الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس–مستغانم

كلية الآداب والفنون

قسم اللغة العربية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية

تخصص: تعليمية اللغة العربية2

# تعليمية قواعد اللغة في ظل المقاربة بالكفاءات
# في مرحلة التعليم المتوسط السنة أولى متوسط نموذجا.

إعداد الطالبة:

✓نايب فضيلة

إشراف الأستاذ:

* معمر عبد الله

السنة الدراسية:2014/2015

يسرنا التقدم الى تلامذتنا الكرام بهذا الاستبيان الذي يحتوي على بعض الأسئلة التي تخدم بحثنا راجيين منكم الإجابة عنها بكل صدق وعفوية وذلك بوضع علامة امام اختياركم.

*محور المعلومات الشخصية.*

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. الإعادة : نعم ☐

لا ☐

*محور متعلق العملية التربوية المقاربة بالكفاءات.*

3. ما مدى استيعابك لما يقدم من نشاطات في اللغة العربية ؟

متوسط ☐ كبير ☐ ضعيف ☐

4. هل الطريقة التي يدرسونا بها ترقى الى المستوى الذي تراعي فيه الفروقات الفردية؟

نعم ☐ لا ☐

5. تعتمد هذه الطريقة الجديدة في التدريس عليك كمحور واساس فعال هل تؤيد هذه الفكر؟

نعم ☐ لا ☐

6. هل النصوص المقترحة لسنة أولى متوسط مناسبة لمستواهم؟

نعم ☐ لا ☐

7. هل أنت مطالب بتحضير الدروس؟

نعم ☐ لا ☐

8. هل تكلف بواجباتك المدرسية وتقيم من خلالها؟

نعم ☐ لا ☐

9. برنامج اللغة العربية في هذه المرحلة هل هو؟

مكثف ☐ عادي ☐

# إهـــداء

**إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب**

**إلى من كلّت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة**

**إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم**

**إلى القلب الكبير والدي العزيز عبد القادر**

**إلى من أرضعتني الحب والحنان**

**إلى رمز الحب وبلسم الشفاء**

**إلى القلب الناصع بالبياض والدتي الحبيبة.**

**إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي (محمد، حبيب، فايزة، نعيمة وفاطمة الزهراء)**

**إلى الروح التي سكنت روحي خالد**

**الآن تفتح الأشرعة وترفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحر واسع مظلم هو بحر الحياة**

**وفي هذه الظلمة لا يضيء إلا قنديل الذكريات ذكريات الأخوة**

**البعيدة إلى الذين أحببتهم وأحبوني (سعاد، امينة، نصيرة، مريم....)**

**إلى من كانوا ملاذي وملجئي**

**إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات**

**إلى من سأفتقدهم ..... وأتمنى أن يفتقدوني**

**إلى من جعلهم الله أخوتي بالله ..... و من أحببتهم بالله اساتذة وطلاب قسم اللّغة العربية**

**إلى من يجمع بين سعادتي وحزني**

**إلى من لم أعرفهم ..... ولن يعرفوني**

**إلى من أتمنى أن أذكرهم .....إذا ذكروني**

**إلى من أتمنى أن تبقى صورهم .....في عيوني**

# شكر

**في البداية نشكر الله عز وجل الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع.**

**كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث سواء من قريب أو من بعيد.**

**ويشرفنا أن نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف _معمر عبد الله _الذي لم يبخل علينا بنصائحه القيمة التي مهدت لنا الطريق لإتمام هذا البحث.**

**لا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الدكتور – قوفي احمد– والى كل أساتذة قسم اللغة العربية على صبرهم معنا طوال مدة دراستنا**

**والى كل من ساهم في هذا البحث بالنصيحة والعون والتشجيع.**

## المقدمة:

الحمد لله الذي خلق الانسان وعلمه البيان وانزل القرآن بلسان عربي مبين، ثم الصلاة والسلام على الحبيب المصطفى المبعوث رحمة للعالمين، امام البلغاء وسيد الفصحاء الذي اوتي الحكمة وفصل الخطاب.

لقد حقق علم اللغة الحديث نموا وازدهارا مما ساعده على إرساء قواعد النظرية اللغوية كما فتح افاق جديدة للبحث اللغوي.

تهتم تعليمية اللغة العربية بوضع المناهج الدراسية ومقرراتها واختيار الطرائق التربوية، فما يشهده العالم من تطورات علمية وتكنولوجية جعلت الانسان المعاصر يبحث عن الطرق والسبل الناجعة والمؤهلة نحو التكيف والتأقلم مع هذه الأوضاع الجديدة، فبالرغم من ان هذه التطورات كانت إيجابية اذ ساعدته على تحقيق ضالته ومبتغاه فكان من الطبيعي ان تستجيب هياكل المنظومة التربوية لهذه الظروف وذلك عن طريق التدريس تماشيا مع التطورات الراهنة.

من بين الإشكالات التي واجهت النظام التربوي مشكلة تجزئة المعارف، التي ميزت المناهج السابقة التي تضم في ثناياها قائمة من المفاهيم يجب على المتعلم تعلمها وبعض المهارات عليه اكتسابها في كل مادة من المواد الدراسية، والنتيجة هي تراكم المعارف لدى المعلم دون إقامة روابط بينها يجد نفسه يتعلم من اجل ان يتعلم وليس لفعل شيء ما او تحليل واقع والتكيف معه، من هنا تم اعتماد المقاربة بالكفاءات لاختيار بيداغوجي يرمي الى الارتقاء بالمتعلم من منطلق ان هذه المقاربة تستند الى نظام متكامل ومندمج من المعارف الخبرات المهارات المنظمة والاداءات والتي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية–تعلمية انجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم، كما تسعى الى وضع مبادئ تربوية

توافق الحاجات الفيزيولوجية الوجدانية والعقلية للمتعلمين، وكان هدفها هو العمل على تنمية وتطوير هذه المواهب والاستعدادات عن طريق الادماج .

لقد تبنت الجزائر هذه المقاربة وذلك من خلال تدرج مناهجها التعليمية من المقاربة بالمضامين الى المقاربة بالأهداف وصولا الى المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة حظيت بالاهتمام الكبير من قبل الباحثين في الميدان التربوي والتعليمي بغية جعل الممارسة البيداغوجية قائمة على التخطيط.

السؤال المطروح ما هو السبب وراء اختيار المنظومة التربوية طريقة التدريس بالكفاءات والتخلي عن التدريس بالأهداف؟

لان التدريس بالأهداف جعل المعلم يقوم بدور التلقين والمتعلم المتعلم يحفظ دون فهم على خلاف التدريس بالكفاءات الذي يعتبر المعلم المحفز المنشط والموجه على التعليم اما المتعلم هو المحور والاساس في العملية التعلمية–التعليمية.

إذا كانت هذه هي اهم مزايا هذه الطريقة، كيف يمكن الاستفادة منها كيف تستخدم هذه الطريقة في تدريس قواعد اللغة العربية؟

أحاول الإجابة عنها من خلال البحث الموسوم ب "تعليمية قواعد اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات السنة الأولى من التعليم المتوسط نموذجا" اعتبار هذه السنة البداية لمرحلة جديدة ولكونها القاعدة الأساسية لباقي السنوات الأخرى، اخترته رغبة بالبحث في مجال التعليمية وذلك بغية الاستفادة منه للوصول الى مهنة للوصول الى مهنة التدريس.

الهدف من هذا البحث هو التأكيد على ان تدريس نشاط القواعد في التعليم المتوسط هو الأنسب إضافة الى ابراز مميزات هذه المقاربة ومبادئها وأهدافها.

## المقدمة:

قسمت هذا البحث الى مقدمة ومدخل وفصلين وخاتمة، ففي المقدمة قدمت أهمية الموضوع وفي المدخل عالجت اهم الطرق التي كانت سائدة قبل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات اما في الفصل الأول الذي قسمته الى مبحثين تناولت في المبحث الأول والوسوم ب "المقاربة المفاهيمية" تعريف الكفاءة بعض المصطلحات القريبة من الكفاءة وصولا الى تحديد خصائص ومركبات الكفاءة وكذلك تعريف المقاربة بالكفاءات، اما المبحث الثاني تطرقت فيه الى استراتيجية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات ودور المعلم والمتعلم في ظل هذه المقاربة.

وبالنسبة للفصل الثاني تعليمية قواعد اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، قسمته الى مبحثين الأول تناولت فيه طريقة تدريس القواعد مع وضع تصميم لدرس السنة أولى متوسط اما المبحث الثاني فهو عبارة عن استبيان لدراسة ميدانية قمت بها لإثراء هذا البحث.

ومن العراقيل والصعوبات المعترضة قلة المصادر والمراجع الكافية.

رتبت هذه المصادر والمراجع التي الفيتها ترتيبا الفبائيا كما هو مبين في نهاية البحث.

يعتبر تحديد المفاهيم والمصطلحات أولى خطوات البحث العلمي ويقول عزيزي عبد السلام في كتابه "مفاهيم تربوية: " يقال لدى علماء الفكر والفلسفة أنه ليس هناك ما هو أصعب من قضية تحديد المفاهيم لغويا وتصوريا، سواء أكانت علمية أو أدبية أو فلسفية أو تربوية. ذلك أن هذه المفاهيم كثيرا ما تتحكم فيها وتطغى عليها تصورات ومنطلقات تجعلها في غالب الأحيان ذات طابع أيديولوجي يزيد من حصرها وتحديدها داخل بوتقة مفهوماتية ذاتية مما يجعلها تنفصل عن أصلها الطبيعي الذي انبثقت منه."[1]

لك نجد أن تعريف المصطلحات يختلف من باحث إلى آخر، ليس انطلاقا من أيديولوجيته فحسب بل ومن المصادر والمراجع التي أخذ منها مادته. أضف إلى ذلك رؤيته الخاصة وفهمه لهذه المصطلحات من بين المصطلحات التي تخدم بحثنا هذا البيداغوجيا، التعليمية، العملية التعليمية، التدريس، التعلم والتعليم، القواعد وغيرها.

**البيداغوجيا:** مصطلح يتكون من Péd وتعني الطفل، Agogie والتي تعني القيادة والتوجيه أي توجيه الأطفال وقيادتهم وتربيتهم يرىG.Berger " أنها مجموعة من الطرائق والوسائل التي تمكننا من أن نعين التلاميذ على الانتقال من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة، أما لابريتLabret فيرى أنها علم من العلوم الإنسانية التطبيقية يمكن المدرس من مساعدة المتربي على تطوير شخصيته وتفتحها "[2]، والفكرة ذاتها نجدها في موسوعة علم النفس حيث جاء فيها أن" البيداغوجيا مجموعة الطرائق والتقنيات والخطوات التي تميز تعليم مادة معينة"[3].

**التعلم والتعليم:** يقصد بالتعلمApprentissage والتعليمEnseignement "العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه...عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات

---

[1] عزيزي عبد السلام: **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي** حديث ص 95

[2] ينظر خالد لبصيص **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير، الجزائر، 2004 ص 128.

[3] عزيزي عبد السلام، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي** حديث ص103 104

وتطوير الاتجاهات..."[1]، أي إن التعلم يتم بإرادة المتعلم وبإقباله على موضوع ما بصورة إيجابية والغرض منه اكتساب المهارات ومحاولة تطويرها، وبذلك يستمر التعلم من المهد إلى اللحد فهو لا يتقيد بزمان ولا بمكان. ويذكر عطا الله أحمد مجموعة من الآراء بقوله: " يعرف الصالح محمد علي أبو جادو التعلم بأنه تغير في السلوك ثابت نسبيا، ناجم عن الممارسة والخبرة. في حين تعرفه هدى ناشف بأنه التغير الذي يحدث نتيجة الخبرات التي يمر بها الفرد، وتأثير بالبيئة الاجتماعية والطبيعية والعاطفية التي يتم فيها التعلم. وأما محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين الشاطي فيريان أنه العملية العصبية الداخلية المفروض حدوثها عند حدوث تغير في الأداء ليس ناتجا عن النمو أو التعب. ويرى رشيد لبيب أن عملية التعلم بمعناها الشامل عملية تكيف يكتسب المتعلم خلالها أساليب جديدة للسلوك تؤدي إلى إشباع حاجاته وميوله، وتحقيق أهدافه التي يحددها لنفسه نتيجة تفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية"[2].

تتفق التعريفات السابقة في أن التعلم هو تغيير في السلوك سواء ارتبط هذا التغير بالبيئة الاجتماعية أو بالبناء المعرفي للفرد، حيث تدخل متغيرات جديدة في سلوكه وذلك طول مدة العملية التعليمية. غير أن هذا التغير لا يمكن ملاحظته أو قياسه إلا من خلال الأداء، وهكذا يكون التعريف أن الاستدلال على التعلم يحدث من ملاحظة التغير " Hilgar الإجرائي للتعلم هو الذي ذكره هلجار في الأداء، هذا التغير الذي يعتبر كنتيجة للتدريب والخبرة"[3] فالتعلم يحدث أثناء وجود الفرد في موقف تعليمي أو موقف اكتساب مهارة ما، مع الأخذ بعين الاعتبار الحالات الداخلية أو النفسية أو الخارجية التي يكون فيها المتعلم أثناء عملية التعلم، إذ يجب أن يستثني التغير الناتج عن النمو الجسمي والنفسي والتعب، وكذلك

---

[1] المرجع السابق، ص 13

[2] ينظر عطا الله أحمد: أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية الرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. 2006 ص21 23

[3] المرجع نفسه ص 25

الحالات الطارئة التي قد تصيب المتعلم أثناء العملية، كالمرض مثلا أو تناول دواء أو عقاقير....لأن هذه الطوارئ تؤثر التعلم عملية بها ينشأ فعل أو سلوك أو يتطور أو يتغير، " Hilgar : في عملية التغير، يقول هلجار وذلك بمكافحة ظرف من الظروف أو ممارسته والاستجابة له، بشرط أن تكون خصائص التطور أو التغير الحاصل غير قابلة للتغيير، بفعل ميول فطرية أو بلوغ أو حالات طارئة على الكائن. الحي، كالإعياء أو العقاقير" [1].فإذا تتبعنا التعريف وجدناه يركز على أن التعلم عملية داخلية فعالة، يتفاعل فيها الفرد مع محيطه أو بيئته، ولا يسمى تعلما إلا إذا أدى إلى تغير في سلوك المتعلم وتصرفاته ومواقفه ومهاراته واستطعنا أن نلاحظ ذلك ونقيسه من خلال الأداء. وهكذا يكون التعلم هو عملية اكتساب للسلوك والمعرفة، وهو تغير في الأداء نتيجة الممارسة، حيث يكون المتعلم هو مركز الاهتمام، وبالتالي يلاحظ التعلم ويقاس انطلاقا من الأداء.

**أما التعليم:** فهو" التدريس وهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله. إنه مجموعة من الأفعال التواصلية التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو (مجموعة الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في أطار موقف تربوي- تعليمي." [2]يختلف التعليم عن التعلم في كون الأول عملية لنقل المعارف من المعلم إلى المتعلم، فهو نشاط تواصلي يفترض فيه وجود مرسل = معلم ومرسل إليه = المتعلم من جهة، كما يمثل العملية المساعدة على التحصيل أو التعلم من جهة أخرى، يقوم على أسس وقواعد وتحكمه قوانين أي يفترض وجود مؤسسة تعليمية بغض النظر عن نوعها ( مدرسة، مسجد، كّتاب ...) ومنهاج وأهداف مسطرة مسبقا. إن عملية التعليم هي التي" تشكل المحور الأساسي لعلم التدريس أي الديداكتيك أو التعليمية والذي يعني الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقل ي أو على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي- الحركي فإذا كان منطلق التعلم هو تنمية القدرات

[1] محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص 102
[2] المرجع نفسه، ص 13

بالإضافة إلى المهارات ، فهذا يعني أن يكون لدى المتعلم الاستعداد الكافي للقيام بالعمل وتوظيف مهاراته، لأن عدم الاستعداد يعني فقدان الفرد لتلك القدرة الكامنة التي تساعده على التعلم بيسر وفي أقصر وقت ممكن وبالتالي يصل المتعلم إلى أعلى مراتب المهارة و الجودة.

لقد سيطرت المناهج التقليدية على قطاع التعليم في الجزائر لمدة زمنية محددة فكان همها الوحيد هو توصيل أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات فهي بذلك مجرد تحصيل: "ان البيداغوجية التقليدية تعليمة تقارب بالكم والخدمات في ضوء منطق تحصيلي"[1].

المقصود بالبيداغوجية التقليدية هنا بيداغوجية المقاربة بالمضامين (المحتويات) وبيداغوجيا المقاربة بالأهداف اللتان تمثلان اهم الطرق التي كانت سائدة قبل المقاربة بالكفاءات سنحاول ان نتطرق لكل واحد منها بقليل من التفصيل.

**بيداغوجية المقاربة بالمضامين**

ظلت المناهج في الجزائر وإلى عهد قريب مبنية على المحتويات (المضامين) التي تنشد المعرفة، مما جعل الجيل يدرج على التشبع بالمعارف والميل إلى الإصغاء. وهذا النوع من التدريس لا يفجر من طاقة المتعلمين إلا جزءا يسيرا يتصل أحيانا بالقدرة على الحفظ لأنه يتجه نحو تحصيل المعارف واسترجاعها عند الامتحان، فيحين أهمل تفجير طاقات الاكتشاف والاختراع والاستنباط والتعليل ...فكان المعلم هم مالك المعرفة. إننا لا نعيب الطريقة لأن الحاجة كانت ملحة في مرحلة خرجت فيها الجزائر من ظلم المستعمر. إلا أنه كان لا بد من إعادة النظر في المنظومة التربوية وفي التعليم من حيث التطبيق والوسائل التقويمية بحيث تكون الأولوية لتشجيع الملكات المبدعة، وهذا لا يعني أن التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات بل اعتمدت المعرفة من أجل الوصول إلى

[1] رمضان ارزيل، محمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الامل الطباعة والنشر، تيزي وزو 2002، ص208.

تنميتها " إن المتعلم في نظر هذا النموذج(المضامين) يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية. إن الهدف الأساسي في التعليم بواسطة المحتويات هو أن يكتسب التلميذ مجموعة الخبرات التي تجعله قادرا على التعلم بنفسه، ومن غير الاعتماد على الآخرين، ويتم ذلك بواسطة اكتساب الآليات الذاتية التي تمكنه من الوصول إلى المعارف والحقائق بنفسه..." [1]،ومن منظور هذا النموذج فالمعرفة هي ضالة المتعلم ينشدها، وتُسخَّر لها كل الوسائل المادية والتقنية والتربوية من أجل امتلاكها والوصول إليها، وتتحددا لأهداف والغايات في المنهاج انطلاقا من هذا التصور، فتصبح المعارف هي الغايات التي ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، وعلى هذا الأساس وضعت أدوات التقويم ووسائله بحيث يكون التركيز على التحصيل المعرفي والتحكم في استرجاعه وقت الحاجة مما جعل الاختبارات تقليدية أي من نوع المقال، وبالتالي فإن العلامة هي المؤشر لقياس الكفاية بغض النظر عن القدرات والمهارات والمواقف التي يكتسبها المتعلم، الأمر الذي جعل اهتمام المتعلمين ينصب على الحفظ[2]. ومما تجدر الإشارة إليه هنا أنه لا يقصد بالتدريس بواسطة المضامين أو المحتويات التعليم التقليدي فالأول (التدريس بالمحتويات) يعتمد على الحوار والاستقراء والقياس ولكنه يضع المعارف في أولى الأولويات، كما يعتمد على التخطيط التربوي ووضع الاستراتيجيات التعليمية لكن بالاعتماد على الأساليب التربوية التي تعنى بتنظيم المعارف من أجل اكتساب الخبرات والتعلم. وأما الثاني (التقليدي) فيعتمد على حشو الأذهان بالمعلومات ويعتمد طريقة الإلقاء ويقوم على سلطة أو تسلط ال معلم. إذاً 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،

[1] خير الدين هني: **لماذا ندرس بالأهداف؟**، مرجع سابق، ص 20.
[2] محمد شارف سرير، نور الدين الخالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2، 1995، ص36.

