادت ووسائل (ترجمة التصور المسبق للموضوع إلى اجراءات عملية تتطلب تهيئة التلاميذ للدرس واثارة دافعيتهم مع مراعاة الفروق الفردية بينهم)، من خلال تفاعلهم مع التلاميذ عن طريق النشاطات المختلفة، ويكون (حسب الأزرق) في إطار"مجموعة من الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي "[2] مع الجماعة في الفصل.

3-التقويم: وهو ختام العناصر السابقة، ويأتي بعد عملية التعليم والتعلم، لمعرفة مدى تحقق الأهداف التي خطط لها مسبقا، وسنفرد له في المباحث القادمة عنصرا لوحده كونه أهم وسيلة لمعرفة نجاح العملية التعليمية من فشلها.

6_الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال:

ينبغي على المعلم مراعاة عدد من الأسس في أثناء عملية التدريس، ضمانا لجودة الخطط التدريسية وفعاليتها، ومن بين هذه الأسس[3] التي استقيناها من كتب المجال في التعليمية نجد:

---

[1] خير الدين هني، تقنيات التدريس، ددن، الجزائر، ط1،1999 ، ص:71.

[2] عبد الرحمان صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1،2000 ، ص:30.

[3] ينظر كلا من :عبد السلام يوسف الجعافرة ،مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2011م، ص: 44 و القرش جمال بن إبراهيم،مهارات التدريس الفعال، دار النجاح، الجزائر، ط1،2012، ص:129.و حلس داود درويش وأبو شقير محمد، محاضرات في مهارات التدريس،دار النهضة

– فهم المعلم لكل من الأهداف التعليمية بصفة عامة، وأهداف المرحلة التي يقوم بالتدريس فيها، وأهداف تدريس مادة تخصصه مجتمعة.

_ الإلمام بالمعلومات والمهارات، وأوجه التفكير والاتجاهات، والتي يمكن تنميتها من خلال تدريس المادة الدراسية، ومعرفة كيفية استخدام كل جانب من هذه الجوانب لتحقيق الأهداف المرجوة.

_ إرتباط خطّة التدريس بواقع المتعلمين، ومبادئ تعلمهم، وحاجاتهم، واستعداداتهم.

_ معرفة أساليب التدريس المناسبة لتدريس المادة الدراسية، وتحديد أنسب تلك الأساليب بما يتناسب مع طبيعة كل مادة، ومستويات المتعلمين.

_ تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى نجاح الخطة الموضوعة في تحقيق الأهداف المنشودة، وتشخيص نواحي القوة والضعف، واتخاذ الإجراءات والوسائل المناسبة لعلاج نواحي الضعف، ومحاولة تلافيها في المخططات القادمة.

_ارتباط خطّة التدريس بالإمكانات المتاحة، سواء المادية(المتمثلة في الأجهزة والأدوات اللازمة لتدريس المادة الدراسية)أو الإمكانات البشرية (المتمثلة في قدرات وطاقات كل من المعلم والمتعلم)أو الإمكانات الزمنية(المتمثلة في عدد الحصص المخصصة لتدريس المادة، والزمن المخصص لها).

_ مرونة الخطّة الموضوعة، بمعنى إمكانية إجراء التعديلات المناسبة عليها عندما يواجه المعلم مواقف طارئة لم يتنبأ بها، ولم يضعها في اعتباره عند بدء الخطة.

7_دور المعلم في التدريس الفعال:

يتمثل دور المعلم في التدريس الفعال (حسب طافش) من خلال "مجموعة المعارف والقدرات والمبادئ التي يحملها ويؤمن بها، والتي يوظفها في تدريسه، وهو القادر بواسطتها على إنجاز نتائج مرغوبة"[1].

فالعملية التعليمية بأطرافها المختلفة مجتمعة، تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة، والمسطر لها من قبل الجهات المختصة، إذا كان كل طرف من الأطراف أو ركن من

العربية، مصر،1997،ص:15.و ملحم سامي محمد،سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة ، عمان،الأردن ، ط1،2001،ص ص:459-465.

[1] ينظر، طافش محمود،كيف تكون معلما مبدعا، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن ، ط1، 2006،ص:387.

الأركان، يؤدي دوره كما يجب، والمعلم هنا يعتبر الطرف الأساسي، لأن غيابه يعني عدم توصيل المحتوى وبالتالي عدم استفادة المتعلمين، وبدونه لا تتحق أهداف وأسس التدريس الفعال، لذا لكي يكون المعلم فعالا (حسب طعيمه) لابد أن"يملك القدرات الذهنية، التي تمكنه من العطاء في مجال التدريس، وتحقيق التفاعل المطلوب بينه وبين الطلاب"[1]، وتتمثل تلك القدرات حسب (مقداد) في: "الرغبة في التعليم(تطوير الذات)، التخطيط الفعّال، التعامل مع التلاميذ، إدارة التعليم...إلخ"[2] ، والخبرة اللازمة للتدريس والحفاظ على النظام العام للقسم.

وهنا يكون المعلم فعّالا، اذا استطاع أن ينمي قدرات التلاميذ، ويثير فضولهم واهتماماتهم من خلال الأنشطة المختلفة، من خلال قدرته على إدارة الفصل الدراسي بطريقة فعالة (في نظر اللقاني وقارعة) عبر تخصيص: "أكبر جزء من وقت الدرس للتعلم، ويحرص على أن يبقى التلاميذ مندمجين في المهام التعليمية لأكبر فترة ممكنة ENGAGEMENT TIME، مع المرور عليهم وهم يؤدون، فيراقب الأداء، ويقدّم التغذية الراجعة التّصحيحية[3]، ويستثير الدافعيّة[4]، مستخدما الحث والتلقين...مع الثناء على المنجزين في حدود شروط الثناء الفعال[5]"[6]، وتنمية قيمة إحترام العمل المنجز وتقديره عند المتعلمين، من خلال تحديد وضبط أدواره كمربي ومعلم وموجه في نفس الوقت .

وفي هذا (دور المعلم)، يضيف (حمد الله اجبارة):"...فغالبا مايظن بعض الأشخاص أن مهنة التدريس وممارستها داخل الفصل الدراسي أمر هيّن، حيث يقتصر دور المدرس على إلقاء المقرر الدراسي الموجود، والمهيأ سلفا في الكتب المدرسية، وانتهى الأمر...، ولعل أهم شيء في العملية التعليمية هو تحديد دور المدرس، فمن هذا المنطلق

---

[1] طعيمة رشيد أحمد،المعلم:كفاياته إعداده،تدريبه ، دار الفكر العربي، مصر، دط، 2000،ص:87.

[2] ينظر، مقداد محمد ولحسن بوعبد الله ،قراءات في الأهداف التربوية، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي،باتنة ،الجزائر، ط1،1994، ص ص:98،99.

[3] التغذية الراجعة التصحيحية هي:"تزويد المتعلم بمستوى أدائه بهدف مساعدته على تصحيح إجاباته الخاطئة، وتثبيت إجاباته الصحيحة...وتأخذ أشكالا وأنواعا عديدة، وأنماطا وأساليب مختلفة" نبهان يحيى محمد، الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة، دار اليازوري، الأردن، ط1،2008 ، ص:50.

[4] الدافعية هي:"حالة داخلية جسمية او نفسية، تثير السلوك في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة" راجح أحمد عزة، أصول علم النفس، دار المعارف، القاهرة، ط2،1979 ، ص:76.

[5] الثناء الفعال ويسمى أيضا :"الثناء الوصفي، وهو الذي يصف فيه المربي مايراه أو يسمعه من سلوك المتعلم" منصور علي، التعلم ونظرياته، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، اللاذقية،سوريا، دط،2001 ، ص84.

[6] أحمد حسين اللقاني وقارعة حسن محمد، التدريس الفعال، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط3،1995 م، ص:168.

يمكن أن نتحدث عن مواصفات المدرس الكفء، وعن مهاراته وقدراته، وكفاءته التدريسية"[1].

لذا كان واجبا على الجهات المختصة (وزارة التربية) _حسب رأينا الشخصي طبعا_ أن تأخذ في حسبانها الدور الحساس للمعلم، وألا تغفل عن دوره الحساس كما لاحظنا، عند أي محاولة لاصلاح منظومة التدريس، لأنه هو الأدرى بنقائص العملية التعليمية ومميزاتها وبخصائص المتمدرسين على حد سواء، وهو المطبق لاسترتيجيات التدريس التي تتبناها الجهات المختصة، منها بيداغوجيا الكفاءات والتي بدون المعلم لا تطبق على أرض الواقع، وهذا ما ركزنا عليه في هذا الجزء وما سنقف عليه عند وقوفنا على الكفاءات التي ينبغي توافرها في المعلم الفعال ودوره في العملية التعليمية في المباحث السابقة.

8_علاقة التدريس الفعال بطرق التدريس:

تختلف طرق التدريس باختلاف المنهج الذي يسلكه المعلم، والطريقة وسيلة للتفاعل بين المعلم والمتعلم، في توصيل المعلومات والمحتويات ومختلف الأنشطة المتعددة، باستخدام استراتيجية ما، بهدف تحقيق أهداف التدريس الفعال، وعموما "كلما كان إشراك الطالب أكبر، كلما كانت الطريقة أفضل"[2]، ومن بين تلك الطرق، نلخص ما استقيناه من الكتب التي تتحدث عن التدريس وطرائق التدريس بصفة عامة، فنجد على سبيل المثال[3]:

- الطريقة الإلقائية(الإجبارية، المحاضرة).
- طريقة المناقشة والأسئلة.
- طريقة المشروع.
- الطريقة الحوارية.

---

[1] فرحي السعيد، تحديد مصطلحات المقاربة بالكفاءات، مديرية التربية لولاية بومرداس،الجزائر، دط،2008، ص:37.

[2] ينظر، محمد مقداد وبوعبد الله لحسن وآخرون،قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة،الجزائر، ط1،1994،ص:41.

[3] للاستزادة، ينظركلا من : شحاته حسن،استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية ،القاهرة، ط1،2008،ص ص:14-63. وفرج عبد اللطيف حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، ،دار المسيرة، عمان ،الأردن، ط1،2005 ص ص:87-142. محمد مقداد وبوعبد الله لحسن وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة،الجزائر، ط1،1994، ص ص:40_57.

- طريقة التعلم التعاوني بنظام المجموعات.
- الطريقة الوصفية.
- طريقة الاستنتاج والقياس.
- طريقة الاستقراء.
- الطريقة الجمعية أو الكلية(الاستقراء والاستنتاج).
- طريقة هربارت(المحاضرة).
- عروض التجارب العلمية.
- إعداد البحوث التربوية المبسطة.
- الرحلات العلمية العملية والزيارات.

وسنستعرض في المباحث القادمة، إلى شرح بعض من هذه الطرق، والتي تتناسب مع تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، في ضوء تعليمية بيداغوجيا الكفاءات.

المبحث الثاني : المقاربة بالكفاءات

1_ مفهوم المقاربة:

أ_لغة:

المقاربة (في قاموس المحيط) مصطلح من"قَرُب، قرباً، وقرباناً: دنا، فهو قريب"[1]، وفي(معجم اللغة العربية المعاصر) مصدر غير ثلاثي(قارب) "على وزن (مُفاعلة)، فعله (قارب)على وزن (فاعَل)، المضارع منه(يقارب)، ومنه: قاتل يقاتل مقاتلة،وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى: دناه"[2]،ومنه حديث النبي صلى الله عليه وسلم: ((سددوا وقاربوا)) وقاربه (في المعجم الرائد) أي: "حادثه بكلام حسن... وترك المبالغة وقصد الاعتدال والاستقامة"[3] فالمقاربة متعلقة بمصطلحات: كالمماثلة والمشابهة والدنو والإقتراب.

---

[1] الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، دط،ج 3،1979،ص:579 .

[2] عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص:652.

[3] جبران مسعود، المعجم الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، المجلد 3، 1992،ص:1791.

ب_اصطلاحا:

ويقصد بها (حسب مختار) بصفة عامة "الإنطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم"[1]، وعبر عنها (حاجي فريد) "تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من: طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية المختلفة"[2].

ولقد استعملت في الجانب التعليمي (حسب نايت): "كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة"[3].

نلحظ من خلال التعريفات، أن المقاربة تعتمد على الطريقة المتبعة في عمل ما، وفي الجانب التعليمي تعني تقريب التلميذ إلى ميزاته المعرفية والعقلية والجسدية، بطريقة تقنية مدروسة وصحيحة.

2_ مفهوم الكفاءة:

أ_لغة:

الكفء هو الند ومصدره (الكفاءة) بالفتح والمد، جاء في (لسان العرب) "يقال لاكفاء له، وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يساوي الرجل المرأة في دينها ونسبها وبيتها، وفي حديث العقيقة(شاتان متكافئتان)، أي متساويتان في القدر"[4].

---

[1] نادية بوشلالق، النماذج السلوكية و فعالية عملية التعلم /التعليم مجلة العلوم الإنسانية (العدد24) جامعة منتوري قسنطينة ، 2006،ص:139.

[2] حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات،المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2005 ،دط ،ص:11.

[3] ينظر، طيب نايت سليمان وآخرون،ب يداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2004، ص:20.

[4] ابن منظور،لسان العرب، ،ص:140.

جاء أيضا في (لسان العرب) قول حسان بن ثابت "وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل...والكفاءة النظير المساوي، وفي قوله تعالى:﴿ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدٌۢ ﴿٤﴾ ﴾ الإخلاص: ٤ ، أي لم يكن له مساويا ولا نظيرا، ويقال كفأت القدر وغيرها: إذا كببتها لتفرغ مافيها"[1]، نستنتج من خلال ذلك أن الكفاءة لها علاقة بمصطلحات كالمساواة في الشيء ونظيره، وفي الجانب العملي الاجرائي حسن التصرف في الشيء.

ب_اصطلاحا:

وتعني في هذا المجال الاصطلاحي(هني)، التعبير عن المعنى التعليمي البيداغوجي الذي ينطلق أساسا من "الكفاءة المستهدفة في نهاية أي نشاط أو مرحلة تعليمية، لتحديد إستراتيجية التكوين في المدرسة، والتي تتعلق بمقاربة التدريس، وأهداف التعليم، وغربلة المحتويات، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم"[2].

غير أن هذا التعريف الذي ترجم من مصادر أجنبية لغرض تبسيط المعنى الاصطلاحي للمكونين والمشرفين وفي مقدمتهم المدرسون، " لم يكن تعريفا نهائيا متفقا عليه"[3] بين العلماء والباحثين، لأن عمومية الكلمة وشموليتها(الكفاءة)، وغموض دلالتها بسبب تعدد معانيها جعلها "بمثابة اسفنجة على حد تعبير (ألبير جاك)"[4]، ولعل السبب الذي جعلها تأخذ شيوع الاستعمال بدلالات مختلفة، هو استعمالها في مجالات متعددة كالتكوين المهني، والصناعة، وتسيير الوظائف، والإدارة...وما إلى ذلك.

وتعددت تعريفات الكفاءة وتنوعت، والذي يحدد معناها هو السياق الذي ترد فيه، ومن بين هذه التعريفات أخذنا مايلي:

يرى(جود) أنها: "القابلية على تطبيق المبادئ، والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين، في المواقف العملية، في حين يرى"هوستن" بأنها: القدرة على فعل شيء، أو إحداث تغيير متوقع، أو ناتج متوقع، ويرى (فيشر) أن لها معنيان، هندسي: ويعنى بالنسبة بين

---

[1] ابن منظور،لسان العرب،المجلد الثالث،مادة(كفء)،دط،دت،دار لسان العرب،بيروت،لبنان،ص:269.

[2] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعةع/بن، الجزائر، ط1، 2005م،ص:53.

[3] لكحل لخضر، المقاربة بالكفاءات:الجذور والتطبيق،عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، ص:77.

[4] أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، دط،2007 ، ص:09.

المدخلات والمخرجات، وتنظيمي: وهو قدرة المنظمات في المحافظة على نفسها، برضا الأفراد الذين تحتويهم"[1].

ويعرفها(لويس دينو) من كونها "مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات النفسية، والمهارات المعرفية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة، أو نشاط على أكمل وجه"[2].

ونجد أن (دي كيتل) و(ديسو) لايبتعدان عن تعريف (لويس دينو) من حيث أن الكفاءة هي :"مجموعة من المعارف والقدرات الدائمة، والمهارات المكتسبة،عن طريق استيعاب معارف وجيهة، وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين"[3].

إذن، يمكننا القول بأن الكفاءة في مجالات التدريس تقاس وتظهر في مواقف قابلة للتقويم، من خلال ما ينجزه التلاميذ من نشاطات مختلفة، باستعمال مهارات متنوعة، ونجد أن (سهيلة محسن الفتلاوي) قد لخصت الكفاءة في مجالين:

"أ_ التعليمي: وهي مدى قدرة النظام التعليمي على الأهداف المتوخاة منه.

ب_ التدريسي: وهي معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها، ومالها من أهمية"[4].

3_ مفهوم الكفاية:

أ_ لغة:

من كفى يكفي مصدره (كفاية) جاء في (لسان العرب):"قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر، أي حسبك، وكفاك هذا الشيء، ويقال استكفيته أمرا فكفانيه"[5].

وهناك من يقول:"إن أصل الكلمة من الاكتفاء، فيقال له كفاه ويكفيه الشيء، وهذا كفيك وكافيك: أن هذا حسبك.... والكفاه: الخدم الذين يقومون بالأمر، وكفيته ما أهمّه وما أغمّه، أي قمت به مقامه"[6].

ومعنى الكفاية في قوله تعالى﴿ أَوَلَمۡ يَكۡفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُۥ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ شَهِيدٌ ٥٣ ﴾فصلت: ٥٣ "أي: كفى بالله شهيدا على أفعال عباده وأقوالهم"[7].

---

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءاتدار الهدى،عين مليلة، الجزائر،، دط،2002، ص ص:42،43.

[2] طيب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو،الجزائر، ط1، 2004، ص:29.

[3] المرجع نفسه،ص:318.

[4] سهيلة محسن الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1،2003 ، ص:39.

[5] ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث، مادة(كفي)، دار لسان العرب، بيروت، لبنان، دط،دت، ص:280.

[6] المرجع نفسه،ص:280.

[7] ابن كثير ، تفسير ابن كثير، دار الأندلس للنشر والتوزيع، بيروت،لبنان، ج6، ط8،1986، ص:184.

أما في المنجد في اللغة والأعلام فهي"...الشيء إذا حصل به الإستغناء عن سواه، فهو كاف، قال تعالى﴿ وَأَرۡسَلۡنَٰكَ لِلنَّاسِ رَسُولٗاۚ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ شَهِيدٗا ٧٩ ﴾ النساء: ٧٩"[1].

فالكفاءة في تعريفها اللغوي العام (حسب رأينا) بمعنى: استطاعة الشخص القيام بأمر ما.

ب_اصطلاحا:

بالرغم من تعدد تعريفات التي عرفت بها الكفاية إلا أنها لاتختلف كثيرا فيما بينها، وحتى إن وجد ذاك الاختلاف، فإن هناك نقاطا مشتركة بين تلك التعريفات (في الجانب العملي أو التعليمي مثلا)، ومن بينها على سبيل المثال:

- تعريف (هاوسم وهوستون) يعرّف هذان الباحثان الكفاية بأنها: " القدرة على عمل شيء، أو إحداث ناتج متوقع، فهي فترة يستخدمها الفرد، بغية تحقيق نتاج مرغوب فيه في ميدان ما"[2].
- تعريف (زيتون): تظهر الكفاية في "جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب، وتظهر في أنماط مهنية من خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي"3.
- وتعرف أيضا (مرعي) على أنها: "مقدار ما يحرزه الشخص من معرفة وقناعات ومهارات تمكّنه من أداء مرتبط من مهمة منوطة به"[4].

نسنتج من خلال التعريفات السابقة، أن الكفاية عبارة عن قدرات عقلية (معارف مهارات خبرات)، تنجز من الناحية العملية، بطريقة صحيحة، وبأقل جهد ووقت.

4_بين "الكفاءة" و"الكفاية":

من خلال الأصل اللغوي لمصطلحي (الكفاية) و(الكفاءة)، نرى أنهما مختلفان في الجذر، فالأولى جذرها اللغوي (كفي)، والثانية جذرها اللغوي (كفا)، ويتبع هذا الاختلاف اختلاف دلالتها (اختلاف الجذر يتبع اختلاف الدلالة)، فدلالة الأولى التمكن من العمل،

---

[1] المنجد في اللغة والأعلام، مادة (كفي)، دار المشرق، بيروت، لبنان، ط21،1984،ص:692.

[2] فاطمة كمراوي ومحمد بنجدي وآخرون،المقاربة بالكفايات(بيداغوجيا الإدماج)، دون دار نشر.، المغرب، دط،2006، ص:04.

[3] العسيلي رجاء زهير،الكفايات التي ينبغي توافرها في المشرف الأكاديمي الفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات، منشورات جامعة القدس المفتوحة،عمان،الأردن، دط،2003،ص:151.

[4] توفيق مرعي،الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دار الفرقان،عمان،الأردن، دط،1983،ص:156.

في حين دلالة الثانية المساواة والمعادلة كما سلف، ومن خلال التعريفات السابقة للكفاءة والكفاية، نرى أن نؤثر في بحثنا هذا لفظ "الكفاءة".

ولقد ورد في كتب المجال والبحوث خاصة المشرقية منها، إستعمال كلمة الكفاية بدل الكفاءة، "وهم يريدون المعنى ذاته، أو مايقاربه، لأن مراد الكلمتين متضمن في معناهما(القدرة على العمل وحسن تصريفه، أو مايكفي ويغني عن غيره)"[1].

واستعمالنا لمصطلح الكفاءة في بحثنا هذا لايعني أنه أدق من مصطلح الكفاية أو ماشابه بل وظفنا المصطلح الأول لكي لا نستعمل كلا المصطلحين مع بعضهما في البحث ونزاوج بينهما، إضافة إلى أنه وظف بكثرة (مصطلح الكفاءة) من خلال الكتب والرسائل البيداغوجية التي ألفت في هذا المجال، وكثرة استعماله في الندوات والملتقيات والاضبارات المدرسية، وبحوث الجامعات وشيوعه في المناهج الرسمية الجزائرية.

5_ماهية المقاربة بالكفاءات أو بيداغوجيا الكفاءات:

تعد المقاربة بالكفاءات آخر البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وبالتحديد في بداية الموسم الدراسي:2003-2004.

وتعتبر المقاربة بالكفاءات في مجالات التدريس (حسب تعريف اللجنة الوطنية للمناهج في وزارة التربية) "بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ماتحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمّ فهي اختيار منهجي، يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعرف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[2]، فعرفت هنا انطلاقا من وضعية الانطلاق التي تحمل معها الأهداف التعليمية، والتي تتضمنها هذه المقاربة.

كما نجد من يعرفها انطلاقا من محتوياتها المنهجية والتعليمية (وعلي) من حيث إنها:"مجموعة من المعارف والمهارات والقيم، تسمح بالممارسة اللائقة والفعّالة لدور

[1] علي راشد، كفايات الأداء التدريسي، ط1،2005 ،دار الفكر العربي، القاهرة،ص:57.
[2] اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،2005 ،ص:07.

أو وظيفة أونشاط..، وتستخدم برغبة وإرادة في التطوير"[1]، لكل من المعلم والمتعلم، ويشترك هنا نوعا الأداء أو الأدوار لكليهما.

ونجد أن هناك من يحدد مفهومها انطلاقا من ماينبغي أن تحققه وفي أي مجال يتم ذلك (غريب)، من حيث إنها :"الإدماج الوظيفي للمعارف بحيث يتعلم الفرد ليعمل ويكوّن في المستقبل...، وتفيده في التكيف وحل المشكلات وانجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها مستقبلا"[2] لتحقيق الأغراض التعلمية.

فهي من خلال ذلك (حسب جوالكيم) تعتبر "ثورة تعليمية للمعلمين والمدرسين، تسعى إلى تعليمهم كيفية التعامل مع الظواهر البيداغوجية، وفق استراتيجيات وطرائق وتقنيات"[3] تتناسب وطبيعة المتعلمين وميولاتهم.

ومن خلال ماسبق والتصورات التي أخذت منها التطبيقات العملية التعليمية لهذه المقاربة

نستنتج من التعريفات السابقة، أن المقاربة بالكفاءات طريقة عملية اجرائية، تمكن التلميذ من الاندماج في الوسط الدراسي بسهولة، والتكيف مع مختلف المواقف بسهولة ويسر، كما تساعد المعلم في وضع استراتيجيات ذات دلالة، لتعديل تعلمات التلاميذ، كل هذا ضمن خطة محددة ومدروسة، مهيأ لها سلفا (تعاقد بين المعلم والمتعلم) من أجل انجاح العملية التعليمية.

6_العلاقة بين الفاعلية والكفاءة:

يذهب كثير من الباحثين إلى أن مصطلح الكفاءة يعتبر مكملا لمصطلح الفاعلية يمثلان مجتمعين :أداء الأعمال الصحيحة بطريقة صحيحة.

فأداء الأعمال الصحيحة يعتبر فاعلية والطريقة الصحيحة هي الكفاءة، كما أن للفاعليّة ركنان لاتقوم إلا بهما فهما (حسب العمري) "جزء من حقيقتها، وأساس

[1] محمد الطاهر وعلي ،بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية،الجزائر، دط،2006 ، ص:09.
[2] غريب عبد الكريم، استراتيجية الكفايات، منشورات عالم التربية، المغرب، ط3،2003، ص:60.
[3] دولر جوالكيم وآخرون، لغز الكفايات في التربية،تر:الخطابي عز الدين، منشورات عالم التربية ،الدار البيضاء، المغرب، دط، 2005،ص ص:11،12.

في تكوينها، بحيث لاتوجد الفاعلية إلا إذا التقي أحدهما بالآخر، ولا تتوافر إلا بتحققهما مجتمعين، وهذان الركنان هما: تحقيق الأهداف المنشودة وإحداث التأثير الإيجابي"[1]، فعندما يكون هناك فاعلية ولا توجد كفاءة نجد أن الأهداف لا تتحقق بالطريقة الصحيحة، والعكس عندما تتحقق الكفاءة وتغيب الفاعلية، فالأعمال تنجز ولكن بدون هدف محدد[2].

وعليه فإننا نرى (حسب رأينا) كل من التدريس الفعال، والمقاربة بالكفاءات يكمل كلا منهما الآخر، كما لديهما تداخل كبير، فجذورهما ترجع إلى نفس المنشأ وهي المدرسة السلوكية،كما نجد أن بعض الباحثين ذهب إلى أكثر من ذلك، حينما اعتبروهما وجعلوهما نفس الطريقة.

7_خصائص ومركبات ومستويات الكفاءة:

أ- خصائصها:

تتميز الكفاءة بجملة خصائص في العمل التدريسي، ولقد لاحظنا من خلال اطلاعنا على الموضوع، أن لكل باحث له رؤية وزاوية نظر معينة لتلك الخصائص، فمنهم من يربطها بالمقرارات والمعارف والمناهج، ومنهم من يربطها بالأهداف التي تحققها في نهاية كل فعل تعليمي ، ومنهم من يجمع الخاصيتين معا (perrrenoud) ، فنجد[3]:

_الإدماج (توظيف الموارد) : تسعى هذه المقاربة إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف (المعارف العلمية والذاتية والمهارات المختلفة).

_الواقعية: ويطلق عليها كذلك بالغائية والنهائية وتميل إلى حل المشكلات ذات الدلالة العلمية، والمرتبطة بالحياة المدرسية أو اليومية بصفة عامة.

_ التّحويل: أي القدرة على معالجة صنف واحد من الوضعيات، تتداخل فيها عدة مواد(ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد).

---

[1] العمري خالد، السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير وبفاعلية المدير من جهة نظر المعلمين، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية،1992 ،العدد رقم08، ص:174.

[2] بتصرف_أخوار رشيدة وعالية بنت خلف، المساءلة والفاعلية في الإدارة التربوية، دار مكتبة حامد، عمان، الأردن، دط،2006،ص:79.

[3] ينظر:p:132- 134، paris esf، des intentions a l'action،1996 ، pédagogie defferouuciee ، perrrenoud ph ،

القابلية للتقويم: تأتي هذه المقاربة في قمة الهرم، وتتطلب منا وضع التلميذ في اشكالية معينة نقيمه من خلالها وسنتطرق إليه بشيء من التفصيل في (تقويم الكفاءة).

ب_مركباتها:

ترتكز الكفاءة على عدة مركبات جمعناها في ثمانية (08) مركبات أساسية تجتمع لتتآزر فيما بينها ضمن إطار تكاملي وهي:

أولا، المحتوى: ويقصد بها مجموعة من الأشياء التي يتضمنها التعلم، ومعنى ذلك أن التعلم يتوخى ممارسة نشاطات من أجل تعرف على الأشياء التي تعتبر ضرورية، ومن أجل تحقيق هذه الغاية قام العلماء والمختصون(حسب حمدان)، بوضع صنافة[1] بسيطة لمحتوى التعلم، أي المكونات التي يتكون منها محتوى التعلم وهي:

- المعارف المحضة(الصرفة): مثل تعلم القواعد النحوية والصرفية والإملائية واللغوية..إلخ .
- المعارف الفعلية(المهارات): مثل تحديد الحكم الإعرابي–الذي تعلمه سابقا– في معالجة وضعية نحوية.
- المعارف السلوكية(المواقف): مثل إعراب كلمة أو جملة، أو إتمام جملة ناقصة..."[2].

ثانيا، القدرة: هي شكل من أشكال الذكاء الناتج عن المكتسبات الفطرية والمكتسبات الحاصلة، ويعرفها (جيللي) بأنها: " مرادفة للأهداف العامة، فهي ستحسم ماسيكون المتعلم قادرا على القيام به، بعد إظهار مجموعة من السلوكات "، ويصفها (مالجيف) بأنها :"تعبر عما يمكن أن يقوم به المتعلم من أنشطة خاصة عندما يشتغل على محتوى معين "[3]، كالقدرة على إعطاء التلميذ تمرينا يمارس فيه مجموعة من الأنشطة مثل: قارن، حلّل، ركّب، رتّب، تأمّل...وغيرها.

---

[1] صنافة على وزن(فعَالة)بكسر الفاء، يراد بها علم قوانين التصنيف، ويفيد معنى الترتيب والتنظيم وفق نظام معين، فهي نظام أو نسق للتصنيف الموحد.

[2] حمدان محمد زياد، قياس كفاية التدريس وطرقه ووسائله الحديثة، ديوان المطبوعات الجامعية، دط،1986، ص:160.

[3] نقلا عن براجل علي، مدى فاعلية الاشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، العدد10،مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة باتنة ،الجزائر،ص:111.

الفرق بين القدرة والكفاءة:

القدرة في نظر (أرزيل) تقوم على "معارف فعلية عامة، بمعنى أنها تتعلق بانجاز نشاطات عامة، تتعلق بأي إشكالية تواجه الفرد، تجعله قادرا على فعل أي شيء يسند إليه... من غير تخصص بمجال أو مادة معينة... في حين ترتبط الكفاءة بمعارف خاصة، تدرب الفرد على استعمالها في وضعيات مختلفة، فتتكون لديه كفاءة معينة في مجال مخصوص، كإعراب جملة ما، موظفا مجموعة من المهارات التي اكتسبها من قبل"[1].

يلخصها (عطية) بقوله إن: "القدرات أساس والكفاءات بناء، بمعنى أن الكفاءة تبنى بواسطة اشتقاقها من القدرة عن طريق الأجرأة"[2].

ثالثا، المهارة : حسب تعريف (نوار) "قدرة وصلت إلى درجة الإتقان والتحكم، تسمح بالإنتقال إلى مكتسبات معقدة"[3]، وهي ما اكتسبه الفرد من براعة وإتقان في العمل، والتكيف والتأقلم مع الأوضاع المختلفة فهي (زيتون) " نتيجة لتدريب شاق ومتواصل، يتمرن عليه الفرد لمدة معينة، قد تطول وتقصر حسب عامل السهولة والصعوبة المحيطة بتلك المهارة، كمهارة القراءة والكتابة"[4].

خصائص المهارة: تتميز المهارة حسب (فيليب) "بمجموعة من الخصائص أهمها:

_ قابلة للتشخيص والتقويم على أساس سلوكات تقبل الملاحظة.

_ مرتبطة بمضامين مادة ما.

_ تنهي طورا أو فترة تكوينية "[5].

الفرق بين المهارة والقدرة:

تختلف المهارة عن القدرة في رأي (حثروبي) بحيث إن "المهارة تتعلق بعمل خاص قابل للملاحظة، وتخضع لمعايير مضبوطة، أي إنها ذات صلة خاصة بنشاطات محددة

---

[1] رمضان أرزيل وحسونات محمد، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ج1،2004،ص:69.

[2] علي عطية محسن، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر، عمان،الأردن، ط1،2002، ص:104.

[3] نوار محمد، المرشد العلمي للمعلمين والمديرين، دار الحضارة، الجزائر، دط،1986،ص:25.

[4] ينظر، حسن حسين زيتون،المقاربة بالكفاءات،مديرية التربية لولاية الجلفة،الجزائر،2005، ص:19،22.

[5] ينظر، مصطفى عبد السميع محمد واسكوارس فيليب، الجديد في المدرسة والتمدرس، الشركة العربية المتحدة للتسويق والإيرادات ، مصر، دط،2008،ص ص:189،190.

