الجمهوريَّة الجزائريَّة الدِّيمقراطيَّة الشَّعبيَّة
وزارة التَّعليم العالي والبحث العلميُّ
المركز الجامعيُّ أحمد بن يحي الونشريسي تيسمسيلت
معهد اللُّغات والآداب
قسم اللُّغة والأدب العربيِّ

مذكّرة تخرُّج لنيّل شهادة الماستر في اللُّغة العربيَّة وآدابها موسومة بـ:

أثر المقاربة بالكفاءات في تعليميّة نشاط القراءة – الطّور الثّالث أنموذجا–

إعداد:

- بن عدّي أحمد
- قرقور الزّروق

إشراف الأستاذ:

غربي بكاي

د. بلميهوب هند	المركز الجامعيّ تيسمسيلت	رئّيسا
د. برقاد أحمد	المركز الجامعيّ تيسمسيلت	عضوا مناقشا
د. غربي بكاي	المركز الجامعيّ تيسمسيلت	مشرفا و مناقشا

السَّنة الجامعيَّة:

1438- 1439هـ/ 2017- 2018م

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـداء

– إلى كلّ من سعى في سبيل الحفاظ على

اللغة العربية و تطويرها و المنافحة عليها و إعلاء رايتها.

- إلى روح والدي الغالي رحمه الله و اسكنه فسيح جنانه.

- إلى والدي الكريم حفظه الله

- إلى الوالدتين الكريمتين حفظهما الله تعالى و رعاهما.

- إلى كلّ من درَّسنا خلال مشوارنا الدِّراسي و إلى أساتذة ماستر 2 تخصص تعليمية اللُّغة بالمركز الجامعيّ تيسمسيلت و خاصة المشرف غربي بكاي حفظه الله .

- إلى كلّ من أسهم في تشجيعنا و لو بكلمة للوصول إلى هذه الغاية.

- و إلى كل من ساعدنا في إخراج هذا البحث .

- إلى كلّ هؤلاءجميعا يطيب لنا أن نهدي هذا العمل تشريفا و تقديرا.

بسم الله الرحمن الرحيم

شُكر وتقدير

الشُّكر و الفضل و المنَّة

لله ربِّ العالمين

ثمّ للدُّكتور المشرف غربي بكاي .

و مخبر اللُّغة و تحليل الخطاب – المركز الجامعيّ– غليزان

و مخبر تعليميّة اللّغة العربيّة – جامعة – سطيف

و أساتذة – المركز الجامعيّ– تيسمسيلت،

مقـدمـة

بسم الله الرحمن الرحيم ،والحمد لله ربِّ العالمين، والصَّلاة والسَّلام على أشرف المرسلين .

يحظى الأدب التَّربويُّ عبر التَّاريخ بمكانة راقية، و اهتمام بالغ ،بصفته الأداة والسَّبيل الأكيد لتحقيق ما هو أفضل و أسمى للفرد و المجتمع .

و زادت هذه الأهميَّة مع تطوُّر العلوم وتطلُّعات و طموحات المجتمعات،وتغيُّر المفاهيم و التَّطورات، فأدركت الأمم جمعاء حقيقة ارتباط الانبعاث الحضاريِّ والتَّطور الاجتماعيِّ و النُّمو الاقتصاديِّ بالنُّظم التَّعليميَّة، وضرورة تحيِّين المناهج التَّعليميَّة ب إعداد متعلِّمين قادرين على الإبداع والابتكار لمواجهة التَّغيُّرات الحضاريَّة الكبرى، والمساهمة في تحقيق آفاق المستقبل المرغوب ليس على المستوى المحلِّي فحسب، بل على المستوى العالميِّ أيضا.

ومع تطوُّر الفكر التَّربويِّ وتأثُّره بتطوُّر العلوم الهائل، وانفتاح الفلسفات على بعضها تحاوراً وجدلاً وتناقضاً، أصبح من الضَّروري تقنين مجال التَّربيَّة و التَّعليم ضرورة عالميَّة ، وأصبحت المناهج التَّعليميَّة وأهدافها الشُّغل الشَّاغل للمربِّين والمفكِّرين البيداغوجيِّين، وأكثر منهم للسياسيِّين والاجتماعيِّين.

وشهد القرن العشرون حركيَّة لا متناهيَّة في عمليَّة إصلاح النُّظم التَّعليميَّة بإعادة صياغة أهدافها التَّربويَّة، وتطوّير محتوياتها المعرفيَّة، وابتكار الوسائل التَّعليميَّة لتحقيق أحسن النَّتائج وأرقى المستويات التَّعليميَّة /التَّعلُّميَّة ،وتطبيق أحسن تقويم للوضعيات و الكفاءات المستهدَفة، ونهجت الجزائر نفس المنهج انطلاقا من قناعتها بأنَّ مشاريع الإصلاحات التَّربويَّة تستدعي بالضَّرورة زيادة على ما ذكرناه سابقا ،تغيِّير ذهنيَّات ومواقف كلِّ الأقطاب الفاعلة في الحقل التَّربويِّ وخاصَّة الأستاذ و المتعلِّم، ومن هنا بدأ يتَّضح النَّسق التَّربوي المأمول .

انطلقت الإصلاحات الفعليَّة مع بداية السَّنة الدِّراسيَّة 2004/2003 في مسيرة طويلة المدى مركِّزة على الدَّور الجديد للأستاذ ومهمة المتعلِّم المحوريَّة في العلميَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة ، وتتضمَّن تصحيحات وتعديلات مختلفة يتمُّ متابعتها بواسطة جهاز تقويم، يُفترض به أن يكون فعَّالا، وفي هذا الإطار يندرج بحثنا تحت عنوان : **أثر المقاربة بالكفاءات في تعليميَّة نشاط القراءة – الطَّور الثَّالث من التَّعليم الابتدائي أنموذجا –** حيث يتناول استعراضا لمختلف التَّعديلات والتَّصحيحات

التَّي تبنَّتها المنظومة التَّربويَّة الجزائريَّة، و نتيجة هذه الإصلاحات التِّي لا تظهر إلاَّ على مستوى التَّطوُّر في شخصيَّة المتعلِّم وذهنيَّة وأداء الأستاذ .

ومن الأسباب التي دعتنا لاختيار هذا الموضوع:

- رغبة منَّا في خوض غمار البحث في ميدان التَّعليم، الذِّي يعتبر ممتعا مقارنة ببحوث أخرى و بحكم انتمائنا إليه .

- معرفة الجديد الذِّي أحدثته بيداغوجيَّة المقاربة النَّصيَّة على نشاط القراءة .

- ملامسة الواقع التَّربويّ التَّعليميِّ، والمشاركة في إيجاد الحلول المناسبة من أجل تحصينه وتطوّيره بناء على ما يقدِّمه من خدمات مجانيَّة للأمَّة الجزائريَّة.

وقد اتَّجهنا في بحثنا هذا صوب الهدف حيث عملنا على اختزال كلِّ النَّتائج الإصلاحيَّة في تقيّيم مدى نجاعة المقاربة النَّصيَّة في تحقيق قراءة فاعلة، وقد انصبَّ اهتمامنا على نشاط القراءة ، الحقل الخصب، لأهم وآخر ما تطرحه النَّظريَّات اللُّغويَّة المعاصرة، قصد تحديد مدى مساهمتها في تعليميَّته،

وقد حُدِّد لهذا الموضوع إشكاليَّة تمثَّلت فيما يلي:

إذا كانت المقاربة بالكفاءات تحمل بيداغوجيات عديدة، فما مدى نجاعة المقاربة النَّصيَّة في تعليميَّة نشاط القراءة ؟

وقد تفرَّعت عن هذه الإشكاليَّة عدَّة أسئلة فرعيَّة تمثَّلت في :

1-هل لمنهجية التَّدريس وفق المقاربة النَّصيَّة قيمة تربويَّة من وجهة نظر أساتذة الطَّور الثَّالث من التَّعليم الابتدائيَّ؟

2-ماهي الصُّعوبات التِّي تعيق الأساتذة في تجسيد المقاربة النَّصيَّة في تعليميَّة نشاط القراءة؟

3-هل زوَّدت الوثائق التَّربويَّة الرَّسميَّة الأساتذة بتوجيهات وطرائق تُيسِّر لهم تقديم نشاط القراءة في ضوء المقاربة النَّصيَّة ؟

4-هل النُّصوص المدرَجة في كتاب القراءة تخدم الأنماط المقرَّرة في هذه السَّنة؟

5-هل يولي الأساتذة الإهتمام بالقيَّم المتضمَّنة في نصوص القراءة ويساعدون متعلِّميهم في تمثُّلها ؟

وللإجابة على هذه التَّساؤلات طرحنا الفرضيّات التَّاليّة:

1-ليس لمنهجيّة التَّدريس وفق المقاربة النَّصيَّة قيمة تربويَّة من وجهة نظر أساتذة التَّعليم الابتدائيّ.

2-صعوبات عدّة تعيق الأساتذة في تجسيد المقاربة النَّصيَّة في تعليميَّة نشاط القراءة.

3- لم تكن توجيهات الوثائق التَّربويَّة كافية ليتمكَّن الأساتذة من تعليم أفضل لنشاط القراءة.

4-النُّصوص المدرَجة في كتاب القراءة لا تسمح بتحقيق الكفاءة المستهدَفة فيما يخصُّ الأنماط المقرَّرة للهذه السَّنة .

5-لا يولي الأساتذة الاهتمام اللازم بالقيَّم المتضمَّنة في نصوص القراءة، ولايبذلون الجهد المطلوب لتذويتها متعلِّميهم.

أمَّا فيما يخصُّ الأهداف المتوخَّاة من هذا البحث فنجملها فيما يلي:

- الكشف عن واقع تعليميَّة نشاط القراءة وفق المقاربة النَّصيَّة.
- المساهمة في إيجاد التَّصوُّرات البديلة الكفيلة بتحسين تعليميَّة نشاط القراءة.

وفي إطار السَّعيّ نحو تحقيق تلك الأهداف كان المنهج الوصفيُّ التَّحليليُّ دليلنا العمليَّ في الجانب النَّظري الخاص بتعليميَّة نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات، وكان المنهج الإحصائيُّ التَّحليليُّ دليلنا في الجانب التَّطبيقيِّ باعتبار أنَّ النَّتائج المتحصلَّ عليها بحاجة إلى تحليلات واستنتاجات.

بما أنَّ لكلِّ عمل منظَّم خطَّة تحصر تشعُّبه فقد جاءت خطَّتنا على النَّحو التَّالي:

جاءت محتويات الدِّراسة متمثِّلة في شقيها النَّظريِّ و التَّطبيقيِّ ،أمَّا الجانب النَّظريُّ ،فاحتوى مقدِّمة و مدخلا وثلاثة فصول ،أمَّا الفصل الأول الذِّي جاء بعنوان :الإصلاحات التَّربويَّة في الجزائر ، فتناول السِّياق العام للإصلاح منذ الاستقلال،و ضمّ الثَّاني المعنوَّن بـ المقاربة بالكفاءات مفاهيم و مصطلحات ،بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بكلِّ جوانبها ،وأمَّا الثَّالث و الأخير من الشَّقِّ النَّظريِّ المعنوَّن بـ تعليميَّة نشاط القراءة مفاهيم و استراتيجيات فقد تطرَّق الباحثان فيه إلى نشاط القراءة في

الطَّور الثَّالث ، و فيه حديث مستفيض عن القراءة و الآليات الحديثة التِّي أفرزتها الدِّراسات اللُّغويَّة كالمقاربة النّصيَّة التِّي تمدُّ المتعلِّم بالآليات من أجل الفهم و الإنتاج.

أمَّا الجانب التَّطبيقيُّ فضرورة الدِّراسة اقتضت إدراج ثلاثة فصول ،أمَّا الأوَّل فعنونَّاه بـ:الإجراءات المنهجيَّة للدِّراسة التَّطبيقيَّة ،و تطرَّقنا من خلاله إلى المنهج المتَّبع في الدِّراسة و صفة العيِّنة المبحوثة والآليات المعتمدة في الدِّراسة ،أمَّا الثَّاني فكان بعنوان :الدِّراسة المكتبيَّة للوثائق التَّربويَّة ، وتناولنا من خلاله توصيف الوثائق الرَّسميَّة والوقوف على مدى ملاءمتها للبيداغوجيَّة الجديدة المعتمدَة في المناهج ،أمَّا الفصل الأخير فكان للدِّراسة الإحصائيَّة للنَّتائج المتحصَّل عليها و تحليلها وإعطاء التَّفسيرات و مقارنتها بالفرضيات المطروحة.

و كان ختام البحث خاتمة لخِّصت فيها النَّتائج و طُرحت بعض الاقتراحات من أجل تحسين الأداء.

وقد اعتمد البحث على قائمة من المراجع ،تنوَّعت بين الكتب العربية ،و المقالات في بعض المجلات ،و الكتب الإلكترونيَّة ، نذكر منها على سبيل المثال كتاب "منهجيَّة التَّدريس وفق المقاربة بالكفاءات" لعبد الرَّحمن تومي ، وكتاب المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائريَّة لأبي بكر بن بوزيد، و قد ساهمت هذه الكتب الجانب النَّظريَّ سواء ما تعلَّق بالمقاربة بالكفاءات أو تعليميَّة نشاط القراءة .

أمَّا الصُّعوبة الكامنة في البحث فليست قلَّة المراجع ،بل كثرتها ،غير أنَّها كتب مصوَّرة ،ما صعَّب طريقة تناولها من الحاسوب ،و كذا صعوبة الأخذ بالأهمِّ لتشاكلها و تكرُّرها .

يبقى هذا العنوان جزءا لا يتجزأ من عناوين تعليميِّة اللُّغة العربيَّة ،و الذِّي حاول إلقاء الضَّوء على بعض عناصر هذا المجال ،و لكلِّ بحث هفواته و عيوبه التِّي تحتاج إلى المراجعة والتَّغيِّير و التَّجديد في كلِّ مرَّة ، و لو تُرِك المجال للباحث لأعاد بحثَه مرَّات لعدم رضاه ،و لكنَّ الهدف يبقى المحاولة و البحثُ المستمرُّ عن المعرفة و المساهمة في إعطاء الحلول .

و ما يبقى إلاَّ أن نقدِّم الشُّكر الجزيلَ لكلّ من ساهم في دعمنا و حثِّنا على الاستمرار رغم العقبات،و على رأسهم الأستاذ المشرف "غربي بكاي" الذِّي أعطانا من وقته الكثير فكان نعم المعين

،و أعطانا الحرية التَّامة فزاد من مسؤوليَّتنا على إعطاء الأفضل،و الشُّكر الجزيل للسَّادة المفتِّشين ، و الأستاذ "شوشان عمر" الذِّي أفادني بمعلوماته القيِّمة.

و في الأخير نقول بأنَّ هذا جهد بشريٌّ،و حسبنا أنّنا بذلنا جهدنا ، فإن كان صوابا فمن المولى عزَّ و وجلَّ و إن كان خطأ فمن أنفسنا،و الله ولي التَّوفيق.

الطَّالبان :

- بن عدِّي أحمد.
- قرقور الزَّروق.

تيسمسيلت :2018/05/30

مـدخـل

عوامل نشأة المقاربة بالكفاءات

إنَّ العِلمَ هو أساس رُقيِّ الشُّعوب وتَطَوُّرِها،بهِ تُبنى الحضارات،ويُصنع المستقبل ، بالإبداع والتَّطور ، والعلم مفتاح القوة فالأمم المتقدِّمة يُقاس تطوُّرها بتطوُّر أساليب تعلُّمِها وتَعليمهَا .

والإسلام أعطى للعلم والتَّعليم الأهمية الكبرى ، حيثُ بيَّن الله تعالى في كتابه الكريم أهمية ذلك في قوله تعالى : " ﴿ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلۡأَلۡبَٰبِ ٩ ﴾ [1]

،وها هو الرَّسول الكريم عليه الصَّلاة والسَّلام يأمُرُ أسرى غزوة بدر بتعليم الأمِّيين من المسلمين، فكلُّ أسير يُعلِّم عشرة من المسلمين فهو حُرٌّ ، وهذا الفعل إن لم يدل على شيء دلَّ على أهمية التَّعليم في حياةِ الفرد ، والتعليم يَهبُ الحياة والحرية للأسير والأميِّ معاً .

ومن هنا فَهِم أسلافنا الدِّين الإسلاميَّ ومبادئه ، فاشتغلوا بالعلم ، وانكبَّ العلماء على دراسة العلوم الدِّينية كالتَّفسير والحديث والفقه ، أمَّا البقية الباقية فاختارت العلوم الدُّنيويَّة كالطِّب والصَّيدلة والعلوم اللُّغوية الأخرى بشتى فروعها ، ولا يمكن لأحد أن يُنكر على هؤلاء جُهْدَهُم وفضلهم وتطلُّعَهم لغدٍ أفضل ،بِالمقابل كان العالم الغربي يعيش في ظلام دامس ، سَبَبُهُ هيمنة الكنيسة وتَعنُّتها ، وبقي الأمر على حالِه إلى أن ظهر الصِّراع في بداية القرن السَّابع عشر بين الفكر الكنيسيِّ والفكر العلميِّ ، وهذا كانعكاس لبداية الثورة الصناعية ، وبداية ظهور النظام البورجوازي وتفتحت الآفاق خلال عصر التَّنوير في القرن الثَّامن عشر وبدأ الفلاسفة والمفكرون ينظرون إلى الإنسان على أنَّه قادر على تغيير نفسه وظروفه المادية والمعيشيَّة والرُّوحية تغييراً جذريًا نحو الأفضل بواسطة تطوير العقل ، ومن هنا ظهرت التَّغييرات الاجتماعية التي تمسُّ المجتمع الواحد أو العديد منها .

[1].سورة الزُّمر،الآية التَّاسعة.

يُشير عاطف غيث إلى التَّغيير الاجتماعيِّ بقوله :"التَّغيير الاجتماعيُّ يَنصبُّ على تَغيُّر يَقعُ في التَّركيب السُكانيِّ للمجتمع ، أو في بنائه الطَّبقيِّ ، أو نُظمه الاجتماعية أو في أنماط العلاقات الاجتماعيَّة ، أو القيَّم والمعايير التي تُؤثِّر في سلوك الفرد وتُحدِّدُ مكانتهم وأدوارهم ."[1]

وخلال هذه الفترة أكدَّ العلماء الأوربِّيون دور العقل، وأنَّه الوسيلة الوحيدة للوصول إلى الحقيقة , وهذا الطَّرح أدَّى إلى نشأة المنهج العلميِّ الحديث، وقام العلماء بتطبيق عملية التَّفكير والاستنتاج وصاغوا الأحكام العامة للدِّراسات العلميَّة الحديثة والتي مازالت تُتَبع إلى يومنا هذا ، وهذا التَّطور السَّريع جلب الصِّراع بين الدُّول على إيجاد مناطق نفوذ جديدة ، وكان من نتائج هذا الصِّراع قِيَام الحربين العالميَّتين الأولى والثَّانية ،وخلال الحرب العالميَّة الثَّانية عرف العالم دماراً شبه كام ل وتأثَّرت به جميع دول العالم دون استثناء، ولكن بعد انتهاء الحرب تَبنَّت الدُّول المنتصرة ،وحتَّى المنهزمة منها ،خُططاً لتطوير بلدانها والنُّهوض بالاقتصاد والبنية التَّحتيَّة وكان اهتمامُها الأساسيُّ هو تطوير التَّعليم والخروج بأوطانهم من دائرة التَّخلف والجهل والانحطاط ، وفعلاً وخلال مدَّة زمنيَّة قليلة تطوَّرت هذه الدُّول ،وأصبح لديها نظام تربويٌّ مُتقدِّم ، و كان اهتمام هذه الأخيرة بالتَّعليم يأتي قبل الاهتمام ببرامج الدِّفاع والطَّاقة والاقتصاد.

لقد عرف التَّعليم تطوُّراً سريعاً ورهيباً ، وحقَّقت المدرسة النَّجاح الذِّي كانت ترغب فيه سياسة هذه الدُّول ،منها زيادة عدد المتمدرسين ، وتحقيق المساواة بين جميع أفراد الشَّعب وسياسة التَّعليم للجميع ، وبعد مرور عدَّة سنوات بدأت تظهر بالموازاة عدَّةُ عوائق ، كما ظهرت أزمات في العالم على مستوى الأسرة والتَّعليم ، ومؤسسات المجتمع المدني ،وكذلك كثرة المتسربين من المدارس ,وبالمقابل كثرة أصحاب الشهادات الذِّين دخلوا عالم البطالة ، وأصبح العالم يفقد الثِّقة في سياسة التَّدريس بعدما ظهرت نتائجها في الواقع ،كما ظهرت متناقضات كثيرة ولعلَّ أهمَّها ، الحاجة إلى تعليم يخدم المجتمع في جانبه الاقتصادي .

[1].أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ،1982مكتبة رياض الصلح بيروت لبنان، ص 382.

"يرتبط ظهور أغلب الطَّرائق البيداغوجية الحديثة بِحاجة الدُّول الصِّناعية والتَّطورات التي حصلت في الميدان الإنتاج الصِّناعي ، وازداد الإقبال على الوسائل المتطوِّرة للحاسوب و وسائل الإتصال المختلفة، لقد انتقل هذا المنظورُ الجديد للعمل إلى اعتماد مجال التَّعليم والتَّكوين المستمر،لأنَّه أصبح في حاجة مستمرَّة إلى معارف وخبرات جديدة تُمكِّنه من استيعاب التَّغيرات الحاصلة "[1]

ومن خلال هذا الطرح كان لزاماً إحداث تغييرات في الجانب المهاري للمتعلم وانتقدت المؤسسات الاقتصاديَّة المنظومة التَّربويَّة ، وأنَّها غير قادرة على مواكبة التَّطور الحاصل في المجال الاقتصاديِّ ، من معلوماتيَّة و منافسة كبيرة بين المقاولات ، وكان من الضَّروريِّ التَّكيُّف مع هذا التَّطور السَّريع في هذا المجال .

أمَّا في الجانب النَّفسي ظهرت أراء تُنادي بضرورة بناء شخصية سويَّة فاعلة ، لا تستسلم للضُّعف الحاصل على مستوى التَّعليم ، بل تكون قادرة على المواصلة ، وخاصة في الميدان الاجتماعيِّ والحياتيِّ ، ومن هنا بدأ التَّفكير في الكيفيَّة التِّي يجب أن نتبعها للقضاء على الإخفاق الحاصل في هذا المجال ، ومن هنا ظهرت نظريات كثيرة تُنادي بدراسة شخصيَّة المتعلم بالدَّرجة الأولى و احترام رغباته وميوله ، ومُراعاة الفروق الفردية بينهم ،وساعد على ذلك اكتمال بحوث كثير في مجال علم النَّفس البيداغوجيِّ .

أورد الدُّكتور محمد الرَّاجي قول العالم هوارد جاردنر قوله :"إنَّ الذَّكاء مُتنوِّع وهو عشرة أنواع ، منها اللُّغويُّ ، الرِّياضيُّ ,الحركيُّ ، الموسيقيُّ ، الفضائيُّ البصريُّ ، الفلسفيُّ ، الوجوديُّ , الذَّاتيُّ ، الطَّبيعيُّ والعلائقيُّ ، و الأبحاث تؤكِّد أنَّ هذه الذَّكاءات توجد عند كُلِّ إنسان ولكن بنسب مختلفة ، وتُسجِّل الدِّراسات التَّجريبيَّة أنَّ الفرد يعمد في الغالب إلى توظيف مجموع ذكاءاته وقدراته والتَّنسيق

[1]. **محمد الراجي ،بيداغوجيا الكفايات من أجل جودة في التربية والتعليم،2007،مطبعة طوب بريس، الرباط،ص 09.**

بينها، ولكلِّ فرد أسلوبه الخاص به."[1] ، و على المعلمين تنميَّة الجانب البارز عند المتعلِّم ، بحيثُ يتمُّ التركّيز على الصِّفة الغالبة ، ويتمُ تدريبها وتوظيفها، والوصول بها إلى أقصى إمكاناتها .

كما ظهرت نظريات تُنادي بتنويع التَّعليم بِتَنَوُّع الذَّكاء ، وتنوُّع الرَّغبات والفروق الفردية ، فظهر ما يُسمَّى بالتَّعليم حسب الرَّغبة ، فهناك التَّعليم باللَّعب ، بالمسرح ، بالمسابقات والمناظرات والحوارات،

والتَّجارب والرَّحلات الميدانيَّة الاستكشافيَّة وهذا حتَّى نُكسِر الملل عند المتعلم , ونقضي على الرُّوتين الحاصل في العمليَّة التَّعليميَّة ونقوم بالتَّجديد فيها وفي حياة المتعلم ،وهذه الطَّريقة أعطت ثمارها حيث نَبَغ عدد كبير من المتعلمين في عدَّة مجالات منها الاختراعات ،وهناك المبدعون الذِّين أبدعوا في مجالات عديدة .

