الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف - المسيلة

كلية الأدب و اللغات
قسم اللغة و الأدب العربي
رقم: 125080930

ميدان: اللغة و الأدب العربي
فرع: لسانيات عامة
تخصص: دراسات لغوية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر أكاديمـــي

إعداد الطالب(ة): مسعودة خليلي

تحت عنوان

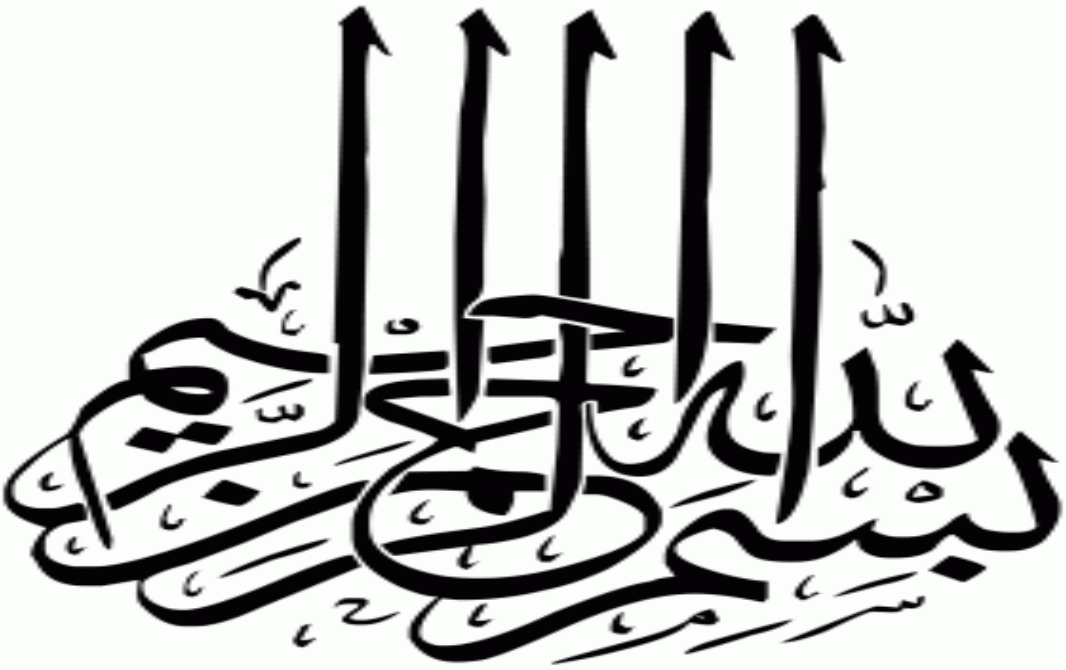
المقاربة بالكفاءات و دورها في حل إشكالية تعليمية النحو العربي السنة الرابعة متوسط -أنموذجا-

تاريخ المناقشة: يوم الأربعاء 2017/05/24

لجنة المناقشة:

د/ محمد العرباوي	جامعة المسيلة	رئيســا
د/ جياب بلقاسم	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د/ تواتي عبد العزيز	جامعة المسيلة	مناقشا

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



شكر وعرفان

قال تعالى: {و إذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم} [إبراهيم : الآية 07]

الحمد لله رب العالمين وأحمده حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه

إلى خير الوجوه عملا بقوله: خير خلق الله سيدنا محمد: صلى الله عليه وسلم.

أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف الدكتور "**بلقاسم جياب**" على حمله وسعة صدره وصبره معي طيلة فترة البحث.

وقبل أن أمضى أتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان والتقدير إلى لجنة المناقشة التى تحملت عناء القراءة والتصويب، وعلى توجيهاتها وملاحظاتها.

الشكر موصول لكل من ساعدني على إتمام هذا البحث المتواضع

-خليلي مسعودة-

إهداء

إلى من لا يمكن للكلمات أن توفي حقهما

إلى من لا يمكن للأرقام أن تحصي فضائلهما

إلى والدي أدامها الله لي

إلى إخوتي وأخواتي

إلى الأصدقاء

إلى كل طلبة قسم اللسانيات العامة

إلى كل من سقط من قلمي سهوا

أهدي هذا العمل

مقدمة

الـــمـقدمـــــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبي الأمة خاتم الرسالة وهادي البرية، صلاة وسلاما دائمين إلى يوم الدين وبعد:

إن ما يشهده العالم من تطورات علمية وتكنولوجية في الآونة الأخيرة من القرن العشرين جعلت الإنسان المعاصر يبحث عن الطرق والسبل الناجعة والمؤهلة نحو التكيف والتأقلم مع هذه الأوضاع الجديدة، فبالرغم من أن هذه التطورات كانت إيجابية في مجملها إذ ساعدته على تحقيق ضالته ومبتغاه، إلا أنها في المقابل زادت من تشعب الحياة واتساعها فكان من الطبيعي أن تستجيب هياكل المنظومة التربوية لهذه الظروف وذلك عن طريق إحداث تطوير وتغيير في المناهج وطرائق في التدريس تماشيا والتطورات الراهنة.

ولهذا كان لابد للباحثين في مجال التربية والتعليم أن يجدوا طرائق ناجعة، تهدف إلى تجديد عمليتي التعليم والتعلم، للرفع من المردود التربوي، والخروج من الجمود التعليمي القائم على التلقين، واستظهار المعلومات، واسترجاعها إلى حيوية التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتعليل وصولا إلى حل المشكلات، واكتساب الكفاءات اللازمة للحياة.

فكانت المقاربة بالكفاءات وليدة هذه الأبحاث التي عمدت وزارة التربية الوطنية في الجزائر تدعو إلى تبنيها، بغية ترقية العملية التعليمية، حيث إن هذه البيداغوجيا الحديثة، تدعو إلى تيسير طريقة تدريس النحو العربي وفق المقاربة النصية، والحد من ضعف المتعلمين في استعمال اللغة (نطقا وكتابة) استعمالا صحيحا، ولذلك انصب اهتمامي بالجانب النحوي لآرى إلى أي مدى يمكن الاعتماد على طريقة المقاربة بالكفاءات في حل إشكالية تعليم النحو العربي بعدها طريقة ناجعة في تنمية قدرات المتعلم في المرحلة المتوسطة ومن هنا كان عنوان البحث المتمثل أساسا في "**المقاربة بالكفاءات ودورها في حل إشكالية تعليمية النحو العربي**" : واخترت من **السنة الرابعة متوسط نموذجا**

وفضلت هذا الموضوع للبحث في مجال التعليمية ومن بين الدوافع التي قادتني لاختيار هذا المجال هي:

- ربما أحتاج إليه –إن وفقني الله– في الوصول إلى مهنة التدريس زيادة على ذلك كون الموضوع حديث المنشأ فأردت الخوض في غماره.
- معرفة أثر المقاربة بالكفاءات، وفاعلية النصوص الأدبية في تحسين أداء المتعلمين في النحو.
- أهمية نشاط النحو العربي في اكتساب المتعلم كفاءة لغوية صحيحة.
- افتقار مناهج اللغة العربية إلى ما يحتاج إليه الناشئ في حياته العلمية والعملية، فأغلب هذه المناهج بعيدة عن واقع المتعلمين، فما يدرسه التلاميذ شيء وما يمارسونه شيء آخر، مما يؤدي إلى إيجاد فجوة بين ما يتعلمه المتعلم داخل جدران المدرسة، وما يتعرض له من مواقف وخبرات خارجها.

ولقد استعنت في إنجاز هذا الموضوع بعدة دراسات سابقة، أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، دراسة محمد الدريج في كتابه التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، وكتاب التدريس بالأهداف وبيداغوجيا تقويم لمحمد شارف سرير ونور الدين خالدي، وكتاب اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها لطه على حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي.

وقسمت بحثي إلى مقدمة وثلاثة فصول فصل تمهيدي وأخر نظري وأخر تطبيقي وخاتمة وملحق، إذ أشرت في المقدمة إلى التحسيس بأهمية الموضوع

أما في **فصل تمهيدي:** الذي حمل عنوان **بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تعاريف ومصطلحات،** تناولت فيه تعريف المقاربة بالكفاءات، وبعض المصطلحات القريبة من الكفاءة، وصولا إلى تحديد مكونات وخصائص الكفاءة.

أما **الفصل النظري**، فقد عنونته **بالانتقال من المناهج التقليدية إلى المناهج الحديثة**، حيث عرضت في الأول المقاربة بالمضامين وخصائص المنهاج التقليدي ثم المقاربة بالأهداف مفهومها وتصنيفها ومستوياتها، وبعدها تطرقت إلى المقاربة بالكفاءات أنواعها ومبادئها ومكانة الأطراف الفاعلة وفقها ودواعي اختيارها، وفي آخر هذا الفصل عرجت على تعلم النحو في ظل المقاربة بالكفاءات بدءا بتقديم مفهوم النحو، وبيان أسباب تيسير النحو العربي عند المحدثين ثم انتقلت إلى طرائق تدريس النحو.

أما **الفصل التطبيقي**: خصصته **للدراسة الميدانية** حيث عرضت فيه ظروف هذه الدراسة، ثم حاولت تحليل وتفسير النتائج التي تضمنتها الاستبيانات التي وزعتها.

وقد اعتمدت في دراستي على المنهج الوصفي مع آلية التحليل لتحليل الاستبيانات الخاصة بالعمل الميداني وعرضت أهم النتائج التي توصلت إليها.

أما عن العراقيل والصعوبات المعترضة فقد تمثلت في عدم العثور على المراجع الخاصة بالتعليمة في قسم الأدب، بالإضافة إلى ضيق الوقت وخاصة في الدراسة الميدانية التي تتطلب وقت كثير.

وفي الختام أشكر الله وأحمده، فإن أصبت فما توفيقي إلا بالله وإن أخطأت فمن نفسي.

قال تعالى: ﴿إِنۡ أُرِيدُ إِلَّا ٱلۡإِصۡلَٰحَ مَا ٱسۡتَطَعۡتُۚ وَمَا تَوۡفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِۚ﴾ (هود الآية: 88)

فصل تمهيدي

بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تعاريف ومصطلحات.

1-مفهوم التعليمية.

2-مفهوم البيداغوجيا.

3-تعريف المقاربة.

3-1- لغة.

3-2- اصطلاحا.

3-3- مفهوم المقاربة من منظور تعليمي.

4-تعريف الكفاءة أو الكفاية.

4-1- لغة.

4-2- اصطلاحا.

4-3- تعريف الكفاءة بالمفهوم المدرسي.

5-مفهوم المقاربة بالكفاءات.

6-مكونات الكفاءة.

6-1- الاستعداد.

6-2- القدرة.

6-3- المهارة.

7-خصائص الكفاءة.

7-1- تجنيد أو توظيف جملة من الموارد.

7-2- الغائية النهائية.

7-3- الارتباط بفئة وضعيات.

7-4- التعلق بالمادة.

7-5- قابلية التقويم.

1-مفهوم التعليمية: La didactique:

التعليمية didactique أو التعلمية هي "ترجمة لكلمة Didactique التي اشتقت من كلمة Ddaktitos اليونانية والتي كانت تطلق على نوع من الشعر يتناول شرح معارف علمية أو تقنية (الشعر التعليمي)" [1].

فكلمة تعليميةdidactique اصطلاحا استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن السابع عشر وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما أنفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن[2].

ويذهب محمد الدريج إلى أن المقصود بالديداكتيك أو ما يسميه هو بعلم التدريس بأنه "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي حركي"[3].

ونشير إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة.

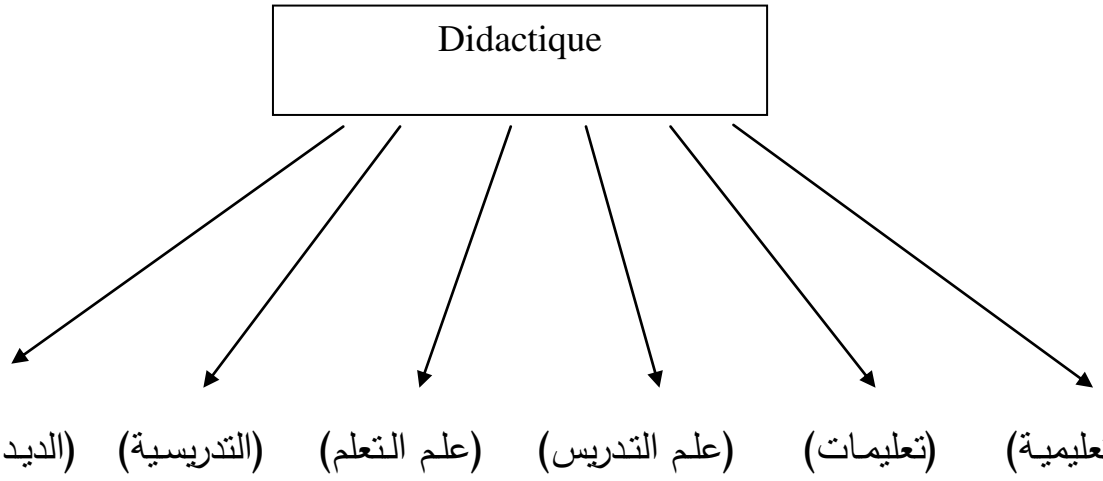
---

[1]- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004، ص 131.

[2]- عبد القادر لنورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، دار جسور، الجزائر، ط1، 2014، ص 19.

[3]- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، 2003، ص 26.

ونورد أشهر المصطلحات التي عرف بها هذا العلم كما يوضحه المخطط التالي:[1]



فكل هذه المصطلحات تتعارف من حيث الاستعمال غير أن المصطلح الطاغي في الاستعمال هو علم التدريس وفي الآونة الأخيرة يشيع استعمال كلمة تعليمية والبعض يفضل الترجمة الحرفية للمصطلح أي ديداكتيك، تجنبا لأي لبس أو غموض[2].

2-مفهوم البيداغوجيا:

إن مصطلح البيداغوجيا (Pédagogie) تركيب يوناني مؤلف من كلمتين péda وهي مشتقة من paidos وتعني الطفل وogogie وتعني القيادة والتوجيه وكان المربي (البيداغوجي) le pedagogie في عهد الإغريق هو الشخص وفي أغلب الأحيان الخادم الذي يرافق الطفل في الطريق إلى المعلمين les magister[3].

كما تعرف البيداغوجيا بأنها "الأسلوب أو النظام الذي نتبعه في تكوين هذا الفرد (الطفل) ولذا فهي تتضمن إلى جانب العلم بالطفل المعرفة بالتقنيات التربوية والمهارة في استعمالها[4].

---

[1]- بشير ابرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 8.

[2]- المرجع نفسه، ص 9.

[3]- عبد قادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، مرجع سابق، ص 30.

[4]- رشيد أورلسان، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، دار قصر الكتاب، البليدة، ط2، ب،ت، ص 18.

كما لها مفهوم آخر ويتجسد في "مجموعة من الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميز تعليم مادة معينة (فن التعليم) فنقول: بيداغوجيا القراءة..." [1].

3-تعريف المقاربة: (Approche):

3-1- لغة:

تعرف في لغة على أنها "مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة)، فعلة (قارب)، على وزن (فاعل) المضارع منه (يقارب)، ومثله، قاتل يقاتل (مقاتلة)، ياسر ييسر (مياسرة)، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى داناه وحادثه بكلام حسن، فهو (مقارب)، وهي (قربى)، ومنها (تقارب) ضد تباعد"[2].

3-2 اصطلاحا:

أما المقاربة في معناها الاصطلاحي هي "تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية[3].

3-3- مفهوم المقاربة من منظور تعليمي:

[1]- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص 130.

[2]- محمد أحسن بوبكري وآخرون المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، ت، 2006-2007.

[3]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الابعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، بـ. ط، 2005، ص 11.

هي "الكيفية العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما ترتبط بأهداف معينة، والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما"[1].

ولذا فهي القاعدة النظرية، التي تتكون من مجموعة مبادئ يقوم عليها إعداد برنامج تعليمي دراسي.

وفي الأخير يمكن استنتاج أن المقاربة عموما هي "أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع حل مشكلة أو تحقيق غاية. وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية. تتضمن مجموعة من المبادئ يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات وأساليب ضرورية"[2].

كما يمكن إعدادها بأنها القاعدة النظرية لاختيار استراتيجيات التعليم والتعلم، التي يجب اتباعها في العملية التعلمية.

4- تعريف الكفاءة:

4-1- لغة:

يقال كفاك الشيء يكفيك، وقد كفى كفاية كفء: الكاف والفاء أصلان يدل أحدهما على التساوي والكفء المثيل قال تعالى: ﴿ولم يكن له كفؤا أحد﴾. الإخلاص: [3].

كما يقال: قيل وكفاء على الشيء مكافأة: جازاه، ويقال مالي به وكذلك الكفء، والكفؤ على وزن فُعل، أي مالي به طاقة على أن أكافئه[4].

---

[1]- محمد أحسن بوبكري وآخرون، المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، ص 7.

[2]- طيب نايت سليمان، زعتون عبد الرحمان، قوال فاطمة، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، دار الأمل، الجزائر، ط1، ت 2004، ص 20.

[3]- أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا الرازي، مقاييس اللغة، ج2، باب كفا، دار الكتب العلمية، بيروت، ت 1999، ص-ص 248-249.

[4]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق، ط1، ت 2003، ص 20.

والمصدر الكفاءة بالفتح والمد ويقال: لا كفا له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكف النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك[1]

أما **الكفايـة** فأخذت من فعل كفى، الذي يدل على كفاية الشيء يكفيه كفاية، أي: سد حاجاته وجعله في غنى عن غيره، فيقال كفاني هذا المال أي لا أحتاج إلى غيره ويقال كفى فلان، أو كفى به عالما أي أنه بلغ مبلغ الكفاية في العلم[2].

والتمييز بين هاتين الكلمتين –كفاءة، كفاية– المتحدتين في فاء وعين الكلمة ومختلفتين في لام الكلمة نتيجة الابدال والتسهيل.

4-2- اصطلاحا:

لقد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى، ويذهب البعض إلى أنها تفوق 100 تعريف، وعلى الرغم من تعددها، إلا أنها تتفق فيما بينها وتكمل بعضها البعض نورد بعضها فيما يلي:

الكفاءة هي "مجموعة القدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على (إشكالية) وحلها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات أو مهارات المتعلم وبناء معرفته[3].

أما "Botrf" (بوتروف) فيوضح الكفاءة على أنها:

أ- حسن الأداء عند مواجهة الكفاءة وضعية ما، كأن:

- **ينجز** عملية مطلوبة.
- **يطبق** تقنية.

ب- حسن التصرف والتعامل مع وضعية ما، كأن:

- **يتصرف** بطريقة فعالة مع وضعية غير منتظرة.

---

[1]- مرجع نفسه، ص20.

[2]- ينظر، المرجع نفسه، ص 27.

[3]- طيب نايت وآخرون، مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، ص 30.

- **يبادر** عند مواجهة وضعية حينما لا تتوفر جميع عناصرها أي، معرفة ماذا يجب أن يفعل؟ ما هي المعارف التي يجب استعمالها؟ متى؟.
- **يجند** مجموعة معارف تسمح بالإجابة عن الوضعية[1]

كما يعرفها **محمد الدريج** بأنها "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب كما يقوم الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة"[2].

ويعرفها كذلك "**دانو**" على أنها "مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو نشاط ما أو وظيفة ما، فهي إذن تساعد على إيجاد الحلول للمشاكل وإنجاز المشاريع[3].

والكفاءة مفهوم شامل للاستعداد والقدرة والمهارة على تصريف العمل، باستعمال المهارات والقدرات والمعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معين، فالكفاءة تعني التنظيم، التخطيط للعمل، التجديد، التحول التطور والقدرة على التكيف الإيجابي مع نشاطات مستجدة[4].

فالكفاءة إذن هي مجموعة معارف وقدرات وسلوك ناتجة عن تعليمات متعددة يدمجها الفرد نحو الوضعيات المنهنية المرئية، أو ميادين محددة المهام.

4-3- تعريف الكفاءة بالمفهوم المدرسي:

يعرف **Perrmoud** الكفاءة المدرسية كما يلي:

---

[1] -فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الإبعاد والمتطلبات– ، مرجع سابق، ص 18.

[2] - محمد الدريج، التدريس الهادف من النموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي العين، ط1، ت 2004، ص 283.

[3] - خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص 142.

[4] - المرجع نفسه، ص 99.

"الكفاءة المدرسية هي قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك من الوضعيات نتحكم فيها لأننا نتوفر على معارف ضرورية والقدرة على تجنيدها عن دراية في الوقت المناسب من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها"[1].

5-المقاربة بالكفاءات: D'ppmoche par compétence:

هي بيداغوجية وظيفة تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم في اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي الى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[2].

ويعني أن المقاربة بالكفاءات هي نظره جديدة تعمل على تحسين المستوى التعليمي، وتثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للعمل بها في مختلف مواقف الحياة.

6-مكونات الكفاءة:

إن المقاربة بالكفاءات تكونها جملة من المفاهيم والمصطلحات، يمكن شرحها وتحليلها باختصار مرئية وفق وظيفتها وأهميتها كما يمكن اعتبار مصطلحات المكونة للكفاءة هي مصطلحات قريبة منها جدا وهي كما يلي:

6-1- الاستعداد(Aptitude) :

وهو "نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى وله صلة أساسية دائمة بالقدرات والمهارات

[1]-مراح رأس العين، مقاربة الكفاءات، بـ ط، بـ ت، ص 20.

[2]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات، مرجع سابق، ص 11.

وذو ارتباط أكثر بهما، وفي النهاية تصير مجموعة الاستعدادات قدرات ومهارات، وهذه الأخيرة تكون الكفاءات"[1].

ويمكننا القول أن الاستعداد له صلة دائمة ومرتبطة بالقدرة والمهارة وهذا ما يؤدي إلى تكوين كفاءة.

كما نجد أن "لاستعدادات هي الطاقة الكامنة للفرد في مجال معين أو أكثر من جال، وعن طريق الاستعداد يصل إلى مستوى معين من الكفاءة، أي يبلغ الهدف المقصود من عملية التعلم، والاستعدادات طاقات فطرية أو مكتسبة أو هما معا"[2].

6-2- القدرة (Capacité):

وهي "نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي، وهي هيكلة معرفية مثبتة، قام ببنائها المتعلم سابقا، وهي قائمة في سجله المعرفي، ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأن (يشخص، يقارن، يحلل، يلاحظ، يخزن، يستنتج، يضبط، يجرد...إلخ"[3].

كما تعرف القدرات بأنها كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو (جسمية- حسية)، أو اجتماعية، وقد تكون القدرات فطرية أو مكتسبة أو هما معا"[4].

ويمكن التعبير عنها بأنها تعني قدرة مسار النمو الذي ينبغي على المتكون أن يتبعه فهو لا يرتبط بوضعية ما أو بمحتويات مادة معينة بمعنى أنها تمارس على مختلف المواد وتنمي بواسطتها تتحدد القدرات في المجالات الثلاثية لتكوين المتعلم (العقلي، الوجداني، النفسي، الحركي)[5].

---

[1]- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص 92.

[2]- علي أوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، (ت 2007)، ص 12.

[3]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات -الأبعاد والمتطلبات-، ص 12.

[4]- علي آوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، ص 13.

[5]- التدريس القلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، مرجع سابق، ص 143.

ومما سبق يتبين أنه يمكن القول أن القدرات يمكن أن تكون عقلية أو وجدانية أو جسمية أو اجتماعية وهي متطورة ولا تخرج في مدلولها عن ذلك الاستعداد الذاتي المشحون بالطاقة والقوة المعرفية لإنجاز عمل ما.

6-3- المهارة:

وهي "موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية الحسية لاختلافية، الحركية والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة"[1].

وهذا يعني أن المهارات "هي هدف من أهداف التعليم يشمل كفاءات المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة ومتناسقة".

كما تعبر المهارات عن القدرة على أداء عمل أو عملية معينة...وتتكون المهارات عادة من الاستجابات العقلية والاجتماعية، والحركية والجسمية"[2].

وفي أخير يمكن أن نخلص إلى أن المهارة ليست غاية بل هي وسيلة، وكذلك أن العلاقة بين المفاهيم الثلاثة السابقة –الاستعداد–، القدرة، المهارة– إنما تكمل بعضها البعض والأولى سبب في وجود الثانية والثالثة.

7-خصائص الكفاءة:

بعد معرفتنا لمكونات الكفاءة ورأينا أن هذه المصطلحات قريبة من مفهوم الكفاءة وتجدر بنا الآن معرفة خصائصها يتفق معظم المتخصصين في ميدان البحث التربوي أن الكفاءة تتميز بخمس خصائص أساسية وهي:

7-1-تجنيد أو توظيف جملة من الموارد:

"إن الكفاءة تتطلب تسخير وتوظيف مجموعة من الموارد المختلفة مثل المعارف العلمية والمعارف الفعلية المتنوعة والقدرات والمهارات السلوكية وهذه الإمكانيات –غالبا– تشكل

[1]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، مرجع سابق، ص 11

[2]- علي آوحيدة، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مرجع سابق، ص 15.

الإدماج"[1] حيث يعمل المتعلم على دمج هذه المعارف في سياقات دالة بالنسبة له. مثال ذلك: معرفة الجملة الإسمية والفعلية في نص ما، يتطلب مجموعة موارد: تفصيلات على جملة ومكوناتها، مثلا متى تستعمل الجملة الفعلية أو الإسمية، ومعرفتهما أو التمييز بينهما.

"حيث توظف هذه المجموعة من الموارد المختلفة (معلومات، خبرات معرفية، سلوكات، قدرات حسن الأداء، معرفة سلوكية) بحيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له"[2].

7-2-الغائية النهائية:

"وهي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية معنى أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات، بغرض انتاج شيء أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية"[3] فالمتعلم هنا يقوم بتسخير كافة الموارد لإنجاز عمل معين، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو العملية، بالتالي تحقيق منفعة معينة، فمثلا: معرفة أن الجملة الفعلية توظف للتعبير عن حالة أو أمر يتعلق بحرية أو نجدد أو استمرا، وأن الجملة الإسمية توظف للتعبير عن حالة تتميز بالثبات والديمومة. وهي كفاءة ذات طابع نهائي بالنسبة للمتعلم.

وهنا فإن "الفائية النهائية" أن تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما، أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو في حياة اليومية"[4].

7-3-الارتباط بفئة وضعيات:

---

[1]- محمد الصالح الحتروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، بـ. ط، بـ. ت، عين مليلة، ص 44.

[2]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات -الأبعاد والمتطلبات-، مرجع سابق، ص 20.

[3]- محمد صالح الحتروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 44.

[4]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات -الأبعاد والمتطلبات-، مرجع سابق، ص 20.

وتعني (أي وضعيات ذات مجال واحد) إن "تحقيق الكفاءة لا يصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، يعني وضعيات قريبة من بعضها البعض، فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى بتفصيل الكفاءة المقصودة وإن تنوعت الوضعيات فلابد أن هذا التنوع في الوضعيات محدود ومحصور في مجال مشترك"[1] بمعنى أن هذه الوضعيات تكون مرتبطة بمجال واحد تمارس فيها الكفاءة وأن هذه الوضعيات تنمي كفاءة المتعلم بتفاعل موارده فمثلا امتلاك كفاءة في مجال معين كالإنجليزية مثلا لا يعني امتلاك كفاءة في الفرنسية.

