الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية السنة الثالثة متوسط ـ أنموذجا

مُذَكِرَة مُقَدَّمَة لِنَيْل شَهَادَة الماستر في الآدَاب واللُّغَة العَرَبِيَّة
تَخَصُّصْ: لسانيات تعليمية

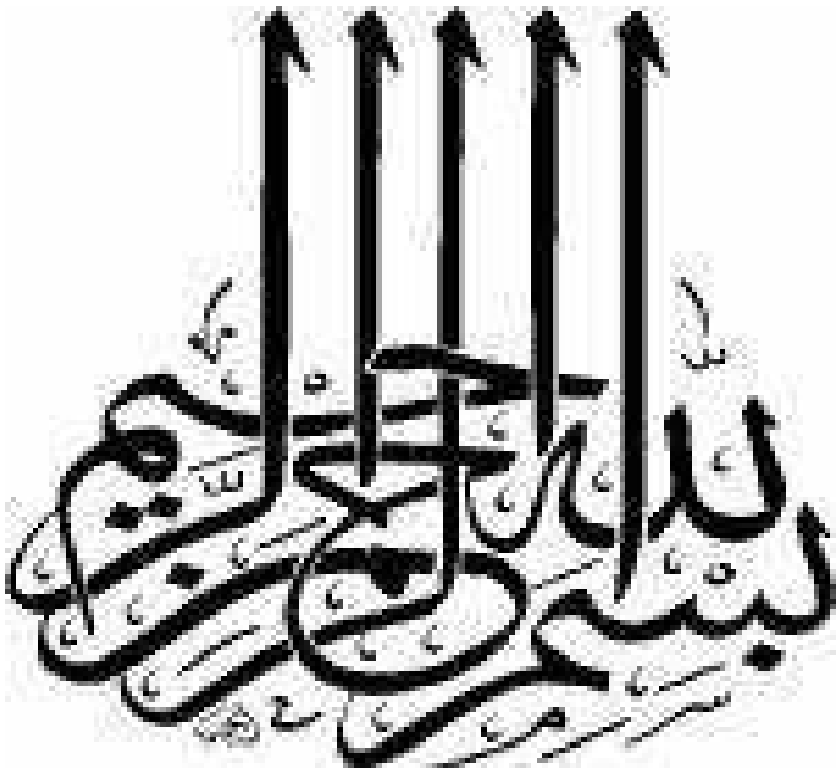
إعداد الطالبة:
فاطنة جغبال

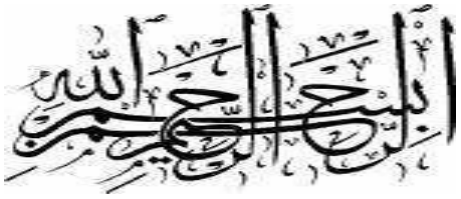
إشراف الدكتور:
علي بخوش

لجنة المناقشة

أعضاء اللجنة	الرتبة العلمية	الصفة
غنية تومي	أستاذة	رئيسا
علي بخوش	دكتورة	مشرفا ومقررا
صورية بوصوار	أستاذة	مناقشا

السنة الجامعية: 1437هـ/1438هـ
2016م/ 2017م





﴿ قَالُواْ سُبۡحَٰنَكَ لَا عِلۡمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمۡتَنَآۖ
إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ٣٢ ﴾

البقرة، الآية 32

مردهای لبنی

شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " مَن لَمَ يَشكُرِ النَّاس لَمَ يَشكُرِ الله" ، اقتداء بهذا الحديث أرفع أسمى آيات الشكر والامتنان إلى كل من مد لي يد العون والمساعدة والاهتمام والنصيحة ، و أذكر بالخصوص الأستاذ المشرف على بحثي "علي بخوش " بجامعة محمد خيضر بسكرة، والذي لم يبخل علي أولا بالتشجيع على الكتابة في الموضوع ثم النصيحة ثانيًا، ثم الإبانة والتوضيح ثالثا و التقويم أخيرًا و الذي دفع بهذا البحث إلى نهايته.

كما لا أنسى أن أتقدّم بجزيل الشكر إلى جميع من مدّ لي يد العون وساعدني في إنجاز البحث من قريب أو من بعيد .

مقدمة

مقدمة:

في خضم موجة الإصلاحات التي اعترت المنظومة التربوية ابتداء من سنة 2003 م التي تمّ تطبيقها سنة 2004م، سعت الدولة الجزائرية إلى تطوير مناهجها وطرائق تدريسها وذلك تبعا للضرورة التي اقتضتها مختلف التطورات الحاصلة في العالم والتي مسّت جميع الأصعدة والميادين، فقد شهد قطاع التربية إجراءات نوعية جنّدت فيها وزارة التربية الوطنية جميع وسائلها لانتهاج بيداغوجيا جديدة مخالفة لغيرها من المقاربات السابقة ، التي وقعت على وثائق فشلها وأثبتت عدم جدواها وقصورها في قطاع التربية والتعليم لما أسفرت عليه من تدني في المستوى الدراسي للمتعلمين، فتداعت الأسباب والدوافع التي أدّت إلى تبني مقاربة التدريس بالكفاءات وهي تجربة كندية حققت نجاحات باهرة في قطاع التكوين المهني، الشيء الذي أغرى واضعي الهياكل التعليمية لنقلها من المجال الاقتصادي إلى المجال التربوي، ذلك لرغبتهم الجامحة في بناء مدرسة جديدة تصبوا إلى تقليص الهوة بين المعلم والمتعلم، والسعي إلى تثمين المعارف وحسن التصرف فيها واستثمارها انطلاقا من كفاءة المتعلم.

وفي إطار هذا قد أضحى التعليم بصفة عامة، وتعليمية اللغة العربية بصفة خاصة خاضعة لهذا النوع من الطرائق، فأصبح تدريس اللغة العربية في ظل هذه المقاربة مرهونا بمبدأ المقاربة النصية التي جعلت من النص فلكا تدور حوله جميع أنشطة اللغة العربية وقد كان مستوى السنة الثالثة متوسط نموذجا سعينا من خلاله رصد واقع تدريس اللغة العربية وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، واستنادا إلى جميع هذه الاعتبارات وللإلمام أكثر بهذا الطرح قد جاء بحثنا موسوما بـ: " تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية السنة الثالثة متوسط – أنموذجا – ".

وقد اندرج ضمن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات الفرعية نذكر منها :

-كيف أثرت هذه المقاربة على تعليمية اللغة العربية ؟

- ما واقع تدريس اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات؟

- وهل استطاعت المقاربة النصية أن تقضي على الضعف اللغوي باعتمادها على مبدأ التكامل في عملية التدريس؟

يمكن إجمال أهم الأسباب والدوافع التي أدّت إلى اختيار هذا الموضوع في :

- الرغبة في التعرف على القطاع التربوي والتقرب منه أكثر بِعدِّه مجال تخصصنا.
- تدني المستوى التعليمي للمتعلمين في مادة اللغة العربية.
- أن يكون هذا الجهد سبيلا لإضاءة واقع تعليمية اللغة العربية.
- التطلّع لما هو أفضل في هذا الميدان والمساهمة في تحسينه وتطويره.

كما كان لهذا البحث جملة من الأهداف نذكرها كالآتي:

- الكشف عن أثر هذه المقاربة على تعليمية اللغة العربية.
- التعرف على الطريقة والمنهجية المتبعة لتقديم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.
- المساهمة في إيجاد الحلول المناسبة والطرائق الكفيلة للنهوض بتعليمية اللغة العربية.

وقد كان المنهج الوصفي التحليلي وهو منهج عام، سندنا العملي المعتمد في الإطار النظري الذي خصص لتسليط الضوء على بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة

العربية، أما فيما يخص الإطار التطبيقي أو الميداني، فقد اعتمدنا على المنهج الإحصائي التحليلي.

وقد اشتمل هذا البحث على خطة تنظم فصوله ومباحثه، واتخذت هذه الخطة المجرى الآتي:

مقدمة: وقد تطرقنا فيها إلى طرح الإشكالية، وبينا فيها أسباب اختيار الموضوع، وأهداف البحث وكذلك المنهج المتبع في الدراسة، والخطة المعتمدة في البحث كما عرجنا إلى أهم المصادر والمراجع مع ذكر أهم الصعوبات والعراقيل التي واجهتنا أثناء عملية البحث.

الفصل الأول: الذي جاء بعنوان: "بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات"، الذي قسم إلى ثلاثة مباحث، تناولنا في المبحث الأول تعريف المقاربة و الكفاءة وبعض المفاهيم القريبة منها، ثم المفهوم العام للمقاربة بالكفاءات، أما المبحث الثاني فتطرقنا فيه إلى مبادئ وأهداف المقاربة بالكفاءات و الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات، وأهم الطرائق المعتمدة في عملية التدريس بالكفاءات، أما فيما يخص المبحث الثالث فتناولنا فيه مفهوم التقويم بالكفاءات، أنواعه وخصائصه.

أما الفصل الثاني: وهو الفصل التطبيقي الذي عنون بـ:" المعاينة الميدانية لتعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة متوسط"، وقد تمثلت في "القراءة ودراسة نص، الظاهر اللغوية، التعبير الشفهي والكتابي". مع وضع تصميم لكل نشاط مقتطف من الكتاب المدرسي كمذكرة إطار للدرس، وقد أردف هذا الفصل بملحق تمثل في استبيان للأساتذة وآخر للتلاميذ في المرحلة المتوسطة.

وفي الأخير قد اختتم بهذا البحث بخاتمة خلصنا فيها إلى أهم النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية كانت بمثابة إجابة عن التساؤلات المطروحة في المقدمة مع طرح مجموعة من التوصيات والاقتراحات، راجين فيها أن يتم أخذها بعين الاعتبار في مجال التربية والتعليم.

كما لا يخلو أي بحث علمي من الصعوبات والعراقيل التي كانت أكثر منها حافزا لمواصلة المشوار والمضي قدما، أهمها ندرة المصادر والمراجع المتخصصة بهذا المجال، وتشعب البحث واتساعه مما جعل الإحاطة به عملية صعبة، قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.

ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

- بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات) لحاجي فريد.
- مقاربة التدريس بالكفاءات ل الدين هني.
- المدخل إلى التدريس بالكفاءات لمحمد الصالح حثروبي.
- مقاربات التدريس (أصالة، تطور وعصرنة) لمحمد مغزي بخوش.

وفي الأخير ما يسعني ألا أن أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ الدكتور" علي بخوش" الذي لم يبخل علينا بالنصائح والإرشادات القيمة، فدمت ذخرا للعلم والمعرفة.

الفصل الأول:
بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات.

المبحث الثاني: مبادئ المقاربة بالكفاءات ومرجعيات وطرائق تدريسها.

المبحث الثالث: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

مثلت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تحولا هاما في المسار التعليمي للمنظومة التربوية، التي أرادت من خلاله الانفتاح على العالم الغربي بغية تطوير مناهجها الدراسية لتغيير الأوضاع السائدة خلال تلك الفترة، لهذا قد خصصنا هذا الفصل المتمثل في الجانب النظري لإستراتيجية المقاربة بالكفاءات، بحيث فصلنا فيها المصطلحات أولا ثم تطرقنا إلى المفهوم العام لها مع الإشارة إلى أهم النظريات التي أسهمت في ظهورها، وعرجنا كذلك إلى الطرائق المعتمدة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وصولا إلى عملية التقويم القائمة على الكفاءة.

المبحث الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات.

أولا: المقاربة:

1-لغة: «هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مُفَاعَلَةٌ)، فِعلُه (قَارَبَ) على وزن (فَاعَلَ)المضارع منه يقارب، ومثله، قاتل، يقاتل، (مُقَاتَلَةٌ)، ياسر، ييسر (مُيَاسَرَةٌ) وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى دناه»[1].

ومنه فالمقاربة مشتقة من" القُرْبُ" وهو:« ضد البعد والاقتراب الدنوّ والتقرب، التدني والتواصل بحق أو قرابة»[2].

2- اصطلاحا: تدل المقاربة في الاصطلاح على:«مجموعة من التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصوّر منهاج دراسي وتخطيطه وتقييمه»[3].

---

[1] خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط1، 2005، ص101.

[2] خليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1،1424هـ- 2003م، ج3، ص370.

[3] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر 2003، ص08.

كما تدل أيضا على ذلك التقارب الحاصل بين «مكونات العملية التعليمية التعلمية التي ترتبط فيما بينها من طريق علاقة منطقية للتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق إستراتجية تربوية وبيداغوجية واضحة»[1].

-إذا كانت المقاربة في المعنى اللغوي تدل بمعناها على الاقتراب والدنوّ، فإنها بالمنظور الاصطلاحي تعني تلك الطريقة أو التصور الذي تعالج به الوضعيات والمشكلات، بدءًا بالتخطيط ورسم الأهداف وصولاً إلى الغايات المنشودة.

ثانيا: الكفاءة:

1-لغة:ورد في لسان العرب لابن منظور« كفأ: كافأه الشيء مكافأة وكفاءً: جازاه تقول مالي به قبل ولا كفاءة أي مالي به طاقة على أن أكافئه.

وقول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كِفاءُ: أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل.

-والكفاءة: «النظير والمساوي منه الكفاءة في النّكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك» [2].

-وجاء في المعجم الوسيط: « (كافأه) على الشيء مكافأة وكفاءة: جازاه يقال: كافأه بصنعه وفلانا: ماثله وساواه، (وتكافأ): الشيئان تماثلا واستويا» [3].

نرى بأن التعريف اللغوي للكفاءة في المعاجم العربية يتوقف في كونها (جزاء-مماثلة ومساواة).

---

[1]خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص101.

[2]أبو الفضل جمال الدين مكرم بن منظور(بن علي) الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد1،ط3، 1414، 1994، ص139.

[3]شعبان عبد العاطي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425هـ، 2004م، ص891.

2-اصطلاحا: لقد شغل مفهوم الكفاءة بعض العلماء والباحثين، فراح كل منهم يدلوا بدلوه في هذا المجال، ومن العلماء الذين عرفوا الكفاءة نذكر منهم:

دو كتيل Do ketill :«الكفاءة هي مجموعة من معارف مفاهمية، مهارات تدمج وجيهة وخبرات مدمجة في مجال معيّن (قدرات مستدامة)» [1].

فدوكتيل يرى أن الكفاءة هي نتيجة مجموعة خبرات ومهارات ومعارف تدمج فيما بينها لتشكل قدرات مستدامة.

كزافيي روجيرس Xavier Roegiers :«الكفاءة عبارة عن:

-قدرة الفرد على تعبئة مجموعة موارد مدمجة لحل وضعية؛

-حل مشكلة مؤلفة من وضعيات مترادفة؛

-إنجاز مجموعة من الوضعيات المترادفة» [2].

-أما كزافيي روجيرس فقد كان له رأيا آخر عن الكفاءة، بحيث يرى بأنها القدرة التي تمكن الفرد من حل وضعية مشكلة وتجاوز وضعيات مترادفة، التي قد يواجهها الفرد المتعلم.

جيلي بيارGillet Pierre : فيعرفها على أنها:«نظام من المعارف المفاهيمية الإجرائية المنظمة في شكل مخطط عملياتي تسمح في إطار الوضعيات بتحديد مهمة مشكلة وحلّها بكيفية فعالة»[3].

---

[1]مغري بخوش محمد، مقاربات التدريس، (أصالة، تطور وعصرنة)، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، ط1، 2015، ص66.

[2]المرجع السابق، مغزي بخوش محمد، مقاربة التدريس، (أصالة تطور وعصرنة)، ص66.

[3]محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر،ط2 ،2011، ص25.

-فالكفاءة عند بيار جيلي هي عملية منظمة تسمح بتجديد المشكلات وحلّها.

تشومسكي Chomsky: هذا ولا يفوتنا التطرق إلى تعريف الكفاءة عند العالم الأمريكي " آفرام نعوم تشومسكي" الذي كانت له دراسات كثيرة حول هذا المفهوم بحيث يعرّف الكفاءة بأنها «نظام عقلي تحتي قابع خلف السلوك الفعلي وعليه فإنه غير قابل للدراسة التجريبية المباشرة، وهكذا فإن الوسيلة الوحيدة للوصول إلى هذا النظام ودراسته هي الاستبطان (introspéction) إذ يساعدنا على إصدار أحكام على كل الجمل من حيث صحتها النحوية(greamctiolity) ومقبوليتها(acceptability)» [1]. فهو يربط الكفاءة بالقدرة الضمنية لدى الفرد التي تسمح له بالتمييز بين قواعد اللغة.

ومن جملة التعريفات الأنفة الذكر لا يمكننا تقديم مفهوم محدد للكفاءة، بحيث يصل عدد تعريفاتها إلى قرابة مئة تعريف تبعا للسياق الذي تستعمل فيه، لهذا سنتطرق إلى أهم تعريفاتها، ومنها:

-«الكفاءة عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومواقف ثقافية واجتماعية يمكن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية»[2].

-«وتعرف الكفاءة على أنها سلوك مسؤول ومعتمد يدل على القدرة على تجنيد عدد الموارد في سياق معين، قصد حل وضعية مشكلة من المشكلات التي نصادفها في الحياة»[3].

---

[1]أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2002، ص210.

[2]محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، 2002، ص42.

[3]طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية (أمثلة علمية)، الأمل للنشر والطباعة والتوزيع، 2015، ص14.

-«الكفاءة هي حسن الأداء أو الفعل، أي القدرة على إدماج وتجنيد وتحويل مجموعة موارد (معارف، معلومات، مهارات، تفكير...) في سياق ما لواجهة مختلف المشاكل أي انجاز عمل»[1].

- إن الكفاءة التي تعنينا في هذا المجال هي:«الكفاءة التي تجعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة القدرات والمعارف والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة، والتكيف معها بما يجعلهم يجدون لها الحلول المناسبة بسهولة ويسر، متغلبين على العوائق التي تعترض سبيلهم، وكذا حل المشكلات المختلفة، وإنجاز المشاريع المتنوعة التي تختم بها محاور الدرس»[2].

من خلال جملة التعريفات التي أوردناها آنفًا عن مفهوم الكفاءة نرى بأنها وإن اختلفت تعريفاتها إلاَّ أنها تتقارب فيما بينها وتتفق كلها على أنها؛ مجموعة (معارف، خبرات، مهارات...) التي يكتسبها المتعلم خلال مراحل تعلمه، بحيث يصبح المتعلم قادرا على دمج هاته المعارف وتوظيفها في مختلف المواقف وحل المشكلات التي تواجهه، فالمتعلم الكفّء هو الذي يمتلك قدرة بالإضافة إلى حسّن الأداء والإنجاز.

3-بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة:

-يتداخل مفهوم الكفاءة مع مجموعة من المفاهيم المجاورة له، الأمر الذي يوهم الباحث إلى عدم التمييز بينهم مثل: (القدرة- المهارة- الأداء).

---

[1] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات(الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، 2005، ص18.

[2] خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص55.

3-1-القدرة (Capacité): تعرف القدرة بأنها:«مجموعة الاستعدادات المكتسبة المطورة التي تسمح لشخص بالنجاح في القيام بنشاط عقلي أو مهني تترجم القدرة بإمكانية القيام بنشاط أو إنجاز عمل، ويمكن أن تكون القدرة فطرية أو مكتسبة»[1].

فالقدرة هي: استعداد عام مشترك لدى جميع الأفراد، تسهم في تكوينه مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية، تساعده على القيام أو إنجاز عمل ما.

أ-**مميزات القدرة**:تتميز القدرة بمجموعة من المميزات سنذكرها كالآتي:

1-الاستعراضية: القدرة ذات طابع استعراضي ومعناه أنها قابلة للعرض والتوظيف في مختلف المواد وبدرجات متفاوتة.

2-التطورية: إن القدرة قابلة للنمو والتطور وذلك كلما اتسعت دائرة المعارف المتعلقة بها كما أنها تنقص مع مرور الزمن مثل: القدرة على التذكر.

3-التحول: يعتبر التحول من أهم مميزات القدرة، فالقدرة تتحول من حالة إلى أخرى مع مرور الزمن كما أنها تتفاعل فيما بينها، وكذلك مع مختلف الوضعيات لتتولد منها قدرات جديدة[2].

4-عدم قابلية التقويم:

لا يمكن أن نقوم القدرة فقد نقوم توظيفها لمحتويات معرفية معينة، غير أنّه يتعذّر معها ضبط التحكم بالدّقة وربط ذلك بوضعية معينة[3].

---

[1]محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1 2003، ص28.

[2]ينظر، محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص47.

[3]المرجع نفسه، ص47.

ومن جملة هذه المميزات يمكننا القول بأن القدرة: هي التمكن من القيام بالفعل ويظهر ذلك من خلال الأداء، كما أنها قابلة للنمو والتطور من زمن إلى آخر فتتحول بذلك لتصبح إجرائية أكثر، حين تدمج مع قدرات أخرى، في حين أنها غير قابلة للتقويم إلاَّ، إذا ترجمت إلى سلوكات ظاهرة يمكن ملاحظتها وقياسها.

3-2-المهارة Habilité: يعرفها المعجم التربوي بأنها:« قدرة عالية على أداء فعل حركي معقّد في مجال معين بسهولة وسرعة ودقّة مع القدرة على تكيّف الأداء مع الظروف المتغيّرة»[1].

-ويقصد بالمهارة التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق والنجاعة والثبات النسبي ، ولذلك يتم الحديث «عن التمهير (Doron.R.et Parol F 1991)؛ أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقّة متناهية، ومن أمثلة المهارات ما يلي:

-مهارة التقليد التي تكتسب بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار، ومنها مهارات رسم أشكال هندسية التعبيري والشفوي، وإنجاز تجربة.

-مهارة الإتقان والدقة وأساس بنائها التدريب المتواصل والمحكم» [2].

وبناء على هذه التعريفات نخلص إلى أن المهارة هي: قدرة مكتسبة تتميز بدرجة من الإتقان والتناسق والسرعة في الأداء وتحكم و ذكاء وسهولة لا ترتبط بالنشاط الفكري، لكن أكثر ما تكون (لغوية، يدوية، رياضية، حس حركية).

---

[1] فريد شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تنقيح، عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة، الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية،2009، ص74.

[2] محمد بالكبير وآخرون، مصوغة تكوينية، بيداغوجيا الكفايات، ص4.

3-3-الأداء:

يعد الأداء كذلك من المفاهيم المنوطة بمفهوم الكفاءة بحيث يعرّف الأداء على أنه كل:« ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري ويستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة هذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرة الفرد على أداء عمل ما»[1]. فالأداء هو ترجمة عن قدرة الفرد التي تظهر على مستوى " السلوك الملاحظ في موقف معين"[2].

وكذلك يرى جود Good 1973: الأداء على أنه:«الإنجاز الفعلي كما يصنّف من القابلية أو الطاقة أو القدرة الكامنة وخلق فرص التعليم التي تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات»[3].

وبهذا يكون الأداء كل ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا في شكل سلوك محدد قابل للملاحظة ويكون على أكبر قدر من الوضوح والدّقة-ويتضح في الأخير أن جميع هذه المفاهيم تشكل سلسلة مترابطة فيما بينها تستلزم الواحدة منها الأخرى بالضرورة، فالقدرة هي إمكانات عديدة توجد عند الفرد، بحيث تظهر في أنشطة عديدة وظروف متنوعة وتتحول هذه القدرة من خلال الدربة والممارسة والإتقان إلى مهارة تتجسد في مجموعة من الإنجازات والأفعال تعرف بالأداء.

4-مستويات الكفاءة:

إن أهم ما يميز بيداغوجية التدريس بالكفاءات، هو تدرج مستوياتها حسب مراحل التكوين وهي كالآتي:

---

[1] فريد شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ص102.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب القاهرة، مصر، ط2، 1425هـ، 2005م، ص56.

[3] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، الحراش، الجزائر، 2006، ص79.

4-1-الكفاءة القاعدية: هي القاعدة الأساسية التي تبنى عليها بقية الكفاءات، تتصل اتصالا مباشرا بالوحدة التعليمية، وإخفاق المتعلم في اكتسابها يعيق اكتسابه للكفاءات اللاحقة[1].