أمَّا في الجانب الاجتماعيِّ فظهرت نتائج خطيرة تمثَّلت في طغيان الجانب المادي على المعاملات الاجتماعيَّة والإنسانيَّة ،كانت تُنذِرُ بالانفجار، وكان على رأسها التَّفكُك الأسريُّ ،والانحطاط الذِّي بلغته المجتمعات الأوربية من تفشي الفساد ،وفساد الأخلاق ، وكثرة الجريمة العاديَّة والمنظَّمة ،كما لاحظ المسؤولون والقائمون على التَّربيَّة أنَّه نما نوع من فقدان الأمل في المبادئ التِّي تعلَّمها أفراد المجتمع وحتَّى في جانبها الإنسانيِّ , ووُجِّه الاتهام إلى المدرسة على أنَّها هي من أَنْتجتْ هذا الكم الهائل من التَّناقضات .

"بدأ التَّفكير في بيداغوجيا تُعيد للإنسان إنسانيَّتَهُ ، وتتوجَّه نحو تكوين شخصيَّة الفرد باستقلال عن كلِّ معرفة سابقة ، والعنصر الأساسيُّ لهذه الشَّخصيَّة هو الحسُّ النَّقديُّ ، والحرية التَّعبير في الاختيار ، واكتساب أدوات التَّفكير النَّقديِّ الذِّي هو الرَّهان الوحيد ليستشرف مُستقبله ."[2]

[1] . **محمد الراجي ،بيداغوجيا الكفايات من أجل جودة في التربية والتعليم المرجع السابق،ص66.**

[2]. **المرجع السابق ،ص 11.**

ومن خلال هذه الاختلالات التّي ظهرت مع مرور الزّمن ، أصبح علماء النّفس والتّربية والاجتماع والاقتصاد يُفكّرون في بيداغوجيا تخدُمُ الفرد بالدّرجة الأولى ، و المجتمع في المقام الثّاني في شتّى جوانبه،

وكان خيارهم هو بيداغوجيا الكفايات ،هذه الأخيرة لم تكن مقاربة جديدة في جانبها الاجتماعيّ ، وإنّما كانت مطبّقة ولو بِصِفة غير مُبَرمجة في قطاعات أخرى ،ولكنّ الجديد هو تبني هذه المقاربات في الجانب التربوي .

كما يكمُنُ التّجديد في هذه المقاربة بالكفاءات هو الأسلوب الذّي تُطبّق به ، حيث يتمُّ تخطّي الأسلوب الأكاديميّ القديم الذّي لم يُجْدِ نفعاً ، وأيضاً النّظرة المستقبليّة التّي نرى بها الجانب التّعليميّ للمتعلم أو الطّفل بصفة عامّة ، على أن لا يكون تطبيق هذه المقاربات عبارة عن برنامج ونظريات وأهداف يتمُّ التّخطيط لبلوغها ،و وسائل بيداغوجية وماليّة وتجهيزات،بل يجب أن تتعدّى ذلك إلى ما هو أبعد وهو الاستثمار في شخصيّة المتعلّم بالدّرجة الأولى .

"ولبلوغ هذه الأهداف أوصى علماء التّربية بعدّة مقترحات:

1)الأخذ بمفاهيم التّشارك والتّسيير الذاتيّ و الإدارة المشتركة والبناء الذّاتيّ .

2)ربط المدرسة بالواقع الاجتماعيّ والثّقافيّ والحاجات الحقيقيّة للمتعلمين .

3) تطبيق قواعد اللّعبة الدّيمقراطيّة في المدرسة ،كضمان لتكافؤ الفرص .

4)مراجعة مفهوم الذّكاء الذّي تُبَرّرُ به المدرسة نجاح أو رسوب التّلاميذ .

5)مقاربة العملية التّعليميّة بالكفاءات، التّي تُمكّن المتعلّم من أن يتحمّل مسؤوليّة مستقبليّة بنفسه ويندمج في محيطه ويُؤثّر فيه ."[1]

فأصبح التّعليم لا يُركّزُ على ملء وعاء النّفس البشريّة بالمعلومات، والتّركيز على الجانب المعرفيّ البَحت وتنميّة القدرات العقليّة ، فالعلم الحاليُّ يُؤكّد أنّ الإنسان جُملة من الجوانب ،فبالإضافة إلى الجانب العقليّ ، هناك الجانب الوجدانيُّ والانفعاليُّ العاطفيُّ ، الذّي يهتمُّ بالمشاعر والقيَّم والأخلاق

[1]. **محمد الراجي ، بيداغوجيا الكفايات من أجل جودة في التربية والتعليم, المرجع السابق ,ص15.**

، وهناك الجانب السُّلوكيُّ المهاريُّ الذِّي يجب تنميَّته ،فالتَّعليم الذِّي يُميِّز بين هذه الجوانب ويُنمِّي طرف دون الآخر فهو تعليم ناقص وغير مكتمل النُّمو .

تطوَّر التَّعليم في العالم العربيِّ على غرار نظيره الغربيِّ ،وتبلورت المفاهيم وانتقل التَّعليم إلى الاستفادة من الانفتاح على العالم المعرفي ، من خلال التَّطور العلميِّ في مجال الحاسوبيَّة والإعلام الآلي، ولقد طالت المنظومة التَّربوية في الجزائر تغيُّرات جذريَّة ،كان الهدف منها هو خلق التَّفاعل في المدرسة الجزائريَّة بين المتعلِّم والمحيط الذِّي يعيش فيه ، والوصول به إلى مستوى العالميَّة في الجانب المعرفيِّ والسَّلوكيِّ والمهاري،واتَّجهت الجزائر إلى تبنِّي آخر ما توصلت إليه النَّظرياتُ والبحوث في مجال التَّربيَّة ، حاملةً معها رياح التَّغيير ، والانتقال إلى نظام تعليميٍّ تبنَّته أغلب دول العالم ، ولكنَّ هذه الحلولَ المفاجئةَ لهذه الاصلاحات والذي لم يتم التحضير له جيداً بدءاً من التخطيط إلى التجهيز إلى الجانب المادي ، جعل كل من ينتمي إلى الحقل التربوي يجزم بعدم جدوى هذا التحول ، ووجد صعوبة في تقبل الوضع الجديد والانتقال إلى تقبل المقاربة الجديدة وفهم حيثياتها .

إنَّ التَّدريس بالأهداف ظلَّ ولفترة طويلة مُهيمناً على المجال التَّربويِّ وغرس جذوره في المنظومة التَّربويَّة ، وفي المناهج وفي ذهنيَّة المعلِّم والمتعلِّم عل حدٍ سواء ، هذه الهيمنة جعلت من الصَّعب التَّخلص وبسهولة من هذه التَّراكمات، وما زاد الأمر صعوبة هو الارتجاليَّة التي تمَّت بها هذه العمليَّة ،و أثر بالسَّلب على نجاحها بالمدى القريب العاجل ،لكي لا نحكم عليها حكماً مسبقاً ، ولم يتم تقبُّلها بسهولة من طرف أفراد العمليَّة التَّعليميَّة .

بعد مرور أكثر من عقد على الاصلاحات ، فإنَّ المدرسة الجزائرية لم تصل إلى درجة ترسيخ الفكر الإبداعيِّ في عقول مُتَعلِّميها ، وبقيت تراوح مكانها وبقيت الطَّرائق التَّقليديَّة تُطبَّق في شتَّى المجلات ،وخاصة التَّقليديَّة منها ، كالإلقائيَّة وتلقين المعرفة ،ولم نصل إلى درجة أن نستمع للمتعلِّم ونصغي إلى ما يريد ، أو نتقبَّل أرائه ، وهنا يتحوَّل التَّعليم إلى نظريٍّ بحتٍ ونقضي على مهاراته التَّعلميَّة ونُشعره بالتَّهميش .

ونحن في بحثنا المتواضع هذا نريد أن نتناول الإصلاحات التّي قامت بها الجزائر في هذا المجال ، ونعرّج على المفاهيم الجديدة التي تبنَّتها المنظومة التَّربوية بشيءٍ من التَّفصيل والتَّوضيح ،وأن نكون محايدين في أرآئِنا وموضوعيين بالدَّرجة الأولى ،ونريد أن نبحث وبالدَّرجة الأولى عن الأسباب الحقيقيَّة والـمُعَوِقاتِ التّي حالت دون تبلور مفهوم المقاربة بالكفاءات عند أغلب أفراد العمليَّة التَّعلميَّة ، والذّي لاحظناه أنَّ كلَّ فرد ضمن هذه الدَّائرة التَّعليميَّة يُلصق الأسباب في غيره ، ويتبرَّأ منها ،وكذلك نلاحظ أنَّ الحلول التّي يطرحها هؤلاء سهلة وفي المُتناول ولكن الواقع يشهد بغير ذلك.

الفصل الأول

الإصلاحات التَّربويَّة في الجزائر

- مسار الإصلاح التَّربويِّ في الجزائر:..... 16
- دور المنظَّمة العربية للتَّربيَّة والثَّقافة: 17
- أهم المحطَّات الإصلاحيَّة التَّربويَّة في الجزائر:..... 18
- السِّياق السِّياسي والتِّقني لإصلاح المنظومة التَّربويَّة :..... 26

إنَّ المنظومة التَّربويَّة في أيِّ بلد هي مرآة لفلسفة هذا البلد ، تعكس صورة المجتمع , وتبيِّن طريقة نظرته للحياة ، وتعبِّر عن طموحاته وأمآله وتطلُّعاته إلى المستقبل ، الذِّي ينظر إليه كلُّ فرد بصورة مُشرقة.

والجزائر كأيِّ بلد آخر تتطلَّع إلى غدٍ أفضل لأجيالها القادمة ، فكان من البديهي أن تبدأ الإصلاحات في مجال التَّعليم منذ الأيام الأولى لاستقلالها ، لأنَّ التَّعليم هو الواجهة التِّي تُظهر التَّطوُّر والرُّقيّ ، فإذا صَلُحَ التَّعليم اطمأنَّ الفرد في المجتمع على نفسه وعلى أبنائه ، وإذا كان غير ذلك أصبح قلقاً تتجاذبه الضُنون،ولعلَّ من بين أهمِّ الأسباب التِّي دعت للإصلاح التَّربويِّ أنَّ الحياة أصبحت أكثر نفعيَّة وعلميَّة وعمليَّة،وهذا الطَّرح أملته الحياة الاقتصاديَّة بالدَّرجة الأولى،وأصبح تطوُّر الشُّعوب يُقاس بتطوُّر اقتصادها ،والذِّي يعني تطوُّر معيشتها في المقام الأول, الذِّي يعود بالنَّفع على المجتمع .

فالتَّعليم يلحقه التَّغيير بإرادة المجتمع في حياة أفضل ، وكذلك إذا لوحظ أيُّ اختلالات تمسُّ بالنِّظام الدِّراسيِّ ككلّ ، أو هفوات ظهرت مع مرور الزَّمن ، وجب إعادة النَّظر في النِّظام التَّعليميِّ وتصحيح مساره ، وهذا ما حصل خلال مسيرة العمليَّة التَّعليميَّة في الجزائر .

1.مسار الإصلاح التَّربويّ في الجزائر:

لقد ورثت الجزائر كغيرها من البلدان المُستعمرَة جميع المخلَّفات السِّلبيَّة التِّي كانت تُثقل كاهل النِّظام في تلك الفترة ، وكان لزاماً القضاء عليها تدريجيًّا وبأسرع ما يُمكن ، و العمل على إزالتها يحتاج إلى إمكانيات كبيرة جدّاً ،وكانت الدَّولة فتيَّة تنقصها الإمكانيات الماديَّة والبشريَّة ، فجعلت نصب عينيها القضاء على الجهل ، و إدخال أكبر عدد ممكن من أبناء الجزائر قاعات الدِّراسة ، وهذا حتَّى لا يُصاب الجهاز التَّعليميُّ الموروث بالإنهيار التَّام ،تتابعت الإصلاحات في النِّظام التَّعليميّ ،وكانت تهدف إلى القضاء على الثَّغرات التِّي ظهرت مع مرور الزَّمن ، ولم ترقَ إلى إصلاحات جذريَّة إلاَّ فيما بعد .

«شهدت الجزائر بعد العشريَّة السَّوداء تجسيد برنامج الوئام المدني ، الذِّي حَظِي بنسبة مطلقة خلال استفتاء 16 سبتمبر 1999، والذِّي زَكَّاه كلُّ الجزائريِّين ، وبظهور نتائجه وزيادة وثوقه ، سعت الجزائر وبكلِّ جهد إلى إظهار للعالم أجمع حقيقة ما جرى ، والأهداف التِّي ترومها ، والرُّؤية الجديدة التي تُلهِمُ هذا المسعى وطنيًّا ودوليًّا ،إيمانا بعقيدتها وإرادة سياسيِّيها فُتِحت ورشات كبرى ، قيل إنَّها آثرت العمل الرَّصين وتجنُّب المبادرات الارتجاليَّة لتحقيق الإصلاحات الكبرى التِّي يتوقف عليها مستقبل البلاد ، فبادرت بتنصيب اللَّجنة الوطنيَّة لإصلاح العدالة ,بعد الخطوة الأولى جاء الدَّور على ورشة كبيرة أخرى ,ذات بعد وطنيّ ألا وهي ورشة إصلاح المنظومة التَّربويَّة , تحدٍّ كان لابدَّ منه , فبعد العدالة جاء دور التَّربية ,وكان تحدٍّ صعب ومحفوف بالمخاطر ، والعقبات والمُثبِّطات.»[1]

وفي الوقت نفسه تحدٍّ مفعم بالأمل ، وأكثر إثارة للحماس , فهو مرهون بمستقبل الأجيال الصَّاعدة الذِّي ستحمله , وبه تتطوَّر الأمَّة الجزائريَّة وتُرسي معالمها .

[1] .أبوبكر بن بوزيد ,إصلاح التربية في الجزائر, 2009،دار القصبة للنشر ، الجزائر ،ص 3.

2. دور المنظَّمة العربية للتَّربيَّة والثَّقافة:

تُعدُّ دراسة المناهج وأهدافها من حيث التَّخطيط أو التَّقويم قضيَّة وطنيَّة , تَهُمُّ كلَّ المجتمع , وهي من اختصاص الحكومات والهيئات الرَّسميَّة , ومخابر البحث اللُّغوية بالجامعات , لأنَّ الأمر يتطلَّب موارد بشريَّة وماديَّة لا يستطيع الباحث بمفرده أن يوفِّرها ولو جزئيا .ومن نتائج الدِّراسات التِّي قامت بها المنظَّمة العربيَّة عن واقع التَّعليم بالوطن العربي , فقد جاء في التقرير لسنة 2000 م أنَّ الأنظِّمة العربية تتَّصف بما يلي :

ـ اتِّصاف إدارة التَّعليم بالتَّقليديَّة والمركزيَّة الشَّديدة , والبحث عن الحلول الممكنة التِّي تجعل منه أداة قويَّة في المحافظة على النِّظام السِّياسي , وعليه يجب إعادة النَّظر في منهج التَّسيير , والقضاء على المركزيَّة وتبنِّي اللامركزية كبديل لا غنى عنه , والاستقلال المالي حتَّى نصل إلى مدرسة ذات جودة عالية .

ـ إنَّ المدرسة ركَّزت كثيراً على المعارف دون النَّظر في مصادرها , وعدم التَّركيز على القيَّم والمثل العليا للمجتمع , وهذا ما أدَّى إلى تدنِّي جودة التَّعليم , واتِّصافه بالقصور والعجز من جميع النَّواحي , كما أنَّ المبالغ الماليَّة والميزانيَّات الكبيرة التِّي صُرِفت على التَّعليم والتِّي كانت من المفروض أن ترتقي به إلى أقصى حدٍّ ممكن , ولكن جاءت النَّتائج عكس التَّوقعات , لأنَّ التَّعليم العربي بقي بعيداً كلَّ البعد عن المواصفات العالميَّة الجيِّدة , وأنَّه لم يُلبِ حاجيات المجتمعات وتطلُّعاته ، وكان من البديهي البحث عن مَواطِن الضُّعف ، ومراكز الخَلل ، والتَّفكير الجدِّي في إعادة الهيكلة .

ـ كما لاحظت الدِّراسة أنَّه لم يتم انتهاج استراتيجيَّة صحيحة تخدم المتعلِّم في جانبه الحياتي العملي ، خاصَّة عند التحاقه بعالم الشُّغل , ويكون غير قادر على خوض غمار الشُّغل , لأنَّه لم يتلقَّ أي تكوين في هذا الجانب , ولم يكتسب أيَّ كفاية تساعده على مواصلة مشواره العملي .[1]

[1] ينظر :المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الاستراتيجية ,المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في ق21 ,الدوحة 2000 ص40.

3 . أهم المحطَّات الإصلاحيَّة التَّربويَّة في الجزائر:

1.3 المحطَّة الأولى (1967م ـ 1970م) :

كان من الضَّروريّ إيجاد حلول سريعة وجذريَّة لتطوّير النِّظام التَّعليمي , والقضاء على الثَّغرات التِّي ظهرت خلال السَّنوات الماضيَّة , بحيث تبلورت عدَّة بوادر وأفكار , منها القيام بثورة ثقافية شاملة , وتوفير المنشآت القاعدية الخاصة بالتَّعليم ,كبناء المعاهد لتكوين الأساتذة والمعلِّمين ,وبناء مؤسسات تربويَّة جديدة لاستعاب عدد التَّلاميذ المتزايد , ومن هنا بدأت الإصلاحات في ميدان التَّعليم على مراحل وحسب الحاجيات المستلزَمة، وعلى قدر الإمكانات المتوفِّرة .«لقد جَعَل المخطَّط الثُّلاثي (الاقتصادي , الاجتماعي , التَّربوي) من أولويَّاته التَّنمية الحقيقيَّة بهذه المرحلة , وواجهت بعزم وإرادة المخلَّفات الاستعماريَّة بقلَّة الموارد الماديَّة والبشريَّة المؤطِّرة , ومسار التَّعليم باحتشام , وبزيادة طفيفة في عدد التَّلاميذ والمعلِّمين والمنشآت , فكانت الانطلاقة الحقيقيَّة سنة 1970 بفكرة الثَّورة الثَّقافيَّة كما عبَّر عنها وزير التَّربيَّة آنذاك أحمد طالب الإبراهيمي ب ــ – أن يكون هو ذاته ،أن يكون من عصره , أن يكون من شعبه ،حيث تميَّزت بإنشاء معاهد لتكوين المعلِّمين , "إنشاء مدرسة التَّعليم التِّقني وإنشاء سلك المستشارين للإشراف على التَّكوين أثناء الخدمة. »[1]

3. 2 المحطَّة الثَّانية (1971م ـ1979م)

إنَّ الــمُلاحظ والمتتبِّع لهذه الفترة يرى أنَّ سيرورة التَّعليم بقيت تُراوح مكانها , وهذا نظراً لعدَّة أسباب منها , نمو التَّعليم تميَّز بوتيرة بطيئة , كما صاحبه تسرُّب الكثير من المتعلِّمين لأنَّهم لم يتأقلموا مع النِّظام الدِّراسي الجديدKشهدت هذه المرحلة تنظيم أوَّل مسابقة لنيل شهادة الأهليَّة (Be)والدُّخول إلى الأولى ثانوي , وتنظيم أوَّل امتحان لشهادة البكالوريا الجزء الأول (preparatoire) والتِّي على أساسها يتمُّ التَّرشُّح لمسابقة البكالوريا , والتِّي تمكِّن صاحبها الالتحاق بالجامعة أو المدارس العليا.[2]

---

[1].بوثلجة غياث ،التربية ومتطلباتها ،1990،ديوان المطبوعات الجامعية ,جامعة وهران,ص 149.

[2].ينظر:المرجع السابق، ص 149

3. 3 المحطَّة الثَّالثة (1980م ـ 1987م)

تبنَّت الجهات المختصَّة والمسؤولة عن البلاد نظام المدرسة الأساسيَّة، وكان هذا الاختيار يرمي إلى تصحيح المسار التَّعليميِّ ، والتَّحكم في مجريات العمليَّة التَّعليميَّة ، والانتقال بالتَّعليم إلى مرحلة جديدة ، تتميَّز بتعميم التَّعليم على جميع أبناء الجزائر , ووضع آليات تمكِّنهم من مواصلة التَّعليم إلى سن محدَّدة ، وهذا للقضاء على التَّسرُّب المدرسيِّ وكذلك ملء الثَّغرات التِّي ظهرت خلال الفترات السَّابقة ، إلَّا أنَّه كان هناك نقد لاذع واعتراض الكثير من الجهات على سيرورة عمليَّة الإصلاح .

«تميَّزت هذه المرحلة بتعميم نظام المدرسة الأساسية ابتداء من الموسم الدِّراسيِّ (1980م –1981م) , وذلك بأمريَّة 16 أفريل , وهي عبارة عن أمر رئاسي رقم رقم 35- – 76 والمؤرَّخ في 16ربيع الثَّاني 1396هـ الموافق ل 16أفريل 1976م , والتِّي أكَّدت على إجبارية التَّعليم حتَّى سن السَّادسة عشر، كما حملت تفاصيل تنظيم , و سير و تجهيز المدرسة الأساسية و تعريب السَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي والتِّقني و إدراج التَّعليم التَّحضيري غير الإلزامي ,أمَّا على الصَّعيد الجامعي فقد تمَّ إنشاء جامعة التَّكوين المتواصل ,و الجزأَرة الكاملة لقطاع التَّعليم .» [1]

3.3. 1 تطوُّر المقاربات البيداغوجيّة :

لقد ظلَّ الإصلاح التَّربويُّ في الجزائر متفاعلاً مع المستجدات التِّي تحدث في الحياة الاجتماعية والسِّياسية, و الاقتصادية,كان أثره في المدرسة الجزائرية بالغ التَّعقيد , بين تخطيط حالم ومُتطلِّع لما هو أفضل للفرد والمجتمع , وبين واقع محاصر بضربط التَّحولات الدَّاخليَّة والخارجيَّة في جميع مجالات الحياة , والجزائر كأيّ بلد في العالم تبنَّت المناهج التَّقليديَّة في المراحل الأولى من استقلالها , وكان من أولويَّاتها القضاء على الأميَّة بالدَّرجة الأولى , ثمَّ تطوَّرت المناهج وأصبحت أكثر شموليَّة , وأصبح قطاع التَّربيَّة أكثر نجاعة ويتطلَّع إلى كلِّ ما هو جديد من أبحاث في ميدان التَّعليم , ولعلَّ أهمَّ ما يميِّز المرحلة السَّابقة هو تبنِّي المقاربة بالمحتو يات , وسنحاول التَّطرق إليها بشيء من التَّفصيل ،حتَّى نُميِّز هذا التَّحوُّل السرَّيع في المفاهيم .

[1].عيسى بوسام ،مراحل تطور النظام التربوي في الجزائر ،فعاليات الملتقى الدولي ,"le becon",سطيف أفريل 2005, ص 24.

➢ **المقاربة بالمحتويات /المضامين : (1962/1996)**

يرى الخبراء التَّربويُّون أنَّ البرامج كانت مبنيَّة على محتوى معرفي بحت, تقوم على منطق التَّلقين , يكون المعلِّم هو حجر الزَّاوية فيها ,وهو مالك للمعرفة , وهو الآمر النَّاهي , القارئ لهذا المحتوى على مسامع المتعلِّمين , الذِّين هم سواسية في نظره لا فرق بينهم , سواء في قدراتهم العقليَّة والجسديَّة , ولا حتَّى في النُّضج الفكري عندهم ,تهتمُّ المقاربة بالمحتوى بالكمِّ المعرفي على حساب الكيف ,النَّوع والجودة .

« إنَّ البيداغوجيا التَّقليديّة تعليمة تقارب بالكم والخدمات في ضوء منطق تحصيلي.» [1]

فهي حسب الكاتب تهتمُّ بالكمِّ وهمها الأكبر هو تحصيل أكبر قدر من المعرفة .على حساب النَّوعية والجودة وعلى حساب المتعلِّم أو المتلقِّي إن جاز لنا تسميته بذلك .هذا التِّلميذ الذِّي يكون عقله عبارة عن مخزن يُخزَّن فيه ما استُهلك من معارف ,ومهارات ومقرَّرات حيث يُطلَب منه حفظ ما تلقَّى من معرفة دون توظيفها ,ويستعدُّ لتقويم كتابيٍّ أو امتحان مرحليٍّ في نهاية فترة تعلميَّة يُحكم عليه فيها بالنَّجاح أو الإخفاق ,وقد يكون نجاحه ما هو إلاَّ هروب من العقاب .

فالمقاربة بالمحتويات : «هي عمليَّة نقل المعلِّم للمعلومات التِّي تحتويها المناهج إلى الطُّلاب ملخصاً, بغرض إعدادهم للامتحانات , وليحكم المعلِّم بالتَّالي على مدى نجاحه في التَّعليم ,وما تقرِّره المدرسة وتراه ضروريًّا للطُّلاب بغض النَّظر عن احتياجاته وقدراته وميوله بعيداً عن الوسط الاجتماعي والحياة التِّي تنتظره.» [2]

إنَّ الدَّارس لهذه المقاربة البيداغوجيَّة يُكوِّن رأياً جازماً أنَّ المعرفة هي التِّي استقطبت إهتمام المربِّين , ثمَّ يأتي في المرتبة الثَّانية المعلِّم ،والمتعلِّم متأخِّراً في ذيل التَّرتيب , لأنَّنا نريده أن يكون مثل ما نحبُّ أو نأمل ,ولا يهمُّ ماذا يريد هو وماذا يرغب وماذا يجبُّ أن يكون.

