الجمـــهورية الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

الرقم: .....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستـر

تخصص: (لسانيات تطبيقية)

الأهداف الإجرائيّة في تدريس اللّغة العربيّة بالمقاربة بالكفاءات

السنة الرابعة من التّعليم المتوسط – أنموذجا

مقدمة من قبل:

الطالب (ة): مومني يسرى

الطالب (ة): فقراوي نورة

تاريخ المناقشة: 2022/06/15

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبـة	مؤسسة الانتماء	الصفة
عبد الغاني بوعمامة	أستاذ محاضر "ب"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
الطاهر بلعز	أستاذ محاضر "ب"	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
العياشي عمير	أستاذ التّعليم العالي	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وتقدير

الشّكر كلّه لخالق البريّة سيد الكون، الذي أنعم علينا بإتمام هذا العمل المتواضع.

نتقدم بشكرنا الخالص إلى الأستاذ المشرف "الطاهر بلعز"

بإشرافه على مذكرتنا والذي كان نِعم المعلّم ونعم الموّجه

بنصائحه الثريّة وتوجيهاته القيّمة و آرائه السديدة.

أدامه الله وبارك فيه ووفقه وسدّد خطاه

وجعله نبراسا وذخرا البحث العلمي والجامعة الجزائرية.

كما نتقدم بتحية شكر وتقدير إلى كافة أعضاء اللجنة المناقشة

لتفضلهم قراءة بحثنا،

ونعي تماما أن توجيهاتهم لنا ستكون بناءة وآرائهم شرف لنا تنير دربنا.

إهـــــداء

أهدي ثمرة هذا الجهد إلى من كان الفخر والشّرف لها في أن أعتز بها،

إلى نبع الحنان ورمز المحبة والوفاء،إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء،

إلى من كان دعائها سرّ نجاحي، إلى من تتسارع لها عبارات الحب و الامتنان على ما قدمته لي من جهدها لأكون في هذا المكان "أمي" فخري وجنتي على الأرض،حفظها الله وبارك في عمرها.

إلى من تنحني القامات احتراما له وترفع الهامات افتخارا به،

إلى من صبر معي وكافح من أجلي،إلى من علمني لذة النجاح ومتعته،

إلى أغلى وأحنّ وأعزّ مخلوق "أبي" رعاه الله وأطال في عمره.

إلى من تقاسموا معي افراحي واحزاني، وقدموا لي الدعم طيلة مشواري،

إلى الذين كانوا ولا زالوا سندا لي في الحياة أخواتي: عبلة، رشيدة، نفيسة، سليمة، هاجر، آية.

وإلى إخوتي: محمد أمين ومهدي بارك لنا الله فيهم.

إلى نور حياتي، ونبض قلبي والشمعة التي تنير دربي، إلى الرّوح التي سكنت روحي،

وزهرة عمري الذي بإذن الله يكون معه مشوار عمري خطيبي الحبيب"يوسف"

وكل عائلته المحترمة"سعيودي" و"بدبودي".

إلى كل عائلة مومني وبن جوع من قريب أو من بعيد صغيرهم وكبيرهم .

إلى من تقاسمت معهم شغف المعرفة والإطلاع،وتسلقت معهم سلم الأمل والنجاح وقضيت معهم أجمل اللحظات أخواتي قبل كونهم صديقاتي:نورة،دنيا،رميساء،صبرينة، ندى، إيمان، أحلام، إيناس.

إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث ولو بالدعاء، وخاصّة الأستاذ الذي كان المرشد لنا والموجه"الطاهر بلعز"دمت فخرا للجامعة الجزائرية.

يسرى

إهـــــداء

أولا لك الحمد ربّي على كثير فضلك وجميل عطائك وجودك،

الحمد للّه ربّي ومهما حمدنا فلن نستوفي حمدك والصلاة والسلام على من لا نبي بعده.

أهدي ثمرة جهدي إلى التي حمتني ومنحتني الحياة، وأحاطتني بحنانها، وحرصت

على تعليمي بصبرها وتضحيتها إلى من كان دعاؤها سر نجاحي "أمي"الغالية حفظها الله.

إلى درعي الذي به احتميت، وفي الحياة به اقتديت،

والذي شقّ لي بحر العلم والتعلّم، إلى من احترقت شموعه ليضيئ لنا درب النجاح،

ركيزة عمري، وصدر أماني وكبريائي وكرامتي، "أبي" أطال الله في عمره.

إلى من يذكرهم القلب قبل أن يكتب القلم، إلى من قاسموني حلو الحياة ومرّها، تحت السقف الواحد...إخوتي: فتحي وزوجته خولة والكتكوت ابنهما "براء" صانه الله وحفظه، وأسامة، وحمزة.

إلى من تحييني بسمتها وتميتني دمعتها، إلى مسك البيت "جدتي" أطال الله عمرها،

وإلى من تمنى رؤيتي وأنا أحقق هذا النّجاح "جدي" رحمه الله.

إلى خالتي وأخوالي وأولادهم: عبد الباسط، عبد الصمد، شيماء، أيوب، هديل،

والصغيرة مريم قطر الندى.

إلى من سرنا سويا ونحن نشق الطريق معا نحو النّجاح والإبداع، إلى من تكاتفنا يدًا بيد ونحن نقطف زهرة تعلمنا، إلى صديقاتي وزميلاتي: دنيا، ندى، يسرى، صبرينة، رميساء، إيمان، إيناس، أحلام.

وإلى كل الأشخاص الذين أحمل لهم المحبة والتقدير.

إلى من كان أفضل أستاذ ونِعم الموجه بنصائحه الثرية

الأستاذ "الطاهر بلعز" حفظه الله و أطال في عمره.

نــورة

مقدمة

مقدمة:

تعتبر المقاربة بالأهداف اختياراً منهجيا تبنته وزارة التربية الوطنية في إطار الإصلاحات التي قامت بها في مجال التربية والتّعليم، وذلك قصد مواكبة ما يستجد في العالم من تطور وتقدم، حتى يكون هذا الإصلاح عاملا إيجابيا في إحداث ثورة وديناميةفي مناهجها التّعليمية التعلمية، وجاء هذا الاتجاه الجديد بعد أن خاضت الجزائر تجربة التّدريس بمقاربة الكفاءات خلال مدة تراوحت من 1976م إلى غاية 2003م، فما المقاربة بالكفاءات يا ترى؟

اللّغة العربيّة تحظى بمكانة متميّزة في منظومتها التّربوية باعتبارها لغة رسميّة وطنيّة ومكونا رسميا للهويّة الوطنيّة، ولغة التّدريس لكافة المواد التّعليميّة والمراحل الثلاث ، وتزداد مكانتها أكثر عندما تصبح هدفا في حد ذاتها ، ويهدف تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم المتوسّط إلى دعم المكتسبات اللغوية للمتعلّمين وإثرائها، وتغذية البعد الثّقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسيّة والاجتماعيّة باعتمادها وسيلة لغرس القيم الأخلاقيّة والروحيّة للأمّة الجزائريّة وذلك للوصول إلى أهداف ونتائج في تدريس اللّغة العربيّة.

تعليميّة اللّغة العربيّة لقيت اهتماما كبيرا من قبل الدّارسين والقائمين والمسؤولين على شؤونها، وذلك خاصّة في قطاع التّربية والتّعليم لأنه الأساس في البدء الحفاظ على نظام اللّغة العربيّة، والأهداف الإجرائية في التّدريس تسعى لمعرفة مدى تفعيل وتطبيق المقاربة على أرض الواقع وبصفة حقيقية، ذلك من خلال تدريس مادة اللّغة العربيّة، ومحاولة معرفة المشاكل لدى كل من المعلّم والمتعلّم والتي تخص العملية التّعليمية خلال تجسيد مقاربة الكفاءات ومحاولة إيجاد حلول لها، ويرمي تدريس اللّغة العربيّة بصفتها لغة رسمية وطنية إلى تنمية وبناء معارف وخبرات مازالت لم تكتسب لدى المتعلّم ومهاراته اللغوية لتوضيفها ليصبح متمكنا من ممارسة النشاط اللغوي، وفقا لما تقتضيه الوضعيات

والمواقف التواصلية من جهة وفي تلقي المعارف والمعلومات واستيعاب مختلف المواد والمواضيع من جهة أخرى.

وقد سعت الدولة الجزائرية إلى وضع مناهج تربوية جديدة مبنية على أساس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وقد بدا العمل بها وتطبيقها في السنوات الأخيرة ابتداءً من العام الدراسي 2003م-2004م للتحرر من المنهاج القديم، في حين المنظومة القديمة تركز على الاهداف، فيركز على الكم المعرفي المقدم للمتعلم، ليس متعمد عن الطريقة والكيفية التي من خلالها يطرح ويقدم هذه المعارف، ركزت على التحصيل المعرفي، فالمتعلّم يحفظ تحسبا للامتحانات بغض النظر عن قدراته واتجاهاته واستعداداته وميولاته واهتماماته نحو التعلم، كل هذه الأمور تعد من الأسباب الرئيسة في ظهور المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة تسعى لوضع مبادئ وأسس وقواعد تربوية تتماشى والحاجات الفيزيولوجية، والعقلية للمتعلمين، وغايتها (المقاربة بالكفاءات) العمل لتطوير وتنمية وبناء مواهب المتعلّمين وأذواقهم وقدراتهم، وقد أخذت المنظومة التربوية في الجزائر ما سبق بعين الاعتبار، فانطلقت من المقاربة بالمضامين كأول منهج إلى المقاربة بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات، باعتبارها تحقق الأهداف المسطّرة.

لقد ارتأينا أن نبحث في موضوع استهوانا وجذب اهتمامنا وله علاقة وطيدة بما سبق ألا وهو: « **الأهداف الإجرائية في تدريس اللّغة العربيّة بالمقاربة بالكفاءات السنة الرابعة من التّعليم المتوسط - أنموذجا** ».

ومن هنا جاءت أسباب اختيارنا لهذا الموضوع شغفنا وحبنا وميولاتنا للدراسات والبحوث التي تهتم بالتّدريس، ورغبتنا في معرفة هل تطبق بيداغوجية الأهداف التّعليمية في المدارس ؟ وما مدى نجاعتها وفعاليتها في ما هو كائن وما الاقتراحات والحلول للمسائل والمشكلات المطروحة فيما يجب أن يكون ؟

ونظرا لما للغة العربية من أهمية، فقد درسنا الأهداف الإجرائية في تدريس اللّغة العربيّة ووقفنا على مجموعة من الإشكاليات تتمثل في التساؤلات الآتية:

- ما هي الأهداف الإجرائية في تدريس اللّغة العربيّة مع تلاميذ السنة الرابعة من التّعليم المتوسط ؟
- كيف يتم التدريس بوساطة اللغة العربية بالمقاربة بالكفاءات ؟
- فيم تتمثل الأهداف الإجرائية في تدريس اللّغة العربيّة ؟

والإجابة على هذه الأسئلة اعتمدنا في الوصول إلى الأهداف المنشودة من هذه الدراسة ألا وهي:

- التحسيس بأهمية تدريس اللّغة العربيّة بمقاربة الكفاءات كونها تساعد المعلّم والمتعلّم في تحقيق نتائج ناجعة.
- توضيح كيفية ومدى مساهمة المنهاج الحديث (المقاربة بالكفاءات) في تنمية اللّغة العربيّة.
- تقديم وصف يوضح صورة تجلي تدريس اللّغة العربيّة في المدارس الجزائرية مع مدى ملاءمته مع القوانين والقواعد والأسس التي اقترحها المنهاج.
- طرح أهم الصّعوبات التي تواجه الأساتذة وتعترض السير الحسن لتطبيقهم لتلك الإصلاحات الجديدة للمنهاج وكيفية الوصول إلى تذليلها ومعالجتها.

ولنصل إلى هذه الأهداف عالجنا بحثنا وفق الخطة الآتية:

- مقدمة وخصصت لطرح الإشكاليات وما يتعلق بها.
- مدخل وعنوناه بـ: « مفاهيم أولية » تناولنا فيه البعد اللغوي والاصطلاحي للهدف وأجرأة هذه الأهداف في تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات.

أما الفصل الأول (النظري): فعنوناه بـ: « أجرأة تدريس اللّغة العربيّة بمقاربة الكفاءات »، وقد اشتمل على عدة عناوين أساسية وهي:

- صنافة الأهداف الإجرائية ومستوياتها ومكوناتها وأهميتها وشروط صياغتها.
- أهداف المنهج الإجرائي.
- طريقة التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
- أنواع المقاربة بالكفاءات.
- خصائص المقاربة بالكفاءات.
- أهداف ومزايا المقاربة بالكفاءات.

أما الفصل الثاني (التطبيقي): جعلناه موسوما بـ: « إستراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة بمقاربة الكفاءات–دراسة وصفية تحليلية »، وقد تضمن عدة عناصر:

أولا: أدوات وإجراءات الدراسة منها المنهج المستخدم في الدراسة ووسائل جمع البيانات من ملاحظة ومقابلة واستبانة، وكذا تحديد عينة الدراسة وحدودها.

ثانيا: تطرقنا لنماذج تطبيقية لسير الدروس وفق طريقة التّدريس الهادف بمقاربة الكفاءات، وقد شملت عناوين فرعية كمرحلة التّعليم المتوسط ومفهوم التّعليم المتوسط وأهدافه، ومفهوم الكتاب المدرسي وكذا فهرسه، والتوزيع الزمني للأستاذة، ومذكرة الأستاذة.

ثالثا: عرض الاستبانات وتحليلها.

وللإلمام بهذا البحث من جميع النواحي في جانبه النظري والتطبيقي اعتمدنا على المنهج الوصفي القائم على التحليل والاستقراء والإحصاء، لأنه الأنسب في مثل هذه الدّراسات لأننا بصدد وصف واقع تدريس اللّغة العربيّة، بالإضافة إلى ما يستدعيه هذا الوصف من تحليل وتفسير وإحصاء معطيات وما يتوصل إليه من نتائج.

وقد اعتمدنا على عدة دراسات سابقة، نذكر منها: دراسة زهية شريفي ونصيرة لعموري سنة 2018 تحت عنوان: التحصيل الدراسي للتلميذ في ظل المقاربة بالكفاءات ، دراسة ميدانية لعينة من

أساتذة في الطور المتوسط في ولاية البويرة ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص علم اجتماع التربية ، إضافة الى دراسة عبد الباسط هويدي سنة 2012 تحت عنوان : الأبعاد الاجتماعية في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم تخصص علم اجتماع التنمية جامعة قسنطينة ، ودراسة بومعراف نسيمة واحمد سعيدي، تحت عنوان : انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرجلة التعليم المتوسط ، دراسة ميدانية بإكمالي يوسف العمودي ، جامعة بسكرة .

وككل بحث لم يخل بحثنا وعملنا من بعض الصّعوبات ما يتعلق بالأهداف الإجرائية في تدريس اللّغة العربيّة بمقاربة الكفاءات في المدرسة الجزائرية التي تبنت هذا المنهاج منذ عهد قريب، لذلك فالدّراسات ما تزال في بدايتها الأولى بالرغم من كونها قد دخلت في جيلها الثالث، بالإضافة إلى ضيق الوقت وقصر مدة الدراسة الميدانية.

وللتغلب على هذه الصّعوبات التي واجهتنا وتذليلها فقد حاولنا تجاوزها بالعودة إلى التحلي بالصبر والاجتهاد وإرادة التحدي بالرجوع إلى جملة من المصادر نذكر من بينها:

1. المناهج وطرق تدريس اللّغة العربيّة لعمران جاسم الجبوري.
2. التّدريس الفعّال لعبد اللطيف بن حسين فرج.
3. مدخل إلى تصميم التّدريس لعبد الحافظ محمد جابر سلامة.
4. أسس بناء المناهج وتنظيماتها لحلمي أحمد الوكيل.
5. التّدريس نماذجه ومهاراته لكمال عبد الحميد زيتون.

ويظل الفضل الأول في إنجاز هذا البحث لله عزّ وجلّ ونحمده ونشكره جزيلا أنه أنعم علينا بنعمة الصحة والصبر، كما نتقدم بالشطر والتقدير للأستاذ "الطاهر بلعز" الذي تفضل بإشرافه على هذا البحث ولم يبخل علينا بالتوجيه والنصح والإرشاد، حيث كان لنا مصدر دعم وافتخار.

مدخل :مفاهيم أولية.

1. مفهوم الهدف: أ- لغة.

ب- اصطلاحا.

2. مفهوم الإجراء: أ- لغة.

ب- اصطلاحا.

3. مفهوم الأهداف الإجرائية.

4. مفهوم التّدريس: أ- لغة.

ب- اصطلاحا.

5. مفهوم اللّغة العربيّة.

6. مفهوم المقاربة: أ- لغة.

ب- اصطلاحا.

7. مفهوم الكفاءة: أ- لغة.

ب- اصطلاحا.

8. مفهوم المقاربة بالكفاءات.

تمهيد:

إنّ العمليّة التربوية تُلقى على عاتق المعلّم مما يجعله مسؤولا عن إعداد جيل سليم، لذلك وجب على المعلّم أن يكون جديرا بتلك المسؤوليّة ،عن طريق العمل المتواصل لتحقيق الأهداف المسطّرة بغية الوصول إلى المعرفة وإحداث تغير مرغوب في سلوك التلميذ، وإيصال معلومات أو تشكيل مهارات، وتحقيق أنشطة للمتعلمين من خلال عمليّة التّدريس في اللّغة العربيّة، وعلى هذا الأساس تُعدُّ الأهداف التربويّة بصفة عامّة والإجرائيّة منها على وجه الخصوص من أولى الأولويات لتحقيق الغايات المثلى التي تستهدفها المنظومات التربويّة في مناهجها التّعليميّة، باعتبارها ركنًا أساسا من أركانها الأربعة ألا وهي: الأهداف والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم، وفي هذا السياق نطرح التساؤل التالي: فما الأهداف العامّة والخاصّة وعلاقتها بالأهداف الإجرائيّة يا ترى ؟ والتي نجيب عنها من خلال المدخل.

إنّ عمليّة التّدريس الوسيلة التي نتلقى بها المعارف والخبرات، وهي أداة للتفاهم والاتصال بالمجتمع سواء في الحاضر أو الماضي وخاصّة أنّ عملية التّدريس هذه تكون بصفة خاصّة في اللّغة العربيّة لغة القرآن الكريم واللّغة الأمّ في مجتمعنا، والتي تستخدم في الكثير من المؤتمرات الرّسمية والصّحفية والمنظّمات الدوليّة كإحدى اللّغات الرّسمية، فاللّغة العربيّة هي مفتاح كل المواد الدّراسية، فهي تحتوي على العديد من المهارات كالقراءة، والكتابة والاستماع والمحادثة وغيرها وكل هذا يحتّم على المدرّس اختيار أسلوب التّدريس المناسب وتطوير ذاته لأنّ هذا هو المهم لنجاحه في إيصال وأداء رسالته على أكمل وجه، فالتّدريس مصطلح يطلق على التّعليم المقصود المخطط له فهو لا يحدث دون قصد أو غاية مسبقة، كما أنه أداة من أدوات نهوض المجتمعات الإنسانيّة، فهو كافة الظروف والإمكانيات التي يتّخذها في سبيل مُساعدة المتعلّمين على تحقيق الأهداف المحدّدة لذلك الموقف، وهو إحاطة المتعلّم بالمعارف وتمكّنه من اكتشافها، كما أنه يُنْتِج العديد من النتائج الإيجابية في المجتمع.

والتّدريس يتحقق من خلال العمليّة التّعليميّة التّعلميّة والذي يؤثّر في شخصيات الطّلاب تأثيراً إيجابيًا، كما يساعد في تنمية مهارات الطلاب ودعم المواهب، لذلك فأهميّة التّدريس كبيرة في الحياة التّعليميّة والتربويّة، وللتّدريس إستراتيجيّة تشمل إجراءات منظّمة يقوم بها المعلّم وتلاميذه لتحقيق مجموعة من الأهداف التّعليميّة اللاّزمة لتنفيذ الموقف التّعليمي من خلال مجموعة من طرائق التّدريس التي ترتكز فلسفتها إما على دور المعلّم أو دور المتعلّم، وتتضمن تنظيما لأدوار كل منهما، وليتم التّدريس على أكمل وجه يحتاج إلى الوسائل والأساليب والإجراءات المستخدمة في تنظيم تفاعل التلاميذ في المواقف التّعليميّة لاكتساب الخبرات التّعليميّة والتربويّة المتعلقة بأهداف تدريس اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائريّة التي تسعى من خلال إصلاحات منظومتها التربويّة إلى الاهتمام بالمتعلّمين وجعلهم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة برفع مستوى كفاءتهم، والنهوض بمردودها كمًّا وكيفًا، ومن هنا تبرز أهميّة الأهداف الإجرائيّة في تدريس اللّغة العربيّة باعتبارها العامل المؤثر في تكوين المتعلّمين وجعلهم قادرين على خوض غمار الحياة في مستقبلهم إن على المستوى الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي...الخ.

إن الهدف هو ما يسعى إليه الفرد من أجل تحقيقه فالأهداف هي أساس حياتنا، ومن منا لم يكن له هدف في حياته ويريد تحقيقه سواء كان هدفنا الدراسة أو النجاح أو العمل أو غيرها، فهو نهاية

علمية لبداية نظرية لتحقيق الغاية والمراد منها الإنجاز ثم الافتخار بالنتيجة الحاسمة التي يتوصل إليها، أما إذا ربطنا الهدف بالإجراء فهو الهدف المرتبط مباشرة بممارسة العمليّة التعلمية في حد ذاتها، لأنه عبارة عن تجزئة الهدف العام وتحويله إلى سلوكات قابلة للملاحظة والقياس، وصياغته بعبارات واضحة ومحددة تعبر عن السلوك المحدد أو المراد تحقيقه لدى المتعلّم وعن المهارات القابلة للملاحظة التي سيمتلكها في نهاية تعلّم درس أو وحدة دراسيّة معيّنة، ولصياغة الأهداف الإجرائيّة لأي درس أو موضوع أو وحدة دراسيّة يجب الاعتماد على الأهداف العامّة للمادة ومراعاة أهداف البرنامج وزيادة على ذلك صياغة الأهداف الإجرائيّة للدرس، وترتكز الأهداف الإجرائيّة على الانطلاق من التلاميذ وظروفهم ودرجة تعلّمهم وقابليتهم فيصبح التّعليم أكثر عطاءً ومردوديّة، كما أن الإجرائيّة تساعد التلاميذ على توظيف معلوماتهم كلما طَلَبْت منهم ذلك في الامتحانات لتحقيق نتائج أي النتيجة الحاسمة التي يسعى إليها أي شخص.

إنّ المقاربة بالكفاءات هي مقاربة تعتمد أساسًا على التوجه نحو تنمية الكفاءات لدى التلاميذ وإعطائها الأولويّة في بناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق عوضا عن الاهتمام بتدريس المعارف، وباعتماد المقاربة بالكفاءات يمكن الوصول إلى كفاءة تعمل في وضعية إدماج وتكامل، ويعني ذلك وضعية معقّدة تتطلّب توظيف جميع المكتسبات التي تعلّمها التلميذ في وضعيات تعلّمه السابقة وبالتالي فهي نشاط معقّد يتطلب إدماج المعارف والمهارات والاتجاهات الشخصيّة بدل التركيز على تكديس المعارف، فالكفاءة تتوجه نحو تنمية الاستقلاليّة لدى التلاميذ وتحدَّد بناءًا على فئة من الوضعيات، فالمهنة تمارس من خلال مجموعة من الكفاءات وكل كفاءة تتطابق مع مجموعة من الوضعيات التي تلتقي فيما بينها، فتحديد الكفاءة يتطلب قبل كل شيء حصر مجموعة من الوضعيات المهنيّة من أجل وضع التّدابير الوثيقة الصّلة بها، كما أن تحديد الكفاءة يعني تحديد مهارة في مجابهة وضعية أو مشكلة وهذا يقود إلى انتقاء معارف متعددة وإقصاء أخرى.