بالأعمال التطبيقية(القراءة الجهرية)، أما القدرة فيه ذات صلة بما هو أعم وأشمل حيث ترتبط بالاستعدادات والمعارف والإمكانات(حل التجارب)"[1].

رابعا، الوضعية: يقصد بها "الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ، فتكون مادة لنشاطه وتعلماته، والتي من خلالها تظهر مهاراته وقدراته"[2].

خامسا، مؤشر الكفاءة: (حسب عواريب) هو "السلوك الظاهري القابل للملاحظة والقياس، والذي يبرز من خلاله نشاط المتعلم، تعبيرا عن حدود فعل التحكم، أو التحكم في مستوى الكفاءة"[3]، ويتحقق في الجزء أو الحصة من حصص الوحدة التعليمية، مثل: قراءة النص قراءة مسترسلة واضحة.

سادسا، الإنجاز: وهو ما يتمكن المتعلم من تحقيقه آنيا، من سلوك محدد يمكن للملاحظ تسجيله وتقييمه بكل دقة ووضوح.

سابعا، الإستعداد: يعرّفه (برونز) بقوله: "هو القابلية الفطرية، لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة، أو أنماط من الإستجابات(ردود الأفعال)، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة، إذا لقي التمرين الكافي...ويمكن تعليم أي موضوع بفاعليّة وبشكل عقلي أمين لأي طفل في أي مرحلة من النمو"[4]، كما يعرف الإستعداد (زيتون) بأنه: "السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي، ويمكن قياسه عن طريق إختبارات الإستعداد"[5].

ثامنا السلوك: وتعرفه (شمى) على أنه : "نشاط جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو انفعالي... يصدر عن الكائن الحي، نتيجة لعلاقة دينامية، وتفاعل بينه وبين البيئة المحيطة به"[6]، وردة فعل لنشاط ما.

---

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر،2002،ص:47.

[2] وزارة التربية الوطنية، اضبارة الجامعة الخريفية حول المقاربة بالكفاءات في مختلف المواد التعليمية ،مصلحة التكوين والتفتيش، مديرية التربية لولاية ورقلة، 2001، ص ص:16،17.

[3] الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور، التقويم في اطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،عدد خاص بالكفايات التربوية،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر،2011،ص:566.

[4] توق محي الدين وآخرون، أسس علم النفس التربوي، ، دار الفكر، الاردن، ط3،2003،ص ص:147،148.

[5] ينظر حسن حسين زيتون، المقاربة بالكفاءات،مديرية التربية لولاية الجلفة، الجزائر،2005، ص ص:19،22.

[6] شمى نادر سعيد وإسماعيل سامح سعيد، مقدمة في تقنيات التعليم، دار الفكر، الأردن، ط1،2008، ص:86.

جـ_مستوياتها:

تتبني الكفاءة على مستويات متسلسلة ومترابطة فيما بينها من السهل إلى الصعب، حسب المدة الزمنية للتعليم، والنشاطات التعليمية، فتتدرج مستوياتها حسب مراحل التكوين، كما نراه في الآتي:

1_ الكفاءة القاعدية:

وتعتبر اللبنة الأساسية التي تتبني عليها الكفاءات اللاحقة، وتعني (وزارة التربية) "قدرة المتعلم، على أداء فعل أو نشاط أو مهارة معينة، أداء يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعّالا...ضمن وضعية إشكالية محددة"[1] ولذا يجب على المتعلّم أن يتحكّم فيها ليتسنّى له "الدّخول فيها دون مشاكل في تعلّمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الّذي يبنى عليه التّعلّم "[2]، وأي اخفاق فيها يؤدي إلى خلل في اكتساب الكفاءات الأخرى.

2_ الكفاءة المرحلية:

وتتكون من مجموعة الكفاءات القاعدية، ويتشخص هذا النوع (حسب خبراء التربية) من الكفاءات "عبر مرحلة زمنية(سيرورة)، قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا أو سداسيا، أو مجالا معينا، ويتم بناؤها بالشكل الآتي: كفاءة قاعدية1+ كفاءة قاعدية2+ كفاءة قاعدية3= كفاءة مرحلية"[3]. وذلك حسب المدة الزمنية المحددة من خلال السنة الدراسية أو الموسم الدراسي.

3_الكفاءة الختامية:

ويتبين لنا من خلال اسمها أنها كفاءة "نهائية تصف عملا كليا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام، تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور" كما يعبر عنها (وزارة التربية)" بالقدرة على دمج

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مجلة المربي، العدد:05،2006،المركز الوطني للوثائق التربوية ،الجزائر، ص:16.

[2] المرجع نفسه، ص:16.

[3] وزارة التربية الوطنية، اضبارة الجامعة الخريفية حول المقاربة بالكفاءات في مختلف المواد التعليمية،مصلحة التكوين والتفتيش، مديرية التربية لولاية ورقلة، 2001، ص:25.

مجموعة من الموارد، وتنطبق على عدة مواد منها: البحث عن المعلومة، معالجة المعلومة...إلخ "[1]، وتسمى أيضا في مناهج التعليم في بلادنا بملمح الخروج.

4_ الكفاءة المستعرضة(الأفقية):

إذا كانت الكفاءات السابقة الذكر مرتبطة بوضعيات معينة، لها علاقة بالوحدة الدراسية أو المجال ككل أو المشروع، فإن الكفاءة المستعرضة "تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلمات، أو المواد أو النشاطات"[2]، أو هي "مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية، المشتركة بين مختلف المواد، والتي يجب اكتسابها أو توظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف أو حسن الفعل، ذلك أن التحكم في الكفاءات العرضية، يرمي إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم، نحو استقلالية متزايدة"[3] فدورها هنا لايقل أهمية عن دور الكفاءات الأخرى المتعلقة بزمن التدريس.

وتصاغ الكفاءة وتشتق من مصادر متعددة من خلال أساليب معينة، وعلى الباحث أو المدرس ألا يستعمل أسلوبا محددا بعينه، بل يستعمل أكثر من أسلوب ويزواج بين الأساليب التي يراها مناسبة لخطته التدريسية، فيرى (كوبر): "أن هناك أربع مصادر أساسية يمكن لنا أن نشتق الكفاءة منها وهي آراء التلاميذ وخبرة المدرس وفلسفة المناهج التعليمية، خبرة الحواس"[4]، كما تصاغ أيضا من خلال خاصيتين اثنين حسب الخبير في التعليمية (اكزافيي روجيرس) وهما: "تحديد ماينتظر من التلميذ، وصياغة الكفاءة صياغة تقنية واضحة وضوحا تاما:

أ- تحديد ماينتظر من التلميذ: وهي الخطوة الأولى في صياغة الكفاءة، التي تستهدف تنميتها لدى التلميذ تحقيقا دقيقا ويتعلق الأمر بـ:تحديد نوع المهة وضرورة انجازها.

ب- الصياغة التقنية للكفاءة: بعد تحديد المنتج المنتظر، والوضعيات التي سيتم فيها، ينتقل إلى صياغة الكفاءة، ويجب هنا أن ترتكز الكفاءة على

---

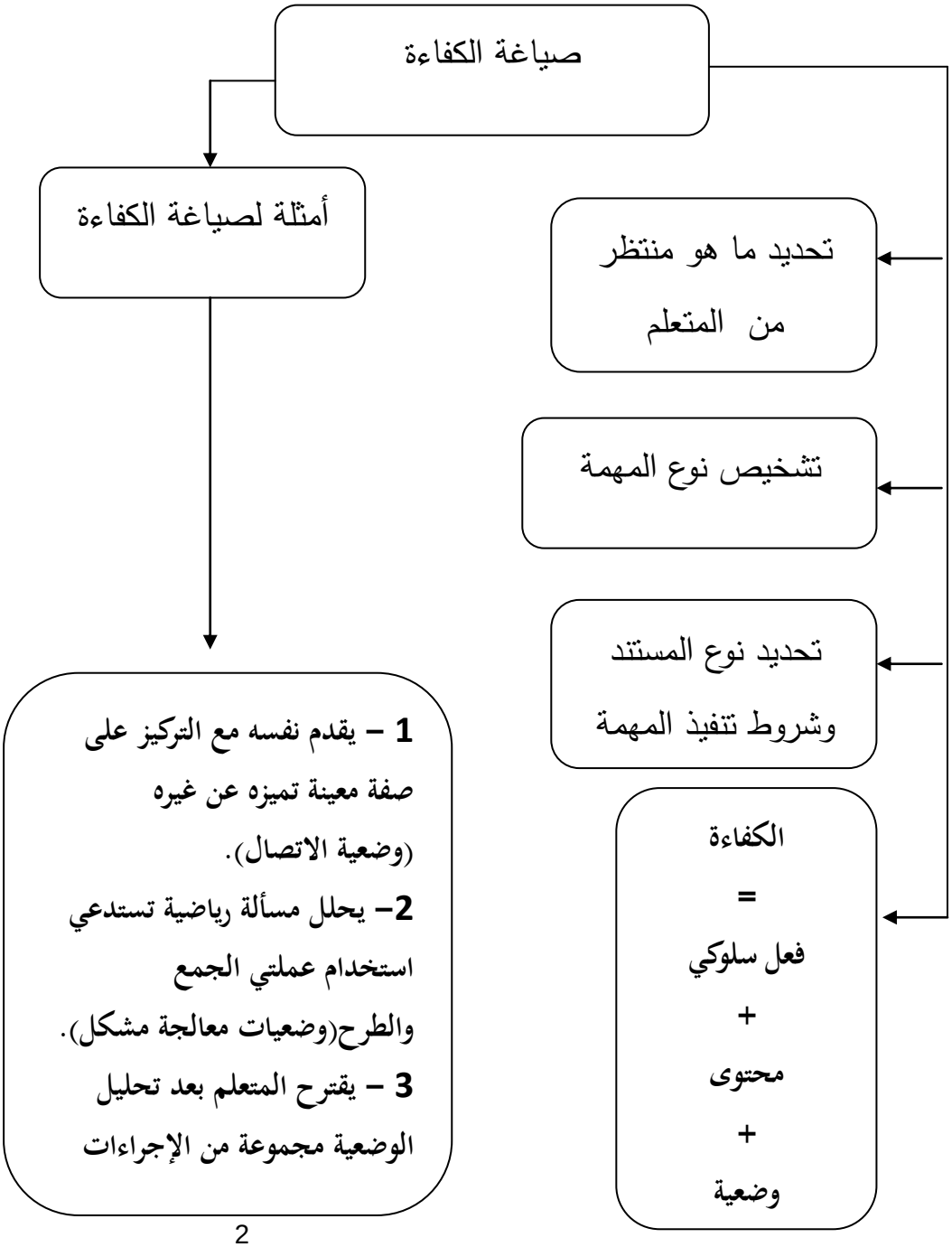
[1] وزارة التربية الوطنية، الملتقى التكويني حول المقاربة بالكفاءات، ماي 2008، مديرية التربية لولاية ورقلة، الجزائر، ص:05.

[2] المرجع السابق، ص:05.

[3] وزارة التربية الوطنية، مادة اللغة العربية السنة الرابعة متوسط،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية،الجزائر، ص:08.

[4] سليمان ممدوج، من مشكلات معلم الفصل، مجلة الدراسات التربوية، دار علم الكتب، مصر،1990،ص:33.

المهمة المنتظرة من المتعلم، وليس على القدرات التي تستند إليها"1، وللتوضيح أكثر وضعنا هذا المخطط لصياغة الكفاءة:



2

[1] اكزافيي روجيرس ،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،تر:ناصر موسى بختي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006 ، ص:40.

[2] مجموعة من المؤلفين، المقاربة بالكفاءات، مديرية التربية لولاية الجلفة، الجزائر، 2005، ص:11.

8_مبادئ ومميزات المقاربة بالكفاءات:

أ- مبادئها:

تقوم بيداغوجيا الكفاءات، على جملة من المبادئ المختلفة منهم، من يصنفها انطلاقا من آلياتها ونتائجها كاعتمادها طريقة حل المشكلات وتوظيف المعارف من خلال إنجاز المشاريع، ووصف الكفاءت بالنتائج والمعايير...إلخ ومنهم من يصنفها انطلاقا من إنجاز المدرس للعملية الديداكتيكية الإدماجية في اكساب الكفاءات للمتعلمين، وهي كالآتي:

مبدأ بناء المعرفة: وهو مستقى من"المدرسة البنائية[1]، ويتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم، بالعودة إلى معلومات سابقة، بربطها بمكتسباته الجديدة"[2]،

مبدأ التطبيق: أي الممارسة العملية للكفاءة " بما أن الكفاءة تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه"[3].

مبدأ التكرار:وتكون باعادة تكرار المهام والوضعيات الادماجية للمتعلم للوصول به (حسب بغداد) "إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والأداءات"[4].

مبدأ الترابط: ويتيح لكل من قطبي العملية التعليمية (في نظر روجيرس) "الربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، وأنشطة التقويم، التي ترمي إلى تنمية الكفاءة"[5].

مبدأ التعلم الذاتي: هذا المبدأ (حسب عبد السميع) يجعل المعلم محور العملية التعليمية من حيث "مساهمة المتعلم في بناء المعرفة بشكل ذاتي مما يتيح له التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة"[6].

وللتوضيح أكثر، وضعنا هذا المخطط، والذي يبين بالتفصيل مبادئ المقاربة بالكفاءات من حيث البناء والتطبيق والتكرار والترابط:

---

1 تعتبر نظرية التعلم البنائية (أو التكوينية) ، من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع جان بياجي ،الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم النفس الطفل النمائي أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية.

[2] وزارة التربية الوطنية، الكتاب السنوي 2000 ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، دط،2000،ص: 326.

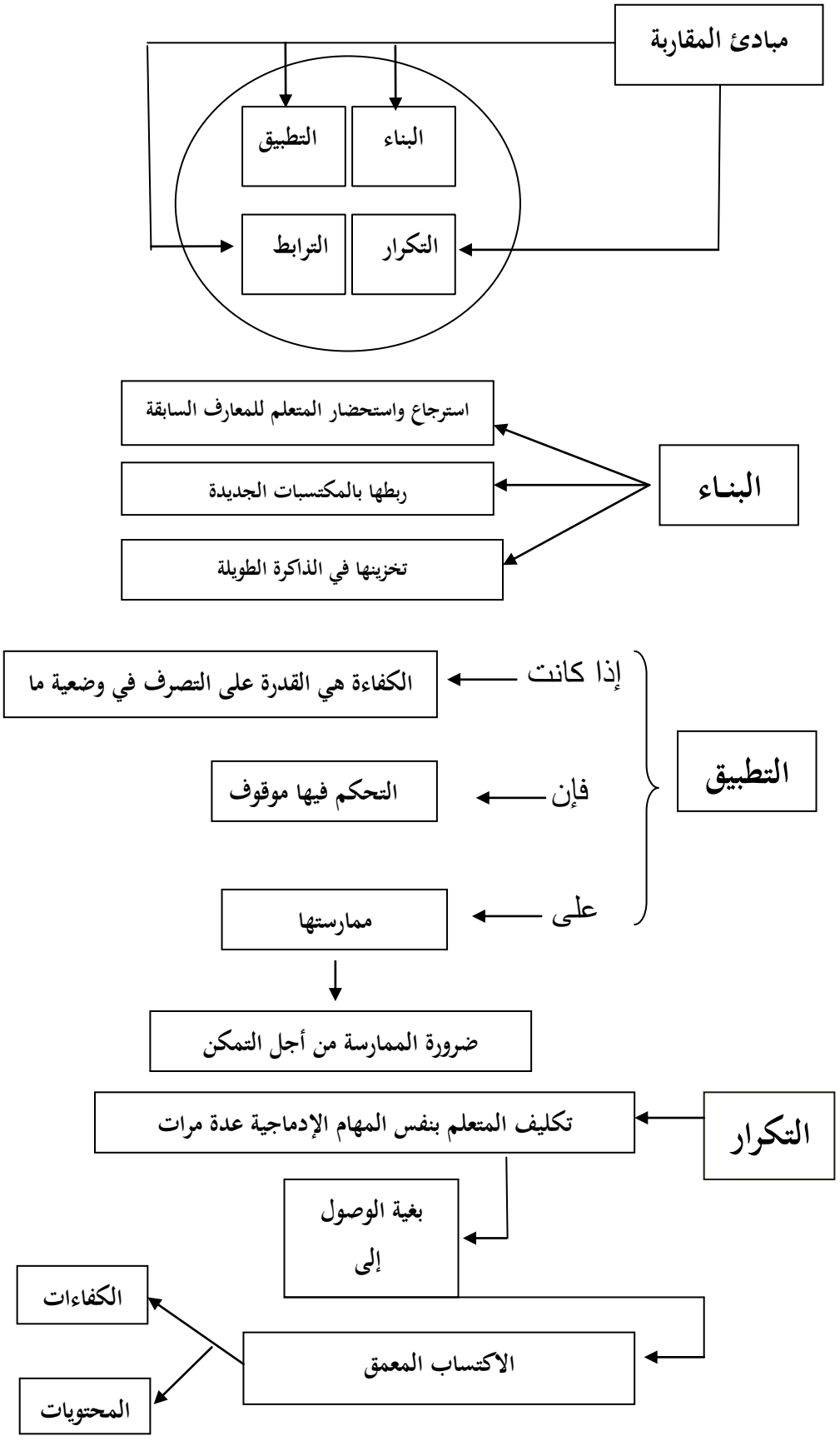
[3] المرجع السابق، ص:42.

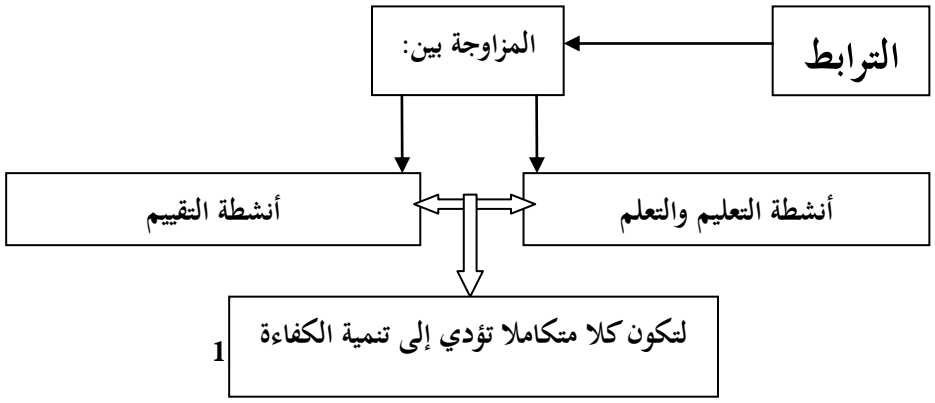
[4] لخضر بغداد، السؤال في البيداغوجيا، منشورات ثالة،الجزائر، دط،1999، ص:152.

[5] اكزافيي روجيرس،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ص:44.

[6] مصطفى عبد السميع محمد، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، دار الفكر، عمان،الأردن، ط1،2003،ص:198.

مخطط مبادئ المقاربة بالكفاءات:





1

ب_مميزاتها:

للمقاربة بالكفاءات عدّة مميزات (استقيناها من خصائصها) نذكر منها على سبيل المثال:

- تحدد الأدوار المتكاملة للمعلم والمتعلم بحيث:
- تجعل المتعلم المحور الأساسي، للعملية التّعليمية_التّعلمية، والمعلم منشط ومنظم وموجّه، وليس ملقنا
- تساعد على اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية، واكتياب المهارات المختلفة.
- المتعلم فيها عنصر نشيط فيها، فهو المسؤول عن التقدم والمساهمة والمبادرة في تحديد المسارات، والقيام بالمحاولات وتثمين التجربة وتوسيع آفاقها.
- تأثر تأثيرا مباشرا على أداء المتعلمين من خلال سلوك المدرس.
- تقدر احتياجات المجتمع ومتطلباته وترجمتها إلى كفاءات توفرها فيما بعد للتلاميذ قصد التكيف مع مختلف مواقف الحياة.
- إصدار الأحكام على المعلم من خلال درجة تحقيق الأهداف والغايات المراد الوصول اليها في نهاية كل مرحلة تعليمية.

والمخطط الآتي (زيتون)، يوضح المميزات التي تتمتع بها هذه المقاربة مختصرة من خلال أدوار كل من قطبي العملية التعليمية(المعلم والمتعلم):

[1] حسن حسين زيتون، المقاربة بالكفاءات، ص:26.

تتميز المقاربة الجديدة بـ											
إعادة الاعتبار لدور المتعلم				انحصار دور المعلم							
بحيث يصبح				بحيث يقتصر على							
محور		يشارك		يدمج		تسهيل		تحفيز		إعداد		متابعة
العملية التعليمية التعلمية		من خلال وضعه لها صفة مشكل		المفاهيم والأدوات المعرفية		عملية التعلم		المتعلم على بذل الجهد والابتكار		الوضعيات التعليمية ويحث المتعلم على التفاعل معها		مسيرة المتعلم وتقويم مجهوداته[1]

وبالتالي فإن المتعلم (من خلال بيداغوجيا الكفاءات) أصبح هو محور العملية التعليمية وشريك فيها ودعامة أساسية فهو المنشط لها والمؤثر فيها، والأستاذ بدوره يبقى مشرفا وموجها له في تعلماته دون تغييب لدوره أو تقصير، كل ذلك لتحقيق الملمح المنتظر وهو الكفاءة في نهاية التعلم.

[1] المرجع السابق،ص:24.

9_طرائق التدريس التي تعتمدها مقاربة بالكفاءات

أ–طرائق التدريس:

تعنى بيداغوجيا الكفاءات بطرق التدريس المختلفة الناجعة، من خلال تدريس مختلف المواد والأنشطة، ولم تحدد المقاربة طريقة بحد ذاتها بل وفرت عدة طرق، وتركت المجال للمعنيين باختيار الطريقة الماسبة لتدريس نشاط معين وكيفية فهمه، مما يعني أنها (حسب جويح) "تفتح المجال واسعا للتلميذ، حتى يتعلم بنفسه ويعارك الحياة التعليمية، بقدراته الخاصة، ولا ينتظر من المعلم إلا الدعم والتوجيه"[1]، فالمقاربة بالكفاءات تناسبها (حسب مقداد) "أنواع من بيداغوجيا التعلم التي أفرزتها الدراسات البحثيّة في السنوات الأخيرة، فبيداغوجيا الكفاءات تستهدف تشخيص تصورات المعلمين ضمن علاقة ترتبط بأنواع التعلم، حتى يمكن لهم إدراك الخلفية النظرية التي يمكن اعتمادها في هذه المقاربة"[2]، وحتى يتحقق هذا جاءت هذه المقاربة بطرق تدريس، تختلف عن بقية المقاربات وتتميز عنها، ومن هذه الطرق التي تعتمدها بيداغوجيا الكفاءات نجد:

أولا، التدريس بالمشروع:

إن مقاربة التدريس بالكفاءات ضمن هذا التوجه، تركز على التعلم الإدماجي الذي يمكن التلاميذ من استثمار المعلومات التي اكتسبها مسبقا (معارف، نظريات، سلوكات وقدرات)، في مهارات ووضعيات ومكتسبات جديدة، فتجسد هذه الطريقة (حسب الفتلاوي) "مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرفة الصف وخارجها، حتى يتمكن المتعلم من ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، مما يسهم في تنمية قدراته العقلية والشخصية والاجتماعية..."[3].

واعتبارا لما سبق، يمكن القول (رونييه) إن التعلّم بواسطة المشروع "ينطلق من تصور بيداغوجي، ينظر للتلميذ على أنه ينبغي عليه بناء معارفه بشكل أفضل، من خلال

---

[1] مروان أبو جويح، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها عناصرها وأسسها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، دط،2001،ص:175.

[2] ينظر،محمد مقداد وبوعبد الله لحسن وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، ط1،1994، ص ص:97،98،99.

[3] سهيلة الفتلاوي،المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، دط،2006 ، ص:377.

مايحدده لنفسه من أهداف، تميز مختلف أنشطته، أي تجعله عنصرا فاعلا وذا مردودية عالية عندما ينجز شيئا ما (كتابة، قراءة، انجاز تمارين لغوية...)"[1] في الفصل.
فهذه الطريقة تجعل المتعلم يسلك التدرج في فهم المادة العلمية، من خلال ربط المكتسبات النظرية بالتطبيقة، لذا فهي ترفض مبدأ تكدس المعارف وتراكمها دون ترتيب وتنظيم كما فعلت المقاربات السابقة.

ثانيا، التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني في نظر (البصيص)، هو التعلم الذي يكون "في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم، ينجزون من خلاله عملا بالاعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم، ومن أهم سماته أنه يؤدي إلى إحداث تفاعل بين التلاميذ، فينمي القدرة على التعاون والتآزر في حل المشكلات"[2]، فيحارب العزلة والتقوقع والانطواء حول الذات، وهو أيضا حسب (بشر) "إستراتيجية تعلمية، يقسم فيها الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، لتحقيق أهداف مشتركة، وهي إنجاز المهام المطلوبة، وكل عضو مسؤول عن تعلمه، عن تعلم زملائه، مما يقدمه من جهد في سبيل إنجاز هذه المهمة"[3]، ومن ثم فإننا نرى بأن هذه الطريقة مناسبة للتلميذ من حيث إنها تنمي التحصيل العلمي لدى التلميذ من خلال الجماعة التي ينتمي اليها في الصف، كما تحارب العزلة والتقوقع عند التلميذ وتحبذه في مشاركة الجماعة.

ثالثا، التعلم بواسطة حل المشكل(الوضعية المشكلة):

يكمن دورها (بشر) في أنها: "تحيل الفرد، أو مجموعة أفراد في سياق معين، إلى الربط بين تعلماتهم المعرفية والمهارتية والوجدانية، واستثمارها من أجل انجاز مهمة مركبة، أو تخطي حاجز معين"[4]، فهي حسب (قاسمي)"الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض، يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته، ومشكلة تدعو التلميذ

---

[1] رونيه أوبير، التربية العامة، تر:عبد الدائم عبد الله، ، دار العلم للملايين، بيروت،لبنان، ط6،1983ص ص :644،645.
[2] البصيص خالد، التدريس العلمي والفني لمقاربة الكفاءات ، دار التنوير ،الجزائر، دط،2004، ص:83.
[3] هشام بشر حسين، قراءات في استراتيجيات التدريس الفعال، جامعة الملك سعود، السعودية، ط2،2009، ص:33.
[4] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات:الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،2005، ص:28.

إلى طرح مجموعة من التساؤلات، وعليه استحضارها في كل ما اكتسبه من مفاهيم ... وذلك في مختلف المواد"[1]، وتساهم هذه الطريقة في خلق جو تعليمي مريح يبعد التوتر عن التلاميذ، من خلال حل المشكلات التي تواجهه، كما تشعره بأهميته ومسؤوليته في العملية التعليمية، وأنه جزء مهم في بناء الدرس، والمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج (فاديا) من التعلم كون المتعلمين "تتاح لهم الفرصة بشكل أفضل، للمساهمة الفعّالة في بناء معارفهم تدريجيا، عن طريق وضعهم أمام مشكل معين"[2]، وقد يستغرق العمل وفق هذه البيداغوجيا زمنا أطول ولكنه يحقق نتائج أفضل مثل ما أثبتته الممارسات التطبيقية.

رابعا، التعلم الاستراتيجي:

يعتبر نموذج التعلم الاستراتيجي، من أهم البيداغوجيات التي انبثقت عن البحوث العلمية، والتي توصل إليها علم النفس المعرفي، ولقد كانت العلاقة بينه وبين مقاربة التدريس بالكفاءات في نظر (جابر) "قويّة، لوجود ارتباط بين خلفياتهما وأسسهما، تتجلى في أن النظريات التي تعتمد بيداغوجيا الكفاءات، تقوم أساسا على علم النفس المعرفي"[3]، ومن أبرز ماترتكز عليه هذه الإستراتيجية حسب (فرج):

_ الاستثمار الصريح لإستراتيجيات التعلم الذهنية، والميتا–ذهنية، مع التأكيد على أهمية المكتسبات القبلية، وتوظيفها في بناء معارف جديدة.

_ ينطلق من التّدرج ضمن وضعيات تعلم معقدة.

_ يحتل التلميذ فيه دورا أساسيا وفاعلا في تعلماته، ويحدث هذا النشاط الرغبة في ذاته، فيزداد ثقة في نفسه، وفاعلية في عمله، فيشعر بدوره الإيجابي.

_ يكون التقدم ضمن هذا المنظور تكوينيا في أساسه، الهدف منه هو قياس قدرات التلميذ، لإختيار الاستراتيجيات الملائمة لتعلماته[4].

---

[1] قاسمي إبراهيم، دليل المعلم في الكفايات، دار هومة الجزائر، دط،2004، ص:89،90.

[2] عبد العظيم فاديا ،الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم،دار المريخ،السعودية، 1991، ص:63.

[3] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، دط،1999، ص:71.

[4] فرج عبد اللطيف حسين، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، د ار المسيرة،عمان، الأردن، ط1،2005 ،ص:166.

10_الكفاءات التي ينبغي توافرها في المعلم الفعال:

لكي تؤتي العملية التعليمية ثمارها المرجوة، يجب أولا أن يتحلى المعلم بمواصفات معينة، تسمح له بتدريس مادته بفاعلية واقتدار، كالتحلي بالأخلاق العلمية والدهاء العلمي وأخلاقيات المهنة من خلال البراعة والإتقان، والالمام بمادة تخصصه، ومحاولة فهم التلاميذ ومشاكلهم وتطلعاتهم...الخ، ثم بعد ذلك اتصافه بكفاءات معينة، وقد أشار (نشوان)، في مطلع حديثه عن الكفاءات التي يجب أن يتمتع بها المعلم، إلى وجود أنواع منها حيث جعلها ضرورية لممارسة عمله، وتحقيق الأهداف المطلوبة منه، وذلك في ضوء مفهوم الجودة الشاملة _للتعليم_ ومن هذه الكفاءات[1]:

أ- **كفاءات شخصية:** وهي سمات أساسية تساعده على سهولة تحقيق أهدافه وأهداف المجتمع، مثل:الإتزان النفسي، والقدوة الحسنة والقدرة على الابتكار، ومزاولة البحث العلمي...إلخ .

ب-كفاءات فنية(مهنية): وتشمل القدرة على التخطيط والتحليل واتخاذ القرارات، بأسلوب علمي، وتحديد الأهداف بصورة سليمة، وعرض المادة بتسلسل واستخدام وسائط التعليم...الخ.

جـ-كفاءات أكاديمية: وتشمل التّمكن من المادة العلمية، والإطلاع على المصادر الحديثة في مجال التخصص، والقدرة على عمل أبحاث علمية تطبيقية...الخ.

د-كفاءات ثقافية: تتمثل في سعة الاطلاع على مواد مختلفة عن تخصصه، والاهتمام بالأحداث المحلية والعالمية.

هـ-كفاءات إدارية: تتضمن القدرة على ممارسة العمليات الإدارية، كالتخطيط والتنظيم، والرقابة والإشراف، والاتصال والتواصل بطرق سليمة.

ونجد أن (علي راشد)، قد جمع الكفاءات التي يحتاجها المعلم، في تسع كفاءات، سمّيت: (الكفاءات الأدائية للمعلم)، وهي باختصار:

- أخلاقيات يلتزمها المعلم ETHIES.
- التعليم المباشر DIRECT INTRUCTION.
- إدارة الموارد التعليمية MANAGEMENT OF MATERIALS.

---

[1] نشوان جميل، تطوير الكفاءات للمشرفين الأكادميين في التعليم الجامعي في ضوء ادارة مفهوم الجودة الشاملة،العدد:03،2004، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين،ص ص:28،29.

- الممارسة الموجهة GUIDED PRACTICE.
- المحادثة البناءة STRUCTURED CONVERATION.
- التوجيه MONITORING.
- إدارة التنظيم الصفي MANAGEMENT OF ORDER.
- التخطيط والإعداد PLANING AND PREPARATION.
- التقويم المكتوب WRITTEN EVAHIATION. [1]

_خطوات بناء المعلم الدرس وفق بيداغوجيا الكفاءات:

يتم بناء أي درس ما في أي مادة ضمن بيداغوجيا الكفاءات، باستخدام الخطوات وعناصر تسمح للمعلم بالتسيير الجيد للدرس، ومراعاة مدته الزمنية وفهم واستيعاب التلاميذ له، ونشير الى تلك المراحل (في تصور بن يحيى) من خلال الجدول الآتي:

الخطوات	العناصر
تحديد الكفاءة	-ما الذي يتوقع من التلميذ أن يكون قادرا على أدائه في نهاية الدورة؟ -عناصرها: 1-السياق أو المحيط 2-الوضعية التي سيبرز التلميذ فيها هذه الكفاءة. 3-الوضعية أو الوضعيات التي يتم فيها تطبيقها.
تحديد العناصر المفاهيمية	الكفاءات النوعية الخاصة بتدريس موضوع معين.
التخطيط	ويشمل التخطيط ما يلي: 1-الاختبار القبلي. 2-تحديد المحتوى الذي سيحقق الكفاءة. 3-تحديد مجموعة الأنشطة المصاحبة. 4-إعداد أدوات ووسائل التنفيذ. 5-حصر المصادر الخارجية.

[1] علي راشد،كفايات الأداء التدريسي، ص:60.