فيحدد لهم مسارا دراسيا معينا ينجزون فيه تلك التصورات، ولا يهتم كثيرا بالتغير ات التي يجب ان تطرأ على سلوك التلاميذ بعد عمليات التعلم."[1]

**المقاربة بالأهداف:**

جاء في لسان العرب لابن منظور ان الهدف يعني المرمى وفي القاموس المحيط نجد الهدف هو الغرض الذي يرمي وفي منجد اللغة والآداب والعلوم نجد الهدف هو البغية والحاجة والقصد[2].

يعرف بلوم الهدف فيقول "الهدف في جوهره هو كل التغييرات المراد تكوينها او اثارتها او تنميتها في سلوك المتعلم وجدانيا وعقليا وحركيا سواء على المستوى العاجل القريب او المستوى بعيد المدى"[3].

تعرف الأهداف في العملية التعليمية التعلمية على انها الغاية التي يراد تحقيقها[4].
"يشير الهدف الى نتيجة محددة بدقة يتوجب على الفرد الوصول اليها في سياق وضعية بيداغوجية او بعدها او اثناء انجاز برنامج دراسي"[5].

الهدف التربوي هو تعبير عن النتائج المنتظرة من جراء فعل تربوي او انه تعبير عما يستطيع المعلم ان ينجزه لإظهار ما تعلمه وبمعنى اخر يمكن الهدف التربوي من تنظيم وضعية التعلم انطلاقا مما يجب ان يفعله المتعلم[6] .

---

[1] خير الدين هني، مرجع سابق، ص 24.
[2] محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف اسسه وتطبيقاته, 1997، ص18.
[3] المرجع نفسه، ص.19
[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس، 2003، ص65.
[5] رمضان ارزيل محمد حسونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج,1 2002، ص57.
[6] طيب نايت سليمان، زعتوت عبد الرحمان، قوال فاطمة، المقاربة بالكفاءات, 2004، ص22.

**مستويات الأهداف:**

لقد اختلف العلماء في تحديد مستويات الأهداف وذلك لاختلاف وجهات النظر وسيتم الاكتفاء بما ذهب اليه(بيرزيل) في تحديد الأهداف نظرا لشيوعه.

الغايات: "هي اول مستوى من الأهداف تتناول فلسفة المجتمع وطموحاته وهي عبارة عن أفكار ومبادئ عامة تحددها مقاصد ينتظر تحقيقها في الأجيال البعيدة"[1].

المرامي:" تنشق المرامي من الغايات وتقدم لمقرر دراسي معين يتعلق بمادة معينة وتحقيقها يتم بعد فترو طويلة تحدد بمرحلة تعليمية وهي تدرج لتخاطب بها فئة معينة من الدارسين في فترة زمنية معينة"[2].

الأهداف العامة: هي اهداف تصف جزاء من برنامج ومنهاج تحدد قدرات ومهارات وتظهر في سلوكات المتعلمين في أوقات محددة.

الأهداف الخاصة: هي اهداف تنشق من الهداف العامة مرتبطة بمحتوى دراسي معين مدة تحقيقها قصيرة نسبيا وهي غير قابلة للتأويل.

الأهداف الإجرائية: "هي وصف تفصيلي لما سيتمكن المتعلم من عمله عند انهائه لوحدة تعليمية ما او عبارة عن جملة إخبارية تصف وصفا مفصلا ما بوسع المتعلم ان يظهره تعلمه لمفهوم او مبدا او اجراء" [3].

اما الأمور التي يجب مراعاتها في صياغة الأهداف التعليمية فهي:[4]

- ان يجرب الهدف على عينة من المتعلمين.
- ان تربط الهدف بحاجة حقيقية لدى المتعلم.

---

[1] خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1، ص108.
[2] محمد الطاهر وعلي، الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها, 1999 ص28.
[3] محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، ط,1 2002، ص.78.
[4] محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط1 1999، ص124.

_ ان يناسب الهدف قدرات المتعلم.
_ ان يتم تعيين الوقت اللازم لتحقيق الهدف.
_ ان يتم تحديد الظروف التعليمية التي في ضوئها سيحقق الهدف.

**أنماط الأهداف:** [1]

تركز المقاربة بالأهداف على أنماط الأهداف وهي ضرورية في سير الدرس.

اهداف المكتسبات القبلية، يرتبط هذا المستوى من الأهداف بالمهارات التي اكتسبها التلميذ سابقا قصد تشخيصها. ويتم ذلك باستعمال أدوات معينة كالاستظهار والاسئلة المركزة والحوار ومن خلال هذا التشخيص يتمكن المتعلم من تحديد الانطلاق في الدرس.

الأهداف الوسيطة تسمى بالأهداف التكوينية، وهي التي تربط بمضمون الدرس الجديد ويبلغ التلاميذ هذا النوع من الأهداف إذا تحكموا في حقائق الدرس ومفاهيمه، كما يقوم المعلم بتقدير مدى تحقيق هذه الأهداف عن طريق التقييم التكويني.

الأهداف النهائية او الختامية، يرتبط هذا النمط من الأهداف بالنتيجة النهائية التي يتوصل اليها التلاميذ بعد الانتهاء من الدرس وتحكم التلاميذ في النتيجة النهائية للدرس معناه انهم قد بلغوا الأهداف النهائية.

ومنه المقاربة بالأهداف هي بيداغوجية تقوم أساسا على نبذ العموم والغموض والابهام والتخمين في الممارسة التعليمية–التعلمية، وتقود هذه البيداغوجية سيرورة التعليم والتعلم من الأهداف الى التقييم عن طريق المضامين والطرائق والوسائل "وتنطلق في تصويرها للفعل التعليمي التعلمي من الهدف وترتكز بالخصوص على تحديد الهدف في صيغة نشاطات سلوكية يقوم بها المتعلم في النهاية تعلم ما يطلق عليها بمصطلح الهدف الاجرائي"[2].

[1] رمضان ايرزيل محمد حسونات، مرجع سابق، ص 98.
[2] المرجع نفسه، ص 204.

كان يتم تدريس نشاط قواعد اللغة العربية بتشخيص المكتسبات السابقة بعد تحديد الأهداف القلية أي "مراجعة الدرس السابق لمعرفة مدى تحكم التلاميذ فيه"[1]، وذلك باستظهار قاعدة او اعراب جملة، او تحديد كلمات مقصودة بحكم اعرابي وهذا ما يسمى بالتقييم التشخيصي وهنا ينبغي على المعلم ان يحدد الوقت الذي يجيب فيه التلاميذ، كما يجب ان تكون الإجابات صحيحة لأنها معروفة سابقا عندهم.

ثم ينطلق المعلم في الدرس الجديد، ويعالج الأهداف الوسيطة وذلك عن طريق استنتاج الأمثلة من فقرة قصيرة، وقراءتها من قبل المعلم وبعض التلاميذ ومناقشة أفكار الدرس حيث يتم تعريف المصطلحات النحوية للتلاميذ بالمستوى الذي يفهمونه مع مراعات الترتيب المنطقي للأفكار الجزئية التي تشكل الحكم العام للقاعدة المقرر الوصول اليها، والتدرج في المناقشة من السهل الى الصعب كما يقوم المعلم بعملية التقييم التكويني لقياس مدى استيعاب التلاميذ للدرس الجديد، وذلك عن طريق الأسئلة والتمارين الشفوية والكتابية وكلما انتهى التلاميذ من مناقشة فكرة جزئية والتدرب عليها استخلصوا حكمها وسجلوه الى جانب من السبورة كمقطع من الخلاصة وتتم العملية هكذا بالتدرج الى نهاية الدرس وهذا افضل من استخلاص القاعدة في نهاية الدرس.

وفي الأخير تتم معالجة الأهداف الختامية المرتبطة بقدرة التلاميذ على هضم المعارف واستيعابيها والسيطرة عليها، وذلك عن طريق التقويم الختامي بتحديد وضعيات مختلفة تشتمل على مفهوم الدرس الجديد او تقديم طائفة من الأسماء يؤلف منها التلاميذ جملا يكون فيها الاسم في الوضعية الاعرابية المطلوبة او اعراب كلمات في جمل[2].

[1] خير الدين هنين المرجع السابق، ص،174
[2] خير الدين هني، المرجع السابق ص175

## المبحث الاول: مقاربة مفاهيمية

تمهيد

عرف العصر الحديث تطورات كبرى في مجالات العلوم و الفنون و الحياة السياسية و الاجتماعية و الاقتصادية ، خاصة مع دخول العالم الالفية الثالثة وما حملته من تغيرات وحقائق ومفاهيم جديدة منها : العولمة و المنافسة و التكنولوجية الجديدة و غيرها ولقد اهتمت سياسات الدول و الحكومات ، وكذلك العلماء و المفكرون وفلاسفة التربية بأحداث تغييرات جذرية في التربية وأهدافها, لكونها أولى بهذا التطور يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الركيزة الأساسية في المجتمع وتناست الحاجة إلى جعل المدرسة مؤسسة هامة في إحداث تغييرات في العقلية الاجتماعية للأفراد و الجماعات ، كما أن عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية ، بل ضرورية تقتضيها

التحولات و المستجدات في المجتمع إذ يهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية و السعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة .

ومن خلال هذا الفصل، سنتطرق إلى تحديد بعض المفاهيم الخاصة بالمقاربة بالكفاءات وكيفية التدريس وفق هذه المقاربة.

**اولا: الكفاءة**

الكفاءة او الكفاية: هناك تداخل في الاستعمال للمصطلح لإزالة اللبس نعرض دلالة كل مصطلح.

**الكفاية:**

لغة: كفي، كفى، يكفي، كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الامر أي حسبك وكفاك هذا الشيء. الكفاية مصدر للفعل كفي قام بالأمر[1].

اما في المجم الفرنسي:

Compétence : latin compétencia, juste rapport

Compétence : n f droit de juger une affaire, aptitude[2]

اي العلاقة الصحيحة.

عرف الدكتور عبد الرحمان عبد الهاشمي الكفاية، بانها الحد الأدنى للأداء، فعندما يصل أي فرد الى هذا الحد فهذا يعني انه قادر على أدائه. وهي أيضا شعور الفرد بقدرته على مواجهة مشكلة.[3]

**الكفاءة:**

لغة: كافأه، على الشيء مكافئة وكفاءة: جازه والكفي: النظير وكذلك الكفاءة والكفؤ على وزن فعل وفعول

يقال كافأه لكافئة، مكافئة: أي مساومة[4].

الكفاءة مصدر للفعل كفأ: جازى الكفاءة للعمل القدرة عليه وحسن تصريفه.

لفظة الكفاءة ذو أصل لاتيني وقد ظهر سنة1986 بالولايات المتحدة الامريكية لها معاني ومصطلحات مختلفة.

---

[1] ابي الفضل جمال الدين ابن مكرم، ابن منظور, 1955 لسان لعرب، ط1، لبنان،.ص111 112

[2] Larousse de poche, dictionnaire des noms communs du nom propres. France 1989 p84.

[3] الدكتور عبد الرحمان عبد الهاشمي، الدكتور طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط العربية 1, 2007، ص 25.

[4] ابن منظور، لسان العرب، مادة "كفا" لبنان، ط1، ص278

ان مفهوم الكفاية ابلغ واشمل من الكفاءة في حقل العملية التعليمية، الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول الى النتائج المرغوب فيها بأقل جهد حيث تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم ,اما الكفاءة الجانب الكمي فقط[1].

لكن هناك اشكال كبير عند الترجمة تقول الدكتورة دويدري "او المفهوم أحد الرموز الأساسية في اللغة يمثل ظاهرة معينة او شيئا معينا او احدى خصائص هذا الشيء وليس له معنى الا بقدر ما يشير الى الظاهرة التي يمثلها ولكل موضوع علمي مفاهيمه المميزة"[2].

-الكفاءة مجموعة مندمجة من القدرات تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا[3].

-قدرة الشخص على استعمال المهارات والمعارف الشخصية ضمن وضعيات جديدة داخل إطار معين[4].

-قدرة الشخص على التصرف بفاعلية في نمط من الأوضاع، والقدرة تستند على المعارف[5].

الكفاءة مجموعة المعارف والمهارات وسلوكات ناتجة على تعلمات متعددة يدمجها الفرد وتتوجه نحو وضعيات مهنية مرئية او ميادين محددة المهام وهي المنظر الرئيسي لمخطط التكوين.[6]

يعرفها جيلي بانها "نظام من المعارف التصويرية والاجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة المشكل وحله بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء)"[7].

الكفاءة عند تشو مسكي" قدرة كل متكلم –مستمع مثالي في عشيرة لغوية متجانسة على انتاج و تحويل عدد لا متناه من الجمل الصحيحة ان الكفاية اللغوية هي مجموعة

---

[1] العربي سليماني، الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية، ط1، دار البيضاء 2006، ص15

[2] رجاء وحيد، البحث العلمي اساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1 2000، ص 102

[3] رشيد ايت عبد السلام، لمادة المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المشروع، ص11

[4] طيب نايت سليمان، زعتوت عبد الرحمان، المقاربة بالكفاءات, 2004 ص29

[5] زيتوني عبد القادر، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجزائرية، بن عكنون، الجزائر, 2009، ص55-56.

[6] الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للسنة الأولى من التعليم المتوسط،2010 ص5.

[7] وزارة التربية الكتاب السنوي المركز الوطني للوثائق الجزائر 2000 ص309 311

القواعد الضمنية المستدخلة لمكانيزمات انتاج الالفاظ في لغة ما "فالكفاية في التعريف الشو مسكي تحدد بانها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة ,و المعرفة الضمنية أي الفطرية Inée التي يمتلكها جميع الافراد عن لغتهم, ان النظام المتمثل للقواعد المتحكمة في هذه اللغة يجعل الفرد قادرا على فهمها و على انتاج عدد لا نهائي من الجمل لم يسبق له ان سمعها من قبل و تفهمها[1].

يعرفها لوي دنيو أيضا الكفاءة: "مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات المعرفية ومن المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور وظيفة نشاط مهمة عمل معقد على أكمل وجه"[2].

الكفاءة من المنظور المدرسي "عبارة عن مجموعة مندمجة من الأهداف المتميزة في نهاية فترة تعليمية او مرحلة دراسية وتظهر في صيغة وضعيات تواصلية دالة لها علاقة بحياة التلميذ"[3].

اما المفهوم العام للكفاءة la compétence هي القدرة على التعلم والتوافق وحل المشكلات وكذلك القدرة على التحويل أي تكييف التصرف مع وضعيات جديدة والتعامل مع الصعوبات التي قد يواجهها المتعلم كما انها ادخار الجهد والاستفادة منه أكثر زيادة على ذلك تعني المرونة والاستعداد والتواصل.

نستخلص من هذه التعاريف ان الكفاءة هي الوصول بالتلميذ الى توظيف المعارف المكتسبة في العملية التعلمية والتعليمية قصد التعرف على مشكل او اتخاذ الموقف[4].

**ثانيا المقاربة :**

[1] سامي عياد حنا، معجم اللسانيات الحديثة، ط1، لبنان، بيروت, 1997، ص78-79.
[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2003، ص145.
[3] تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، زيتوني عبد القادر، ديوان المطبوعات الجزائرية، بن عكنون، الجزائر, 2009 ص 57
[4] الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية، نفس المرجع، ص17-18

لغة جاء في لسان العرب العلامة ابن منظور في مادة" قرب" القرب نقيض البعد قرب الشيء بالضم يقرب قربا قربانا قِربانًا بكسر القاف أي دنا فهو قريب الواحد والاثنان والجمع في ذلك سواء[1].

وهي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة فعله قارب على وزن فاعل المضارع منه يقارب ومثله قاتل يقاتل مقاتلة ياسر ييأسر وهي تعني في دلالتها اللغوية المعني دناه وحادثه بكلام حسن[2].

اما اصطلاحا فيقصد بها طريق في تناول موضوع ما او بلوغ غاية معينة او الانطلاق في مشروع معين، وهي الكيفية العامة الادراك دراسة مسالة ماو يعرفها فريد حاجي بقوله"هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة او استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية "[3].

وهي بهذا المفهوم تدل على تداخل وتقارب مكونات العملية التعلمية التعليمية من اجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة، وهي مصطلح حديث متأثر بالنظريات النسبية وتعني الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول اليها.

المقاربة هي كيفية دراسة مشكل او معالجة او بلوغ غاية ,وهي ترتبط بنظرة الدارس الى العالم الفكري الذي يجنده في لحظة معينة وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل من الناحية النظرية استراتيجية طريقة تقنية ومن الناحية التطبيقية اجراء تطبيق صيغة[4].

المقاربة هي طريقة تناول موضوع ما وتمثل الإطار النظري الذي يعالج قضية ما المقاربة هي اقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول اليها لان الشيء المطلق غير يكون محدد مكانيا كما ان مفهوم المقاربة يشير فيها الى وجود خطة عمل او استراتيجية نريد من ورائها تحقيق شيء ما[5].

**مركبات الكفاءة:**

[1] ابن منظور لسان العرب ج11 ص82
[2] علي بن هادية واخرون القاموس الجديد ط1 ص802
[3] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلد ونية للنشر والتوزيع، الجزائر 2005، ص 11.
[4] عبد اللطيف الفاربي واخرون معجم علوم التربية ص 21
[5] لخضر زروق تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات ص 59

## 1.القدرة:

هي نشاط مهاري أو سلوكي وهي هيكلة معرفية مثبتة، قام ببنائها المتعلم، وهي قائمة في سجلها المعرفي ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأن يشخص يقارن يلاحظ ومن مميزاتها:

-القدرة المستعرضة قدرة قابلة للتوظيف والتفاعل في كل المواد لتحليل نص ادبي ال تشخيص المعلم لأسباب ضعف التلميذ في مادة ما.

-القدرات التطويرية القدرة تنمو وتتطور طوال حياة الانسان.

-القدرات التحويلية القدرات تتفاعل وتندمج فيما بينها لينتج عنها قدرات إجرائية.

-القدرات للتقويم.

وهي كل ما يستطيع الفرد أداءه عمليا في هذه اللحظة الحاضرة من أعمال ومهارات عقلية إدراكية أو عملية حركية، سواء أتم ذلك نتيجة تدريب مقصود منظم أو دون ذلك.[1]

والقدرة هي التمكن من القيام بفعل أو استظهار مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما، والقدرة تعبير على الكفاءة، وهي غير مرتبطة بمضامين مادة بل تشارك في تنميتها مواد مختلفة، ويمكن استظهارها في وضعيات مختلفة[2].