---

[1] ،مصطفى بن بيلس،المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات بالمعرفة (سلسلة من قضايا التربية)م للوثائق التربوية عدد38,ص1

[2] .توفيق أحمد مرعي ,ومحمود محمود الحية،المناهج التربوية الحديثة ،ط1،2000،دار الميسرة للنشر والتوزيع,عمان, ص 22.

«كانت إهتمامات المناهج التَّقليديَّة مُنصبَّة حول المحتويات بجميع أشكالها , ونقلها إلى المتعلِّمين عن طريق التَّلقين ,وفي الغالب والغاية في ذلك كمُّ المعلومات المقدَّمة و حشو عقول المتعلِّمين بها وبالتَّالي سلبتهم العمليَّة التَّعليميَّة.»[1]

ويمكننا القول إنَّ هذه البيداغوجيا ابتعدت بالمتعلِّم إلى عنصر غير فاعل في مثلَّث العملية التَّعلميَّة (معرفة ،معلِّم ، متعلِّم) ، فوجب إعادة النَّظر في هذه المقاربة والبحث عن مواطن الخلل والضُّعف ، بحيث أراد الباحثون إعادة هيكلة وتنظيم العمليَّة التَّربويَّة , والرَّفع من فاعليَّتها ومردوديَّتها .

تبنَّت الدَّولة الجزائريَّة نظاماً تعليميّاً قام على أنقاض المقاربة بالمحتوى والمضامين ، لتأخذ على عاتقها نظاماً جديداً يتميَّز عن سابقه أنَّه تمَّ وضع هدف عام وأهداف جزئية لكلِّ فعل تعليمي .

ومن هنا ظهرت حتميَّة وجود نظام لايعتمد على المصادفة ،إنَّما يعتمد على الَّتنظيم الدَّقيق والمنهجيِّ , ويتسمُّ بالفعاليَّة والمردوديَّة ,فكيف ظهرت هذه المقاربة , وما هي ارهاصاتها الأولى ,وكيف عالجت مختلف الثَّغرات في المنهج السَّابق .

ومن جملة الإصلاحات :

«ـ اعتماد مبدأ منطق التَّكوين بدل التَّعليم .

ـ تطوير العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم .

ـ تنصيب الجهاز الخاص بالتَّقويم الدَّائم لتنفيذ الإصلاحات .

ـ اعتماد المقاربة بالأهداف في التَّدريس وبناء المناهج .»[2]

- **التَّدريس بالأهداف (1996/ 2003)**

---

[1] .رمضان أرزيل ومحمد حسونات،نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات,2002,دار الأمل للنشر,تيزي وزو , ج1،ص208.

[2] .عبد الكريم بن عراب مؤشرات النظام التربوي الجزائري ,فعليات الملتقى الدولي le becon, سطيف 28/27 ,2005 م ص32.

إنَّ الإهتمام بالنِّظام التَّعليميِّ والطُّموح إلى تنظيمه تنظيماً عقلانيّاً , والتَّخطيط له تخطيطاً واضحاً بعيداً عن الغموض , ومع ظهور الثَّورة الصَّناعيَّة دخلت مفاهيم وسلوكات جديدة مثل التَّرشيد , العقلانيَّة ,والمحاسبة والتَّحكم والضَّبط في المجال التَّربويِّ .

فكان لزاماً على المربِّين التَّحكم في تسيير العمل التَّربوي وتوجيهه , وأصبح أهل الاختصاص مسؤولين عن النَّتائج المحصَّلة , فتوجَّهوا إلى تحديد الأهداف التَّربويَّة وضبطها وجعلها قابلة للقياس .

«كان هربرت سبينسر (1820 /1903) هو أول من رتَّب أهداف التَّربيَّة من حيث أهمِّيتها للفرد والمجتمع :

- يجب أن تهدف التَّربيَّة أولاً وقبل كلِّ شيء إلى تعليم الأفراد فن المحافظة على الذَّات .
- تهيئ الفرد للقيام بمهام الحياة الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة .
- يجب أن تمكِّن الفرد من كسب القوت وأن تعمل على بقاء الجنس والنَّوع .»[1]

«تبنَّت الجهات المختصَّة والمهتمَّة بالتَّربيَّة في الولايات المتَّحدة أعمال سبينسر وطبّقت أعماله في المرحلة الثَّانويَّة في سنة 1918م, ثمَّ قامت بتعميمها على جميع مراحل التَّعليم وأصدرت مبادئها السَّبعة نذكر منها :

أ- إعداد أبناء المستقبل إعداداً صحيحا .

ب - إعداد العضو النَّافع في الأسرة .

ج- إعداد المواطن الصَّالح .

د - بعث الرُّوح الخُلُقيَّة.»[2]

كانت جهود الباحثين كلُّها تَصُبُّ في بوتقة الأهداف وتطوِّيرها، ومنهم **رالف تيلر**(1900/1994) الذِّي اقترح تحدّي الأهداف,في صوَّر سلوكيَّة في كتابه "القواعد الأساسية

[1] .صالح عبد العزيز ،التربية الحديثة , ط7 ، بدون تاريخ، دار المعارف ,مصر ، ج3 , ص 24,

[2]. المرجع السابق ص25.

للمناهج و الذِّي نُشِر سنة 1950, ثمَّ تواصل البحث حتىَّ وصل إلى العالم بنيامين بلوم مع مساعدَّين له ،وقد بحثوا عن الصُّعوبات التِّي كانت تعترض المدرِّسين أثناء عملهم .

كما يقول بلوم «إذا عُرِّفت الأهداف بوضوح فإنَّها نماذجٌ وخُطَطٌ, تساعد في تشكيل إرشاد عمليات التَّدريس والتَّقويم »[1]

وقد أثمرت هذه الجهود التِّي دامت سنوات بظهور أوَّل كتاب سنة 1956 حيث صنَّف الأهداف في أبعادها الثلاثة :

« 1) البعد المعرفي ويشمل الأهداف المعرفية والعقلية.

2) البعد الوجداني وهو الدَّال على المشاعر والانفعالات.

3) البعد الحسّ حركي وهو الدَّال على المهارات الحركية .»[2]

لقد رأى القائمون على هذه المناهج بحتميَّة التَّحكُّم في المادة التَّعليميَّة,وإمكانية تحقيقها وأجرأتها من خلال أهداف مُعلنة ،والتَّحقق من تحقُّقِ هذه الأهداف من خلال التَّقويم أو التَّقييم فقد نُظِر إليهما من نفس الزَّاوية , وقيل إنَّهما وجهان لعملة واحدة ,و هو الذِّي يكون الحاكم على فاعلية العمليَّة التَّربويَّة والتَّحسين من مردوديَّتها ,ولا يمكن أن نُلغي كلَّ ما قام النِّظام البيداغوجيُّ المبنيُّ على المقاربة بالأهداف , ولا بدَّ أن نكون مُنصفين، فقد ساهم بشكل كبير في نضج الوعي عند المتخصِّصين في التَّربيَّة ، وكان من بين أهمِّ ما تمخضَّ به :

«أ) تحديد هدف لكل نشاط تربوي .

ب) وضع أهداف دقيقة وجب تحقيقها عن طريق خطط مدروسة على المستوى القريب والبعيد .

ج) تُتَرجم هذه الأهداف إلى معارف ومهارات .

د) ضبط عملية التَّقويم وجعلها فعَّالة تُعين المتعلِّم على التَّصحيح الذَّاتي .»[3]

---

[1].بلوم بنيامين ،و آخرون ترجمة محمد أمين مفتي ,تقييم الطالب التجميعي والتكويني ,ط1 ،1983،دار ماك جروهيل للنشر,السعودية,ص44.

[2]. المرجع السابق ، ص 45.

[3].بلوم بنيامين ,و آخرون ترجمة محمد أمين مفتي ,تقييم الطالب التجميعي والتكويني،المرجع السابق ، ص 46.

ثمُّ ظهرت بعض المتناقضات في تطبيق هذا النِّظام البيداغوجي نظراً للتَّطور التُّكنولوجي الحاصل و حتميَّة تَكوين فرد يُجابه التَّحديات ,ولا يكون في معزل عن محيطه الذِّي يحتوي مشاكل تنتظره ليقوم بالتَّعامل معها وحلِّها ,وطُرح السُّؤال ما جدوى التَّعليم الذِّي لا يغيِّر من سلوك المتعلِّم نحو الأحسن وتكوين شخص سويٍّ له القدرة على مجابهة الحياة .

كما ظهر عائق آخر وهو وجوب وجود مُحفِّز ومُشَّجِع ومُثير يشجِّع التَّلميذ على الاستجابة له, لتقبُّل المعرفة التِّي تُغيِّر من سلوك المتعلِّم , على أن يكون هذا السُّلوك قابل للقياس والملاحظة , فكان لزامًا البحث عن نظام بيداغوجي يتجنَّب العوائق التِّي اكتشفها الخبراء , والقضاء على النَّواقض التِّي ظهرت في النِّظام القديم , بحيث تنهض بهذ المتعلِّم من جديد , تجعله يُشارك في بناء التَّعلُّمات ,ونجعل منه فرداً فاعلا في مجتمعه ،حيثُ اتَّجهت الأنظار إلى الأبحاث المنجَزة في ميدان التَّربيَّة , وما قامت به الدُّول من تغيِّيرات في مجال التَّعليم ,سايرت الجزائر هذا التَّطور الحاصل على المستوى العالمي فانتقلت من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات , هذه الأخيرة التِّي ظهرت كحلٍّ بيداغوجي يسعى للتَّحكم في التَّطوُّر المعرفي الهائل والانتقال بالمتعلِّم من فضاء المدرسة إلى الفضاء الأكثر اتساعاً وهو الفضاء المعاش .

فما هي البدايات الأولى للمقاربة بالكفاءات ؟ هل جاءت كتتمة لجهود الخبراء في المقاربة بالأهداف أم كانت في معزل عنها ؟

4.3 المحطَّة الرَّابعة(1988م ـ 1999)

مرحلة تميَّزت لأوَّل مرَّة بعمليَّة تقويم واسعة بمشاركة القاعدة التَّربويَّة , حيث تمَّ اكتشاف العديد من الاختلالات من خلالها تمَّ رفع تقرير مفصَّل إلى اللَّجنة المركزيَّة , عُرض عليها في دورتها العادية بتاريخ 22/21 جوان 1988م حيث تمَّت المصادقة عليه ,وإصدار توصيات تتعلَّق بالمبادئ الأساسيَّة للإصلاح وتنصيب لجنة وطنية لإصلاح التَّربيَّة والتَّكوين والتَّعليم العالي ,في 15جانفي 1989م.

وفي السَّنة الدِّراسية (1990م ـ 1991م) شرعت الوزارة بجملة من التَّعديلات والإجراءات الضَّروريَّة لتحسين نوعيَّة التَّعليم ,ورفع الأداء التَّربويِّ .والمردود التَّعليميِّ .

3 .5 .المحطَّة الخامسة(2003 م)

كانت هذه المحطَّة هي المنعطف الحاسم في مجال الإصلاحات البيداغوجيَّة ، لأنَّها ولأوَّل مرَّة جاءت شاملة وعُدَّت لها العُدَّة من خبراء في مجال التَّربيَّة ، وأيضا خُصِّصَت لها مبالغ ماليَّة معتبرة ، كما وُضعت جميع الهياكل التِّي لها ارتباط بمجال التَّربيَّة من قريب أو بعيد تحت تصرُّف لجنة مختصَّة أوكِلت لها مَهمَّة القيام بالإصلاحات الضَّروريَّة , على أن تواكب هذه الأخيرة كلَّ التَّطورات الحاصلة في مجال التَّعليم والتُّكنولوجيا .

«هي مرحلة من مراحل الإصلاح الشَّامل الذِّي شُرع في تنفيذه سنة 2003 م , تمثَّل في تنصيب هيكل التَّعليم الثَّانوي 1992 م وتعديله سنة 1994 م ،أدَّى إلى بروز نتائج كميَّة تستغل لتنفيذ الإصلاحات الشَّاملة , غير أنَّ البدء فيها يتطلَّب إجراءات قبليَّة لازمة ك :»[1]

«ـ تطوير الهياكل وزيادة عدد المنشآت التَّعليميَّة .

ـ زيادة الميزانيَّة المخصَّصة لقطاع التَّعليم .

ـ الإسراع في تعديل أنظمة الانتقال ,التَّوجيه , وذلك بتطبيق المناشير .

ـ الشُّروع في إدراج البعد التُّكنولوجي , و إصلاح الإدارة المدرسيَّة .

ـ دعوة الجامعة إلى التَّكيُف السَّريع وإلى إعداد أرضيَّة لإصلاح شامل.

ـ الشُّروع في تنصيب الأجهزة الخاصَّة بالمراقبة والتَّقويم الدَّائم لعملية الإصلاح .»[2]

3 . 6 محطَّة الإصلاحات الشَّاملة الجزائريَّة:

بمرور الوقت ظهرت نتائج المرحلة السَّابقة (التَّعليم الأساسي) , إيجابيَّة وسلبيَّة , فبعد تطبيق مجانيَّة وإلزاميَّة التَّعليم للسَّنوات السَّبعة الأولى , زادت نسبة التَّعليم الأساسي حيث قاربت 4.46٪ في التَّعليم الثانوي , بينما جاوزت 18٪ في التَّعليم الأساسي.أمَّا الانفجار الدّيموغرافي ولَّد

---

[1] عبد الكريم بن عراب ،مؤشرات النظام التربوي الجزائري ،فعليات الملتقى الدولي"le becon", سطيف 28/27 ,2005، ص33

[2]. عبد الكريم بن عراب ،مؤشرات النظام التربوي الجزائري ،فعليات الملتقى الدولي"le becon", المرجع السابق ، ص33.

انفجاراً مدرسياً , الذِّي لم يستطع النِّظام التَّربوي سدَّ حاجياته ,يُضاف إلى ذلك غياب تنظيم البرامج الدِّراسيَّة وارتفاع نسبة الرُّسوب المدرسي , وتزايد عدد المطرودين الذّين لم يستطيعوا الاندماج مهنياً لأنَّهم لم يتلقوا تكويناً في هذا المجال , زادت الأمية الوظيفية. *

واجهت المنظومة التَّربويَّة انتقادات لاذعة من طرف المعلِّمين ,وقلق شديد لدى الأولياء على مستقبل أولادهم الذِّي أصبح مهدَّداً ،بتراجع نوعيَّة تعليمهم , وعجزهم باللَّحاق بمناصب العمل , أو إتمام دراستهم خارج الوطن لعجزهم المادي.[1]

خاطب رئيس الجمهورية الشَّعب الجزائري في يوم 13ماي 2000 , حيث بيَّن أهميَّة الإصلاحات وضرورتها ،نظراً لما تشهده هذه الفترة من تغيُّرات على المستوى العالمي في جميع المجالات وخاصَّةً التَّعليم.

«أمام كلِّ هاته المطالب الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة ظهرت محاولات كثيرة تطالب بالإصلاح الشَّامل لنظام التَّعليم ، إصلاح يقوم به كلُّ الشُّركاء الاجتماعيِّين الفاعلين في الميدان التَّربوي ، من معلِّمين , ومفتِّشين , ومديرين ,ورؤساء مصالح وأولياء التَّلاميذ , حتَّى من كان منهم أقلَّ دراية , حتَّى السَّاسة وإطارات الدَّولة جميعهم. »[2]

4. السِّياق السِّياسي والتِّقني لإصلاح المنظومة التَّربويَّة :

4. 1 السِّياق السِّياسي:

يدرك الجميع أنَّ الإصلاح جاء بقرار سياسيٍّ من رئيس الدَّولة شخصيّاً ,نظراً للاعتبارات السَّالفة الذِّكر والنِّزاعات المرتبطة « Franco- Mondialiste - Europeanisme»وسوق العمل حيث بادر إلى تنصيب اللَّجنة الوطنيَّة لإصلاح المنظومة التَّربويَّة في شهر ماي 2000, لجنة تتألَّف

---

* **ظاهرة اجتماعية،ذات طابع تربوي ،تظهر في عدم قدرة الأفراد الذين تلقوا تعليماً في المدرسة على توظيف هذه المعارف في حياتهم اليومية, غير قادرين على فهم النصوص , وعدم استطاعتهم حل المشكلات في الواقع المعيش.**

[1] **.ينظر:أبو بكر بن بوزيد ،إصلاح التربية في الجزائر , 2009,دار القصبة للنشر الجزائر،ص 23.**

[2] **.مقتطف من خطاب رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة , بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ،قصر الأمم , الجزائر 13ماي 2000.**

من 157 عضواً , تمَّ اختيارهم من بين الشَّخصيَّات الوطنيَّة البارزة ، واستناداً إلى كفاءاتهم في حقل التَّعليم ، كُلِّفت بإجراء تشخيص شامل لمختلف أوجه القصور , وتحديد المشكلات وتحليل أسباب ضعف المردود الذِّي عانت منه المدرسة الجزائريَّة ،استغرقت الأشغال تسعة أشهر بعدها قدَّمت تقريرها في شهر مارس 2001 إلى رئيس الجمهوريَّة محتوياً مشروع سياسة تربويَّة شاملة وجديدة , درسها فيما بعد مجلس الحكومة خلال خمسة اجتماعات .[1]

وأخيراً عُرض ملف الإصلاح على مجلس الوزراء يوم 30 أفريل 2002م الذِّي اتَّخذ عدداً من القرارات وتمثَّلت في المحاور الكبرى الآتية :

«**المحور الأول** : إصلاح مجال البيداغوجيا .

المحور الثَّاني : ارساء منظومة متجدِّدة للتَّكوين وتحسين التَّأطير البيداغوجي والإداري .

المحور الثالث : إعادة التَّنظيم الشَّامل للمنظومة التَّربويَّة .

وفي يوم 27 جويلية 2002م ناقش المجلس الشَّعبي الوطني المشروع وصادق عليه ،ليدخل حيز التَّنفيذ مع بداية السَّنة الدِّراسيَّة 2003- 2004 وذلك بتنصيب السَّنة الأولى من التَّعليم الابتدائي بمقتضى المقرَّر 1و2 وتطبيقاً للمنشور الوزاري المتعلِّق بالتَّحضير التَّربوي للدُّخول المدرسي لسَّنة 2003م-2004 م. »[2]

4. 2 . السِّياق التِّقني :

تمَّ استحداث هيكلة جديدة ،تحت الوصاية المباشرة لوزارة التَّربيَّة الوطنيَّة ،مهمَّتها تصميم المناهج وهي اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج ،والمجموعات المختصَّة بالمواد .

- **اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج:**

هيئة استشارية تربويَّة مهمَّتها إعداد تقارير الخبرة العلميَّة والبيداغوجيَّة عدد أعضائها 24 عضواً تترأسها شخصيَّة معروفة في حقل التَّربيَّة ،يتمُّ تعيين أعضائها إمَّا لأن لهم صفة رسميَّة أو كباحثين

[1] . أبو بكر بن بوزيد ، إصلاح التربية في الجزائر ،المرجع السابق ،ص25

[2].وزارة التربية الوطنية , المنشور الوزاري رقم245/ و ,ت , و / أ , ع المؤرخ في 04 / 06/ 2003 .

أكاديميين مشهود لخبرتهم في ميدان التَّعليم والتَّكوين،أوالبحوث التَّربويَّة وقد تمَّ ترقيتها إلى مجلس وطني للمناهج وفقاً للقانون الصَّادر بتاريخ 08 جانفي 2008 والمتضمِّن القانون التَّوجيهي المتعلِّق بالتَّربيَّة وحتَّى تتمكَّن من أداء مهامها على الوجه الأكمل وتبقى على اطِّلاع مباشر بالجانب التَّنفيذي رُبطت مباشرة بالمفتشيَّة العامة بوزارة التَّربيَّة .

- **المجموعات المتخصِّصة بالمواد :**

«تنظيم فرعي عن اللَّجنة الوطنية للمناهج،عدد أعضائها 265 عضو ، موزَّعين على 24 مجموعة " مادة " من مهامِّهم تصميم البرامج التَّعليميَّة ،والوثائق المرافقة لها ،تندرج مهمَّتها ضمن توجيهات وزير التَّربيَّة الوطنيَّة ، ووفقاً لمحتويات المخطَّط المرجعي العام الذِّي تعدُّه اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج . »[1]

- **المخطَّط المرجعيِّ العام للمناهج :**

يتمُّ تصميمه من طرف اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج اعتماداً على المعطيات الصَّادرة عن وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة ،وتتعلَّق بالهدف العام للمرحلة التَّعليميَّة المقصودة وتُغطّي جميع المواد المقرَّرة,وهو عبارة عن ميثاق يحدِّد الكيفيات المقرَّرة فيما يتعلَّق بتخطيط البرامج وتصميمها,وهدفه ضمان التَّرابط بين مختلف المواد الأساسيَّة.[2]

[1]. أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر ,2009، دار القصبة للنشر,الجزائر، ص50 .

[2]. أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربية في الجزائر , المرجـــع السابق , ص51.

➢ **التَّدريس بالكفاءات:**

لقد كان ارتباط علم النَّفس بالفلسفة ارتباطا وثيقاً بعكس العلوم الماديَّة التِّي استقلت عنها وبنت لنفسها منهجا وطريقا تتمَّيز فيه وتنأى به عن الفلسفة التي هيمنت لقرون على بقيَّة العلوم,حتَّى قام علماء النَّفس بتعميق أبحاثهم وساهموا في ظهور علم النَّفس التَّجريبي , على حذو العلوم التَّجريبيَّة , وأدَّى فيما بعد إلى ظهور التَّيار الفلسفي المؤسس للتَّدريس بالأهداف الإجرائية .[1] «أو كما سُميَ بالجيل الأول ، وهذا التَّيار هو نفسه الذِّي قام ببناء المدرسة البنائيَّة وعلى رأسهم جون بياجيه (1980/1896) حيث قام بإرساء استراتيجيَّة تربويَّة أخرى وهي المقاربة بالكفاءات, أو هي كما يحبُّ أن سميها البعض التَّدريس بالجيل الثَّاني للأهداف المدرسة البنائيَّة في علم النَّفس هي التِّي كان لها تأثير في تبنِّي استراتيجيَّة تربويَّة أخرى هي استراتيجيَّة المقاربة بالكفاءات.»[2]

وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ ظهور البنيويَّة غيَّر مجرى البحوث اللُّغوية ،وهو الذِّي أدى إلى تأسيس نقلة نوعيَّة في استراتيجية التَّدريس ،والانتقال من نقل المعرفة والتركيز على المحتوى، إلى بناء وضعيات تربويَّة , والاهتمام بالذَّكاء والفروق الفرديَّة عند المتعلِّمين ,ولقد كان ظهور المنهج البنيوي بداية تغيُّر النَّظرة إلى أنَّ التَّقدم هو تراكم تدريجي للمعرفة ،يضاف الجديد منها إلى القديم , وإنَّما الأفكار الجديدة هي مجرَّد توسيع لأفكار قديمة مُكتسَبة، فالعقل البشري له القدرة على الحفاظ على البناء المعرفي القديم ويقوم بتطويره بطريقة مختلفة .

وأنَّ المعرفة متطوِّرة وصحَّتها لاتُشكل إلا جانبا من الحقيقة , فالبذور دائماً تبقى موجودة وعلى الإنسان تنميتها .

وهذا التَّطور الحاصل لم يأت عبثا، بل كان نتيجة جهود مضنية للعديد من العلماء ،مثل جيروم برونز (1915) في ميدان التَّعلُّم والاكتشاف ، وأبحاث نعوم تشومسكي (1928) في الألسُنيَّة ,

---

[1]. **ينظر: محمد الدريج ،التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات,2004،دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة – ص275.**

[2] .**المرجع السابق ، ص 275.**

وأيضا جهود العديد من العلماء الذِّين أفنوا حياتهم في البحث والتَّقصي عن أنجع الطُّرق التَّعليميَّة التِّي تُنمِّي مهارات المتعلِّمين وتخرجهم من الحفظ والتَّلقي والاستظهار إلى الإبداع والإنجاز والابتكار فلقد كان إجماع لدى الباحثين على ضرورة الانتقال إلى تبنِّي المقاربة بالكفاءات نظرا للتَّطوُّر الحاصل في العالم وخاصَّةً في المجال العلمي والتُّكنولوجي ،أمَّا العولمة فكان لها النَّصيب الغالب في تبنِّي هذه المقاربة لأنَّها فرضت نفسها كبديل ،مع ظهور معطيات جديدة مثل الأنترنت وسقوط الثُّنائية القطبيَّة.[1]

« ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة للسَّنة الثَّالثة ثانوي لجميع الشُّعب سنة 2008/2007 والتِّي تدعو إلى العمل بالمقاربة بالكفاءات: أنَّ الهدف الأساسي هو امتلاك فكرٍ شموليٍّ بنيويٍّ ونسقيٍّ للارتقاء إلى الفكر العالمي ...بتوظيف الأجزاء من أجل الصِّيغ الكلِّيَّة ويمكن تحقيق هذا بتوخي الصُّورة البنيويَّة النَّسقيَّة والتِّي تَنفر من التَّشتيت والتَّفتيت ،والمشاركة في فعاليات الفكر العالمي والذِّي يحتمُّ علينا الانفتاح على الواقع العالمي , والتكيف مع متطلباته العصرية المفيدة .»[2]

ولهذا فقد بدأ العمل بالمقاربة بالكفاءات في الجزائر في مطلع الثَّمانينات بعد التَّطور والازدهار الحاصل في الولايات المتَّحدة وأوربا من جراء العمل بها وتبنيها ،وكلُّ هذا حصل نتيجة التَّطوُّر المعرفي ،والثَّورة التِّي حصلت في المنهج التَّجريبي والعمليات العقليَّة والتَّعليم والتَّعلُّم ,

فماذا نعني بالكفاءة أو الكفاية وما هي مقوماتها ومبادئها ؟

[1].ينظر: محمد الدريج،التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات،المرجع السابق ص 277.