وفي هذا الصدد نجد فريد حاجي يوضح ذلك بقوله "إذ لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظيف فيما هذه الكفاءة وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفاءات متميزة عن بعضها البعض، فإذا اكتسب المتعلم كفاءة مثلا في حل مسائل ما في الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضا لحل مسائل في الفيزياء، إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين (رياضيات وفيزياء) عن نفس فئة وضعيات"[2].

7-4-التعلق بالمادة:

وهذا يعني أن الكفاءة تتعلق بالمادة الدراسية غالبا أي أن "الكفاءة في غالب الأحيان لها طابع متعلق بالمادة أي أنها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبيتها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة موارد، أي أن تنميتها لدى المتعلم يقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها، وهناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة"[3].

ومعنى ذلك أن الكفاءة في غالب الأحيان توظف معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة، وقد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم بمقتضى التحكم في عدة مواد لاكتسابها.

---

[1]- محمد صالح الحتروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 44.

[2]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات -الأبعاد والمتطلبات-، مرجع سابق، ص 20.

[3]- محمد صالح الحتروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 45.

7-5- قابلية التقويم:

إن الكفاءة من خصائصها أنها قابلة للقياس والتقويم أي أنه "يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلم، ونوعية الناتج الذي توصل إليه، حتى وإن لم يكن ذلك بشكل دقيق بحيث يتم تحديد مقاييس مثل: هل الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ إضافة إلى ذلك، يمكن تقويمها من حيث نوعية العملية التي يقوم بها المتعلم بغض النظر عن النتائج، وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية الاستقلالية احترام الآخرين، وهي كلها كفاءات"[1]، وفيها يقول محمد صالح الحتروبي "في المجال المدرسي يقيم المتعلم بدلالة ما يتجه، وذلك باعتبار جملة من المقاييس، وفي مقدمتها وجود الإنتاج ومطابقة المطلوب وباختصار لا ينبغي الاكتفاء بصياغة الأسئلة حول المعاريف بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعوه إلى تسخير معارفه ومهارته للوصول إلى العلاج والحل المناسب[2].

كما يستنبط لوبلاط للكفاية أربعة خصائص وهي:

- **الكفايات غائية:**

إننا أكفاء الأجل... إن الكفايات حسب هذه الخاصية معارفه إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق، أي على اعتبار مدى الاستفادة منها في تحقيق الهدف.

- **الكفايات المكتسبة:**

لأننا نصير أكفاء، إن الكفايات تكتسب بالتعلم في المدرسة أو في مكان العمل وغيرهما.

- **الكفايات مفهوم افتراضي –مجرد–:**

إن الكفايات (داخلية) لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها وتجلياتها (أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها) [3].

---

[1]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الإبعاد والمتطلبات– ، مرجع سابق، صص، 20-21.

[2]- مرجع نفسه، ص 45.

[3]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الإبعاد والمتطلبات–، مرجع سابق، ص 46.

الفصل النظري: الانتقال من المناهج التقليدية إلى المناهج الحديثة.

تمهيد

1- من المقاربة بالمضامين (المحتويات) إلى المقاربة بالأهداف.

1-1- المقاربة بالمضامين.

1-1-1 خصائص المنهاج التقليدي.

1-2- المقاربة بالأهداف.

تمهيد

1-2-1- مفهوم الأهداف التربوية.

1-2-2- تصنيف الأهداف التربوية.

1-2-3- مستويات الأهداف التربوية.

2- المقاربة بالكفاءات.

تمهيد

2-1- أنواع الكفاءات ومستوياتها.

2-2- مبادئ المقاربة بالكفاءات.

2-3- مكانة المعلم والمتعلم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات.

2-4- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات.

3- تعلم النحو وفق المقاربة بالكفاءات.

تمهيد

3-1- مفهوم النحو.

3-2- أسباب تيسير النحو العربي عند المحدثين.

3-3- طرائق تدريس النحو العربي.

تمهيد:

إن إنشاء المناهج يشكل ممارسة ضرورية في أي حقل من حقول المعرفة. وهي ضرورية للبحوث العلمية في مجال علم التدريس وكذلك نمذجة النشاط التعليمي في المدرسة وداخل الصفوف وهي ليست مناهج للوصف والتحليل فحسب بل تقترح لتوجيه سلوك المدرس داخل الفصل وتحسين أدائه التربوي بشكل عام، وهي مناهج تتميز بخاصية الاستكشاف بمعنى أنها أداة للبحث وإنشاء النظريات، تبقى قابلة للتعديل والتطور دائما، بل وتحمل في جوفها إمكانية تجاوزها كما أنها تمثيل جزئي ومؤقت للواقع فإنها تحمل في عمقها بذور فنائها، فلابد أن يكون المنهاج قابلا وباستمرار، لإعادة النظر في موضوعه ومبناه أي قابلا لكي يعدل ولكي يصير متجاوزا[1].

وقد وقع الانتقال من المناهج القديمة التقليدية إلى المناهج الحديثة، حيث ظهرت عدة محاولات لعدد من المناهج تدرجت فيها عملية الانتقال من المادة الدراسية كنقطة ارتكاز في بناء المناهج وغاية لها، إلى الاهتمام بالمتعلم كهدف لعملية تعليمية التعلمية الحديثة[2].

أما بالنسبة إلى المنظومة التربوية في المدرسة الجزائرية، بعد الاستقلال، فكان من اللازم عليها تغيير المنظومة التي أوجدتها سياسة الاستعمار الفرنسي، والتي عمدت على محو الشخصية الوطنية وطمس المعالم التاريخية للشعب الجزائري، وتعويضها بمنظومة تربوية تستجيب لطموحات الشعب وتعكس خصوصيات الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية.

كان تنصيب أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم في 15 سبتمبر سنة 1962م، ونشرت اللجنة تقريرها في نهاية سنة 1964م[3].

---

[1]- محمد الدريج، التدريس الهادف، مرجع سابق، ص-ص، 36،37، (بتصرف).

[2]- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2003، ص 55.

[3]- ينظر، تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، 1982، صص 52، 53.

والحديث عن تطور المدرسة الجزائرية في الفترة الممتدة من 1962م إلى 2011م لابد من تقسيم هذه الفترة إلى مراحل تطور النظام التربوي في المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال وهي كما يلي:

- المرحلة الأولى من 1962م إلى سنة 1964م.
- المرحلة الثانية من 1964 إلى سنة 1970م.
- المرحلة الثالثة من 1970م إلى سنة 1980م.
- المرحلة الرابعة من 1980م إلى سنة 2000م.
- المرحلة الخامسة من 2000م إلى سنة 2011م.

وما ميز كل مرحلة من حيث التأطير الإداري والبيداغوجي، والمناهج والتوقيت.

ويمكن تلخيص هذه المراحل التي تمثل النظام التربوي الجزائري في ثلاث فترات:

- الفترة الأولى: وتتضمن هذه الفترة ثلاثة مراحل الأولى بالتقريب أي من 1962م إلى 1976م، وهي فترة تميزت بعدة نقائص، فاقتصر على إدخال تحويلات تدريجية، تمهيد التأسيس نظام تربوي يساير متطلبات التنمية، والمنهاج المسيار لهذه الفترة في عملية التعليم هو المقاربة بالمضامن.[1]
- أما الفترة الثانية: فهي تمثل المرحلة الرابعة تقريبا والتي تمتد من 1976م إلى 2002م بصدور الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976م بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر، وأدخلت اصلاحات على النظام لتتماشى مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية كما كرس الطابع الإلزامي ومجانية التعليم وقد شرع في تعميم وتطبيق أحكام هذا الأمر ابتداء من السنة الدراسية 1980-1981، وهو ما عرف بنظام "**المدرسة الأساسية**" ذات البعد العلمي والتكنولوجي .وبهذا اجتازت المدرسة الجزائرية

[1] بلقاسم جياب، أطروحة دكتوراه، تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية –مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا– جامعة باتنة 1، 2016، صص 73، 75، (بتصرف).

أشواطا كبيرة وشهدت تطور من خلال هذه الفترة القصيرة، والمنهاج التربوي المطبق خلال هذه الفترة هو المقاربة بالأهداف[1].

- أما الفترة الثالثة وهي فترة الاصلاحات الكبرى من سنة 2000م إلى يومنا هذا نتحدث عنها في المبحث الثاني.

وما تجدر الإشارة إليه هو تقديم مفهوم للمناهج قبل التفصيل فيها.

مفهوم المنهاج:

لغة:

يعرف ابن منظور المنهج بأنه الطريق البين الواضح. وفي قوله تعالى ".. لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا.." المائدة: 48.

كما يقول ابن كثير هو "الطريق الواضح السهل، والسنن والطريق"[2].

اصطلاحا:

هو مجموعة "الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية، نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلول لما يواجههم من مشكلات"[3].

وهناك من لا يفرق بين البرنامج والمنهاج مع أن هناك فرق بينهما في التربية الحديثة على عكس ذلك في التربية التقليدية فالبرنامج لا يعني بمفهومه التقليدي المقرر الدراسي أو المحتوى، بل إن البرنامج الدراسي يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمن أهدافا خاصة بمادة

---

[1]- بلقاسم جياب، أطروحة دكتوراه، تعليمية العربية بين الواقع والآفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية، مرجع سابق صص 73، 75، (بتصرف).

[2]- أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، ط1، ت 1998م، ص 13.

[3]- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية نظرياتها ومفهومها، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، ت 2008، ص 33.

معينة أو مستوى معين، وكذلك الوسائل والطرق وأدوات التقييم وبذلك يصبح البرنامج جزء من المنهاج.

1-من المقاربة بالمضامين (المحتويات) إلى المقاربة بالأهداف:

1-1-المقاربة بالمضامين:

ظلت المناهج في الجزائر وإلى عهد قريب مبنية على المحتويات (المضامين) وهو نموذج متفشي ومتغلغل منذ عشرات السنين بل ومنذ قرون في النشاط التعليمي وفي مختلف الممارسات التربوية مما جعل الجيل يدرج على التشبع بالمعارف والميل إلى الإصغاء، "وهذا النوع من التدريس لا يفجر من طاقة المتعلمين مما يجعل الإجراء يسيرا يتصل أحيانا بالقدرة على الحفظ لأنه يتجه نحو تحصيل المعارف واسترجاعها عند الامتحان، في حين أهمل تفجير طاقات الاكتشاف والاختراع والاستنباط والتعليل...فكان المعلم هو مالك المعرفة"[1].

وهذا يعني أن المناهج القديمة تركز على الكم المعرفي الذي يقدم للمتعلم بغض النظر عن الكيفية التي تطرح وتقدم بها هذه المعارف وكان التعلم خلالها عملية تحصيل للمعارف والمعلومات، يقوم المتلعم بحفظها تحسبا للامتحانات بصرف النظر عن اتجهاته واهتماماته واستعداديته وقدراته نحو التعلم[2].

والجدير بالذكر الإشارة إلى صعوبة تحديد مكان وزمان بداية، وانطلاق هذا المنهاج، وكذا النظام الذي ترعرع في أحضانه، فقد ارتبط بمنظور "الأستاذ الناجح"، ولكنه في الاخير أتى نتيجة تراكم العديد من الخيرات التعليمية كما ارتبط كذلك بشكل عام بالتربية التقليدية التي سادت وما تزال في كل مكان وزمان[3].

---

[1]- فاطمة زايدي، رسالة ماجيستير، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2009، ص 27.

[2]- المرجع نفسه، ص 28.

[3]- ينظر، محمد الدريج، التدريس الهادف، فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات -الإبعاد والمتطلبات- ، فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات -الإبعاد والمتطلبات-، مرجع سابق، ص 37.

1-1-1-خصائص المنهاج التقليدي:

إذا كان النموذج التقليدي يرتبط وبشكل عضوي بمنظور التدريس الناجح، فإنه يقترن في الوقت ذاته بالتربية التقليدية في ملامحها العامة مع التركيز على المكونات أو الخصائص التالية:

1-الأهداف:

إن المقاربة بالمضامين قامت بتهميش الأهداف التربوية وتغييب لما يمكن أن تلعبه من أدوار داخل العملية التعليمية فإذا تركنا جانبا للغايات العامة والتي من المفروض أن يعمل هذا النوع المنهاج على تحقيقها. وهي ليست أهدافا بالمعنى الضيق، فإن الهدف الأساسي، وربما الوحيد الذي يطفي على النشاط التعليمي هو الحفظ والاستظهار، أي حفظ وتسجيل المعلومات والتي تعوض الأهداف بل وتهيمن في المنهاج المدرسي وتغدو في منزلة "أفضل من منزلة التلميذ" بل "وأفضل من منزلة الأهداف" أي اعتبار عملية الحفظ والاستظهار الهدف الحقيقي لهذا المنهاج[1].

ويمكن أن نلخص الأثار الناجمة عن التغيب الشبه التام للأهداف من دائرة النشاط التعليمي واختزالها في عملية الحفظ في النقاط التالية:

- "اهتم المنهج التقليدي بالجانب العقلي للتلميذ، من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم، وأهمل الجوانب الأخرى مثل الجانب الجسمي، والانفعالي، والاجتماعي وغيرها، وهذا يتعارض مع النظرة الحديثة التي تؤكد على تكامل شخصية المتعلم من جميع جوانبها: العقلية، والوجدانية، والاجتماعية والجسمية"[2].
- "إن من أهم الأسس التي بنيت عليها المناهج القديمة، حسب عبد اللطيف إبراهيم الاعتقاد في أن التعليم الذهني هو التربية".

---

[1]- ينظر، محمد الدريج، التدريس الهادف، مرجع سابق، صص 39، 40.

[2]- عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، صص 24، 25.

- "ومن نتائج الممارسات المترتبة عن أسلوب الحفظ، هو أن التلميذ كان يخرج إلى الحياة بعد سنوات الدراسة وقد امتلأت رأسه بالمعلومات دون أن يكون بإمكانه الاستفادة من معظمها"[1].

ب- المواد والمحتويات:

تمثل المواد الخاصية الثانية من خصائص النموذج التقليدي وفي هذا نجد أن محمد الدريج يرى أن المواد الدراسية هي "بوصلة للعملية التعليمية برمتها، وينظر إليها في إطار النموذج التقليدي باعتبارها حقائق ثابتة ودائمة، ثبات وديمومة الثقافية السكونية التي نشأ النموذج في أحضانها"[2].

كما أنه تم "التأكيد في محتوى المنهاج على الزخم المعرفي من المعلومات والحقائق والمفاهيم وإلزام المتعلم بإتقانها كغاية بحد ذاتها من دون الاهتمام باستخدامها وظيفيا في مواقف الحياة المختلفة مما زاد من انفصال المدرسة عن البيئة المادية واجتماعية"[3]

ومما تقدم يتبين لنا أن النموذج التقليدي لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ويهمل مطالب وخصوصيات لبيئة الثقافية.

ج- المدرس:

إن انجاز العملية التعليمية التعلمية داخل حجرة التدريس يبنى بالدرجة الأولى في النموذج التقليدي على عاتق المدرس لضمان النجاح في الامتحانات المدرسية أي أن المدرس هو العنصر الفاعل في هذه العملية.

فهو كما وصفه كومنيوس (Comenius) [1592-1670]، "يجب أن يقف فوق منصة بحيث يبقى الطلبة تحت مستوى ناظريه ولا يسمح لأحد منهم بعمل أي شيء سوى الإنصات والنظر إليه، وأن على المدرس أن ينشئهم على الفكرة القائلة بأن فم المدرس نبع يتدفق منه

[1]- محمد الدريج، التدريس الهادف، مرجع سابق، ص 40.

[2]- المرجع نفسه، ص 41.

[3]- سهيلة كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، مرجع سابق، ص 19.

سيل المعرفة، وأن واجب تلاميذه إذ ما رأوا هذا النبع يتدفق أن يصغوا إليه حتى لا يفوتهم شيء"[1].

د- التلميذ:

إن تأثير المتعلم في هذه المناهج سلبي ولا يحرك ساكنا في العملية التعليمية فهو غير مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة، بل هو متلف، يستمع ويحفظ ويتدرب، إذا المعلم هو من يطرح العنوان ثم القضية المدروسة ثم يقوم باستخلاص القاعدة والتلميذ يبقى عليه بعدها الحفظ والاستظهار أي أن وظيفته تقتصر على القيام بعمليتين:

- اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعا.
- استحضار المعرفة في حالة المساءلة[2].

هـ- طريقة التدريس:

إن الطريقة التعليمية السائدة في تلك المناهج التقليدية هي طريقة تعتمد على الطريقة الإلقائية كما تتميز باحترامها لمنطق المادة واكتساب المعارف النظرية والاهتمام بالتعلم الموسوعي غير المتخصص[3].

وكذلك اعتماد المعلمين طريقة التلقين بنقل المحتويات بجميع أشكالها إلى المتعلمين وفي الغاية في ذلك كم المعلومات المقدمة وحشو عقول التلاميذ بها وبالتالي سيتهم في العملية التعليمية[4].

---

[1]- محمد الدريج، التدريس الهادف، مرجع سابق، ص 42.

[2]- الأزهر معايير، رسالة ماجيستير، المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية مناهج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2015، صص 12، 13.

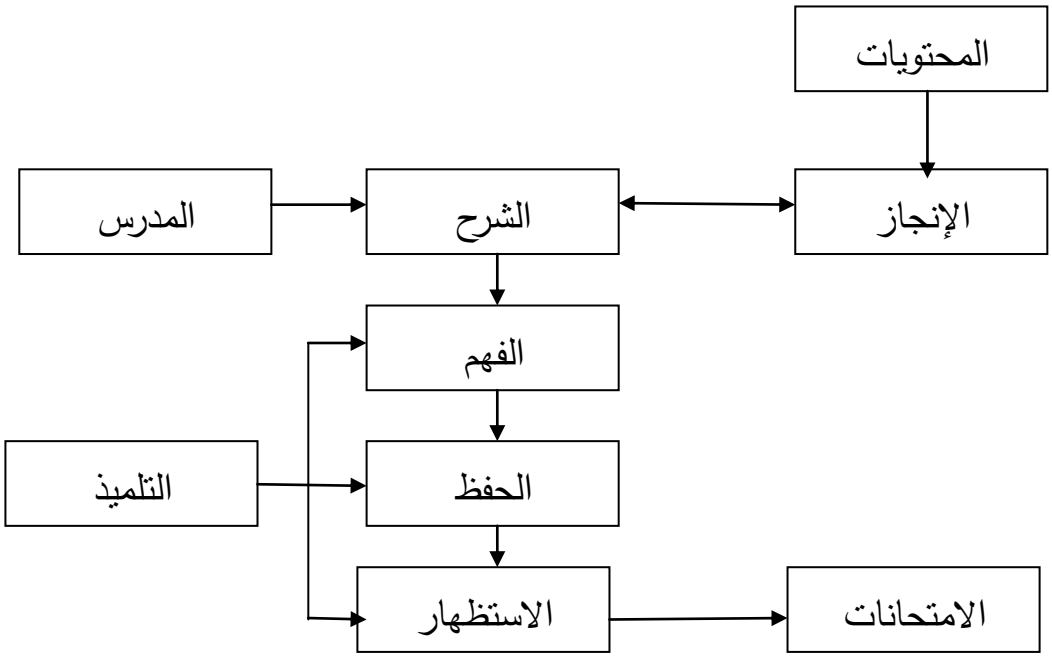
[3]- ينظر، إلهام خنفري، رسالة ماجيستير، مدى فاعلية الاختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، جامعة منتوري قسنطينة، 2008، ص 55.

[4]- ينظر، رمضان أرزيل محمد حسبونات، نمو استراتيجيات التعلم بمقاربة الكفاءات، ج1، دار الأمل للطباعة والنشر، 2002، ص 208.

كانت هذه أهم الخصائص التي ميزت المنهج التقليدي أي أن المقاربة بالمضامين ميزتها جملة من الخصائص إلا أن التعليم في هذه المناهج كان قاصرا على تحقيق نتائج منشودة للمتعلم.

وهذا المنهج يمكن أن نمثله في المخطط التالي:

وما يمكن ملاحظته من خلال هذا المخطط الذي يمثل أهم عناصر المنهاج التقليدي، رغبات الأهداف التربوية وما يمكن أن تلعبه من أدوار داخل العملية التعليمية، واعتبار الهدف الأساسي، وربما الوحيد الذي يطفي على النشاط التعليمي التعلمي هو الحفظ والاستظهار.



خطاطة بأهم عناصر النموذج التقليدي في التدريس[1]:

إلا أننا لا نعيب على هذه الفترة لأن الحاجة كانت ملحة في مرحلة خرجت فيها الجزائر من ظلم المستعمر وكان لابد من إعادة النظر في المنظومة التربوية وفي التعليم من حيث التطبيق والوسائل التقويمية بحيث تكون الأولوية لتشجيع الملكات المبدعة، وهذا لا يعني أن

[1]- محمد الدريج، التدريس الهادف، مرجع سابق، ص 39.

التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات بل اعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها.

1-2-المقاربة بالأهداف:

تمهيد:

إنما البيداغوجيا التي نقلت المدخل التعليمي من المضامين إلى الأهداف، فهي مقاربة تضع التعلم هدفا لها بدل التعليم والتركيز على نتائج المتعلم التي يجب أن تكون مجموعة من السلوكات المحددة مسبقا والقابلة للملاحظة والقياس، بعد أن كان التلميذ يتلقى ويقلد ويحفظ، أصبح يتعلم ويفهم ما تعلمه، ويجسده في سلوك تعليمي، لكنه لا يحوله إلى سلوك اجتماعي.

حيث لا يستطيع دمج المعارف والتعلم في المكتسبات وتوظيفها، رغم تحسن عملية تخطيط التدريس والتقويم، لعملي التلاميذ وسلوكاتهم، إلا أنها بقت تركز وتهتم بالمعارف فقط، لأن السلوكات المكتسبة لم تكن تتجاوز جدران القسم، وعندما يخرج التلميذ إلى المجتمع يترك كل مكتسباته في المؤسسة، لأنها لا تفيده في المجتمع[1].

1-2-1- مفهوم الهدف التربوي:

إن الهدف هو ما نريد تحقيقه أو الوصول إليه من أنماط سلوكية لدى التلميذ من خلال مروره. بمواقف تعليمية تعلمية معينة مخططة مسبقا ونجد أن جون ديوى (John Dewey) [1859-1952] يعبر عن الهدف بأنه يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى، أنه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف ما، في موقف معين بطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة[2].

وهذا يعني أن الهدف هو النتيجة النهائية لأي سلوك في مختلف جوانب الحياة.

---

[1]- قرارية/حرقاس وسيلة، رسالة دكتوراه، تقديم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، جامعة منتوري، قسنطينة 2010، صص 62، 63.

[2]- محمد شارف سرير، نورالدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط2، ت 1995، ص 11.

أما بلوم (Bloom) يقول في هذا الصدد "إنني أعني بالأهداف التربوية التحديد الواضح للطرق الرامية إلى تفسير سلوك التلاميذ، أي الوسائل التي بواسطتها تغير طريقتهم في التفكير وعواطفهم وأفعالهم"[1].

وبالنسبة للتعريف التركيبي الأكثر تردد في التعاريف الحديثة للأهداف هو أن "الهدف سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط بزواله كل من المدرس والمتمدرسين وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم"[2] أي أنه السلوك المستهدف لأن يكون موضع ملاحظة وضبط وقياس من طرف المدرس أو غيره ممن يشرف على العملية التعليمية.

1-2-2- تصنيف الأهداف التربوية:

إن تصنيف الأهداف التربوية لها أهمية، فإنما يمكن أن تساعد الأساتذة على تذليل الكثير من الصواب فهي توفر أرضية مشتركة للتواصل والتفاهم لمناقشة مختلف القضايا التي تواجه المدرسين، كما تساعدهم على أعادة توزيع الدروس وإنجازهم للحصص وتقويم النتائج بدقة عالية.

فتصنيف الأهداف التربوية هو تصنيف لمرامي النظام التعلمي بحد تعبير بلوم Bloom الذي يأمل أن يكون هذا التصنيف مفيدا للمدرسين والإداريين والمختصين الباحثين في المقررات والامتحانات وأن يستفيدوا منه حتى يصير عملهم ومعالجتهم لمختلف الأمور، أكثر دقة وضبطا[3].

كما أنه من واجب كل مدرس تجديد أهداف كل حصة بترجمتها إلى سلوك يمكن ملاحظة، وتصنيفه حسب انتمائه إلى أحد المجالات الثلاثة التالية:

---

[1]- محمد الدريج، التدريس الهادف، مرجع سابق، ص 55.

[2]- المرجع نفسه، ص 80.

[3]- المرجع نفسه، صص 96، 97 .

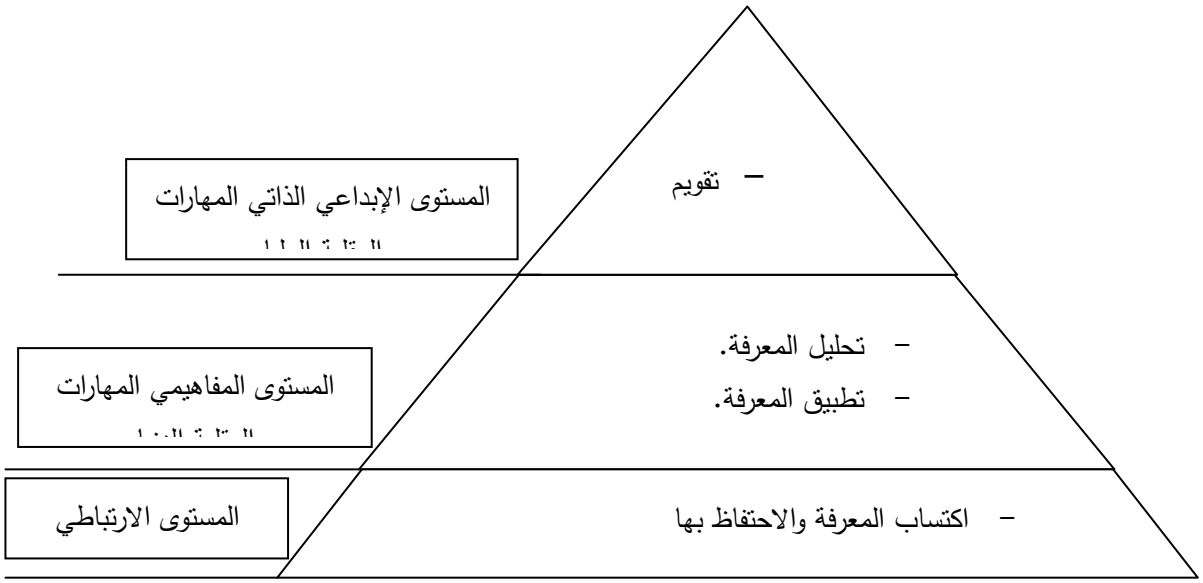
- المجال الوجداني: (Domaine Affectif): ويعني بتطور المواقف والاهتمامات والقيم والقدرة على التكيف.
- المجال الحسي الحركي: (Domaine Affectif): ويعني بتطور المواقف والاهتمامات والقيم والقدرة على التكيف.
- المجال الحسي الحركي: (Domaine Psych-mceteue): ويعني بالملكات الحسية والبراعات اليدوية، والمهارات الحركية عند التلاميذ.

