الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي لميلة

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

تعليمية اللغة العربية في ضوء الاصلاحات التربوية الجديدة

- دراسة مقارنة بين السنة التاسعة أساسي والسنة الثالثة متوسط -

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الليسانس في اللغة والأدب العربي
تخصص: لغة عربية

إعداد الطالب(ة):
*- آمنة حميمص
*- أميرة قرواز

إشراف الأستاذ(ة):
*- الجيلالي جقال

السنة الجامعية: **2015/2014**

دعاء

يا رب ...

إذا أعطيتني مالا ..... فلا تأخذ سعادتي

وإذا أعطيتني قوة ..... فلا تأخذ عقلي

وإذا أعطيتني جاها ..... فلا تأخذ تواضعي

وإذا أعطيتني تواضعا ..... فلا تأخذ عزتي

وإذا أعطيتني قدرة ..... فلا تأخذ عفوي

آمين

شكر وعرفان

قالوا:" من علمني حرفا كنت له عبدا "

فما عسانا أن نقول لمن علمنا منهجية كاملة في البحث ومنحنا من وقته

النفيس، رغم ارتباطاته، ومسؤولياته الجسيمة، فلهذا نقدم كامل شكرنا وامتناننا

وعرفاننا للأستاذ " الجيلالي جقال".

ونفس الشكر والامتنان لأساتذة كلية اللغة والأدب العربي وكل من قدم لنا يد المساعدة من قريب أو من بعيد

في انجاز هذا العمل.

مقدمـــة

مقدمة:

إن أنبل مهنة اهتدى إليها الإنسان منذ أن وُجد على سطح الأرض هي مهنة التعليم، باعتبارها نقلت الإنسان من غياهيب الجهل والظلمات إلى فضاءات النور والانعتاق. وبها ازدهرت الأمم والحضارات واستيقظت العقول وتلاقحت الثقافات، ولذلك يعتبر التعليم اللبنة الأساسية في عملية التواصل الحضاري. ومن هذا المنطلق، ونظرا للأهمية البالغة التي تفرضها سيرورة التعليم كان لزاما على المنظومة التربوية الجزائرية أن تأخذ بعين الاعتبار كل ما من شأنه السعي لمواكبة حركية التطور الدائم، لذلك جاءت الإصلاحات بعد الاستقلال مباشرة في محاولة للتكفل بتحقيق الأهداف التي سطرتها الثورة التحريرية الكبرى؛ لاسيما فيما يتعلق بأخذ العناصر البارزة من الهوية الوطنية ألا وهي اللغة العربية، التي كانت في صلب الإصلاحات التي باشرتها المنظومة التربوية. ولقد مر الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية بعدة محطات آخرها إصلاحات 2003م وهي الأكبر من نوعها.

إذ قدمت لنا مناهج جديدة مبنية على بيداغوجية الكفاءات، التي سبقتها بيداغوجية الأهداف، وهو ما جعلنا نطرح مجموعة من الاشكالات والتساؤلات لعل أبرزها:

- ما هو الفرق الجوهري بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف؟
- هل المقاربة بالكفاءات ألغت المقاربة بالأهداف؟
- أأولت كلتا المقاربتين أهمية بالغة لتعليم اللغة العربية؟
- هل كان مستوى تلميذ السنة التاسعة أساسي أفضل من مستوى تلميذ السنة الثالثة متوسط؟
- ما هو سبب إضافة السنة الرابعة متوسط؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، اعتمدنا المنهج المقارن الذي ساعدنا على ايجاد الفروقات بين المقاربتين، ولأجل هذا انتظم بحثنا في فصلين: تطرقنا في المبحث الأول من الفصل الأول في الدراسة النظرية إلى: مفاهيم ومصطلحات عامة تمس موضوع بحثنا منها: التعليمية، الإصلاحات التربوية، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات، التعليم الأساسي، التعليم المتوسط، التدريس وأخيرا البيداغوجيا، وتعرضنا في المبحث الثاني إلى أهم المحطات التي مرت بها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، فذكرنا المراحل الكبرى التي اجتازتها المنظومة التربوية الجزائرية ثم عرجنا إلى الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية، فدواعي الإصلاح الجديد وختمنا هذا المبحث بمجالات ومحاور الإصلاح الكبرى، أما المبحث الثالث فخصصناه للحديث عن أهمية تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وأثر الإصلاح عليها، وذلك بتعريفها وذكر أهمية تعليمها في المدرسة الجزائرية وأهم الإصلاحات التي طرأت عليها. وفي الفصل الثاني الموسوم بـ: بيداغوجيا المقاربة بالأهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات- دراسة مقارنة-، عرجنا في المبحث الأول

منه إلى المقارنة بين بيداغوجية المقاربة بالأهداف وبيداغوجية المقاربة بالكفاءات وفيه ذكرنا الخلفية النظرية، ثم حددنا دور المعلم في كل مقاربة على حدى وبيَّنا الفرق بينهما، ونفس الشيء بالنسبة للمتعلم، وانتقلنا في المبحث الثاني إلى دراسة الكتابين المدرسيين فعقدنا مقارنة بينهما، فاحتوى هذا المبحث على: تعريف الكتاب المدرسي، دوره في العملية التعليمية التعلمية، كما عرَّفنا بالكتابين المدرسيين ووصفنا شكل الغلاف الخارجي، وفي الختام قارنَّا بين محتوى الكتابين. أما فيما يخص المبحث الثالث فقد كان دراسة استطلاعية، من خلال توجيه استبيان إلى أساتذة التعليم المتوسط, ثم قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها في محاولة منا لاستخلاص الإجابة عن الإشكاليات والفرضيات المطروحة، ولقد أرفقنا هذين الفصلين بمقدمة وخاتمة جامعة لأفكارنا، ودراستنا النظرية والتطبيقية، ثم أضفنا الملاحق التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، وبعدها وضعنا قائمة المصادر والمراجع التي وظفناها في إنجاز هذا البحث وأخيرا وضعنا فهرسا يضم الموضوعات المختلفة التي احتواها بحثنا.

ثم إن دواعي اختيارنا لهذا الموضوع تتلخص في:

الأول: ذاتي إذ أننا نميل إلى مثل هذه الأبحاث,كما أن شغفنا كان كبير للاطلاع على النظام التربوي الجزائري، كوننا طلبة لغة عربية نهدف في الأخير للعمل في هذا القطاع.

الثاني: موضوعي إذ يعود إلى قلة الأبحاث المتعلقة بالمقارنة بين المناهج التعليمية، والدراسات المقدمة تبقى قليلة منها: رسالة عبد الرحمن بن الطيب التي تناولت بيداغوجيا المقاربة بالأهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات- دراسة مقارنة-، وبعض البحوث المقدمة من قبل المهتمين بهذا المجال نذكر منها: محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود اللذان تناولا المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات إذ أن المجال مازال خصبا وفتيا يحتاج إلى المزيد من البحث والدراسة من قبل الباحثين والمهتمين، والاجتهاد من أجل إيجاد الحلول الناجعة لصياغة منهجية فعالة في العملية التعليمية في هذه المرحلة من حياة التلميذ على اعتبار أنه يمر بفترة المراهقة.

ويهدف هذا البحث إلى:

- الكشف عن مدى تحقيق الإصلاحات التربوية للأهداف المسطرة.
- معرفة مميزات ونقائص كل من البيداغوجيين قصد وضع خطط دراسية ناجعة لطلابنا بحيث تكون لهم سندا قويا في سبيل بناء مجتمع متماسك.
- الإحاطة بخصوصيات المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف.
- إبراز أهم المتغيرات التي طرأت على اللغة العربية.

- معرفة حجم المعارف اللغوية المقدمة لتلاميذ السنة التاسعة أساسي وتلاميذ السنة الثالثة متوسط ومدى استيعاب التلميذ الذي كونته المدرسة الأساسية مقارنة باستيعاب التلميذ الذي خرج من المدرسة المتوسطة.
- التأكيد على أن ثلاث سنوات لم تكن كافية لإثراء لغة التلميذ في الطور المتوسط فكان من الضروري إضافة السنة الرابعة متوسط.

ولقد فرضت طبيعة موضوعنا الاتجاه إلى المراجع الآتي ذكرها:

- وزارة التربية:انجازات قطاع التربية الوطنية خلال 50 سنة.
- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية
- خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟
- وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي.

لقد صادفت مراحل هذا البحث بعض الصعوبات منها ما يعود إلى قلة المراجع المرتبطة بالتعليمية، حيث أن المكتبة الجامعية تفتقر وبشدة لمثل هذه المراجع مما فرض علينا الانتقال إلى جامعات أخرى باحثين عن مراجع تلامس موضوعها.

وبفضل توجيهات أستاذنا المشرف الذي ساعدنا على تخطي العقبات وتجاوز الصعوبات. فقد شجعنا بشدة على الاستمرار في البحث من خلال حرصه وتأكيده على أهميته.

وفي الأخير، فإن حقق بحثنا هذا بعض أهدافه، فذلك ما كنا نصبوا إليه. وإن كان غير ذلك فعزاؤنا أننا منحناه كل غال ونفيس ليخرج على الصورة التي هو عليها الآن، وما توفيقنا إلا بالله العزيز القدير.

الفصل الأول:

تعليم اللغة العربية في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة.

- **المبحث الأول:**

مفاهيم عامة ومصطلحات.

1- التعليمية.
2- الإصلاح التربوي.
3- المقاربة بالكفاءات.
4- المقاربة بالأهداف.
5- التعليم الأساسي.
6- التعليم المتوسط.
7- البيداغوجيا.
8- التدريس.

- **المبحث الثاني:**

أهم المحطات التي مرت بها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.

1- المراحل الكبرى التي اجتازتها المنظومة التربوية الجزائرية.
2- الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية.
3- دواعي الإصلاح الجديد.
4- مجالات ومحاور الإصلاح الكبرى.

- **المبحث الثالث:**

أهمية تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وأثر الإصلاح عليها.

1- مفهوم اللغة.
2- أهمية تعليم اللغة في المدرسة الجزائرية.
3- أثر الإصلاحات الجديدة على مادة اللغة العربية

المبحث الأول: مفاهيم عامة ومصطلحات.

1- مفهوم التعليمية:

أ/ التعليمية في اللغة:

إن كلمة التعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على شيء دون إحضاره.

ولقد استعمل هذا المصطلح لأول مرة في علم التربية عام 1913، ويبقى المرادف الأجنبي لمصطلح التعليمة هو didactique وهو مشتق من didaktikas وتعني" فلنتعلم، أي نعلم بعضنا بعضا" والأصل هو الكلمة الإغريقية didaskein ومعناها التعليم، وقد تعني التدريس، حيث أطلقها اليونان على ضرب من الشعر التعليمي، وعلى التدريس وهو الذي يقابل مصطلح الديداكتيك، وأما معجم علوم التربية فيترجم كلمة الديداكتيك إلى التعليمية أو التدريسية[1]، وعلى الأغلب وُجِد مصطلح التعليمية للدلالة على كل ما يرتبط بالتعليم من أنشطة تحدث في العادة داخل الأقسام وفي المدارس ولكن يبقى المتداول والشائع تعليمية أو الديداكتيك أو علم التدريس، ونظرا لاهتمام أصحاب المجال بهذا العلم ظهرت تعريفات متعددة للتعليمية.

ب/ التعليمية في الاصطلاح:

هي فرع من فروع التربية له قواعده ونظرياته، يُعنى بالعملية التعليمية التعلمية، ويقدم المعلومات وكل المعطيات الضرورية للتخطيط انطلاقا من مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التعليم، وتبقى التعليمية محصورة في كل ما يهدف إلى التثقيف وما له علاقة بالتعليم. وهي تفكير وبحث يهتمان بأهداف التعليم وبطبيعة هذه الأهداف المعرفية، وبنظامها الإبستيمولوجي وبمنهجيتها البنائية وبتنظيمها المنهجي، كما تهتم بالشروط المرتبطة بخاصيات ومميزات المعارف بمعنى أن التعليمية تهتم بدرجة أقل بالمفاهيم والمدلولات وبدرجة أكبر بالمكتسبات القبلية للمتعلم وارتباطها بهذه المفاهيم والتصورات العادية التي يحملها المتعلم عن هذه المفاهيم.

وتعتبر التعليمية تكامل بين المادة التعليمية والمعلم باعتباره الوسيط، والمتعلم كطرف مستقبل لهذه التعليمية. ويُعنى بذلك أن التعليمية تقوم بعملية ربط كل النقاط والقضايا التي تأتي سابقة لمهام المعلم ولتنظيم حالات التعليم ولعملية إمداد الوحدات التعليمية وللتكيف مع مجموع المتعلمين[2].

---

[1]: محمد أيت موحي وآخرون: سلسلة علوم التربية، العدد 9-10، دار الكتاب الوطني، المغرب، 1994، ص: 66.

[2]: عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، د.ط، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص: 146.

جـ/ مفهوم العملية التعليمية:

يبقى تحليل العملية التعليمية إلى عناصرها ومكوناتها أمر – في اعتقادنا- مفروض خاصة بعد أن دخلت إلى الميدان مفاهيم تربوية مستحدثة يجب توضيحها للمعلمين والمتعلمين على حد سواء وذلك حتى يتم فهم هذه العملية التربوية فهما صحيحا وممارستها وفق مناهجها، فكيف تتم هذه العملية؟ وما هي العناصر المكونة لها والمساهمة في نجاحها بشكل كبير؟.

وقبل أن نُعرف العملية التعليمية ينبغي أن نتوقف عند التعليم والتعلم أولا، فنجد أن التعليم عبارة عن عملية تواصلية منظمة مخططة تهدف إلى نقل معارف وخبرات بين المعلم والمتعلم وفق خطة معينة، ولا يرتبط مفهوم التعليم دائما بمفهوم التلقين كما يرى الكثيرون ويبقى التعليم تلك العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم ويُشار إلى التعليم على أنه" التدريس، وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتحفيزه... إنه مجموعة من الأفعال التواصلية التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو مجموعة من الأشخاص."[1]

ويختلف التعليم عن التعلم من منطلق أن التعلم هو الانتقال من وضعية اللاّعلم إلى إدراج معارف جديدة والتعليم يقتضي عملية بناء لا استقبال معارف فقط،وعليه فالعملية التعليمية يقصد بها كل العناصر المكونة للفعل التعليمي ويأتي في مقدمتها:

- **المعلم:** ركن أساسي من أركان العملية التعليمية ويُشترط فيه أن يكون ذا كفاءة عالية في تبليغ الرسالة التعليمية، وأن تتوفر فيه جملة من المؤهلات والمواصفات كالصدق والإخلاص في العمل، حب المهنة، عدم التمييز، قدرة كبيرة في التبليغ، وكذلك الإلمام بالمادة العلمية والأمانة العلمية، إلى جانب ذلك ينبغي أن يكون سليما جسديا خاصة من الأمراض المُعدية والإعاقات الجسدية، ونفسيا على اعتبار أن المشاكل النفسية تؤثر على أدائه المهني، كما يجب أن يتحلى هذا الأخير بمهارات أدائية يثبت بها نفسه، كمهارة لفت انتباه التلاميذ وإثارة رغبتهم ودافعيتهم للتعلم وكذلك مهارة إنهاء الدرس في الوقت المحدد، والشرح الوافر وإيضاح الأفكار والمفاهيم زيادة على ذلك القدرة على صياغة وتوجيه أسئلة أثناء الدرس.

يعتبر الأستاذ حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية التربوية وتحقيقها للأهداف المرجوة منها... وإذا نظرنا إلى الأستاذ بالمفهوم الضيق باعتباره الذي يشرف على تعليم التلاميذ في المدرسة نجد أنه يُعتبر أساسي في نجاح جميع التفاعلات في المدرسة. فبقدر تحمس الأستاذ للعمل الموكل إليه وتفانيه فيه وارتفاع مستوى أدائه بقدر ما تكون إيجابيات نتائج هذا العمل مترجمة

[1]: محمد الدريج:تحليل العملية التعليمية، ط2، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر, 1991، ص: 13.

على المتعلمين الذين في حوزته[1]. ويُعد العامل الحاسم في مدى فعالية عملية التدريس إذ هو ينظم الخبرات ويُديرها وينفدها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها[2].

- **المتعلم:** هو الركن الثاني من عناصر العملية التعليمية، ويجب أن يشتمل هذا الأخير على ملامح لتحقيق العملية التعليمية ومنها: مهارات الاستماع والقراءة، القدرة على التفاعل مع المعلم، ومن الآداب التي يجب أن تتوفر فيه: السكوت، الانضباط، التركيز، الاحترام... إلخ، ويبقى التلميذ طرفا أساسيا في العملية التعليمية، فهي موجهة نحوه، وقائمة من أجله وبه، كما يُعتبر العنصر الأساسي والمهم والمشكل لإطار العلاقة المدرسية المكونة أساسا من المعلم والتلميذ، لذلك يجب على أي معلم أن يكون ملما بخصائص التلميذ حتى يضمن النجاح لعمله اليومي[3].
- **المحتوى (المادة العلمية):** إن المحتوى أو المادة العلمية تمثل العامل الثالث من العوامل التي يشملها أي موقف تدريسي وتعتبر المادة العلمية وسيلة لعملية التربية[4]، ويتمثل المحتوى في كل ما يمكن تعلِيمِه وتعلُمُه وهو جملة المعارف العلمية والفنية المُكوِنة للطالب، ويبقى المحتوى وسيلة لبلوغ الأهداف التعليمية وهو المنهاج المقرر أو المصدر الأساسي للمعلومات والمبادئ والمهارات التي يمكن انتقاؤها كأساس للمادة الدراسية.

2- مفهوم الإصلاحات التربوية:

أ/ الإصلاح لغة:

جاء في معجم المقاييس لابن فارس:" صلُح: الصاد و اللام والحاء أصل واحد يدل على خلاف الفساد، يقال صلُح الشيء، يصلُح، صلحا. ويقال صلَح بفتح اللام.

و حكى ابن سكيت: صلَح وصلُح، ويقال: صلح صلوحا.

قال: **وكيف بأطرافي إذا ما شتمتني وما بعد شتمي الوالد بني صلوح**

وقال بعض أهل العلم: إن مكة تسمى صلاحا."[5]

وجاء في القاموس الموسوعي للتربية والتكوين أن" إصلاح التعليم هو تغيير واسع ومهم ومرغوب فيه من حالة أولية إلى حالة معلن عنها ومخطط لها."[6]

---

[1]: محمد أحمد كريم وآخرون: العملية التربوية وأدوارالمعلم ومسؤولياته، د.ط، د.د، 2003، ص: 63.

[2]: أحمد حسين اللقاني، فارعة حسن محمد سليمان: التدريب الفعال، ط3، عالم الكتب، القاهرة،مصر, 1995، ص: 12.

[3]: أحمد شبشوب: العلوم التربوية، د.ط، الدار التونسية للنشر، تونس، 1991، ص: 166.

[4]: أحمد حسين اللقاني، التدريب الفعال، ص: 18.

[5]: ابن فارس بن زكريا: معجم مقاييس اللغة، تحق: عبد السلام محمد هارون، مجلد3، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1972، ص:303.

[6]: عبد الكريم غريب وآخرون في معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب، 1994، ص: 19.

ب/ الإصلاح اصطلاحا:

ضبط مفهوم الإصلاح اصطلاحا على أنه دليل الحركة الاجتماعية والوعي بضرورة التكيف والتكامل مع المستجدات التي تفرض نفسها على جميع المجتمعات؛ وأمام العولمة الاقتصادية والثقافية والتربوية، لا تجد هذه المجتمعات خيارا سوى إصلاح نظمها وتجديدها وتكييفها استجابة للتحديات الداخلية والخارجية، فالمجتمع المتجدد يتمركز في قلب التحديات القائمة دون أن يغترب في ماضي الأسلاف العظام، ولا في حاضر الغير متقدم.[1]

نستنتج من خلال هذا التعريف أن الإصلاح التربوي هو عملية حركية تشمل المنظومة التربوية وتأخذ بعين الاعتبار الجوانب الاجتماعية والثقافية للبيئة الموجودة فيها، فهو مجموعة من التدابير والتغييرات التي تدخل على النظام التربوي من أجل التعديل والإصلاح نحو الأحسن.

3- ماهية المقاربة بالكفاءات:

3-1- تعريف المقاربة:

أ/ لغة:

من" قَرُبَ قُرْبًا وقُرْبَانًا وقِرْبَانًا: دَنَا، فهو قريب"[2]

ب/ اصطلاحا:

" الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم."[3]

أما فيما يخص مفهوم الكفاءة فهو يرمي إلى دعوة المعلمين إلى عدم التدريس بطريقة جامدة وتقسيم المعارف إلى أجزاء لا علاقة بينهما، وتدعو إلى تصور مواقف تعليمية تذهب نحو حل المشكلات.

3-2- تعريف الكفاءة:

أ/ لغة:

تعني المماثلة في القوة، ويقال أن الكفء هو النظير والكفؤ على وزن فُعْلْ وفُعُلْ، والمصدر: الكفاءة بالفتح والمد: وتقول: لا كفاء له بالكسر: وهو في الأصل مصدر للفعل كَفَأَ، أي: لا نظير له، ويُقال: كافأهُ يُكافِئه: أي مساويه[4] وتكافأ الشيئان أي تماثلا وكافأه مكافأة

---

[1]: ماجد عرسان الكيلاني: التربية والتجديد، ط1، الريان للطباعة، بيروت، لبنان, 1997، ص: 89.
[2]: الطاهر أحمد زاوي: قاموس المحيط، ج3، د.ط، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1979، ص: 579.
[3]: عزيز عبد السلام: مفاهيم تربوية، ص: 147.
[4]: ابن منظور: لسان العرب، المجلد 5، مادة[كفأ]، د.ط، دار الجيل، بيروت، لبنان, د.ت، ص: 269.

وكفاه: ماثله، وفي كلامهم: الحمد لله كفاه الواجب: أي قدر ما يكون مكافئا له، وفي الحديث الشريف:(والمؤمنون تتكافأ دماءهم)، وفي حديث العقيقة (شاتان متكافئتان) أي متساويتان في القدر، وكافيته ساويته، وكافأته على صنعه: جازيته لما قام به.

وفي المعجم الوسيط (الكفء): المماثل، والقوي القادر على تصريف العمل، جمع أكفاء وكِفاء...(الكفاءة): المماثلة في القوة والشرف...والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه. (الكُفُؤ): الكفء، (الكفئ): الكُفؤ[1] ولعل أهم التعاريف تلك التي أوردها ابن منظور في لسان العرب: حيث ذكر قول حسان ابن ثابت:" وروح القدس ليس له كِفاء أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل والكفاءة النظير والمساوي"[2]، يقول الله تعالى:{قل هو الله أحد الله الصمد لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفؤا احد} سورة الإخلاص.

والكفاة هم الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف، وكفى الرجل كفاية، فهو كافٍ إذا قام بالأمر.

ب/ الكفاءة اصطلاحا:

مصطلح الكفاءة ذو أصل لاتيني أي (competeno) وتعني الجدارة والقدرة، وقد ظهرت لأول مرة سنة 1968، حيث تعددت وتباينت تعاريف هذا المصطلح لدرجة أنه أصبح من الصعب تفضيل تعريف عن آخر، إلا أن ذلك لم يمنع من تبني البعض منها لقربها من إمكانية تطبيقها فنجد أن الكفاءة هي:

مجموعة منظمة ووظيفية من الموارد والتي تسمح بحل مشاكل وتنفيذ نشاطات أمام جملة من النشاطات، وتبقى الكفاءة مجرد قدرات منظمة توضع بشكل يسمح بالتعرف على مهمة إشكالية وحلها من خلال نشاط تظهر فيه مهارات المتعلم، وعليه فالكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد مجموعة من المعارف المنظمة إلى جانب توظيف القدرات والمهارات والمواقف التي تسمح بحل هذه الإشكاليات المطروحة, وتتمثل الكفاءة في القدرة على انجاز عمل بشكل سليم وهذا يعني أن الكفاءة هي أن يستطيع كل واحد القيام بما يجب أن يعمله بشكل مناسب, والإنسان الكفئ هو من تعلم كيف ينشط فعليا في وضعية واقعية لأنه دائما ما كانت هناك" هوة بين الحياة المدرسية التي تسعى لتلقين معارف مدرسية، والحياة في المجتمع التي يُفترض من هذه المدرسة أن تُعد لها التلاميذ. إن التلاميذ الذين تعودوا منذ الصغر على تلقي المعارف بطريقة تلقينية وحفظها عن ظهر قلب لاستظهارها يوم الامتحان، ليست لهم الأدوات التي تسمح لهم بالتصرف وتدبر أحوالهم في وضعيات من الحياة اليومية"[3] ، وهكذا يتخرج من المدارس متعلمين اكتسبوا معارف طوال سنوات عدة غير أنهم ليسوا قادرين على طرحها وتوظيفها في حياتهم اليومية، فكان من الضروري تكييف برامج التعليم بما يخدم وضعيات الحياة اليومية،لأنه مشكل كبير أن تنفق الدولة أموالا طائلة في

[1]: ابراهيم أنيس وآخرون،: المعجم الوسيط، ج2، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، د.ت، ص: 791.
[2]: ابن منظور: لسان العرب، ص: 296.
[3]: إكزافي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي، د.ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006، ص: 13.

التعليم وفي الأخير يغادر الكثير منهم المدرسة وهم غير قادرين على توظيف ما تعلموه على أرض الواقع، فاعتُبر التدريس بالكفاءات من الاتجاهات الحديثة في التدريس والتي تدخل في إطار إصلاح التعليم، فكان التركيز على المتعلم بشكل أكبر بدلا من التركيز على المادة العلمية التي يتعلمها، وجعله المحور الأساسي في عملية التعلم بالاعتماد على قدراته المختلفة بإشراكه في مسؤوليات تنفيذ العملية التعليمية التي تهدف في الأخير إلى اختيار وضعيات تعليمية مُستقاة من الحياة اليومية، وبالتالي فالمقاربة بالكفاءات تبقى امتداد للمقاربة بالأهداف وتمحيصا لإطارها المنهجي والعلمي وتعني الانتقال من منطق التلقين إلى منطق التعليم عن طريق الممارسة والوقوف على مدلول المعارف ومدى أهميتها ولزوميتها في الحياة اليومية، وهي دائما تقتضي إلى تبني بيداغوجيات نشيطة تركز في المقام الأول على تنمية مهارات المتعلمين وتبني مواقف تُحفز المتعلمين على المشاركة في النشاطات المختلفة, وهي في الأغلب لا تلقي المقاربة بالأهداف في سلة المهملات أن الإصلاح يعتمد أساسا على ما أحرزته بيداغوجيا الأهداف من تقدم ويكون على أساس التبسيط وليس على أساس الفصل أو البتر بين المقاربتين.

3-3- نشأتها:

المقاربة بالكفاءات أسلوب تعليمي ظهر في نهاية القرن التاسع عشر في مجال التكوين المهني حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية، طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها كما أنه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية، ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية بحيث طُوِر ووُظِف أخيرا في ميدان التربية. وهو ما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات. ونظرا للنتائج المحققة في المجالين العسكري والمهني بعد تطبيق و.م.أ لهذه المقاربة سارع القائمين على النظام التربوي إلى تطبيق هذه البيداغوجية ويمكن اعتبار بداية الستينيات مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجيا الكفاءات للنظام الأمريكي وذلك بغرض تصحيح مردود التلاميذ.

3-4- خصائصها(المقاربة بالكفاءات):

يعتبر التدريس بالكفاءات من الاتجاهات الحديثة في التدريس والتي تدخل في إطار تحديث وإصلاح التعليم حيث قدم هذا النموذج إسهامات كبيرة وواضحة في ترقية العملية التربوية، عن طريق تجسيد تلك المعارف النظرية إلى روافد مادية تساعد المتعلم في معالجة واقعه المعيشي.