[2]. اللجنة الوطنيَّة للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة ،السنة الثالثة ثانوي2008/2007 ص75.

الخلاصة

إنّ النَّظام التَّربويّ في الجزائر كان في بدايته عبارة عن موروث استعماري ، وكان الهدف من التَّعليم في بداية الأمر هو جلب أكبر عدد من المتعلِّمين إلى مقاعد الدِّراسة ، والقضاء على الأمِّيَّة والجهل المتفشِّيان في أوساط الشَّعب ، وغلب على هذه الفترة الجانب المعرفي البحت ، حيث تمَّ التركيز على الكم دون النَّوع والكيف ، ثمَّ بدأت تظهر فيما بعد إصلاحات ترقيعيَّة لم ترق إلى إصلاح جذري ونوعي في نفس الوقت ، بحيث تمَّ تبنِّي مقاربات بيداغوجيَّة مثل المحتويات والمضامين ثمَّ انتقلت المدرسة الجزائريَّة إلى المقاربة بالأهداف التِّي كانت نقلة نوعيَّة نحو النُّهوض بالتَّعليم ككلٍّ ، إذا ما قورنت بسابقيها من الإصلاحات ، وبدأ التَّعليم في الانتشار ، وبدأت الدُّفعات الأولى في التَّخرج والنَّتائج في الظُّهور ، وكان لزاماً التَّوقف لدراسة هذه النَّتائج وتمحيصها ، وظهرت بعض الاختلالات ومن أهمها ظهر جيل من المتعلِّمين يمتلك كماً معرفياً ولكن لم يكن لديه القدرة على توظيفه في جانبه الحياتي ، وكذلك ظهرت هوَّة كبيرة بين ما يتداوله المتعلِّم في المدرسة وما يجده عند دخوله معترك الشُّغل ، كما لاحظ المختصُّون التَّسرب الكبير للمتمدرسين ،وكان لابدَّ من القضاء على هذه الظَّاهرة ، وكان على المدرسة الجزائريَّة مواكبة التَّطور الحاصل في المجالين العلمي والتُّكنولوجي ، وكذا مطالب الشُّغل والتَّشغيل ، فكان من الضَّروري القيام بإصلاحات جذريَّة يتمُّ من خلالها القضاء على الهفوات السَّابقة ومسايرة الأبحاث التِّي أُنجزت في المجال التَّربوي .

وظهرت هذه الإصلاحات من خلال المحطات التِّي شكَّلت منعطفا حاسما في كلِّ مرَّة ، وهذا جاء كحتمية أنَّ الجزائر لم تكن بمنأى عن التَّغيرات الحاصلة في دول العالم وخاصَّةً في التَّعليم .

الفصل الثّاني

المقاربة بالكفاءات

– مفاهيم ومصطلحات –

المقاربة بالكفاءة/ الكفاية 33

الكفاءة في اللُّغات الأجنبية: 35

الكفاءة عند بعض المختصين التربويين 36

مفهوم الكفاءة في المجال التَّربوي والتَّعليمي..... 36

متطلَّبات الكفاءة 38

خصائص الكفاءة 43

تصنيف الكفاءة 45

صياغة الكفاءة 46

تبنَّت الجزائر المقاربة بالكفاءات سنة 2003 عن قناعة بضرورة التَّغيير ، وكذلك بعد النَّجاحات التِّي بانت في مختلف الدُّول الأوروبيَّة ، وأُعِدَّت لها العدَّة مادياً وبشريًّا ،وهذا كلُّه من أجل النُّهوض بالتَّعليم ، هذه المقاربة الجديدة التِّي تميَّزت بكثرة البحوث عنها ، وتنوَّعت روافدها وقيل عنها الكثير، سواء لنزع اللُّبس عنها أو الغموض الذِّي اكتنفها ، هذه الكفاءة التِّي شكَّلت مادَّة دسمة لعلماء التَّربيَّة حيث قاموا بتعريفها ، وإعطاء مفاهيم لها سواء على المستوى الأكاديمي أو اللُّغوي أو التَّربويِّ ، ومن ثَمَّ دخلت المجال التَّربوي بقوة وتبلورت داخله عن جدارة ، حيث تغيَّرت المفاهيم والمصطلحات القديمة بأخرى جديدة ، وهذا من أجل مسايرة الطَّرح الذِّي جاءت به هذه المقاربة ،فكانت هناك متطلَّبات لهذه المقاربة وعلى المعلِّم الأخذ بها وفهمِها فهماً جيِّداً حتَّى يتسنى له تطبيقها في مجال عمله ،كما خُصَّت هذه المقاربة بالدِّراسة من جميع جوانبها ،وإحصاء خصائصها وكيفية تصنيفها وصياغتها والتَّعامل معها ، وكلُّ هذا يصبُّ في مجال وهدف واحد وهو أنَّ المعلِّم يصبح قادراً على تطبيق الإصلاحات ،ويَكتسب كفاءة التَّدريس بالمقاربة الجديدة ويُكسِب كفاءة الدِّراسة للمتعلِّم.

1. المقاربة بالكفاءة/ الكفاية:

يعاني مفهوم الكفاءة من الغموض ، وهذا لعدَّة أسباب منها مروره بعدَّة مجالات وحقول ومنها الحقل الاقتصادي المقاولاتي فكان يعني القدرة والجدارة والأهليَّة الجسميَّة ، ثمَّ انتقل إلى مجال علم النَّفس المعرفي بعد الأبحاث التِّي أُكتشف من خلالها الذَّكاء، بدأ تطبيقُه في مجال التَّدريس حيثُ دخل المجال التَّربويَّ وأصبح يعني القدرة على التَّواصل بلغة غير اللُّغة الأصليَّة ،ثمَّ دخل المهن فكان يعبِّر عن المهارات التِّي يكتسبها العامل في وضعيات نشطة بنجاح وفعاليَّة .

«لقد أُستُعمل أول ما أُستُعمل ،بمعناه البيداغوجي المُعاصر في علم النَّفس الصَّناعي والمقاولة الاقتصاديَّة لمواجهة الركود ،والمنافسة الإنتاجية لقد جعل علم النفس الصناعي وهو واجهة من واجهات علم النَّفس المعرفي ، المقاولة تُدرك أنَّ السَّبيل للدُّخول إلى سوق المنافسة والإنتاج العالمي هو الاستثمار في ميدان تنميَّة الموارد البشريَّة وجعلها ذات كفايات ... كما ساهم في ظهورها اكتشافات علم الأعصاب في أبحاث الذَّكاء ومجال علم النَّفس المعرفي ومجال علم اللُّغة وطبقه تشومسكي في اللِّسانيات قبل أن ينتقل إلى مجال التَّدريس. »[1]

والعامل الثَّاني فقد تعدَّد مفهومها نظراً لتعدُّد وجهات نظر الباحثين، فعرفه كلُّ باحث حسب وجهة نظره ممَّا جعل كلُّ واحد منهم يُعرِّفه حسب فهمه له وحسب الإطار النَّظري الذِّي ينتمي إليه ،فما هي الكفاءة/ الكفاية ؟

1.1. معنى المقاربة:

- **لغـــــة** :جاء في لسان العرب لابن منظور في مادَّة قَرُبَ , والقُربُ نقيض البعدُ أي قَرُب الشَّيء بالضَّم , يقرُب قُرباً وقُرباناً ، أي دنا فهو قريب ،الواحد والاثنان والجمع في ذلك سواء .[2]
- **اصطلاحاً** : فهي الكيفيَّة العامَّة لدراسة مسألة ما ، أو خطَّة لتحقيق الأداء الفعلي

---

[1].محمد الراجح،بيداغوجيا الكفايات من أجل جودة في التربية التعليم، ط2007، مطبعة توب بريس، الرباط، ص28.

[2].ابن منظور، لسان العرب , المجلد الأول مادة قرب دار صادر ,بيروت ص662 .

«وهي تصوُّر بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطَّة استراتيجيَّة تأخذ في الحسبان كلَّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال , والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلِّم والوسط والنَّظريات البيداغوجيَّة .»[1]

أو هي « مجموعة من المبادئ التِّي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي معيَّن ، وكذا اختيار استراتيجيات التَّعليم والتَّقويم .»[2]

فالمقاربة لا تخرج عن كونها خطَّة استراتيجيَّة مدروسة لبناء منهاج ،محترمة في ذلك خصائص المتعلِّم من ديانة وثقافة ، واحترام للوسط المعيش وأيضا آخذة في الحسبان النَّظريات التَّعليميَّة/ التَعلُّميَّة وطرق التَّقويم والمعالجة البيداغوجيَّة لبلوغ المرام والغايات .

1 .2 .الكفاءة/ الكفاية :

قد اكتسب مفهوم الكفاءة نوعاً من الوضوح والاستقلاليَّة داخل مجال التَّربيَّة ،كما استقلَّ عن المجالات الأخرى ،وأضاف أبعاداً جديدة في المجال التَّعليمي كالإدماج والتَّحويل، فما هي الكفاية لغة واصطلاحا ؟وهل يكفي هذان التَّعريفان لإزالة اللُّبس عنها ؟

- **الكفاءة لغـــة** :«جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (كفأ) الصِّيغ والمعاني التَّاليَّة الكفاءة: كفاه على الشَّيء مكافأة وكفاءً جزاه ، والكفيء هو النَّظير ، وكذلك الكُفء والكُفُؤ والمصدر الكفاءة ونقول لا كِفاء له بالكسر ،وهو في الأصل مصدر لا نظير له،والكفء النَّظير المساوي ، ومنه الكفاءة في النِّكاح ، وهو أن يكون الزَّوج مساوياً للمرأة في حسبها ونسبها ودينها. »[3]كما أورد ابن منظور في الباب نفسه قول الشَّاعر حسان بن ثابت : «ورُوحُ القُدْسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ»أي جبريل عليه السَّلام ليس له نظير ولا مثيل .وفي قوله تعالى : ﴿ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ كُفُوًا أَحَدُۢ ۝٤ ﴾[4]

---

[1] فريد حاجي ،المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماج , سلسلة موعدك التربوي ,العدد17 ,ص02.

[2].عبد السلام عزيز ،مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث , ,دار ريحانة للنشر والتوزيع ,القبة الجزائر ص103.

[3].ابن منظور ،لسان العرب,مادة كفأ دار المعارف ,ج5 , ص 3892.

[4].سورة الإخلاص،الآية الرَّابعة.

- **أمَّا الكفاية** : «وهي من كفى يكفي كفايةً إذ قام بالأمر,ويُقال استكفيته أمراً فكفانيه ، وفي الحديث الشَّريف عن النَّبي صلَّى الله عليه وسلَّم "من قرأ آخر آيتين من سورة البقرة في ليلة كفتاه " أي أغنتاه عن قيام اللَّيل،وكفى الرَّجل كفاية فهو كاف وكفى واكتفى أي اضطلع،وكفاك الشَّيء يكفيك واكتفيت به.»[1]
- **الكفاية اصطلاحاً** : لقد تعدَّدت التَّعاريف والمفاهيم بتعدُّد التَّخصصات والميادين التِّي احتضنت هذه المقاربة ،ولنأخذ التَّعريف الأكثر تداولاً في مجال البيداغوجيا والتِّي تُعرِّف الكفاية بأنَّها «مجموعة القدرات والمهارات والمعارف يتسلَّح بها التِّلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات و العوائق والمشاكل التِّي تستوجب الحلول النَّاجعة بشكل ملائم وفعَّال »[2]

وبالرَّغم من التَّعريفات الكثيرة فإنَّ الباحثين يتَّفقون على بعض المصطلحات أو الكلمات المفتاحية ،التِّي تجتمع لتخدم مصطلح الكفاءة ، وهي القدرة ، المهارة ، المعارف ، وضعية مشكلة ،الإدماج .

و السُّؤال المطروح هل الكفاءة هي جميع المصطلحات مجتمعةً ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً وكل منها يمثِّل جانب معيَّن من الكفاءة للحصول في الأخير على متعلِّم كفء، أم كلُّ مصطلح يضاهي الكفاءة ويمثِّلها من جميع جوانبها.

1. 3. الكفاءة في اللُّغات الأجنبية:

« Compétence وهي ذات أصل لاتيني Compétencia وهي متعدِّدة المدلولات والمفاهيم حسب المجال المتداولة فيه، ففي المجال القانوني تعني الجدارة والأهليَّة والسُّلطة والمسؤولية ,أمَّا في مجال اللِّسانيات تعني القدرة اللُّغويَّة ، أمَّا في مجال علم النَّفس والذِّي يهتم بالسُّلوك فهي تعني القيام بإنجاز مَهمَّة أو عمل ما »[3]

---

[1]. ابن منظور ،لسان العرب,مادة كفأ، المرجع السابق ,ص3907.

[2].باولا جونتيل وآخرون ،الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة تعريب محمد العمارتي وآخرون مطبعة أكدال الطبعة الأولى ص41.

[3].Larousse illustre 1991 ,p 24

1 .4. الكفاءة عند بعض المختصين التربويين .

اختلف تعريف الكفاءة حتَّى بين المختصِّين في الشَّأن التَّربوي ،حيثُ نقلت سهيلة كاظم أنَّ فيليب بيرنو Philipe perrnoud يُعرِّفها : «قدرةُ عملٍ فاعلة لمواجهة مجال مشترك من المواقف التِّي يمكن التَّحكم فيها بفضل توفُّر كلٍّ من المعارف الضَّروريَّة والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب من أجل التَّعرف على المشاكل الحقيقيَّة وحلِّها .»[1]

كما نقل محمد الطَّاهر وعلي أنَّ روجي إسكافيي Roegiers Xsavie يُعرِّفُها بأنَّها « قدرةُ الشَّخص على تعبئة مجموعة مدمجَة من الموارد بهدف حلِّ وضعيَّة مسألة تنتمي إلى فئة من الوضعيَّات .»[2]

5. مفهوم الكفاءة في المجال التَّربوي والتَّعليمي

لقد كان جلب الكفاءة إلى التَّعليم بمثابة ثورة على كلِّ ما هو قديم وكلاسيكي في هذا المجال ,وبدأت الأمور تتضِّح في ضبط المفاهيم الخاصَّة بعمليتي التَّعليم والتَّعلُّم , وُجِهت الكفاءة إلى خدمة المتعلِّم بالدَّرجة الأولى ، فبعد إكسابه المعرفة الحقيقيَّة الهادفة التِّي تخدم القيَّم الدِّينيَّة والاجتماعيَّة ,والمجتمع على حدٍّ سواء ، اتَّجهت الأنظار إلى تغيير سلوك الفرد نحو الأفضل ، وهذا يجعله هو محور العملية التَّربويَّة ، حيث العمل بمشاريع تتضمَّن صعوبات وإشكاليات بسيطة ومعقَّدة يُطلبُ من المتعلِّم تجنيد وتعبئة ما تعلَّمه واكتسبه في حلِّ هذه المشكلة والتِّي لا تمثل إلا نموذج لما سيلاقيه في حياته المستقبليَّة .

ففي مجال التَّعليم جُنِّدت الكفاءة وأصبح لها مفاهيم مثل القدرة ، المهارة ، الأداء ، والإدماج وكلها تخدم المقاربة بالكفاءات في جانب معيَّن من حياة المتعلِّم , وهذه المفاهيم لم تكن لوحدها الأدوات الخاصَّة في هذا المجال ، بل لابدَّ من تعبئة الجهود ، الزَّمن ،والمال لتحقيق ما تصبو إليه أيَّ منظومة تربويَّة ،ولقد قام علماء التَّربيَّة بتغيير عدد كبير من المفاهيم القديمة التِّي كانت سائدة ومتداولة واستُبدِلت بمفاهيم جديدة تخدم المرحلة الحاليَّة والعمل بالمقاربة بالكفاءات .

---

[1] .سهيلة كاظم الفتلاوي ،كفايات التدريس(المفهوم,التدريس,الأداء),دار الشروق للنشر والتوزيع2003,عمان ط1, ص2

[2] .محمد الطاهر وعلي،بيداغوجيا الكفاءات ، ط2،2001، دار الورسم للنشر والتوزيع ،القبة ،ص33

ومن هنا قام جون بيار أستولوفي (1943-2009) بوضع مصطلحات جديدة تعوِّض القديمة منها.

المصطلحات في المدرسة الكلاسيكية	المصطلحات في المدرسة الحديثة
1) نقل , ايصال المعرفة	1) بناء المعرفة
2)تهذيب او تدريب	2) تكوين
3) السيد المعلم	3)الموجه الوسيط
4) تلميذ	4)المتعلم
5) برنامج	5)منهاج
6) دروس ومحاضرات	6) مستلزمات بيداغوجية
7) مفهوم ,فكرة , الملم	7) تصور
8)ذاكرة	8)معرفة , تعرف
9)معارف , معلومات	9) كفاءات
10) مراقبة	10) تقويم[1]

والملاحظ من خلال الجدول والمتمعِّن فيه يجد أنَّ تغيُّر المفاهيم لعب أدواراً هامة فالمعلِّم هو سيِّد الموقف وهو مالك المعرفة، أصبح هو الموجِّه لها و الوسيط بينها وبين المتعلِّم ,والذِّي غيَّر هذا الدَّور هو توفُّر هذه المعرفة في الواقع ، وهذا التَّغير في دور المعلِّم ليس انتقاصا من قدره أو حطَّاً من قيمته،بل هو دورٌ جديد بحيثُ يكون هو الموجِّه والمرشِد والمساعِد لهذا المتعلِّم لانتقاء ما هو مفيد له ممَّا هو دون ذلك ،معتمدا في ذلك على المنهاج وهو الوسيلة والطَّريق، وهو أكبر دلالة من البرنامج والمحتوى ، فهو يضع كلَّ من المعلِّم والمتعلِّم على الدَّرب الصَّحيح لتوصيل المعرفة التِّي تمَّ انتقاؤها من طرف مختصِّين وعلماء ارتأوا أنَّ هذه المعرفة هي المناسبة والمفيدة ، وانتقلت المفاهيم من المراقبة إلى

[1].**ميلود حميدات ،تطور المصطلح البيداغوجي من المدرسة الكلاسيكية إلى الحديثة في ظل المقاربة بالكفايات ,مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية, جامعة الأغواط, سبتمبر 2015 العدد 20 , ص109**

التَّقويم، فالمراقبة تمثِّل القياس وهو ملاءمة ومطابقة ما تعلَّمه المتعلِّم لمعيار ثابت ، بينما التَّقويم يأخذنا إلى تصحيح المفاهيم والأخطاء وإيجاد الحلول ،وعدم الوقوع فيها مرَّة أخرى، وتحقيق الكفاءة المنشودة

2.متطلَّبات الكفاءة :

- **المعـــــــرفة Connaissance**

للمعرفة استعمال أصلي وآخر مجازي ،ولكنَّ الأمر الذِّي لا يقبل الشَّك وهو أنَّه لتحقيق الكفاءة لا بدَّ من اكتساب المعرفة ، وهي نتيجة حتميَّة لا يختلف عليها اثنان، هذه المعرفة التِّي يجنِّدها المتعلِّم ويدمجها مع قدراته على محتوى دراسي بهدف ممارسة كفاءة من نوع معيَّن . فما هي المعرفة ؟ يرى محمد شرقي أنَّ :«المعرفة هذا المصطلح عندما نستعمله عادَّة ما نرمز إلى المادَّة الخام التِّي تمثِّل مجموعة المعطيات والمعلومات المرتبطة بهذه المادَّة التَّعليميَّة أو تلك ،أي تلك المعرفة الضَّروريَّة واللَّازم نقلها إلى المتعلِّم والتِّي على أساسها تتمُّ تنميَّة مهاراته ، قدراته بل مهاراته » [1]

- **القـــــــــدرة . La capacité**

القدرة هي كلُ ما يجعل الفرد قادراً على فعل شيء ما ، ومؤهَّلا للقيام به، أو إظهار سلوك يناسب وضعية ما .ونقل الدُّكتور محمد شرقي تعريف ميرايو للقدرة بأنَّها:

« القدرة باعتبارها نشاطا ذهنيّاً قابل للتَّطبيق في مجالات معرفيَّة متعدِّدة ، ويُستعمل هذا المصطلح كمرادف لمعرفة العمل Savoir faire » فالقدرة هي الإتيان أو القيام بنشاط يكون قابلا للملاحظة والتَّمييز عن غيره من النَّشاطات.»[2]

والملاحظ أنَّ هناك تداخلاً بين القدرة والكفاءة ، وللتَّمييز بينهما ، ولتوضيح الاختلاف بين الاثنين قام العالم روجي إكسافييه بمقارنة بينهما في الجدول التَّالي.[3]

---

[1]. **محمد شرقي، مقاربة بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير ,مطبعة إفريقيا الشرق, المغرب ,ص50.**

[2].**المرجع السابق ،ص 52.**

[3] .**خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات , ط 1،2005 ,مطبعة ع/ بن ،ص 98.**

القـــــــــــدرة	الكفـــــــــاءة
1) تنمو القدرة عبر محور الزمن .	1) تنمو عبر محور الوضعيات .
2) تنمو بمرور الزمن .	2) تتوقف قي زمن معين .
3) لها علاقة بالمحتويات المعرفية .	3) لها علاقة بالوضعيات .
4) نشاط مجاني أو عرض دون قصد.	4)نشاط مقصود يدخل في إطار مهمة محددة .
5) لا تحتاج إلى الطابع الإدماجي .	5) تحتاج إلى تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد والقدرات
6) ممكنة التخصص وهي حسية معرفية .	6) تختص بجودة تنفيذ المهمة والأداء

فالقدرة ليس لها أيَّة أهميَّة إذا لم تترجم إلى كفاءات ، وتكون نتاج إدماج لمعارف ومهارات اكتسبها المتعلِّم خلال تعلُّمه ،فالقدرة المعرفية تساعد المعلِّم على تطوير مهاراته لمجابهة مشاكل وتحديات الحياة وللقدرة مُميِّزات تُميِّزها عن الكفاءة .

أ – **استعراضية:** قابلة للتَّوظيف ،والتَّوظيف في كلِّ المواد مع التَّفاوت في الدَّرجات ، مثل قدرة المعلِّم على تشخيص أسباب ضعف التَّلاميذ في كلِّ مادَّة .

ب– تطوُّريَّة: تتطوَّر مع حياة الإنسان , وبعضها يتناقص مع مرور الزَّمن .

ج– التَّحوُّل : القدرات تتفاعل وتندمج فيما بينها لينتج عنها قدرات أكثر إجرائية ،فقدرة مقارنة أعداد طبيعية تتطوَّر إلى ترتيب الأعداد الطَّبيعيَّة تنازليّاً وتصاعديّاً .

د– غير قابلة للتَّقويم: تكون غير مرتبطة بوضعية ممَّا يجعلها صعبة التَّقويم . »[1]

- **المهـــارة Habilite** المهارة هي : « الحذق في الشَّيء ، فالماهر هو الحاذق بكل علم .أمَا من الناحية الاصطلاحية فتعني السهولة , الدقة , والسرعة ,والإتقان مع الاقتصاد في الوقت والجهد في عمل معين , واستخدم الكفاية والمهارة بمعنى واحد .»[1]

[1]. **إلهام خنفري ،مدى فاعلية اختبار التقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية , رسالة ماجستير, جامعة منتوري قسنطينة ,2008, ص 95.**

ويمكن القول أنَّ الكفاية أعمُّ وأشمل من المهارة ,لأنَّ المهارة هي الجزء الأدائي في الكفاية أو الجزء العملي منها , والمهارة إذا أضفنا إليها المعارف والمعلومات النَّظرية , والقيَّم يصبح عبارة عن كفاية . «ويمكن أن نميز ثلاثة أنواع للمهارة على مستوى التعليم.

أ ـ أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية والجسدية كالرسم وغيرها .

بـ أنشطة تلفظيه أي تلفظ الصوت واستقباله .