إن خبراء التصنيف التربوي سعوا ألا يكون تصنيف الأهداف التربوية مجرد نسق منطقي فقط بل أن يكون وصفا حقيقيا لمراتب الأهداف التربوية[1].

أولا: تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي:

ويضم هذا المجال جميع أشكال النشاط الفكري لدى المتعلم، وخاصة العمليات العقلية، ويحتوي هذا المجال معظم الأهداف التي يسعى وراء تحقيقها المدرسون، في جميع أطوار التعليم والتكوين.

واشتمل تصنيف "بلومBloom" في المجال المعرفي على ستة مستويات رتبت ترتيبا هرميا كما هو موضح في الشكل الموالي[2]:



[1]- ينظر، محمد شارف سرير، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، مرجع سابق، صص 55، 57.

[2]- ينظر، توفيق مرعي، اسحاق الفرحان، المناهج التربوية، دار للنشر والتوزيع، (ب. ط)، ت 2009، صص 47، 48.

التركيب الهرمي للأهداف التربوية في المجال المعرفي.

وفيما يلي نحاول تقديم هذه المستويات التي تمثل المجال المعرفي:

أ- المعرفة:

وهي أول عملية ترتبط بالنشاط الذهني للمتعلم، وهي محددة في تصنيف بلوم وتعني "استدعاء، وتذكير الوقائع العامة والخاصة، أي مجرد التذكير، كأن يحضر المتعلم جزئيات المعلومات وكلياتها فسلوك الاستدعاء وتذكر الوقائع لا يتطلب إلا إبراز المواد المخزونة في الذاكرة وذلك عند تزويد المتعلم ببعض القرائن التي تسهل عليه عملية التذكير"[1].

وهذا يعني أن المعرفة تتجسد في تذكير المكتسبات القبلية من المعارف في مختلف المواد الدراسية، بعد تنظيمها في ذهنية وترتبها يقوم بانتقاء ما يحتاج إليه واستغلاله في شكل سلوكات عملية.

ب- الفهم:

يأتي في الرتبة الثانية تصاعديا، وهو من المستويات الهامة التي اعتبرتها التربية الحديثة عملية تنوط بها عملية التعلم.

وتعني في تصنيف بلوم "قدرة التلميذ على إدراك المعاني، والتصور الذهني للأفكار والمعارف التي يتلقاها، واستطاعته استعمال هذه المعارف دون أن ينسبها إلى سواها، من مواد فكرية أو نظرية"[2].

والفهم لا يتم عند استرجاع التلميذ للمعلومات والمعارف فقط، بل يعمل على فهم معناها الحقيقي بحيث يتمكن من استخدام هذه المعلومات وتوظيفها.

ج- التطبيق:

إن التطبيق يمثل الجانب العملي لتلك المعارف النظرية التي اكتسبها بحيث يستخدم التلميذ مهاراته، لمواجهة المواقف المختلفة والتغلب على حل المشكل الذي يعترضه وبالتالي

---

[1]- خير الدين هني، تقنيات التدريس، الجزائر، ط1، 2005، ص 231.

[2]- محمد شارف سرير، نورالدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، مرجع سابق، ص 60.

فإن التطبيق هو "عملية يقوم بها المتعلم تقتضي استخدام المجردات والكليات في مجالات وظروف موضوعية واقعية قد تكون مبادئ أو آراء أو نظريات فنية"[1].

د- التحليل:

إن التحليل هو العملية التي تجعل التلميذ، يوظف قدرة الفهم والاستيعاب في تحليل المعارف إلى أجزاء، تربطها علاقة منطقية أو معنوية، وهي عملية سهلة لا يبذل فيها التلميذ جهد كبير قياسا على المستويات السابقة، وهذا يعني أن التحليل "يتمثل في قدرة المتعلم على تفكيك أو تجزئة معلومات أو ظواهر أو أحداث إلى الأجزاء التي يتركب منها حتى تتجلى المعاني المعبر عنها"[2].

ذ- التركيب:

إن هذا المستوى يمثل عملية من العمليات العليا في النشاط الذهني، إذ يتصل بقدرة التلميذ على التأليف والإبداع، فيقوم بتركيب العناصر وتنظيمها لبناء وحدة معنوية كلية تربطها علاقات منطقية وموضوعية، أي أن هذا المستوى يشمل الأهداف التي لها علاقة بعملية جمع العناصر والأجزاء، في كل مؤتلف..." [3].

هـ- التقويم:

وهو "صياغة الأحكام على قيمة المادة، أو الطرق والوسائل المستعملة كما وكيفا، أو هما معا"[4].

أي أنه أرقى العمليات الذهنية على الإطلاق، تمكن هذه القدرة التلميذ من النقد والموازنة والمقارنة وهي من الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة الأهداف الإجرائية، ويتمكن التلميذ من هذه المهارة، إذا تمكن من تنمية مستويات المجال المعرفي التي سبق توضيحها.

ثانيا: المجال العاطفي أو الوجداني أو الانفعالي:

---

[1]- خير الدين هني، تقنيات التدريس، مرجع سابق، ص 233.

[2]- ينظر، محمد شارف سرير، نورالدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، مرجع سابق، ص 62.

[3]- المرجع نفسه، ص 63.

[4]- خير الدين هني، تقنيات التدريس، المرجع السابق، ص 236.

إن هذا المستوى يمثل الجانب العاطفي الذي ترتبط به مجموعة من الأهداف، تتعلق بالحالة العاطفية للمتعلم، ولهذا نجد التربية تؤكد على الاهتمام بهذا الجانب في تكوين شخصية المتعلم بدل من الاهتمام بحشو التلاميذ بمعلومات جاهزة بعيدة عن اهتماماته الشخصية وما يترتب على تحقيق هذه الأهداف الوجدانية، هو أنها تجعل المتعلم يمتلك القدرة على التكيف مع المواقف المختلفة، فتتكون لديه استجابات انفعالية تمكنه من الانسجام مع عمليات التعلم فيساعده ذلك على اكتساب المعرفة، وامتلاك القدرة على استثمارها فتظهر في شكل سلوكات[1].

وهذا يعني أنه جانب مهم له أثره في العملية التربوية عموما والتحصيل المعرفي خصوصا، وهو يتضمن خمسة مستويات كما يلي:

أ- التقبل:

إن التقبل يتحقق بالاهتمام الذي يقدمه المدرس للمتعلم وذلك باستثمار انتباهه، وذلك بضبطه واختيار موضوع الانتباه المتمثل في تحسيس المتعلم بوجود منبهات ومثيرات.

فهو يعني "تحسيس المتعلم وإثارة شعوره بوجود بعض المؤثرات والمنبهات والظواهر الانفعالية حتى يغدو مستعدا لتقبلها"[2].

ب- الاستجابة:

إنها خطوة ينتقل فيها التلميذ من مرحلة التلقي التي تعتمد على الاستماع وتركيز الانتباه نحو ما يعرض عليه، إلى المشاركة الفعلية في العملية التعليمية، بحيث "يتجاوز المتعلم حد الانتباه إلى الظاهرة أو المنبه أو المؤثر نفسه"[3].

ج- التقويم (إعطاء قيمة):

---

[1]- توفيق مرعي، اسحق الفرحان، المناهج التربوية، مرجع سابق، ص 50 بتصرف.

[2]- محمد شارف سرير، نورالدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، مرجع سابق، ص 69.

[3]- مرجع نفسه، ص 70.

في هذا المستوى يكون التلميذ قد اكتسب القدرة على إعطاء قيمة للأشياء ولهذا فإن لتقويم دوافع شخصية، وأخرى اجتماعية، وذلك من خلال تأثره بسلوكيات الآخرين"[1].

ومن الأفعال السلوكية التي يمارسها في هذا المستوى هو أن يصف أن يناقش.

د- التنظيم:

في هذا المستوى يتم بناء نظام القيم تدريجيا، ويبقى خاضعا للتفسير، وفيما يضم القيم الجديدة، والتي تشكل لديه نسقًا أو منظومة، ويتم تحديد العلاقات الموجودة بينها وكذلك تحديد القيم السائدة والأكثر عمقا[2].

ويقصد بهذا ما يواجهه التلميذ من تداخل بين القيم، وفي المفاهيم والعلاقات التي توجد بينها، فيرتبها وفق نسق أو منظومة قصد بناء نظام قيمي عام.

هـ- التميز بقية كلية أو نظام قيم:

يصل التلميذ في هذا المستوى إلى انتقاء قيمة أو مجموعة من القيم ليعتمدها في سلوكه، بحيث تصبح سمة تميزه عن الآخرين، وتطبع اتجاهاته، وبهذا "تكون القيم قد أتلفت وأصبحت عند الفرد نظاما داخليا"[3].

ثالثا: المجال الحس حركي:

يتميز هذا المجال بالمهارات الحركية المختلفة للجسم وكذلك المهارات اللفظية والغير اللفظية، ولا يتمكن التلميذ من تنمية هذه المهارات من غير الاعتماد على المكتسبات المعرفية التي تزوده بأساليب العمل وتقنياته، فإن هذا المجال يعتمد كلية على المجالين المعرفي والعاطفي لتنمية مختلف المهارات[4].

ويتضمن هذا المجال مستويات كثيرة إلا أننا نذكر بعضها فقط، والتي تتمثل فيما يلي:

أ- الإدراك:

---

[1]- خير الدين هني، تقنيات التدريس، مرجع سابق، ص 241.

[2]- المرجع نفسه، ص 241.

[3]- محمد شارف سرير، نورالدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيات التقويم، مرجع سابق، ص 71.

[4]- بتصرف، محمد شارف سرير، نورالدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، مرجع نفسه، صص 77، 80.

وهو أن يعتني باستعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي النشاط الحركي ومن الأفعال السلوكية التي يمثلها الإدراك هي أن يكتشف وأن يربط والتي يقوم بها المتعلم.

ب- الميل:

ويتمثل هذا المستوى في استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل، كأن يكون الميل عقلي أو جسدي أو عاطفي، ومن الأفعال السلوكية التي يمكن أن توظف لصياغة الأهداف الإجرائية، أن يشرح، أن يبرهن[1].

ج- الاستجابة الموجهة:

إن هذا المستوى يتميز بالتقليد مثل إعادة التلميذ لمهارات معينة قام بها المدرس، ومن الأمثلة على الأفعال السلوكية التي تمثل هذه الاستجابة أن يجمع، أن يربط.

د- التكيف:

إن هذا المستوى يهتم بالمهارات المتطورة بدرجة جيدة، بحيث يستطيع المتعلم تعديل أنماط الحركية ويكيفها، ومن الأفعال السلوكية لهذا المستوى تتمثل فيما يلي: أن يتكيف، أن يعيد تنظيم شيء ما[2].

1-2-3-مستويات الأهداف التربوية:

إنه من خصائص المناهج التعليمية الفاعلة أن تكون لها أهداف واضحة، فهي الموجة الأساس لهذا العمل الذي يسعى لتغيير سلوك الناشئة نحو الأفضل، فالأهداف تحتل أهمية كبرى في العملية التربوية، ووضوحها هو أحد الضمانات الأساسية لتوجيه عملية التعليم والتعلم بطريقة علمية وعملية وإنسانية، إلا أننا نجد أن الباحثين يختلفون في تحديد هذه المستويات من حيث التسمية والتقسيم فقط، ونحاول هنا الحديث على هذا نميز الذي يتمثل في مستويين اثنين من الأهداف التربوية:

- مستوى عام: يشمل الغايات والمرامي، والأهداف العامة.

---

[1]- ينظر، خير الدين هني، تقنيات التدريس، مرجع سابق، صص 242، 243.

[2]- المرجع نفسه، ص 244.

- مستوى خاص: يشمل: الأهداف الخاصة، والإجرائية[1].

أولا: مستوى عام:

أ- الغايات:

وهي عبارات تتسم بالتجريد والمثالية والتعقيد بعيدة المدى غير محددة من حيث مدة تطبيقها وتتصف بالعمومية، وقد يستغرق تحقيها مرحلة دراسية أو أكثر، كما أنها تتصف بصعوبة القياس والملاحظة ومثال ذلك:

- إعداد المواطن الصالح: وهذا الإعداد يتطلب وجود عناصر يسعى أي نظام تعليمي تربوي لتحقيقها لأفراده[2].

ب- المرامي:

إنما تمثل الجانب التطبيقي لما حددته العنايات وهي أقل شمولية من العنايات، وهي بهذا تعني وضع تنظيم للسلم التعليمي وتحديد أهداف كل مرحلة تعليمية أي أنها "أقل عمومية وأكثر وضوحا من الغايات تظهر على مستوى التسيير التربوي، أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية وتترجم عادة في مخططات عمل وبرامج ومقررات تحدد ملمح التلميذ"[3].

ج- الأهداف العامة:

إن الأهداف العامة تحدد صياغات ترمي لإحداث تغيرات داخلية في المتعلم، وبهذا يعتبر الهدف العام هو الصورة الكلية للعمل والفكر والإحساس، وفي هذا "يعتبر **كيطيل** الأهداف العامة أهدافا موقوفة على التعلم المدرسي، في حين يعتبرها **رونتوى** أهدافا بعيدة

[1]- محمد شارف سرير، نورالدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، مرجع سابق، صص 13، 14، (بتصرف).

[2]- إبراهيم أحمد غنيم، الصافي يوسف شحاتة الجهمي، الكفايات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية، دار الكتب والوثائق القومية القاهرة، ط1، ت 2008، ص 54.

[3]- داود درويش حلس، محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، (ب. ط)، (ب. ت)، مرجع سابق، ص 51.

المدى ومشتركة بين التربية المدرسية والتربية غير المدرسية"[1]وهي بهذه الصورة يصعب التحقيق منها مباشرة، فهي أهداف تعليمية غير مباشرة بحيث تتضمن سلوكا خفيا لدى المتعلم.

ثانيا: المستوى الخاص:

أ- الأهداف الخاصة:

إذا كانت الأهداف العامة لا تتحقق إلا بمقرر أو جزء منه خلال فترة تكوينية محددة، قد تكون سنة أو فصلا، فإن الأهداف الخاصة على درجة عالية من التحديد يتحكم فيها المدرس والتي تظهر في نهاية درس معين أو جزء من موضوع قد ينجز في حصة أو أكثر، في هذا الصدد يقول محمد الدريج: "فهي الأهداف المصاغة بعبارات واضحة محددة تعبر عن السلوك المراد تحقيقه عند التلميذ، وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي سيملكها في نهاية التعليم"[2].

وما يمكن أن نستقيه مما سبق عنه الحديث للأهداف الخاصة، أنها وصف لسلوكات التلميذ والتي ستظهر بعد نهاية درس معين، فهي أهداف قريبة المدى على عكس الأهداف الخاصة بعيدة المدى وغير قابلة للملاحظة.

ب- الأهداف الإجرائية:

وهي أخر سلسلة للأهداف التربوية التي سبق ذكرها فهي ترتبط بالسلوك الذي يؤديه المتعلم في نشاط معين يكون قابلا للملاحظة والقياس في نهاية درس معين، أي صياغة لعبارات دقيقة ومركزة وغير قابلة للتأويل بحيث يعرفها بلوم Bloom "بأنها صياغة دقيقة للتغييرات السلوكية المتوقعة، المرتبطة بمجال محتوى محدد"[3].

أهمية الأهداف في المجال التعليمي:

---

[1]- محمد الدريج، التدريس الهادف، مرجع سابق، ص 226.

[2]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مرجع سابق، ص 42.

[3]- خير الدين مهني، تقنيات التدريس، مرجع سابق، ص 212.

تتضح أهمية الأهداف التعليمية من خلال تحقيقها للفوائد وهذه الأخيرة تتمثل فيما يلي:

- تعتبر كديلي للمعلم في عملية التدريس.
- تسهيل عملية التعلم، حيث يعرف التلميذ بدقة ما هو المطلوب منه.
- تساعد على صياغة الأهداف صياغة واضحة في العملية تعليمية تعلمية.
- تجزئ الأهداف التعليمية التعلمية إلى أبسط مكوناتها وهو ما يجعلها واضحة، ويمكن تقديمها بفعالية ونشاط[1].

أما بالنسبة إلى هذه المقاربة فإنما البيداغوجية التي عرفت رواجا كبيرا في السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي، والتي اهتمت بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت الذات العارفة والعقل الذي يعد جوهر هذا النتاج، ولم تمنح المتعلم الحرية الكافية لتوظيف مهاراته وقدراته، وبقى من صلاحية المعلم تسطير الأهداف التي يذعن لها المتعلم دون نقاش.

2- المقاربة بالكفاءات:

تمهيد:

تعد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية حديثا في المنظومة التربوية الجزائرية، والتي جاءت بعد المقاربة بالأهداف، وعلى أساس

[1]- المرجع نفسه، ص 214.

المقاربة بالكفاءات تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2003م/2004، وذلك لمسايرة مختلف التطورات الحاصلة في جميع الميادين، وتعود أصول هذه المقاربة إلى المذهب النفعي في التربية والى المدرسة البنائية في علم النفس ,حيث يرى دعاة المذهب النفعي في التربية وعلى رأسهم العالم الأمريكي (جون ديوي) الذي ابتكر طريقة المشروع وحل المشكلات في التعليم، وأن قيمة المعرفة تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع وهي من مبادئ بيداغوجية الكفاءات.

أما مبادئ التعليم ضمن بيداغوجية الكفاءات تعود إلى المدرسة البنائية والتي من أعلامها الطبيب والمربي (جون بياجية)، حيث أكد على سيطرة النمو على المسار التعليمي التعلمي.

فالتعليم في ظل هذه المقاربة لم يعد مجرد تلقين معارف ومفاهيم بل أصبح إجراء يهدف إلى جعل الفعل التربوي منتوج، ومن خلال اعتبار المتعلم جوهرا وطرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يتعلم، لا ما يجب أن يتعلم وهو بهذا مدبر للعملية التعليمية التعلمية ومسيرا بنفسه وموجه لها الوجه المطلوب[1].

ومع هذا كله فان هذه المقاربة لم تقلل من شأن المعلم الذي مازال عنصرا مهما في تجسيد الأهداف التربوية وعاملا مساعدا على بناء التلميذ بناءا ذاتيا وتزويده بالمنهج البيداغوجي الضروري للتعامل مع المضامين وأنشطة الفعل التعليمي بفاعليه وفهم، وموجهه ومرشده التوجيه القيم والإرشاد السديد عندما نعجزه إمكانياته المحددة[2].

2-1 أنواع الكفاءات ومستوياتها: نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعدد أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها.

أ- الكفاءات المعرفية:

[1]- واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، صص30، 31 بتصرف.

[2]- نصيرة رداف، متطلبات التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، صص 462، 463، بتصرف

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلي امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، واستخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

ب- كفاءات الأداء:

وتشمل على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، كما أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب[1].

ج- كفاءات النتائج أو الإنجاز:

إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، وأما امتلاك الكفاءات الآنية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر تدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين، ولذلك يفترض محلا أن المعلم صاحب كفاءة إذا امتلك القدرة على إحداث تغيرات في سلوك المتعلم[2].

مستويات الكفاءة:

إنما ليست ثابتة ولا متفق عليها في مجال التربية والتعليم، لأنها تتركب من المهارات ولا يمكن للمتعلم أن يمتلك الكفاءة، إلا إذا امتلك المهارات المكونة والمشكلة لها، وذلك عن طريق الممارسة الفعلية ،لأن من أهم مميزاتها أنها ختامية، ويرى البعض أن لها ثلاثة مستويات هي:

الكفاءة القاعدية:

[1]- محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، الرباط، 2007، (د.ط)، ص 99

[2]- بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات, Pdf created with pdf qctory protialver sion www.pdfactory.com ص10.

وتعني مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعلة المتعلم أم ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعليمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبني عليه التعلم[1].

الكفاءة المرحلية:

وهي تعبر عن الكفاية المقصودة والمحققة لمرحلة تعليمية، فمن خلال كفايات المرحلية مثلا آلية التواصل (إلقاء كلمة، إبداء رأي، علاقات تواصلية مع الزملاء عن طريق الحوار...) ويطلق عليها الكفاية الوسطى، لأنها تتوسط بين القاعدية والكفاية الختامية، وتتجسد من خلال الوضعية المستهدفة.

الكفاءة الختامية:

وتعبر عن الكفاية المحققة والمقصودة خلال سنة دراسية أو لمرحلة كاملة من التعليم تحدث في وضعيات إدماجية حيث يصبح المتعلم متمكنا من المادة التعليمية.

و بشكل مختصر فإن الأهداف التعليمية تكون في نهاية الحصة، والكفاية القاعدية تكون في نهاية الوحدة التعليمية (المحور)، والكفاية الختامية تكون في نهاية السنة الدراسية الدراسية، وأما الكفاية الختامية المندمجة فتكون في المرحلة[2].

وما يمكن أن نستخلصه هو أن هناك من لا يميز بين أنواع الكفاءات ومستوياتها إلا أنها في مضمونها لا يختلف عليها فهي كلها تركز على المتعلم ودوره وفق هذه المقاربة الجديدة.

2-2- مبادئ المقاربة بالكفاءات: وتقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ و هي:

أ- **الاجمالية: (GIIBALITE)**

[1]- عسعوس محمد، مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، (دت)، (دط)، ص 113.

[2]- ينظر، محمد الصالح مثروبي، مدخل إلى التمدرس بالكفاءات، مرجع سابق، صص 55، 56.

وتعني تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة نظرة عامة، مقاربة شاملة).

ويسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة، التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالية.

ب- البناء: (Sonstraction)

أي تفصيل المكتسبات القبلية، وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف. كما يعود أصل هذا المبدأ إلي المدرسة البنائية حيث يتعلق الأمر بعودة المتعلم إلي المعلومات السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة، وحفظها في ذاكرته الطويلة.

ج- التناوب: (Aliternahce)

ويسمح هذا المبدأ بالاستقبال من الكفاءات، والكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة، إليها الشامل (الكفاءة – الإجراء المكونات الشامل الكفاءة) [1].

د- التطبيق: (Application)

بمعني التعليم بالتصرف، وهذا المبدأ يسمح بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تصرف على أنها القدرة على التصرف، يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

هـ- التكرار: (Intérution)

أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية، التي تكون في علاقة مع الكفاءة، أمام نفس المستويات.

و- الإدماج: (Intégraction)

[1]- واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، (د. ط)، 2006، صص 10،12.

بمعنى ربط العناصر المدروسة الى بعضها البعض، لأن إنما الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات وذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة[1].

ز- الترابط: (Cehérence)

يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم. ويسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ، بالربط بين أنشطة التعليم والتعلم وكذلك أنشطة التقويم، التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

ي- التدرج:

وهذا يعني أن المدرسي عندما يحدد مجموعة من الكفاءات التي ستجعل المتعلم يكتسبها في فترة معينة انطلاقا من مضامين معينة، وفي إطار وضعيات إشكالية معينة، يقوم بترتيبها من البسيطة إلى المعقدة[2].

2-3 مكانة التعلم والمتعلم والمعلم في المقارنة بالكفاءات:

إن بيداغوجيا الكفاءات تتضمن نوعية حديثة من التعليم والتعلم، وتعمل من أجل تحقيق تحولات أساسية في العملية التعلمية تعليمية فهي تسعى إلي الانتقال من التركيز على تعلم المعارف إلي التركيز على تعلم حسن التفكير وحسن الفعل وهذه التحولات تقتضي من كل طرف تربوي آخذ موقفه والقيام بأدواره كما تتصورها هذه المقاربة[3] وتتمثل الأطراف. **التربوية المشاركة فيما يلي:**

أ- مكانة التعلم:

---

[1]- واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، صص 10، 12.

[2]- رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، دار الأمل، الجزائر ط2، 2002، ص20.

[3]- ينظر، محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الأدبية، مرجع سابق، ص22.

يبني تعلم التلاميذ في بيداغوجيا الكفاءات على الوضعية المشكلة وإعداد المشاريع، التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيش كما قلنا سابقا، ويسخروا فيها كسبانهم المعرفية والمنهجية، وأن يربطونها بواقعهم وحياتهم في جوانب الجسيمة، النفسية بواقعهم وحياتهم في جوانب الجسمية، النفسية، والاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، وبهذا فالتعلم يعبر عن نشاط بطور به التلميذ خبرته باستمرار ونستطيع التعبير عن حصول التعلم إذا أصبح بإمكان التلميذ القيام بنشاط معرفي أو مهاري، لم يكن بإمكانه القيام به من قبل[1]. وتسمح المقاربة بالكفاءات عموما بتحقيق ما يلي:

- **إعطاء معني التعلم:** تحدد عملية تنمية الكفاءات الإطار المستقبلي لتعلم التلاميذ، والربط بينه وبين وضعيات لها معنى بالنسبة إليهم، وأن يكون لتعلمهم هدف، وبذلك لا تكون المعارف والمعلومات التي يكتسبها التلاميذ نظرية فقط، بل يستغلونها حاضرا ومستقبلا.
- **بناء التعليم المستقبلي:** إن الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التلاميذ وفي وضعيات ذات معنى سوف يمكن تجاوز الإطار المدرسي ويسمح باستثمار هذه المكتسبات سنة تلوى الأخرى ومرحلة بعد أخرى لتكون في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.
- **جعل التعليم أكثر نجاعة:** تضمن المقارنة بالكفاءات أحسن حفظ المكتسبات لاعتمادها أسلوب حل المشكلات وإنما قدرات المتعلمين كلما واجهوا وضعيات جديدة، صعبة ومتنوعة[2].

ب- مكانة المتعلم:

تفترض المقاربة بالكفاءات تبني نماذج تعليمية تضع التلاميذ في مركز فعل التعلم، لذا ينبغي أن يكون تعلم المتعلم سيرورة نشطة لها تأثيرات عديدة داخل القسم وخارجه، وهذا

[1]- ينظر، محمد الصالح الحشروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، صص 16، 17.

[2]- محمد الصالح الحشروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، مع سابق، ص33، بتصرف.

يستدعي لاقتناعنا بالدور الأساسي الذي ينبغي أن يقوم به التلميذ أو المتعلم، وفيما يلي بعض الجوانب المتعلقة بأدوار المتعلم من حيث المساهمة في تفصيل نشاط التعلم وبناء الكفاءات[1].

- **المشاركة:** لا يمكن بناء كفاءات سوى بوضع التلميذ أمام مواجهة حوافز حقيقية في إطار انجاز مشروع أو حل مشكلة ولذا على المتعلم المشاركة بأكبر دور في المهام والأنشطة.
- **التعاون:** المقاربة بالكفاءات تدعو إلى اشتراك فوج من التلاميذ كل حسب مؤهلاته وقدراته، وبذلك يتم تنسيق مهام بعضهم مع مهام الآخرين.
- **المسؤولية:** إن بيداغوجيا الكفاءات تعتمد على مواجهة المشاكل في الحياة الواقعية ومعالجتها[2].