4-2-الكفاءة المرحلية أو المجالية: نواتج تعلمات مجال أو مقرر دراسي (شهر، ثلاثي، سداسي...) مشكلة " كفاءة مركبة" من مجموعة كفاءات قاعدية كجزء من حركية مسار التعلم/ التعليم[2].

تتحقق الكفاءة المرحلية خلال فترات زمنية محددة، وتمثل الكفاءات القاعدية تربة خصبة لتشكلها.

4-3-الكفاءة الختامية: تتكون من مجموعة من الكفاءات المرحلية ويمكن بناؤها من خلال الكفاءة المستعرضة هي مجموعة من الكفاءات المعرفية والسلوكية التي يستطيع من خلالها المتعلم تحويل المعارف والمكتسبات القبلية إلى سلوك عملي[3].

-أي هي كل ما يمكن إنجازه خلال الفصل الدراسي أو السنة الدراسية في تمثل حصيلة لنواتج التعلم.

4-4-الكفاءة المستعرضة (العرضية):

هي كفاءة مشتركة بين جميع المواد التعليمية تفعل في مختلف المواد وتصنف إلى كفاءات عرضية ذات طابع فكري، منهجي تواصلي وشخصي اجتماعي[4].

---

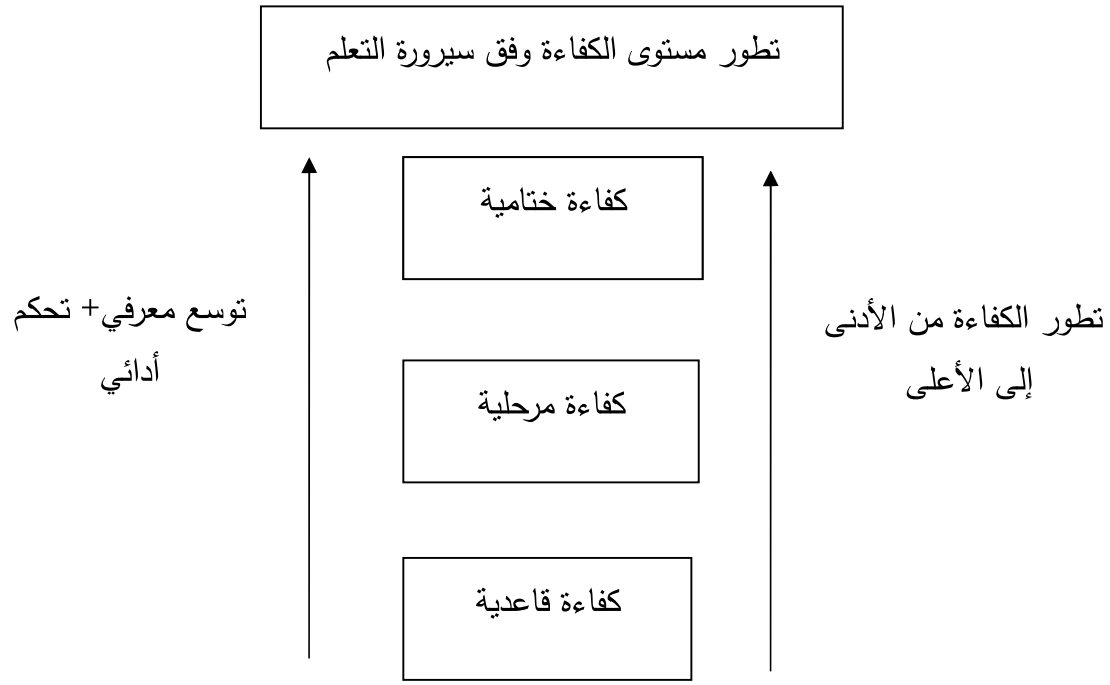
[1]خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص76.

[2]مغزي بخوش محمد، مقاربات التدريس (أصالة، تطور وعصرنة)، ص71.

[3]عبد الباسط هويدي، محاور التجديد في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الشهيد حمد لخضر- الوادي، العدد12 ،سبتمبر 2015 ،ص58

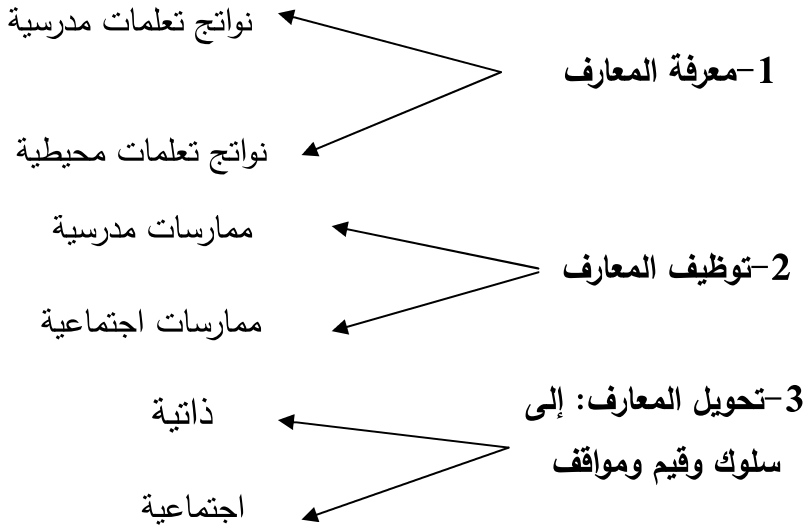
[4]طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية (أمثلة علمية)، ص35.

ويمكن توضيح تطور مستوى الكفاءة حسب المخطط الآتي[1].:



حيث أن الكفاءة عبارة عن أداء مسند إلى معارف، فإنه يمكن استنتاج الآتي:

بناء أو تنمية كفاءة يتطلب:



[1]محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص58.

5- خصائص الكفاءة:

إن الحديث عن خصائص الكفاءة يحيلنا إلى إدراك الفارق الجوهري الذي يميزها عن غيرها من المفاهيم بحيث تنفرد الكفاءة بعدّة خصائص نفصلها كالآتي:

5-1-توظيف مجموعة من الموارد:

«إن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة مثل: المعارف العلمية والمعارف الفعلية المتنوعة والقدرات والمهارات السلوكية وفي غالب الأحيان فإن هذه الإمكانيات تكوّن خاصية الإدماج» [1].

أي أن: مبدأ الإدماج وهو الخاصية الأساسية للكفاءة، لأنه يعدّ عملية تضمُّ مختلف المعارف والقدرات والمهارات.

5-2-الغائية النهائية:

«الكفاءة تؤدي غاية ووظيفة اجتماعية نفعية، فهي تعين المتعلم في إنجاز عمل أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو اليومية على حدّ سواء» [2].

5-3-الارتباط بفئة من الوضعيات:

«إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة يعني ضمن وضعيات قريبة من بعضهما البعض» [3].

ومعناه أن الكفاءة لا يمكنها أن تتحقق إلا إذا كانت داخل وضعية تكشف لنا عن نوعية هذه الكفاءة.

---

[1] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص44.

[2] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص21.

[3] بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية (نقلا عن الانترنيت)،www.pdf factor y.com ، ص7.

5-4-قابلية الكفاءة للتقييم:

تقيّم أساسا بدلالة المنتوج وعلى وجه الخصوص في المجال المدرسي يقيّم التلميذ بدلالة ما ينتجه، وذلك باعتبار جملة من المقاييس في مقدمتها جودة الإنتاج وملائمته للمطلوب[1].

تثمن الكفاءة على-اعتبارين- اثنين أولهما نوعية الإنجاز وثانيهما نوعية النتيجة المتوصل إليها، ويتخذ هذا التقييم أشكالا، باختلاف المواقف.

إن الطابع الذي أضفته هذه الخصائص إلى مفهوم الكفاءة جعلها تتميز والمرونة، بحيث تسمح للمتعلم بتوظيف ما لديه من خبرات ومعارف في شتى المجالات، فيتجاوز بذلك مختلف العوائق والعراقيل كما تمنحه الفرصة لمعرفة إمكاناته.

ثالثا: مفهوم المقاربة بالكفاءات:

في فترة ليست ببعيدة كانت المنظومة التربوية في الجزائر قائمة على مقاربات تقليدية قديمة، لا تتواكب والتطورات الحاصلة في العالم، فهي مقاربات كلاسيكية أهملت دور المتعلم وانصبت مجمل اهتمامها على المعلم بعدّه القلب النابض داخل العملية التعليمية، إلا أنها لم تعمر طويلا، فقد أصبح ينظر للتعليم من زاوية مخالفة، وتصور أكثر عمقا، أدّى إلى تغيير طرق التدريس، فقد أمسى التعليم في الجزائر متمحورا حول بيداغوجية جديدة طبقتها وزارة التربية والتعليم تدعى المقاربة بالكفاءات فهي : " بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي، يمكن المتعلم من النجاح

[1] بكري بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، ص07.

في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعرفة المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[1].

كما تعرف أيضا بأنها:«الأسلوب التربوي والتعليمي الناتج عن التطور الحاصل في مجال التربية والتعليم، وفي عصرنا له أصول ومصادر فكرية وفلسفية واجتماعية ويتحدد بمجموعة من المبادئ والقيم والمناهج، كما يتطلب وسائل وأدوات متطورة، كما يفرز آثارا ونتائج على الفرد والمجتمع كل هذا في إطار الأسس التي تقوم عليها التربية المعاصرة وفلسفتها»[2].

فهي مقاربة بيداغوجية جديدة، وليدة فلسفات مختلفة ونظريات شتى، لها مبادئها وقيمتها، تنفرد بأدواتها ووسائلها الخاصة، جاءت لتحقيق ما عجزت عنه النظم السابقة، لتخلق ذلك التوافق لكل من الفرد والمجتمع ولكي تعزز أيضا مكانة المتعلم داخل المنظومة التربوية، فهي مقاربة ترمي إلى:

الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التفكير والتربية والتكوين، فالمقاربة بالكفاءات تستند إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات والأداءات التي تسمح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية– تعلمية إمكانية تحقيق إنجازات مهمة ودقيقة[3].

كما تعد المقاربة بالكفاءات إحدى الطرائق المعول عليها لإعداد الدروس والمناهج لأنها تعتمد على:

التحليل الدقيق لوضعيات التعلم التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، اللغة العربية، الجزائر،2005، ص7.

[2] مشطر حسين، الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفايات المدرسية الجزائرية أي نموذج؟، دراسات نفسية وتربوية،ع4، جوان2010، ص16.

[3] المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية العدد11، 2015، ص107.

تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.

ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية[1].

وخلاصة لما سبق نستنتج أن المقاربة بالكفاءات هي اختيار بيداغوجي، يطمح إلى تغيير مجرى التعليم، وتغيير مساره بعد ما كان مبنيا على المعلم بعده مسيرا للعملية التعليمية، أصبح يصب في صالح التلميذ (المتعلم) بناءً على كفاءته لجعل التعليم أكثر نوعية في تسهم في إنجاح العملية التعليمية– التعلمية–.

[1] محمد الصالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 35.

المبحث الثاني: مبادئ المقاربة بالكفاءات مرجعياتها وطرائق تدريسها.

أولا: مبادئ وأهداف المقاربة بالكفاءات:

1-1- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ أهمها :

1-الإجمالية (la globalité):

بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة(وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة) ويسمح هذا المبدأ بالتحقيق من قوة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالة:

2-البنائية(la construction):

أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية ويتعلق الأمر بالعودة إلى معلومات المتعلم السابقة وربطها بالمكتسبات الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

3- التناوب(Alternance):

-بمعنى التعلم بالتعرف بغرض ممارسة الكفاءة والتحكم فيها لأن الكفاءة تعرف أنها القدرة على التعرف، والمهم في هذا أنّ يكون المتعلم نشطا في تعلمه[1].

[1] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص15.

4-التكرار(Eteration):

-أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة، وأمام نفس المحتويات، ويسمح هنا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيّه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

5-الإدماج (l' intégration):

بمعنى ربط العناصر المدروسة بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساسيا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

6-التميز(la distinction):

أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية، ودلالة ويتيح هذا المبدأ التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

7-الملاءمة(la pertinence):

أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم، ومن واقع المتعلم، المعيش الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

8-الترابط (la cohérence):

يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم مما يسمح لكل من المعلم والتلميذ الربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنهاء الكفاءة واكتسابها [1].

---

[1] محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص15.

وخلاصة لذلك تبين لنا أنّ المقاربة بالكفاءات تسعى إلى رسم تصور آخر للتعلم انطلاقا من جملة المبادئ التي أرستها.

1-2- أهداف المقاربة بالكفاءات:

تسعى المقاربة بالكفاءات لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

1-إنها تقوم بإفساح المجال أمام الطاقة الكامنة للمتعلم أو قدراته لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.

2-بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تناسب وما تيسره له الفطرة.

3-تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة وضعية أو مواجهة وضعية.

4-تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

5-زيادة قدرته على إدراك التكامل المعرفة والتبصّر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

6-سير الحقائق ودقّة التحقيق وجودة البحث وحجّة الاستنتاج[1].

7-استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

8-القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

[1] ينظر: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص22.

9-الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة[1].

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الأهداف التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات تتطلع إلى ما يمكن أن يكون عليه المتعلم فسعت على إحداث تصور آخر للتعلم لا يقتصر على تكديس المعرفة فقط بل كيفية توظيفها والاستفادة منها مستقبلا.

ثانيا: المرجعية النظرية للمقاربة بالكفاءات:

إن الأساس الجوهري لنشأت النظريات وبلورتها قائم على حقيقة لا يمكن إغفالها، ذلك أن لكل نظرية على اختلاف تصوراتها ومبادئها لابد لها من خلفية أو مرجعية تستند إليها في وضع لبناتها القاعدية، لكي تنطلق بعد ذلك في رسم أفق خاص بها، وهذا ما يقودنا للكشف عن هذه النظريات، التي ساهمت في تشكيل تصور جديد للتعلم والتمهيد لمقاربة جديدة هي المقاربة بالكفاءات.

1-النظرية المعرفية:

لقد انصبت اهتمامات هذه النظرية على التعلم من زاوية « السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم» [2].

فالمتعلم حسب هذه النظرية مزود بقدرات داخلية، وهي عبارة عن عمليات قائمة في الذهن تسمح للمتعلم من زيادة وتطوير تعلماته « وتعتبر النظرية المعرفية من استحداثات هذا القرن في مجال علم النفس التربوي والمعرفي، ولقد تحمس الباحثون السيكولوجيون لها

---

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، ص23.

[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2012، ص35.

لأنها جاءت تحمل بذور التغيير والتجديد، وتشكل نظرية التطور المعرفي التي أوجدها العالم السويسري "بياجيه" من أهم الأسس والخلفيات النظرية» [1].

-وتؤكد النظرية المعرفية على أن التعلم يحتوي على ثلاثة أنواع من المعارف:

أ-معارف تصريحية: وتتعلق بمحتوبات المواد الدراسية.

ب-معارف إجرائية: وتتعلق بالكيفية التي يجري بها التعلم أي كيف يتعلم الفرد.

جـ- معارف شرطية: وهي معارف تجيب عن سؤالين مركزيين (متى تتعلم ولماذا[2].

ولعل هذا ما دفع إلى زيادة التركيز على مثل هذا النوع من التعلم من قبل علماء النفس المعرفي « فالتعلم المعرفي هو التعلم الذي يحاول فيه المتعلم إيجاد روابط بين الخبرات الجديدة والخبرات التي يعرفها»[3]. ويعد هذا المبدأ نقطة الالتقاء بين النظرية المعرفية والمقاربة بالكفاءات التي ركزت على قدرة الفرد على تجنيد معارفه وقدرته كذلك على الربط بين معارفه السابقة والمعارف الجديدة.

2-النظرية البنائية:

تعد النظرية البنائية بمثابة الأساس المعرفي الذي قامت عليه بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، بحيث يتجه أصحاب هذه المدرسة وعلى رأسهم " جون بياجيه" على

---

[1] يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص13.

[2] زهير الزايدي وآخرون، دليل المعلم في اللغة العربية (للسنة الخامسة من التعليم الأساسي)، المركز الوطني للمطبوعات، ص5.

[3] عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1،2007م، ص198.

أن:«المعرفة تنتج من أعمال حقيقية يقوم المتعلم باستنتاجها لذلك يوجه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه»[1].

وتتعارض هذه النظرية مع الطرح السلوكي الذي جعل من التعلم فعلا ميكانيكيا يقوم على مبدأ المثير والاستجابة، يجزء التّعلم إلى عناصر جزئية تفتقد إلى المعنى في حين أن النظرية البنائية:«جعلت من المتعلم وما يحمله من مستوى النّمو العقلي العنصر الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية»[2]، فلم يبق متقوقعا فقط على جملة المعارف التي تقدم له، بل تجاوزها إلى مرحلة بناء «المعرفة اعتمادا على خبرته الخاصة ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين»[3]. وهذا أسهم كثيرا في تنشيط دوره، وكذلك الارتقاء بمستواه المعرفي، ولعل أهم مبدأ للنظرية البنائية هو« أن التعلم فعل تنشيط وأن بناء المعارف يستند إلى المعارف السابقة » [4].

وهذا ما استقته المقاربة بالكفاءات من البنائية حينما أكّدت أن كفاءة المتعلم تكمن في قدرته على توظيف مكتسباته السابقة ومعارفه في مختلف الوضعيات.

3-نظرية الذكاءات المتعددة:

لعل من الأسباب التي أدت إلى استناد المقاربة بالكفاءات إلى هذه النظرية والاستفادة ممّا توصلت إليه من نتائج وحقائق، هو كون هذه النظرية ترى بأن الناس يمتلكون قدرات وذكاءات متعددة، تختلف باختلاف الأفراد فهي تصنف أنواع الذكاءات على النحو الآتي: «الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء

---

[1] خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص91.

[2] لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات (الجذور والتطبيق)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، عدد خاص، ص74.

[3] عفت مصطفى الطنطاوي، التدريس الفعال(تخطيطه، مهارته، استراتيجياته، تقويمه)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ- 2009م، ص182.

[4] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص34.

الحس الحركي... الخ، وهذه الذكاءات لم تكشف عنها فقط الاختبارات التي تقيس تجلياتها في الإنجازات بل أكثر من ذلك، أثبتتها الدراسات العصبية العقلية والبيولوجية والتشريحية للدماغ ». [1]

ومن هذا المنطلق نرى بأن اختلاف الأفراد في الذكاءات هو المعيار الأساسي الذي يحدد الفروق الفردية الموجودة بين الناس، لهذا وضعت هذه النظرية فرضيتين أساسيتين. تبين من خلالهما «أن الناس جميعاً لديهم الاهتمام نفسه والقدرات نفسها ولكنهم لا يتعلمون بالطريقة نفسها وأما الثاني فإن العصر الذي نعيشه لا يمكن أن يتعلم الفرد فيه كل شيء».[2]

وتجدر الإشارة إلى أن هذه النظرية هي نظرية مكملة إلى نظرية علم النفس الفارقي التي ترى «بأن الأفراد لا يتشابهون أبدا، حتى ولو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة، فهناك دائما فروق بينهم». [3]

وهذا ما يبين أن لكل فرد ذكاء يميزه عن غيره من الأفراد، مما جعل المقاربة بالكفاءات، تستند إلى النظرية من أجل معرفة الفروق الفردية بشكل أكبر والإلمام بها ممّا يسمح لها بالتعامل أكثر مع تلك الفروق وإيجاد الوضعيات المناسبة لها.

من خلال ما سبق نرى بأن المقاربة بالكفاءات، تعد عصارة بيداغوجية لجملة من النظريات والنماذج، التي تجتمع جلها في نقطة هامة تتمثل في إعطاء المتعلم الأهمية البالغة وجعله محوراً ومركزاً أساسا في العملة التعليمية التعلمية، اعتمادا على قدراته ومكتسباته في بناء المعرفة وإدماجها من أجل التعامل مع وضعيات معقدة.

---

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص34.

[2] عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، إستراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن،ط1، 2007م ص2.

[3] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي ص33.

ثالثا: طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

تعد طرائق التدريس أحد الدعائم الأساسية، التي تبنى عليها العملية التعلمية لأنها «الأسلوب الذي يستخدمه المعلم بما لديه من خبرة ومعرفة لنقل ما يمتلك من معارف ومصطلحات، ومهارات ومفاهيم، أو ما يتضمنه المنهج الدراسي من معارف ومهارات وعادات واتجاهات وقيم إلى ذهن المتعلم عن طريق التفاعل معه في موقف رسمي محدد ومنظم» [1] وبتغير مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلم فإن المقاربة بالكفاءات اتخذت تصورا مغايرا لطرائق التدريس بحيث ركزت على تفعيل دور المتعلم وجعله عنصرا نشطا داخل العملية التعليمية حيث انصب اهتمامها على التحولات البيداغوجية الآتية:

1- التركيز أكثر على نشاط المتعلم لتحقيق النقلة النوعية من منطق التعليم إلى منطق التعلم.

2- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، ووتيرة كل متعلم في النشاط التعليمي والتفاعل مع الوضعيات الإشكالية الموظفة للتعلم.

3- إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها.

4- القضاء على الحواجز بين مختلف الأنشطة والموارد التعليمية قصد بناء أو تطور الكفاءات المستعرضة.

5- استخدام وتوظيف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات الجديدة. [2]

ولهذا فإن التدريس بالكفاءات ركز على الطرائق النشطة التي تسعى إلى تنمية مهارات المتعلم وفتح أبواب الحوار والنقاش أمامه، وتسمح له بتحقيق ذاته وتفجير قدراته ومن بين أهم هذه الطرائق نجد.

---

[1] علي سامي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1427هـ، 2007م،ص106.

[2] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص68.

1-طريقة حل المشكلات résoulationde:

تعد طريقة حلّ المشكلات من الطرائق التي لاقت نجاعة كبيرة في العملية التعليمية بحيث تبنى هذه الطريقة على وضعية مشكلة، تهدف إلى وضع المتعلمين" أمام عقبة أو تناقض ليكتسبوا في الأخير معلومات أو مهارات أو ميول أو اتجاهات.[1]

والوضعية المشكلة هي« مجموعة من المعارف تدرج داخل سياق معين ومحدد يتم من ورائها دمج المكتسبات لإنجاز عمل ما» [2]، وتقتضي هذه الأخيرة من المتعلمين إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة، فهو نشاط تعليمي مهم للتلاميذ، يعتمد على وجود مواقف تعليمية تمثل مشكلة حقيقية تواجه التلاميذ تستثيرهم للقيام ببعض الإجراءات للوصول إلى أنسب الحلول الممكنة ولمقابلة الاختلاف في أنماط التعلم وفي الذكاءات المتوفرة، والميول المختلفة والخبرات التعليمية التي لدى التلاميذ تنوع المشكلات المطروحة للتلاميذ لتوافق طبيعة المشكلة مع خصائصهم وميولهم[3]، وغرس فيه روح البحث والاكتشاف، حيث ركزت هذه الطريقة على المتعلم ودفعه إلى البحث والاكتشاف بنفسه فهي تهدف إلى« تشجيع الطلبة على البحث والتنقيب والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به العلماء، وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلة هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية، وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها» [4].

---

[1] محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات وتقويمها، مجلة جغرافيا المغرب، علمية إلكترونية، 2011، ص16.

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة المناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، جويلية 2005، ص9.

[3] كوثر حسين كوجك، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان 2008، ص140.

[4] عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق للتدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،ط1، 1426هـ، 2005م،125.

نرى بأن الوضعية المشكلة مفهوم لصيق بطريقة حل المشكلات، بحيث لا يستقيم معناها ولا تبلغ غايتها إلا بمفهوم الوضعية المشكلة التي تمثل العائق أو حجرة عثر أمام المتعلم، تتطلب منه تجنيد معارفه وقدراته للوصول إلى حل المشكلة وهذا ما يستلزم عليه تتبع الخطوات الآتية:

1- الشعور بالمشكلة: هذه الخطوة تتمثل في إدراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى هدف محدد.