جـ - أنشطة تعبيرية مثل الرسم والرقص والموسيقى .»[2]

وتظهر المهارة عند المتعلم في جانب التقليد والمحاكاة ويتم تطويرها بالتكرار , ثم تنتقل إلى مستوى متطور من الدقة والإتقان ,وهذه يكتسبها المتعلم بالتدريب المتواصل وغير المتقطع , ثم نصل إلى أعلى مستويات المهارة وهو التكيف والإبداع وهنا يظهر العمل الذاتي والشخصي وحب التميز عند المتعلم.

- **الأداء :Performance**

يُطلَّق عليه الإنجاز أيضاً , وهو النَّتيجة الملموسة للنشاط التعليمي , وهذا النشاط يتطوَّر في شكل سلوك قابل للقياس ,وأداءات قابلة للملاحظة ,ولقد ركَّز عالم اللسانيات تشومسكي على الأداء في نظريته المعرفية لاكتساب اللغة حيث ركز على مصطلحين هما القدرة والأداء.

« القدرة هي جملة من القواعد الصورية المتناهية التي تمكن المتكلم ــ السامع من انتاج جمل سبق له انتاجها أو لم يسبق له ذلك , أما الإنجاز (الأداء) فهو التحقق الفعلي للقواعد في ذهن المتعلم .»[3]

---

[2]محسن علي عطية،تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية،ط1، 2007,دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان ص53.

[2].ملتقى تربوي حول تعليمية اللغات وأثرها في المحيط الاجتماعي,تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات ,قدم بالمركز الجامعي ,بالطارف دون بيانات ,2009 ,ص 9.

[3] علي أيت أوشان،السانيات والبيداغوجيا,نموذج النحو الوظيفي،ط1،1985،دار الثقافة,الدار البيضاء,المغرب، ص53.

فالأداء هو ابداع جمل وتراكيب جديدة من خلال مخزونه اللغوي القديم , فهو لا يعيد هذا المخزون حرفياً وإنما يعبر عنه ,وينتج مفردات ولغة جديدة تكون من انتاجه الخاص تعبر عن نظرته للموضوع , وتعامله معه .

- **المعيـــــــار: Norme**

لقد استخدم المعيار في علم النفس, بحيث يتم ضبط وضعية معينة تكون بمثابة مرجع , حيث في نفس الشروط نحصل على نفس النتائج . « فالمعيار هو خاصية تُعتمد لإصدار حكم تقديري على موضوع معين.»[1]

فهذا الأخير يكون وسيلة للحكم على مدى نجاح التلاميذ , ولابد من الأخذ بعين الاعتبار مبدأ الثُّلُثَين, أي أن التلميذ الناجح هو من يحصل أو ينجح في فرصتين من ثلاثة , وقد يكون هذا المعيار نموذجاً أو هدفاً في خد ذاته حسب الحالة .

- **الإدمـــــــــــاج Integration**

يَصِفه أهل الاختصاص على أنَّه تعبئة ما تعلمه المتعلم من معارف ,ومهارات, سلوكات من أجل توظيفها في حل وضعية مشكلة معقدة في المدرسة أو في حياته اليومية عندما يكبر , فهو يقوم بحشد الموارد المكتسبة بطريقة مترابطة مع موارد جديدة تسمح له بحل هذه الوضعية بنجاح .

« هو نشاط تطبيقي مركب يجري في اطار وضعية تعلميه ,تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي بناها المتعلمون في سياقات تعلميه مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعلمية , وهي تستهدف إدماج (مزج) ما تم اكتسابه واستثاره ضمن وضعيات مختلفة ,قصد اعطائها معنى في حياة المتعلمين , وفي غالب الأحيان تنجز في نهاية تعلمات معينة وهي تستهدف بناء كفاءة محددة .»[2]

وخير مثال على هذا هومتعلم السياقة يستخدم القدرات والمهارات التي تعلمها واكتسبها منفصلة

---

[1] .عبد اللطيف الفراربي وآخرون,معجم علوم التربية,مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك،سلسلة علوم التربية1994، مطبعة النجاح عدد 9و10,ص 53 .

[2].خير الدين هني،مقاربة التدريس بالكفاءات،مطبعة ع/بن،الطبعة الأولى،ص111.

(التحكم في المقود,الضغط على المسرع والمكابح,والنظر في المرآة العاكسة وغيرهامن المهارات)وعليه ادماج مختلف القدرات بشكل متناسق لكي يحقق سواقة آمنة . «أفادت دراسة قام بها المختصين في مجال التربية أن 98% من التعلمات المكتسبة , يجري نسيانها بعد أقل من أربعة أسابيع من تَعَلُمِها , فلذا كلما كانت التعلمات منظمة ومترابطة تيسر تخزينها.والإدماج لا يمكن أنْ نَربِطه فقط بالمرحلة النهائية.»[1]ولتجنب هذه الظاهرة وهي ظاهرة النسيان فقد قال الباحثون بثلاثة أنواع من الإدماج .

أنواع الإدمـــــاج

1. الإدماج الجزئي: يرتبط هذا النوع بأنشطة البناء والتدريب , يتيح للمتعلم ربط تعلماته السابقة بالجديدة ,وتمكنه من تعبئة جزء من موارده واستثمارها في وضعيات مشكلة .

2 الإدماج المرحلي: يرتبط هذا النوع بالكفايات المرحلية المستهدفة على مدى المراحل الثلاثة في السنة الدراسية , ويمكن المتعلم من تعبئة كل الموارد المرتبطة بالكفاءة , ويتجسد من خلال نوعين من الأنشطة , حل وضعيات إدماجية و انجاز مشاريع هادفة .

3 الإدماج النهائي: يرتبط بالكفاءة النهائية المستهدفة خلال سنة كاملة , ويتيح للمتعلم ادماج الكفايات المرحلية في وضعيات مشكلة لإدماج كل ما تعلمه خلال سنة دراسية .»[2]

➢ التحويل Transfer

يُعد التطور العلمي الحاصل عبر العالم وخاصة في مجال دراسة جسم الإنسان ومن بينها , دراسة الدماغ والذي أكدت النتائج مَقدِرته على تحويل المعارف إلى وضعيات مُعقدة وأُخرى أكثرُ تعقيداً , و هذا التحويل يُكسِب كذالك المتعلم القدرة على التعامل مع وضعيات تعلمية ومواجهة مواقف جديدة .

---

[1].عبد الرحمن التومي ومحمد ملوك ،المقاربة بالكفاءات– بناء المناهج وتخطيط التعلمات –, مطبوعات الهلال , وجدة الطبعة الأولى 2006 ص 35.

[2].عبد الرحمن التومي ومحمد ملوك ، ,المرجع السابق ص 36 .

« لتحويل المعارف بدل نقلها من مكان لآخر , فالتحويل هو اعادة استثمار المكتسبات في وضعية جديدة تكون في نفس الوقت مغايرة للأولى التي تم من خلالها اكتساب المعرفة أو المهارة , فالتحويل هو نقل المعرفة من مكان بنائها إلى مكان استعمالها .»[1]

3.خصائص الكفاءة :

إنَّ الكفاءة لها سمة النُّمو والتَّطور خلال سياق معين , وتستدعي امتلاك المتعلم لمجموعة من المعارف والمهارات والموارد يقوم بتحويلها وإدماجها لحل المشاكل التي تعترض طريقه , وهذه الكفاءة تتميز بمجموعة من الميزات التي تميزها عن العمل بالأهداف التعليمية .

3 .1. تجنِّد مجموعة من الموارد

التَّجنيد لا يعني فقط الاستعمال أو التطبيق وإنَّما يعني التَّكيف والتَّميز والتخصيص والتعميم والتوليف والتنسيق بشكل عام والقيام بمجموعة العمليات العقلية المعقدة لما اكتسبه المتعلم من معرفة تطبق لحل مشكل قائم كما تجند مجموعة من الموارد ,وهي ما يمكن أن يحوز عليه المتعلم لممارسة كفاءما. «فالتجنيد هو عملية عقلية تقوم بتحويل المعرفة باستخدام الموارد التي بحوزة الفرد لحل مشكلة ما .»[2]

3 .2 . ذات طابع غاني اسفنجي

الكفاءة المكتسبة تؤهل المتعلم الكفء إلى التعامل مع مشاكله داخل الوسط المدرسي , أو في حياته اليومية ,يصبح قادراً على تطوير كفاءته إلى كفاءة جديدة مبتكرة يواجه بها مشكلة أكثر تعقيداً مَهماتغير المكان.

«تسخير الموارد من طرف المتعلم يكون من أجل إنتاج شيء ما , أو حل مشكلة تطرح عليه خلال نشاطه اليومي داخل المدرسة أو خارجها .»[3]

---

[1].محمد الطاهر وعلي ،بيداغوجيا الكفاءات ، دار الورسم للنشر والتوزيع ، القبة الجزائر2011 ،ص 36.

[2].المرجع السابق، ص 36.

[3]. المرجع السابق ص 36.

3 .3. ترتبط بمجموعة من الوضعيات

المتعلم عليه أن يتعامل مع مجموعة من الوضعيات , هذه الوضعيات إذا قام بحلها جميعها رغم اختلاف مناهلها , نقول عنه أنه اكتسب كفاءة مرحلية خلال مدة زمنية معينة وفي مختلف المواد الدراسية فالكفاءة تحليها الوضعية المناسبة لها , وفي حال الاخفاق علينا اعادة المحاولة من جديد , لأن الاستمرار في تلقين المعرفة دون معالجة الموقف يولد عنده تراكمات تؤدي إلى الفشل والنفور من الدراسة .

« لا يمكن فهم كفاءة إلا بالرجوع إلى الوضعيات التي تمارس فيها , فنجد متعلم كفء في مسائل الرياضيات وقد يعجز عن حلها في الفيزياء , تنمى الكفاءة في اطار عائلة من الوضعيات , أما إذا أنجزت في وضعية واحدة سيترتب عن ذالك تكرار لما سبق للمتعلم ما اكتسبه .»[1]

3 .4.ذات صلة بالمواد الدراسية

« الكفاءة لا تُعرف إلا في إطار من الوضعيات المتعلقة بمشكلات خاصة ومرتبطة بالمادة الدراسية , وتكون قريبة من بعضها البعض ....إن كفاءة انجاز بحث في العلوم الاجتماعية ليست بعيدة عن انجاز بحث في العلوم الطبيعية , فالخطوات العامة مشتركة بينهما , والإطار النظري للبحث هو جمع المعلومات وتدوين الهوامش والمراجع إلا أنهما متمايزان .»[2]

قد تتداخل الوضعيات في السند والمطلوب ولكن هناك دائما خط رفيع يفرق بينهما , وهذا الفرق يكسب المتعلم كفاية مغايرة للكفاية الأولى وموازية لها .

3 .5.قابلة للتقويم

إنَّ التَّقويم الخاص بالكفاءة يكون مع صيرورة التعليم , أو أثناء ممارستها أو في نهاية المهمة الموكلة إلى الفرد المتعلم , وفق معايير محددة ,كالملائمة ومدى استجابته إلى ما هو مطلوب منه .

---

[1]. محمد الطاهر وعلي ،بيداغوجيا الكفاءات المرجع السابق ص 37.

[2]. المرجع السابق ص 38.

«تقويم الكفاءة يكون كذلك من خلال سعة الإنجاز ومدى اعتماد المتعلم على نفسه,وعلاقته مع زملائه , متعاون أنافر منهم . »[1]

4.تصنيف الكفاءة :

للكفاءات تصنيفات كثيرة ومتعددة ولكن التصنيف المعمول به هو ذات المذكور في المناهج التربوية و هو الذي سنتناوله بالدراسة.

4 .1.الكفاءة القاعدية

هي الكفاءة التي من الضروري أن يكتسبها المتعلم ويتحكم فيها ,لكي يكتسب كفاءات لاحقة أو بصفة أدق هي ما سيكون المتعلم قادراً على القيام به في ظروف محددة حتى يتمكن من متابعة التعلمات بنجاح .

«الكفاءة القاعدية هي المستوى الأول من الكفاءات , تتصل مباشرة بالوحدة التعلمية ,وهي الأساس الذي تُبنى عليه بقية الكفاءات , فإذا أخفق المتعلم في اكتساب الكفاءة بمؤشراتها المحددة ,فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة المرحلية ثم الكفاءة الختامية . »[2]

4 .2. الكفاءة المرحلية

هي كفاءة نسبية يكتسبها المتعلم خلال مدة زمنية محددة ,مثل (شهر, ثلاثي , سنة دراسية) , وهي كفاءة تقوم بتوضيح الأهداف الختامية , لجعلها أكثر قابلية للتجسيد .

«يتم بناءها بالشكل التالي : كفاءة قاعدية 1+كفاءة قاعدية 2+كفاءة قاعدية 3=كفاءة مرحلية , فالبناء يتم بالتسلسل ,لا نمر إلى الكفاءة الثانية حتى نتأكد من بناء الكفاءة الأولى ,وهكذا حتى لا يحدث خلل في البناء .»[3]

---

[1]. محمد الطاهر وعلي ،بيداغوجيا الكفاءات,المرجع السابق ص 36 .

[2].خير الدين هني , مقاربة التدريس بالكفاءات ,ط1 2005, مطعة ع/بن,ص 76.

[3]. المرجع السابق , ص 77.

4 .3. الكفاءة الختامية

هي الكفاءة التي تتجلى إذا تحققت الكفاءات المرحلية , وتتميز بالشمول , لأنها تتحقق خلال طور تعليمي كامل .« هناك من يُعبر عنها بالهدف الختامي , ويَشترط لفظ الختامي لتحديد حصيلة سنة دراسية كاملة,أي مرحلة تعلمية,وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلا بتحقق الكفاءات القاعدية.»[1]

4 .4. الكفاءة العرضية/ المستعرضة

هي الكفاءة التي يكتسبها التلميذ بعد تعلمه جميع المواد , فهي نقطة تقاطع المواد المدروسة,حيث تشمل جميع النشاطات التربوية التي تلاقاها المتعلم خلال مرحلة تعلمية .

« تتركب الكفاءة المستعرضة من كفاءة +تحويل , وهي التي يستطيع المتعلم من خلالها أن يحول المعارف المكتسبات القبلية إلى سلوك عملي , فإذا استطاع أن يحول المعارف من اطارها النظري إلى اطارها الوظيفي ,نقول عنه أنه اكتسب كفاءة التحويل والإدماج , وهذه الكفاءة ترتبط بمهارة أو مواد دراسية . وهنا نقول أنه اكتسب كفاءة مستعرضة .»[2]

5.صياغة الكفاءة :

يتم تحديد نصّها بحيث هذا النص يُميزها عن القدرة والمهارة،كما يُميزها عن الأهداف الخاصة والعامة ،ولصياغة الكفاءة صياغة مُتميزة ودقيقة , يجب أن نُوضِح ما هو مُنتظر من التلميذ كَمُهمة . تؤدي إلى إنتاج منتظر من طرفه يكون حتمي ومتوقع في نفس الوقت .

« هي تحرير نص من عشرة أسطر في زمن الماضي ,وهي تتعلق بالصعوبات والعوائق التي توضع أمام التلميذ ,والتي إذا ما تخطاها دل ذلك على تمكنه من الكفاءة المراد تنميتها عنده .»[3]

---

[1].اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي,ص135 .

[2].خير الدين هني ، مقاربة التدريس بالكفاءات, المرجع السابق , ص81 .

[3] .محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، المرجع السابق , ص44.

5 .1.شروط صياغة الكفاءة

«1)- يُجِند فيها المتعلم مجموعة من المكتسبات .

2)- أن تتصل بفئة من الوضعيات,والتي بدورها يمكن ابرازها بشكل دقيق بواسطة مجموعة من المؤشرات

3)- أن تتحقق في اطار مجموعة من الوضعيات ذات معنى للمتعلم .

4)- أن تكون وضعيات التقويم دائماً جديدة بالنسبة للمتعلم .

5)- أن تصاغ بدقة , وبصيغة إجرائية وقابلة للتقويم .»[1]

يجب أن تختلف الكفاءة عن الأهداف , ولكن يجب أن يُسخِر المتعلم مجموعة من الموارد ويُدمجَها لكي يحل مشكلة ما , وكذالك عليه أن يُظهر الكفاءة المكتسبة في توظيف التعلمات والحصول على وضعيات جديدة من خلال القديمة ,.

6.أقطاب العملية التعليمية / التعلمية:

إنَّ الباحثين في مجال التربية يرون أن المقاربة بالكفاءات أولت اهتمام كبير بالمثلث التعليمي أو ما يطلق عليه بالمثلث التربوي , هذه المقاربة أحدثت تغيُرات جذرية في المفاهيم التي كانت سائدة حول مكوناته , وقال الباحثون بضرورة التفاعل الإيجابي بين العناصر الثلاثة , المعلم والمتعلم والمعرفة , وأعادت بناء الأدوار بين المعلم والمتعلم , فأصبحت العلاقة بينهما علاقة شراكة ,مهمتها الأولى التفاعل والنجاعة.

1.6.المُعـــــــــــلم :

تغير دور المعلم في التربية الحديثة تغيُّراً جِذرياً , حيث بدأ يلعبُ دوراً أكثر فاعلية ويتماشى ومبدأ الكفاءات ، حيث أصبح له أدوار اجتماعية وتربوية تساير روح العصر والتَّطور الحاصل ، وإننا نريد أن نعرج على بعض الأدوار التي أوكلت إليه في المقاربة بالكفايات على سبيل الذكر لا الحصر .

[1]. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات ،المرجع السابق , ص48.

– المعلم هو الذي يقوم بتوصيل المعلومات والمعارف , ولا يقوم بتلقينها , فهو المساعد للطلاب في عملية التعليم , فيقوم بترشيدهم وبتوجيههم ,لأنه يَعِي الأساليب النفسية والتكنولوجية للتعليم , كما يعاون التلميذ على توظيف المعرفة المكتسبة في الحياة المعيشية.

«المعلم هو الطرف المورد للمعرفة الذي يضع خبرته أمام التلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة ,وهو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته بما يخدم أهداف التعليم .»[1]

– من بين أهداف المقاربة بالكفاءات هي تنمية المتعلم في جوانب عديدة , منها العقلي والروحي والمعرفي والوجداني , والمعلم له الدور الفعال في تحقيق هذه الأهداف وتحويلها إلى سلوكات إيجابية سواء داخل الصف أو خارجه , وهذه لِتَنْشِئَتِهِ تَنْشِئَة سليمة .

– على المعلم أنْ يُطوِّر من مكتسباته ، ويطَّلع على ما كل ما يُسْتجَدُ في ميدان مهنته ، وهذا يساعده كثيراً في نقل هذه الخبرات إلى المتعلمين ،كما عليه أن يقوم بحفظ النظام والانضباط داخل المؤسسة التربوية ،لأنَّه يُعتبر مساعداً في تحقيق سلوك اجتماعي إيجابي للمتعلمين .كما أوردت الطالبة بلخيدم سورية قولاً لخالد لبصيفي يقول : « أن يكون المعلم مطَّلعاً على بيداغوجيا التعليم والتعلم ، ويجب أن يكون قادراً على التحكم في المواد الأساسية ,وأن يكون موضوعياً في التعامل مع التلاميذ ، دون أن يحدث فروقاً بينهم ، وأنْ يُراعي الفروق الفردية .»[2]

– المعلم مسؤول مسؤولية مباشرة عن مستوى تحصيل التلاميذ ,كما يسعى إلى تحقيق الكفاءات في جميع الجوانب على مدى العام الدراسي , وعليه أن يقوم بعملية التقويم على الوجه الأكمل .وهذاكله لغرض واحد وهو إنتاج شخص سوي وناجح .

---

[1].خير الدين هني , مقاربة التدريس بالكفاءات , ط1 2005،مطبعة ع/بن , , ص 155.

[2]. بلخيدم سورية ،تعليمية نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات , السنة الخامسة أنموذجاً , مذكرة لنيل شهادة الماستر , ,جامعة محمد خيضر , بسكرة , 2016/2015,ص12.

.

– يكون للمعلم دور هام وفعَّال في حياة طلاَّبه ، إذا عمِل على إرسائهم نفسياً , ومعرفة مشاكلهم والمشاركة في حلِّها معهم ويقوم بتوجيههم حتى لا تعيق تعليمهم ,وأيضاً عليه أن يكون نموذجاً وقدوة لهم ,وهذا باتِّصافه بالصِّدق والأمانة والحلم ، متأدباً مع تلاميذه .

– عليه أن يُشارك في تطوير المنظومة التربوية ,من خلال مشاركته في المنتديات والملتقيات والندوات ،وهذا حتى يكون على اطِّلاع على جميع المستجدات ،كما يقوم بالتنسيق بين المؤسسة والمجتمع من جهة ، ومن جهة أخرى بينها وبين الأولياء لما لهم من دور فعال في نجاح ذويهم .

2.6.المُتعلِـــــــــم :

إنَّ للمتعلم في المقاربة بالكفاءات دورا نَشِطْا وفعَّالا ،فلقد خرج من كونه مجرد متلقي للمعرفة ,جامعاً وحافظاً لها ، إلى مشارك في بناء العملية التعلمية ،وهو يسير وفق ما لديه من امكانات و قدرات خاصة .

- على المتعلِّم القيام بواجبه اتجاه معلمه ودروسه ,فهو مطالب باكتساب المعارف المقدمة إليه واستغلالها وإدماجها عند مواجهة مشكلات سواء المدرسة أو خارجها .

- على المتعلم أن يكون فردا إيجابيا في تحصيل المناهج ،لأنه مكتشف لهذه المناهج ،من خلال ممارسة التفكير العلمي القائم على البحث و الملاَّحظة والتجربة والتفسير الذي يقوم على ضوئه ببناء معرفته بنفسه ،لأنه أصبح لدينا المبدأ الأساسي للمقاربة بالكفاءات الذي يقول : " لانتعلم بالضرورة لنعرف,ولكن نتعلم خاصة لنتصرف« المتعلم هو الذي يمتلك قدرات وعادات و اهتمامات،فهو مُهيأ سلفاً للانتباه و الاستيعاب،ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أنْ يحرص كل الحِرْص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليُتِمَّ تقدُّمهُ وارتقاؤه الذي يقتضيه استعداده للتعلم. »[1]

يستعمل المتعلم موارِدَهُ بطريقة لائقة وهادفة ،فكفايته معرفية ،وجدانية ،وحس حركية ، وهي التي تُنمي عنده الفكر المهاراتي وتُقوي إدراكه المنهجي التواصلي الذي يُساعِدُه في حل المشاكل

[1].بلخيدم سورية ،تعليمية نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات, المرجع السابق , ص13.

المستعصيةومواجهة الظروف الصعبة , والاعتماد على النفس في حل جميع مشاكله الداخلية المدرسية ,والمحيطة به المعيشية وكل هذا العمل يكون المبتغى منه هو الحصول على متعلم كفء .

«التلميذ هوالفاعل الأساسي في التفاعل مع وضعيات التعلم ,وهو المسؤول الأول عن التكوين الذاتي, إذْ يُصْبِحْ مطالب بإعادة تنظيم مكتسباته القبلية ,ضمن وضعيات وأنشطة ذات طابع إدماجي , فيقوم بالتنظيم والاكتشاف وتبادل التجارب والخبرات مع زملائه .»[1]

3.6. المعرفة أو المحتوى :

لقد وُجهت انتقادات كثيرة للمحتوى المعرفي التقليدي , فوصفته بشتى أنواع القُصور , وأنه لم يُعد يَصلحُ للمجتمعات الحديثة , والمعرفة أصبحت مُتوفرة بين يدي المتعلم , وفي جميع جوانب الحياة , ولم تعد هذه المناهج تُلبي حاجياته في جوانبها الوجدانية والسلوكية والنفسية , فأصبح لا مناص من التغيير وإعادة النظر في هذه المحتويات ,أما المعرفة الحديثة أصبحت تحتوي على جميع الخبرات والنشاطات والممارسات المخططة ,و التي تُوفرها لمساعدة المتعلمين على تحقيق الكفايات المنشودة .

«المعرفة هي كل الحقائق والأفكار التي تُشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين ,وفي حقبة معينة , إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية , مما تتألف منه الحضارة الإنسانية ومما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية في كل البقاع , والتي تُصنَف في النظام الدراسي إلى مواد مثل اللغة والتاريخ والجغرافيا... إلخ ويبقى المحتوى رهينًا لمتطلبات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل الديداكتيكي أي ما يُصطلح على تسميته بطرائق التدريس . »[2]

وهذه المعرفة هي عبارة عن مقررات مدرسية , تُبنى على مجموعة من المبادئ الأساسية .

- مبدأ التوحيد والتنويع ,والتعميم, والتدرج ,ومواكبة التطورات العلمية .
- مبدأ التخطيط والتدبير والتنظيم والتوزيع والتقويم .

[1] .خير الدين هني , مقاربة التدريس بالكفاءات , المرجع سابق , ص156.

[2].محمد الدريج ,تحليل العملية التعليمية ،ط1, سنة 1983, مطبعة النجاح الجديدة,الدار البيضاء,المغرب, ص36.