ج- مكانة المعلم:

إن الاستراتيجيات البيداغوجية المعتمدة من قبل الأساتذة تأثير عميق في الكيفية التي يتناول بها التلاميذ طريقة تعلم، لذا ينبغي أن يكون للأستاذ سلوك إيجابي نحو تعديل سلوك المتعلم وهذا نجده عند الأستاذ الكفء أي انه يمتلك كفاءات ولذا على الأستاذ أن يعتمد طرائق بيداغوجية وتعلمية تتمركز حول المتعلم أكثر مما تتمركز حول المضامين وأن يضع نفسه دائما في منطق تعلمي أو تكويني بدلا من منطق تعليمي أو تلقيني، وينبغي كذلك على الأستاذ أن يخطط ويختار وينظر نشاطات القسم بإعطاء الأولوية للوضعيات التي لها دلالة بالنسبة للتلاميذ والمحفز، لهم حتى تثير اهتمامهم ورغبتهم[3].

---

[1]- محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، مرجع سابق، ص36.

[2]- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، دار قصر الكتاب، البليدة، (د. ط)، 2004، ص23.

[3]- ينظر، طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، مرجع سابق، ص25.

2-4 دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

إن الوضعيات التعليمية التعلمية التي يواجهها المتعلم في القسم هي محاكاة للواقع بصورة مصغرة تتكرر للتغلب على مشكلات حياته منتظرة بعد حياة التمدرس فالإنسان يولد مزود بقدرات واستعدادات وعلى المدرس أن يعمل على تنميتها وتطويرها لتصل بها إلى غاياتها، ولهذا ينبغي أن تركز المناهج الدراسية على الفرد وأن تعتبر المعرفة وسيلة لا غاية وأن تستجيب لمتطلبات المجتمع[1].

ولهذا تعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيا التي تبنتها وزارة التربية الوطنية وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة، ومن الدواعي التي كانت وراء بناء هذه المقاربة ما يلي:

1-التدهور المستمر لمستوى التلاميذ ونتائجهم بسبب الربط بين المدرسة والمادة التعليمية على حساب المتعلم والوظيفة[2].

فالمتعلم يجد نفسه مجبرا على تخزين المعارف بكميات كبيرة من غير علم لأي المواقف تصلح، وهذا يعني أن المتعلم لم يكتسب كفاءات لعجزه على تحويل المعارف وتوظيفها خارج سياقها الأصلي في وضعية ما من وضعيات الحياة.

2-المناهج الحديثة جاءت كرد فعل على المناهج القديمة المثقلة بالمعارف غير الضرورية للحياة، وهي التي تركز على المعلم كركن أساسي في سيرورة التعليم، وتهمل بذلك المتعلم على عكس المناهج الحديثة التي تتمحور أساسا حول التعلم وتركز بشكل خاص على المتعلم[3].

3- تفعيل مختلف المحتويات والمواد في المدرسة والحياة إذا أن حفظ مفاهيم وإجراءات تذكرها على المدى القصير ضروريان، لكن غير كافيين لأن المشاكل التي يتعرض لها المتعلم ليست من الشكل: أحسب، استظهر بل هي وضعيات إشكالية ملموسة

---

[1]- ينظر، خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص63.

[2]- عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات الى الجزائر، (د، ط)، (د، ت)، ص 92.

[3]- ينظر، عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، صص 93، 94.

ومترابطة يتطلب حلها توظيف وتجنيد عدة مفاهيم وقدرات ومهارات، يكون المتعلم قد اكتسبها وتدرب عليها وينبغي له أن يوظفها في حل المشاكل التي تكون قد اعترضته.

4- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف تطبيقات المادة العلمية[1].

وخلاصة القول أنه بعد مرور مدة طويلة على تطبيق المقاربة بالأهداف، لوحظ أن هذه البيداغوجية لم تأتي ثمارها يانعة كما كان متوقعا، فأصبح من ضروري تفسير المناهج حتي تتماشي والتطور التكنولوجي الهائل الذي اكتسح العالم.

وحتى لا تبقي الجزائر بعيدة على ما يحدث في العالم كان لابد من التفكير في مقاربة جديدة لتطوير وتجويد العملية التعليمية لتعلميه من أجل رفع المردود التربوي ودفع المتعلمين الى ولوج عالم الاكتشاف والبحث والتحليل والتعليل واكتساب المهارات والكفايات التي تؤهلهم لذلك فتنت الجزائر من أجل تحقيق ذلك جاءت المقاربة بالكفاءات كأساس لبناء مناهج تعليمية جديدة تأخذ بعين الاعتبار تكوين الفرد الكفء الذي يعتمد عليه في رفع التحدي وبناء وطن الغد من أساتذة و تلاميذ.

3- تعلم النحو العربي وفق المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

إن تعليم قواعد النحو يحتل مكانة بارزة ومميزة، وليس أدل على ذلك من أن ابن خلدون رأى أن علم اللسان يرتكز على أربعة أركان هي: اللغة النحو والبيان والأدب وأن المقدم الأهم منها هو النحو، إذ به تعين أصول المقاصد بالدلالة فيميز الفاعل من المفعول، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصل الإفادة، وقد أيد تشومسكي رأي ابن خلدون إذ بين أن أهمية النحو في اللغة العربية كأهمية القلب بالنسبة للإنسان، ودون النحو تصبح اللغة حشدا من الألفاظ لا يربط بينها رابط أو يحكمها وجود.

[1]- مختار مراح، مقاربة الكفاءات، مرجع سابق، صص3، 4.

ويستهدف تدريس النحو العربي تحقيق الضبط اللغوي في التعبيرين الشفوي والكتابي، ولا يعتبر النحو غاية في ذاته، بل هو وسيلة لتحقيق الهدف السابق ولهذا فإن أخطأ غالبية المعلمين في مراحل التعليم عندما بعدوا به عن هدفه الأساسي وجعلوه غاية تطلب لذاتها.

ولكي يتحقق الهدف الأساسي للقواعد، لابد من الاعتماد على مجموعة من الأسس الموضوعية كاحتياجات الطلاب اللغوية، وتدريسها باستخدام مجموعة من الطرق التدريسية الحديثة التي تتيح مشاركة الطلاب فيما يتعلمون[1].

3-1 مفهوم النحو:

لغة:

النحو لغة هو من الفعل "نحا" حيث جاء في لسان العرب لابن منظور "في مادة (ن. ح، ا) نحا الشيء، ينحاه وينحوه إذا حرفه ومنه سمي النحو لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الأعراب"[2].

وجاء في معجم مقاييس اللغة: مادة (نحو) "نحو النون، الحاء والواو كلمة تدل على قصد، ونحوت نحوه ولذلك سمي نحو الكلام، لأنه يقصد أصول الكلام"[3].

---

[1]- محمد عويس القرني إبراهيم، تطوير تأليف محتوى كتب النحو العربي التعليمي وطرق تدريسه في مراحل التعليم العام, رؤية تربوية تحليلية معاصرة، صص 144، 145.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، تح عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، ج1، بيروت، لبنان، ط1، 2003، مادة (ن. ج، و)، ص 360.

[3]- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح عبد السلام محمد هارون، دار الجبل، بيروت، ط1، 1991م، مادة (ن. ح. و)، 403/5.

اصطلاحا:

لقد تعددت تعريفات النحو من قبل علمائه وجاء في ذلك:

ويعرفه ابن جني في كتابه الخصائص بأنه: "هو انتحاء سمة كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير، والإضافة والنهي وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطقها، وإن لم يكن منهم وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها"[1].

أما التعريف الذي يقدمه المحدثون, أمثال محمود سليمان ياقوت بأنه :"وقد كان القدماء في الفاظ النحو العربية وعلم العربية ثلاث مصطلحات مترادفة أطلقها القدماء في حديثهم عن أول من وضع النحو، وعن نشأة النحو وهي تدل في الوقت نفسه على الدراسة النحوية أيضا"[2].

فالنحو هو عماد اللغة والعلوم اللسانية، ولا يمكن لأي علم من هذه العلوم الاستغناء عنه، لأن النحو فيها بمثابة الملح في الطعام، ولهذا اعتبر وسيلة أساسية لحفظ الكلام مع صحة النطق به، ومن ثمة فهي تساعد على تقويم ألسنة الطلبة وتعصمها من اللحن والخطاء كما تعينهم على دقة التعبير السليم.

وما تجدر الإشارة إليه "هو أن الطلاب في مراحلهم الأساسية الأولى يجدون صعوبة في اكتساب هذه القواعد وبالتالي ينحرفون ويعرضون عن دراسة اللغة العرفية بجميع فروعها"[3].

ومن هذا المنطلق يعمل مدرسها بشتى الأنواع والوسائل، لتسهيل مادته ومحاولة استلهامهم وجلبهم وتيسير هذه القواعد مع "التركيز على النماذج المتصلة بحياتهم،

---

[1]- ابن جني، الخصائص، تح عبد الحسين فتلي، ط3، بيروت، 1988، ج1، ص 35.

[2]- محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث النحوي، دار المعرفة لجامعية للنشر والتوزيع , (د. ط)، 2003م، صص 18، 19.

[3]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار عالم الكتب الحديثة، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص 150.

واهتماماتهم وميولهم كما يعمل جاهدا على عرض المادة النحوية والصرفية بصورة مبسطة وميسرة، مع ترك الوجوه الأعرابية المتداخلة"[1].

أي أن تدريس القواعد النحوية والصرفية كان مجرد وسيلة يستعان بها الطالب أو المتعلم في وضعيات تعليمية وليست غاية في حد ذاتها حيث "تدرس على أساس أنها وسيلة وليست غاية ولذلك ينبغي أن لا ندرس منها إلا القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض أن النظر إلى النشاط من منظور علمي تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات"[2].

وإجمالا لما سبق ذكره يمكن القول أن أهمية القواعد النحوية تتجلى في التعبير السليم والدقيق، باستخدام تراكيب ومفردات معبرة ودقيقة وموحية عما يجول في الخواطر من أفكار ومشاعر وأحاسيس، وإذا كانت هذه الفائدة المرجوة من القواعد، يجدر بنا أن نعرف أهم الطرق التي يتم من خلالها اكتساب هذه القواعد مع كيفية تطبيقها والاستفادة منها.

2-3 أسباب تيسير النحو العربي عند المحدثين:

لقد جاءت فكرة تيسير النحو رغبة في الحد أو التقليل من التعقيد وصعوبة تعليم وتعلم قواعد النحو في العصر الحديث، بل أصبح راجيا يفرضه الواقع الراهن، وهو تشعب المادة وتعقيدها نتيجة الانحطاط في فهمها وفي طرق تقديمها، وتدعم ذلك بالأصوات التي تدعو إلى تيسير النحو العربي وتخليصه مما علق به من غبار قرون الجهل وتعقيدات النحاة المتأخرين، أضف إلى هذا المناهج الاستشراقية التي تأثر بها بعض العلماء ممن درسوا الفكر العربي، وأرادوا أن يطبقوا المناهج الغربية على الدراسات اللغوية العربية عملهم هذا بتأليف كتب ميسرة في النحو.

[1]- طه علي حسين، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مرجع نفسه، ص 151.

[2]- حمر الرأس عماد الدين، يمينة بن مالك، رسالة ماستر، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، كتاب السنة الأولى ثانوي نموذجا، جامعة منتوري قسنطينة، 2011، ص 68.

كما واعترف كثير من النحويين واللغويين العرب بأن النظم التعليمية العربية فشلت فشلا رهيبا في تدريس اللغة العربية ونحوها، وقد دفع هذا الواقع التعليمي للنحو بعض اللغويين إلى التفكير بجدية في إعادة النظر في النحو العربي وربما صياغته صياغة جديدة[1].

ومن البديهي أن نورد تعريفا إجرائيا لتيسير النحو إذ "هو تكييف النحو والصرف مع المقاييس التي تقتضيها التربية الحديثة عن طريق تبسيط الصورة التي تعرض فيها القواعد على المتعلمين, فعلى هذا ينحصر التيسير في كيفية تعليم النحو لا في النحو ذاته"[2].

ومن هذا المنطلق تحددت وجهة الدراسات النحوية الحديثة التي دفعت نخبة من علماء اللغة العربية إلى تأسيس المجامع اللغوية للنظر في قضايا اللغة العربية وخدمتها، ولعل قضية النحو من القضايا التي أقلقت فئة من العلماء.

فكان من بين المحدثين من أبدى جهودا في محاولة التيسير سواء كانت هذه الجهود فردية أو مجتمعة نجد إبراهيم مصطفى في كتابه "إحياء النحو" ومشكلته مع الإعراب، وكذلك ابن مضاء القرطبي في كتابه "الرد على النحاة" وكذلك تمام حسان في كتابه "اللغة العربية معناها ومبناها" والذي متضمن في نظرية القرائن، والغاية التي أراد تمام أن يصل إليها تمثلت في عنصر سماه القرائن، التي تغني عن العامل الذي غاب على النحاة القدامى حصره في قرينة لفظية واحدة. وهي العلامة الأعرابية وهذه الأخيرة بدورها لا تظهر في جميع الكلمات فهناك الإعراب المحلي والتقديري وبالمقابل التفت إلى قضية مهمة جدا وهي أن العامل النحوي كان قاصرا عن تفسير الظواهر النحوية والعلاقات السياقية على عكس نظرية القرائن التي تهتم بالحركة الظاهرة وغير الظاهرة[3]، كما سيطرت فكرة تيسير اللغة

---

[1]- عبد الكريم بن محمد، رسالة ماجيستير، تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي، جامعة الجزائر، مرجع سابق، ص 26، بتصرف.

[2]- ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، تح شوقي ضيف، دار المعارف، ط2، القاعدة، 1982، ص 81.

[3]- صالح بلعيد، اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، صص 91، 92.

نفسها على اهتمام مجمعي القاهرة منذ تاريخ تأسيسه وفي مقدمة ذلك تيسير الصرف والنحو، ومن بين الاقتراحات التي عينتها اللجنة في تيسير القواعد هي:

1-الاستغناء عن الإعراب التقديري والمحلي.

2-عدم التمييز بين ما هو معرب بعملات أصلية وعلامات فرعية، بل كل واحد من العلامات أصل في موضعه.

3-أن يكون لكل حركة لقب واحد في الإعراب وفي البناء وأن يكتفي بألقاب البناء فيقال محمد مضموم ومفتوح ومكسور لا مرفوع ومنصوب ومجرور.

4-تسمية الجزأين الأساسيين للجملة بالموضوع والمحمول لأنه أوجز، ولأنه لا يكلفنا اصطلاحا جديدا.

5-كل ما يذكر في الجملة غير الموضوع والمحمول يسمى تكملة وحكمها أنها مفتوحة أبد إلا إذا كانت في محل مضاف إليه أو مسبوقة بحرف إضافة.

6-تجيء التكملة لبيان الزمان أو المكان ولبيان العلة، ولتأكيد الفعل، ولبيان نوعه، ولبيان مفعول ولبيان الحالة أو النوع وبهذا نظمت اللجنة كثيرا من الأبواب كالمفاعيل والحال والتمييز تحت اسم واحد وهو التكملة[1].

7-إلغاء تقدير الضمير المستتر في مثل زيد قام. أما في الرجلان قاما والرجال قاموا. فتكون ألف الأثنين و واو الجماعة لمجرد دلالة على العدد والمطابقة بين الموضوع والمحمول من هذه الجهة.

8-الاستغناء عن تقدير متعلق بالجار والمجرور عندما يكون المتعلق كونا عاما. [2]

3-3 طرائق تدريس النحو العربي:

[1]- ياسين أبو الهيجان، مظاهر التجديد النحوي لدى مجتمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984، عالم الكتب الحديثة، وجدار للكتاب العالمي، الأردن، 2008، ص 224.

[2]- المرجع نفسه، ص 225.

إن طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، فهي ترتبط بنجاح التعليم إلى حد كبير وتستطيع الطريقة الجيدة أن تعالج الكثير من ضعف المنهج وضعف المتعلم وصعوبة الكتاب المدرسي، أي أنها حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج إذ يتوقف نجاحها على إخراج المنهج إلى حيز التنفيذ[1].

ومن البديهي أن يوجد اختلاف بين ما هو قديم وما هو حديث، فالطرائق التقليدية تتناسب مع الخلفيات والثقافات السيكولوجية والابستمولوجية، فكانت طرائق بسيطة ببساطة فكر ذلك العصر، أما في العصر الحديث فلابد من طرائق تتماشى مع هذا العصر، ومن هنا نرى أن طرائق التدريس تنقسم إلى طرائق تقليدية وحديثة.

الطرائق التقليدية:

لقد كانت طرائق فاشلة في تدريس النحو العربي، وتصدى لها الواقع بالانتقادات والرفض ومن بين هذه الطرائق ما يلي:

أ- الطريقة القياسية:

وهذه الطريقة من أقدم الطرق في التدريس، ويكون الاعتماد فيها على المعلم، إذ يعتبر العنصر الإيجابي في عملية التدريس ويتم ذلك عن طريق المحاضرة، أو الإلقاء فهي "من أقدم الطرق في تدريس القواعد النحوية والصرفية والقياس هو انتقال الفكر من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص، ومن المقدمات إلى النتائج فهي تبدأ بتقديم القاعدة النحوية ومن ثمة توضيحها ببعض الأمثلة المحددة والمباشرة من قبل المعلم وبعدها يأتي التطبيق فتعزز وترسخ القواعد في أذهان التلاميذ بتطبيقها على حالات مماثلة"[2]. فهي إذن تبدأ بالأشياء المجردة والتي تتمثل في ذكر القاعدة وبعدها محاولة استنتاج واستخراج النتائج

[1]- ينظر، طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 88.

[2]- ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة، ط2، 2007، ص 111.

الموجودة في الأمثلة المعطاة، وفي الأخير يعزز الفهم عن طريق تمرين وعموما تقتصر على أربعة خطوات رئيسة وهي "التمهيد، عرض القاعدة، تفصيل القاعدة ثم التطبيق"[1].

ومن مزايا هذه الطريقة أنها سهلة وسريعة لأنها تتيح للمعلم التحكم في المنهاج المقرر وتوزيعه على مدار العام بسهولة ويسر[2].

كما أن الطلاب بموجبها يتحصلون على عادات التفكير الجيدة لديهم، وهذا ما يؤدي إلى اكتساب القواعد النحوية عن طريق الحفظ "لأن الحفظ هو سبيلها الوحيد، فحفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها"[3].

لكن ما يعاب على هذه النظرية هو اقتصارها على الحفظ دون الفهم كما أنها تعمل على كسل العقلي، فالمتعلم على أساسها يسمى جامعا وناقلا في مرحلة ثم مفرغا في حالة الاختبارات، فهي تشغل عقل التلميذ عن التفكير والابتكار وتصبح المعلومات عرضة للنسيان والزوال، لأن المعلومة إذا لم يتوصل إليها عن طريق التفكير غالبا ما تزول أو تكون صعبة الاستذكار، أي أن "هذه الطريقة لا تستخدم الآن في مدارسنا وذلك لعدم جدواها عمليا حيث أنها تساعد في تكوين السلوك اللغوي الصحيح"[4].

أ- الطريقة الاستقرائية:

هذه الطريقة الأكثر إعمالا للفكر من الطريقة القياسية، حيث إنها تعتمد على المعلومات السابقة لدى المتعلم والبناء عليها، فإن هذا يعني أن "الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع

---

[1]- المرجع نفسه، ص 183.

[2]- المرجع نفسه، ص 112، بتصرف.

[3]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 182.

[4]- ينظر، ظبية السعيد السلفي، حسن شحاتة، تدريس النحو العربي في ضمن الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002م، ص 66.

أجزائها"[1]. فهو إذن عكس القياس، الذي ينتقل الفكر فيه من الحقائق الجزئية وصولا به إلى الحقائق الكلية عن طريق الاستنباط والاستنتاج.

وهذه الطريقة ظهرت مع ظهور الثورة العلمية في أوربا فهي طريقة "تعود جذورها إلى الفيلسوف الألماني "فريديرك هاربات" في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ومفادها أن الطفل يتعلم حقائق جديدة في ضوء خبراته السابقة، ويرتب الدرس خلالها إلى عدة نقاط وهي: المقدمة، العرض، الربط، القاعدة أو الاستنباط، تطبيق" [2].

والمتأمل في هذه الطريقة يرى أنها أكثر منهجية من الطريقة السابقة، فهي لا تقدم القاعدة مباشرة دون فهم ودون مراعاة للتركيب.

إن من أهم مزايا هذه الطريقة أنها تعتمد على المعلومات السابقة الجزئية للوصول إلى المعلومات الجديدة الكلية فإن ما يميزها هو وجود تفاعل وحركية بين المعلم والتلاميذ لاعتمادها على أسلوب الحوار والمناقشة عند تحليل الأمثلة، دون أن ننسى مختلف العمليات العقلية من التفكير وتخيل وذكاء، تتضافر في استنباط القاعدة[3].

أما المأخذ التي تؤخذ عليها هي أنها قليلة السرعة في إيصال المعارف إلى أذهان التلاميذ مقارنة بالطريقة القياسية، إضافة إلى قلة الأمثلة "حيث يكتفي المدرس بمثالين أو ثلاثة، وغالبا ما تكون متقطعة مبتورة من موضوعات مختلفة فتكون غير قادرة على تحقيق غاية تعبيرية في نفس التلاميذ ولا تثير فيهم شوقا اليها ولا إلى القاعدة التي سيدرسونها"[4].

الطرائق الحديثة في إطار المقاربة بالكفاءات:

---

[1]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، مرجع سابق، ص 88.

[2]- ينظر، راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، مرجع سابق، ص 112.

[3]- ينظر، حمار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في الجامعة. جامعة بجاية نموذجا، جامعة مولودي معمري تيزي وزو، منشورات، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2011م، ص 125.

[4]- ينظر، راتب قاسم عاشور، فؤاد الحوامد، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، مرجع سابق، ص 115.

إن الطرائق الحديثة المعتمدة في تدريس النحو العربي كثيرة، إلا أننا نقتصر الحديث على أهم الطرائق وهي (طريقة النص المتكامل وطريقة الوظيفة والطرائق النشطة) المعمول بهم أكثر في التدريس وفق منهاج المقاربة بالكفاءات وهذه الطرائق جاءت باستراتيجيات كان لها دور في تحسين تدريس مادة النحو العربي وهي كما يلي:

أ- طريقة النص المتكامل:

ظهرت هذه الطريقة بظهور موجة الدعوة إلى تيسير النحو العربي، والتي تعتمد على اختيار النصوص المتكاملة كمنطلق في تعليم القواعد النحوية، أي أنها الطريقة المعمول بها في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، التي تتخذ من المقاربة النصية أساسا لها، وبهذا فإن "النص يشكل محور الفعل التربوي لنشاطات اللغة العربية حيث ينطلق منه أثناء التحليل ويصل إليه عند الانتهاء"[1]. وهذا يعني أن جميع فروع اللغة العربية تدرس وفق صورة متكاملة وموحدة.

ومن مزايا هذه الطريقة أنها "تمزج القواعد باللغة نفسها، وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتظهر قيمته في فهم التراكيب، وتجعله وسيلة لأهداف أكبر، وهي الفهم والموازنة والتذكير المنطقي المرتب، زيادة على أنها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنحو، وتجعل من تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد لتمزج بذلك بين العواطف والعقل، وإن مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدي بطبيعة الحال إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصه الإعرابية، وهي آخر تدريب على القراءة السليمة وفهم المعاني وتوسيع دائرة معارف الطلبة وتدربهم على الاستنباط"[2] وهذا يعني أنها طريقة تجمع بين مختلف المهارات اللغوية، الفهم والقراءة والتعبير الشفوي ومن ثم يمكن أن يتم المزج بين الشكل اللغوي والوظيفة اللغوية مزجا طبيعيا من شأنه أن يساعد المتعلم على التعبير عن نفسه بسهولة وعفوية مقبولتين مما يسهل عملية الفهم والترسيخ الأساليب

[1]- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مجدلاوي للنشر والتوزيع، (د. ط)، 1999، ص 61.

[2]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، مرجع سابق، صص 224، 225.

والأنماط اللغوية ترسيخا مقرونا بخصائص اللغوية أي أنها الطريقة المثلى في تعليم القواعد، لأنها تعتمد على الاستعمال اللغوي الصحيح للغة في مجالاتها الحيوية كافة وفي سائر أحوالها في مجرى الاستعمال الواقعي[1].

ويشترط بعض التربويين أن يعتمد النص المطروح على معايير علمية وتربوية محددة منها:

1-أن يكون نصا متكاملا، يشتمل على الأساليب المتصلة بالدرس.

2-أن تدرس القواعد النحوية في هذه الطريقة على شكل ظواهر لغوية.

3-أن يكون النص بمستوى لغوي في متناول فهم المتعلمين ويلائم مستواهم العقلي والنفسي.

4-أن يرتبط بحياتهم ودائرة اهتمامهم، ويلبي حاجاتهم اللغوية، وينسجم مع خبراتهم السابقة.

5-أن يعتمد على التنويع في النصوص (سردية، حوارية وحجاجية...) [2]

كما فيما يخص خطوات عدة الطريقة فهي تتمثل فيما يلي:

- قراءة النص قراءة جيدة.
- مناقشة المعنى العام للنص.
- الانطلاق في استخراج الأمثلة (عن طريق أسئلة موجهة).
- مناقشة الأمثلة والبنى اللغوية المراد دراستها.
- استخراج القاعدة النحوية، الإتيان بأمثلة مشابهة.
- إجراء تطبيقات وتدريبات ترسيخية شاملة[3].

---

[1]- ينظر، محمود أحمد السيد، تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس، 1987، المنظمات العربية للتربية والثقافة والعلوم، ص 31.

[2]- ينظر، عبد الكريم بن محمد، رسالة ماجيستير، تعليمة النحو في مرحلة التعليم الثانوي العام السنة الأولى نموذجا، دراسة تحليلية تقويمية، جامعة الجزائر، 2005، ص 52.

[3]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د. ط)، (د. ت)، ص 238.

وهذا الأمر لفت انتباهي من خلال الدراسة الميدانية فإن جل الأساتذة يشتكون من هذه الظاهرة أي عدم توفر هذه المعايير بشكل جيد في النصوص الخاصة بتدريس مادة القواعد، وذلك لأن الذي كتب النص لم يهدف إلى مراعاة غاية لغوية معينة أو معالجة موضوع نحوي معين.

وخلاصة القول أنه ينبغي اتباع هذه الطريقة الجيدة في التدريس للمادة النحو العربي والتي تعتمد على النصوص ومناقشتها واستخلاص الأمثلة والموازنة والاستنباط والتطبيق، مع مراعاة السهولة والعناية بالفهم، والبعد عن التفصيلات، والتدرج في التدريس من السهل إلى الصعب، والاختصار على المشهور من الأبواب الرفع والنصب والجر والجزم وبناء الجملة الإسمية والفعلية والمكملات الشائعة الاستعمال.

ب- الطريقة الوظيفية:

ظهرت الوظيفة حديثا مع الثورة التي خاضها فردناند دوسوسير، ومن هذا المنطلق كان الظهور لما يسمى بالوظيفة في تعليم النحو أو النحو الوظيفي، وهذه الطريقة ترى أنه لا فائدة من تعلم القواعد إن لم يستعملها المتعلم في حياته أي أن النحو لابد أن يدرس من الجانب الوظيفي الذي يحتاج إليه المتعلم[1].