القدرة "مجموعة الاستعدادات المكتسبة او المطورة التي تسمح لشخص بالنجاح في القيام بنشاط عقلي او مهني تترجم القدرة بإمكانية القيام بنشاط او انجار عمل ويمكن ان تكون القدرة فطرية او مكتسبة"[3].

من خلال هذه التعاريف يتضح لنا ان القدرة تشير الى القوة على أداء فعل ما جسدي كان ام عقلي فطريا ام مكتسبا.

## 2.الاستعداد:

[1] عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات، تسالة، الأبيار، الجزائر، 2005، ص 37

[2] عبد العزيز عميمر، مرجع سابق، ص 11.

[3] مختار مراح مقاربة الكفاءات ص14-15

القدرة الكامنة في الفرد. يتحول الاستعداد الى قدرة ان توفير للفرد فرص التدريب كما انه قدرة الفرد الكامنة التي تؤهله للتعلم بسرعة وبسهولة في مجال معين.

كما عرفه سبع محمد أبو لبدة على انه ذلك المستوى من النمو الذي لابد ان يصل الى الطفل في مختلف النواحي من بدنية وعقلية ونفسية واجتماعية، كي يتمكن من تحقيق المطالب التي يفرضها التدريس وانواعه:

الاستعداد اللغوي، العددي، الاستقرائي، الكتابي، الميكانيكي، الفني[1].

**3.المهارة:**

من الناحية اللغوية الحذق في الشيء، فالماهر هو الحاذق بكل علم، اما من الناحية الاصطلاحية فتعني السهولة والسرعة والاتقان مع الاقتصار في الوقت والجهد في عمل معين واستخدم الكفاية والمهارة بمعنى واحد.[2] وهي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية الحسية، الأخلاقية، الحركية والمهارة ثابتة نسبيا لإنجاز فعال لمهمة أو تصرف، وهي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة.[3]

وهي جملة منظمة وشاملة لنواتج تعليمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية مهنية) وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد.[4]

وكذلك هي كل ما اكتسبه الفرد من براعة وإتقان في العمل والتكيف والتأقلم مع الأوضاع المختلفة فهي نتيجة لتدريب شاق ومتواصل يتمرن عليه الفرد لمدة معينة، قد تطول أو تقصر أي يحسب عامل الصعوبة والسهولة المحيطة بتلك المهارة، كمهارة القفز والجري أو في اكتساب العادات الحسنة في سبيل المثال[5].

كما تعتبر هدف من اهداف التعلم، وتشمل قدرات المتعلمين على أداء مهم معينة بشكل دقيق ويترجم هذا الأداء بدرجة التحكم في المهارة لها سمات متعددة:

---

[1] خير الدين هني، التدريس بالكفاءات، دار الميسر النشر، عمان، ط1، 2005 ص85

[2] ينظر الدكتور محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفاءات الادائية، ص53

[3] فريد حاجي مرجع سابق، ص 11.

[4] عبد العزيز عميمر، مرجع سابق، ص 42

[5] محمد حاجي، مدخل لمقاربة التدريس بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة،2004، ص 20

-أنشطة حركية تتصل بالمهارة اليدوية والجسدية كالرسم.

-أنشطة تلفظيه، التلفظ واستقبال الصوت.

-انشطة تعبيرية مثل الرسم الرقص والموسيقى، وعموما المهارة مرتبطة بما هو عملي تطبيقي.[1]

### 4.الاداء الإنجاز performance

لقد ركز تشومسكي في نظريته المعرفية لاكتساب اللغة على مصطلحين رئيسين هما: القدرة والأداء "فالقدرة هي جملة من القواعد الصورية المتناهية التي تمكن المتكلم _السامع من انتاج جمل سبق له ان انتجها او لم يسبق له ذلك اما الإنجاز فهو التحقق الفعلي للقواعد في ذهن المتكلم[2]." فهو اذن التطبيق الفعلي للقواعد اللغوية وكم هو معروف ان الفرد لا يعيد الكلمات او الجمل التي تعلمها كما هي لكنه يقوم بعملية ابداع جمل وتراكيب جديدة وهذا انطلاقا من المخزن اللغوي القديم.

### 5.السلوك التصرف:comportment

ان العلم الذي يدرس السلوك البشري-كما هو معروف-هو علم النفس"والسلوك هو نشاط انساني يحدث عندما يتفاعل مع المحيط من اجل التكيف والتأقلم والسلوك ينقسم الى قسمين:

سلوك ظاهر يمكن ملاحظته من طرف الاخرين، وسلوك غير ظاهر باطني أي سلوك استنباطي مثل ما يحدث داخل النفس البشرية من خلجات التفكير، تذكر، تخيل...."[3].

### 6.المحتوى:

صنف الى ثلاث أنماط:

-المعارف الفعلية المهارات استعمال مهارات في وضعيات مناسبة

-المعارف المحضة الصرفية معرفة قاعدة نحوية

-المعارف السلوكية الموقف التركيز بغية تجاوز صعوبات الاستعمال

وهذه المعارف الضرورية يستند عليها المتعلم لاكتساب كفاءة من الكفاءات[1].

---

[1] بوحوش مرجانة، ملتقى تربوي حول تعليمية اللغات وأثرها في المحيط الاجتماعي تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات ،2009 بدون بيانات النشر، ص08

[2] علي ايت اوشان، اللسانيات البيداغوجية، نموذج النحو الوظيفي، ص35

[3] بحوش مرجانة، نفس المرجع، ص06

**7.الوضعية:**

وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها الى سياق منطقي يقود الى ناتج وينبغي ان يكون فيها السياق والناتج جديدا او احداهما على الأقل وتستدعي القيام بمحاولات منها بناء الفرضيات وطرح التساؤلات.

الوضعية هي الاشكالية التي يتم ايجادها لتكون تعلما عند توظيف مجموعة من المعارف من اجل أداء نشاط محدود وتكون ذات دلالة إذا توفر ما يلي:

- جعل المتعلم يحول معارفه لمعالجة واقعه المعاش.

-اشعاره بفاعليتها في علاج عمل معقد

-تسمح له بتفعيل اسهام مختلفة المواد في حل مشاكل معقدة[2].

وانطلاقا من هذا العرض الموجز لمركبات الكفاءة يمكن القول ان المهارة –غالبا-هي عمل يمكن ملاحظته وهي مرتبطة بالأعمال التطبيقية بينما القدرة ترتبط بالمعارف والاستعدادات الواسعة، والقدرة عموما تتطلب عدة مهارات، فالقدرة على فهم النص الادبي تتطلب القدرة على فهم معاني الكلمات ومختلف الأساليب البلاغية والنحوية والصرفية وحتى الدلالية

اما الاستعداد فهو مكمل ومساعد للقدرة وروافد من روافدها فالاستعداد مرتبط بالقدرة ومرهون الثبوت بها فاذا غاب الاستعداد غابت القدرة والعكس صحيح.

**-خصائص الكفاءة:**

للكفاءة خمس خصائص هي:[3]

1.تجنيد او توظيف مجموعة من المواد :

---

[1]خير الدين هني، التدريس بالكفاءات، ص56

[2] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان2011-2012 ، ص11

[3] عبد العزيز عميمر مقاربة التدريس بالكفاءات ماهي لماذا كيف 2005 ص18 19

إن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة مثل: المعارف العلمية، والمعرف الفعلية المتنوعة، القدرات والمهارات السلوكية، حسن الأداء، بحيث تشكل مجموعة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له وفي غالب الأحيان فان هذه الإمكانات تكون خاصية الإدماج[1].

2.الكفاءة ذات طابع غائي (منفعي) الغائية والنهائية :

تنص هذه الميزة على أن تسخير الموارد لا يتم بشكل عفوي أو مدرسي بل تؤدي وظيفة اجتماعية بمعنى أنها تفيد من يمتلكها وذات دلالة بالنسبة إليه، أن تسخير الموارد من طرف المتعلم يكون من اجل إنتاج شيء ما أو حل مشكلة تطرح عليه خلال نشاطه اليومي سواء داخل المدرسة أو خارجها[2].

3.ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد :

لا يمكن فهم كفاءة ما إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي تمارس فيها، أن الاستماع إلى محاضرة وتلخيصها يختلف عن تلخيص ما قد يجري أثناء اجتماع ما، فتسجيل المعلومات يستجيب في كلتا الحالتين لمتطلبات مختلفة منها على سبيل المثال، كثافة المعلومات وتنوع مصادرها والحالة النفسية للمتحدثين واختلاف الوظيفتين، ونجد متعلما كفء في حل مسائل في الرياضيات ;وقد يعجز عن حلها في الفيزياء، تنمى الكفاءة في إطار عائلة من الوضعيات أما أذا أنجزت في وضعية واحدة سيترتب عن ذلك تكرار لما سبق للمتعلم إن اكتسبه[3].

4.الكفاءة ذات صلة بالمواد الدراسية:

في غالب الأحيان الكفاءة لها طابع متعلق بالمادة أي أنها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبيتها من النشاط الواحد، مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعده مواد،

[1] محمد الصالح الحثروبي، المدخل الى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين المليلة 2006، ص44
[2] نفس المرجع، المدخل الى التدريس بالكفاءات، ص 45
[3] مختار مراح، مقاربة الكفاءات، ص26

أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها، وهناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة[1].

5.الكفاءة قابلة للتقويم :

تتم عملية تقويم الكفاءة إثناء ممارستها أو في نهاية المهمة المتعلقة بها، يمكن قياسها بالنظر إلى مستوى النوعية الذي بلغه الانجاز المطلوب وكذا نوعية النتيجة المتحصل عليها، إن تقويم الكفاءة يتم عبر وضعيات خاصة ويتحقق ذلك من خلال إنتاج التلاميذ وفق المعايير مثل:

-نوعية الإنتاج.

-مدى استجابته إلى ما هو مطلوب.

يمكن تقويم الكفاءة من خلال نوعية السيرورة لمعزل عن النتيجة اعتماد على السرعة في الانجاز، مدى اعتماد المتعلم على نفسه، علاقته بزملائه (التعاون...)

تقييم الكفاءات لا تكون عن طريق صياغة الأسئلة حول المعارف فحسب بل يجب وضع المعلم تحت موقف يدعوه الى علاج السؤال بتوظيف معارفه ومهاراته المختلفة ومختلف إمكاناته بما في ذلك معارف الفعلية والسلوكية.

كما يمكننا ذكر خصائص أخرى مثل:

-الاهتمام بالدور النشط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية

-تقديم أنشطة ذات دلالة بالنسبة الى التعلم.

-تشير التساؤلات لدى المتعلمين.

-تطلب من المتعلم ان يقيم علاقات بين تعليمات.

-تطلب من المتعلم ان يفكر فيما تعلمه في استراتيجيات التعلم[2]

-المتعلم يتعلم بنفسه عن طريق التوجيه أي ان المعلم هو المرشد

-تفعيل المحتويات وربطها بالحياة حيث هنا تجسد المعارف في الأداء والمهارات

-تثمين المعارف وربطها بالحياة واستعمالها في مختلف المواقف أي القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة انطلاقا من تجسيد المعارف السابقة

[1] زيتوني عبد القادر، نفس المرجع ، ص105

[2] رشيد لبيب، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ص 69

-التخفيف من محتويات المادة بحيث تكون سهلة منتقاة

-تحرير المعلم من القيود للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكيف ظروف المتعلم وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية وتقويم الأداء كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعال ولكي يتحرر المعلم من القيود والروتين والتبعية للغير يجب ان يكون حاملا لكفاءة في المعارف العلمية والبيداغوجية - ويمارس التدريس بوعي كما يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ وليس مقلدا يجتر تجارب انهكتها السنين[1]

ومنه يمكن القول بان المقاربة بالكفاءات تتميز باهتمامها بالقدرة على تجديد المعارف في وضعيات متنوعة، مثل حل المشاكل النفسية، التقليل والتحليل اصدار الحكم وكذلك تهتم بربط المعارف بوضعيات تسمح باستمرار المعارف والمهارات خارج المدرسة. لذا يجب حث التلميذ على استكشاف ما حوله يتصرف فيه داخل وخارج القسم وينبغي ان تنعكس المفاهيم والتقنيات على شخصيته.

بالإضافة الى انه بناء المعارف حسب قدرات التلميذ العقلية وميوله ورغباته وتكون حسب نموه تفاديا المعارف التي تتطلب الحفظ لا التطبيق.

**أنواع الكفاءات:[2]**

تشعبت تصنيفات الكفاءات وسنكتفي هنا بالشائعة منها بالأخص تلك الواردة في مناهجنا وعليه نجد:

**الكفاءة المستعرضة (العرضية):** أنها لا ترتبط بمعارف مادة معينة بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدراسية وفي سياقات متنوعة، أنها تسمح للمتعلم بالتصرف الفعال في وضعيات تتطلب كفاءات مواد متنوعة. التحكم في الكفاءات العرضية يهدف الى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة ة والاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاثة تحولات اساسية في عملية التعلم هي:

-المرور من التعلم الذي يركز على المواد الى تعلم يركز على المتعلم

[1] هني خير الدين مقاربة التدريس بالكفاءات ص 66

[2] المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، اعداد السيد المفتش: احمد محمد بونوة، ص09، د ط، د س.

-المرور من التعلم الذي يركز على المكتسبات التي يمكن تجنيدها نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وامكانيات الفعل في سياق محدد

-الانتقال من تعلم المعارف الى تعلم حسن الفعل لضمان إنماء الكفاءات المستعرضة

ينبغي اللجوء إلى سياقات خاصة مرتبطة بمجالات الخبرة الحياتية وبمجالات التعلم[1].

تتفرع الكفاءات المستعرضة إلى:

-كفاءات ذات طابع اتصالي : مثل أن يحل المعلومة، نصوصا مختلفة الأنماط.

-كفاءات ذات طابع فكري : مثل استغلال المعلومة، حل المشكلات.

-كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي : مثل ربط علاقات حسنة مع الآخرين.

**كفاءات المادة:**

تتمثل في المعارف الخاصة بكل مادة مثل المفاهيم والوقائع والتعارف والقواعد والنظريات والقوانين والاستراتيجيات والمبادئ، تعتبر الكفاءات القاعدية المذكورة آنفا كفاءات مادة.

أنها تشكل العناصر الأساسية للمادة ويتعين على المتعلم إن يتحكم فيها حتى يكتسب الكفاءات المرصودة[2].

**الكفاءات المعرفية compétence de connaissance**

وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد الى امتلاك كفاءات التعلم المستمرة واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

**كفاءات الأداء**

وتشمل قدرة المتعلم على اظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل على أساس ان الكفاءات تتعلق بأداء الفرد بمعرفته ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

**كفاءات الإنجاز او النتائج compétence de résultats**

[1] محمد الطاهر، وعلي، الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها 1999، ص,35

[2] محمد حاجي، مدخل المقاربة التدريس بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة, 2004، ص20

ان امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون ان يكون هناك مؤشر على انه امتلك القدرة على الأداء اما امتلاك الكفاءات الادائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على احداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين[1].

ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

وللإشارة فانه في نصوص الكفاءة لا نطلب من المتعلم ان يكون قادرا على انجاز نشاط، بل نطلب منه انجاز نشاط أي القيام بفعل.

اما مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم فهي كما يلي:

**الكفاءات القاعدية (compétence de base):[2]**

أنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة. فهي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقة ما سيفعله التعلم, او ما سيكون قادرا على أدائه او القيام به في ظروف معينة, وكلما تحكم فيها تسنى الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة, فهي الأساس الذي يبني عليه التعلم، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه المهارة بمؤشراتها المحددة فانه يواجه الصعوبات في بناء الكفاءة اللاحقة مثلا: كفاءة تنشيط ندوة تربوية حول موضوع التقويم البيداغوجي مع فوج من المعلمين المبتدئين (هي كفاءة قاعدية بالنسبة لمن سيكون أشخاصا في مجال التنشيط التربوي (المفتش مثلا). إذا يقع التركيز في الكفاءة القاعدية على ما هو ضروري للمكتسبات اللاحقة.

**الكفاءة المرحلية (compétence d'étape)[3]**

تتحدد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسطية للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها وبالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة، إن ممارسة مجموعة من

[1] محمد الغريب الكريم، البحث العلمي، تصميم ومنهج وإجراءات، ب ط، 1982 ص133
[2] زيتوني عبد القادر، نفس المرجع، ص70
[3] محمد الصالح الحثروبي، نفس المرجع، ض57

الكفاءات المرحلية سوف تقود إلى تحقيق الكفاءة الختامية. هذه الكفاءة تكون مرتبطة بمادة دراسية معينة او مجال نوعي، وتكون سبيلا الى تحقيق الكفاءات اللاحقة مثل القدرة على استنباط الحكمة من احدى قصص كليلة ودمنة مثلا: في العلوم الإسلامية ان يكون التلميذ قادرا على الاقتداء بمنهج الرسول صلى الله عليه وسلم.انها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية والنهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد. وهي تتعلق بشهر او فصل او مجال معين.

**الكفاءة الختامية (compétence finale):**

هناك من يعبر عنها بالهدف الختامي الإدماجي يشير لفظ الختامي هنا إلى تحديد حوصلة لسنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقيق الكفاءات المرحلية الموافقة لها. ففي نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية كما انها تعتبر هيكل البرنامج والتقييم يتم على اساسها

مثلا في منهجية البحث في نهاية الوحدة يكون المتكون قادرا على انجاز بحث حول ظاهرة اجتماعية معينة (تعاطي المخدرات في أوساط الشباب مثلا).

**المقاربة بالكفاءات[1]:**

ان مصطلح المقاربة بالكفاءات وما ينضوي تحته من محمولات دلالية تستلزم توظيف المتعلم للمهارات المنهجية والتواصلية والذهنية واللغوية واستحضاره للمعارف السابقة وربطها بالمكتسبات الجديدة.

وقد بدأت آلية المقاربة بالكفاءات في الظهور "كممارسة بيداغوجية لأول مرة في كندا...وانتقلت التجربة إلى فرنسا في التسعينيات، لحل مشكلة الفشل الدراسي في الثانويات الفرنسية .

والذي يبدو من منطوق هذا النص أن التحديث modernisation في المنظومة التربوية بات ضروريا بما يتطلب تضمين المناهج الدراسية آليات جديدة ترتكن إلى التحكم الجيد في المعارف العلمية والقدرة على توظيفها في مجالات متعددة ووضعيات

[1] فريد حاجي، التدريس وتقويم الكفاءات، الجزائر، ديسمبر2005 ،ص93

متباينة. وهذا على النحو الذي يقر به فيليب برينود Philippe Perrenoud، في أثناء حديثه عن بيداغوجيا الكفاءات والوضعيات، وتشديده على إظهار المتعلم لمهاراته المضمرة وغير المضمرة لاتخاذ القرارات وإيجاد الحلول للوضعيات الصعبة.

يوحى لنا ضمنيا الانتقال من نظام المقاربة بالأهداف إلى نظام المقاربة بالكفاءات، الذي يشكل تصورا جديدا للمنظومة التربوية، وظهور نظريات التربية الحديثة القائمة على تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ، ويقصد بها المجال الملائم الذي تمارس من خلاله الأنشطة والمهارات التعلمية المتصلة بكفاءة المتعلم، بعيدا عن التقليد وتكريس المحاكاة، وكما يذكر (فيليب ميريو) Philippe Meirieu في دراسة له حول المقاربة بالكفاءات " هي كيفية التأقلم مع وضعيات معقدة "[1].