هذه المبادئ تكون ضرورية ويجب أن تُحترم من طرف واضعي المناهج , إضافةً إلى ذلك تتخذ القيم أبعاد جمالية وسياسية واجتماعية وثقافية ودينية , والواجب في هذه المضامين هي التجديد بشكل دوري ومرحلي , وتحديث المحتويات بشكل مُتدرج ,عن طريق ادراج ما هو جديد وعصري مع الحفاظ على الهوية الوطنية والدينية .

4.6. الطَّرائق البيداغوجيَّة :

لقد طال التغيير جميع المفاهيم البيداغوجية , من مفاهيم وأدوار المعلم والمتعلم ,وحتى المحتويات والمقررات المدروسة , فإن التغيير يكون آني وطبيعي في الطرائق البيداغوجية , التي يتم من خلالها عرض المناهج المدروسة ,وهذه الطرائق يجب أن تُساير التطور العلمي والتكنولوجي , ومتطلبات سوق الشغل , ومن هنا يجب أن تخضع هذه الأخيرة للتجديد والتحديث ,وهذا لتحقيق جودة عالية من ناحية الكم والكيف لتأهيل المتعلمين , وهذا لا يتحقق إلا إذا انفتحا على الطرائق الجديدة والفعالة ذات المردودية العالية , والتي تُدخل في الحُسبان التعليم الذاتي , والتعليم باللعب , وجميع الطرائق التي تُحقق الدمج الاجتماعي , وتكوين الشخصية الذاتية للمتعلم , وتطوير كيانه .

«الطريقة هي خطوات متسلسلة ومنتظمة , يمارسها المعلم أو المُدرس لإيصال المعلومات وإكساب الخبرات للمتعلم ,لتحقيق أهداف مُحددة , وهي الكيفيات التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المادة للمتعلم , أثناء قِيامه بالعملية التعليمية بِصور مختلفة . »[1]

ولعل أحدث الطرائق البيداغوجية التي أثبتت نجاعتها هي طريقة حل المشكلات , وطريقة المشروع , وتلك التي تقوم على ممارسات التلميذ , وإعادة بناء التعلمات والتي تساعد المتعلم على حل جميع الوضعيات التي يُواجهها في واقعه المعيشي .

وعلى المعلم أن لا يكتفي بطريقة واحدة في التدريس , وعليه أن يختار الطريقة المناسبة التي تُناسب الدرس المُلقى , وأيضاً التي تُحقق الهدف المرجو ,وعليه مُراعاة الفروق الفردية , وكذالك الطريقة يجب أن تُناسب المنهاج , وزمن الدرس وكذلك نوع المادة سواء علمية أو أدبية .

[1] .بلخيدم سورية ،تعليمية نشاط القراءة, المرجع السابق , ص17.

«اللاَّفت للانتباه أنه لم يتوصل الباحثون لحد الساعة إلى المفاضلة بين طرائق التدريس المختلفة , إذْ لِكل طريقة تدريسية مزايا وعيوب , ومجالات تُستخدم فيها فلا يُمكن الاعتماد على واحدة منها فقط في التدريس ولكن بإمكان المعلم أن يختار منها ما يُلائم مادته ويُحقق أهدافها . »[1]

7.الوسائل التعليمية :

إنَّ الوسائل التعليمية هي ليست وسائل مساعدة على الشرح ، بل هي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية , لأن لها إسهاما في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق ، فهي تُضيفُ إلى الدروس الحيوية وتجعلُها ذات قيمة علمية وتجريبية ، وتُعتبر من عوامل التحفيز والتشويق والجاذبية .

«إذا نظرنا إلى الوسائل التعليمية نجد أنَّها موجودة ضمنياً في طرائق التدريس ، ولها أهمية بالغة في ترسيخ المعارف أكثر في ذهن المتعلم ، تُستخدم في جميع الموضوعات الدراسية التي يتلاقاها المتعلمون في المراحل الدراسية ، فهذه الوسائل تتنوع وتختلف باختلاف الأهداف التي يُقصدُ تحقيقها في الموضوعات المختلفة التي تُدَّرس لهم .»[2]

تتعدَّد الوسائل التعليمية , منها وسائل آلية وتكنولوجية مثل الأقراص المدمجة ، الراديو ، الكمبيوتر ، وحتى الانترنت ، أيضاً وسائل بصرية مثل المخططات والمجسمات ، والأجهزة العلمية الكهربائية ، والوسائل المساعدة على الزيادة في تفعيل الدرس وجعله أكثر حيوية

«الوسائل التعليمية تحتل موقعاً مميزاً في العملية التعليمية والحديث عنها يقودنا إلى الحديث عن الأُسس العامة لهذه الوسائل ولذا من الضروري أن يكون هناك تنسيق في استخدام الوسيلة ,واختيارها يكون دقيقاً ووفق معايير وأُسس معينة :

- تناسب الوسيلة التعليمية ومُستوى المتعلم .
- صحة المادة العلمية .

---

[1].المرجع السابق , ص 18.

[2].اللجنة الوطنية للمناهج , الوثيقة المرافقة للمنهاج ,السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي , جوان2011, ص33.

– مناسبة المادة العلمية التي تُقدمها الوسيلة التعليمية لخبرات التلميذ. »[1]

فالوسيلة تجعل من الدَّرس أكثر إثارة , ويُصبح المتعلِّم أكثر انتباهاً وتركيزاً , ولهذه الأخيرة دور كبير في القضاء على الملل الحاصل خلال الدروس التجريدية التي تخلو من وسائل التجريب , وعليه فإنَّ المعلم يسعى جاهداً إلى استعمال الوسائل حتَّى ولو كانت بسيطة حتى يُضفي على الدرس الحيوية والنشاط.

8.التقويـــــم Evaluation :

من بين ما جاءت به المقاربة بالكفاءات ونادت به , ودعت إلى التجديد في هيكلته , وأعطته الأولوية القصوى هو التقويم , حيث من خلاله نُقَوِّم آداءات التلاميذ التي يتولَّد عنها إنتاج كمي ونوعي , هذا الأخير يعطي مؤشرات تدل على تنمية هذه الكفاءات . على المعلم أن يعي أهمية التقويم , لأنه يظهر مواطن الضعف عند المتعلم , ويبين الطرق الأنجع للتعامل معه وإصلاحه ,وكذلك القيام بالتقويم على اختلاف أنواعه ومستوياته , فما هو التقويم وما هي أنواعه .

1.8.تعريف التقويم:

- **التقويم لغة :**

«جاء في لسان العرب قوم الشيء وأزال العوج , وقوم السلعة بمعنى أي ثمنها , وعرفه على أنه قيمة الشيء,وقوَّم الشيء أزال اعوجاجه وأقام المعوج بمعنى عَدلَّه .»[2]

من خلال التعريف فإن كلمة التقويم تعني الاعتدال و والاستقامة, وبإسقاط هذه الكلمة على حقل التعليمية فهي تعني تعديل أخطاء التلاميذ وتصويبها,بالإضافة إلى تقييم أعمال التلاميذ وإعطائها قيمة من خلال الامتحانات , وعلاج نقاط الضعف وتعزيز مواطن القوة لديه .

---

[1]. المرجع السابق , ص 34.

[2].ابن منظور، لسان العرب، ط1, دار صادر للطباعة والنشر ,بيروت , ج6 ,ص 192

- **التقويم اصطلاحاً :**

نقل الدكتور الحثروبي تعريفا للتقويم عن العالم بلوم : « إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد ، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفاعليتها .»[1]

فالتقويم هو عملية تربوية شاملة ، مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية ، فهو وسيلة تربوية نتأكد من خلالها تحقيق الكفاءات التربوية وسلامتها ،وللتقويم عدة تصنيفات ، ونحن سوف نركِّز على التقويم الذي تبنته وزارة التربية ، والمبني على توقيت إجرائه في العملية التربوية .

2.8.أنواع التقويم :

- **التقويم التشخيصي Evaluation diagnostic :**

يسمَّى بالتمهيدي والقبلي والأولي والمبدئي ، ويتم قبل البدء في تطبيق المنهج ،حتى تتوفر صورة كاملة لدى المعلم عن الوضع الكائن قبل البدء في تعليم التلاميذ ، ويتم من خلاله معرفة المستوى المعرفي والوجداني والمهاراتي .

«التقويم التشخيصي هو إجراء يقوم به الأستاذ في مطلع العام الدراسي,أو في مستهل عملية التدريس من أجل الحصول على بيانات ومعلومات، حول كفاءات المتعلمين السابقة ، وقدراتهم وميولهم ومواقفهم»[2]

«التقويم التشخيصي هو تقدير الخصائص الفردية للشخص , والتي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على مسار تعلمه .»[3]

والتقويم التشخيصي ويساعد المعلم على:

---

[1].محمد صالح الحثروبي,مدخل إلى التدريس بالكفاءات,دط, 2002,دار الهدى الجزائر , ص 117.

[2]. اللجنة الوطنية للمناهج, مناهج السنة الأولى ثانوي العام والتكنولوجي ,الجذع المشترك بنوعيه , ديوان المطبوعات المدرسية 2005 ص40.

[3].خليفة الدريدي , التقويم التشخيصي, سلسلة تربوية دورية , المركز الوطني للوثائق التربوية ,2004/2003, ص46

أ) تحديد وضع المتعلم من حيث البداية في التعامل مع المنهاج .

ب) البدء مع كل تلميذ من حيث مستواه

جـ) اتخاذ قرار بتقسيم الفوج التربوي إلى مجموعات متجانسة حسب مستواهم التعليمي , وحسب أسلوب تعليمهم .

د) يستعمل هذا التقويم مع المتعلمين الذين لم يستجيبوا للعلاج البيداغوجي أو الذين لم يحرزوا أي تقدم ,نظراً لوجود صعوبات في التعلم , قد تعود إلى ظروف نفسية وبيئية واجتماعية .

- **التقويم التكويني Evaluation formative :**

«ويسمى البنائي أو المرحلي أو التطوري , يُجرى هذا التقويم أثناء تطبيق المناهج في فترات مختلفة , بغرض توفير معلومات تساعد في مراجعة العمل أثناء عملية التعليم والتعلم ,وهو يعطي مؤشر على سلامة سير العملية التربوية , والتأكد من تحقيق الأهداف المرسومة , وهو يساهم في تزويد المعلم بالتغذية الراجعة ، فهو يعطي فكرة للمعلم عن المستوى ، لدى المتعلمين بحيث يعدل من خطة التدريس الخاصة به ، أما المتعلم يحدد أخطائه ويقوم بمعالجتها .»[1]

هذا التقويم يسمح للمعلم ومن خلال الاختبارات والامتحانات أن يحكم على مدى نجاح أو فشل التلميذ ، حيث يقوم بوضعيات إدماج للمعارف التي لم ينجح فيها المتعلم , كما يحكم على طريقة المعلم بالنجاح أو الإخفاق ، وعليه أن يراجع الطرق البيداغوجية المتبعة في التدريس .

للتقويم التكويني فوائد كثيرة إذا أُحسن استخدامه ,فهو يمكن من الوقوف على الصعوبات التي تعترض المتعلمين وتعيق تقدمهم , والتعرف الفروق الفردية عند التلاميذ ومواجهتها والعمل حسبها , كما تقدم رؤية مستقبلية لكيفية تطبيق المناهج التي لم يستوعبها التلاميذ, وتعطي بيانات عن مدى تحقق الكفاءات القاعدية والمرحلية .

[1].محمود عبد الحليم منسي , التقويم التربوي 1998, دار المعرفة الإسكندرية , ص 21.

- **التقويم التحصيلي Evaluation sommative :**

«ويسمَّى البَعدي , النهائي أو الإجمالي يكون في ختام في ختام المناهج ,بعد أن اكتمل التطبيق الفعلي للمناهج ,فهو يكون الحكم النهائي على العمل التعلمي , ويتم في نهاية وحدة أوفصل أوسنة دراسية , وهو يكشف عن فعالية العملية التعليمية , ويكون باستعمال اختبارات تحصيلية يتم اعدادها من طرف المعلمين والفريق التربوي , ويكون هو الفاصل أو الحاكم على حصول الكفاءة الختامية .»[1]

التقويم التحصيلي هو نقطة تحول للمسار الدراسي للمتعلم , فهو الحوصلة النهائية للامتحانات التي نحكم من خلالها على نجاح أو رسوب التلميذ .

خلاصة

من خلال ماسبق نجد أنَّ المقاربة بالكفاءات قطعت شوطاً مهماً في المجال التَّربوي ، وبنت لها صرحاً في هذا الجانب ، وتبلورت المفاهيم واتَّضحت الصُّورة ، من خلال دقَّة المفاهيم والأهداف المرجوة ، و معرفة ما هو مطلوب من المعلِّم والمتعلِّم على حدٍّ سواء، وما نروم تحقيقه من هذا التعليم ، ولكن قبل كلِّ هذا يجب أن نفهم المقاربة بالكفاءات ونهضم أسسها ، ونعمل على تطبيقها في الميدان دون مبالغة أو تقصير ، وأن لا نصدر الأحكام المسبقة ونعطي الوقت الكافي للتطبيق ، وفي الأخير نقوم بعملية التقويم حتى يتسنى لنا الحكم على مدى فاعليتها ، وعلى نجاحها من عدمه في بلوغ الأهداف المرجوة .

[1].المرجع السابق , ص 22.

الفصل الثَّالث

تعليميَّة نشاط القراءة

– مفاهيم واستراتيجيات –

❖ ماهيةالقراءة:.....59

❖ أنـــــــواع القراءة.....60

❖ مستويات القراءة 62

❖ أسباب ضعف التلاميذ في مادة القراءة 63

❖ طرائق تدريس القراءة في المراحل الأولى من التّعليم:.....65

❖ مميزات نص القراءة : 68

❖ مراحل تنشيط درس القراءة في السنة الخامسة ابتدائي:.....68

❖ عدد التلاميذ داخل القسم 69

❖ الوضعية المشكلة :.....71

❖ طريقة المشروع.....74

❖ المقاربة النصية: 77

إنَّ من بين أهم ماجاءت به البحوث العلميَّة في مجال المقاربة بالكفاءات ، المقاربة النَّصيَّة ، حيث أصبح النَّص هدفاً معلناً يمكن الاستثمار فيه ، لبناء نصوص جديدة ، وهذا لا يتأتى إلا عندما نصل بالمتعلِّم إلى فهم مستويات النَّص، ولعلَّ الأمر الأساسيَّ في هذه العمليَّة هو أن يكون للمتعلِّم كفاءة القراءة ، هذه الأخيرة عليه أن يُتقنها ويقوم بآليات الرَّبط بين الكلمات ومعانيها ،ويحسن البحث عن الحلول الممكنة ليتجاوز الصُّعوبات التِّي تعيقه .

ولتحسين القراءة يقوم المعلِّم بتطبيق آليات وأسس تكون عوناً له في دفع المتعلِّم والانتقال به من القراءة المجرَّدة إلى قراءة تسمح له بالوصول إلى المعنى ، ومن هذه الطُّرق البيداغوجيَّة الوضعيَّة المشكلة التِّي لها أهمية كبيرة في تحفيز المتعلِّم في التَّغلب على الصِّعاب وتحفيزه للوصول لقراءة جيِّدة ، كما هناك طريقة المشروع التِّي تعتبر طريقة تندرج في إطار إكساب الكفاءة للمتعلِّم والخروج به من دائرة الضُّعف، وعدم القدرة على إكتساب مهارة التَّعلُّم التِّي لاتتأتَّى إلا بإكتساب مهارة القراءة ، ويجب أن تتظافر عدَّة جهود للقضاء على هذا الضُّعف الحاصل في هذا الجانب من تعليم الطِّفل .

1.ماهية القراءة:

لقد خاطب الله سبحانه وتعالى نبيَّه الأمِّيَّ , في كتابه الكريم بأول آية **"اقرأ"** وهو الذِّي لا يعرف القراءة ولا الكتابة مخاطباً إياه في سورة العلق﴿ ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١﴾[1]

وهذا يدل على أهمية القراءة وقدرها عند الله عز وجل,فما هي القراءة وماهي مدلولاتها ؟

«جاء في معجم الوسيط كتاب قرأة , وقرآناً تتبع كلماته نظراً ونطق بها , وتتبع كلماته ولم ينطق بها ,وسميت حديثاً بالقراءة الصامتة , والآية من القرآن نطق بألفاظها عن نظر أو حفظ فهو قارئ.»[2]

فالقراءة في أبسط صورها هي عملية عقلية تقوم على رؤية الرموز المكتوبة,وإدراك أشكالها والنطق بها.

يقول الباحث "حسن عبد الشافي ": « ولقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف عند الإدراك البصري للرموز المكتوبةوالتعرف عليها , والقدرة على قراءتها , إلا أنها نتيجة للبحوث التربوية العامة , والبحوث التربوية التي أجريت على القراءة بخاصة , تغير مفهومها خلال هذا القرن , أصبح مفهوم القراءة أنها عملية عقلية يتفاعل القارئ معها فيفهم ما يقرأ وينقده ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات , والانتفاع بها في المواقف الحيوية »[3]

فمفهوم القراءة عرف تطور في العصر الحديث وتعدى النطق بالحرف المكتوب ,إلى فهمها والتفاعل معها . وهذا كله بفضل التطور الحاصل مع البحوث اللغوية التي قام الباحثون في هذا المجال , خاصة البحوث اللسانية الحديثة .

---

[1] . سورة العلق،الآية الأولى.

[2] .الفيروز ابادي، المعجم الوسيط,باب قرأ مجمع اللغة العربية ,مكتبة الشروق الدولية2004 ص 4.

[3]. حياة طكوك, مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير , نشاط القراءة في الطور الاول , جامعة فرحات عباس سطيف 2010/2009 ص54.

حيث نقوم بنقد ما نقرأ بواسطة الرضى عنه والإعجاب به أو الغضب منه , ثم تحولت القراءة إلى خبرة تستثمر في مواجهة المشكلات التي تواجهه في حياته,والقراءة أصبحت تؤثر في سلوك القارئ والمتعلم وهذا أسمى ما تصبوا إليه المدرسة في المعمورة وننجزه من خلال التدريس بالمقاربة بالكفاءات .

2.أنـــــــواع القراءة

يستعمل القارئ أجهزته العضوية لكي يقوم بالقراءة , الأول هو جهاز البصر الذي يكون له الأولوية , تمر العين فوق النص المكتوب الأول فالأول كلمات وأسطر , تمر الصور إلى الجهاز العصبي الذي يقوم بترتيب المعاني ويحظر الدلالات في الوقت نفسه دون أن تلاحظ الفصل بين الأمرين , وعلى اللسان أن ينطق بما تراه العين مؤديا إلى تحريك الشفاه , ويأتي دور الجهاز السمعي والمتمثل في الأذن التي تستمع لما يقال فتعجب به أو تستثقله .

2. 1 . القراءة الصامتة

هي قراءة ليس فيها صوت ولا همس ولايستعمل اللسان فيها أي يتم تعطيل الجهاز النطقي تماماً , وإنما تستعمل العين للنظر إلى الكلمات والجمل دون أن ينطق ببنت شفاه , ثم ينتقل الدور إلى العقل ليرتجم ما رأته العين من حروف إلى معاني .

« هي عملية حل الرموز المكتوبة وفهم مدلولاتها بطريقة فكرية هادئة , تتسم بالسهولة والدقة , لا دخل للفظ فيها .... إذ تنتقل العين فوق الكلمات , وتنتقل بدورها عبر أعصاب العين إلى العقل مباشرة , ثم يأتي الرد سريعاً من العقل حاملاً معه المدلولات المادية والمعنوية للكلمات المكتوبة التي سبق أن اختارها ,وبمرور النظر فوق الكلمات يتم تحليل المعاني وترتيبها في نفس الوقت كي تؤدي المعنى الإجمالي»[1]

والملاحظ أنَّ القراءة إلا أدوار تلعبها الحواس مثل العين التي تؤدي دور الرؤية ثم العقل الذي يلعب الدور الأساسي في فهم المكتوب وترتيب المعاني والحصول على الأفكار التي يؤديها النص أو يقدمها للقارئ , أما اللسان إذا عطل , وترك جانبا كانت القراءة صامتة دون لفظ أو صوت أما إذا

[1].زكريا إسماعيل ،طرق تدريس اللغة العربية دار المعرفة الجامعية مصر د ط2005 ص 18.

تدخل اللسان وأسترسل في نطق ما سقطت عليه العين فيتغير الحال وتنتقل من قراءة صامتة إلى قراءة جهرية.

فالقراءة الصامتة التي يقوم بها المتعلم تساعده على التركيز الجيد , وتكون عونا له على الملاحظة الدقيقة , وتشد انتباهه إلى الأحرف والكلمات , وتعمل على تنمية الخيال وتشبعه وتنمية الحواس , وهذه القراءة يحبها بعض التلاميذ ممن يخجلون من زملائهم , ولكن بالمقابل هي لا تشجع على استعمال الجهاز النطقي , وتدريب اللسان على مخارج الحروف والنطق السليم للأحرف والكلمات .

2. 2 .القراءة الجهرية

تكون هذه الأخيرة عكس الصامتة , حيث يتدخل اللسان ليؤدي دوره الطبيعي دون تعطيل حاسة العين التي تؤدي دورها وكذالك العقل الذي يكون له الدور الرئيس في العملية , وهذا النوع من القراءة يحتاج إلى جهد مبذول أكبر منه في الصامتة , وهي على الأغلب تحتاج إلى تركيز أكبر لأن القارئ عليه أن يراعي ضوابط كثيرة منها :

أ) مراعاة قواعد اللغة العربية السليمة .

ب)نطق الحروف بشكل صائب,بحيث يراعي مخارجها مع احترام الإشارات على الحروف وحركاتها.

فالقراءة الجهرية هي : «قراءة تشمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة من تعرف بصري للرموز الكتابية , وإدراك عقلي لمدلولاتها ومعانيها , وتزيد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني , ينطق الكلمات والجهر بها وتفسير الأفكار والانفعالات التي تحتوي عليها المادة ,وهي بذالك أصعب من القراءة الصامتة , وهي أحسن وسيلة لإتقان النطق وإجادة الأداء وتمثيل المعنى وتذوق النصوص , وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ على الحديث,كما تعد التلاميذ للمواقف الخطابية لمواجهة الناس .»[1]

ومن هذا التعريف نستخلص فوائد أخرى كثير,ومنها تذوق النصوص وإجادة الأداء , كما تساعد المتعلم على تدريب اللسان على الكلام الفصيح , والاستعداد الفطري لموجهة أقرانه في شتى

[1]. **حياة طكوك, مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير , نشاط القراءة في الطور الاول , جامعة فرحات عباس سطيف 2010/2009 ص 59 .**

المواقف الكلامية , وللقراءة الجهرية أثر لا يُستهان به حيث لها تأثير على السامع الذي يكون له دور المتلقي الذي يحكم على القارئ بالجودة أو الاستهجان وأن لا يتذوق ما قرأ زميله , فالقراءة تعلم قارئ النص والمستمع لهذا الأخير .

–أما القراءة الحرة فعلى المعلم أن يعمل منذ البداية على تكوين عادة القراءة وتنميتها عند تلاميذه , وأن يحرص على تنمية الذوق والإحساس بالمتعة والجمال , وأن يتيح لهم القراءة التي تشبع الميول وتغذي الاتجاهات , ومن الوسائل المتيحة لذلك أن يُنشئ مكتبة داخل القسم , ويختار بنفسه مل يناسبهم من القصص والصحف والمجلات ,وما يلائمهم من كتب ثقافية ودواوين شعرية تناسب مستواهم الفكري ، بحيث يطلب منهم أن يقوموا بقراءة هذه الكتب وتقديم ملخصات وقراءتها أمام أقرانهم , وقد يتعدى الامر إلى اقتناء كتب من المكتبة الخاصة بالمدرسة أو من المكتبة البلدية التي ينتمون إليها , وكل هذا حتى يصل بتلاميذه إلى قراءات ذات مستوى أعلى ومن هذه القراءات :

3.مستويات القراءة

يتم قراءة نصوص نثرية طويلة نوعاً ما من طرف المتعلمين ،والغرض منه تعويد التلاميذ على القراءة الذاتية ، لأنها تنمي لديه حب الاطلاع ،وروع المبادرة في القراءة خارج الصف الدراسي ،ومن هنا يكون لديه رصيد فكري ودلالي ومعجمي ثري ، فيتحول إلى القراءة النصوص بإسرسال .

كما يجب على المعلم استعمال الوسائل المتاحة ، كاستعمال المسجلة بحيث يستمع التلميذ إلى نصوص تُعرضُ عليه ويُطلب منه الإصغاء الجيد والاستماع لهذه النصوص ،وابداء الرأي مع استخراج أفكار النص وحيثياته .

كما هناك قراءة وظيفية يكون لها الدور الفعَّال في اكساب المتعلم كفاءة التعبير عن مواقف حياتية تعرض لها دون سابق تحضير منه ،وهذا يُكسبه الأداء الجيد والعفوي للغة ، كما يمكن أن نصل في نهاية المطاف بالمتعلم إلى قراءة نصوص شعرية ، لكي ندربه على تذوق الشعر ،كما يمكنه ادراك خصوصية الشعر وقواعد بنائه .[1]

[1].ينظر عبد الرحمن تومي ,منهجية التدريس وفق المقاربة الكفاءات،2008, مطبوعات الهلال , ص 108 .