وهذا يعني أن هذه الطريقة اعتمدت على توظيف مكتسبات التلميذ في مواجهة وضعيات مشكلة، وبذلك فإن الفعل البيداغوجي قد تحول تحولا جذريا يعتمد على مقاربة منهجية ديناميكية وخاصيتها الإدماج في تفعيل النشاطات التعليمية المختلفة بحيث يتلاءم فيها الفعل التربوي بمضامينه العلمية الثقافية مع التغيرات المحلية والإقليمية والعالمية ...ليكون تلميذ ايجابي التفكير والفعل وعلى دراية بما يجري في واقع حياته متفتحا على بيئته ليقوم بدوره

[1]- حمار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي، مرجع سابق، ص 127، بتصرف.

كمواطن فاعل قادرا على حل المشكلات التي تواجهه، وبهذا فقد تحول التعليم إلى ورشة استثمارية كبرى[1].

ومن مبادئ هذا الاتجاه الوظيفي اهتمامه بواقع المتعلم، حيث يبدأ بالمحسوس ليصل إلى التجريد ويعتمد جانب التدرج، فالمتعلم إذا قربنا له الصورة بالمحسوس ثم انتقلنا إلى المجرد يكون مستوعبا أكثر في حالة ما إذا رميناه وسط المجردات.

كما أن من مبادئ هذه الطريقة أيضا أنها تبدأ بالفهم وأدراك المعنى ليعرف الطالب ما يقوم به، وهذا ما يتطلب منه التخطيط والتنظيم وربط المعلومات فيما بينها.

كما أنها تحفز الطالب على الكشف والتحليل والتفكير بأنواعه وحل المشكلات وتنقله من السهل إلى الصعب حتى يتمكن من اكتشاف قدراته، ومنه يأتي له ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية وهذا يأتي من خلال الممارسة[2].

وما تجدر الإشارة إليه هو أنه هناك طرائق أخرى جاءت بها مناهج المقاربة بالكفاءات كان لها دور في المساعدة على تفعيل نشاط طريقة النص المتكامل والطريقة الوظيفية وهي ما يسمى بالطرائق النشطة وهذه الأخيرة كان لها دور كبير في حل إشكالية تعليم مادة النحو العربي.

ج-الطرائق النشطة:

لم تعد النظرة لتعليم اليوم تركز على المعرفة وإنما على الوسائل المؤدية إليها وإلى تطويرها واستغلالها في حياة المتعلم.

ولذا ينبغي أن يكون التعلم مثقفا ومحفزا وفعالا في آن واحد فتغير بهذا دور كل من المدرس والمتعلم في العملية التعليمية، حيث أصبح المدرس مصمما للنشاطات التعليمية المثيرة لفكر المتعلم بالدرجة الأولى ومن بين هذه الطرائق النشطة لدينا:

---

[1]- يوسف الصميلي، اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقها، دار المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، بيروت، (د. ط)، (د. ت)، صص 128، 129.

[2]- ينظر، حمار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي، مرجع سابق، صص 127، 128.

1-طريقة حل المشكلات:

ويقصد بوضعية المشكلة أو الوضعية الإدماجية كل وضعية تعليمية تعليمة, تتضمن صعوبات، لا يمتلك المتعلم حلولا جاهزة لها، الشيء الذي يجعله يشعر بالحيرة والحاجة إلى بذل جهود وتعبئة موارده المعرفية من أجل إيجاد الحلول المناسبة[1].

وتعد هذه الطريقة من أهم الطرق التي تساهم في تنمية وتطوير قدرات المتعلمين، على التفكير البناء والبحث العلمي، فهي تضع المتعلم في وضعية مشكلة ولهذا فهي "تستمد من الحياة اليومية والأحداث التي يواجهها المتعلم مما يستدعي منه تجنيد وإدماج مكتسباته وتوظيفها توظيفا سليما من أجل إيجاد حل للمشكلة التي تعترضه سواء في ميدان الدراسة أو في حياته اليومية [2].

فهي طريقة ناجعة في حالة توفير كافة شروط تطبيقها، لأنها تمكن المتعلمين من التحصيل الدراسي، والتعلم الذاتي والجماعي، كما تمكنه من الضبط الذاتي الذي يندرج ضمن بيداغوجيا الإدماج والكفايات[3].

2- طريقة المشروع:

وهي طريقة تقوم على المشروع الذي يمثل عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العملية وتحت إشراف المعلم ويكون هادفا ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية[4].

فهي تفترض وجود مشاكل عملية من الحياة نضعها أمام الطفل، ويشرع في حلها بطريقة عملية علمية، أما التعلم فيأتي عرضا في أثناء حل هذه المشكلة.

---

[1]- خليل إبراهيم شبر، وآخرون أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، (د. ط)، 2005، ص 169، بتصرف.

[2]- عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، دار السيرة، عمان، ط1، ت 2005، ص 125.

[3]- خليل إبراهيم شبر، وآخرون، أساسيات التدريس، مرجع سابق، ص 170.

[4]- المرجع نفسه، ص 181.

ودخول بيداغوجيا المشروع إلى تعليم اللغة العربية لم يكن عرضا، وإنما تندرج ضمن منظور إضفاء الفاعلية على المادة، وتحفيز المتعلم، لتحمل ما ينتظره في الحياة بصفته راشدا وفاعلا في مجتمعه، إذن فمن خلال تدرب المتعلم على إنشاء مشاريع صغيرة وإنجازها يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقلا[1].

ومن غايات هذه الطريقة كذلك أنها نجعل المتعلم ينظر إلى التعلم ككل واحد وتحطم الحواجز بين المواد الدراسية أو النشاطات، وتعرف التلميذ بما يحيط به، وقد تجعله في وضعية عمل وإنتاج[2].

وخلاصة القول أننا من خلال عرضنا وتحليلنا لبعض الطرائق الحديثة، لاحظنا وجود سلسلة من التغيرات الإيجابية جاءت بها المقاربة بالكفاءات حيث جعلت النص المصدر الأساس لنشاط قواعد النحو العربي وغيره من النشاطات الأخرى، وهذا ليتمكن المتعلم من فهم النص واستيعابه هذا من جهة , ولربط أمثلة الدراسة بمصادرها والاستفادة منها من جهة أخرى.

[1]- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، ط2، القاهرة، 1993، ص 106.

[2]- رشيدة آيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص 22، بتصرف

الفصل التطبيقي

الدراسة الميدانية

* تمهيد:

1- الدراسة الميدانية

2- مجالات الدراسة الميدانية

3- وسيلة البحث

4- الكتاب المدرسي

5- كيفية تقديم نشاط النحو

6- عرض برنامج وطريقة توزيعه

7- أهمية الدراسة

8- الأساليب الإحصائية

9- تحليل وتفسير الاستبيانات

10- نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

لقد تأثر ميدان التربية والتعليم بالتطور الحاصل في العلوم والتكنولوجية، ووسائل الاتصال، مما جعل الباحثين في ميدان التعليم يبحثون عن أطر جديدة للتعلم تواكب مستجدات التطور العلمي والاجتماعي فأخذ "يستفيد من حاصل النتائج المذهلة التي أحدثتها الثورة العلمية، والانفجار البيولوجي في تكنولوجيا التعليم ووسائله و طرائقه، وأساليب تقويمه خصوصا وأن التعليم كان مقيدا بأشكال كلاسيكية للتربية حيث كان الاهتمام ينصرف إلى الجانب الشكلي من التربية والتعليم، فكان التركيز يقع على التحصيل النظري للمعرفة وهو أسلوب يجعل المتعلم يفتقر إلى الكفاءات الوظيفية عندما يتوجه إلى الحياة العملية، وهذا العجز يدل على أن التعليم لم يكن يقدم حلولا فعالة تستجيب لرغبات المتعلمين وحاجاتهم الوظيفية والاجتماعية والاقتصادية.[1]

ولهذا خصصنا هذا الجانب التطبيقي للإطلاع على ثمرة ومحصول هذه المقاربة الجديدة في ميدان التعليم، وأجريت هذه الدراسة لتركيز على دور المقاربة بالكفاءات في تعليم مادة النحو العربي على وجه الخصوص، ومعرفة مدى فاعليتها في ميدان التربوي، و كذلك معرفة تفاعل المعلمين وتقيدهم.

[1]– خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص44 بتصرف.

بهذه الطريقة الجديدة خلال عملية التدريس، وكذلك بالنسبة للمتعلم الحامل للمعرفة كيفية تكيفه معها و ممارستها واستثمارها في حياته.

ومن هنا فإن السؤال الذي يفرض نفسه في هذا الفصل التطبيقي هو: ما التغير الذي طرأ على طريقة تعليم مادة النحو العربي بعد ممارسة المقاربة بالكفاءات، وهل وجد المعلم والمتعلم صعوبة في التعامل معها.

وقد أثرت أن أتناول بالدرس المرحلة المتوسطة، والسنة الرابعة متوسط، وذلك لأسباب منها:

-لأن مرحلة المتوسطة تعد مرحلة انتقالية هامة جدا في حياة التلميذ سواء من حيث التفكير وتقنياته أو من حيث حاجته للغة للتعبير عن حاجاته كون التلميذ في هذه المرحلة دخل مرحلة المراهقة، وهذا يتطلب اندماجه في أسلوب تعليمي جديد يختلف عن المرحلة الابتدائية من حيث موضوعات التعليم، ومن حيث أسلوب تناول هذه الموضوعات. [1]

كما أنها مرحلة هامة جدا في تعليم القواعد سواء من حيث التكامل أو من حيث عمق الدراسة، فمباحث النحو تعطي فيها بصورة مفصلة، على عكس المرحلة الموالية بالنسبة إليه وهي المرحلة الثانوية تعطي فيها دروس النحو بصورة متشبعة، كما أن المرحلة المتوسطة تتميز بتنوع موضوعات القواعد (صرفية، نحوية) بصورة تبتعد عن التشعب

هذه أهم الأسباب التي دفعتني لاختيار هذه المرحلة وقد اعتمدت في هذا البحث على توزيع استمارات استبيان على مجموعة الأساتذة اللغة العربية المختصين بالطور المتوسط والموزعون على تسع متوسطات المتواجدة في ثلاث مناطق مختلفة وهي:

[1]– محمد أحمد السيد: الاستعمالات اللغوية النحوية في التعبير، دراسة ميدانية، ص10.

دائرة عين الملح، دائرة بوسعادة، بلدية ولاية المسيلة

- بالنسبة لدائرة عين ملح:

1- متوسطة: "العقيد عميروش" توجد بحي المجاهد خليلي بشير

2- متوسطة: "سقاي محمد" توجد بحي رأس العين القديمة

- بالنسبة لدائرة بوسعادة:

1- متوسطة: "الشهيد سبع الميلود" توجد بحي سيدي سليمان

2- متوسطة: "طارق بن زياد" توجد بحي النصر

- أما بالنسبة إلى بلدية ولاية المسيلة:

1- متوسطة: "مي زيادة" توجد بحي وعواع المداني (المسيلة)

2- متوسطة: "زروقي السعيد" توجد بحي 500 مسكن (المسيلة)

3- متوسطة: "أبي علي حسن بن رشيق"، توجد بحي البدر" (ولاية المسيلة)

4- متوسطة: "أول نوفمبر 1954": توجد بحي وعواع المداني (المسيلة)

5- متوسطة: "العقيد الحواس" توجد بحي 600 مسكن (المسيلة)

وهدفي من هذا التربص هو الإطلاع على واقع تعليم مادة النحو العربي

1- الدراسة الميدانية:

تعد الدراسة الميدانية من المراحل الأساسية التي يمر بها البحث العلمي، فهي تساعد الباحث على صياغة إشكالية البحث صياغة علمية دقيقة مما تؤهله إلى وضع خطته، وفيما يستعين بأدوات ووسائل تمكنه من وضع فرضيات للقياس وتفسير المفاهيم المتعلقة بالظاهرة، فأي موضوع بحث ومهما كان نوعه يحتاج إلى استخدام هذه التقنيات.

وحتى أتمكن من كشف الغموض عن الجانب النظري لبحثي هذا المتواضع قمت باستغلال التربص الميداني في المؤسسات، حيث عاينت واقع تدريس مادة النحو العربي في المتوسطات التي سبق وأن ذكرتها في التمهيد.

ومن خلال استبياني لآراء الأساتذة بإعداد استمارات تضم مجموعة من الأسئلة والتي بدورها تساعدني على الكشف عن المعلومات التي بصدد البحث عنها، وبعد جمع المعلومات ومعالجتها بالأسلوب الإحصائي، تمت جدولتها والتعليق عليها وتفسيريها، ومن ثم مناقشتها بالاعتماد على ما سبق في الفصل النظري.

2- مجالات الدراسة الميدانية:

2-1 المجال الجغرافي والزماني:

أجريت هذه الدراسة بثلاث مناطق مختلفة فاخترت دائرة عين الملح ودائرة بوسعادة وبلدية ولاية المسيلة التي سبق ذكرها، حيث قمت بتوزيع ثمانية وأربعين استبيانا وتم استرجاع استبيان أي أن عدد الاستبيانات غير مكتمل بالكامل.

أما بالنسبة إلى المجال الزمني و الذي يقصد به الفترة التي يتطلبها إجراء البحث ككل، وقد تم تحديد المدة الزمنية من خلال الفترة الممتدة من شهر فيفري إلى شهر أفريل، وذلك من خلال السنة الجامعية 2017-2018 و هي فترة غير كافية لضيق الوقت خاصة وأنها فترة إجراء وتصحيح الاختبارات.

2-2 المجال البشري:

بعد تحديد المجالين الجغرافي والزمني للدراسة توجهت إلى تحديد المجال البشري ويتمثل أساسا في العناصر الممثلة لوحدات العينة والمجتمع الذي تم دراسته، بحيث قدر عدد الأساتذة للغة العربية في المتوسطات بثمانية وأربعين أستاذ، وكانت عينة الدراسة على الشكل التالي:

- عشر أساتذة بدائرة عين ملح.
- عشر أساتذة بدائرة بوسعادة.
- وثمانية وعشرون أستاذ ببلدية ولاية المسيلة.

3- وسيلة البحث:

تتمثل وسيلة البحث التي تم الاستعانة بها في الاستمارة وهي من الوسائل الناجحة لجمع البيانات وذلك لسهولة تحقيقها وقلة تكاليفها، وأهم عنصر فيها هو السؤال، حيث طرحت جملة من التساؤلات بغية معرفة دور المقاربة الجديدة في تحسين مستوى قواعد النحو العربي ومدى تفاعل المتعلم معها خلال الحصة، وتضمنت هذه الاستمارة ثلاثة وعشرون سؤالا ولقد وزعت هذه الأسئلة على ثمانية بنود كالتالي:

- **البند الأول:** ويضم خمسة أسئلة تتعلق هذه الأخيرة بالبيانات الشخصية للأساتذة بحيث فحواها يهدف إلى معرفة الملامح العامة للمستجوبين، وتضم هذه الأسئلة الجنس، الشهادة المتحصل عليها، الصفة، مكان العمل، الأقدمية في العمل.

- **البند الثاني:** ويضم السؤال السادس الذي يهدف إلى معرفة عدد التلاميذ داخل القسم.

- **البند الثالث:** يحوى السؤال السابع والثامن اللذان يهدفان إلى معرفة مدى تفاعل الأساتذة مع المقاربة بالكفاءات.

- **البند الرابع:** ويضم مجموعة من الأسئلة تبدأ بالسؤال التاسع وتنتهي بالسؤال الخامس عشر وتهدف هذه الأسئلة إلى توضيح العلاقة بين المقاربة الجديدة (المقاربة بالكفاءات) وطريقة تدريس مادة النحو العربي؛ من حيث الحد من صعوبة

النحو وتحسين المستوى النحو من خلالها، وكذلك الطرق المعتمد في تطبيقها.

- **البند الخامس:** وفيه سؤالان السادس عشر والسابع عشر و لهما علاقة بالمتعلم وتكيفه مع هذه المقاربة الجديدة، وما ردود أفعاله خلالها، وهل قدمت له جديد يفيده في مواجهة مشاكل الحياة التي يصطدم بها.

- **البند السادس:** ويضم السؤال الثامن عشر والذي يهدف إلى الكشف عن المقررة في منهاج السنة الرابعة متوسط، وهل هي مناسبة للظواهر اللغوية المقرر في هذا المنهاج، وهل يتقيد بها الأستاذ.

- **البند السابع:** ويشمل السؤال العشرين والواحد والعشرين، بحيث يسعى كل منهما إلى التأكد من الحجم الساعي لتدريس مادة النحو بأنه كاف أو يحتاج إلى تعديل في المنهاج المقرر من حيث عدد الدروس المقررة أو من حيث الزمن بإضافة حصة أو أكثر في أسبوع، أو استغلال حصة الاستدراك والاعتماد عليها وإلغائها من التوقيت.

- **البند الثامن:** ويتضمن السؤال الثاني والعشرين والثالث والعشرين وبواسطة هذين السؤالين نتعرف على أسباب نفور التلاميذ من مادة النحو العربي وعلاقة النحو بالأنشطة اللغوية الأخرى.

4- الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي أداة أساسية من منظور هذه المقاربة الجديدة، فهي لم تعد تتضمن مجرد محتويات مواد على المتعلم استيعابها بالذاكرة، أو تمارين يقوم بحلها بطرق متشابهة وإنما أصبح لهذه الأداة وظائف أخرى مختلفة ومتكاملة تساهم في إدماج الكفاءات ذات وظائف هي:

أ- وظائف ذات صلة بالمتعلم أي:

- تبليغ سلسلة من المعلومات.

- تطوير القدرات والكفاءات واكتساب طرائق ومواقف تقاليد العمل والحياة.

- تدعيم المكتسبات بواسطة التمارين.

– تقييم المكتسبات والتأكد من مدى تحكم المتعلم فيها، وتشخيص الصعوبات التي تعترضها واقتراح مسالك للتعديل.

ب– وظائف ما بين الحياة اليومية والمهنية:

– يساعد على إدماج المعارف، ليتمكن المتعلم من استعمال مكتسباته في وضعيات مختلفة قد يواجهها خلال التعلم أو خارج إطار المدرسة.

– يشكل مرجعية للمتعلم، وبالتالي موارد معلوماتية يعود إليها عند الحاجة. [1]

وقد قسم متن كتاب القراءة للسنة الرابعة متوسط إلى أربع و عشرين وحدة، وكل وحدة تضم ثلاث نصوص حيث تحتوى الوحدة على مجموعة من الأنشطة اللغوية: القراءة، المطالعة الموجهة، التعبير الكتابي، أما بالنسبة إلى التوزيع الزمني لهذه الأنشطة فإن الحجم الساعي المخصص لتدريسها موزع على خمس ساعات أسبوعيا على النحو الآتي[2]:

السنة الرابعة متوسط	التوقيت / أسبوع / النشاط
قراءة مشروحة و دراسة نص	1سا
الظواهر اللغوية	1سا
مطالعة موجهة	1سا
تعبير كتابي	1سا
أعمال موجهة	1سا

بالإضافة إلى ذلك، نجد أن كل من هذه النصوص المقدمة تحتوى على رسم ملون يوحي إلى العنوان النص ومضمونه مما يثير انتباه المتعلم وتشوقه لمعرفة أحداث النص حيث نجد أن المعلم يقدم هذه الأنشطة وفق ترتيب منطقي يراعي فيه التنسيق والانسجام بين

[1]– المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17، صص18–19.

[2]– وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية، الجزائر، جوان 2013، ص7.

القراءة وظواهر اللغوية والتعبير، بحيث ينتقل من نشاط إلى أخر دون أحداث أي قطيعة في تعليمات التلميذ.

وكذلك يراعي المتعلم مدى تقدم تلاميذه والفروق الفردية بينهم، فيكيف تعليمه وفقا لإرساء الكفاءات المسطرة.

أما نشاط الإدماج فيكون في أخر الأسبوع حتى يتسنى للمتعلم أن يوظف المعارف والمهارات التي إكتسبها أثناء هذه الفترة، وأن يقيم فيها تقييما شاملا. [1]

5- كيفية تقديم نشاط النحو:

يتبنى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط المقاربة النصية في عملية تعليم نشاط النحو، حيث يتطلب استنباط القاعدة من النص المقرر في حصة القراءة الذي يفترض أن المتعلم تدرب على قراءته

بطريقة جيدة وتفهم معانيه و أدرك مبناه، قبل أن يتحول إلى لغته يقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغها. [2]

ولهذا يستمد النموذج النص من محيطه الطبيعي ويسلط عليه الضوء بدعوة المتعلم إلى فحصه واستنباط القاعدة منه، ونظرا إلى أن النص المقدم مهما كان لا يمكنه أن يتوافر على كل الحالات النحوية ولذا يستعين بنماذج مستقلة، وهذه المزاوجة بين نص القراءة والجمل ضرورية لتغطية كل جوانب القاعدة النحوية. [3]

[1]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم المتوسط، الديوان الوطني، للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2013، ص23.

[2]- وزارة التربية الوطنية، مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مرجع السابق، ص26، بتصرف.

[3]- وزارة التربية الوطنية، رشيدة أيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية، للسنة الرابعة متوسط، ص40.

5-1 عناصر إعداد خطة درس القواعد النحوية

يمكن للمعلم في تدريس نشاط القواعد أن يعتمد على المراحل الآتية:

أ- الإطار العام للدرس: ويحدد فيه الفرع: إن كان نحوا أو صرفا

ب- عنوان الدرس: الموضوع المقدم (عنوان النشاط)

ج- أهداف الدرس: حيث يتضمن المجال المعرفي أهدافا تشتق من القاعدة ومن النص أي من السند، والمجال الوجداني تشتق أهدافه من محتوى النص المقدم

أما المجال المهاري فيركز على اكتساب التلاميذ القدرة على القراءة أو الكلام وفقا للقاعدة المدروسة.

مثال:

- الفئة المستهدفة: السنة الرابعة متوسط.
- النشاط: قواعد النحوية.
- الموضوع: تقديم المبتدأ وجوبا و جوازا.
- الكفاءات المستهدفة.

- معرفة مواطن تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا والقدرة على استخراجه من النصوص المختلفة.

- القدرة على توظيف المبتدأ في الحالتين (وجوبا و جوازا).

- كتابة النصوص المختلفة.

5-2 خطوات السير في شرح الدرس:

أ- التمهيد: قد يتم بطرح أسئلة للتأكد من قدرة التلاميذ على توظيف القواعد التي سبقت دراستها و التي لها علاقة بالقاعدة الحالية.

ب- عرض النص: يعالج نص القراءة (قراءة الأستاذ والتلاميذ) شرحا وبناءا، ثم يعين التلاميذ الجمل المطلوبة

ج- الأمثلة: وهي جمل في درس النحو، وتستخرج من نص القراءة بمساعدة الأستاذ وتوجيه منه.

د- الشرح: يستعين الأستاذ بأسئلة متدرجة ترتكز على ناحيتي الشرح والإعراب للقاعدة المقصودة، بحيث يتم الوصول إلى القاعدة على مراحل من التسجيل على السبورة حتى تكتمل القاعدة.

هـ-الاستنتاج: استنتاج للقاعدة التي تعرض بصورة مبسطة و مفصلة.

و- التقييم: ويتمثل في تدريب أو أكثر من تدريبات الكتاب أو بأسئلة وتدريبات يعدها الأستاذ.

5-3 الواجب المنزلي:

ويتمثل هذا الواجب في حل بقيه تدريبات الكتاب في الكراس. [1]

وعلى الأستاذ أثناء دروس القواعد، أن يشعر التلاميذ أن العبرة ليست في حفظ القواعد، بل المهم هو تطبيقها أثناء الكلام والكتابة والقراءة، وبهذا المعنى فإن القواعد وسيلة لحفظ اللسان من الخطأ وليست غاية نبلغها كما أن تصحيح الخطأ أمر ضروري من قبل المعلم، وذلك بطريقة لا تخرج التلميذ أمام زملائه، وينبغي على المعلم أن يظهر التشجيع على جواب التلميذ حتى يقبل هذا النشاط برغبة كبيرة.

[1]- وزارة التربية الوطنية، رشيدة أيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الرابعة متوسط، ص41، بتصرف

6-عرض برنامج القواعد وطريقة توزيعه:

يعد برنامج اللغة العربية لسنة الرابعة متوسط المرتكز الأساس الذي يؤسس الوعي التربوي والعلمي والمعرفي لتلاميذ هذا الطور (من جهة، ويعزز عمليات اكتساب وامتلاك واستعمال اللغة العربية من جهة ثانية فكلما كان هناك انسجام وتكامل وتماسك في هذا المنهاج المقرر استطعنا أن نطمئن لوجود مردودية في السنوات التعليمية اللاحقة ويحتوى هذا الكتاب على دروس النحو والصرف والتي جاءت حسب الترتيب التالي[1]:

الوحدة	الدرس
1	تقويم و تشخيصي
2	الجملة البسيطة
3	الجملة المركبة
4	الجملة الواقع المفعول به
5	الجملة الواقعة حالا
6	تقديم المبتدأ وجوبا و جوازا
7	الجملة الواقعة نعتا
8	الجملة الواقعة جوابا للشرط
9	الجملة الواقعة مضاف إليه
10	الجملة الموصولة
11	تقديم الخبر وجوبا و جوازا
12	إدماج
13	تقويم فصلي

[1]- وزارة التربية والوطنية، التوزيعات السنوية لنشاطات التعلم لمراحل التعليم المتوسط، جوان 2013، ص 22-24

14	الجملة الواقعة خبر للمبيتدأ
15	الجملة الواقعة خبر الناسخ
16	التصغير
17	الإدغام
18	تقديم المفعول به
19	اسم التفضيل و صيغ المبالغة
20	التعجب بصيغة ما أفعل
21	التعجب بصيغة ما أفعل به
22	تقديم المفعول به
23	إدماج
24	تقويم فصلي
25	الإغراء
26	التحذير
27	المدح و الذم
28	المدح و الذم
29	إدماج
30	إدماج
31	مراجعة المفاهيم السابقة
32	تقويم تحصيلي

وقد كشفت لي التحريات الميدانية، وتحليلي للمحتوى النحوي في كتاب اللغة العربية لسنة الرابعة متوسط (المتكون من أربع و عشرين درسا موزعة بين خمس عشرة درسا نحويا

وتسع دروس صرفية) أن نسبة كبيرة من الأساتذة يتقيدون بهذا المقرر لأنهم مجبرين عليه فقط، حيث يرون ضرورة تغيير منهاج النحو و ذلك لمبررات منها:

أ- كثافة الدروس التي تحتويها مناهج النحو، و قلة الحجم الساعي لتدريسها كما ينبغي.
ب- احتواء تلك المناهج على موضوعات، معقدة (غير مكيفة تربويا) أو قليلة الاستعمال (غير وظيفية) لا صلة لها بالنحو التعليمي، بل هي من صميم النحو التخصيصي.

ج- ضعف الترابط و التدرج بين الموضوعات النحوية المقررة على مستوى منهاج السنة الواحدة، أو على مستوى السنوات الماضية، فعرض المادة في الكتاب

لم يخضع إلى معايير التنظيم والتدرج، ولم يتضح من خلاله الأساس الذي يبني عليه تخطيط المادة وترتيبها.