2- تحديد المشكلة: هي ما يعنى وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها عن سواها.

3- تحليل المشكلة: التي تتمثل في تعرف التلميذ على العناصر الأساسية في مشكلة ما واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة.

4- جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: وتتمثل في مدى تجديد التلميذ لأفضل المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

5-اقتراح الحلول: وتتمثل في قدرة التلميذ على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.

6-دراسة الحلول المقترحة دراسة ناقدة: وهنا يكون الحل واضحاً، ومألوفاً فيتم اعتماده وقد يكون هناك احتمال لعدد بدائل ممكنة، فيتم المفاضلة بينهما بناء على معايير تحددها. [1]

[1] محمد عيسى أبو سمور، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج، دار دجلة، عمان ، الأردن، ط1، 2015، ص255.

7-الحلول الإبداعية: قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحلّ مشكلة ولذا يعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف، وللتواصل لهذا الحل تمارس منهجيات الإبداع المعروفة. [1]

1-طريقة المشروع:

تعد طريقة المشروع من بين تلك الطرائق التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات باعتبارها السبيل الأمثل لتحقيق الغاية الإدماجية، وبفضلها يكون المتعلم عنصراً فاعلاً في العملية التعليمية التعلمية، حيث تتاح له فرص التخطيط والتفكير في الفعل التعليمي:

ولهذا فإن" التعلم بواسطة المشروع ينطلق من تصور بيداغوجي ينظر إلى التلميذ على أنه ينبغي عليه بناء معارف بشكل أفضل من خلال ما يحدده لنفسه من أهداف تميز مختلف أنشطته أي، تجعله عنصراً فاعلاً وذا مردودية عالية، عندما ينتج شيئا ما. (كتابة – قراءة- إنجاز تمارين لغوية حسابية... الخ).[2]

إذن فهذه البيداغوجيا تتطلع إلى تحقيق غايات تجعل من المتعلم يطمح إلى التعلم ككل واحد، وتحطم الحواجز بين المواد الدراسية أو النشاطات، وتعرف التلميذ بما يحيط به. وقد جعل في وضعية عمل وإنتاج ومنح قدراً من الاستقلالية، حتى يحقق هدفاً محدداً.[3]

ولهذا فإن تبني هذا النوع من الطرائق في تعليم اللغة العربية لم يكن عبثاً وإنما «يندرج ضمن منظور إضفاء الفاعلية على المادة وتحضير المتعلم لتحمل ما ينتظره في الحياة بصفته راشداً وفاعلاً في مجتمعه، وإذن فمن خلال تدرب المتعلم على إنشاء

---

[1] محمد عيسى أبو سمور، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج، ص256.

[2] خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات . ص185.

[3] وزارة التربية الوطنية: دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص22.

المشاريع صغيرة وإنجازها يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلا». [1]

وللخوض في هذا المشروع لابد من تتبع الخطوات والمراحل التالية:

1)-اختيار المشروع: هي أول خطوة يبتدئ بها المشروع، فهي أهم مرحلة من مراحله بحيث تتوافق مع طبيعة ومستوى المتعلمين، وتحقق غاية وخبرة تفيد المتعلمين في الحياة، وكذلك تتوافق وإمكانيات المتعلم[2].

2)-التخطيط للمشروع: «تعين خطة المشروع على حسن توزيع العمل والاستعداد له والتنسيق للجهود وعدم تشعب نشاط الطلبة، ففي خطة التفكير في وضع الخطة تتوافر لدى الطلبة فرص كثيرة للتدريب على المناقشة وتبادل الآراء والنقد والبناء، ويتم ذلك تحت رعاية وتوجيه المدرس والمدرسة». [3]

3)-التنفيذ: وهو العمل الحماسي التعاوني للتلاميذ فيما بينهم للوصول إلى الهدف المنشود مع تحمل كل فرد مسؤوليته في تنفيذ المشروع، ويكون عمل المعلم هو المراقبة وتوجيه أعمال التلاميذ نحو تحقيق الهدف، ومساعدتهم في حلّ المشكلات التي تعترضهم وتأكيده على تسجيل مشاهداتهم وملاحظاتهم ونتائج تجاربهم وخبراتهم.

4)-تقدير قيمة المشروع: « وهي المرحلة الأخيرة لعرض النتائج المتوصل إليها والكشف عن الحلول التي توصلوا لها لحل المشكلات وكيفية معالجتها وكيف يمكن تسويتها في مواقف متشابهة، كما تجمع المعلومات والخبرات المتنوعة التي اكتسبوها أثناء

---

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004، ص32.

[2] ينظر: رحيم يونس كروالعزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص106.

[3] المرجع نفسه، ص106.

عمل المشروع، وتقدم في صورة تقريرات يكتبونها بصورة فردية أو جماعية وخرائط ورسوم بيانية ونماذج وعينات، مما يقويّ شعور التلاميذ بالنجاح في عملهم». [1]

إن التقيد بهذه الخطوات في إنجاز المشروع، والعمل بها من طرف المتعلمين تصبوا إلى الأهداف الآتية:

1- « إخراج اللغة من الجانب النظري إلى الجوانب التطبيقية، و إضفاء الحيوية عليها.

2- تنمية قدرات المتعلمين على الاختبار والتخطيط والبحث والتعبير

3- تنمية روح التفكير الحرّ، والنقد الموضوعي.

4- الحيازة على روح المبادرة والاعتماد على النفس في البحث والتقصي.

5-تنمية القدرة على اختيار الأفكار وتصنيفها وترتيبها.

6-تنمية القدرة على الحوصلة في منتوج شفهي أو كتابي» [2].

ومما سبق ذكره نخلص إلى أن طرائق التدريس المتمثلة في: (حل المشكلات وطريقة المشروع) التي تبنتها المقاربة بالكفاءات، قد خلصت المتعلم من الجماد الذهني، وحصره للمعرفة على المحيط المدرسي فقط، وساعدته على استثمار كفاءاته، وتوظيف قدراته من أجل حلّ المشكلات التي تعترضه، وهذا ما يزيد من نجاح العملية التعليمية.

---

[1] عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة للنشر والتوزيع، ط1، 1428هـ- 2008م، ص92-93.

[2] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص33.

المبحث الثالث: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.

أولا: التقويم بالكفاءات:

إن لأسلوب التقويم الدور الهام في العملية التعليمية التعلمية، بحيث يعد عنصرا ملازما لسيرورة كل مرحلة تعليمية فهو: « عملية مستمرة ومهمة في العملية التعليمية وهو يعد وسيلة و إستراتيجية في وقت واحد يستخدم فيه المعلم أساليب وأدوات مختلفة وفق قواعد وأسس معينة بغية معرفة النتائج المرغوب فيها»[1]. إلا أن هذا المفهوم لم يعد مجديا أو بالأحرى لم يعد معيارًا تقاس به درجة النجاح والتفوق، لأن العلامة لا يمكن أن تعبر عن قدرة التلميذ وكفاءته.

والتقويم بهذا المنظور هو: « القدرة على إنجاز نشاطات محددة بدلا من استعراض المعارف الشخصية، فالأداءات أو المهارات التي تثري لاكتساب الكفاءة هي أجرأة لهذه الأخيرة»[2]. فبهذا انتقل مفهوم التقويم من كونه مجرد عملية استرجاع للمعارف إلى « إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة» [3].

فما نلاحظه هنا أن التقويم في ظل هذه المقاربة يسعى إلى تقويم القدرة وليس تقويم المعارف، بحيث يستدل على حصول الكفاءة من خلال المؤشر؛ وهو عبارة عن أمارة أو علامة التي تدل على اكتساب الكفاءة.

والتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات يقوم على مفهومين اثنين:

---

[1] سهيلة محسن كاظم القتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق،عمان، الأردن، 2010، ص70.

[2] طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية (أمثلة علمية)، ص79.

[3] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص122.

-**مفهوم الشمولية:** ومعناه أن التقويم يتناول كل عناصر الدّرس من أهداف ووسائل وطرائق، ويتناول كذلك تقويم الأطراف الفاعلة في الدرس.

-**مفهوم الاستمرارية:** والمقصود به أن التقويم مستمر ينطلق من بداية الدّرس إلى آخره لضبط وتصحيح الفعل التعليمي التعلمي[1].

ثانيا: أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

يتخذ التقويم أشكالا وأنواعا عدّة حسب سيرورة الدرس ويقسم إلى ثلاثة أنواع:

1-التقويم التشخيصي:

ويطلق عليه أيضا اسم التقويم القبلي أو الأولي فهو التقويم الأول الذي تبتدئ به فترة التعلم أو الحصة وهو: «إجراء عملي يتم في بداية الفعل التعليمي، للحصول على بيانات ومعلومات عن كفاءات وقدرات ومعارف ومهارات المتعلم السابقة والضرورية لمواصلة التعلم»[2]. فهو عبارة عن عملية رصد لمختلف القدرات والمهارات الموجودة لدى المتعلمين وتشخيصها من أجل أخذ فكرة عن طبيعة المتعلم وتستعمل خلال هذه العملية العديد من الوسائل والطرائق من بينها «الاختبارات التحصيلية، الاختبارات النفسية»[3]، بحيث تسهم هذه الوسائل في «جمع البيانات والمعلومات على التلاميذ بخصوص وضعهم الاجتماعي وظروفهم المدرسية»[4]، كما يستعمل التقويم التشخيصي لأغراض أخرى مثل الكشف عن:

-صناعة المكتسبات المعرفية والمنهجية للمتعلمين قبل الدرس.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط اللغة العربية، ص33.

[2] سعيد عميار، إشكالية تقويم الكفاءة، الباحث، مجلة دورية أكاديمية تُعنى بالتعليمات والعلوم الإنسانية، المدرسة العليا، بوزريعة، الجزائر، ع6، جوان 2012، ص59.

[3] خليل إبراهيم شبر، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص267.

[4] محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس، ص125.

-خلق جوّ التحفيز على التعلم لدى المتعلمين وجعلهم يسهمون في بناء عناصر الدرس[1]

ويقسم التقويم التشخيصي إلى مرحلتين أساسيتين هما:

أ-**تشخيص وصفي Diagnostique descriptif**: ويسعى إلى تحديد مواطن الضعف ومعارف ومهارات التلاميذ ومع اللحظة التي يحدث فيها هذا الضعف وللتمكن من هذا التحديد ينبغي تعيين الخطوات والصعوبات التي يصادفها المتعلم.

ب-تشخيص الأسباب Diagnostique étiologique: بينما هذا الأخير هدفه تشخيص أسباب التعثر اعتمادا على نمطين مميزين من المتغيرات باعتبارها عوامل ترجع إلى المتعلم، وعوامل ترجع إلى العملية التعليمية نفسها[2].

-إن هاتين المرحلتين اللاتين يقوم بهما المعلم تمكناه أولاً من تحديد مواطن الضعف لدى التلاميذ فهو تشخيص موضعي يحدد موضع الخلل أما الخطوة الثانية تحدد له الأسباب التي تؤدي إلى هذا الضعف، وهذا ما يمكن المعلم من معرفة الفروق الفردية بين المتعلمين وتحديد مستواهم المعرفي.

-التقويم التكويني (البنائي):

بعد ملاحظة الأستاذ للصعوبات التي تواجه التلاميذ ومحاولته لإيجاد الحلول اللائقة لها، تأتي مرحلة ثانية للتقويم موالية للمرحلة الأولى هي مرحلة التقويم التكويني تهدف إلى«التعرف على مستوى استيعاب التلاميذ داخل غرفة الصّف، كما أنه يشتمل تقديرات مؤقتة يصل إليها المعلم للتعرف على أوضاع التلاميذ»[3].

---

[1]وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط اللغة العربية، ص34.

[2]المرجع السابق، سعيد عمير، إشكالية تقويم الكفاءة، ص59.

[3]نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصّفي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2001، ص87.

ومدى مسايرتهم لمراحل التدريس وتكون هذه العملية أثناء«العملية التعليمية-التعلمية- أي أثناء بناء التعلمات- ويندرج في صميمها، ويقصد به التعرّف المستمر على تحصيل المتعلمين وكيفية تدرجهم في التعلّم، ويرمي بذلك إلى قياس مدى تمكنّهم من الأهداف المرحلية»[1]. بحيث تبدأ إجراءات هذه المرحلة التقويمية من «الوقوف عند فترات التعديل بالنسبة للوضعية المشكلة التعلمية، مع الحرص على تطابق الإنجاز المنتظر مع المعايير المحددة ويعتبر ذلك بمثابة إدماج جزئي وإدماج المركبات (أو استثمار المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة تخصّ جانب أو جوانب من الكفاءة الختامية)؛ أي معالجة وضعيات مشكلة تعلمية مشابهة تمكن من معاينة مدى تحكم المتعلمين في إدماج مكتسباتهم الجديدة وتوظيفها»[2]. ففي هذه المرحلة يقوم الأستاذ بفحص جزئي للتلاميذ يحدد من خلاله مدى تحكمهم في المعلومات التي يتلقونها وكذلك قدرتهم على توظيف وإدماج مكتسباتهم في وضعيات أخرى جديدة.

ولعل هذا النوع من التقويمات يساعد المعلم في تحديد وضبط الأهداف التعليمية المراد الوصول إليها في آخر المطاف والتي من خلالها:

-يتحقق من مدى مسايرة التلاميذ للدرس ومواكبته.

-يدخل إجراءات بتعزيز وتعديل جانب من الدرس سواء تعلق الأمر بالمحتوى أو الطريقة أو الوسائل.

-يوجه بعض المتعلمين ويساعدهم على معالجة نقصهم[3].

---

[1]محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص294.

[2]طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية (أمثلة علمية) ، ص78.

[3]وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط للغة العربية، ص34.

3-التقويم التحصيلي(الختامي):

تعد مرحلة التقويم التحصيلي أو ما يسمى التقويم النهائي، آخر مراحل التقويم، وتكون هذه المرحلة في نهاية الدرس أو في نهاية مرحلة تعليمية، يجريها المعلم قصد اختبار تعلمات المتعلم والتأكد من النتائج المتوصل إليها، بالإضافة إلى قياس نسبة التحصيل لدى التلاميذ وهي مرحلة « تحدد درجة تحقيق المخرجات الرئيسة لتعلم مقررها».[1]

وتنفرد هذه المرحلة عن غيرها من المراحل الأخرى كونها تستهدف «الكفاءة الختامية المنتظر اكتسابها من طرف المتعلمين في نهاية فترة تعليمية أو طور أو مقرر دراسي فهو يرمي إلى تيسير مكتسبات المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية للتعرف على مدى بلوغه الملمح المستهدف في نهاية مرحلة أو طور أو سنة».[2]

ويستعين المتعلم في هذه المرحلة بمجموعة من الأدوات والوسائل التي يستخدمها للتحقق من اكتساب المتعلم للكفاءة، والتي تتمثل في «الاختبارات التحصيلية بكافة أنواعها(الموضوعية، المقالية، الشفوية، الأدائية، المعيارية....الخ) ».[3]

التي تسمح له ببلوغ الأهداف المسطرة، بحيث « يحقق النتائج النهائية ويكشف عن مدى التحكم في الكفاءات القاعدية المحددة، كما تسمح بالانتقال إلى درس أو مستوى أو مقرر آخر».[4]

---

[1] أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص40.

[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل بيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص295.

[3] يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنتاج العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع11، ماي 2007، ص20.

[4] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط اللغة العربية ، ص34.

نرى بأن هذه المرحلة هي أهم مرحلة من مراحل التقويم لأنها تمثل:" دورًا حاسمًا في مسار التلميذ التعليمي، وتكمن خطورته في كونه أساس التوجيه المدرسي للتلميذ يتوقف على مدى مصداقية هذا التقويم فيقدر ما يكون التقويم التحصيلي سليما وصادقا بقدر ما يكون التوجيه صحيحا وفعالا"[1].

ثالثا: خصائص التقويم بالكفاءات:

يتسم التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات بجملة من الخصائص، في النقاط الآتية:

إن الهدف الأساسي لهذا النوع عن التقويم هو قياس قدرة المتعلم على انجاز نشطات مختلفة تدل اكتشاف الكفاءة.

إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين أو حق كشوف التلاميذ يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني

تتم تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي علمي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضية) و بين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى أو على مستوى لآخر.

يتم تقويم التلاميذ في وضعيات مشكلة تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع المعيشي.

يتم تقويم البرامج الدراسية و المهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدلا من المحيط الدراسي.

إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم و كذا الأدوات و الوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي دون التركيز عليه[2].

و بناء على جملة الخصائص التي يتميز بها التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات يتضح لنا جليا الفرق التاسع بين التقويم من المنطلق التقليدي و التقويم في الكفاءات

---

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص295.

[2] بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات–دراسة ميدانية بولاية ميلة– مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة،2007–2008،ص113.

إذ ينصب اهتمامه بتقويم أداء الفرد و قدرته في عرض مكتسباته و توظيفها، بدل تقويم نسبة التحصيل المعرفي كما هو حاصل في التقويم بالأهداف و هذا ما سيبينه الجدول الآتي: [1]

التقويم بالمظور التقليدي	التقويم بمنظور المقاربة بالكفاءات
– القدرة على تخزين و التكديس و استعراض المعارف النظرية للظهور بالتفوق و النجاح. – اختيارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفضه. – يبرهن على النجاح الدراسي بمنح الشهادة – تركيز الاهتمام على الانتقال من مستوى إلى آخر في إطار جهود مشتركة. – التقويم مرتبط بنسبة النجاح. – التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي – المعلم هو الذي يصدر ملاحظته و مبادرته.	– القدرة على جودة الأداء و تجنيد المكتسبات و استثمارها ضمن وضعية جديدة لها دلالة بالنسبة للتلاميذ – اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات. – تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد. – التركيز يقوم على قياس بناء الكفاءات بين المستويات في شكل عمودي و أفقي (إدماجي) – التقويم مرتبط ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي تطبق فيه. – التقويم يشتمل على كل الوسائل التي تمكن عن معرفة مؤتمر الكفاءة – خضوع الملاحظة و المقابلة إلى مستلزمات المقاربة نفسها.

[1] خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص191–192.

الفصل الثاني:

المعاينة الميدانية لتعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثالثة متوسط.

1- تقديم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.

2- الدراسة الميدانية.

1-تقديم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط وفق المقاربة بالكفاءات:

تحتل اللغة العربية مكانة بارزة، بين سائر اللغات وذلك لما تمتلكه من مقومات وخصائص ميزتها عن سواها من اللغات الأخرى، فهي تمثل محّل استقطاب لمختلف الدراسات العربية والغربية بوصفها: «لغة عالمية فيها ما تفتقر إليه الأمم في كل الأزمنة والأمكنة من ألفاظ ومعانٍ وأخيلة بحيث يجدون الناس ما يفتقرون إليه» [1] وفي هذا الصدد يقول هنري أوسيل «لكي تتطور التربية في فرنسا ينبغي للغة العربية أن تكون لغة ثانية حتى يتعلم الطالب الفرنسي من العربية عمق التفكير» [2].

فاللغة العربية تزخر بثراء لغتها، وغزارة مادتها، وعذوبة ألفاظها، وجمال عباراتها لأنها استطاعت أن تستوعب «التراثين العربي والإسلامي، كما استوعبت، ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات القديمة كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية...إلخ، كما نقلت إلى البشر في فترة ما أسسّ الحضارة، وعوامل التقدم في العلوم الطبيعية والرياضيات والطب والفلك والموسيقى» [3].

كما تصنف أيضا اللغة العربية ضمن اللغات السامية، التي استطاعت أن تواكب التطور بشقيه: التاريخي والحضاري محافظة على كيانها ووجودها، ويعدّ القرآن الكريم خير حافظ للغة العربية على مر الأزمنة والعصور، فهي اللغة التي حباها الله عز وجل،

---

[1] محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2001، ص 25.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2004، ص 20.

[3] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 112.

ومنها وفضلها على غرار اللغات الأخرى لتكون لغة كتابه العزيز: يقول عز من قائل: ﴿نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ ١٩٣ عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ ١٩٤ بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ﴾[1].

ومن هنا اكتست اللغة العربية قدسيتها، و استطاعت مع هذه المقدسات «أن تعبر أفاق الجزيرة العربية إلى دول شتى وممالك عديدة وهي في انتقالها إلى تلك البلاد و تحملها كتاب الله و دعوته ثم وهي تحمل كتاب الله و دعوته حملت معها من قوة ورصانة فهي حين تهبط واديا خضرا خصب رقت أساليبها وعذبت ألفاظها وحين تعلو جبلا أو تنزل صحاري جزلت عبراتها و تضخمت ألفاظها» .[2]

واستنادا إلى جميع هذه العوامل والمقومات متضافرة، ولما كانت اللغة العربية هي لغتنا الرسمية والوطنية التي يتم تعليمها في المدارس، فقد زاد الاهتمام بها من قبل واضعي المناهج الدراسية نظرا لدورها الفاعل داخل «العملية التعليمية برمتها، فهي بوابة استقبال المتعلم للمعرفة الجديدة في كل العلوم والمعارف التي يتلقاها أو يتعامل معها» [3].

فلهذا كان من الواجب الاعتناء بها والبحث عن أنجع السبل والطرائق لتعليمها لكن ما يؤاخذ على اللغة العربية اليوم هو ما شهدته من تدني في مستوى تعليمها وتعلمها يقول عبده الراجحي واصفا وضع العربية اليوم: «نحن لا ننكر أن العالم العربي يدرك أهمية اللغة العربية وخطورته، ولكننا لا نستطيع أيضا أن نتغافل عن الحقيقة الموضوعية الماثلة، وهي أن تعليم اللغة العربية لأبنائها ليس في وضع ملاءم بل هو في حالة حرجة

---

[1] الشعراء، الآية 195.

[2] محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، 1420هـ،2000م، ص 169.

[3] حاتم حسين البصيص، تنمية معارف القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011م، ص 18.

حقًا بحيث أصبح يمثل «مشكلة» موضوعية لا مجال لإنكارها ويجب بحثها ومواجهتها» [1].

ولمواجهة هذا التدني و التدهور على مستوى اللغة العربية، كان لابد من انتهاج مناهج جديدة كفيلة بإحداث الفارق، والارتقاء باللغة العربية، لأن الطرائق القديمة قد أثبتت فشلها في تدريس اللغة العربية، «لأنها تدرس فروع العربية معزولة عن بعضها البعض ولا يحرصون على وحدة اللغة وتكامل فروعها، فعند تدريس القراءة يغفلون الإملاء والبلاغة، وعند تدريس القواعد يغفلون التعبير والآداب» [2].

1- تدريس القراءة ودراسة نصّ وفق المقاربة بالكفاءات:

إن القراءة هي الوسيلة الفعالة، والمخرج الوحيد الذي يمكن من خلاله الخروج من الظلمات إلى النور، فالقراءة هي المعيارالاساسي الذي تقاس به ثقافة الشعوب وحضارتها العقول وبها أيضا تزدهر الأمم وترقى العقول و تنار الدروب.

والدليل على ذلك أن أول آية أنزلت من السماء، على رسول الله (صلى الله عليه وسلم)، هي سورة العلق، قال تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ۝١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ۝٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾[3].

لهذا فإن مناهج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، أولْى عناية فائقة بنشاط القراءة، فهو المركز الذي تدور حوله أنشطة اللغة العربية، بالإضافة إلى أن هذا النشاط يمثل محور المقاربة النصيّة التي تتخذ من « النص بمختلف أشكاله الحكاية المقطوعة الموزونة الحوار النشر بمختلف أنماطه: الإخباري، الحواري، الوصفي، منطلقا

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1990، ص 77.

[2] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 1427هـ، 2007م،ص 40.

[3] سورة العلق، الآية [1-5].

لجميع الأنشطة اللغوية ومحلية لممارسة الفعل التعليمي من أجل إكساب المتعلم المهارات اللغوية اللازمة للوصول به إلى التحكم في مختلف الكفاءات المستهدفة» [1].