1. مفهوم الهدف:

ورد مفهوم الهدف لغة في العديد من المعاجم وفيما يلي مفهومه في لسان العرب ومقاييس اللغة كالتالي:

أ- لغة:

« هدف: الأزهري، روى شمر بإسناد له أن الزبير وعمرو بن العاص اجتمعا في الحِجْر، فقال الزبير: أما والله لقد كنت أهدفت لي يوم بدر ولكني استبقيتك لمثل هذا اليوم، فقال عمرو: وأنت والله لقد كنت أهدفت لي وما يسرّني أن لي مثلك بفرّتي منك، قال شمر: قوله أهدفت لي، الإهداف الدُّنو منك والاستقبال لك والانتصاب. يقال: أهدف لي الشئ، فهو مهدف، وأهدف لك السحاب والشيء إذا انتصب، وأنشد:

ومن بني ضبّة كهفٌ مكهف، إن سأل يوما جمعهم وأهدفوا وقال: الإهداف الدُّنو. أهدف القوم أي قربوا».[1]

ويعرف أيضا: « هدف: دخل، وفلان للخمسين: قاربها، والرجل هدفًا: كمِل وضعف. وإلى الشيء: قصد وأسرع وإلى الأمر: رمى، كأنه جعله هدفا له (مو) ».[2]

ويعرف أيضا: « هدف: الهاء والدال والفاء أصيل يدل على انتصاب وارتفاع. والهدف: كل شيء عظيم مرتفع، ولذلك سمي الرجل الشخيص الجافي هدفا. قال: إذا الهدف المعزال صوّب رأسه وأعجبه ضَفْوٌ من الثّلة الخُطْلِ. والهدف: الغرض. وركب مستهدف: عريض ».[3]

ب- اصطلاحًا:

أما الهدف اصطلاحًا فهو: « صيغة تصف سلوكا محددًا يرجى تحقيقه لدى المتعلّم، بعد مروره بخبرة تربوية ».[4]

---

[1] جمال الدين محمد بن مكرم، ابن منظور، لسان العرب، م 1، دار صادر، بيروت، ط1، 1990، ج 09، مادة (هـ.د.ف)، ص345.

[2] مصطفى إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، دار الدعوة، القاهرة، د.ط، ج 1، مادة (هَـ.دَ.غَ.هُ)، ص977.

[3] أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999م، ج2، مادة (هَـ.دَ.رَ)، ص602.

[4] سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح والنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2007م، ص69.

ويعرف الهدف بأنه :« التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ « التغير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التّعليمية التي تؤدي إلى تحقيق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب ».[1]

ويعرف أيضا على « أنه مجموعة التغيرات المتوقع حدوثها في سلوك المتعلّم نتيجة لمروره بخبرة تربوية معينة بحيث يسهل ملاحظة وقياس أو تقويم هذا الهدف. فكل تغير يحدث في سلوك التلميذ بالحذف أو الإضافة أو بالحذف والإضافة معًا نتيجة معايشته لموقف تعليمي أو نتيجة تطبيق برنامج تعليمي معين عليه يمكن أن نطلق عليه أهدافا تربوية ».[2]

من خلال هذه التعاريف نستنتج أنّ الهدف هو الدليل الذي يسير وراءه الشخص للوصول إلى الطريق الصحيح بالإضافة إلى العمل على اتخاذ القرار الصحيح، فلا يمكن للفرد أن يصل لهدفه دون أن يملك القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق غاياته، لأن الهدف من أهم مفاتيح النجاح يساعدك على تحديد ما هو المهم بالنسبة لك لتنجزه في حياتك، ويحفزك على الاجتهاد وبناء ثقتك بنفسك على أساس نجاحك في تحقيق الأهداف.

2- مفهوم الإجراء:

أ- لغة:

ورد مفهوم الإجراء في العديد من المعاجم، حيث نجده في معجم الصّحاح يعرّف على النحو الآتي: «جرأ: الجرأة مثال الجرعة، الشجاعة، وقد يترك همزهُ، فيقال: الجرةُ مثل الكرّة، كما قالوا للمرأة: مرةٌ. والجريء: المقدام، تقول منه: جَرُؤَ الرّجل جراءةً، بالمدِّ. وهو جري المُقْدَم، أي: جريء عند الإقدامِ. وتقول: جرّأتك على فلانٍ، حتى اجترأت عليه ».[3]

ويعرّف الإجراء في معجم آخر بـ: « جرأ: الجُرْأَةُ مثل الجُرعة الشجاعة وقد يترك همزة فيقال: الجُرَةُ مثل الكُرَةِ، كما قالوا للمرأة مَرة. ورجل جَرِيءٌ: مُقْدِمٌ من قومٍ أجْرِئاءْ، بهمزتين. عن اللحيائي، ويجوز

[1] صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، 2004م، ص45.

[2] حسام محمد مازن، المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2009م، ص54.

[3] أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ت ح: إميل بديع يعقوب ومحمد نبيل طريفي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 1999م، ج1، مادة (جَ.زَ.أَ)، ص47.

حذف إحدى الهمزتين، جمعُ الجَرِيُّ الوكيل: اجْرياءُ، بالمدة فيها همزة، والجَرِيءُ: المِقْدامُ. وقد جَرُؤَ وَيَجْرُؤُ جُرْأَةً، بالمدّ، وجَرايةً، بغير همز، نادر وجرائِيةً على فعالية، واْسْتَجْرَاَ وَتَجَرَّأَ وجَرَّأَهُ عليه حتى اجتَرَأ عليه جُرْأَةً، وهو جَرِيءُ المَقْدَم: أي جَرِيءُ عند الإقدامِ ».[1]

من خلال ما سبق الإجراء لغة بمعنى الجرأة والشجاعة والإقدام والتحدّي والمواجهة وهو عكس الخوف، وهذا ما استخلصناه من التعاريف التي سبق ذكرها من معجم لسان العرب وتاج اللغة وصحاح العربية، ومثال ذلك هو الرجل الجريء في الحرب، الكثير الإقدام والتصدي للعدو.

أ- اصطلاحا:

يوجد اختلاف في مفهوم الإجراء باختلاف الميادين (ميدان قضائي، ميدان تجاري)، فالمفهوم الذي نبحث عنه في موضوع دراستنا ورد في كتاب معجم المصطلحات التربوية والنفسية على أنه: «هو مسار عمل مسبق للتحديد لأداء عمل متكرر، أي خطة جزئية للأفراد يلزمهم إتباعها، وهي عادة ترجمة للخطة العامّة والسياسات وتبنى عليها في أنماط أمامية للأعمال أو الأسلوب صنع القرار أي من يعمل ماذا ومتى وبأي ترتيب».[2]

من خلال المفهوم تبين لنا أن الإجراء هو إتباع خطوات محددة لتنفيذ عمل بشكل فعال، من الضروري أن يكون هدف الإجراء فريدا أو يمكن تحديده بسهولة، عادة ما تكون ترجمة للخطة والسياسات العامّة وتستند إليها في أنماط الأعمال المستقبلية أو طريقة اتخاذ القرار.

3- مفهوم الهدف الإجرائي:

حيث يعرف الهدف الإجرائي بأنه: « صيغة لغوية تتضمن فعلا سلوكيا صُنّافيًا، وتكون تلك الصيغة اللغوية مشتقة من مستوى الأهداف العامّة المعبر عنها في البرامج التّعليمية المقررة بالإضافة إلى أن تلك الصيغة يجب أن تكون واضحة في جميع مكوناتها وبالتالي قابلة للملاحظة والقياس

[1] ابن منظور، لسان العرب، ، م. س، ص44.

[2] حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي-إنجليزي، إنجليزي-عربي، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط 1، 2003، ص22.

ومتوفرة على شروط أو شرطين للإنجاز وعلى محك أو محكين له، ويمكن انطلاقا من هذه المواصفات التحقق من بلوغه عند المتعلّم في نهاية حصة دراسية ».[1]

وفي تعريف آخر: « هي عبارات تكتب للتلميذ لتصف بدقة ما يمكنه القيام به خلال الحصة الدراسية أو بعد الانتهاء منها، وهي تستخدم من أجل وضع المقاصد التّعليمية Goals هي عبارات واضحة وقابلة للقياس. ويمكن تعريف الهدف الإجرائي بأنه توقعات سلوكية ينتظر حدوثها في شخصية التلميذ نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة ».[2]

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن الهدف الإجرائي هو الهدف المرتبط مباشرة بممارسة العملية التّعليمية في حد ذاتها، والتي تصف الأداء الذي يقوم به المتعلّم بعد الانتهاء من الحصة، فالهدف الإجرائي بالنسبة للمعلم هو التغير السلوكي الذي يريد المعلّم تحقيقه بعد الانتهاء من عملية التّعليم والتعلم، أما بالنسبة للمتعلم هي نتائج تظهر بعد مروره بخبرة تعليمية والتي تكون على شكل معارف، معلومات، مهارات وأفكار ينجزها عمليا وفعليًا في تجربة حياتية.

4- مفهوم التّدريس:

أ- لغة:

ورد مفهوم التّدريس في العديد من المعاجم، وفيما يلي مفهومه في معجم الوسيط كالتالي:

درس: « درسا، ودروسا: عفا وذهب أثره، وتقادم عهده، والثوب ونحوه: أخلقَ وبَلَى، والبعير: جَرِبَ، والمرأة: حاضت، فهي دارسٌ. (ج) دُرَّسٌ، ودوارسُ، والشيء درسا: غيّره أو محا أثره، والثوبَ: أخلقه، والدّابّةَ: راضها وذلّلها. والفِراشُ: وطّأه ومهّده. والكتابَ ونحوه درسًا، ودراسةً: قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه. ويقال: درس العِلْمَ والفنّ. والحنطة: داسها. والطعام أكله شديدًا. (أدرسَ) الكتاب ونحوه: درسه. وفلانًا الكتاب ونحوه: جعله يدرسه ».[3]

[1] محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته (دراسة نظرية وميدانية)ن قصر الكتاب، البليدة، د.ط، 1999، ص127، 128.

[2] محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م، ص26.

[3] مصطفى إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط ، م . س ، ص279.

ويعرف أيضا: دَرَسَ: « (درسًا ودراسةً) الكتاب أو الدرس: قرأه ليفهمه ويحفظه، الرسم: امّحى، الثوب: صيّره باليا: الحنطة: داسها بالنورج أو بآلة الدراسة. دَرَّسَ الشخص الكتاب: جعله يدرسه، الدرس حصَّةٌ ما يدرَّس، الطريق الخفي ».[1]

نستخلص من تعريف إبراهيم مصطفى وحميد بودشيش للتدريس أنها ينفقان في كون التّدريس يعني الدراسة والإقبال والحفظ والفهم.

اصطلاحا:

يعرف عبد الحافظ سلامة التّدريس في قوله: « التّدريس يشمل العملية التربوية بأكملها، بما في ذلك: المدارس ووظائفها، وإدارتها والدور الذي يقوم به المدرس في هذه العملية التربوية.

وبناءً على ذلك فإن مفهوم التّدريس يختلف باختلاف الأهداف التربوية واختلاف التّدريس، فهناك الاتجاه التقليدي في العملية التربوية، والذي يرى أن التّدريس يقوم على تلقين التلميذ بالمعارف والمعلومات، وبذلك يكون موقف التلميذ سلبيا ».[2]

ويعرّف أيضا بأنه: « الإجراءات التي يقوم بها المعلّم مع المتعلّمين لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها، ترتبط بقواعد أو مبادئ وأسس وأهداف ونظام واعٍ مصاحب لتلك الإجراءات والأعمال التي تظهر في سلوكيات ومهارات المعلّم القائمة على متطلبات المهنة ».[3]

ويعرف أيضا بأنه: « عبارة عن سلسة منظّمة من الفعّاليات يديرها المعلّم، ويسهم فيها المتعلّم عمليا ونظريا، بقصد تحقيق أهداف معينة ».[4]

من خلال هذه التعريفات نستنتج أن التّدريس عبارة عن مجموعة من المسلمات بالإضافة إلى إحاطة المتعلّم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها لأن المتعلّم لا يكتفي بالمعارف المكتسبة بل يتجاوزها إلى تنمية القدرات للوصول به إلى القدرة على التخيل والتصور والتفكير، لأن التّدريس يعتبر من

---

[1] حميد بودشيش، الأسيل القاموس العربي الوسيط، عربي-عربيدار الراتب الجامعية، بيروت، ط 1، 1997،، مادة (دَ.رَ.سَ)، (دَ.رَّ.سَ)، ص 304، 305.

[2] عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التّدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة العربية، 2002م، ص16.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة، د.ط، 2010م، ص17.

[4] علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التّدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997م، ص17.

الأساسيات اللازمة التي تتحقق من خلال العملية التّعليميّة التي ترتبط بين المعلّم والمتعلّم وفق ظروف وشروط معينة للوصول إلى تحقيق الأهداف.

5- مفهوم اللّغة العربيّة:

تعرّف اللّغة العربيّة على أنها: « اللّغة العربيّة هي اللغة الوطنيّة والرسميّة، ولغة المدرسة الجزائرية وإحدى المركّبات الأساسية للهويّة الوطنيّة الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنيّة وأساسها الرئيس »[1]، كما تعرّف أيضا: « باعتبارها اللّغة الوطنيّة والرسميّة وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التّعليميّة، ووسيلة التّواصل الاجتماعيّ، وأداة العمل والإنتاج الفكري ».[2]

فاللّغة العربيّة هي المفتاح الأوّل الذي من الواجب على كل تلميذ أن يملكه لدخوله في مختلف ميادين التعلّم، فهي مادة تعليم وإيصال التعلمات والمعلومات.

علما أن اللّغة العربيّة في التّدريس بمقاربة الكفاءات في المدرسة الجزائرية هي لغة التّعليم، تدرّس بها كل الأنشطة التربوية كالقراءة والتعبير والنحو والصرف والبلاغة.

6- مفهوم المقاربة:

تختلف وتتعدد المعاجم في اللّغة العربيّة وتحتوي في طياتها الكثير من المفاهيم اللغوية، وقد اعتمدنا في تعريف المقاربة لغة على معجم الوسيط ومعجم الصحاح لنحدد ونضبط هذا المفهوم اللغوي.

لغة:

« قَرَبَ السَّيفَ – قُرْبًا: اتَّخَذ له قِرابًا، وأدخله في قِرابه– والإبلَ، سارَ بها ليلاً لتردَ الماء من الغد. (قَرِبَ) الشيء–قُربا وقُرْبانًا: دنا منه. وباشرهُ وللتشديد في النهي عن الأمر يقال: لا تَقْرَبْه وفي التنزيل العزيز: ﴿ وَلَا تَقْرَبُوا الزِّنَا ﴾ و ﴿ وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ ﴾.

قرب الشيء–قرابة، وقربا، وقربة، وقربى، ومقربة: أي دنا، فهو قريب، ويقال: قرب منه، وقرب إليه».[3]

---

[1] االوزارة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي إعداد المناهج، الديوان الوطني، الجزائر، الطبعة 2016م، ص45.

[2] أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب "اللّغة العربيّة" للسنة الثانية من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، د.ط، 2017م، ص6.

[3] مصطفى إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، م . س ، ص722، 723.

كما ورد تعريف آخر للمقاربة في معجم الصحاح بمعنى: « قَرُبَ الشيء بالضم يَقْرُب قُرْبًا، أي: دما. ومنه قوله تعالى: ﴿ إِنَّ رَحْمَةَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِنَ الْمُحْسِنِينَ ﴾ من سورة الأعراف 56/07، ولم يقل قَرِيبَةٌ، لأنه أراد بالرحمة الإحسان، ولأن ما لا يكون تأنيثه حقيقيا جاز تذكيره.

وقال الفرّاء: إذا كان القريب في معنى المسافة يذكر ويؤنث، وإذا كان في معنى النسب يؤنث، بلا اختلاف بينهم، تقول: هذه المرأة قريبتي، أي: ذات قرابتي ».[1]

من خلال التعريفات السابقة توصلنا إلى أن المقاربة لها نفس المعنى عند كل من إبراهيم مصطفى وأبي نصر إسماعيل، فهي الاقتراب والدنوّ والابتعاد والقرابة.

اصطلاحا:

تعرّف المقاربة بأنها: « كيفية دراسة مشكل أو معالجته، أو بلوغ غاية، ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه فيه لحظة معينة، وترتكز كل مقاربة على إستراتيجية للعمل، والمقاربة تعني الخطة الموجهة لنشاط ما مرتبط بتحقيق أهداف معينة، في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق بثلاثة عناصر أساسية وهي: المدخلات، المنطلقات، الفعّاليات، العمليات، المخرجات، وضعيات الوصول ».[2]

التعريف الاصطلاحي الذي بين أيدينا يعرّف المقاربة على أنها دراسة أو معالجة للمشاكل من طرف رؤية الدارس للعالم اللغوي الذي يتعلق به، كما يرى أن لكل مقاربة إستراتيجية عمل وخطة مدروسة لنتيجة معينة، كما يوضح لنا هذا المفهوم أن للمقاربة عوامل تتعلق بعناصر ثلاثة هامة وهي: المدخلات والمنطلقات والفعّاليات.

[1] أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصِّحاح تاج اللغة وصِحاح العربية، م. س، ص298.

[2] عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم، تخصص علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري، قسنطينة، جانفي 2012م، ص73.

ونجد المقاربة في تعريف اصطلاحي آخر تعرّف بأنها: « كلمة يقابلها المصطلح اللاتيني approche، وتعني الاقتراب عن الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في الزمان والمكان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما».[1] نستشف من خلال المفهوم السابق للمقاربة أنها الاقتراب من الحقيقة دون السعي او الاهتمام بالنتيجة المتوصل إليها، فهي خطة عمل أو إستراتيجية لبلوغ غاية معينة.

من خلال هذا التعاريف نصل كنتيجة مفادها أن كل منهما له منظور خاص للمقاربة فالأول يراها دراسة وإستراتيجية يتوصل من خلالها إلى نتيجة، أما في التعريف الثاني فالمقاربة هي خطة عمل تكتفي بالاقتراب من الحقائق دون الوصول إليها.

7- تعريف الكفاءة:

أ- لغة:

« كَفَأَ: الإناءَ – كَفْئًا: كَبَّهُ وَقَلَبَهُ، والقَوْم عن الشيء: انصرفوا عنه. ويقال: كفَّا فلانًا: صرفَه.

الكفاءَةُ: المماثلة في القوة والشرف ومنه الكفاءة في الزواج: أن يكون الرجل مساوياً للمرأة في حسبها ودينها وغير ذلك، وللعمل: القدرةُ عليه وحسن تصريفه (مو).

الكُفْأَةُ: كُفْأَةُ الشيء: نتاجه في سنة، وكُفْأَةُ الأرض: زراعة سنتها. وكُفْأَةُ الشَّجر: ثمر سنته، ويقال: منحه كُفْأَةَ غنمه: وصب له ألبانها وأولادها وأصوافها سنةٌ وردَّ عليه الأُمَّهات. (الكُفُؤُ): الكفء. (الكَفِئُ): الكُفُؤُ ».[2]

وتعرف أيضا: كَافَأَةَ مُكافأَة وَكِفَاءَ: جازاه، و–فلانًا: ماثَلَه، وراقبه. والحمد لله كِفَاء الواجبِ، أي: ما يكونُ مكافئًا له، والاسم: الكفاءة والكفاءُ، بفتحهما ومدّهما. وهذا كفاؤه وكِفْأَتُهُ وَكَفِيئَه وكُفْؤُهُ وكَفْؤُهُ وكِفْؤُهُ: مثله، ج: أكفاءٌ وَكِفاءٌ، وَانكفأَ: رجع، ولونه: تَغيّر. والكفيء والكِفْء: بالكسر: بَطنُ الوادي، والتكافؤُ: الاستواء.[3]

---

[1] مبروك بركات وعامر عرابة، إشكالات تعليم الرافد النحوي وفق المقاربة بالكفاءات في التّعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة، أساتذة مدينة ورقلة عينة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2022/09/15، مج: 09، ع: 03، سنة 2020م، ص275.

[2] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج1، دار الدعوة، القاهرة، د.ط، ص791.

[3] مجد الدين الفيروز آبادي، قاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، 2008م، مادة (كُ.ءْ.نِ.بَ)، ص1423.

كما لها تعريف آخر وهو: « **كَفَأَ**: كافَأَهُ على الشيء مُكَافَأَةً وَكِفَاءً: جازاه. تقول: ما لي به قِبَلٌ ولا كِفاءٌ، أي ما لي به طاقة على أن أُكَافِئَهُ، وقول حَسَّان بن ثابت:

وَروحُ القُدسِ لَيسَ لَهُ كِفاءُ أي جبريل، عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل ».[1]

ب- اصطلاحًا:

من بين التعاريف المختلفة والمتعددة للكفاءة أنها: « مجموعة مدمجة ووظيفة من المعارف، المعارف الفعلية والمعارف السلوكية، تعمل في ظل وضعيات مختلفة، تركيب، حل مشاكل وإخراج مشاريع ».

وقد عرف تشومسكي الكفاية على أنها: « القدرة على إنتاج التراكيب وتفهم أبعادها أثناء تكلم هذه اللغة، بما في ذلك الجمل التي لم يسبق له سماعها ».[2]

وفي تعريف آخر: « تعني مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأقصى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى ارتفاع مستوى الأداء إلى الدرجة التي تجعل صاحبها مماثلا للنموذج المعياري الذي يعتد به ويحتكم إليه عند تقييم مستوى الأداء ».[3]

كما تعددت الآراء والمفاهيم التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى، فيرى "فنشر" Fincher أن: « الكفاءة يمكن أن تعرف بمفاهيم اقتصادية أو تنظيمية أو هندسية، وهي مفهوم هندسي أساسي، ويسمح هذا التعريف المحدد بمعنى النسبة بين المدخلات والمخرجات، أما اقتصاديا: فالاستهلاك وأما تنظيميا: فقد بذلت محاولات لتعريف المفهوم-لا تخرج عن مقدرة المنظمة في الحفاظ على نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم... ».

ومنه يمكن استخلاص معنى الكفاءة في: الكفاءة = $\frac{\text{المخرجات}}{\text{المدخلات}}$.[4]

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الكفاءة عبارة عن إمكانية القيام بتجميع العديد من المكتسبات والمهارات القبليّة والمعلومات والمعارف، بالإضافة إلى قدرة المدرّس على ابتكار طرق من

[1] ابن منظور، لسان العرب، م.س ، ص139.

[2] بوخاتمي زهرة، المعرفة وبناء الكفاءة، جامعة جيلالي ليابس، سيدي بلعباس، الجزائر، 10-07-2020، مج 10، ع 02، جويلية 2020، ص89.

[3] محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م، ص39.

[4] كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م، ص50.

أجل تنمية وتطوير الكفاءات لدى الشخص المتعلّم، وأن يكون المعلّم على درجة عالية من الكفاءة أثناء عرضه للدرس وتقديمه للتلميذ للاستفادة منها، كما يجب على المتعلّم أن يملك القدرة على الاستماع والاستيعاب أثناء تقديم المعلّم للمعلومات من أجل رفع مستوى معرفته، لأن الكفاءة تعدّ من أهم مقاييس النجاح في المؤسسات التربوية وفي حياة الأمم والشعوب في وقتنا هذا الذي أصبح يعتمد على صناعة علوم المعرفة وجعلها وسائل وأدوات ارفع المستوى المعيشي.

8- تعريف المقاربة بالكفاءات:

« المقاربة بالكفاءات مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلّمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة، المقاربة بالكفاءات لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية، ولكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة والمجتمع، وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة، عكس ما كانت عليه المدرسة سابقا والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف في مناصب شغل على حساب المهنة والتحكم فيها».[1]

وتعرف أيضا المقاربة بالكفاءات بأنها: « منهج بيداغوجي يهدف إلى جعل المتعلّم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية ».[2]

ومن هنا نستخلص أن المقاربة بالكفاءات هي مقاربة تعتمد أساسا على التوجه نحو تنمية الكفاءات لدى التلاميذ وإعطائها الأولوية في بناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق عوضا عن الاهتمام بتدريس المعارف، وكونها لا يمكنها بأي حال من الأحوال أن تستغني عن تحديد الأهداف، فالأهداف أسسها في بناء مناهجها في تدريس المحتويات الدراسية المقررة في مختلف الأطوار والمراحل التّعليمية في نظام التّعليم العام أو التقني أو غيره.

[1] وزارة التّعليم والتربية ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، ج 02، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ط، جويلية 2005م، ص125.

[2] رضوان عمارة ومحمد دويس، تعليمية اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثانوي، المركز الجامعي صالحي أحمد، النعامّة، 2021/09/04، مج 03، ع 03، ص25.

الفصل النظري:

أهمية تدريس اللّغة العربيّة بمقاربة الكفاءات.

1. صنافة الأهداف الإجرائية.
2. مستويات الأهداف الإجرائية.
3. مكونات الأهداف الإجرائية.
4. أهمية الأهداف الإجرائية.
5. شروط صياغة الأهداف الإجرائية.
6. أهداف المنهج الإجرائي.
7. طريقة التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات.
8. أنواع المقاربة بالكفاءات.
9. خصائص الكفاءات.
10. أهداف المقاربة بالكفاءات.
11. مزايا المقاربة بالكفاءات.

1- صنافة الأهداف:

قام كل من بلوم وزملاءه كراثول وسمبسون وغيرهم بتقسيم الأهداف التربوية إلى مجالات، كل مجال قاموا بتقسيمه إلى عدة مستويات تختلف فيما بينها، ونحن ركزنا على بلوم حيث قام بتصنيفها إلى ثلاث مجالات رتبت من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المعقد، وهذه المجالات هي:

- المجال العقلي أو المعرفي (Cognitive Domain).
- المجال الوجداني أو العاطفي (Le Domain Affective).
- المجال المهاري أو النفس حركي »[1] (Le Domain de la motricité).