	6-الاختبار النهائي.
التنفيذ	ويمر التنفيذ عبر المراحل الآتية: 1-إجراء الاختبار القبلي 2_عرض الموقف المشكل. 3_توجيهات للمساعدة 4- .ملاحظات.
التلخيص أو حل المشكل	ويكون عن طريق تصور المشكل والحلول المقترحة.
التقويم	ويكون بتحقيق ما يلي: 1-إتاحة الفرصة للتلاميذ لاستخدام الكفاءة المكتسبة على نحو مستقل في موقف جديدة. 2-تقويم النجاح في تعيينات الممارسة. 3-تقويم الكفاءة لا يعني إعطاء الدرجات للتلاميذ بل هي عملية تهدف إلى تزويد التلاميذ بتغذية راجعة مستمرة. 4-يكون معيار الانتقال من دورة لأخرى مبنيا على أساس تحقيق مستوى الأداء المطلوب. 5-تنويع أساليب التقويم[1].

11_تقويم الكفاءة:

يتطلب أي عمل ذي بال، مهما كانت أهميته التوقف في محطات معينة من أجل التقويم، ولعلّ ذلك يكون أوثق بالنسبة للتعليم، حيث إن عمليتي التعليم والتقويم في نظر (بن يحيى) :"عمليتان متلازمتان دوما، ولا يمكن تصور تخطيط لأي نشاط تعليمي دون تحديد أساليب وطرق تقويمه، ولا يمكن أن يتم التقويم، بصفة جادة، ما لم تتحدّد بوضوح

[1] بن يحي محمد ومسعود عباد، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستوياتهم، الجزائر، دط،2006،ص ص:114،115.

تام أهداف وكفاءات التّعليم"[1]، لأنّ أحد أهّم أهداف التّقويم، هو تحديد مدة ملائمة هذه الأهداف للنشاط التعليمي ولمستواه.

أولا_تعريف التقويم:

أ_ لغة:

يعرف التّقويم لغة بأنه:" التّقدير، فنقول قوّمت المتاع بكذا دينار أي: قدّرت قيمته، ويعرف كذلك بأنه التّعديل فنقول قوّم الشيء أي عدّله وجعله مستقيما[2] " أو هو بيان قيمة الشيء وتعديل وتصحيح ما أعوج فيرتبط التقويم بمصطلحات مثل: الوزن والتقدير والتعديل والاصلاح.

ب_اصطلاحا:

عرف التقويم في تصور (تيري) على أنه: "عملية الحصول على معلومات، وإصدار أحكام تفيد في اتخاذ القرارات"[3] ،أو هو"عملية إصدار حكم بناء، على معايير معينة، في ضوء بيانات أو معلومات(كمية أو كيفية)عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك[4]"، كما نجد تعريفا آخر يعرفه من خلال مخرجاته (زكي) من حيث إنه: "استقاء وجمع معلومات كافية، تتصف بالصدق والثبات والملائمة وتحديد التطابق بين مجموع المعلومات، ومجموعة المعايير الملائمة للأهداف التي حددت عند الانطلاق، قصد اتخاذ القرار الملائم"[5].

نستنتج من خلال ذلك أن التقويم في مجال التدريس، وسيلة وأداة نحكم بواسطتها على عمل تلميذ ما، في إطار معايير محددة.

وتقويم الكفاءة على حد تعبير (أكرم) يتضمن " أداءات المدرس وممارسته الخاصة بقياس نتائج التعلم والتدريب لدى التلاميذ"[6] من خلال التمارين والتطبيقات المختلفة حيث "نطلب منه تحقيق إنتاج معقد، ويتم بوضع التلميذ أمام عائلة من وضعيات إشكالية

---

[1] ينظر العجمي محمد حسنين، الإدارة والتخطيط التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2008، ص: 355.

[2] وزارة التربية الوطنية، التقويم التربوي ،دت،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستوياتهم، الجزائر،ص:06.

[3] Terry.d.tandrink.d،évaluation apractical guid for trachers، 1994،new York mograw Hill،p: 42.

[4] زيتون حسن حسين،تصميم التدريس رؤية منظومية، ، عالم الكتب،بيروت، ط2،2001ص:542.

[5] ينظر،زكي صالح أحمد، التعليم:أسسه ومناهجه ونظرياته،مكتبة النهضة العربية ،القاهرة، ط1،1985، ص:94.

[6] خطابية أكرم زكي،المناهج المعاصرة، دار الفكر للطباعة والنشر،عمان،الأردن، ط4،2004،ص:174.

حقيقيّة أو شبه حقيقيّة، والتي تحدد الكفاءة، وتتبعه كيف يتصرف أمام هذه الوضعية، ثم تحليل ما ينتجه بالنسبة لهذه الوضعية المشكلة"[1]، والحكم على نوعيّة الأداء أثناء التقويم التكويني، يتم بواسطة معايير التقويم(ما تم إنتاجه من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر) والتي يمكن (حسب راشد) أن "تضبط وتناقش مع المتعلمين، مما يساعدهم على فهم المتطلبات اللازمة لتحقيق الكفاءة المطلوبة، وينير لهم المسعى التعليمي"[2] ويجعل تعليمهم مثمرا.

ثانيا_أهداف التقويم:

هناك أهداف كثيرة يرجى تحقيقها من خلال عملية التّقويم نذكر منها[3]:

- تحديد مدى نجاح البرامج والمناهج التعليمية المقدمة للتلميذ، من حيث ملائمتها للأهداف أم لا على سبيل المثال، ومعرفة مواضع الضعف والقوة فيها.
- المساعدة في اتخاذ القرارات، باعتبار أن التقويم يساعد على اختيار أفضل البدائل الممكنة عن طريق توفير البيانات والمعلومات المطلوبة.
- توفير معلومات عن أداء المتعلم وتحديد وسائل تطوير أدائه في المستقبل.
- تشخيص الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والمدرسة واصلاحها.
- تعديل تعلم حاجيات التلاميذ الحقيقية، والحد من الفروقات بينهم.

ونجد أن هناك من يحصرها في ثلاثة أهداف (نخبة من الأساتذة) [4] تساهم في تثبيت وتعديل واكساب الكفاءة للمتعلم من خلال:

1.توجيه التلاميذ:من خلال معلافة مدى التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه.

2.تعديل المكتسبات: لأنه يتصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج وقد يكشف عن عيوب المناهج أو الوسائل.

---

[1] فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التربوية وأساليب التقويم،مطبعة طنطا،مصر،2005، ص:144.

[2] أشرف راشد علي، برنامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية على التعلم النشط، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، دط،2009 ،ص:43.

[3] ينظر كلا من، التقويم في اطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بالكفايات التربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،الجزائر،2011،ص:578. وينظر، أورسلان رشيد،التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2،دت، ص:242،243.الطعاني حسن أحمد، الاشراف التربوي دار الشروق، الأردن،،ط1، 2010،ص ص:173،174،175.و الظاهر زكريا محمد، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع،الأردن، ط1، 2002،ص:17.وعصام النمر،محاضرات في أساليب القياس والتشخيص، دار اليازوري العلمية، عمان،الأردن، ط1،2006،ص:26.

[4] ينظر، نخبة من الأساتذة، قراءة في التقويم التربوي،ص:197،198.

3.تثبيت الكفاءة: والذي يلي انتهاء البرنامج من خلال تثبيت اثاره ونتائجه التي تتجاوز مرحلة انتهاء البرنامج.

ثالثا_طبيعة التقويم في مقاربة الكفاءات:

من خلال طبيعة التقويم نستطيع أن نميز ثلاث مراحل في العمل الديداكتيكي في نظر (جاسم) وهي":

1-مرحلة الانطلاق.

2-مرحلة العمليات.

3-مرحلة الوصول، وهي تلك المتعلقة بمخرجات التعليم"[1].

ويختلف نوع التقويم (حسب الترتوري) "باختلاف الهدف منه، وبالمرحلة التي يتم فيها" [2]، ويمكننا التمييز على هذا الأساس بين ثلاثة أنواع من التقويم، وهي:

1-التقويم التشخيصي:

ويقع هذا النوع من التقويم في كل مراحل العملية التدريسة(قبلها وأثناءها) ويكون (حسب الخبراء في وزارة التربية الوطنية) في "مرحلة انطلاق العملية التعلمية وذلك لمعرفة قدرات التلميذ التّحصيلية، ومدى تملكه للمكتسبات القبلية(معارف، مصطلحات، مهارات...الخ) وارتباطها بالوضعية الجديدة، وقدرة التلميذ على توظيفها في بناء المعارف الجديدة"[3]، فالتقويم الشخصي يسمح لنا بالوقوف على نقاط القوة ونقاط الضف عند التلاميذ ، فقبل التدريس يسمح للتلميذ بالعرف على المكتسبات(ملمح الدخول) التي سيتعملها من خلال نشاط ما، وأثناء التدريس، من خلال تحليل أخطاء المتعلمين والوقوف على مدى تحقق الأهداف التعليمية (الكفاءة القاعدية) لمادة ما.

2-التقويم التكويني :

ويكون هذا التقويم مصاحبا للعملية التعليمية، بحيث لا يستطيع الأستاذ الاستغناء عنه طيلة الفترة الدراسية من خلال الاختبارات والفروض والتقويم المستمر والملاحظات والاستجوابات، ويحدث هذا النوع من التقويم (حسب زكرياء) أثناء"بناء التّعلمات حيث

---

[1] ينظر جاسم محمد السلامي،تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية، دار المناهج للنشر والتوزيع، المغرب، ط1 ،2000 ،ص:78.

[2] ينظر، الترتوري محمد عوض،الأدوار الإدارية للمشرف التربوي الحديث، دار الحامد،الأردن، دط،2008،ص:03.

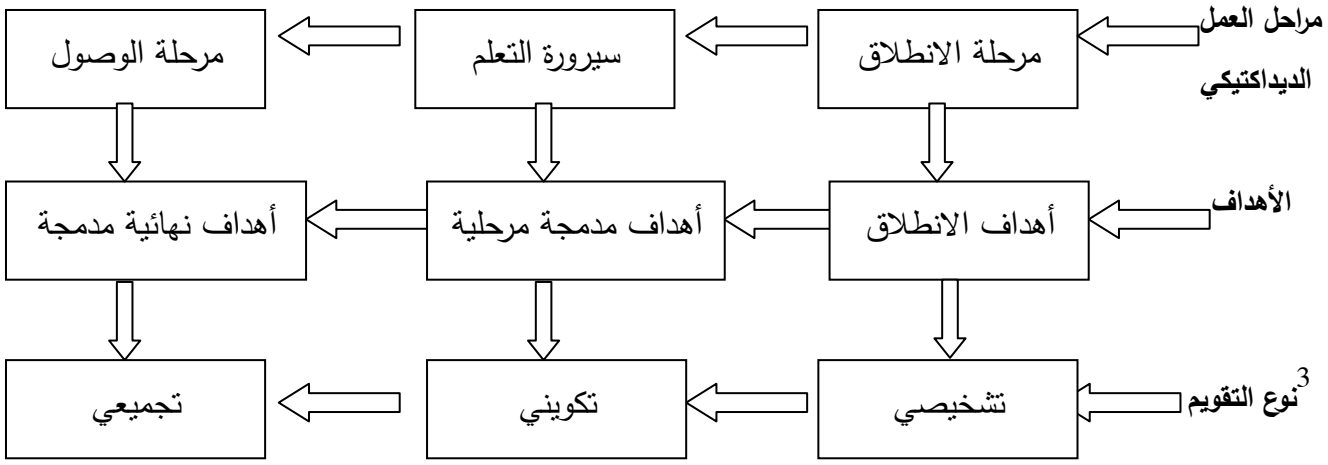
[3] وزارة التربية الوطنية،دليل منهجي في التقويم التربوي ،ص:193.

يقوم المدرس خلال هذه المرحلة بتصحيح ومعالجة أي خلل يظهر أثناء ممارسة العملية التعلمية، لأنّ التقويم في إطار هذه المقاربة يساير العملية التعليمية ولا يتخلف عنها، فهو تقويم بنائي تتبعي"[1]، وهنا يستعمل الأستاذ التغذية الراجعة(feedback) لتصحيح ما يمكن تصحيحه وتعديل تعلمات التلميذ.

3-التقويم النهائي :

ويطلق عليه: التقويم الختامي واسمه يوحي بفترته، ويكون هذا التقويم في نهاية العام الدراسي، ويركز على الأهداف العامة للمقررات والنشاطات، لا على الأهداف الفرعية كما في النوعين السابقين، أي تحديد الكفاءة الختامية التي يجب على التلميذ امتلاكها في نهاية الفصل الدراسي والمجزوءة التعليمية، كما يمكننا أيضا (بن يحيى) من "معرفة مدى تملك التلاميذ للكفاءات المقصودة "[2]، ومن هنا يقدر المدرس الكفاءة الختامية من حيث مطابقتها للموشر والهدف الموضوع في بداية السنة الدراسية، وبناء على ذلك يحدد نجاح التعليم والمتعلم من فشلهما.

والجدول الآتي (بن يحيى)، يوضح لنا العلاقة بين المراحل والأنواع المذكورة من خلال أهداف التقويم:



[1] الظاهر زكريا محمد، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط1، 2002، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع،الأردن، ص:53.

[2] Ait Boudaoud. ibid.p42.

[3] بن يحي محمد ومسعود عباد ،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،دط،2006، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستوياتهم،الجزائر،ص:120.

رابعا_خطوات التقويم ضمن مقاربة الكفاءات:

من خلال استعراضنا لمراحل التقويم وأنواعه، نخلص إلى أن التقويم وسيلة لا يمكن أبدا الاستغناء عنها في العملية التعليمية، طالما هنالك عملا يبذل من طرف التلميذ، خصوصا التقويم التكويني والتقويم الختامي (كما ركز عليه أوحيده) باعتبارهما "الأساس في تقويم التدريس القائم على الكفاءة لأنهما يتعلقان باكتساب الكفاءة المستهدفة في الحصة التدريسية أو في الدورة التدريسية"[1]، ونلخص هذه الخطوات من خلال هذا الجدول الذي يشرح تلك الخطوات ويفرق بينهما:

نوع التقويم	الخطوات	الخصوصيات
التكويني	1- تحديد الأهداف على مستوى الكفاءات القاعدية أو المرحلية. 2-ترتيب الأهداف ترتيبا هرميا. 3-تحديد المحك. 4-إعداد بنود الاختبار.	1-دوره إخباري. 2-يسمح بالتدخل. 3-يكشف عن الصعوبات والعوائق. 4-ذو طابع بيداغوجي تكويني. 5-يستهدف الفعالية البيداغوجية.
التجميعي أو الختامي	1-تعريف الكفاءة أو الكفاءات المراد تقويمها. 2-عزل الوضعية أو الوضعيات التعليمية المتعلقة بالكفاءة. 3-حصر المؤشرات الدالة على تحقيق الكفاءة. 4-تحديد محطات الحكم على الكفاءة.	1-التعرف على مدى تحقيق الملمح العام للتعليم. 2-يسمح باتخاذ القرارات بشأن المتعلم. 3-له طابع جزائي.[2]

[1] ينظر، أوحيدة علي، التدريس الفعال بواسطة الكفايات، دط،2007 ،مطبعة الشهاب، باتنة،الجزائر، ص ص:390،391.
[2] المرجع السابق، ص:121

خلاصة الفصل

تناول هذا الفصل في جزئه الأول التدريس الفعّال، من حيث جذوره التاريخية والدراسات السابقة التي درسته بالتجربة، وعرفنا التدريس الفعّال باعتبار مركبيه(الفاعليّة ، التّدريس) لغة واصطلاحا والتدريس الفعّال في ميدان التعليم، إضافة إلى أركان عملية التدريس من معلم ومتعلم ومادة دراسية وبيئة تعلم، وعناصر التدريس من تنفيذ وتخطيط وتقويم، ضف إلى ذلك دور المعلم _باعتباره الطرف الأساس في العملية التعليمية_ في التدريس الفعال، وكذا علاقة التدريس الفعال بطرق التدريس المختلفة كالطريقة الالقائية وطريقة المناقشة والأسئلة وطريقة المشروع، والتعلم التعاوني.

أما في جزئه الثاني، فقد تناول جانب المقاربة بالكفاءات، حيث تمّ الحديث عن كل ما يتعلق حول التدريس بالكفاءات من حيث ماهيته وخصائصه ومتطلباته ومستوياته وعناصره، إضافة إلى مبادئ ومميزات التدريس وفق مقاربة الكفاءات وطرق التدريس التي تعتمدها هذه المقاربة، وكما سبق وأسفلنا في الجزء الأول عن المعلم ضمن التدريس الفعّال، فقد تحدثنا أيضا في هذا الجزء عن المعلم ودوره في بيداغوجيا الكفاءات من حيث الكفاءات التي ينبغي أن تتوفر في المعلم الفعّال، وأخيرا تمّ الحديث عن طبيعة التّقويم، كعنصر هام من عناصر التدريس في المقاربة بالكفاءات من خلال تقويم الكفاءة.

الفصل الثاني

اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

المبحث الأول: طرائق تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

المبحث الثاني: تدريس نشاطات اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط

خلاصة الفصل

توطئـــــة:

تعتبر مادة اللغة العربية أحد أهم مكونات العملية التعليمية، فهي (حسب المنهاج[1]): "عنصر ثابت للمواطنة، وأداة أساسية للتواصل، ووسيلة لاكتساب التعلمات في مختلف المعارف والعلوم، لأجل ذلك، ينبغي تمكين المتعلم من تحصيلها وإتقانها ليوظفها في مختلف الميادين، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها"[2]، وتدريس مادة اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط أمر حساس جدا بالنسبة لكلا الطرفين (المعلم والمتعلم)، ففيها تبلغ تعلمات التلميذ الأساسية غايتها (وضوح الأهداف التعليمية)، فتكون للتلميذ في نهايتها فكرة عن الشعبة أو الجذع الذي يختاره (بطاقة الرغبات) أو المادة المحببة إليه، والتي يستطيع أن يبني عليها اختياراته في التعليم الثانوي بعد اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط بجدارة واستحقاق.

ويعد الكتاب المدرسي(في منظومة التدريس) الوثيقة الرسمية التي لا يمكن للمعلم أو المتعلم على حد سواء الاستغناء عنها، فهو يشكل محتوى المادة التي يدرّسها المعلم من خلال النشاطات المختلفة، في مختلف المواد والتي تم إعدادها لتلاءم وتساير المناهج والطرائق الجديدة، فهو:"منوال تعليمي تعرض فيه عناصر منظمة لمادة علمية معطاة كتابيا ومناسبة لوضعية بيداغوجية محددة لكي يستوعبها المتعلم"3، ويعرفه (ريشودو) على أنه: " وسيلة مطبوعة منظمة، من أجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني معين، تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية ايديولوجية وبمحددات علمية بيداغوجية، وتعتمد

[1] المنهاج : "مجموع الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للطلاب، داخلها وخارجها، بهدف مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل...يؤدي إلى تعديل سلوكهم وأفكارهم، وبناء معارفهم بمساندة المتعلم، وذلك لتحقيق الأهداف والغايات المنشودة، وبهذا يكون مفهوم المنهاج أوسع من مفهوم البرنامج الذي يعرف على أنه:"المعلومات و المعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة" ، زيتون عايش محمود، الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها ، دار الشروق، الأردن، ط1 ،2010 ، ص:24.

[2] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة متوسط للغة العربية،المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر ، 2009 ،ص:01.

[3] وظائف الكتاب المدرسي، المعهد الوطني للتكوين والتعليم عن بعد، الجزائر، ص:02.

أشكالا للتواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معين"[1]، وتجتمع نشاطات اللغة العربية الخاصة بالسنة الرابعة في التعليم المتوسط في كتاب مادة اللغة العربية.

المبحث الأول:طرائق تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط

1_طرائق التدريس والأنشطة في المنهاج الدراسي:

وتوصف (حسب خبراء وزارة التربية) من خلال "طرائق التعليم، والتي تتمحور من خلالها العملية التعليمية حول المتعّلم الذي يحفّز على العمل والممارسة والبحث، من أجل الاكتفاء، وامتلاك الكفاءة المستهدفة، وطرائق التدريس في المنهاج الحالي، تركّز على التعّلم أكثر من التعليم، إذ يكون فيها المعّلم موجها للمتعلم ومرشدا ومساعدا له، كما أنها الوضعيات التي يوضع فيها أمام مشكلة أو فكرة تتحدى تفكيره ومعلوماته"[2]، فيتطلب من التلميذ الموقف التدريسي إلى استخدام مهاراته وقدراته العقلية والمعرفية، كما يتطلب من المعلم استعمال الوسائل البيداغوجية المناسبة للتدريس، من أجل ايصال الفكرة وإكساب المتعلم أكبر قدر من المكتسبات والكفاءات المعرفية.

أما عن الوسائل التعليمية فيصفها (المنهاج) على أنها: " تلك المرافقة لطرائق التدريس وأنشطتها المختلفة، وهي الأدوات الضرورية والمساعدة على تطبيق المنهاج، بما تتضمنه من سندات تربوية يستعين بها المعلم في أدائه، وتشكل للمتعّلم مصدرا أساسيًا لتعّلماته"[3]، من خلال المراحل التعليمية المختلفة، ونشير إلى تلك الوسائل في تبسيط كالآتي:

---

[1] F . richaudaeut ، conception et production des manuels scolaires ، guide pratique ، Paris ،UNESCO ، 1979 ، p : 51 .

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2005،2006، ص:04.

[3] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة متوسط للغة العربية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009، ص:12.

أ_الوثائق المرافقة للمنهاج: أرفق كل منهاج بوثيقة تربوية، وتساهم الوثيقة المرافقة على وضع برنامج مادة من المواد حيز التطبيق، كما تساعد الأستاذ على كيفية تطبيق المنهاج، والخطوات المتبعة من خلال تفصيل طريقة تناول تلك المواد.

ب–*الكتب المدرسية:* وتعكس الكتب المدرسية المقاربة المتبعة في طريقة التدريس، فهي ترجمة لتلك الطريقة باحتوائها على النشاطات المختلفة التي تدرس وفقها كما سبق وذكرناه.

جـ–*دليل المعّلم:* ويساعد دليل المعلم المدرس في العملية التعليمية، بما يقدمه له من أدوات ووسائل وخطوات تساعده في تنشيط الجو التعليمي، من حيث موقع التلميذ في العملية التعليمية في ضوء المقاربة الجديدة، وما يتضمنه الكتاب المدرسي والنشاطات المحذوفة فيه، والأنشطة التعليمية وطريقة تناولها وتقويمها...إلخ.

د –*وسائل تعليمية أخرى*: كالأشرطة السمعية البصرية، والأقراص المضغوطة والرحلات والزيارات الميدانية، والتعلم عن طريق الألعاب التربوية وطريقة البوربوينت PowerPoint (العرض المرئي) في التدريس...إلخ.

2_ كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

يعد كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ترجمة للمقاربة الجديدة المعتمدة بما يحتويه من نشاطات مختلفة تتماشى وأهداف المقاربة، من أجل هذا وضع (الخبراء) في حسبانهم "جملة من الاعتبارات التربوية والبيداغوجية والعلمية والتعليمية، والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة، وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين"[1].

ونظرا للوقت القياسي الذي أعدّ فيه كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط من طرف الخبراء في وزارة التربية، كان لابد أن تظهر فيه بعض النقائص والأخطاء[2]،

[1] وزارة التربية الوطنية،الكتاب المدرسي، المعهد الوطني للتكوين والتعليم عن بعد، ص:12.
[2] ينظر الملحق رقم: 01.

اكتشفت بعد طباعة الكتاب وبعد الممارسة العملية التطبيقية له، واستدركت بعد ذلك ليكون موافقا للمعايير العلمية التقنية، خاصة وأن الأمر يتعلق بكتاب اللغة العربية.

هذا ويتضمن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، خمسة أنشطة [1] إضافة إلى أربع وعشرين(24) وحدة تعليمية، والوحدة التعلمية مجموعة معارف تجتمع فيما بينها لتعطينا أهداف الكفاءات القاعدية، في مائتان وتسع وثلاثين صفحة(239)، وقسمت الوحدات التعليمية إلى المحاور الآتية[2]:

- خصّص القسم الأول منها للثلاثي الأول ويضم (09) محاور.
- والقسم الثاني خصّص للثلاثي الثاني ويضم (09) محاور.
- والقسم الثالث خصّص للثلاثي الثالث يضم (06) محاور.

والحجم الساعي المخصص لتدريس نشاطات اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، هو خمس (05) ساعات أسبوعيا، موزعة كالآتي:[3]

القراءة ودراسة النص: ثلاث ساعات.

التعبير الشفوي: ساعة واحدة.

التعبير الكتابي: ساعة واحدة أيضا.

وسنتطرق بالتفصيل إلى كيفية تناول هذه الأنشطة وأهدافها والكفاءات القاعدية التي يتضمنها كل نشاط على حده فيما بعد.

3_ اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط :

أ_ ملمح الدخول إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

أو الكفاءة القاعدية، حيث يجب للمتعلم في بداية السنة الدراسية(من خلال المكتسبات القبلية التي تناولها في السنوات الماضية) أن يكون قادرا على[4]:

---

[1] ينظر الملحق رقم: 02.

[2] ينظر الملحق رقم:03.

[3] أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية ، ص:24 .

[4] وزارة التربية الوطنية،منهاج السنة الرابعة متوسط للغة العربية،2009،ص:02- بتصرف.

– قراءة ومطالعة نصوص متنوعة قراءة صحيحة مسترسلة، وإدراك ما تشتمل عليه من معطيات، وتمييز مختلف أنماط وأنواع كل منها، وتحديد بعض خصائصها.

– إصدار أحكام – شفوية ومكتوبة – وتأييدها بالأدلة والأمثلة.

– التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة.

– كتابة نصوص نثرية متنوعة، يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية.

– إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص.

ب _ ملمح الخروج من السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

وتسمى الكفاءة المرحلية(ما ينبغي أن يكون) حيث ينبغي لتلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، أن يكون قادرا على[1]:

– قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها، حسب أنماطها وأنواعها.

– القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.

– المطالعة الحرّة للوثائق المختلفة، قصد الانتفاع أو التسلية.

– تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره، بالمناقشة والنقد.

– تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.

– التعبير (شفويا وكتابة) عن مشاعره وآرائه، وتعليلها بأمثلة وبراهين، تناسب الموقف.

– كتابة نصوص من أنماط متعددة(الوصف، السرد، الحجاج...) ، وأنواع مختلفة رسالة، خطبة، مقالة...بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.

– التواصل مع غيره كتابة ومشافهة، بتجنيد مكتسباته اللغوية.

جـ _ الكفاءة الختامية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وفي إطار المقاربة الجديدة، يكون التلميذ في نهاية المجزوءة التعليمية قادرا على "إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص:

[1] ، المرجع السابق، ص:.03. بتصرف.

الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي [1]"، والنوع الأخير أي النص الحجاجي قد درسه التلميذ في السنة الماضية في السنة الثالثة، إلا أنه تم فرضه هذه السّنة من طرف الجهة الوصية وإقراره إلى جانب الأنماط الأخرى، لكي يستطيع التلميذ التمييز بين خصائص كل أنماط النصوص واستيعابها.

المبحث الثاني: تدريس نشاطات اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

يهدف تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال نشاطات القراءة والتعبير الشفوي والتعبير الكتابي بصفة عامة، إلى توسيع مكتسبات التلاميذ اللغوية، والذهنية والعقلية وربط مكتسباتهم القبلية بالجديدة وتنمية قدراتهم على التواصل الكتابي والشفوي في مختلف المواقف سواء في المدرسة أو خارجها، واعتبارا لما سبق فقد حدد منهاج السنة الرابعة مجموعة من المهارات والقدرات والمعطيات يكون للتلميذ في نهاية السنة حظ وافر منها من خلال مجموعة من الكفاءات القاعدية لكل نشاط والتي سنتطرق لها لاحقا عند التفصيل في كيفية تناول تلك النشاطات.

أولا: القراءة ودراسة النص:

القراءة عبارة عن نشاط تواصلي إدراكي، من خلال استخلاص المعنى من المادة المكتوبة وتحليلها وفهمها والتعبير بها وترجمتها إلى أفكار.

وعليه (حسب المنهاج) "يحتل نشاط القراءة الصدارة بين الأنشطة الأخرى باعتباره منطلقا لها، وذلك في إطار المقاربة النصية المعتمدة في تعليمية اللغة العربية"[2].

ويبنى نشاط القراءة (حسب عطية) من خلال "نص ينبغي أن يقرأه التلميذ ليستنبط منه الأحكام المتصلة بالأفكار، كقصدية صاحب النص، للانتقال بعد ذلك إلى مستوى أكثر تجريدا، ولإدراك الآليات المتحكمة في ترابط البنيات النصية، وفهم الكيفية التي تعمل بها

[1] ، المرجع السابق،ص:.03، بتصرف.
[2] وزارة التربية الوطنية،منهاج السنة الرابعة متوسط للغة العربية، ص:06.

النصوص والمنطق الذي يحكم عملها، بإمكانه حينها أن يستثمر ذلك في إنتاج نصوص على منوال المدروسة منها، على أن تتصف بطابع التماسك والانسجام"[1].

ويجب ألا يكتفي التلميذ في نشاط القراءة بالأداء والشرح اللغويين، لاكتشاف المعنى داخل النص، بل عليه (حسب الزوبير) "أن يتعداه إلى بناء المعنى انطلاقا من العناصر التي يتضمنها، لكون هذا الأخير موزعا فيه، ويسري في كل مكوناته، ومؤشرا عليه، بمجموعة من العلامات التي يستند إليها القارئ، لإعادة بناء هذا المعنى، فهي نشاط فكري يقوم به القارئ من أجل الرقي والنمو الاجتماعي والترفيه عن النفس، والاتصال بنتاج العقل البشري[2]".

وهي إضافة إلى ذلك (حسب كراكبي) "مركز الثقل في أنشطة اللغة العربية، وفي أنشطة المواد الأخرى، باعتبارها وسيلة مثلى للاكتساب والاتصال، بل هي المفتاح الأساسي للاستيعاب والتواصل، والفهم والإفهام"[3]، لذا أعطى منهاج اللغة العربية أهمية كبرى لمهارة القراءة كونها أهم احدى المهارات الأربع والتي تمنح المتعلم القدرة على اكتشاف معاني النص، وفهمها وتحليلها والاحتجاج بها إذا لزم الأمر.

ويمثل نشاط القراءة في بيداغوجيا الكفاءات (حسب المنهاج) "محور النشاطات في كنف المقاربة النصية، فهو المنطلق والمحور الذي تعتمد عليه فروع اللغة العربية، وتتم بنص واحد في الأسبوع، ويكون محورا لباقي فروع اللغة؛(قواعد نحوية، صرفية) الظاهرة اللغوية(ظواهر بلاغية، عروضية...)"[4].

---

[1] ينظر،عطية محسن علي، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن، ط1،2007،ص:91،92.

[2] أحمد الزبير،سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص :13.

[3] كراكبي محمد،نشاط القراءة في التعليم الأساسي الجزائري، مجلة الدراسات اللغوية، العدد:06،2010، جامعة منتوري ، قسنطينة ، ص:190.

[4] ينظر،المنهاج، ص:07،والوثيقة المرافقة ص ص:15_16، ودروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص :14.

أ_ أنماط النصوص التي اقترحها المنهاج:

بين (الممارسة والتطبيق) و (الدراسة والتحليل للأنشطة اللغوية)، اقترح منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط نوعان من النصوص النص التواصلي ذو الدلالة الأولى، والنص اللغوي ذو الدلالة الثانية، وفي مايلي شرح مبسط[1] للتفريق بينهما:

1-النّصوص التواصلية:

النص التواصلي نص نثري، يتناول موضوعا علميا، أو اجتماعيا، أو اقتصاديا أو ثقافيا مرتبط بواقع المتعلمين، واهتماماتهم، ويتم التركيز فيه على الجوانب المعرفية والتواصلية والإقناعية.

2-النصوص الأدبية:

وتتميز بطابعها الوجداني، الإبداعي وتكون، في قالب شعري، أو نثري ويتم التركيز في النص الأدبي على تدريب التلاميذ، على القراءة المعبرة الواعية، وتوجيههم إلى اكتشاف نواحي الجمال في النص، لتهذيب وجدانهم، وصقل خيالهم ومساعداته على استخراج بعض المعلومات الأدبية، وتوظيفها في وضعيات أخرى.

د_طريقة تنشيط درس القراءة ودراسة النص:

اقترح منهاج الغة العربية مجموعة وضعيات وطرق تنشط بها كل من حصتي القراءة ودراسة النص ويمكن لنا أن نجمعها بشيء من الشؤرح المبسط،[2] في النقاط الآتية:

1-التمهيد: يكون كوضعيّة انطلاق للحصة، وبه يثير الأستاذ دوافع التلاميذ ويحفزهم على قراءة النص، ودراسته واكتشاف معطياته، ويكون التمهيد بوضعيات مختلفة.

2- قراءة صامتة: يطلب الأستاذ من تلاميذه فتح كتبهم على النص المقصود، وقراءته قراءة صامتة بلا جهر،كما أن يحدد الأستاذ الحجم الزمني الذي تأخذه القراءة الصامتة، ويوجه التلاميذ إلى الوضعيات الحسنة التي تساعدهم على استيعاب المقروء واستثماره

[1] ينظر ، المنهاج،ص: 06، والوثيقة المرافقة ص:16.

[2] ،وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ ،ص:39 .ومنهاج السنة الرابعة متوسط للغة العربية ،ص:14 . ودروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط،مادة اللغة العربية،ص :16،بتصرف.

3-مراقبة الفهم العام: تتبع القراءة الصامتة بأسئلة استكشافيّة، لمراقبة قدرة المتعلم على الفهم العام والاستيعاب، واستخلاص الفكرة العامة أو معطيات النص العامة.