1-1-تعريف القراءة:

عرف القاموس المنجد في اللغة والأعلام، عمادة القراءة على النحو الآتي: « قرأ قراءة وقرآنًا، وإقترأ الكتاب: نطق بالمكتوب فيه، وألقى النظر عليه وطالعه، وقرأ قراءة عليه السلام: أبلغه إياه، ويقال في الأمر منه: (أقرأ عليه السلام)، وتعديته بنفسه فلا يقال اقرأه.

أقرأه إقراء الرجل جعله يقرأ، استقرأ استقراء، فلانًا، طلب إليه أن يقرأ، وقرأ الأمور: تتبعها لمعرفة أحوالها وخواصها» [2].

وقد شهد مفهوم القراءة معان كثيرة و تعاريف عديدة، وهذا راجع إلى التطور الذي عرفته المجتمعات خلال الآونة ممَّا انعكس على مفهوم القراءة.

حيث كانت القراءة قديما مقتصرة على: « قدرة القارئ على النطق بالألفاظ والعبارات بصوت مسموع، سواء فهم ما يقرأ أو لم يفهم، وسواء أحسّ السامع من قراءاته بالمعنى أو لم يحسّ منه)» [3].

وقد اختفى هذا المفهوم للقراءة، وحلت محلّه مفاهيم أخرى تناسب تطور الحياة بحيث أصبحت تعني:

---

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي، ص 122.

[2] عبد اللطيف الصوفي، فن القراءة (أهميتها، مستوياتها، مهاراتها، أنواعها)، دار الوعي، الرويبة، الجزائر، ط 4، 1430هـ، 2009م، ص 31.

[3] علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، دار المسيرة ، عمان، الأردن، ص 24.

«نشاط فكري، وبصري يصاحبه إخراج صوت وتحريك شفاه في أثناء القراءة الجهرية أو يصاحبه تحريك شفاه دون إخراج صوت أثناء القراءة الصامتة من أجل الوصول إلى فهم المعاني والأفكار التي تحملها الرموز» [1].

كما عرفت أيضا بأنها: « عملية عقلية تفاعلية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعنى والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد والحكم والتذوق وحل المشكلات» [2].

وعليه فإن مفهوم القراءة بداية، كان مجرد عملية ميكانيكية، تهدف إلى التعرف على الحروف وربطها ثم نطقها، لكنها في الحقيقة تتعدى تصّور الآلية، لتصل بعد ذلك إلى العقلية.

وتنقسم القراءة إلى نوعين:

أ- القراءة الصامتة:

القراءة عملية فكرية لا دخل للصوت فيها، لأنها حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة، وليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا عملاً إضافيا.

والقراءة الصامتة يظهر فيها انتقال العين فوق الكلمات وإدراك القارئ لمدلولاتها بحيث لو سألته في معنى ما قرأه لأجابك، وإذًا فهي سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة[3].

---

[1] رسمي علي عابد، ضعف التحصيل الدراسي (أسبابه علاجه)، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 1429هـ- 2008م، ص 136.

[2] علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ص 187.

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، النيل، القاهرة، مصر، ط14، ص 62.

والقراءة الصامتة هي القراءة الطبيعية المستعملة في الحياة لكسب المعرفة وتحقيق المتعة وإليها يصير القارئ فيها يقرأ غالبا، وعليها يعتمد في حياته العملية وبها تتاح الفرصة الواسعة لترقية الفهم وتوسيع مجاله[1].

ولعل لهذه القراءة أهمية بالغة سنذكرها في نقاط أهمها:

-أنها الوسيلة الطبيعية التي يجدها الإنسان سهلة الاستخدام في اكتساب المعارف فهو يلجأ إليها دائما في جميع الأماكن والأحوال ويمارسها جالسًا ومضطجعًا وأمام الناس وفي المكتبات العامة وفي حجرات النوم وفي الباص... ونحو ذلك.

-قائمة على الالتقاط البصري السريع للكلمات والجمل دون الحاجة إلى إظهار كل الحروف، ولهذا كانت أكثر اقتصادا في الوقت[2].

-والقراءة الصامتة ضرورية لإجادة القراءة الجهرية، إذ ينبغي أن تسبقها إقرارًا للمعنى في ذهن القارئ، وتسهيلا لسلامة النطق بالكلمات والعبارات[3].

ب- القراءة الجهرية:

« القراءة الجهرية هي التعرّف على الرموز المطبوعة، وفهمها ونطقها بصوت مسموع مع الدقة والطلاقة، وتجسيد المعاني» [4].

وللإلمام أكثر بهذا المفهوم سنتطرق إلى تعريف آخر، يوضح لنا هذه العملية:

« القراءة الجهرية تعنّى العملية التي يتم فيها ترجمة الرموز الكتابية... وغيرها إلى ألفاظ منظومة وأصوات مسموعة متباينة الدلالة حسب ما تحمل من معنى، وهي إذا تعتمد على ثلاثة عناصر هي:

---

[1] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، روبية، الجزائر، الطبعة13 ، 1433هـ- 2012م، ص 87.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 64.

[3] علوي عبد الله الطاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، ص 29.

[4] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 141.

-رؤية العين للرمز.

-نشاط الذهن في إدراك معنى الرمز.

-التلفظ بالصوت المعبّر كما يدل عليه الرمز» [1].

فالقراءة الجهرية لا يقوم لها أساس، إلا بقيام هذه العناصر متواشجة، ولا يستقيم معناها إلا باستقامة وسلامة أعضاء هذه العملية، ومن هنا اكتست أهميتها التي جعلتها:

1- « أحسن وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى.

2- أنها وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق.

3- وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ ذوي الخوف والتهيب، وعلاج هذا الداء فيهم.

4- تعدّ التلاميذ للمواقف الخطابية، ولمواجهة الجماهير، والحديث إلى الجماعة» [2].

وتتم هذه العملية «بتحريك أعضاء التصويت (الحنجرة، اللسان، الشفتان) لإخراج الأصوات التي ترمز إليها الحروف أو الكلمات أو الجمل بعد رؤيتها والانتقال إلى مدلولاتها وهي تتطلب جهدًا ووقتا أكثر من القراءة الصامتة» [3].

1-2-الأهداف التعليمية لنشاط القراءة ودراسة نصّ: يهدف نشاط القراءة ودراسة النص إلى تحقيق الأهداف التعليمية الآتية:

يقرأ النصوص مشكولة نسبيا قراءة إعرابية مسترسلة وصحيحة بأداء معبر.

- يستعمل إستراتيجية القراءة السريعة (القراءة الانتقائية أثناء بحثه عن المعلومات.

---

[1] علوي عبد الله الطاهر، تدريس اللغة العربية، ص 30- 31.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 69.

[3] رسمي علي عابد، ضعف التحصيل الدراسي، أسبابه وعلاجه، ص 142.

- يرغب في المطالعة الحرة ويتفاعل مع النصوص[1].
- يحدد خصائص كل نمط من أنماط النصوص المقررة.
- يكتسب زادًا جديدًا من المفردات والصيغ.
- يميز بين النص العلمي والنص الأدبيّ.
- يعين بعض خصائص النص الأدبي.
- يدرك وظائف بعض الأساليب البلاغية[2].

1-3-خطوات تدريس القراءة ودراسة نص للسنة الثالثة متوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات:

إن القراءة هي أول نشاط تبتدا به الوحدة التعليمية للمرحلة الثالثة من التعليم المتوسط، حيث تقدر مدتها الزمنية بثلاث ساعات.

وقبل أن نقترح طريقة تناول هذه الحصة لابد من الإشارة أولاً إلى كون تقديم حصص اللغة العربية يعتمد المقاربة النصية، « وتعني اتخاذ النص محورًا لكل التعلمات التي تدور حوله جميع الأنشطة: قراءة، تعبير، مطالعة وتتم من خلاله دراسة الظواهر النحوية والصرفية والإملائية» [3].

1- يبدأ المدرس الحصة بوضعية انطلاق مناسبة قصد إثارة دافعية المتعلمين للتعلم وقد تكون هذه الوضعية أسئلة أو حدث طارئ أو خبرا من الأخبار، فكلما كانت وضعية الانطلاق ملائمة كانت الدافعية للتعلم أكبر.

---

[1] وزارة التربية الوطنية المعهد الوطني لتكوين المستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص 16.

[2] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط، ص 23.

[3] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ص 16.

2- يكلف المدرس المتعلمين بالقراءة الصامتة مع الحرص على أن تؤدي وفق قواعدها وتكون متبوعة بأسئلة استكشافية لمراقبة الفهم العام للنص المقروء ومعطياته البارزة، وقد تستخلص الفكرة العامة بعد هذه الأسئلة مباشرة.

3- يقرأ المدرس النص قراءة جهرية معبرة يراعي فيها النطق السليم، وتمثيل المعاني لأنه القدوة الحسنة للمتعلمين.

4- يطلب المدرس من المتعلمين قراءة النص بادئا بأجودهم، ثم ينتقل إلى آخر بحيث تكون القراءة متتابعة، ثم يتلوه ثالث... وهكذا مع ضرورة إتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن من المتعلمين مع تصويب الأخطاء وفق صور التصويب المعروفة.

5- يقسم النص بتوجيه من المدرس إلى فقرات أو وحدات تقرأ الفقرة الأولى، وتذلل الكلمات المفاتيح[1].

6- وللمدرس أن يتبع في شرح المفردات ما يأتي:

- محاولة فهم معنى الكلمة من خلال السياق، وهذه أنسب الوسائل التي يجب أن يتعلمها المتعلم بداية.
- محاولة فهم الكلمة من خلال استخدام المعجم اللغوي الميسر.

7- تناقش الفقرة المقروءة عن طريق طرح أسئلة دقيقة متدرجة تتوج باستخلاص الفكرة الأساسية ومطالبة بعض المتعلمين بتلخيصها، مع ضرورة الاستعانة ببعض المبادئ الأدبية الأولية الواردة في الفقرة، لتوضيح المعاني وتقريبها إلى الأذهان وبيان أثرها في الكلام.

وهكذا تتناول باقي الفقرات.

يلخص النص شفويا قصد الربط بين مختلف الفقرات بلغة سليمة.

يستخلص المغزى من النص ببيان خصائصه.

---

[1] المرجع السابق، وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمنهاج سنة الثالثة من التعليم المتوسط،ص 17.

1-4-تصميم لدرس في القراءة ودراسة نص في هذه المرحلة في ظل المقاربة بالكفاءات:

الوحدة التعليمية(12):المسرحية. المستوى: الثالثة متوسط.

النشاط: قراءة ودراسة نص. السند: الكتاب المدرسي ص118.

الموضوع: كلومبس والبحر المدة: ساعة.

الكفاءة المستهدفة: القدرة على التحكم في القراءة الصحيحة مع تمثيل المعنى والالتزام بقواعد اللغة.

مؤشر الكفاءة: القدرة على:- القراءة السليمة المعبرة على المعنى.

-معرفة المسرحية

-معرفة تهكم البحارة وضجرهم، معرفة رفع كرستوف المعنويات طاقمه

-معرفة أدلة كرستوف على قرب اليابسة، وتسييره للبحارة.

- تحقق وعد كلومبس وفرحة طاقمه.

-القدرة على إنجاز التطبيقات دون أخطاء.

سيرورة الحصة	وضعيات وأنشطة التعلم	أهداف التعلم الوسطية	التقويم
وضعية الانطلاق	تقديم الوحدة:" كريستوف كلومبس" رحلة مغامرة اكتشف القارة الأمريكية، وفي هذه المسرحية تصوير لجانب عن مغامراته البحرية تقديم الدرس: هل تعرفون المسرحية	أن يتعرف عن المسرحية	التقويم المبدئي تعريف المسرحية
مرحلة بناء التعليمات	البناء الفكري: قراءة صامتة للنص. أسئلة مراقبة الفهم العام: اقترح عنوانا آخر للنص؟ متى سافر كرستوف لإنجاز مشروعه؟ هل كانت مغامرته نزهة؟ هل كانت مشكلة البحر وحده؟	أن يصوغ الفكرة العامة للنص	التقويم البنائي

	ما ي الفكرة التي تعالجها المسرحية؟ الفكرة العامة مسرحية اكتشاف كريستوف كلومبس لأمريكا بفضل مغامرته وقيادته الرشيدة لبحارته. قراءة نموذجية: من الأستاذ ثم قراءة أحسن التلاميذ وأجودهم أداء، ثم قراءات فردية من التلاميذ فقرة فقرة. المناقشة والتحليل واستخلاص المعطيات: الفقرة الأولى:{من قول الكاتب: كولومبس إلى قوله شمس ولا قمر} قراءتها. حول ماذا دار الحوار بين الشخوص هنا؟ علام يعبر كلام البحارة؟ مم كانوا يتذمرون ويشتكون؟ الفكرة الأساسية1: سأم طاقم السفينة وتهكمهم من القائد كلومبوس. الفقرة الثانية:{كلومبوس: صبرا... حيانك} قراءتها. لم تكلم كلومبوس معهم؟ بماذا مناهم أو وعدهم في كلامه. هل كانوا متقبلين لكلامه؟ ما سبب عدم اقتناعهم بقوله؟ الفكرة الأساسية2: رفع كولومبوس معنويات طاقمه ومواساتهم بالنتائج والثمرات المتوخاة من المغامرة. الفقرة الثانية:{بحال... من جديد} قراءتها. ماذا رأى البحار وهو صاعد؟ هل صدق نفسه؟ ما العبارات الدالة على ذلك؟ ما دليل: إن الأرض تعانفنا. الفكرة الأسسية3:أدلة كريستوف على قرب اليابسة وتحقق وعد كولومبوس وفرحة طاقمه بعد جهد	يثبت التلميذ مكتسباته وإبداعاته	

	وعناء. المغزى العام من النص: قال الإمام الغزالي رحمه الله. إن الأزمة تلد الهمة، ولا يتسع الأمر إلا إذا ضاق. البناء الفني: نمط النص الحواري إنشائي عمد فيه الكاتب إلى الإنشاء الذي يناسب الحوار في قالب مسرحي لمغامرة خاضها مكتشف عظيم وجاءت الأفكار واضحة وموضوعية مترابطة وعباراته موجزة مفهومة استعمل فيها التشبيه (ثم تلاشت كأنها سراب) تقريبا لصورة أحداث المسرحية كما استعمل الطباق توضيحا للمعنى.(عرضت# تلاشت)		

.[1]

2- تدريس قواعد اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات:

يقول ابن مالك في ألفيته:

«علوم اللغة العربية عبارة عن أثنى عشر علمًا مجموعة في قوله:

نحوّ وصرّف عروض ثم قافية وبعدها لغة قرض وإنشاءٌ

خطٌّ بيانٌ معاني مع محاضرةٍ والاشتقاق لها الآداب أسماء» [2].

نجدّ أنّ النحوّ والصرف هو أولى علوم العربية، وهذا لأنه يمثل مركز ثقل بين فروع اللغة العربية، كما يمثل الدعامة القاعدية للغة العربية، وهو مايعرف بقواعد اللغة التي

[1] الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، ص124.

[2] أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ص 4.

تمثل وسيلة لغاية كبرى تسعى إلى تقويم اللسان وحفظه من اللحن والخطأ، وهي وسيلة كذلك لضبط التعبير والكلمات ضبط صحيحًا، وتعويد المتكلم على القراءة الصحيحة السليمة.

وقد كان العرب قديما أول من ارتأى ضرورة وضع الأحكام والضوابط النحوية وهو ما يسمى "بالتقعيد للغة العربية" وقد كان الإمام علي كرمّ الله وجهه أول من أشار على أبو الأسود الدؤلي، لوضع قواعد النحو العربي، خشية منه من ضياع العربية وتحريف القرآن الكريم، عندما تفشت ظاهرة اللحن واختلطت العرب بالأعاجم واختلفت الأجناس.

وهذا ما جعله محط اهتمام المناهج الدراسية، كما أولاه المعلمون عناية فائقة لأن الإلمام بقواعده ومعرفتها وحسن توظيفها، هو حقًا امتلاك لناصية اللغة العربية.

فماهي القواعد النحوية والصرفية، وما الطريقة المعتمدة لتدريسها، وما الخطوات المنتهجة في ذلك:

2-1- تعريف النحو والصرف:

1-1-تعريف النحو:

أ-لغة:

جاء في لسان العرب مادة (نحوَ): النحو إعراب الكلام العربي، والنحو القصدّ، والطريق، ويكون ظرفا ويكون اسما، نحاه، ينحوه، وينحاه نحوا وانتحاء، ونحو العربية منه، إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع، والتحقير التكبير والإضافة والنسب وغيره ذلك، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها[1]

[1] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط1، م ج6، 1997م، مادة (ن، ح، و) ص 155.

في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، أو أن تسدّ بعضهم عنها رُدّ به إليها، وهو في الأصل مصدر شائع أي نحوتُ نحوا كقولك قصدت قصدا[1].

ب- اصطلاحا:

يعرف الجرجاني النحوّ اصطلاحا فيقول هو: «علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، وقيل النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده» [2].

1-2- تعريف الصرف:

أ- **لغة:** التعبير ومنه: تصريف الرياح، أي تغيرها.

ب- اصطلاحا بالمعنى العملي: تحويل الأصّل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعانٍ مقصودة لا تحصل إلا بها كاسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل، والتثنية والجمع إلى غير ذلك، وبالمعنى العلمي: علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلمة، التي ليست بإعراب ولا بناء وموضوعه الألفاظ العربية من حيث الصحة والإعلال والأصالة والزيادة ونحوها[3].

1-3-تعريف قواعد اللغة:

«هي القوانين التي يتركب الكلام بموجبها من الجزاء مختلفة: القوانين الصوتية المتصلة بلفظة الكلمة أو مجموعة من الكلمات ، والقوانين الصرفيّة المتصلة بصياغة

---

[1] المرجع السابق، ابن منظور، لسان العرب، ص 156.

[2] الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، منشورات محمد علي بيوض، ط1، 2000م، ص 236.

[3] عبد الله محمد النقراط، الشامل في اللغة العربية، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2003م، ص 122.

الكلمة وما يسبقها أو يليها من لصقات والقوانين النحويّة المتصلة بنظم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها»[1].

2-2- أهداف تدريس قواعد اللغة:

يعد تدريس القواعد (الظاهرة اللغوية) من أسمى الأهداف التي يصبو المعلم إلى تحقيقها أثناء هذه المرحلة، بحيث تتلخص في جملة من الأهداف نذكرها كالآتي:

- «تعريف الطالب بأساليب العربية وتعويده، إدراك الخطأ فيما يقرأ أو يسمع أو يتحدث قراءة وكتابة.
- ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.
- تطبيق القواعد النحوية عمليا قراءة وكتابة ومحادثة.
- تضع القواعد أسسا دقيقًا للمحاكاة، كما تعمل على تكوين العادات اللغوية الصحيحة حتى لا يتأثروا بالعامية.
- تمكين الطالب من التعبير الشفوي والكتابي وفق قواعد اللغة» [2].
- «تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ، إذ يحملهم ذلك على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات، والتراكيب والجمل، والألفاظ.
- تعميق ثروتهم اللغوية، عن طريق ما يدرسونه من نصوص وشواهد أدبية، تنمي أذواقهم، وتقدرهم على التعبير السليم كلاما وكتابة.
- زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم، وزيادة قدرتهم أيضا على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها» [3].

---

[1] ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مج 3، ط3، مادة (ق ع د)، ص 361..

[2] فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط1، ص 210.

[3] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، ص 334.

2-3- طريقة تدريس قواعد اللغة العربية:

إن الطريقة التي تنتهجها المقاربة بالكفاءات في تدريس قواعد اللغة العربية، تربط بين النصوص والقواعد وذلك باعتبار أن «اللغة وحدة متكاملة يعني عدم الفصل بين فروعها، ممّا يستلزم تدريسها من خلال النصوص المقرّرة تطبيقها لمنهج المقاربة النصية» [1].

وهذا ما يميزها عن الطرائق التقليدية لأنها «تمزج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبّي متكامل، وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب، وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب، زيادة على أنها تعتمد القراءة وتجعلها مدخلا للنحو، وتجعل عن تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل، وإن مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي بطبيعة الحال إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصه الإعرابية» [2].

2-4- خطوات تدريس قواعد اللغة:

1- التمهيد:

يمهد الأستاذ لموضوع النص المختار بإثارة أذهان التلاميذ، ويكون التمهيد بقصة، أو غرض مشكلة تتطلب حلا، أو بأسئلة، تتناول بعض القواعد التي لها علاقة بموضوع الدرس الجديد...إلخ.

2- عرض النص:

ويعرض النص المتضمن للأمثلة من المراد تناولها، ثم توجه أسئلة تكون إجابتها أمثلة صالحة للدرس، فإن كانت الأمثلة غير كافية من حيث شموليتها للحالات المراد

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة متوسط، ص 24.

[2] طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،دار الشروق، عمان، الأردن،ط1، 2003 ص 196.

معالجتها، يعزز بأمثلة أخرى على أن تكون تامة المعنى واضحة المقصد وليست من الجمل الجافة، أو العبارات المتكلفة ولابد أن تدون مصنفة حسب الضوابط التي تحكمها، وإن تضبط الكلمات المقصود ة بالشكل التام.

3- المناقشة:

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، وما يجمع بها خصائص تعبيرية وتشمل الموازنة نوع الكلمة ونوع إعرابها ووظيفتها المعنوية وموقعها بالنسبة إلى غيرها.

4- الاستنباط:

وتتعلق 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، ولابد أن تعقب كل قاعدة جزئية استنتجها المتعلمون بتطبيق فوري لتثبيت الحكم المستنتج في أذهانهم، ويدون الأستاذ الأحكام المستنبطة على السبورة بالتدرج، وبخط واضح، ولا ينقل التلاميذ القاعدة العامة المستخلصة إلا بعد إجراء التطبيقات الفورية على أجزائها، وقراءتها وينبغي اشتراك المتعلمين في كل اكتساب أو استنتاج[1].

5- التطبيق:

يعتبر التطبيق على الأبواب المدروسة، وسيلة من وسائل التقويم، ويمثل الجانب المهاري إذ يتيح للمتعلم الممارسة الواعية للغة والدراية القائمة على الفهم.

---

[1] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، دائرة البرامج والدعائم التكوينية، الحراش، الجزائر، ص 22.

وعليه فإن التطبيق عند دراسة قواعد اللغة ينقسم إلى قسمين: (تطبيق جزئي، تطبيق كلي):

أ- **التطبيق الجزئي:** ويسير مع الدرس، ويكون عقب استنتاج كل حكم جزئي من أحكام القاعدة العامة للدرس ويهدف إلى تثبيت الأحكام الجزئية في أذهان التلاميذ فور الحصول عليها، ويكون في صورة تمارين خفيفة وسريعة تبين مدى قدرة التلميذ على التعلم ومسايرته للدرس.

ب- التطبيق الكلي: ويدور حول القاعدة العامة التي تجمع أحكام الدرس الجزئية، ويجري داخل القسم، وفي المنزل، ويأتي بعد نهاية الدرس، واستنتاج قواعده، ولابد أن يراعي في التطبيق التدرج والوضوح لأنه هو المعيار الذي يبين لنا مدى قربنا أو بعدنا عن الأهداف التي سطرناها[1].

[1] المرجع السابق، وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، دائرة البرامج والدعائم التكوينية، الحراش، الجزائر، ص 22- 23.

2-5-تصيم لدرس الظواهر اللغوية -في هذه المرحلة- في ظل المقاربة بالكفاءات:

الوحدة التعليمية(12):المسرحية. المستوى: الثالثة متوسط.

النشاط: الظاهرة اللغوية. السند: الكتاب المدرسي ص118.

الموضوع: أسلوب الاستفهام والجواب المدة: ساعة.

الكفاءة المستهدفة: معرفة الاستفهام وتعداد أدواته وبيان معاينتها.

مؤشر الكفاءة: التحكم في توظيف أدوات الاستفهام والإجابة عنها.