7- أهمية الدراسة:

إن الهدف من تدريس القواعد لم يعد غاية مقصودة لذاتها، بل أصبح وسيلة لتقويم لسان التلاميذ وصون أسلوبه من اللحن والخطأ، فيقرأ قراءة صحيحة ويفهم فهما صحيحا، ويعبر عن خواطره وأفكاره تعبيرا صادقا صحيحا.

وكذلك اكتساب التلميذ الكفاءة اللازمة والقدرة على الإنشاء باستعمال القواعد النحوية والصرفية والتمكن من الرسم الإملائي وامتلاك الثروة اللغوية الكافية لتحرير مختلف المواضيع

ومن هنا فإن القيمة النهائية للقواعد عند التلميذ تكمن في قدرته على الانتفاع بها في مواضع الاستعمال وتوظيفها في وضعيات حياته اليومية، بحيث يحس التلميذ من خلالها أن القواعد مفيدة فائدة مباشرة في فهم الواقع اللغوي من حوله، خاصة عندما يدرسها في إطارها الطبيعي وهو النص.

كما أن من أهمية هذه الدراسة التطلع على مدى نجاعة الإصلاحات في المدرسة الجزائرية والتطلع إلى رؤية مستقبلية و نتائج إيجابية، قد تساعد معلم اللغة العربية على تحقيق الأهداف التعليمية المتوخاة بجدارة و قوة.

8- الأساليب الإحصائية: تتمثل في

- عدد التكرار

- حساب النسب المئوية من خلال العملية الآتية:

التكرار × 100

النسبة المئوية = ⟹

عدد العينة

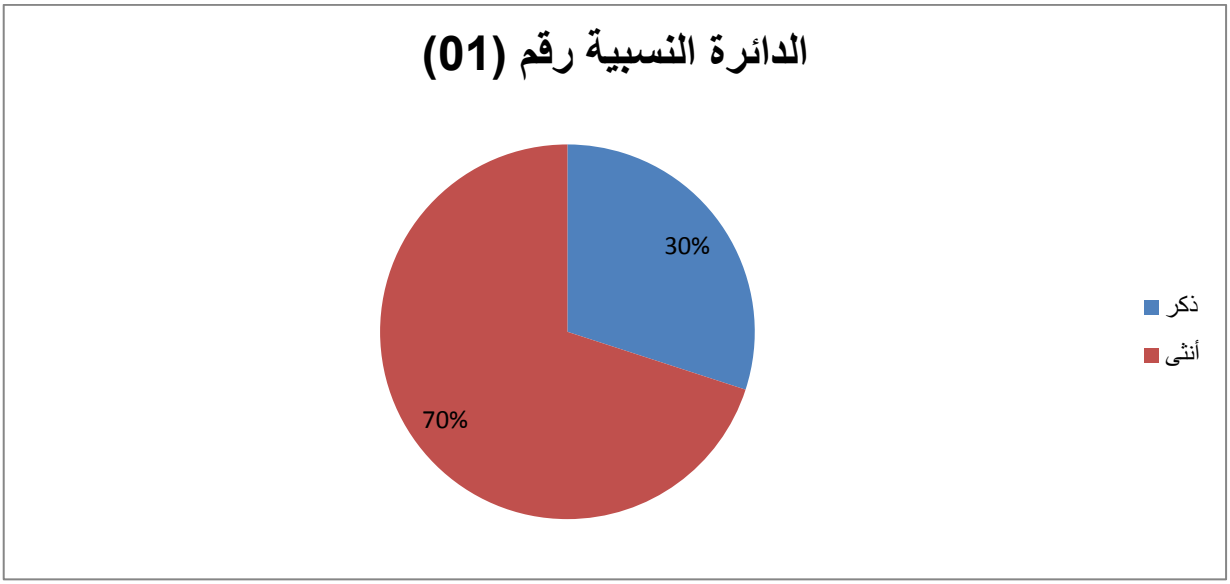
9-تحليل و تفسير البيانات:

- تحليل و تفسير الجداول المتعلقة بالأسئلة الموجهة للأساتذة اللغة العربية بالطور المتوسط

- الجدول رقم (01): توزيع أفراد العينة حسب خاصية الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية ٪
ذكر	9	٪30
أنثى	21	٪70
المجموع	30	٪100

- الدائرة النسبية رقم 01:



- تعليق:

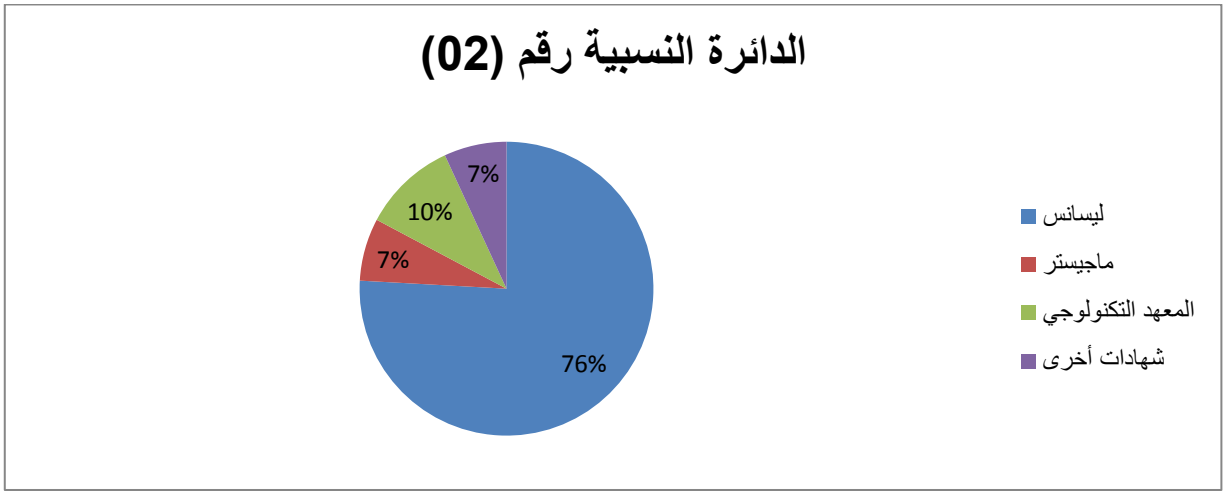
يتضح من خلال الجدول المبين أعلاه أن أغلب أفراد العينة البحث من الأساتذة يمثل نسبة الإناث، حيث بلغت نسبتهن 70٪ في حين بلغت نسبة الذكور 30٪، وهذا تباين واضح بينهما ولعل انخفاض نسبة الرجال في قطاع التعليم، يعود إلى انصرافهم إلى مهن أخرى، لأسباب قد تكون مادية بالدرجة الأولى، نظرا إلى غلاء المعيشة ومسؤوليته في العائلة، وظروف ومتطلبات الحياة، وخاصة في هذا العصر الذي نشهده، وقد تعود إلى أسباب أخرى، كأسباب نفسية وغيرها.

أما ارتفاع نسبة المرأة في القطاع، فيعود ربما إلى ما يوفره القطاع من عطل سنوية، وتوزيع فترات العمل فهي مناسبة لها باعتبار أن المرأة لها ظروفها الخاصة بها، ووظيفة التعليم تتناسب مع المرأة لأن القطاع يوفر لها الاحترام والتقدير.

- الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب الشهادة المحصل عليها:

الشهادة المحصل عليها	التكرارات	النسبة المئوية ٪
لسانس	22	٪ 73.33
ماجستير	2	٪ 6.66
خريج المعهد التكنولوجي	3	٪ 10
شهادات أخرى	2	٪ 6.66
المجموع	29	٪ 96.65

الدائرة النسبية رقم (02):



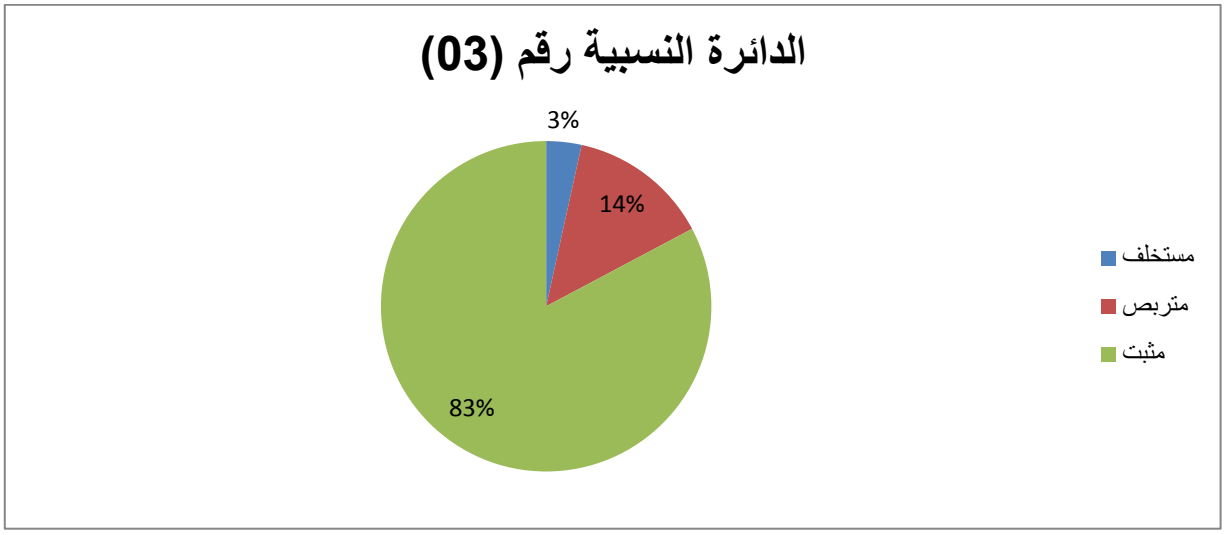
- التعليق:

ومن خلال النتائج المقدمة في الجدول أعلاه نلاحظ أن معظم أساتذة الطور المتوسط متحصلين على شهادة لسانس، حيث بلغت نسبتهم 70.33٪، وهي شهادة ذات مستوى ملائم لتدريس هذا الطور، أما بالنسبة للأساتذة المتحصلين على شهادة ماجستير أو دراسات عليا فهي نسبة قليلة جدا تكاد تنعدم حيث قدرت ب 2٪ إلى 3٪ و هذا; لأن أغلب هؤلاء الأساتذة يفضلون التدريس في الطور الثانوي أو بالجامعات، وفي الأخير يمكنني القول أن الأستاذ كفء ليس بالشهادة فحسب، بل بالخبرة والذكاء وحسن السيطرة داخل حجرة الدراسة

الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب خاصية الصفة للأستاذ في قطاع التعليم:

الصفة	التكرار	النسبة المئوية ;
مستخلف	1	٪ 3.33
متربص	4	٪ 13.33
مثبت	24	٪80
المجموع	29	٪96.66

الدائرة النسبية رقم (03):



- التعليق:

يظهر الجدول نتائج وضعية هؤلاء الأساتذة في القطاع التعليمي للطور المتوسط، وقد بلغت نسبة الأساتذة المثبتين الذين يعملون أو يدرسون بصفة دائمة 80٪، وهم ذوي الخبرة والأقدمية في التعليم، المتخرجون من المعاهد المتخصصة في تدريس اللغة العربية، إذ يمثلون الأغلبية، أما نسبة الأساتذة المتربصين فقد بلغت نسبتهم 13.33٪، أما النسبة المتبقية فمثلها نسبة الأساتذة المتخلفين والتي تقدر ب 3.33 ٪ وهذه النسب التي تمثل الأساتذة المستخلفين والمتربصين لها تأثير سلبي على استقرار القطاع وعلى نفسية التلاميذ، وتحصيلهم، لأن الأستاذ المثبت في عمله يكون مستقرا وملما بالمقرر الدراسي لجميع

المستويات، أما الأستاذ المستخلف فلا، وهذا ليس ثقيلا من شأنه أو شكا في كفاءته، وإنما ذلك راجع للظروف التي تحكمه لأنه قد يشغل المنصب لمدة شهر ويغادر، وهذا التذبذب يؤثر على التحصيل للتلاميذ كثيرا.

-الجدول رقم (04):

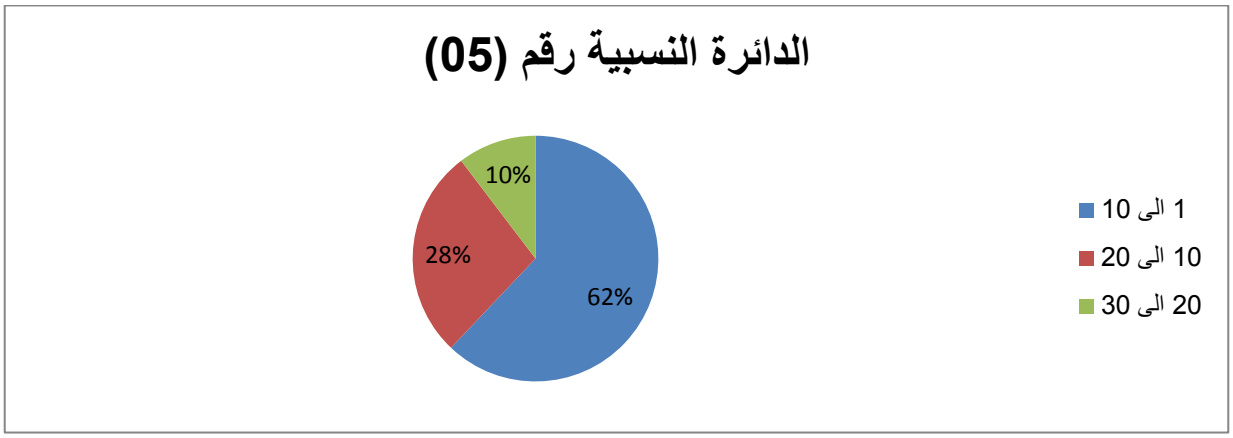
وهذا الجدول يمثل مجموعة المتوسطات التي أجريت بها الدراسة الميدانية في ثلاث مناطق وهي موزع كما يلي:

متوسطتان بدائرة عين الملح، و متوسطتان بدائرة بوسعادة، وخمس متوسطات ببلدية ولاية المسيلة

-الجدول رقم (05): توزيع أفاد العينة حسب الأقدمية في العمل:

عدد السنوات	التكرار	النسبة المئوية
1 ⟵ 10	18	60
10 ⟵ 10	8	26.66
20 ⟵ 30	3	10
المجموع	29	96.66

- الدائرة النسبية رقم (05):



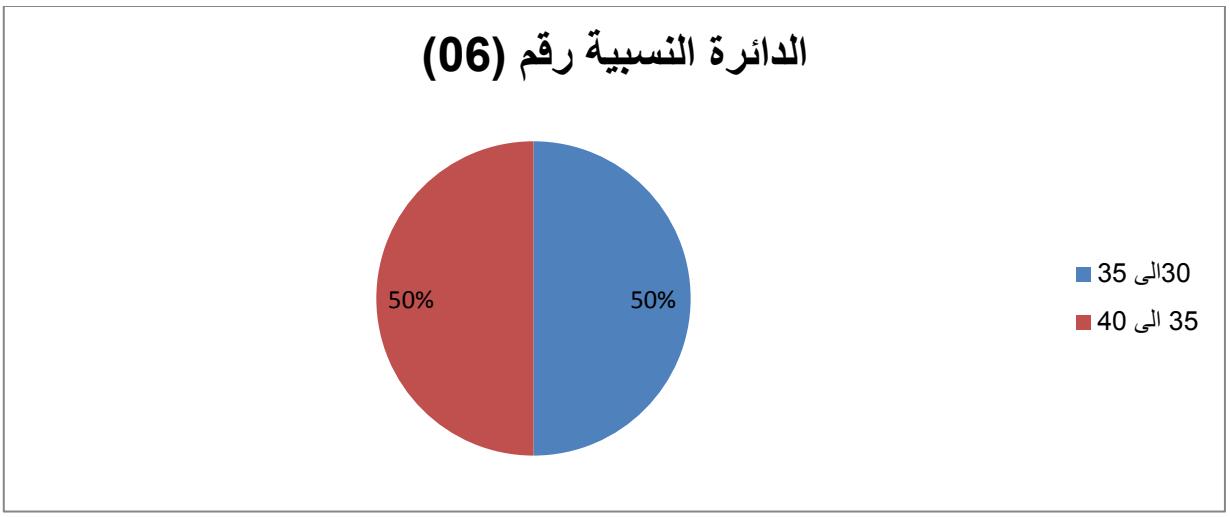
- التعليق:

ومن خلال الجدول الموضح أعلاه يمكن الكشف عن الخبرة الميدانية لهذه العينة من الأساتذة، وتم تصنيف هذه الأخيرة إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى والتي تملك خبرة ميدانية أكثر من عشرون سنة، وبلغت نسبتها 10٪، وهؤلاء الأساتذة لهم دور فعال ومردود وافر على تحصيل التلاميذ، لأن لهم تجربة وخبرة ميدانية، أما الفئة الثانية تملك خبرة أكثر من عشر سنوات، حيث تصل نسبتها 26.66٪، أما الفئة الثالثة لها خبرة أقل من عشر سنوات وهي الفئة العالية على القطاع حيث تصل نسبتها إلى 60٪ وهذا له أثر على المتعلم

-الجدول رقم (06): توزيع أفراد العينة حسب عدد التلاميذ داخل القسم:

عدد التلاميذ داخل القسم	التكرار	النسبة المئوية
30 ⟸ 35	14	٪ 46.66
35 ⟸ 40	14	٪ 46.66
المجموع	28	٪ 93.33

الدائرة النسبية رقم (06):



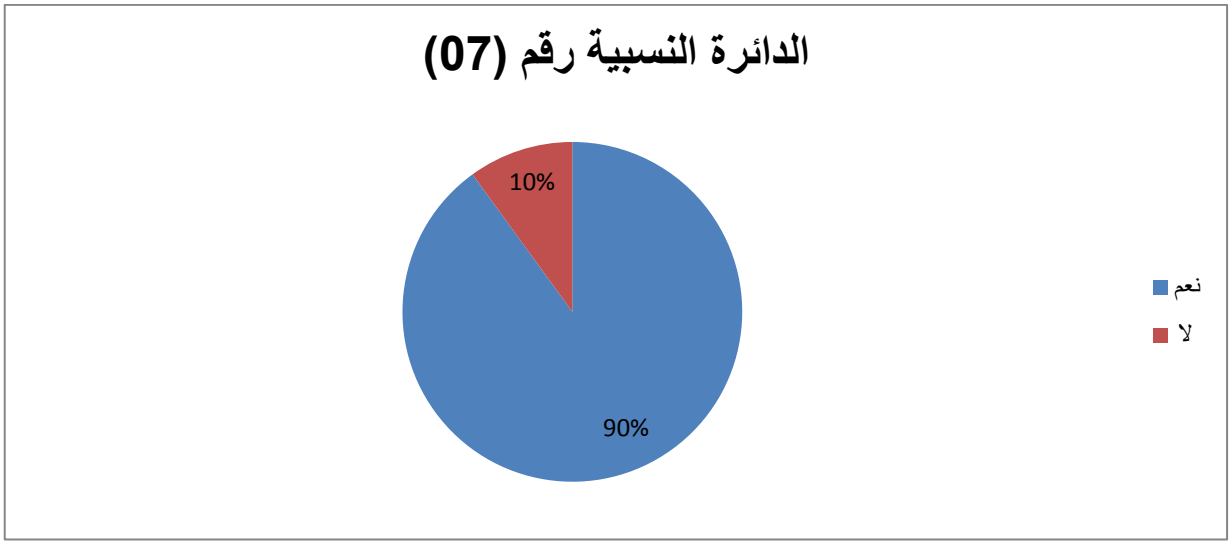
-التعليق:

من المعروف أن الأقسام التعليمية في الجزائر تعاني من اكتظاظ التلاميذ مما يعود عليهم بالسلب وهذا ما وضحه الجدول المبين أعلاه الذي حصر عدد التلاميذ في مجالين الأول يوجد فيه أكثر من 30 تلميذ، حيث بلغت نسبته 46.66 ٪، والمجال الثاني ويضم أكثر من 35 تلميذ داخل القسم وبلغت نسبته 46.66٪، وهذا الاكتظاظ الذي نشهده داخل الأقسام يؤدي بدوره إلى قلة تحصيل مردودية أفضل في التعليم، حيث نجد المعلم يبذل أكبر جهد من أجل السيطرة على هدوء التلاميذ داخل القسم، بدل من بذل هذا الجهد في الجانب ألتحصيلي للمتعلم.

-الجدول رقم (07): يبين هذا الجدول حقيقة وجود دراسة حول كيفية التدريس في إطار هذه المقاربة

نص السؤال	الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
في إطار تبني المنظومة التربوية طريقة (بداغوجيا الكفاءات) هل تلقيت تكوينا أو دراسة حول كيفية التدريس؟	نعم	27	٪ 90
	لا	3	٪ 10
المجموع	/	30	٪ 100

الدائرة النسبية رقم (07):



بالنسبة إلى هذا الجدول الخاص بما إذا كان الأستاذ قد تلقى دورات تكوينية حول كيفية التدريس بالكفاءات فقد كانت

نسبة الإجابة ب"نعم" تقدر ب90٪ من مجموع الأستاذة والإجابة ب "لا" قدرت ب10٪ فنجد أن جل الأساتذة تلقوا تكوينا أو تربصا حول التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات. وبالرغم من تكوينهم إلا أنهم مازالوا يجهلون طرق ووسائل وأساليب تطبيق هذه القاربة داخل الميدان التربوي.

الجدول رقم (08): يبين مدى تفاعل الأستاذ مع هذه المقاربة أثناء عملية التدريس وتقيده بها فعلا. أم أنه يستعين بخبراته السابقة ؟

التعليق:

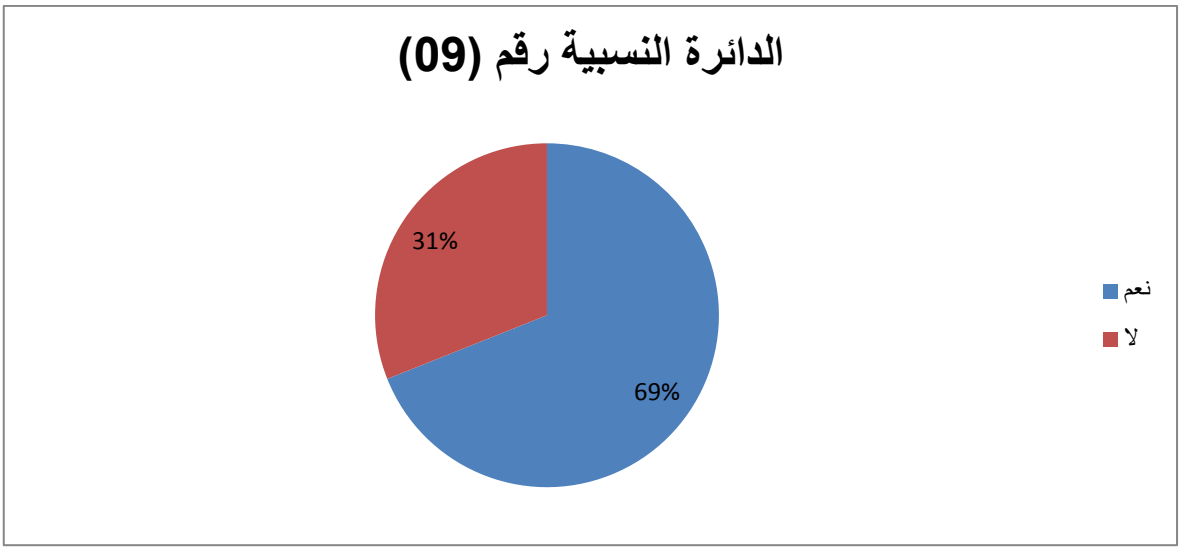
وفي هذا الطرح كان الإجابات متفاوتة بين الأساتذة حيث نجد أساتذة يرون ضرورة التدريس بالكفاءات والتقيد بها إلى حد كبير، لأنها طريقة ناجعة، والبعض الآخر يرى: أن التدريس بالكفاءات ضروري، لكن قد يستعمل الأستاذ خبرته المهنية لأن المهم هو توصيل المعلومات للمتعلم، أما البعض الآخر يرون أن الاعتماد على الخبرة وهي الطريقة الأفضل،

وهذا يؤكد عدم تمكن الأساتذة من الإحاطة بالطريقة الجديدة للتعليم، إذ أن غالبيتهم يعتمدون على الخبرة السابقة

- الجدول رقم (09): يبين دور المقاربة النصية في القضاء على العجز والضعف في مادة النحو العربي

نص السؤال	الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية ٪
هل المقاربة النصية حل للقضاء على العجز الو الضعف في النحو العربي	نعم	20	٪ 66.66
	لا	9	٪ 30
المجموع	/	29	٪ 96.66

- الدائرة النسبية رقم (09):



- التعليق:

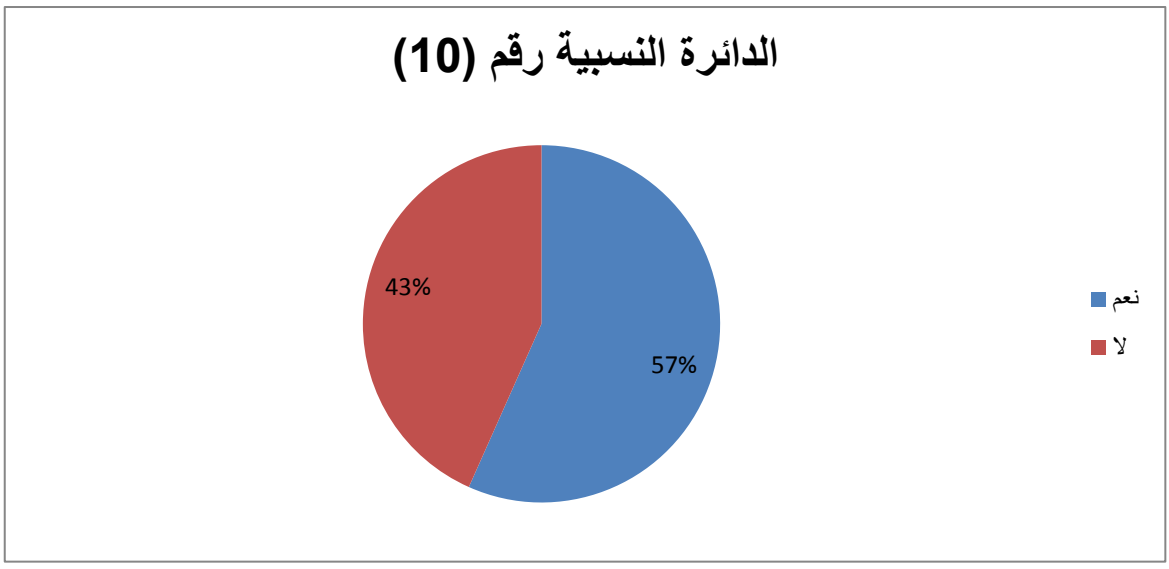
تشير إحصائيات الجدول الموضح أعلاه أن نسبة 66.66 ٪ من الأساتذة يؤكدون على أن المقاربة النصية ساهمت، وبشكل كبير في التخفيف من ضعف وعجز التلاميذ في

تعلم وتوظيف قواعد النحو العربي، فهناك من يرى بأن استثمار النص يساعد ويسهل على التلميذ استنباط القاعدة النحوية بنفسه، لأنه يحاكي النص انطلاقا من الإطلاع على كيفية الاستعمال، ليطبق تلك القواعد المستخلصة من النص لينتج نصوصا فيما بعد بتوظيف المكتسبات والمهارات والمعارف بطريقة أكثر فاعلية، أما نسبة الأساتذة الذين نفو دور وأثر المقاربة النصية في النحو العربي، فقد قدرت نسبتهم ب 30٪ لأنهم يرون أن شروط تطبيقها غير متوفرة.