4-قراءة نموذجية :يقرأ الأستاذ النص قراءة جهرية معبّرة، مراعيا فيها سلامة مخارج الحروف بلا رفع للصوت، أو خفضه.

5-قراءات فردية: يطلب الأستاذ من أحد التلاميذ قراءة مقطع من النص، مقلدا القراءة النموذجية، ثم ينتقل إلى تلميذ آخر فيكلفه بقراءة مقطع آخر، ويصوّب له أخطاءه، ويتم ذلك بعد تذليل عوائق الفهم والاستيعاب بشرح الكلمات الصعبة بمترادفاتها، وتستخلص الأفكار ومعطيات النص بإشراك التلاميذ.

*6-استثمار النص:*واسم هذه المرحلة يوحي بهدفها، فهي استثمار لمكتسبات التلميذ في وضعيات دالة، كأن يكلّف المتعلمين بإعادة بناء النص، أو نثره إن كان شعرا...الخ، ويتم استثمار النص بكيفيات مختلفة.

هـ_ تدريس نشاط القراءة ودراسة النص:

ويتم تدريس نشاط القراءة ودراسة النص في ثلاث حصص:

1- القراء ودراسة النص.

2- دراسة ظاهرة لغوية.

3- تطبيقات تقييمية.

1-الحصة الأولى، القراءة ودراسة النص:

تبتدئ القراءة بوضعية انطلاق(تمهيد، وضعية مشكلة) مشوقة لشحذ الهمم، وتنبيه ما في المتعلم من غفلة أو عدم اهتمام، ويحبذ (حسب المنهاج) أن تكون[1] :

-متنوعة للابتعاد عن الرتابة(سؤال ، قصة، تذكير...) .

-قصيرة، مثيرة، هادفة، مستمدة من الواقع المعيش بقدر ما يمكن.

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة متوسط للغة العربية ،ص:14-15 .

ثم يدعى المتعلم (كما ورد في المنهاج) إلى قراءة صامتة، كما سبق وأسلفنا، لذلك لابد أن تشفع بأسئلة معينة، ومن هنا يراقب الأستاذ مدى فهم التلاميذ واستيعابهم للنص المقروء وفهم أفكاره ومعانيه ونمطه، ومن المستحسن أن يتم إعلام المتعلم مسبقا بهدف القراءة ليعالج نقصه أو يدعم أداءه، كأن يركز على إحدى الأمور الآتية[1]:

- الاسترسال في القراءة.
- احترام علامات الوقف .
- الوقف عند التنوين.

ثم ينتقل بعدها المعلم إلى المعالجة النصية ودائما يجب أن يذكر المتعلمين بالأهداف المتوخاة من النص لأن كما قيل في أدبيات المجال "أن المتعلم متى عرف الهدف المنتظر سعى إليه، وقلص زمن الوصول إليه"، ومن الأهداف المطلوبة[2]:

- حسن استعمال المتعلم للقواميس والمعاجم والموسوعات، للتعرف على دلالات الألفاظ.
- استخراج أفكار النص وطريقة بنائه.
- استنباط الأحكام المتصلة بالأفكار كقصدية صاحب النص.
- نقد المقروء.
- التمييز بين أنماط النصوص المختلفة من حيث بناؤها، وأغراضها ووظائفها.
- دراسة ظاهرة لغوية وبلاغية.

وبهذا الهدف الأخير تبدأ الحصة الثانية.

2-الحصة الثانية، قواعد اللغة:

يتبنى الكتاب المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية، حيث يتطلب استنباط القواعد اللغوية (النحوية منها والصرفية)، من النص المقرّر في حصة القراءة الذي يفترض أن المتعلم تدرب على قراءته بطريقة جيدة، وتفهم معانيه وأدرك مبناه[3]، لينتقل إلى

---

[1] المرجع السابق، ص:15 .

[2] ،المرجع نفسه، ص:16 ،وسند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص:17_19، بتصرف.

[3] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص:24 ،والوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص:16 .

لغة النص لاستنباط القواعد من خلال التراكيب المختلفة للجمل، وبهذا يستمد النموذج من محيطه الطبيعي(أي النص)، ويسلط عليه الضوء بدعوة المتعلم إلى فحصه واستنباط القاعدة منه، وفي نظر (عطية) أن "النص مهما كان لا يمكنه أن يتوافر على كل الحالات النحوية، يستعين الكتاب بنماذج مستقلة، وهذه المزاوجة بين نص القراءة والجمل، ضرورية لتغطية كل جوانب القاعدة النحوية"[1].

2_1 المقاربة النصية في تدريس القواعد:

يهدف اعتماد المقاربة النصيّة كأسلوب للتعامل مع القواعد إلى التيسير، لأن الهدف من تدريس القواعد (حسب خبراء التربية) "لم يعد غاية مقصودة لذاتها، بل أصبح وسيلة لتقويم لسان التلميذ، وصون أسلوبه من اللّحن والخطأ"[2]، فيقرأ قراءة صحيحة، ويفهم فهما صحيحا، والتعبير عن خواطره وأفكاره تعبيرا صادقا، وأن القيمة النهائية للقواعد عند التلميذ(حسب طبني) "تكمن في قدرته على الانتفاع به، في موضع الاستعمال وتوظيفها في وضعيات حياتية يومية؛ وهكذا يحسّ من خلالها أن القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله خاصة عندما يدرسها في إطارها الطبيعي[3]"الذي هو النص.

2_2 طريقة تناول قواعد اللغة:

يكون نشاط قواعد بعد تناول نشاط القراءة ودراسة النص، وقراءته (حسبما ورد في الوثيقة المرافقة للمنهاج) "ودراسته من حيث مفرداته وتراكيبه ومعانيه، سواء أكان النص أدبيا أم تواصليا، يتضمن نشاط قواعد اللغة والنحو والصرف"[4].

---

[1] ينظر،عطية محسن علي، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية دار المناهج للنشر والتوزيع ، الأردن، ط1، 2007،ص ص:206-209.

[2] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ،اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص:38،39.

[3] - طبني صفية ،الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية،مجلة المخبر،العدد:06،2010،جامعة محمد خيضر، بسكرة الجزائر ،ص:64،65، بتصرف.

[4] الوثيقة المرافقة للمنهاج،ص:07.

وكما ورد (في المنهاج) تدرّس المبادئ الأدبية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، تمهيدا لدراسة الأدب وفنونه في الأقسام اللاحقة، حيث تقدم المصطلحات الفنية (البلاغية)، في شكل معلومات مبسطة، تسمح للمتعلم باكتشاف الأساليب الفنية المختلفة والإمكانات التي توفرها في مجالات التعبير، وعليه"يرمي هذا النشاط إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- فهم المقروء وتذوقه.
- انتقاء الأساليب والأدوات المناسبة، وتوظيفها في وضعيات جديدة.
- اكتشاف أدوات التعبير عن المشاعر وامتلاكها.
- تنمية الخيال وتوسيعه"[1].

2_3 تنشيط حصة القواعد اللغوية:

تنشط حصة الظواهر اللغوية وفق خطوات مدروسة نضعها في ترتيب[2] كالآتي:

يمهّد الأستاذ لموضوع النص المختار بإثارة أذهان التلاميذ، ويكون التمهيد بقصة، أو عرض مشكلة تتطلب حلا، ثم يأتي **عرض النص** يعرض النص المتضمن للأمثلة من المراد تناولها، ثم توجه أسئلة تكون إجابتها أمثلة صالحة للدرس فإن كانت الأمثلة غير كافية من حيث شموليتها للحالات المراد معالجتها، ويعززها بأمثلة أخرى على أن تكون تامة المعنى واضحة المقصد وبعدها **مناقشة** الأمثلة المعروضة وتحليلها لمعرفة العناصر المكونة لها، والعناصر الجزئية التي تتضمنها كل طائفة من الأمثلة، والموازنة بينها للوقوف على ما تتضمنه من صفات مشتركة، ثم يأتي دور **الاستنباط** وتنطلق هذه المرحلة بعد ملاحظة الأمثلة المدونة، والتأمل في الكلمات المطلوبة والموازنة بينها واستقرائها، قصد استنتاج ما يراد استنتاجه من ضوابط وأحكام، بتوجيه أسئلة دقيقة يتوخى في وضعها الدقة والوضوح، وأخيرا **التطبيق**، حيث يعتبر التطبيق على الأبواب المدروسة، وسيلة من وسائل التقويم، ويمثل الجانب المهاري، إذ يتيح للمتعلم الممارسة الواعية للغة والدراية القائمة على الفهم، ومن المعروف أن دراسة قواعد اللغة لا تؤتي

---

[1] _وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ،اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص:41، بتصرف.

[2] _ينظر :وزارة التربية الوطنية،دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ،ص:41 . وينظر المنهاج،ص:10 والوثيقة المرافقة للمنهاج،ص: 16. بتصرف.

ثمارها المرجوة، إلا بكثرة التطبيقات عليها، والتدريب على توظيفها في وضعيات دالة، لذا ينبغي أن يحظى بوقت كاف، يقدره بعض خبراء اللغة بثلثي الحصة.

3-الحصة الثالثة : حصة الأعمال التطبيقية:

هي حصة إدماجية، يتم فيها التدريب لترسيخ المكتسبات السابقة، وتعالج الأعمال التطبيقية اللغة من الجوانب الآتية[1]:

- النحو والصرف (التراكيب والصيغ) .
- الإملاء والعروض.
- المبادئ الأدبية الأولية(البلاغة).

كما تجرى حصة الأعمال التطبيقية (في إطار المنهاج)"عقب تقديم الظواهر النحوية والصرفية والإملائية والبلاغية، وتكون متعلقة بحصتي القراءة ودراسة النص، ونظرا لما لها من أثر وفاعليّة، يوصي المنهاج بضرورة الاهتمام بتنويعها والإكثار منها[2]"، وما ينبغي مراعاته في هذه الأعمال التطبيقية "التدرج في الصعوبة والانتقال من أدنى مستوى من مستويات المعرفة(التذكر)، إلى أعلاها(التقييم)، مرورا بالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب[3]"، ويركز الأستاذ في حصة الأعمال التطبيقية على[4]:

- تثبيت ما اكتسبه المتعلم.
- ممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة، وتوظيفها توظيفا مناسبا.
- ربط المكتسبات النظرية بالتطبيقية.

هذا وقد خصّص منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الساعة الثالثة من حصة القراءة لهذا النشاط التطبيقي التقويمي العلاجي، والذي يهدف إلى[5]:

---

[1] وزارة التربية الوطنية،الوثيقة المرافق لمنهاج السنة الرابعة متوسط للغة العربية ،ص ص:15،16.
[2] ينظر، المنهاج،ص:07 .
[3] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص:41.
[4] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الرابعة متوسط للغة العربية ،ص:17 .
[5] ينظر،المرجع نفسه، ص:07،08.

3_1 أهداف نشاط الأعمال التطبيقية:

- إجراء الأعمال التطبيقية على المكتسبات النظرية.
- تشخيص نقائص التلاميذ وعلاجها.
- تجنيد المعارف النظرية والمهارات، وتفعيلها في وضعيات دالة جديدة.
- تدعيم مكتسبات التلاميذ، وتنميتها.
- ممارسة اللغة ممارسة صحيحة، وفق الأحكام والمعايير المدروسة.
- متابعة المتعلمين، ومراقبة مدى تحكمهم في المكتسبات المعرفية واللغوية.

ويتناول الأستاذ في نشاط الأعمال التطبيقية (كما هو مدرج في المنهاج) تمارين تطبيقية متنوعة، ومهام وأنشطة في الجوانب اللغوية المتعلقة بـــ:

أ -قواعد اللغة

ب -التراكيب والمفردات.

ج -المبادئ الأدبية والأولية.

ويستغل الوقت المحدد لهذا النشاط (حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج) " لعلاج الواجبات السابقة، وإنجاز تطبيقات هادفة، ويتم ذلك داخل القسم، ويحبذ أن يتخذنص القراءة ودراسة النص منطلقا لتنشيط الحصة، باعتبار النص بنية كبرى تتوافر على الظواهر اللغوية في شكلها الطبيعي مقرونة بمحتويات ثقافية...إلخ"[1].

ينبغي في هذا النشاط(حسب دليل الأستاذ) " ألا تقتصر التَّطبيقات على معالجة صحة الجانب اللغوي، وتهمل الجانب التعبيري الذي يمثل الغاية من تعلم اللغة، وأن تمسّ القدرات العقلية الدنيا(المعرفة الفهم، التطبيقي) والقدرات العقلية العليا (التحليل، والتركيب والتقويم") .[2]

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص:17.

[2] ينظر،وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص:39.

3_2 طريقة تناول التطبيقات داخل القسم:

وتجرى حصة الأعمال التطبيقية (حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج) كالآتي[1]:

أ – يراقب الأستاذ التمارين التي أنجزها التلاميذ، مراقبة عامة، ويحثّ المترددين على الاهتمام.

ب – يصحّح التمارين مع تلاميذه، بطريقة حوارية على السبورة.

ت – يستغل نص القراءة لمعالجة بعض الوضعيات اللغوية، والتعبيرية.

ث – يجنّد التلاميذ معارفهم ومكتسباتهم، لمواجهة الوضعيات المشكلة.

ج – يتم التصحيح بالكيفية المناسبة لكل وضعية تربوية، بإشراك عدد أكبر من التلاميذ.

ثانيا: التعبير الشفهي والمطالعة:

1- التعبير الشفهي:

أعطى منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للتعبير الشفهي أهمية كبيرة من خلال الوقت المخصص للتعبير الشفوي، ومن حيث دوره في تنمية مهارات اللغة العربية حيث إنه (حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج)"الوسيلة الضرورية للتواصل الاجتماعي المباشر، ومقدمة للتعبير الكتابي، وحقل تطبيقي لكثير من المهارات (المناقشة، تنشيط الاجتماعات، إجراء مقابلة...)[2].

أ* ماهية التعبير:

يعتبر التعبير وسيلة يصب فيها الفرد أفكاره، ولإفصاح عما في النفس من مشاعر، وعواطف وأفكار، بلغة سليمة صحيحة شكلا ومضمونا.

ويعد التعبير(حسب نايف) "أهم فروع اللغة باعتباره الثمرة المرجوة، والمحصلة النهائية لها، بينما تمثل بقيّة الفروع اللغوية الأخرى روافد تخدمه، وتساعد على إثرائه، وضبطه"[3]. فنشاط القراءة ودراسة النص يزوّده بالقوالب، ويمهّره بالأساليب، والقواعد اللغوية، التي تضبطه، وتقيه من اللحن والخطأ.

---

[1] ينظر،أحمد الزبير،سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص:23،24.والوثيقة المرافقة للمنهاج،ص:17.

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص:17.

[3] معروف نايف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس، بيروت، لبنان، ط1،1985،ص:198.

ب _ الجوانب التي ينبغي أن يعنى بها نشاط التعبير الشفوي:

هناك أربع جوانب في التعبير الشفهي ينبغي للمدرس العناية بها، والتركيز عليها في هذه الحصة، نشير إليها مختصرة [1]كالآتي:

1-الجانب اللغوي: ويتطلب من الأستاذ توجيه المتعلمين إلى استعمال اللغة استعمالا صحيحا، وتشجيعهم على استعمال قواعد اللغة، والظواهر التي تناولوها في تعابيرهم.

2-الجانب الفكري: ويتطلب مساعدة المتعلمين على امتلاك آليات التفكير المنطقي، التي تجعلهم قادرين على الفهم والانتقاد الموضوعي لما يقرؤونه أو يسمعونه.

3-الجانب المنهجي: ويقتضي تنمية قدراتهم على الملاحظة والسماع، وترتيب أفكارهم والدفاع عنها بالحجة في الوقت المناسب.

4-الجانب النفسي الحرآي: يقتضي توجيه المتعلمين إلى الطريقة الصحيحة في البحث، والعرض، واجتناب مقاطعة المتكلم، والتعقيب عليه بطريقة منطقية، وعدم مسّ مشاعره.

ودون أن ننسى، أنه من المهم جدا أن يركز المعلم في نشاط التعبير الشفهي (كما ركزت عليه الوثيقة المرافقة للمنهاج) على"زاويتين:

أولهما: المرسل(المتحدث)، وعلى المعلم أن يعود المتعلم على المواجهة بالمناقشة، وإبداء الرأي، ومحاولة اقناع الآخرين وعلى اكسابه الجرأة والثقة بالنفس، وعلى التدخل عند الضرورة.

ثانيهما: المرسل إليه(المتلقي)، وفي هذه الحالة يتعين على المتعلم أن يكتشف أفكار الآخرين وأرائهم واتجاهاتهم، وتعلم آداب الحوار"[2].

والكفاءة القاعدية التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم بعد إنهاء التعليم القاعدي هي[3]:

القدرة على تناول الكلمة والتدخل في المناقشة.

---

[1] ينظركلا من،أحمد الزبير، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة 4،ص:28.والمنهاج،ص:08.

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص:17.

[3] المرجع نفسه،ص:28.

جـ _ طريقة تناول حصّة التعبير الشفوي:

من خلال نص المطالعة الموجهة تطبق حصة التعبير الشفهي، عبر استثمار النص وتحليله حيث يكلف المدرس التلاميذ بتحضيره مسبقا، في ضوء توجيهات يعطيها لهم حتى يتمكنون من معرفة خبايا النص واستيعابه جيدا قصد تحليله، وفي القسم تنشط هذه الحصة وفق الخطوات الآتية[1]:

1-يبدأ الأستاذ الحصة، بما يشوق تلاميذه ويهيئ أذهانهم لتقبل الدرس الجديد من خلال وسائل متنوعة (التحفيز).

2-يراقب الأعمال التحضيرية التي أنجزها التلاميذ في البيت، ومدى انجازهم العمل بالطريقة التي كلفهم بها.

3- يكّلف التلاميذ بعرض منجزاتهم ومناقشتها، حيث يكلف أحد المتعلمين بعرض العمل الذي أنجزه على زملائه وتلخيص أفكاره ومناقشتها، ثم يوجه الأستاذ متعلميه إلى تلخيص ما تمّ عرضه بأفكار صحيحة، وعبارات فصيحة، ويدوّن ذلك على السبورة ودفاتر التلاميذ.

2_نشاط المطالعة الموجهة:

أقرّ (منهاج السنة الرابعة) نشاط المطالعة الموجهة، " لما له من أهمية في تنمية الثروة اللغوية للمتعلمين، وتوسيع معارفهم، وتزويدهم بالأفكار والخبرات، والأساليب الرفيعة[2]"وقد خصص لها كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط نصوصا متنوعة تتماشى مع النص المراد تحليله والنمط المطلوب له.

[1] ينظر كلا من، دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط،مادة اللغة العربية،ص :29، والوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص:18.

[2] دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط،مادة اللغة العربية،ص:22.

أ_ أهداف نشاط المطالعة الموجهة:

يرمي نشاط المطالعة الموجهة إلى تحقيق أهداف متنوعة [1] نذكر منها على سبيل المثال:

-غرس حب المطالعة في نفوس المتعلمين.

- تنمية قدراتهم على القراءة الصامتة والجهرية، مع الفهم.
- تكسب التلاميذ عادة حب القراءة ومصاحبة الكتاب.
- تنمية قدرة التلميذ على مايسمع، مع فهمه فهما صحيحا ونقده والانتفاع به.
- زيادة الحصيلة اللغوية لدى التلميذ.

ب _ منهجية نشاط المطالعة الموجهة:

تستثمر حصة المطالعة الموجهة في البيت بناء على توجيهات مسبقة من الأستاذ ويستثمر المقروء منه في القسم في حصة التعبير الشفهي (كما سبق ذكره)، ويقوم المدرس في نشاط المطالعة الموجهة، بإلزام التلاميذ بمطالعة النص المقرر، ويوجههم إلى استثمار مطالعتهم (كما ورد في المنهاج)، بإنجاز عدد من المطالب تخدم أهداف محددة[2] مثل:

- تحديد شخصيات القصة، وتصرفاتهم.
- تلخيص معاني النص، أو تقليصها.
- إبداء الرأي في موقف، وتحديد قيم إنسانية.
- استعمال المعجم لمعرفة دلالة بعض الألفاظ.
- البحث عن جذور كلمة في المنجد، واكتساب عادة المطالعة.

[1] ينظر الوثيقة المرافقة ص:18،ودروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط،مادة اللغة العربية،ص:25.

[2] ينظر الوثيقة المرافقة ص:18،ودروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط،مادة اللغة العربية،ص :26.

ثالثا: التعبير الكتابي وانجاز المشاريع:

1_ *التعبير الكتابي:*

أ_ ماهيته وأهميته:

نشاط التعبير الكتابي (حسب نايف) "حصة إدماجية لأنشطة الوحدة التعلمية، والمكتسبات القبلية، في إنجازات كتابية متنوعة تمسّ مختلف أنماط النصوص، وأشكال التعبير وتقنياته،وله أهمية قصوى في حياة المتعلم..." [1] باعتباره أداة تواصل وإبداع في شتى المواقف التي تتطلبها الحياة، يحتاج إليه كل إنسان للتعبير عن حاجاته وأفكاره ، وعواطفه وانفعالاته"....، ويتميز هذا النشاط عن بقية الأنشطة الأخرى كالقراءة والتعبير الشفهي، لكونه غاية، والأنشطة الأخرى وسائل تخدمه وتنميه (كما ورد في المنهاج) وتحقيقا لذلك، " تخصص حصة للتعبير الكتابي في نهاية كل وحدة تعليمية، حيث يدعى فيها المتعلم إلى إدماج مكتسباته في إنجازات كتابية متنوعة وشاملة، لمختلف أنماط النصوص المقررة (إخبار، سرد، وصف، حوار، حجاج)، انطلاقا من وضعيات مشابهة، وصولا إلى أخرى جديدة مستمدة من واقعه المعيش"[2]، ويخصص المعلم وقتا من الحصة (حسب المقاربة الجديدة) "للتصحيح الوظيفي، مركزا على الجانب الإجرائي(هيكلة رسالة إدارية، بناء مقدمة، عرض شاهد من الشواهد، توظيف ظاهرة لغوية مدروسة...الخ) مراعيا حاجات التلميذ وأخطاءه"[3] وميولاته وما يستهويه.

والكفاءة القاعدية التي يستهدفها منهاج السنة الرابعة في التعبير الكتابي[4] هي:

إنتاج نصوص متنوعة، بتجنيد عدد كبير من المفردات والعبارات، مع احترام قواعد اللغة ومن المعروف أن الكفاءة القاعدية هي الحد الأدنى المطلوب من المتعلم، للانتقال إلى المستوى الأعلى، ومواصلة تعلماته اللاحقة.

---

[1] ينظر،معروف نايف، خصائص العربية وطرائق تدريسها، دار النفائس،بيروت،لبنان، ط1، 1985 ،ص:199.

[2] إبراهيم عبد النور، الخطاب الكتابي والشفهي في المؤسسات التعليمية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، عدد خاص بأعمال ملتقى الممارسات اللغوية التعليمية والتعلمية ،ديسمبر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو،الجزائر، ص:301، 302.

[3] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،اللغة العربية،ص:18 .

[4] وزارة التربية الوطنية،د ليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص:04.

ج _طريقة تناول حصة التعبير الكتابي:

نشاط التعبير الكتابي حصة أسبوعية، ذات ساعة واحدة، تخصص (حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج)"لمعالجة تقنية من التقنيات التعبيرية المقررة والتدرب عليها، يقدم هذا النشاط في نهاية الأسبوع مع المشروع"[1]، وفق ثلاث حصص نلخصها كالآتي[2]:

الحصة الأولى: يعود الأستاذ إلى نص القراءة المرتبطة بالوحدة التعلمية، ويطرح أسئلة هادفة لاستخراج النمط التعبيري المقصود،بتسجيل الجمل التي تتضمن البنية(التقنية)على السبورة، مع إنتاج نصوص متنوعة وتحديد خصائصها، كما يدربهم على توظيف النمط التعبيري، تحت إشرافه وتوجيهه، كما يقدم لهم موضوعا يستهويهم، ويطلب منهم تحريره.

الحصة الثانية: يتناول الأستاذ تقنية أخرى مرتبطة بالوحدة التعلمية، ويحللها مع تلامذته، ثم يوجههم إلى استنتاج أحكامها، وتوظيفها توظيفا سليما، ويدربهم على ممارستها في وضعيات دالة داخل القسم، ويخصّص الأستاذ جزءا من الحصة لمراقبة المشروع وتوجيه التلاميذ، ثم يجمع مواضيع الحصة السابقة التي أنجزها التلاميذ ليقومها.

الحصة الثالثة: يقدم فيه المعلم تقنية ثالثة، أو نمطا تعبيريا ويعالجه، وتتم المعالجة بطريقة تربوية داخل القسم، ويتعرف المتعلم على قيمة منتوجه من خلال الملاحظات والتوجيهات التي دونها الأستاذ على ورقته، وتتركز الملاحظات على مدى تقيده بالمطلوب، ومدى قدرته على توظيف التقنية، وانسجام الموضوع، وسلامة اللغة.

2_ المشروع التربوي:

تبنى (منهاج السنة الرابعة)، بيداغوجيا المشروع التربوي في تعليمية اللغة العربية "لإضفاء الفاعليّة عليها، وربطها بالواقع، وتوظيفها في الوضعيات التي يتطلبها"[3]، فحصة المشروع ":نشاط إدماجي، ووسيلة من وسائل التعّلم، يقوم فيه المتعلم بجملة من الأعمال

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،اللغة العربية،ص:17 .
[2] ينظر:دليل الاستاذ، وينظر،الوثيقة المرافقة للمنهاج ص ص:17_18، والمنهاج ، ص:09.

المختارة لانجاز منتوج كتابي بمفرده، أو ضمن فوج تربوي صغير يتكون من ثلاثة أعضاء إلى أربعة، ويقوم كل عضو بإنجاز جزء معين من المشروع"[1].

ويتم ذلك بعد عملية الاختيار، والتخطيط، وتحديد عناصر المشروع، ووسائل تحقيقه كأن يختار الفوج مشروعا لانجاز مجّلة القسم، أو يقوم بمشروع عرض مسرحية يتبادل أعضاؤه أدوارها...إلخ، ويجري إنجازه خارج القسم مثل ما ذكرنا في نشاط المطالعة الموجهة ويتم "عرضه، ومناقشته، وتوجيه التلاميذ ضمنه داخل القسم، ويكون دور الأستاذ منحصرا في المراقبة والتوجيه، والتقييم" [2] فقط وباقي الأدوار تكون للتلاميذ تطبيقا للمقاربة الجديدة.

أ_ متطلبات إنجاز المشروع:

يجب أن يراعى في إنجاز المشروع من طرف المدرس، في إطار بيداغوجيا الكفاءات جملة من الاعتبارات[3] من أبرزها:

- أن يرتبط بالكفاءات القاعدية التي حددها المنهاج.
- أن ينسجم مع ميول المتعلمين واهتماماتهم.
- أن يساير مستواهم العقلي والمعرفي.
- أن يرتبط بخيراتهم السابقة.

وبما أن المشروع رافد من روافد تفعيل الكفاءات المراد تحقيقها، توجّب العناية به، من خلال تزويد المتعلمين بفنيات العمل، وتمكينهم من المهارات اللازمة لذلك.
ويمكن تنشيط المشرع (حسب الوثيقة المرافقة للمنهاج) باتباع الخطوات الآتية[4]:

- تحديد الكفاءة، أو الكفاءات الورادة في المنهاج، ومايرتبط بها من أهداف تعليميّة.
- تحديد المحور الذي يدور حوله المشروع.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ص:19.
[2] المرجع نفسه، ص:19.
[3] أحمد الزبير،سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص :33.
[4] ينظر،وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص:13.

- تعيين الوسائل المساعدة على انجازه.
- الحرص على إعلام المتعلمين بمدة الإنجاز وبشكل العمل.
- توزيع المهام على المتعلمين مع مراعاة رغبتهم وميلهم، إن أمكن.

ب _ مقتضيات بيداغوجيا المشروع:

تقتضي بيداغوجيا المشروع القيام بثلاث مراحل أساسية[1]، تتعلق بـ:

1-مرحلة الإعداد :يتم في هذه المرحلة، إخبار المتعلمين منذ بداية السنة الدراسية بأنهم مطالبون بانجاز ستة مشاريع كتابية، خلال السنة الدراسية، لتحقيق الكفاءات القاعدية المطلوبة، وعليهم أن يشكلوا أفواجا يعملون في إطارها.

2-مرحلة الإنجاز :ينجز المتعلمون مشاريعهم خارج القسم متعاونين بالّتدرج، فيقومون بتحليل العمل المطلوب منهم، ويحددون الوسائل الواجب استعمالها... كما يراقب الأستاذ إنجازهم، ويوجههم قصد التعديل والتحسين، في الدقائق الأخيرة من حصة التعبير الكتابي.

*3- مرحلة التقويم:*يقيم الأستاذ المشروع تقييما كليا، بعد انتهاء عملية الإنجاز ويمنح لأصحابه علامة تضاف إلى نقطة الفرض.

[1] ينظر كلا من ،وزارة التربية الوطنية،سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، ص ص:34،35.

خلاصة الفصل

تناول الفصل من الدراسة في جزئه الأول الحديث عن طرائق التدريس والأنشطة في المنهاج الدراسي والوسائل التعليمية اللازمة لذلك من الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ والمنهاج والوثائق المرافقة له، كما تم التطرق إلى كتاب اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط من حيث محتوياته ومحاوره وتقديم وتصنيف النشاطات فيه وحجمها الساعي، وأيضا تحدثنا عن اللغة العربية من حيث ملمح الدخول وملمح الخروج والكفاءة الختامية التي تتضمنها السنة المذكورة.

أما الجزء الثّاني فقد تناول تدريس نشاطات اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط وهذه النشاطات هي: القراءة وما يتبعها من دراسة النص، التعبير الشفهي وما يتبعه من نشاط المطالعة، وأخيرا التعبير الكتابي وما يتبعه من إنجاز المشاريع، وقد تناولنا في هذه النشاطات مفهومها وأنواعها وأهدافها وطريقة تنشيطها وأخيرا الأهداف المتوخاة من تدريسها والكفاءات القاعدية التي تستلزمها.

الفصل الثالث

الدراسة الميدانية

المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية

المبحث الثاني:عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

المبحث الثالث:مدى تحقق فرضيات الدراسة

المبحث الأول: تحليل نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

يستهدف هذا البحث الكشف عن فاعليّة تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، حيث إن الدراسة النظرية تشير إلى أن استخدام هذه المقاربة يختلف من أستاذ لآخر، وكذلك الحال بالنسبة للتلاميذ، فهم يختلفون في مدى فهمهم لطريقة التدريس وفق هذه المقاربة، أو بالأحرى في فهم واستيعاب نشاطات اللغة العربية ضمنها، كما توقعنا في بحثنا – بداية – وجود فاعلية في تدريس هذه المادة بتلك المقاربة.

وباعتبار أن موضوع التدريس ضمن بيداغوجيا الكفاءات تطرق له الكثير من الباحثين والمهتمين بشؤون التربية والتعليم، فقد تناولنا في الجانب النظري كل ما يتعلق بالتدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، وكذلك ما تتطلبه مادة اللغة العربية والكفاءات المستهدفة لهذه المادة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

ويتناول هذا المبحث التطبيقي، الخطوات والإجراءات العملية المستخدمة في جمع وتحليل بيانات الدراسة، من حيث المنهج، وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة في جمع المعطيات، طريقة بنائها، والخصائص السيكومترية التي تتمتع بها (صدق الاستبانة)، وإجراءات تطبيق الاستبانة وكيفية جمع المعطيات، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل النتائج.

1_منهج الدراسة:

كثيرا ما نجد في كتب مناهج البحث مقولة: "إن اختلاف المواضيع يؤدي إلى اختلاف المناهج"، ففسرها (غريب) على أن "لكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها في ميدان اختصاصه"[1]، والمنهج مهما كان نوعه، هو الطريقة التي يسلكها كل باحث، للوصول إلى نتيجة معينة، فعرّفه (غريب) على أنه:"طريقة يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة قصد اكتشاف الحقيقة"[2] وأنه (زيان):" فنّ التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار

[1] بوحوش عمار، مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، دط،1999،ص:102.

[2] غريب عبد الكريم، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1990، ص:19.

العديدة، من أجل الكشف عن الحقيقة أو البرهنة عليها"[1]، ويتفق دارسوا المنهجية على أن المنهج (حسب عبد الحميد) "لا يتوقف عند مرحلة وصف الظاهرة، بل يتعدى ذلك إلى تقديم تفسيرا لها حيث لا يقتنع الباحث بتسميتها أو تصنيفها، بل يسعى الى معرفة الأسباب الكامنة وراء حدوثها"[2]، والباحث الذي يرغب في وصف ظاهرة معينة، يلجأ إلى الوسيلة التي تلاءم موضوعه، فالملاحظة ودراسة الحالة والاستبانة، أمثلة على الوسائل المتاحة لمن يتبعون المنهج الوصفي (مثل الذي نسلكه في بحثنا هذا).

وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة مدى فاعليّة تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، وكذا التعرف على الصعوبات التي تواجههم أثناء التدريس، استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي–كما سبق ذكره– والذي (في مفهوم ساعتي) "يعتمد على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميّا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيصفها وصفا رقميا يوضح مقدرا هذه الظاهرة أو حجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى".[3]

2_أدوات الدراسة:

اعتمدنا في هذا البحث عن الاستبانة ، كتقنية للكشف عن موقف الأستاذ والتلميذ في مادة اللغة العربية، وفاعليّة تدريسها وفق المقاربة بالكفاءات، وتحتوي هذه الاستبانة [4] على عشرين (20) سؤالا موجها للتلاميذ، وخمس وعشرين(25) سؤالا موجها للأساتذة، يحتوي كل سؤال على اختيارين من بدائل الإجابة أو ثلاث اختيارات حسب متطلبات السؤال، وقد أشرنا في مقدمة الاستبانة إلى بعض التعليمات والبيانات، وأشرنا الى وضع علامة (x) في الخانة المناسبة للإجابة وأكّدنا أن نتائج الاستبانة لن تستغل إلا لغرض البحث العلمي، في صورة لطمأنة التلاميذ والأساتذة على حد سواء، كما قمنا بالإجابة عن الاستفسارات المطروحة من قبل التلاميذ، وحثّهم على الإجابة الصريحة الموضوعية،

---

[1] محمد زيان عمر، البحث العلمي مناهجه وتقنياته، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4، 1979، ص:48.

[2] محمد عبد الحميد، تحليل المحتوى في بحوث الاعلامديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ، ط4،1997، ص:49.

[3] أمين ساعتي، تبسيط كتابة البحث العلمي، المركز السعودي للدراسات الاستراتيجية،مصر الجديدة، القاهرة ، ط2، 1992،ص98

[4] ينظر الملحق رقم :04

وقمنا بشرح بعض الأسئلة التي استعصت على التلاميذ، ليتسنى لهم فهمها والإجابة عنها بسهولة، فكانت الإجابة على الاستمارة وبصفة فردية.

أ_تحديد مفهوم الاستبانة:

تعرّف الاستبانة بأنها جملة من الأسئلة المحددة في موضوع ما، تكتب في استمارة إلى عينة من أفراد محددين،بهدف (حسب بعمي) "الحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة، عن الموضوع أو التأكد من معلومات متعارف عليها"[1]، وتمتاز هذه الطريقة، بكونها" تساعد على جمع معلومات جديدة، ومستمدة مباشرة من المصدر، كما تتطلب تحديد إجراءات دقيقة منذ البداية"[2].

وبعد الاطلاع على الدراسة النظرية للموضوع، وتحديد أهم القضايا التي لها علاقة به، وبعد أن أخذنا رأي نخبة من المحكّمين، تتألف من أساتذة جامعيين، وخبراء في ميدان التربية والتعليم[3] حتى يكون بناء الفقرات بناء شاملا ودقيقا، وبعد تعديل الاستبانة وفق توجيهات اللجنة المحكّمة المذكورة سلفا، وزّعت على الفئة المقصودة.

وبعد الانتهاء من إنجاز الأداة الخاصة بالدراسة (الاستمارة)، لجمع المعلومات وتحقيق أهداف الدراسة، والتي تضمنتها مقدمة الاستبانة، إلى جانب معلومات أولية عن المفحوص أو المؤسسة، وبعد التأكد من صدق الاستبانة ، وتبني العينة، حدّد الباحث فترة زمنية محددة، لزيارة مكان وضع الاستبانة ، وايصالها إلى أفراد العينة المحددة سلفا. كما تم تصميمها (الاستمارة) بناء على محاور مدروسة، لكل محور فقراته التي تعبر عنه.

ب_طريقة بناء الاستبانة:

تمّ إعداد الاستبانة بالاعتماد على الآتي:

أ –الاطلاع على محتوى الكتب المتعلقة بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، والتي استقينا منها الجانب النظري.

---

[1] بعمي أحمد سمير، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية ، مكتبة سعيد رأفت ، القاهرة، دط، 1987،ص:186.

[2] بوحوش عمار، دليل الباحث في منهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، دط،1985،ص:38.

[3] هذه اللجنة تتكون من: أساتذة من قسم علم النفس والتربية من جامعات الوادي وورقلة والعاصمة، وأساتذة من قسم اللغة العربية تخصص " لسانيات تطبيقية"، إضافة إلى مفتشي التعليم والتعليم المتوسط في مادة اللغة العربية.

ب –مراجعة محتوى كل من: المنهاج والوثيقة المرافقة له ودليل الأستاذ، الصادر عن وزارة التربية الوطنية والخاص بالسنة الرابعة من التعليم المتوسط مادة اللغة العربية.
جـ –نتائج المناقشات في بعض الندوات التربوية والأيام الدراسية مع المفتشين حول التدريس بالكفاءات، والتي تنظّم بمعدل ندوة في كل فصل دراسي واضبارات الجامعات الخريفية والصيفية لمديريات التربية عبر كافة التراب الوطني.
د –نتائج الأيام التكوينية والخاصة بتكوين الأساتذة من أجل تطبيق الإصلاحات التربوية.
هـ _ بالرجوع الى أراء المحكّمين الذين أبدوا بعض الملاحظات.

جـ_تحليل الاستبانة:

أ– التحليل الكمي:

إن الهدف من استعمال الطرق الكمية (حسب ساميه جابر)هو:"الوصول الى تفسير مستقل عن ذاتية الباحث أو المحلل، حيث تبذل فيها الجهود للتقليل من عامل التحيز، لذلك تتميز إلى حدّ كبير بالموضوعيّة" [1].

ولفهم وقراءة الإجابات التي تلقيناها من التلاميذ والأساتذة، قمنا بتحويل المعطيات إلى جداول إحصائية، لاستخراج النسب المئوية، واتبعنا في ذلك القاعدة الآتية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد الإجابات} \times 100}{\text{عدد مجموع العينة الإحصائية}}$$

ب– التحليل الكيفي:

ويرتكز (حسب جابر) بالأساس على"عمليات تمارس على وثائق موجهة أساسا لتفسير المعاني، التي تحتويها، ومن هذه التحاليل، تحليل النص"[2]، (تحليل وترجمة المعطيات الأولية، آخذين بعين الاعتبار أهداف الدراسة وفرضياتها).

[1] سامية محمد جابر، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1993، ص:264.
[2] Alex Muccheilli,Dictionnaire des methodes qualitatives en sciences humaines et socials ,1996 .Armand Colin/Masson, ,p36.

3_إجراءات تنفيذ الدراسة:

أ-خطوات التنفيذ:

اتّبع الباحث عددا من الخطوات في تنفيذ إجراءات هذه الدراسة، فكانت هذه الخطوات كما يلي:

أ – حصل الباحث على كتاب رسمي (شهادة إفادة)، من (نيابة التكوين العالي في الطور الثالث والتأهيل الجامعي والبحث العلمي وكذا التكوين العالي في البحث العلمي) من قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة غرداية[1] موجّهة إلى الجهات المختصة(المتوسطات)، وذلك من أجل السماح له بتطبيق دراسته على أفراد عينة الدراسة (من تلاميذ وأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط).

ب – أرفق الباحث بكل استبانة رسالة خطية (مقدمة الاستبانة)، إلى التلاميذ والأساتذة الذين سوف يشاركون في تعبئتها، وقد تضمنت الرسالة الهدف من إجراء الاستبانة، بالإضافة إلى إرشادات وتوجيهات حول كيفية تعبئته بشكل صحيح.

جـ – قام الباحث بعد جمع الاستبانات، والتأكد من عددها بتفريغ البيانات على جداول أعدّها لغرض الدراسة، وذلك بعد إحصائها، ثم قام بتفريغها في الحاسوب الإلكتروني لإستخراج النتائج، وإستخدم النسب المئوية في تحليل الاستبانة ، لتحليل النتائج المتعلقة بكل سؤال، كما استعان في تحليل البيانات، بالمنهج الوصفي التحليلي، للإجابة عن أسئلة الدراسة .

ب_مكان إجراء الدراسة:

تم توزيع الاستبانات على ثلاثين (30) متوسطة (بحكم العلاقات الشخصية وقرب المسافة) يمثلون تسع (09) ولايات من التراب الوطني وذلك لتعميم النتيجة بعد الدراسة من جهة، وشمولية النتائج المتحصل عليها من جهة أخرى (الانتشار الوطني للعينات):

[1] ينظر الملحق رقم :05

المؤسسة	الولاية	العدد	النسبة المئوية
متوسطة الإمام علي رضي الله عنه	غرداية	06	%20
متوسطة وريدة مداد			
متوسطة ابن رستم			
متوسطة سيدي اعباز			
متوسطة الشهيد هروين أحمد			
متوسطة ابن باديس			
متوسطة سيد روحو	ورقلة	07	%23.35
متوسطة 27 فبراير 1962			
متوسطة الشهيد بلعباس محمد			
متوسطة سكرة الجديدة			
متوسطة عبد القادر قريشي			
متوسطة أبي ذر الغفاري			
متوسطة 11 ديسمبر 1960			
متوسطة الأرقط الكيلاني	الوادي	04	%13.35
متوسطة عياشي محمد الطاهر			
متوسطة محمد بوضياف			
متوسطة غدير محمد			
متوسطة الشهيد سي الحواس	إليزي	02	%06.66
متوسطة الشهيد كريم بلقاسم			
متوسطة غزال الحاج سليمان	الأغواط	02	%06.66
متوسطة 18 فيفري			
متوسطة فرج الله الطاهر	قالمة	03	%10
متوسطة هواري بومدين			
متوسطة بن ناصر مسعود			

متوسطة مزياني بلقاسم الناصرية القاعدة 01	بجاية	02	%06.66
متوسطة الناصرية القاعدة 02			
متوسطة محمد مخلوف	قسنطينة	02	%06.66
متوسطة أحمد غيطي			
متوسطة ابن تيمية	العاصمة	02	%06.66
متوسطة اليرموك			
المجمـــــــــــــــوع	09	30	%100

جـ_*زمان إجراء الدراسة*:

كانت بداية عملنا الميداني بتوزيع الاستبانات على المؤسسات المذكورة أعلاه، ابتداء من تاريخ: 21 مارس 2013 إلى غاية 07 أفريل 2013 ، وتمثل هذه الفترة نهاية الاختبارات الثانية وآخر أسبوعين قبل العطلة وذلك راجع لعدة أسباب، أهمها أن التلاميذ حينها يكونوا قد عاشوا وتعايشوا مع مادة اللغة العربية طيلة فصلين كاملين أي ما يقارب ستة(06) أشهر، كما قام الأساتذة بتدريسها ووقفوا على نقاط القوة والضعف في تدريس هذه المادة.

4_عينة الدراسة وخصائصها:

عينة الدراسة حسب (ساسي): "النموذج الذي يجري الباحث مجمل عمله عليها، وفي العلوم الإنسانية تكون العينة هي الإنسان"[1]، ولا شك أن العينة العلميّة لأيّ بحث أو دراسة (كما هو معروف في الدراسات الأكاديمية) ترتكز على العديد من العوامل، أهمها: التحديد الدقيق لموضع وطريقة تناوله، والعينة التي شملها وكذا الأدوات المستعملة فيه، وبما أنه (حسب الذيبان)"من الصعب على الباحث أن يتصل بعدد كبير من المعنيين بدراسته، فلا مفر من اللجوء إلى أسلوب أخذ العينات، التي تمثل المجتمع الأصلي، حتى يستطيع أن يأخذ فكرة مصغرة عن التفكير العام"[2].

[1] ساسي سفيان، طرائق البحث العلمي ومناهجه، دار الكتب للطباعة والنشر،الموصل، دط،1998،ص:219.
[2] الذيبان محمد،مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر، دط ،1999، ص:63.

واختبار العينات يمر بعدة مراحل أساسية[1] تتمثل في :

1-تحديد المجتمع الأصلي للدراسة.

2-إعداد قائمة بأفراد المجموعات المحددة.

3-تحديد حجم العينة.

4-اختيار عينة تمثل المجتمع.

من هذا المنطلق اخترنا لإجراء بحثنا، العينة العشوائية لتمثيل أفراد المجتمع الأصلي تمثيلا حقيقيا، وتكونت عينة البحث من مائة وعشرين 120 فردا قدمت لهم الاستبانة، عادت منها 100 استبانة(بمعدل أربع استبانات لكل متوسطة، استبانتان للأساتذة واستبانتان للتلاميذ).

تتمثل أفراد العينة الأولى من خمس وخمسين(55) تلميذا وتلميذة، يمثلون تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، أما أفراد العينة الثانية، فهم من أساتذة اللغة العربية، يمثلون خمس وأربعين(45) أستاذا وأستاذة، وهم يختلفون من حيث الأقدميّة في التعليم.

1-<u>التلاميـــذ:</u>

أ- متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	26	%47,28
أنثى	29	%52,72
المجموع	55	%100

نلاحظ أن عدد الإناث في العينة العشوائية التي اخترناها في متغير الجنس، كان أكثر من عدد الذكور، حيث إن عدد الإناث كان(29)، بنسبة فاقت 52%، أما الذكور فكانوا الأقل عددا(26)، بنسبة وصلت إلى 47%، كما تم توزيع أفراد العينة حسب متغير إعادة السنة من عدمها، كما في الجدول الموالي:

[1] المرجع السابق،ص:64.

ب-متغير الإعادة:

الإعادة	العدد	النسبة المئوية
المعيدون	13	%23,64
غير المعيدين	42	%76,36
المجموع	55	%100

من خلال الجدول، نلاحظ أن التلاميذ الذين أعادوا السنة، كانوا أقلّ بكثير من التلاميذ غير المعيدين، فالمعيدون كانوا(13) تلميذا بنسبة 23%، أما الفئة الثانية وهم غير المعيدين، فكانوا (42) تلميذا، بنسبة مئوية تجاوزت 76%،وهذا يدلنا على نسبة النجاح العالية في هذه السنة مقارنة بالإعادة.

2-<u>الأساتذة:</u>

أ-متغير الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	20	%44,44
أنثى	25	%55,56
المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال الجدول، أن عدد الأساتذة الإناث، كان أكثر بقليل من عدد الأساتذة الذكور، في إطار العينة العشوائية دائما، حيث كان عدد الإناث(25) بنسبة أكثر من 55%، في حين كان عدد الذكور أقلّ بخمس(05) أفراد من عدد الإناث عددهم (20)، بنسبة تقلّ عن 45%، كما تمّ توزيع أفراد العينة حسب متغيّر خبرة التدريس، كما في الجدول الآتي:

ب-متغير خبرة التدريس:

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
أقل أو يساوي 10 سنوات	19	%42,22
أكثر من 10 سنوات	26	%57,23
المجموع	45	%100

نلاحظ من خلال جدول متغير خبرة التدريس، أن عدد الأساتذة الذين تجاوزت خبرتهم أكثر من عشر(10) سنوات، كانوا أكبر من ذوي خبرة أقل أو يساوي عشر(10) سنوات، وبمعنى آخر، فإن الأساتذة الذين سنحت لهم الفرصة بالتدريس بالمقاربتين (الأهداف والكفاءات)، كانوا أكثر من الذين درّسوا في ظل مقاربة الكفاءات فقط، وهذا يصبّ في صالح بحثنا، لأن الأساتذة الذين عايشوا المرحلتين أو المقاربتين (المخضرمون)، يعرفون جيدا فوراق المقاربتين من خلال واقع تدريسهما، فوصل عددهم إلى(26) أستاذا، بنسبة فاقت 57%، في حين كان عدد الذين لم تتجاوز خبرتهم العشر(10) سنوات، (19) أستاذا بنسبة 42,22%.

المبحث الثاني: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1-تحليل الاستبانات التي قدمت للأساتذة:

أ-تحليل نص الاستبانة الخاص بالأساتذة:

لقد شملت الأسئلة المتضمنة في الاستمارة عدة محاور تخص الدراسة هي: مبادئ المقاربة بالكفاءات ومدى تطبيقها في التدريس، مادة اللغة العربية، الكتاب المدرسي، التقويم، طريقة تدريس الأستاذ، أهداف التدريس، وأخيرا الأسئلة المتعلقة بالجانب البيداغوجي.

ب- تحليل وتفسير نتائج الاستبانة الخاصة بالأساتذة:

بعد إحصاء الاستبانات، قمنا بتحليلها بناء على المعطيات الأولية المتحصل عليها من النتائج، وعناصر الأسئلة ومحاورها المذكورة سلفا، فكانت كالآتي:

☆ *المحور الأول: الأسئلة الخاصة بالمقاربة بالكفاءات ومبادئها وتطبيقاتها:*

- **هل سبق لك وأن اطلعت على أي كتاب أو بحث، يتناول موضوع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	اطلعت		لم أطلع		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
01	36	%80	09	%20	45	%100

إن نسبة 80% من الأساتذة، نجدهم قد اطلعوا على أي بحث أو كتاب _على الأقل_، يتناول موضوع التدريس بالكفاءات، وهم يمثلون الأغلبية من المجموع العام، مما يفسّر رغبتهم في التزوّد بالمعلومات، وحبهم للإطلاع، وكذا اهتمامهم بالمقاربة الجديدة، وهذا مما يساعد في التحسين والرفع من فاعليّة التدريس عموما، خاصة وأن الموضوع يتعلق باللغة فتناولها وايصالها بطريقة غير صحيحة قد يؤثر حتى على المواد الأخرى، في حين نجد أن نسبة 20% تمثل الخمس منهم، لم تطّلع ولو على موضوع واحد، فيما يخص التدريس بهذه المقاربة، ربما لقلة المراجع المعتمدة فيها، وهذا مما يفسر اختلاط المفاهيم، بل وعدم وضوحها عند الأساتذة غير المطّلعين، ما يؤثر سلبا على عملية التدريس والتلقي، وهذا يعني تطلب طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات إطلاع الأساتذة على المستجدات والأبحاث التعليمية واللسانية اللغوية المختلفة، ومن خلال الحضور والتفاعل مع الندوات والمحاضرات والأيام الدراسية والملتقيات المختلفة التي تنظم في هذا المجال.

- **هل تكونت مسبقا، أو تأخذ تكوينا للتدريس في ضوء هذه المقاربة؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
02	25	%55.54	20	%44.46	45	%100

نلاحظ أن نسبة 55.54% من الأساتذة تلقوا تكوينا سابقا للتدريس وفق هذه المقاربة، في حين نجد أن نسبة غير المتكونين هي 44.46%، وهذا يعني أن نسبتهم تفوق بقليل نسبة غير المتكونين، وهذا راجع إلى نقص الدورات التكوينية، أو اقتصارها على المفتشين في بعض الأحيان – في بادئ الأمر–، لكن في السنوات الأخيرة عمدت الجهات الوصية المتمثلة في وزارة التربية ومنه مديريات التربية إلى وضع أيام دراسية وتكوينات وفق خطة زمنية محددة، يستفيد خلالها الأستاذ بدروس تدعيمية وتقويمية، حتى يمكنه القيام بمهامه عن دراية وفهم، كما أنه مطالب حينها بامتلاك الكفاءة المعرفية الصحيحة للغة التي يدرسها، وهو ملزم أيضا بتلقي تكوين في البحوث اللسانية التطبيقية، حتى يكون على علم بالمصطلحات والمناهج والإجراءات التطبيقية تفاديا لمبدأ المحاولة والخطأ في التدريس، والذي مما لا شك فيه أنه يضيع على التلميذ الكثير من الوقت والجهد(الجسمي والذهني).

- **إذا لم تأخذ التكوين المناسب للتدريس بالمقاربة الجديدة، هل ترى أنه يمكن مسايرتها بالممارسة العملية فيما بعد؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		ربما		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
03	18	%40	07	%15.55	20	%44.45	45	%100

من خلال السؤال الثالث نجد نسبة 40% من الأساتذة، ترى أنه يمكن للأستاذ غير المتكوّن للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات التأقلم معها مستقبلا، في حين ترى نسبة 15.55% أن الأستاذ غير المتكون للتدريس بالكفاءات، يمكنه أن يتأقلم معها مستقبلا بالممارسة العملية والإطلاع مثلا، وترى نسبة 44.45% منهم، أن الأستاذ غير قادر

على التأقلم مع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، إلا عن طريق التكوين، فتكوين المدرسين وإعطاء المعلمين أولوية كبرى في المنظومة أصبح ضروريا في ظل السياسة التعليمية التي تتبعها الجزائر، ويكون ذلك من قبل مديريات التربية عن طريق الملتقيات والأيام الدراسية كما سبق وذكرنا، أو حتى تكوين معلم اللغة نفسه بنفسه من خلال المنشورات والبرامج، لكي يصل المحتوى اللغوي لتلاميذه بطريقة وكيفية صحيحة.

- **هل ترى أن هناك عوامل مثل نقص الخبرة والتجربة في التكوين تؤدي إلى الفشل ونقص في التحصيل الدراسي بصفة عامة ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	يؤدي		ليس دائما		لا يؤدي		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
04	29	%64.45	09	%20	07	%15.55	45	%100

في السؤال (04) يوجد نسبة 64.45% من الأساتذة الذين يرون أن نقص التكوين في هذه المقاربة يؤدي إلى الفشل في تدريسها، أو يقلّل من فرص إنجاحها على الأقل على المدى القصير، لأن التجربة والمران تكسب الأستاذ مهارات وقدرات تجعله يتخطى مختلف الصعوبات خاصة وأن الأمر يتعلق بتدريس اللغة، في حين نجد أن نسبة 20% من الأساتذة مترددون أو عندهم شك، متخذين موقف وسط من ذلك، في الفشل في التدريس جراء نقص المقاربة، وذلك لعدم ظهور نتائج جديّة واضحة في الميدان فيما يخص مقاربة الكفاءات، ونسبة 15.55% منهم يرون أن نقص التكوين في هذه المقاربة يؤدي إلى الفشل في تدريسها، وذلك أن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مزال جديدا نوعا ما مقارنة بالمقاربة السابقة(الأهداف)، ولا يزال في طور البحث والتجريب والتّعديل، وأن نقص التكوين يؤدي إلى خلل في التواصل الديداكتيكي بين التلاميذ والأساتذة ومنه إلى خلل في فهم المادة اللغوية المراد تدريسها.

- **هل لديك اقتناع علمي (بالممارسة والتجربة العملية) بأن هذه المقاربة تؤدي إلى التحصيل الجيد عكس المقاربات الأخرى ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	مقتنع		قليلا		غير مقتنع		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
05	26	%57.78	12	%26.67	07	%15.55	45	%100

نلاحظ أن نسبة الأساتذة المقتنعين بطريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وصلت إلى 57.78%، وهذا مما لاحظوه من خلال تجاوب التلاميذ معهم، وكذا النتائج المتحصل عليها في التقويم والتحصيل اللغوي (الحصيلة اللغوية) والاختبارات التحصيلية بالإضافة إلى انسجامهم معها ومما لاحظوه من التمكن من اللغة في المواقف المختلفة عند التلاميذ هذا وقد أكدت معظم البحوث اللسانية التطبيقة في هذا الباب أن هناك علاقة وطيدة بين التحصيل الدراسي أيا كان وفي أي مادة من جهة والطريقة المتبعة والمنهجية التي يسلكها المدرس في تدريسه للمواد، ونسبة 26.67 % من الأساتذة نجدهم متحفظين بعض الشيء بمسألة الاقتناع، لأن بعضهم مازال حديث عهد بالمقاربة ولم يتمرّس فيها كثيرا، ونجد أن نسبة 15.55% فقط، من الأساتذة ممّن هم غير مقتنعين بالتدريس وفق هذه المقاربة، وهي نسبة قليلة جدّا، مقارنة بالمقتنعين بمقاربة التدريس بالكفاءات، لعدم ممارستهم لها بالطريقة المناسبة، أو لعدم تلقيهم تكوينا مناسبا للتعريف والتدريس بها، أو لعدم تواصل التلاميذ وانسجامهم معها مثلا، وبالتالي هم مطالبون باستدراك النقائص كمدرسين للغة.

- **هل هذه المقاربة تجعل من التدريس ذو فاعلية ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	فعال		غير فعال		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
06	35	%77.77	10	%22.23	45	%100

نرى أن عددا كبيرا من الأساتذة، يرون أن التدريس وفق هذه المقاربة فعّال بنسبة 77.77% وهذا لإطلاعهم على البحوث التي تناولت التدريس وفق هذه المقاربة نظريا، وممارستها على أرض الواقع من الناحية التطبيقية العمليّة، حيث إنه ذو تحصيل إيجابي، كما أن الواقع العملي التطبيقي الممارس أثبت أن التدريس وفق هذه المقاربة ناجح، فالمتعلم في هذه المقاربة أصبح شريكا فعليا في العمل الدراسي، ومن خلال ذلك فهو يكتسب قدرات ومهارات ومعارف فعليّة وسلوكية، في حين نجد أن عددا قليلا من الأساتذة يرون أن التدريس وفق هذه المقاربة غير فعّال، بنسبة 22.23% فقط، ذلك لأن هذا الأسلوب في التدريس يعتمد على تحسين نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة اللغوية والتكيف مع المواقف التدريسية في تعليمية اللغات.

- **هل تراعي في تدريس اللغة العربية مبادئ المقاربة بالكفاءات ك : مبدأ الإدماج، مبدأ التعلم الذاتي، مبدأ التعلم التعاوني، الوضعية المشكلة؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
07	20	%44.45	14	%31.11	11	%24.44	45	%100

- **وهل تستعمل الأساليب التي جاءت بها المقاربة كالتدرج في عرض المادة اللغوية والتغذية الراجعة، والتعزيز بأنواعه (اللفظي، غير اللفظي، الجزئي، المؤجل) ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعضها		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
08	37	%82.22	08	%17.78	00	%00	45	%100

في الجدولين(07) و(08)، نرى أن نسبة 44.45% و82.22% من الأساتذة على التوالي، يستعملون الأساليب والمبادئ، التي أتت بها مقاربة التدريس بالكفاءات، وهذا لاقتناعهم بجدوى هذه المقاربة وفاعليتها، وذلك أنها تعتمد على التلميذ كمحور أساسي

والمعلم هو الموجّه، ثم التقييم والتقويم، فاختيار أساليب ومبادئ تدريس المادة اللغوية لم يعد مرتبطا بالقاعدة اللغوية كما هو الحال في مقاربة الأهداف، بل أصبح ضمن هذه المقاربة قائما على الوظائف التواصلية والمواقف الاجتماعية التي يستعملها معلم اللغة، فنجد أنها تراعي الحاجة والمتطلبات الخاصة بالمتعلم: تهتم بالجانب العملي، كيف تحول المعرفة إلى سلوك؟ مثلا، وتحدد الوقت والوسائل والجهد، كما تدرّب التلميذ على استخراج العمل المشترك في وضعيات مختلفة، وفي المقابل نجد أن نسبة31.11% و17.78% من الأساتذة يستعملون بعض من تلك المبادئ والأساليب فيما يرونه مناسبا للتدريس، ونجد أن نسبة 24.44% من الأساتذة لا يستعملون تلك المبادئ، لجهلهم بمقاربة الكفاءات من الأساس، أو لتحجّجهم بأنها لا تتناسب مع طريقة التدريس مثلا، ولا نكاد نجد أستاذا واحدا لا يستعمل مبادئ وأساليب المقاربة بالكفاءات لمعرفتهم بأهميتها في تعليمية اللغة العربية وفي التدريس الفعّال بصفة عامة.

☆ *المحور الثاني: الأسئلة الخاصة باللغة العربية والمقاربة بالكفاءات:*

- **هل تواجهك صعوبة_صعوبات أثناء تدريس اللغة العربية، وفق المقاربة بالكفاءات؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		أحيانا		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
09	28	%62.23	06	%13.33	11	%24.44	45	%100

في السؤال التاسع نجد62.23% و13.33% من الأساتذة، يرون أن هناك صعوبات تواجههم أثناء تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات أو تواجههم أحيانا، وقد تواجه الأساتذة بعض الصعوبات نظرا لحداثة المقاربة أو لحداثتهم في ميدان التعليم، أو لجهلهم بكيفية تلقين والتدريب على المهارات الأربع فيما يخص اللغة على سبيل المثال، لأن المحور الرئيسي هاهنا مرتبط بموضوع اللغة، لكن بعض الأساتذة نجد أنه لا تواجههم صعوبات في تدريس اللغة العربية في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، نظرا لتحكمهم في طريقة التدريس وتحكمهم في اللغة أيضا، وخبرتهم الطويلة في مجال التعليم، وكثرة مطالعاتهم، التي سهلت لهم التعامل مع مختلف الكتب وإيصال محتواها بأسلوب بسيط

ومفهوم، مما يعني أن الأستاذة تمكّنوا من فهم آليات تعليمية اللغة ومن ثم تجسيد فلسفة الكفاءات، فتمكنّوا منها تعليما، وأبدعوا فيها نتيجة، فاختيار الطرائق المناسبة لتعليم اللغة، هي من مهام معلم اللغة نفسه، فكلما كانت طريقته التعليمية ناجحة، كانت النتائج العلمية جيدة، تقدر نسبة هولاء بـ 24.44%.

- **هل ترى أن المقاربة بالكفاءات من خلال طرق التدريس التي تعتمدها، تناسب طريقة تدريس منهاج اللغة العربية ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		بعض الشيء		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
10	21	%46.67	13	%28.89	11	%24.44	45	%100

تؤكد نسبة46.67%، من الأساتذة أن هناك توافقا بين منهاج اللغة العربية ومبادئ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ونسبة 28.89% ترى أنه قد يوجد توافقا بينهم في بعض الطرق والآليات والمبادئ التدريسية، لأن مبادئ التدريس بالكفاءات، تكسب التلاميذ عدة كفاءات مثل: كفاءة الفهم والتحليل والتركيب والاستنباط...الخ، كما نجد بعض الأساتذة لا يرون توافقا بين منهاج اللغة العربية ومبادئ التدريس وفق مقاربة الكفاءات بنسبة24.44%، مما يدلّ على أنّ منهاج اللغة العربية بما يحتويه من نشاطات مختلفة قد كيّف ليلاءم طريقة المقاربة بالكفاءات، وهذا السير في خط متوازي يتيح الأريحية في التعليم بالنسبة للمدرس وفي التعلم بالنسبة للتلميذ معا، لأن الطريقة الخاطئة مع المادة المدرّسة أو العكس الطريقة الصحيحة مع النشاط أو المادة الخطأ قد ينتج عنهما عسر إما في فهم النشاطات اللغوية، أو في استيعاب الدرس بصفة عامة من خلال عدم فهم الطريقة المتبعة في التدريس، إضافة إلى ذلك نجد أن التداخل بين اللغة والكفاءة ينتج لنا بما يسمى بالكفاءة اللغوية والتي بدورها تتفرع عنها مهارتان: إحداهما شفوية تتعلق بالأداء المنطوق، والأخرى كتابية تتعلق بآليات كتابة لغة ما، مما يعني أن هناك توافقا بينهما مما يسهم بشكل ايجابي في تعليم اللغة العربية وفاعلية تدريسها في هذه السنة.

- **هل هذه المقاربة أو الطريقة، تعطي التلاميذ كفاءات في مادة اللغة العربية، وتساعدهم على اكتسابها ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	يساعد		قد يساعد		لا يساعد		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
11	24	%53.34	13	%28.88	08	%17.78	45	%100

من خلال السؤال الحادي عشر، نرى أن نسبة 53.34%،28.88% على التوالي من الأساتذة يقرّون أن تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، يساعد التلاميذ على اكتساب كفاءات أو قد يساعدهم على ذلك (حسب طريقة مدرس اللغة والأسلوب الذي يتبعه مثلا)، وهذا من خلال قدرة التحكم في العملية التعليمية بإكسابه وظيفة ذهنية، تساعده على التكيف مع مختلف المواقف (التعلم بالمشروع) كما تساعده في حل المشكلات (الوضعية المشكلة) كما نجد أساتذة آخرون، يرون بأنها(المقاربة) لا تساعد التلاميذ على اكتساب كفاءات، بحجّة أنها لا تتماشى مع مادة اللغة العربية، وتقدر نسب هؤلاء الأساتذة بـ:17.78% فقط، مما يدل على أن تدريس اللغة العربية وفق مقاربة الكفاءات، يمكّن التلميذ كقطب من أقطاب العملية التعليمية من اكتساب كفاءات جديدة من خلال التعلم الناجع وفي مختلف المواقف، والتعلم عن طريق المشكل الذي أثبت جدواه في الساحة المعرفية وفي التحصيل العلمي واللغوي ، مما ينتج عنه تحكمه الجيد والواعي بأدوات اللغة العربية وبلغة عربية معاصرة، كما أن العملية التعليمية الناجحة تؤدي مباشرة إلى إدماج المتعلم في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها وهذا شيء ايجابي.

- **هل ترى أنك المصدر الوحيد للمعرفة، فيما يخص هذه المادة؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
12	06	%13.33	39	%86.67	45	%100

اتفقت نسبة 86.67% من الأساتذة مقابل13.33% منهم، على أنهم ليسوا المصدر الوحيد للمعرفة فيما يخص مادة اللغة العربية، فالتلميذ ضمن هذه المقاربة أصبح هو المستنتج والمستنبط (محور العملية التعليمية)، وهي وسيلة أو فرصة يتعلم التلميذ من خلالها تعلما ذاتيا (مبدأ التعلم الذاتي) ويستفيد من مصادر المعرفة والتعلم الأخرى مثل المكتبات المدرسية والمجلات العلمية، والبرامج الحاسوبية والأقراص التعليمية، وشبكة الإنترنت والوسائل السمعية البصرية في تعليم اللغات، والمعلم مجرد موّجه فقط (الانتقال من دور الوسيط في العملية التعليمية إلى المشارك فيها)، في حين أنه توجد مصادر أخرى في تعليم اللغات (الدوريات والموسوعات والأبحاث اللسانية في المجال) وتعليم اللغة العربية في هذه السنة كالكتاب المدرسي، ودليل الأستاذ والوثائق المرافقة للمنهاج مثلا، بينما ترى النسبة الباقية أنهم هم المصدر الوحيد للمعرفة، دون مراعاة مصادر التعلم الأخرى في التعليم عموما وتعليمية اللغة العربية على وجه خاص.