1-1- المجال العقلي أو المعرفي:

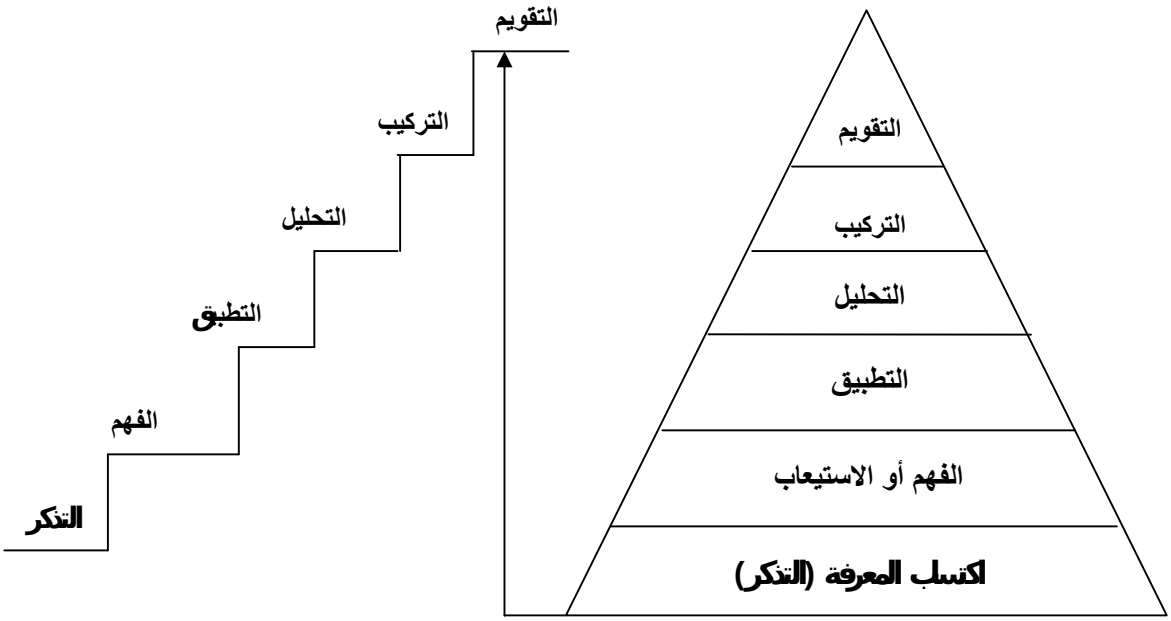
« ويشتمل على معرفة الحقائق والمصطلحات والأفكار والمفاهيم، كما أن هذا المجال يتكون من 06 مستويات تتمثل في: التذكّر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. حيث يعتمد مستوى المعرفة على عمليّة التذكّر (Reccal) واسترجاع المعلومات، وقد تكون عن طريق معرفة مكونات ذلك الموضوع أو معرفة طرق وأساليب معالجته، والهدف من التذكر هو أن يتذكّر الرموز اللغوية، أن يتذكّر مثلا الأسماء الخمسة...، أما مستوى الفهم (Compréhension) يتعلق باستيعاب الحقائق والمعاني، والهدف منه إعادة صياغة ما يريده الكاتب بكلماته الخاصّة، بالإضافة إلى تبيان الأسباب التي تؤدي إلى حدوث الظاهرة كاستيعاب معاني ودلالات الجمل والنصوص، أما مستوى التطبيق (Application) يتمثل في استخدام المعلومات والمعارف في حل المشكلات، والهدف منه ترجمة إحدى العبارات اللفظية أو المشكلات إلى رموزها والعكس، كإعراب جملة تتضمن الحال من غير الجمل التي أعربها من قبل. أما مستوى التحليل (Analysis) فيتمثل في تجزئة الموضوع وذلك عن طريق تحليل عناصره وتفكيكها، حيث يهدف هذا المستوى إلى البحث عن أوجه التشابه والاختلاف. أما مستوى التركيب (Synthesis) وهو ربط الأجزاء بين بعضها البعض بطريقة توحي إلى إنتاج خطة أو موضوع جديد مثلا أن يضع خطة لرحلة إلى إحدى الأماكن الثرية مدتها يوم واحد يبين فيها المواد والأدوات التي سيصطحبها معه. والمستوى الأخير هو مستوى التقويم (Evaluation) وهو إصدار الحكم على قيمة الأفكار والأعمال في ضوء معايير معينة، مثلا أن يحكم على خطة التطوير التربوي لكلية في ضوء الإنجازات التي حققتها في الميادين المختلفة ».[2]

---

[1] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط 2، 2014م، ص82.

[2] ينظر: رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التّدريس، دار الدجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2009م، ص 127، 128، 129، 130.

ومنه يمكن أن نلخص مستويات المجال العقلي أو المعرفي في المخطط التالي:



الشكل (1): يوضح مستويات الأهداف في المجال المعرفي.[1]

نلاحظ من خلال الشكل (1) الذي يوضح مستويات الأهداف في المجال المعرفي أنها ترتب من الأصغر إلى الأكبر وأنها مترابطة فيما بينها، وبالتالي فإن كل مستوى من هذه المستويات يقتصر على المستوى الذي قبله فمثلا مستوى الفهم أو الاستيعاب يعتمد على مستوى اكتساب المعرفة (التذكر) وهكذا.

1-2- المجال الوجداني أو العاطفي: Affective Domain

« وهو المجال الذي يعطي اهتماما بالميول والاتجاهات والقيم المستمدة من العقائد والتقاليد، كما أن هذا المجال الوجداني يربط المعلومات وجدانيا نحو الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات.

ومستويات المجال الوجداني أو العاطفي على النحو الآتي:

- التركيب القيّمي (يحدّد ويميّز).
- تكوين نظام قيّمي (يحدّد ويميّز) Organization.

[1] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2015م، ص57.

- الاعتزاز بالقّيم (يقبل) Valuing.
- الاستجابة (يسعى) Responding.
- الاستقبال (ينتبه) Receiving.

إنّ الطّالب في مستوى الاستقبال ينتبه ويركّز على الشيء المراد تعلمه، ثم يندرج هذا الشعور بالتقبل والاستحسان لما يتناوله، على سبيل المثال: الطالب يقرأ الكتب لكي ينمّي معرفته، أما مستوى الاستجابة فالطالب يقبل المعلومة أولا ثم يسعى إليها ثانيا ليرغب ويرضى في النهاية لكي يصل إلى ما يتمناه ويفيده في هذا المستوى، أما مستوى الاعتزاز بالقيم فالمتعلّم أو الطالب يرى بأن هناك قيمة لهذا الشيء فيحبب الآخرين فيه، ويسعى إليه بإخلاص وتفان، كأن يدعو الطالب الالتزام الصمت ».[1]

ومستوى تكوين نظام قيمي يبدأ من استيعاب وإدراك نوعية قيمة ما، وإلى أي مدى ارتباطها بباقي القيم، ومن بين الأفعال التي تفيد في هذا المجال: (يؤمن، يعتقد في، يضحي في سبيل، يوازي بين، يضع خطة لتنظيم).

أمّا مستوى التركيب القيمي فهو ذو درجة شعورية عالية في المجال الوجداني، وهي العديد من القيم التي أصبحت الباعث من الأفعال التي تفيده مثل: يدافع عن، يتوجه لا شعوريا، كأن يساهم الطالب في عرض رأيه حول ضعف الشعر في صدر الإسلام.[2]

1-3- المجال المهاري (النفس حركي): Psychomotor Domain

« وهذا البعد الذي أشار إليه بلوم إلى جانب البعدين السابقين: المعرفي والوجداني، يتصل بالمهارات الحركية والعقلية والتآزر العضلي-العصبي.

وقد نبه بلوم إلى صعوبة هذا الميدان ونقص الأهداف المتعلقة به في المراحل التّعليمية العالية (الثانوي والجامعي).

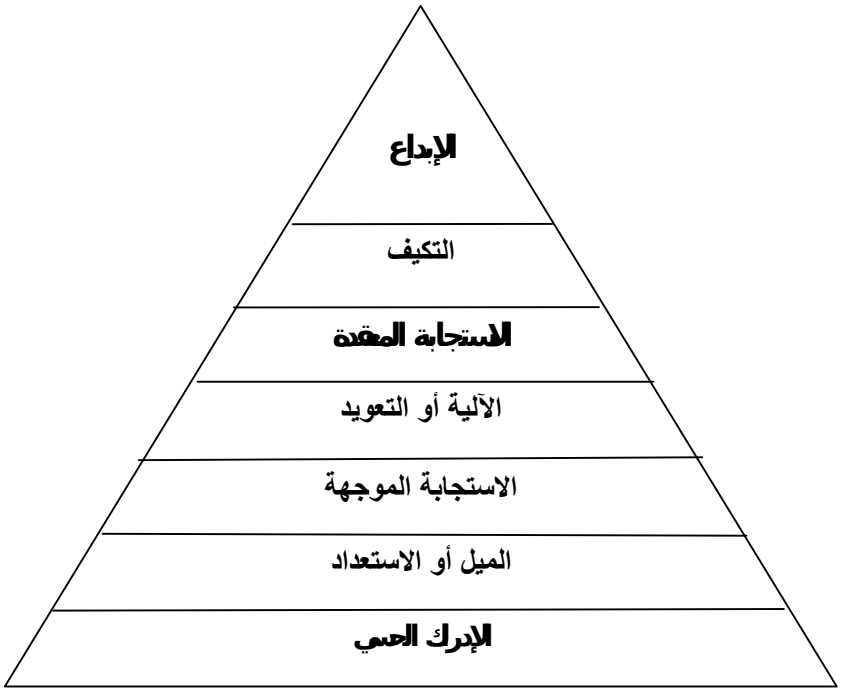
ورغم هذه الصّعوبات إلا أن بعض علماء التربية اهتم في هذا المجال وكان هناك محاولات لتصنيف هذا المستوى.

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، التّدريس الفعّال، دار الثقافة والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2009م، ص68، 69، 70.

[2] ينظر: م.ن، ص 72.

وتسعى الأهداف في هذا المستوى إلى زيادة الكفاءة في التآزر بين النشاط النفسي للمتعلم ونشاطه الحركي ».[1]

« يتمثل هذا المجال على المهارات الحركية في معظمه، ويتضمن 05 مستويات تتمثل في: المحاكاة، المعالجة اليدوية، الدقة، الترابط، التطبيع، ويعني مستوى المحاكاة التقليد لحركة أو عدة حركات حيث ينقسم إلى قسمين هما: الدافع للمحاكاة والقدرة على التكرار. ويتمثل مستوى المعالجة اليدوية في إتباع التوجيهات لتنمية المهارة، أداء الحركة، تثبيت الأداء وذلك عن طريق التدريب، أما مستوى الدقة يتضمن إعادة الأداء ذاتيا، الانضباط في الأداء. أما مستوى الترابط وهو التوافق بين العديد من الحركات عن طريق بناء سلسلة مناسبة منها. وآخر مستوى تمثل في التطبيع حيث يتضمن الحركة الذاتية وتكوين العادة في إجراء الحركة ».[2]



الشكل (2): يوضح صياغة الأهداف التّعليمية في المجال المهاري الحركي.[3]

[1] عبد الحافظ محمد جابر سلامة، مدخل إلى تصميم التّدريس، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن، ط 1، 2006م، ص111.

[2] ينظر: حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين مفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2005م، ص128، 129.

[3] إيمان محمد عمر، طرق التّدريس، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، ط 1، 2010م، ص277.

2- مستويات الأهداف الإجرائية:

للأهداف الإجرائية عدة مستويات تمتاز بها وذلك لارتباطها ببعضها البعض مما يدعو ذلك إلى التركيز في هذه المستويات، والتي سنقوم بتلخيصها فيما يلي:

« تتدرج الأهداف في عموميتها وشمولها وتصنف وفقا لذلك، بحيث تتدرج من العام إلى الخاص، ومن البعيد جدا إلى القريب جدا، ومن الواسع العريض إلى الضيق ، فأعم الأهداف التّعليمية وأشملها وأبعدها هي الغايات (Aims) وأكثرها ضيقا وتخصصا وتحديدا وقربا هي الأهداف القريبة المحددة (Objectives) وبينهما توجد أهداف تعليمية عامّة ووسيطة تسمى المقاصد أو الأغراض (Gools) ».[1]

نستخلص مما سبق أن مستويات الأهداف الإجرائية تنقسم إلى 03 مستويات تتمثل في: الغايات والمقاصد والأهداف التّعليمية التّدريسية، حيث نجد أن الغايات هي بعيدة المدى والمقاصد أو الأغراض هي متوسطة المدى والأهداف التّعليمية التّدريسية هي قريبة المدى، ونلخص ذلك في الآتي:

2-1- الغايات (Amis):

« وهي أهداف عريضة وعامّة وبعيدة المدى، أي يأخذ بلوغها فترة زمنية طويلة، وتتدرج تحتها أهداف المجتمع ».[2]

ومنه فإن الغاية هي عبارة عن هدف يحتاج تحقيقه مدة من الوقت وذلك لاتصافها بأنها بعيدة المدى، وغالبا ما يدرج في الدساتير.

2-2- الأغراض التربوية (Educational Purposes):

« وهي تمثل النتائج المرغوب فيها من الناحية التربوية، وتعتبر من أكثر مفاهيم الأهداف شمولا، وتستخدم عموما كي تشير إلى السبب في وجود برنامج يومي ما أو عمل تربوي معين. وتمثل هذه

[1] كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته ، م.س ، ص167.

[2] حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين مفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماته ، م. س ، ص118.

الأهداف الثلاثة في الواقع نتيجة نهائية مرغوب فيها، تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها قد يشمل المراحل المدرسية جميعها، مما يجعل المسؤولية كبيرة على المنهج المدرسي بميادينه المختلفة للقيام بهذه المهمة للوصول إلى هذه الأغراض التربوية الواسعة، وقد يستخدم مفهوم الغايات التربوية أحيانا كي يعطي معنى الأغراض التربوية ».[1]

تمتاز الأغراض التربوية بالشمولية وهي أقل عمومية من الغايات حيث تحتاج إلى التطوير وزيادة الفعّالية وتكون على مستوى الوزارة.

2-3- الأهداف التّعليمية التّدريسية

« تمثل عبارات الأهداف التّدريسية مضمونا تعليميا أو تربويا أكثر وضوحا وأكثر تحديدا من مضمون كل من عبارات الأهداف العامّة أو (المقاصد) والغايات، فبينما تمثل الغايات والمقاصد عبارات لها طبيعة عامّة وإستراتيجية طويلة المدى في تحقيق مضمونها، فإن عبارات الأهداف التّدريسية تمثل نتائج تعليمية وتربوية معينة لها طبيعة التخصيص والتحديد، والتي نتوقع من الطالب أن يتعلمها في نهاية وقت محدد (زمن الحصص الدراسية) وهذا النوع من الأهداف يمكن ملاحظته وقياسه وتقويم مدى تعلم الطلاب له ».[2]

ومنه نصل إلى أن الأهداف التّعليمية التّدريسية هي أن يصبح المتعلّم متمكنا من الأداء بعد تكملة البرنامج الدراسي للغة العربية، وهي تمتاز بالوضوح أكثر من الغايات والمقاصد، وبما أن الغايات والمقاصد بعيدي المدى يحتاجون فترة زمنية طويلة لتحقيق الأهداف، فإن الأهداف التّعليمية التّدريسية تحتاج وقت محدد لتحقيق الهدف فهي بذلك تساعد التلاميذ على الفهم والاستيعاب.

3- مكونات الهدف الإجرائي:

« تتكون عبارة الهدف الإجرائي من خمسة مكونات يمكن توضيحها على النحو التالي: أن + فعل سلوكي + التلميذ + مصطلح من المادة + الحد الأدنى من الأداء.

---

[1] جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتّعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2001م، ص47.

[2] كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، م.س، ص168.

ويقصد بالفعل السلوكي فعل مضارع يصف النشاط المتوقع حدوثه من المتعلّم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية أو تفاعله مع موقف تعليمي معين.

كما يقصد بالحد الأدنى من الأداء الحد الذي ينبغي أن يصل إليه التلميذ المتوسط، ويمكن للمعلم أن يحدده بناء على درايته بمستويات وقدرات التلاميذ الذين يتعامل معهم تأكيداً لمبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ ».[1]

نستخلص أن الهدف السلوكي يتكون من خمسة مكونات أساسية وهي: الفعل السلوكي وهو الذي يحدد سلوك التعلم وفاعل السلوك وهو المتعلّم والمحتوى أو الموضوع المراد معالجته والظروف التي يكون عليها خلال تأدية السلوك من طرف ذلك المتعلّم وأخيرا المعيار الذي من خلاله يتم معرفة درجة إتقانه.

4- أهمية الأهداف التربوية (الإجرائية):

« إنّ للأهداف التربوية أهمية بالغة في حياة الفرد، وفي تقدم المجتمع، تحدد المسار وتنظيم أعمالهم ومواقفهم في الحياة، وتشجعهم على النشاط والاجتهاد.

وتمثل الأهداف أهم عناصر المنهج المدرسي، وذلك لأن العناصر الباقية تعتمد عليها، ويتم اختيار المحتوى والخبرات التّعليمية، وتحديد طرائق التّدريس وإجراءات التقويم في ضوء الأهداف الموضوعة أصلا ».[2]

« كما تتبع أهمية تصنيف الأهداف السلوكية فيما يلي:

- تسهم في تسلسل الأهداف بشكل منطقي.
- تساعد على تعزيز المتعلّم.
- تزيد من البناء المعرفي للمتعلم.
- تساعد في إيجاد نموذج واضح لخطة درس محدد.

[1] عفت مصطفى الطنطاوي، التّدريس الفعّال تخطيطه، مهاراته، إستراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص15.

[2] إيمان محمد عمر، طرق التّدريس، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، ط1، 2010م، ص264.

- تساعد في تشخيص المشكلات التي تواجه عملية التّعليم ».[1]

« بالإضافة إلى:

- ابتكار وضع المواقف والخبرات التّعليمية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف.
- اختيار أساليب التّدريس والأنشطة والوسائل التّعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.
- اختيار أفضل أساليب التقويم لقياس مدى تحقق تلك الأهداف، وإعداد تقارير عن تحصيل التلاميذ ومدى تقدمهم في عملية التعلم.
- بناء معايير سليمة لتقويم مختلف مكونات النشاط التّعليمي، ونواتج التعلم وطبيعة ونوعية العلاقات والتفاعلات فيما بينها، مما يمكن من العمل المستمر على تحسين نظم التّدريس ونواتج التعلم ».[2]

لذا تتضح أهمية الأهداف الإجرائيّة (السلوكيّة) في أنها تمكن من مساعدة المعلّم في اختيار الأنشطة والوسائل التّعليمية التعلميّة حيث يؤدي تحديدها إلى تحقق تعلّم أفضل لأنّ الجهد المبذول من طرف المعلّم والمتعلّم يؤدّي بالضرورة إلى تحقيق النتائج المرغوب فيها، بالإضافة إلى أنها تسهم في تحديد طرق وأساليب وإستراتيجيات التّدريس الملائمة. كما أنها تجعل من مقدور المعلّم أن يميّز بين ما هو مناسب وما هو غير مناسب، لأنه عندما تكون للمعلّم أهداف واضحة فيكون تدريسه له معنى والعكس، لأنّ الأهداف لها أهمية كبيرة في تدريس اللّغة العربيّة. حيث إنها تحدد للأستاذ بدقةٍ ووضوحٍ ما يصبو إلى تحقيقه من خلال عملية التّعليم والتعلّم فهو يمثّل النقطة التي حُدِّد استهدافها والوصول إليها.

5- شروط صياغة الهدف السلوكي (الإجرائي):

تتمثل شروط صياغة الهدف السلوكي الجيد هنا في:

- أن تكون الصياغة واضحة المعنى قابلة للفهم، لا تحتمل التأويل، يفهمها الجميع بالتساوي.
- أن يركز على سلوك الطالب وليس المعلّم، لأن الهدف هنا هو الطالب.
- أن يصف ناتج التعلم وليس موضوعه أو نشاطه، لأن المعلّم عليه الاهتمام بالنتائج التّعليمية.

[1] عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التّدريس،م. س ، ص77.

[2] عفت مصطفى الطنطاوي، التّدريس الفعّال تخطيطه، مهاراته، إستراتيجياته، تقويمه، م. س، ص14.

- أن يكون قابلا للملاحظة والقياس، وإلا كيف يمكن قياسه من قبل المعلّم.
- أن يكون مناسبا لمستوى التلميذ ليس تحت مستواهم أو أعلى من مستواهم.
- أن يرد في الهدف الحد الأدنى للأداء [1].

نخلص مما سبق ذكره أنه للوصول إلى صياغة دقيقة للأهداف السلوكية يجب أن نحسن توجيه العملية التعلمية، ونوضح لكل من المعلّم والتلاميذ الطريق الذي يسيرون عليه والنتائج التي يجب أن تحقق مع توفير الوسائل والأساليب ليتحقق شرط الصياغة الواضحة المعنى، كما يجب أن يركز الهدف على التلميذ وليس على المعلّم وعلى نتائج التعلم وعلى على العملية التعلمية، لأن ما يهمنا هو النتيجة المتوصل إليها وهدفنا هو الطالب أو التلميذ، فالهدف يجب أن يكون قابلا للملاحظة والقياس فهذا يساعد على تقويم نتيجة التعلم، وبالتالي تقويم مدى تعديل سلوك الطالب، وهذا الهدف يجب أن يتناسب مع مستوى الطالب وقدراته.

6- أهداف المنهج الإجرائي:

« يقصد بالهدف التربوي الصياغة الموضوعية لما نرجو حدوثه من تغير في السلوك عند التلاميذ، بعد مرورهم بخبرات تعليمية معينة، ويتسع مفهوم السلوك هنا ليشمل مختلف المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية ».[2] ونستخلص مما سبق أن الرغبة في تغيير حادثة متعلقة بتغير السلوك عند التلاميذ يكون بالصياغة الموضوعية للمنهج الإجرائي.

« أهداف المنهج نوعان: عامّة وخاصّة، الأولى تزود التلاميذ وتلقنهم المعارف والخبرات والمعلومات، وتنمية القيم والاتجاهات، وما ينبغي تدريبهم عليه من أدوات وأعمال، وتتصف هذه الأهداف إلى طول الوقت للوصول إلى نتائج وتساهم فيها المواد الدراسية المختلفة.

[1] هلال محمد علي السفياني، طرائق التّدريس العامّة، كلية التربية ومركز التعلم عن بعد،جامعة حضرموت، اليمن، ط1، 2020م، ص69.

[2] فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التّدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، ط 1، 2003م، ص22.

الأهداف الخاصّة هي ما ينبغي تحقيقه في نمو المعلومات والمهارات والقدرات عند الطلاب، والأهداف الخاصّة تتميز عن سابقتها بالإجرائية والارتباط الوثيق بخصائص التلاميذ خلال مراحل نموه مرحلة بمرحلة.

ومن المهم أن تصاغ أهداف المناهج في هيئة سلوكية إجرائية جزئية يمكن استنتاج مدى تحقيقها بصورة كمية عددية لا يختلف في تقديرها الأفراد، كما يجب تصنيف أهداف المناهج بوجود فرق بين الأهداف العقلية المعرفية والأهداف الوجدانية والنفسحركية ».[1]

هذا الأخير له أهداف تتفرع إلى نوعين عامّة وخاصّة، فبالنسبة للأهداف العامّة تعطي جرعة من المعارف ودفعة خاصّة لتنمية القيم والمعارف، لكنها تستوجب وقتا أطول لبلوغ النتائج، أما الأهداف الخاصّة فتعنى بتطوير المهارات والقدرات عند الطالب في حين تختلف عن سابقتها كونها تتميز بالإجرائية، كما نجد أهداف المنهج تتمثل أيضا في تحديد طرق وأساليب وإستراتيجيات التّدريس الملائمة التي تكون محددة بدقة ووضوح وتصاغ في عبارات تصف التغير السلوكي المتوقع حدوثه في جانب من جوانب شخصية المتعلّم في مجال من مجالات تكوين شخصية كالمجال المعرفي والمجال الوجداني الانفعالي والمجال الحسي الحركي، بعد دراسته للمنهج ومروره بخبرته بالإضافة إلى أنها تساعد على اختيار الخبرات التربوية وتصنيفها وتشكيلها وتهذيبها.