سيرورة الحصة	وضعيات وأنشطة التعلم	أهداف التعلم
وضعية الانطلاق	مراجعة أحكام الدرس السابقة: ما هو النداء وما هي أدواته؟ كيف يعرب النداء؟ تقديم الدرس: ماذا نفعل إذا جعلنا معلومة؟ اليوم نتعرف على تقنيات السؤال والجواب؟	يبحث التلميذ مكتسباته ويدعمها
مرحلة بناء التعلم	عرض الأمثلة: 1-متى نجد اليابسة أيها القائد؟ 2-ما يكون حال أسرتي من بعدي؟ 3-متى يهيئ لنا سبيل الرّجوع؟ 4-أولم ترى منذ أيام أسرابا من الطيور؟ 5-كيف تعيش أسرتي من بعدي؟ 6-لكم يوما دامت الرحلة؟ 7-إني أمل ببيت على هذا الألواح؟ المناقشة والتحليل: قراءة الأمثلة نموذجيا وفرديا. عدد المثال الأول... ما نوع هذا الأسلوب؟ ما الذي يطلبه البحار من قائده؟ علام يدل الاستفهام؟ هل جاءت الأدوات متشابهة؟ فما هي أهم أدواته؟ الاستنتاج:	يناقش الأمثلة ويصل إلى استخلاص القواعد التي تتبنى عليها الحصة بنفس التحليل والتعليل

	تعريف الاستفهام: الاستفهام أسلوب تطلب به شيئا معينا، وعناصره أداة الاستفهام والمستفهم عنه ونقطة الاستفهام. أدوات الاستفهام: 1-الاستفهام حرفان هما: هل، الهمزة، مثال: هل تدخن؟ أليست فلسطين عربية؟ 2-أسماء الاستفهام: من للعاقل، ما لغير العاقل. أين للمكان، متى وأين للزمان، لكم للعدد، كيف للحالة: بحسب ما تضاف إليه فهي تصلح للمعاني السابقة. وضعية بسيطة: حدد أداة استفهام والمستفهم عنه في الآيات: ﴿هَلۡ فِي ذَٰلِكَ قَسَمٞ لِّذِي حِجۡرٖ ٥﴾الفجر 05. ﴿هَلۡ أَتَىٰكَ حَدِيثُ ٱلۡغَٰشِيَةِ ١﴾الغاشية01. ﴿هَلۡ أَتَىٰكَ حَدِيثُ ٱلۡجُنُودِ ١٧﴾البروج17. ﴿هَلۡ ثُوِّبَ ٱلۡكُفَّارُ مَا كَانُواْ يَفۡعَلُونَ ٣٦﴾المطففين36. ﴿يَقُولُ ٱلۡإِنسَٰنُ يَوۡمَئِذٍ أَيۡنَ ٱلۡمَفَرُّ ١٠﴾القيامة 10. ﴿ثُمَّ قِيلَ لَهُمۡ أَيۡنَ مَا كُنتُمۡ تُشۡرِكُونَ ٧٣﴾غافر73. أسلوب الجواب: أسلوب الجواب نرد به على الاستفهام بتعيين المسؤول عنه. ملاحظة: 1-يلي+كلا= جواب السؤال المنفي. 2-أي- لا تكون إلا متبوعة بقسم. وضعية بسيطة: هات جواب ما يلي: قال تعالى:﴿ أَوَلَمۡ تَكُ تَأۡتِيكُمۡ رُسُلُكُم بِٱلۡبَيِّنَٰتِ ﴾غافر50.	

	﴿أَوَلَمْ يَرَ ٱلْإِنسَٰنُ أَنَّا خَلَقْنَٰهُ مِن نُّطْفَةٍ﴾يسين 77.	
الوضعية الختامية	وضعية مركبة:1-2 ص122-123.	توظيف المكتسبات للترسيخ والتثبيت

[1].

3- تدريس التعبير-في هذه المرحلة-في ظل المقاربة بالكفاءات:

إن التعبير اللغوي، حاجة ضرورية في حياة الإنسان، لأنه يجسد أهم مظهر من مظاهر اللغة، التي تعد وسيلة للاتصال والتواصل بين الناس، فمن خلاله يمكن للناس قضاء حوائجهم وأداء أغراضهم، والإبلاغ عن مقاصدهم، ومنه فإن التعبير في اللغة:

3-1-تعريف التعبير:

أ- **لغة:** إنَّ لفظة عبَّر في لسان العرب لابن منظور تدل على المعاني الآتية «عبَّر، رؤيا يعبَّرها عَبْرَةً وعِبارةً، وعبَّرها: فسَّرها، وأخبر بما يؤول إليه أمرها ويقال عبَّر عمَّا في نفسه: بمعنى أعرب وعبَّر عن غيره: عبر فأعرب عنه والاسم العبرة والعِبارة ، وعبَّر عن فلان تكلم عنه»[2].

ب- اصطلاحا: ويعرف على أنه «الإبانة والإفصاح في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون»[3]. ومعنى هذا أن التعبير هو متنفس الفرد الوحيد ليخبر عن كل ما يجول في خاطره ويختلج في نفسه، متخذًا من اللغة وسيلة لذلك.

أما التعبير على الصعيد المدرسي: «فهو العمل المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه

---

[1] الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص118.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مادة (ع، ب، ر) ،ص (13).

[3] فيصل حسين الطحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص 269.

ومشاهداته وخبراته الحياتية»[1]. وانطلاقا من هذا فإن التعبير في المجال المدرسي هو عملية منظمة وممنهجة تخضع لضوابط وقوانين تُسيره من أجل تنمية مهارات المتعلم والتعبير عن أفكاره «وقد يتم ذلك شفويا أو كتابيا على وفق مقتضيات الحال»[2]. ومنه فإن التعبير ينقسم إلى ضربان اثنان هما:

3-2-أنواع التعبير:

أ- **التعبير الشفهي:** ويعرف على أنه « الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر عن طريق المشافهة، وهو بهذا نشاط إدماجي هام للمعارف اللغوية المختلفة ومؤشر واضح على مدى قدرة المتعلم على ربط مكتسباته اللغوية باستعمالها الوظيفي من خلال إدماجها في وضعيات تواصلية شفهية مختلفة» [3].

فالتعبير الشفهي هو وسيلة الفرد لاستظهار ما في نفسه بطريقة منطوقة (ملفوظة) دون تكلف أو عناء الكتابة، بحيث يسهم هذا النشاط في زيادة قدرة المتعلم اللغوية لهذا فإن التعبير الشفهي في مجال التربية يعّد: «العصب الذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التعليمية فهو وسيلة التعلم والاكتشاف، وتحصيل المعلومات والأفكار والفهم والإفهام» [4].

وبما أن هذا النشاط يحتل مكانة هامة داخل العملية التربوية، كان لابد من الاهتمام بهذا النوع من التعبير وعدم إهماله ولهذا كان على «المدرس أن يراعي أصول

---

[1] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص 77.

[2] فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006م، ص 141.

[3] عبد الرحمن تومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008، ص81.

[4] وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، دائرة البرامج والدعائم التكوينية، الحراش، الجزائر، ص27.

التحضير الجيد، وأن يضبط أهداف هذا النشاط الحيوي، وأن ينتهج طريقة نشطة كمسعى لا يحيد عنه» [1].

– وهذا ما ينعكس إيجابا على المتعلم فيقوم بتسخير جميع معارفهُ اللغوية، من أجل التعبير بفصاحة وإحكام عن مكنوناته، والتواصل مع الآخرين بكل سهولة وسلاسة وهذا ما يحقق صدق المقولة التربوية الشهيرة: «إن نجاح المدرس في تدريس نشاطات اللغة يظهر في تعابير متعلميه» [2].

ب– التعبير الكتابي:

وهو القسم الثاني من التعبير الذي يلي التعبير الشفهي، ويعرف التعبير الكتابي بأنه: «قدرة الإنسان على أن يتحدث بطلاقة ووضوح، وأن يكتب بدقة وحسن عرض، وأن يعبر عما في نفسه من موضوعات، أو عندما يحس بالحاجة للحديث، استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة» [3].

فالتعبير الكتابي هو وسيلة الفرد، للإعراب عما في داخله عن طريق الكتابة والتدوين، ويعد التعبير الكتابي من المهارات اللغوية: «الأكثر صعوبة في تعليمها فهو تطبيق لمهارات اللغة كلها ولأن الكتابة تتطلب العناية بمهارات الدقة والوضوح وحسن العرض والترتيب، والأسلوب الصحيح الذي يكشف عن المعنى المقصود الذي يرغب الكاتب في أن يوصله إلى القارئ، إذ يكون كل من المرسل والمستقبل منفصلين باعد بينهما الزمان والمكان، وذلك يتطلب الدقة العالية والانتباه أكثر من التحدث» [4].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الثالثة متوسط اللغة العربية،ص 26.

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم متوسط اللغة العربية ، ص 26.

[3] طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 266.

[4] فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1434هـ، 2013م، ص 198.

فهو عبارة عن حوصلة، ناتجة عن اكتساب مهارات لغوية أخرى، تسهم في اكتساب مهارة التعبير الكتابي، لهذا زاد الاهتمام بهذا النوع من التعبير داخل المدارس فهو: «عمل تعليمي خاضع لمنهجية نابعة من بحوث تربوية وخبرات تعليمية بهدف الوصول بالمتعلمين إلى مستوى يمكنهم من إجادة التعبير الوظيفي والإبداعي» [1].

ويتخذ التعبير الكتابي أشكالا و أوجها عدة تظهر في كتابة: «الرسائل، المقالات، الأخبار، وتلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة، وتأليف القصص، كتابة المذكرات والتقارير واليوميات وغير ذلك» [2].

ومتى استطاع المتعلم أن يحررّ واحدة من هذه الكتابات أو بعضها، فقد اكتسب كفاءة لغوية تمكنه من إنتاج أنواع شتى من التعابير، وإدماج وتوظيف مكتسباته من (قواعد نحوية، ومفردات وأساليب، وأقوال وآيات قرآنية...) ذلك لأن التعبير الكتابي ليس نشاطا معزولاً عن بقية الأنشطة، بل بمثابة غاية إدماجية تتواشج مع مختلف المهارات اللغوية الأخرى.

أ-**1**- **أهداف التعبير الشفهي:** ويمكن أن نلخص أهداف التعبير الشفوي لهذه المرحلة في النقاط الآتية:

- تناول الكلمة بإضافة معلومة أو بتأييد رأي أو تنفيذه.
- تعزيز قدرات المتعلمين العقلية المكتسبة بالتحليل والتركيب والتعليل.
- تنمية قدرات المتعلمين على المشاركة في المناقشة بفاعلية.
- تغيير مجرى الحديث حسب الموقف، ومقتضى الحال.
- استعمال لغة فصيحة وتوظيف الحقل الدلالي توظيفا جيدًا[3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط، ص 27.

[2] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، ص 112.

[3] المرجع السابق، وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط، ص 26.

ب-2-أهداف تدريس التعبير الكتابي:

يهدف تدريس التعبير الكتابي لهذه المرحلة إلى:

-تحقيق التكامل العضوي بين مختلف مكونات اللغة العربية، بحيث يشكل التعبير الكتابي ملتقى جميع هذه المكونات.

-تنمية قدرة المتعلم على التعبير عما في ذهنه من آراء ومشاعر باستعمال أفكار متناسقة ولغة سليمة خالية من الأخطاء.

-تزويد المتعلم بالمبادئ الأساسية والقواعد والتقنيات المختلفة التي تساعده على التعبير[1].

-استثمار رصيد الألفاظ والمعارف المكتسبة في مرحلة التعبير الشفوي.

-تأليف نصوص حرة تستوحي من نصوص القراءة والمطالعة.

- تلخيص الأشرطة الوثائقية، والنصوص الكتابية والشفوية[2].

3-4-خطوات تدريس التعبير-في هذه المرحلة- في ظل المقاربة بالكفاءات:

أ-خطوات تدريس التعبير الشفوي:

- يعرض المدرس ما يشوق المتعلمين إلى الدرس، ويهيئ أذهانهم له سواء عن طريق أسئلة أو أمثلة، أو عن طريق مراقبة الأعمال المنجزة من طرفهم في المنزل وفقا لتعلمات دقيقة من المدرس.

- يتناول المتعلمون الكلمة واحد تلو الآخر لمناقشة الأفكار الواردة في الإنجاز مع تصويب أخطائهم اللغوية والتركيبية البارزة، وعلى المدرس أن يدرك أنه لا يجوز تصحيح الأخطاء التي إذا عالجها أثناء حديث المتكلم يحدث له نوعًا من الإرباك والاضطراب، ومن ثم ينبغي تأجيل ذلك إلى نهاية التدخل، أما إذا

---

[1] عبد الرحمن تومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008، ص 123.

[2] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط، ص 27.

كان تصحيحها لا يؤثر على تسلسل كلامه ولا يربكه فلا بأس من تصحيحها في أثناء الحديث.

- يلخص بعض المتعلمين الأفكار والمعطيات التي نوقشت أثناء الحصّة مع تدوينها في دفاترهم.

- تشجيع المتعلمين وحفزهم على استخدام أساليب التعزيز المناسبة لمستوى كل صفّ وسلوك كل فرد[1].

[1] المرجع السابق، وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط، ص 29.

3-5-تصميم لدرس في التعبير الشفهي في هذه المرحلة في ظل المقاربة بالكفاءات:

الوحدة التعليمية(12): المسرحية. **المستوى:** الثالثة متوسط.

النشاط: تعبير شفوي. **السند:** ص124.

الموضوع: أهل الكهف. **المدة الزمنية:** ساعة.

الكفاءة المستهدفة: قدرة المتعلم على أخذ الكلمة والتدخل في المناقشة.

مؤشر الكفاءة: أن يدرك التلميذ الفرق بين الهدية والزكاة.

أن يستوعب نص الحديث النبوي الشريف.

الوضعيات	أنشطة التعلم	أهداف التعلم
وضعية الانطلاق	مراقبة التحضير: مراقبة الأعمال المنجزة في البيت. تقديم الدرس: هل سمعت بقصة أهل الكهف؟ من يلخص لنا القصة شفويا في سطرين؟	يعرف أعمال المنجزة في البيت
الوضعية البنائية	تترك الحرية للتلاميذ لتقديم عروضهم مع مراعاة الوقفة السليمة، الهدوء، استعمال اللغة الفصحى، ترتيب الأفكار، المحافظة على مضمون النص، توظيف المكتسبات اللغوية والمعرفية. يتناول التلاميذ الكلمة لإبداء آرائهم من حيث المنهجية والأفكار واللغة لتصحيح فكرة أو إثرائها أو نفيها وإثبات غيرها... يتدخل الأستاذ في الوقت المناسب: لتوجيه التلاميذ إلى تصحيح أخطائهم وحثهم على الالتزام بالهدوء وتشجيعهم على المشاركة في الحوار ومساعدتهم على صياغة أفكارهم.	يتمكن من إبداء آراءه لمعرفة موطن الضعف والقوة فيما يعرض على مسامع زملائه خلال الحصة

	المناقشة والتحليل:عند المكان الذي جرى فيه هنا الجزء من المسرحية؟ من هم أبطال المسرحية الذين دار بينهم الحوار؟ ما هي وظيفة غالياس كما تبدوا من خلال هذه العبارة" ألم أحدثك يا مولاي فيما حدثتك عن تاريخ عصر الشهداء؟ كيف يبدو لك الملك من خلال المسرحية؟ وكيف تبدو لك بريسكا؟ علام يدل خوفها؟ بماذا يمتاز الحوار في المسرحية؟ حاول تمثيل المسرحية رفقة بعض زملائك في القسم؟ بطاقة قراءة النص: العنوان: أهل الكهف. عنوان النص: مسرحية. الكاتب: توفيق الحكيم. طبيعة النص: أدبي. أسلوب النص: إنشائي. موضوع النص: تحدثت المسرحية عن جدل بلا بلاط القصر في حقيقة أهل الكهف وظهورهم من جديد. أهمية النص (المغزى): قال تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ ٱلْقَصَصِ بِمَآ أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ هَـٰذَا ٱلْقُرْءَانَ وَإِن كُنتَ مِن قَبْلِهِۦ لَمِنَ ٱلْغَـٰفِلِينَ﴾.	يناقش الموضوع ويعرف معطياته الأساسية يستخلص بطاقة فنية للنصوص يستنتج المغزى العام من النصوص
الوضعية الختامية	تلخيص النص: عاد الصياد يَعْدُو على فريسته يروي عجبا.. يروي أنه أبصر بالغار ثلاثة فتية هيئتهم مفزعة	يتعود التلميذ على تحويل

	وشعورهم مُدلاة فذكر الوزير غالياس الملك بقصة الفتية الذين هربوا بدينهم وأنشئت حولهم الأساطير، وما إن سمعت بريسكا ابنة الملك جلبتهم حول القصر حتى ظهر الفزع عليها والخوف من العيش معهم بمكان واحد، لكن أباها الملك طمأنها وأخبرها أنهم ليسوا خرافيين كما يدعي العوام من الناس.	الأفكار الرئيسة إلى فقرة متماسكة

(1).

ب-خطوات تدريس التعبير الكتابي:

1- التمهيد: وهو خطوة هامة، من خطوات التدريس، وهي أيضا محطة يفتتح بها الدرس بحيث:

"يمهد المدرس بما يشوق الطلبة إلى الدرس ويهيئ أذهانهم له، أما اختيار الموضوع فيتم بالطريقة نفسها التي ذكرت في اختيار موضوع فيتم بالطريقة نفسها في اختيار موضوع التعبير الشفهي.

2- عرض الموضوع: يعرض المدرس الموضوع المختار سواء أكان مختارًا من المدرس أم كان مختارًا من الطلبة على السبورة مع عناصره الأساسية، وينبغي للمدرس هنا أن ينبه إلى ضرورة العناية بالفكرة من حيث تسلسلها وترابط أجزائها وتدرجها كذلك توضيح خطوات الموضوع، والتزام الترابط المنطقي والانسجام التام بين العبارات من غير اضطراب(2) ولا تناقض ولا حشو ولا تكرار. وبعبارة أخرى يؤكد المدرس أن تكون جمل الطالب مناسبة تحتوي المعنى المطلوب فلا هي موجزة لا توضح الفكرة ولا مسهبة تؤدي

(1) الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص124.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص 96.

إلى تشتيت الفكرة وفقدانها لجمالها وينبغي للمدرس أن يركز على ضرورة إفصاح الطالب عن رأيه الشخصي وأن يتجنب الطالب قدر الإمكان الأخطاء النحوية واللغوية والإملائية.

3- تحليل التقنية: ويعتمد في هذه الخطوة «الطريقة الاستقرائية قصد تحديد خصائصها" مع الحرص على اشتراك المتعلمين في المناقشة والتحليل.

4- توظيف التقنية كتابيا في وضعيات مختلفة ودالة.

5- تقييم الإنتاج باستخدام وسائل التقويم التكويني.

6-ملاحظة: يقدم للمتعلمين موضوع في التعبير الكتابي يتطلب تحريره باستخدام التقنيات التعبيرية المدروسة خلال الفترة المخصصة لإنجاز المشروع، ينجز في المنزل، ويقيّم المشروع في الحصة الخاصة بتقييم التعبير الكتابي» [1].

طريقة تصحيح التعبير الكتابي:

يتم تصحيح التعبير الكتابي بعدة طرائق مختلفة، ويكون هذا التصحيح «مرة بعد كل ثلاثة أسابيع وقد يشترك مع التقييم النهائي للمشروع» [2].

1- الطريقة الفردية المباشرة: تتم داخل القسم ولذلك يصعب تطبيقها مع كثرة العدد وضيق الوقت وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق الأساتذة الذي يضطر إلى تنفيذها خارج القسم وبعد وقت الحصة.

2- التصحيح الذاتي: وفيها تعطى الحرية للتلميذ ليصحح أخطائه بنفسه، وذلك عن طريق المحاولة والخطأ، وهذا ما يجعل المتعلم يدرك خطأه، ولا يقع فيه مجددًا[3].

---

[1] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط، ص 30.

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 18.

[3] وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ص 44.

3- التصحيح العلاجي: صورة أخرى لتصحيح التعبير، يقوم فيها المعلمون بتحديد «الأخطاء التي يقع فيها الطالب في مهارات التعبير، ويصوبون هذه الأخطاء، ثم يردون دفاتر التعبير إلى الطلاب لإعادة هذه الجمل أو العبارات، التي وقع فيها الخطأ بشكل سليم» [1].

ولعل أجدر طريقة لتصحيح التعبير الكتابي هي الطريقة التي تشمل جميع هذه الطرائق، وهي الطريقة التي يعتمدها جلّ الأساتذة في التصحيح حيث: «يكتفي الأستاذ بوضع رموز تعبر عن نوعية الخطأ: إملائي (م)، نحوي (ن)، أسلوبي (س) ويترك للتلميذ تحديد الخطأ وتصحيحه» [2].

[1] زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة متوسط أنموذجا ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير ، جامعة فرحات عباس، سطيف، ص 89.

[2] المرجع السابق، وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية، ص 44.

تصميم لدرس في التعبير الكتابي في هذه المرحلة في ظل المقاربة بالكفاءات:

الوحدة التعليمية (12): المسرحية.

النشاط: تعبير كتابي.

الموضوع: الحكاية+ تقديم مشروع.

الكفاءة المستهدفة: القدرة على كتابة نصوص متنوعة بتحديد عدد من المفردات والعبارات مع احترام قواعد اللغة.

مؤشر الكفاءة: أن يعرف التلميذ الحكاية وأهم ما يميزها عن القصة– القدرة على أن يحرر حكاية.

الوضعيات	أنشطة التعلم	أهداف التعلم
وضعية الانطلاق	تقديم الدرس: القصة؟ العناصر التي تتركب منها عادة؟	يعرف التلميذ عمله في القسم
الوضعية البنائية	الأمثلة: الملك(ملاطفا) " هدئي روعك يا بريسكا،إنهم مثلنا في كل شيء... سترين لاشك أن الوهم هو الذي أخاف الناس منهم" بريسكا (خائفة):" إني لن أستطيع النوم يا أبت كلما ذكرت أن هذا القصر يحتويني أنا وأشخاص خرافيين جرت بهم الأساطير عند القدم" المناقشة والتحليل. ما الذي جعل بريسكا خائفة مرعوبة بهذا الشكل؟ من أين عرفت عن أهل الكهف؟ هل كانت ستخاف منها لو كان المنقول عنها حقيقيا واقعيا؟ فما تعريف الحكاية؟	يحلل ويعلل ويبرهن ويستنتج

	لماذا يرويها لنا آباؤنا وأجدادنا؟ من رحلة السندباد البحري.. ماذا ستستفيد كعبرة؟ من الذي ينقل لنا الحكايات؟ هل آباؤنا كتبة مهرة؟قم بتمييز الحكايات عن القصص؟	
	تعريف الحكاية سرد قصصي يروي تفصيلات حدث واقعي أو متخيل، مثل حكايات ألف ليلة وليلة، وتضرب جذورها في أوساط الشعب، وتعد من مأثوراته التقليدية وخاصة في التراث الشفاهي. مخطط الحكاية وضعية الانطلاق+ عنصر التغيير+ الصراع+ الوضعية الختامية. الفكرة والمغزى:المغزى هو الهدف الذي يحاول الكاتب عرضه في الحكاية والدرس أو العبرة التي يريد منا تعلمها. بالتركيز على العلاقة بين الأشخاص والأحداث والأفكار المطروحة وربط كل ذلك ببعضه.	يميز الحكاية عن باقي الفنون النثرية بالاعتماد على خصائصها
	مميزات الحكاية تتميز الحكايات بأسلوبها المشوق وبنياتها السهلة غير المركبة وحبكتها المترامية الترابط، كما أن الألفاظ تتكون في الغالب مسجوعة متجانسة لإكساب الحكاية... وتأثيرًا	
الوضعية الختامية	يخصص وقت (من5إلى 10) كمتابعة المشروع	

(1).

(1) الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص125.

ثانيا:الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى محاولة الكشف عن الواقع الفعلي والعملي لتعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، انطلاقا من مجموعة أسئلة أعدت للسادة الأساتذة والتلاميذ.

1-أداة البحث:

قد اعتمدنا في دراستنا هذه على أداة من أدوات جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالبحث العملي الميداني، للإجابة عن مشكلة الدراسة وفحص فرضياتها والمتمثلة في استمارة استبيان وهي: « وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع الشخص الذي يقوم بإملاء الاستمارة بالمستجيب» [1].