وعليه يمكن ذكر خصائص هذه البيداغوجيا كما يلي:

- هذه المقاربة تتيح للمتعلم فرصة تعبئة مكتسباته في مجالات حياته التي تُعتبر مراكز اهتمامه, أي أنها تجعل التلميذ يستفيد من معارفه في معالجة مشاكله اليومية، وبهذا تكون قد أسهمت في وضع المتعلم ضمن المحاور الأساسية وعملت على إشراكه في تنفيذ عملية التعلم، كما أعطت حرية أوسع للمتعلم لتنظيم أنشطة التعلم وتقويم الأداء، ومن هذا المنطلق" يمكن القول أن الكفاءة

ليست شيئا نعرفه فحسب، بل هي شيء نحسن القيام به. وعليه تجعل المتعلمين قادرين على القيام بالنشاطات ويوظفون من أجل ذلك معارفهم المكتسبة في المدرسة وفي التجربة الحياتية"[1]، مما يعني أنها قائمة على اختيار وضعيات تعليمية تعَلُمِية من الحياة في صيغة مشكلات وحلها باستعمال أدوات فكرية، كما تساعد المتعلم دائما على الربط بين النظري والتطبيقي وتُؤَهِله لمواجهة كل ما يعترض سبيله.

- تتصف الكفاءة بتوظيف جملة من التعليمات, لغرض إنتاج شيء أو القيام بعمل أو حل إشكال مع إدراك جميع الإمكانات المتاحة في حل هذا الإشكال.
- تفريد التعليم, وذلك بتشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلِم مع إعطاء العناية الخاصة للفروق الفردية بين المتعلمين.
- ومن خصائص الكفاءة أيضا, أنها افتراضية ومجردة وغير قابلة للملاحظة، فهي مُعطى ذهني مُجرد يمكن ملاحظته وقياسُهُ فقط من خلال الفعل والممارسة والعمل.
- الانتقائية أي أنه ليس كل ما يتعلمه المرءُ يُوظِفُهُ في جميع المواقف، فالكفاية إلى جانب خاصية التحويل، لابد من انتقاء العناصر الملائمة للمقام وبالتالي حسن التعامل مع الموقف الذي يجد الإنسان نفسه فيه فجأة وهكذا يتمكن المرء من التكيف مع المواقف[2].
- لطالما كان محور الكفاءة هو المثل الديداكتيك: المتعلم، المعلم، المادة التعليمية، على أن تُمنح الحرية للمتعلم في إبداء رأيه لأن ذلك يشجعه ويغرس في نفسه روح المبادرة والإبداع.

فالمقاربة بالكفايات مجموعة الممارسات التي تأخذ كنقطة انطلاقا لها وكمحرك للنشاط التربوي حاجات المتعلم ورغباته من أجل بلوغ الهدف، ويرتبط هذا المفهوم في مجال التعليمية بمفاهيم أخرى كالتعليم الوظيفي والكتاب الوظيفي واللغة الوظيفية...[3]

وتبقى كل الكفاءات مرتبطة ارتباطا وثيقا بالممارسات الاجتماعية... معنى هذا أن التلميذ يُوظف جملة من التعليمات بغرض إنتاج شيء ما أو لغرض القيام بعمل معين أو لحل مشكله في نشاطه المدرسي أو في حياته المهنية[4].

---

[1]: معوش عبد الحميد: درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقارنة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، بحث قدم لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي،(لم تنشر)، جامعة تيزي وزو، 2011 - 2012، ص: 72.

[2]: ينظر العربي سليماني، الكفايات في التعليم، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص: 33 والتالية لها.

[3]: ينظر عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية، ص: 149.

[4]: عبد المجيد لبيض: تكوين المعلمين في أثناء الخدمة في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، بحث قدم لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية،(لم تنشر)، جامعة قسنطينة، 2001- 2002،ص: 42.

3-5- أهدافها:

لعل أبرز أهداف هذه المقاربة:

- ترقية العملية التعليمية، أي جعل عملية التعلم أكثر فاعلية عن طريق ربط المكتسبات بمختلف مواقف الحياة.
- تأهيل شخصية المتعلم وجعله الأكثر اهتماما، وتكوينه لموالمة احتياجات الحياة اليومية.
- جعل المعارف النظرية مادية, وذلك بإعطاء دلالة للتعليمات وتحديد أبعادها.
- بناء نظام شامل ومتكامل لدى المتعلم حتى يستطيع استغلال المكتسبات المتراكمة وجعلها قيد الخدمة وتجسيد تلك الكفاءات المتنوعةفي سياقات واقعية.
- تفسح المجال أمام المتعلم لاستخدام طاقاته الكامنة، والانفتاح على ذاته والتعبير عنها.
- القدرة على الربط بين المعارف في المجال الواحد.

وبهذا تسهم بيداغوجيا الكفاءات في بناء التعليمات الداخلية وتأسيسها وبالتالي تجعل المتعلم كُفء.

4- مفهوم المقاربة بالأهداف:

أ/ الهدف لغة:

ورد لفظ الهدف في العديد من المعاجم العربية من بينها معجم" أساس البلاغة " للزمخشري" هَدَفَ: رمو في الهدف والأهداف. ومن المجاز أهدف له الشيء استهدف انتصب وأعرض.

وقال عبد الرحمن لأبي بكر- رضي الله عنهما-:" لقد أهدفت لي يوم بدر فصعت لك".

فهدف للخمسين وأهدف: قارب.

ومستهدف: عريض.

وفلانٌ هدف لهذا الأمر وغرض له"[1]

كما عرفه ابن منظور في لسان العرب: الهدف:" هو المشرف من الأرض وإليه يلجأ، والهدف: كل شيء عظيم مرتفع.

وفي الحديث: عن عبد الله بن جعفر قال:«كان أحب ما استتر به رسول الله –صلى الله عليه وسلم- لحاجته هدف أو حائش نخل» أي ما ارتفع من بناء وغيره.

والهدف: الدنو، أهدف القوم أي قرّبوا"[2].

---

[1]: أبو القاسم الزمخشري: أساس البلاغة، تحق: محمد باسل عيون السود، ج2، ط2، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، 1998، ص: 367.

[2]: ابن منظور: لسان العرب،[مادة هدف]، ج15، ط1، دار صبح وإديسوفت، بيروت، لبنان، 2006، ص: 49.

ب/ الهدف اصطلاحا:

تعددت تعاريف الأهداف التربوية بين علماء التربية والتعليم، حيث يعرفه أحد الدارسين على أنه: "النتيجة التعليمية المراد تحقيقها لدى المتعلم فلابد أن يشير الهدف إلى النتائج ويصاغ الهدف بجملة قصيرة واحدة محددة تسمى العبارة الهادفة"[1]

فالهدف هنا يقصد به السلوك المرغوب تحقيقه لدى المتعلم في نهاية المنهج أو المقرر الدراسي، يصاغ على شكل جملة تحدد النتيجة المراد تحقيقها.

كما عُرِّفَ الهدف أيضا على أنه:" عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة، أو من خبرة تعليمية معينة"[2]

جـ/ أهمية الأهداف في المجال التعليمي:

تتضح أهمية الأهداف التعليمية من خلال تحقيقها الفوائد التالية:

- تعتبر كدليل للمعلم في عملية التدريس.
- تسهل عملية التعلم، حيث يعرف التلميذ بدقة ما هو المطلوب للقيام به.
- تساعد صياغة الأهداف على صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة، بالإضافة إلى ذلك تجزئ العملية التعليمية التعلمية إلى أبسط مكوناتها.

5- تعريف التعليم الأساسي:

بالنسبة للمرحلة القاعدية للنظام التعليمي هي المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات (من السنة الأولى إلى التاسعة أساسي)[3]، وتنقسم إلى ثلاثة أطوار متكاملة:

4-1- الطور الأول:

وهو المرحلة القاعدية ويشمل الثلاث سنوات الأولى من التعليم يتلقى فيه المتعلم المعارف القاعدية [4]حيث تهدف هذه المرحلة إلى:

- مساعدة الطفل على النمو المتكامل.
- إعداد الطفل للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها.
- تنشئة الطفل على الاعتزاز بالوطن ومقوماته الأساسية.
- تربية الطفل من أجل الحياة في مجتمع حر.
- ضرورة تعاون المدرسة مع المؤسسات الأخرى في خدمة البيئة المحلية.
-

[1]: سميح أبو مغلي: الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، د.ط، دار البداية، عمان، الأردن، 2005، ص: 78.

[2]: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعودة: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006، ص: 22.

[3]: وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، د.ط، هيئة التأطير، الحراش، الجزائر، 2003، ص: 21.

[4]: رابح تركي: أصول التربية والتعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص: 209.

4-2- الطور الثاني:

ويسمى مرحلة اليقظة، ويشمل الثلاث سنوات الموالية للسنوات الأولى من التعليم الأساسي أي (السنة الرابعة، الخامسة، السادسة أساسي) ويهدف إلى دعم مكتسبات الطور الأول والبدء في دراسة الوسط الطبيعي واكتساب الوسط المادي والوسط الاجتماعي وتحليلهما، والبدء بالمشاركة في أعمال مفيدة اجتماعية وكذلك البدء في تعلم لغة أجنبية أولى.

4-3- الطور الثالث:

ويسمى بمرحلة التوجيه وتشمل ثلاث سنوات الأخيرة (السابعة، الثامنة، التاسعة) من التعليم الأساسي وفي هذه المرحلة يتم إدخال مواد تعليمية جديدة كالعلوم الطبيعية والتربية التكنولوجية، ولغة أجنبية ثانية ومكتسبات هذا الطور تُدعم المكتسبات السابقة.[1]

ويبقى الطموح في تحقيق المدرسة الأساسية المندمجة قائما، وهو أحد الانشغالات التي تعني بها المصالح المعنية إلى يومنا هذا. وتتوج الدراسة بشهادة التعليم الأساسي(bef)[2].

ففي مجال تنظيم التعليم، وإن احتفظ التعليم الابتدائي بطابعه التنظيمي، فإن التعليم المتوسط شهد تغييرا جدريا(...) وأصبح التعليم المتوسط يشكل مرحلة مستقلة بذاتها ومرحلة وسطية بين التعليم الابتدائي والثانوي.[3]

6- تعريف التعليم المتوسط:

التعليم المتوسط هو المرحلة الثانية التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي وتدوم الدراسة فيها أربع سنوات، حيث كانت هذه المرحلة في السابق تدوم ثلاث سنوات والتي كانت تسمى الطور الثالث من المدرسة الأساسية، وبعد الإصلاح التربوي القائم سنة 2004.2003، أصبحت تستغرق 4 سنوات(من السنة الأولى متوسط إلى الرابعة متوسط)، وتنتهي بحصول التلميذ على شهادة التعليم المتوسط بعدما كانت في المدرسة الأساسية شهادة التعليم الأساسي، بحيث يكون نجاح التلميذ بالمعدل العام.

" يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وهو يهدف إلى جعل التلميذ يتحكم في قاعدة أساسية من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية تمكنه من مواصلة الدراسة والتكوين بع الإلزامي والاندماج في الحياة العملية."[4]

وهذه المرحلة منظمة بدورها في ثلاثة أطوار وهي:

" الطور الأول أو طور التجانس والتكيف، وهو طور ترسيخ المكتسبات والتجانس والتكيف مع تعليم يتميز بتعدد المواد وبإدراج اللغة الأجنبية الثانية، ويخص السنة الأولى متوسط، الطور الثاني أو طور الدعم والتعميق، ويخصص لدعم الكفاءات ورفع المستوى

---

[1]: رابح تركي: ص: 24.
[2]: وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي، ص: 21.
[3]: وزارة التربية الوطنية: انجازات قطاع التربية خلال 50 سنة، د.ط، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2013، ص: 67.
[4]: وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية الوطنية للدخول المدرسي 2010.2009، د.ط، المديرية الفرعية للتوثيق، الجزائر، 2009، ص: 63.

الثقافي والعلمي والتكنولوجي للتلميذ ويشمل السنتين الثانية والثالثة متوسط. الطور الثالث أو طور التعميق والتوجيه وفيه يتم تعميق التعليمات(...) ويخص السنة الرابعة متوسط."

7- ماهية البيداغوجيا:

هي مصطلح يتكون من ped وتعني الطفل، و Agogieالتي تعني القيادة والتوجيه أي: توجيه الأطفال وقيادتهم وتربيتهم، وهنا تلتقي بيداغوجيا مع كلمة التربية حيث إن الأولى شائعة الاستعمال ومنتشرة بكثرة في المغرب العربي وذلك نتيجة لتأثرهم بالثقافة اللاتينية وكثرة استعمالهم الأنجلوسكسونية واستخدامهم الكبير للغة الانجليزية، إلاّ أن الكلمة أساسا تتضمن معنى التدريس أو التعليم.

أما موسوعة علم النفس فنجد فيها أن" البيداغوجيا مجموعة الطرائق والتقنيات والخطوات التي تُميز تعليم مادة معينة (فن التعليم) فنقول: بيداغوجية القراءة وبيداغوجية الحساب وبيداغوجية التعبير... أو تميز نشاطا يجب تحفيزه عند المتعلم (بيداغوجيا الاكتشاف)، أو تمثل دخولا محددا في ممارسة تربوية (بيداغوجيا الأهداف).

وهي نظرة عملية للأوضاع التربوية، خاصة المدرسة التي تدعو من خلال فهم الواقع إلى الإعداد الفكري للقراءات والمشاريع والأعمال التي تتطلبها التربية"[1] كما يرىG.Berger أنها مجموعة من الطرائق والوسائل التي تمكننا من أن نعين التلاميذ على الانتقال من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة، أما لابريت Labretفيرى أنها علم من العلوم الإنسانية التطبيقية يمكن المدرس من مساعدة المتربي على تطوير شخصيته وتفتحها"[2]

فالبيداغوجيا من هذا المنظور هي كل ما يهتم به المعلم سواء كانت وضعيات أو وسائل أو أدوات لإيصال المعلومات وتبليغها إلى المتعلم، فالعمل البيداغوجي يرتكز على ثلاثة عناصر تنظم الطريقة البيداغوجية وهي: المتعلم، المعلم، المعرفة، وهو ما يُعرف بالمثلث الديداكتيكي، ويمكننا التمييز بين عدة أنواع للبيداغوجيا نذكر من بينها:

7-1- البيداغوجيا التفاعلية: Pedagogie interactionnelle:

تُركز على مبدأ التفاعل L interaction الذي يكون بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم وهو ما يعرف بالتفاعل الصفي، كما يكون بين العناصر الثلاثة المعلم والمتعلم والمادة التعليمية، ولكن هذه البيداغوجيا " لا تعترف بالنمط التقليدي الذي يعتمد على التلقين والإلقاء حيث يكون المعلم أساس العملية التعليمية التعلمية... كما أنها تأخذ بعين الاعتبار عاملا أساسيا يحكم شرطيا موقف المعلم أثناء فعله التربوي والمتمثل في دور التفعيلات المختلفة الموجودة بين أعضاء المجموعة أنفسهم"[3]

---

[1]: عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية، ص ص:104.103.

[2]: خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، د.ط، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص: 130.

[3]: عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية، ص: 105.

فدور المعلم وفق هذه البيداغوجيا يقتصر على التنشيط وتفعيل المناقشة بين المتعلمين مع ضرورة الحفاظ على النظام داخل الصف، وبالتالي ضمان السير الحسن والفعال لعملية انتقال التفاعلات بينهم.

7-2- بيداغوجيا المشروع: Pedagogie de projet

هي عبارة عن أسلوب تعليمي يضع المتعلم أو المتعلمين في وضعية تسمح لهم بالتعبير عن الرغبات الذاتية أو طرح تساؤلات ورسم طموحات وتجسيدها في الميدان، ثم إن هذه البيداغوجيا" تُعد امتدادا للطرائق النشطة التي تجعل المتعلمين يبرهنون على قدراتهم المعرفية الفعلية"[1]. حيث يُطلب من التلاميذ انجاز أعمال من خلال مكتسباتهم القبلية في مختلف المواد والأنشطة التعليمية.

8- مفهوم التدريس:

أ/ لغة:

جاء في لسان العرب مادة دَرَسَ: درس الكتاب يدرسه درسا ودراسة ودارَسه من ذلك كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقد قرئ بهما: وليقولوا دَرَسْتَ وليقولوا دَارَسْتَ، وقيل درستُ قرأتُ كتب أهل الكتاب ودارستُ ذاكرتهم...وقرأ ابن عباس ومجاهد دارست وفسرها قرأت على اليهود وقرأوا عليك، ودرست السورة أي حفظتها. جاء في القرآن الكريم قوله تعالى:{وكذلك نصرف الآيات وليقولوا دَرَسْتَ ولنبينه لقوم يعلمون}(الأنعام: 105).

وقوله:{ أن تقولوا إنما أُنزل الكتاب على طائفتين من قبلنا وإن كنا عن دراستهم لغافلين}(النعام: 156).

وقوله تعالى:{ فخلف من بعدهم خلف ورثوا الكتاب يأخذون عرض هذا الأدنى ويقولون سيُغفر وإن يأتيهم عَرَضٌ مثله يأخذوه ألم يؤخذ عليهم ميثاق الكتاب أن يقولوا على الله إلا الحق ودرسوا ما فيه والدار الآخرة خير للذين يتقون أفلا يعقلون}(الأعراف: 169).

كما جاء في قوله عز وجل:{ أم لكم كتاب فيه تدرسون}(القلم: 37).

وقد جاء في الحديث الشريف:« تدارسوا القرآن»(أي اقرؤوه وتعهدوه لئلا تنسوه)"[2]، ومنه الرباعي درّس تدريسا مضاعف العين: قام بإعطاء دروس عن خبرة وتجربة...وسِلْك التدريس: مهنة التدريس.

ب/ اصطلاحا:

" التدريس هو عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدراسي"[1]، أي إنه تفاعل بين عناصر العملية التعليمية المتمثلة في: المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، ويكون القصد منه إحداث تغيير في سلوك المتعلم عبر سيرورة تعليمية- تَعَلُّمِية.

---

[1]: وزارة التربية الوطنية: منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، د.ط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005، ص: 20.

[2]: ابن منظور: لسان العرب،[مادة درس]، ج4، ط1، دار صبح وايديسوفت، بيروت، لبنان، 2006، ص: 322.

لقد تضاربت الآراء واختلفت حول مفهوم التدريس فهناك من يرى أنه فن وهناك من يرى أنه علم، فهل يا ترى التدريس علم أم فن؟.

رأي **بيدل Biddle** أن التدريس فن فقال:" إننا لا يمكننا تعريف أو تحديد أو قياس كفاءة المدرس، وبناء على ذلك فنحن لا نستطيع أن نُعلم إنسانا أن يكون مدرسا، فهو إما مدرس بالفطرة أو لا..."[2]

هذا يعني أن التدريس من وجهة نظر **بيدل** موهبة أو فطرة، إذ لا يمكن أن نُعلم إنسانا ما فن التدريس، وفي نفس الوقت يرى **جورج براون** أن الإعداد العلمي والمهني إلى جانب الموهبة ضرورة تفرضها طبيعة التدريس، أي أن عملية التدريس من هذا المنطلق علم وموهبة في آن واحد، إذ لا تكتفي الموهبة وحدها ولا المعرفة وحدها لكي تجعل من الإنسان مدرسا.

إذن فالتدريس علم تطبيقي يرتكز على الإلمام بقواعد التدريس وفي نفس الوقت فنًّا يعتمد على الموهبة الفطرية التي تبين لنا أساس الاختلاف بين مهارات المدرسين وآدائهم أثناء تقديم الدرس، فالتدريس أداة ذات وجهين فهو علم وفن، لا يستطيع الاستغناء عن أحدهما على حساب الآخر... والمعلم لا يكون ماهرا إلا إذا كان ملما بالمعارف العلمية والنفسية والبيداغوجية ومطبوعا بالموهبة والفطرة.[3]

وهكذا يكون التدريس مجموعة متكاملة من الأشخاص و المعدات والإجراءات السلوكية التي تشترك جميعا في إنجاز ما يلزم لتحقيق أغراض التدريس على نحو فعّال. أو هو عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم يحاول فيها المعلم إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعينا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركا المتعلم فيما يدور حوله من الموقف التعليمي.[4]

ويبقى التدريس يحتل مكانة هامة في كل المجتمعات سواء العربية أو الغربية، لأن من أصعب المهن التي تُكَوِن عناصر بشرية أخرى لخدمة الوطن والبشرية على العموم فهو وسيلة لصنع الأجيال وإعدادهم مهنيا من جميع نواحي الحياة، كما تُسهِم عملية التدريس في ترجمة الأهداف التربوية إلى معلومات ومناهج ينبغي أن تُطبَق هذا يعني أن التدريس أداة فعّالة تساعد بشكل كبير في تحقيق الأهداف التربوية وتجسيدها على أرض الواقع في شكل نتائج إيجابية تُسهم في تطوير المجتمع والوطن.

ويقسِّم محمد الدريج علم التدريس إلى عام وخاص، فأما الخاص" فيهتم بالنشاط العلمي داخل القسم في ارتباطه بالمواد الدراسية والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو تلك، فنقول علم التدريس خاص بالرياضيات، علم التدريس خاص

---

[1]: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس" المفهوم التدريب والأداء"، د.ط، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ت، ص: 16.

[2]: خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، ط1،د.د، 1999، ص: 7.

[3]: ينظر: المرجع نفسه، ص ص: 9.8.

[4]: ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، ص: 16 ومابعدها.

بالتاريخ...بالأدب..."[1] في حين يكون علم التدريس العام في نظره أعم وأشمل من التدريس الخاص لأنه" يعالج القضايا المشتركة والإشكاليات العامة أي يدرس العملية التعليمية في مجملها بغض النظر عن المادة الدراسية المقررة..."[2]

يستخلص من كلام محمد الدريج أن علم التدريس الخاص يشكل جزءا من علم التدريس العام، لأن اهتمام الأول ينصب على مادة تعليمية معينة بمعزل عن باقي المواد الأخرى, وأما الثاني فيحاول وضع الفرضيات واستخلاص القوانين التي يستفيد منها المعلم، كما أنه يهدف إلى إدماج شخصية المتعلم ضمن هذا العلم.

[1]: محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص: 4.
[2]: المرجع نفسه، ص: ن.

المبحث الثاني: أهم المحطات التي مرت بها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا

1- المراحل الكبرى التي اجتازتها المنظومة التربوية الجزائرية:

إن النظر في خصوصيات المنظومة التربوية الجزائرية، يُوجب علينا التمييز بين أربعة مراحل أساسية، حسب الأحداث الكبرى والتحولات الجوهرية، ثم إن التطرق لدراسة تاريخ النظام التربوي يُلزم علينا الإشارة إلى حالة النظام التربوي قبل الاستقلال وذكر خصوصيات هذا النظام أثناء تلك الفترة.

– فترة ما قبل الاستقلال:

" كانت التربية قبل الاحتلال الفرنسي شديدة الانتشار في الجزائر إذ كانت تمتد على طول البلاد وعرضها شبكة واسعة من الكتاتيب والمدارس، لكن السلطات الاستعمارية الوحشية استغلت ببشاعة الدور الخطير الذي تنهض به المدرسة في استخلاف الأجيال، فأقامت في البلاد منظومة تربوية بديلة مارست من خلالها ضغطا شديدا على عقيدة الشعب"[1].

إلا أن الشعب الجزائري قاوم ببسالة وشجاعة هذه السياسة الغاشمه، عن طريق الحفاظ على الثقافة الوطنية بواسطة المدارس الحرة التي أقامها وأنفق عليها الشعب إضافة إلى الكتاتيب القرآنية.

أما فيما يخص المراحل الأربعة فإنها تدخل ضمن فترة ما بعد الاستقلال، حيث وجدت الجزائر نفسها أمام تحد كبير في ظل وضع اقتصادي واجتماعي مُنْهار وواقع ثقافي منهد مع انتشار الجهل والأمية والأمراض، لكن دولة الجزائر استطاعت النهوض، إيمانا منها بدور التربية في بناء الأمم وتنميتها، فكان أول ما قامت به، إدخال إصلاحات تربوية عبر المراحل الأربعة الآتي ذكرها:

1-1- المرحلة الأولى(1962.1980): والتي يمكن التمييز فيها بين فترتين:

1-1-1- الفترة الأولى(1962.1970) فترة التعديل الجزئي للنظام الموروث وتكييفه مع متطلبات الجزائر المستقلة:

"بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائدا قبل الاستقلال، إلاَّ أنه شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديموقراطية والتوجيه العلمي والتقني وذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة"[2]. هذا يعني أن النظام التربوي

[1]: وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي، ص: 16.
[2]: المرجع نفسه، ص: 17.

خلال هذه الفترة لم يعرف تغييرات كبيرة سوى جملة من العمليات الخفيفة التي يجدر بها الانسجام مع فترة الاستقلال لتضمن انطلاق المدرسة الجزائرية فكانت الأولوية موجهة:

- لدعم شبكة المنشآت التعليمية القائمة وتوسيعها لتشمل المناطق المحرومة، تحقيقا للتوازن الذي كان مفقودا في انتشار شبكة المؤسسات التي كانت مركزة في الأماكن الآهلة بالمعمرين.
- تكييف جزئي ومحدود لمضامين البرامج التعليمية الموروثة عن النظام التعليمي الفرنسي استهدف المواد التي لها صلة بالسيادة الوطنية.[1]
- التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين.
- تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية.
- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.
- اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.[2]
- شراء حقوق التأليف واستيراد المؤلفات المدرسية لأجل تغطية الحاجيات في مجال الكتب المدرسية.

أما مستويات التعليم في هذه المرحلة فهي ثلاث مستويات يستقل كل منها عن الآخر وهي:

أ/ التعليم الابتدائي: ويشمل ست سنوات وينتهي بامتحان السنة السادسة.

ب/ التعليم المتوسط: ويشمل هذا الأخير ثلاثة أنماط هي:

- التعليم العام مدته4 سنوات وينتهي بشهادة الأهلية والتي عُوضت بشهادة التعليم العام(BEG).
- التعليم التقني مدته 3 سنوات، يُتوج بشهادة الكفاءة المهنية.
- التعليم الفلاحي يدوم 3 سنوات، يُتوج بشهادة الكفاءة الفلاحية.

جـ/ التعليم الثانوي: ويشمل أيضا ثلاثة ـنماط هي:

- التعليم الثانوي العام يدوم 3 سنوات.
- التعليم الصناعي والتجاري وهو يُحضِر المتعلمين لاجتياز شهادة الأهلية في الصناعة والتجارة تدوم 5 سنوات.
- التعليم التقني، يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات من التخصص.[3]

---

[1]: وزارة التربية الوطنية: انجازات قطاع التربية، ص: 65.
[2]: وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي، ص: 17.
[3]: ينظر: المرجع نفسه, ص: 18.