4. أسباب ضعف التلاميذ في مادة القراءة:

إنَّ اللغة العربية هي إحدى اللُّغَّات العالمية الحية , والتي أعطاها هذا القدر الكبير من الأهمية هو ارتباطها بالقرآن الكريم , حيثُ جعل لها مكانة عالمية بين اللُّغَّات الأخرى ' لأنها أخذت على عاتقها تبليغ الرسالة السماوية بلسان عربي مبين .

«والقراءة وسيلة من وسائل الاتصال والاكتساب الذهني , وهي أداة لنقل الأفكار , ولتنمية اللغة لابدَّ من تنمية القراءة عند المتعلمين فهي تهدف بالدرجة الأولى إلى :

–تمرين التلاميذ على صحة القراءة وجودة النطق وحسن الإلقاء والأداء.

– انماء الخيال والمتعة الشخصية وتحصيل السرور من روائع العلم والأدب .

– اكساب التلاميذ القدرة على فهم ما يقرؤون وما يسمعون في سرعة ودقة .

– تربية أذواق المتعلمين الفنية والأدبية وتنمية روح النقد لديهم .

– إفادة منها في واقع حياة التلميذ لأنها وسيلة من وسائل تكوين الأخلاق وتهذيبها .»[1]

4. 1.تعريف ضُعف القراءة

« هو تخلف واضح في مُستوى القُدرة على القراءة , بالمقارنة بقُدرة الأطفال الآخرين من نفس العُمر الزمني , أو هو البُطْء في القراءة أو النطق المعيب أو الخطأ في ضبط الالفاظ وشكلها و كما يَعني قُصُور القارئ عن فهم ما يقرأ إذْ يُؤَدي إلى التخلُف في الدراسة والفشل في المدرسة .»[2]

ومن هنا فإنَّ الضعف هو عدم القدرة على معرفة الكلمات وحتى الحروف أحياناً , وما تدُل عليه من معانٍ مختلفة , وعدم النُطقِ الصحيح للكلمات , أو كتابتها كتابة صحيحة وسليمة , وإذا قمنا بتصنيف الأسباب التي أدت إلى هذا الضُعف يمكن أن نذكر منها .

---

[1]. نجم عبد الله غالي الموسوي , دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية،ط1 , 2004, دار الرضوان للنشر والتوزيع , عمان , ص24.

[2]. المرجع السابق ,ص 21 .

- **عدم مراعاة الفروق الفردية :**

إنَّ المنظومة التربوية الجديدة تَبَنَت الكفاءات كَمُقاربة , وهذه الأخيرة ركزت كثيراً على التعليم الذاتي للمُتَعلِم , كما أعطت له الحرية في التفكير وإبداء الرأي , بِحيثُ أَوْلَت الفروق الفردية أهمية بالغة , و أصبحت تحترم رأي المُتعلم , هذا الأخير الذي قد يكون لديه ضُعفٌ في بعض الجوانب , ولكن يجب أنْ لا يكون هذا الضُعْفُ هو الحَكَمُ عليهِ بِالفشل ،بل هناك حتماً لديه جوانب أخرى يتمتع فيها بالقوة , ويُظهر فيها ذكاءه وتَفَوُقه , وهنا يأتي دور المعلم ليستثمِرَ هذا الجانب , ويزرع الثقة في المتعلم , وحملِهِ على المواصلة وعدم الفشل .

«أنَّ عدم مُراعاة هذه الفروق الفردية يُؤدي إلى إهمال الكثير من التلاميذ ,وبالتالي ضعف المستوى العلمي , فالصف الدراسي يتكون من تلاميذ يتفاوتون من ناحية القُدرة العقلية والجسمية والنفسية.[1]

فالمُعَلِمُ الحَذِق هو كُلُ مُعلم يَجْعل من درسه مُتعة للجميع , بحيثُ يعرِض مادة القراءة بشيءٍ من التدرج والانتقال بِهم من السهل إلى الصعب , ومن الخاص إلى العام , أو من التدرِج إلى الشمولية وهذا كُلُه من أجل فهمِ المادة واستيعابها ,ويجب أن يضع في الحُسبان أولائك التلاميذ مِمَن يحتاجون إلى عناية خاصة , لأنهم في حالٍ لا يُحسدون عليه , يحتاجون إلى من يأخذ بأيديهم , ويُنمي ثِقَتَهم بِأنفُسِهم وهذا من خلال اختيار نصوص تُناسِبُ ذكاءهم , ووضع برنامج إضافي يُوازي البرنامج الرسمي , وهذا لتوصيل التلاميذ من ذوي الذكاء المتوسط والمتدني إلى مُستوى النُجباء , وخلال مدة زمنية مدروسة , ثم يقوم المعلم ومن خلال التقويم يحكم على مدى تَحَسُنهم .

ـ كما قال بعض المعلمون أنَّ من بين أسباب الضُعف في القراءة هو طريقة تدريس النُصوص , خلال المراحل العمرية الاولى للطفل , أي في الطور الأول من التعليم الابتدائي وهناك عدة طرق يتم من خلالها تقديم درس القراءة , وعلى سبيل الذكر نتناول أهمها باختصار .

[1]. نجم عبد الله غالي الموسوي , دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية المرجع السابق , ص41.

«وكان المُعلِمُ يُعلم الأطفال طريقة نُطقِ هذه الحروف , مفتوحة ومكسورة ومضمومة , فيُعلمُهم مثلاً الباء مع الفتحة ثم مع الكسرة تم مع الضمة ثم يُعلمهم الشدة والسُكون وحروف المدِ والتنوين وأل القمرية والشمسية .»[1]

5.طرائق تدريس القراءة في المراحل الأولى من التّعليم:

إنَّ لطريقة تعليم القراءة أهمية كبيرة جدا ، فهي بمثابة حجر الأساس الذي يُبنى عليه تعليم الطفل ، ولذا فإن اختيار الطريقة المناسبة في تلقين الحروف في بداية التعليم ، وتناول النصوص تكون هي الانطلاقة السليمة والصحيحة ، حتى ندفع بالمتعلم إلى اتقان القراءة واستعابها فيما بعد ، والمعلم في بداية تدريس القراءة لتلاميذه يعمد إلى عدة طرق نذكر منها أهمها ، وقد يستعمل المعلم الطريقة التي يناسب تلاميذه إذا وجد أن هناك تجاوب معها ونمو لكفاءة القراء بالتدرج.

[1]. علي أحمد مدكور , تدريس فنون اللغة العربية ،دط , 1991, دار النشر والتوزيع , القاهرة , ص148.

الرقم	نوع الطريقة ومحتواها	مميزاتها	عيوبها
1.5	**الطريقة التركيبية** : تبدأ من الجزء إلى الكل سواء حرف أو صوت ثم ننتقل إلى الكلمة .وهي نوعان: أ) **الطريقة الحرفية الهجائية** :يتعلم التلميذ الحرف أي ثمانية وعشرون حرف مع كتابتها مُراعياً ترتيبها . ـ يتعلمها مشكولة بالفتحة ثم بالكسرة ثم الضمة ثم السكون ـ يتعلم وصل الحروف مع بعضها والمد بأنواعه , والشد والتنوين . ـ يصل إلى قراءة جُمل ونصوص . **ب) الطريقة الصوتية** : تبدأ بأصوات الحروف بدلاً من أسمائها , ـ يلفظ الحروف بالسكون ثم بالحركات ـ يتعلم القراءة والكتابة .	ـ معرفة حروف الهجاء وصورها وأصواتها . . تساعد الطفل في تهجي الكلمة مع قليل من الخطأ وإخراج الحروف من مخارجها ـ تربط بين الصوت والرمز المكتوب ـ تساعدالطفل في الكتابة السليمة وسهولة وصل الحروف واستبدالها	. تخالف طريقة التعليم الأساسية وهي من الكل إلى الجزء. ـ يتعلم حروف لا معنى لها ويُصاب بالملل والسأم . أخطاء في كتابة الكلمات التي لا يُحسن نطقها .
2.5	**الطريقة التحليلية الكلية** : تبدأ من الكل إلى الجزء .وهي تتوافق مع إدراك المتعلم وحسب النظرية الجشطالتية , فالحرف لا دلالة له إلا بانتمائه إلى الكل . **أ) طريقة الكلمة** :أنظر وقُلأي يتعلم الكلمة قبل الحرف , حيث يستعين بصور ويعبر عنها ,ثم يكرر الكلمة بعد نطقها من طرف المعلم , يحلل المعلم الكلمة إلى حروف ثم يُميز المتعلم بين الحروف .	ـ تتماشى وطريقة إدراك العقل من الكل إلى الجزء ـ يصبح للطفل ثروة لغوية كافية ـ يكون لديه عنصر الدافعية والرغبة . ـ تمده بثروة لغوية و فكرية	ـ يقرأ الكلمات الموجودة أمامه ولا يقرأ غيرها . ـ يقرأ فقط ما يتذكر ولايقرأ ما هو موجود في الكتاب .

	ب) طريقة الجملة : هي تطوير لطريقة الكلمة والأساس فيها هي الجملة . ـ تُكتب الجملة المألوفة عند التلميذ على السبورة أو في بطاقاتثم ينطق الجملة . ـ يعرض جمل أخرى تتكرر فيها جمل أخرى .[1]	ـ يفهم معنى الكلمة من سياق الكلام ـ يتعود على فهم المعني	ـ قد يُهمل المعلم تقسيم الجملة إلى كلمات وحروف. ـ صعوبة استيعاب الجملة دفعة واحدة.

3.5.الطريقة التوليفية :

أخذت هذه الطريقة المزايا الخاصة من كل طريقة من طرائق تدريس القراءة , التحليلية والتركيبية , حيث أُدمِجت فيما بينها حيث تم الحصول على الطريقة التوليفية .

« ـ تُقَدم للأطفال وحدات معنوية كحالة للقراءة , وهي الكلمات ذات المعنى وبهذا ينتفع التلاميذ من مزايا طريقة الكلمة .

ـ تُقَدم للأطفال جُمَل سهلة تشترك فيها بعض الكلمات ومن هنا ينتفعون من طريقة الجملة .

ـ تحليل الكلمات تحليلاً صوتياً للتعرف عل أصوات الحروف , وربطها برموزها , ومن هنا نستفيد من الطريقة الصوتية , ثم تُعنى بمعرفة الحروف الهجائية صوتاً ونكون قد استفدنا من الطريقة الحرفية.»[2]

في نهاية المطاف على المعلم أن يختار الطريقة المناسبة , والتي تَتَلاءم والمستوى الفكري والعقلي للمتعلم , لأن الهدف الأساسي من هذه العملية هو حصول كفاية القراءة الجيدة للنصوص , حتى يَصِلَ إلى إدماجها في تعامُلِه اليومي , وتعزيز رصيده اللُغوي لكي يتسنى له التواصل به في محيطه المدرسي وإلى نطاق أوسع في مُحيطه الاجتماعي .

كما يجب أن نصل بالمتعلم إلى قراءة النصوص قراءة سليمة ومُعبرة وأن يعي ما يقرأ , بحيث نتدرج به من قراءة نصوص مشكولة إلى قراءتها بدون شكل , وتكون طويلة نوعاً ما, أما الكفاءة

[1].بلخيدم سورية ،تعليمية نشاط القراءةفي ضوء المقاربة بالكفاءات , ص36.

[2].المرجع السابق , ص37.

الختامية في هذا المجال فتكون الوصول بالمتعلم إلى إنتاج نصوص تواصلية دالة سواكانت شفوية أو كتابية حيث تكون هذه النصوص ضمن مشاريع لها دلالة .

6. مميزات نص القراءة :

- يجب أن يرتبط بالمجال الرئيسي للوحدة التعلمية .
- أن يُراعي المستوى المعرفي والعقلي للمتعلمين .
- أن يحمل دلالة للمتعلم .
- أن يُحفِز المتعلم على التعليم , والتعبير الشفوي والكتابي ,

7.مراحل تنشيط درس القراءة في السنة الخامسة ابتدائي:

1.7وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة :

«إنَّ المقاربة بالكفاءات كان هدف , ويستعمل مكتسباته ويُدمجها لكي يتفاعل مع النص ويعرف حدوده . يجب أن يُدخِل المعلم مُتَعلميه في جو الدرس عن طريق أسئلة يختارها بِكُلِ دقة , حتى تُؤدي وظيفتها في جَلْبِ انتباههم لِموضوع الحصة وتشويقهم إلى ما سَيُقَدَم لهم. »[1]

7. 2 .اكتشاف النص

قراءة النص من طرف المعلم قراءة صحيحة وذات فصاحة و تكون بِتَأني مع احترام علامات الوقف , وفي هذه الأثناء تكون الكُتُب مُغلقة حتى يتم تنمية مهارة فهم الملفوظ أو المنطوق , وهذا لتدريب المتعلمين على الإصغاء الفَعَّال , وحصر الذهن وتنمية القدرة على سُرعة الفهم كما يجب .

جـ) قراءة النص قراءة صامتة حيث تكون القراءة بالعين دون همسٍ أو تحريك للشفاه وهذا لتنمية مهارة فهم المكتوب , وإعطائهم الوقت الكافي حسب طول النص , كما يطرح أسئلة حول نوع النص المقروء (هل هو سردي , حواري , إخباري , أو حجاجي) كما يسألهم عن عدد الفقرات , عن الشخصيات , الزمان والمكان ,وعن أهم الأحداث.

[1].**اللجنة الوطنية للمناهج , الوثيقة المرافقة للمنهاج التعليم المتوسط , اللغة العربية , ص19.**

د) قراءة نموذجية للنص من طرف المعلم والكتب مفتوحة, ويطلب من التلاميذ حسن الإصغاء والتتبع , ويَرْصُد الكلمات الصعبة التي يَصْعُبُ نُطقُها وتُكتبُ على السبورة , ويُكلِف بعض التلاميذ بِقراءتها وخاصة المتعثرين وهذا بعد قراءتها من طرف المعلم .

هـ) القراءة الفردية للمتعلمين قراءة النص من طرف المتعلمين , ويَحسُن البدء مع النجباء , بحيثُ تُقَسمُ القراءة بالتوالي , فقرة لكلِ وتلميذ حتى يَتَسنى لأغلب التلاميذ القراءة , وتكون هذه الأخيرة سليمة ويتخللُها تصحيح الأخطاء والهفوات »[1]

7. 3 .فهم النص « –شرح الكلمات الصعبة والشرح يكون خلال السياق , واستعمال المعجم إن أَمكن، ثم تُوَظَف الكلمة في جملة تامة من طرف التلاميذ ، على أن يعطي أفكار أساسية للفقرات,والتعبير عنها يكون سليم وجيد،يتم تجميع الأفكار الأساسية لصياغة الفكرة العامة .

– تلخيص النص شفوياً أو كتابياً، وفي الأخير نصل إلى استخلاص المغزى والقيم التي يُرَوِج لها هذا النص . »[2]

8.عدد التلاميذ داخل القسم

يشكل ارتفاع عدد المتعلمين داخل القسم عائقا كبيرا للمعلم من جهة ، وللمتعلم من جهة أخرى ، إذ يصبح حجر عثرة في تدريبهم على القراءة ، وفي غالبية الأحيان يكون العدد بين ثلاثين و أربعين طفلاً ، ويكون عبئاً في تسيير الدروس ، والقضاء على مواطن الضّعف عند المتعلم ، وخاصةً أنَّ هذا العمل يحتاج إلى وقت كبير وعناية أكبر، ليتسنى له الحصول على كفاية القراءة الجيدة , « 1) يُحدِّد المعلم المشكلة تحديداً دقيقاً ، بحيث يضع نُصب عينيه الطريقة الأنجع في القضاء على مشاكل التلاميذ في مادة القراءة .

[1].ينظر: عبد الرمان تومي , منهجية التدريس بالكفايات,لمطبوعات الهلال ,2008, ص 110.

[2]. اللجنة الوطنية للمناهج , الوثيقة المرافقة للمنهاج التعليم المتوسط ،المرجع السابق , ص20.

2) تقسيم التلاميذ إلى أفواج ذات أعداد محدودة غير مزدحمة ، بحيث يعمل مع الجميع ولا يستثني منهم أحد ، وتفادي الجمع بين الأقوياء والضعاف ، بل الأفواج تضم المتوسطين والضعاف ,والمتوسطين والأقوياء.»[1]

«3) إعطاء التلاميذ الفرصة لتبادل وجهات النَّظر بخصوص المفاهيم المطروحة ، والمشاكل المراد حلها

4) الجمع بين التلاميذ الذين يعانون نفس المشكل ، بحيث يكون للفوج مُنشِّط ومُقرِّر يكتب ما توصَّل إليه الفوج من إجابات .

5) بعد إعطاء التَّعليمات ،وطرح الإشكال ،يقوم المعلم بمراقبة العمل الفوجي ،ولا يقدِّم الحل عند الإخفاق ،وإنما تُقدَّم الإرشادات ، وينظَّم العمل الفوجي ، بحيث يقوم الأستاذ بالقضاء على مشكل في مادة القراءة أو الإملاء أو الكتابة ، في حصة أو حصتين على أكثر تقدير.»[2]

2.8.عدم كفاية المعلم المسندة إليه الأقسام الأولى من التعليم الابتدائي

إنَّ المعلم هو الذي يدرس القراءة , فهو المثل الأعلى عند التلاميذ و وهو القُدوة لديه , فإنَّ المعلم غير القادر على التحكم في الدرس وغير القادر على القراءة السليمة والجيدة , للنصوص , فهو يُؤثِرُ سلباً على العملية التعليمية ، وليس له القدرة على تسيير وإدارة حصص القراءة , تجده يتدخل في سير الدرس عن غير تجربة ، ويتحدث باللهجة العامية ،ضارباً عرض الحائط تعلم الفصحى , كما يتعامل المعلم مع أخطاء التلاميذ بنوع من التشهير والاستهزاء ,والتهكم وهذا ما يجعل المتعلم ينفر من الحصة , وقد يكرهها في غالب الأحيان .

«إنَّ العنصر التربوي عنصرٌ هام في شخصية معلم مادة القراءة , لما يتطلب فيه من جوانب تربوية تمكنه من أداء واجبه بأحسن صورة وأكمل وجه , فيجب عليه الإطلاع على طرائق التدريس المختلفة , وصولاً إلى أكثرها نجاعة وملاءمة للتلميذ ...ويُثير اهتمام التلاميذ وتشويقهم إلى الدرس

[1] .أبوبكر بن بوزيد،المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر2005, ص39.

[2] .المرجع السابق , ص 39.

والمشاركة فيه , وتُبعد عنهم الملل والكسل والرتابة , وبذلك فإنه من الضروري اسناد تدريس مادة القراءة إلى معلمين ومُعلمات لديهم خبرة تربوية ومهنية , وخاصة للصفوف الأولى .»[1]

فللمعلم الدور الفعَّال في تسيير درس القراءة , وهو الذي ينهض بالمتعلم ويصحح أخطائه , ويضعه على الطريق السليم والقويم , فما هو المطلوب من المعلم , وماذا يجب أن تتوفر فيه من كفاءات حتى نحصل على معلم كفء .

1.2.8 **كفاية التخطيط** : هو استراتيجية وتقنية ناجحة للتحكم في المعطيات الموضوعية , أو هو المسار الهندسي الذي يتبعُه المعلم من أجل تحقيق هدف معين , أو تجسيد كفاية معينة , أو هو تلك الخطة المنهجية التي توصل المدرس إلى ما قد رسمه من أهداف أو كفايات إجرائية .

2.2.8.**كفاية التدبير** : ويُقصد به بناء الدرس وضعيات ديداكتكية تطبيقية في مدة زمنية معينة ومستوى دراسي معين , داخل فصل دراسي , ويعتمد على الوثائق والبرامج الرسمية , وهو بناء الدرس في شكل وضعيات ديداكتكية وإدماجية حسب مقاطع فضائية وزمنية في ضوء بيداغوجيا الكفاءات بالتركيز على الأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم على حدٍ سواء ...مع تمثيل معايير ومؤشرات معينة في التقويم والمعالجة .

3.2.8. **كفاية التقويم** : إنَّ التقويم أو التقييم وجهان لعملة واحدة , غير ان التقويم أعَّم , وينصب على مدى تحكم المتعلم ي مهارة , وتحديد التحكم والإتقان , وليس المهم تقويم المعارف , بل تقويم القدرات المستضمرة عند المتعلم , أي التركيز على الكيف لا الكم .»[2]

9 .الوضعية المشكلة :

هي من متطلبات ومن القضايا الهامة والأساسية والمحورية التي انبنت عليها الكفاءة , وهي التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو مشكلة , تجعله يجند معارفه ومعلوماته القبلية , ويطرح تساؤلات تجعله يرتب ما اكتسبه من مفاهيم وقوانين ونظريات في مختلف المواد , وتجنيدها لحل وضعية مشكلة .

---

[1].**نجم عبد الله غالي الموسوي ،دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية , المرجع سابق ,42.**

[2].**جميل حمداوي ,التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي ،ط1 2016, مطبعة للنشر والتوزيع , , ص (298/ 313)**

« الوضعية المشكلة تعني من المعلومات (معطيات تساعد عل بلوغ الحل) المعروضة في سياق إما مدرسي أو اجتماعي أو تاريخي أو ثقافي لتوظيفها بطريق مدمجة من طرف متعلم واحد أو أكثر من انجاز مهمة نجهل حلها مسبقاً »[1]

فالمبدأ الأساسي الذي تقوم عليه الوضعية الإشكالية هو أن التلميذ له فرصة أكبر ليساهم في بناء معارفه تدريجياً , ويكون له الدور الفعال والمحوري في ممارسة الإدماج , أي ادماج ما تعلمه ليصل إلى حُلول منطقية صحيحة لهذه الإشكالية , ويقتصر دور المعلم على تقديم المساعدة المنهجية في اختيار الوضعيات التي تناسب الموقف التعليمي الجديد .

9 . 1 .خصائص الوضعية المشكلة:

1.1.9– إدماجية :

تُعبئ وتجند مختلف مكتسبات المتعلم من معارف ومهارات ومفاهيم .«التعلم بواسطة حل المشكلات يسعى إلى وضع المتعلم أمام وضعية معقدة أو مشكل يتطلب منه ادماج مكتسبات قبلية واستثمارها بأسلوب يساعده على ايجاد حل للمشكلة المطروحة , بحيث كل يقترح كل تلميذ من مجموعة الفوج حلاً في اطار تعاوني .»[2]

2.1.9– وسيلة تعلم:

نضع التلميذ في سياق التعلم من خلال الوضعية المشكلة , فنجعله قادراً على مواجهة مخاوفه , وأيضا ننمي عنده القدرة على معرفة حدود معلوماته التي اكتسبها , فهي وسيلة تجعله يبني تعلماته ويحكم من خلالها على مدى نجاحه في هذا البناء التعلمي .

« ندفع المتعلم إلى بناء معلوماته عن طريق حل المشكلة , لذا ينبغي أن تُبدي المشكلة نوعاً من المقاومة الكافي لتدفعه إلى توظيف معلومات وتصورات فيعيد النظر فيها ويبني أخرى جديدة .»[3]

---

[1].محمد الطاهر وعلي ،الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، 2012،دار الورسم للنشر والتوزيع،القبة الجزائر ،ص 137.

[2]. خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات، 2005, مطبعة ,ع /بن, ص 160.

[3].محمد الطاهر وعلي الوضعية المشكلة التعلمية , المرجع السابق ,ص147.

3.1.9– ترمي إلى بلوغ هدف :

إن الهدف من الوضعية المشكلة هو معرفة مدى تحصيل المتعلم لمُكتسباته وتوظيف مهاراته وقدراته بحيث يُصبحُ قادراً على ادماج ما تعلمه ,ونصبح قادرين على الحكم عليه بِأنه بلغ الهدف المنشود واكتسب الكفاءة والمهارة المرجُوة .

«يتمثل الهدف من الوضعية المشكلة التعلمية في ارساء الموارد , والمعارف والمهارات والمعارف السلوكية , ما يعطي معنى لتجنيد الموارد بشكل مدمج »[1]

4.1.9– تثمين العمل الفوجي:

إن التعليم التعاوني الذي يتم خلال النشاطات الصفية ينمي التعاون بين التلاميذ ويساعد على خلق جو من المناقشة والاستماع والإقناع للآخر والاقتناع بأرآء الشريك الوصول إلى الحل , هذا الحل يكون من طر ف المتعلم ويتم المصادقة عليه من طرف المتعلمين أو أغلبهم أما المعلم فدوره هو الموجه لهذه المناقشات والضابط لها , ومن هنا فالمتعلم يكتسب ثقة في نفسه وثقة أقرانه لأن له دور ايجابي وهو التعاون لمصلحة الجماعة , ونجد هنا علاقة تأثير وتأثر .