- **من خلال تدريسك بهذه المقاربة، أتجد التلاميذ يعانون من صعوبة في استيعاب دروس اللغة العربية وفقها ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	يواجهون		البعض منهم		لا يواجهون		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
13	06	%13.33	25	%55.56	14	%31.11	45	%100

يرى أغلب الأساتذة بنسبة 13.33% و55.56% أن التلاميذ أو بعضهم، تواجههم صعوبات في فهم دروس اللغة العربية وفق المقاربة الجديدة، ويرجع ذلك إلى كثافة الدروس، وكذا عمق المعارف المقدمة للتلاميذ، وتشعبها أحيانا أو غموض الطريقة التي يقدّم بها الأستاذ الدرس، أو بسبب افتقار الذوق الفني والرصيد اللغوي بالإضافة إلى عدم الاهتمام والمطالعة عند التلاميذ، غير أن بعض الأساتذة بنسبة31.11%، يرون أن التلاميذ لا يواجهون صعوبات في فهم دروس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات لوضوحها عند بعضهم وتمكّنهم من المادة اللغوية فهما وتطبيقا، من خلال استجابة التلاميذ للدرس، ووجود أخذ وعطاء بين الأستاذ والتلميذ (التواصل اللغوي)، إذ يعتبرون التلميذ عنصر فعّال وايجابي أثناء الحصة، وذلك بتوضيح الغايات التعليمية والأهداف

البيداغوجية له، وتحليل أخطائهم وتفعيل مهاراتهم اللغوية، ومدهم بالتغذية الراجعة التصحيحية اللازمة لذلك، كلها عوامل تساعد في تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترضهم في مسيرتهم التعليمية وفي اكتساب كفاءات لغوية نموذجية.

☆ *المحور الثالث: الأسئلة الخاصة بالكتاب المدرسي:*

- **هل يلعب الكتاب المقرر، دورا أساسيا في عملية التدريس الفعال؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
14	30	%66.67	15	%33.33	45	%100

يتّفق الأساتذة بنسبة66.67% أن الكتاب المقرر يلعب دورا أساسيا في عملية التدريس الفعّال، لما يلعبه الكتاب المدرسي من دور في التعليم كونه إحدى الوسائل التعليمية في تعليم اللغات ولما له من دور هام في العملية التعليمية_التعلمية، وأن الكتاب المدرسي يعتبر مرآة عاكسة للمنهاج التعليمي الذي تطبقه الجهة الوصية ونقطة بداية انطلاق فقط –وليس غاية–للتلاميذ من أجل التعلم ، فحين نقارنه بالوسائل التعليمية الأخرى نجده الأكثر قربا للتلميذ والمحفز له في التعليم من خلال تنمية القيم والمهارات المتعددة، في حين نجد أن 33.33% من الأساتذة، يرون أن الكتاب المدرسي لا يلعب دورا أساسيا في عملية التدريس الفعال، وهذا من التصورات الشائعة إلى الآن في مجال التدريس، بأن يكون الكتاب هو المصدر الوحيد وأن العملية التعليمية هدفها الأساسي استيعاب ما جاء في الكتاب المدرسي من معارف وحفظها واستظهارها وهم يختلفون مع المقولة المشهورة بأنه: " لا يمكن تصور أن هناك تدريساً وتعليماً فاعلاً دون استخدام الكتاب المدرسي" ، فمعظمهم يعرفون أن الكتاب المدرسي يعد مصدراً هاماً من مصادر المعرفة وركيزة أساسية للمنهاج المدرسي وفي تعليمية اللغة العربية وفاعلية تدريسها.

- **هل ترى أن الصياغة الجديدة لكتاب اللغة العربية في المقاربة الجديدة ذات طابع ايجابي، بحيث أنها تتناسب مع قدرات التلاميذ الذهنية واللغوية، وتثير فضولهم واهتماماتهم؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	ايجابي		غير ايجابي		المجموع	
15	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	22	%48.89	23	%51.11	45	%100

في السؤال الخامس عشر، يرى بعض الأساتذة أن التّصميم الحديث لكتاب اللغة العربية ايجابي، وهذا ما يؤكد لنا الدّقة في اختيار المواضيع المناسبة لمستوى التلميذ في هذه المرحلة، بحيث أنه منظّم ومحتوياته في متناول جميع التلاميذ، فيتناسب مع قدرات التلاميذ الذهنية واللغوية كما يثير فضولهم واهتماماتهم ومرتبط باهتماماتهم ومثير لدوافعهم للتعلم، كما يعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية في تعليمية اللغات ويحفز مهارات التلاميذ المختلفة أهمها مهارة القراءة تقدر نسبتهم بـ48.89%، ونسبة 51.11% منهم يرون أن التصميم الحديث لكتاب اللغة العربية غير إيجابي، بحجة أن المعلومات المدرجة فيه صعبة نوعا ما، مقارنة بمستوى التلاميذ، أو لأن مضمونه قد يكون على درجة كبيرة من البساطة فذلك يؤدي إلى الانصراف عنه لأسباب من بينها على سبيل المثال عدم شعورهم بجدوى مادته، أو لأنه يحتوي على التكرار والغموض في بعض موضوعاته، وهذا ما تستدركه الجهات الوصية في التعديلات المدرجة جزئيا في الكتاب.

- **هل النصوص وبمختلف أنماطها:القصصية والحوارية والحجاجية والإخبارية...الواردة في الكتاب، تساعد التلاميذ، على التحكم في اللغة من خلال (الاستماع، القراءة، التعبير، التواصل والكتابة...) ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	تخدم		البعض منها		لا تخدم		المجموع	
16	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	30	%66.67	06	%13.33	09	%20	45	%100

يجد أغلبية الأساتذة بنسبة66.67% و13.33% على التوالي أن النصوص بمختلف أنماطها الواردة في الكتاب المدرسي _كلها أو البعض منها على الأقل_ تساعدهم على التحكم في اللغة العربية، كما تخدم المهارات المرجوة كمهارة الاستماع والقراءة والتواصل...الخ، نظرا للتصميم الجيد من قبل الخبراء(في وزارة التربية)، والذي لاشكّ فيه أنهم يحدّدون مستوى التلاميذ وقدراتهم الذهنية واللغوية ليجعلوها متناسبة مع محتويات الكتاب، ضف إلى ذلك أن المقاربة الجديدة عمدت إلى توظيف المنهج التواصلي في ما يخص المادة اللغة فجعلتها مستقاة من الواقع المعيش وهذا ما جعلها تحظى بهذا القبول في أوساط التلاميذ، في حين نجد أن نسبة 20% فقط من الأساتذة، ممن يرون أن النصوص الموجودة في الكتاب المدرسي لا تساعد التلاميذ على التحكم الجيد في اللغة، كما لا تخدم المهارات المرجوة، لعدم تناسبها مع مستوى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مما يعني ضرورة تعديل بعض محتويات الكتاب المدرسي، حتى يستجيب لمتطلبات المقاربة التعليمية، فنجد في بعض الأحيان أن النص الأدبي المقرر في الكتاب ليس له علاقة مع درس النحو المبرمج معه في نفس الوحدة مثلا.

☆ *المحور الرابع: الأسئلة الخاصة بالتقويم:*

- **هل تعطي أهمية كبيرة لعملية التقويم، وإعداد أداة الاختبار، أو ما يعرف بتقويم التقويم، في قياس انجازات التلاميذ والكشف عن مدى تفاعلهم مع المادة؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	أعطي		أحيانا		لا أعطي		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
17	41	%91.12	02	%04.44	02	%04.44	45	%100

تؤكد نسبة 91.12% أي الأغلبية السّاحقة من الأساتذة، أن عملية التقويم المستمر تكشف المستوى الحقيقي للتلاميذ، باعتبارها تتبعا لمختلف مراحل التحصيل الدراسي للتلاميذ من خلال مساعدتهم وتهيئة الوسائل لهم التي تيسر لهم عملية التعلم ومعرفة المعلم مدى فعالية نشاطه في التدريس، كما نجد أن 04.44% من الأساتذة يولون أحيانا أهمية كبيرة لعملية التقويم وهذا لا يعني أنهم يهملونها تماما، في حين نجد أن عددا قليلا

من الأساتذة يرون عكس ذلك، بنسبة04.44%، فالتقويم وفق مقاربة الكفاءات، عملية تمكننا من الوقوف على نقاط القوة والضعف لدى المتعلم، ومحاولة اصلاح الضعف الذي يعتريه من خلال الوسائل المتاحة في هذا المجال، مما يجعله في نفس الوقت أداة قياس وتطوير لمهارات تكوين المتعلم، فأصبح يستلزم من المكوّن، تحديد أهداف ومعايير نجاح خاصة بالكفاءات المقصودة، من أجل معرفة مدى تقدم تلاميذه نحو الأهداف الموضوعة في بداية السنة الدراسية فيما يخص المادة اللغوية، استنادا إلى التغذية الراجعة ومدى استيعاب التلاميذ لمادة الكتاب أو مدى فهمهم لها أو مدى قدرتهم على تطبيقها في مواقف جديدة أو مدى تمكنهم من مهارة ما (الاستماع والقراءة مثلا).

☆ *المحور الخامس:الأسئلة الخاصة بطريقة التدريس الخاصة بالأستاذ:*

- **قبل البدء في الدرس، هل يكون لديك تصور عن تصميمه، من حيث تنظيم النشاطات، وتوزيع الوقت واختيار الأساليب والوسائل اللازمة لتلك النشاطات؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
18	44	%97.78	01	%02.22	45	%100

يرى 97.78% من الأساتذة –وهي نسبة تمثل الأغلبية القصوى– أنّ لديهم تصورا شاملا للدرس قبل البدء به، من حيث تصميمه، وتنظيم النشاطات فيه، واختيار الوسائل والأساليب اللازمة لتلك النشاطات، وهذا ما تدعو إليه صراحة وما جاءت به مقاربة التدريس بالكفاءات، حيث يدرك الأساتذة أن نجاح التدريس، مرهون بالتفاعل الجيّد بين عناصره الأساسية، في حين نجد أستاذا واحدا، لا يكون لديه تصور عن تنظيم الدرس بنسبة 02.22%، ، فيسعى المعلم حينئذ إلى جعل الطرائق البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة اللغوية لتلاميذه، استنادا على ما تقدمه الأبحاث التطبيقية اللسانية في هذا المجال (تحديد الوقت اللازم للأنشطة المختلفة على مدار اليوم أو الأسبوع على سبيل المثال)، مراعيا في ذلك الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، ومن المهم أيضا أن يحسّن الأستاذ توزيع زمن كل حصة على مراحل عمله التدريسي،

حيث يعطي لكل جزئية في الدرس حقها من التبسيط والشرح، ويعطي وقتا للإجابة عن الأسئلة والاستفسارات والنقاش في الموضوع، ففن تنظيم الوقت ووضع هدف معين وخطة مدروسة من شأنه أن يرتقي بالعملية التعليمية اللغوية إلى أبعد الحدود من النجاح والفعالية.

هل تستطيع أن تجذب التلاميذ للدرس الجديد، وتضعهم في جوه العام ؟

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
19	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	39	%86.67	06	%13.33	45	%100

نجد نسبة كبيرة من الأساتذة يستطيعون جذب انتباه التلاميذ وتهيئتهم لموضوع الدرس الجديد، نظرا لتمكنهم من المقاربة وللخبرة المكتسبة في ميدان التعليم بنسبة 86.67%، في حين نرى 13.33% منهم لا يستطيعون ذلك، لنقص الخبرة في التعامل مع التلاميذ، مما يعني أن جميع الأساتذة_تقريبا_ متيقنون أن نجاح الدرس وإعطاء ثماره، لابد وأن يكون من خلال وضع التلاميذ في الجو العام للدرس، وإعدادهم تدريجيا للدخول فيه، مما يسهل عملية التجاوب مع الدرس والأستاذ، وخلق جوّ جماعي بين التلاميذ يسوده روح التعاون والتآزر، مما يفرز في النهاية درسا جيدا وأستاذا واعيا وفهم التلاميذ للدرس، كما أن استعمال الطريقة والمنهجية الجيدة في نظرية تعليم اللغات يحسن من جذب انتباه التلاميذ، كما تتيح النجاعة والفاعلية للدرس اللغوي، من أجل تحقيق أغراضه التعليمية.

- **هل تشرك التلاميذ في بناء الدرس، متيحا لهم المجال لطرح انشغالاتهم؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
20	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	41	%91.12	04	%08.88	45	%100

في السؤال رقم (20)، نجد أن غالبيّة الأساتذة، يشركون ويشاركون التلاميذ في بناء الدرس، متيحين لهم في النهاية طرح انشغالاتهم المتعلقة بمادة اللغة، مما يخلق جوا من التعلم الجماعي المنظم، وهذا ما دعت إليه صراحة مقاربة التدريس بالكفاءات، من أجل التعرف على تلك الانشغالات ومحاولة استدراك النقائص وتنمية المهارات اللغوية لديهم، كما نجد نسب قليلة جدا مقارنة بسابقتها من الأساتذة: 08.88%، لا يشركون التلاميذ في بناء الدرس،و لا في طرح انشغالاتهم، ربما بسبب ضيق الوقت وكثافة الدروس، أو لافتقارهم الخبرة الكافية واللازمة في التدريس، وعدم امتلاكهم التخطيط المسبق الذي تعتمده مقاربة التدريس بالكفاءات أساسا هذا من جهة، ومن جهة أخرى قد نجد مشكلة من جانب التلاميذ كعدم اهتمام التلاميذ بالمادة، ونقص تجاوبهم معها، وعدم تحضيرهم الجيّد للدروس، وضعف مستواهم اللغوي...إلخ.

- **هل تحاول الاجتهاد قدر الإمكان في جعل درسك جيدا، وذلك من خلال مطالعة وثائق ومعلومات، خارج الكتاب المدرسي والاستزادة منها؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	أحاول ذلك		بعض المرات		لا أحاول		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
21	31	%68.89	10	%22.23	04	%08.88	45	%100

من خلال السؤال رقم(21)، نجد أن نسبة 68.89% و22.23% على التوالي من الأساتذة يحاولون جعل درسهم جيدا، وذلك من خلال مطالعة معلومات خارجية غير الكتاب المدرسي،أو بعض المرات على الأقل، مما يعني أنهم يحاولون قدر الإمكان تقديم درس نموذجيّ شامل، مما يتيح للتلاميذ الاستفادة أحسن، والتجاوب مع الدرس بشكل أفضل مع الرجوع إلى الكتاب المدرسي دائما، لذلك يمكن القول أن المقصود باستخدام الكتاب المدرسي مع المصادر الأخرى ليس أي استخدام، ولكنه استخدام وفق ضوابط أساسها فهم المعلم لطبيعة الكتاب ووظائفه وجوانبه، ومعرفة دور مصادر التعلم الأخرى غيره في تعليمية اللغة، في حين نرى نسبة 08.88% من الأساتذة فقط، يكون لهم الكتاب المدرسي المرجع الوحيد في الدرس، مما يعني أن أغلب أساتذة العيّنة يعتمدون على مراجع أخرى في تحضيرهم للدروس، من خلال جمع المعلومات من مصادر مختلفة

والإحاطة بجميع عناصر الدرس، ومنه حرصهم على أداء واجبهم بأتمّ معنى الكلمة، كما يلعب اختيار وانتقاء العناصر التي تتكون منها المادة اللغوية، والتخطيط لها وتوزيعها المنتظم حسب الحجم الساعي المخصص، دورا مهما في تقديم الدرس الجيد.

☆ *المحور السادس:الأسئلة الخاصة بأهداف التدريس:*

- **هل تكون النتيجة النهائية التي وصل اليها التلاميذ، مطابقة للمؤشر والهدف المسطر الذي وضعته في خطتك؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	مطابقة		غير مطابقة		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
22	36	%80	09	%20	45	%100

نجد أن 80% من الأساتذة يمثلون الأغلبية، تكون النتيجة النهائية التي وصل إليها التلاميذ، مطابقة للهدف والمؤشر الموضوع في خطتهم والمعتمد أساسا على الكفاءة الختامية في اللغة العربية بصفة عامة، والتي يجب أن يمتلكها التلاميذ في نهاية المجزوءة التعليمية والسنة ككل، ونجد 20% منهم تختلف النتيجة النهائية لديهم عن الهدف والمؤشر المخطط له سلفا، لعدم وضوح الأهداف والغايات في تعليم اللغة عندهم ولعدم وجود خطة بيداغوجية محكمة منذ البداية مما ينتج عنه قصور في الجانب اللغوي للتلميذ وعد نمو المهارات التي ينبغي أن يكون قد اكتسبها في نهاية هذه السنة، وبالتالي حتى ولو نجح التلميذ يبقى هذا النقص (في الجانب اللغوي) يرافقه في تعليمه الثانوي في السنوات اللاحقة.

- **هل تصرّح للتلاميذ بالكفاءات المستهدفة، حتى يكونوا على علم بما يجب الوصول اليه في نهاية تعلمهم؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
23	34	%75.56	11	%24.44	45	%100

نلاحظ أن 75.56% من المجموع العام للأساتذة، يصرّحون لتلاميذهم بالكفاءات المستهدفة لديهم، لكي يكونوا على علم بما يجب الوصول إليه في نهاية تعلمّهم، وهذا ما يحفز التلاميذ على بلوغ الغاية المنشودة في تعليم اللغة، فنجدهم يسعون جاهدين للوصول إلى الصورة التي ينبغي للأستاذ أن يراهم من خلالها (الانغماس اللغوي، وتمكنهم من اللغة في مختلف المواقف)، مما يعني أن الأساتذة يطبقون تدرج الكفاءة عبر مراحلها، وأنهم يطبقون مبادئ المقاربة بالكفاءات بحذافيرها، بينما نجد نسبة: 24.44% من الأساتذة، لا يخطرون تلاميذهم بالكفاءة المستهدفة مما ينتج عنه قصور في مستوى فهم وإدراك مادة اللغة العربية بشكل عام في بعض الأحيان.

☆ *المحور السابع:الأسئلة الخاصة بالجوانب البيداغوجية:*

- **هل اكتظاظ قاعات الدراسة مثلا، يجعل من العملية التعليمية_التعلمية، أقل فعالية؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
24	45	%100	00	%00	45	%100

نلاحظ أن كلّ الأساتذة متفقون على أن اكتظاظ قاعات الدراسة يجعل من العملية التعليمية_ التعلمية أقلّ فاعليّة بنسبة 100%، بينما في المقابل لا نكاد نجد أستاذا واحدا يرى عكس ذلك، فطريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات يلعب التلميذ فيها الدور الأساسي، ويقتصر دور الأستاذ فيها على المراقبة والملاحظة والتوجيه، لأن الهدوء يكفل التفاعل بين المعلم والمتعلم ويوفر الانتباه الفعال لموقف التعليم، وهنا تظهر كفاءة المدرس في توفير النظام والانضباط الذاتي وايجاد بيئة تعليمية مشجعة على حدوث التعلم من خلال تنظيم الصف الدراسي، ولن تكون هذه المهمة ممكنة وسهلة، في قسم تعداده أكثر من أربعين تلميذ، مما يعيق عملية التواصل اللغوي، وبالتالي توقف قناة الرسالة بين المعلم والمتعلم.

- **هل ترى أن هناك عواملا، مثل تغييب دور المدرس، وإخراجه من دائرة الإصلاحات في القطاع، وعدم مشاركته الفعلية فيها، أدى إلى نقص في تطبيق هذه المقاربة ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	أرى ذلك		لا أرى ذلك		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
25	42	%93.34	03	%06.66	45	%100

من خلال السؤال (25) نلاحظ نسبة 93.34% من الأساتذة، يرون أن تغييب دور الأستاذ وإخراجه من دائرة الإصلاحات في القطاع أدّى إلى نقص في تطبيق هذه المقاربة، مما أدى إلى ضآلة المردودية البيداغوجية، وإلى وجود ضعف في مستوى فهم اللغة وقصور في الجانب الديداكتيكي لها، فالأستاذ أدرى بنقائص وسلبيات تطبيق المقاربة في الفصل التعليمي، وهو الوحيد الأدرى بالجانب الشخصي للتلميذ، فتغييب دور الأستاذ، قد يجعل من الوضع أكثر تفاقما، فبدونه لا يتّم الإصلاح الناجع، كما سبق وتناولناه في دور المعلم في التدريس الفعال وكذا الكفاءات التي ينبغي ان تتوفر لدى المعلم الفعال لحصول التدريس الجيد في الجانب النظري، في حين نجد نسبة قليلة جدا 06.66% ترى عكس ذلك.

2-تحليل الاستبانات التي قدمت للتلاميذ:

أ-تحليل نص الاستبانة الخاص بالتلاميذ:

لقد أعدّت هذه الاستبانة من أجل معرفة مدى فهم التلاميذ لمادة اللغة العربية وتحكمهم فيها، في ظل المنهاج الجديد، وتركزت الأسئلة عموما حول عدّة محاور هي: فهم المادة اللغوية، مادة اللغة العربية، الكتاب المدرسي، تطبيقات المقاربة بالكفاءات، التقويم، والأسئلة الخاصة بالأستاذ في حد ذاته.

ب-تحليل وتفسير، نتائج الاستبانة الخاصة بالتلاميذ:

☆*المحور الأول: الأسئلة الخاصة بالفهم:*

- **هل ترى أنك تبني الدرس بمساعدة مدرسك، من خلال مشاركتك فيه ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
01	46	%83.64	09	%16.36	55	%100

يرى نسبة 83.64% من التلاميذ، أنهم يشاركون في بناء الدرس، حتى ولو كانت تلك المشاركة قليلة، وذلك لأهمية مادة اللغة العربية لديهم، واتصالهم بالملكة اللغوية، فهم يشاركون في البناء اللغوي، ومن ثم فإنهم يتمكنون من تعلمها واستعمالها في وضعيات مختلفة (العلاقة التبادلية) كالمشاركة في بناء الدرس مع زملائهم عن طريقة التعلم التعاوني، أو من خلال الوضعية المشكلة، فالمقصود من العملية التعليمية التعلمية ليس مجرد الحصول على ما يمكن استخدامه من معلومات(القواعد مثلا) ولكن الهدف الأساسي هو ممارسة كافة عمليات الاتصال والتحليل والنقد مع كافة أعضاء الفصل التعليمي، ونسبة 16.36% لا يشاركون في بناء الدرس، ذلك لأنهم لا يملكون معلومات سابقة عن تلك الدروس، كما أنهم لا يحضرونه قبل التعرض له، ولا يطلعون على حيثياته في الكتاب المدرسي، فوضع التلاميذ ضمن استراتيجية تعلمية بتفعيل مشاركاتهم وتنظيم تدخلاتهم، ومعرفة الأستاذ لمساراتهم من شأنه أن يعزز من فاعلية المشاركة والعمل الجماعي مع جماعة الفصل.

- **هل تشارك معلوماتك مع زملاءك، وتستفيد منها إن كانت صحيحة؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
02	42	%76.37	13	%23.63	55	%100

ترى نسبة 76.37% من التلاميذ، أنهم يشاركون معلوماتهم مع زملائهم ويستفيدون منها إن كانت صحيحة(التعلم التعاوني) وهذا مما يساهم في تعزيز ملكة اللغة عندهم مما يعني أنهم يميلون إلى تطبيق مبادئ المقاربة كما جاءت من خلال عملية التفاعل بين التلاميذ(معرفة التلميذ للدور الذي ينبغي أن يشترك في أدائه مع بقية زملائه) وتنظيم عملية التفاعل من طرف المدرس، في حين أن نسبة 23.63% منهم فقط، لا يشاركون معلوماتهم مع زملائهم، وهذا راجع إلى اختلاف ميولات التلاميذ، فمنهم من يعمل بمفرده، ومنهم من يميل إلى العمل الجماعي، حيث يقومون بتبادل المعلومات والمعارف فيما بينهم، وهنا يأتي دور المعلم، من خلال تشجيع العمل الجماعي لدى التلاميذ وحتى معهم فالتدريس هاهنا عملية اتصال وتفاعل بين مرسل ومستقبل فقد يكون المدرس مرسلا والتلميذ مستقبلا والعكس أيضا صحيح في اطار هذه المقاربة .

- **هل وجدت نفسك في مشكلة_ مشاكل، ما واجهتك وأنت في قاعة الدرس، مثلت لك تحديا؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		أحيانا		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
03	31	%56.37	17	%30.91	07	%12.72	55	%100

من خلال السؤال رقم (03)، نرى أن نسبة كل من %56.37،%30.91 من التلاميذ يمثلون الأغلبية، وجدوا أنفسهم في مشكلة أو مشاكل واجهتهم، ولو لبعض المرات مثّلت لهم تحديا، ما يعني أن الأستاذ يستعمل إحدى أهم أساليب مقاربة التدريس بالكفاءات (الوضعية المشكلة)، والتي تساعد التلاميذ على ترسيخ المعلومات أكثر، وهذا يحيلنا إلى نظرية الحافز للعالم "هيل" فالمعلم يقوم بتحفيز التلاميذ من خلال وضعهم في مشكل معين ومن ثم فهم يتكيفون معه بالممارسة والمران، مما يؤدي إلى تعلم اللغة بصورة متزايدة، في حين نلاحظ أن نسبة قليلة من التلاميذ لم يجدوا أنفسهم في مشكلة ما، أو بالأحرى لم يوضعوا في مشكلة، وهذا من جهل الأستاذة بهذا الأسلوب، يمثّلون 12.72% من المجموع العام.

☆ *المحور الثاني: الأسئلة الخاصة بمادة اللغة العربية:*

- **هل تقوم بتحضير دروس اللغة العربية، قبل الذهاب للقسم، والتعرض لها مع الأستاذ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		أحيانا		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
04	32	%58.19	12	%21.81	11	%20	55	%100

تقوم نسبة 58.19%،21.81% على التوالي من التلاميذ، بتحضير دروس اللغة العربية قبل الذهاب للقسم، وقبل التّعرض لها مع الأستاذ أو أحيانا على الأقل (حسب نوع الدرس) ، وذلك لأهميّة المادة، ولأهميّة التحضير المسبق الذي يساعد في التجاوب مع المادة ومشاركة الزملاء في المعلومات، وفي إنجاح الدرس بصفة عامة، فإعداد المعلم والمتعلم معا للدرس اللغوي بصفة خاصة يساعد في بناء الدرس بشكل أفضل ويقلل من قيمة الأخطاء التدريسية، أما نسبة التلاميذ الذين لا يقومون بتحضير الدروس، وهذا بسبب الاستهتار بالمادة واللامبالاة أو لعدم اعتمادهم على أنفسهم وحرص أولياء أمورهم على المراجعة...، وهي 20% فقط من المجموع العام، وهذا يدلّ على أن الأغلبية تهتم بنشاطات اللغة العربية، وفئة قليلة تفر وتضجر منها، ونفورها هذا يضطرها إلى عدم التحضير وبدون العلم بموضوع الدرس على الأقل لا يستطيع الأستاذ أن يسير الدرس في القسم خاصة إذا علمنا أن التحضير المسبق للدرس أيا كان من طرف التلميذ أحد مرتكزات بيداغوجيا الكفاءات .

- **هل ترى أن تدريس اللغة العربية وفق الطريقة التي يدرس بها الأستاذ، تجعلك مهتما أكثر بالمادة ومنجذبا لها؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
05	49	%89.10	06	%10.90	55	%100

في السؤال الخامس، نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من التلاميذ(89.10%)، ترى أن تدريس اللغة العربية ببيداغوجيا الكفاءات، تجعله مهتما أكثر بالمادة ومنجذبا لها، حيث إن التدريس وفق هذه المقاربة يعوّد المتعلم على: تحضير الدروس، المشاركة في بناء الدرس، التعلم الذاتي، حل المشكلات...الخ، ونسبة منهم(10.90%) ترى أن طريقة الأستاذ لا تجعلهم يميلون للمادة، ويمكن ردّه إلى تهاون التلاميذ وعدم اهتمامهم بالمادة أو يرجع كذلك إلى الطريقة المتبعة في تقديم المادة على سبيل المثال، أو إلى عدم كفاءة الأستاذ في تقديمها، فيجب أن يحرص أستاذ اللغة على التأكد من متابعة المتعلمين على مستوى مهارتي الاستماع والقراءة، فيتمكن المتعلم حينها من تطوير حاستي السمع والبصر لأنهما عنصران أساسيان في عمليتي الإدراك والمتابعة، ضف إلى ذلك أنّ عددا كبيرا من التلاميذ يحترمون من يتعامل معهم بالطريقة المناسبة والذي يشعرهم بأهميتهم.

- **هل ترى أنك من خلال تلك الطريقة التي يدرس بها الأستاذ، والمعلومات التي يعطيها لك، تستطيع التحكم في أدوات اللغة العربية؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	أستطيع		لا أستطيع		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
06	46	%83.64	09	%16.36	55	%100

من خلال السؤال السّادس نلاحظ أن نسبة كبيرة من التلاميذ، يرون أنهم عن طريق تلك المقاربة، يستطيعون التّحكم في أدوات اللغة العربية، مما يخلق لهم جوّا من الانغماس اللغوي في القسم وخارجه، عبر استعمالهم المتقن والجيّد لها ومن خلال طريقة إعطاء المعلومات للتلاميذ وتلقينها من طرف الأساتذة أو ما يسمى بالاتصال اللغوي والذي من شأنه أن يزيد من الفرصة المتاحة للتلاميذ من أجل تعلم اللغة بطريقة فعالة وصحيحة أيضا إذا عرف الأستاذ كيف يقدم معلوماته ومتى يتم ذلك، بنسبة 83.64%، في حين نرى أن نسبة 16.36% من التلاميذ يرون عكس ذلك، وهذا بسبب عدم التطبيق الفعلي والمحكم لمقاربة التدريس بالكفاءات في مادة اللغة العربية، دلّت النسبة الأولى على خبرة الأستاذ، وثقة تلاميذه به، بالإضافة إلى ميلهم الشديد للّغة، فصاروا يتحكمون في أدواتها

بسهولة ويسر (اكتساب المهارات اللغوية)، ويستعملونها في المحيط الداخلي والخارجي (الوسط اللغوي) على حد سواء.

- **هل الحجم الساعي لهذه المادة(ساعة في الحصة الواحدة)، كاف لكي تستوعب دروس اللغة العربية؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	يكفي		لا يكفي		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
07	38	%69.10	17	%30.90	55	%100

تؤكد نسبة 69.10% من التلاميذ، أن الحجم السّاعي المخصّص لدرس اللغة العربية، كاف لكي يستوعبوا الدرس، مما يعني أن الأستاذ قبل البدء في الدرس، يكون لديه تصور عام عن تصميمه، من حيث تنظيم النشاطات، وتوزيع الوقت، واختيار الأساليب والوسائل اللازمة لتلك النشاطات، وفي المقابل نجد نسبة 30.90% من التلاميذ يرون أن الحجم الساعي غير كاف للاستيعاب، وهذا راجع لعدة أسباب، منها: عدم تحضير الدرس مسبقا، أو غياب خطة الأستاذ في الدرس، من خلال اهتمامه بعناصر وإهماله عناصر أخرى، أو عدم امتلاكه الخبرة اللازمة لشرح الدرس، مما يدلّ على اختصار المادة اللغوية، وهذا ما يؤدي بدوره إلى انخفاض المستوى التحصيلي للتلاميذ، فدرس الإغراء والتحذير مثلا، مبرمج في حصتين لأنهما يشتركان في أغلب القواعد، إلا بعض التغيير الطفيف لبعض الدروس – حسب ما جاء في التعديل الأخير للكتاب على حد قول مفنشي المادة– كدرس التحذير، ورغم ذلك برمج كل درس منهما في حصة، لكي يتم استيعابه بشكل أفضل، وكذلك الحال بالنسبة لدرسي الجملة الواقعة خبر للمبتدأ والجملة الواقعة خبرا لناسخ، مما يعني أن الوقت المخصص للنشاط اللغوي مدروس جيدا من قبل الخبراء في الوزارة.

☆ *المحور الثالث: الأسئلة الخاصة بالكتاب المدرسي:*

- **هل وجدت صعوبة في استيعاب كتاب اللغة العربية(عدم فهم دروسه ونشاطاته)؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
08	24	%43.64	31	%56.36	55	%100

توجد نسبة 43.64% من التلاميذ تواجههم صعوبات في فهم الدروس الموجودة في الكتاب المدرسي، بسبب الغموض والصياغة الصعبة التي تكتسي الكتاب، وكثرة التكرار فيه، أما نسبة التلاميذ الذين لا يجدون صعوبات في استيعاب وفهم الدروس الموجودة في الكتاب فهي 56.36% ويرجع ذلك إلى اجتهادهم، ذكائهم وانضباطهم، وتعودهم على المطالعة، وكذا قوة اللغة لديهم، وفي ظل المقاربة الجديدة أصبح للتلميذ القدرة على التحليل والنقد الموضوعي واصدار الأحكام على مصادر التعلم ومن بينها الكتاب المدرسي، كل هذا عن طريق التمكن من اللغة(تنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتفسير والتعبير الذاتي) وهذا مما يدل على تمكّن الأغلبية من استيعاب دروسه ونشاطاته، بدليل عدم وجود صعوبات فيه، كما أن للمعلم دورا هاما في ذلك من خلال اكساب المتعلمين لآليات ومهارات قراءة النصوص اللغوية، والتي تراعي كذلك المستوى العقلي والمعرفي واللغوي أيضا للمتعلم.