من هنا تتآتى أهمية القدرة على الإبداع والتفكير الناقد والتي يمكن تجسيدها من خلال النشاطات التي توجه للتلميذ، وتتيح له مجالا للتعبير عن إبداء الرأي، وإدراك معارف اجتماعية وقيمية مثل المواطنة والتسامح، فضلا عن ترجمة مقدراته المضمرة إلى أداءات فعلية.

المقاربة بالكفاءات (l'approche par compétence) هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات، يتم اكتسابها بالاعتماد على محتويات منطلقها الأنشطة كدعامة ثقافية ومكتسبات المراحل السابقة، وبمنهج يركز على التلميذ للاستعداد لمواجهة تعليمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة، أين يكون النشاط البدني و الرياضي دعامة لها ، كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية وأخرى عملية تساعده على التعرف أكثر على كيفيان حل المشاكل ،فمسعى هذه المقاربة هو توحيد رؤية التعليم على التعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات ،وتستلزم تحديد الموارد المعرفية و المهارية و السلوكية لتحقيق ..... المنتظر (الكفاءة) في نهاية مرحلة تعلم ما[2].

[1] المقاربة بالكفاءات la proche par compétence ، بكي بلمرسلي، أستاذ التعليم المتوسط، دون بيانات نشر، ص10

[2] سهيلة القبلاوي احمد هلالي المنهاج التعليمي والتوجه الأيديولوجي النظرية والتطبيق ط6 دار النشر والتوزيع 2006 ص30

**لماذا المقاربة بالكفاءات؟**[1]

-جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس للتنكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة

-يفشل كثير من التلاميذ، بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف، لأنهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها، ومقطوعة عن كل ممارسة.

-من أجل ترسيخ المعارف في الثقافة والنشاط.

-لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها الاجتماعية. إذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية[2].

*إن المقاربة بالكفاءات تمثل ثورة تعليمية للمعلمين والأساتذة، وهي تتطلب بالفعل:[3]

- وضع وتوضيح عقد تعليمي جديد.
- تَبني تخطيط مرن وذو دلالة.
- العمل باستمرار عن طريق المشكلات.
- اعتبار الموارد كمعارف ينبغي تسخيرها.
- ابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة.
- مناقشة وقيادة مشاريع مع التلاميذ.
- ممارسة تقويم تكويني في وضعيات العمل.

**دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:**

إن الإنسان يولد مزودا بقدرات واستعدادات، وعلى المدرسة أن تعمل على تسميتها وتطويرها لتصل بها إلى غاياتها والقدرة التي لا تطبق يمكن أن تضمحل مع الزمن، لذا توجب على المدرسة أن ترقى بالقدرات النظرية غالى مراقي الكفاءة والأداء الماهر والدقيق، فبدلا من تقديم المعرفة عليها بتقديم آليات اكتساب المعرفة وبدلا من تراكم

[1] محمد صاح الحثروبي، نفس المرجع، ص59
[2] فريد حاجي، بيداغوجية التدريس بالكفاءات، الجزائر2005، ص85
[3] أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية , 2003ص42

المعرفة مع الزمن يفضل بناؤها والتحكم في كفاءات تصلح لمرحلة ما بعد المدرسة لمواجهة مشكلات الحياة.

وتتلخص دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات فيما يلي: [1]

- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد العلمية.

- ضرورة تقديم تعليمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ ويؤدي به إلى التساؤل لماذا يتعلم تقنية معينة وبطريقة محددة.

- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من اجل تعليم ناجح وتكافؤ الفرص للجميع.

- ضرورة الاستجابة لمطلب منح يتمثل في النوعية وحسن الأداء من خلال اختيار مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في محور الاهتمام.

- اعتماد بيداغوجيا يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم وما يسمح له بان التعلم كيف يفعل وكيف يكون؟

**الكفاءة كمبدأ منظم للمنهاج:**

الكفاءة هي حملة القدرات والمعارف الضرورية لمعالجة أية وضعية تعليمية واعتمادها كمبدأ منظم للمنهاج يعني أن الكفاءة هي التي تتحكم في تحديد المحتويات كمعارف أساسية ومبادئ منظمة للمادة (مفاهيم، قواعد ونظم) يتم اختيارها وفق منظور جديد هو المسعى لمعالجة الإشكالية أو حل المشكلات ويتطلب ذلك هيكلة خاصة للمادة التعليمية وتنظيم المنهاج تم تنفيذه وفق الخطوات التالية. [2]

تحديد الكفاءة الختامية التي تستجيب لفئة خاصة من الوضعيات المرتبطة بالمجال المعرفي المقصور، وقد تتحقق في فصل أو في سنة أو بعد مرحلة تعليمية وقد تستمر متواصلة عبر مراحل متتالية.[3]

- تحديد الكفاءة المرحلية المناسبة لكل وحدة تعليمية مع الحرص على البقاء داخل إطار الفئة الخاصة بوضعيات الكفاءة الختامية

---

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى متوسط، اللغة العربية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2014، ص07.

[2] طيب نايت سليمان زعتوت عبد الرحمان قوال فاطمة المقاربة بالكفاءات 2004 ص 28.

[3] فريد حاجي المقاربة بالكفاءات المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجيه ص11.

- تحديد الوحدات التي تتكون منها المجال المعرفي.
- اختيار المحتويات المعرفية التي تتطلبها الوحدة التعليمية المبنية على دروس تتضمن عناصر مفاهيمي للبناء، تتحقق خلالها كفاءات قاعدية عبر نشاطات أو مؤشرات الكفاءة.
- وضع جدول تخصيص لكل وحدة تعليمية لاستخراج مؤشرات الكفاءة.
- إعداد شبكات التقويم في شكل معايير ذات طابع معرفي وسلوكي.

**أهداف المقاربة بالكفاءات:** [1]

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية العلمية تعمل على تحقيق جمـلة من الأهداف نذكر منه.

-إفساح المجال إماما ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتنفتح وتعبر عن ذاتها.

- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تناسب وما تيسره له الفطرة.
- هيكلة وتنظيم التعلم بصفة أحسن.
- تسمح بإعطاء معنى للتعليمات، إذ الهدف من تنمية الكفاءات هو جعل هذه التعليمات في سياق ذي معنى بالنسبة للمتعلم وذي فائدة له أيضا.
- إدماج منطق تنمية السيرورات المعرفية (العقلية) ومنطق هيكلة المعارف.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- زيادة قدرته على إدارات تكاملا المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- تدفع المتعلم للاستقلال الذاتي والتكوين الشامل المنسجم والتكيف والاندماج الاجتماعي.
- تجعل التعليمات أكثر فاعلية، بحيث تضمن تثبيت أفضل للمكتسبات، وتركز على ما هو جوهري، وتقيم روابط بين مختلف المفاهيم.

**مزايا المقاربة بالكفاءات**[2]

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، 2003، ص45.
[2] أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية , 2003، ص40.

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار:

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية "التعليمية-التعلمية". والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات". ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

- تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل:

يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم. ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

- تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية)، العاطفية (الانفعالية) و"النفسية-الحركية"، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.[1]

- عدم إهمال المحتويات (المضامين):

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الإعتبار[2].

**أسس المقاربة بالكفاءات[3]**

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

يقع المدخل الى التعليم في طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية الى منطق التعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي.

[1] أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية نفس المرجع، ص42
[2] دليل أستاذ اللغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011، ص15
[3] طيب نايت سليمان زعتوت عبد الرحمان قوال فاطمة المقاربة بالكفاءات 2004 ص 28

تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تتضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية، وهي بذلك تتدرج ضمن وسائل محددة تعالج في إطار شامل تتكفل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها.

تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي المهتم أساسا بنواتج التعلم، لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة والمنسجمة فيما بينها:

-يمكن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس من الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة، وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة بمواضيع دراسة التلميذ وحاجاته الضرورية.

-يؤدي بناء المناهج بهذه الكيفية الى إعطاء مرونة أكثر، وقابلية أكبر في الانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ماله علاقة بنمو شخصية المتعلم.

تستجيب المقاربة بالكفاءات للتغييرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي، كما تتوخى الوصول الى مواطن ماهر يترك التعلم فيه إثر إيجابيا يمكنه من مجابهة ومعالجة مشكلات حياته.

-كما تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

**مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

**مبدأ التطبيق:** يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه.

**مبدأ التكرار:** أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات[1].

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جوان2012، ص20

**مبدأ الادماج:** يسمح الادماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى. كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

**مبدأ الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.[1]

**أهمية المقاربة بالكفاءات:**

ان المقاربة بالكفاءات تعطي أكثر معنى وحيوية للتعلم وذلك بوصف التعلم عنصرا مهما في العملية التعليمية-التعلمية، كما انها تعمل على استمرارية المعارف وبنائها وكيفية توظيفها واستثمارها، وتنظيمها إضافة الى انها توجه المتعلم وتدفعه نحو الاستقلال الذاتي والتكوين الشامل من خلال اهتماماتها بمختلف الجوانب الشخصية سواء اكانت معرفية او وجدانية او نفسية حركية كما انها تسمح بإعطاء معنى وفائدة بالنسبة للمتعلم[2].

وتكمن أهميتها أيضا في حرصها على تزويد المتعلم بمقومات لغوية وفكرية تمكنه من مواصلة مساره الدراسي او الانتقال الى نشاط مهني.

كما ان بناء المتعلم لمعارف بنفسه من شانه ان يرسخ تلك المعلومات لمدى بعيد لأنه توصل اليها بعد جهد واتقان وهي بذلك تهيكل التعلم وفق أسس سليمة.

**المبحث الثاني: استراتيجيات التعليم بمقاربة الكفاءات**

ما من سلوك انساني الا له وجهان مختلفان ظهورا متكاملان طبيعية هما النظرية والتطبيق، فالأولى بمثابة الباطن العميق والثانية البادي المحس.

تقوم مهنة التعليم على الكفايات من نوعين تعليمية وغير تعليمية، او ما يقال لها مساندة وهذه الكفايات الاخيرة ان لم تكن عماد التدريس فلا يقوم بدونها فاذا كان التدريس نظاما فمحال تصور هذا النظام من دون بيئة يجري فيها ماديا نفسيا وانسانيا وبغير هذه البيئة في ابعادها الثلاثة لا يكون التعليم[3].

[1] عبد الرحمان التومي، المقاربة بالكفايات بناء المناهج وتخطيط التعليمات، بدون طبعة، دار القصبة، الجزائر, 2002ص58

[2] فريد حاجي المقاربة بالكفاءات المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجيه ص11

[3] مهدي محمود سالم، التربية الميدانية واساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ط2، الرياض، ص103

لقد عرفت المقاربة بالكفاءات كمدخل للمناهج والبرامج تطورا من حيث المفهوم وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور تم تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغتها صياغة وظيفية تساعد على بناء أسس نظرية لهذ المقاربة.

إن العملية -التعلمية عملية معقدة، ولكي نصل إلى تحقيق النتيجة المرغوب فيها لابد من إتباع إستراتيجية تعلمية، وهذه الأخيرة لاتستطيع إحداث تغيير إلا إذا كانت مناسبة وناجعة.

والإستراتيجية هي خطة عامة تغطي أهدافها حقبة زمنية غير محددة بالضرورة، ووظيفة الإستراتيجية في التربية هي رسم السياسات العامة للمهام، ولا تأخذ في حسبانها العوامل أو المتغيرات التي تتضمنها المواقف خلال التخطيط أو التنفيذ، وتستخدم في التعليم كخطة إجرائية تتميز بتكامل مكوناتها من المبادئ والأنشطة والعوامل التربوية[1]، تهدف إلى تحقيق نوع معين من التعلم لدى فئة محدودة من المتعلمين كما هي خطة منضمة في منهجية تتضمن مسارا منالعمليات التي يمكن أن تقود إلى تحقيق أهداف معينة.[2]

أن التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات يتوجه إلى جعل المتعلم بانيا لمعارفه فإن هذا البناء لا يتم إلا بتنشيط الأستاذ لدرسه بوساطة الأسئلة التي تعد عماد الفعل التربوي الناجع والفعّال لأن هذه الأسئلة هي التي تمكن المتعلم من الاكتشاف والاستيعاب وترسيخ أحكام الدرس في الذهن. وقديما قيل "إننا قد ننسى ما تعلمناه، ولكننا لا ننسى أبدا ما اكتشفناه".[3]

## 1.طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات[4]:

تفرض المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرائق التدريس الفاعلة والنشيطة التي تتبنى مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، وتؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة لها، والتعلم عن طريق الممارسة، وترتكز الطرائق النشيطة على خبرة التلاميذ ومساهمتهم في دراسة للوضعيات المناسبة، وتجعل من المعلم والمتعلم شريكين في العملية التعليمية

[1] احمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي ط1، القاهرة، مصر، ص68

[2] جابر عبد الحميد جابر، استراتيجية التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط1 القاهرة، ص125

[3] محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ط1 ص89

[4] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق التدريس اللغة العربية،ص145

التعلمية، بحيث يكون المعلم منشطا ومحفزا ومقوما، أما المتعلم فيكون حيويا نشيطا، يقوم بدوره ضمن المجموعة تحت إشراف معلمه يعمل، يسأل، ينجح ويخفق...الخ.[1]

ومن الطرائق البيداغوجية الفاعلة التي ينصح المعلم باعتمادها أثناء التدريس وفق المقاربة الجديدة -الكفاءات-طريقة حل المشكلات وبيداغوجية المشروع.

### 1.1.بيداغوجية حل المشكلات:

يعتبر أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس الفاعلة في تنمية التفكير عند التلاميذ ثم إن عملية حل المشكلات، من العمليات الأكثر فعالية في إحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى التلميذ، وتنمية قدراته العقلية، وصاحب هذه الطريقة هو المربي الأمريكي "جون ديوي" الذي يعرف المشكلة على أنها حالة وشك وتردد، تقتضي بحثا أو عملا يبذل في سبيل استكشاف الحقائق التي تساعده على الوصول إلى الحل[2]

إن هذا التعريف يؤدي بنا إلى التساؤل: متى نفكر؟ ولماذا نفكر؟ والجواب: نفكر عندما تعترضنا مشكلات، ونفكر لكي نصل إلى حل هذه المشكلات.

**خصائص طريقة حل المشكلات:[3]**

تتميز هذه الطريقة بعدة خصائص هي:

-إثارة الدافعية للتعلم.

فالمشكلة المطروحة تعد حافزا للبحث والتجريب، سواء بدافع التحدي، أو بدافع حب الاستطلاع وللكشف عن المجهول.

-تعلم المفاهيم: يتعرض المتعلم أثناء المعالجة والبحث عن الحل إلى كثير من المفاهيم، تمكنه من اكتساب المعرفة والمهارات المرغوب فيها.[4]

-التعلم من خلال العمل: يعتبر المسعى من خلال المعالجة المنهجية لحل المشكل تعلما سواء كان ما افترضه المتعلم صحيحا أو خاطئا.

- الاستمتاع بالعمل: يتم الإقبال على المشكلة برغبة التعرف على الأشياء، وتعلم المهارات اللازمة، مما يؤدي إلى الاستمتاع بالعمل.[1]

---

[1] المقاربة بالكفاءات بكي المرسلي أستاذ التعليم المتوسط دون بيانات النشر ص10

[2] محمد الصالح الحثروبي المدخل الى التدريس بالكفاءات دار الهدى عين مليلة 2006 ص44

[3] فريد حاجي المقاربة بالكفاءات المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجيه ص12.

[4] استراتيجيات التدريس والتعلم جابر عبد الحميد جابر دار الفكر العربي ط1 القاهرة 1999 ص135

-توظيف الخبرات السابقة:

يؤدي استخدام الخبرات إلى الترابط بين المعلومات السابقة واللاحقة، ويجعلها ذات معنى ودلالة عند المتعلم.

**خطوات طريقة حل المشكلات:**

ومن أجل نجاعة هذه الطريقة ينبغي إتباع الخطوات الآتية:

-الشعور بالمشكلة.

-تحديد المشكلة وصياغتها في شكل إجرائي قابل للحل في صيغة سؤال.

-دراسة المشكلة واقتراح الفرضيات المناسبة لحلها.

-اختبار الفرضيات المناسبة.

-التأكد من صحة الفرضيات المقترحة لحل المشكلة.

-الوصول إلى حل المشكلة[2].

**شروط المشكلة:**

يجدر أثناء اختيار المشكلة مراعاة الشروط التالية:

-يجب أن تتناسب المشكلة مع مستوى التلاميذ ومع مرحلة نموهم.

-يجب أن تكون المشكلة مستمدة من بيئة التلاميذ.

-يجب أن تعبر المشكلة عن حاجات واقعية يشعر بها المتعلم.

-يجب أن يكون التوجيه والتقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم عن طريق حل المشكلات.

-يجب أن تؤدي دراسة المشكلة إلى مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسات جديدة[3].

## 2.1.-بيداغوجيا المشروع:

تعد بيداغوجيا المشروع من أهم الطرائق الحديثة في التدريس وتهدف إلى تكوين شخصية المتعلم وتعويده الاعتماد على النفس، في علاج المشكلات ودراستها، والتفكير في حلها.

---

[1] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط الجزائر ديسمبر 2003 ص184

[2] منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي جوان2011.

[3] الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، 2003، ص45.

"وترجع فكرة المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر والتاسع عشر، "كروسو"، و "فروبل"، وغيرهم حين نادوا بحرية الطفل وجعله المحور الرئيسي في العملية التربوية "[1].

-التعريف بطريقة المشروع:

كان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال التجريبية في أمريكا، ومن هناك انتقل المشروع إلى الميدان التربوي، وذلك بفضل الأمريكي "كباتريك" الذي جعل طريقة المشروع كطريقة للتدريس "وعلى هذا الأساس يرى كباتريك عن حاجة حقيقية يعبر عنها التلاميذ، فالمشروع في نظره تجربة علمية لها غايات، ونشاط يرمي إلى الإنتاج، يمتزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي، في وسط اجتماعي يتضمن على علاقات اجتماعية يحقق نمو التلميذ وتكييفه مع المجتمع"[2].

أنواع المشاريع:

ويمكن تقسيم المشاريع إلى قسمين مشاريع فردية، مشاريع جماعية.

-فالمشاريع الفردية هي التي يقوم فيها كل تلميذ بتنفيذ مشروع لوحده كأن يطلب المعلم من كل تلميذ إنجاز مجسم لمناسك الحج والعمرة أو إنجاز دارة كهربائية، أو إنجاز مكعبات في حصة التربية التشكيلية لاستغلالها في حصة الرياضيات[3].

-أما المشاريع الجماعية فهي الأعمال التي تستند إلى مجموعة من تلاميذ الفصل الواحد، ويتم فيها تفويج التلاميذ، بحيث يختار كل فوج المشروع الذي يرغب إنجازه تحت إشراف المعلم[4].