- الجدول رقم (10): يسعى إلى معرفة الجديد التي جاءت به المقاربة بالكفاءات فيما يخص تدريس النحو العربي:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية ٪
هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد للنحو ؟	نعم	17	٪ 56.66
	لا	13	٪ 43.33
المجموع	/	30	٪ 99.99

-الدائرة النسبية رقم (10):



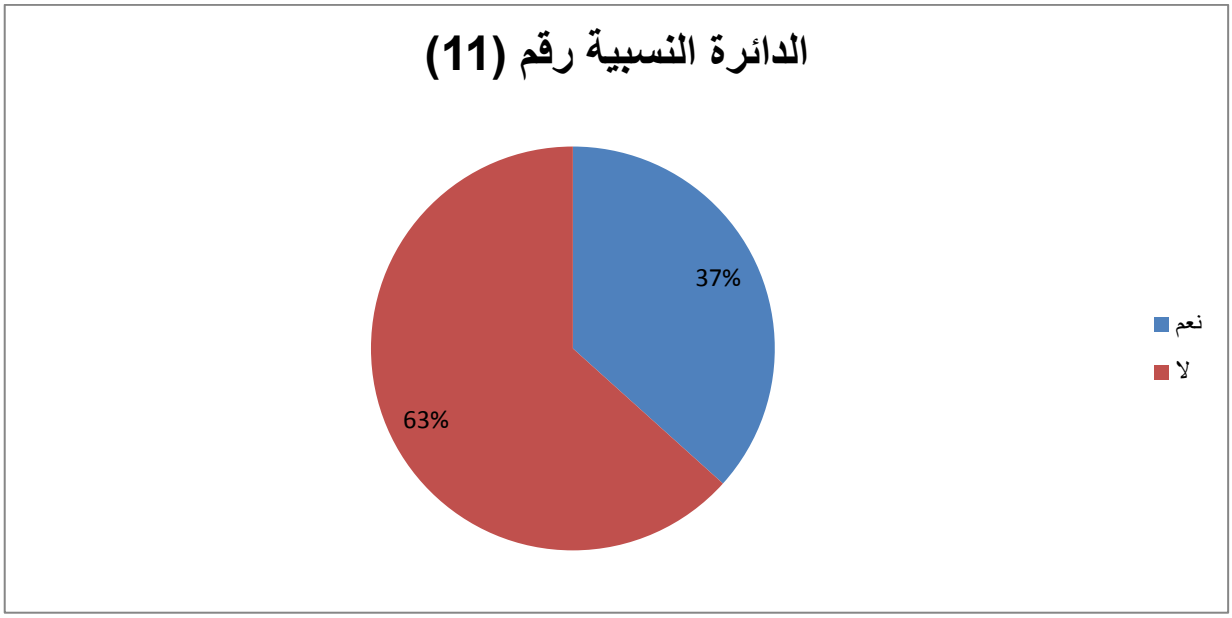
- التعليق :

إن نسبة 56.66٪ من الأساتذة تؤكد بأن هذه المقاربة جاءت بالجديد للنحو، وهذا واضح في الجدول المبين لهذه النسب، وهذا من خلال تطبيق المقاربة النصية، حيث يلجأ المعلم إلى استخدام النصوص حتى يتمكن المتعلم من الاحتكاك باللغة العربية في الاستعمال الطبيعي للوحدات النحوية، فيكتشف آليات اللغة في محيطها الطبيعي، و يتحمل كيف يستفيد منها ويوظفها في تعبيره وهذا ما تم اعتماده من قبل وزارة التربية الوطنية من خلال تبني مبدأ المقاربة النصية في تدريس القواعد.

- الجدول رقم (11): يبين تحسن مستوى التلاميذ في مادة النحو العربي وفق هذه المقاربة الجديدة:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
هل تلمسون تحسنا بمستوى التلاميذ في ضوء المقاربة بالكفاءات	نعم	11	٪ 36.66
	لا	19	٪ 63.33
المجموع	/	30	٪ 99.99

- الدائرة النسبية رقم (11):



- التعليق:

نلاحظ من خلال نتائج هذا الجدول أن معظم الأساتذة يقرون غياب تحسن مستوى التلاميذ في ظل هذه المقاربة حيث بلغت نسبتهم 63.33 ٪، أما الأساتذة الذين يشهدون بوجود تحسن لمستوى التلاميذ قدرت هذه النسبة ب 36.66 ٪، وهي نسبة ضعيفة، قد يتعلق الأمر هنا بضعف الاتصال البيداغوجي بين الأطراف التربوية، وذلك لأسباب منها: أن كثير من الأساتذة يعانون من صعوبات حادة تتعلق بالمفاهيم الجديدة الواردة في بيداغوجيا الكفاءات، حيث يصعب عليه فهم دلالتها، مما يجعله غير قادرا على توظيفها، ومن أمثلة هذه المفاهيم، الوضعية الإشكالية الإدماج...، حيث يجدون أنفسهم أمام بيداغوجيا جديدة وعليهم تطبيقها، وهذا كله يؤثر سلبا على المتعلم

- السؤال رقم (12): يبين مجموعة الاقتراحات المقدمة التي يمكن أن تحد من الصعوبات التي تواجه المعلم في التعامل مع هذه المقاربة

- التعليق: من بين الاقتراحات المقدمة ما يلي:

–التقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد، مع توجيهه الدائم التحضير في البيت، كما أن كثرة التلاميذ داخل القسم يمنع تطبيق هذه المقاربة، ويفقد التحكم والسيطرة على التلاميذ.

– كما يرى بعض الأساتذة أن المشكلة التي تواجه الجميع هي غياب السند الذي يخدم التعليمة.

– ويقترح البعض الآخر الرجوع إلى المقاربة بالأهداف لأنها أثبتت جدارتها في تحصيل المتعلم بالمعارف.

إلا أننا نرى أن حقيقة الأمر يتمثل في قلة الدورات التكوينية وانعدام الوسائل التعليمية التي تعتبر من الأساليب الهامة التي تساهم في نجاح هذه المقاربة.

– السؤال رقم (13): يبين مدى مساهمة هذه المقاربة الجديدة في تعليمة النحو وتكوين كفاءة نحوية لدى التلميذ.

– التعليق:

نرى أن أغلب الأساتذة يؤيدون نجاعة طريقة المقاربة بالكفاءات في تعليمية مادة النحو، لأنها تجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية والموجه الذي يستخرج الأسانيد من نصوص القراءة، وبعد استخراجه لأمثلة يقوم باستنتاج واستنباط القاعدة النحوية من الأمثلة فهي مقاربة تضع المتعلم في موقف الباحث الذي يستغل مكتسباته من أجل مواجهة المشكلات، كما يرى بعض الأستاذة أنها تحقق اقتصاد للوقت وأكثر مردودية لتعلم النحو.

– السؤال رقم (14): يبين قدرة المقاربة بالكفاءات في الأخذ بين طرفي عملية التعليم ومدى جدية تطبيق هذه المقاربة وترجمتها في تدريس النحو.

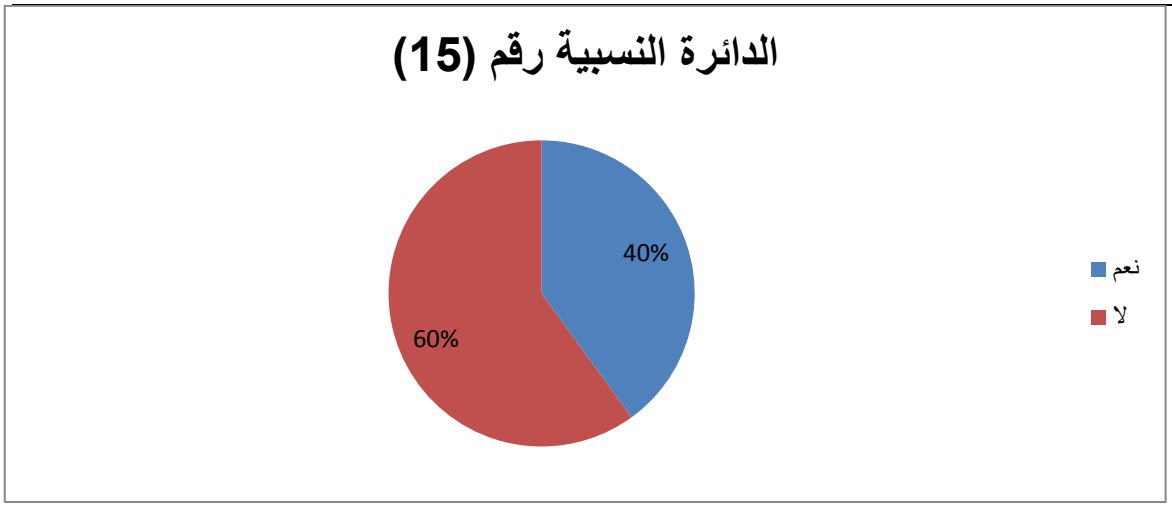
- التعليق:

إن اعتماد هذه المقاربة كتصور و منهج لتنظيم العملية التعليمية، والتي تجعل المتعلم المحور الأساس في عملية التعليم والتعلم، أي طرفا فاعلا، نشطا، يتعلم كيف يتعلم، كيف يعمل، كيف يعيش، في حين يصبح المعلم مساعدا و موجها للفعل التعليمي التعلمي فاسحا المجال أمام المتعلم لبناء تعلماته بنفسه، ولكن النتائج المحصل عليها من خلال هذا الاستجواب تبين أن أغلب الأساتذة يستجيبون لهذه المقاربة في حين نجد أن بعد الأساتذة مازالوا لا يعرفون صوغ هذه الطريقة للدرس وخاصة الدرس النحوي، فهم يهملون تحضير الوسائل والأدوات الضرورية كالتحضير وحث المتعلم وتحفيزه، كما أنهم لا يقدرون على تحديد المؤشرات التي تدل على اكتساب الكفاءة لدى المتعلم،" وبقي الهدف هو الأساس الوحيد للكفاءة.

- الجدول رقم (15): يسعى إلى تحديد دور المعلم في ظل هذه المقاربة كونه ينحصر فعلا في الإرشاد والتوجيه أم أنه يمثل العنصر الوحيد فقط الفاعل فيها:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية٪
هل فعلا ينحصر دور المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات في إرشاد التلاميذ و توجيههم فقط	نعم	12	٪ 40
	لا	18	٪ 60
المجموع	/	30	٪ 100

- الدائرة النسبية رقم (15):



- التعليق:

ومن خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه، فإن معظم الأساتذة أجابوا ب "لا" حيث بلغت نسبتهم 60٪ وهي نسبة عالية، على حين نجد من الأساتذة من أجاب ب "نعم" وقدرت نسبتهم ب 40٪، وهذا يدل على أن المتعلم ليس محور أساس في العملية تعليمية الجديدة كما كنا نعتقد في الدراسة النظرية، لأن النتائج الميدانية أكدت أن دور المعلم في هذه المقاربة لا ينحصر في الإرشاد وتوجيه التلاميذ بل يعد المحور الأساس والفاعل في هذه العملية، وهذا ما يدل على أن منهاج المقاربة الجديدة لم يتغلغل بعد في الميدان التربوي

-الجدول رقم (16): يبين مدى ارتباط الوحدات التعليمية بحياة التلاميذ التي يمكن أن تساهم في حل مشكلاته الحياتية

- التعليق:

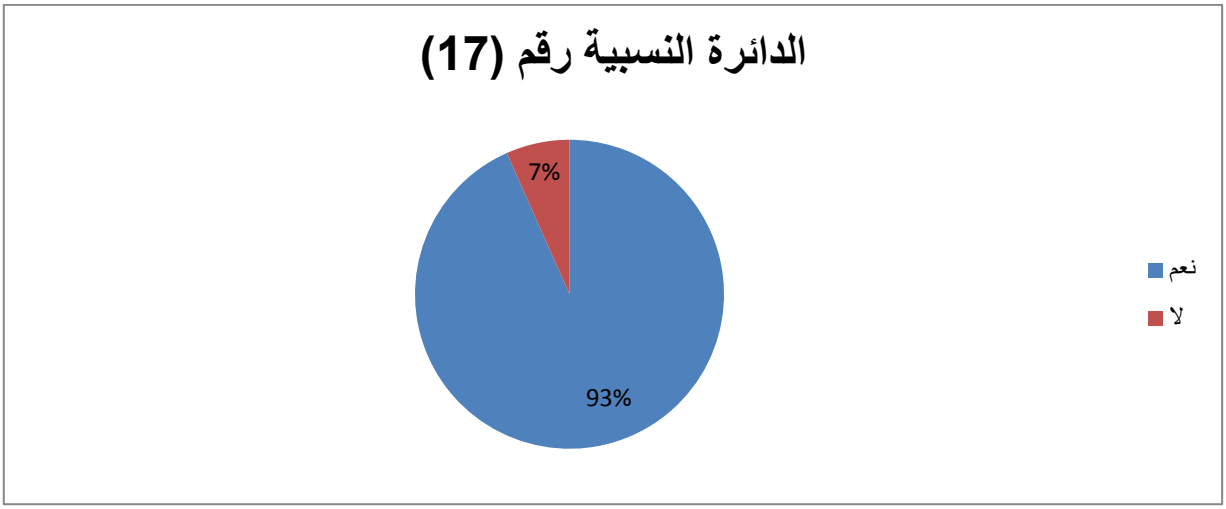
ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها تبين أن ارتباط الوحدات التعليمية بحياة المتعلم تكون متجسدة في النصوص المصاحبة للواقع الحياتي للمتعلم، حتى تظل حاضرة في ذهنه، وتظهر عليه صفة الواقعية، لا النظرية المجردة التي تتبخر إن لم يكن لها واقع معيشي، وبدورها تساهم في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه، لكن من خلال هذا التربص تبين لنا

أن أغلب الأساتذة يرون أنها نصوص بعيدة كل البعد عن الواقع المعيش للمتعلم ولا تعالج قضايا لها بمستوى المتعلم

- الجدول رقم (17): يبين معاناة التلاميذ من صعوبة تعلم قواعد النحو

نص السؤال	الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية ٪
هل التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم قواعد النحو	نعم	28	٪ 93.33
	لا	2	٪ 6.66
المجموع	/	30	٪ 99.99

- الدائرة النسبية رقم (17):



- التعليق:

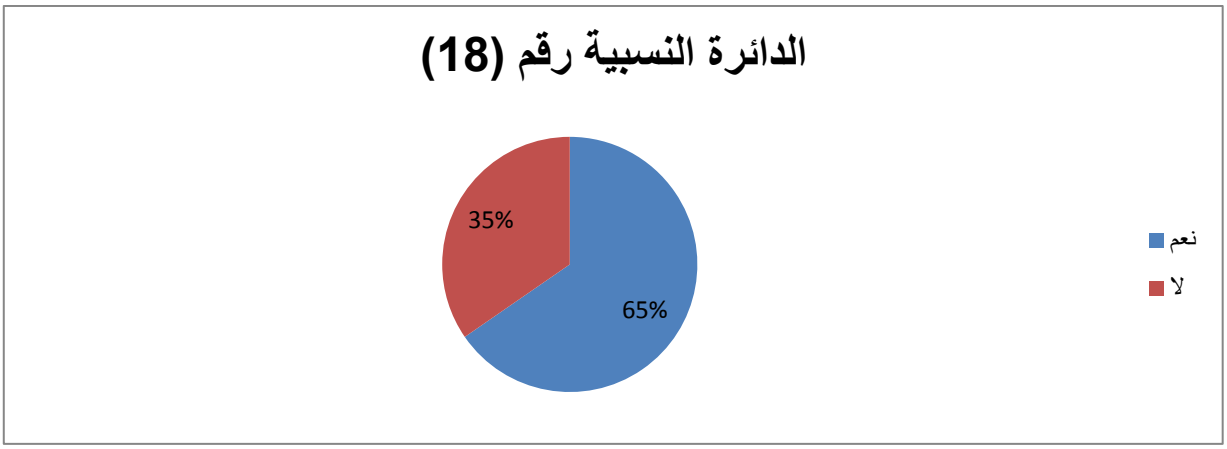
ومن خلال الجدول يتبين لنا أن أغلب الأساتذة أجابوا ب "نعم" حيث قدرت نسبة هذه الإجابة ب 93.33 ٪ فهم يشكون من حالة ضعف وقصور المتعلمين في الجوانب النحوية وقد يعود هذا السبب إلى تدريس النحو بالطريقة القديمة بحيث تكون الأمثلة مفصولة عن النص الأدبي الذي يعد الدعامة الأساسية في تلقي الروافد المختلفة لأن تدريس المتعلم وفق

المقاربة النصية تجعل المتعلم أكثر ارتباطا بموضوع النص وأكثر فهما للقواعد النحوية التي يتضمنها.

-الجدول رقم (18): يبين كفاءة النصوص المقررة في منهاج السنة الرابعة متوسط لتدريس مادة قواعد النحو العربي:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية ٪
هل النصوص المقررة في منهاج السنة الرابعة متوسط مناسبة لتدريس مادة القواعد	نعم	17	٪ 56.66
	لا	9	٪ 30
المجموع	/	26	٪ 86.66

- الدائرة النسبية رقم (18):



- التعليق:

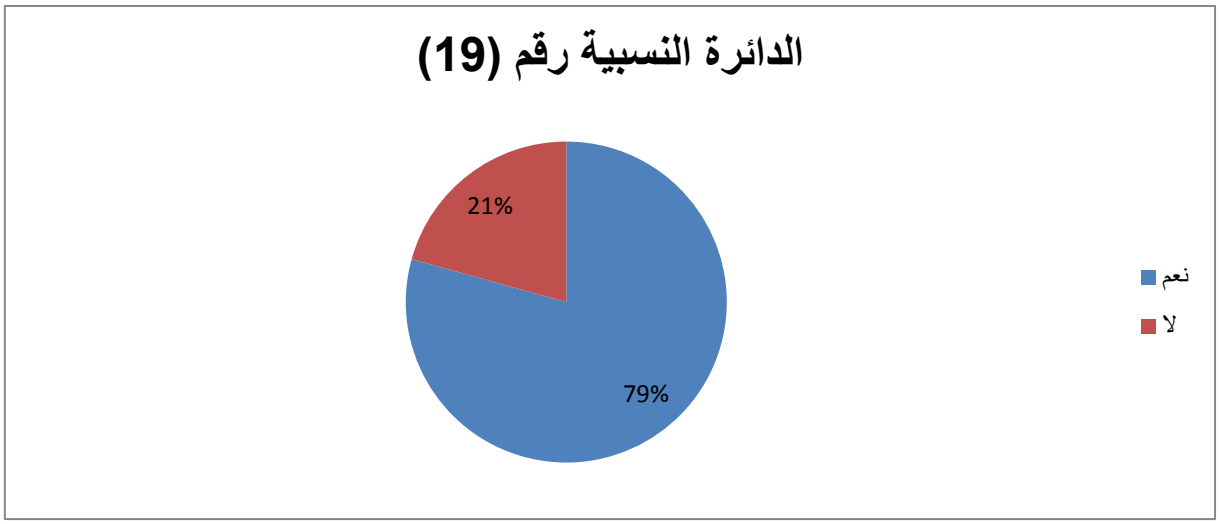
ومن خلال الجدول نلاحظ أن أغلب الأساتذة يرون أن النصوص المقدمة في مقرر السنة الرابعة متوسط تتناسب مع دروس القواعد حيث بلغت نسبتهم 56.66 ٪، إلا أن هناك

أساتذة يرونها نصوص جافة تفتقد الأمثلة النموذجية الهادفة التي تخدم الدرس النحوي وهذا يضع المعلم في موقف العجز، بحيث يلجأ إلى توظيف أمثلة صورية مبتورة عن سياقها الحقيقي لكي يغطي هذا الضعف، ويقترح بعض الأساتذة تجنب النصوص المأخوذة من الانترنت لأنها لا تعتمد على معايير علمية، والاعتماد على نصوص للأدباء والشعراء العرب.

-الجدول رقم (19): يبين مدى التزام المعلم بتدريس القواعد التي يقررها المنهاج

نص السؤال	الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية ٪
هل تتقيدون بتدريس القواعد التي قررها المنهاج ؟	نعم	23	٪ 76
	لا	6	٪ 20
المجموع	/	29	٪ 96.66

-الدائرة النسبية رقم (19):



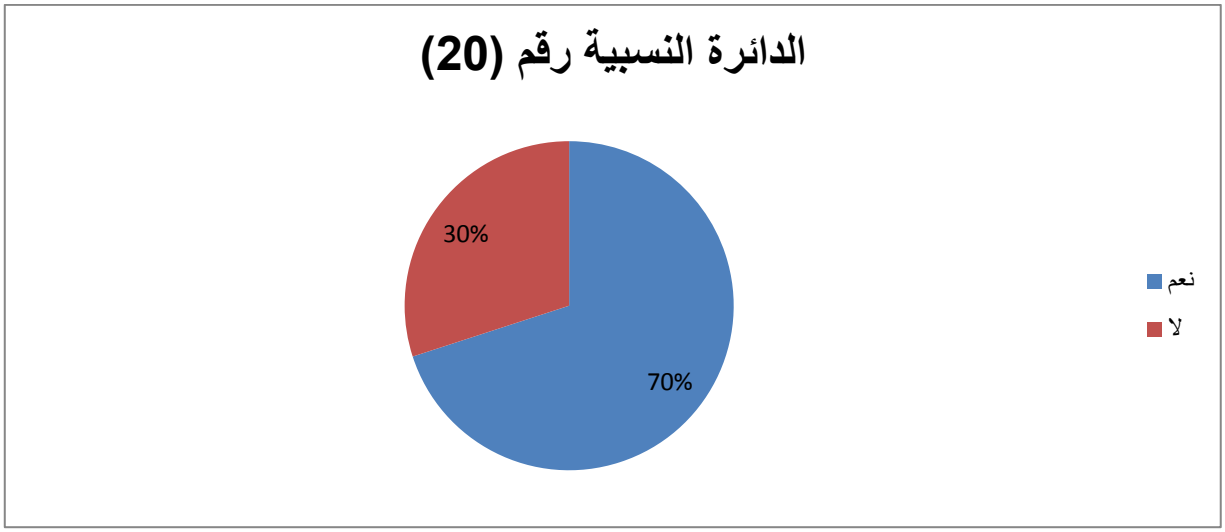
- التعليق:

من خلال الجدول المبين أعلاه نلاحظ أن أغلب الأساتذة وبنسبة 76.66 ٪، أنهم يتقيدون بتدريس القواعد التي قررها المنهاج، ونسبة أخرى من الأساتذة أجابوا ب "لا"، حيث قدرت نسبتهم ب 20 ٪، بأنهم لا يتقيدون بها، وعند استفسار الأساتذة الذين يتقيدون بالقواعد المقررة، عما إذا كان التقيد يحد من حرية تصرفهم، حسب ما تقتضيه الحاجة للموضوع المطروق: أجاب بعضهم أنه يجب أن تكون للأستاذ إستراتيجية في تنفيذ أعماله، خاصة أن المواضيع المقترحة مرتبط كثيرا بالواقع، كما أن التقيد يفيد من ناحية الالتزام وتوحيد العمل لدى جميع التلاميذ.

- الجدول رقم (20): يسعى إلى معرفة الحجم الساعي بأنه كاف لتدريس كافة قواعد النحو المقررة في المنهاج الدراسي:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية ٪
هل الحجم الساعي كاف لتدريس كافة قواعد النحو المقررة في المنهاج الدراسي ؟	نعم	21	٪ 70
	لا	9	٪ 30
المجموع	/	30	٪ 100

- الدائرة النسبية رقم (20):



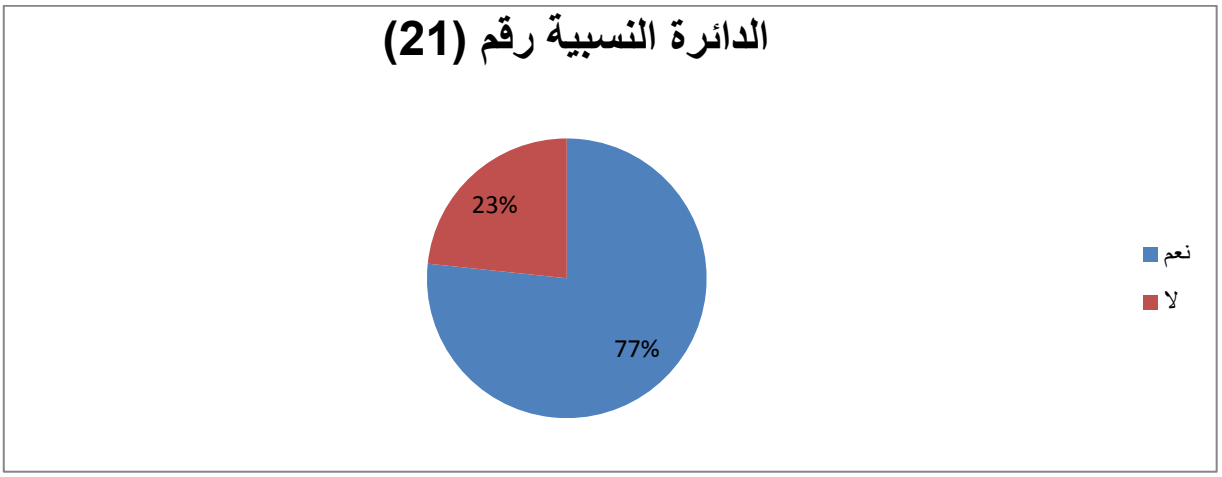
- التعليق:

ومن خلال النتائج المقدمة في الجدول فإن أغلب أساتذة اللغة العربية يتقيدون على الإجابة ب "نعم" بأن الحجم الساعي المخصص لتدريس كافة قواعد المقررة أنه كاف، حيث قدرت نسبة هؤلاء ب 70٪، وفريق أخر من الأساتذة يرى أن الحجم الساعي غير كاف، حيث بلغت نسبتهم 30٪، فالذين قالوا أنه غير كاف ربما لديهم صعوبات في التحكم في الوقت أو أنهم مبتدئين، أما الذين قالوا أنه كاف فهم جديين في عملهم ولديهم الخبرة والكفاءة في التحكم في الوقت وغير متماطلين ومحافظين على التوزيع الزمني.