2-**عينة البحث:** « يلجأ الباحث عند صعوبة الوصول إلى جميع مفردات مجتمع البحث إلى اختيار أسلوب المعاينة وبذلك فإن اختيار العينة يجب أن يتم بناء على إجراء يسمح لنا أن نقدر الدرجة التي تعتبر فيها أفراد العيّنة ممثلين للمجتمع الذي تم انتقاؤهم منه» [2].

---

[1] ربحي مصطفى عليان، محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 1420هـ- 2000م، ص82.

[2] محمد وليد البطش، مناهج البحث العلمي (تصميم البحث والتحليل الإحصائي)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص95.

ومن هنا قمنا باختيار العينة القصدية: «وهي التي يكون بها الاختيار في هذا النوع من العينات على أساس حرّ، من قبل الباحث وحسب طبيعة بحثه، بحيث يحقق هذا الاختيار هدف الدراسة أو أهدافها المطلوبة» [1].

وقد تمثلت هذه العينة في مجموعة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث من التعليم المتوسط بحيث تم اختيار ثلاثة فصول من المدرسة عينة البحث وقد بلغ عدد العينة 70 تلميذ وتلميذة، كما تم توزيع هذا للاستبيان على مجموعة من أساتذة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط في عدد من المتوسطات (رويجع أحمد، بوغرارة إبراهيم، حسناوي عيسى، مزغيش محمد) وقد انحصر عددهم في اثني عشر أستاذا .

3-أهمية الدراسة:

انصب اهتمام هذه الدراسة في عدد من النقاط نذكر منها ما يلي:

1-يمثل واحدًا من الموضوعات الهامة الخاصة بتعليمية اللغة العربية بعدها مجالا من مجالات اللسانيات التعليمية.

2-يعد عصب العملية التعليمية-التعلمية القائمة على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

3-إثراء البحوث التربوية بمثل هذه الموضوعات، التي قد تكون سندًا لكثير من المهتمين بهذه الدراسات.

4-منهج الدراسة:

لا يخلو بحث علمي سواء كان نظريا أم تطبيقيا، من منج للدراسة الذي يعد سبيلا يهتدي به صاحبه أثناء عملية سيره في البحث، وعليه فإن منهج الدراسة هو: « جملة الخطوات المنظمة التي يجب على الباحث إتباعها في إطار الالتزام بتطبيق قواعد

[1] -عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازودي العلمية، عمان، الأردن،1999 ، ص147.

معينة، تمكنه من الوصول إلى الحقيقة» [1]، وقد قمنا في هذه الدراسة بإتباع المنهج الإحصائي التحليلي، الذي يسمح بتحقيق الفائدتين التاليتين[2]:

1-تحديد صفات البيانات التي تم جمعها.

2-تقدير صفات المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث.

فاعتمدنا المنهج الإحصائي يسهل عملية جمع البيانات وصبها في شكل نسب مئوية بالإضافة إلى المنهج التحليلي الذي يسهم في تحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها والتعليق عليها.

5-تحليل البيانات وتفسير النتائج:

-**تحليل البيانات:** ويقصد بتحليل البيانات تلك العملية التي يتم فيها النظر إلى بيانات البحث على ضوء الفروض أو التساؤلات التي يطرحها ثم محاولة استخلاص النتائج التي يمكن في ضوئها بلورة النتيجة العامة للبحث.

أ-تحليل استبيان الأساتذة:

جدول رقم (01): يبين توزيع أفراد عينة حسب متغير الجنس

الجنس	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	9	3	12
النسبة المئوية	%75	%25	%100

يبين هذا الجدول توزيع أفراد عينة البحث، حسب متغير الجنس، والملاحظ هو أن نسبة الذكور بلغت75% وهي بهذا فاقت نسبة الإناث بكثير بحيث قدرت نسبتهم بـ25% ويرجع السبب حسب رأيي إلى أن بعد هذه المدارس على المناطق الحضرية، جعل المعلمين وخاصة الإناث منهم يعزفون عن التدريس داخل هذه المؤسسات، لأنها جاءت

[1] ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)، ص42.

[2] حامد سوادي عطلة، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية،1993، ص138.

في مناطق معزولة يصعب التنقل إليها وهذا ما جعل العنصر الذكوري يتفوق عن العنصر الأنثوي.

جدول رقم (02): يبين الإطار التعليمي لأفراد عينة البحث.

الاقتراحات	أستاذ(ة) ثابت (ة)	أستاذ(ة) متربص(ة)	أستاذ(ة) مستخلف(ة)	المجموع
التكرار	10	1	1	12
النسبة المئوية	%84	%8	%8	%100

إذ ما تتبعنا نتائج هذا الجدول نجد أن نسبة الأساتذة الثابتين (المرسمين) قد فاقت كل من نسبة الأساتذة المتربصين والمستخلفين على حد سواء بحيث بلغت نسبتهم 8%، في حين بلغت نسبة الأساتذة الثابتين 84%، وهذا مؤشر يدل على الأقدمية في التعليم والخبرة المهنية والعلمية للأساتذة، بحيث ينعكس أيضا على المستوى التعليمي للتلاميذ وتحصيلهم المعرفي، بالإضافة إلى هذا فإن صفة الثبات في التعليم تضفي على نفسية المتعلم نوعا من الاطمئنان والأريحية، لأنهم يتعودن على أستاذ واحد طيلة العام الدراسي وربما طيلة الطور ككل، مما يخلق الألفة بين كل من المعلم والمتعلم، ويبعث الاستقرار النفسي لدى التلاميذ، كما تمثل هذه المرحلة فترة حساسة بالنسبة للتلميذ، لأنها تعمل قبل فترة مراهقة المتعلم وبحكم المستوى العلمي والمهني للأستاذ الثابت وخبرته في المعاملة مع التلاميذ يستطيع التحكم في زمام الأمور، والسيطرة على القسم هذا ما قد يجهله غيره من الأساتذة (المتربص/ المستخلف) زيادة على هذا فإنها مرحلة انتقال إلى مرحلة مصيرية ، لهذا فإن ثبات المعلم سيكون عاملًا جيدًا في زيادة المردود الدراسي، هذا ما قد يعجز عن تحقيقه الأستاذ المتربص والمستخلف الذي قد يؤثر سلبا على المتعلم، ويشوش أفكاره لأنه يتميز بالثبات والإستقرارية، مما يؤول إلى نقص في عطاء المعلم، نظرا إلى قلة خبرة هؤلاء الأساتذة في التعليم، ونقص حيلتهم في التعامل مع التلاميذ.

جدول رقم (03): يوضح المستوى العلمي لأفراد عينة البحث.

الاقتراحات	ليسانس	ماستر	دراسات عليا	المجموع
التكرار	10	2	0	12
النسبة المئوية	%83	17%	%0	%100

تشير نتائج الجدول إلى أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة ليسانس قد فاقت نسبة المعلمين والمعلمات الحاملين لشهادة الماستر والدراسات العليا حيث بلغ عددهم (10أساتذة) بنسبة 83%.

وهذا يعني أن هذا المستوى العلمي، في وقت مضى كان يمثل شهادة معتمدة يعول عليها في سلك التعليم، لهذا وجدنا أن جل الأساتذة يكتفون بهذا الحد من التعليم ويميلون إلى العمل بدل المضي قدما ومواصلة مسيرتهم العلمية في محاولة منهم من تحسين مستوياتهم وتدعيمها بشهادات أعلى درجة ك:(الماستر والدكتوراه)، كما نبرر هذا انطلاقا من الحاجة الملحة والنقص الذي عانت منه المدارس الجزائرية دفعها للجوء إلى سياسة ملء المناصب الشاغرة بغض النظر إلى المستويات.

وفي مقابل هذا نجد أن نسبة 17% من المجتمع الكلي وهي نسبة قليلة متحصلين على شهادة الماستر، لأنها مثلت الإرهاصات الأولى لاعتماد هذه المستويات في التعليم، في حين انعدمت نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الدراسات العليا 0% لأنهم يجنحون إلى التدريس في الجامعات والمعاهد العليا.

جدول رقم (04): يوضح متغير الخبرة المهنية.

الاقتراحات	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	من 10 فما فوق	المجموع
التكرار	1	2	9	12
المسبة المئوية	%8	%17	75%	%100

يوضح لنا هذا الجدول نسبا متباينة عن متغير الخبرة المهنية في مجال التدريس بحيث نجد أن نسبة الأساتذة الذين تجاوزت خبرتهم المهنية 10 سنوات فما فوق قد بلغت نسبة 75% وهي نسبة مرتفعة تدل على حرفية الأساتذة في هذا المجال الذي شهدت عليه أقدمية التعليم لديهم، حاملين على عاتقهم رسالة التربية والتعليم بكل تفان وعطاء، كما تشير خبرتهم المهنية على أنهم عاصروا كل من المقاربتين (الأهداف والكفاءات) وهذا مؤشر جديد لأنه يسمح للأساتذة للتفريق بين المقاربتين.

في حين نجد نسبة الأساتذة الذين انحصرت مدة تدريسهم بين (5-10) سنوات قد بلغت 17%، أما الأساتذة الذين كانت خبرتهم دون خمس سنوات فقد قدرت نسبتهم بـ8% وهذا دليل على نقص خبرتهم في مجال التدريس لأنهم حديثوا العهد بالتخرج لم تسمح لهم الفرصة بزيادة التعليم إلا بشق الأنفس.

جدول رقم (05): يوضح تكوين الأساتذة للمقاربة بالكفاءات.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	10	2	12
النسبة المئوية	%83	%17	%100

يبين لنا هذا الجدول أن كثيرا من أفراد عينة البحث، قد تلقوا تكوينا خاص في ضوء المقاربة بالكفاءات، حيث بلغت نسبتهم 83% وهذا مؤشر جيد، نستشف من خلاله وعي المدرسين بضرورة التكوين بعده أولى الخطوات التي تسهم في إعداد المعلمين للمجال التعليمي، ولتعريف المدرسين على وظائفهم الجديدة التي تنحصر في ظل المقاربة بالكفاءات على التوجيه وإثارة الفعل التعليمي لدى المتعلمين، وهنا نلمس أهمية التكوين ومزايا الإطلاع على المناهج التربوية، في التزويد بثقافة تربوية بيداغوجية، تُعْلى من شأن المعلم، وتعود بالفائدة على المتعلم وضمان تنشئة أقْوم وأحسن للأجيال تستجيب لمختلف التحديات والصعاب التي يفرضها المحيط التعليمي وكذلك تحسين أداء المتعلمين وزيادة تحصيلهم الدراسي.

ومن جهة أخرى نجد قلة قليلة من الأساتذة قدرت نسبتهم بـ17% لم يتلقوا تكوينا في المقاربة بالكفاءات، وهم فئة لا يواكبون التطورات الحاصلة في مجال التدريس ويواصلون اعتمادهم المقاربات التقليدية.

جدول يوضح: ما إذا كان مدة التكوين كافية.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	10	2	12
النسبة المئوية	%17	%83	%100

نرى بأن جل الأساتذة أفراد العينة، الذين كانت نسبتهم 83% يجمعون بأن مدة التكوين الخاصة بطريقة المقاربة بالكفاءات، ليست كافية بالقدر المطلوب، للإلمام بكل ما تقتضيه هذه المقاربة من مفاهيم ومبادئ وكذلك خصائص، تسمح للمعلم بإمكانية زيادة تطبيقها بالشكل الصحيح لهذا يجب تدعيم هذا التكوين بعدد من الندوات التي تقام سنويا، وكذلك بالوسائل الفعالة لضمان التطبيق الجيد لهذه المقاربة، وتجهيز ورشات تعليمية تطبيقية تنجز فيها الوضعيات التعليمية.

وبالمقابل وجدت نسبة قليلة قدرت بـ17% يرون بأن هذا التكوين كفيل لإنجاح هذه المقاربة في الميدان العملي.

جدول رقم (06): يبين إذ ما كان المعلمين يفرقون بين التدريس بالكفاءات والتدريس بالأهداف.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	12	0	12
النسبة المئوية	%100	%0	%100

من خلال استقراءنا للجدول يتضح أن جميع أفراد عينة البحث، يفرقون بين التدريس بالكفاءات والتدريس بالأهداف، بحيث مثلوا المجموع الكلي أي نسبة 100%

وتتم هذه النتيجة على التكوين الجيد للأساتذة وتنوع ثقافتهم التربوية، بحيث تنطوي على مقاربة بعينها وإنما كانت متعددة بتعدد المقاربات وتباينها، تتماشى ومختلف التطورات الراهنة التي تفرضها النظم التربوية، وهذا ما جعل المدرسين يدركون الفروق الجوهرية بين التدريس بالكفاءات والتدريس بالأهداف وكذلك تجاوز جميع المطبات التي وقعت فيها المقاربة التقليدية.

جدول رقم (07): يوضح هل المقاربة الجديدة بديلا فعالا عن سابقتها في التدريس.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	11	1	12
النسبة المئوية	%92	%8	%100

يتفق جل أفراد العينة بأن هذه المقاربة الجديدة هي بديل فعال عن سابقتها في التدريس (أي التدريس بالأهداف)، بحيث سجلت نسبتهم بـ92% وهي نسبة مرتفعة جدا توحي بان إجابات المعلمين لم تكن عشوائية، وإنما كانت مرهونة بنتائج الواقع العلمي الذي أثبت نجاح هذه المقاربة في مجال التدريس لأنها مقاربة قائمة على نظريات التعلم البنائية التي يعتمد عليها التدريس بالكفاءات بحيث جعلت من المتعلم محورًا تتمركز عليه العملية التعليمية وأن المعلم منشط لا غير على غرار المقاربة القديمة التي قامت على تصورات النظرية السلوكية التي تجعل من المتعلم مجرد قالب تصب فيه المعارف والمعلومات، فهو مجرد متلق سلبي يقوم بتكديس المعارف دون توظيفها

وبالمقابل نجد أن نسبة من الأساتذة 8% ترى بأن هذه المقاربة لم تأت بجديد ولم تغير واقع التدريس فلا يوجد فرق شاسع بينها وبين سابقتها ويرجع هذا إلى نقص الوسائل والإمكانيات وكثافة البرامج الدراسية التي تجبر المعلم على حشو الدروس وهنا يصبح المتعلم في المقاربة بالكفاءات نفسه المتعلم في مقاربة الأهداف.

جدول رقم (08): يوضح هل استطاعت المقاربة بالكفاءات تغيير منطق التعليم إلى التعلم:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	9	3	12
النسبة المئوية	%75	%25	%100

من خلال النسب الموجودة ف هذا الجدول نلاحظ أن عددا من أفراد عينة البحث، يجمعون بأن التدريس بالكفاءات قد استطاع حقا تغيير منطق التعليم إلى التعلم، وهذا باتخاذه المتعلم محورًا تدور حوله عناصر العملية التربوية وقد بلغت نسبتهم 75%، في حين نجد نسبة قليلة من المعلمين قدرت بـ25% يرون عكس ذلك لأن عملية التعليم بالنسبة لهم لا تزال تسير على الوتيرة التي عهدتها في مقاربة الأهداف.

ولمعرفة جوهر هذا التغيير وللإحاطة بأهم الجوانب التي مسها هذا التحول طلبنا من الأساتذة توضيح ذلك فكانت تبريراتهم على النحو الآتي:

بعدما كان الهدف من التعليم هو إكساب أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف وتكديسها في ذهن المتعلم، من قبل المعلم بعده حاملا للمعرفة لا يخطئ ولا ينسى، فإن العملية التعليمية التعلمية في المقاربة بالكفاءات قد رسمت أهدافًا تربوية مخالفة تماما، تفسح المجال للمتعلم للاعتماد على كفاءته وتجنيد معارفه ومهاراته وتوظيفها بطريقة صحيحة تضمن له الخروج من وضعيات مشكلة فالمتعلم اليوم أصبح قادرا على بناء قدراته العقلية والعاطفية وكذلك أصبح معتمدا على نفسه يشرك ذاته في الحوار والنقاش، ينتقد، يحلل... وهذا ما سمح له بالانتقال من مستوى معرفي وكفائي إلى مستوى آخر من خلال ربط المعارف بعضها ببعض.

جدول رقم (09): يبين هل أثرت المقاربة بالكفاءات على تعليمية اللغة العربية.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	10	2	12
النسبة المئوية	%83	%17	%100

ولمعرفة أثر المقاربة بالكفاءات على تعليمية اللغة العربية، قمنا بطرح هذا السؤال على الأساتذة هل أثرت هذه المقاربة على تعليمية اللغة العربية، فكانت حصيلة النتائج متباينة انشطرت إلى قسمين قسم من أفراد العينة يرى بأن لها تأثير على التعليمية اللغة العربية وقد بلغت نسبتهم 83% وقسم آخر يرى بأنها لم تكن لها أية تأثيرات على اللغة العربية وقد قدرت نسبتهم بـ17% وتظهر هذه التأثيرات حسب رأي المدرسين جلية في الأهداف التربوية وهذا لتغييرها منطق التعليم إلى التعلم، بحيث أصبح المتعلم عنصرا فاعلا داخل العملية التعليمية وامتد تأثيرها إلى طرائق التدريس فبعدما كانت تعتمد على عنصري التلقين والإلقاء، أصبحت تعتمد على الطرائق النشطة التي لها دورا هامًا في تفعيل وإشراك المتعلم في تنشيط الحصة، اعتمادها أيضا مبدأ المقاربة النصية الذي جعل من فروع اللغة العربية كتلة متلاحمة، يخدم الواحد منها الآخر، وهذا باتخاذها النص محورًا أساسيا لسائر النشاطات الأخرى ولم تقف عند هذا الحد بل تعدّته لتطرق باب الموضوعات التي أصبحت تنطلق من واقع التلميذ نفسه فهي صورة حية أو بالأحرى مرآة تعكس الواقع المعيش بكل حذافيره، وهذا ما يضمن تفاعل المتعلمين مع المحتوى المعرفي الموجود.

جدول رقم (10): يوضح الطرائق المعتمدة في تدريس اللغة العربية.

الاقتراحات	إلقائية	حوارية	مناقشة	المجموع
التكرار	0	10	2	12
النسبة المئوية	%0	%83	%17	%100

انطلاقا من النسب الموجودة في الجدول نلاحظ أن كل الأساتذة يبررون ابتعادهم عن الطريقة الإلقائية، بحيث لاحظنا انعدام نسبتهم، ويعود هذا في نظرهم إلى كونها نمطا تقليديا لم يحقق نتائج جيدة على المستوى الدراسي للمتعلمين.

أما بالنسبة إلى طريقة الحوار فنجد أن أغلبية أفراد العينة والتي وصلت نسبتهم إلى 83% وهي نسبة عالية تدل على تقيد الأساتذة بهذه الطريقة لأن الحوار هو أسلوب حضاري، يزيح الستار بين أطراف العملية التعليمية.

التعليمية، ويقتضي على الخجل الموجود عند فئة من المتعلمين، وبهذا يفتح لهم المجال لإبداء آرائهم المكنونة دون عقد، كما يكسر الصمت السائد في الصف الدراسي، وتزيد الحظوظ في التواصل وتنمية روح المشافهة مما يثري الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ.

أما في ما يخص طريقة المناقشة فنلحظ أن، نسبة قليلة من أفراد العينة والتي قدرت بـ17% يستندون إلى طريقة المناقشة في تقديم دروس اللغة العربية

لأنها حسب وجهة نظرهم طريقة راقية، تزيد من مستوى المتعلمين، وتعودهم على التفكير الدقيق والعميق إلى بعد النظر والتطلع إلى الأفضل. كما تعودهم أيضا على التحليل، الاستنباط، الاستنتاج.

إن النتيجة التي يمكن الخروج بها هي تقديم دروس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، لا يقف عند طريقة بعينها، وإنما تختلف طرائق التدريس باختلاف الموضوعات، و مراعاة الفروق الفردية التي تتباين من شخص إلى آخر.

جدول رقم (11): يوضح من الأساتذة يعتمدون على نفس الطريقة في تقديم الأنشطة:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	1	11	12
النسبة المئوية	%8	%92	%100

من خلال نتائج الجدول الموضح أعلاه نتوصل إلى أن جل الأساتذة يقرون عدم تمسكهم بطريقة واحدة أثناء عملية التدريس، و هذا يبرر اقتناعهم و إدراكهم لطريقة المقاربة بالكفاءات التي تشجع على التنويع في طرائق التدريس بحيث يستعمل المدرسين الطرائق المناسبة لكل فعل تعليمي، و التي يرونها أنسب لتحقيق الأهداف المسطرة من الدرس و كذلك ليقينهم أن مستوى المتعلمين و مقياس ذكائهم يختلف من فرد لآخر أي: أن المعلم ينتقي الطريقة التي تتلاءم مع مجموعة التلاميذ و التي تأخذ بحسبانها الفروق الفردية بين المتعلمين، كما أن التنويع في طرائق التدريس هو مرهم فعال للقضاء على الرتابة

ومن جهة أخرى نجد أن فئة من الأساتذة والتي قدرت بـ8% وهي نسبة منخفضة نوعا ما يعلنون تبنيهم واكتفائهم بطريقة واحدة في التدريس بشكل دائم لأنها طريقة ناجعة،أسهمت في تنفيذ التعلّمات وتحديد الكفاءات الختامية المراد تحقيقها في نهاية كل درس أو فصل دراسي.

اقتراحات	الخيارات		المجموع
	نعم	لا	
استخراج جميع الظواهر اللغوية	%92	%8	%100
تنمية مهارة التعبير الشفهي	%100	%0	%100
تنمية مهارة التعبير الكتابي	%100	%0	%100

إن الغاية من هذا السؤال هي محاولة الوقوف عند أثر المقاربة النصية على التدريس، ومعرفة إذا ما كان اعتمادها كفيلا حقا بتغطية جميع الأنشطة اللغوية، والقضاء على الحواجز الموجودة بينها انطلاقا من النص، وبناء على هذا يتضح من خلال الجدول أن كثيرا من أفراد عينة البحث يرون أن اعتماد المقاربة النصية كفيل باستخراج جميع الظواهر اللغوية المدرجة (المقررة) في المنهاج الدراسي، وقد بلغت نسبة هؤلاء92%

ومردّ هذه النتائج إلى نجاح مبدأ المقاربة النصية، إذا أسهمت في تقديم أنشطة اللغة العربية انطلاقا من النص مما يسهل على الأساتذة عملية استخراج الظواهر اللغوية دون اللجوء إلى نصوص أخرى أو الاعتماد على الأمثلة الخارجية إذا يكتفي بما هو موجود في النص.

وتبقى فئة قليلة من أفراد عينة البحث التي قدرت بـ8% ترى بأن انتهاج مبدأ المقاربة النصية غير قادر على تغطية جميع الظواهر اللغوية، ممّا ينهك كاهل الأستاذ ويضطره إلى البحث والاستعانة بأمثلة خارجية مستقاة من الواقع أو الاستشهاد بآيات من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، تظهر فيها الظاهرة اللغوية بوضوح وتقرب بها الفكرة للمتعلمين.

كما ترى هذه الفئة أيضا أنه وحتى إن كانت الظواهر اللغوية موجودة في النص إلا أنها تبقى بحاجة إلى عملية تبسيط وتذليل تدفع المدرسين إلى اللجوء إلى أساليب أخرى على غرار النص.

أما بالنسبة إلى الاقتراح الثاني والذي يبرز دور المقاربة النصّية في تنمية مهارتيّ التعبير الشفهي والكتابي، فإننا نلاحظ أن جميع الأساتذة متفقون بأنها كفيلة على منح المتعلم قدرة على التعبير، باعتبار النص السند التربوي المعتمد في مختلف أنشطة اللغة، فالنص يمثل أداة جيدة لاكتساب الملكة اللغوية التي تتيح المجال للمتعلم لترجمة أفكاره الدفينة بداخله شفاها، باستعمال لغة سليمة فصيحة تؤهله إلى اكتساب كفاءة تواصلية تنمي قدرته على الاتصال داخل الصف الدراسي أو خارجه.