7- طريقة التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

لكل معلّم منهج وطريقة يتبعها لإيصال الفكرة والمعلومة للمتعلم، للوصول إلى النتائج والأهداف المسطّرة، وهذا ما دفعنا للتعرف على طريقة التّدريس، فكيف تكون يا ترى؟

« الطريقة في التّدريس أو التّعليم هي الكيفية التي تحقق الأثر المطلوب في المتعلّم فتؤدي إلى التعلم، أو هي الإجراءات المخططة التي يؤديها المدرس لمساعدة المتعلّمين في تحقيق أهداف محددة وتتضمن كافة الكيفيات، والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرس في أثناء العملية التّعليمية تحقيقا لأهداف محددة ».[2]

[1] ينظر: م. ن، ص22، 23.

[2] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2015م، ص263.

ومنه نستخلص أن التّعليم يعتمد على الطريقة التي ينتهجها المدرس من أجل تحقيق الانطباع المطلوب لتلقين المتعلّم عبر مجموعة من الإجراءات المحددة سابقا، والتي تساعد المتعلّمين في تحقيق أهداف محددة.

تتمثل طرق التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات في: « يوصي هذا المنهاج باعتماد الطرائق النشطة التي تتمحور حول المتعلّم وتتيح له القيام بالدور الأساسي داخل القسم، لما لهذه الطرائق من قدرة على إثارة اهتمام المتعلّم العفوي ودفعه إلى الممارسة والإنجاز وحتى الإبداع، كما يوصي بالتقيد بالمراقبة النصية بحيث يتم معاملة اللغة على أنها كل ملتحم، وربط الخطاب فيها بنية المتكلم وبالسياق الذي يصدر فيه».[1]

ومنه فإن طرائق التّدريس تتمثل في: الطرائق النشطة التي يكون فيها المتعلّم له دور رئيسي في القسم، وذلك بالمثابرة والإنجاز، أما المقاربة النصية فهي تعني معاملة اللغة على أنها كلّ ملتحم، علما بأن التّدريس علم وفن، صناعة وطبع وبالتالي فإن الأستاذ يعتمد في تدريسه على الطرائق التربوية العامّة منها والخاصّة، كما يعتمد على أسلوبه الخاص وهو الجانب المتغير في عمله والذي يعد بمثابة اللمسات الخاصّة به في الدرس وبصماته في إنجازاته التّدريسية.

« ويحث المنهاج على تبني بيداغوجيا المشروع قصد تجسيد مبدأ الإدماج من جهة، ودفع المتعلّم إلى تحمل مسؤولية تعلمه والبحث والسعي من أجل تقديم إنتاج كتابي في نهاية هذا السعي من جهة أخرى. وتتمثل بيداغوجيا الإدماج في إنشاء وضعيات تعلمية ووضعيات مشكلة، وهي تعد من العوامل التي تحفز على التعلم والنشاط الذهني، وتمنح بعدا طبيعيا للتعلم لأنها ذات دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يشعر بأنه معني فيقبل بكل عزم على الدراسة رغبة في اكتشاف حل المشكلة واكتساب قدرة معينة ».[2]

بالإضافة إلى الطريقتين اللتين ذكرناهما سابقا نضيف إليها بيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا الإدماج، فبيداغوجيا المشروع تعني أن المتعلّم عليه بالبحث للوصول إلى نتيجة، أما بالنسبة لبيداغوجيا الإدماج فتكمن غايتها في تنمية قدرات المتعلّم، بالإضافة إلى اكتسابه للمعلومات والمعارف.

---

[1] وزارة التّعليم والتربية ، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2011م، ص19.

[2]، وزارة التعليم والتربية ، مناهج السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005م، ص33.

8- أنواع المقاربة بالكفاءات:

إن المتصفح للأدبيات المقاربة بالكفاءات في مجال الكفاءات تصادفه العديد من الأنواع للكفاءات، وذلك حسب مدة التعلم ولكننا سنقتصر على أربة أنواع منها وهي:

8-1- الكفاءة الختامية: Compétence finale au terminale

« وهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلّم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة وتظهر في نهاية سنة دراسية معينة ».[1]

تعتبر هذه الكفاءة ختامية كونها تصف عملا منتهيا بصفة كلية في نهاية طور دراسي معين، فهي تتصف بالشمولية والعمومية.

8-2- الكفاءة المرحلية: Compétence d'étape (intermédiaire)

« وهي مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعال في وضعية بيداغوجية محددة وتساعد على اكتساب الكفاءة، وترتبط بفترة تعليمية محددة وهي مرحلة دالة ».[2]

من هذا المنطلق فإن الكفاءة المرحلية تتوسط الكفاءة الختامية والكفاءة القاعدية، فهي مرتبطة بمرحلة وزمن محدودة في التّعليم، كما أنها لا تمثل الكفاءة النهائية.

8-3- الكفاءة الأساسية (القاعدية):

« وتسمى أيضا بالكفاءات الجوهرية أو الدنيا، تدل جميع هذه المصطلحات على أننا نركز دائما على ما يجب أن يتوفر ضرورة خشية أن لا يتحقق التعلم اللاحق إذا أهملنا الكفاية الأساسية، وتشكل الأسس الضرورية التي لابد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة والتي لا يحدث التعلم في غيابها».[3]

---

[1] أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل استخدام كتاب "اللّغة العربيّة"، السنة الثانية من التّعليم المتوسط، أوراس للنشر، د.ط، 2017م، ص28.

[2] م. ن، ص76.

[3] مزهود نوال، واقع التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية "دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية" ولاية سطيف، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة، 2021، ص85.

إن هذه الكفاءة أو ما يطلق عليها بالكفاءة القاعدية هي الأساس والأهم الذي يحقق به الكفاءة الختامية للمتعلم، فهي ليس لها مجال محدود وهي مرتبطة بهدف تسعى لتحقيقه والتعلم لا يكتمل إلا بالكفاءة الأساسية.

8-4- الكفاءة المستعرضة:

« وتظهر على مستوى مجموعة من المناهج والمواد، حيث تبنى من تقاطع معارف مختلفة من المواد والأنشطة وتنطلق من الكفاءات السابقة عبر مستوياتها الثلاثية: القاعدية والمرحلية والختامية من خلال الدمج بينهما وتتفرع هذه الكفاءة المستعرضة إلى:

- كفاءة ذات طابع اتصالي مثل: أن يحرر المتعلّم نصوصا مختلفة الأنماط.
- كفاءة ذات طابع منهجي مثل: تطبيق طرق فعالة.
- كفاءة ذات طابع فكري مثل: استغلال المعلومة.
- كفاءة ذات طابع اجتماعي وشخصي مثل: ربط علاقة حسنة مع الآخرين ».[1]

نستشف من هذا التعريف أن الكفاءة المستعرضة تتكون من المساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي ينبغي اكتسابها واستخدامها أثناء بناء مختلف المعارف والمهارات، وهي أربع أنواع: كفاءة ذات طابع اتصالي، ومنهجي وفكري واجتماعي.

9- خصائص المقاربة بالكفاءات:

لقد أشار اللغويين إلى العديد من الخصائص والمميزات والتي سنحاول إبرازها فيما يلي:

« تتميز المقاربة بالبدء من التّعليم إلى التعلم أي من المعلّم إلى المتعلّم، فهي تساهم بشكل كبير في جودة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من حيث الأداء والمردود لكل من المعلّم والمتعلّم، ومساعدة المتعلّم بفعالية في حياته العلمية والعملية من خلال المكتسبات والمعلومات والخبرات والمعارف التي يكتسبها وتساعده في المكافحة والتصدي ليصبح ذا شخصية متمكن من توظيف واستعمال مكتسباته ومهاراته وقيمه في أي موقف يواجهه في حياته، فالمقاربة بالكفاءات تراعي هذه الفروق الفردية داخل القسم أو الفوج التّعليمي، كما تراعي ملامح التعلم لدى كل متعلم، لذلك فمراعاة الفروق الفردية من الأسس العلمية النظرية التي ترتكز عليها بيداغوجيا الكفاءات، والسعي إلى دمج التلميذ وربطه بالأنشطة

[1] سهيلة عيشاوي، المقاربة بالكفاءات في العملية التّعليمية، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، مج: 32، ع: 02، 2018م، ص418.

والمشاريع وإنجازها وحل المشكلات لتحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وهذا من خلال استخدام التقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلّم وقدراته ومهاراته، بالإضافة إلى إكساب المتعلّم خبرات ومفاهيم ومعارف من خلال التدرج في بناء المفاهيم، وتحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية أي الانتقال من الملاحظة إلى النتائج العملية، مع منح وقت كاف وحرية تامة وراحة دائمة للمعلم لاستغلاله ذلك في تقديم الأفضل للمتعلم وتقويم أدائه وتنظيم أنشطة التعلم، بالإضافة إلى دمج نتائج التطور العلمي والتكنولوجي في العملية التّعليمية وحل المشكلات واستخدام المعلومات والقيم في مختلف مواقف الحياة بكفاءة ومرونة ».[1]

10- أهداف المقاربة بالكفاءات:

« تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلّم الكامنة، لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- ربط التّعليم بالواقع والحياة.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- تساهم في تحقيق النجاح الأكبر عدد من التلاميذ ».[2]

مما سبق نخلص إلى أن للمقاربة بالكفاءات أهداف تتمثل في ترك المجال لقدرات المتعلّم للتعبير عن ذاته، إضافة إلى ربط التّعليم بالواقع المعيشي لتسهيله ، مع مراعاة تعدد المصادر

[1] ينظر: آمال سنقوقه: مصطفى عوفي، المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي في ظل التطورات التكنولوجية، جامعة عنابة (الجزائر)، جامعة باتنة 2 (الجزائر)، مجلة العلوم الاجتماعية، مج: 15، ع: 02، سبتمبر 2021، ص 133، 134.

[2] عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة لنيل درجة دكتوراه العلوم، تخصص علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، جانفي 2012، ص79، 80.

التّعليمية وتوظيف وسائل منهجية تتلائم مع المعرفة وقدرة استيعاب المتعلّم في المجال الدراسي، بالإضافة إلى إعطاء لمحة شاملة للأمور وما يدور حولها، زد على ذلك النجاح الكبير الذي تحققه.

11- مزايا المقاربة بالكفاءات:

« تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض التّالية:

أ. تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:

تعد الطريقة البيداغوجية من بين الطرق ابتكارا لأنها تجعل المتعلّم محور العملية التّعليمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك، حيث تعمل على إدخال المتعلّم في الأنشطة، فمثلا: إنجاز المشاريع وحل المشكلات.

ب. تحفيز المتعلّمين على العمل:

ينجم عن تبني الطرق البيداغوجية إثارة الدافع للعمل لدى المتعلّم، حيث يؤدي بالضرورة إلى غياب التزام التلاميذ داخل القسم لأن كل واحد منهم يكلف بمهمة تتماشى مع قدراتهم وميولاتهم.

ج. تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة:

تساهم المقاربة بالكفاءات على تحسين قدرات المتعلّم والتي تتمثل في القدرات العقلية والعاطفية والنفس حركية.

د. عدم إهمال المحتويات (المضامين):

المقاربة بالكفاءات لا تعني إهمال المحتويات، وإنما تدعو إلى وضعها في الإطار الذي يؤديه المتعلّم لتطوير كفاءاته، فمثلا خلال إنجاز المشروع.

هـ. اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:

تعد المقاربة بالكفاءات أفضل مؤشر على أن الجهد المبذول في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة من أجل التكوين تعطي ثمارها، كونها تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، حيث نجد تفاوت كبير بين المتعلّمين في تقديمهم وشرحهم للدروس ».[1]

[1] ينظر: حديدان صبرينة ومعدن شريف، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قسنطينة وجامعة أم البواقي، الجزائر، ص204، 205.

الفصل التطبيقي:

إستراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة بالمقاربة بالكفاءات

-دراسة وصفية تحليلية-

أولا: الجانب المنهجي للدراسة.

1. المنهج المستخدم في الدراسة.
2. وسائل جمع المعلومات: أ- الملاحظة.
   ب- المقابلة.
   ج- الاستبانة.
3. تحديد عينة الدراسة وحدودها: أ- المجتمع الأصلي.
   ب- عينة الدراسة.
4. حدود الدراسة: أ- المجال الزماني.
   ب- المجال المكاني.

ثانيا: نماذج تطبيقية لسير الدروس وفق طريقة التّدريس الهادف بمقاربة الكفاءات.

1. مرحلة التّعليم المتوسط.
2. مفهوم التّعليم المتوسط.
3. أهداف مرحلة التّعليم المتوسط.
4. الكتاب المدرسي: أ- مفهومه.
   ب- وصف الكتاب.
   ج- وصف الغلاف.
   د- محتوى الكتاب.
   هـ- فهرس الكتاب.
5. التوزيع الزمني للأساتذة.
6. مذكرة الأستاذة وطريقة سير الدروس.

ثالثا: عرض الاستبانات وتحليلها.

1. تحليل نتائج استبانة الدراسة.

تمهيد:

اللّغة العربيّة هي اللغة الوطنية والرسمية ولغة المدرسة الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية، والهدف منها تزويد المتعلّمين بكفاءات يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي، لأنها تعد مفتاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

لذلك نجد أن المناهج الجديدة بمقاربة الكفاءات (مناهج الجيل الثاني) تنظر للغة العربية في أطوار التّعليم المتوسط على أساس أن الطور الأول هو طور التجانس والتكيف، والطور الثاني: طور الدعم والتعميق، أما الطور الثالث فهو طور التعميق والتوجيه.

وفي هذا الفصل سوف نقف عند طور مهم من هذه المرحلة وهو الطور الثالث، وبالتحديد السنة الرابعة من التّعليم المتوسط نموذجا لدراستنا، وذلك قصد الدراسة والتحليل لطريقة تدريس اللّغة العربيّة بالمقاربة بالكفاءات، وكل ذلك لدراسة النظرية التي تناولناها في الجانب النظري، ولقد اعتمدنا في دراستنا على عدة مصادر هامة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة وأهمها: منهجية البحث العلمي، الكتاب المدرسي، المرجعية العامّة للمناهج والدليل المنهجي لإعداد مناهج البحث العلمي. سؤال وجواب في منهج البحث العلمي ومنهجية البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية.

وقبل تطرقنا إلى الدراسة الميدانية ونتائجها، لابد أن نتطرق إلى الجانب المنهجي للدراسة، حيث تناولنا في هذا الجانب المنهج الذي استخدمناه في دراستنا وهو المنهج الوصفي التحليلي، كما حددنا الأدوات التي استخدمناها في جمع المعلومات، زد على ذلك تطرقنا إلى مفهوم العينة الدراسية وحدودها.

باعتبار الجانب التطبيقي في البحث العلمي ضرورة لا غنى عنها لأنه يدعم الجانب النظري ويجسده ويقف على حقائقه ويقودنا إلى استنتاج القوانين والنظريات، وعليه فإننا ركزنا على النماذج التطبيقية لسير الدروس وفق التّدريس الهادف بالمقاربة بالكفاءات من خلال تفحصنا واطلاعنا على المنهاج التربوي، والتي تناولنا فيها مرحلة التّعليم المتوسط، ومفهوم التّعليم المتوسط وأهدافه، بالإضافة إلى مفهوم الكتاب المدرسي، وذكرنا فهرس الكتاب الخاص بالسنة الرابعة متوسط، والتوزيع الزمني الخاص بالأساتذة، زد على ذلك البطاقة التي تستعين بها الأستاذة في تقييم التلاميذ المبنية على

المعايير والمؤشرات، إضافة إلى ذلك طريقة تقديم الدروس المتمثلة في ميدان فهم المنطوق وإنتاجه وميدان فهم المكتوب وميدان إنتاج المكتوب للسنة الرابعة متوسط نموذجا.

كما اعتمدنا في هذا الفصل أيضا على الدراسة الميدانية في عدة متوسطات، لنرصد إستراتيجية تدريس اللّغة العربيّة بالمقاربة بالكفاءات، وقد أدرجناها في شكل استبانات وزعناها على الأساتذة في المتوسطات الآتية: متوسطة الشهيد قبايلية عمارة، متوسطة 08 ماي 1945، متوسطة صالح مخلوفي، متوسطة صوالة محمد لخضر، متوسطة غزالي موسى.

وقد استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي وهو من مناهج البحث العلمي، يهدف إلى جمع البيانات والمعلومات اللازمة عن الظاهرة وتحليلها والتعليق عليها، كما استعنا بالمنهج الإحصائي لضبط النسب المئوية، وتحديد النتائج بطريقة علمية، بالإضافة إلى الرسوم البيانية.

أولا: الجانب المنهجي.

1. المنهج المستخدم في الدراسة:

تختلف مناهج البحث العلمي باختلاف موضوع الدراسة، وباختلاف المشاكل والصّعوبات التي ستدرس، ومن أساسيات البحث العلمي هو المنهج الذي تقوم عليه الدراسة لذلك لابد من إتباع منهج معين، لتحليل وتنظيم الأفكار وإزالة الغموض عن الحقيقة وكشفها.

فالمنهج هو « الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامّة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة ».[1]

لقد رأينا أنه من الأنجع أن نستخدم الأسلوب الوصفي، وذلك لأنه يتماشى ويخدم طبيعة موضوع دراستنا الذي يصف واقع محدد، « والمنهج الوصفي: يهتم بدقة ذكر الخصائص والمميزات للشيء الموصوف معبرا عنها بصورة كمية وكيفية، ويكثر استخدام هذا المنهج في المجالات العسكرية وكذلك في الدّراسات الإنسانية، فيما يصعب تطبيق المنهج التجريبي، ويمكن تعريف هذا المنهج بأنه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي، للوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية معينة، أو هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع المعلومات مقننة في المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ».[2]

وللإحاطة بجميع الأمور قمن بوصف الطرق والإستراتيجيات المتبعة أثناء تدريس اللّغة العربيّة بمقاربة الكفاءة لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وكذا وصف البيداغوجيا الجديدة التي عملت بها وزارة التربية الوطنية في المدارس الجزائرية، مع التركيز على أهم العناصر المكونة للمنهاج التربوي من أهداف ومحتويات وطريقة وتقويم.

---

[1] عبد الرحمان بدوي ، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، شارع فهد سالم، الكويت، ط 2، 1977م، ص05.

[2] صلاح الدين شروخ، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، الحجار، عنابة، د.ط، 2003م، ص147.

ولأننا بصدد تحليل هذه الظاهرة وجدنا أنه من الأصح أن نستخدم المنهج الوصفي لأنه الأنجع لدراسة وتحليل النتائج في الخاتمة ، مطبقين تقنيات البحث كالإحصاء والتصنيف والتحليل، بغية تحقيق الأهداف والنتائج المسطّرة في الظاهرة المدروسة.

2. وسائل جمع البيانات:

إنّ عملية جمع المعلومات من المراحل المهمة في أي دراسة أو بحث، لذلك من الأنسب أن تتوافق وتتناسب وسائل جمع المعلومات مع طبيعة دراستنا ومنهجها، ولأن الوصف هو منهج دراستنا فإن أنسب وأصح وسيلة لبحثنا هي: الملاحظة والمقابلة والاستبانة، وفيما يلي نشرع في توضيح هذه الوسائل، علما بأننا قد وظفنا في دراستنا هذه بعض التقنيات والآليات الأخرى كالتحليل والإحصاء بنوعيه الكمي والكيفي.

أ- الملاحظة:

للإلمام بجميع نواحي موضوعنا "الأهداف الإجرائية في تدريس اللّغة العربيّة بمقاربة الكفاءات" من الجانب التطبيقي، كان لابد لنا من الحضور الميداني في المؤسسات التربوية (متوسطات) للملاحظة وتسجيل كل ما يتعلق بعناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وقد خصَّصَنا الأساتذة بالاستبانة لمعرفة ما يستخدمون من طرائق أثناء تدريس اللّغة العربيّة وما ينتج عن ذلك في التّعليم، ومنه فإن الملاحظة هي: « عبارة عن عملية مشاهدة أو متابعة لسلوك ظواهر محددة وأفراد محددين خلال فترة، أو فترات زمنية محددة، وضمن ترتيبات بيئية تضمن الحياد أو الموضوعية لما يتم جمعه من بيانات أو معلومات ».[1]

وقد سنحت لنا الفرصة للحضور مع أساتذة أقسام السنة الرابعة متوسط بمتوسطة "قبايلية عمارة" ومعايشة والاندماج بملاحظة عملية لطريقة تدريس اللّغة العربيّة وذلك عن قرب، ومن أجل إجراء بحثي بالمعلومات قمنا بطرح بعض الأسئلة على أساتذة أقسام الرابعة متوسط وتدوين الملاحظات وذلك لخدمة موضوعنا انطلاقا من الواقع المشهود، وملاحظة مدى تطبيق الأساتذة للمقاربة بالكفاءات والوقوف على السلبيات والإيجابيات في العملية التّعليمية، وملاحظة مدى تحقيق

[1] عصام حسن أحمد الدليمي، سؤال وجواب في منهج البحث العلمي، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2014م، ص118.

الأهداف والنتائج من المناهج الجديدة على التلاميذ من خلال الكفاءات المكتسبة لديهم ونتائجها على سلوكاتهم، وكيفية تفاعلهم داخل القسم مع الأساتذة واستجابتهم للأنشطة، ودورنا من كل ذلك الخروج بنتائج استشرافية تنبؤية للمنهاج التربوي الجزائري مستقبلا الذي يخص السنة الرابعة من التّعليم المتوسط.

بعد حديثنا عن الملاحظة تطرقنا إلى المقابلة التي هي الأخرى من أهم وسائل جمع المعلومات.

ب- المقابلة:

إنّ أهمية المقابلة تجعلها من أهم وسائل جمع المعلومات لأنها « تقوم على تحضير مجموعة من الأسئلة وطرحها شفهيا على شخصية فكرية (كاتب.....) أو تربوية (أستاذ.....) أو اجتماعية (رئيس بلدية.....) وتدوين الإجابات أو تسجيلها، وتلخيصها وعرضها في تقرير خطي أو تدوين رؤوس الأقلام وعرضها بطريقة شفوية على المتعلّمين، وقد تدعى الشخصية المعنية إلى المدرسة، ويصار إلى طرح الأسئلة عليها من قبل فريق أعد لهذه الغاية، فتأتي الإجابات حية مباشرة يدونها الحاضرون بشكل رؤوس أقلام وتكون مادة لنقاش لاحق ».[1]

لقد دعت الضرورة لأن نحتك بالأساتذة بذوي الخبرة لنستفيد منهم أكثر في مجال التّعليم، ولكسب معلومات ومعارف وخبرات تساعدنا في موضوعنا، وتمكننا من التقرب من موضوعنا عند أول مقابلة لنا مع بعض أساتذة اللّغة العربيّة للسنة الرابعة متوسط، وطرح بعض التساؤلات ووضع بعض الفرضيات التي تخدم لحثنا، كما ساعدتنا هذه المقابلة على طرح أسئلة مباشرة على الأساتذة المعنيين، وقد أحسنوا معاملتنا وأفادونا بكل ما نحتاج إليه.

ج- الاستبانة:

يعتبر الاستبيان الأداة المناسبة للحصول على الحقائق والمعلومات لواقع ما أو لموضوع بحث معين، ومنه فالاستبانة هي: « أداة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة

[1] إنطوان طعمة وآخرون، تعليمية اللّغة العربيّة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج 1، ط 1، 2006م.

معينة تحتوي على عدد من الأسئلة مرتبة بأسلوب منطقي مناسب، يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها ».[1]

ولإبعاد الغموض عن حقيقة تدريس اللّغة العربيّة بمقاربة الكفاءة قمنا بوضع أساتذة اللّغة العربيّة في الصورة، وتوزيع استبيان عليهم يحتوي على مجموعة من الأسئلة حول الأهداف الإجرائية في تدريس اللّغة العربيّة بمقاربة الكفاءات وكانت الأسئلة خاصّة عن المنهاج والمقاربة بالأهداف والكفاءات، وقد حاولنا أن نصيغ في الاستبانة أسئلة واضحة تخدم موضوعنا وتجيب عن إشكالاته، كل الأسئلة كانت قصيرة لا تحتاج إلى تفكير عميق أو إجابات طويلة.

تجنبنا في الاستبيان الأسئلة العامّة، وخصصناه حول المنهاج بين القديم والحديث وذلك في البداية والوسط، أما نهاية الاستبيان كانت حول المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

وقد قمنا بتوزيع عشرين (20) استبانة على عشرين (20) أستاذ وأستاذة، وتعمدنا توزيعها على الأساتذة لمصداقية بحثنا وتخوفا من الإجابات العشوائية للتلاميذ لذلك اقتصرناها على الأساتذة فقط، ولكن جميعهم دون استثناء فلم نوزعها على أساتذة السنة الرابعة متوسط بل لكل الأساتذة، واعتمدنا في تحليل هذه الاستبانات على النسبة المئوية لكل عبارة وفق القانون الآتي: النسبة = $\frac{\text{ص}\ \boldsymbol{100x}}{\text{ن}}$.[2]

نم = النسبة المئوية لكل عبارة.

ص = تكرار العبارات.

ن = عدد الأفراد.