1-1-2- الفترة الثانية (1980.1970) فترة تحضير الإصلاح الأول للمنظومة التربوية:

" عرفت الفترة الممتدة من 1970 إلى 1980 إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع 1976"[1]، وكان من أولويات هذه الفترة الشروع في إنجاز الأعمال التي تُحضِر للإصلاح الجدري. وبرز هذا التحضير بشدة في المخططات (المخطط الرباعي الأول والمخطط الرباعي الثاني)، وقد شكلت التربية والتكوين محورا أساسيا في هذا التوجه حيث تميزت هذه المرحلة في مجال تنظيم التعليم بما يلي:

احتفظ التعليم الابتدائي بطابعه التعليمي أي لم تدخل عليه تغييرات كبيرة يجدر بنا ذكرها باستثناء تغيير اسم" امتحان السنة السادسة" إلى" امتحان الدخول إلى السنة الأولى"، أما فيما يخص التعليم المتوسط، فلم يحتفظ بطابعه التقليدي فقد شهد تغييرا يمكن أن نقول عنه جدري، لأنه تم جمع كل أنواع التعليم التي كانت تؤدى في الطور الأول من التعليم الثانوي وفي إكماليات التعليم العام والتعليم التقني والفلاحي. حيث تم توحيد نظام التعليم في هذه المرحلة، وأصبح يُتوج بشهادة التعليم المتوسط التي أُحدِثت سنة 1972 بالمرسوم رقم 72-40.[2]

وإذا مررنا إلى التعليم الثانوي وجدنا أنه أصبح يدوم ثلاثة سنوات تنتهي باجتياز مختلف الشعب لامتحان البكالوريا، بعد أن كان التعليم الثانوي العام يدوم 6 سنوات لأنه يتكون من طورين، لكن الطور الأول أُلحق بالتعليم المتوسط كما سبقت الإشارة إلى ذلك.

" وعلى مستوى البرامج التعليمية فقد تم إصدار طبعة لبرامج التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط سنة 1974 تحت عنوان" برامج وتعليمات تربوية" تضمنت تعديلات تندرج ضمن مواصلة تكييف البرامج التعليمية. أما بالنسبة للتعليم الثانوي فقد استمر العمل بالبرامج السابقة مع حذف ما يتنافى مع السيادة الوطنية"[3].

1-2- المرحلة الثانية (1990.1980) تعميم تنفيذ الإصلاح وتقييمه في مرحلة التعليم الأساسي، محاولات لإصلاح التعليم الثانوي:

ما يطبع هذه المرحلة أساسا هو إقامة المدرسة الأساسية(ذات التسع سنوات) ابتداء من الدخول المدرسي 1981.1980، وقد تم تعميمها بشكل تدريجي سنة بعد سنة، تجسيدا للإطار التشريعي والتنظيمي السالف الذكر.

" وتدوم فترة التمدرس الإلزامي فيها 9 سنوات وتشمل هيكلتها ثلاثة أطوار مدة الطورين الأولين 6 سنوات(الابتدائي سابقا) ومدة الطور الثالث 3 سنوات(المتوسط

[1]: وزارة التربية الوطنية: ص: 18.
[2]: ينظر: وزارة التربية الوطنية: انجازات قطاع التربية، ص: 67.
[3]: المرجع نفسه، ص: 68.

سابقا)"[1]، وقد تم تصميمها كوحدة تنظيمية شاملة للأطوار الثلاثة إلا أن هذا التصميم لم يُجسد ميدانيا في هذه الفترة.

أما التعليم الثانوي فلم يعرف تغييرات عميقة كتلك التي شهدها التعليم الابتدائي والمتوسط، رغم أن التكفل به كان من قِبل جهاز خاص ومن أبرز تلك التحولات:

- إدراج التربية التكنولوجية.
- إدراج التعليم الاختياري(في اللغات والإعلام الآلي والتربية البدنية).
- فتح شعبة العلوم الإسلامية.

وبالنسبة للتعليم الثانوي التقني، فقد تميز بما يلي:

- إقامة التعليم الثانوي التقني القصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية خلال الفترة 1984.1980.
- فتح شعب جديدة.
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل جميع الشعب.[2]

1-3- المرحلة الثالثة(2000.1990):

لعل أهم ما ميز هذه المرحلة هو التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي أثرت بشكل واضح على المجال التعليمي، وهو ما أسفر عنه مواصلة تلك التحولات السابقة التي كانت تسعى بالدرجة الأولى إلى تحسين السياسة التربوية، منها:

- المحاولة المستمرة لتحقيق المدرسة الأساسية المندمجة قائما.
- اتخاذ بعض الإجراءات فيما يخص تنظيم التعليم الثانوي بعد أن كان تعليم ثانوي عام وتعليم ثانوي تأهيلي، أُعيد تنظيمه فقُسِم إلى ثلاثة جذوع مشتركة في السنة الأولى ثانوي:
  - الجذع مشترك آداب.
  - الجذع المشترك علوم.
  - الجذع المشترك تكنولوجيا.

ولكل جذع من هذه الجذوع مجموعة من الشعب يتفرع فيها التلاميذ في السنتين الثانية والثالثة ثانوي[3].

وفيما يخص البرامج التعليمية فقد عملوا على تخفيفها لأنها لم تعد ملائمة لفترة التسعينيات، فتاريخها يعود لفترة الثمانينيات والتي كانت بالطبع تختلف عن الفترة التي جاءت بعدها." وبذلك فإن بعض مضامينها لم يعد منسجما مع التحولات المذكورة فضلا عن طابع الثقافة التي ميزها، لذلك جاءت عملية إعادة قراءتها ومراجعتها وتخفيف وتكييف

[1]: وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي، ص: 20.
[2]: وزارة التربية الوطنية: انجازات قطاع التربية، ص: 70.
[3]: ينظر: وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي، ص ص: 21-22.

محتوياتها لتكون أكثر انسجاما مع خصوصية المرحلة من جهة، ومع الأهداف الجديدة المرسومة للتعليم الثانوي، الناتجة عن إعادة هيكلته وتنظيمه(...)"[1].

وكذلك أدرجوا تعليم الأمازيغية، كما جربوا إدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى إلى جانب الفرنسية، مع تحسين نظام التدرج والقبول والتوجيه[2].

1-4- المرحلة الرابعة(من سنة 2000 إلى اليوم):

لقد شكَّل إصلاح المنظومة التربوية أولوية وطنية هامة، والدليل على ذلك هو الإصلاح الثاني الذي جاء بعد إصلاح السبعينيات المرتبط أساسا بفترة ما بعد الاستقلال(كانت الأولوية فيه لتأصيل المدرسة الجزائرية) فجاء الدور لمواجهة تحديات جديدة تختلف عن تلك التي واجهتها المدرسة بعد الاستقلال، وتتلخص في التحولات المسجلة في مختلف الميادين، سواء على الصعيد الوطني أو العالمي، "وفي هذا السياق العام المُتَسِم بالتحول، أدرج فخامة رئيس الجمهورية في برنامج عمله هدف إصلاح المنظومة التربوية بكل مركباتها، ونصب بعد سنة فقط من انتخابه رئيسا للجمهورية اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي 2000، وأمهلها مدة ستة(6) أشهر لوضع تقريرها"[3].

لقد كانت القرارات والنتائج التي توصلت إليها هذه الهيئة التربوية موضوع دراسة على مستوى الهيئات العليا للبلاد، فشكلت هذه القرارات الأساس الذي انطلق منه تنفيذ الإصلاح خلال السنة الدراسية 2003-2004، أما مجالات الإصلاح خلال الفترة (2000 إلى اليوم) فقد تطرقنا إليها بشكل مفصل في عنصر سابق (مجالات ومحاور الإصلاح الكبرى)

2- الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية:

لطالما كان للغة العربية مكانة هامة في المدرسة الجزائرية على اعتبار أنها موضوع الدرس وأداة هامة لاكتساب المعارف اللغوية وغيرها، دون أن ننسى أنها وسيلة للاتصال والتواصل في المجتمع، وعلى هذا كان التحول الجدري في نظريات التربية وممارستها ضرورة لا مفر منها، وذلك قصد إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية لاستنباط نقاط القوة والضعف وتنديدا للتحولات التي يمر بها المجتمع الجزائري في شتى المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، ومسايرة لهذا التطور المتزايد الذي أكد عزم هذا المجتمع على الاندماج في عالم المعرفة,نظرا للطموحات ذات الوتيرة السريعة التي ميزت إصلاح التربية في الجزائر، "فكان من الضروري مواجهة التحديات السابقة على اعتبار أن التعليم في الجزائر شكل أولوية هامة من أولويات السياسة التنموية التي انتهجتها الدولة منذ الاستقلال، فبذلت جهدا كبيرا في تطوير هذا القطاع والذي يتجلى بوضوح في تنصيب رئيس الجمهورية

[1]: وزارة التربية الوطنية: انجازات قطاع التربية، ص: 72.
[2]: ينظر: المرجع نفسه، ص:ن.
[3]: المرجع نفسه ، ص: 74.

لجنة وطنية لإصلاح المنظومة التربوية في شهر ماي من سنة 2000"[1]،هذه الأخيرة تتشكل من مختصين في مجال التربية والتكوين، حيث وقع بروتوكول بين وزارة التربية الوطنية ومنظمة اليونسكو إثر زيارة مديرها العام للجزائر في شهر فيفري من سنة 2001.

وفي شهر أفريل 2002، صودق على مشروع إصلاح المنظومة التربوية الرامي إلى تغيير نظام التعليم، وإن كان هذا التغيير نوعيا يبقى هدفه الأساسي تحقيق نظام تعليمي يتوفر على المقومات الأساسية التي تمكنه من مواكبة الحياة المعيشية، وليس مجرد الاعتماد على تراكم المعلومات دون توظيفها، لأن المدرسة الجزائرية في تفاعل مع المجتمع فهي نِتاجه وهي تطمح إلى ترقيته؛ وهكذا فالإصلاح في المؤسسات التربوية يرمي إلى بناء نظام تربوي متناسق ومتكامل, يسعى بالدرجة الأولى إلى تمكين المدرسة الجزائرية من مواجهة التحديات وضمان تنمية مستدامة، والوسيلة لبلوغ ذلك هو التدريس الناجح الذي يقوم على دعائم متينة وأسس ثابتة ومنهجية علمية صحيحة وسليمة، وعليه فقد شهد التدريس في الجزائر اهتماما منذ الاستقلال، لذا سنلقي ولو بإيجاز نظرة على الصبغة التي طبعت مناهج التدريس في الجزائر.

2-1- التدريس بالمضامين:

ظلت المناهج في الجزائر وإلى عهد قريب مبنية على المحتويات أو المضامين التي تُنشد المعرفة، مما جعل المتعلم في ظل هذه المقاربة يتشبع بالمعارف بحيث تميل إلى الإصغاء, وهذا النوع من التدريس لا يفجر من طاقة المتعلمين الكثير، أي أنهم يحفظون لأجل الاسترجاع أثناء الامتحان، في حين أنه أهمل تفجير طاقات الاستكشاف والاختراع فكان المعلم مالك المعرفة.

ثم إن التعليم بالمضامين نموذج يعتمد في الأساس على المحتويات المعرفية من أجل الوصول إلى تنمية القدرات، المهارات والمواقف لدى المتعلمين، (...) إن الهدف الأساسي في التعليم بواسطة المحتويات هو أن يكتسب التلميذ مجموعة الخبرات التي تجعل منه قادرا على التعلم بنفسه من غير الاعتماد على الآخرين[2]. تجعل هذه المقاربة المحتويات العلمية محورا وهدفا لها فتكيف الطريقة والوسائل؛ بحيث تهدف إلى حشو أذهان التلاميذ بأكبر قدر ممكن من المعلومات لأجل إتمام البرامج في الوقت المحدد لها واسترجاع المعلومات وقت الامتحانات. واعتُمدت هذه الطريقة في المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية الإصلاحات التي تمت في سنة 1996، ثم إننا لا نُعيب الطريقة لأن الحاجة كانت مُلحة في مرحلة خرجت فيها الجزائر من ظلم المستعمر، إلا أنه كان لابد من إعادة النظر في المنظومة التربوية وفي التعليم من ناحية التطبيق والوسائل التقويمية بحيث تكون الأولوية لتشجيع الملكات المبدعة، وهذا لا يعني أن التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات

[1]: ينظر: وزارة التربية الوطنية: انجازات قطاع التربية، ص: 74.
[2]: خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، ص: 20.

والمهارات بل اعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها، ومن منظور هذا النموذج فالمعرفة هي ضالة المتعلم ينشدها؛ أي أن المعارف هي الغايات الأولى التي ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، وعلى هذا الأساس وُضعت أدوات التقويم ووسائله بحيث يكون التركيز على التحصيل المعرفي والتحكم في استرجاعه وقت الحاجة دون الاهتمام بالقدرات والمهارات مما جعل اهتمام المتعلمين يَنصَب على الحفظ، في حين يكمن دور المعلم وهدفه في التدريس بالمحتويات في "الوصول بالتلاميذ إلى ضرورة الاقتناع بأن نتائج العملية التعليمية هي محصلة ما يكتسبه التلميذ من معارف وحقائق وتنوع ثقافي، فيحدد لهم مسارا دراسيا معينا ينجزون فيه تلك التصورات ولا يهتم كثيرا بالتغيرات التي يجب أن تطرأ على سلوك التلاميذ بعد عمليات التعلم"[1].

2-1-1- مزايا طريقة التدريس بالمضامين:

تتمثل مزايا هذه الطريقة في :

- احترام منطق المادة واكتشاف المعارف.
- الوصول بالتلاميذ إلى ضرورة الاقتناع بأن نتائج العملية التعليمية هي محصلة ما يكتسبه من معارف وحقائق وتنوع ثقافي.
- تجعل التلاميذ على كامل الاستعداد النفسي والجسدي من أجل تجسيد تلك التصورات في الممارسات التعليمية اليومية.
- تحدد لهم مسارا دراسيا معينا ينجزون فيه تلك التصورات.

وكأية طريقة لها مزايا فإنه لابد من وجود نقائص

2-1-2- نقائص التدريس بالمضامين:

ومنها:

- التركيز على المادة.
- الاهتمام أساسا بإيصال المعلومات.
- النقص الكبير في الاهتمام بالموقف والقدرات والأغراض.
- النقص في دقة تحديد ما يجب أن يعمله التلميذ بهذه المعارف.
- النقص الكبير في مساعدة المعلم في اختيار استراتيجية التعليم والتعلم.
- ترك المعلم يختار بمفرده بين المهم وما هو أقل أهمية.
- النقص الكبير في الاهتمام بمنطق التعليم.
- الصعوبة في اختيار وسائل التقويم.

[1]: خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، ص: 24.

بعد العمل بالمضامين ولفترة طويلة(1962-1996) بات من الضروري إحداث تغيير في المنظومة التربوية وفي المناهج، فتبنت الجزائر بيداغوجيا التدريس بالأهداف, حيث صارت الأخيرة محددة ومقسمة إلى أهداف عامة وأخرى خاصة وأهداف إجرائية, وكان طموح تبني التدريس بواسطة الأهداف تنظيم العملية التربوية قصد الرفع من فاعِليتها , وذلك عن طريق إتباع إستراتيجية تقوم على الجمع بين النشاط التعليمي التعلمي وإعطاء الحرية للمتعلم كي يَصُوغ أهدافه الإجرائية بنفسه.

2-2- التدريس بالأهداف:

إن التعليم بواسطة الهدف نموذج آخر يختلف اختلافا كبيرا عن التعليم بواسطة المضامين[1]. كما يبين عيسى بودة " دليل المدرس" 1997 أن التعليم بواسطة الأهداف يجيبنا على التساؤلات المطروحة، فهو طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وإنجازه وتقويمه، وتسعى للإجابة على التساؤلات التالية:

- كيف نصوغ الأهداف؟
- كيف نختار وننظم المحتوى؟
- كيف نستعمل الطرق والوسائل؟
- كيف نقوم النتائج؟

ولقد اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية هذه الطريقة في التدريس منذ سنة 1996 ثم إن البحث في بيداغوجية الأهداف سيقودنا حتما إلى الحديث عن النظرية التي كانت أساسا لها وهي النظرية السلوكية، بحيث" تستمد سيكولوجية الأهداف أسسها من النظرية السلوكية إذ أن معظم نظريات التعلم الكلاسيكية تستمد أصولها من هذه النظرية كنظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك (1874-1949) ونظرية المنعكس الشرطي لبافلوف (1849-1936) ونظرية المتغيرات المتوسطة لكلارك هل وغيرها..."[2]

2-2-1- خطوات الدرس في التدريس بالأهداف:

يعتمد التدريس بالأهداف على مجموعة من الخطوات يمكن ذكرها:

- تحديد الهدف التعليمي: أن يتمكن التلميذ من التعرف على .....وأن يكون قادرا على ..... (من الشروط الأساسية لتحديد الهدف أن يُعبر عن سلوك قابل للملاحظة والقياس).
- اختيار الاستراتيجية التعليمية- التعليمية الملائمة لتحقيق الهدف: يحرص المتعلم بشكل كبير على التفكير والبحث عن الوسائل والأدوات والأنشطة التي تمكنه من بلوغ الأهداف المرجوة.

[1]: خير الدين هني: لماذا ندرس بالأهداف؟، ص: 25.

[2]: ينظر: محمد آيت موحي وعبد الكريم غريب وآخرون: درسنا اليوم من بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية حل المشكلات، د.ط، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1990، ص: 73.

- اختيار أدوات وأساليب التقييم: للتأكد من مدى تحقق الأهداف السابقة.[1]

2-2-2- مزايا طريقة التدريس بالأهداف:

تتمثل فيما يلي:

- وضع المتعلم في مركز فعل التعليم والتعلم.
- تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة.
- تمكين المعلم من حصر الغايات والأغراض بكيفية أفضل.
- تسهيل اختيار التعليم والوسائل التي يجب استغلالها.
- التخطيط الحسن لعملية التدريس.
- تمكين المتعلم من معرفة وجهته.

2-2-3- نقائص طريقة التدريس بالأهداف:

نوجزها فيما يلي ذكره:

- سهولة وهمية.
- صعوبة صياغة كل الأهداف.
- تجزئة الأهداف.
- فقدان الهدف العام.
- الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي.
- تقليص مبادرة كل من التلميذ والمعلم.

لكن هذه البيداغوجيا أخفقت في إعداد رجل الغد الذي يكون قادرا على حل المشكلات بنفسه وقبل أن يَعي المعلم طبيعة هذه البيداغوجيا ويفهم كيفية تحديد الأهداف، فُرض عليه نموذج جديد ابتداءً من سنة 2003، وهو المقاربة بالكفاءات، أملا في إصلاح المنظومة التربوية الذي يُعد حتمية حضارية. وكذلك لأجل" الانسجام مع إصلاحات العالم العربي حيث أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم طالبت الدول العربية بأن تسرع في إصلاح منظوماتها التربوية مع التركيز على التربية المستقبلية المُسايرة للتفكير العلمي والتطور الاقتصادي والتكنولوجي."[2]

---

[1]: محمد آيت موحي وعبد الكريم غريب وآخرون: ص: 71.

[2]: ينظر: قويدري الأخضر: بيداغوجيا الكفاءات..تحديات وعوائق، مجلة الدراسات، العدد4، جوان 2006، الأغواط، ص: 161.

2-3- التدريس بالكفاءات:

جاءت بيداغوجية الكفاءات" لتُخرج نظرية التدريس بالأهداف من أزمتها لأنها ظلت ولفترة زمنية أسيرة بُعد تقني وإجراءات تراتبية تشتت المعنى وأما الأنشطة فتُحدث فينا حدوثا آليا لا نفكر إلا من خلاله"[1]، حيث تبنت المنظومة التربوية الجزائرية هذه الأخيرة – التي لم تقم على أنقاض المقاربة بالأهداف كما يظن البعض بل إنما تُعد الجيل الثاني للبيداغوجيا بالأهداف- ابتداء من الموسم الدراسي 2003-2004 على اعتبارها أنجح بيداغوجيا في التعليم تناسب الفترة الحالية, التي تسير تحت شعار التنمية المستدامة وحركية السوق وتدبير الموارد والجودة، وكذلك تصحيح المقاربات البيداغوجية السائدة. بمقاربات تدافع عن الابتكار والإبداع، وذلك بجعل المتعلم قلب العملية التعليمية التعلمية.

أما فيما يخص تعريف المقاربة بالكفاءات، خصائصها وأهدافها، فقد فصلنا ذلك في المبحث الأول، ولكن إذا عرجنا على إشكالية المصطلح(كفاية- كفاءة) نجد أن هناك اختلاف بين مفهوميهما؛ فمفهوم الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية التربوية حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهد ووقت ومال فتقيس الجانب الكيفي والكمي معا في مجال التعليم. أما مفهوم الكفاءة فقد قُدم سابقا كما ذكرت، ولذلك تبنى الباحثون التربويون مفهوم الكفاية حتى أصبحت تعبيرا خاصا ومصطلحا تربويا متخصصا[2]. ثم إن البلدان العربية التي وظفت هذه المقاربة الجديدة منها: المغرب وتونس والأردن ولبنان وحتى البحرين يستعملون الدلالة الأولى(كفاية) في مجال المقاربة التربوية أما في الجزائر فإن هناك سوء اختيار للمصطلح، فعند الترجمة يقع إشكال معرفي كبير، تقول الدكتورة رجاء وحيد دويدري:" والمفهوم أحد الرموز الأساسية في اللغة، يمثل ظاهرة معينة (رمزها) أو شيئا معينا أو إحدى خصائص هذا الشيء وليس له معنى إلا بقدر ما يشير إلى الظاهرة التي يمثلها ولكل موضوع علمي مفاهيمه المميزة"[3].

فلكل مصطلح دلالة خاصة به, لا يمكن بأي حال من الأحوال جره إلى غيرها" ليس هناك ما هو أصعب من قضية تحديد المفاهيم لغويا وتصوريا، سواء أكانت علمية أو أدبية أو فلسفية تربوية، ذلك أن هذه المفاهيم كثيرا ما تتحكم فيها وتطغى عليها تصورات ومنطلقات تجعلها في غالب الأحيان ذات طابع إيديولوجي يزيد من حصرها وتحديدها داخل بوتقة مفهوماتية ذاتية مما يجعلها تنفصل عن أصلها الطبيعي الذي انبثقت منه."[4]

---

[1]: محمد مكسي: ديداكتيك الكفايات، د.ط،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2003، ص: 24.

[2]: ينظر: سهيلة الفتلاوي: كفايات التدريس، ص ص: 27.26.

[3]: رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، ط1، دار الفكر، بيروت، لبنان، 2000، ص: 102.

[4]: عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية، ص: 72.

3- دواعي الإصلاح الجديد:

تراكمت الأسباب والدواعي على المنظومة التربوية، واشتدت الضغوطات الداخلية والخارجية، وكثر الحديث عن عجز التعليم الجزائري فتولد عن هذه الأزمة مشروع إصلاح المنظومة التربوية الذي أقره مجلس الوزراء في أفريل 2002، ووافق عليه البرلمان بغرفتيه، ويشمل هذا المشروع إعادة النظر وإصلاح كل النظام التربوي بجميع مراحله، حتى التعليم العالي.[1]

3-1- التحديات الداخلية:

إن التحديات الداخلية هي في نفس الوقت تلك التي تُسْتَوحَى من واقع المدرسة الجزائرية وتلك التي يحملها المجتمع نفسه، فالأمر يتعلق قبل كل شيء بعودة المدرسة إلى التركيز على مهامها الطبيعية والمتمثلة في: التعليم، التنشئة الاجتماعية والتأهيل – ويتعلق الأمر بعدئذ- بتحضير المنظومة التربوية في نفس الوقت لمواجهة التحديات المرتبطة بالعصرنة، واستكمال ديموقراطية التعليم، وبلوغ النوعية لفائدة أكبر عدد ممكن من التلاميذ ثم التحكم في العلوم والتكنولوجيا.[2]

كما ينبغي التكفل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية... نظرا إلى التحولات الجوهرية والعميقة التي شهدتها البلاد إلى اليوم، بالإضافة إلى:

- مواجهة التحديات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم وتعليم المعلوماتية.
- تحسين نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ والطلبة.
- التكفل بالمتطلبات الجديدة التي أفرزتها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية.

3-2- التحديات الخارجية:

كما تواجه المنظومة التربوية تحديات داخلية، فإنه من الضروري أن تتصدى لتحديات خارجية، تتمثل غالبا في عولمة الاقتصاد وما ينتج عنها من ضرورة رفع مستوى التأهيل بشكل كبير، وكذلك الاهتمام بالإعلام والإتصال على اعتبار أنه يعدل طرق التعليم إلى الأحسن, وأخيرا مجاراة الحضارة العلمية العالمية التي تساعد على بروز الدولة في مجال التعليم بشكل جديد في المجتمع الدولي الذي يُعَدُّ مجتمع المعرفة والتكنولوجيا.

---

[1]: وسيلة حرقاس: مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة، بحث قدم لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، (لم تنشر)، جامعة قسنطينة، 2004.2003، ص: 58.

[2]: وزارة التربية الوطنية: مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية، د.ط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2003، ص: 3.

4- مجالات ومحاور الإصلاح الكبرى:

تحضيرا لإصلاح المنظومة التربوية والذي طُبق ابتداء من السنة الدراسية 2003-2004، كونت الجزائر اللجنة الوطنية للمناهج بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 11 نوفمبر 2002، وهي هيئة تربوية تتكفل بتقديم الآراء والاقتراحات لوزارة التربية بخصوص مناهج التعليم، كما تعمل على التوجيه في مجال البرامج التعليمية، وتعمل أيضا على تحديد المحاور الكبرى التي يجب الإصلاح فيها إضافة إلى القضايا الهامة في مجال التعليم ومنها:

- إصلاح البرامج التعليمية.
- إعداد جيل جديد من الكتب المدرسية.
- اعتماد الرموز العالمية في العلوم الدقيقة والتجريبية، وإدراج ازدواجية المصطلح ابتداء من الطور المتوسط
- إعادة الاعتبار لشعب الامتياز.
- تحوير وتكييف برامج التربية الإسلامية، وبرامج التربية المدنية.
- إعادة الاعتبار لتدريس التاريخ والفلسفة في جميع المستويات.
- تعميم التربية الفنية في جميع المستويات.
- إعادة الاعتبار للتربية البدنية والرياضية، وتكريس وجوبها على جميع التلاميذ.
- تعزيز تعليم اللغة العربية.[1]

وكذلك تطوير تعليم اللغة الأمازيغية وترقيتها يعتبر من القضايا الهامة، دون أن ننسى الإشارة إلى إدراج تعليم اللغة الفرنسية في السنة الثالثة ابتدائي واللغة الانجليزية في السنة الأولى متوسط، والعمل على تنفيذ إستراتيجية محو الأمية لدى الكبار والاستعمال العام للتكنولوجيات الحديثة في الإعلام والاتصال.[2]

وفيما يلي المحاور الكبرى للإصلاح التربوي:

4-1- إعادة هيكلة النظام التربوي: ويتمثل ذلك فيما يلي:

- التعميم التدريجي للتربية التحضيرية على الأطفال البالغين سن الخامسة، في حدود الإمكانات المتوفرة لدى الدولة وذلك بفتح المزيد من المؤسسات والرفع من طاقاتها الاستيعابية لتشمل معظم الأطفال الذين يسمح لهم سنهم بالإلتحاق بها.
- تمديد التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات.
- تخفيض التعليم الابتدائي من6 إلى 5 سنوات.

[1]: وزارة التربية الوطنية: إنجازات قطاع التربية،ص: 75.
[2]: ينظر: المرجع نفسه ،ص:ن.

- إعادة هيكلة التعليم ما بعد الإجباري إلى ثلاث فروع: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، التعليم التقني والمهني، التكوين المهني.
- إنشاء مؤسسات التربية العامة والتعليم الخاص.