- خطوات المشروع. يمر كل مشروع بعدة خطوات هي:

- اختيار المشروع، يقترح المعلم على التلاميذ مجموعة من المشاريع ويناقشها معهم، أو يختار التلاميذ المشاريع حسب رغباتهم ومولاتهم، ثم يقوم المعلم بتفويجهم.

---

[1] نصر الدين زيدي، سيكولوجية مدرس، دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص34-35.

[2] وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية من التعليم المتوسط، الوطنية للمناهج ص94.

[3] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية 2005 ص98

[4] مصطفى بن بليس المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات المعرفية سلسلة من قضايا التربية، الوثائق التربوية 2004 ص01

- وضع خطة للمشروع، يقوم التلاميذ بوضع خطة لمشروعهم بمساعدة المعلم، ويتبعونها عند تنفيذ المشروع.

- تنفيذ الخطة (تنفيذ المشروع)، وهي المرحلة التي يمارس فيها التلاميذ الخطة التي وضعوها للمشروع، ممارسة عملية للوصول إلى الإنجاز النهائي، وفي هذه المرحلة يتدخل المعلم من حين لآخر لتوجيه أعمال التلاميذ.

- الحكم على المشروع (تقويم المشروع)، في النهاية وبعد تنفيذ خطة المشروع تأتي مرحلة تقويم المشروع لمعرفة مدى تحقيق النتائج المنتظرة من المشروع.

**-أهمية المشروع في الممارسة البيداغوجية:**[1]

يمكن إجمال أهمية المشروعات البيداغوجية فيما يأتي:

- جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ووضعهم في سيرورة تكوين مستمر.

- مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل، واستعمال الفوج كأداة لبناء المعرفة وتطويرها.

-إعطاء معنى (دلالة) لما يقترح على التلاميذ من أنشطة، أي أنهم سيدركون لماذا يتعلمون ما يتعلمون. و"تنمية القدرات العلائقية للتلاميذ، لأن إنجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها، والتعاون والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة وتطوير التفكير النقدي ".

**3.1.استراتيجية التعلم**[2].

يقصد بإستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية وعملية التفكير التي يستخدمها التلاميذ لممارسة تعلمهم، يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات معينة. وتعتمد بدولاها على مايلي:

أ.إستراتيجية إعادة السرد والتسميع: وتعرف عموما بتكرار المعلومات التي نريد تذكرها وهذا ما يسمى السرد والتسميع، إلا أن الإحاطة بمواد أكثر تعقيدا يتطلب استراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب فتعدد تكرار المعلومات فوضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية وكتابة ملاحظات على الهامش إستراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد يمكن تعليمهما للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا.

[1] محمد مزيان واخرون، قراءات في طرائق التدريس، مطابع عمار قرفي، ط1، باتنة الجزائر،1994، ص101

[2] فريد حاجي المرجع نفسه ص44

ب.إستراتيجية التفصيل والتوضيح: إنها تمثل الفئة الثانية من إستراتيجيات التعلم وهي عملية إضافة التفصيل لمعلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى وبالتالي تجعل التفكير أسهل وأكثر، وتساعد إستراتيجية التفصيل في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى بتكوين روابط وتداعيات بين المعلومات الجديدة وماهو معروف من قبل.

ج.استراتيجية التنظيم: تستهدف هذه الإستراتيجية مساعدة المتعلمين على زيادة معنى للمواد الجديدة وهي تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات الجديدة أو تجميعها أو تقسيمها إلى مجموعة أصغر.

التعليم بالكفاءات المنهج المعتمد حاليا من طرف وزارة التربية الوطنية وهو ما يسمى تربويا بيداغوجيا الادماج [1]

**دور ومكانة المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات**

تناول في هذا المبحث أطراف العملية التعليمية) المعلم والمتعلم) ونحاول ابراز دور ومكانة كل واحد منهما

ان العملية التعليمية التعلمية في حقيقة الامر عملية تكاملية تشترك في تكوينها عدة أطراف، حيث تتفاعل فيما بينها بغية الوصول الى تعليم إيجابي العملية التربوية عملية تكاملية تتفاعل فيها أطراف متعددة والمطلوب ان تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي كي تحقق اهداف التعليم فحصول أي خلل في هذه الأركان سيؤدي الى خلل على مستوى النتائج وهذه الاطراف:

- المنهج وما يتصل به من اهداف ومحتوى وطرائق تدريس[2]
- بيئة التعليم وما يتصل بها من تسهيلات ادارية، تعليمية، واجتماعية
- المعلم شريطة ان يتصف بالاستعداد الأكاديمي المهني التربوي ومستوى تأهيله يعتبر الممثل القدير الذي يعطي دوره بشكل جيد[3]

[1] ينظر مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ص5
[2] علم النفس التربوي د حسين أبو رياس ود زهرية عبد الحق دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان ط1 2007-1427 ص 85
[3] تربية وعلم النفس تكوين المعلمين استاذ مكون جيري وناس بوضبورة عبد الحميد طباعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد2007 ص86

- المتعلم ويكون متميز بالدافعية الاستعداد والنضج والرغبة الدافع في التعلم هو الأساس في نجاح العملية التعلمية [1]

**مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات:**

يعتبر المعلم أحد اهم اقطاب العملية التعليمية التعلمية حيث يلعب دور أساسي في بناء تعلمات المتعلم وفي تسيير أنشطة التعليم وتقييمها كما ان دوره لا يقتصر على حجرة الدرس ولا على فترة العمل بداخلها بل يتسع الى ما قبل الدخول اليها الى ما بعد الخروج منها بداية في التفكير في انجاز عمل ما الى التخطيط لتنفيذه

ان المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة الاستنتاجية في التدريس. فعليه أن يكون منظما للوضعيات، منشطا للتلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والبحث والتحليل والتركيب. وتسهر لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب، مجلات، جرائد، قواميس، موسوعات، أقراص مضغوطة، أنترنت الخ...). وبقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات وينجز مشاريع.

-يصبح مدربا، كما يحدث في ميدان رياضي أو في ورشة فنية. يدعم التعلم، ينظم وضعيات معقدة، يخترع مشاكل وتحديات، يقترح ألغازا ومشاريع.

- دوره شديد الأهمية، لكنه لا يحتكر الكلمة ولا يحتل صدارة المسرح.

- ينبغي أن تتطور كفاءته المهنية باعتماد التكوين الذاتي حول:

- بناء الهندسة التعليمية (تصور وخلق وضعيات الوساطة).

- الملاحظة التكوينية والتعديل الدقيق للأنشطة التعليمية.

- إشراك المعلم والأستاذ في استراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على المعارف إلى البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة المقاربة بالكفاءات، يعتبر أكثر من ضرورة[2].

**مكانة المتعلم في بيداغوجية الكفاءات:**

[1] علم النفس التربوي ا د عبد الرحمان عدس واخرون الشركة العبية المتحدة للتسويق التوريدات للتعاون مع جامعة القدس المفتوحة 2008-2009 ص12

[2] ينظر مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ص10

يعتبر القطب الثاني والاساسي في العملية التعلمية-التعليمية وهو المحور الأساسي فيها المتعلم هو الذي يبادر ويساهم في تحديد مسار التعلم، حيث يمارس ويقوم بمحاولات من اجل اقناع انداده، يقوم بتجنيد مكتسباته وقدراته واستعداداته، مع الدقة والتركيز وصولا الى حل المشكلة التي تعترضه، كما عليه الاستجابة لمطالب واوامر معلمه وحتى لأعضاء الاسرة التربوية ،يشترط فيه الرغبة والجنوح نحو التعلم، المتعلم الكفء هو الذي تكون رغبة وميل ودافع نحو التعلم، الذي يكون قادرًا على ادماج كل الموارد المختلفة وسعي الى تطبيق معارفه واستغلال تعليمه في حياته اليومية[1]

المتعلم مطالب باستمرار بالنشاط والديناميكية اثناء التعلم، اذ يقوم بالبحث في حل المشاركة ومناقشة استفسار عن فكرة او قاعدة او استنتاج استعصى عليه فهمه هناك ممارسة تعليمية يؤديها المدرس وممارسات تعليمية يؤديها المتعلم تتم في وقت واحد في إطار من التوافق والتكامل وكذلك يحدث في جو يسوده الحوار والنقاش والنقد والبناء والتفتح على الراي الآخر

**خاتمة الفصل الاول**

إن من شأن المقاربة بالكفاءات ، أن تسمح بتحسين الممارسة البيداغوجية الحالية ، بحيث نتجنب التفكير بدءا بمحتويات التعلم كما تعودنا ،بل يجب أن ينطلق التفكير حول ضبط المهام و الكفاءات التي يتوقع تنميتها لدى المتعلم ، فالمقاربة بالكفاءات تعد بديلا لمنهجية المضامين و المحتويات والأهداف أي عنصر مجدد في الميدان البيداغوجي فهي إذن مبدأ منضم لتعليم و التعلم لأنها تنظر إلى المعلم كنموذج يقوم بتنشيط و توجيه و تدريب التلميذ على التقييم و النقد، لما يقرأه أو ينقله أو يسجله أو يسمعه و يوجهه نحو ثقافة التفكير و الإبداع لا ثقافة الحشو و التخزين و الإيداع .

[1] نفس المرجع، ص12.

إن للغة العربية خصائص جعلتها تتضمن لنفسها البقاء والإستمرار على مر الأزمنة والعصور، ويعتبر القرآن الكريم خير حافظ لها فهي بذلك لغة الدين الإسلامي الحنيف، حيث أن الله عز وجل خصها بالذكر في كتابه العزيز ووصفها بالإبانة في أكثر من موضوع في القرآن الكريم قال "بلسان عربي مبين{195}"[1]

يقصد بالقواعد اللّغوية النحو والصرف، حيث يمثلان القاعدة الأساسية في اللغة العربية وواضعه كما هو شائع أبو الأسود الدئلي، إلى أن روايات أخرى ترى أن الخليل أحمد الفراهيدي هو واضع علم النحو هناك اختلاف كبير حول تأصيل هذا العلم والنحو، كما يقول أهل اللّغة هو قانون تأليف الكلام وبيان لما يجب أن تكون عليه الكلمة في الجملة والجملة مع الجملة حتى تنسق العبارة وتؤدي معناها كما يهتم بدراسة العلاقة بين الكلمات داخل الجملة.

ما يهمنا هو معرفة ماهية القواعد النحوية ومحاولة تسليط الأضواء على طرق تدريسها واهميتها.

**المبحث الأول**

[1] سورة الشعراء الآية 195

**تعريف النحو والصرف:**

**تعريف النحو:**

لغة النحو لغة هو من الفعل نَحَا، حيث جاء في لسان العرب لابن منضور في مادة "نَحَا" نَحَا الشيء نَحَاهُ ويَنحُوهُ إذا حرفه ومنه سمي النحو لأنه يحرف الكلام الى وجوه الاعراب[1] النحو مصدر نحا الشيء ينحوه وينحَاهُ أي قصد قصدًا، والنحو اعراب الكلام العربي او انتحاء سمة كلام العرب في تصرفه من اعراب وتثنية وجمع تكسير، والنحو هو القصد والطريق بمعنى الوصول بالكلمة الى قصد معين او طريق نتبعه معها من اجل فهم معناها.

يعرفه الدكتور صلاح الدين مجاور: "النّحو عملية تقنين القواعد والتعميمات التي تصف تركيب الجمل والكلمات وعملها في حالة الاستعمال كما تقنن القواعد والتعميمات التي تتعلق بضبط اواخر الكلمات وهو كذلك دراسة للعلاقات بين الجمل والعبارات وقائد الى الطرق التي يتم بها التعبير عن الأفكار"[2]، نستنتج ان النحو يرمي الى تقنين تعميمات وقواعد عامة مجملة كما انه الوسيلة المؤدية للتعبير عن الأفكار ويضيف قائلا: "النحو عبارة عن بلورة اللغة في قوانين عامة فهو يضيع المعايير النظرية العامة للغة".

والنحو في المفهوم الحديث هو قاعدة يعرف بها صيغ الكلمات واحوالها سواء اكانت مفردة او في جملة ولذلك يعرف بها أحوال الكلمات اعرابا وبناء[3].

**تعريف الصرف:**

لغة من الفعل" صَرَفَ" ورد في لسان العرب بمعاني مختلفة.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار النشر بيروت، لبنان، م4 ص .155.

[2] د: محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة (د ط.) 2000 ص.365.

[3] نبيل راغب، القواعد الذهبية لإتقان اللغة العربية في النحو والصرف والبلاغة، ص17.

صَرَفَ: الصَّرفُ هو رد الشيء عن وجهه وجاء في التنزيل (صرف الله قلوبهم)، بمعنى اضلهم مجازة عن فعلتهم والصرف الحيلة والتقلب وتصريف الآيات ببينها وقيل الصرف هو بيع الذهب بالفضة والصرف كذلك الوزن والعدل والكيل[1].

اصطلاحا هو علم تعرف به أحوال ابنية الكلام[2].

تعرف قواعد النحو والصرف على أنها: "قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي فصلت بتركيب بعضها من بعض من إعراب وبناء وما يتبعها ومراعات تلك الأحوال بحفظ اللسان عن الخطأ والنطق ويعصم القلم من الزلل في الكتابة والتحرير"[3].

القواعد وسيلة حفظ الكلام وصحة النطق والكتابة وهي ليست غاية مقصودة لذاتها بل هي وسيلة من الوسائل التي تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة بمعنى ان قواعد اللغة العربية وسيلة لتقويم ألسنة الطلبة وعصمتها من اللحن والخطأ. فهي تعينهم على دقة التعبير وسلامة الأداء ليستخدموا اللغة استخداما صحيحا[4].

من خلال هذا التعريف نستنتج ان قواعد اللغة العربية وسيلة لا غاية في حد ذاتها فهي تقوم وتصون لسان المتعلم من الخطأ قراءة وكتابة، كما تعينه على الاتصال اللغوي السليم.

الهدف الأسمى الذي من اجله وضعت قواعد اللغة هو معرفة اسرار التركيب القرآني وفهم معناها فهما صحيحا كما جاء في مناهج السنة أولى ثانوي "تدرس على أساس انها وسيلة وليست غاية ولذلك ينبغي ان لا ندرس منها الا القدر الذي يعين على تحقيق هذا الغرض أي النظر الى النشاط من منظور علمي تماشيا مع مبادئ المقاربة بالكفاءات"[5]، لذا يجدر على مدرسيها العمل بشتى الانواع والوسائل لتسهيل مادته ومحاولة استلهامهم وجلبهم وتيسير هذه القواعد مع "التركيز على النماذج المتصلة بحياتهم واهتماماتهم وميولهم، كما

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، ص228 .229

[2] طه علي حسين الدليمي اللغة العربية، مناهجها وطرق تدريسها، ص179.

[3] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية اسكندرية2005، ص201.

[4] طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، نفس المرجع ص150.

[5] وزارة التربية الوطنية منهاج السنة أولى من التعليم الثانوي، ص26.

يعمل جاهدا على عرض المادة النحوية والصرفية بصورة مبسطة وميسرة مع ترك الوجوه الاعرابية المتداخلة"[1] .

**طرق تدريس القواعد:**

تنوعت الطرائق المستخدمة في تدريس القواعد النحوية من اجل تيسير النحو على التلاميذ مساعدتهم وعلى فهمه وترسيخه في ليستطيعوا بعد ذلك استعمالا صحيحا في حياتهم اليومية الا ان أفضل أسلوب في تدريس القواعد النحوية هو الاسلوب الطبيعي الذي يعتمد على ممارسة اللغة العربية استماعا وكلاما وقراءة وكتابة ويمكن تعداد اهم الطرائق كما يلي:

**الطريقة القياسية:**

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق المستخدمة او المتبعة في تدريس النحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على كلي الى الحكم على جزئي او جزئيات داخلة تحت هذا الكلي والقياس أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة الى الحقائق الجزئية[2].

حيث يبدا فيها بتقديم القاعدة النحوية وشرحها ويلي ذلك عرض الأمثلة والشواهد المدعمة للقاعدة فترسخ بذلك في ذهن المتعلمين بعد تطبيقها في حالات مماثلة، والاساس في هذه الطريقة مبدا القياس الذي يقوم على أساس الانتقال من الاحكام العامة الى الاحكام الجزئية ومن المقدمات الى النتائج وبذلك فهي احدى طرق التفكير التي تستخدمها العقل في الانتقال من المعلوم الى المجهول[3].

كما انها تتيح للمعلم في المنهج المقرر بسهولة ويسر وتساعد التلاميذ على سرعة حفظ القواعد وتنمية عادات التفكير الجيدة، فالتفكير يحتاج الى المادة والحقائق التي يجب ان يعرفها الطالب بدقة إذا أراد ان يطبقها في حل المشكلات وتفسير الفرضيات وان سبيلها

---

[1] راتب قاسم عاشور، ط2005 ص.111

[2] طه علي الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ،2005 ص .218

[3] علي احمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 338.

الوحيد هو الحفظ[1].لان حفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها فتصلح بعد ذلك التدريس.

إلاّ أنها تحمل نقائص منها إهمالها لجوانب التفكير الأخرى كالفهم والتحليل والتركيب والتقييم واعتمادها على الحفظ فقط، وبذلك فهي تضعف القدرة على الابداع والابتكار كما ان طريقة عرضها تسير عكس قوانين الادراك[2]، لأنها تبدأ من الاحكام العامة والتي صعبة الفهم غالبا لتنتهي بالجزئيات.

**الطريقة الاستقرائية**

بدأت هذه الطريقة على يد الفيلسوف الألماني فريديريك هربارت في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وتقوم على أساس نظرية علم النفس الترابطي. هذه الطريقة هي نظرية الكتل المتآلفة وتفسيرها التطبيقي يقدم على ان الطفل يأتي الى خبراته السابقة تساعده على فهم المشكلات والحقائق الجديدة[3].

والاستقراء هو طريق الوصول الى الاحكام العامة من خلال الملاحظة والمشاهدة[4].

وتقوم على أساس البدء بالأمثلة من خلال شرحها ومناقشتها ثم استنباط القاعدة معتمدة في ذلك على خطوات خمس هي المقدمة والعرض والربط واستنباط القاعدة والتطبيق. اما المقدمة فيلجا فيها المعلم الى اثارة دافعية التلاميذ وتهيئتهم للدرس، كأن يطرح مجموعة أسئلة تمهد للدرس الجديد ثم ينتقل الى العرض وهو جوهر الدرس يقدم فيه المعلم الأمثلة والشواهد على السبورة، وبعد ذلك تتم مناقشتها بعد القراءة الصامتة لها ثم القراءة الجهرية واثناء المناقشة يقوم المعلم بالربط بين تعلمه التلاميذ من قبل والدرس الحالي ليصل بهم الى استخلاص القاعدة النحوية بأنفسهم من تلك الشواهد والامثلة وتأتي الخطوة الأخيرة

---

[1] طه علي الدليمي، المرجع السابق، ص 219.
[2] علي احمد مدكور، المرجع السابق، ص 338.
[3] طه علي حسين الدليمي، ص.219
[4] المرجع نفسه، ص 210

وهي التطبيق التي ترسخ القاعدة في اذهان التلاميذ وعلى المعلم ان يراعي عند التطبيق التدرج من السهل الى الصعب وان تكون الأمثلة المختارة فصيحة العبارة وسهلة التركيب[1].