وقد حاولنا أن نضع في الاستبانة أسئلة واضحة وتخدم موضوعنا وتجيب عن إشكالاته.

3- تحديد عينة الدراسة وحدودها:

وجب علينا أخذ عينة تكون ممثلة للمجتمع الذي تنتشر فيه الظاهرة، وقبل أخذ تلك العينة يتحتم علينا أولا وقبل كل شيء تحديد المجتمع الأصلي للدراسة.

[1] حسان هشام، منهجية البحث العلمي، ط 2، 2007م، ص112.

[2] نم: النسبة المئوية لكل عبارة، ص: تكرار العبارات، ن: عدد الأفراد.

أ– المجتمع الأصلي:

يقصد بالمجتمع الأصلي مجال الوقائع والأحداث الذي ستتناوله بالدراسة والذي تظهر فيه الظاهرة، فالمجتمع الأصلي: « يتعين على الباحث منذ البداية أن يوضح هدفه ويحدد بالضبط نوع الدراسة والأفراد الذين تشملهم والذين لا تشملهم حتى تكون الصورة واضحة في الذهن ».[1]

لقد اعتمدنا في تحديد العينة فئة من أساتذة السنة الرابعة من التّعليم الأساسي، فكان الاختيار عشوائيا حيث بلغ عددها خمس (5) متوسطات، وجميع هذه المتوسطات تضم أربعة (4) أقسام، وبذلك فإن مجموع أقسام السنة الرابعة متوسط هو عشرون قسما، والآن نتطرق إلى ذكر أسماء المتوسطات التي تعد عينة الدراسة.

العدد	أسماء المدارس	عدد الأساتذة
01	قبايلية عمارة–لخزارة	04
02	غزالي موسى–عين صندل	04
03	صالح مخلوفي–قالمة	04
04	صوالة محمد لخضر–بوحشانة	04
05	8 ماي 1945–قالمة	04

جدول (1): يمثل أسماء المدارس التي تعد عينة الدراسة.

ب– عينة الدراسة:

الغرض من تحديد عينة الدراسة هو التأكد من أن الأماكن التي قمنا باختيارها ستساعدنا في جمع المعلومات المهمة لموضوع بحثنا، إذن فالعينة: « تمثل مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي للبحث، يتم اختيارها بطريقة علمية منظمة من جميع عناصر مفردات المجتمع وبنسبة معينة، بحسب طبيعة

[1] حسان هشام، منهجية البحث العلمي، م. س، ص148.

البحث وحجم المجتمع الأصلي، بحيث تحمل نفس الصفات أو الخصائص المشتركة وتعمل على تحقيق أهداف البحث ».[1]

قد وقع اختيارنا على متوسطتين وبذلك فإن حجم العينة هو أربعة أقسام للسنة الرابعة متوسط، حيث يتراوح عدد التلاميذ في كل قسم ما بين 30-32 تلميذا.

4- حدود الدراسة:

أ- المجال الزماني:

بدأت دراستنا الميدانية بمتوسطة "قبايلية عمارة" نهاية شهر فيفري وامتدت حتى نهاية شهر أفريل، حيث كانت في فترات متتابعة، كان حضورنا في كل مرة مع قسم من أقسام السنة الرابعة المختارة لملاحظة وتدوين جميع الملاحظات والمعلومات التي تساعدنا في إثراء الموضوع.

ب- المجال المكاني:

حددنا مجال دراستنا في أقسام السنة الرابعة متوسط كما وظفناها في الجدول السالف الذكر المتواجدة بالمتوسطات الموزعة على مستوى إقليم ولاية قالمة وضواحيها.

ثانيا: نماذج تطبيقية لسير الدرس وفق طريقة التّدريس الهادف بمقاربة الكفاءات.

1- مرحلة التّعليم المتوسط.

تعرف مرحلة التّعليم المتوسط على أنها: « مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التّعليم الابتدائي ومرحلة التّعليم الثانوي، ومدتاه أربع سنوات بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحق بها جل التلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية والتي مدتها خمس سنوات بدلا من ست سنوات ».[2]

[1] حسين محمود جواد الجبوري، منهجية البحث العلمي، مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2013م، ص126.

[2] بومعراف نسيمة وأحمد سعيدي، انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التّعليم المتوسط، دراسة ميدانية بإكمالية يوسف العمودي بمدينة بسكرة، جامعة بسكرة، ص310.

ومنه فإن المرحلة المتوسطة هي المرحلة التي يمر عبرها التلميذ في مساره الدراسي أي انتقاله من الابتدائي إلى المتوسط، والذي يعرف أيضا بالتّعليم الأساسي. وتعد همزة وصل بين مرحلة التّعليم الابتدائي والثانوي.

2- مفهوم التّعليم المتوسط:

عرفت المدرسة الجزائرية ثلاث مراحل من التّعليم وهي الابتدائي والمتوسط والثانوي، حيث تمثل تعريف التّعليم المتوسط في أنه: « يشكل المرحلة الأخيرة من التّعليم الإلزامي، وله غاياته الخاصّة، ويهدف إلى جعل كل تلميذ يتحكم في قاعدة من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التّعليم الإلزامي، أو الإندماج في الحياة العملية، ولا ينبغي اعتبار التّعليم المتوسط على أنه مرحلة تحضيرية للتعليم المتوسط فقط ».[1]

يعتبر التّعليم المتوسط أحد أهم المراحل في مسيرة التلميذ الدراسية حيث تتكون هذه المرحلة من السنة الأولى متوسط وصولا إلى السنة الرابعة متوسط وهي المرحلة النهائية لشهادة التّعليم المتوسط.

3- أهداف مرحلة التّعليم المتوسط:

تنقسم سنوات التّعليم المتوسط إلى ثلاثة أطوار، وكل من طور يتميز بأهداف محددة:

« الطور الأول أو طور التجانس والتكيف ويمثل السنة الأولى، سنة ترسيخ المكتسبات والتجانس والتكيف مع التّعليم، يتميز باعتماده على المادة المستقلة أكثر، وبإدراج اللغة الأجنبية الثانية. والطور الثاني أو طور الدعم والتعميق، ويمثل السنتين الثانية والثالثة، ويخصص لدعم الكفاءات ورفع المستوى العلمي والثقافي والتكنولوجي، أما الطور الثالث أو طور التعميق والتوجيه، ويمثل السنة الرابعة، حيث يتم فيها تحضير توجيه التلاميذ نحو شعب التّعليم ما بعد الإلزامي أو الحياة العملية، وذلك بالعناية أو المتابعة البيداغوجية وبنشاطات يغلب عليها العمل التطبيقي ».[2]

ومنه فإن التلميذ في الطور الأول أو السنة الأولى فضولي، يتساءل ويكتشف وله رغبة في الاتصال مع الأفراد والتفتح على المحيط، وحب العلم والتكنولوجيا والفنون ويتعرف على لغة أجنبية

[1] الوزارة الوطنية للمناهج، المرجعية العامّة للمناهج، الديوان الوطني، الجزائر، د.ط، مارس 2009م، ص51.
[2] م. ن، ص36.

جديدة ثانية، ثم يلي هذا الطور الثاني هو طور لتعميق المعارف والتوجيه التدريجي يمتاز بتحضير التلميذ إلى البحث العلمي وتأهيله إلى نشاط البحث وفيه يصبح التلميذ يشعر ويحس بروح الإبداع والفكر الخلاق، بالإضافة إلى روح الاستقلالية والمسؤولية، ويندمج مع المجتمع وينتمي إليه ويشعر بالهوية الثقافية من خلال كل تركيباتها ويضم هذا الطور السنتين الثانية والثالثة من التّعليم المتوسط، أما الطور الثالث الذي يحوي ويضم السنة الرابعة ويحرص على الثقة بالنفس وتنمية الشخصية لدى التلميذ زد على ذلك الضمير الأخلاقي والمدني والديني، وتشجيع روح وحب المواطنة والقيم السامية للعمل، كما يتم توجيه التلميذ في هذا الطور نحو شعب مختلفة، ونحو الحياة الواقعية التي يتعامل فيها مع غيره ويصبح يتحمل مسؤوليته.

4- الكتاب المدرسي:

تمهيد:

يعد الكتاب المدرسي المرتكز الأساسي للتعليم ووسيلة تعليمية تربوية منظمة، تكون حصيلة خبرات اجتماعية وفنية ودينية تستهدف فئة تعليمية معينة ومحددة بحيث تتناسب وقدراتهم العقلية، فهو مكون أساسي من مكونات المنهاج التّعليمي بمختلف وحداته ومواده، كما أنه النقطة المشتركة بين المعلّم والمتعلّم إضافة إلى كونه أداة مهمة من أدوات الثقافة ووسيلة تعليمية ذات قيمة كبيرة بما يتضمنه من رسوم وأشكال توضيحية للمادة الدراسية.

أ- تعريفه:

لقد ورد مفهوم الكتاب المدرسي عند محمد حمدان على أنه: « الكتاب الأساسي في يد التلميذ والمرجع الأول في المادة التي يدرسها وتقرره عادة السلطة التّعليمية ».[1]

كما يعرف بأنه: « عنصر هام في العملية التّعليمية وأنه من أكثر الوسائل استخداما في المدارس، إذ تعتمد عليه المواد الدراسية وطرق تدريسها المختلفة التي يتضمنها منهج الدراسة، فهو يفسر الخطوط العريضة للمادة الدراسية وطرق تدريسها، ويضمن أيضا المعلومات والأفكار والمفاهيم

[1] محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتّعليم عربي-إنجليزي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط 1، 2006م، ص45.

الأساسية في مقرر معين، كما له إمكانيات متعددة في العملية التّعليمية، ولذا يجب أن يتوفر للكتاب المدرسي المناخ الملائم الذي يجعل المدرسة تستخدمه في صورة تجتذب التلاميذ في استعمالاته ».[1]

ومنه فالكتاب المدرسي أحد الأركان الأساسية في العملية التربوية، كما أنه الوعاء الحامل للمادة العلمية والذي ينهل منه المتعلّم ما يحتاج إليه في الدراسة ويترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقدمه من الوضعيات التعلمية والسندات التربوية، فهو مرشد وأداة عمل ضرورية بالنسبة للمعلم ومرجع موثوق بالنسبة للمتعلم، فالكتاب المدرسي هو المرجع الذي يستقي منه المعلّم معارفه أكثر من غيره من المصادر، وذلك لتضمنه جميع الوحدات التّعليمية المقترحة في المنهاج لبناء الكفاءات المحددة في مختلف المستويات من الكفاءة، فالكتاب المدرسي هو التطبيق العملي للمنهاج والأساس والمصدر الرئيسي للمتعلمين، فهو الذي يعكس كل إيجابيات التربية وسلبياتها.

ب- وصف الكتاب المدرسي الجزائري للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط (اللّغة العربيّة):

كتاب اللّغة العربيّة للسنة الرابعة من التّعليم المتوسط، كتاب مدرسي مقرر من وزارة التربية الوطنية صدر بعنوان اللّغة العربيّة، جاء في مائة وستة وستون صفحة، تحت إشراف الدكتور حسين شلوف، وتأليف: (بوبكر خيشان، مفتش التربية والتّعليم المتوسط) و(أحسن الصيد، أستاذ التّعليم العالي)، و(سليمان بورنان، أستاذ مكون في التّعليم الثانوي)، و(أحمد زوبير وأحمد طعيوج، مفتشي التربية والتّعليم)، ومن طبع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

ج- وصف الغلاف:

صنع الغلاف من ورق مقوى، النصف الشمالي من الغلاف خلفيته باللون البني المصفر والنصف الجنوبي عبارة عن رسمة تشكيلية للأرض وكتاب مفتوح أعلى الكتاب كتب الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية باللون الأبيض، تحتها كتب عنوان الكتاب "اللّغة العربيّة" كذلك باللون الأبيض، ويفضل الجزء الشمالي عن الجزء الجنوبي الرقم 4 أي للدلالة على المستوى بجانبها كتبت السنة الرابعة من التّعليم المتوسط داخل شريط أصفر باللون البني، وفي أسفل الغلاف وفي الوسط كتبت منشورات الشهاب.

[1] حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، ، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع: 09، 2014م، ص 195، 196.

د– محتوى الكتاب:

تضمن الكتاب ثمانية مقاطع تعلمية، كل مقطع يتضمن خطاب فهم المنطوق، يليه ثلاثة نصوص من فهم المكتوب كل نص له ظاهرة لغوية، وكل مقطع له إنتاج كتابي وإدماج التعلمات وتقييمها.

والجدول التالي يوضح لنا توزيع محتوى اللّغة العربيّة خلال السنة كاملة.

هـ– فهرس المحتويات:

المقاطع التعلمية	خطابات فهم المنطوق	الصفحة	نصوص فهم المكتوب	الصفحة	الظواهر اللغوية	الصفحة	الإنتاج الكتابي	الصفحة	إدماج التعلمات وتقييمها	الصفحة
1-قضايا اجتماعية	ثريّ الحرب		ذِكرى وندم	10	عطف النّسق	12	كتابة نصّ قصصي يغلب عليه نمط الوصف	13	إنجاز قصّة	26
			الضّحية والمحتال	16	عطف البيان	18		19		
			سائل	22	البدل	24		25		
2-الإعلام والمجتمع	ثقافة الصّورة	28	الصّحافة والأمّة	30	العدد وأحواله	32	كتابة مقال يغلب عليه نمط التفسير	33	إدارة حلقة نقاش	46
			أسرى الشّاشات	36	الاستثناء	38		39		
			تلك الصّحافة	42	التّمييز	44				
3-التّضامن الإنساني	الإنسانيّة ومشكلاتها	48	وكالة الأنروا	50	الممنوع من الصرف	52	كتابة نصّ تفسيريّ وصفيّ	53	إنجاز شريط فيديو يتضمّن خطابا للتّحسيس بذوي الاحتياجات الخاصّة	66
			في مواجهة الكوارث	56	التوكيد	58		59		
			مَنْ يُجيرُ فُؤَادَ الْغِير؟	62	الجملة البسيطة والجملة المركّبة	64		65		
4-شعوب العالم	مفاخر	58	مِنْ معتقدات الهنود	70	الجملة الواقعة مفعولا به	72	كتابة مقال يغلب عليه	73	إلقاء خطب في مؤتمر	

	الأجناس		الشّعب الياباني	76	الجملة الواقعة نعتا	78	نمط الوصف	79	دولي حول التّواصل مع الشّعوب	86
			أنا الإفريقيّ	84	الجملة الواقعة حالاً	84		85		

المقاطع التعلمية	خطابات فهم المنطوق	الصفحة	نصوص فهم المكتوب	الصفحة	الظواهر اللغوية	الصفحة	الإنتاج الكتابي	الصفحة	إدماج التعلمات وتقييمها	الصفحة
1-العلم والقمّ التكنولوجي	اللغة العربيّ وتحدّيات التّقدّم التّكنولوجي	88	الأنترنت	90	الجملة الخبريّة	92	كتابة نصّ تفسيريّ	93	إنجاز بحث عن أسباب الاحتفال بيوم العلم	106
			التّقدّم العلميّ والأخلاق	96	الجملة الفعليّة الواقعة خبرًا	98		99		
			فضل العلم	102	الجملة الاسميّة الواقعة خبرًا	104		104		
2-التّلوث البيئي	تلوّث البيئة	108	هو في عقر دارنا!	110	الجملة الواقعة مضافا إليه	112	كتبة نصّ وصفيّ	113	إنجاز شريط وثائقيّ حول المحافظة على البيئة ومخاطر التّلوّث	126
			التوازن البيئيّ ومكافحة التلوّث	116	الجملة الفعليّة الواقع مضافا إليه	118		119		
			مظاهر تلوّث البيئة	122	الجملة الاسميّة الواقع مضافا إليه	124		125		
3-الصّناعات التّقليدية	معرض غرداية	128	سَجَّاد أمّي	130	الجملة الواقعة خبرًا لكان أو إحدى أخواتها	132	كتابة نصّ وصفيّ	133	إنجاز مطويّة للتّعريف بالمنتجات الحرفيّة التّقليديّة	146
			آنيةُ الفخّار	136	الجملة الواقعة خبرًا لإنّ أو إحدى أخواتها	138		139		
			قصّة الفخّار	142	الجملة الواقعة خبرًا لأفعال الشّروع والرّجاء والمقاربة	144		145		

4-الهجرة الدّاخلية والخارجية	هجرة الكفاءات	148	مُهجَّرون ولا عودة	150	الجملة الواقعة جوابًا لشرط	152	كتابة نصّ تفسيريّ حجاجيّ	153	إنجاز تحقيق سمعيّ بصريّ متبوع بنقاش عن الهجرة السّريّة	166
			سلامًا أيّتها الجزائر البيضاء	156	الجملة الواقعة جوابًا لشرط جازم	158		159		
			شوق وحنين إلى الوطن	162	الجملة الواقعة جوابًا لشرط غير جازم	164		165		

جدول رقم 02: فهرس محتويات كتاب السنة الرابعة متوسط

5- التوزيع الزمني للأستاذة:

إن الحجم الساعي المخصص لتدريس اللّغة العربيّة للسنة الرابعة متوسط هو ثلاثة عشر (13) ساعة أسبوعيا موزعة كما يلي:

الميادين	عدد الحصص	الحجم الساعي
فهم المنطوق وإنتاجه	02	2 سا
فهم المكتوب (قراءة مشروحة)	02	2 سا
فهم المكتوب (النص الأدبي)	01	1 سا
قواعد اللغة	03	3 سا
إنتاج المكتوب	02	2 سا
أسبوع الإدماج (حل المشكلة الأم، حل الوضعية الإدماجية التقويمية (تصحيح) إنجاز تطبيقات متنوعة)	03	3 سا
المجموع	13	13 سا

جدول رقم 03: التوزيع الزمني لميدان اللّغة العربيّة.

من خلال حضورنا ميدانيا نلاحظ أن الأستاذة تقدم هذه الميادين وفق تسلسل منطقي، تأخذ في الاعتبار التنسيق والانسجام. حيث تنتقل من ميدان إلى آخر، دون التسبب في انقطاع في تعلم المتعلّم.

كما تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ وتكييف تعليمهم وفقا لذلك لتحديد الكفاءات الراسخة، أما أسبوع الإدماج إذ يوظف فيه المتعلّم قدراته ومهاراته التي اكتسبها من خلال الميادين الأخرى، وتقوم

الأستاذة بتقييمهم، لكن في أسبوع الإدماج هو تقييم شامل بالإضافة إلى تخصيص الأستاذة حصص للدعم لمساعدة التلاميذ على الفهم أكثر.

وقد أفادتنا الأستاذة بنموذج لشبكة تقييم التلاميذ لميادين فهم المكتوب، فهم المنطوق، إنتاج المكتوب، وهو عبارة عن جدول تضمن أسماء التلاميذ والمعايير والمؤشرات التي قوم من خلالها التلميذ إضافة إلى سلم التنقيط والذي يصنف فيه التلاميذ حسب مستواهم الدراسي (دون الوسط، متوسط، فوق الوسط، حسن، جيد، جيد جدا). هذا يعطي عمل الأستاذة النزاهة والمصداقية، هذه البطاقة تستعين بها الأستاذة في تقييم التلاميذ بناءاً على المعايير والمؤشرات. والجدول الآتي يوضح ذلك:

أسماء التلاميذ	الميادين	المعايير والمؤشرات	سلم التنقيط					الملاحظة	العلامة
			دون الوسط	متوسط	فوق المتوسط	حسن	ممتاز		
	فهم المنطوق + فهم المكتوب	1. الاستجابة للوضعية والتعلمات. 2. يتفاعل مع النص المنطوق. 3. يجيب على أسئلة الفهم ويرد استجابة لما يسمع. 4. يعيد بناء المعلومات. 5. يبدي رأيه في فكرة، ينقد، يؤيد. 6. استخلاص القيم المستخلصة من النص المنطوق. 7. قراءة النص المكتوب قراءة سليمة مسترسلة. 8. احترام علامات الوقف في قراءاته. 9. النطق السليم وإعطاء الحروف حقها. 10. تحليل النص وإبراز فقراته واكتشاف الأفكار الرئيسية. 11. توظيف مفردات النص في جمل مفيدة. 12. يدرس نمط النص، روابط انسجامه واتساقه. 13. يدرس نوع النص والظواهر الفنية (صور بيانية، محسنات بديعية). 14. يستعمل المعلومات الواردة في النص المكتوب.							

6- مذكرة الأستاذة وطريقة سير الدرس:

أ–النموذج الأول:

المقطع الرابع: شعوب العالم. المستوى: الرابعة متوسط

الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه. المحتوى المعرفي: مفاخرة الأجناس.

الكفاءة المستهدفة: القدرة على فهم المسموع ومناقشة مضمونه وتحديد فكرته العامّة.

يدرك أن المفاخرة بالأجناس "قديمة" عرفها الإنسان منذ القدم.

المراحل	الوضعيات التّعليمية التعلمية	التقويم
وضعية الانطلاق بناء التعلم	– تقديم المشكلة الأم. كان لك صديق من عائلة مشهورة في المنطقة، يتفاخر دائما على زملائه بنسبه وبماله وهذا ما أثر سلبا على علاقتك به وبمحيطه، وحتى على مستواه الدراسي، حاولت تحسيسه بالأمر، ماذا تفعل؟ موضوعنا اليوم مفاخرة الأجناس لنستمع. – ما الموضوع الذي يتطرق إليه النص؟ – مفاخرة الأجناس. من خلال الخطاب من يحق له من الشعوب الافتخار إذا سوغتها ظواهر الأمة وساندتها القوة والكلمة الغالبة. – علام ارتكزت الشعوب قديما؟ – على الخرافات والأساطير. وعلام ارتكزت اليوم؟ على العلم الحديث. – ما موقف الكاتب من هذه الأسس؟ – يؤيدها. – أبد رأيك؟ – هل افتخار الشعوب بأقوامها سلوك قديم أم جديد؟ – بل هو سلوك قديم. – ما الذي يراه الكاتب غريبا؟ – الغريب أن تشيع بين أمم لا قوة لها ولا مال ولا عطية – لخص موقف العالم النمساوي "فريديريك هرتز" كل الأجناس مختلطة ولا يوجد جنس آخر. – هل توافقه؟ علل ذلك؟ الهجرة الدائمة. **أثري لغتي:** فضائل: الدرجة الرفيعة في حسن الخلق–مناقب–خصال. – استخلص مما سبق الفكرة العامّة للنص. – التفاخر بين الأجناس قديما وحديثا. – التفاخر بين الشعوب ينبع من روح القومية.	تقويم مبدئي تقويم بنائي

طريقة تقديم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

العنوان: "مفاخرة الأجناس"، ص68.

من خلال حضورنا التربص المغلق، واحتكاكنا بأساتذة اللّغة العربيّة ذوي الخبرة والكفاءة سمحت لنا الفرصة للحضور مع الأستاذة المشرفة على تربصنا والحضور مع تلاميذ السنة الرابعة من التّعليم المتوسط، وعند حضورنا معها قمنا بتسجيل ملاحظات حول موضوع الدرس 'مفاخرة الأجناس"، حيث استهلت الأستاذة بداية الحصة بوضعية الانطلاق والتي طرحت فيها مجموعة من الأسئلة بهدف تهيئة ذهن المتعلّم، وهي عبارة عن أسئلة تمهيدية قبل سرد النص المنطوق.

بعدما انتهت من الأسئلة بدأت الأستاذة في تقديم المشكلة الأم، وذلك عن طريق سردها للنص المنطوق على أذهان تلاميذها بصوت عال وواضح ألا وهو "مفاخرة الأجناس"، وذلك بالقراءة النموذجية مصحوبة بالإشارات والإيماءات لسد انتباه وتركيز التلاميذ، والمحافظة على التواصل البصري بينها وبينهم. بعد الانتهاء من القراءة الأولى سألت الأستاذة المتعلّمين أسئلة اختبارية لمعرفة مدى استيعابهم للنص المنطوق، وهي موضحة في المذكرة، ثم بدأت الأستاذة بالقراءة للمرة الثانية وذلك بالاعتماد على الطريقة الأولى في القراءة لكن زادت عليها، طلبت منهم في هذه المرحلة تسجيل رؤوس أقلام والكلمات الصعبة التي لم يفهموها. بعدما أنهت قراءتها شرعت في مناقشة أفكار النص وتحليلها (مرحلة البناء) بهدف استخلاص الفكرة العامّة وهي موضحة في المذكرة، إضافة إلى ذلك تطرقت إلى شرح بعض المفردات والكلمات الصعبة الموجودة في النص. بعدما أنهت ختمت الأستاذة بطلبها من التلاميذ إعادة صياغة النص بأسلوبهم مع قيامها ببعض التوجيهات والإرشادات لمعرفة مدى فهم واستيعاب التلاميذ للنص المنطوق.