4-2- الاهتمام بالتكوين الأولي للمؤطرين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري:

- تكوين مدرسي التعليم الابتدائي في ظروف 3 سنوات بعد البكالوريا في معاهد تكوين وتحسين مستوى المدرسين (IFPM) تم بعد ذلك في المدارس العليا للأساتذة (ENS)[1]، حيث يُكَوَّنُونَ من خلالها أكاديميا ومهنيا ولغويا.
- ضمان تكوين بيداغوجي مدته سنة، على مستوى المدارس العليا لأساتذة التعليم الثانوي العام والمتوسط والحاملين للشهادات الجامعية والذين يتم توظيفهم عن طريق المسابقة.
- إعادة تأسيس مسابقة الأساتذة المبرزين للتعليم الثانوي.
- تكوين أساتذة التعليم الثانوي التقني لمدة خمس سنوات بعد البكالوريا على مستوى المدارس العليا للأساتذة.

4-3- المناهج التعليمية:

" تشكل المناهج التعليمية المجال المحوري لأي نظام تربوي، وإعدادها بكيفية متوافقة يتطلب جهدا يبدله الخبراء والمختصون وأهل المهنة، لتكون ملائمة لغايات وأهداف النظام التربوي المنشود (...)، قصد بلوغ السقف الأولى والأعلى من اكتساب المعرفة لدى كل تلميذ عادي النمو"[2].

لدى فقد تولت اللجنة الوطنية للمناهج تحديث المناهج التعليمية لتواكب ما هو حاصل من التطورات في مختلف المجالات، فتم تعميم المناهج الجديدة على مختلف المراحل التعليمية:

- على مستوى مرحلة التعليم المتوسط: خلال السنوات الدراسية 2003-2004 إلى 2006-2007.
- على مستوى مرحلة التعليم الابتدائي: 2003-2004 إلى 2007-2008.
- على مستوى التعليم الثانوي: 2005-2006 إلى 2007-2008.

وفي هذا السياق أنجزت اللجنة الوطنية للبرامج 189 برنامجا تعليميا لمراحل التعليم الثلاثة.[3]

[1]: وزارة التربية الوطنية: إنجازات قطاع التربية ، ص:75
[2]: المرجع نفسه: ص:76.
[3]: وزارة التربية الوطنية: إنجازات قطاع التربية ، ص: 77.

المبحث الثالث: أهمية تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وأثر الإصلاح عليها.

1/مفهوم اللغة:

يعتبر مفهوم اللغة من أهم المفاهيم التي انشغلت بها الكثير من العلوم منها: الفلسفة واللسانيات وكذلك بعض العلوم الإنسانية مثل: علم النفس اللغوي وعلم الاجتماع وغيرها وقد تعددت الأقوال في تعريف اللغة واختلفت الآراء في أصل كلمة لغة ففي معجم لسان العرب جاء " وحدها أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[1] ويحصر هذا التعريف بأنها أصوات وهذا يعني أن الأصوات كلام، الشيء الذي يجعل ابن منظور لا يخرج عن الدلالة العامة التي تربط اللغة بالكلام.

وذكر ابن الجني في الخصائص:" حد اللغة بأنها: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]

فاللغة هي الإنسان، وهي الوطن، وهي الأهل، وهي نتيجة التفكير وهي ما يميز الإنسان عن الحيوان، وهي ثمرة العقل والأصل في اللغة هو الصوت، بينما الكتابة رموز تمثيلية، ساعدت على تناقل الأصوات اللغوية بين الأجيال ويعد تعريف ابن الجني هذا تعريفا جامعا ومانعا حيث يتضمن العناصر الأساسية للغة:

- نظام من الأصوات المنطوقة.
- يستخدمها مجتمع من بني الإنسان.
- تُستَخدَم للتفاهم والتعبير عن المشاعر والأفكار.

2/أهمية تعليم اللغة في المدرسة الجزائرية:

إن مادة اللغة العربية تحتل مكان هام في المدرسة الجزائرية كونها اللغة الرسمية للبلاد وباعتبار أن اللغة أداة لتفكير ووسيلة للاتصال والتفاهم بين الناس كما أنها الخزانة التي تحفظ للأمة عقائدها الدينية وعاداتها وتقاليدها فهي حتما أداة للتعليم والتعلم، ولولاها لما كانت العملية التعليمية والتعلمية أن تتم، ولا انقطعت الصلة بين المعلم والمتعلم أي لتوقفت الحضارة الإنسانية.

والتعليم هدفه الأسمى هو التنمية والتقدم والازدهار، واللغة العربية تمثل حجر الأساس بالنسبة للخلفية المعرفية للمتعلم, فبواسطتها يستطيع الاندماج في مجتمعه والتفاعل بداخله والتعبير عن أفكاره وإبراز قدراته وابداعاته. ولقد دُرِّست اللغة العربية في جميع الأطوار التعليمية في المدرسة الجزائرية حيث اعتُبِرَت كمادة أساسية، ففي المرحلة الابتدائية يتعلم الطفل القراءة والكتابة والحساب بلغة عربية سليمة وبطريقة تدريجية من السنة الأولى

[1]: ابن منظور: لسان العرب، ج12، ط1، الدار البيضاء، بيروت، لبنان، 2006، ص: 290.
[2]: ابن جني: الخصائص، تحق: محمد علي نجار، ط1، مطبعة دار الكتاب المصرية، القاهرة، مصر، 1944، ص: 33.

إلى غاية السنة النهاية حيث يكون قادرا في هذه المرحلة على القراءة والفهم وانتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط (الحواري، الإخباري، السردي، الوصفي)[1].

وينتقل بعدها إلى المرحلة المتوسطة, وفيها تتعمق معارفه تدريجيا من خلال النصوص المُقدَّمَة والمناقشة والمشاريع والقواعد التي تكمل المعارف السابقة، وفي نهاية هذه المرحلة يكون قادرا على التواصل الشفوي والكتابي، كما قد يتوجه التلميذ إلى الحياة المهنية إن لم ينجح، أما بالنسبة للحائزين على شهادة التعليم المتوسط سينتقلون إلى المرحلة الثانوية التي تُدرَّس فيها المادة العربية في كل التخصصات سواء العلمية أم الأدبية.[2]

3/أثر الإصلاحات الجديدة على مادة اللغة العربية:

لقد مست الإصلاحات الجديدة مادة اللغة العربية كغيرها من المواد التعليمية، في محاولة منها لتقريب اللغة العربية إلى التلميذ الجزائري كونها أداة تواصل، بحيث جاءت هذه الإصلاحات بمقاربات جديدة تساهم في إرساء الضوابط والأحكام اللغوية التي تمكنهم من القراءة الصحيحة الواعية، ومن إنتاج نصوص أكثر انسجاما، وبهذا يبتعدون عن حفظ ضوابط وأحكام نحوية وصرفية دون القدرة على توظيفها في قراءتهم الإعرابية وفي تعبيرهم الشفوي والكتابي، ومن أبرز هذه المقاربات المقاربة النصية:

إن الممارسة النصية التقليدية كانت في تناولها للنصوص من أجل فهمها أو من أجل اتخاذها منطلقا لتمارين كتابية أو شفوية، عادة ما تهمل وظيفتها. إن الجهل بالبعد النصي يؤدي خطأ إلى اعتبار النص وعاء من المفردات والألفاظ، يتطلب بعضها الشرح والتفسير من أجل دعم الرصيد المعجمي للتلميذ بمفردات جديدة، أو اعتباره أيضا خزانا لصيغ وتراكيب بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، فإذا ما حصل تجاوز هذين الأمرين فلا سيء سوى تحليل النص تحليلا لا يخضع إلى منهج معين، وذلك من أجل فهمه أو التعرض إلى ما يطرحه من قضايا اجتماعية، ثقافية أو غيرها.[3]

إن لكل هذه العمليات فوائد لا يمكن نكرانها، غير أن عيبها هو أنها تحصر التعامل مع النص في مستوى جماله وتهمل البعد النصي، فتكون نتيجة ذلك, أن التلميذ يصبح بإمكانه تكوين جملة سليمة وتحديد وظائف الكلمة فيها، كما قد يحصل على ثروة لفظية معتبرة، غير أنه بالمقابل لا يستطيع إنتاج نص طويل نسبيا ومنسجم سواء على المستوى الكتابي أو الشفوي.

---

[1]: وزارة التربية الوطنية: التدرج السنوي للتعلمات مرحلة التعليم الابتدائية, الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2011، ص: 5.

[2]: وزارة التربية الوطنية: إنجازات قطاع التربية, ص: 104.

[3]: وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص ص: 7-8.

وعليه يرى البيداغوجيون أنه إذا أردنا أن نجعل المتعلم يتحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، يتعين علينا اطلاعه على عينة كافية من كل نوع من الأنواع النصية بما يمكنه من تمثل واستيعاب الخصائص اللغوية والبنائية لكل نوع.

فالمقاربة النصية تقتضي التحكم في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق منطق البناء لا التراكم حيث أن في ظل هذه المقاربة يمثل النص المحور الرئيسي الذي يدور في فلكه كل النشاطات اللغوية، والقراءة من أهم هذه النشاطات وهي نوعان القراءة الصامتة والقراءة الجهرية ولكل منها مميزاتها.

الفصل الثاني:

بيداغوجيا المقاربة بالأهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات – دراسة مقارنة-

المبحث الأول: دراسة مقارنة بين بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المقاربة بالأهداف.

- **الخلفية النظرية:**

1- الخلفية النظرية المقاربة بالأهداف(المدرسة السلوكية).

2- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات(المدرسة البنائية)

3- الفرق بين المقاربتين من حيث النظرية.

- **المعلم:**

1- دور المعلم في ضوء المقاربة بالأهداف.

2- دور المعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

3- الفرق بين دوري المعلم في ظل المقاربتين.

- **المتعلم:**

1- دور المتعلم في ضوء المقاربة بالأهداف.

2- دور المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

3- الفرق بين دوري المتعلم في ظل المقاربتين.

المبحث الثاني: دراسة مقارنة بين الكتابين المدرسيين(كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط وكتابي النصوص والمطالعة/ قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة أساسي):

1- تعريف بالكتاب المدرسي.

2- دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية.

3- التعريف بالكتابين المدرسيين للسنة التاسعة أساسي.

4- الشكل الخارجي لكتاب" النصوص والمطالعة العربية" للسنة التاسعة أساسي.

5- تعريف بالكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسط.

6- الشكل الخارجي لكتاب"اللغة العربية" للسنة الثالثة.

7- دراسة مقارنة بين محتوى كتابي السنة التاسعة أساسي وكتاب السنة الثالثة متوسط.

المبحث الثالث: دراسة استطلاعية

1- **دراسة البيانات الشخصية.**

2- **دراسة نتائج الاستبيان.**

3- **التحليل العام للاستبيان.**

الفصل الثاني: بيداغوجيا المقاربة بالأهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات – دراسة مقارنة-

المبحث الأول: دراسة مقارنة بين بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المقاربة بالأهداف.

- **الخلفية النظرية:**

1- الخلفية النظرية للمقاربة بالأهداف(المدرسة السلوكية):

لقد أجمع أغلب علماء التربية واللسانيات على أن مقاربة الأهداف ترتبط ارتباطا كبيرا بالنظريات السلوكية، حيث ظهرت المدرسة السلوكية سنة 1912م في الولايات المتحدة الأمريكية ومن أشهر مؤسسيها واطسون وهو عالم حيوان أمريكي، ومن مرتكزات هذه النظرية التمركز حول مفهوم السلوك من خلال علاقته بعلم النفس، والاعتماد على القياس التجريبي، مع عدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس، وتبقى نظرة السلوكية نحو سلوكات الإنسان على أنها متعلمة, وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة ومن خلال علاقته بهذه البيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة.

إن هناك ارتباطا وثيقا بين السلوكية وبيداغوجيا الأهداف، يكمن في أن هذه البيداغوجيا قد نشأت في الإطار المعرفي الأنجلو ساكسوني عموما والأمريكي خصوصا الذي تأسس على الفلسفة التجريبية والفكر البراغماتي بالأخص[1]، أي أن هذه النظرية نشأت في إطار المبدأ التجريبي الخاضع للاختبار الواضح، ويرى معظم مؤسسيها أمثال: واطسن، تورندايك، هل، سكينر، كاثري ومورر وغيرهم, أن التعلم يحدث عند المتعلمين نتيجة سلسة من المثيرات الاستجابات وليس نتيجة سيرورة ذهنية تنظمها العمليات العقلية، حيث يظهر لديهم أنه لا دور للعقل في عملية التعلم خاصة في الاكتساب اللغوي الذي, يروه من منظورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني ويبقى التعلم مرتبط بالسلوك الإجرائي ويُبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك.

2- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات (المدرسة البنائية):

إن الأساس العلمي الذي نشأت منه بيداغوجيا الكفاءات هو النزعة البنائية أو المدرسة البنائية constructurisme، التي ظهرت على يد" بياجية" كردة فعل للمدرسة السلوكية,

[1]: رمزية غريب: التعلم، ط5، مكتبة الأنجلو ساكسونية، 1975، ص: 126، في عبد الرحيم آيت دوصر وعبد الكريم غريب: درسنا اليوم، ص: 71.

التي تحصر التعليم في مبدأ (مثير، استجابة). أما المنظور البنائي فينطلق من أن حصول التأثير المؤثر يستلزم وجود قابلية في الجسم/ الذات(مؤثر الذات، استجابة)، ولقد أثرت البنائية على التصورات التعليمية- الديداكتيكيةDidactique، حيث وُجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات، وإثارة القضايا وخلق فرص المبادرة والإبداع وتقوم هذه التصورات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية منطلقا لبناء وضعيات تعلم تسمح للتلميذ باكتساب مفهوم أو عملية معينة."فالمعارف حسب البنائية، لا تنتقل من شخص "يعرف" إلى شخص "لا يعرف" ولا تأتي عبر الحواس، وإنما يبينها الشخص بواسطة الأعمال التي يجريها على الأشياء هذه الأعمال يتم هضمها فتصير صورا أو أشكالا ذهنية يقوم المخ بتنظيمها وتخزينها على شكل بُنى عملياته، تسمح للفرد بالتصرف بشكل مرض إزاء وضع من الأوضاع"[1]أي أنها تساعد على إدماج هذا المتعلم داخل المحيط حتى يتيح له استعمال وسائل إستراتيجية تؤثر على هذا المحيط، وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثيل والبناء وقوام هذه الإستراتيجية ما يلي:

1- يوضع المتعلم في مواجهة مشكل مستمد من الممارسة اليومية.
2- بحث المشكل المطروح ومناقشته جماعيا.
3- بحث متعدد الاتجاهات قصد حل مشكل يتماشى ووتيرة كل متعلم وأسلوبه.
4- تقلص حضور المدرس مع استئناف المناقشة الجماعية واستخلاص النتائج.
5- مراقبة النتائج النهائية للمتعلم.

وتبقى البنائية ليست منهجا ولا اتجاها بيداغوجيا, بل هي براديغماستيمولوجي للمعرفة وهو إطار مرجعي عام، يقيم تمفصلا بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكر والعمل, بالنسبة لأولئكم الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف واكتسابها وتغييرها ووصفها أو تنميتها" فالبنائية تعطي الأسبقية المطلقة للذات العارفة في بناء المعارف، كما أن المعرفة تُبنى ولا تُعطى جاهزة من العالم الخارجي، أو هي مجرد نسخة عنه"[2].

3- الفرق بين المقاربتين من حيث النظرية:

لقد تأثرت بيداغوجيا الأهداف بالسلوكية، في حين نشأت بيداغوجيا الكفاءات على النزعة البنائية، ويبين الجدول التالي الفروق الجوهرية بين النظريتين:

[1]: وزارة التربية والتعليم: دليل الأستاذ، د.ط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004-2005، ص: 13.
[2]: بو عبد الله لحسن، ناني نبيلة: منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر، 2010 , ص: 7.

النظرية السلوكية	النظرية البنائية
ساعدت أعمال سكينرSkinner,تورندايك، هلHull، بافلوف, على نمو التعليم المبرمج الذي يختلف عن التربية التقليدية في: 1- تقسيم السلوك إلى وحدات جزئية. 2- التنظيم التدريجي لتلك الوحدات. 3- افتراض أن السلوك يمكن أن يحدث تلقائيا. 4- المكافأة الفورية لكل استجابة. 5- مناسبة طبيعة التعليم مع قدرات المتعلم. 6- جعل التعليم عملية متدرجة ومتزايدة. 7- وجوب تعلم التلميذ بنفسه أن يتلقى تعزيزات من معلميه. 8- التعلم يحدث نتيجة وجود مثير يُحدث استجابة تؤدي إلى التعلم. 9- التكرار والمران أساس التعلم. 10- التعلم ارتباطات بين المثيرات والاستجابات. 11- الثواب يؤدي إلى تقوية تلك الارتباطات والعقاب يضعفها.	ساعدت أعمال بياجيه، روجيرسRogiers، وديكاتالDeketel، على تطوير المفاهيم والخصائص المميزة للمقاربة بالكفاءات التي نشأت في الوسط التربوي على: 1- إدماج المعارف وإكسابها للمتعلم بشكل دائم. 2- المتعلم فاعل في عملية تكوينه. 3- جعل المتعلم يُكون مفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين. 4- اللجوء إلى الطرائق البيداغوجية النشطة التي تفتح للمتعلمين مجال المشاركة الفعالة. 5- يباشر المتعلم تعلمه بنفسه ويمارس أعمالا شتى ولكن تحت إشراف أستاذه. 6- العمل بشعار (نتعلم كيف نتعلم). 7- تفضيل ممارسة ما له علاقة بالواقع. 8- التركيز على المسعى لا على النتيجة. 9- جعل الدرس مشكلة ينبغي التعاون من أجل حلها. 10- ملاءمة نسق التعليم مع قدرات كل تلميذ.

الجدول01: يوضح الفرق بين المقاربتين من حيث النظرية

- **المعلم:**

1- دور المعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

- تضع هذه البيداغوجيا بين أيدي المعلم وثائق رسمية مُعتمَدة من طرف الوزارة، حيث تساعده على التحضير وتُعتبر على العموم أدوات توجيه ودعائم الأستاذ ملزم على احترامها، على اعتبار أن المعلم مُسهل للعملية التعليمية وموجِه ومقَيِم وهذا يتطلب منه اكتساب كفاءات جديدة إلى جانب التقليدية، وكذا القدرة على مناقشة الغير والتشاور معهم

وعدم الانفراد برأيه؛ على العموم لا يكون المعلم سلطوي إلى حد ما وهو ما قد يؤثر سلبيا على أفكار المتعلم. وعليه يسعى المعلم في ضوء هذه المقاربة إلى إشراك المتعلمين في العملية التعليمية، والعمل على امتصاص أفكارهم وآرائهم ومحاولة دفعهم إلى المناقشة والحوار والبحث والتواصل الدائم" فالتواصل البيداغوجي الصفي عنصر أساسي ومكون لا غنى عنه في العملية التعليمية التعلمية، إذ كيف يمكن للمدرس أن يحدد مكامن الضعف والقوة لدى التلميذ إذ لم يتواصل معه، وكيف له أن يساعد المتعلم ويقدم له استراتيجية معالجة إذا لم يرافقه في سيرورة تعلمه ويُنصت إليه ويحترم رأيه"[1]،ففي التدريس الفعال دائما ما يعمل الأستاذ على دفع المتعلم إلى البحث بدل أن يكون مجرد وعاء يستقبل المعلومات، فالمعلم منشط ومنظم وليس ملقنا ومن الضروري أن تكون طريقته مفتوحة دائما ما تعتمد على المناقشة وبيداغوجية الابداع وحل المشكلات ولذلك " لا يمكن أن نحمّل التلاميذ فشلهم الدراسي وحدهم، فالمدرس طرف فاعل في العملية التربوية ويمكن له أن ينقد البعض إذا كان ملما بعلوم التربية وطرق التدريس واختيار الوضعيات الأنسب لحل بعض المشكلات"[2]، وعليه يكون المعلم من المنظور الجديد قد انتقل إلى دور الباحث عن السبيل والطرق والمنهجيات التي تسمح برفع كفاءات تلاميذته المعرفية والمنهجية وتهذيب سلوكهم ومواقفهم في المجتمع، وبالتالي فالمعلم منشط ومنظم وهو ليس ملقنا، ويبقى دور المعلم من الأمور الصعب تحديدها والتحكم فيها؛ لأنه غير محصور في تقديم ما فرض في المنهاج، يقول حمد الله اجبارة:" فغالبا ما يظن بعض الأشخاص أن مهنة التدريس وممارستها داخل الفصل الدراسي أمر هين، حيث يقتصر دور المدرس على إلقاء المقرر الدراسي الموجود والمهيأ مسبقا في الكتب المدرسية، وانتهى الأمر. ولعل أهم شيء في العملية التعليمية هو تحديد دور المدرس؛ فمن هذا المنطلق يمكن أن نتحدث عن مواصفات المدرس الكفء، وعن مهاراته وقدراته، وكفاياته التدريسية"[3].

- ويبقى الأستاذ مسهلا التعلم على التلميذ وعامل أساسي على تحفيزه، حيث يحثه على التعامل مع مختلف الوضعيات مع المتابعة الدائمة لمسيرة المتعلم من خلال تقويمه وكذا الإلمام بأصول التدريس وبالطرق الفعالة، مع التمكن من مبادئ علم النفس التربوي أيضا، حيث أن" المدرس يحمل على عاتقه مسؤولية الاهتمام بالتلميذ وتقديم الدعم له ومساعدته على تجاوز العراقيل التي تؤخر تكوينه الذاتي، وهذا لن يأتي إلا بمسايرة

[1]: حمد الله اجبارة: التواصل البيداغوجي الصفي، ديناميته، أسسه ومعوقاته، ط1، مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء، 2009، ص: 14.

[2]: حمد الله اجبارة: مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، ط1، مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء، 2009، ص: 68.

[3]: المرجع نفسه: صفحة نفسها.

المستجدات التربوية وفهم كل ما تقدمه من جديد طرق التدريس والتقييم والبيداغوجيات المنفتحة على التلميذ"[1].

2- دور المعلم في ضوء المقاربة بالأهداف:

- أول خطوة يقوم بها المعلم في ظل هذه المقاربة قبل شروعه في الدرس هي التساؤل: لماا أقدم هذا الدرس؟ أي ما الغاية من تقديمه؟ وما الذي يستطيع المتعلم فعله أثناء تقديم الدرس وبعده؟، أي أن المعلم يحدد أهدافا بدقة ينبغي أن يحققها لتلاميذته، ويتأكد من بلوغ التلميذ بعض الأهداف، حيث" تتمثل البيداغوجيا بالأهداف في تقسيم التعلمات إلى أهداف إجرائية يتعين على التلاميذ أن يحققوها إنها تحدو بالمرء للإجابة على السؤال التالي: ماذا يجب أن يعرفه التلميذ أو يعرف فعله في نهاية نشاط مفروض؟، فهي تسمح للمعلم من التأكد من تحقيق الأهداف المسطرة لتدخله أو عدمه"[2]
- إن المعلم الجيد هو الذي يحسن التخطيط لدروسه انطلاقا من التصور النظري ثم التنفيذ ليصل إلى التقويم والتقييم، لأنه عندما يبلغ هذه المرحلة الأخيرة يستطيع التأكد من تحقيق الأهداف التي رسمها. وبالتالي يشخص أسباب الفشل- إذا كان هناك فشل- فينظر هل يرجع السبب إلى الأهداف التي لم يخطط لها بدقة أم أن الطريقة لم تكن ملائمة أم إلى الوسائل المستعملة أم إلى أسباب أخرى" والمشكل الذي يواجه المعلم يوميا عندما يتأهب لتخطيط درسه يتمثل في المستوى الخاص للأهداف الخاصة، والأهداف الإجرائية، والعلاقة بينهما"[3]، ودائما ما يعمل المعلم على تحليل مضمون المادة الدراسية وتجزئة الوحدات التعليمية إلى عناصر جديدة، ويبقى المعلم مالك المعرفة، حيث ينظمها ويقدمها للتلميذ وهذا يقلص من مبادرة التلميذ لأنه يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات فحسب. فنجد أن المعلم هو من يساهم بشكل كبير في العملية التعليمية، فهو دائما ما يعتمد على الإلقاء الشفوي للمعلومات والبيانات حيث نجد نشاط المتعلمين يقل أو يكاد ينعدم فالمعلم يتكفل بجهد كبير لأنه يتبع الطريقة الإلقائية دون إشراك التلاميذ في الدرس.

3- الفرق بين دوري المعلم في ظل المقاربتين:

- الكلام في كفايات المعلم عموما ومعلم اللغة العربية خصوصا، كان ومازال يشكل موضوعا هاما من مواضيع التعلم بصورة خاصة، بحكم أن المعلم يمثل نقطة البداية وخاتمة المطاف في العملية التعليمية، بل هو العمود الفقري لكل منظومة تربوية، لأن النتائج السلبية في معظم الأحيان ترجع إلى الأداء اليومي للدروس من طرف

---

[1]: حمد الله اجبارة: مؤشرات كفايات المدرس، ص: 71.
[2]: إكزافي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، ص:15 والتالية لها.
[3]: علي أوحيدة: الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس، د.ط، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، د.ت، ص: 9.

المعلمين" خاصة إذا اعتمد المعلم على التلقين وتجاهل التلميذ، وجرى وراء الإجابات المبتورة، وسار مع فئة من تلاميذه دون أن يلتفت إلى الكسول الجامد والجالس في آخر الصف....!"[1] وهو ما عيب على بيداغوجيا الأهداف, التي يتبع فيها المدرس الطريقة التلقينية بكل ما يتضمنه التلقين من سلطة ومن شكلية، ويزداد أداء المعلم سلبية إذا تسرع ولم يترك فرصة التفكير لتلاميذه بعد كل سؤال، أو قاطع المجيب إذا أخطأ وعليه" رأينا أن علم التربية التقليدي يستند إلى مبدأ السلطة وعلى العكس تنصح المناهج الحديثة باتخاذ مبادئ أكثر تحررا ومرونة و ديمقراطية"[2]، ومن هذا المنطلق فالتدريس بواسطة الأهداف لا يقود المعلمين إلى النجاح ولا يرفع مردود التلاميذ." مما سبق يبدو أن التدريس بواسطة الأهداف لا يأتي بنتيجة إيجابية إذا تجاهل المعلم دور التلميذ وما يقوم به من انجازات داخل الحجرة الدراسية أثناء تقديم الدروس"[3]، ولهذا لا يتعجب المعلم إذا لاحظ تدني مستوى تلاميذه من يوم لآخر. وكذلك عدم قدرتهم على الإجابات، لأنه دائما ما تنحصر طريقة أدائه داخل حجرة الدرس على الإلقاء وعدم مساعدة المتعلم الذي غالبا ما يواجه صعوبات أثناء الدرس، إضافة إلى عدم إشراكهم في تقديم الدرس أو حتى سماع آرائهم ومناقشة إجاباتهم، بصفة عامة يبقى المعلم في ظل بيداغوجيا الأهداف لا يولي اهتماما لشخصية المتعلم ورغباته وميولاته. وهو ما يؤثر بشكل مباشر على التلميذ الذي لا يؤدي عمله بالدقة المطلوبة، إلا إذا شعر بالمراقبة المستمرة من طرف المعلم، حيث يصبح اهتمام المعلم منصبا عليه، وهو ضمن إيجابيات دور المعلم في بيداغوجية الكفاءات، حيث يشرك المعلم تلاميذه أثناء الحصص، ويأخذ آراءهم بعين الاعتبار، ومنه يستطيع الأستاذ الوقف على مستوى تلاميذه عن طريق المراقبة الدائمة ومعرفة مستواهم الفكري ومؤهلاتهم.