-الجدول رقم (21): يبين أثر حصة الاستدراك في استيعاب التلاميذ لمادة النحو

نص السؤال	الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية ٪
هل ترى أن حصة الاستدراك هي حصة لها فائدة في استيعاب التلاميذ لمادة النحو	نعم	23	٪ 76.66
	لا	7	٪ 23.33
المجموع	/	30	٪ 99.99

-الدائرة النسبية رقم (21):



- التعليق:

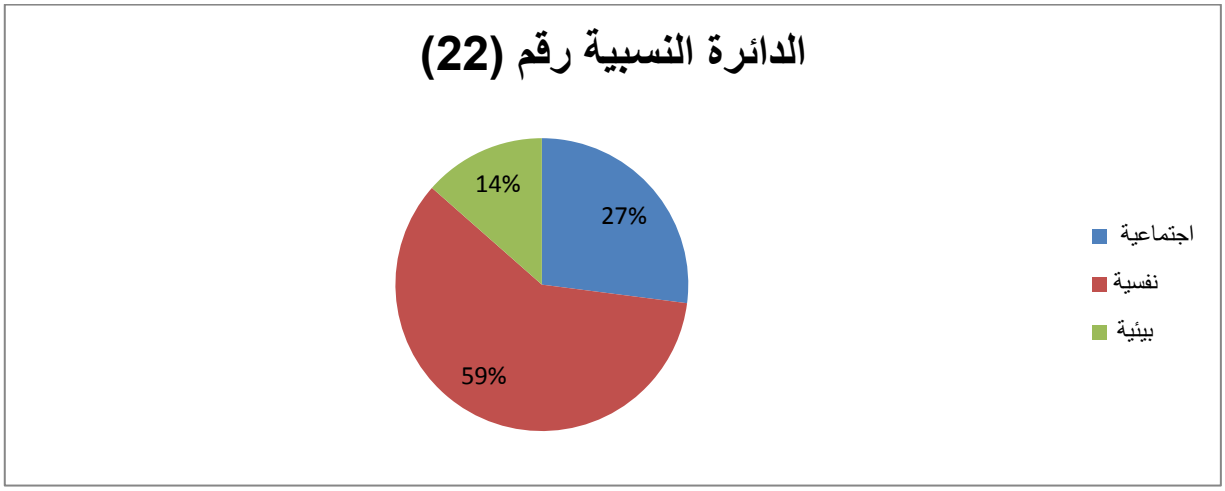
ويظهر الجدول أعلاه أن أغلب الأساتذة أجابوا ب "نعم" حيث بلغت نسبتهم 76.66٪، وهذا نظرا لأهمية هذه الحصة، فقد وضعت في الأساس لمعالجة ضعف بعض التلاميذ في الجانب النحوي وهذا فيما يخص اللغة العربية، لأن المعلم يشكو من قصور في فهم هذه المادة فيخصص هذه الحصة لتوضيح القاعدة بطريقة مبسطة من خلال التمارين المختلفة وبالتالي يتم مساعدة الفئة التي عسر عليها فهم الدرس لتواكب زملاءها، وحين أن

النسبة المتبقية المقدرة ب 23.33٪ من الأساتذة يرون أنها حصة ليس لها فائدة في استيعاب التلاميذ لهذه المادة.

-الجدول رقم (22): يبين الأسباب التي أدت لنفور التلاميذ من تعلم قواعد النحو:

نص السؤال	الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية ٪
ما هي الأسباب التي أدت لنفور التلاميذ من دراسة قواعد النحو	اجتماعية	10	٪ 33.33
	نفسية	22	٪73.33
	بيئية	5	٪16.66
المجموع	/	37	٪96.66

- الدائرة النسبية رقم (22):



- التعليق:

ومن خلال النتائج الموضح في الجدول يتبين لنا أهمية الجانب النفسي للتلميذ حتى يكون قادرا على تعلم النحو أو دراسة قواعد النحو حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يؤكدون أهمية الجانب النفسي 73.33 ٪، وتتجلى الأسباب النفسية التي تجعل التلميذ ينفر من دراسته هذه المادة في عدم امتلاكه الثقة بالنفس و القدرات الفردية الخاصة به التي تمييزها

عن غيره وكذلك التخوف بأن النحو صعب ولا يفهم، أما الجانب الاجتماعي له أثره كذلك في تحصل التلميذ لهذه المادة، فإذا كان التلميذ لا يتلقى توجها في البيت حول هذه المادة يكون هذا من أسباب نفوره منها، أما الجانب البيئي فهو جانب مكمل للجانب الاجتماعي والنفسي.

- الجدول رقم (23): يظهر العلاقة الموجودة بين قواعد النحو والأنشطة اللغوية الأخرى (والإملاء والنصوص والتعبير...)

- التعليق:

لقد بينت النتائج المرصودة أن أغلب الأساتذة يؤكدون على العلاقة الوطيدة التي تجمع بين أنشطة اللغة، فهم يرون بأن العلاقة القائمة بينهما هي علاقة تكاملية وظيفية، لأن التلميذ يكتسب ألفاظ وعبارات من النشاطات الأخرى، ويوظفها ويستعمل قواعد اللغة لضبط وسلامة التعبير من أي انحراف.

10- نتائج الدراسة الميدانية:

- المقاربة بالكفاءات فكرة إصلاحية صائبة، تحرز نتائج إيجابية، إذ ما توفرت لها شروط تطبيقها على أرضية الواقع، بتوفير الوسائل التعليمية المختلفة، و تكثيف الندوات التربوية للأساتذة، والتقليل من عدد التلاميذ داخل القسم، بحيث لا يتجاوز عدد التلاميذ في القسم الواحد عشرون تلميذ، خصوصا وأنها تجعل من المعلم مرشدا أو موجها فقط.

إن الأفكار في بيداغوجيا الكفاءات، تأتي من تجارب التلاميذ وكثرة إطلاعهم ومشاهدتهم فكلما اطلع واستفاد من تجارب حياته، كلما تولدت لديه أفكار جديدة تتسم بالحداثة وجمال الأسلوب، بشرط أن يبنيها بناءا هرميا بدا من البسيط إلى المركب.

– تعليم النحو بمقاربة الكفاءات لتحقيق ملكة لسانية تواصلية لدى المتعلم تؤهله لفهم مختلف النصوص وإنتاجها في شتى أحوال الخطاب التحقيق كفاءة تواصلية ونصية.

– إن إسناد دور الإرشاد والتوجيه للأستاذ فقد يقلل كثيرا من شأن العملية التعليمية، لأن المتعلم وحده غير قادر على تسيير الدرس بنفسه بخاصية في البيئة التي تفتقر للإمكانيات ومع كثرة عدد التلاميذ.

– لابد من تخفيف الحجم الساعي للأستاذ، ودعم مطالبته بحصص إضافية، حتى لا يبتعد عما هو مطلوب منه، ويلتفت إلى ممارسة مهنية على الوجه الأكمل.

– إن الأمر الذي يجب الإقرار به، هو أن المتعلم في هذه المرحلة المقصودة بالدراسة (المتوسط)، لا يزال يعاني ضعفا إملائيا ونحويا، رغم فاعلية المقاربة النصية في كثير من الجوانب الأخرى، والسبب في ذلك يرجع إلى ضعف القاعدة من التعليم الابتدائي، لذلك يجب إصلاح هذا الخلل قبل تفشي هذه الظاهرة، والمطالبة بإرجاع السنة السادسة في الطور الابتدائي

– لابد من اختيار نصوص القراءة التي تلبي غرض كل الأنشطة وخاصة القواعد النحوية والصرفية والتركيز عليها لما تلعبه هذه المهارة من تحسين المستوى الإنتاجي والإبداعي، وعلى المعلم أن يعود المتعلمين على ضرورة الوعي بقيمة النصوص تلك النصوص التي تقدم لهم.

– وعلى الرغم من كل هذا تبقى المقاربة بالكفاءات هي الطريقة الجديدة التي تساعد في تطوير المناهج التربوية، وبالخصوص في النحو من أجل الحفاظ على اللغة العربية بكل جوانبها، ويبقى المتعلم والمعلم هما محركا العملية التعليمية في الدرس للحفاظ على أصالة اللغة العربية، وهذا هدف تعليم النحو بأمن التقنيات الجديدة.

– وفي الأخير يمكننا القول نظر للعينات والنتائج المتوصل إليها من طرف الأساتذة أو طريقة المقاربة بالكفاءات طريقة ناجحة للدرس النحوي ولها فائدة كبيرة.

الـمـلاحـــــــق

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- الشهادة المحصل عليها:

لسانس ☐ ماجستير ☐ خريج المعهد التكنولوجي ☐ شهادات أخرى.....

3- الصفة: مستخلف ☐ متربص ☐ مثبت ☐

4- المتوسطة التي تعمل بها:.....

5- الأقدمية في العمل: .....

6- كم عدد التلاميذ داخل القسم: .....

7- في إطار تبني المنظومة التربوية طريقة (بيداغوجيا الكفاءات) هل تلقيت تكوينا أو دراسة حول كيفية التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

8- ما مدى تفاعلك مع طريقة التدريس بالكفاءات، وهل تتقيد بها خلال عملية التدريس أم أنك ما تزال تستعين بخبرتك السابقة؟

.....

9- هل المقاربة النصية حل للقضاء على العجز والضعف في النحو العربي؟

نعم ☐ لا ☐

10- هل المقاربة بالكفاءات جاءت بالجديد للنحو؟

نعم ☐ لا ☐

11- هل تلمسون تحسنا بمستوى التلاميذ في النحو في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

12- إذا كانت لديك صعوبات في التعامل مع المقاربة الجديدة ماذا تقترح؟

.....

13- إلى أي مدى يمكن القول أن المقاربة بالكفاءات لها دور في تعليمية النحو؟

.....

14- هل استطاعت المقاربة بالكفاءات الأخذ بيد الأساتذة والتلاميذ، وما مدى جدية تطبيق هذه المقاربة وترجمتها في تدريس النحو؟

.....

.....

15- هل فعلا ينحصر دور المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات في إرشاد التلاميذ وتوجيههم فقط؟

نعم ☐ لا ☐

16- هل ترتبط الوحدات التعليمية بحياة التلاميذ ومشكلاتهم الحياتية؟

.....

17- هل التلاميذ يعانون من صعوبات في تعلم قواعد النحو؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم علل فيما تكمن هذه الصعوبة؟

.....

18- هل النصوص المقررة في منهاج السنة الرابعة متوسط مناسبة لتدريس مادة القواعد؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ لا فما هو البديل؟

.....

19- هل تتقيدون بتدريس القواعد التي قررها المنهاج؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم، ألا ترون ذلك يحد من حرية التصرف لدى الأستاذ حسب ما تقتضيه الحاجة للدرس؟

.....

20- هل الحجم الساعي كاف لتدريس كافة قواعد النحو المقررة في المنهاج الدراسي؟

نعم☐ لا☐

إذا كانت الإجابة بـ لا فما هي الحلول المقترحة؟

.....

21- هل ترى أن حصة الاستدراك هي حصة لها فائدة في استيعاب التلاميذ لمادة نحو؟

نعم☐ لا☐

22- ما هي الأسباب التي أدت لنفور التلاميذ من دراسة قواعد النحو؟

اجتماعية ☐ نفسية☐ بيئية☐

23- ما هي العلاقة الموجودة بين قواعد النحو والأنشطة اللغوية الأخرى (الإملاء، النصوص والتعبير...)؟

.....

الاقتراحات:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

خـــاتـــمـــــــــة

خـــاتمـــــــــة

على ضوء ما تم التوصل إليه من خلال نتائج الدراسة المقدمة، والتي أجريتها عن دور المقاربة بالكفاءات في تعلم مادة النحو العربي، من دراسة نظرية وميدانية واستجواب الأساتذة اللغة العربية في طور المتوسط، والملاحظات التي لاحظتها من خلال التربص في الميدان التربوي، توصل إلى مجموعة من الملاحظات العامة تليها جملة من الاقتراحات التي نأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى القائمين على وضع المناهج التعليمية.

فأما عن الملاحظات التي توصلت إليها من خلال هذه الدراسة الميدانية المتواضعة تشمل النقاط التالية:

- ❖ أن طريقة تناول النحو من خلال المقارنة النصية أفضل من التناول القديم لاعتبار هذا التناول الجديد للنحو عمل على بعث روح الإبداع والتفكير والحفظ
- ❖ يعاني الأساتذة من كثير من المشاكل وبخاصة عدم توفر نصوص ملائمة للقاعدة النحوية المدروسة
- ❖ المتعلم لا يزال بعقلية التلقين القديمة حيث ينتظر من الأساتذة كل المعلومات دون أن يكون ظرفا فاعلا في العملية التعليمية بل يشارك مشاركة سلبية
- ❖ بعض النصوص الأدبية المقترحة لا تعالج قضايا ترتبط بحياة المتعلم ومشاكلهم الحياتية كما أنها تفوق قدراتهم الفكرية و الوجدانية

أما بالنسبة إلى الاقتراحات المتوصل إليها من خلال الاستبيان المقدم لأساتذة اللغة العربية فهي كما يلي:

الاقتراحات:

- ❖ تثمين نشاطي القراءة والتعبير لممارسة الفعل التواصلي الذي هو الغاية من تعلم القواعد النحوية باعتبارهما كومضات ترسم في ذهن المتعلم بأن للغة العربية حدودا

وضـوابط يجـب أن يتقنهـا قبـل أن ينتقـل إلـى الطـور الثـانوي، لأن تـدريس القواعـد كمصطلحات وضوابط تجعل ملكته التعبيرية عاجزة عن الإبداع.

- ❖ العنايـة بـالمتعلم لكونـه محـور العمليـة التعليميـة والتعلميـة، وذلـك بمراعـاة حاجاتـه التعبيرية الحقيقة فتختار له الألفاظ والعبارات اللغوية التي تدل دلالة واضحة ومباشرة على معانيها التي تستجيب لحاجاته ومن خلال اعتماد نمط لغوي فصيح يقترب من النمط المستعمل في الخطاب اليومي.
- ❖ الحرص على غرس الرغبة في نفوس تلاميذ على التعلم في جميع المواد، بالأخص مـادة اللغـة العربيـة التـي تعـد المـادة الأساسـية فـي تعلـم القـراءة والكتابـة والإمـلاء والتعبير....
- ❖ العودة إلى النصوص الأدبية الغنية التي توفر غنى السندات، وتفتح المجال للأساتذة والمتعلم لتشريح كل الأنشطة اللغوية ويوجه الخصوص القواعد النحوية.
- ❖ إن الإمـلاء، والتعبيـر، والقـراءة هـي أنشـطة لغويـة مرتبطـة ببعضـها الـبعض فـالمتعلم المتفـوق فـي التعبيـر نجـده لا يرتكـب أخطـاء إملائيـة أو نحويـة أو صـرفية والعكـس صحيح، لهذا نطلب من الأستاذ التركيز على هذا النشاط.
- ❖ على الأستاذ الرجوع من حين إلى أخر للتدريس بالأهداف أي الطريقة القديمة، لأن فيما جوانب مفيدة ونافقة لتلقين المعلومات والمعرف للمتعلم.
- ❖ على الأستاذ التحضير الجيد لتقديم هذه المادة، لأنها مادة رسمية، وتزود المتعلمين بالكفاءة لاستثمارها في جميع الميادين.
- ❖ إذا أراد الأستاذ فعلا تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات فعليه أن يأخذ تكوينا معمقا أكثر مما أخذه لكي يدرك طرائقها ووسائلها وتقنياتها.
- ❖ إعـادة هيكلـة الكتـاب المدرسـي، والتنسـيق بـين الأنشـطة والوحـدات لكـي يجـد المـتعلم ضالته المنشودة.

- ❖ إضافة حصة تطبيقات لتطبيق القواعد المدروسة بانتظام.
- ❖ تقليل عدد التلاميذ في الأقسام قدر الإمكان.
- ❖ ربط دروس القواعد النحوية بالأنشطة الأخرى.
- ❖ مراعاة الظروف النفسية أثناء تدريس القواعد.

والملاحظ من خلال ما تقدم أن برامج الإصلاح قد ألقيت على منظمتنا التربوية دون أن تهيئ لها الظروف اللازمة لنجاحها، و دون أن تدرس من حيث ملائمتها لخصوصيات نظامنا الاجتماعي والاقتصادي، ووضعية مدارسنا خاصة المتوسط و هي مرحلة أساسية في التعليم

وفي الأخير نرجو أن نكون قد سلطنا الضوء في هذا البحث على أهم الجوانب المتعلقة بكيفية التعليم النحو العربي وفق المقاربة بالكفاءات ودورها في تحسين مستوى المتعلمين.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم، رواية ورش عن نافع.

أولا: المصادر

2- ابن جني، الخصائص، تح: عبد الحسين فتلي، ج1، بيروت، ط3، 1988م.

3- أبي الحسين أحمد ابن فارس ابن زكريا الرازي، مقاييس اللغة، باب كفاء، دار الكتب العلمية، ج2، بيروت، 1999م.

4- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الجبل، بيروت، ط1، 1991م.

5- ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، ج1، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.

6- ابن مضاء القرطوبي، الرد على النحاة، تح: شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1982م.

ثانيا: المراجع

7- أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاها، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة، ط1، 1998م.

8- إبراهيم أحمد غنيم الصافي يوسف شحاتة الجهمي، الكفايات التدريسية في ضوء الموديلات التعليمية، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ط1، 2008م.

9- بشير ابرير، تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكب الحديث، الأردن، (دط)، 2007م.

10- تركي رابح، أصول التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2003م.

11- توفيق مرعي، إسحاق الفرحان، المناهج التربوية، دار النشر والتوزيع، (دط)، 2009

12- خالد البصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2004م.

13- خير الدين هني، تقنيا التدريس، ط1، (دت).

14- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الجزائر، ط1، 2005.

15- خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج، للنشر والتوزيع، عمان، (دط)، 2005م.

16- داود درويش حلس محمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، (دط)، (دت).

17- راتب قاسم عاشور محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة، ط2، 2007م.

18- رشيد أورلسان:التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، دار قصر الكتاب، البليدة، ط2، (دت).

19- رمضان أرزيل محمد حسبونات، نمو إستراتيجيا التعلم بمقاربة الكفاءات ،ج1،دار الأمل للطباعة و النشر،2002

20- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، (دط)، (دت).

21- سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مجدلاوي للنشر والتوزيع، (دط)، 1999م.

22- سهيلة محسن كاظم الفلاوي، كفايات التدريس، دار الشروق، ط1، 2003م.

23- صالح بلعيد، اللغة العربية آلياتها الأساسية وقضاياها الراهنة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005م.

24- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1993م.

25- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار عالم الكتب الحديثة، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن، 2009م.

26- طيب نايت سليمان، زيتون عبد الرحمان، قوال فاطمة، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية في التعليم، دار الأمل، الجزائر، ط1، 2004م.

27- طبيب السعيد السلفي، حسن الشحاتة، تدريس النحو العربي في ضمن الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2002م.

28- عبد القادر لنورسي، المرجع في التعليمة الزاد النفسي والسند الأنيس في علم التدريس، دار جسور، الجزائر، ط1، 2004م.

29- عبد الحافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمناهج، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2000م.

30- عبد العزيز عميمر، مقارنة التدريس بالكفاءات، منشورات إلى الجزائر، (دط)، (دت).

31- عبد اللطيف بن مسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، دار السيرة عمان، ط1، 2005م.

32- عسعوس محمد، مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات، دار الأمل، ط1، الجزائر.

33- علي أوحيد، التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبقة الشهاب، باتنة، الجزائر، 2007م.

34- فايز مراد دندش، اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار الوفاء الدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2003م.

35- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، (دط)، 2005م.

36- محمد أحمد السيد، الاستعمالات اللغوية النحوية في التفسير دراسة ميدانية، (دط)، (دت).

38- محمد أحسن بوبكري وآخرون، المقاربة بالكفاءات وصف وتحليل، المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006-2007م.

39- محمد أحمد السيد، الاستعمالات اللغوية النحوية في التعبير، دراسة ميدانية، (دط)، (دت).

40- محمد الدريج، التدريس الهادف من النموذج المقاربة بالأهداف إلى النموذج ة المقاربة بالكفاءات، دار الكتاب الجامعي، العين ط1، 2004م.

41- محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، دار الكتاب الجامعي العين، ط1، 2003م.

42- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، دار قصر الكتاب، البليدة، (دط)، 2004م.

43- محمد حسن حمادات، المناهج التربوية نظرياتها ومفهومها دار الحامد للنشر التوزيع، عمان، ط1، 2008م.

44- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط2، 1995م.

45- محمد صالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس الكفاءات، درا الهدى، عين مليلة، (دط)، (دت).

46- محمد عويس القرني إبراهيم، تطوير تأليف محتوى كتب النحو العربي التعليمي وطرق تدريسه في مراحل التعليم العام، رؤية تربوية تحليلية معاصرة، (دط)، (دت).

47- محمد الراجي، بيداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، الرباط، (دط)، 2007م.

48- محمود احمد السيد تطوير مناهج تعليم القواعد النحوية وأساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس، المنظمات العربية للتربية والثقافة والعلوم 1987

49- محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث النحوي، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، (دط)، 2003م.

50- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء كفاءات الأدائية، (دط)، (دت).

51- مراح رأس العين، مقاربة بالكفاءات، (دط)، (دت)

52- واعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر، (دط)، 2006م.

53- ياسين أبو الهيجان، مظاهر التجديد النحوي لدى مجتمع اللغة العربية في القاهرة حتى عام 1984، عالم الكتب الحديثة، وجدار للكتاب العالمي، الأردن، 2008م

54- يوسف الصميلي، اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقيها، دار المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، بيروت، (دط)، (دت).

المجلات والمنشورات الرسمية

55- رشيدة أيت عبد السلام، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

56- المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2005م، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17.

57- نصيرة رداف، متطلبا التدريس بالكفاءات ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

58- وزارة التربية الوطنية، مناهج اللغة العربية، الجزائر، جوان 2013م.

59- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التعليم الموسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013م.

60- وزارة التربية الوطنية، التوزيعات السنوية لنشاطات التعليم لمراحل التعليم الموسط، جوان 2013م.

الرسائل الجامعية:

61-الأزهر معايير، رسالة ماجستير، المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية، مناهج اللغة العربية، للسنة الأولى ابتدائي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015م.

62– الهام خنفري، أطروحة ماجستير مدى فاعلية الاختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مبادئ الرياضيات واللغة العربية، جامعة منتوري قسنطينة، 2008م.

63– بلقاسم جياب، أطروحة دكتوراه، تعليمية العربية بين الواقع والأفاق في المنظومة التعليمية الجزائرية مرحلة التعليم الموسط أنموذجا، جامعة باتنة، 2016م.

64– حمر الرأس عماد الدين، رسالة ماستر تعليمية علوم اللغة الفرنسية في ظل المقاربة بالكفاءات كتاب السنة الأولى ثانوي نموذجا، جامعة منتوري قسنطينة، 2011م.

65– حمار نسيمة، إشكالية تعليم مادة النحو العربي في جامعة بجاية نموذجا، جامعة مولودي معمري تيزي وزو، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2011م.

66– عبد الكريم بن محمد، رسالة ماجسير، تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي، جامعة الجزائر، السنة الأولى نموذجا دراسة تحليلية تقويمية، 2005م.

67 – فاطيمة زايدي، رسالة ماجسير، تعليمية مادة التفسير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات الشعبية الأدبية من التعليم الثانوي، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2009م.

68– قرارية حرقاس وسيلة، رسالة دكتوراه، تقديم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010م.

69– بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات،

Sion protialver qctory pdf with created pdf www.pdfactory.com

فهرس المحتويات

مقدمة:

الفصل التمهيدي: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تعاريف و مصطلحات

1- مفهوم التعليمية 5

2- مفهوم البيداغوجيا 6

3- تعريف المقاربة 7

3-1- لغة 7

3-2- اصطلاحا 7

3-3- مفهوم المقاربة من منظور تعليمي 8

4- تعريف الكفاءة 8

4-1- لغة 8

4-2- اصطلاحا 9

4-3- تعريف الكفاءة بالمفهوم المدرسي 11

5- مفهوم المقاربة بالكفاءات 11

6- مكوينات الكفاءة 12

6-1- الاستعداد 12

6-2- القدرة 12

6-3- المهارة 13
7- خصائص الكفاءة 13
7-1- تجنيد أو توظيف جملة من الموارد 14
7-2- الغائية النهائية 14
7-3- الارتباط بفئة وضعيات 15
7-4- التعلق بالمادة 15
7-5- قابيلة التقويم 16

الفصل النظري: الانتقال من المناهج التقليدية إلى المناهج الحديثة

تمهيد: 19
1- من المقاربة بالمضامين (المحتويات) إلى المقاربة بالأهداف 22
1-1- المقاربة بالمضامين 22
1-1-1- خصائص المنهاج التقليدي 23
1-2- المقاربة بالأهداف 27
تمهيد: 27
1-2-1- مفهوم الأهداف التربوية 27
1-2-2- تصنيف الأهداف التربوية 28
1-2-3- مستويات الأهداف التربوية 35
2- المقاربة بالكفاءات 39
تمهيد: 39

2-1- أنواع الكفاءات ومستوياتها 40

2-2- مبادئ المقاربة بالكفاءات 42

2-3- مكانة المعلم و المتعلم و التعلم وفق المقاربة بالكفاءات 43

2-4- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات 46

3- تعلم النحو وفق المقاربة بالكفاءات 48

تمهيد: 48

3-1- مفهوم النحو 48

3-2- أسباب تيسير النحو العربي عند المحدثين 50

3-3- طرائق تدريس النحو 53

الفصل التطبيقي: دراسة ميدانية

تمهيد: 63

1- الدراسة الميدانية 66

2- مجالات الدراسة الميدانية 67

3- وسيلة البحث 68

4- الكتاب المدرسي 70

5- كيفية تقديم نشاط النحو 72

6- عرض برنامج قواعد و طريقة توزيعه 74

7- أهمية الدراسة الميدانية 77

8- الأساليب الإحصائية 78

9- تحليل وتفسير الاستبيانات 78

10- النتائج الدراسة الميدانية 99

خاتمة 102

الملاحق 105

قائمة المصادر و المراجع 108

الملخص بالعربية 115

الملخص بالأجنبية 116

الفهرس 117

الملخص بالعربية:

هدفت هذه الدراسة إلى بيان دور المقاربة بالكفاءات في تحسين مستوى تدريس النحو العربي باعتباره وسيلة تعليمية مهمة في ضبط اللسان من الأخطاء, والوقوع في اللحن, إذ يعمل النحو على تحقيق سلامة التعبير مشافهة وكتابة, فهو يحتاج إلى كثرة التدريب, وملاحظة طريقة استعماله أثناء ممارسة فعل الكلام, المواقف اللغوية التي تمكن المتعلمين من فهمه واستخدامه استخداما سليما.

كما أن له دور في إثراء الثروة اللغوية وتنميتها عند المتعلم.

الكلمات المفتاحية:

مقاربة, تعليم, تعليمية, نحو, سياق, نص, كفاءة, أهداف.

Arabic Abstract

The purpose of this study is to show how the comfeteciy based a pproach cam improve theteaching level of the arodic grammar.

be couse it is am important educational tool that prevents the tomgue from making mistakg. Aswe know the arabic grammar works to achieve a proper esqaressiee in writing and in comerstion this is whg it meeds a lot of practice during the act of speech and lingustic attitudes that enable lerners to un derstand and use it correctly that arabic grammar also has a role in emriching and developing that learners language

key word:

Learn educational: grammar, contesct, tesct, competence, goals, approachs.

تم بحمد الله