نستنتج من خلال ما سبق أن فهم المنطوق وإنتاجه يقصد به الاستماع والفهم، فهو يعتمد على طريقة الإلقاء وذلك لتنمية القدرات التواصلية لدى المتعلّم وتمكينه من التعبير مشافهة بلغة سليمة وسهلة وخالية من الأخطاء اللغوية، وأن فهم المنطوق ينقسم بدوره إلى ثلاث مراحل وهي: وضعية الانطلاق، مرحلة البناء، مرحلة الاستثمار وهي المرحلة الختامية.

ب – النموذج الثاني:

المقطع الرابع: شعوب العالم. المحتوى المعرفي: من معتقدات الهنود.

الميدان: فهم المكتوب.

الكفاءة المستهدفة: القدرة على القراءة الإعرابية الصحيحة المسترسلة وفهم ما يقرأ وتحديد فكرته العامّة وأفكاره الجزئية.

المراحل	الوضعيات التّعليمية التعلمية	التقويم
وضعية الانطلاق	– شعب تحيتهم هي جمع أيديهم ثم ينحنون، يعبدون الأبقار، يحرقون موتاهم. من هم الهنود؟ – سنتعرف على بعض معتقداتهم الأخرى. – القراءة الصامتة للنص. – ما المعتقد الذي يتحدث عنه النص؟ تناسخ الأرواح. – ما المبدأ الذي يقوم عليه؟ أبدية الأرواح وانتقالها. – هل يتوافق مع شريعتنا؟ لا مجرد أساطير ومعتقدات ضالة. – تناسخ الأرواح معتقد لا يقبل أي دين ولا شريعة ولا عقل ولا منطق، ناجم عن إعجاب المهذب بنفسه، صوغوا فكرة عامّة للنص. "التناسخ عقيدة الهنود الغريبة القائمة على أبدية الأرواح".	تقويم مبدئي
بناء التعلم	– القراءة النموذجية. – القراءات الفردية. الأفكار الأساسية: ف1: القراءات الفردية. شرح المفردات. – بم وصف البيروني الهنود؟ معجبون بأنفسهم محتقرون لغيرهم. لماذا؟ يعتقدون أنهم أفضل الأجناس. – عدِّد معتقداتهم: الاعتقاد بالله والموجودات الحسية والعقلية. – ما الملاحظ على عقيدتهم؟ عديدة ومتنوعة. – وصفهم الكاتب وصفا ماديا ومعنويا. فكرة للفقرة: 1– "طبائع الهنود ومعتقداتهم المتنوعة". ف 2: التثليث: عقيدة نصرانية باطلة. – الإسبات: يوم السبت يوم راحة، عقيدة نصرانية باطلة. – ما مصير من لم يؤمن بتناسخ الأرواح؟ – كيف نظرت هذه النظرية إلى الأرواح؟	تقويم بنائي

بناء التعلم	– لا تموت ولا تفنى. – ما الذي تحققه في رحلة الكمال؟ – شوقها لعلمها، واستغناؤها عن المادة... 2– قناعة الهنود بتناسخ الأرواح وشرح نظريتها. ف 3: بما ربط الهنود نظريتهم؟ بالثواب والعقاب. – ما غرض جهنم حسبهم؟ تميز الخير من الشر. "مصير الأرواح الشريرة في عقيدة الهنود". قيمة دينية: – من ابتغى العزة في غير الإسلام أذله الله. تذوق النص: نمط النص. – ماذا عرض الكاتب؟ مواصفات الهنود. ما النمط المستخدم؟ النمط (الوصفي) التفسيري. – ما المؤشرات التي اعتمد عليها؟ * الشرح والتحليل: تلك هي مسألة تناسخ الأرواح. كذلك التناسخ علم النخلة. – الشواهد والبراهين: – ماذا استخدم ليبين طريقة انتقالها؟ الوصف. – استنتاجات (كما يستبدل .....). – غلبة الأفعال المضارعة (تموت، تفنى، يستبدل). ماذا تستنتج؟ – استخدم الكاتب التفسير والوصف. – ما النمط الغالب؟ التفسير والخادم؟ الوصف للتعريف بمعتقدات الهنود. انسجام معاني النص: – استخرج الكلمات المفتاحية. – وصف –غير أن – شرح – وقد – ماذا حققت؟ انسجام الأفكار. ماذا نستنتج؟ لكل نص روابط تحكم ربط فقراته، فتعمل على اتساقه وتقوية بنائه وانسجام معانيه. – لخص النص بأسلوبك الخاص	تقويم بنائي الوضعية الختامية تقويم تحصيلي

طريقة تقديم ميدان فهم المكتوب.

العنوان: **"من معتقدات الهنود"**، ص70.

خلال حضورنا التربص للمرة الثانية مع الأستاذة مع تلاميذ السنة الرابعة متوسط، قمنا بتسجيل الملاحظات المتعلقة بميدان فهم المكتوب بعنوان "من معتقدات الهنود". حيث باشرت الأستاذة الحصة وذلك بمراقبة تحضير التلاميذ للدرس، بعد أن أنهت المراقبة شرعت في تقديم تمهيد للدرس لمعرفة عنوان الدرس، وذلك عن طريق طرحها لبعض الأسئلة، وهي الأسئلة التي تدخل ضمن وضعية الانطلاق، والتي ساعدتهم في التعرف على موضوع الدرس ألا وهو "من معتقدات الهنود"، بعدها قامت الأستاذة بالطلب من التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة مدة 5 دقائق، حين انتهوا من القراءة النموذجية للنص بلغة سليمة، وبعد انتهائها شرع التلاميذ بالمشاركة لقراءة النص قراءة جهرية، فاختارت الأستاذة بالتناوب تلميذ وتلميذة وهكذا... بعدها شرعت الأستاذة في مناقشة أفكار النص (مرحلة بناء التعلمات) وذلك بعد طرحها لبعض الأسئلة الاختبارية للتعرف على مدى فهم وتركيز التلاميذ للنص، ليأتي بعدها استنتاج الفكرة العامّة للنص بعد عدة إجابات لبعض التلاميذ، طلبت من إحداهن تدوينها على السبورة وهي موضحة في المذكرة، بعد ذلك طلبت منهم تقسيم النص إلى فقرات، بعد عدة محاولات اتفق التلاميذ مع الأستاذة بأن النص ينقسم إلى ثلاث فقرات وذلك بتحديد بداياتها ونهاياتها.

ثم طلبت منهم قراءة الفقرة الأولى، فبعد عدة قراءات قامت الأستاذة بطرح بعض الأسئلة وذلك لمناقشة المضمون الذي تتحدث عنه الفقرة الأولى وتحليله، ثم أمرتهم بتحديد فكرة مناسبة للفقرة، وهكذا مع الفقرة الثانية والفقرة الثالثة كما هو موضح في المذكرة، بعدما انتهت من تحديد الأفكار الجزئية للنص، قامت بتكليفهم بإعطائها قيمة تربوية للنص، بعد عدة محاولات للتلاميذ طلبت من إحداهن كتابة فكرتها وتدوينها على السبورة، وهو موضح في المذكرة.

بعد الانتهاء من فهم النص شرعت الأستاذة في تذوق النص، فطلبت منهم تحديد النمط الغالب في النص، بعد تحديده قالت لهم أن يستذكروا لها بعض الخصائص والمؤشرات من خلال مكتسباتهم القبلية، وأن يستدلوا بالأمثلة من النص التي تخدم كل خاصية من الخصائص، بعد ذلك قامت بإعطائهم استنتاجا حول الروابط المنطقية التي ساعدت في اتساق وانسجام النص، وذلك لمساعدتهم في حل التقويم الختامي كما هو موضح في المذكرة.

نستشف مما سبق أن فهم المكتوب يقصد به قراءة النصوص سواء أكانت نثرية أم شعرية متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعية، ويصدر في شأنها أحكاما ويعيد تركيبها بأسلوبه الخاص مستعملا في ذلك مختلف الموارد المناسبة في الوضعيات، كما أن هذا الأخير يتكون من عدة عناصر وهي: المعنى الظاهري للنص، إعادة البناء، استخراج المعلومات، تقييم النص.

ج – النموذج الثالث:

المقطع الرابع: شعوب العالم. المستوى: الرابعة متوسط

الميدان: إنتاج المكتوب. مدة الإنجاز: 02 ساعة

المحتوى المعرفي: كتابة نص تفسير يوصفي.

الكفاءة المستهدفة:

يتمكن من كتابة نص تفسيري وصفي.

المراحل	الوضعيات التّعليمية التعلمية	التقويم
وضعية الانطلاق	– استظهار أحكام التقنية السابقة. – السند: نص فهم المكتوب "من معتقدات الهنود". – ما نمط النص؟ – لنتعلم اليوم تقنية كتابة نص تفسيري وصفي. – لنستظهر مفهوم النمط التفسيري؟ فما هو؟ هو طرح فكرة وإتباعها بالشرح والتحليل عن طريق الأمثلة والشواهد والروابط المنطقية. – ما هي مؤشراته ؟ – تحليل وتفسير ظاهرة ما، استخدام أساليب وأدوات التفسير، الانطلاق من المجمل إلى التفصيل. – وما هو الوصف ؟ – هو الدقة في التصوير لمشهد أو إنسان أو حيوان وصفا دقيقا أو رسم بالكتابة. – ما هي مؤشراته ؟ – استخدام الأفعال المضارعة، التركيز على الموصوف، الجمل الاسمية والفعلية، الصور البيانية وكثرة الصفات والأحوال. – تقنية كتابة نص تفسيري وصفي.	تقويم بنائي
بناء التعلم	لكتابة نص يغلب عليه التفسير والوصف ما هي المراحل التي تقوم بها ؟ – المقدمة: هي عبارة عن فقرة قصيرة تلم بالموضوع، وتختم بسؤال. – العرض: هو صلب الموضوع، أي الإجابة عن السؤال وهذا عن طريق شرح الظاهرة التي يتحدث عنها الموضوع، وذلك باستخدام مؤشرات التفسير من شرح وأمثلة والوصف كذلك كاستعمال الصور البيانية والمحسنات البديعية والأحوال والنعوت وغيرها...	تقويم بنائي
	– الخاتمة: هي عبارة عن تقديم ملخص لتلك الظاهرة مع ذكر أهم النتائج المتوصل إليها. تدريب: – السياق: تعرفت عبر مواقع التواصل الاجتماعي على صديق من ولاية أخرى، فطلب منك أن تعرفه بولايتك (قالمة). – التّعليمة: أكتب نصا تفسيريا تعرفه فيه لولايتك وأهم ما يميز سكانها.	

طريقة تقديم ميدان إنتاج المكتوب.

العنوان: كتابة نص تفسيري وصفي.

خلال حضورنا للمرة الثالثة مع الأستاذة قمنا بتسجيل عدة ملاحظات، حيث استهلت الأستاذة في بداية الحصة بتقديم سند حيث قالت: مرّ بك نص فهم المكتوب "من معتقدات الهنود" وتطرقنا أيضا في الحصص السابقة إلى مفهوم الوصف وذكرنا مؤشراته، وأيضا تطرقنا إلى مفهوم التفسير وتعرفنا على مؤشراته، ثم بدأت بطرح بعض الأسئلة عليهم بخصوص الوصف والتفسير، حيث قام التلاميذ بالمشاركة معها والإجابة عنها، بعد ذلك سألتهم عن تقنية كتابة نص تفسيري وصفي بعد عدة إجابات ومحاولات للتلاميذ، فتارة يخطئون وتارة يصوبون، قامت بتصحيح تلك الأخطاء وتداركها لكي يستوعب التلاميذ وتكون لهم القدرة على الفهم أكثر، وذلك عن طريق شرحها للخطوات المتعلقة بتقنية كتابة نص تفسيري وصفي، فشرعت بالحديث عن كيفية كتابته فبدأت بالمقدمة وهي عبارة عن فقرة قصيرة تلم بالموضوع وتختم بسؤال، أما العرض فهو صلب الموضوع أي الإجابة عن السؤال، وهذا عن طريق شرح الظاهرة التي يتحدث عنها الموضوع وذلك باستخدام مؤشرات التفسير وأمثلة والوصف كذلك، كاستعمال الصور البيانية والمحسنات البديعية والأحوال النعوت وغيرها، ثم انتقلت إلى الخاتمة وهي عبارة عن تقديم ملخص لتلك الظاهرة مع ذكر أهم النتائج المتوصل إليها.

بعدما قامت الأستاذة بتقديم حوصلة حول تقنية كتابة نص تفسيري وصفي قامت بإعطائهم وضعية يقومون بإحضارها الأسبوع الآخر وذلك لتصحيح إنتاج المكتوب.

نستخلص مما سبق أن إنتاج المكتوب عبارة عن وضعيات إدماجية، إذ ينتج التلميذ نصا متبعا في ذلك أحد التقنيات التي درسها، تكون جمله مركبة ومنسجمة ومتنوعة في الأنماط، بالإضافة إلى اللغة السليمة الخالية من الأخطاء الإملائية إضافة إلى ذلك التركيز على البدء بالعموميات وصولا إلى الخصوصيات.

هذه النماذج التطبيقية لتدريس الظاهرة، وقد علقنا عليها بناءاً على ما استفدنا من خلال التربص المغلق الذي دام من 2022/2/28 إلى غاية 2022/04/20، والذي شاهدنا من خلاله كيف تطبق هذه الدروس أو كيف يطبق الأستاذ الدروس، وفي بعض الأحيان كنا محظوظين أنه أسندت إلينا مهمة التّدريس مما جعلنا نستفيد منها كثيرا، ونطبق ما كنا ندرسه فيما سبق، إلا أنه توجد بعض العراقيل والعقبات التي تعترض المعلّمين من بينها: كثافة البرنامج الدراسي، نقص الدافعية لدى

التلاميذ وهذا ما يؤدي إلى نقص الفهم والاستيعاب وقلة المعارف والمعلومات التي يعالجها في القسم، نقص الوسائل والإمكانيات في المدرسة الجزائرية والتي تساعدهم في التّدريس وتعمل على توفير الجهد والوقت، كما تعمل على إيصال المعلومات والمعارف للتلميذ بصورة واضحة بعيدا عن التعقيد، زد على ذلك ضيق الوقت، الاكتظاظ عامل أساسي أي أن زيادة عدد المتعلّمين داخل الفوج التربوي يقلل من نسبة النجاح في التّعليم، تراجع مستوى المتعلّمين وهذا نتيجة سيطرة الوسائل الإلكترونية على تفكيرهم.

ومن بين الحلول التي ارتأينا أنها قد تعالج المعيقات والعراقيل السالف ذكرها نذكر منها:

- التقليص في المقرر الدراسي.
- تشجيع التلاميذ وتحفيزهم على البحث عن المعلومات لتنمية قدراتهم.
- توفير الوسائل والبرامج التي تساعد في نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.
- تقليل عدد التلاميذ في الفوج وذلك لتفادي الفوضى داخل القسم وتحقيق نتائج ممتازة.

ثالثا: عرض البيانات وتحليلها.

تطرقنا سابقا إلى ذكر المتوسطات التي اخترناها، حيث وزعنا عليهم الاستبانات وذلك لتحقيق جوانب موضوع البحث، والإجابة عن بعض التساؤلات التي يستوجب إثباتها بالأدلة، ولقد قصدنا توزيع الاستبانات على الأساتذة فقط لأنهم أقرب إلى المتعلّم وأكثر وعيا بنقاط ضعفه ونوع احتياجاته، وتتمثل عينة الاستبانة في عشرين (20) أستاذا وأستاذة موزعين على خمسة (05) متوسطات. وتتكون الاستبانة من إحدى عشر سؤالا.

وبما أننا لا يمكننا الاعتماد على الملاحظة فقط لتحقيق الدقة العلمية، وجب علينا الاعتماد على الإحصاء لأنه يقودنا إلى الطريقة الصحيحة والنتائج السليمة.

ولقد اعتمدنا أيضا على الأسلوب الإحصائي بتوظيف النسب المئوية، ووضعها في جداول بسيطة، زد على ذلك أننا استعنا بتقنية حساب معدل التكرار وعبرنا عن معدلات التكرار مباشرة بالنسبة المئوية الممثلة لها، حيث وضحناها في جداول خاصّة بكل سؤال، ووضحناها أيضا بالرسوم البيانية على النحو الآتي:

1-عرض وتحليل نتائج استبانة الدراسة:

الأسئلة:

السؤال رقم 01:

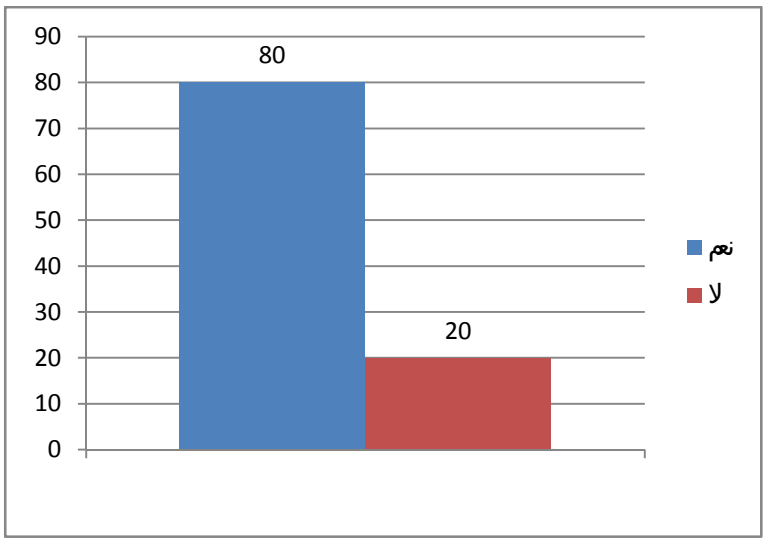
- هل لديك إطّلاع على المنهاج القديم في التّعليم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%80
لا	04	%20
المجموع	20	%100

حساب النسبة المئوية:

- $20 \longrightarrow 100\%$, $16 \longrightarrow x$ $\Big\}$ $x = \frac{16\,x\,10\emptyset}{2\emptyset} = \frac{160}{2} = 80\%.$
- $20 \longrightarrow 100\%$, $04 \longrightarrow x$ $\Big\}$ $x = \frac{04\,x\,10\emptyset}{2\emptyset} = \frac{40}{2} = 20\%.$

ويمكن تمثيل ذلك من خلال المدرج التكراري كالآتي:



مدرج تكراري 01 يوضح: نسبة إطّلاع الأساتذة على المنهاج القديم في التّعليم.

من خلال المدرج التكراري أعلاه يتضح لنا أن نسبة كبيرة من الأساتذة لديهم إطّلاع على المنهاج القديم في التّعليم، حيث قدرت نسبة الإجابة بـ "نعم" 80%، في حين أن نسبة 20% ليس لديهم إطّلاع عليه، وهي نسبة قليلة جدا.

ومنه نستنتج أن المنهاج القديم كان يعتمد على الأستاذ كونه محور العملية التعلمية، لأن الأستاذ هو الذي يقوم بتقديم المعلومة والمتعلّم يستقبلها فقط أن يبذل أي مجهود، أي أنه لا يقوم بالمشاركة مع المعلّم، ومنه فإن الدروس المقررة في المنهاج الدراسي يلتزم بها الأساتذة في تدريسهم فلا يغيرونها بدروس أخرى، أي أنهم يطبقون ما حددته وزارة التربية، ونظرا لكثافة محتويات المنهاج التربوي في مختلف الأنشطة التربوية، ونظرا للحجم الساعي المخصص لتدريسها، فإن الأستاذ يكون مجبرا بإنجازها كلها، وهنا يصادف مشكلة عويصة ألا وهي عدم قدرته على إنجازها خلال السنة الدراسية، فيلجأ إلى الكم دون الكيف ويمر على هذه المحتويات الدراسية مرور الكرام، يعرضها على التلاميذ عرضا سريعا دون التركيز على الاستيعاب والفهم والتطبيق، مما يجعل تدريسه لا يحقق الأهداف التي رسمها المنهاج التربوي، وعلى هذا الأساس لابد من إعادة النظر في الآتي: زيادة الحجم الساعي أو تقليص المحتويات واختصارها والتقليل من عدد التلاميذ في الأقسام، بالإضافة إلى الاستعانة بالرسائل والتقنيات الحديثة التي تختصر الجهد والزمن والابتعاد عن الوسائل التقليدية القديمة التي تتطلب طاقة وجهدا كبيرين ووقتا أطول.

السؤال رقم 02:

– ما رأيك في المنهاج؟

لقد وردت في أجوبة الاستبانة بعض الإجابات للأساتذة على هذا السؤال، حيث وجدنا أن معظم إجاباتهم تتمثل في مجموعتين الأولى ترى أن المنهاج القديم لم يثبت جدواه، فقد حول المتعلّم إلى آلة لتخزين المعلومات، ففقد القدرة على إسقاطها في واقعه والاستفادة منها بعقلانية، أي أن المنهاج القديم في التّعليم لم يؤدي وظيفته على أكمل وجه، فهو أداة لحشو المعارف والمعلومات بكميات هائلة في ذهن المتعلّم، مما جعله فقير القدرة على توظيفها في الواقع، زد على ذلك جعلها مكدسة في الذهن فبالتالي لم تعد عليه بالنفع. والمجموعة الثانية ترى بأنه منهاج يبنى على المحتوى والتلقين حيث يهدف إلى تكديس المعلومات والمعارف، أي أن المنهاج القديم عبارة عن أسلوب غايته

الوحيدة التركيز على المحتوى والتلقين الذي بواسطته يمكن إعطاء جرعة كبيرة من المعلومات والمكتسبات، والافتقار إلى جانب التطبيق.

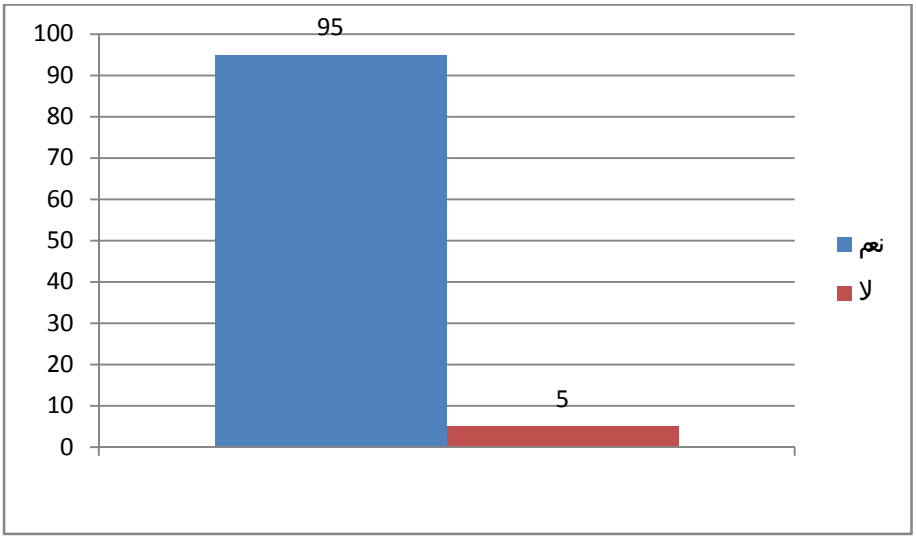
ونصل من خلال إجابات الأساتذة إلى أن المنهاج القديم هو منهاج نسبي يفتقر إلى الجانب التطبيقي، وعلى ذلك فهو كثيف لا يتماشى مع الحجم الساعي، والتركيز على الأهداف الإجرائية وتقديم المعرفة فيه لا يجعل المتعلّم محور العملية التربوية، أي أن المنهاج القديم يناسب المرحلة التي كان فيها وعندما كانت الحاجة إلى التغيير والتحسين ضرورية لإيجاد أخرى كانت المقاربة بالكفاءات هي المناسبة في التّدريس.

السؤال رقم 03:

- هل لديك إطّلاع على المنهاج الجديد في التّعليم؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	%95
لا	01	%05
المجموع	20	%100

ويمكن تمثيل معطيات الجدول أعلاه في المدرج التكراري على النحو الآتي:



مدرج تكراري 02 يوضح : نسبة إطّلاع الأساتذة على المنهاج الجديد في التّعليم.

من خلال المدرج التكراري أعلاه يتضح أن نسبة كبيرة جدا من الأساتذة لديهم اطلاع على المنهاج الجديد في التّعليم، حيث قدرت نسبتهم بـ 95%، أما الفئة القليلة جدا التي ليس لديهم اطلاع عليه قدرت بـ 05%.

ومنه نستنتج أن المنهاج الجديد في التّعليم يعتمد على المتعلّم كونه محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، أي أن المنهاج يركز على طريقة الفهم أكثر من الحفظ وذلك لتطوير المعارف والمهارات التي تساعد على التكيف مع البيئة، والتي تساعد المتعلّم على النمو العقلي والمعرفي والانفعالي والنفس حركي، ومنه فإن المقرر الدراسي جزء من المنهاج يتميز بالقابلية ويقبل التعديلات.