- ويبقى دور المعلم لا يقتصر على تسيير الحصة فحسب. بل لابد من تحسين مستوى تلاميذه، عن طريق الحوار معهم والأسئلة المباشرة حتى يسمح للمتعلمين من المشاركة الإيجابية أثناء الحصة. وعليه يتضح جليا الفرق بين المعلم في كلتا المقاربتين.
- ولكن يبدو مما سبق أنه لا يمكن تجاهل فوائد التدريس بواسطة الأهداف، كما أنه لا يمكن أيضا التغافل عن السلبيات التي تطرحها على المعلم أثناء تقديم الدروس، لأن المعلم في ظل هذه البيداغوجيا يبقى ملزما على اتباع خطوات التدريس بواسطة الأهداف الإجرائية لتحقق النتائج المرجوة. لذا يجب على المعلم التفطن للسلبيات أثناء تقديمه الدروس، حتى تتغلب الإيجابيات على السلبيات.

---

[1]: علي أوحيدة: الموجه التربوي للمعلمين، ص: 108.
[2]: غى بالماد: مناهج التربية، تر: جوزف عبود كبه، د.ط، دار منشورات عويدات، بيروت، لبنان، د.ت، ص: 40.
[3]: علي أوحيدة: الموجه التربوي للمعلمين، ص: 128.

- ويبقى المعلم الناجح والكفء هو الذي يمتلك الكفايات الأساسية للتعليم:- ككفاية التخطيط للدرس وتحديد الأهداف التعليمية الخاصة بالمادة(اللغة العربية) ومضمونها.
- التعبير بطلاقة ووضوح مع الاستعداد الدائم للرد على أسئلة المتعلمين واستفساراتهم.
- الاقتصاد في التلقين والإكثار من التوجيه والإرشاد.
- ممارسة العملية التعليمية ممارسة واعية بعيدة عن الغموض والتأويل والارتجال.
- ضبط المعلومات وتحديد المفاهيم تحديدا مباشرا يزيل عنها الالتباس والغموض.
- مراعاة مستوى التلاميذ العقلي والمعرفي.
- دون أن ننسى ضرورة بناء علاقة تواصلية بينه وبين المتعلم شرط أن تكون إيجابية.
- كما أن طريقة الأستاذ يجب أن" لا تهتم بالتلقين على حساب البحث والتنقيب، ولا تتجاهل المتعلم، أو تنظر إليه نظرتها إلى الصفحة البيضاء، أو تحكم عليه على أساس أنه رجل مصغر، بل تتعامل معه ككائن حي متنام يحتاج إلى من يأخذ بيده، ويعمل على تنمية قدراته العقلية، واستعداداته الفطرية وفق عالم الصغار لا عالم الكبار. وهذا الاتجاه يقلل أيضا من الأحكام المطلقة التي يرجح أصحابها نجاح المعلم الديموقراطي".[1]
- ويوضح الجدول الآتي أهم التغييرات التي طرأت على سلوك المعلم في علاقته بالمتعلم بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:

سلوك المعلم الذي يعمل وفق المقاربة بالأهداف	سلوك المعلم الذي يعمل وفق المقاربة بالكفاءات
- يعتمد على التلقين على حساب البحث والتنقيب.	- المعلم منشط ومنظم ومرشد وليس ملقنا.
- يتفاعل مع السلوكات القابلة للقياس والملاحظة.	- يتفاعل مع الحاجيات النفسية والذهنية معا(يولي اهتماما لرغبات المتعلم وميولاته)
- يجزئ الوحدات التعليمية إلى عناصر صغيرة.	- يعمل على إدماج المعارف.
- ينظم نشاطه وفق أهداف ويتأكد من بلوغ تلاميذه بعضها.	- ينظم نشاطه حسب قدرات المتعلمين ويدفعهم إلى الإشتراك في العملية التعليمية.
- يقيم تلاميذه عن طريق الحفظ والاسترجاع في الامتحانات	- يقيم تلاميذه من خلال المتابعة الدائمة لمسيرتهم والقدرة على الإندماج في

[1]: علي أوحيدة: الموجه التربوي للمعلمين، ص: 85.

الرسمية.	العمل اليومي. - يعتمد أنشطة وطرائق بيداغوجية متنوعة تسمح برفع كفاءات تلامذته المعرفية والمنهجية. - يشجع التلاميذ على التفاعل مع بعضهم البعض(يشجع الصراعات المعرفية بينهم).

الجدول02: يوضح تغيير دور المعلم في ظل المقاربة الجديدة

- **المتعلم:**

1- دور المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

- للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة، فليس هو العنصر الذي يتلقى المعارف دون نشاط، أي أنه لا يكون سلبيا، حيث أن المقاربة الجديدة تعطيه حق المشاركة مع المعلم في بناء تعليماته وفي سيرورة العملية التعليمية، فالمتعلم يبحث عن المعلومة ويقدمها ويستعملها, وعلى المدرسة أن تعطيه الأدوار المنهجية التي يحتاجها لتحقيق ذلك. فهو محور العملية التعليمية وهو عنصر نشيط فيها. ويبقى المتعلم مسؤول عن التقدم الذي يحرزه- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعليمي، يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني- أي أن العملية التعليمية التعلمية تقوم على فاعلية التلميذ؛ فهي تأخذ بعين الاعتبار شخصية المتعلم الإيجابية وقدراته العقلية وميولاته الوجدانية وبنيته النفسية، فليس المتعلم في ظل هذه المقاربة هو الذي يكتسب عددا كبيرا من المعارف ويعجز عن تطبيقها في المقابل؛ أي لا يستطيع حل وضعيات إشكالية من الحياة اليومية، بل هو المتعلم الكفء الذي لا يكتفي بالمفاهيم المقدمة له بل يسعى لتوظيف مختلف هذه المفاهيم. وعليه فبيداغوجية الكفاءات " ترى أن المتعلم هو قطب الرحى وحجر الزاوية في فعل التعليم والتعلم لأن له ذاتا فاعلة قادرة على البحث والاستكشاف"[1].
- وهكذا يصبح من حق المتعلم أن يشارك في وضع منهاج يقوم على ترسيخ وتدعيم الخبرات التي يمتلكها فلا بد له أن يتجاوز المفاهيم التقليدية للتعلم والانتقال من فكرة التعليم إلى التعلم، وبهذا يتجاوز هذا الأخير مرحلة الحفظ والتخزين إلى القدرة والخبرة والبحث والاستكشاف, على عكس بيداغوجيا الأهداف التي لم تمنح المتعلم الحرية الكافية لتوظيف مهاراته وقدراته، وعلى هذا فالفاعل الأساسي خلال التدريس بالكفاءات هو المتعلم وليس المعلم, لأن دور المتعلم دائما ما يكون في تصنيف وترتيب

[1]: ينظر: محمد آيت موحي وعبد الكريم غريب وآخرون: درسنا اليوم، ص: 6.

معلوماته ونظرته إلى المشكلات الطارئة بعين المحلل والباحث ليصل إلى الحل والمخرج المناسب فهو يتعلم الملاحظة والتصور والتواصل.

- ويبقى المتعلم انتقائي: إذ عليه أن ينتقي ما يوظفه، فليس كل ما يتعلمه المرء يوظفه فعليه أن يختار الحلول المناسبة للوضعيات ويدرك أن لكل مقام مقال/ وبهذا تزيد ثقة المتعلم واعتماده على نفسه، وتحمل مسؤولية تطوير اتجاهاته واهتماماته. ويتلخص دور المتعلم في كونه فاعلا إيجابيا يفكر وينتج بدلا من أن يكون سلبيا غير فاعل يتسلم المعلومات الجاهزة ثم يعيدها أثناء الاختبارات.

2- دور المتعلم في ضوء المقاربة بالأهداف:

- نحن نعلم أن الأهداف تنطلق من حقيقة أن التعلم يتم بطريقة آلية، أي وفق آلية المثير والإستجابة، وبالتالي خلق استجابات شرطية بدلا من خلق أفراد قادرين على الإبداع وحل المشكلات" ومعنى ذلك أن التلميذ لا يراد من تعلمه إلا تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعل واللفظ والحركة وتغيرات تحدث على مستوى الاتجاهات والمواقف والقدرات المختلفة"[1]، فهي بذلك تركز على دور المعلم أكثر من تركيزها على عمليات المعالجة التي يقوم بها التلميذ، ويظل المتعلم ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية حتى وإن كان موقفه سلبيا وليس فعَّالا، فهو لا يسعى لتطوير نفسه وتنمية مكتسباته ولكن يظل وضعه خلال هذه المقاربة في مركز فعل التعليم والتعلم, إلاَّ أن نشاطه قليل ينحصر غالبا في استقبال المعرفة واستهلاك المقررات فتتقلص مبادرته تلقائيا، فهو يتلقى المفاهيم والمبادئ دون أن يسعى لتطبيقها في حل مشكلات من الحياة اليومية, أي أنه لا يستفيد منها في مواقف حياتية تصادفه، لكنه دائما ما يسعى لتذكر المعلومات والمعارف والحقائق التي تعلمها سابقا فيصبح قادرا على استحضار المعلومات عند الحاجة، فتنتج لديه حالة من الإدراك والتصور والفهم الذي يعتبر أرقى من مرحلة الحفظ والتذكر, وتبقى مرحلة التطبيق الذي يعني قدرة التلميذ على استخدام الحقائق والمفاهيم والنظريات التي درسها وفهمها في مواقف جديدة واقعية- كما أشرنا سابقا- لا يجيدها التلميذ بشكل كبير في ظل هذه المقاربة، فهو لا يستثمر المعلومات الجديدة المكتسبة في حالات مشخصة، ويبقى القسط الأكبر في تنفيذ العملية التعليمية للمعلم، الذي غالبا ما يسعى لتمكين التلميذ من معرفة وجهته وما يُنتظر منه (ربط عناصر الدرس بعضها ببعض من أجل وضوح الهدف)، ولعل ما يميز التلميذ هو الإدراك الحسي فهو يستخدم الإحساس بالمنبهات, ويعني ذلك تلقائية المتعلم في الانتباه لهذه المثيرات ثم وعيه لهذا المثير واختيار الأفعال والسلوكات ذات العلاقة والصلة بالمثير.

[1]: ينظر: وزارة التربية الوطنية: المركز الوطني للوثائق التربوية، د.ط، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، د.ت، ص: 232.

3- الفرق بين دوري المتعلم في ظل المقاربتين:

- لقد كان من الضروري إيجاد تصور جديد لمنزلة ودور المتعلم في العملية التعليمية التعلمية- على اعتبار الانتقال من المقاربة الأولى إلى الثانية- حيث تجاوز المربيين الاهتمام الزائد بالمعلم بعد أن كان المركز، وصار المتعلم في نظرهم العنصر المعني أساسا بالعملية التعليمية." بعد ما كان في أثناء المقاربة بالأهداف أشبه بمرآة تنعكس عليها كفاءة معلمه العلمية والفنية، لأنه دائما ما اعتاد أن يُوصف بالمتلقي القاصر، المجبر دائما على التزام الهدوء والصمت والامتناع عن المشاركة في تقديم الدرس حتى وإن كانت مشاركته فعالة، فهو ممتنع عن الحركة إلى حد الجمود والشك في قدراته"[1]. لأنه متيقن بشدة أن المعلم هو محور الدرس، وأن دوره يُهمل وينشغل عنه، ويبقى المتعلم في ظل هذه المقاربة(الأهداف) عاجزا عن تحويل معارفه وتوظيفها في وضعيات من الحياة اليومية، ويعود عجزه هذا إلى اتخاذه موقف سلبي من عملية التعلم التي تقتضي منه تخزين المعارف بكميات كبيرة من غير علم لأي المواقف تصلح، أما الآن فقد قُلبت الموازين لتصبح الكفة مرجحة لصالح المتعلم الذي أصبح يعتبر المدرس وسيطا وشريكا يشجعه على اكتشاف الوضعيات واكتساب المعارف منها، كما يساعده على تكييف هذه المعارف بالشكل المطلوب انطلاقا من مبدأ أن الموقف الذي يجمع التلميذ بالمعلم هو موقف تعلمي لا غير غايته الأولى أن يتعلم التلميذ كيف يتعلم لا غير، يعني ذلك أن المتعلم هو الذي يتولى بنفسه أمر تعلمه وبناء معارفه، لأن التعلم أساسا له صلة بهوية المتعلم، فهو يستمد المعنى الذي يضفيه على المعرفة انطلاقا من تجربته الخاصة، وصار المتعلم يستجيب للممارسات الاجتماعية ويتفاعل معها لأنه يحقق ذاته عن طريق البحث وإحراز المعارف وإدماجها إن كانت متفرقة. ويبقى المتعلم الكفء هو الذي يمارس أعمالا شتى تماثل الأعمال التي سيواجهها في الحياة كما يستطيع مواجهة وضع مشكل بعفوية وفاعلية ونجاح.
- ونتيجة لتغير النظرة إلى المعلم وفق المقاربة بالكفاءات، تغيرت النظرة أيضا إلى المتعلم على اعتبار العلاقة التربوية التي تجمع بينهما. حيث يوضح الجدول الآتي أهم التغيرات التي طرأت على سلوك المتعلم:

[1]: وزارة التربية الوطنية: المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، سلسلة من قضايا التربية، العدد 38، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، د.ت، ص:3.

المتعلم وفق المقاربة بالأهداف	المتعلم وفق المقاربة بالكفاءات
- يكون ذهنه محشوا بكم من المعارف دون إدراك لكيفية التعامل معها.	- يبني معارفه انطلاقا من تفاعله مع المعلم، ومع أترابه.
- يستقبل المعارف ويستهلك المقررات فحسب.	- دائما نشيط ومستعد في حال وجد نفسه أمام وضعية مشكلة.
- يعتمد في تقديم المعلومات بالدرجة الألى على المعلم.	- يعتمد على قدراته، فهو فاعل في العملية التعليمية.
- يتسلم المعلومات جاهزة.	- لا يكتفي بالمفاهيم المقدمة له بل يبحث ويستفسر.
- ينظر إلى الخطأ على أنه فشل أو عدم قدرة على التعلم.	- يتعلم انطلاقا من أخطائه التي يشخصها المتعلم.
	- يطور اتجاهاته واهتماماته.

الجدول03: يوضح تغيير دور المتعلم في ظل المقاربة الجديدة

المبحث الثاني: دراسة مقارنة بين الكتابين المدرسيين(كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط وكتابي النصوص والمطالعة/ قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة أساسي):

1- التعريف بالكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي تعاريف عديدة, فقد عرفه" روجرز": بأنه أداة مطبوعة بكيفية تجعلها مندرجة في سيرورة التعليم ومن أجل تحسين فعالية تلك السيرورة.

كما وردت عند المختصين تعاريف أخرى في إعداد الكتاب المدرسي ومن بينها:

- الكتاب المدرسي هو مؤلف تعليمي، تُعرض فيه عناصر منطقية لمادة علمية معطاة كتابيا ومناسبة لوضعية بيداغوجية محدودة لكي يستوعبها المتعلم.[1]
- كما ورد أيضا أن الكتاب المدرسي هو أداة تعليم فردية مقدمة في إيطار العلاقات التقليدية بين المعلم وتلميذه على شكل كتاب يحتل مكانا في الهيكلة الرسمية لتعليم: المستوى البرنامج، الطريقة.[2]

2- دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية:

يعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية التعلمية فهو يشكل المرجع الأساسي لكل من المعلم والمتعلم بحيث يقدم المعلومات والخبرات والمعارف في تنظيم منطقي ومتسلسل كما يشعر المعلم والمتعلم بصحة معلوماتهم والوثوق بها فالكتاب المدرسي هو الحلقة الرابطة بين المتعلم والمعلم فهذا الأخير ينطلق منه كإطار عام للمقرر الدراسي ويساعده على معالجة المادة بطريقة علمية. كما أن الكتاب المدرسي يعتبر الوثيقة الرسمية والأساسية التي تربط المعلم بالعملية التربوية وتحدد له مسؤولياته أمام الجهات المعنية من ناحية وأمام تلاميذه من ناحية أخرى.

أما المتعلم, فالكتاب المدرسي بالنسبة له أمر ضروري والحاجة إليه ملحة في التعلم فهو يساعده على الاستيعاب الجيد للمادة من خلال ما يقدمه من أشكال ورسومات تثمن عملية الاستيعاب؛ كما ينمي الكتاب المدرسي مهارة القراءة لدى المتعلم ويزيد من فعاليته بالمشاركة في الدرس داخل القسم أو المراجعة بعد الدرس من خلال التطبيقات للترسيخ والفهم.

---

[1]: وزارة التربية الوطنية : اللغة العربية تكوين المعلمين, ج2, د.ط, الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد, الجزائر, 2008, ص:100

[2]: المرجع نفسه, ص ص: 100-101.

3- التعريف بالكتابين المدرسيين للسنة التاسعة أساسي(كتاب النصوص والمطالعة العربية/ كتاب قواعد اللغة العربية):

- لقد جاءت مضامين برنامج مادة اللغة العربية للسنة التاسعة أساسي في كتابين منفصلين هما: كتاب النصوص والمطالعة العربية وكتاب قواعد اللغة العربية، أما فيما يخص الأول فهو كتاب النصوص أن كل باب من أبوابه الاثني عشرة يُستهل بحصة" دراسة النصوص" التي يتحول من خلالها نشاط القراءة إلى تفهم النص وتذوقه ونقده. ففي هذه السنة الأخيرة من التعليم الأساسي الإجباري يكون التلميذ قد انتهى من مرحلة التدرج في القراءة الميسرة الواعية وأصبح في حاجة أكثر إلى التدبر والتعمق في الفهم والتذوق لمختلف أنواع الأساليب والفنون الأدبية، مما يسمح للمتفوقين منهم بالتكيف مع التعليم الثانوي والآخرين الذين يتجهون اتجاهات مختلفة ,حسب الميول والإمكانيات بأن يأخذوا قسطا وافرا من المعلومات والمفاهيم والكفاءات تخولهم القدرة على مواجهة الحياة العملية على الأقل.
- وهو كتاب النصوص أيضا, لأن الحصة الثانية المبرمجة ضمن كل باب هي عبارة عن دراسة وموازنة نصين أدبيين في مستوى التلاميذ يجدون خلالها فرصة للتعرف على مقطوعات أدبية تختلف شكلا ونوعا وأسلوبا وتشترك مع ذلك في الموضوع بحيث يمكن الموازنة خلالهما بين وجوه الشبه والاختلاف، وتكون للتلاميذ في نفس الوقت فرصة التعبير والمناقشة وإصدار حكم الموازنة بين الأساليب والأفكار، على أن تكون نهاية المرحلة تكليفهم باستظهار إحدى المقطوعتين شعرا أو نثرا.
- وهو كتاب المطالعة لأن كل باب من أبوابه يُخْتَتَمُ بمقطوعة ذات نفس الطول, هي عبارة عن إنتاج أدبي قصير يمثل بعض أنواع الإنتاج الأدبي، لا سيما القصص والأقاصيص والمقالات ذات الأغراض المختلفة. ويشكل هذا النشاط في حياة الطفل المدرسية مرحلة هامة تمكنه من اكتساب عادات طيبة وتكوّن لديه ميلا إيجابيا إلى حب المطالعة والتثقف الذاتي والتذوق الأدبي في سن مبكرة نسبيا, ونجد إثر كل نوع من هذه الأنشطة دراسات وأسئلة موجهة يعتمد عليها الأستاذ لتوجيه تلاميذه نحو التعمق في فهم النصوص وتتبع بنائها الفكري واكتشاف مستويات اللغة وأنواع الأساليب التي تتميز بها النصوص والتوقف أيضا عند القيمة الأدبية للنصوص التي يدرسونها, وتسمح هذه الطريقة بترك المبادرة للتلاميذ للإجابة عن الأسئلة الموجهة لهم حتى نتحقق من مدى استفادتهم من الحصة ومدى قدرتهم على الاكتشاف والاستيعاب وتوظيف المعلومات المكتسبة. وكان هذا تقديم بسيط لكتاب النصوص والمطالعة العربية، وبالنسبة للكتاب الثاني الموسوم بـ: قواعد اللغة العربية فقد كان من الضروري وضعه على اعتبار أن السنة التاسعة هي المرحلة الانتقالية بين التعليم الأساسي والتعليم الثانوي، وقد احتوى برنامج القواعد على أهم قواعد التركيب

الإنشائي والصياغة الصرفية، حتى يتهيأ التلاميذ أكثر للمرحلة الثانوية، وكان فيه أيضا قدر كاف من قواعد الإنشاء والصياغة، تسمح للتلاميذ بالاعتماد على النفس في متابعة التثقف الذاتي وتحسين المستوى. من أجل ذلك يتناول هذا الجزء أهم ما يتعلق بنحو الجمل وإبراز وظائفها التعبيرية. فأصبحت الدروس المقترحة تتدرج من بداية السنة في تناول أشكال الجملة البسيطة والجملة المركبة ثم العناصر المتممة لها ثم القائمة مقامهما ثم الواقعة مستثنى ثم المتلازمة بالشرط.

- وهي كلها تخدم أساليب التعبير والإنشاط وتحسس بدور الوظائف التي تؤديها هذه الجمل في التعبير الشفهي والكتابي.
- كما يتناول أيضا ويستكمل في آن واحد ويعمق عددا من المعارف الصرفية التي لم يسبق أن كانت للتلاميذ فرصة التفكير فيها والعمل على تطبيقها وممارستها.
- كما تجنب الكتاب الإكتفاء بالإشارة إلى مواطن إعراب أواخر الكلمات والاقتصار على جداول تصريف الأفعال دون إدراجها في الوضع العام للجملة.

4- الشكل الخارجي لكتاب" النصوص والمطالعة العربية" للسنة التاسعة أساسي:

اعتُبرت السنة التاسعة آخر سنة من الطور الأساسي، وكتاب" النصوص والمطالعة العربية" وردت بياناته كما يلي:

- المستوى: السنة التاسعة من التعليم الأساسي.
- اسم الكتاب: النصوص والمطالعة العربية.
- تأليف وإعداد: الزهرة شواقي، فاطمة بوتقجيرت.
- إشراف: موهوب حروش.
- الناشر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (o.n.p.s).
- بلد النشر: الجزائر.
- تاريخ النشر: 1995-1996.
- عدد الصفحات: 204 صفحة.
- أجزاء الكتاب: ورد الكتاب في جزء واحد.

وكغيره من الكتب, يمكن القول بأنه من الوثائق التربوية المكتوبة التي يستعملها كل من المعلم والمتعلم من أجل تحقيق عملية التعلم والتعليم، وكما أشرنا سابقا فقد صدر هذا الأخير عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (Office National des Publication Scolaires)، حيث نشر في الموسم الدراسي 1995-1996، في جزء واحد بلغ عدد صفحاته مائتين وأربع صفحات، استعمل في غلافه الخارجي ورق سميك كُتب عليه الجمهورية الجزائرية الديموقراطية – وزارة التربية الوطنية- بخط رقيق وباللون الأسود يليه مباشرة اسم الكتاب والذي كُتب أيضا باللون الأسود وبخط غليظ –

النصوص والمطالعة العربية ثم بعدها كُتب للسنة التاسعة من التعليم الأساسي وكان الحجم أصغر مما كتب عليه العنوان.

ورسم على الغلاف لوحة فنية معمارية من التراث الجزائري أغلبها باللون الأصفر الداكن والأخضر الغامض والأبيض مع القليل من الأسود، وهذا ما يدل على التمسك بالتراث الجزائري.

5- تعريف بالكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسط:

- يُعتبر كتاب اللغة عربية للسنة الثالثة متوسط ترجمة وتجسيد للمنهاج الذي أقرته وزارة التربية الوطنية بمحتواه وأهدافه وطريقته، بحيث يعتمد المقاربة الشمولية التي تُعنى بالكفاءات وتنظر إلى التلميذ على أنه يملك رصيدا معرفيا، يجب دعمه وتصحيحه وتطويره، وتعتمد المقاربة النصية منطلقا وأداة لتحقيق أهداف التعلمات المختلفة، ومعنى ذلك أن النص سيكون كما يتبدى في الكتاب محور النشاطات التعليمية المتعددة ووسيلة لبلورتها وأداة لإنجازها.
- وقد جاء الكتاب عبارة عن بُنى تنتظم في ثمانية مشاريع، يُنجز كل مشروع في ثلاثة أسابيع ويشتمل على ثلاث وحدات تعليمية، ويعلن عنه في بداية الوحدة الأولى، وعليه فإن عدد الوحدات التعليمية يبلغ أربعا وعشرين وحدة، وتتضمن كل وحدة نشاط القراءة الذي يتراوح بين القراءة التواصلية التي تهدف إلى بلوغ المتعلم مرحلة الاسترسال، وامتلاك مختلف الآليات التي توصل إلى الفهم والأداء الجيد، والقراءة المعرفية التي يدعم فيها المتعلم معارفه اللغوية والمعجمية والأدبية، ونشاط التعبير بشقيه الشفوي والكتابي.
- وتنجز كل وحدة في حجم ساعي يقدر بخمس ساعات تبدأ بنشاط القراءة، وما يتبعها من دراسة معجمية ودلالية وفكرية وأدبية ولغوية في ثلاث ساعات، ثم نشاط التعبير الشفوي، فنشاط التعبير الكتابي.
- وعند نهاية كل ثلاث وحدات تكون هناك وقفة لتقييم التعلم، حيث يقوم التلميذ بعملية دمج المعارف التي تلقاها في تعلماته السابقة من خلال مجموعة من الوضعيات تطرح مشكلات ومعطيات ومطالب يقوم بتنفيذها ثم يعمد إلى عملية تقييم ذاتي ببناء شبكة للتقييم ومحاولة الاحتكام إليها ليدرك مدى تمكنه من تحقيق المطلوب منه.
- أما عند نهاية كل ثلاثي فتكون هناك وقفة أخرى لتقييم ما تم تحصيله أثناء المرحلة، من خلال نشاط التقييم التحصيلي الذي يكون على شاكلة التقييم التكويني من حيث بناؤه ومنهجه.

6- الشكل الخارجي لكتاب"اللغة العربية" للسنة الثالثة.

يعد كتاب اللغة العربية "تنوير" للسنة الثالثة من التعليم المتوسط امتدادا لكتاب السنة الثانية "استكشاف" والذي يندرج كلاهما ضمن سلسلة كتب المواد التعليمية الأخرى التي تعنى بجميع المراحل التعليمية. وقد أُعيد تنقيحها وتحويرها استجابة لمطلب اصلاح المنظومة التربوية الذي طُبق ابتداءً من سنة 2003م، وقد قام بالإشراف على إعداد الكتاب أربعة أساتذة على رأسهم الشريف مريبعي, بالإضافة إلى رشيدة آيت عبد السلام، مصباح بومصباح ، هاشمي عمر، أما فيما يخص تصميم وتصفيف الغلاف فهو من طرف: توفيق بغدادي ونزيم عادل، حيث كان من الورق المقوى ويجمع بين اللونين الأزرق والبرتقالي فكان النصف الأيمن باللون الأول والنصف الأيسر باللون الثاني، مع وجود تداخل طفيف لبعض الألوان كالأصفر والأبيض والبنفسجي الفاتح هذا بالنسبة للألوان، أما الرسومات فلم ترسم على واجهة الكتاب صورة محددة وإنما طُبعت أربع ريشات التي تُستعمل في الكتابة بالحبر، اثنان منهما باللون الأبيض والثالثة باللون البرتقالي أمَّا الرابعة فقد كانت الأصغر ولُونت باللون البنفسجي الفاتح، كما كُتب أعلاه باللون الأسود – الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية- وزارة التربية، ويليه مباشرة عنوان الكتاب: كتاب اللغة العربية والذي كتب ببند عريض باللون الأخضر، وتحت العنوان نجد رقم 3 ولُوِّن باللون الأزرق سماوي، أما في أدنى الكتاب كُتب باللون الأحمر للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، ونجد أن الكتاب مدعم بورق واقي يحتوي 236 صفحة مرقمة في مؤخرة الصفحة وعلى الجانب الأيمن منها، والغلاف المدرسي لهذا الكتاب على غرار أي غلاف يستوقف التلميذ ويشد بصرة، فهو في تصميمه جذاب ملائم للمستوى الدراسي المستهدف، ويمكن تلخيص جماليات هذا الكتاب في: غلاف جميل وبسيط في نفس الوقت، ملون بألوان زاهية تجذب انتباه التلاميذ واهتماماتهم، كما أن حجمه صغير يمكن أن نقول أنه خفيف أو متوسط الوزن، عكس الكتب الأخرى التي طرح فيها مشكل ثقل وزنها على التلاميذ، ولأن الكتاب الذي بين أيدينا صنع من ورق يشبه ورق المعاجم والموسوعات فقد مال إلى الخفة في وزنه، وباعتبار أن الكتاب المدرسي وسيلة يداوم التلميذ على استعمالها في المدرسة والبيت كان له غلاف وأوراق متينة تقاوم الصدمات والاستعمالات المتكررة.