كما أن طريقة تقديم نشاط التعبير الشفهي القائم على التحضير المسبق في المنزل بناء على المقاربة الجديدة يكسب المتعلم خلفية معرفية بحكم اطلاعه على النص تفتح أمامه مجال الحوار و المناقشة وتوسع دائرة التواصل إلى مدى غير محدود بين الأستاذ والمتعلمين.

كما تظهر أثار هذه المقاربة (نصية) على التعبير الكتابي لأن اعتمادها يعود المتعلم على إنشاء وتحرير نصوص انطلاقا من النص بمختلف أنماطه سواء كانت (حوارية، سردية إخبارية... إلى غير ذلك)، كما أن احتواء النص على ألفاظ ومصطلحات جديدة يزيد في ثراء المخزون اللغوي لدى التلاميذ إذ يستعينون به أثناء التحرير.

جدول رقم (13): يوضح هل توجد صعوبة في تقديم الدروس و فق المقاربة بالكفاءات:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	10	2	12
النسبة المئوية	%83	%17	%100

إن اعتماد إستراتيجية المقاربة بالكفاءات كطريقة لتقديم دروس اللغة العربية، هي عملية تراعى فيها الخصوصية أثناء تطبيقها، الشيء الذي قد يعرقل المعلم أثناء سيره في الدرس، و لهذا قمنا بطرح السؤال الآتي:

هل توجد صعوبة في تقديم دروس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات؟

بناء على النتائج المبينة في الجدول أعلاه فإننا نلاحظ أن نسبة كبيرة من أفراد العينة بلغت حد 83% يجدون صعوبة في تقديم الدروس وفق هذه المقاربة، و هذا ما يشير فعلا إلى أن مبادئ المقاربة بالكفاءات لم ترسخ بالشكل الكافي في أذهان الأساتذة و هذا ما يطعن في حقيقة تلقيهم لتكوين خاصا ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات ونقص اهتمامهم بالبحوث التربوية الخاصة بهذه الإستراتيجية.

و في وسط أفراد هذه العينة نجد مجموعة أخرى من الأساتذة يصرحون بعدم مواجهتهم لأية صعوبة أثناء تقديمهم للدروس، و قد قدرت نسبتهم 17% و هي نسبة ضعيفة إلى حد ما إلا أنها تدل على التكوين الجيد للأساتذة، و خبرتهم في ميدان التعليم و كذا إدراكهم لحيثيات المقاربة بالكفاءات، و تطبيقهم لمبدأ المقاربة النصية الذي يقلل من الصعوبات التي تواجه كل من المعلم و المتعلم.

أما فيما يخص الشق الثاني من السؤال فيما تتمثل الصعوبات؟

و هو سؤال مفتوح تركنا فيه الحرية التامة للأساتذة لطرح الصعوبات التي تواجههم و قد أجملناها في النقاط الآتية.

- عدم مقدرة المتعلم لبناء تعلماته بنفسه. و تفاعله معها أثناء عملية البناء
- نقص استيعاب التلاميذ نتيجة للحشو المعرفي الناتج عن كثافة البرامج الدراسة

-عدم امتلاك المتعلمين للكفاءة التواصلية والقدرة على المناقشة، الذي يقطع علاقات التواصل بين الأساتذة والمتعلمين.

-صعوبة دروس القواعد الظواهر اللغوية نجدها في كثير من الأحيان تفوق قدرة استيعاب التلاميذ لها.

-وجود فوارق شاسعة بين مستويات المتعلمين الذي يعيق سير الحصة نظرا لتباين الفروق الفردية بين التلاميذ.

-الضعف القاعدي لأغلب المتعلمين نتيجة لاختلال عملية التقويم (النجاح الشبه الكلي لجميع المتعلمين من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة المتوسط).

جدول رقم (14): يوضح الصعوبات التي تواجه التلميذ في تعليمية اللغة العربية تعود إلى:

الاقتراحات	الاحتمالات		المجموع
	نعم	لا	
ضعف في فهم النصوص	%8	%92	%100
صعوبة النشاط الظاهرة اللغوية	%25	%75	%100
الضعف اللغوي في نشاط التعبير (كتابي/ شفهي)	%67	%33	%100

إن الغاية من طرح هذا السؤال هي محاولة الإلمام بأهم الصعوبات التي يمكن أن تواجه التلميذ في تعليمية اللغة العربية واستنادا إلى هذا فإن الجدول الذي بين أيدينا يبين أن نسبة 8% من أفراد العينة يرون بأن تلك الصعوبات تتجسد في ضعف التلاميذ في فهم النصوص وهذا يعني أن انتهاج المقاربة النصية كأداة لمعالجة مشكل العجز اللغوي لم تصل إلى الحلول اللائقة لأنها تصطدم بمشكل آخر وهو النقص في التنسيق وصعوبة التواصل مشافهة وعدم استعمال لغة سليمة بعيدة عن العامية، وكذلك عجز المتعلم على إنتاج نصوص في وضعيات دالة (سردية، وصفية، حجاجية...).

كما يوضح لنا الجدول أيضا أن 25% من هؤلاء الأساتذة يرجعون ذلك إلى الصعوبة التي يتسم بها نشاط الظاهرة اللغوية بموجب أنها في كثير من الأحيان تفوق قدرة استيعاب التلاميذ لها، وكذلك ارتباطها مع مستويات سابقة فإن إفلات جزءا منها يترتب عنه فقدان لكل الظواهر اللغوية.

وفي المقابل نجد أن فئة ثالثة ترى بأن تلك الصعوبات مرتبطة بالضعف اللغوي الموجود لدى التلاميذ بدليل أن التلاميذ غير متمكنين من التواصل مشافهة وغير قادرين على إنتاج وتحرير نصوص كتابة وهذا راجع إلى اهتزاز القاعدة اللغوية لدى المتعلمين و يعني هذا أن التلميذ في هذه المرحلة يعاني من افتقار شديد على المستوى اللغوي.

ب-تحليل استبيان التلاميذ:

الجدول رقم (1): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الذكور		الإناث		المجموع
العدد	النسبة	العدد	النسبة	70
25	%35	45	%64	

يوضح لنا الجدول توزيع عينة هذه الدراسة حسب متغير الجنس و المتمثلة في عدد من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، و قد أخذت هذه النتائج المجرى الآتي:

بلغ عدد الإناث 45 أي بنسبة 64% من المجموع الكلي للعينة أما عدد الذكور فكان 25 تلميذا بنسبة قدرت بـ 35% و هنا نلاحظ طغيان العنصر الأنثوي على العنصر الذكوري. و هذا ما يظهر تفوق الإناث على الذكور، و يمكن إحالة هذه النتائج، إلى الجانب الفيزيولوجي، بالنسبة للذكور، لأنها مرحلة حرجة تمثل تغير في البنية و مرحلة لبناء الشخصية و هذا ما يجعل المتعلمين يعزفون عن صفوف الدراسة، و يتوجهون إلى الحياة العملية.

جدول رقم (2): يوضح هل أفراد العينة يحبون اللغة العربية:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	69	1	70
النسبة المئوية	%99	%1	%100

من خلال النتائج المتوصل إليها، الموضحة أعلاه في الجدول، نرى بان نسبة التلاميذ الذين يحبون اللغة العربية قد بلغ عددهم (69 تلميذا و هو العدد الإجمالي تقريبا بحيث وصلت نسبتهم إلى 99%، و قد نرجع هذا الميل إلى اللغة العربية، من قبل تلاميذ السنة الثالثة متوسط، أولا إلى المكانة الخاصة التي تحتلها لأنها تمثل لغة المنشأ و اللغة الوطنية الرسمية التي يعتزون بها، و يفتخرون باستعمالها، و يرغبون في تعلمها و تعليمها، كما تدل أيضا على التشبث بالدين الإسلامي و الهوية العربية.

في حين نجد نسبة 1% و هي نسبة ضئيلة جدا من أفراد العينة، لا يحبون اللغة العربية و ينفرون منها، لأنها تمثل لهم عائقا و حملا ثقيلا، هذا لأنهم يربطون اللغة العربية بالنحو العربي.

جدول رقم (3): يوضح نسبة استيعاب التلاميذ لأنشطة اللغة العربية:

الاقتراحات	كبير	متوسط	ضعيف	المجموع
التكرار	38	32	0	70
النسبة المئوية	%54	%46	%0	%100

و قد قمنا بطرح هذا السؤال من اجل معرفة مدى تأثير المقاربة بالكفاءات على أنشطة اللغة العربية، و كيف أسهمت إفرازاتها في زيادة نسبة الاستيعاب للغة العربية فوجدنا أن نسبة الاستيعاب و القدرة على الفهم، متباينة من شخص لآخر، حسب أفراد العينة لهذه الدراسة، حيث تبرز من خلالها الفروق الفردية بين المتعلمين، نجد أن نسبة الاستيعاب بشكل كبير قدرت بـ 54% و هي نسبة كبيرة من المجموع الإجمالي، أما نسبة المتعلمين الذي كان استيعابهم متوسط فقد بلغت نسبتهم 46% و هي متقاربة مع النسبة الأولى، إلا أن نسبة الاستيعاب بشكل ضعيف، فكانت منعدمة في هذه الدراسة.

و ما يلاحظ على هذه النتائج أن نسبة الاستيعاب لما يقدم من دروس في مادة اللغة العربية، كانت كبيرة، و يرجع هذا إلى جدية المتعلمين في تعلم اللغة العربية، و وضعها نصب أعينهم. بعدها مادة مهمة في البرنامج الدراسي.

جدول رقم (4): يوضح رأي التلاميذ في طرائق تدريس اللغة العربية.

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	68	2	70
النسبة المئوية	%97	%3	%100

نستشف من خلال طرحنا لهذا السؤال، أن جل تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، تعجبهم طرائق تدريس اللغة العربية، بحيث قدرت نسبتهم بـ 97% و هي نسبة كبيرة تتم على نجاح هذه الطرائق، لأنها طرائق نشطة تزيد من فاعلية المتعلم بعده مركز العملية التعليمية، بحيث تفسح له المجال لبناء تعلماته بنفسه و تعوده على كيفية اكتشاف المعارف و الخبرات بمفرده، فهي طرائق تشجع على التعاون بين المتعلمين، في شكل جماعي، يضفي إلى تحقيق نتائج جيدة.

و من جهة ثانية نجد أن نسبة 3% من أفراد العينة و هي نسبة منخفضة جدا لا يحبون هذه الطرائق، لأنهم يرون فيها صعوبة لا تتوافق مع مستوياتهم، و هذا نظرا لتمسكهم بالطرائق القديمة و تعودهم على الاستهلاك دون الفهم و التطبيق.

جدول رقم (5): يوضح الطريقة التي يفضلها التلاميذ أثناء التدريس:

الاقتراحات	الحوارية	المناقشة	معا	المجموع
التكرار	11	21	38	70
النسبة المئوية	%16	%30	%54	%100

و قد طرحنا هذا السؤال لمعرفة أي الطرق يفضلها التلاميذ، و التي تجعلهم يستوعبون أكثر المادة الدراسية، و تجعلهم أكثر انسجاما و اندماجا داخل الحصة و لمعرفة ذلك، كان لابد من طرح هذا السؤال على تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، و هم أفراد العينة لهذا البحث فجاءت النتائج موزعة على هذه الشاكلة، نسبة التلاميذ الذين اختاروا الطريقة الحوارية قدرت بـ 16% أما الذين اختاروا طريقة المناقشة فكانت نسبتهم 30% أما التلاميذ الذين اختاروا كلتا الطريقتين فقدرت نسبتهم بـ 54% و من خلال هذه النتائج نلاحظ أن التوليف بين الطريقتين يجعل المتعلم يدرك فحوى الموضوعات المطروحة أثناء الحصة و يزيد من نسبة فهمه و استيعابه لها، لان المزيج بين هاتين الطريقتين، يجعل التلميذ أكثر انجذابا و أكثر اهتماما بالمادة، لأنها تعلمه آداب الحوار و المناقشة و احترام آراء الآخرين و تقديرها، و إن اختلفت مع وجهة نظره،

كما تمنحه فرصة المشاركة الايجابية و إبداء الرأي، لتحقيق هدف تعليمي بحت. و تمكنهم من التحكم في اللغة العربية مشافهة و كتابة، و امتلاك قدرة في الحجاج و الإقناع.

جدول (06): يوضح هل التلميذ مطالب بتحضير دروسه في البيت:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	57	13	70
النسبة المئوية	%81	%19	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة التلاميذ، المطالبين بتحضير دروسهم في المنزل كانت 81% من أفراد عينة البحث الأصلية، أما نسبة التلاميذ غير المعنيين بهذا التحضير فكانت نسبتهم 19% إذ ما قمنا بعقد مقارنة بين النسبتين فإننا نجد أن نسبة التلاميذ المطالبين بالتحضير للدرس قد فاقت نسبة التلاميذ غير المطالبين، و هنا دليل على وعي التلاميذ بضرورة هذه الخطوة و أهميتها في المجال الدراسي، كما يشير أيضا إلى درجة اهتمام المعلم بتلاميذه و كذلك بدرسه و تقييده بمبادئ المقاربة بالكفاءات التي تركز على التحضير للدرس، بعده دافع لتحفيز المتعلم و دفعه للاكتشاف بنفسه و توظيف ما اكتسبه داخل الصف، لحل وضعيات مشكلة، كما تساعد المعلم في تقويم قدرات تلاميذه و تصنيفها، و معرفة الفروق الفردية بينهم، مما يسهل عليه تقديم درسه.

أما النسبة الثانية و هي نسبة ضئيلة، تؤول إلى استهتار التلاميذ و إهمالهم و اللامبالاة الناجمة على التواكل على أفراد الأسرة، أو على الأستاذ داخل القسم.

الجدول رقم (7): يوضح هل يقوم التلاميذ بانجاز تدريباتهم اللغوية من تلقاء أنفسهم:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	22	48	70
النسبة المئوية	%31	%69	%100

يظهر من خلال نتائج الجدول أن نسبة التلاميذ الذين يقومون بانجاز تدريباتهم اللغوية من تلقاء أنفسهم، قدرت نسبتهم بـ 31% و هي نسبة قليلة مقارنة مع نسبة التلاميذ الذين لا يقومون بتحضير تدريباتهم من محض إرادتهم، حيث بلغ عددهم 48 من أفراد عينة البحث بنسبة 69 % و هذه النتائج تشير إلى عدم اهتمام التلميذ و تقاعسه، و عدم إدراكه بضرورة التحضير المسبق للدرس، فلا يزال يعتمد على غيره في التعلم، لا يزال متمسكا بالطريقة التقليدية الإلقائية، حيث تقدم له المعارف و المعلومات على طبق من ذهب، لا يحتاج فيها إلا بذل جهد أو إعمال عقله. و هذا ما نتج عنه البلادة الذهنية لدى متعلمينا.

كما تشير هذه النسب إلى عدم تحقق مبدأ المقاربة بالكفاءات، في وضعها للمتعلم محورا للعلمية التعليمية التعلمية، إن لم يستطع المتعلم انجاز تمارينه و تطبيقاته هل ننتظر منه أن يبني معارفه بمفرده، و أن يحل مشاكله انطلاقا من خلفيته المعرفية، فلا يزال تلاميذنا غير مؤهلين، لمثل هذا النوع من المبادئ.

فهي لم تحقق بعد تصورها للمتعلم، بل بقي التلميذ كما هو عليه في المقاربة القديمة (الأهداف).

جدول رقم(8): يوضح مدى اكتفاء المتعلم بما يقدم له من طرف المعلم:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	51	19	70
النسبة المئوية	%73	%27	%100

باعتبار أن المتعلم هو العنصر المستهدف من العملية التربوية، في ظل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، قمنا بطرح هذا السؤال لمعرفة إذ ما كان المتعلم قد أدرك حقيقة هذا التغيير من منطق التعليم إلى منطق التعلم، و إذ ما استطاع المتعلم أن ينسلخ من معلمه ليعتمد على ذاته في حصد المعارف و المعلومات فأشارت النتائج إلى أن كل من المتعلم و المعلم بعدهما المحورين الأساسين داخل العملية التعليمية التعلمية، لا يزالان محافظان على أدوارهما، و هذا ما بينته النتائج بحيث وجدنا أن نسبة 73% من عينة البحث لا تزال تعتمد على ما يقدمه المعلم، كذلك المتعلم لا يزال متكئا على معلمه، مستندا إليه في كل كبيرة و صغيرة، غير قادر على بناء تعلماته بنفسه دون مساعدة من أستاذه، فهو مجرد متلق سلبي، يستهلك جميع ما يقدم له دون انتقاء.

إلا هذا لا ينفى وجود فئة أخرى استطاعت التحرر من قيود المقاربة القديمة (الأهداف) حيث بلغ عددهم 19 تلميذا و قدرت نسبتهم بـ 27% من مجموع الكلي، و هذا مؤشر على تحقق جزئي لمبدأ التعلم وفق بيداغوجية الكفاءات.

جدول رقم (09): يوضح اعتماد المتعلمين على مصادر أخرى في التعلم:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	45	25	70
النسبة المئوية	%65	%35	%100

من خلال الجدول يظهر أن نسبة المتعلمين الذين يعتمدون على مصادر أخرى في التعلم قدرت نسبتهم بـ 65% من أفراد عينة البحث الأصلية، و هي نسبة كبيرة مقارنة مع نسبة التلاميذ الذين لا يسعون إلى تنويع تعلماتهم و يكتفون بما يقدمه الأستاذ بحيث قدرت بـ 35%

و بناءا على هذه النتائج و الإحصاءات نلاحظ أن، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات استطاعت إلى حد ما أن تنتقل بالمتعلم من كونه مجرد وعاء تصب فيه المعارف و المعلومات، كما كانت تنظر إليه المقاربات السابقة، لتصل به إلى عتبة البناء والبحث و الاستكشاف أي تمكنت من تغيير مبدأ التلقين و الحفظ إلى البناء و البحث والتوظيف)

في محاولة منا لمعرفة المصادر التي يعتمدها التلاميذ في إثراء تعلماتهم، قمنا بطرح السؤال الآتي: ما هي هذه المصادر؟ فوجدنا أن جل المتعلمين، يعتمدون على شبكة الانترنيت بعدها الوسيلة الأسهل و الأسرع في الحصول على اكبر قدر من المعلومات، و تبقى القراءة و المطالعة و غيرها من الوسائل الأخرى، في المراتب الأخيرة.

– و في ظل هذا نرى بان ما جاءت به المقاربة بالكفاءات من مبادئ و خصائص، جعلت المتعلم واع بضرورة و أهمية البحث و الاستكشاف و الاعتماد على الذات بصفة دائمة، و هذا ما جعل منه عنصرا تتمحور حوله عناصر العملية التعليمية.

جدول رقم (10): يوضح هل ما يتلقاه المتعلم داخل المدرسة يستفيد منه في محيطه الخارجي:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	70	00	70
النسبة المئوية	%100	%0	%100

من خلال رصدنا للبيانات و وضع النسب لها، فقد توصلنا إلى أن كل أفراد عينة البحث اقروا بان ما يتعلموه داخل الصف الدراسي، يستفيدون منه خارج المدرسة، و كان عددهم 70 تلميذا و بنسبة 100% .

و هذه النتائج تبرر مسعى المقاربة بالكفاءات، فهي "اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[1]، فقد أسهمت بشكل كبير في إدماج المتعلم في الحياة اليومية و العملية، كما حرصت على تكييف المتعلم بما يتناسب مع واقعه المعيش، فقد أصبح المتعلم لهذه المرحلة، قادرا على ربط تعلماته المدرسية، و توظيف كفاءاته على تباينها سواء كانت (تواصلية، اجتماعية، أو منهجية) سواء داخل القسم أو خارجه فكل من هاته الكفاءات كفيلة بان تزيد من قدرة المتعلم، و جعله مؤهلا لمواجهة الحياة.

– و تظهر نتائجها في المحيط الخارجي، على شكل آداب و سلوكات و معاملات، تمكن المتعلم من "تطليق قواعد الحياة في المجتمع. احترام الآخرين، تيسير الخلافات بين الأشخاص، بروح العدالة و الاحترام المتبادل، التفتح على الفروق الفردية و العيش مع الآخرين و التعاون معهم مع الوعي بحقوقه و واجباته" [2].

و هذا مؤشر جيدا يحيل إلى تغلغل مبادئ هذه المقاربة في أذهان المتعلمين، لأنه لم تعد المعلومات التي يتلقونها حبيسة القسم أو الصف الدراسي، بل حطمت جميع القيود لتتحرر و تعم جميع جوانب الحياة.

---

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات(الأبعاد والمتطلبات)،ص11.

[2] وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط ص27 .

جدول رقم(11): يوضح مدى إسهام أنشطة اللغة العربية في زيادة التحصيل اللغوي لدى التلاميذ:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	67	3	70
النسبة المئوية	%96	%4	%100

إذ ما تمعنا في نتائج هذا الجدول نجد أن؛ نسبة كبيرة من التلاميذ، كانت إجاباتهم ايجابية تشير إلى مدى إسهام، أنشطة اللغة العربية في زيادة التحصيل اللغوي لديهم، بحيث قدر عددهم بـ 67 تلميذا أي بنسبة 96% ، و هي نسبة عالية جدا، أما بالنسبة للتلاميذ الذين أجابوا بالسلب فقد كان عددهم 3 تلاميذ فقط من أفراد العينة تقدر نسبتهم بـ 4%.

و جراء هذه الإحصائيات نستنتج أن: أن أنشطة اللغة العربية لهذه المرحلة المتمثلة في (القراءة و دراسة نص، الظاهرة اللغوية، التعبير: كتابي/ شفهي)، تسهم في زيادة التحصيل اللغوي لدى التلاميذ، و تتجلى إسهاماتها في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين و الدربة على استخدام اللغة العربية استخداما صحيحا، كما أن لها دورا كبيرا في تنمية الثروة اللفظية لدى التلاميذ، بحيث تمدهم و تزودهم بألفاظ جديدة من شانها أن تثري رصيدهم اللغوي و تكسبهم ثقافة لغوية، تزيد من تكوينهم المعرفي بصفة عامة و اللغوي على وجه الخصوص. كما تكسب المتعلم قاعدة لغوية متينة تزيد من رصانة أسلوبه إذا كتب، و فصاحة كلامه إذا نطق.

و هذا مؤشر جيد يدل على تحقق مبدأ (المقاربة النصية) التي استطاعت أن تعالج الضعف اللغوي لدى التلاميذ، و هذا لاعتمادها مبدأ التكامل بين أنشطة اللغة العربية.

جدول رقم (12): يوضح هل المهارات اللغوية تساعد في اكتساب الكفاءة التواصلية عند التلميذ:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	69	1	70
النسبة المئوية	%99	%1	%100

إن المتمعن في نتائج هذا الجدول يلحظ بان نسبة كبيرة من أفراد عينة البحث يصرحون بإسهام المهارات اللغوية من (استماع، محادثة، قراءة، كتابة) في اكتسابهم للكفاءة التواصلية، بحيث بلغت نسبتهم 99% و في مقابل هذا نجد أن عددا من التلاميذ ينفي فضل هذه المهارات في زيادة قدرته على التواصل و كانت نسبة ضئيلة جدا قدرت بـ 1 %.

و يظهر هذا في الترابط الموجود بين هذه المهارات، لأنها تسمح للمتعلم "تعامل مع الاستماع، و هو يستمع إلى الكلمة أو الكلمات، ثم يحاول أن يفهم معنى تلك الكلمات، و بالكلمات يعبر عن أفكاره كلاما و هو يتعرف على الكلمات المقروءة ثم يكتب في نهاية الأمر"[1]. فهذا التواشج الموجود بين المهارات يعطي المتعلم القدرة على التواصل مشافهة و كتابة كما تمكنه من التواصل مع أفراد عائلته و كذلك أفراد مجتمعه و توظيفها نطقا و كتابة في مختلف مجالات التواصل"[2].

[1] حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ، مصر، (د ط)، 2000، ص 66.

[2] جميلة راجا، أثر مقاربة التدريس بالكفاءات في منهاج تعليم اللغة العربية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، ص 264.