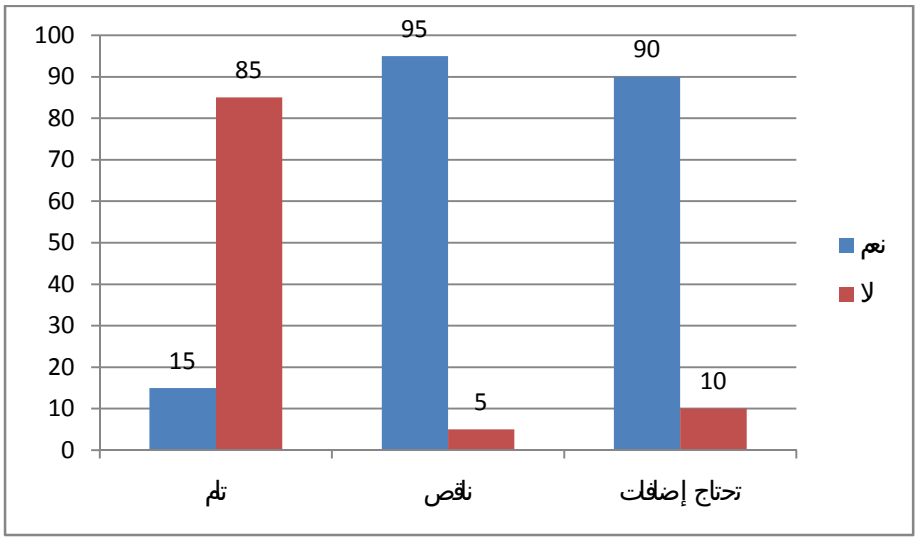
فالمعلّم في طريقة تدريسه يعتمد على حل المشكلات، حيث يضع المتعلّم أمام مسألة من المسائل ويوجهه توجيها تربويا سديدا رشيدا لإيجاد الحلول الملائمة له، مما يجعله متعلما فاعلا مساهما ومشاركا لا منفعلا سلبيا، فيكتسب بذلك الخبرة اللازمة لحل المشكلات سواء أكانت هذه المشكلات خاصّة بمجال تعلمه في المدرسة أو في مجال حياته اليومية خارج المدرسة، ومن هنا فالمنهاج بمقاربة الكفاءات ومن خلال حل المشكلات يعد المتعلّم ليكون مواطنا صالحا ونافعا ومساهما في بناء وتنمية وطنه لا فردا سلبيا يكون عبئا على مجتمعه وعالة على وطنه.

السؤال رقم 04:

- ما رأيك في المنهاج الحديث؟

الاحتمالات	نعم	لا	المجموع
تام	03	17	20
النسبة المئوية	%15	%85	%100
ناقص	19	01	20
النسبة المئوية	%95	%05	%100
يحتاج إضافات	18	08	20
النسبة المئوية	%90	%10	%100

ويمكن تمثيل ذلك من خلال المدرج التكراري الآتي:



مدرج تكراري 03 يوضح : النسبة المئوية للمنهاج الحديث (تام، ناقص، تحتاج إضافات).

نلاحظ من خلال المدرج التكراري أعلاه تفاوت النسب بين التام والناقص وتحتاج إضافات الخاصّة بالمنهاج الحديث، فبالنسبة للمنهاج الحديث التام نلاحظ أن نسبة كبيرة رفضت ذلك حيث قدرت نسبتهم بـ 85%، في حين أن نسبة 15% كانت إجابتهم بأنه تام، أما بالنسبة للمنهاج الحديث الناقص نلاحظ نسبة كبيرة جدا أيدوا ذلك حيث قدرت نسبتهم بـ 95%، في حين نسبة 05% كانت إجابتهم ليس ناقصا وهي نسبة قليلة جدا، أما بالنسبة للمنهاج الحديث يحتاج إضافات فالنسبة عالية جدا حيث قدرت بـ 90%، وأما نسبة 10% فرفضوا ذلك.

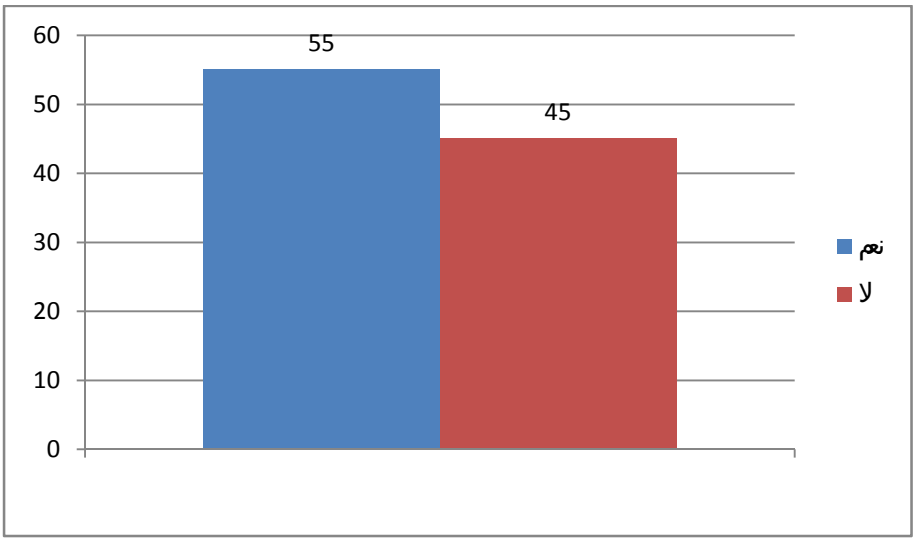
من خلال الملاحظات نستخلص إلى أن المنهاج الحديث ليس تاما وإنما ناقصا يحتاج إلى تعديلات بمعنى أنه منهاج يحتاج إلى إعادة النظر فيه لأن محتواه ضخم، لا يتناسب مع قدرات جميع فئات المتعلّمين، ذلك أن فئات المتعلّمين تختلف قدراتهم الجسمية والفكرية والاجتماعية، زد على ذلك فالمنهاج الحديث في التّعليم يتطلب تطبيقه وفرة الوسائل الحديثة والمؤسسات التربوية، وكذلك النقص والندرة أحيانا مما يؤدي إلى تعرقل نجاح المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

السؤال رقم 05:

- هل وجدتم صعوبة في تطبيق المنهاج الحديث (المقاربة بالكفاءات)؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%55
لا	09	%45
المجموع	20	%100

ويمكن تلخيص معطيات الجدول في المدرج التكراري كما يلي:



مدرج تكراري 04 يوضح : نسبة الصعوبة في تطبيق المنهاج الحديث (المقاربة بالكفاءات).

من خلال المدرج التكراري الذي يوضح نسبة الصعوبة في تطبيق المنهاج الحديث نلاحظ أن نسبة كبيرة من الأساتذة وجدوا صعوبة في تطبيق المقاربة بالكفاءات حيث قدرت نسبتهم بـ 55%، في حين أن 45% منهم لم يجدوا صعوبات في تطبيقه.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات وتحليلها خلصنا إلى النتائج التّالية: أنه ربما تعود هذه الصّعوبات إلى أن المقاربة بالكفاءات غير مفهومة في ذهن المعلّمين لأنها تعد مقاربة جديدة بالنسبة لهم، إضافة إلى ذلك قد يكون السبب تخرج الأساتذة من الجامعة وتم توظيفهم فور نجاحهم في المسابقة التي نظمتها مديرية التربية والتّعليم، ولم يتلقوا تدريبا خاصا للتعليم المتوسط، إلى جانب ذلك صعوبة في التعامل مع فئة الطلاب المتفوقين لإشراك طلاب آخرين في المناقشة، بعضهم ذكي

والبعض الآخر متوسط، وهناك المتأخر وهذا ما أدى إلى صعوبة توصيل المعلومات لأنها تتجاوز مستواهم لأنه توجد صعوبة في جعل جميع الطلاب مشاركين نشطين في الدرس، علاوة على ذلك صعوبة تأقلم المعلّمين مع تقنية تطبيق المنهاج الحديث (المقاربة بالكفاءات).

كخلاصة للقول يجب تدارك النقائص والعمل على مواجهة الصّعوبات والاعتناء أكثر بأدق التفاصيل، والتقدم للأمام سعيا لتحقيق الهدف.

السؤال رقم06 :

- إذا كانت الإجابة بنعم، فما هي هذه الصّعوبات؟

حيث وجدنا أن البعض من الأساتذة من خلال إجاباتهم على الاستبانات الموزعة لهم أنهم لم يجدوا صعوبات في تطبيق المنهاج الحديث، أما البعض الآخر وجدوا صعوبات في تنفيذه حيث تمثلت في صعوبة بعض الدروس، كثافة البرنامج لا يتماشى مع الحجم الساعي، اعتماد التلميذ على الانترنيت أدى بالضرورة إلى غياب الحافز، الاكتظاظ داخل حجرات الدرس، وسنقدم لكم إجابتين بعض الأساتذة على هذا السؤال، حيث تمثلت الإجابة الأولى في: الضعف القاعدي للمتعلمين وفقدانهم لميزة الدافعية، صعوبة تعويد المتعلّمين على الطريقة الجديدة، الوضعية المشكلة بقدر ما هي مهمة بقدر ما تستهلك الوقت، غياب الوسائل التّعليمية التكنولوجية، أما الإجابة الثانية تتمثل في: تراجع مستوى المتعلّمين نتيجة سيطرة وسائل التكنولوجيا على اهتمامهم، وجود بعض الظروف والعوامل التي تؤثر سلبا على أداء المتعلّمين لمهامهم داخل القسم، وجود فروقات فردية بين المتعلّمين تعرقل سير الدرس، فمن خلال الإجابتين نصل إلى أن الضعف الهيكلي لدى المتعلّمين أدى إلى صعوبة تأقلمهم مع المنهاج الحديث، وافتقارهم لبرامج التّعليم، ضف على ذلك الوضعية المشكلة لا تقل أهمية عن الوقت الذي تستغرقه، أضف إلى ذلك انخفاض مستوى المتعلّمين نتيجة سيطرة التكنولوجيا على مصالحهم وهناك بعض الشروط والعوامل التي تؤثر سلبا على أداء المتعلّمين كزيادة عدد المتعلّمين داخل الفوج التربوي هو العامل الأساسي الذي كان سببا في تقليل نسبة نجاح التّعليم بالكفاءات، وهذا راجع لعدم توفير المدرسة الجزائرية كل الإمكانيات والوسائل المطلوبة لإنجاح هذه المقاربة لأنه ليس كل الأساتذة قادرين على مواكبة التطورات من خلال الندوات والمنتديات، التي تتطلبها طريقة التّدريس بالكفاءات، نظرا لوجود عراقيل ومشاكل في تطبيق المنهاج الحديث هذا الأخير دفعنا لاقتراح عدة حلول من بينها:

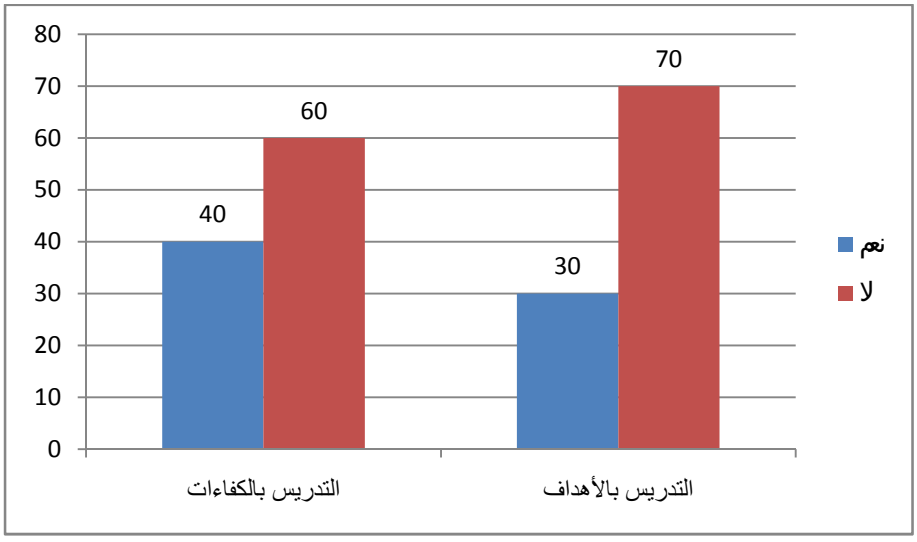
تعيين برنامج يتناسب مع الحجم الساعي، وقدرة استيعاب التلميذ أي كلما كان عدد التلاميذ أقل كانت قدرة الفهم أسرع، كما يمكن تقديم نشاطات ضمنية تستهدف قدرة التلميذ على الفهم والاستيعاب بشكل مباشر والاعتماد على نفسه في حل المشكلات مع تجنب أو تقليل الوظائف المنزلية لتجنب خمول التلاميذ واعتمادهم على الانترنت، التقليل من الجانب النظري والتركيز على الجانب التطبيقي وإنشاء برامج وإمكانيات مما يساعد في تلقي التلاميذ للدروس وتناولها بمنظور واقعي.

السؤال رقم 07:

- أي المنهاجين أفضل وأنجع، منهاج التّدريس بالأهداف أو منهاج التّدريس بالكفاءات؟

نوع المنهاج	نعم	لا	المجموع
منهاج التّدريس بالأهداف	08	12	20
النسبة المئوية	%40	%60	%100
منهاج التّدريس بالأهداف	06	14	20
النسبة المئوية	%30	%70	%100

ويمكن تمثيل هذه المعطيات من خلال المدرج التكراري الآتي:



مدرج تكراري 05 يوضح : النسبة المئوية لمنهاج التّدريس بالأهداف ومنهاج التّدريس بالكفاءات.

نلاحظ من خلال المدرج التكراري تفاوت النسب بين التّدريس بالأهداف والتّدريس بالكفاءات، بالنسبة لمنهاج التّدريس بالأهداف نلاحظ 40% من نسبة المقبول، في حين 60% رفضت ذلك، أما بالنسبة

لمنهاج التّدريس بالكفاءات نلاحظ 30% استجابوا له، في حين أن نسبة كبيرة من الأساتذة لم يستجيبوا له حيث قدرت نسبتهم بـ 70%.

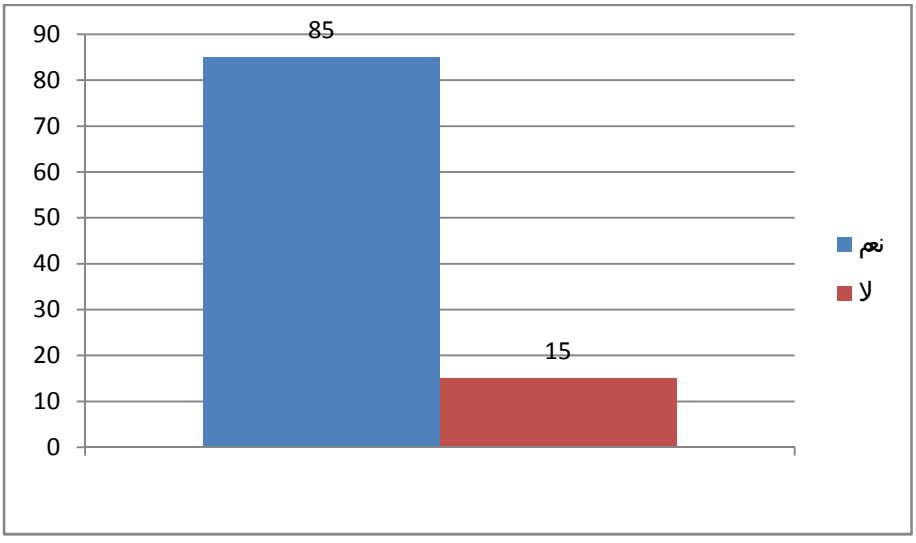
من خلال ما سبق نستنتج أن منهج التّدريس حسب بيداغوجية الأهداف يعتمد على التلقين، والأخذ في الاعتبار أن الطالب هو صفحة فارغة مليئة بالمعلومات والمعرفة، حيث يعتمد المعلّم على خطوات رئيسية لنقل المعارف وتحديد الأهداف، فيركز على تحديد الأهداف الخاصّة بالدرس لأنه لكل درس هدف خاص به، زد على ذلك تحليل المحتوى الذي يتم فيه التعلم لأن الهدف هو نتيجة لتحقيق كفاءة في وقت محدد، أما منهج التّدريس بالمقاربة بالكفاءات يعتمد فيه الأستاذ على طرائق جديدة كالحوار والمناقشة وغيرها من الطرق التي تساعد المتعلّم في حفظها في الذهن.

السؤال رقم 08:

- هل يمكن للأستاذ أن يستغني عن الأهداف في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%85
لا	03	%15
المجموع	20	%100

ويمكن توضيح معطيات الجدول أعلاه في المدرج التكراري كالآتي:



مدرج تكراري 06 يوضح : نسبة الاستغناء عن الأهداف في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات.

حيث نلاحظ من خلال المدرج التكراري أن 85% من الأساتذة لا يمكنهم الاستغناء عن الأهداف في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات ونسبة 15% استغنوا عنها، ومن هنا نستخلص أن كل من بيداغوجية الأهداف والمقاربة بالكفاءات مكملان لبعضهما البعض في التّدريس لأنه لا يمكننا تحقيق كفاءة دون النظر إلى الهدف، لأنه عامل مساعد في التحصيل المعرفي وبما أن الهدف جزء من العملية التعلمية لابد من مراعاتها أثناء التعامل مع طريقة التّدريس بالكفاءات أي أنه خادم لها.

السؤال رقم 09:

- لماذا؟

من خلال الإجابات التي قدمها لنا الأساتذة في الاستبانة نلاحظ أن نسبة كبيرة منهم لم يستغنوا عن الأهداف في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات لأن الأهداف الإجرائية هي مساعدة في الإنجاز المعرفي وتحقيق الكفاءات المستهدفة، لأنه لا يمكن تحقيق كفاءة دون وجود هدف، ولقد اخترنا ثلاثة إجابات للأساتذة وكانت أجوبتهم كالتالي: لأنها أكثر فعالية في التحصيل وتتيح للأستاذ الإمكانية لمعالجة المشاكل غير المتوقعة لدى المتعلّم وتمنح حرية أكثر للأستاذ، أي أن الأهداف تساهم أكثر في التكوين حيث تمنح الفرص للمعلم لحل المشكلات لدى المتعلّم. أما الإجابة الثانية تتمثل في ذلك راجع لطبيعة كل درس وميدان، حيث أن موضوع الدرس هو الذي يفرض على الأستاذ المنهاج المناسب لتسييره ويقصد به أنه لا يمكن الاستغناء عن الهدف في المقاربة بالكفاءات لأن كل درس لدى المعلّم يفرض عليه منهج ملائم لإدارته، وتمثلت الإجابة الثالثة في: لا يمكن الاستغناء عن الأهداف في التّدريس بالكفاءات لأنها ضرورية في ضمان رؤية صحيحة، فهي التي تمكننا من اتخاذ القرارات الصائبة للتصحيح والتعديل، أي أن الأهداف ضرورية في اتخاذ القرارات الصحيحة القابلة للتعديل.

من خلال الإجابات السابقة نستنتج أن المقاربة بالأهداف هي تكملة للمقاربة بالكفاءات، بمعنى آخر فالمناهج مكملة لبعضها البعض فهي جزء منها، لذلك لابد من أخذها بعين الاعتبار أثناء التعامل مع طريقة التّدريس بالكفاءات.

خلاصة:

من خلال تحليل الاستبانة والإحصائيات التي طبقناها على الأساتذة توصلنا إلى النقاط الآتية:

- أغلب الأساتذة لديهم نظرة على المنهاج القديم والمنهاج الحديث، والأول مكمل للثاني ذلك يساعد على تنمية القدرات المعرفية لدى التلاميذ والبعض الآخر ليس لديهم نظرة عليه.
- معظم الأساتذة اعتمدوا على المقاربة بالكفاءات في التّدريس رغم وجود بعض الصّعوبات في تطبيقها إلا أنهم وجدوها تجعل المتعلّم مبدع يستطيع التواصل مع المعلّم.
- جل الأساتذة لم يستغنوا عن بيداغوجية الأهداف في التّدريس بالمقاربة بالكفاءات لأنها مكملة لها ولكونها تعد الأساس في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وبذلك فلابد لكل عملية تعليمية تعلمية من أهداف عامّة أو خاصّة أو إجرائية.
- افتقار المؤسسات التربوية إلى الإمكانيات والوسائل المطلوبة لإنجاح المقاربة بالكفاءات.

خاتمة

خاتمة:

عملت المنظومة التربوية عل تحديد أهدافها وتغيير سبل عملها ونسق إدارتها من أجل مواكبة التقدم العلمي، فتبنت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كاختيار إستراتيجي تبنى عليها مناهجها، ونظرا لما للأهداف الإجرائية في تدريس اللّغة العربيّة من أهمية من خلال تطبيق المقاربة بالكفاءات، فإن التّدريس بهذه المقاربة يعمل على جعل المتعلّم ذا كفاءة في حل وضعيات مشكلة معينة، والتّدريس بالأهداف يعمل أجرأة الأهداف في تدريس اللّغة العربيّة.

ومن هنا فإننا إذا ما نظرنا إلى ما تحققه هذه المقاربة (المقاربة بالكفاءات) نرى أنها ناجحة، وأننا إذا عملنا على تطبيقها بشكل جدي سنحقق تطورا كبيرا في القطاع التّعليمي.

ولكننا في الواقع لم نلاحظ أي تطور لهذه الدرجة العالية، وذلك يعود إلى المنظومة التربوية عند تبنيها لهذه المقاربة لم تدرسها بشكل يتناسب مع المجتمع التي طبقت فيه. ولم توفر لها جميع مستلزماتها وظروفها الخاصّة مثل توفير التكنولوجيا الحديثة في التّدريس والأمر الأهم من سابقه هو عدم تكوين المعلّمين والمندرجين في سلك قطاع التّعليم، حيث تم الانتقال من عملية التّدريس بالأهداف والتي تعتمد على المعلّم في العملية التّعليمية، والمتعلّم مستقبل للمعلومات، وهذا ما يوضح الاختلاف بين المقاربتين ويستدعي إلى تكوين المعلّمين أكاديميا وتأهيليا وربط هذا التكوين بالميدان، ومما لاحظناه من خلال الجانب التطبيقي وهو رغبة المعلّمين في التّدريس بالكفاءات وكيفية تطبيق ذلك ميدانيا لنقص الخبرة وعدم التكوين وعدم توافر الإمكانات والظروف المصاحبة لعملية التّدريس.

وما نستطيع قوله عن البيداغوجيا الجديدة في التّدريس (المقاربة بالكفاءات) فهي تعتبر قفزة لتحسين تدريس اللّغة العربيّة في المدرسة الجزائرية.

وقد قمنا في بحثنا بدراسة من حيث الأهداف الإجرائية ومدى تطبيقها طرائق التّدريس نظريا وتطبيقيا عمليا والتي اتخذنا من خلالها السنة الرابعة من التّعليم المتوسط، فتوصلنا إلى جملة من النتائج أهمها:

1- تتجلى أهمية الأهداف الإجرائية في تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات من خلال المنهاج التربوي وتطبيقه في التّدريس.

2- إدراك مدى أهمية انتقاء الدروس وملائمتها للمدة الزمنية المخصصة لها وخاصّة فهم المكتوب وفهم المنطوق.

3- يبدو أن هناك ضعفا ملحوظا في تمكن المتمدرسين من دروس القواعد النحوية والصرفية واستيعابها مما يستدعي ضرورة إعادة ضبط محتوى هذه الأنشطة ومحاولة تحديد المشكلات التي تعتريه، بما يتناسب ومستوى التلميذ، والدعوة إلى تيسير تدريس المتعلّمين بطريقة وظيفية بحيث تجعل دروس القواعد محببة لديهم ومرغوب فيها.

4- التأكد من خلال الإجابات في الاستبانة أن الحجم المخصص لتدريس اللّغة العربيّة غير كاف، ولا يسمح بالوصول إلى النتائج والأهداف المسطّرة، وبهذا أصبح همّ المعلّم هو إكمال البرنامج وإنقاذ المحتوى التّعليمي دون إنقاذ المتعلّم، وبناء على ذلك ينبغي إعادة النظر في البرنامج الدراسي من حيث الكم المعرفي والحجم الساعي وكذا التقليص من اكتظاظ الأقسام الدراسية.

5- الأهداف المسطّرة في المنهاج التربوي غير متماشية مع بعض المحتويات المقررة، كما أن المحتويات نفسها تحتوي على بعض الدروس التي لا تتماشى ومستوى المتعلّمين.