ويرى أنصار هذه الطريقة انها خير معين على تحقيق اهداف القواعد النحوية إذا انها توصل الى احكام القاعدة بالتدرج عن طريق الاستقراء الامر الذي يجعل القاعدة ترسخ في اذهان التلاميذ لمدة طويلة من الزمن خاصة وإنها بنيت انطلاقا من استشارة دافعيتهم كما انهم توصلوا اليها بأنفسهم.

وفي المقابل هناك من يرى انها تعمل على تشتيت ذهن المتعلم ان الأمثلة المقدمة فيها لا يربط بينها أي ربط كما انها بطيئة تستغرق وقتا من الزمن حتى يصل المتعلم الى احكام القاعدة.

**طريقة النص**

لقد نشأت هذه الطريقة نتيجة لتعديل الطريقة الاستقرائية وهي تقوم على تدريس القواعد النحوية من خلال عرض نص متكامل المعاني[2].

النص المتكامل بمعنى متكامل في أفكار واحداثه وسياقه وشكله الكلي أي من خلال الأساليب المتصلة الأمثلة المنقطعة المتكلفة التي لا تجمع لأداء معنى يشعر التلاميذ انهم بحاجة اليه.

هذه الطريقة لا بينها وبين الاستقرائية من حيث الأهداف العامة ولكن الفرق في النص الذي تعتمد عليه فهو نص متكامل يعبر عن فكرة تكامله في حين تعتمد الطريقة الاستقرائية على مجموعة من الامثلة او الجمل التي لا رابط بينها[3].

---

[1] راتب قاسم عاشور، ص 115
[2] راتب قاسم ، محمد الحوامدة ،المرجع السابق، ص .224
[3] زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، ص 237.

وتعتمد هذه الطريقة على خطوات أولها التمهيد حيث يمهد المعلم للدرس الجديد بالتطرق الى الدرس السابق وهي خطوة ثابتة في كل درس قواعد مهما كانت الطريقة المتبعة، ثم يكتب النص من قبله ويقرأه قراءة نموذجية ثم يقرأه التلاميذ قراءة جيدة، كما تتم بعد ذلك الإشارة الى العبارات والجمل المقصورة وتحدد الكلمات المراد دراستها فاذا كانت تتعلق بالحال مثلا يستخرج التلاميذ عن طريق الأسئلة الموجهة إليهم كلمة الحال او الجملة الحالية. وكذلك ينطبق الامر على موضوعات التمييز واسم الالة والعدد وغيرها من موضوعات النحو.[1] بعد ذلك يحلل النص الى ما يتضمنه من قيم وتوجيهات تربوية فضلا عن تضمنه الجانب اللغوي وبعملية التحليل هذه يتطرق المعلم الى القواعد النحوية المتضمنة في النص. وبهذا يصبح الطلبة مهيئين لاستنتاج القاعدة الخاصة بالتدريس وبعد توصل معظم الطلبة الى القاعدة الصحيحة يقوم المعلم بتهذيبها وصياغتها صياغة صحيحة، ثم تدوينها وتأتي الخطوة الأخيرة وهي التطبيق للتأكد من استيعاب التلاميذ للقاعدة وتتمثل تلك التطبيقات اما في الإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم للطلبة او تكليفهم بتأليف جمل معينة حول القاعدة.

يرى أنصار هذه الطريقة انها المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية من تدريس القواعد النحوية عن طريق ادراج القواعد في سياقها الطبيعي واعتبار اللغة وحدة مترابطة في فروعها ومستوياتها، وهي بذلك تحقق مبدا التعليم التكويني وليس التلقيني كما انها تمزج بين العواطف والعقل لأنها تجعل تذوق النصوص مجالا لفهم القواعد الى جانب ذلك تدرب الطلبة على القراءة السليمة وفهم المعنى وتوسيع دائرة معارفهم وتدريبهم على الاستنباط

وفي المقابل هناك من يرى انها تجعل الطلبة ينشغلون بموضوعات جانبية ويهملون القواعد النحوية بالإضافة الى صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم الغرض الذي وضع من اجله، لان الذي كتب النص لم يهدف الى مراعاة غاية لغوية او معالجة

[1] طه علي الدليمي، المرجع السابق، ص 224.

موضوع معين فالنص يتصف عادة بالتكيف والاصطناع فالهدف هو تضمين هذا النص مسائل نحوية.

**اهداف تدريس القواعد**

ان تعليم القواعد عملية مخططة ومقصودة تسعى الى احداث تغييرات إيجابية مرغوب فيها لغة ومنطق المتعلمين ولكي تكون عملية تعليم القواعد منظمة وناجحة لابد ان تكون موجهة نحو تحقيق اهداف منشودة ويمكن حصر هذه الأهداف ضمن نوعين اهداف عامة واهداف خاصة.

**الأهداف العامة:**

تعد القواعد النحوية وسيلة لضبط الكلام والمنطق، وهي مؤشر علمي لتقويم الالسنة وايصال الخطابات بأيسر السبل ولقد أخطأ البعض عن قصد حتى غالوا بالقواعد واهتموا بجمع الواضح منها والغريب، فأصبحت من بعدهم حملا ثقيلا على متعلميها طنا منهم ان في ذلك ترسيخ لقوانين اللغة في اذهان المتعلمين ويظهر اللحن الذي وقعوا فيه في قول العلامة ابن خلدون ان النحو من علوم الوسائل وليس من علوم القاصد والغايات .[1]واهمية القواعد لا تخفى على احد والدلالة اللغوية للفظة ذاتها تبين لنا انها الركيزة واللبنة التي نبني عليها شيء من الأشياء فالبناء الشامخ لا يثبت مكانه ان لم تدعمه بالأركان الوطيدة وان من يريد الولوج الى العلوم الانسانية والمعارف، ان يتقن قوانين النطق والكتابة لأنها المفتاحان اللذان يمكنان الدارس من الاحتكاك بمختلف أوجه النشاط الفكري والحضاري، ومن هنا تتسلل الى اذهاننا فكرة ان الجاهل لقواعد اللغة أي لغة من اللغات لا يستطيع فهم الخطابات ومقتضياتها ولا يتمكن من النفاذ الى صميم الحياة

[1] ابن خلدون المقدمة المجلة 02 ص 731، نقلا عن رسالة ماجيستير على كشرود للغة العربية في كتاب السنة السابعة من التعليم الأساسي، ص25 السنة 2000- 2001.

العلمية، ولعلك أيها القارئ تتساءل الان وتقول لماذا لم يكن الانسان الاول في حاجة الى قوانين تساعد على التوصل علما بانه استطاع استيعاب ثقافة قومه.

ان سبب ذلك يرجع الى ان هذا الانسان كان محاط بظروف حسنة تسهل عليه تلقي اللغة وتوافرت في بيئته نماذج تستحق التقليد والمحاكاة اما عصرنا الحديث فيفتقد لمثل تلك النماذج ويفتقر الى تلك البيئة التي كانت اللغة تستعمل فيها بشكل متقن فلا هي الظروف في المجالات حياتنا اليومية ولا هي في المؤسسة التعليمية ولا هي في لغة تخاطبنا اليومية. فاغلب الظن انها محصورة بين اسوار الحجرة الأربعة وما تحاول المدرسة بناءه اليوم يعمل الشارع على تهديمه غدا.

**الأهداف الخاصة:**

وهي المساعي القريبة التي من اجلها يحضر المعلم درسه وتختلف باختلاف طبيعة الموضوع الذي ينوي عرضه للمتعلم فلا بد لمعلم النحو التركيز على مبادئ أساسية أهمها.

- الابتعاد في عملية تعليم النحو عن تقديم العناصر اللغوية، مثلا الفعل / الفاعل/ المبتدأ فاستعمال الوحدات اللغوية منعزلة لا تؤدي الى وظيفتي التبليغ والتعبير ولكن تؤديهما عندما تستعمل في نظام متآلف وفق قواعد وقوانين تحكم انسجتها لذلك ينبغي تعليم الوحدات. على أساس انتمائها الى بنى متداخل بعضها ببعض فالمنطلق الأساسي في تعليم النحو هو تعليم الوحدات ضمن كل متكامل وعلى المدارس مراعاة قدرات استيعاب المتعلم
- ان الغرض من تدريس النحو هو تحصيل ملكة لسانية صحيحة ولتحقيق هذا الهدف فلا داعي للمبالغة في مسائل الحذف والتقديم والتأخير والتقدير والتأويل وفي

الاستخدام العوامل والعلل لان هذه القضايا انما أخرجت دراسة النحو المختلفة قولا وقراءة وكتابة[1].

- لما كان التركيب هو الأساس في عملية الكلام فلا استقامة للكلام دون المسند والمسند اليه فينبغي في عملية تعليم النحو على الجملة لأنها تؤدي وظائف معنوية هامة وتحقيق هذا الهدف يعتمد على النظرية التركيبية للغة ذلك ان في تعليم اللغة لو لم تجعل النظرية التركيبية منطلقا لها ستبقى ضعيفة المردود.

وتفاديا للإطالة والاسهاب سنحاول تحديد اهم الأهداف التي ترمي المدرسة الابتدائية الى تحقيقها من خلال تدريس قواعد اللغة العربية.

_ تقوم السنة المتعلمين وذلك عن طريق المران وتدريبهم على الاستعمال للألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا.

_ اكتساب المتعلم القدرة على التأليف والربط بين الوحدات اللغوية واكتشاف علاقات التراكيب بعضها بعضا.

_ تنمية ثروتهم اللغوية وتهذيب اذواقهم بفضل النصوص والامثلة المعتمدة في التطبيق والتدريس.

_ اقدار التلاميذ على التمييز بين الخطأ والصواب فيما يسمعون ويقرؤون من خلال تعويدهم دقة الملاحظة والتركيز.

**أسباب ضعف التلاميذ في القواعد**

ظاهرة الضعف في القواعد والنفور منها امر لا يستطيع أحد انكاره وتكاد ان تكون من اعقد المشكلات التي تواجه التربويين ولعل أصل هذه الظاهرة راجع الى العوامل الاتية:

[1] احمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية ،دار المسيرة والتوزيع والطباعة، ط01 عمان ،2007 ص 253.

*طبيعة القواعد النحوية والصرفية وتشبعها وكثرة تفصيلها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في اذهان الطلبة، بل تجعلهم يضيقون بها وكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للطلبة في المدارس لا تحقق هدفا وظيفيا في حياة الطلبة[1].

*الاعتناء بالجانب الشكلي في تدريس القواعد وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى وليس يخفي على أحد مدى أهمية إدراك المعنى لما يتعلمه الطالب وما ينجم عنه من اقبال على المادة والرغبة فيها والمحبة لها.

*قلة المران والتدريب على قواعد اللغة العربية ان القائمين بالعملية التعليمية يجهلون ان هذه القواعد يجب عدها من ضمن المهارات التي تكتسب عن طريق الدربة والتكرار في المواقف التعليمية المختلفة ومن ثم ينبغي الحرص على كسب هذه المهارة بإثارة الدافعية لدى الطلاب ليدركوا انهم بحاجة اليها وبالتالي حرصهم على اجادتها نطقا وكتابة.

*اغفال المقاصد الحقيقية للنحو ووظيفة القواعد ان الطلاب يحفظون هذه القواعد دون تبيين الهدف الصحيح من دراستها ودون ان تحقق لهم حاجة من حاجتهم التعليمية فينجم عنه انصرافهم عنها واستثقالها.

*ازدحام الصفوف نتيجة التوسع في التعليم واقبال الناس عليها مما أدى الى التساهل في اختيار المعلمين دون اعداد فنجم عن هذا ضعف الطلاب بصورة واضحة في جميع المواد ومن ضمنها قواعد اللغة العربية.

*عدم ربط هذه القواعد بمواقف الحياة فمن المعروف انه كلما كان الموقف التعليمي مناسبا للتلميذ دفعه ذلك الى النشاط والعمل والتفكير ومن ثم تكون الخبرة الناتجة عن هذا الموقف أعمق اثرا ولعل خير هذه المواقف في دروس التعبير والقراءة[2].

---

[1] راتب قاسم عاشور، د محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1 1430- 2009، ص 260.

[2] د عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق المرجلة الأساسية، العليا دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط1، 1999، ص250-251.

*عدم التزام المعلمين بالطرق السليمة في تدريس القواعد فبعض المعلمين قد يلجا الى الطريقة الالقائية ويكتفي فيها بإلقاء امثلة محددة يعتقد انه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية.

*هناك أسباب ترجع الى المجتمع المحيط الذي يعيش فيه الطالب يتأثر ويأثر فيه البيت والمجتمع الذي يتعامل الطالب والأصدقاء المتآلف معهم فالطالب بين جدران الصف يدرس شيئا من النحو فان خرج من صفه وترك قاعدة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطالب وبين ما هو مطبق على ارض الواقع[1] .

**المعالجة البيداغوجية**

جرت محاولات عديدة للتخفيف من هذه الظاهرة وكان جل تركيزها منصبا على حذف بعض الأبواب التي تشيع فيها التعليلات الفلسفية والمنطقية كالإعلال والابدال والاعراب التقديري في المفردات والجمل.

وبالرغم من جدوى هذه المحاولات الا ان الموضوعات الأخرى للقواعد اللغوية لم ترتب ترتيبا منطقيا كما انه لم يراع في تدريسها الجانب الوظيفي فادى ذلك الى استمرار هذه الظاهرة في حديث الطلاب وكتابتهم ولكي نحد من تزايد هذه الظاهرة وللتخفيف منها لابد من مراعاة ما يأتي[2]:

_ ان تكون دروس قواعد النحو لها علاقة قوية وصلة دقيقة بالأساليب التي تواجه الطالب في الحياة العامة او التي يستخدمها.

_ استغلال دوافع التعلم لدى الطلبة حيث يساعد ذلك على تعلم القواعد وتفهمها جيدا ويمكن للمعلم ان يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات، فالأخطاء التي يقع فيها الطلبة في القراءة والكتابة يمكن ان تكون مشكلات للدراسة.

[1] راتب قاسم عاشور، د محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب، نفس المرجع، ص 261.
[2] المرجع نفسه، ص264.

_ الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائل التعليمية المعينة وطريقة التدريس المناسبة والجو المدرسي والنشاط السائد فيه من المدرس والطلبة لكي يتمشى مع الدراسات النفسية.

_ الاهتمام الزائد بالممارسة وكثر التدريب على الأساليب المتنوعة وفي هذا تثبيت للمعلومات وتحقيق الأهداف المنشودة.

لكي نعمل على الارتفاع بمستوى القواعد النحوية تجب ان نتبع في تقرير مناهجنا وسائل تعليمها النقاط الاتية[1]:

_ التدريب على النطق السليم ومحاكاة الأساليب الخالية من الأخطاء النحوية دون التعرض لشرح القاعدة.

_ تعليب الجانب التطبيقي العلمي على الجانب النظري وتوسيع حصص النحو.[2]

_ دراسة القواعد النحوية وفق المنهج اللغوي الحديث في التفكير في اللغة وتخليص النحو مما عابه من خلط وأفكار فلسفية ومنطقية فالنحو يعترف بالاستقرار الذي يؤدي الى الملاحظة العامة فمن هنا ينبغي ان يتبع المعلم مع طلبة أسلوب الاستقراء في توضيح القاعدة وفهمها.

_ تناول النصوص في تدريس النحو بحيث لا تخرج النماذج التي تعرض امام الطلبة العبارات والأساليب المألوفة في تعبيرهم.

_ ان تكون الموضوعات النحوية التي يتعرض لها الطلبة من الموضوعات التي تلبي حاجات الطلبة في الحياة اليومية.

_ ان تركز الاختبارات وطرق التقويم على قياس مدى تحقق الأهداف فتتجنب الاختبارات التركيز على المصطلحات او تسميع القواعد او الاستشهاد على صحة قاعدة او شذوذ بعض الأمثلة.

---

[1] د عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص253

[2] فخر الدين، طرائق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 127.

_ استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في مواقف تعلم القواعد النحوية بلا تكلف لان استخدامها يضفي على الدرس فاعلية وتشويقا ويحبب المتعلمين في استخدام هذه القواعد[1].

_ استغلال فروع اللغة العربية في التأكيد على القواعد، كما يشترط في صياغتها السهول والوضوح، وفي كلماتها البعد عن الغريب والمهجور، والتزام المألوف المستعمل فيها يدرسه المتعلم[2]

**خطوات تدريس القواعد اللغوية من خلال النص التكاملي:**

يتم تنفيذ درس القواعد اللّغوية بالرجوع الى النص الادبي او التواصلي ويسلط الضوء على الظاهرة الأدبية المقصودة مع دعوة المتعلمين الى استخراج ما يماثلها في النص:

**التخطيط والتحضير لدرس القواعد:** لا يقتصر على درس القواعد فحسب بل يشمل جميع فروع اللغة العربية، كما إن التحضير الجيد يساعد المدرس في تأدية مهامه على أكمل وجه وأحسن صورة "فالمدرس الناجح هو الذي يرسم خطة فيها طريقة عرض وتقديم دروسه"[3] وهي بمثابة مذكرة مساعدة أثناء عملية التنفيذ"[4].

**التقديم:** يتم التقديم عادة بالتطرق الى الدرس السابق او الى النص الادبي او التواصلي المدروس و"الغرض من هذا هو تهيئة اذهان الطلبة لاستقبال الدرس الجيد" فحسن التقديم يضمن شدة الانتباه الطلبة وتثير دافعيتهم نحو التلقي.

**العرض:** يتم العرض من خلال النص الادبي المتكامل المدروس سلفا حيث يعاد قراءته من طرف المدرس وبعض الطلبة بطريقة سريعة ومدققة "[5]مع اشتراك الطلبة في تعيين الأمثلة التي تتضمن عناصر القاعدة في النص وخصائصها، مع تحديد العناصر

---

[1] د عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص253.
[2] ناصر لوحيشي، الدرس النحوي مشكلاته ومقترحات تيسيره، ص 109.
[3] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الادائية، ص197.
[4] طه علي حسين الدليمي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص197.
[5] محسن علي عطية، نفس المرجع، ص205

المشتركة بين الأمثلة ومطالبتهم باستنتاج القاعدة من خلال استقراء الأمثلة وفي الأخير تكتب هذه الأمثلة على السبورة مصوغة بلغة سهلة وواضحة"

**التطبيق وحل التمرينات:** بعد استنتاج القاعدة وكتابتها على السبورة وتدوينها من طرف التلميذ، تأتي مرحلة أخرى وهي التطبيق وحل التمرينات لترسيخ القاعدة "ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم او تكليف الطلبة بتأليف جمل معينة"[1].

وقد تأخذ اشكال أخرى ك:"مطالبة الطلبة بتمييز الكلمات التي تتضمن احكام القاعدة من بين جمل او نصوص يقدمها لهم. حل مثال واحد من كل تمرين من تمرينات الكتاب المدرسي، تحديد الواجب البيتي ومتابعة تنفيذه وتصحيحه على السبورة، تذكير الطلبة بالقاعدة النحوية اذ ما اخطؤوا في النطق او الكتابة".[2]

**تصميم درس القواعد اللّغة العربية وفقا لطريقة النص التكاملي:**

الفئة المستهدفة: السنة الأولى من التعليم المتوسط.

النشاط: قواعد اللّغة.