7- دراسة مقارنة بين محتوى كتابي السنة التاسعة أساسي وكتاب السنة الثالثة متوسط:

محتوى كتاب السنة التاسعة أساسي (كتاب النصوص والمطالعة العربية)	محتوى كتاب السنة الثالثة متوسط (كتاب اللغة العربية)
• تقديم.	• تقديم.
	• التوزيع السنوي لمحتوى الكتاب (جاء في بداية الكتاب).
	• تقديم الكتاب: وفيه نماذج مصغرة عن الأنشطة الموجودة في الوحدة الواحدة.
• يحتوي الكتاب على اثني عشرة محورا, كل محور معنون بعنوان عام, يعبر عن العناوين المندرجة تحته. مثال: - عنوان المحور الأول: كلنا للوطن. 8- رجل يتحدى دولة. 9- من أجل وطني. 10- أدعوك يا أملي. 11- الظل.	• يحتوي الكتاب على أربعة وعشرون وحدة؛ كل وحدة لها عنوان خاص بها، يعبر عن العناوين المدرجة تحته. مثال: - عنوان الوحدة الأولى: آيات من القرآن الكريم. 12- حجاج بين الملك النمرود والنبي إبراهيم عليه السلام. 13- نوح عليه السلام يدعو قومه للإيمان.
• بعد عنوان المحور مباشرة يأتي تقديم عام للمواضيع المتناولة في المحور الواحد؛ ويكون غالبه أقوال مشهورة لأدباء أو للصحابة، أو أبيات من الشعر.	
• ترتيب الأنشطة المندرجة تحت المحور الواحد: 1- نشاط دراسة نص: يحتوي الكتاب على اثنى عشرة نصا 14- تقديم: يعرف بصاحب النص، سبب تأليفه له، دواوينه،... 15- متن النص *من خلال النص: 1/ الفهم والبناء الفكري: أ- الفهم الإجمالي.	• ترتيب الأنشطة المندرجة تحت الوحدة الواحدة: 1- نشاط القراءة ودراسة نص: يحتوي الكتاب على أربعة وعشرين نصا. 16- تمهيد: نبذة وجيزة عن الموضوع. 17- عنوان النص. 18- متن النص. *دراسة النص: 1/ المعجم والدلالة:

ب-الأفكار الأساسية. ت-الفكرة الرئيسية. ث-البناء الفكري. 2/ اللغة والأسلوب: أ- الألفاظ والتعابير. ب-الأسلوب. 3/ القيمة الأدبية والنقدية: أ- النقد الأدبي. ب-أبعاد النص. 4/ تعبير كتابي: يطلب فيه من التلاميذ كتابة فقرة حول موضوع النص المقدم سابقا.	شرح الألفاظ الغامضة في النص. 2/ فهم النص: طرح مجموعة من الأسئلة التي تساعد على فهم النص. 3/ البناء الفني: هو عبارة عن أسئلة مستصاغة حول النص يحاول التلميذ من خلالها التعرف على الأساليب المستعملة داخل النص. 4/البناء اللغوي: تقديم أمثلة من النص تُصاغ حولها أسئلة لتناقش من أجل تحصيل القاعدة المستهدفة. 19- تذكير: نجد فيه القاعدة المستخلصة. 20- تدريب: هو ترسيخ للقاعدة السابقة عن طريق أسئلة. 21- تطبيقات: تقدم فيها مجموعة أسئلة تكون متعلقة بالحصة ككل (أسئلة متعلقة بالنص المدروس وأخرى متعلقة بالقاعدة).
2- نشاط الموازنة: يحتوي الكتاب على أربعة وعشرين نصا وقصيدة للموازنة, لأن الموازنة تُعقد بين نصين وكلاهما يندرجان تحت نفس المحور. 22- عنوان النص الأول. 23- تقديم: يشار فيه إلى صاحب النص ... 24- متن النص. 25- عنوان النص الثاني. 26- تقديم. 27- متن النص. *من خلال النصين: 1/ الأعمال التحضيرية:	2- نشاط المطالعة: يحتوي الكتاب على أربعة وعشرين نصا للمطالعة، يعتلي كل نص مجموعة من المطالب حول نص المطالعة المقدم (إقرأ، تعرّف على معاني المفردات، أجب عن الأسئلة التالية للنص ...) 28- عنوان نص المطالعة. 29- متن النص. * تحضير التعبير الشفوي: 1/ المعجم والدلالة: شرح الألفاظ الغامضة

أ- ما معنى: تقديم مجموعة من المصطلحات الغير مفهومة لشرحها. ب-الفهم الإجمالي: تقديم مجموعة من الأسئلة حول النصين. 2/ الموازنة: أ- أوجه الشبه ب-أوجه الإختلاف 3/ العروض: ويقدم فيه بحر من البحور الشعرية، ويقدم العروض إذا كان أحد نصوص الموازنة قصيدة.	في النص. 2/فهم النص: طرح مجموعة من الأسئلة تساعد على فهم النص. كما تحضر للتعبير الشفوي. • وقد تأتي أحيانا نصوص للمطالعة الحرة بعد نشاط القراءة أو نشاط المطالعة الموجهة.
3- نشاط المطالعة: 30- عنوان النص. 31- تقديم. 32- متن النص. *من خلال المطالعة: 1/ مراقبة الفهم: أسئلة متعلقة بفهم النص. 2/ تعريف بالجنس الأدبي: الذي جاء به النص السابق. مثال: الأقصوصة: يُعرف تعريف بسيط لهذا الجنس الأدبي. 3/ تحضير لشهادة التعليم الأساسي: ويدخل في نشاط المطالعة في نهاية كل محور من المحاور. 33- تعميق الفهم 34- تراكيب وبنيات 35- تحرير نص	3- نشاط التعبير الكتابي: 36- ويكون موضوعه متعلقا بنشاط القراءة والمطالعة الموجهة. 37- تطبيق. • المشروع: يُنجز في ثلاثة أسابيع يقدم على شكل جدول تحدد فيه مراحل الإنجاز والمهام والموارد ويعتلي هذا الجدول عنوان المشروع. • نشاط الادماج والتقييم التكويني: يُنجز خلال ثلاث وحدات، تُقدم فيه وضعيتين يشترط فيهما إنجاز شبكة لتقييم العمل المنجز. • نشاط التقييم التحصيلي للثلاثي: في نهاية كل ثلاثي يُقدم هذا النشاط على شكل مجموعة من الأسئلة أو الوضعيات التي يُقيم التلميذ من خلالها ذاته طوال الثلاثي.
• الفهرس (جاء في نهاية كتاب النصوص)	
• نشاط القواعد: ويُقدم هذا النشاط في كتاب مفصل، عنوانه (قواعد اللغة العربية). *طريقة تقديم نشاط القواعد:	

- عنوان الدرس - نص للقراءة والملاحظة - أعمال تحضيرية *اعرف: أ- استنتاج القاعدة: من خلال تقديم جمل من النص السابق، حيث يتعرف التلميذ على القاعدة باستنتاجها. ب-تثبيت الاستنتاج: عن طريق أسئلة • استخلاص: وفيه تُستخلص القاعدة العامة. • حلّل: عبارة عن مجموعة تطبيقات. • عبّر: وفيه تستغل القاعدة السابقة في التعبير.	

الجدول04: يوضح الفرق بين محتوى كتابي السنة التاسعة أساسي وكتاب السنة الثالثة متوسط.

من خلال الجدول السابق نستنتج الفروق الجوهرية بين كتابي السنة التاسعة أساسي وكتاب السنة الثالثة متوسط:

يحتوي كتاب السنة التاسعة أساسي على اثني عشرة محورا، أما بالنسبة لكتاب السنة الثالثة متوسط فيحتوي على أربعة وعشرين وحدة وهذا يوضح أن عدد الوحدات المقدمة للسنة الثالثة متوسط هي ضعف محاور السنة التاسعة أساسي، بحيث كانت المعارف المقدمة في كلا الكتابين تحتوي على مجموعة من الأنشطة من بينها : نشاط القراءة، نشاط المطالعة، نشاط التعبير، ونلاحظ اختلاف في طريقة معالجة كل نشاط حسب كل كتاب:

- ✓ **نشاط القراءة:** ضم كتاب السنة التاسعة أساسي إثنا عشرة نصا بينما كتاب السنة الثالثة متوسط تضمن أربعة وعشرين نصا وهي ضعف عدد النصوص المقدمة في كتاب السنة التاسعة.
- ✓ **نشاط المطالعة:** يقدم في كلا الكتابين، يُستغل في كتاب السنة التاسعة من أجل التحضير لشهادة التعليم الأساسي.
- ✓ **نشاط التعبير الكتابي:** يكون مرتبط بنشاط المطالعة بالنسبة لكتاب السنة التاسعة، أما كتاب السنة الثالثة فهو مستقل ويكون موضوعه متعلقا بنشاط القراءة والمطالعة.

- ✓ **نشاط الموازنة:** نجده في كتاب السنة التاسعة فقط.
- ✓ **نشاط القواعد:** خصص له كتاب في السنة التاسعة، بينما جاء نشاط القواعد ضمن كتاب موحد - للغة العربية – للسنة الثالثة.
- ✓ **أمّا فيما يتعلق بـ :** المشاريع، التقييم التكويني، التقويم التحصيلي، فقد انفرد كتاب السنة الثالثة بمعالجتها.
- ✓ دُعِّم كتاب السنة الثالثة بالصور والأدوات والتقنيات المتطورة في الإخراج.
- ✓ جاء التوزيع السنوي لمحتوى كتاب السنة الثالثة متوسط في بداية الكتاب لتيسير الاطلاع على محتواه، بينما في كتاب السنة التاسعة ظهر في شكل فهرس في الأخير.
- ✓ انفرد كتاب السنة الثالثة متوسط بتقديم للكتاب، عن طريق نماذج مصغرة للأنشطة المقدمة في الوحدة الواحدة.

كتاب السنة الثالثة متوسط واحد اشتمل على مختلف الأنشطة، على خلاف السنة التاسعة أساسي التي جاءت بكتابين أحدهما لدراسة النصوص والأخر لدراسة

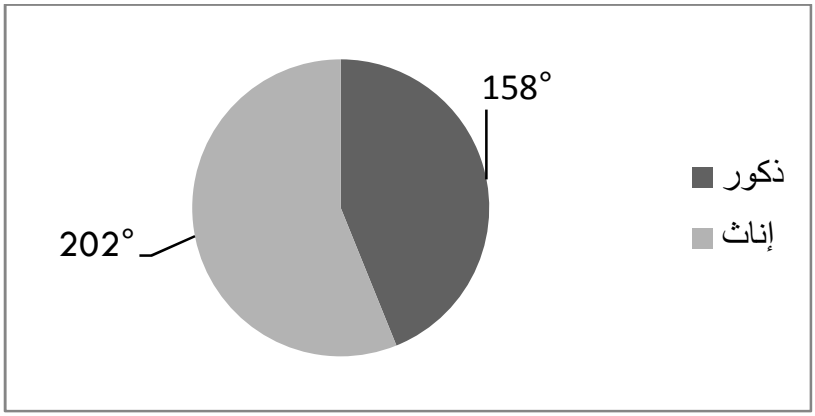
- ✓ كتاب السنة الثالثة متوسط هو كتاب واحد ضم في داخله نصوص القراءة والمطالعة والقواعد أيضا, خلافا مع السنة التاسعة أساسي التي تعتمد كتابين منفصلين (كتاب النصوص والمطالعة العربية وكتاب قواعد اللغة العربية).
- ✓ جاء الفهرس في نهاية كلتا كتابي السنة التاسعة أساسي, في حين اختلفت التسمية لتصبح التوزيع السنوي لمحتوى كتاب السنة الثالثة المتوسط والذي جاء في بداية الكتاب وذلك لتيسير الإطلاع على محتوى الكتاب.
- ✓ جاء كتاب السنة الثالثة متوسط تقديم بالكتاب عن طريق نماذج مصغرة للأنشطة المقدمة في الوحدة الواحدة, على خلاف كتابي السنة التاسعة أساسي .
- ✓ جاء كتاب السنة الثالثة متوسط ملون بألوان مختلفة لجلب اهتمام التلاميذ, أما كتابي السنة التاسعة اعتمد اللونين الأبيض والأسود بحيث لا يجذب انتباه التلاميذ.
- ✓ أغلب نصوص المطالعة المقدمة في كتاب السنة التاسعة أساسي امتازت بالطول, فيما امتازت نصوص كتاب السنة الثالثة متوسط بالقصر.
- ✓ تخلّل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط نصوص للمطالعة الحرة, أي لدى التلاميذ حرية الإطلاع على هذه النصوص, في حين أن كتاب السنة التاسعة أساسي لم يحتوي ذلك.

المبحث الثالث: دراسة استطلاعية:

1- دراسة البيانات الشخصية:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	درجة التكرار
ذكور	8	%44	°158
إناث	10	%56	°202
المجموع	18	%100	°360

الجدول 1: جدول يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس



الشكل01: توزع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس

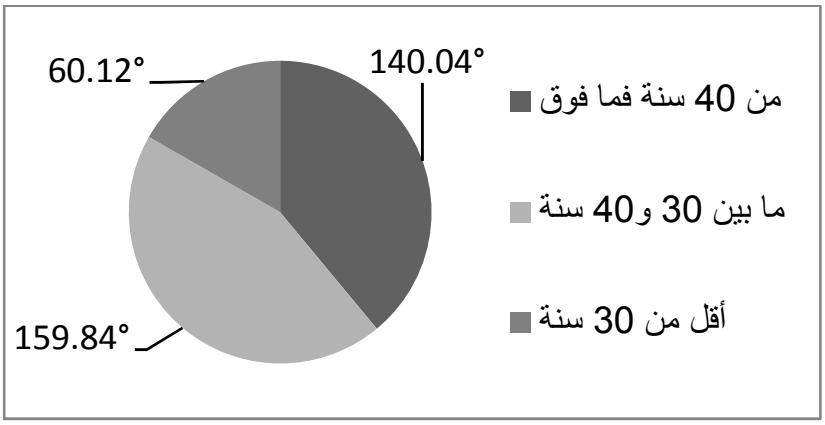
قراءة وتعليق: نلاحظ من خلال الجدول المدون أعلاه:

أن 56% من أفراد العينة إناث وهذا ما يدل على توجه الإناث إلى مهنة التعليم بشكل كبير لأن للمرأة مكانة هامة في هذا السلك، أما نسبة أفراد العينة من الذكور كانت 44%

السن	التكرار	النسبة المئوية	درجة التكرار
أقل من 30 سنة	3	%16.70	°60.12
ما بين 30 و40 سنة	8	%44.40	°159.84
من 40 سنة فما فوق	7	%38.90	°140.04

المجموع	18	%100	°360

الجدول 02: جدول يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير السن

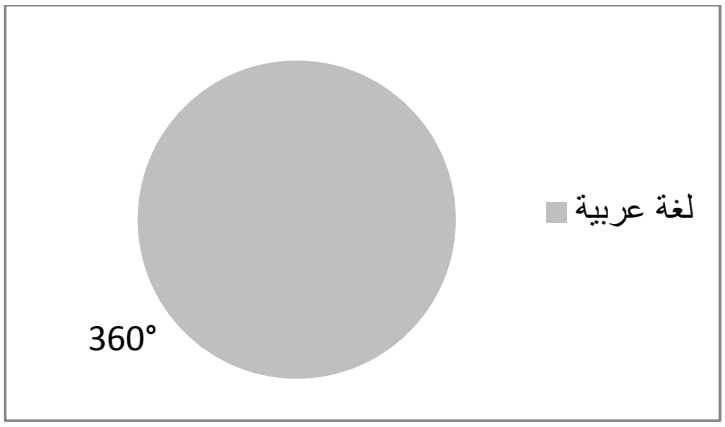


الشكل02: توزع أفراد العينة تبعا لمتغير السن

قراءة وتعليق: نستخلص من خلال الجدول أن: العينة التي يتراوح سنها ما بين (25 و30) سنة بلغت نسبة 16.70%، وهي نسبة قليلة، أما الفئة التي تتراوح ما بين (30- 40) سنة فقد بلغت نسبتها 44.40% ، وأما الفئة التي كان سنها أكثر من 40 سنة فلم تتجاوز نسبتها 38.90% وهذا ما يؤكد تفوق العينة السابقة على هذه العينة.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
لغة عربية	18	%100	°360
المجموع	18	%100	°360

الجدول 3: جدول يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص

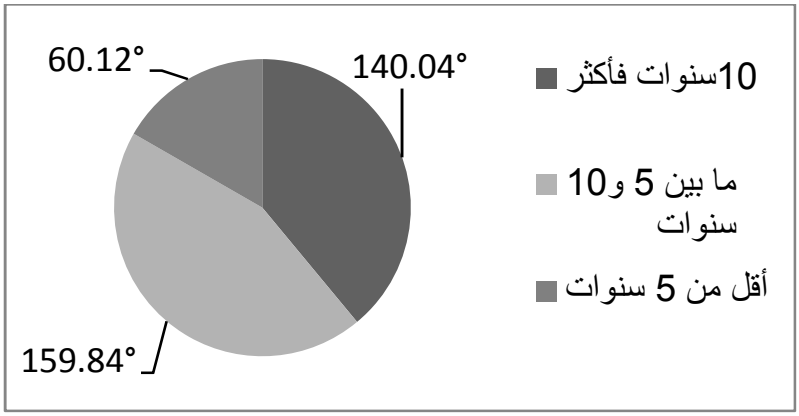


الشكل03: توزع أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص.

قراءة وتعليق: نلاحظ من خلال الجدول أن جل الأساتذة كان تخصصهم لغة عربية وهو ما سجلته نسبة 100%.

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
أقل من 5 سنوات	3	%16.70	°60.12
ما بين 5 و10 سنوات	8	%44.40	°159.84
10سنوات فأكثر	7	%38.90	°140.4
المجموع	18	%100	°360

الجدول 4: جدول يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.



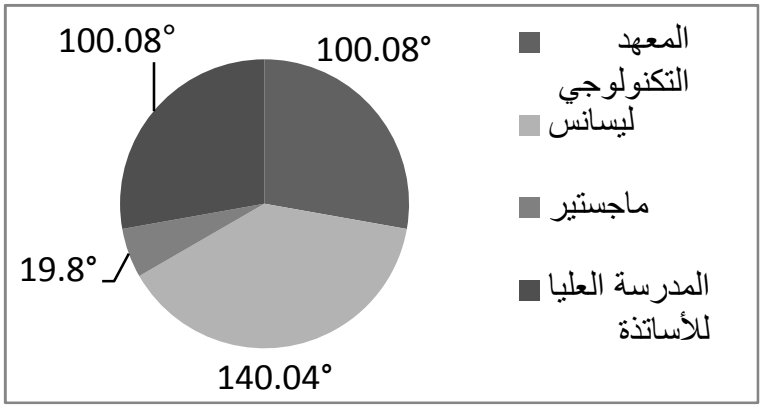
الشكل04: توزع أفراد العينة تبعا لمتغير الخبرة المهنية.

قراءة وتعليق: يبين لنا الجدول أعلاه: أن نسبة الأساتذة الذين تراوحت سنوات خبرته ما بين5 و10 سنوات كانت كبيرة 44.40%، ثم تليها نسبة 38.90% التي تخص من كانت خبرتهم سنوات 10 فأكثر. أما نسبة من كانت خبرتهم أقل من 5 سنوات جاءت ضئيلة 16.70% وهذا يتلاءم مع طبيعة بحثنا.

المستوى العلمي	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
خريجي المعهد التكنولوجي للتربية والتعليم	5	%27.80	°100.08

ليسانس	7	%38.90	°140.04
ماجستير	1	%5.50	°19.8
المدرسة العليا للأساتذة	5	%27.80	°100.08
المجموع	18	%100	°360

الجدول 5: جدول يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى العلمي.



الشكل05: توزع أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى العلمي.

قراءة وتعليق: يُوضح لنا الجدول أعلاه أن: هناك تكافء بين نسبة خريجي المعهد التكنولوجي وخريجي المدرسة العليا للأساتذة (27.80%)، أما النسبة الأكبر فكانت 38.90% للمتحصلين على شهادة ليسانس في الأدب العربي، وتبقى النسبة الأصغر 5.50% للأساتذة المتحصلين على رسالة الماجستير.

2- دراسة نتائج الاستبيان:

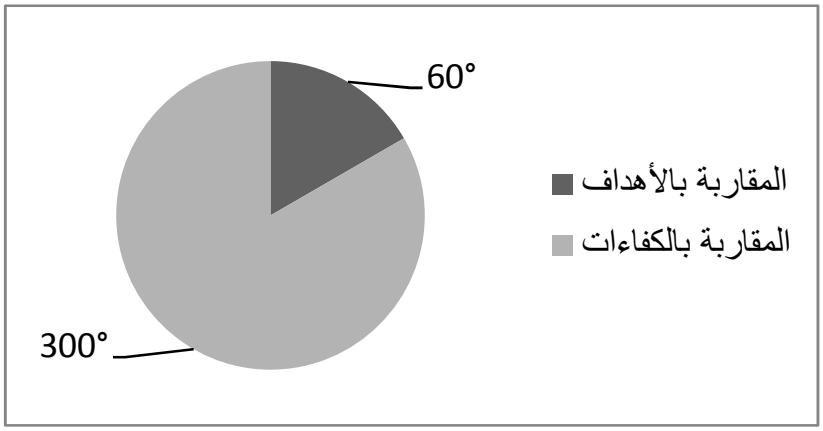
الفرضية الأولى: يتطلب التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تغيير مهام الأستاذ مقارنة بمهامه السابقة.

العبارة01: كأستاذ لغة عربية ما هي الطريقة الأفضل بالنسبة لك في التدريس هل هي المقاربة بالأهداف أم المقاربة بالكفاءات؟

/	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
المقاربة بالأهداف	3	%16.67	°60
المقاربة بالكفاءات	5	%83.33	°300

المجموع	18	%100	°360

الجدول01: جدول يوضح المقارنة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات من حيث الأفضلية في طريقة التدريس.



الشكل 01: المقارنة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات من حيث الأفضلية في طريقة التدريس.

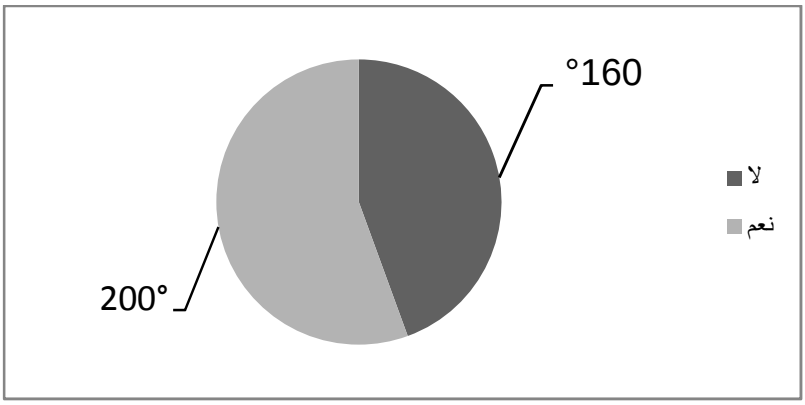
قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول المدونة أعلاه:

أن أغلبية الأساتذة يرون بأن الطريقة الأفضل للتدريس هي المقاربة بالكفاءات وذلك بنسبة 83.33%، وهي نسبة كبيرة مقارنة بـ 16.67% التي قالت بالمقاربة بالأهداف.

العبارة 02: هل واجهتك صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	10	%55.55	°200
لا	8	%44.45	°160
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول 02: جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين واجهتهم صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات والذين لم تواجههم.



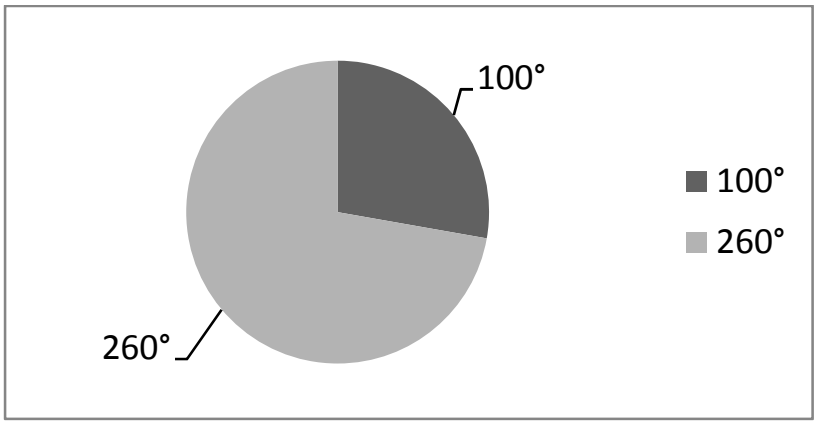
الشكل02: نسبة الأساتذة الذين واجهتهم صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات والذين لم تواجههم.

قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول: بأن النسب جاءت متقاربة بين من واجهتهم صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات 55.55%، ومن لم تواجههم في التدريس بهذه المقاربة 44.44%.

العبارة03:من خلال تجربتك هل ترى أن هذه الطريقة- المقاربة بالكفاءات- ناجحة في المدرسة الجزائرية؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	13	%72.20	°260
لا	5	%27.80	°100
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول 03: جدول يبين نسبة الأساتذة الذين رأوا أن المقاربة بالكفاءات ناجحة في المدرسة الجزائرية والذين لم يرو ذلك.



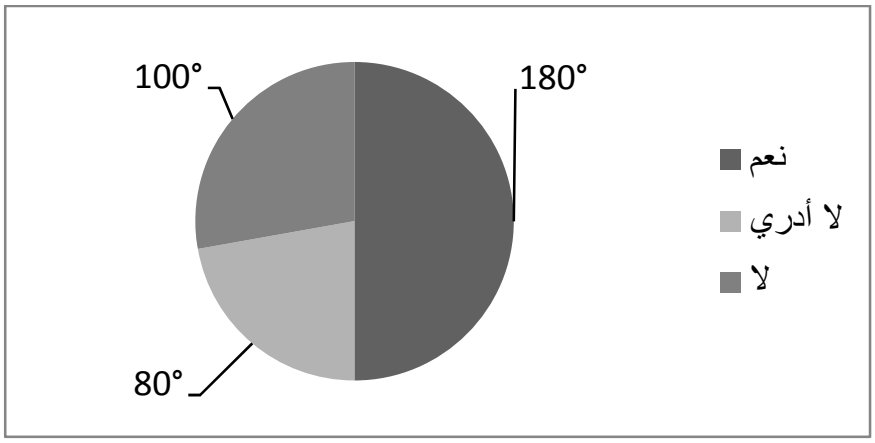
الشكل03: نسبة الأساتذة الذين رأوا أن المقاربة بالكفاءات ناجحة في المدرسة الجزائرية والذين لم يرو ذلك.

قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول الموجودة أعلاه: أن معظم المعلمين نظروا إلى المقاربة بالكفاءات على أنها طريقة ناجحة في المدرسة الجزائرية. وهو ما تؤكده نسبة 72.20% في حين رأت الأقلية 27.80% العكس، أي أن المقاربة بالكفاءات لم تكن في المستوى المطلوب.

العبارة04:أأوجدت المقاربة بالكفاءات طرائق تسهيل تعليم وتعلم اللغة العربية؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	9	%50	°180
لا	5	%27.80	°100
لا أدري	4	%22.20	°80
المجموع	18	%100	°360

الجدول 04: جدول يوضح نسبة المعلمين الذين قالوا بأن المقاربة بالكفاءات لم تأتِ بطرائق تسهل تعليم وتعلم اللغة العربية, مع نسبة الذين قالوا العكس.



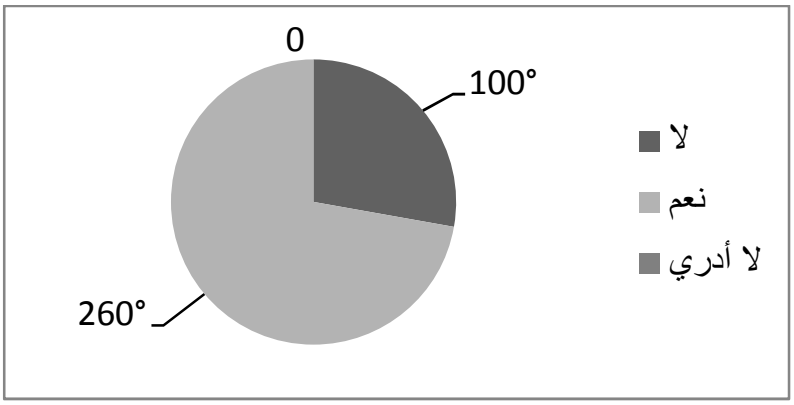
الشكل04: نسبة المعلمين الذين قالوا بأن المقاربة بالكفاءات لم تأتِ بطرائق تسهل تعليم وتعلم اللغة العربية, مع نسبة الذين قالوا العكس.

قراءة وتعليق: حسب نتائج الجدول نجد أن أغلبية الآراء كانت لصالح أن المقاربة بالكفاءات أوجدت طرائق تسهل تعليم وتعلم اللغة العربية، وجاءت في نسبة 50% في حين أن 27.80% قالوا بأن المقاربة بالكفاءات لم تساهم في تسهيل تعليم وتعلم اللغة العربية، أما نسبة 22.20% لم تبدي رأيها حول الموضوع.

العبارة05:أترون أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات أكثر فعالية بالنسبة للتلميذ؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	13	%73	°260
لا	5	%27	°100
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول05: جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية بالنسبة للتلميذ ونسبة الذين وجدوا غير ذلك.



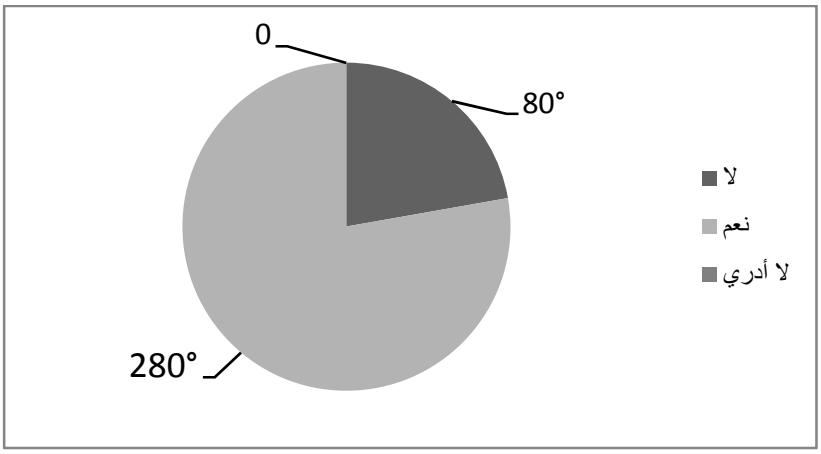
الشكل05: نسبة المعلمين الذين وجدوا المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية بالنسبة للتلميذ ونسبة الذين وجدوا غير ذلك.

قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول المبين أعلاه أن أغلب الأساتذة يرون بأن طريقة التدريس بالكفاءات هي الطريقة الأكثر فعالية للتلميذ فهي تتماشى مع قدراته وهو ما تفسره نسبة 73%.

العبارة06:هل المقاربة بالأهداف تعطي حق أفضل في التصرف للمعلم؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	14	%78	°280
لا	4	%22	°80
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول06: جدول يوضح نسبة المعلمين الذين قالوا بأحقية تصرف المعلم وفق المقاربة بالأهداف ونسبة الذين قالوا خلاف ذلك.



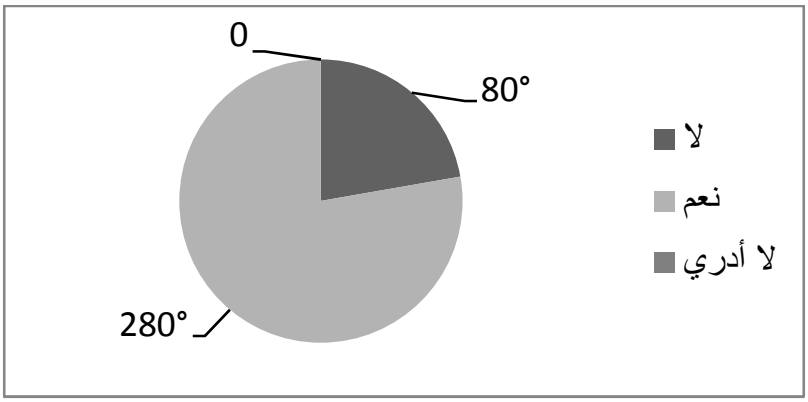
الشكل06: نسبة المعلمين الذين قالوا بأحقية تصرف المعلم وفق المقاربة بالأهداف ونسبة الذين قالوا خلاف ذلك.

قراءة وتعليق: تبين نتائج الجدول بأن أراء الأساتذة جاءت متباينة بشكل كبير، فنسبة 78% ذهبت إلى أن المقاربة بالأهداف تعطي مساحة أكبر للمعلم، في حين أن نسبة 22% ذهبت إلى خلاف ذلك.

العبارة07:هل المقاربة بالكفاءات زادت من مسؤولية المعلم؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	14	%77.80	°280
لا	4	%22.20	°80
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول 07: جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات زادت من مسؤوليتهم, مع نسبة الذين وجدوا أنها أنقصت من مسؤوليتهم.



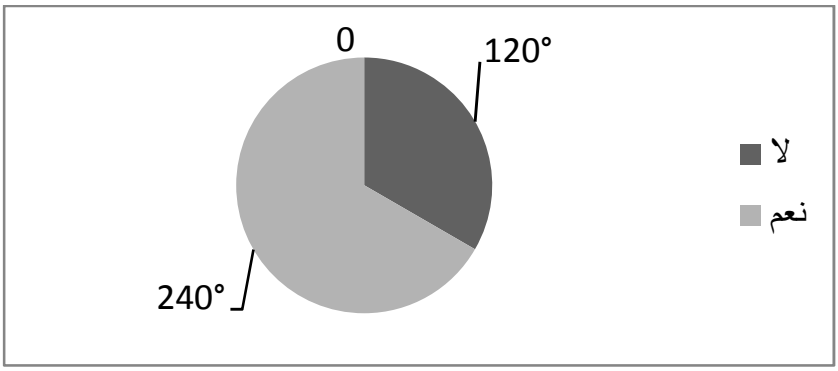
الشكل07: نسبة المعلمين الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات زادت من مسؤوليتهم, مع نسبة الذين وجدوا أنها أنقصت من مسؤوليتهم.

قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول المبينة أعلاه بأن: النسبة الكبيرة 77.80% من الأساتذة اعتبروا أن المقاربة بالكفاءات زادت من مسؤولية المعلم، إلا أن 22.20% منهم رأوا أنها لم تزد من مسؤولية المعلم، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بسابقتها.

العبارة08:هل من الضروري أن يتنازل الأستاذ عن دوره التقليدي- التلقيني- إلى توجيه وإرشاد التلاميذ؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	12	%66.70	°240
لا	6	%33.30	°120
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول 08: جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين رؤوا أنه من الضروري أن يتنازل الأستاذ عن التلقين, ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.



الشكل08: نسبة الأساتذة الذين رؤوا أنه من الضروري أن يتنازل الأستاذ عن التلقين, ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.

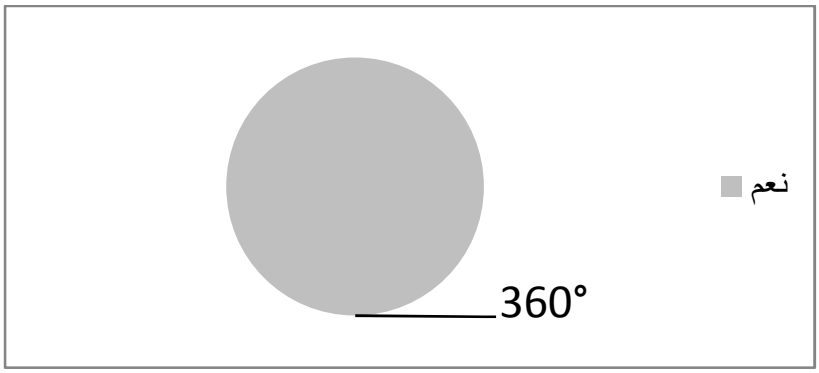
قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول المبينة أعلاه: بأن نسبة المعلمين الذين يرون أنه من الضروري أن يتنازل الأستاذ عن دوره التقليدي التلقيني وهي 66.70%. جاءت أكبر من نسبة الأساتذة الذين يرون بأن طريقة الكفاءات لا تستدعي تغيير دور المعلم إلى توجيه وإرشاد التلاميذ وهو ما توضحه نسبة 33.30%

الفرضية الثانية: يتطلب التدريس بالمقاربة بالكفاءات تغيير النظرة إلى التلميذ مقارنة بالنظرة إليه في المقاربة السابقة؟

العبارة01: هل واجهت المتعلم صعوبات في التعلم ضمن المقاربة بالكفاءات؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	18	%100	°360
لا	0	%0	°0
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول 01: جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين رأوا بأن المتعلم وجد صعوبات كثيرة وإشكالات عديدة خلال التعلم ضمن المقاربة بالكفاءات. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.



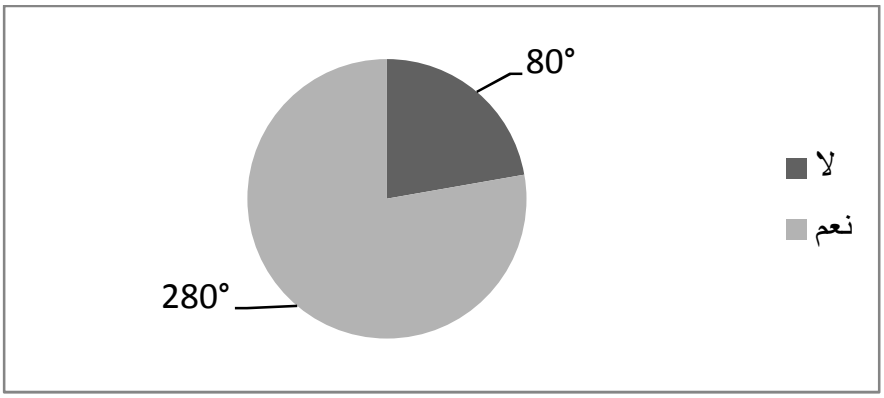
الشكل01: نسبة الأساتذة الذين رأوا بأن المتعلم وجد صعوبات كثيرة وإشكالات عديدة خلال التعلم ضمن المقاربة بالكفاءات. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.

قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول المبينة أعلاه: أن جل الأساتذة يرون بأن المتعلم وجد صعوبات كثيرة وإشكالات عديدة خلال التعلم ضمن المقاربة بالكفاءات.

العبارة02: أترون أن التدريس بالكفاءات تثير لدى المتعلم رغبة في البحث ولا تجعله مجرد وعاء يستقبل المعلومات؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	14	%78	°280
لا	4	%22	°80
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول 02: جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات تدفع المتعلم إلى البحث. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.



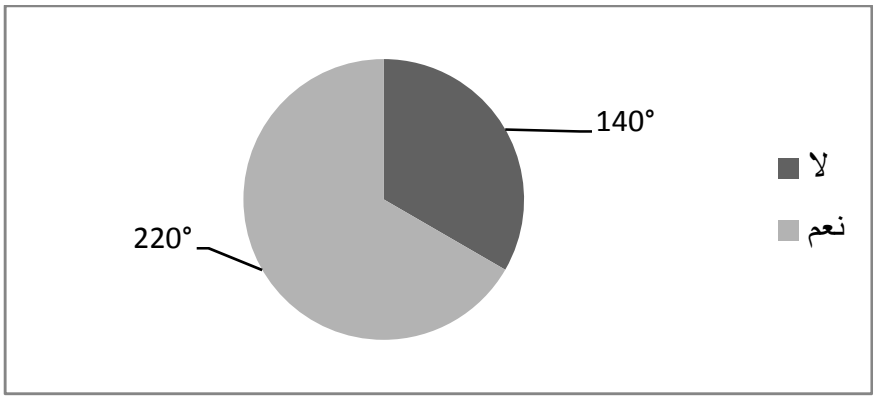
الشكل02: نسبة المعلمين الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات تدفع المتعلم إلى البحث. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.

قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول الموضحة أعلاه: بأن أغلب أراء الأساتذة تؤكد على أن المقاربة بالكفاءات تدفع المتعلم إلى البحث عن المعلومة والمعارف وتثير لديه الرغبة في التعلم وذلك بنسبة 78%.

العبارة 03:هل المقاربة بالكفاءات زادت من مستوى اكتساب التلميذ للغة العربية من خلال طريقة المشروع؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	11	%61	°220
لا	7	%39	°140
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول 03: جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين وجدوا بأن طريقة المقاربة بالكفاءات ـ من خلال المشروع – زادت من مستوى اكتساب التلاميذ للغة العربية من خلال طريقة المشروع. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.



الشكل03: نسبة الأساتذة الذين وجدوا بأن طريقة المقاربة بالكفاءات - من خلال المشروع – زادت من مستوى اكتساب التلاميذ للغة العربية من خلال طريقة المشروع. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.

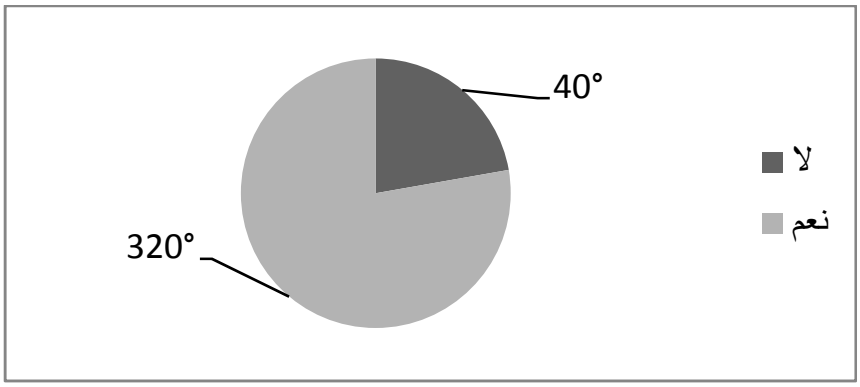
قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول أعلاه:

بأن أغلب المعلمين يرون بأن طريقة المقاربة بالكفاءات - من خلال المشروع – زادت من مستوى اكتساب التلاميذ للغة العربية وهو ما توضحه نسبة 61% في حين جاءت نسبة المعلمين الذين يرون العكس 39%.

العبارة 04:أطريقة التدريس بالكفاءات تتطلب تلميذ أكثر نشاطا؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	16	%89	°320
لا	2	%11	°40
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول 04: جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين قالوا أن طريقة التدريس بالكفاءات تتطلب تلميذ أكثر نشاطا ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.



الشكل04: نسبة الأساتذة الذين قالوا أن طريقة التدريس بالكفاءات تتطلب تلميذ أكثر نشاطا ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.

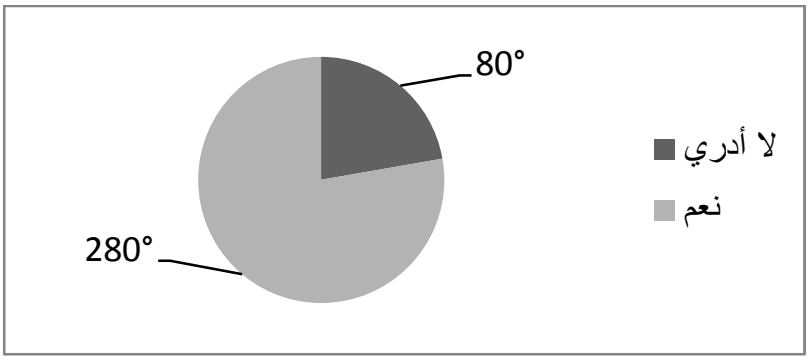
قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول أعلاه:

أن طريقة التدريس بالكفاءات تتطلب تلميذ أكثر نشاطا في رأي المعلمين وذلك بنسبة 89%.

العبارة05: من وجهة نظرك أكان مستوى تلميذ السنة التاسعة أساسي أفضل من مستوى تلميذ السنة الثالثة متوسط؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	14	%78	°280
لا	0	%0	°0
لا أدري	4	%22	°80
المجموع	18	%100	°360

الجدول 05: جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين رأوا بأن تلميذ السنة التاسعة أساسي مستواه اللغوي كان أفضل من مستوى تلميذ السنة الثالثة متوسط. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.



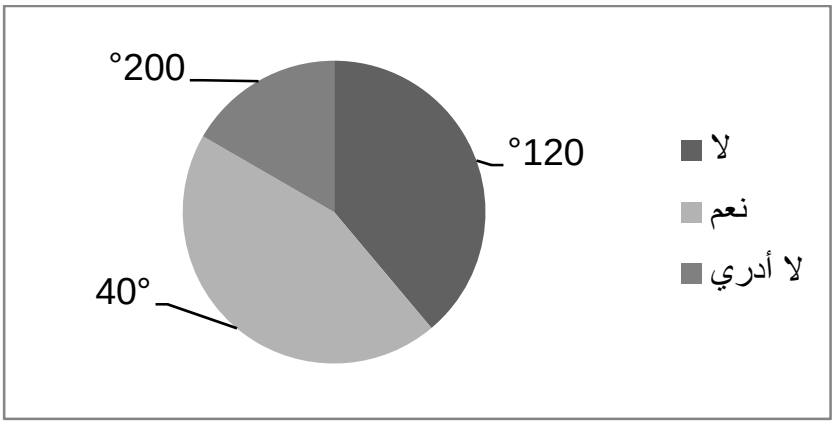
الشكل05: نسبة الأساتذة الذين رأوا بأن تلميذ السنة التاسعة أساسي مستواه اللغوي كان أفضل من مستوى تلميذ السنة الثالثة متوسط. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.

قراءة وتعليق: إن النتائج المتوصل إليها من خلال الجدول المدون أعلاه: تؤكد على أن أغلب الأساتذة(نسبة 78%) يرون ومن خلال تجربتهم بأن تلميذ السنة التاسعة أساسي مستواه اللغوي كان أفضل من مستوى تلميذ السنة الثالثة متوسط.

العبارة 06:هل تقويم التلميذ في المقاربة بالأهداف أفضل من التقويم في المقاربة بالكفاءات؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	10	%55.60	°200
لا	6	%33.30	°120
لا أدري	2	%11.10	°40
المجموع	18	%100	°360

الجدول 06: جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن تقويم التلميذ في المقاربة بالأهداف أفضل من المقاربة بالكفاءات. مع توضيح نسبة الذين وجدوا العكس.



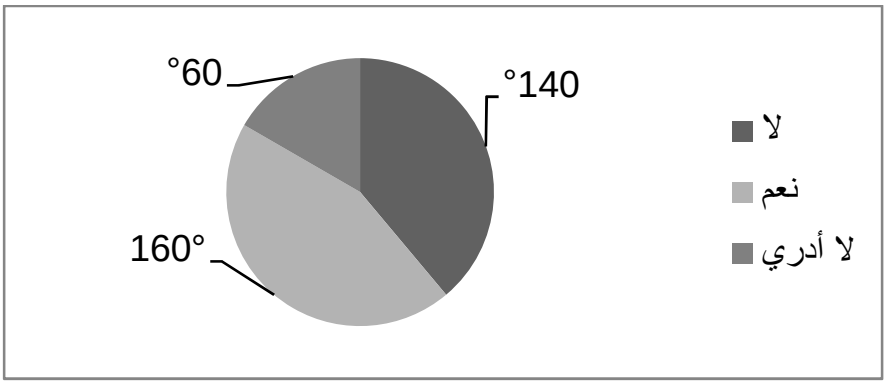
الشكل06: نسبة المعلمين الذين وجدوا أن تقويم التلميذ في المقاربة بالأهداف أفضل من المقاربة بالكفاءات. مع توضيح نسبة الذين وجدوا العكس.

قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول المدونة أعلاه: أن نسبة الأساتذة 55.60% الذين يرون بأن تقويم التلميذ في المقاربة بالأهداف أفضل بكثير من عملية تقويم التلميذ في المقاربة بالكفاءات التي جاءت بنسبة 33.30% في حين كانت نسبة 11.10% هي نسبة المعلمين الذين لم يبدوا رأيهم حول الموضوع.

العبارة 07:حسب رأيك هل المدرسة المتوسطة - ذات أربع سنوات- تكون تلاميذ أكثر نجاحا من المدرسة الأساسية- الطور الأخير منها- ؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	8	%44.50	°160
لا	7	%38.90	°140
لا أدري	3	%16.60	°60
المجموع	18	%100	°360

الجدول 07: جدول يوضح نسبة المعلمين الذين رأوا أن المدرسة المتوسطة تكون تلاميذ أكثر نضجا من المدرسة الأساسية ونسبة الذي رأوا غير ذلك.



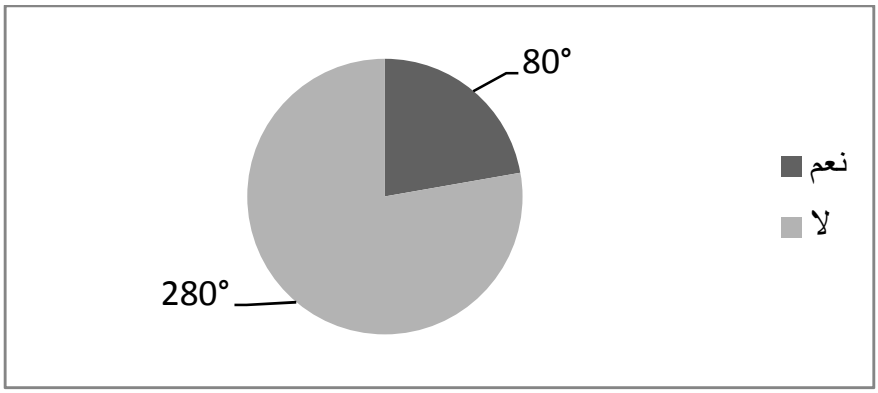
الشكل07: نسبة المعلمين الذين رأوا أن المدرسة المتوسطة تكون تلاميذ أكثر نضجا من المدرسة الأساسية ونسبة الذي رأوا غير ذلك.

قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول المدونة أعلاه: أن آراء الأساتذة جاءت متقاربة حول مدى تكوين المدرسة المتوسطة ذات الأربع سنوات للتلميذ في اللغة العربية فكانت نسبة 44.50% هي نسبة الأساتذة الذين رأوا بأن المدرسة المتوسطة أحسن من المدرسة الأساسية- الطور الأخير منها- في تكوين التلميذ.

العبارة 08:هل المقاربة بالكفاءات تتماشى مع الثقافة الاجتماعية للتلميذ الجزائري؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	4	%22.20	°80
لا	14	%77.80	°280
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول 08: جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات تتماشى مع الثقافة الاجتماعية للتلميذ الجزائري, ونسبة الذي رأوا غير ذلك.



الشكل08: نسبة المعلمين الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات تتماشى مع الثقافة الاجتماعية للتلميذ الجزائري, ونسبة الذي رأوا غير ذلك.

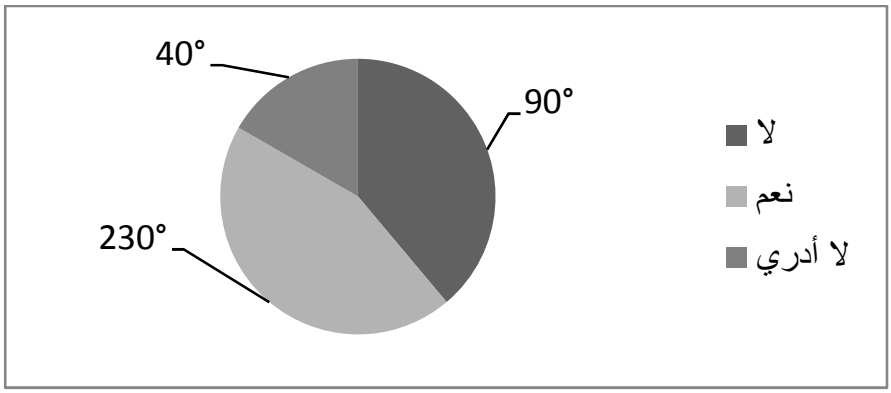
قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول المدونة أعلاه: أن أغلب آراء الأساتذة جاءت لتؤكد أن طريقة المقاربة بالكفاءات بعيدة كل البعد عن الثقافة الاجتماعية للتلميذ الجزائري بنسبة 77.80%، حيث أن الدروس المقررة في البرنامج لم تكن مستمدة من المجتمع.

الفرضية الثالثة: يتطلب التدريس وفق المقاربة بالكفاءات مادة تعليمية تجعل المتعلم أكثر تفاعلا من سابقتها.

العبارة 01:هل طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات مكملة لطريقة التدريس بالأهداف؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	15	%83.30	°230
لا	2	%11.10	°90
لا أدري	1	%5.60	°40
المجموع	18	%100	°360

الجدول 01: جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات مكملة للمقاربة بالأهداف, مع نسبة الذي وجدوا عكس ذلك.



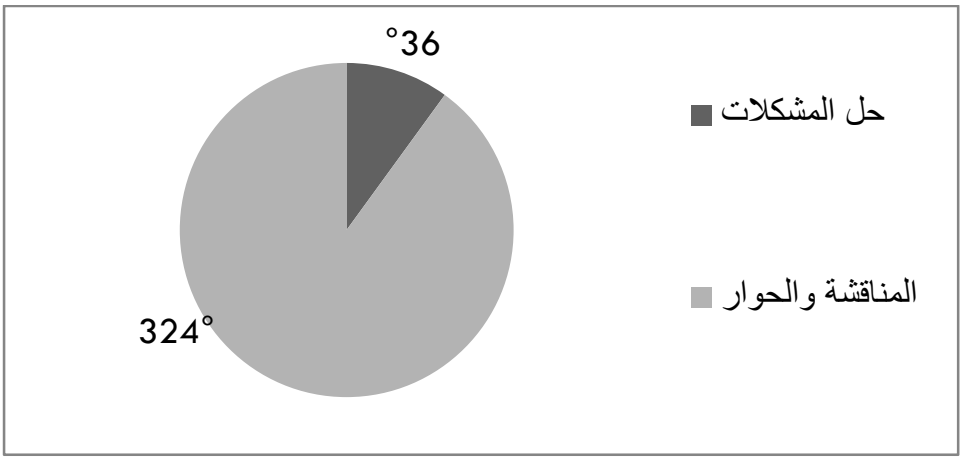
الشكل01: نسبة الأساتذة الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات مكملة للمقاربة بالأهداف, مع نسبة الذي وجدوا عكس ذلك.