وفي نهاية هذا البحث ارتأينا أن نقدم بعض الاقتراحات الواجب مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار للوصول إلى الأهداف المنشودة والتي تتمثل في:

- ضرورة ملاءمة المحتوى للأهداف بالنظر في محتوى الكتاب المدرسي ومدى توافقه والأهداف المسطّرة.
- مراعاة مستوى التلاميذ في محتوى الكتاب ليكون تدريس اللّغة العربيّة بالمقاربة بالكفاءات ناجعا، وذلك عن طريق مراعاة اهتمامات ورغبات وميولات المتعلّمين.
- ملاءمة المنهاج ومحتوياته للوسط الاجتماعي والثقافي للمتعلم ليكون ذا دلالة بالنسبة إلى المتعلّم.
- ضرورة تكييف الحجم الساعي للأنشطة التربوية وحصصها.
- توفير الوسائل اللازمة لإنجاح العملية التّعليمية وإنجاح تدريس اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات، خاصّة الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تهم تعليمية اللغة .

وفي الأخير فإن هذه النتائج هي ما استطاع وأمكن لنا بحثه والوصول إليه، وهو جهد غير مكتمل بدون الدعوة إلى تكثيف البحث في هذا المجال لشساعته، والنهوض باللّغة العربيّة كونها اللغة الأم واللغة الرسمية في المدرسة الجزائرية.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش.

المعاجم :

1- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ج01، مادة (هَ.دَ.غَ.هُ)، دار الدعوة، القاهرة، د.ط.
2- أبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، (ابن فارس)، مقاييس اللغة، ج02، مادة (هَ.دَ.رَ)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999م.
3- جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، لسان العرب، ج 09، مادة (هَ.دَ.فَ) دار صادر بيروت، لبنان، ط1، 1990م.
4- ابن منظور، لسان العرب، ج01، مادة (جَ.رَ.أَ)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990م.
5- أبي نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهرّي، الصّحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: اميل بديع يعقوب ومحمد نبيل طريفي، ج1، ملدة (جَ.زَ.أَ)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1999م.
6- حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي-إنجليزي، إنجليزي-عربي، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003م.
7- حميد بودشيش، الأسيل القاموس العربي الوسيط، عربي-عربي، مادة (دَ.رَ.سَ)، (دَ.رَّ.سَ)، دار الراتب الجامعية، بيروت، ط 1، 1997م.
8- مجد الدين الفيروز آبادي، قاموس المحيط، مادة (كُ.عْ.نِ.بَ)، دار الحديث، القاهرة، 2008م.
9- محمد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتّعليم -عربي نجليزي-، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006م.

المصادر والمراجع :

10- سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2007م.
11- صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، د.ط، 2004م.

12- حسام محمد مازن، المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2009م.

13- محمد بوعلاق، الهدف الإجرائي تمييزه وصياغته، (دراسة نظرية وميدانية)، قصر الكتاب، البليدة، د.ط، 1999م.

14- محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م.

15- عفت مصطفى الطنطاوي، التّدريس الفعّال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م.

16- إيمان محمد عمر،طرق التّدريس، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، ط1، 2010م.

17- عبد الحافظ سلامة، أساسيات في تصميم التّدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة العربية، 2002م.

18- هلال محمد علي السفياني، طرائق التّدريس العامّة، كلية التربية ومركز التعلم عن بعد، جامعة خضرموت، اليمن، ط1، 2020م.

19- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، د.ط، 2010م.

20- علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التّدريس، الجامعة المفتوحة، ط2، 1997م.

21- كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م.

22- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2005م.

23- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتّعليميّة في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001م.

24- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التّدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط1، 2003م.

25- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، د.ط، 2015م.

26- صلاح الدين شروح، منهجية البحث العلمي للجامعيين، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، د.ط، 2003م.

27- عصام حسن أحمد الدليمي، سؤال وجواب في منهج البحث العلمي، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014م.

28- إنطوان طعمة وآخرون، تعليّميّة اللّغة العربيّة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ج1، ط1، 2006م.

29- حسين محمود جواد جبوري، منهجية البحث العلمي، مدخل لبناء المهارات البحثية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013م.

30- عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2014م.

31- رحيم يونس كرو العزاوي، المناهج وطرائق التّدريس، دار الدجلة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

32- عبد اللطيف بن حسين فرج، التّدريس الفعّال، دار الثقافة والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

33- عبد الحافظ محمد جابر سلامة، مدخل إلى تصميم التّدريس، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 2006م.

الرسائل والمجلات :

34- بومعراف نسيمة وأحمد سعيدي، انعكاسات الإصلاح التربوي في الجزائر على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مرحلة التّعليم المتوسط، دراسة ميدانية بإكمالي يوسف العمودي، بمدينة بسكرة، جامعة بسكرة.

35- عبد الباسط هويدي، الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التّدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم، تخصص علم اجتماع التنمية، قسم علم الاجتماع،جامعة منتوري، قسنطينة، جانفي، 2012م.

36- مزهود نوال، واقع التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية"دراسة ميدانية على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية" ،ولاية سطيف، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في

علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، 2021م.

37- آمال سنقوقه، مصطفى عوفي، المنظومة التربوية من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، بين النظري والتطبيقي في ظل التطورات التكنولوجية، جامعة عنابة (الجزائر)، جامعة باتنة 2 (الجزائر)، مجلة العلوم الاجتماعية، مج: 15. ع: 02، سبتمبر 2021.

38- بوخاتمي زهرة، المعرفة وبناء الكفاءة، جامعة جيلالي لياس سيدي بلعباس، الجزائر، 2020/07/10، مج: 10، ع: 02، جويلية 2020م.

39- حديدان صبرينة ومعدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قسنطينة وجامعة أم البواقي، الجزائر.

40- حسان الجيلالي، لوحيدي فوزي، أهمية الكتاب المدرسي في العمليّة التربوية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي، مجلة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع:9، 2014م.

41- رضوان عمارة ومحمد دويس،تعليمية اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثانوي، المركز الجامعي صالحي أحمد النعامّة، 2021/09/4، مج:03، ع:03.

42- سهيلة عيشاوي، المقاربة بالكفاءات في العمليّة التّعليميّة، مجلة جامعة الأمير عبد القادر العلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، مج: 32،ع:2، 2018م.

43- مبروك بركات وعامر عرابة، اشكاليات تعليم الرافد النحوي وفق المقاربة بالكفاءات في التّعليم الثانوي من وجهة نظر الأساتذة، أساتذة مدينة ورقلة عينة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2020/09/15م.

الوثائق الرسمية:

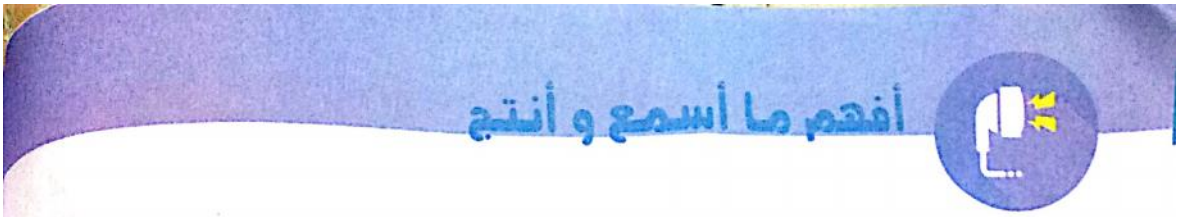
44- الوزارة الوطنية للمناهج، المرجعية العامّة للمناهج، الديوان الوطني، الجزائر، د.ط، مارس 2009م.

45- مديرية التّعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التّعليم الابتدائي، ج02، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005م.

46- مديرية التّعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج،مناهج السنة الرابعة من التّعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005م.

الملاحق

ملحق رقم 01: فهم المنطوق وإنتاجه.



مَفاخِرُ الْأَجْناسِ

أفهم وأحلّل

أستمع إلى الخطاب بِوَعْي

أتهيّأ لفهم الخطاب لأبني فرضيّتي حول مضمونه.

1 - مِنْ خلال الخطاب، من يحقّ له من الشعوب الافتخار بنفسه ومن لا يحقّ له ذلك ؟

2 - قارن بين الأسس التي ارتكزت عليها الشعوب حين افتخرت بنفسها قديما، و التي ترتكز عليها حديثا.

3 - ما موقف الكاتب من هذه الأسس ؟

4 - عبّر عن رأيك في موقفه، مسانِدًا أو مخالفًا، مدعّمًا إجابتك.

أستمع الآن إلى الخطاب كلّه وأجيب.

1 - هل يَعْتَبِرُ الخطابُ افتخارَ الشّعوب بأقوامها سلوكا قديما أم حديثا ؟

2 - ما الذي يراه الخطاب طبيعيّا وما الذي يراه غريبا في افتخار الشّعوب بنفسها ؟ وكيف تراه أنت ؟

3 - كان أساس الافتخار مبنيّا على الخرافة قديما، فَعَلَامَ بُني في العصر الحديث ؟ وما موقف الخطاب من هذه النّظرة الحديثة ؟

4 - لخّص موقف العالِم النمساويّ «**فريدريك هرتز**».

5 - هل توافقه الموقف ؟ علّل رأيك.

أحلّل الخطاب وأحدّد نمطه

أستمع الى هذا الجزء من الخطاب ثمّ أجيب : « الفخر بالأجناس... من ذلك الجنس »

1 - إلى أيّ زمن يُرجِع صاحِبُ الخطابِ الفخرَ بالأجناس ؟ هل علّل نظرته هذه ؟ بيّن ذلك.

2 - ما موقف صاحِبُ الخطاب من هذا الفخر ؟ عَلَام بَنَى هذا المَوْقِفَ ؟

3 - هل غيّر هذا الموقف ؟ بيّن ذلك بقرائن من النّصّ.

4 - كيف بنى هذا الموقف الجديد ؟

68

للإجابة عن الأسئلة السّابقة، استعن بالجدول أدناه :

الفقرات	المواقف	الأدوات	بناء الموقف
01	الفَخْرُ بالأجْنَاسِ قديمٌ	فـما من...	بالتّعليل
	لا غرابة في هذه الدّعَاوَى	إذا سوّغتها...	بالشّرط
02	الغريب أن تشيع...	لكنّ...	بالتّعارض
	كان المصريون...	شاهد	بالاستشهاد

فما النّمط الذي اعتمده ؟

و ما مؤشّراته ؟

أستنتج

هذا الجزء من الخطاب من النّمط الحجاجيّ الذي يعتمد على مؤشّرات عديدة منها :

إصدار المواقف أو الآراء أو الأفكار المدعومة بـ : 1 - التّعليل 2 - الشّرط 3 - الاستشهاد.

أستمع من جديد إلى الجزء السّابق من الخطاب ثمّ أجيب.

يعتمد النّمط الحجاجيّ كثيرا على الرّوابط اللّغويّة وخصوصا المنطقيّة(المعنويّة).

إليك هذا الجدول لتستعين به على تحليل الخطاب واكتشاف هذه الرّوابط.

الرّوابط اللّغويّة		الرّوابط المنطقيّة	
الرّابط	دلالته	الرّابط	دلالته
الواو (و لا غرابَة)	الرّبط والعطف	الفاء (فَمَا من جِيلٍ)	التّعليل
ثُمّ (ثُمّ تتوالَى الدّرجاتُ)	الرّبط والتّراخي	إذا (إذا سوّاها)	الشّرط
		لكنّ الاستدراكية (و لكنَّ الغريبَ)	الاعتراض

69

ملحق رقم 02: فهم المكتوب.

أفهم ما أقرأ و أناقش

أقرأ النّصّ

مِنْ مُعْتَقَدات الهُنودِ

وَصَفَ البَيْرُوني الهنودَ بالإعجابِ بأَنْفُسِهِم، والاعْتِدَادِ بأمّتهم، والازدراء بِمَنْ عَدَاهُمْ... وقد أطال في وصف الفلسفة الدّينيّةِ للهند، منَ الاعتقاد باللّه والموجوداتِ العقليّةِ والحسّيّةِ، وتعلّق النّفس بالمادّةِ، والأرواحِ وتناسخها، ومواضع الجزاء من الجنّة والنّار، وكيفيّةِ الخلاصِ منَ الدُّنيا، ومنبع السّنن والنّواميس، والرّسل ونسخِ الشّرائع...

غَيْرَ أنّ هناك مسألة هامّةً لا بُدَّ منَ الإشَارةِ إليها ؛ لأنّها خاصّةٌ مِنْ خَواصّ الهند، تلك هي مسألةُ «تَنَاسُخ الأرواح». وقد قال فيها البيروني بحقٍّ «كما أنّ الإخلاصَ شعار إيمان المسلمين، والتّثليثَ علامة النّصرانيّة، والإسباتَ علامةُ اليهوديّة، كذلكَ التّنَاسُخُ عَلَمُ النِّحْلَةِ الهنديّةِ، فَمَنْ لم يَنْتَحِلْهُ لم يَكُ منها، ولم يُعَدَّ من جُملَتها!»

وشَرَحَ نَظَرِيَّتَهم في التّناسُخ : أنّ الأرواحَ لا تَمُوتُ، ولا تَفْنَى، وأنّها أبديّةُ الوجودِ، لا سَيْفَ يَقْطعها ولا ماءَ يَغُصّها، ولاَ ريح تُيبّسُها، ولكِنّها تَنتقلُ من بَدَنٍ إلى بَدَنٍ، كما يَسْتبدِلُ البَدَنُ اللّباسَ إذا خَلِقَ، وتَتَرَقّى النّفسُ في الأبدانِ المختلفَةِ كما يَترقّى الإنسانُ مِنْ طُفُولَةٍ إلى شبابٍ إلى كهولةٍ إلى شَيْخوخَةٍ. ذلك أنّ النّفسَ طَالبةٌ لِلْكمالِ، شَيِّقَةٌ إلى العلمِ بكلّ شَيءٍ، وهذا يحتاجُ إلى زمنٍ فَسيح، وعُمرُ الإنسان وغيره قصيرٌ، فلاَ بُدَّ من تَنقُّلِ النّفسِ من بَدَنٍ إلى بَدَنٍ وفي كلّ بَدَنٍ تَستفيدُ تَجَارِبَ جديدةً، ومعلوماتٍ جديدةً. وهي تتردّدُ في الأبدانِ البالية منَ الأرذَلِ إلى الأفضَلِ، دونَ عَكْسِهِ، لتترقّى النّفسُ في الكمالِ حتّى يتحقّق شَوْقُها بِعِلْمها ما لم تَعْلَمْ، واسْتِيفاؤُها شَرَفَ ذَاتها، واستغناؤُها عَنِ المادّةِ، فتُعرِضُ عنها...

أحمد أمين إبراهيم الطباخ(1886 - 1954) أديب مصري عمل مدرسا بمدرسة القضاء في 1926م ثمّ مدرسا بكلّيّة الآداب بجامعة القاهرة ثمّ أستاذا مساعدا لها إلى أن أصبح عميدا لها في 1939 . أنشأ مع زملائه سنة 1914م «لجنة التّأليف والتّرجمة والنّشر» وبقي رئيسا لها حتّى وفاته سنة 1954م. أنشأ «الجامعة الشعبيّة» وكان هدفه منها نشر الثّقافة بين الشّعب عن طريق المحاضرات والنّدوات. أنشأ «معهد المخطوطات العربيّة» التّابع لجامعة الدّول العربيّة .من أشهر مؤلفاته : فجر الإسلام، ضحى الإسلام وظهر الإسلام.

70

وقد رَبَطوا الثّوابَ والعقابَ والجنّةَ والنّار بنظريّةِ التّناسخ، فقالوا : إنّ الغرضَ من جهنّم تَمْييزُ الخير منَ الشّرّ، والعلم من الجهل، فالأرواحُ الشّرّيرة تتردّد في النّبات، وخشاشِ الطّير ومرْذُول الهوامّ إلى أن تَسْتَحِقَّ الثّوابَ، فتنجو من الشّدّة وتتردّد فيما هو أرقى.

أحمد أمين. ضحى الإسلام. ج1، بتصرف.

اثري رصيدي اللّغويّ

- البيروني : عالم جغرافيّ وفلكيّ مسلم • الازدراء : الاستخفاف والاحتقار • ينتحله : ينتسب إليه، ويدين به
- خَلِقَ : صار باليًا • تناسخ الأرواح : انتقال الأرواح من أجسام إلى أخرى بعد الموت.

أفهم النّصّ وأناقش فِكَرَهُ

1 - بِمَ وصف البيروني الهنودَ ؟ ولِمَ ؟

2 - ما عقيدة الهنود ؟ وبِمَ يؤمنون ؟

3 - ما علاقة التّناسخ بالثّواب والعقاب في هذه العقيدة من عقائد الهنود ؟

4 - أين تذهب الأرواح عندما تفارق أجسادها، حسب العقيدة الهنديّة ؟

5 - هل هناك ميزات للهنود لم يذكرها الكاتب ؟ بيّنْها.

6 - قارن بين عقيدة الهنود وعقيدة المسلمين مستعينا بالآية القرآنية ﴿ يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفْسُ ٱلْمُطْمَئِنَّةُ ﴿27﴾ ٱرْجِعِىٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ﴿28﴾ ﴾ (سورة الفجر : الآيتان 27 - 28)

أكتشف نمط النّصّ وأبيّن خصائصه

عد إلى النّصّ وتأمّل الفقرات ثمّ أجب

1 - ذَكر البيْرُوني مواصفات الهنودِ مفصّلا. فما النمط الغالب على النّصّ ؟

2 - واصل البيْرُوني في عرضه لمعتقدات الهنود مستعملا النمط ذاته. بيّن المؤشرين اللّذينِ اعتمد عليهما.

3 - عرض البيْرُوني كيفية انتقال الأرواح عند الهنود. ما النمط الذي وظفه ؟

أستنتج

تَنَوَّعَ نَمطُ النّصّ بين التفسير والوصف ؛ وقد غلب التفسير الذي خدمه الوصف.

إن اعتماد هذين النمطين يخدمان قصدية البيْرُوني المتمثلة في التعريف الموضوعي والحيادي للفكرة التي أراد إبرازها.

أبحث عن ترابُط جُمل النّصّ وانسجام معانيه

1 - استخرج الكلمات الّتي ابتدأت بها كلّ فقرة.

2 - ماذا حقّقتْ بالنّسبة إلى بناء النّصّ وانسجام فِكَرِهِ ؟ صنّفها.

أستنتج : لِكُلّ نصّ رَوابِطُ تَحكُمُ رَبْط فقراته فتعمل على اتّساقهِ وتقوية بنائه وانسجام معانيه.

71

أسـئلــة الاستبانــة

لنا الشرف أن نستعين بأساتذة اللّغة العربيّة بمتوسطة "....." لمساعدتنا في إكمال بحثنا الموسوم بـ: **"الأهداف الإجرائيّة في تدريس اللّغة العربيّة بمقاربة الكفاءات السنة الرابعة متوسط نموذجًا**، وذلك بالإجابة عن هذه لااستبانة، ولكم منّا جزيل الشكر وفائق الاحترام.

1/ هل لديك إطّلاع على المنهاج القديم في التّعليم؟

نعم ☐ لا ☐

2/ ما رأيك في المنهاج؟

.....

.....

3/ هل لديك إطّلاع على المنهاج الجديد في التّعليم؟

نعم ☐ لا ☐

4/ ما رأيك في المنهاج الحديث؟

- تـام: نعم ☐ لا ☐
- ناقص: نعم ☐ لا ☐
- تحتاج إضافات: نعم ☐ لا ☐

إذا كانت تحتاج إلى إضافات، أذكرها ؟

.....

.....

5 / هل وجدتم صعوبة في تطبيق المنهاج الحديث (المقاربة بالكفاءات)؟

نعم ☐ لا ☐

6/ إذا كانت الإجابة بنعم، فما هي هذه الصّعوبات ؟

1. .....

2. .....

3. .....

4. .....

7/ أيّ المنهاجين أفضل وأنجع، منهاج التّدريس بالأهداف أو منهاج التّدريس بالكفاءات؟

- منهاج التّدريس بالأهداف: نعم ☐ لا ☐
- منهاج التّدريس بالكفاءات: نعم ☐ لا ☐

8/ هل يمكن للأستاذ أن يستغني عن الأهداف في التّدريس بمقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

9/ لماذا؟

.....

.....

المـــحـــتـــوى	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
مقدمة	أ – هـ
مدخل: مفاهيم أولية	01– 14
تمهيد	02
1. مفهوم الهدف:	05
أ– لغة	05
ب– اصطلاحا	05
2. مفهوم الإجراء:	06
أ– لغة	06
ب– اصطلاحا	07
3. مفهوم الأهداف الإجرائية.	07
4. مفهوم التّدريس:	08
أ– لغة	08
ب– اصطلاحا	09
5. مفهوم اللّغة العربيّة	10
6. مفهوم المقاربة	10
أ– لغة	10
ب– اصطلاحا	11
7. مفهوم الكفاءة	12
أ– لغة	12
ب– اصطلاحا	13
8. مفهوم المقاربة بالكفاءات	14
الفصل النظري: أهمية تدريس اللّغة العربيّة بمقاربة الكفاءات	16 – 31
1. صنافة الأهداف الإجرائية.	16

2. مستويات الأهداف الإجرائية.	20
3. مكونات الأهداف الإجرائية.	21
4. أهمية الأهداف الإجرائية.	22
5. شروط صياغة الأهداف الإجرائية.	23
6. أهداف المنهج الإجرائي.	24
7. طريقة التّدريس وفق المقاربة بالكفاءات.	25
8. أنواع المقاربة بالكفاءات.	27
9. خصائص الكفاءات.	28
10. أهداف المقاربة بالكفاءات.	29
11. مزايا المقاربة بالكفاءات.	30
الفصل التطبيقي: إستراتيجيات تدريس اللّغة العربيّة بالمقاربة بالكفاءات -دراسة وصفية تحليلية-	69 – 32
أولا: الجانب المنهجي للدراسة.	35
1- المنهج المستخدم في الدراسة.	35
2- وسائل جمع البيانات.	36
أ- الملاحظة.	36
ب- المقابلة.	37
ج- الاستبانة.	37
3- تحديد عينة الدراسة وحدودها.	38
أ- المجتمع الأصلي.	39
ب- عينة الدراسة.	39

4- حدود الدراسة.	40
أ- المجال الزماني.	40
ب- المجال المكاني.	40
ثانيا: نماذج تطبيقية لسير الدروس وفق طريقة التّدريس الهادف بمقاربة الكفاءات.	40
1- مرحلة التّعليم المتوسط.	40
2- مفهوم التّعليم المتوسط.	41
3- أهداف مرحلة التّعليم المتوسط.	41
4- الكتاب المدرسي.	42
أ- مفهومه.	42
ب- وصف الكتاب.	43
ج- وصف الغلاف.	43
د- محتوى الكتاب.	44
هـ- فهرس الكتاب.	44
5- التوزيع الزمني للأساتذة.	46
6- مذكرة الأستاذة وطريقة سير الدروس.	49
ثالثا: عرض نتائج استبانة الدراسة.	59
خاتمة.	71
قائمة المصادر والمراجع.	75
الملاحق.	81
الفهرس.	87
الملخص.	

ملخص:

تتبلور هذه الدراسة حول موضوع «الأهداف الإجرائية في تدريس اللّغة العربيّة بالمقاربة بالكفاءات –السنة الرابعة من التّعليم المتوسط–أنموذجا–»، فالمقاربة بالكفاءات بيداغوجيا جديدة في المدرسة الجزائرية، تعتمد على نمط التّعليم والتعلم مستهدفة تنمية الكفاءات لدى المتعلّم، حيث يتم إدماج معارفه ومهاراته وكفاءاته بشكل صحيح، بغرض مواجهة الإشكاليات في كل الأنشطة التّعليمية، كما أن المعلّم في هذه المقاربة هو المرجع الذي يعتبر كقائد موجه بخبراته والمتعلّم هو محور العملية التعلمية، والتعلم وفق هذه المقاربة (المقاربة بالكفاءات) يتم بممارسة تعليمية وفق وضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، وأهداف مسطرة لتدريس اللّغة العربيّة، كونها اللغة الرسمية في المدرسة الجزائرية، بالإضافة إلى الدور المهم للوسائل التّعليمية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. وكذا تقويم الأهداف الإجرائية في عملية التّعليم والتعلم بناء على الكفاءات الأساسية والنهائية والكفاءات المستهدفة فيها، وذلك وفق منهاج المقاربة بالكفاءات في مرحلة التّعليم المتوسط وعلى وجه الخصوص السنة الرابعة منه باعتبارها أنموذجا لهذه الدراسة.

Summary :

This study on the theme « Procedural objectives in teaching Arabic in comparison with competencies -- fourth year of middle education -- models » new pedagogical competencies in the Algerian school depend on the pattern of education and learning aimed at developing the learner's competencies education ", where his knowledge, skills and competence are properly integrated, in order to address problems in all educational activities And the professor in this approach is the reference that is as a leader guided by his experience and the learner is the focus of the educational process, and learning according to this approach (Approaches to competencies) Educational practice is conducted according to the important positions of the learner, the guiding objectives of teaching Arabic, being the official language of the Algerian school, in addition to the important role of educational means in pedagogy approaching competencies. It also evaluates the procedural objectives of the teaching and learning process based on the basic, final and targeted competencies, in accordance with the curriculum for approaching competencies at the intermediate level of education, in particular the fourth year of education, as a model for this study.