الموضوع: ازمنة الفعل

الكفاءة المستهدفة: القدرة على: –التمييز بين الدلالات الزمنية للأفعال حسب سياق الكلام وصياغة المضارع من الماضي والأمر من المضارع.

| | |
|---|---|
| سيرورة الدرس | وضعيات التعلم وأنشطه |
| بناء التعلم | *عرض الأمثلة: من نص القراءة ص21,تستخرج الأمثلة عن طريق |

[1] طه علي حسين الدليمي، نفس المرجع، ص197.
[2] محسن علي عطية، نفس المرجع، ص206.

| | |
|---|---|
| | المناقشة.<br>أ1.وصل السائح الفضائي إلى المحطة الفضائية الدولية.<br>2. يقوم " أولسن" برحلة سياحية إلى الفضاء.<br>3. انطلق يا رائد الفضاء.<br>ب4.لم تتمكن فرح من الالتحاق بمدارس لتعليم لغة الإشارة.<br>5.. يكرِّس " أولسن" رحلته لأداء أعمال شاقة.<br>6.اِحمِل عني الأثقال. 7.اِعمَل بإتقان. 8.اُنظُر إلى ما فعلت .9. أحسِن إلى الناس.<br>*قراءة الأمثلة: يقرأ الأستاذ الأمثلة ويكلف تلميذين أو ثلاثة بقراءتها. |
| التحليل والاستنتاج: | <u>الدلالة الزمنية للفعل:</u><br>لاحظوا أمثلة المجموعة: أ. لنستخرج أفعالها. علام يدل كل فعل.<br>1 –الفعل من حيث زمنه ماض، مضارع وأمر.<br>2 –الماضي يدل على حدث وقع في الزمن الماضي. مثال: سافر أبي أمس.<br>3 –المضارع يدل على:<br>أ . حدث يقع في الحاضر أو المستقبل. مثال: يسافر أبي غدا.<br>ب . أو حدث وقع في الماضي إذا سبق بأداة تدل على ذلك: لم يسافر أبي أمس.<br>3 –فعل الأمر يدل على طلب القيام بالفعل أو الاتصاف به في الحاضر أو المستقبل. مثال: قف. كن مؤدبا.<br><u>صياغة المضارع:</u><br>لاحظوا المضارع في المثالين [2و4]. كيف صيغ؟ كيف جاءت حركة حرف المضارعة؟<br>1–يصاغ المضارع من الماضي بزيادة حرف مضارعة [أ، ن، ي، ت].<br>2–حرف المضارعة يكون مضموما في الرباعي ومفتوحا في غيره. |

| | |
|---|---|
| | مثال: يشارك، يكتب، ينصرف.<br>3-إذا كان الماضي رباعيا يبدأ بهمزة قطع أو حماسيا وسداسيا يبدأ بهمزة وصل فإن الهمزة تحذف في المضارع مثال: [أخرجَ. يُخرج]، [انتظرَ. ينتظرُ، استخرجَ. يستخرجُ].<br>صياغة الأمر:<br>لاحظوا أمثلة المجموعة: ب. كيف صيغ فعل الأمر فيها؟ متى زيدت همزة الوصل؟ لماذا؟ ما الحركة التي أعطيت لها؟<br>1-يصاغ الأمر من المضارع بحذف حرف المضارعة وتسكين آخره، وزيادة همزة وصل في أوله إذا كانت فاؤه ساكنة. مثال: تَعلَّمْ. قِفْ. عُدْ. اخْرج.<br>2-همزة الوصل الزائدة في أول الأمر تكون مضمومة إذا كانت عينه مضمومة ومكسورة إذا كانت عينه مكسورة أو مفتوحة. مثال: اُرسُم، افتَح، اِضرِب. |
| تقويم بنائي | صوغوا مضارع الأفعال: صبر، اعتمد، استسلم، أعلن، درَّب، قابل.<br>صوغوا أمر الأفعال مع الشكل الصحيح: صبر، صنع، شكر، قرَّب, أنجز, استقبل, اشترك.<br>هاتوا من النص أفعالا وصنفوها حسب أزمنتها. |
| تقويم ختامي | إنجاز التطبيقات ص 22. |
| المطلوب | تطبيق منزلي: من الفقرة الرابعة ص 21، استخرجوا الأفعال المضارعة وهاتوا ماضيها وأمرها مع الشكل الصحيح. |

**المبحث الثاني: الإطار الميداني للبحث**

**الهدف من الدراسة الميدانية:**

ان الدراسة التطبيقية اهم الدعائم المنهجية التي اعتمدت عليها البحوث العلمية ونظرا لأهميتها ودورها الفعال ونتائجها لان الجانب النظري وحده دون ان يدعم بجانب تطبيقي يكون ضعيف الفعالية ولهذا قمنا بدراسة ميدانية بغية الكشف عن واقع تعليم القواعد بالمقاربة بالكفاءات.

**المنهج المعتمد في الدراسة الميدانية:**

من المميزات الأساسية في البحث العلمي تعدد المناهج والمنهج هو:

"الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة لمشكلة لاكتشاف الحقيقة"[1] أي انه مجموعة من القواعد التي يتم وضعها قصد الوصول الى النتيجة، ولكي يكون بحثنا هذا منظما ومقدما بطريقة منهجية اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، ولقد تم اختياره نظرا لملائمته لطبيعة الموضوع المعالج في هذه الدراسة وهو ذلك المنهج المتبع لدراسة وايضاح خصائص الظاهرة او حالة معينة، كما هي كائنة في الواقع وتفسيرها وتحديد علاقتها في إطار ظواهرها والمتغيرات المحيطة بها[2].

فهو كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية او النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها اذ يعد كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها منهجا وصفيا.

**وسائل الدراسة:**

**الاستبيان:** يعرف بانه مجوعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها على شكل استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد او يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة للأسئلة الواردة فيها[3]

---

[1] محمد الغريب الكريم، البحث العلمي تصميم ومنهج وإجراءات، ب ط 1982، ص77.
[2] رشيد زرواتي، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1 ،2002 ص 12.
[3] فوزي عبد الله العكش، البحث العلمي المناهج والإجراءات، ب ط 1968 ،ص 210.

_ قمنا بتوزيع مجموعة من الأسئلة على أساتذة اللغة العربية وكذلك أسئلة الاستبيان لمجموعة من التلاميذ يتضمن أسئلة مفتوحة وأخرى مقيدة

**حدود الدراسة:** تم توزيع الاستبيان على عينة من:

*الأساتذة ← تتكون من 5 أساتذة

*التلاميذ ← تتكون من 20 تلميذ

**المجال المكاني:** متوسطة محمد بوضياف بسيدي علي ولاية مستغانم.

**المجال الزماني:** امتدت الدراسة من 12افريل 2015 الى غاية 19 افريل2015.

**نتائج الاستبيان الخاص بالأساتذة:**

05 أساتذة ← % 100

04 أساتذة ← ؟ %

100X04/05=50%

جدول(01) يمثل محور المعلومات الشخصية.

| السؤال | الإجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | _ ذكر | 01 | %20 |
| | _انثى | 04 | %80 |
| الشهادة المتحصل عليها | _ليسانس | 05 | %100 |
| | _دراسات عليا | 00 | %00 |
| أسباب التوجه الى التعليم | _ | _ | _ |

الجدول(02) يمثل محور معلومات المقاربة بالكفاءات.

| السؤال | الاجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ما معنى المقاربة بالكفاءات | _ | _ | _ |
| ماهي الطريقة التي تقدم بها دروسك | _القائية<br>_حوارية<br>_مزيج | 00<br>04<br>01 | %00<br>%80<br>%20 |
| تعتمد هذه الطريقة على المتعلم كمحور واساس فعال هل تؤيد ذلك | _نعم<br>_لا | 05<br>00 | %100<br>%00 |
| هل النصوص المقترحة لسنة أولى متوسط مناسبة لمستواهم | _نعم<br>_لا | 03<br>02 | %60<br>%40 |
| هل تحافظ على اسئلة الكتاب المدرسي | _نعم<br>_لا | 00<br>05 | %00<br>%100 |
| في رأيك ان تدريس قواعد اللغة العربية | _بمعزل عن النص الادبي<br>_في إطار النص الادبي | 00<br>05 | %100<br>%00 |

**نتائج الاستبيان الخاص بالتلاميذ**

جدول(01) يمثل محور المعلومات الشخصية

| السؤال | الاجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | _ذكر<br>_انثى | 11<br>09 | %55<br>%45 |
| الاعادة | _نعم<br>_لا | 02<br>18 | %10<br>%90 |

جدول(02) يمثل المحور المتعلق بالعملية التربوية

| السؤال | الاجابة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ما مدى استيعابك لما يقدم من نشاطات في اللغة العربية ؟ | _متوسط<br>_كبير<br>_ضعيف | 08<br>11<br>1 | %40<br>%55<br>%05 |
| هل الطريقة التي يدرسونا بها ترقى الى المستوى الذي تراعي فيه الفروقات الفردية؟ | _نعم<br>_لا | 19<br>01 | %95<br>%05 |
| تعتمد هذه الطريقة الجديدة في التدريس عليك كمحور واساس فعال هل تؤيد هذه الفكر | _نعم<br>_لا | 19<br>01 | %95<br>%05 |
| هل النصوص المقترحة لسنة أولى متوسط مناسبة لمستواهم | _نعم<br>_لا | 20<br>00 | %100<br>%00 |
| هل انت مطالب بتحضير الدروس | _نعم<br>_لا | 20<br>00 | %100<br>%00 |
| هل تكلف بواجباتك المدرسية وتقيم من خلالها | _نعم<br>_لا | 19<br>01 | %95<br>%05 |
| برنامج اللغة العربية في هذه المرحلة هل هو | _مكثف<br>_عادي | 02<br>18 | %10<br>%90 |

**تفسير النتائج وتحليلها:**

*استبيان الأساتذة:

1. من خلال الجدول المتعلق بالمعلومات الشخصية نلاحظ نسبة الاناث اعلى من الذكور تمثل نسبة الاناث 80% اما الذكور 20%.

2. كما نلاحظ ان معظم الأساتذة متحصلين على شهادة ليسانس اما المتحصلين على الدراسات العليا منعدمة.

3. وفيما يخص الخبرة الميدانية لهذه الفئة من الأساتذة تركنا المجال مفتوحا اغلبهم متحصل على خبرة أكثر من عشر سنوات يدل هذا على انهم قديمو العهد بالتخرج.

4. ان لكل أستاذ سبب ودافع جعله يدخل في سياق التعليم فمنهم من كانت رغبته وحبه الشديد للغة العربية السبب الوحيد الذي جعله يختار التدريس واخرون حبهم لمهنة التعليم.

5. من خلال قراءتنا لأجوبة الأساتذة لاحظنا انهم متفقون على ان معنى المقاربة بالكفاءات التلقائية في الحوار بين المعلم والمتعلم.

6. اما عن إعطاء الراي في منهاج المقاربة بالكفاءات يعتبرونه منهاج سليم وجيد.

7. بالنسبة للسؤال المتعلق بطريقة التدريس لاحظنا ان اغلبية الأساتذة لا يدرسون وفق الطريقة الالقائية بعضهم انتهج الطريقة الحوارية ونسبتهم 80 %اما النسبة الأخرى المعتمدة على المزج 20 %وهذا يدل على مدى نجاح طريقة الحوار لجعلها التلميذ أكثر نشاط وحيوية.

8. كل الأساتذة أجابوا على ان المتعلم هو محور العملية التعلمية–التعليمية وهذا يدل على الصدق.

9. بعض الأساتذة لا يرون ان النصوص المقترحة لسنة أولى متوسط مناسبة لمستواهم تقدر نسبتهم ب 60 %اما البعض الاخر تقدر ب 40% .

10. يتفق كل الأساتذة على تدريس القاعد في إطار النص الادبي.

11. كل الأساتذة لا يحافظون على أسئلة الكتاب المدرسي اثناء عملية التدريس.

*استبيان التلاميذ:

1. نلاحظ من خلال الاستبيان ان نسبة الذكور اعلى من الاناث الا ان التفاوت بنسبة قليلة. نسبة الذكور تقدر ب 55 %اما الاناث ب 45.%

2. نسبة التلاميذ الغير معيدين أكثر من المعيدين الأولى تقدر ب 10% امل الثانية ب 90%.

3. قدرة الفهم والاستيعاب متباينة من شخص لأخر درجة الاستيعاب بشكل كبير تقدر ب 55 %الاستيعاب بشكل متوسط يقدر ب 40 %اما نسبة الاستيعاب الضعيف تقدر ب 5 %نجدها النسبة القليلة جدا على غرار البقية وما يلاحظ على هذه النسب ان التلاميذ استيعابهم كبير لما يقدم من أنشطة لغوية وهذا راجع الى اهتمامهم والجدية واخذ درسها ووضعها في نصب اعينهم.

4. اغلبية التلاميذ يتفقون على ان الطريقة المتبعة اثناء التدريس ملائمة لمستواهم تقدر نسبتهم ب 95 %بينما البقية يرون ان تلك الطريقة لا تلائم مستواهم وهي قليلة 5 %ربما تفضل الاستهلاك دون بذل جهد او عناء.

5. يمثل التلميذ العنصر الأساس والفعال في العملية التعلمية–التعليمية.

6. فيما يخص تحضير الدروس فقدرت ب 100 %وهذا يدل على الاهتمام من طرف المدرس.

7. معظم الأساتذة يكلفون التلاميذ بالواجبات المنزلية ويقيمونهم من خلالها قدرت نسبتهم ب 95 %هذا راجع الى طبيعة الأستاذ ومدى حرصه على جعل التلميذ يراجع دروسه.

8. فيما يخص برنامج اللغة العربية يرى بعضهم انه عادي وتقدر نسبتهم ب 90 %اما البقية ب 10 %الا ان حصص اللغة العربية تختم في وقتها المحدد.

**تمثيل النتائج بواسطة دائرة نسبية:**

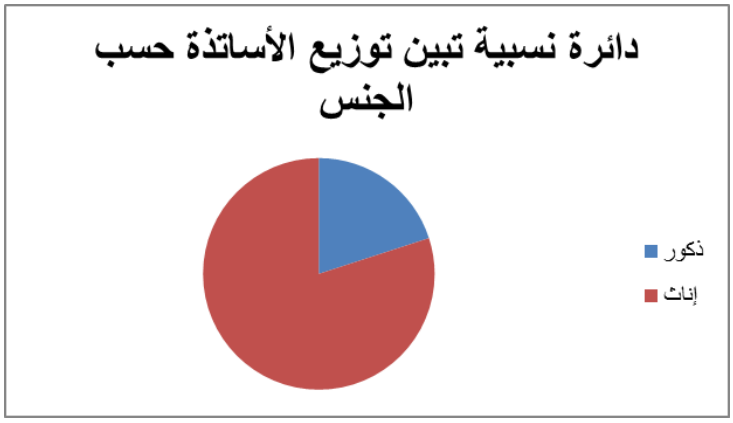
**أ. النتائج الخاصة بالأساتذة:**

*الجنس: ذكور 100% ← 360°

20% ← ؟°

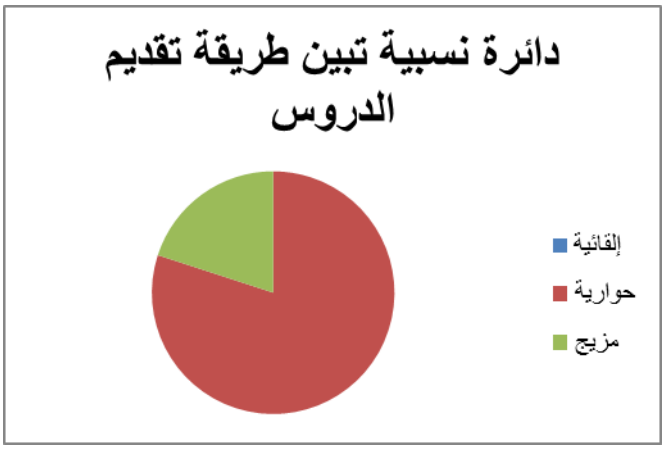
72°=%100/360×%20

الاناث 288°



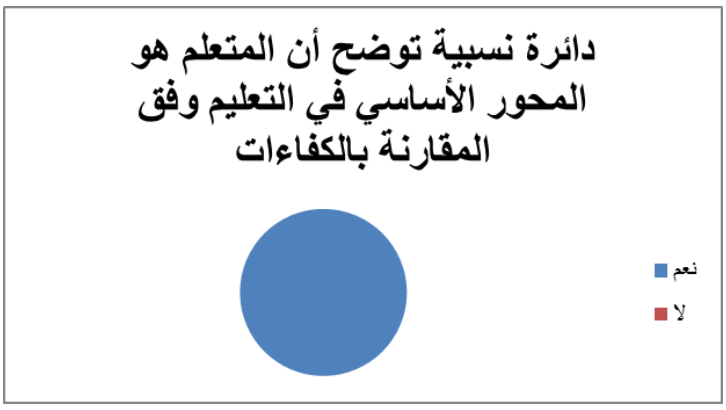

*طريقة تقديم الدروس:

-القائية 0°  -حوارية 288°  -مزيج 72°



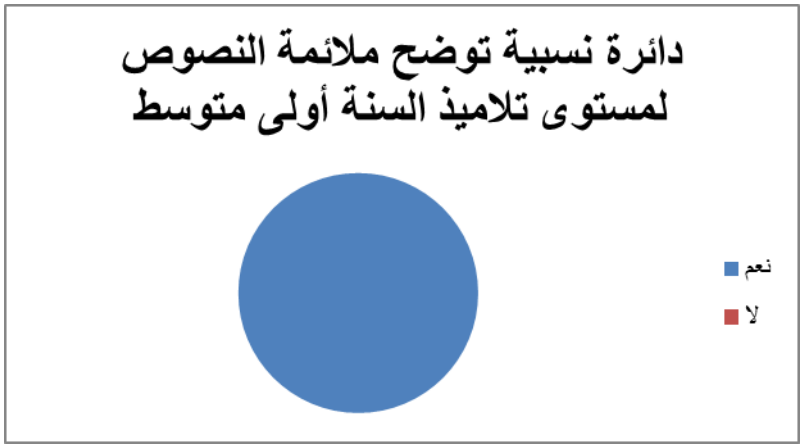

*تعتمد المقاربة على المتعلم كمحور فعال:

-نعم360°  -لا 0°



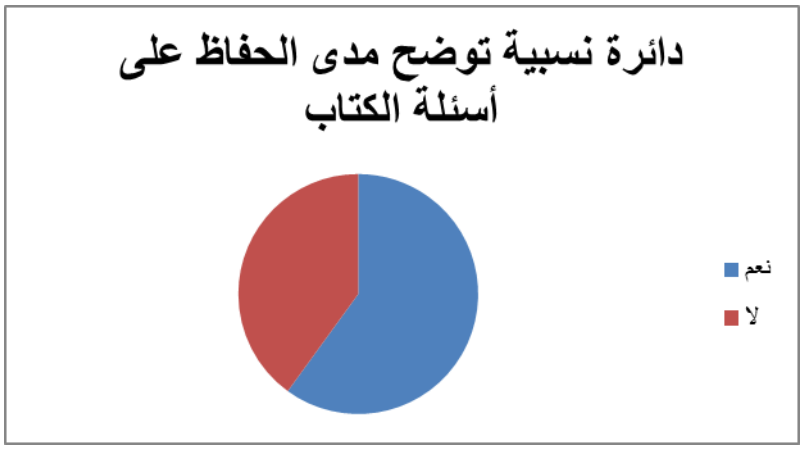

*هل النصوص المقترحة لسنة أولى متوسط مناسبة لمستواهم؟

-نعم 360°  -لا0 °



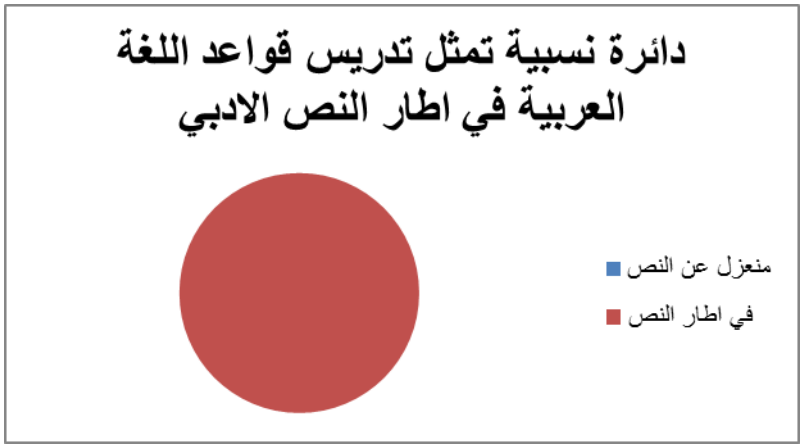

*هل تحافظ على أسئلة الكتاب المدرسي؟

-نعم 216°  -لا 144°




*تدريس قواعد اللّغة العربية:

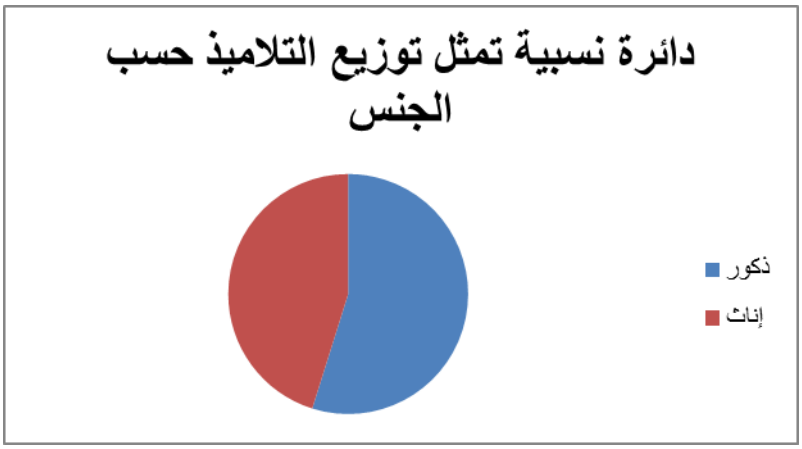
-بمعزل عن النص الادبي 0°  -في إطار النص الادبي 360°




**ب. النتائج الخاصة بالتلاميذ:**

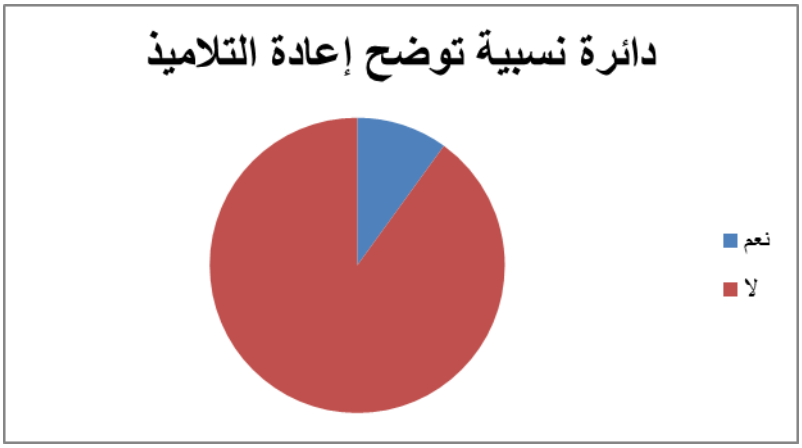
*من حيث الجنس:

-ذكور 198 ْ -اناث 162 ْ



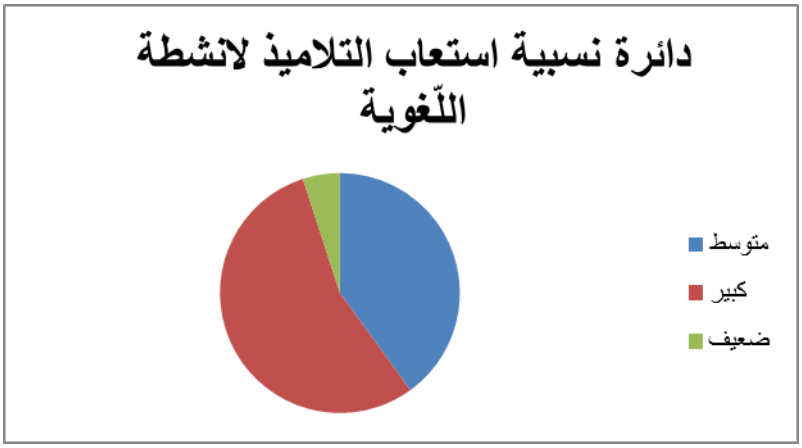

*الإعادة:

-نعم 36 ْ -لا 324 ْ



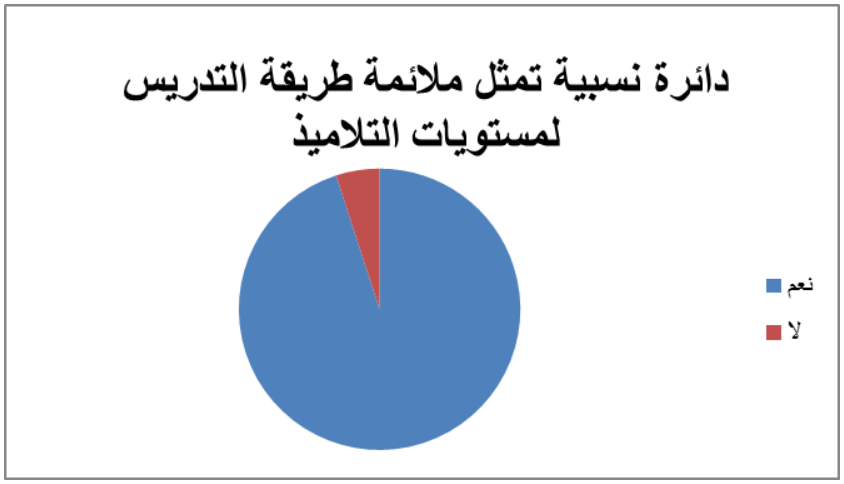

*درجة استيعاب التلاميذ:

-متوسط 144 -كبير 192 -ضعيف 18



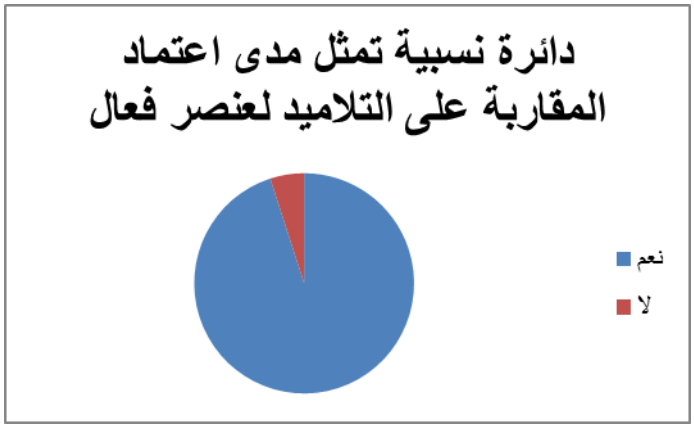

*ملائمة طريقة التدريس لمستواهم:

-نعم 342 -لا 18



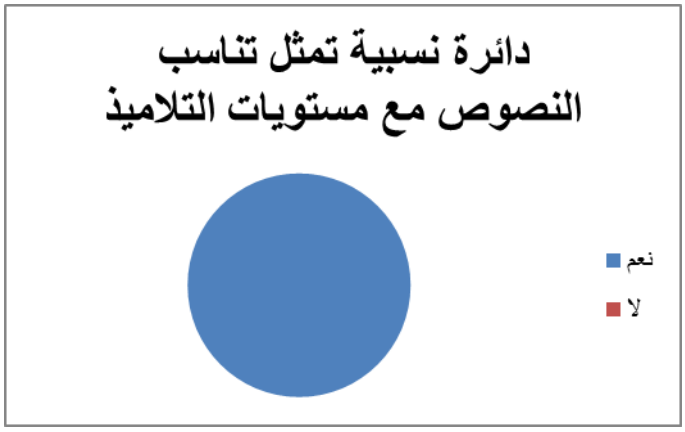

*اعتماد الطريقة على المتعلم كمحوّر أساسي:

-نعم 342 -لا 18



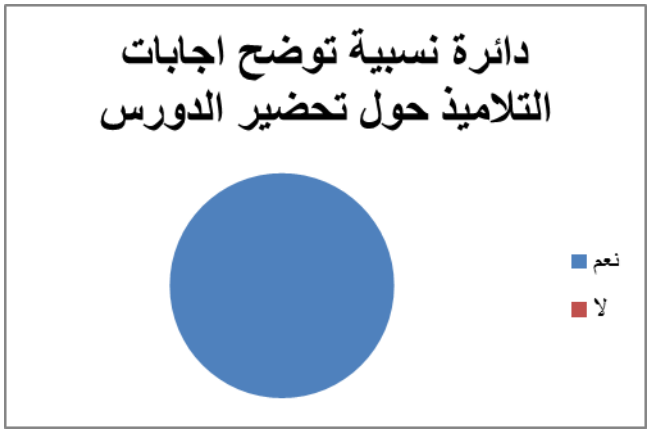
*تناسب النصوص مع مستويات التلاميذ:

-نعم 360°  -لا 0°




*المطالبة بتحضير الدروس:

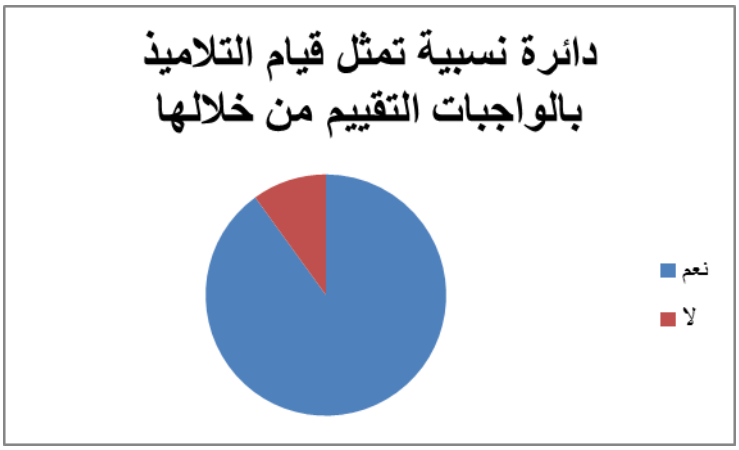
-نعم 360°  -لا 0°




*التكلف بالواجبات المنزلية:

-نعم 360°

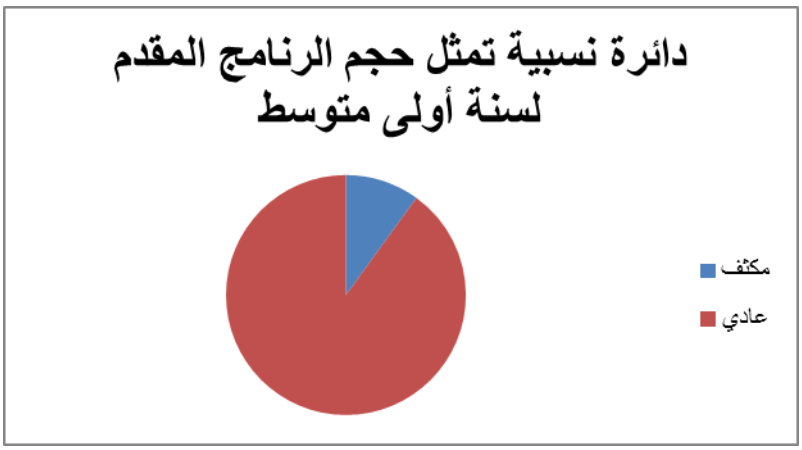
-لا 0°




*برنامج اللّغة العربية:

-مكثف 36°

-عادي 324°



## الخاتمة:

ان المقاربة بالكفاءات هي عبارة عن اصلاح المنظومة التربوية حيث كان الإصلاح ضرورة حتمية، من اجل مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي عرفه العالم، دورها في تعليم اللغة العربية يتجلى انها جعلت من النص المركز الأساس حيث يمثل نقطة الانطلاق والوصول في آن واحدة.

كما تعتبر الطريقة الميسرة التي تعتمد على التفاعل بين التلميذ والأستاذ، لتحقيق نجاح الدرس وطريقة الأستاذ في القاء الدرس ومعاملته لتلاميذه تلعب دورا هاما في اهتمام التلميذ بالمادة.

فعالية التعليم وفق المقاربة بالكفاءات تكمن في اثراءها لروح المبادرة والبحث الدائم عن النجاح، فهي تمكن المتعلم من تكوين ذاته باختيار وضعيات تعليمية مناسبة مستقاة من الحياة لحل مشكلاتها وادماج المعطيات والحلول الجديدة.

وان النحو كغيره من العلوم له قواعد وقوانين خاصة به لا تفهم على وجهها الصحيح الا بتطبيقها على ارض الواقع.

قصارى القول ان طرق التدريس في منظومتنا التربوية في تحسن مستمر ولكن تبقى الإشكالية فقط في نقص وسائل التطبيق المعينة ينبغي توفيرها.

# قائمة المصادر والمراجع

**المصادر:**


1.القران الكريم
2. ابي الفضل جمال الدين ابن مكرم، ابن منظور, 1955 لسان لعرب، ط1، لبنان.
3.ابي الحسين احمد بن فارس، مجمل اللغة العربية، ط2 1986 م


**المراجع:**


1. إبراهيم قاسي، دليل الأستاذ في الكفاءات
2. أحمد إبراهيم أحمد، الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية , 2003
3. حمد صالح تاج الدين بلقيس، عوض شيش كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية؟ دار الشعب بيروت، بيروت.
4. احمد مدكور طرق تدريس اللغة العربية دار المسيرة والتوزيع والطباعة ط01 عمان2007
5. بوحوش مرجانة، ملتقى تربوي حول تعليمية اللغات وأثرها في المحيط الاجتماعي تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات ،2009 بدون بيانات النشر
6. توفيق احمد المرعي، د محمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، ط1، 2004 دار الميسر للنشر والتوزيع.
7. جابر عبد الحميد جابر استراتيجية التدريس والتعليم 1999
8. العربي سليماني، الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية، ط،1 دار البيضاء 2006.
9. حثروبي محمد صالح، مدخل التدريس بالكفاءات.
10. حسنى عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي، النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب 2000
11. خير الدين هني، التدريس بالكفاءات، دار الميسر النشر، عمان، ط1، 2005
12. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف، مقاربة الكفاءات والاهداف 2000
13. د. محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة (د ط.) 2000.
14. د. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني المدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط7 1973.

15. د عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق المرجلة الأساسية، العليا دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ط1، 1999.
16. راتب قسم عاشور، محمّد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، بين النظرية والتطبيق،2009.
17. رجاء وحيد، البحث العلمي اساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1 2000.
18. رشيد ايت عبد السلام، لماذا المقاربة بالكفاءات وبيداغوجية المشروع؟
19. رمضان ارزيل، محمّد حسُونات، نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات 2002.
20. رشيد لبيب، الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان
21. رشيد زرواتي، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1 2002.
22. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية 2005.
23. زيتوني عبد القادر، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجزائرية، بن عكنون، الجزائر, 2009.
24. سامي عياد حنا، معجم اللسانيات الحديثة، ط1، لبنان، بيروت, 1997.
25. سهيلة القبلاوي احمد هلالي المنهاج التعليمي والتوجه الأيديولوجي النظرية والتطبيق ط6 دار النشر والتوزيع 2006
26. عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات، تسالة، الأبيار، الجزائر، 2005
27. عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية،1999.
28. علي ايت اوشان، اللسانيات البيداغوجية، نموذج النحو الوظيفي،2002
29. فخر الدين، طرائق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية.
30. فوزي عبد الله العكش، البحث العلمي، المناهج والإجراءات
31. لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الأهداف.
32 .محمد الطاهر وعلي، الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها،1999.
33. محمّد الغريب الكريم، البحث العلمي تصميم ومنهج وإجراءات، د ط 1982.
34. محمد الصالح الحثروبي، المدخل الى التدريس بالكفاءات
35. محمد محمود الحيلة، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة ط1.
36. محمد مزيان وآخرون، قراءات في طرائق التدريس 1944.
37. طيب نايت سليمان، زعتوت عبد الرحمان، المقاربة بالكفاءات، 2004
38. نبيل راغب، القواعد الذهنية لإتقان اللغة العربية في النحو والصرف والبلاغة.
39. هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات.

**الوثائق والمستندات:**

1. فريد حاجي، سلسلة موعدك التربوي، التدريس وتقويم الكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ديسمبر2005.
2. فريد حاجي، سلسلة موعدك، المقاربة بالكفاءات، البيداغوجية الادماجية ، المركز الوطني للوثائق التربوية 2005.
3. دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي والتكنولوجي
4. دليل أستاذ اللغة العربية لسنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان2011.
5. الجريدة التربوية الإلكترونية، مقاربة التدريس بالكفايات، جمال شفيق، مفتش تربوي للتعليم الثانوي، 1ديسمبر2006.
6. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011-2012.

# الفهرس

الاهداء
الشكر
المقدمة.....أ
المدخل.....5

**الفصل الأول: القسم النظري المفهوم والمبادئ.**

**المبحث الأول:**.....15
تعريف الكفاءة.....16
تعريف المقاربة.....19
مركبات الكفاءة.....20
خصائص الكفاءة.....24
أنواع الكفاءات.....26
المقاربة بالكفاءات.....29
اهداف المقاربة بالكفاءات.....33
مزايا واسس المقاربة بالكفاءات.....34

**المبحث الثاني: استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات.**
بيداغوجيا حل المشكلات.....38
بيداغوجيا المشروع.....40
استراتيجية التعليم.....42
دور ومكانة المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.....43

**الفصل الثاني: تعليمية قواعد اللّغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات.**

**المبحث الأول:**
تعريف النحو والصرف.....49
الطرائق المتبعة في تعليم القواعد.....51
اهداف تعليم القواعد.....55
أسباب ضعف التلاميذ في القواعد.....58
المعالجة البيداغوجية.....59
خطوات تعليم القواعد من خلال النص التكاملي.....61

**المبحث الثاني: الإطار الميداني للبحث.**

الهدف من الدراسة الميدانية.....65
الاستبيان.....67
تفسير النتائج وتحليلها.....69
تمثيل النتائج.....72
الخاتمة.....81
قائمة المصادر والمراجع.....82

**الملاحق**