قراءة وتعليق: إن النتائج الموضحة في الجدول: تؤكد أن أغلبية الأساتذة كانت آراءهم إيجابية في طريقة المقاربة بالكفاءات ومدى تكميلها لطريقة الأهداف فهي لم تحاول إلغاءها، بل جاءت لتحسينها وهذا في نسبة 83.30%.

العبارة02: ما هي طريقة التدريس الأفضل طريقة المناقشة والحوار أم طريقة حل المشكلات والمشاريع؟

/	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
المناقشة والحوار	16	%90	°324
حل المشكلات والمشاريع	2	%10	°36
المجموع	18	%100	°360

الجدول 02: جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين قالوا بأن طريقة المناقشة والحوار أفضل من طريقة المشكلات والمشاريع ونسبة الأساتذة الذين قالوا غير ذلك.



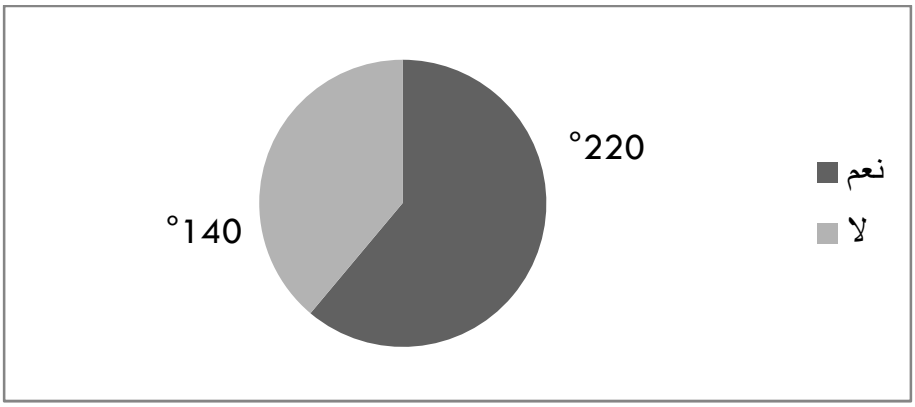
الشكل02: نسبة الأساتذة الذين قالوا بأن طريقة المناقشة والحوار أفضل من طريقة المشكلات والمشاريع ونسبة الأساتذة الذين قالوا غير ذلك.

قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول المبينة أعلاه بأن معظم الأساتذة يرون بأن طريقة المناقشة والحوار في المقاربة بالأهداف هي الطريقة المثلى في إنجاح العملية التعليمية وهو ما أشارت إليه نسبة 90% في حين كانت نسبة الأساتذة الذين قالوا بطريقة حل المشكلات والمشاريع ضعيفة وهي نسبة 10%.

العبارة03: هل أولت كلتا المقاربتين أهمية كبير لمادة اللغة العربية على اعتبارها اللغة الأم؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	11	%61.10	°220
لا	7	%38.90	°140
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول 03: جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن كلتا المقاربتين أولَتا عناية بالغة لمادة اللغة العربية, ونسبة المعلمين الذين وجدوا خلاف ذلك.



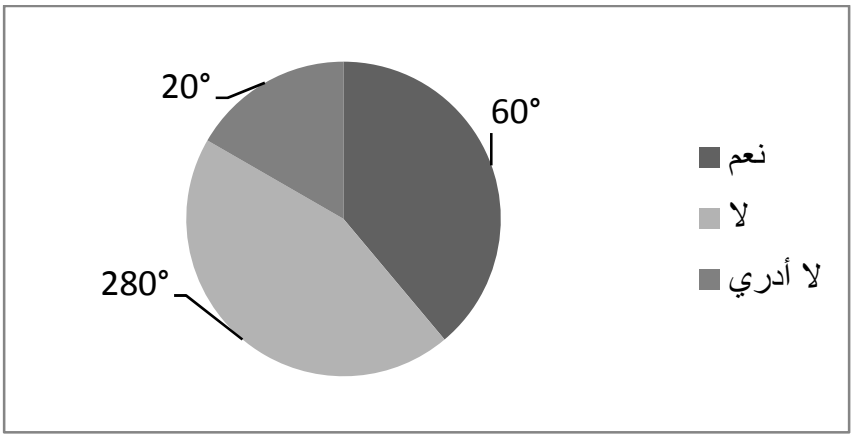
الشكل03: نسبة المعلمين الذين وجدوا أن كلتا المقاربتين أولتا عناية بالغة لمادة اللغة العربية, ونسبة المعلمين الذين وجدوا خلاف ذلك.

قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول: بأن آراء الأساتذة في مدى اهتمام المقاربتين باللغة الأم كانت إيجابية بنسبة 61.10%، في حين ذهب بعض الأساتذة إلى القول عكس ذلك وهو ما تشير إليه نسبة 38.90 %.

العبارة 04:هل البرنامج المقرر مكثف فوق قدرة تلميذ السنة الثالثة متوسط؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	3	%17	°60
لا	14	%77	°280
لا أدري	1	%6	°20
المجموع	18	%100	°360

الجدول 04: جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين قالوا أن البرنامج المقرر للغة العربية الخاص بالستة الثالثة متوسط مكثف, ونسبة الذي قالوا أنه غير مكثف.



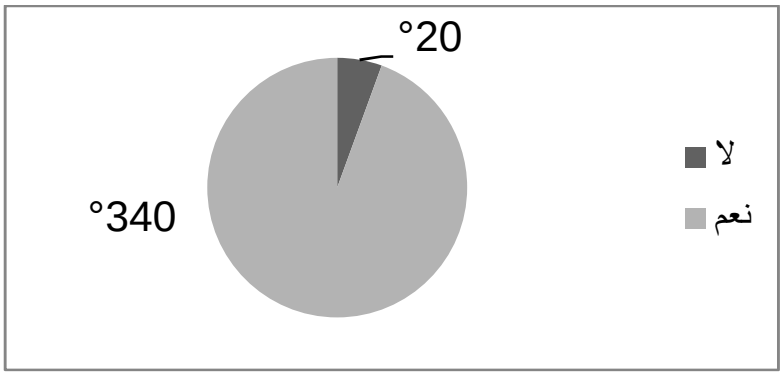
الشكل04: نسبة الأساتذة الذين قالوا أن البرنامج المقرر للغة العربية الخاص بالستة الثالثة متوسط مكثف, ونسبة الذي قالوا أنه غير مكثف.

قراءة وتعليق: يوضح الجدول المدون أعلاه: أن أغلب الأساتذة يرون أن البرنامج المقرر لتلميذ السنة الثالثة متوسط جاء مناسب مع قدرته ويتماشى مع مستواه المعرفي، وهذا ما تشير إليه نسبة 77%.

العبارة 05:هل الحجم الساعي كاف لإتمام البرنامج المقرر للسنة الثالثة متوسط؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	17	%94	°340
لا	1	%6	°20
لا أدري	0	%0	°0
المجموع	18	%100	°360

الجدول 05: جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين قالوا أن الحجم الساعي كافٍ لإتمام البرنامج المقرر للسنة الثالثة متوسط, ونسبة الأساتذة الذين قالوا أنه غير كافٍ.



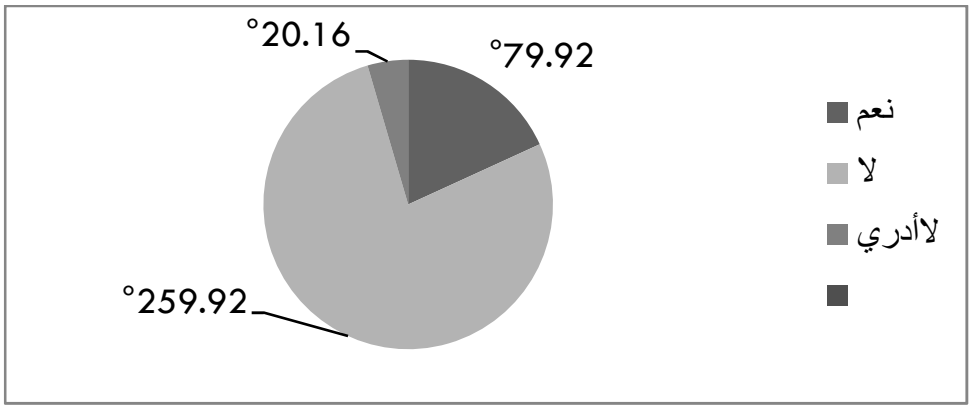
الشكل05: نسبة الأساتذة الذين قالوا أن الحجم الساعي كافٍ لإتمام البرنامج المقرر للسنة الثالثة متوسط, ونسبة الأساتذة الذين قالوا أنه غير كافٍ.

قراءة وتعليق: توضح نتائج الجدول السابق: بأن غالبية الأساتذة يرون أن الحجم الساعي المقرر للسنة الثالثة متوسط كاف لإتمام البرنامج وهو ما تبينه النسبة العالية 94%.

العبارة 06:أتوافق فكرة تخفيف برنامج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	4	%22.20	°79.92
لا	13	%72.20	°259.92
لا أدري	1	%5.60	°20.16
المجموع	18	%100	°360

الجدول 06: جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وافقوا فكرة تخفيف برنامج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط, ونسبة المعلمين الذين لم يوافقوا.



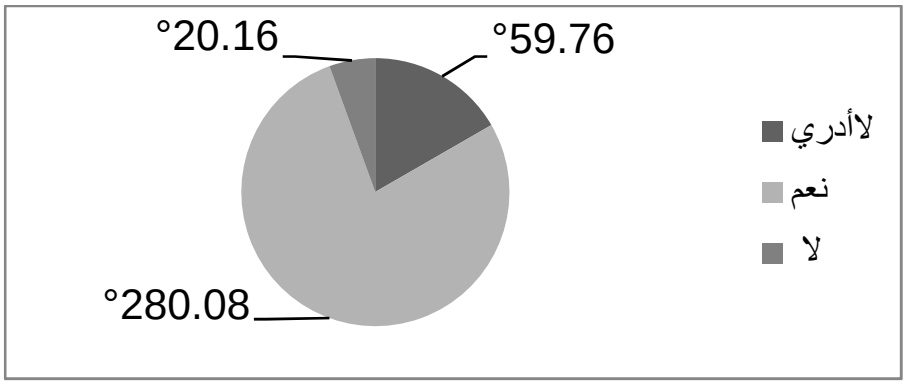
الشكل06: نسبة المعلمين الذين وافقوا فكرة تخفيف برنامج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط, ونسبة المعلمين الذين لم يوافقوا.

قراءة وتعليق: توضح النتائج الموضحة في الجدول السابق: أن معظم الأساتذة يرون حسب خبرتهم المهنية أن فكرة تخفيف برنامج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط لا تسمح بتكوين التلميذ في اللغة العربية وقواعدها وذلك بنسبة 72.22%.

العبارة 07:هل المادة التعليمية المقدمة للسنة التاسعة أساسي كانت ملائمة لسن التلاميذ؟

بدائل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	14	%77.80	°280.08
لا	1	%5.60	°20.16
لا أدري	3	%16.60	°59.76
المجموع	18	%100	°360

الجدول 07: جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن المادة التعليمية المقدمة للسنة التاسعة أساسي كانت ملائمة لسن التلاميذ, ونسبة المعلمين الذي وجدوا أنها غير ملائمة.



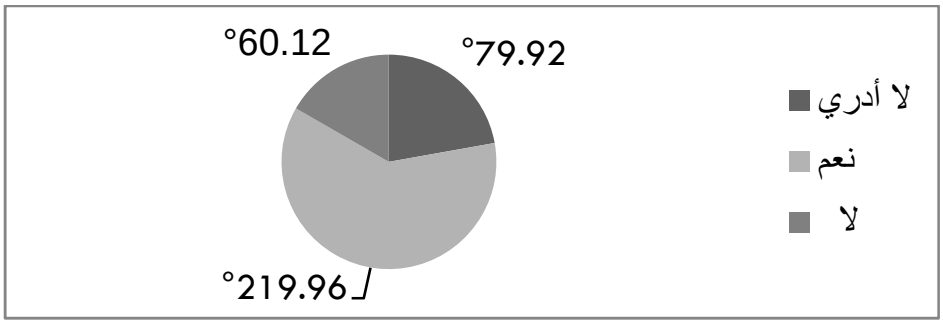
الشكل07: نسبة المعلمين الذين وافقوا فكرة تخفيف برنامج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط, ونسبة المعلمين الذين لم يوافقوا.

قراءة وتعليق: يوضح الجدول السابق: أن المادة التعليمية المقدمة للسنة التاسعة أساسي كانت ملائمة لسن التلاميذ وهذا ما جاءت لتؤكده آراء الأساتذة وتوضحه نسبة 77.77%، في حين أن 16.66% لم تبدي رأيهم حول الموضوع.

العبارة 08:هل كان من الضرورة إضافة السنة الرابعة متوسط؟

بديل الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	11	%61.10	°219.96
لا	3	%16.70	°60.12
لا أدري	4	%22.20	°79.92
المجموع	18	%100	°360

الجدول08: جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين وجدوا أنه كان من الضروري إضافة السنة الرابعة متوسط, ونسبة الذين وجدوا عكس ذلك.



الشكل08: نسبة الأساتذة الذين وجدوا أنه كان من الضروري إضافة السنة الرابعة متوسط, ونسبة الذين وجدوا عكس ذلك.

قراءة وتعليق: يوضح الجدول المدون أعلاه أن: أغلب الأساتذة رأوا أن إضافة السنة الرابعة متوسط في الطور المتوسط خطوة جيدة في رفع مستوى التلميذ وتحسينه وذلك في نسبة 61.11%، في حين أن نسبة 22.22% لم تبدي رأيها حول الموضوع.

3- التحليل العام للاستبيان:

- نستنتج من خلال الاستبيان الذي قمنا بتوجيهه لأساتذة التعليم المتوسط - الذين درسوا النظام القديم والجديد- أن:
- التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يتطلب تغيير مهام الأساتذة مقارنة بمهامهم في المقاربة السابقة، بحيث أن المقاربة بالكفاءات زادت من مسؤولية المتعلم بشكل كبير وهو ما تؤكده نسبة 77.80%، فقد كان في اعتقاد الكثير أن هذه المقاربة أنقصت من مسؤولية المعلم، باعتبار أنها قيدت حريته في ممارسة العملية التعليمية، فقد كان يعتمد على التلقين، مع إهمال التوجيه والإرشاد إلا أنه أصبح يعمل على استخراج ما عند المتعلمين من أفكار أولا ثم تصحيح الخاطئ منها وإعادة بنائها وتقديمها في صورة تتماشى مع المبادئ والقيم الصحيحة للمجتمع، وأصعب شيء هو أن تُصلح ما أفسده الآخرون، خاصة الأفكار التي ينشأ عليها المتعلم في أسرته إضافة إلى معطيات العصر المادية ووسائل التواصل التي لم تستغل في جانبها الإيجابي، وقد كان من الضروري أن يتنازل الأستاذ عن دوره التقليدي والمتمثل في التلقين وهو ما تبرزه نسبة 66.70%، فالمقاربة بالكفاءات تُلزم على الأستاذ أن يتنازل عن هذا الدور ولكن ليس بشكل كلي، لأن بعض الدروس تستدعي التلقين، والحفظ من أجل ترسيخ المعلومات وهو ما أشارت إليه نسبة 33.30%، كما أن التوجيه والإرشاد لا غنى عنهما في العملية التعليمية.
- يتطلب التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تغيير النظرة إلى التلميذ، الذي كان وفق المقاربة السابقة مجرد وعاء يستقبل المعلومات فحسب، فجاء النظام التربوي الحديث لدفع المتعلم إلى البحث ولكن ليس البحث الجاهز دون عناء وإنما الذي يجعله أكثر نشاطا وفعالية وهو ما تؤيده نسبة 89% من الأساتذة، الذين يرون أن التدريس

بالكفاءات يتطلب تلميذ أكثر نشاطا وبذلك يصبح محور العملية التعليمية التعلمية، فهذه الطريقة – المقاربة بالكفاءات- محفزة للتلميذ أكثر لأنها تشجعه على الاستقصاء.

- كما قد جاءت طريقة التدريس بالكفاءات متممة ومكملة لطريقة التدريس بالأهداف فهي لم تلغها بطبيعة الحال، حيث لا يمكن الفصل بينهما وهو ما قاله 83.30% من الأساتذة فقد أولت كلتا المقاربتين أهمية بالغة للغة العربية باعتبارها اللغة الأم وهو ما توضحه نسبة 61.10%، لأن حجم المعارف اللغوية كان قويا في كلتاهما، ولكن كان من الضروري إضافة السنة الرابعة متوسط، من أجل إثراء لغة التلميذ في الطور المتوسط لأن ثلاث سنوات لم تكن كافية.

الخاتمة

الخاتمة:

على ضوء ما تقدم وما تم التوصل إليه من خلال الدراسة المتمثلة في – تعليمية اللغة العربية في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة دراسة مقارنة بين السنة التاسعة والثالثة متوسط- ومن خلال تحليل الاستبيانات وبناء على مختلف المداخلات جاءت مخرجات بحثنا على النحو التالي:

- أن أهم الفروق الجوهرية بين المقاربتين تكمن في أن المقاربة الجديدة تجعل من المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على إشراكه في المسؤولية والقيادة، وتنفيد عملية التعلم وهي تقوم على اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك، بحيث تحث المتعلم على التعامل معها في حين أن المقاربة بالأهداف تركز على دور المعلم أكثر من تركيزها على عمليات المعالجة التي يقوم بها التلميذ، فينحصر دوره غالبا في استقبال المعارف واستهلاك المقررات، فهو يتلقى المفاهيم والمبادئ دون أن يسعى إلى تطبيقها.
- أن المقاربة بالكفاءات لم تلغي المقاربة بالأهداف بل جاءت لتحسنها على اعتبار أن المقاربة بالأهداف عانت من نقائص فجاءت المقاربة بالكفاءات محاولة أن تعالجها وهو ما يؤكد أنهما متكاملتين.
- أن كلتا المقاربتين أولتا عناية بالغة للغة العربية لأنها اللغة الأم وتشكل إحدى رموز الهوية الوطنية بحيث يستطيع الفرد بواسطتها الاندماج في مجتمعه والتفاعل بداخله.
- أن مستوى تلميذ السنة التاسعة أساسي أفضل من مستوى تلميذ السنة الثالثة متوسط على اعتبار أن المعارف اللغوية في النظام الأساسي أقوى منه في التعليم المتوسط.
- أن إضافة السنة الرابعة متوسط كان ضرورة لابد منها، لأن التلميذ كلما زاد نضجا زادت عملية التحصيل لديه أكثر.
- أن المقاربة بالكفاءات ناجحة إلى حد ما في المدرسة الجزائرية إلا أنها عانت بعض النقائص كونها منهجا غربيا لا يتوافق تماما مع طبيعة المجتمع الجزائري الذي لم يصل بعد إلى مستوى النظم التربوية الراقية.
- أن المدرسة المتوسطة ذات الأربع سنوات تكون تلاميذ أكثر نضجا من المدرسة الأساسية أربع سنوات أفضل للمتكون، ولكن لا نقصد أن نمس بسلامة ومتانة المعارف اللغوية في المدرسة الأساسية.

وفي الأخير نجدد الشكر إلى أستاذنا المحترم " جقال الجيلالي" ونسأل الله تعالى أن يوفقه لخدمة العلم وطلابه.

قائمة الجداول

قائمة الجداول:

التسلسل	الجداول الخاصة بالدراسة المقارنة	رقم الصفحة
01	جدول يوضح الفرق بين المقاربتين من حيث النظرية	
02	جدول يوضح تغيير دور المعلم في ظل المقاربة الجديدة	
03	جدول يوضح تغيير المتعلم في ظل المقاربة الجديدة	
04	جدول يوضح الفرق بين محتوى كتابي السنة التاسعة أساسي وكتاب السنة الثالثة متوسط.	

التسلسل	الجداول الخاصة بالبيانات الشخصية	الصفحة
01	جدول يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس	
02	جدول يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير السن	
03	جدول يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير التخصص	
04	جدول يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير الخبرة المهنية	
05	جدول يوضح توزع أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى العلمي	

التسلسل	الجداول الخاصة بالفرضية الأولى من الاستبيان	الصفحة
01	جدول يوضح المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات من حيث الأفضلية في طريقة التدريس	
02	جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين واجهتهم صعوبات في التدريس بالمقاربة بالكفاءات والذين لم تواجههم	
03	جدول يبين نسبة الأساتذة الذين رأوا أن المقاربة بالكفاءات ناجحة في المدرسة الجزائرية والذين لم يروا	

	ذلك.	
04	جدول يوضح نسبة المعلمين الذين قالوا بأن المقاربة بالكفاءات لم تأتِ بطرائق تسهل تعليم وتعلم اللغة العربية, مع نسبة الذين قالوا العكس	
05	جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا المقاربة بالكفاءات أكثر فعالية بالنسبة للتلميذ ونسبة الذين وجدوا غير ذلك.	
06	جدول يوضح نسبة المعلمين الذين قالوا بأحقية تصرف المعلم وفق المقاربة بالأهداف ونسبة الذين قالوا خلاف ذلك.	
07	جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات زادت من مسؤوليتهم, مع نسبة الذين وجدوا أنها أنقصت من مسؤوليتهم.	
08	جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين رأوا أنه من الضروري أن يتنازل الأستاذ عن التلقين, ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.	

التسلسل	الجداول الخاصة بالفرضية الثانية من الاستبيان	الصفحة
01	جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين رأوا بأن المتعلم وجد صعوبات كثيرة وإشكالات عديدة خلال التعلم ضمن المقاربة بالكفاءات. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.	
02	جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات تدفع المتعلم إلى البحث. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.	
03	جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين وجدوا بأن طريقة المقاربة بالكفاءات - من خلال المشروع – زادت من مستوى اكتساب التلاميذ للغة العربية. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.	
04	جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين قالوا أن طريقة التدريس بالكفاءات تتطلب تلميذ أكثر نشاطا ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.	
05	جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين رأوا بأن تلميذ السنة التاسعة أساسي مستواه اللغوي كان أفضل من مستوى تلميذ السنة الثالثة متوسط. ونسبة الذين رأوا عكس ذلك.	
06	جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن تقويم التلميذ في المقاربة بالأهداف أفضل من المقاربة بالكفاءات. مع	

	توضيح نسبة الذين وجدوا العكس.	
07	جدول يوضح نسبة المعلمين الذين رأوا أن المدرسة المتوسطة تكون تلاميذ أكثر نضجا من المدرسة الأساسية ونسبة الذي رأوا غير ذلك.	
08	جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات تتماشى مع الثقافة الاجتماعية للتلميذ الجزائري, ونسبة الذي رأوا غير ذلك.	

التسلسل	الجداول الخاصة بالفرضية الثالثة من الاستبيان	الصفحة
01	جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين وجدوا أن المقاربة بالكفاءات مكملة للمقاربة بالأهداف, مع نسبة الذي وجدوا عكس ذلك.	
02	جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين قالوا بأن طريقة المناقشة والحوار أفضل من طريقة المشكلات والمشاريع ونسبة الأساتذة الذين قالوا غير ذلك.	
03	جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن كلتا المقاربتين أولَتا عناية بالغة لمادة اللغة العربية, ونسبة المعلمين الذين وجدوا خلاف ذلك.	
04	جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين قالوا أن البرنامج المقرر للغة العربية الخاص بالسنة الثالثة متوسط مكثف, ونسبة الذي قالوا أنه غير مكثف.	
05	جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين قالوا أن الحجم الساعي كافٍ لإتمام البرنامج المقرر للسنة الثالثة متوسط, ونسبة الأساتذة الذين قالوا أنه غير كافٍ.	
06	جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وافقوا فكرة تخفيف برنامج اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط, ونسبة المعلمين الذين لم يوافقوا.	
07	جدول يوضح نسبة المعلمين الذين وجدوا أن المادة التعليمية المقدمة للسنة التاسعة أساسي كانت ملائمة لسن التلاميذ, ونسبة المعلمين الذي وجدوا أنها غير ملائمة.	
08	جدول يوضح نسبة الأساتذة الذين وجدوا أنه كان من الضروري إضافة السنة الرابعة متوسط, ونسبة الذين وجدوا عكس ذلك.	

فهرس المحـــــــــــــــــــــــتويات	رقم الصفحة
مقدمة	**أ – ب- ج**
الفصل الأول: تعليم اللغة العربية في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة.	
• **المبحث الأول: مفاهيم عامة ومصطلحات.**	
1- التعليمية.	
2- الإصلاح التربوي.	
3- المقاربة بالكفاءات.	
4- المقاربة بالأهداف.	
5- التعليم الأساسي.	
6- التعليم المتوسط.	
7- البيداغوجيا.	
8- التدريس.	
• **المبحث الثاني: أهم المحطات التي مرت بها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا.**	
1- المراحل الكبرى التي اجتازتها المنظومة التربوية الجزائرية.	
2- الإصلاحات الجديدة في المنظومة التربوية.	
3- دواعي الإصلاح الجديد.	
4- مجالات ومحاور الإصلاح الكبرى.	

	• **المبحث الثالث:** **أهمية تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية وأثر الإصلاح عليها.**
	1- مفهوم اللغة.
	2- أهمية تعليم اللغة في المدرسة الجزائرية.
	3- أثر الإصلاحات الجديدة على مادة اللغة العربية
	الفصل الثاني: **بيداغوجيا المقاربة بالأهداف بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ــ دراسة مقارنة-**
	المبحث الأول: **دراسة مقارنة بين بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المقاربة بالأهداف.**
	• **الخلفية النظرية:**
	1- الخلفية النظرية المقاربة بالأهداف(المدرسة السلوكية).
	2- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات(المدرسة البنائية)
	3- الفرق بين المقاربتين من حيث النظرية.
	• **المعلم:**
	1- دور المعلم في ضوء المقاربة بالأهداف.
	2- دور المعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات.
	3- الفرق بين دوري المعلم في ظل المقاربتين.
	• **المتعلم:**
	1- دور المتعلم في ضوء المقاربة بالأهداف.

2- دور المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات.	
3- الفرق بين دوري المتعلم في ظل المقاربتين.	
المبحث الثاني: **دراسة مقارنة بين الكتابين المدرسيين(كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط وكتابي النصوص والمطالعة/ قواعد اللغة العربية للسنة التاسعة أساسي)**	
1- تعريف بالكتاب المدرسي.	
2- دور الكتاب المدرسي في العملية التعليمية التعلمية.	
3- التعريف بالكتابين المدرسيين للسنة التاسعة أساسي.	
4- الشكل الخارجي لكتاب" النصوص والمطالعة العربية" للسنة التاسعة أساسي.	
5- تعريف بالكتاب المدرسي للسنة الثالثة متوسط.	
6- الشكل الخارجي لكتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط.	
7- دراسة مقارنة بين محتوى كتابي السنة التاسعة أساسي وكتاب السنة الثالثة متوسط.	
المبحث الثالث: **دراسة استطلاعية**	
1- دراسة البيانات الشخصية	
2- دراسة نتائج الاستبيان	
3- التحليل العام للاستبيان	
خاتمة	
قائمة المراجع	

الملاحق	
قائمة الجداول	
فهرس المحتويات	