جدول رقم (13): يوضح قدرة التلميذ من استثمار نصوص المطالعة لإنتاج نصوص أخرى:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	54	12	70
النسبة المئوية	%78	%23	%100

و يهدف هذا السؤال إلى معرفة مدى تحقق مبادئ المقاربة النصية، التي تنص على استغلال معطيات النص للوصول إلى مختلف الفروع اللغوية، و تأثير هذه المبادئ على المتعلم و قدرته على محاكاة النصوص بمختلف أنماطها. لتحرير نصوص أخرى.

و الجدول أعلاه يبين أن نسبة 78% من أفراد عينة البحث و هي نسبة كبيرة، قادرين على استثمار نص المطالعة، باعتباره نشاط قائم على مهارة التواصل الشفهي و كذلك على تفاعل التلاميذ فيما بينهم، مما يعزز رصيدهم اللغوي، الذي يفضي بالطالب إلى إنشاء نصوص أخرى، لا تختلف عنه كثيرا من حيث (الأسلوب، النمط، الموضوع ...).

و من جهة ثانية نجد أن: نسبة 23% من أفراد العينة غير قادرين على استثمار نصوص المطالعة لإنتاج نصوص أخرى، و هذا راجع إلى هشاشة القاعدة اللغوية لدى المتعلمين، و كذلك عدم قدرتهم على نسج الأفكار و ربطها بشكل يمكنهم من تحقيق ذلك.

جدول رقم (14): يوضح مدى إسهام نشاط القراءة في ضبط الإحكام النحوية لدى التلاميذ:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	62	8	70
النسبة المئوية	%89	%11	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن عددا من المتعلمين الذين بلغت نسبتهم 89%يرون بان نشاط القراءة يسهم في ضبط الأحكام النحوية لديهم، و هذا ما يبرر أن انتهاج البرامج الجديدة للمقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية، قد زاد من إسهام نشاط القراءة في استخراج القواعد و استنباطها من النص المقرر في حصة القراءة التي تعد ركيزة أساسية في تكوين التلاميذ من خلال الدربة و الممارسة، وتمكين المتعلم من توظيف الأحكام النحوية في كلامه بشكل صحيح، و هذا يعني سلامة التراكيب النحوية. التي لها دورا فعالا في تقويم اللسان نحويا و دلاليا و حفظه من الوقوع في اللحن و الخطأ.

و من جهة أخرى نجد نسبة 11% من أفراد العينة و هي على قلتها إلا أنها تعبر عن إنكار التلاميذ لدور القراءة و أثرها في ضبط الأحكام النحوية لديهم. و يرجع هذا إلى أن نشاط القراءة يمس فئة معينة و هي فئة ذات مستوى عال، في حين لا تتاح الفرصة لغيرهم من التلاميذ، مما يمنع تعرف المتعلمين على أخطائهم النحوية، ليتمكنوا من تصويبها.

و بهذا فان كانت القراءة تسهم في ترسيخ و ضبط القواعد النحوية فان إسهامها محدود لا يتعدى أفراد معينين في فئة محددة.

جدول رقم (15): يوضح مدى ملائمة النصوص مع قدرة التلاميذ:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	61	9	70
النسبة المئوية	%87	%3	%100

و قد تم طرح هذا السؤال لمعرفة مدى ملائمة النصوص الموضوعة، لهذه السنة مع قدرة التلاميذ و مدى تمكنهم من فهم هذه النصوص و استيعابها، فكانت النتائج على الشكل الآتي:

أن نسبة 87% من أفراد عينة البحث يرون بأن النصوص التي اقترحها منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط ، كانت متماشية إلى حد كبير مع واقعهم المعيش،

و مرتبطة ارتباطا و وثيقا مع حياتهم اليومية، مما زادهم تشويقا لقراءة هذه النصوص و مطالعتها،كما أن لغتها المفهومة و مفرداتها البسيطة زاد من نسبة استيعابها و إدراكها و جعلها نصوصا في متناول التلميذ المتوسط.

إلا هذا لا يمنع وجود فئة أخرى ترى عكس ذلك، وقد مثلت 13% من أفراد عينة البحث، الذين يرون بأنها نصوصا لا تتطابق و مستوى قدراتهم، و هذا لما تحمله من صعوبة فاقت المستوى العقلي للتلاميذ.

جدول رقم (16): يوضح مدى إسهام الوضعية الإدماجية في توظيف مكتسبات المتعلم:

الاقتراحات	نعم	لا	المجموع
التكرار	65	5	70
النسبة المئوية	%93	%7	%100

– يتفق معظم أفراد عينة البحث، بان الوضعية الإدماجية تسمح لهم بتوظيف جميع ما اكتسبوه في الوحدة التعليمية، و كان عددهم 65 تلميذا بنسبة 93% وهي نسبة كبيرة، تشير إلى أن الإدماج هو من أهم خصائص المقاربة بالكفاءات، الذي يتيح للمتعلم دمج معارفه و مكتسباته (معلومات، خبرات، مهارات ...) و توظيفها بطريقة تمكنه من تجاوز جميع العقبات، أو ما يطلق عليها "الوضعية المشكلة"، للوصول إلى الحلول اللائقة.

في حين نجد نسبة 7 % من أفراد العينة، لا يستطيعون إدماج مكتسباتهم، و من هنا نستنتج أن: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، ترفض رفضا قطعيا، تكديس المعارف المقدمة للتلميذ، و إنما تتطلع إلى بناء المعارف و حسن توظيفها، فكانت الوضعية الإدماجية، المجال الأنسب لذلك.

الخاتمـة

خاتمة:

بعد قطعنا لأشواط من البحث العلمي المتعدد الجوانب المتمحور حول موضوع تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، الذي يبرز أثر هذه البيداغوجيا على تعليم اللغة العربية ويلامس الواقع الفعلي لتطبيقها، وهذا ما اندرج في شقيه النظري والتطبيقي، وفي الأخير خلص هذا البحث إلى النتائج الآتية:

- أن المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية جديدة في التدريس ركزت على المتعلم، وجعلت منه محورا للعملية التعليمية التعلمية.
- أن التعلم القائم على المقاربة بالكفاءات خاضعا لمجموعة من المبادئ والأهداف سعت إلى تحقيق تصور آخر للتعلم بحيث ربطت المدرسة بالحياة اليومية لمتعلمين.
- أن طرائق التدريس وفق هذه المقاربة أسهمت في تدريب المتعلم على حب العمل الجماعي والتعاوني، وغرس روح المشاركة وإدماج التعلمات مما يزيد في المردود الدراسي للتلاميذ.
- يعد التقويم في المقاربة بالكفاءات عنصرا أساسيا ملازما لسير العملية التعليمية ينصب اهتمامه على تقويم قدرة المتعلم وكفاءته، بدل القيام بعملية المسح للكم المعرفي الذي تلقاه التلميذ كما كان يقوم التلميذ آنفا.
- ظهور أثر المقاربة بالكفاءات على تعلمية اللغة العربية بحيث مثلت سندا للأساتذة في عملية إعداد وتقديم دروس اللغة العربية.
- أن التعليم وفق هذه المقاربة يجعل من المتعلم مطالبا بتجنيد جميع معارفه وقدراته وكفاءاته التي تؤهله إلى مواجهة وضعيات مشكلة.
- بعد الخوض في غمار التجربة الميدانية، ونزولنا إلى الميدان العملي وتقربنا أكثر من واقع التعليم خلصنا في الأخير إلى مجموعة من النتائج كانت زبدة البحث الميداني بحيث تمثلت في النقاط الآتية:

- شح الزاد المعرفي لكثير من الأساتذة المتعلق ببيداغوجية المقاربة بالكفاءات.
- حاجة المدرسين الملحة إلى مدة تكوين أطول من أجل إدراك أبجديات هذه المقاربة.
- محدودية الخبرة المهنية للكثير من الأساتذة وكذلك مستواهم العلمي.
- تغاضي جل الأساتذة على الاعتماد على الطرائق الجديدة في التدريس وتمسكهم بالطرائق القديمة التي عاهدوها.
- جهل الكثير من الأساتذة للأثر الذي خلفته مقاربة التدريس بالكفاءات على تعليمية اللغة العربية، وهذا راجع إلى نقص تكوينهم لهذا لم يسعفهم الحظ لملامسة ذلك الجانب أو الصبغة التي أضفتها المقاربة بالكفاءات على تعليمية اللغة العربية.
- إقرار كثير من الأساتذة بعدم جدوى المقاربة النصية في القضاء أو الحد من العجز اللغوي لدى التلاميذ.
- يرى كثير من الأساتذة بأن الصعوبات الحقيقة التي تواجه التلاميذ هي صعوبات لغوية بالدرجة الأولى بالإضافة إلى صعوبة الظاهرة اللغوية الشيء الذي عقد سير العملية التعليمية.
- أما فيما يخص تلاميذ السنة الثالثة متوسط فقد لاحظنا أن:
- طرائق التدريس الفعالة التي ارتكزت عليها المقاربة بالكفاءات لاقت أكلها لدى تلاميذ هذه المرحلة، لأنها أتاحت لهم فرصة المشاركة الفعالة عن طريق الحوار والمناقشة.
- قدرة المتعلمين من استثمار معارفهم التي تعلموها داخل الصف في المحيط الخارجي.
- انتهاج مبدأ المقاربة النصية كفيل بزيادة التحصيل اللغوي لدى التلاميذ.

خاتمة:

- إن المقاربة بالكفاءات مقاربة منهجية تواصلية أسهمت في خلق فرص التواصل والاتصال بين أطراف العملية التعليمية التعلمية.
- تلاءم النصوص المختارة في المنهاج الدراسي مع قدرة التلاميذ ومناسبتها لمستواهم العقلي.

وبناء على جملة النتائج المتوصل إليها نورد مجموعة من الاقتراحات التالية:

- الحرص على التكوين الجيد للمتعلمين وذلك بإعطائهم الزمن الكافي لتأهيلهم العلمي.
- ضرورة الاهتمام أكثر بالوثائق التربوية التي تكاد تنعدم عند اغلب معلمي مادة اللغة العربية.
- السعي نحو الموازنة وخلق التوافق بين طرائق التدريس وتطورات العصر(إدخال وسائل حديثة في التعليم).
- الأخذ بعين الاعتبار الجانب النفسي والاجتماعي للمتعلمين.
- إعادة النظر في الحجم الساعي للأنشطة المقررة ومواقيتها.
- محاولة التنسيق أكثر بين المستويات الدراسية وجعلها أكثر ارتباط ببعضها البعض، والاهتمام أكثر بعملية التقويم وطرائقها.
- توفير الوسائل والإمكانيات التي تتوافق مع المنهاج المتبع.
- التحسيس بضرورة القيام بشبكات ملاحظة من طرف المفتشين من اجل مراقبة السير العام للعملية التعليمية.
- رصد أهم الصعوبات والمعوقات ومحاولة تذليلها.

مـلاحـق:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

عنوان المذكرة:

تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط –أنموذجا–

يسرني أن أتقدم للسادة الكرام بهذه الاستمارة المتعلقة بمشروع مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللسانيات التعليمية وهي في مجملها مجموعة من الأسئلة تتطلب منك أستاذنا الفاضل الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية، وذلك خدمة لمساعي البحث العلمي ولإثراء هذا الموضوع بخبرتكم المهنية، وفي الأخير لكم منا فائق التقدير والاحترام على تعاونكم معنا.

ملاحظة: يرجى وضع علامة (×) في الخانة المخصصة للإجابة حسب رأيك.

بيانات شخصية:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

أستاذ (ة) ☐ مرسم (ة) ☐ متربص(ة) ☐ مستخلف ☐

2-المستوى العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ دراسات عليا ☐

3- الخبرة المهنية : أقل من 5 سنوات ☐

من 5-10 سنوات ☐

من 10 فما فوق ☐

4-هل تلقيت تكوينا في كيفية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

نعم ☐ لا ☐

- هل ترى بأن هذه المدة كافية.....

.....

5-هل تفرق بين التدريس بالكفاءات والتدريس بالأهداف : نعم ☐ لا ☐

6-هل ترى بأن المقاربة الجديدة بديلا فعالا عن سابقتها في التدريس: نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك :.....

.....

7- هل استطاعت هذه المقاربة تغيير منطق التعليم إلى التعلم: نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك :.....

.....

9- هل أثرت هذه المقاربة على تعليمية اللغة العربية: نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك.....

.....

10- ما هي الطريقة التي تعتمدها في تدريس اللغة العربية:

إلقائية ☐ حوارية ☐ مناقشة ☐

11- هل تتبع نفس الطريقة في تقديم جميع الأنشطة: نعم ☐ لا ☐

12- هل اعتماد المقاربة النصية في التدريس كفيل بـ:

- استخراج جميع الظواهر اللغوية: نعم ☐ لا ☐
- تنمية مهارة التعبير الشفهي: نعم ☐ لا ☐
- تنمية مهارة التعبير الكتابي: نعم ☐ لا ☐

13- هل تجد صعوبة في تقديم درسك وفق هذه المقاربة: نعم ☐ لا ☐

فيما تتمثل هذه الصعوبة.....

.....

.....

14- هل الصعوبات التي تواجه التلميذ في تعليمية اللغة العربية تعود إلى:

- ضعف في فهم النصوص ☐
- صعوبة نشاط الظاهرة اللغوية ☐
- الضعف اللغوي في نشاط التعبير (الشفهي /الكتابي) ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

تحية تقدير واحترام وإجلال

يسرني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجية منكم تقديم المساعدة من اجل انجاز دراسة علمية موسومة بـ: **تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية، السنة الثالثة متوسط –أنموذجا–**

وأنا شاكرة لكم صنيعكم وجهدكم وممتنة لما قدمتوه لي من تسهيلات في سبيل انجاز ما اطمح إليه.

ملاحظة: وضع علامة (×) أمام الإجابة المختارة.

بيانات شخصية:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-هل تحب مادة اللغة العربية: نعم ☐ لا ☐

3-ما هي نسبة استيعابك لأنشطة اللغة العربية:

كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

4-هل تعجبك طريقة تقديم دروس اللغة العربية: نعم ☐ لا ☐

5- ما هي الطريقة التي تفضلها أكثر: الحوارية ☐ المناقشة ☐ معا ☐

لماذا: .....

.....

6- هل أنت مطالب بتحضير دروسك في البيت: نعم ☐ لا ☐

7- هل تنجز التدريبات اللغوية من تلقاء نفسك: نعم ☐ لا ☐

8- هل تكتفي بما يقدمه الأستاذ لك من معلومات: نعم ☐ لا ☐

9- هل تسعى إلى تنويع مصادر تعلمك: نعم ☐ لا ☐

-ما هي هذه المصادر:.....

.....

10- هل المعلومات التي تتلقاها داخل الصف تفيدك في المحيط الخارجي:

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك:.....

.....

11- هل تساهم أنشطة اللغة العربية في زيادة التحصيل اللغوي لديك:

نعم ☐ لا ☐

12- هل تساعدك المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) في اكتساب الكفاءة التواصلية: نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك:.....

.....

13- هل تستثمر نصوص المطالعة في إنتاج نصوص أخرى:

نعم ☐ لا ☐

14- هل يساهم نشاط القراءة في ضبط الأحكام النحوية لديك:

نعم ☐ لا ☐

15- هل تتلاءم النصوص المقترحة لهذه المرحلة مع مستوى قدراتك:

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك:.....

.....

16- هل ترى بأن الوضعية الإدماجية مجال خصب توظف مكتسباتك فيه:

نعم ☐ لا ☐

كيف ذلك:.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم.

المصادر:

1. وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، الحراش، الجزائر، 2006.
2. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر 2003.
3. وزارة التربية الوطنية، دليل الأستاذ اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم المتوسط.
4. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، يوليو 2004.
5. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة المناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات، جويلية 2005.

المعاجم:

6. الشريف الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، منشورات محمد علي بيوض، ط1.
7. شعبان عبد العاطي عطية وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 1425هـ، 2004م.
8. فريد شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تنقيح، عثمان آيت مهدي، ملحقة سعيدة، الجهوية، المركز الوطني للوثائق التربوية،2009.
9. أبو الفضل جمال الدين مكرم بن منظور (بن علي) الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد1،ط3، 1414، 1994.

المراجع:

10. أحمد الهاشمي، القواعد الأساسية للغة العربية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

11. أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2002.
12. أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.
13. جميلة راجا، أثر مقاربة التدريس بالكفاءات في منهاج تعليم اللغة العربية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.
14. جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الوعي، روبية، الجزائر، الطبعة13 ، 1433هـ- 2012م.
15. حاتم حسين البصيص، تنمية معارف القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، 2011م.
16. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات(الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، 2005.
17. حامد سوادي عطلة، دليل الباحثين في الإدارة والتنظيم، دار المريخ للنشر، الرياض، السعودية،1993.
18. حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ، مصر، (د ط)، 2000.
19. خليل إبراهيم شبر، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.
20. خليل بن أحمد الفراهيدي، معجم العين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1424،1هـ- 2003م، ج3.
21. خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، ط1، 2005.
22. ربحي مصطفى عليان، محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1420هـ- 2000م.
23. رسمي علي عابد، ضعف التحصيل الدراسي (أسبابه علاجه)، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ- 2008م.

24. زهير الزايدي وآخرون، دليل المعلم في اللغة العربية (للسنة الخامسة من التعليم الأساسي)، المركز الوطني للمطبوعات.
25. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2004.
26. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق،عمان، الأردن، 2010.
27. الشريف مريبعي وآخرون، كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005.
28. طه حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها،دار الشروق، عمان، الأردن،ط1، 2003 .
29. طيب نايت سليمان، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية (أمثلة علمية)، الأمل للنشر والطباعة والتوزيع، 2015.
30. عامر قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازودي العلمية، عمان، الأردن،1999 .
31. عبد الرحمن تومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008.
32. عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، إستراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن،ط1، 2007م.
33. عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة للنشر والتوزيع، ط1، 1428هـ- 2008م.
34. عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، النيل، القاهرة، مصر، ط14.
35. عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق للتدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن،ط1، 1426هـ، 2005م.
36. عبد الله محمد النقراط، الشامل في اللغة العربية، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ليبيا، ط1، 2003م.

37. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1990.
38. عفت مصطفى الطنطاوي، التدريس الفعال(تخطيطه، مهارته، استراتيجياته، تقويمه)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1429هـ- 2009م.
39. علوي عبد الله الطاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، دار الميسرة، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ- 2010م، ص 29.
40. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1430هـ، 2009.
41. علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2007.
42. علي سامي الحلاق، اللغة والتفكير الناقد، أسس نظرية وإستراتيجيات تدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 1427هـ، 2007م.
43. علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.
44. فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1434هـ، 2013م.
45. فهد خليل زايد، اساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006م.
46. فيصل حسين الطحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1998م.
47. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب القاهرة، مصر، ط2، 1425هـ، 2005م.

48. كوثر حسين كوجك، تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتبة اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، لبنان 2008.

49. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1، 1427هـ، 2007م.

50. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2012.

51. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، 2002.

52. محمد الطاهر وعلي، الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات وتقويمها، مجلة جغرافيا المغرب، علمية إلكترونية، 2011.

53. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر،ط2 ،2011.

54. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر، 1420هـ،2000م.

55. محمد عيسى أبو سمور، مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج، دار دجلة، عمان ، الأردن، ط1، 2015.

56. محمد محمد داود، العربية وعلم اللغة الحديث، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

57. محمد وليد البطش، مناهج البحث العلمي (تصميم البحث والتحليل الإحصائي)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

58. مغري بخوش محمد، مقاربات التدريس، (أصالة، تطور وعصرنة)، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة، الجزائر، ط1، 2015، ص66.

59. نبيل حسين الطحيمر العلي، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 1998 م.

60. نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصّفي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط2، 2001.

61. رحيم يونس كروالعزاوي، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

62. يوسف قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

الرسائل الجامعية:

63. بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات–دراسة ميدانية بولاية ميلة– مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة،2007–2008.

64. زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الثالثة متوسط أنموذجا ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير كلية()، جامعة فرحات عباس، سطيف.

المجلات:

65. سعيد عميار، إشكالية تقويم الكفاءة، الباحث، مجلة دورية أكاديمية تُعنى بالتعليمات والعلوم الإنسانية، المدرسة العليا، بوزريعة، الجزائر، ع6، جوان 2012.

66. عبد الباسط هويدي، محاور التجديد في إستراتيجية التدريس عن طريق مقاربة الكفاءات، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية جامعة الشهيد حمد لخضر– الوادي، العدد12 ،سبتمبر 2015.

67. لخضر لكحل، المقاربة بالكفاءات (الجذور والتطبيق)، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، عدد خاص.

68. مشطر حسين، الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفايات المدرسية الجزائرية أي نموذج؟، دراسات نفسية وتربوية،ع4، جوان2010.

69. المقاربة بالكفاءات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية العدد11، 2015.

70. يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنتاج العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع11، ماي 2007.

مواقع الكترونية:

71. بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية (نقلا عن الانترنيت)،www.pdf factor y.com .

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

العنوان **الصفحة**

مقدمة..... أ- د

الفصل الأول:بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: مفهوم المقاربة بالكفاءات.....07

أولا: المقاربة.....07

ثانيا : الكفاءة.....08

ثالثا: المقاربة بالكفاءات.....18

المبحث الثاني: مبادئ المقاربة بالكفاءات و مرجعيات و طرائق تدريسها..... 21

أولا:مبادئ و أهداف المقاربة بالكفاءات.....21

ثانيا: المرجعية النظرية للمقاربة بالكفاءات.....24

ثالثا: طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات..... 28

المبحث الثالث: التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.....34

أولا: التقويم بالكفاءات.....34

ثانيا: أنواع التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.....35

ثالثا: خصائص التقويم بالكفاءات..... 39

الفصل الثاني: المعاينة الميدانية لتعليمية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات للسنة الثالثة متوسط

أولا: تقديم أنشطة اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.....42

1-تدريس القراءة و دراسة نص وفق المقاربة بالكفاءات.....44

2-تدريس قواعد اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات.....53

3-تدريس التعبير وفق المقاربة بالكفاءات 62

ثانيا: الدراسة الميدانية.....75

1-أداة البحث.....75

2-عينة البحث.....75

3-أهمية الدراسة..... 76

4-منهج الدراسة.....76

5-تحليل البيانات و تفسير النتائج.....77

خاتمة.....105

ملاحق.....109

قائمة المصادر و المراجع..... 116

فهرس المحتويات.....124

ملخص:

هدفت هذه الدراسة و التي جاءت موسومة بـ: "المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية السنة الثالثة متوسط _أنموذجا_" إلى محاولة الكشف عن واقع تدريس اللغة العربية في ظّل المقاربة بالكفاءات، وهذا ما دعانا للوقوف عند عددا من المحطات الأساسية، كالتطرق إلى ماهية المقاربة بالكفاءات وأهم ما جاءت به من تصورات وأهداف ومبادئ، وكذلك التعرف على جذورها الأصلية والتي استمدت من النظريات التربوية، وصولا إلى عرض طرائق تدريس اللغة العربية على ضوء المقاربة بالكفاءات التي تنطلق من جوهر رئيس مركزه المقاربة النصية، لأنها غدت محورا تدور حوله جميع فروع اللغة العربية، كما أردف هذا البحث ببعض النتائج والاقتراحات في محاولة الرقي والجودة في العملية التربوية.

Résumé :

La but de cette étude ، qui est intitulée l’ approche par compétences dons l’enseignement en langue arabe shez les élèves de troisième année moyenne, pour détecter la réalité de l’enseignement de la langue arab dons l’approche par compétences, ce qui est la raison pour la quelle nous devons tenir quand un certain nombre de Stations de base, à tennis compte à quelle approche par competences et la chose la plus importante était sa peroption et les olijectifs et les principes, aimsi que d’identifier les racines originales dérivées des théories de l’éducation, memant ausc méthodes de présentation de l’ensiegnement de la langue arabe car il est devenu un tournant tourne outour de toutes les leranches de la langue arabe, somme certains sont allés sur çe résultats de recherche et suggestion dans le but d’assurer le progrés et la qualité dans le proossus éducatif.