- **هل ترى أن النشاطات المقررة في تدريس مادة اللغة العربية، تساعدك على فهم القواعد اللغوية؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	تساعدني		بعضها		لا تساعدني		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
09	36	%65.47	12	%21.81	07	%12.72	55	%100

ترى نسبة 65.47%، من التلاميذ أن النشاطات المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية تساعدهم على فهم القواعد اللغوية المختلفة المدرجة في هذه

السنة، وذلك لأن هذه النشاطات تعودهم على المطالعة والبحث والتفكير، وتزودهم بالمعلومات التي يحتاجونها، ويوجد نسبة 21.81% يرون أن هناك بعض النشاطات المقررة تساعدهم على الفهم وبعضها لا يساعدهم على ذلك، لاختلاف مستوى الفهم عند التلاميذ، ولاختلاف النشاطات اللغوية وتنوعها، كما أن طريقة المعلم في تدرسيه للمادة وفي القاء تلك النشاطات وتسييرها دور مهم هنا، وهذا يقودنا إلى مقولة: "أن على المعلم أن يعلم اللغة ذاتها لا أن يقدم معلومات عنها"، في حين نجد بقية التلاميذ، لا تساعدهم النشاطات المقررة على الفهم، ويمكن أن يعود هذا إلى عدم أخذهم هذه النشاطات على محمل الجد، وعدم اجتهادهم مع اعتمادهم على الحفظ فقط، أو لعدم تناسبها مع مستوياتهم، أو وجود خلل في طريقة الأستاذ من خلال تعامله مع المفاهيم اللغوية المختلفة، وتقدر نسبتهم بـ 12.72%.

- **هل ترى أن محتويات كتاب اللغة العربية، تتناسب مع مستواك الدراسي والعلمي؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	تتناسب		ليس دائما		لا تتناسب		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
10	23	%41.82	17	%30.91	15	%27.27	55	%100

نلاحظ أن 41.82% من التلاميذ، يرون أنّ محتويات الكتاب لديهم تتناسب مع قدراتهم الذهنية، فيرى التلاميذ في الكتاب حركة التطور العلمي إذا ما قارنوا بين محتواه وما أتيح لهم من خبرات سابقة، ومن ثم فإن التلاميذ في حاجة ماسة إلى مصادر التعلم التي يتوافر فيها هذا الشرط (ونحن في عصر المعلوماتية)، لأن واضعي البرامج والمخططات التربوية والأطر التعليمية، جعلوا محتويات الكتاب ملائمة لمستوى تلميذ السنة الرابعة متوسط، فاكتساب التلاميذ لمهارات استخدام الكتاب المدرسي يعد هدفا تعليميا في غاية الأهمية فضلا عن أنه يكسبهم القوة اللغوية وما ينجر عنها من معارف علمية تتميز بالحداثة بينما 30.91% من التلاميذ، يرون أن بعضها تتناسب والبعض الآخر لا يتناسب، لإختلاف القدرات الذهنية واللغوية بينهم، في حين نجد البعض الآخر يرون أن محتويات الكتاب المدرسي لا تتناسب مع قدراتهم الذهنية، يمثّلون 27.27%

من المجموع العام للتلاميذ، وهذا يدلّ على ملائمة وتناسب محتويات الكتاب المدرسي مع قدرات التلميذ الذهنية، غير أنها لا تستجيب لميولات كلّ التلاميذ ومستوياتهم، لذلك نرى بامكانية تعديل بعض المحتويات الخاصة بالكتاب، حتى تتلاءم مع مستويات التلاميذ، وتكون في متناول الجميع.

☆ *المحور الرابع: الأسئلة الخاصة بتطبيقات المقاربة بالكفاءات:*

- **هل تشجعك الملاحظات التي يبديها لك الأستاذ، (ممتاز، جيد، أحسنت...)؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	تشجعني		لا تشجعني		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
11	51	%92.73	04	%07.27	55	%100

- **وفي المقابل، هل تساعدك الملاحظات الأخرى، في تطوير مهاراتك في اللغة، كـ(عليك بالاجتهاد أكثر، أبذل جهدا أكبر...)؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	تساعدني		لا تساعدني		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
12	52	%94.55	03	%05.45	55	%100

في السؤالين (11) و(12)، نجد أن غالبيّة التلاميذ، تشجّعهم الملاحظات التي يبديها إليهم الأساتذة، وفي نفس الوقت تساعدهم الملاحظات التي ينقلها اليهم الأساتذة في تطوير مهاراتهم في اللغة العربية المختلفة (قراءة، كتابة، استماع، حديث...)، ممّا يعني أنهم يتشجعون عندما تقوّم إجاباتهم، ومعرفة مدى صحتها ومدى خطئها (استعمال تحليل الأخطاء) كما أن للأساتذة دور إيجابي وفعال، من خلال مدهم بالتعزيز والتغذية الراجعة الصحيحتين مما يساهم في تسهيل أداء المهارة الجديدة (وظيفة تعليمية تعزيزية)، فضلا عن صقل وتطوير الأداء اللغوي للتلاميذ وتصحيح حافز التعلم لديهم تقدر نسبتهم 92.73%، 94.55% على التوالي، وفي الطرف الآخر نجد نسبة قليلة جدا من التلاميذ يرون عكس ذلك بنسبة 07.27%، 05.45% على التوالي، فتشجيع التلاميذ على

المشاركة في الدرس، والتقويم المستمر لأدائهم من خلال التمارين والمشاريع والفروض المنزلية، كل ذلك يكسب ويدعم المهارات لدى التلاميذ إذا كان هناك تقويم بناء (التقويم التشخيصي يحدد مدى استعدادهم للمهارة و التقويم التكويني يشخص المهارة، والنهائي يحدد مدى اكتساب المهارة)، كما أنه يحبب كل من المادة اللغوية والأستاذ للتلاميذ.

- **هل يعيرك المدرس، أيّ اهتمام فردي عندما تحتاج أو تطلب ذلك؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
13	51	%92.73	04	%07.27	55	%100

تؤكد نسبة كبيرة من التلاميذ(92.73%)، أنهم يجدون اهتماما شخصيا من قبل الأساتذة حينما يطلبون ذلك، فالأستاذ في المنظومة الحديثة، مطالب بالاستماع إلى انشغالات التلاميذ والتجاوب معها، حتى يستطيع التلميذ الاندماج في الوسط المدرس أو الاجتماعي بسهولة، في حين نجد نسبة 07.27% من الأساتذة لا يعيرون التلاميذ أي اهتمام فردي، وهذا مما يجعل العمليّة التعليمية_التعلمية أقل فاعليّة، بالإضافة إلى أنه ينقص جانب الثقة بين المعلم والمتعلم أو يعدمها أحيانا، فمن هنا يأتي دور الأستاذ البيداغوجي التعليمي، في جعل التلميذ يتعلق بالمادة اللغوية، باعتبار أن المعلم هو المحور الذي يدير عملية تعلق وحب التلميذ للمادة، من خلال التعلم الإبداعي وتفهمه لتلاميذه ومصاحبتهم داخل الفصل وخارجه (مشكلة ما تعيق دراسته أو تشغله عن التحضير للدروس مثلا)، والتعامل الجيد عن طريق بناء جسر يكون فيه المعلم مصدرا للتلميذ في اكتساب مهارات اللغة، ومساعدا له على تذليل الصعوبات التي تعترضه أثناء المسيرة التعليمية.

- **هل يقدم فرصا مناسبة، لمشاركة التلاميذ داخل الفصل؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
14	47	%85.46	08	%14.54	55	%100

ترى ما نسبته 85.46% من التلاميذ، أن أغلب الأساتذة، يقدمون فرصا مناسبة وعادلة، لمشاركة التلاميذ داخل الفصل، مما يخلق جوا من الحماس والمشاركة الفعّالة داخل الفصل، ونسبة 14.54% لا تقدم ذلك، فالأستاذ يعرف أنه من الضروري أن يمنح التلميذ فرص متساوية كغيره من التلاميذ، في الحصول على المعلومات وفي إظهار ما يعرفه التلميذ، ويستطيع القيام به، مع ترسيخ تلك المعلومات، حتى يتمكنون من استعمالها بطريقة عفوية مع مراعاة الانسجام داخل الفصل وتوزيع الوقت بشكل جيد للمادة اللغوية، أي أن يزوّد التلميذ بفرص متساوية للمشاركة بشكل فاعل ومثمر مع أقرانه من التلاميذ (العدالة في معاملة التلاميذ)، في التجارب التعليمية الصفيّة والمدرسية إذا عرف –بطبيعة الحال– كيف يستغل الوقت وخصائص المتعلمين ومستوياتهم، وهنا نرى أن على أي متعلم أن يضع المقولة الشهيرة للعالم "برونز" في هذا المجال والتي مفادها:" إنني كمعلم أستطيع تعليم أي تلميذ وفي أي عمر أي مادة دراسية على أن أعرف طريقة تمثله للمعرفة واستيعابه لها".

☆ *المحور الخامس:الأسئلة الخاصة بالتقويم:*

- **هل ترى أن أستاذك يقوّم ويقيّم، المهام والاختبارات بصورة عادلة؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		ليس دائما		لا		المجموع	
15	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	38	%69.10	12	%21.81	05	%09.09	55	%100

ترى نسبة69.10%،21.81% على التوالي من التلاميذ، أن الأساتذة يقوّمون ويقيّمون مختلف المهام والاختبارات بصورة عادلة أو بعضها على الأقل، فالتقويم جزء لا يتجزأ من بيداغوجيا الكفاءات (تقويم الكفاءة)، كما يعد مرحلة هامة من مراحل الدرس اللغوي لمعرفة ما إذا كان المتعلمون قد تمكنوا من ذلك النشاط أو من تلك المهارة، وهذا يعني أن الأساتذة يولون اهتماما كبيرا بهذا العنصر، لما له من أهمية كبيرة في الكشف عن مستوى التلميذ، أو بعبارة أخرى قياس مستوى التلميذ لمعرفة نقاط القوة والضعف، ومحاولة معالجة النقائص والضعف الذي يعتري التلميذ، من خلال ادراكه للعلاقة بين جوانب التعلم المراد تقويمها والأداة المستخدمة في هذا الشأن وعلاقة هذا كله بأهداف

التقويم التي يقوم بها، وفي الجهة المقابلة، نجد بعض التلاميذ يرون أن أساتذتهم لا يقوّمون مختلف الاختبارات بصورة عادلة، وهذا قد يكون جراء ضعف التلميذ في مادة اللغة العربية، أو تحججه بضعف النقطة، بعدم وجود تقويم عادل، أو لعدم اتباع الأساتذة لسلم التنقيط المبين في الأسئلة والإجابة النموذجية أو لعدم معرفته بمعايير التقويم مثلا.

☆ *المحور السادس:الأسئلة الخاصة بالأستاذ:*

- **إذا كانت لديك انشغالات ما، سواء تعلقت بالمادة أو غيرها، هل يسمح لك مدرسك بطرحها عليه ؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	يسمح لي		أحيانا		لا يسمح لي		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
16	40	%72.74	08	%14.54	07	%12.72	55	%100

تقرّ نسبة 72.74% و14.54%، من التلاميذ أن الأساتذة يسمحون لهم بطرح انشغالاتهم المتعلقة بمادة اللغة العربية أو غيرها، بسبب تحكم الأساتذة في الوقت والقسم (التخطيط اللغوي)، وكذا تمكنهم من المادة اللغوية (التكيف) ، وفي المقابل تكشف نسبة 12.72% من التلاميذ، أن أساتذتهم لا يسمحون لهم بطرح انشغالاتهم، ويرجع ذلك لعدة أسباب منها على سبيل المثال: كثرة التلاميذ في القسم، ممّا يخلق نوعا من الفوضى، وأيضا ضيق الوقت مع كثافة البرامج ....إلخ، فعلى المدرس الجاد أن ينشأ جوا تعليميا مناسبا وحوارا بنّاء مع التلاميذ، وأن يكون في صورة المربي حتى يستطيع جذب انتباه التلاميذ واستشعار ما ينقصهم، لتستقيم بذلك المادة اللغوية والتعلمات المعرفية اللغوية عندهم، وهنا يتحول المدرس من دور الوسيط في التدريس ومن ملقن للمعارف، إلى مشارك في العملية التعليمية وعضو في الفصل التعليمي.

- **هل ترى بأن أستاذك يبذل جهدا كبيرا، في سبيل أن يجعل الدرس ناجحا، فتشعر مثلا بأنه على سعة إطلاع كبيرة بالدرس؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		أحيانا		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
17	43	%78.19	09	%16.36	03	%05.45	55	%100

أجابت ما نسبته 78.19% و16.36% من التلاميذ، بأن أساتذتهم يبذلون جهدا كبيرا أو بعض المرات _حسب نوع الدرس وخصائصه_ من خلال اطلاعهم الواسع بحيثيات الدرس وإعطاء معلومات خارج الكتاب المدرسي، كلّ ذلك في سبيل جعل درسهم ناجحا، فنجدهم يبذلون قصارى جهدهم في إعطاء المعلومة الدقيقة الكاملة للتلميذ، وهذا مما يدل على روح البحث والاجتهاد والرغبة في التمكن من المادة اللغوية، بالإضافة إلى توسيع معلومات التلاميذ، وهذا شيء يلحظه التلاميذ جيدا ويستطيعون إدراكه، في حين يرى 05.45% من التلاميذ، أن أساتذتهم يقتصرون في حجرة الدرس على معطيات الكتاب المدرسي فقط، ولا يتعبون أنفسهم بالتزود من مصادر التعلم الأخرى.

- **هل يجيب أستاذك بشكل مقنع، عن أسئلتك التي تطرحها عليه؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
18	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
	49	%89.10	06	%10.90	55	%100

من خلال السؤال الثامن عشر، يؤكد 89.10% من التلاميذ أن أستاذهم يجيب بشكل مقنع –حسب رأيهم– على إجاباتهم، مما يعني أنه على سعة إطلاع واسعة بالدرس، وتمكنه من المادة اللغوية فهما وإلقاء وإجابة واستقصاء، إضافة إلى ذلك، يجب أن يكون الأستاذ على دراية بمستوى التلميذ ومستوى المعارف المقدّمة له، ومستوى المعلومات التي يتلقاها، كل ذلك يساعده في معرفة نوعية الإجابة التي يقدمها للتلميذ من حيث السهولة في الألفاظ والبساطة في الطرح والجدية في الإجابة، كما أن اقتناع التلاميذ بإجابة الاستاذ يدل على الأسلوب الجيد والمقنع في توصيل المعلومة بدقة، وهذا فن من فنون التدريس، أمّا بقية التلاميذ نجدهم لا يقتنعون بإجابات أساتذتهم بنسبة 10.90%، مما يدل على أن بعض الأساتذة في المقابل من ذلك، نجدهم إما أنهم غير متمكنين من الدرس تمكنا جيدا، ففاقد الشيء حينها لا يعطيه، أو لجهلهم بقنوات الرسالة بين المعلم والمتعلم، من حيث كيفية إعطاء المعلومات المناسبة والمختصرة في الوقت ذاته، لأنّ مثل هذه الأخطاء قد تجرّ التلميذ إلى عدم فهم الدرس، مما يحيل إلى نقص في الجانب التعليمي له مثلا، فيجب التنبه لهذه النقطة بالتحديد.

- **هل يستغل الأستاذ وقت النشاط داخل الفصل، بشكل جيد؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
19	55	%100	00	%00	55	%100

من خلال الجدول، نلاحظ أن نسبة 100% من التلاميذ، يؤيدون أن الأستاذة يستغلّون وقت النشاط داخل الفصل بشكل جيّد، مما يعني أنهم يستطيعون خلق الجوّ المناسب، الذي يسمح بتقديم نشاطات اللغة العربية، بطريقة تمكن التلاميذ من الاستيعاب والاستفادة وطرح انشغالاتهم المتعلقة بالدرس، وهذا يدلّ على تمكّن الأساتذة من السيطرة على القسم، وقدرته على التحكم في الوظائف اللغوية والتواصلية، كما يدل أيضا على أهمية مادة اللغة العربية لدى التلاميذ، لذلك نجدهم يلتزمون الهدوء من أجل فهم النشاط، كما أن سهولة الدرس والتحضير المسبق له والتجاوب خلال عرض الدرس، كلها عوامل تساعد الأستاذ على استغلال وقت النشاط داخل الفصل الدراسي بشكل جيّد.

- **هل ترى أن أستاذك يوفر في الدرس عنصر الإمتاع(المتعة)، بالنسبة للناشطات التعليمية، دون الانقاص من قيمتها العلمية؟**

الإجابـــــة / رقم الســـؤال	يوفر		لا يوفر		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
20	46	%83.64	09	%16.36	55	%100

يتفق 83.64% من التلاميذ، بأن أساتذتهم يوفّرون عنصر المتعة للدرس، في طريقة لجلب لنتباه التلاميذ وعدم إشعارهم بالملل، لأنّ الروتين يجعل التلاميذ ينفرون من الدرس، وهذا ما تحدثا عنه نظريا من خلال دور المعلم ضمن مقاربة الكفاءات، حيث يتوجب على معلم اللغة على وجه الخصوص استخدام مهارات مختلفة في إلقاء الدرس مع وجود الدهاء العلمي، والدعابة التي لا تنقص من قيمة الدرس بل تساعد التلاميذ على التركيز والاستيعاب، وأجاب 16.36% منهم خلاف ذلك، وهذا مما يدل على ثقة التلاميذ

بالأستاذ، وعمله على إضفاء متعة في الدرس، رغم جفاف بعض النشاطات، كالقواعد النحوية مثلا.

المبحث الثالث:مدى تحقق فرضيات الدراسة:

عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

* لقد افترضنا في بحثنا هذا، أن هناك فاعليّة في تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، كفرضية أولى، وقد بيّنت النتائج المتحصل عليها من خلال الاستبانة الخاصة بالأساتذة، وكذا الاستبانة الخاصة بالتلاميذ، تحقق صحة الفرضية تحققا شبه كلي، حيث إنّ غالبية الأساتذة والتلاميذ أجابوا بفاعليّة هذه المقاربة في تدريس اللغة العربية (77.77% من الأساتذة بالنسبة للسؤال السادس،89.10% من التلاميذ بالنسبة للسؤال الخامس للتلاميذ، وهو ما ظهر من خلال نتائج التحصيل الدراسي)، كما أن المقاربة الجديدة تكسب التلميذ كفاءات تساعده في مختلف مواقف حياته، وتساعده أيضا على مواجهة المشاكل وحلّها، وهذا ما أكدته النسب المتحصل عليها في الجدولين رقم (07) و(11) بنسبة 75.56% و82.22% على التوالي، بالنسبة لاستبانة الأساتذة.

عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

* أما الفرضية الثانيّة، فتنص على أنّه باستطاعة متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط، استيعاب كافة الدروس وفق المقاربة بالكفاءات، ومن خلال النتائج المتحصل عليها من الاستبانة الخاصة بالتلاميذ، يتّضح لنا أن هذه الفرضية قد تحققت تحققا شبه كلي، وهو ما يؤكده الجدول (09) بنسبة 87.28% حيث إن النشاطات المتعلقة بتدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات تساعد التلاميذ على استيعاب الدروس والنشاطات وفهمها.

عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

* تنص الفرضية الثالثة، على أنّ هناك صعوبات تواجه كل من المعلم والمتعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية، الخاصة بمادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، وقد تحققت هذه الفرضية تحققا جزئيا معتبرا، حيث أكدّ كل من الأساتذة والتلاميذ على أنهم

يواجهون مجموعة من الصعوبات أثناء العملية التعليمية– التعلمية الخاصة بمادة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، منها ما يتعلق بالوسائل والإمكانات، ومنها ما يتعلق بقلة أو نقص الدورات التكوينية بالنسبة للأساتذة، ومنها ما يتعلق بمنهج المقاربة بالكفاءات في حد ذاته، وهذا ما يتبين لنا من خلال النسب المتحصل عليها من الاستبانة الخاصة بالأساتذة في الجدول رقم (09) بنسبة 62.23% ، ومن الاستبانة الخاص بالتلاميذ في الجدول رقم (08) بنسبة 43.64%.

عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

* وتنص الفرضية الرابعة، علىّ أن المقاربة بالكفاءات تحقق نوعا من الانغماس اللغوي، لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال تحكمهم في أدوات اللغة العربية، وقد أظهرت النتائج العالية المتحصل عليها من الجدول رقم (16) للأساتذة بنسبة 80%، والجدول رقم (06) للتلاميذ بنسبة83.64% ، أن المقاربة بالكفاءات استطاعت أن تدخل التلاميذ في بيئة لغوية (حمام لغوي)، من خلال تحكّمهم الجيد في أدوات اللغة العربية واستعمالها في مختلف المواقف وفي المحيط الداخلي(المدرسة) والخارجي(البيت والمجتمع).

عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

*افترضنا في الدراسة، وجود بعض العوائق في الجانب البيداغوجي، تقلّل من مدى فاعليّة تطبيق المقاربة بالكفاءات من خلال تدريس اللغة العربية، حيث إنه ومن خلال السؤال رقم (24) و(25) الخاص باستبانة الأساتذة بنسبة 100% و93.34% على التوالي، نجد أنه قد تحققت الفرضية تحققا شبه كليّ، حيث أكدّ الأساتذة أن اكتظاظ قاعات الدراسة وإخراج الأستاذ من دائرة الإصلاحات في القطاع، وعدم مشاركته الفعلية فيه، يحيل إلى نتائج سلبية، ممّا يجعل العملية التعليمية أقلّ فاعلية، ومنه إلى نقص في تطبيق المقاربة بالكفاءات، في تدريس المواد بشكل عام، واللغة العربية بشكل خاص.

خاتمة

تنـاول هذا البحث موضوعا في غاية الأهميّة، والذي حاولنا من خلاله التوصل إلى معرفة ما إذا كانت هناك فاعليّة في تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، هذا ومن خلال النتائج المتحصل عليها فيما يخص الفرضيات الخمس السابقة في البحث، يتبين لنا أن الفرضية العامة للدراسة – وجود فاعلية في تدريس اللغة العربية في هذه السنة– قد تحققت تحققا شبه كلي.

وقد تبيّن لنا بعد تناولنا للإطارين النظري والميداني معا، أن تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات فعّال وناجح، وأن متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط يستطيعون استيعاب كافة الدروس والأنشطة المتعلقة بمادة اللغة العربية وفق هذه المقاربة، عكس المقاربات السابقة، ورغم ذلك إلا أنه توجد بعض الصعوبات والعوائق (في جميع الجوانب) التي تواجه كل من المعلم والمتعلم على حد سواء أثناء العملية التعليمية_التعلمية.

ومن بين تلك الصعوبات التي استقيناها من خلال بحثنا، وجدنا ما يتعلق منها بالوسائل والموارد والتجهيزات البيداغوجية، ومنها ما يتعلق بتكوين وتأطير وتأهيل وإعادة تأهيل المدرسين وتكوين وتدعيم التلاميذ، ومنها ما يتعلق بالمجتمع والأسرة وأولياء التلاميذ من خلال عدم الاهتمام بالأبناء في التحضير للدروس ومراجعتها مسبقا على سبيل المثال، ومنها ما تعلق بالكتاب المدرسي وتقنياته، وصعوبة فهم المقاربة نفسها في بعض الأحيان (آلياتها، أساليبها، تطبيقاتها،أسسها...) من طرف المفتشين أو المدرسين.

وفي الجهة الأخرى وجدنا أن اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات كبيداغوجيا تعليمية ناجحة وفعالة ومثمرة في المستقبل، يتطلب تظافر جهود جميع ما سبق ذكره بدء من الباحث في التعليمية واللساني التطبيقي، والتربويين والمديرين والمفتشين والمعلمين والمتعلمين، والإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ، ووزارة التربية والجهات المعنية والمجتمع ككل، من خلال المقترحات الآتية:

- توعية أولياء الأمور بأهمية مساعدة أولادهم في البيت، وحثّهم على إنجاز واجباتهم المنزلية، وتحضير دروسهم قبل التعرض لها مع الأستاذ.
- توفير المستلزمات والأدوات البيداغوجية التي تناسب طريقة الكفاءات.
- وضع برنامج طوال العام الدراسي يستفيد منه المدرسون من التكوين وإعادة التكوين فيما يخص تطبيق المناهج الجديدة.
- مراقبة مدى التطبيق الفعالي للمقاربة من قبل مفتشي المواد من خلال الزيارات المفاجئة، وعدم اقتصارها على يوم الترسيم فقط.
- إعادة النظر في تعداد التلاميذ، لأن المقاربة بالكفاءات والتي تعتمدها الجزائر مستقاة من الدول الأوروبية التي لا يتجاوز تعداد القسم الواحد فيها عشرون تلميذا.
- اقتراح أنشطة تعليمية أخرى، لتعميم ثقافة التلاميذ على المادة.
- تحديد محاور دراسية تكون أقرب إلى واقع التلاميذ وميولاته.
- محاولة معرفة جوانب حياة التلميذ خارج قاعة الصف، مما يسهل للخبراء في وضع برامج تعليمية بناء على ذلك.
- توحيد اجراءات المدرسين من خلال العملية التعليمية عبر عناصرها(التخطيط والتنفيذ والتقويم)، وربطهم بالفلسفة القائمة على الكفاءات.
- وضع تصميم حديث للكتاب المدرسي، بما يتناسب مع قدرات التلاميذ الذهنية.
- تشجيع تأليف الكتب والرسائل المتعلقة بطريقة التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات من قبل الجهات الوصية(وزارة التربية)، وتوزيعها على المفتشين ومنه على المدرسين.
- تطوير أساليب التقويم المناسبة لأداءات للتلاميذ الصفية واللاصفية.
- إدراج وسائل تعليمية أخرى غير الكتاب المدرسي، كالتعليم عن طريق الحاسوب مثلا ونحن في عصر العولمة والسرعة في المعلومات.

وعدم تحقق هذه الجهود أو اقتصارها على بعض النقاط قد يعيق العملية التعليمية، ويقلل من فرص نجاحها، وبالتالي عدم التطبيق الفعلي للمقاربة.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

الإملاء

الملحق رقم 01: تصحيح الأخطاء الموجودة في الكتاب:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية
السنة : الرابعة متوسط

تصحيح الأخطاء الواردة في الكتاب

الرقم	الصفحة	الخطأ	الصّواب
01	012	كيف الحال (مبتدأ وخبر)	كيف : خبر مقدم. الحال مبتدأ مؤخر
02	209	خطأ في تاريخ الحرب 1939 – 1944	1939 – 1945
03	123	القصيدة تُنْسَبُ لأحمد شوقي خَطأً	هي للشاعر معروف الرصافي
04	097	والثاني ساكن	والثاني نون ساكنة
05	085	ثلاثة وعشرين سنة	ثلاث وعشرين سنة
06	011	جملاً اسمية	جملٌ اسمية
07	027	مآ س	مآسي
08	059	أصدقاءٌ (بتنوين الضم)	أصدقاءُ / (بضمّهَا فقط)
09	092	تليث	تلبث
10	124	سم	سمٌ
11	191	أن يكونِ	أن يكونَ
12	038	بسمية	بتسمية
13	041	خبرها محذوف	مبتدأها محذوف
14	026	وهو الجملة الموصولة	هو «ما» الموصولة

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية

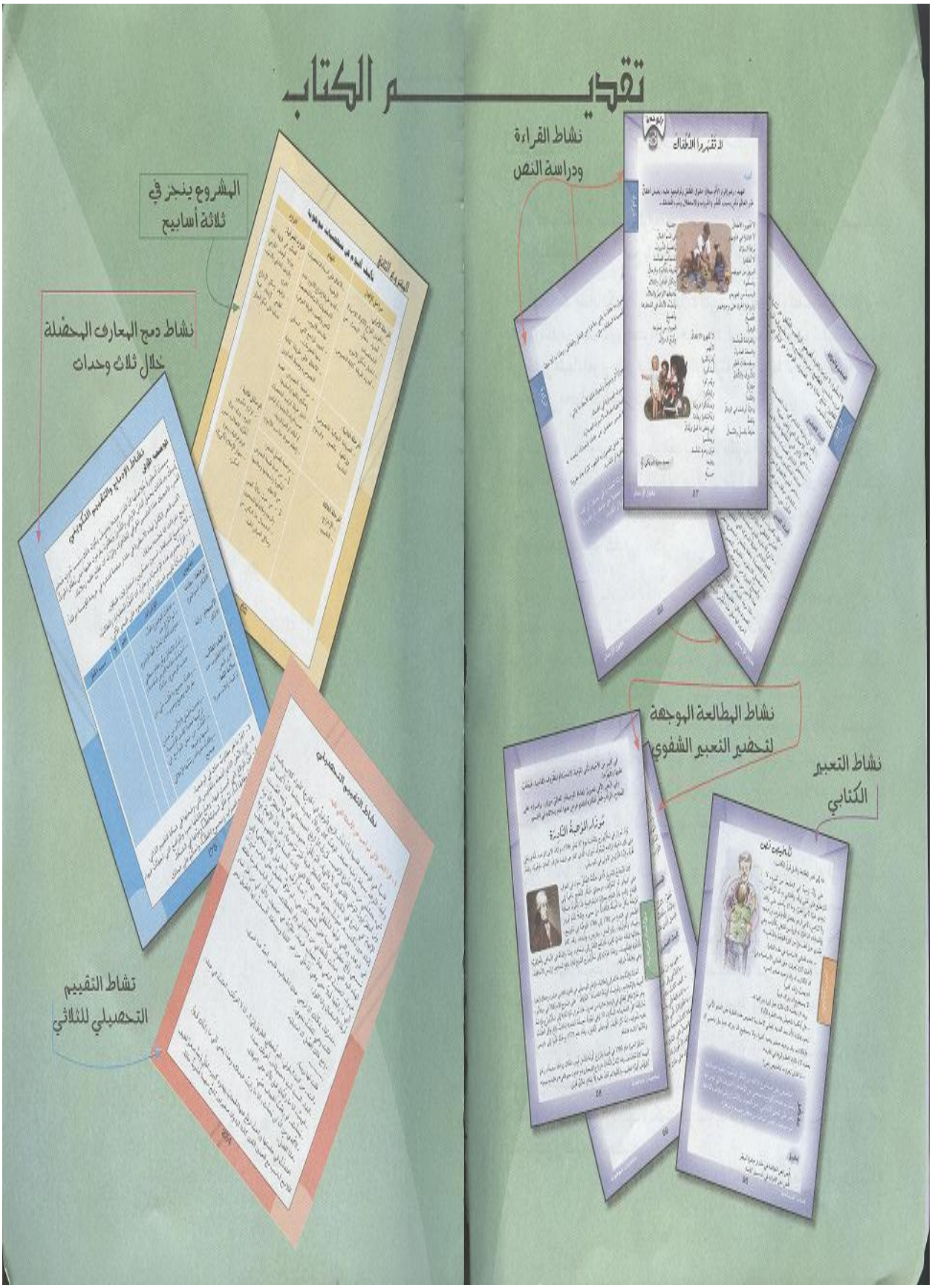
الملحق رقم 02 : محاور الكتاب:

التّوزيع السّـــــنوي للمحتوى

الثلاثي	القراءة	ص	الظواهر اللغوية	ص
الثلاثي الأول	سيارة المستقبل	08	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	10
	المدينة الحديثة	19	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	21
	لا تقهروا الأطفال	27	تقديم المفعول به	29
	القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	38	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	40
	من شمائل الرسول (ص)	46	حذف الخبر وجوبا وجوازا	48
	الفنان محمد تمام	54	الجملة البسيطة	56
	الكسوف والخسوف	65	الجملة المركبة	67
	السكري	73	الجملة الواقعة مفعولا به	74
	البترول في حياتنا اليومية	81	الجملة الواقعة حالا	82
الثلاثي الثاني	تمفاد	95	الجملة الواقعة نعتا	97
	في الحث على العمل	104	الجملة الواقعة جواب شرط	106
	الشباب	111	الجملة الواقعة مضافا إليه	114
	في سبيل الوطن	123	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	125
	الزردة	131	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	132
	زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	137	الجملة الموصولة	139
	الشطرنج .. تحدي الأذكياء	147	التصغير	150
	كيف خلقت الضفادع	158	الإدغام	159
	السمكة الشاكرة	166	اسم التفضيل	168
الثلاثي الثالث	حديقة	181	صيغ المبالغة	182
	محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	188	التعجب بصيغة ما أفعله	190
	الدور الحضاري للأنترنت	196	التعجب بصيغة أفعل به	197
	انتصار الثورة الجزائرية	206	الإغراء	208
	الهجرة السرية	213	التحذير	215
	الفخاري الصبور	223	المدح والذم	225

المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص	المشاريع
انترنت المستقبل	15	توسيع فكرة	17	إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال
الناشئ الصغير	24	تلخيص نص	26	
معركة بعد أخرى	31	تقليص نص	33	
جمعيات في مواجهة الكوارث	42	كتابة نص إخباري	44	تأليف كتاب عن شخصيات النوع موهوبة
خلق المسلم	50	الحوار	52	
موزار الموهبة النادرة	58	الوصف	60	
بركان أولدونيو لنغاي	69	كتابة نص وصفي	71	إعداد لوحة إشهارية
التوتر العصبي	77	كتابة نص حواري	79	
الزراعة بماء البحر	84	الحجاج	86	
الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	100	كتابة نص حجاجي	102	إعداد تحقيق صحفي
أحب العاملين	108	الخاطرة	110	
ملامح ثورة جديدة	117	كتابة خاطرة	119	
الوطنية	127	الاقتباس	129	تحضير ندوة أدبية
الشعب الصيني	134	السرد	136	
الموسيقى	141	كتابة نص سردي	143	
تسلق الجبال	153	القصة	156	الكتابة عن أحداث متفرقة
من هو الأقوى	162	كتابة قصة	164	
كلاب يساوي وزنها ذهبا	171	أحداث متفرقة	173	
المسجد الجامع الكبير	184	رؤوس الأقلام	186	إعداد جريدة
التنوع الحيوي	193	المقال الاجتماعي	195	
الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	200	كتابة مقال صحافي	202	
اختراع البريد الإلكتروني	210	كتابة نص إشهاري	212	
هجرة الأدمغة	219	الخطبة	221	
الأب النشيط	228	كتابة خطبة	230	

الملحق رقم 03: نشاطات الكتاب



الملحق رقم04:الاستبانة الموجهة للأساتذة والتلاميذ:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

معهد الآداب و اللغات

قسم اللغة والأدب العربي

السنة الجامعية:2012-2013

استبانة خاصة بالأساتذة

زميلي الأستاذ(ة)الفاضل(ة)، تحية طيبـــة وبعد:

في إطار الإعداد لرسالة الماجستير، أضع بين يديك هذه الاستبانة، والتي تهدف إلى الكشف عن **فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات،** للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، وبحكم خبرتكم في الميدان التربوي، ستسهمون لا محالة في إثراء هذا البحث الهادف.

لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على الأسئلة الواردة فيها، بكل صدق وصراحة تامة حتى يتسنى لنا دراسة الموضوع دراسة دقيقة، وذلك بوضع الإشارة**(X)**، أمام العبارة المناسبة، والتي تراها تنطبق عليك، وأعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة كما أن إجابتك ستكون سرية، ولن تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

لكم منا جزيل الشكر

ودمتم في خدمة العلم والتربية

معلومات شخصية

الجنس: ذكـــر ☐ أنثـــى ☐

الخبـرة: أقل أو يساوي 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

الرقم	البنـــــــــــــــــــد	الخيارات
01	**هل سبق لك وأن اطلعت على أي كتاب أو بحث، يتناول موضوع التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟**	**اطلعت** ☐ **لم أطلع** ☐
02	**هل تكونت مسبقا، أو تأخذ تكوينا للتدريس في ضوء هذه المقاربة؟**	**نعم** ☐ **لا** ☐
03	**إذا لم تأخذ التكوين المناسب للتدريس بالمقاربة الجديدة، هل ترى أنه يمكن مسايرتها بالممارسة العملية فيما بعد؟**	**نعم** ☐ **ربما** ☐ **لا** ☐
04	**هل ترى أن هناك عوامل مثل نقص الخبرة والتجربة في التكوين تؤدي إلى الفشل ونقص في التحصيل الدراسي بصفة عامة؟**	**يؤدي** ☐ **ليس دائما** ☐ **لا يؤدي** ☐
05	**هل لديك اقتناع علمي (بالممارسة والتجربة العملية) بأن هذه المقاربة تؤدي إلى التحصيل الجيد عكس المقاربات الأخرى؟**	**مقتنع** ☐ **قليلا** ☐ **غير مقتنع** ☐
06	**هل هذه المقاربة تجعل من التدريس ذو فاعلية؟**	**فعال** ☐ **غير فعال** ☐
07	**هل تراعي في تدريس اللغة العربية مبادئ المقاربة بالكفاءات ك : مبدأ الإدماج، مبدأ التعلم الذاتي، مبدأ التعلم التعاوني، الوضعية المشكلة؟**	**نعم** ☐ **بعضها** ☐ **لا** ☐
08	**هل تستعمل الأساليب التي جاءت بها المقاربة كالتدرج في عرض المادة اللغوية والتغذية الراجعة، والتعزيز بأنواعه (اللفظي، غير اللفظي، الجزئي، المؤجل) ؟**	**نعم** ☐ **بعضها** ☐ **لا** ☐
09	**هل تواجهك صعوبة_صعوبات أثناء تدريس اللغة العربية، وفق المقاربة بالكفاءات؟**	**نعم** ☐ **أحيانا** ☐ **لا** ☐
10	**هل ترى أن المقاربة بالكفاءات من خلال طرق التدريس التي تعتمدها، تناسب طريقة تدريس منهاج اللغة العربية؟**	**نعم** ☐ **بعض الشيء** ☐ **لا** ☐
11	**هل هذه المقاربة أو الطريقة، تعطي التلاميذ كفاءات في مادة اللغة العربية، وتساعدهم على اكتسابها؟**	**يساعد** ☐ **قد يساعد** ☐ **لا يساعد** ☐

12	هل ترى أنك المصدر الوحيد للمعرفة، فيما يخص هاته المادة؟	نعم ☐ لا ☐
13	من خلال تدريسك بهاته المقاربة، أتجد أن التلاميذ يعانون من صعوبة في استيعاب دروس اللغة العربية وفقها؟	يواجهون ☐ البعض منهم ☐ لا يواجهون ☐
14	هل يلعب الكتاب المقرر دورا أساسيا في عملية التدريس الفعال؟	نعم ☐ لا ☐
15	هل ترى أن الصياغة الجديدة لكتاب اللغة العربية في المقاربة الجديدة ذات طابع ايجابي، بحيث أنها تتناسب مع قدرات التلاميذ الذهنية، وتثير فضولهم واهتماماتهم ؟	إيجابي ☐ غير إيجابي ☐
16	هل النصوص وبمختلف أنماطها:القصصية والحوارية والحجاجية والإخبارية...الواردة في الكتاب، تساعدهم على التحكم في اللغة من خلال (الاستماع، القراءة، التعبير، التواصل والكتابة) ؟	تخدم ☐ البعض منها ☐ لا تخدم ☐
17	هل تعطي أهمية كبيرة لعملية التقويم، وإعداد أداة الاختبار، أو مايعرف في حقل التربية بتقويم التقويم، في قياس انجازات التلاميذ والكشف عن مدى تفاعلهم مع المادة؟	أعطي ☐ أحيانا ☐ لا أعطي ☐
18	قبل البدء في الدرس،هل يكون لديك تصور عن تصميمه، من حيث تنظيم النشاطات، وتوزيع الوقت وإختيار الأساليب والوسائل اللازمة لتلك النشاطات؟	نعم ☐ لا ☐
19	هل تستطيع أن تجذب التلاميذ للدرس الجديد، وتضعهم في جوه العام؟	نعم ☐ لا ☐
20	هل تشرك التلاميذ في بناء الدرس، متيحا لهم المجال لطرح انشغالاتهم ؟	نعم ☐ لا ☐
21	هل تحاول الاجتهاد قدر الإمكان في جعل درسك جيدا، وذلك من خلال مطالعة وثائق ومعلومات، خارج الكتاب المدرسي والاستزادة منها؟	أحاول ذلك ☐ بعض المرات ☐ لا أحاول ☐
22	هل تكون النتيجة النهائية التي وصل اليها التلاميذ، مطابقة للمؤشر والهدف المسطر الذي وضعته في خطتك؟	مطابقة ☐ غير مطابقة ☐
23	هل تصرَح للتلاميذ بالكفاءات المستهدفة، حتى يكونوا على علم بما يجب الوصول اليه في نهاية تعلمهم؟	نعم ☐ لا ☐
24	هل اكتظاظ قاعات الدراسة مثلا، يجعل من العملية التعليمية_التعلمية، أقل فعالية؟	نعم ☐ لا ☐
25	هل ترى أن هناك عواملا، مثل تغييب دور المدرس، وإخراجه من دائرة الإصلاحات في القطاع، وعدم مشاركته الفعلية فيها، أدى إلى نقص في تطبيق هاته المقاربة؟	أرى ذلك ☐ لا أرى ذلك ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة غرداية
معهد الآداب و اللغات
قسم اللغة والأدب العربي
السنة الجامعية:2012-2013

استبانة خاصة بالتلاميذ

أحبائي التلاميذ، تحية طيبـــة وبعد:

نرجو منكم الإجابة على الأسئلة الآتية، بكل صدق وصراحة، وذلك لخدمة البحث الذي نحن بصدد القيام به، والذي يدخل في إطار الإعداد لرسالة الماجستير بعنوان:

فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات_السنة الرابعة من التعليم المتوسط عينة

ونعدك بأنه ستكون إجابتك في منتهى السرية.

ملاحظة

عندما نتحدث عن الأستاذ أو المدرس، فإننا نعني أستاذ **اللغة العربية فقط.**

نشكركم مسبقا
على حسن تعاونكم معنا

- أجب بوضع علامة **(x)**، في الخانة المناسبة:

معلومات شخصية

الجنس: ذكـــر ☐ أنثـــى ☐

معيـد: نعم ☐ لا ☐

الرقم	البنـــــــــــــــــــــــد	الخيارات
01	**هل ترى أنك تبني الدرس بمساعدة مدرسك، من خلال مشاركتك فيه؟**	**نعم** ☐ **لا** ☐
02	**هل تشارك معلوماتك مع زملاءك، وتستفيد منها إن كانت صحيحة؟**	**نعم** ☐ **لا** ☐
03	**هل وجدت نفسك في مشكلة_ مشاكل، ما واجهتك وأنت في قاعة الدرس، مثلت لك تحديا؟**	**نعم** ☐ **أحيانا** ☐ **لا** ☐
04	**هل تقوم بتحضير دروس اللغة العربية قبل الذهاب للقسم؟**	**نعم** ☐ **أحيانا** ☐ **لا** ☐
05	**هل ترى أن تدريس اللغة العربية، وفق الطريقة التي يدرس بها الأستاذ تجعلك مهتما أكثر بالمادة، ومنجذبا لها؟**	**نعم** ☐ **لا** ☐
06	**هل ترى أنك من خلال تلك الطريقة التي يدرس بها الأستاذ، والمعلومات التي يعطيها لك، تستطيع التحكم في أدوات اللغة العربية؟**	**أستطيع** ☐ **لا أستطيع** ☐
07	**هل الحجم الساعي لهاته المادة(ساعة في الحصة الواحدة)، كاف لكي تستوعب دروس اللغة العربية؟**	**يكفي** ☐ **لا يكفي** ☐
08	**هل وجدت صعوبة في استيعاب كتاب اللغة العربية(عدم فهم دروسه ونشاطاته)؟**	**نعم** ☐ **لا** ☐
09	**هل ترى أن النشاطات المقررة في تدريس مادة اللغة العربية، تساعدك على الفهم؟**	**تساعدني** ☐ **بعضها** ☐ **لا تساعدني** ☐
10	**هل ترى أن محتويات كتاب اللغة العربية، تتناسب مع مستواك الدراسي والعلمي وقدراتك الذهنية؟**	**تتناسب** ☐ **ليس دائما** ☐ **لا تتناسب** ☐
11	**هل تشجعك الملاحظات التي يبديها لك الأستاذ، (ممتاز، جيد، أحسنت...)؟**	**تشجعني** ☐ **لا تشجعني** ☐
12	**وفي المقابل،هل تساعدك الملاحظات الأخرى، في تطوير مهاراتك في اللغة، كـ(عليك بالاجتهاد أكثر،أبذل جهدا أكبر...)؟**	**تساعدني** ☐ **لا تساعدني** ☐
13	**هل يعيرك المدرس، أي اهتمام فردي عندما تحتاج أو تطلب ذلك؟**	**نعم** ☐ **لا** ☐
14	**وهل يقدم فرص مناسبة لمشاركة التلاميذ داخل الفصل؟**	**نعم** ☐ **لا** ☐
15	**هل ترى أن أستاذك يقوم ويقيم المهام والاختبارات بصورة عادلة؟**	**نعم** ☐ **لا** ☐ **ليس دائما** ☐

16	**إذا كانت لديك انشغالات ما، سواء تعلقت بالمادة أو غيرها، هل يسمح لك مدرسك بطرحها عليه؟**	**يسمح لي** ☐ **أحيانا** ☐ **لا يسمح لي** ☐
17	**هل ترى بأن أستاذك يبذل جهدا كبيرا، في سبيل أن يجعل الدرس ناجحا، فتشعر مثلا بأنه على سعة إطلاع كبيرة بالدرس؟**	**نعم** ☐ **لا** ☐ **أحيانا** ☐
18	**هل يجيب أستاذك بشكل مقنع عن أسئلتك التي تطرحها عليه؟**	**نعم** ☐ **لا** ☐
19	**هل يستغل الأستاذ وقت النشاط داخل الفصل بشكل جيد؟**	**نعم** ☐ **لا** ☐
20	**هل ترى أن أستاذك يوفر في الدرس عنصر الإمتاع(المتعة)، بالنسبة للناشطات التعليمية، دون الانقاص من قيمتها العلمية؟**	**يوفر** ☐ **لا يوفر** ☐

الملحق رقم:05 شهادة الإفـــادة:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de l' Enseignement Supérieur Et de la Recherche Scientifique

جامـــعة غـــــرداية

نيـــــابة المديرية للتكوين العالي في الطور الثالث والتأهيل الجامعي والبحث العلمي وكذا التكوين العالي فيما بعد التدرج

Université de Ghardaïa

Vice-Rectorat Chargé de la Formation Supérieur de Troisièmes Cycle, L'habilitation Universitaire, la Recherche Scientifique, et la Formation Supérieure de Post-Graduation

شهادة إفادة

يشهد نائب المدير للتكوين العالي في الطور الثالث والتأهيل الجامعي والبحث العلمي وكذا التكوين العالي فيما بعد التدرج أن الطـــــــالب:

اللقـــــب : بن فردية　　الاســـــم: ضياء الدين

المولود في: 04-10-1990　　بـــــــــ: حاسي مسعود-ورقلة

رقم التسجيل: 0911006

مسجل (ة) في مابعد التدرج لتحضير :شهادة مـــاجستير

تخصص: اللغة العربية وآدابها

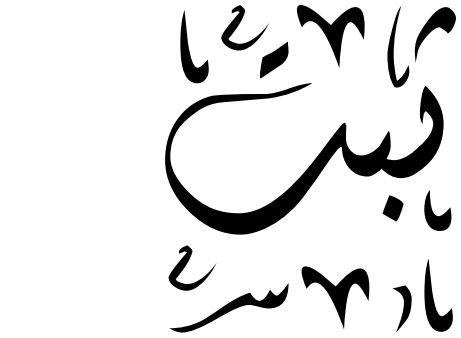
في موضوع: فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات للسنة الرابعة من التعليم المتوسط عينة

وعليه نرجو منكم مساعدته (ها) في بحثه(ها) والسماح له(ها) باستغلال ماترونه ممكنا داخل مؤسستكم ويفيد مذكرته(ها).

قدمت له (ها) هذه الشهادة لاستعمالها فيما يسمح به القانون

غـــرداية في : 10-01-2013

نـــــائب المديـــــر



المصادر والمراجع

ثبت المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1-المراجع بالعربية:

أ- التفاسير والمعاجم والقواميس:

- **ابن منظور**، لسان العرب، دط، دت، دار لسان العرب، بيروت، لبنان.
- **جبران مسعود**، المعجم الرائد، ط7، 1992، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
- **الطاهر أحمد الزاوي**، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دط،1979،دار المعرفة، بيروت، لبنان.
- **الطبري محمد بن جرير**، جامع البيان عن تأويل أي قران، دط، 1984، دار الفكر، لبنان.
- **عمر أحمد مختار**، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، 2008، عالم الكتب، القاهرة.
- **القرشي إسماعيل بن كثير**، تفسير ابن كثير، ط8،1986 ، دار الأندلس للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- **كرم البستاني**،المنجد في اللغة والأعلام، ط21،1984، دار المشرق، بيروت، لبنان.
- **اللجمي أديب وشحادة الخوري**، معجم المحيط، دط، دت، دن.
- **مجمع اللغة العربية**، المعجم الوسيط، ط4، 2004، مكتبة الشروق الدولية، مصر.

ب-الكتب:

- **إبراهيم بيسوني عميرة**، تدريس العلوم والتربية العلمية، ط11،1987م، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- **البصيص خالد**، التدريس العلمي والفني لمقاربة الكفاءات ،دط،2004، دار التنوير ،الجزائر.
- **بعمي أحمد سمير**، المنهج العلمي في البحوث الاجتماعية ، دط، 1987، مكتبة سعيد رأفت ، القاهرة.
- **بن دريدي فوزي** ، الكافي في التدريس بالكفاءات،دط ، 2002، دار الهدى للطباعة والنشر ، الجزائر.
- **بوحوش عمار**:
  - دليل الباحث في منهجية وكتابة الرسائل الجامعية، دط،1985، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
- **بوسمان كريستيان وماري فرنسواز وآخرون**، أي مستقبل للكفايات؟،تر:عبد الكريم غريب ،2005 ،منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
- **بوعلاق محمد**، مدخل لمقاربة التدريس بالكفاءات، دط، 2004،قصر الكتاب، البليدة.
- **بيرينو فيليب**، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر:لحسن بوتكلاي، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
- **الترتوري محمد عوض**، الأدوار الإدارية للمشرف التربوي الحديث، دط،2008،دار الحامد، الأردن.

- **تغريد عمران**، نحو آفاق جديدة للتدريس، دط،2004م، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر.
- **توفيق مرعي**، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، دط،1983، دار الفرقان، عمان، الأردن.
- **توق محي الدين وآخرون**، أسس علم النفس التربوي، ط3،2003، دار الفكر، الأردن.
- **ثابت سليمان الطيب وآخرون**، المقاربة بالكفاءات،2004 ، دار الأمل، الجزائر.
- **جابر عبد الحميد جابر:**
  - استراتيجيات التدريس والتعلم، دط،1999، دار الفكر العربي، القاهرة.
  - مدرس القرن الحادي والعشرون الفعال_المهارات والتنمية المهنية، ط1،2000، دار الفكر العربي، لبنان.
- **جاسم محمد السلامي**، تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية،ط1،2000، دار المناهج للنشر والتوزيع، المغرب.
- **جبارة حمد الله**، مؤشرات كفايات المدرس:من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة، ط1،2009،مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- **جوانيير فيليب**، نحو فهم عميق للكفايات، تر:عبد الكريم غريب،2005،منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
- **حاجي فريد:**
  - المقاربة بالكفاءات، 2005 ، دط ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
  - بيداغوجيا التدريس بالكفاءات:الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2005، الجزائر.
- **حسن شحاته**، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط5،2002 ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- **حسن عايل أحمد يحي**، وسعيد جابر المنوفي المدخل إلى التدريس الفعّال، ط2،1998 ، الدار الصولتيه للنشر والتوزيع، الرياض.
- **حمدان محمد زياد**، قياس كفاية التدريس وطرقه ووسائله الحديثة، دط،1986، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- **الحيلة محمد محمود**، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1،1999، دار المسيرة، الأردن.
- **الخزاعلة محمد وآخرون**، طرائق التدريس الفعال، ط1، 2011، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
- **خليفة محمد علي**، الدافعية للانجاز، دط ، 2000، دار غريب، القاهرة.
- **خير الدين هني:**
  - تقنيات التدريس، ط1،1999، ددن، الجزائر.
  - مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، 2005م، مطبعةع/بن، الجزائر.
- **دولر جوالكيم وآخرون**، لغز الكفايات في التربية، تر:الخطابي عز الدين، دط، 2005، منشورات عالم التربية ،الدار البيضاء، المغرب.

- **الذيبان محمد**، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، دط،1999 ،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- **راجح أحمد عزة**، أصول علم النفس، ط2،1979 ، دار المعارف، القاهرة.
- **زيتون حسن حسين**، تصميم التدريس رؤية منظومية، ط2،2001 ، دار عالم الكتب، القاهرة.
- **زيتون عايش محمود**، الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها ، ط1 ،2010 ، دار الشروق، الأردن.
- **سامية محمد جابر**، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، 1993، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- **سهيلة محسن الفتلاوي**:
  - المدخل إلى التدريس، ط1،2003 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة.
  - المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دط، 2006 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
  - كفايات التدريس:المفهوم التدريب والأداء، دط، 2003، دار الشروق، عمان، الأردن.
- **الصيفي عاطف**، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط1،2008، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.
- **طافش محمود**، كيف تكون معلما مبدعا،ط1،2006 ، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- طرائق البحث العلمي ومناهجه، دط،1998، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل.
- **طيب نايت سليمان وآخرون**، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ط1، 2004،دار الأمل، تيزي وزو،الجزائر.
- **عبد الرحمان التومي**، المقاربة بالكفايات: بناء المناهج وتخطيط التعلمات، 2004،دار القصبة ، الجزائر.
- **عبد السلام عزيزي**، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دط،2003، دار ريحانة للنشر والتوزيع ، الجزائر.
- **عبد السلام يوسف الجعافرة** ،مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1،2011م، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- **عبد العظيم فاديا** ،الاحتياجات الفردية للتلاميذ وإتقان التعلم،1991، دار المريخ، السعودية.
- **عبد الوهاب محمد كامل**، التعلم وتنظيم السلوك، دط ،1982، المكتبة الحديثة، مصر.
- **عدس محمد عبد الرحيم**، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط1،2000م، دار الفكر العربي،عمان،الأردن.
- **العربي اسليماني**،الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، 2006، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- **عطية محسن علي**، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، 2007، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن.
- **عفت مصطفى الطناوي**،التدريس الفعال:تخطيطه، مهاراته،إستراتيجيته،تقويمه،ط1،2009م، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- **علي راشد**، كفايات الأداء التدريسي، ط1،2005 ، دار الفكر العربي، القاهرة.

- **علي عطية محسن**، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1،2002، دار صفاء للنشر، عمان،الأردن.
- **غريب عبد الكريم**، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، ط2، 1990، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.
- **فاتحي محمد**، تقييم الكفايات، ط1،2004، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، المغرب.
- **فاطمة كمراوي ومحمد بنجدي وآخرون**،المقاربة بالكفايات(بيداغوجيا الإدماج)، دط،2006، دون دار نشر ،المغرب.
- **فرج عبد اللطيف حسين**، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، ط1،2005 ،دار المسيرة، عمان ، الأردن.
- **قاسمي إبراهيم** ،دليل المعلم في الكفايات، دط،2004، دار هومة، الجزائر.
- **كزافيي روجيرس بالتعاون مع جون ماري دوكتال**، بيداغوجيا الإدماج: كفاية وإدماج المكتسبات في التعليم، تر:حلومة بوسعدة وباي الحاج إبراهيم، دط ،2004، دولوك الجامعة، الدار البيضاء ،المغرب.
- **كليرمو كوذير**، من أجل نظرية في البيداغوجيا، تر:أسعد وجيه ، دط، 2002،المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق.
- **كمال عبد الحميد زيتون :**
  - التدريس نماذجه ومهارته، ط2،2005، دار عالم الكتب،الإسكندرية، مصر.
  - التدريس : نماذجه ومهاراته، ط1 ، 2003، الدار العربية، القاهرة .
- **لخضر بغداد**، السؤال في البيداغوجيا، دط ،1999، منشورات ثالة،الجزائر.
- **لطيفة العبيدة**، دليل المقاربة بالكفايات، دط،2002، مكتبة المدارس،الدار البيضاء، المغرب.
- **محسن علي عطية** ، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1 ،2005 ، دار صفاء للنشروالتوزيع، عمان، الأردن.
- **محمد الصالح حثروبي**:المدخل إلى التدريس بالكفاءات، 2002، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.
- **محمد الطاهر وعلي** ،بيداغوجية الكفاءات، دط،2006 ، دار الكتب العلمية،الجزائر.
- **محمد زياد حمدان**، تقييم الكتاب المدرسي، نحو إطار علمي في التربية ، دط،1997، دار التربية الحديثة، الأردن.
- **محمد زيان عمر**، البحث العلمي مناهجه وتقنياته، ط4، 1979، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- **محمد مقداد وبوعبد الله لحسن وآخرون**، قراءات في طرائق التدريس، ط1، 1994، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.
- **مدكور علي أحمد**،ت دريس فنون اللغة العربية، دط،1991، دار الشواف للنشر والتوزيع، مصر.
- **مصطفى عبد السميع محمد**، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، ط1،2003، دار الفكر، عمان، الأردن.

- **المطيري رجاء حجيران وأحمد عبد الله العلي**، تقويم الكفاءة ، دط،1996 ،دار الكتب للطباعة ، القاهرة.
- **معروف نايف**، خصائص العربية وطرائق تدريسها، ط1،1985 ، دار النفائس، بيروت، لبنان.
- **مقداد محمد ولحسن بوعبد الله** ، قراءات في الأهداف التربوية، ط1،1994، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.
- **منصور علي**، التعلم ونظرياته ، دط،2001 ، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، اللاذقية، سوريا.
- **المير خالد وإدريس قاسمي**، الوسائل التعليمية:التقويم التربوي، ط2،2000، سلسلة التكوين التربوي،الجزائر.
- **نايت سليمان الطيب وآخرون**، المقاربة بالكفاءات، دط،2004 ، دار الأمل، الجزائر.
- **نبهان يحيى محمد**، الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة، ط1،2008 ، دار اليازوري، الأردن.
- **نخبة من الأساتذة**، قراءة في التقويم التربوي، ط1،1993، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي،الجزائر.
- **نوار محمد**، المرشد العلمي للمعلمين والمديرين، دط، 1986، دار الحضارة، الجزائر.
- **هشام بشر حسين**، قراءات في استراتيجيات التدريس الفعال ، ط2،2009، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- **ونج هاري**، كيف تكون مدرسا فعالا، تر:عبد الله ميسون، ط2،2009، دار الكتاب الجامعي ،غزة، فلسطين.

جـ-المجلات والدوريات والمقالات:

- **ابو العلاء سعد**،الكفاءة الذاتية للمتعلم وعلاقتها بمفهوم الذات ومركز التحكم،مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد: 124،2004.
- **الأخضر عواريب وإسماعيل الأعور**، التقويم في اطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،عدد خاص بالكفايات التربوية،2011، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- **الأخضر قويدري** ، بيداغوجيا الكفاءات، تحديات وعوائق، العدد:04، 2006، مجلة الدراسات، جامعة عمار ثليجي، الأغواط.
- **حاجي فريد**، الكتاب المدرسي وبيداغوجيا الادماج، مجلة المربي، العدد:03 فبراير،2005 ، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر
- **طبني صفية** ،الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، العدد: 06،2010 ،جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- **العسيلي رجاء زهير**، الكفايات التي ينبغي توافرها في المشرف الاكاديمي الفعال وعلاقتها ببعض المتغيرات، دط، 2003 ، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.
- **كمال فرحاوي** ،نظام التعليم بالكفاءات:ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، العدد: 06 ،2011، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

❖ **لكحل لخضر**، المقاربة بالكفاءات:الجذور والتطبيق،عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة .
❖ **نادية بوشلالق**، النماذج السلوكية و فعالية عملية التعلم /التعليم مجلة العلوم الإنسانية ،العدد:24 ،2006 جامعة منتوري، قسنطينة
❖ **نشوان جميل**، تطوير الكفاءات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء ادارة مفهوم الجودة الشاملة، العدد:03، 2004، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
❖ **وزارة التربية الوطنية**، مجلة المربي، العدد: 05 ،2006، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر.

د- الوثائق الرسمية والمناشير والمناهج والبرامج المدرسية:

❖ **أحمد الزبير**، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروس نموذجية موجهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مادة اللغة العربية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستوياتهم، الجزائر.
❖ **بن يحي محمد ومسعود عباد** ،التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات،دط،2006، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستوياتهم، الجزائر.
❖ **فرحي السعيد**، تحديد مصطلحات المقاربة بالكفاءات، دط،2008، مديرية التربية لولاية بومرداس، الجزائر.
❖ **اللجنة الوطنية للمناهج** ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللغة العربية،2005 ، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
❖ **وزارة التربية الوطنية**، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
❖ **وزارة التربية الوطنية**، اضبارة الجامعة الخريفية حول المقاربة بالكفاءات في مختلف المواد التعليمية،2001، مصلحة التكوين والتفتيش، مديرية التربية لولاية ورقلة.
❖ **وزارة التربية الوطنية**، التقويم التربوي ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستوياتهم، الجزائر
❖ **وزارة التربية الوطنية**، المقاربة بالكفاءات، 2005، مديرية التربية لولاية الجلفة ،الجزائر.
❖ **وزارة التربية الوطنية**، الملتقى التكويني حول المقاربة بالكفاءات، ماي 2008، مديرية التربية لولاية ورقلة، الجزائر.
❖ **وزارة التربية الوطنية**، تكوين معلمي الطور الأول في إطار الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.
❖ **وزارة التربية الوطنية**، دليل الأستاذ، اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط 2005 ،2006، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

❖ **وزارة التربية الوطنية**، دليل منهجي في التقويم التربوي ، دط ،2010،مديرية التقويم والتوجيه والاتصال
❖ **وزارة التربية الوطنية**، منهاج السنة الرابعة متوسط للغة العربية،2009، المركز الوطني للوثائق التربوية،

هـ–المذكرات والرسائل الجامعية:

❖ **المالكي سلطان بن سفر**، فاعلية التدريس المصغر في اكساب الطلاب بعض مهارات التدريس، اشراف عباس بن حسن غندورة، 2009 ،كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
❖ **مفلح، غازي**، الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية، كلية التربية ،1998،جامعة دمشق.

2-المراجع باللغة الأجنبية:

- **Ait.Boudaoud.** Le Chant des cigales. 1999. Casbah éd. Alger.
- **Alex Muccheilli**,Dictionnaire des methodes qualitatives en sciences humaines et socials ,1996 .Armand Colin/Masson.
- **Benjamin bloom**،taxonomy of éducationnel objectives new York،1967،danel mokey company.
- **construire sa citoyenneté** ، construire ses saviors 1998 ،d'éducation nouvelle ، group français ،chromique social،Lyon de l'école a laxité .
- **F . richaudaeut** ، conception et production des manuels scolaires ، guide pratique ، Paris ،UNESCO ، 1979.
- **François – Marie**, Gérard. Xavier Roegiers. Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, . 2003 utiliser Ed de boeck.
- **Frédérique marcillet** · EDITIONS SOCIALES FRANCAISES.2000 .maîtriser l'information. Paris.
- **perrrenoud ph pédagogie** defferouuciee ،1996 ،des intentions a l'action paris esf.
- **Prophy, J**. Teacher Behavior and Student Achievement. :(1986), Handbook of Research on Teaching,. Champaign, NY, Macmillan.
- **Rink, J.** Effective Instruction in Physical Education, (1996), In:S. Silverman, and C. Ennis, Student Learning in Physical Education , Champaign, H.K.P.
- **Terry.d.tandrink**.d،évaluation apractical guid for trachers، 1994،new York mograw Hill.

3-مواقع الانترنت:

❖ **ميرفت على خفاجة**، أسس التدريس الفعال: http://www.horoof.com/dirasat/tadreesfa3al.html

الفهرس

المحتـــــــــــــــــــــــــوى	الصفحة
شكر وعرفان	–
مقدمة	أ–و
الجانب النظري	
الفصل الأول : التدريس الفعال والمقاربة بالكفاءات	
المبحث الأول: التدريس الفعال	02
توطئة	02
1–مفهوم الفاعلية لغة واصطلاحا	03
2–مفهوم التدريس لغة واصطلاحا وهل التدريس علم أم فن؟	04
3–مفهوم التدريس الفعال	08
4–أركان عملية التدريس	09
5–عناصر عملية التدريس	11
6–الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال	12
7–دور المعلم في التدريس الفعال	13
8–علاقة التدريس الفعال بطرق التدريس	15
المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات	16
1–مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا	16
2–مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا	17
3–مفهوم الكفاية لغة واصطلاحا	19
4–بين الكفاءة والكفاية	20
5–ماهية المقاربة بالكفاءات	21
6–العلاقة بين الفاعلية والكفاءة	22
7–خصائص ومركبات ومستويات الكفاءة	23
8–مبادئ ومميزات المقاربة بالكفاءات	29
9–طرائق التدريس التي تعتمدها مقاربة الكفاءات	33

10-الكفاءات التي ينبغي توفرها في المعلم الفعال	35
11-تقويم الكفاءة	38
خلاصة الفصل	44
الفصل الثاني : اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط	
توطئة	46
المبحث الأول: طرائق تدريس اللغة العربية في السنة الرابعة متوسط	47
1-طرائق التدريس والأنشطة في المنهاج الدراسي	47
2-كتاب اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط	48
3-اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط	49
المبحث الثاني: تدريس نشاطات اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط	51
أولا: القراءة ودراسة النص	51
ثانيا: التعبير الشفهي والمطالعة	60
ثالثا:التعبير الكتابي وإنجاز المشاريع	64
خلاصة الفصل	69
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية	
المبحث الأول: إجراءات الدراسة الميدانية	71
تمهيد	71
1-منهج الدراسة	71
2-أدوات الدراسة	72
3-إجراءات تنفيذ الدراسة	75
4-عينة الدراسة وخصائصها	77
المبحث الثاني:عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	80
1-تحليل الاستبانات التي قدمت للأساتذة	80
أ-تحليل نص الاستبانة الخاص بالأساتذة	80
ب-تحليل وتفسير نتائج الاستبانة الخاصة بالأساتذة	81

2-تحليل الاستبانات التي قدمت للتلاميذ	98
أ-تحليل نص الاستبانة الخاص بالتلاميذ	98
ب-تحليل وتفسير نتائج الاستبانة الخاصة بالتلاميذ	99
المبحث الثالث:مدى تحقق فرضيات الدراسة	112
1-عرض نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها	112
2-عرض نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها	113
3-عرض نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها	113
4-عرض نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها	114
5-عرض نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها	114
خاتمـــة	116
الملاحـق	120
ثبت المصادر والمراجع	133
الفهرسـت	144