« إن طريقة الحل بشكل فوجي هي فرصة للوقوف على الكيفية التي أنجز بها هذا الحل , الأمر الذي يساعد التلاميذ على ادراك الإستراتيجيات التي استخدموها وعلى ارساء هذه الأخيرة .»[2]

9. 2 . مكونات الوضعية المشكلة :

«1.2.9. السند أو الحاملSupport

وهي عناصر مادية مقترحة على المتعلم , وتتضمن نصاً أو خريطة , ومعطيات تساعد المتعلم في الحل وإرساء الموارد وتتكون من :

- **السيـــاق** المجال الذي تمارس فيه وتكون قريبة من حياة المتعلم واهتماماته أي لا تكونفي معزل عن محيطه ولا مبهمة صعبة الولوج إليها .

---

[1]. المرجع السابق ,ص 149.

[2]. محمد الطاهر وعلي الوضعية المشكلة التعلمية ،المرجع السابق ,ص150.

- **معطياتها** : معلومات للاستثمار في الإنجاز وقد تكون مشوشة في بعض الأحيان.

2.2.9 وظيفتها : تُحجج الهَدَف من حل الوضعية المشكلة .

3.2.9المهمة Tache:

هي التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم حله وهي التنبأ بالمنتوج المرتقب.

4.2.9.التعليمية : هي مجموعة توصيات العمل أو هي السؤال المطروح بشكل صريح واضح ومختصر وغير قابل للتأويل»[1]

إن صياغة الوضعية المشكلة يحتاج إلى جهد من طرف المعلم , بحيث يكون هذا الأخير أمام معايير تضبط قيامه بوضعها ,ويكون عليه احترام المعطيات المكونة لها وأيضاً ضبط المهمات التي يُطلب من المتعلم حلها .

10. طريقة المشروع :

هو طريقة بيداغوجية جاءت ضمن المقاربة بالكفاءات,من بين مبادئها أن تكون المدرسة فضاء اجتماعي , وليست مرحلة عابرة في حياة المتعلم , لأنها تُعتبر مُجتمع مُصغر يحدث فيه التأثير والتأثُر ويتم فيها تحضير المتعلم لمهام أسمى وأكبر وهي الدخول إلى مُعترك الحياة بمشاكلها , والتي يُطلب منه التعامل معها من خلال ما تدرب عليه , وما حصَّل من كفايات , فما هو المشروع .

10 . 1 .تعريف المشروع :

«هو مجموعة من المهام التي ترمي إلى تحقيق هدف مُحدد سلفاً,....أو هو مجموعة الإجراءات التي يتم تصميمها , قصد بلوغ أهداف مُحددة, بالاستناد إلى وسائل وإمكانات مناسبة .»[2]

تنادي هذه الطريقة بجعل التلميذ إنسان نشيط وفعَّال في وسطه الدراسي , وعلى المتعلم أن يكون إيجابي في التعامل مع المشاكل ,والوضعيات المشكلة خلال تمدرسه , وإسقاطها ومُحاكاتها على وضعه المـُعاش , وبالتالي فإنَّ طريقة تدريبه أكسبته كفاية , ولعل التسمية توحي بشيءٍ جديد في حياة هذا

[1].المرجع سابق، ص 155.

[2]سميرة رحيم,بحث لنيل شهادة الدكتوراه , جامعة منتوري , قسنطينة , 2015–2016 , ص 193.

التلميذ ،فمشروعه الصفي الصغير يكسبه ثقة في النفس لدخول مُعترك الحياة , وهو المشروع الذي ينتظره في الحياة , وهو بناء حياته والاستثمار في تكوين شخصية فَذَّه ,لها القدرة على خوض غمار الحياة دون تردد.

«تُعتبر طريقة المشروع كطريقة تدريسية واحدة من أهم طرائق التدريس المُرتكز على الطالب , وهي بحق واحدة من الطرق العلمية المنظمة , التي تربط بين النظرية والتطبيق , إلى جانب ربط وتقوية علاقة الطالب بالحياة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع المحلي , وبمعنى آخر ربط المدرسة كنظام تعليمي اجتماعي , مع المحيط الاجتماعي الكبير . »[1]

ولعَّل من بين أهم المُميزات لطريقة المشروع إنها طريقة طويلة الأمد , يخوضها المتعلم ليقوم بالتنسيق بين الجانب النظري في دراسته ولجانبه التطبيقي حيث يكون له كامل المسؤولية وحرية التصرف , فيُصبح مسؤولاً عن أعماله ,مُثابراً في انجاح مشروعه ,مُعتمداً على نفسه في تحقيق الإنجاز الفعلي لهذا المشروع المُعزز لقُدراته العقلية والفكرية والعملية على الخصوص .

10 . 2 .خطوات انجاز المشروع:

« 1) اختيار المشروع وتحديد أهدافه : يجب أن يشترك المتعلمين في اختيار المشروع , والتداول معهم في عناصره وبنوده , وكذلك يجب أن يُوافق ميولهم ورغباتهم , يُثير فيهم أنشطة متعددة ومرتبطة بمجالات عمل مختلفة , وتكون قابلة للتنفيذ.

2)التخطيط للمشروع : يخطط المعلم والمتعلم للمشروع معاً,ودراسة جميع جوانبه و هذا تفاداً للإخفاق في الإنجاز , ويشمل أيضاً تحديد الأهداف التي يهدف إلى تحقيقها المشروع البيداغوجي , وتبيان الوسائل اللاّزمة , وتكاليف الانجاز والحجم الزمني الذي يتطلبه .

3) انجاز المشروع : يشرع المتعلمون في انجاز المشروع جزءاً بجزء ,وهذا بتتبع الخطة المدرجة وتحت اشراف المعلم .»[2]

---

[1] **المرجع السابق , ص194.**

[2] **محمد شرقي , مقاربة بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم تفكير، ط1،2010, مطبعة إفريقيا الشرق , الدار البيضاءالمغرب ,ص94.**

هناك شرط أساسي في المشروع وهو امكانية التحقيق وأن لا يحتاج إلى أموال في انجازه , ويكون في متناول التلاميذ ويفتح شهية التلميذ للبحث والاستمتاع ،وتنمية الخيال لديه مُرغباً إياه في المزيد.

«4) تقويم المشروع :يُعرض المشروع أمام الزملاء خلال الحصة , ويتم الحكم على مدى نجاح التخطيط والانجاز وكذلك ينم التعرض للصعوبات و التعثرات التي صادفتهم في انجازه ,حتى يتم تفاديها مستقبلاً أو خلال مشاريع قادمة , بحيث يُبين المعلم مواطن القوة ويُركز عليها ,ومواطن الضُعف ويعالجها معاجة ذكية ,وهذا لتنمية مهارة التحليل وقُبُول النقد والتقويم .»[1]

10 . 3 .أهداف طريقة المشروع :

من بين أهم الأهداف التي يتميز بها التدريس بالمشروع , والذي يصطدم بالواقع المعيش ومنها أنه يحتاج دوماً إلى إمكانيات مادية ، إلى وقت كبير للانجاز , وكذالك يتطلب معلمين متمرسين ومتدربين , ولكن لا يجب أن يكون عائقاً في تطبيق هذا النوع من التدريس , ولو بالاقتصار على مشاريع بسيطة قابلة للتطبيق ، لا تحتاج إلى تمويل كبير وتنجز في أزمنة معقولة وهذا لما لها من أهمية كبيرة , ومن بين الأهداف :

«ـ ربط المتعلم بين جانبه الدراسي النظري مع الجاني التطبيقي

ـ احترام ميول ورغبات المتعلمين , وتنمية النشاط الذاتي لديهم .

ـ ربط التعليم بمواقف الحياة الاجتماعية أي معيش التلميذ .

ـ تنمية روح الابداع لديهم , كذلك روح التعاون والتشارك .

ـ التمرن على التخطيط والتنظيم وجمع المعلومات , والمِمَارسة الفعلية للتدريس .

ـ تقبل النقد وتصحيح الأخطاء , وفهم الحياة في جانبها العملي .»[2]

وهذه الطريقة لها الفضل في تنمية الرغبات عند التلاميذ , وتجرهم إلى انجاز مشاريع مُوسعة ,وأكثر دقة مستقبلاً, مع تذوق طعم النجاح والثقة بالنفس , وروعة الفوز في آخر المطاف .

---

[1]. **المرجع سابق ص94.**

[2]. **محمد شرقي , مقاربة بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير المرجع سابق , ص95.**

11 .المقاربة النصية:

رافق الإصلاح الخاص بالمنظومة التربوية ظهور الكثير من المصطلحات , منها التعليم بالمشاريع , بالإدماج , المعرف البنائية وكان من أهمها المقاربة النصية , هذه الأخيرة تُعدُ وسيلة لتعلم قواعد اللغة العربية , مثل النحو والتعبير بنوعيه الكتابي والشفوي , كما جُعلت أداة لتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات , وأصبح النص هو المحور الذي تدور حوله جميع التعلمات , بحيث يقوم المتعلم ببناء تعلماته انطلاقاً من النص الذي قام بدراسته وتحليله فما هي المقاربة النصية وما هي حيثياتها ؟

11 .1.مفهوم المقاربة

لقد سبق وتعرضنا لمفهوم المقاربة في عنصر المقاربة بالكفاءات , ولكن لاضير من زيادة التوضيح لهذا الجانب من المقاربة النصية , فالمقاربة هي مجموعة المبادئ التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي , والذي يتم التخطيط له , كما تعني طريقة تناول النصوص وهذا حسب عدة مستويات , كمستوى تطور النصوص ونموها , ثم مستوى ثاني وهو المستوى المتعلق بالدلالة اللغوية والفكرية وتطور أساليب الخطاب والإثبات والموازنة والتصور , وكذلك على مستوى القواعد النحوية التي تتحكم في بناء النصوص وتحقيق مقصد تبليغي .

11. 2 .مفهوم النص texte

– النص لغة:

ذُكر لفظ النص في لسان العرب حيث : «جاء في مادة نصَّصَّ ما يحوي في معناه دلالة الرفع ,إذ ورد في نص الحديث ,ينصُه نصًا أي رفعه , والمنصة مما يُظْهِرُ العروس لترى , وهناك لفظ النص والتنصيص أي السير الشديد والحث , وأصل النص أقصى الشيء وغايته , ونصصت الرجل أي أعفيته من المسألة , ورفعته إلى حدود ما عنده من العلم حتى استخرجته , وبلغ الشيء نصَّهُ أي منتهاه »[1]

[1]. ابن منظور , لسان العرب، ط1(د,ت), المجلد 06, دار صادر بيروت , مادة نصص، ص 328.

– النص اصطلاحاً

« تُشكل كل متتالية من الجمل نصاً,شريطة أن ترتبط فيما بينها بعلاقات ,وترتبط عناصرها هي الأخرى بعلاقات,وتتم هذه العلاقات بين عنصر من إحداها وآخر وارد في جملة سابقة أو لاحقة .»[1]

فالنص مجموعة من الجمل المترابطة والمتتابعة تتابعاً غير عشوائي , بحيث تستند الجملة التالية على التي تسبقها , وهذا لا يتحقق إلى بوجود روابط بينها , وهذا ما يؤدي إلى بناء نسيج يميزه عن غيره من النصوص غير المتسقة والمنسجمة .

11. 3 .المقاربة النصية :

تعتمد المقاربة النصية على توظيف النصوص المبرمجة والمُدرجة في المنهاج الخاص بسنوات الخامسة ابتدائي ,حيث يتم قراءة هذه النصوص وفهمها وشرحها في بداية الأمر , ثم ينتقل المتعلم إلى كفاءة اعادة انتاجها , من خلال التعبير الكتابي والشفوي , ومن ثم يتم تفكيك النص إلى مستويات صوتية وصرفية وتركيبية ودلالية , , وكشف النص من الناحية السياقية والاجتماعية .

«هي مجموع طرائق التعامل مع النص وتحليله بيداغوجياً لأجل أغراض تعلمية . » [2]

4.11.المقاربة النصية من الناحية البيداغوجية :

إنَّ المقاربة النصية من الناحية البيداغوجية تتجه إلى دراسة النص كبنية , وعدم الاعتماد على الجملة , والتعامل مع اللغة على أنها نص خطابي,والتلميذ عليه أن يتعامل مع نمط النص وشكله , كما عليه أن يكتسب كفاءة انتاج نص جديد انطلاقاً من نص قديم تمت دراسته, والتحكم في الشروط الخاصة ببناء النصوص«تقوم المقاربة النصية على أساس اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع نشاطات اللّغة.» [3]

---

[1].محمد خطابي , لسانيات النص، ط1 19 91 المركز الثقافي العربي , , الدار البيضاء المغرب , ص13.

[2].ليلى شريفي , المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية , السنة الثالثة من التعليم المتوسط , مخبر الممارسات اللغوية , مجلة الممارسات اللغوية , جامعة مولود معمري ,تيزي وزو, 2014,العدد 25 , ص42.

[3]. اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج السنة الخامسة ابتدائي ، . الجزائر,2011 ص10.

فالنص هو القاعدة التي يتم الانطلاق منها لدراسة المستويات الأربعة للغة , فالتلميذ يتدرب على القراءة والاستماع , والإملاء ثم ننتقل إلى دراسة القواعد النحوية و الصرفية ,وهذا من خلال دراسة نفس النص , على يحقق النص هذا النوع من الانسجام , بين المستويات المدروسة , ثم ينتقل إلى مستوى آخر

وهو التعبير الكتابي والشفوي , وهذا المستوى هو الأعلى في انتاج نصوص جديدة على غرار المدروسة مع احترام شروط بناء النصوص .

«فالمقاربة النصية هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج , وتجسيد النظر إلى اللغة باعتبارها نظاماً ينبغي ادراكه في شمولية , حيث يتعدى النص محوراً أساسياً تدور حوله جميع فروع اللغة , ويمثل البُنى الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية , الصوتية والدلالية والصرفية والنحوية والأسلوبية , وبهذا يصبح النص محور العملية التعليمية , ويتناول النص مستويين,المستوى الدلالي والنحوي.»[1]

فالمقاربة النصية جاءت لدراسة المستويات التي من خلالها يتم التحكم في بنية النص , كما كان معمول به في دراسة الجملة فيما سبق ,وهذه المستويات لا تختلف عن سابقاتها , ولكن يجب أن تتجاوز حد الجملة, وتتمثل هذه المستويات في :

" ـ فعلى المستوى الدلالي يتم اثراء الجانب المعجمي عند المتعلم بكم من الألفاظ الجديدة ، التي تكون له عوناً على تنويع أساليبه في التكلم والتعبير عن مواقف لغوية مختلفة ، كماتعينه على التمييز بين أنواع النصوص ، ويتعرف على أنماطها وعى الكثير من خصائصها .

ـ يجعل النحو وقوعده ضابطاً له في فهم النصوص ، وادراك تماسكها وتسلسل أفكارها ، ويصبح قادراً على بناء نصوص جديدة انطلاقاً من القديمة مراعيا القواعد المتحكمة في بنائها .

[1]. اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية , سنة2016, ص05.

ـ من خلال النصوص المدروسة ينموا لدى المتعلم ملكة التواصل بلغة سليمة ، تُعينه على التعبير الشفوي والكتابي ، كما يستقيم لسانه ، وتغنيه عن اللحن والوقوع في الخطأ ، وكذلك يكون اديه القدرة عل التواصل في محيطه المعيشي واكتساب كفاية التواصل والخطاب ..[1]

خلاصة

إنَّ المقاربة النَّصيَّة هي نظام تعليمي تمَّ تبنيه في تدريس اللغة العربية، وهي التي تجعل من النَّص مهما اختلف نوعه، منطلق لدراسة الأنشطة اللُّغوية ، وهذا بغرض إكساب المتعلِّم القدرة على فهم النُّصوص ،والتواصل بلغة سليمة مع أقرانه في محيطه الدراسي أو المعيشي، وللوصول إلى الأهداف المرجوة كان على المعلم أن يطبق هذه المقاربة بطريقة هادفة ، كأن يضع المتعلم في وضعية مشكلة تتطلب الحل،هذا الحل يكون في ثنايا النصوص المدروسة،ومن هنا يسعى المتعلم لحلها سعياً حثيثاً، كما يمكن القضاء على مشاكل عديدة منها الضعف الحاصل في مادة القراء ، بطريق المشروع على المدى المتوسط ، وهذا لما له من ضوابط وأسس في القضاء على تعثر بعض التلاميذ ،ومن هنا يمكن القول أن الإلمام بمختلف الطرق في التدريس ، واختيار المناسب منها في معالجة مشاكل التلاميذ التعليمية ، وإكسابهم شتى الكفاءات يجعل التعليم على الطريق الصحيح والسوي .

[1] ينظر، اللجنة الوطنية للمناهج ،لوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى ابتدائي, الجزائر ,2011, ص06.

الفصل الرَّابع

أدوات البحــث و تطبيقاته

منهج الدِّراسة : 82

مجالات الدِّراسة : 85

عيِّنة الدِّراسة : 86

خصائص العيِّنة : 87

أدوات الدِّراسة : 87

أساليب تحليل البيانات ومعالجتها: 95

كما هو متعارف عليه بحثيًا أنَّ لكلِّ دراسة نظريَّة دراسة تطبيقيَّة موازيَّة ، و في إطار دراستنا لأثر المقاربة بالكفاءات في تعليميَّة نشاط القراءة ، الطَّور الثَّالث الابتدائيّ ، قمنا بدراسة مكتبيَّة تحليلية للوثائق الرَّسميَّة المستعمَلة من قبل الأس‌تاذ ، ثمَّ تلتها دراسة ميدانيَّة من خلال سبر آراء المفتشين عن طريق المقابلة ، و أراء الأساتذة من خلال الملاحظة و الاستبيان اللَّذين شملا أسئلة بيداغوجيَّة لمتغيِّرات تجيب عن الفرضيات التِّي طرحها الباحثان ، و التِّي جاءت بها المقاربة بالكفاءات ،دون أن ننسى توضيح الإجراءات المنهجيَّة التِّي استندنا عليها في سلوك هذا المنحنى في فصل مستقل ، لذا عمدنا إلى تخصيص فصل قبل الدِّراسة التَّطبيقيَّة عنونَّاه بـ أدوات البحث و تطبيقاتها .

1 . منهج الدِّراسة :

يتطلَّب البحث العلميُّ منهجا واضحا ، و أسلوبا دقيقا في عرض مشكلة البحث ، و المنهج في مفهومه هو عبارة عن" عِدَّة أدوات استقصائيَّة ، تُستعمل في استخراج المعلومات من مصادرها التِّي تُنظَّم بشكل مترابط و منسَّق لكي تُفسَّر و تُشرَح و تُحلَّل و يُعلَّق عليها " [1] أي أنَّ المنهج عُدَّة الباحث في الكشف عن كنه الظَّاهرة ، كما أنَّه" ينصُّ على كيفيَّة تصوُّر و تخ طيط العمل حول موضوع ما" [2] ، إلاَّ أنَّ خصوصياتِ كلِّ دراسة عن غيرها تُحتِّم على الباحث اختيار المنهج المناسب "لأنَّ نوع الظَّاهرة أو المشكلة المدروسة هي التِّي تُقرِّر ذلك" [3] ومناهج علم الاجتماع متعدِّدة ، غير أنَّ ما يناسب دراستنا التِّي تحتاج إلى الوصف و التّحليل هو المنهج الوصفيُّ ، حيث تسعى البحوث الوصفيَّة إلى وصف العمليَّات الاجتماعيَّة ، و نحن في بحث أثر المقاربة بالكفاءات في تعليم يةّ نشاط القراءة نحتاج إلى توصيف للوثائق الرسميَّة و تحليلها ، و تتبُّع البيداغوجي ات التِّي جاءت بها المقاربة بالكفاءات ، و الوقوف على مدى نجاعة المقاربة النَّصيَّة في تعليميَّة نشاط القراءة .

1.1.منهج تحليل المحتوى :

يحتاج التَّعامل مع الوثائق الرَّسميَّة إلى نهج واضح الآليات لتفكيك و تركيب مكونات الوثائق المقرَّة للدِّراسة ومنهج تحليل المحتوى هو " طريقة تجزئة الوثيقة أو الوثائق إلى عناصر (وحدات) صغيرة تسمح للباحث حسابها و دراستها كميًّا ، ثمَّ إعادة تركيبها لفهم الموضوع بشموليَّته" [4].

و الجدير بالذكر أنَّ الكثير من الباحثين من يعتبره منهجا ، في حين يعتبره آ خرون تقنية بحث ،حيث تشير الفئة الأولى بأنَّ " منهج تحليل المضمون ينطوي على مجموعة خاصة من الإجراءات و

---

[1] معنى خليل عمر و آخرون،مقدمة في علم الإجتماع،ط م،2006،دار الشروق للنشروالتوزيع،عمان، الأردن،ص 396

[2] موريس أنجرس،منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ط2،2006 ،دار القصبة للنشر،الجزائر ، ص99.

[3] معنى خليل عمر و آخرون ن المرجع السابق ، ص 99

[4] يوسف تمار، مناهج و أدوات البحث العلمي،ط1،2007،دار الهدى للطباعة و النشر،عين مليلة ، الجزائر، ص 7.

المشكلات خاصَّة فيما يتعلَّق بأدوات جمع البيانات " [1] ، أي أنَّ تحليل المحتوى يعتمد على أدوات خاصَّة و إجراءات معيَّنة تُسهِّل جمع و تحليل العيِّنة ، و من جهة أخرى " يعتمد تحليل المحتوى عند توظيفه لدِّراسة المشكلات على عدد من الخطوات المنهجيَّة ، بعضها ينتمي إلى خطوات المنهج العلمي العام" [2] ، فهنا نجده يعبِّر عن كونه منهجا قائما بذاته ، كما أنَّه يُستخدم كتقنيَّة بحث لا يرتقي إلى أن تكون منهجا قائما بذاته ،كما يُعرف على أنَّه "تقنيَّة بحث منهجيَّة تستعمل في تحليل الرُّموز اللُّغويَّة و غير اللُّغويَّة "[3]. تظهر الفئة الثَّانيَّة أنَّه مجرد آلية من آليات تحليل المحتويات.

وفقا لِما يتماشى و دراستنا التِّي تتعلَّق بالمدرسة و علاقة المناهج بالإصلاح التّربويِّ الحاصل ، نختار من التَّعريفات الكثيرة التِّي تص نِّف منهج تحليل المحتوى أنَّه يتناول الخصائص اللُّغويَّة و غير اللُّغويَّة في شكل مصطلحات تخضع للضَّبط الدَّقيق [4] .

2.1.المنهج الوصفيُّ :

هو أحد مناهج البحث العلميِّ ،والذِّي يعدُّ من أكثر المناهج استخداما من قبل الباحثين وذلك بسبب نتائجه الدَّقيقة التِّي يقدمها ، وبفضل مساعدته على التَّعرف على أسباب حدوث مشكلة البحث .

يعتمد الباحث المنهج الوصفيَّ كآلية بحث بالوقوف على الظَّاهرة المبحوثة دراسة وتحليلا و تفسيرا ، وذلك من خلال تحديد خصائصها و توصيف العلاقات القائمة بينها قصد الوصول إلى وصف دقيق متكامل

"إنَّه أسلوب يتطلّب البحث و التّقصّي و التّدقيق في الأسباب و المسبِّبات للظَّاهرة الملموسة ، لذلك فهو أسلوب فعَّال في جمع البيانات و المعلومات و بيان الطُّرق ، و الإمكانيات التِّي تساعد في تطوير الوضع إلى ماهو أفضل ، فهذا المنهج يزوِّد الباحث بوصف المتغيِّرات التِّي تتحكَّم في

[1] ريمون كيفي و لوك فان كمبتهود ، دليل البحث ، ط1 ، المكتبة العصرية جيدا ، بيروت لبنان ، 1997ص 265.

[2].بالقاسم سلاطنية ، حسان الجيلالي ،أحسن المناهج الإجتماعية ، ط1 ، دار الفجر للنشر ، القاهرة 2012 ، ص72

[3].يوسف تمار ، مناهج و أدوات البحث العلمي ،المرجع السابق ،ص7

[4].ينظر ، بلقاسم سلاطنية ،حسان الجيلالي ، المرجع السابق ص 80.

الظَّواهر قيد الدِّراسة ، سواء كانت تلك الظَّواهر تربويَّة أو اجتماعيَّة أو نفسيَّة "[1] ، فالمنهج الوصفي إذن يتعدى كونه يصف الظَّاهرة إلى اكتشاف الحقائق و تفسيرها ، و القوانين المتحكِمة فيها ،فهو يتتبَّع الظَّاهرة ويقف على كنهها و عوامل حدوثها ، تأثيراتها ،و مدى ارتباطها بالمتغيِّرات.

و هو أسلوب من الأساليب الدَّقيقة التِّي يعتمدها الباحث في التَّحليل،ويعرف على أنَّه : " أسلوب من أساليب التَّحليل المركَّز على معلومات كافيَّة و دقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدَّد . .. و ذلك من أجل الحصول على نتائج علميَّة ثمَّ تفسيرها" [2].

1.2.1 . مراحل البحث الوصفي :

يستند البحث الوصفيُّ على مرحلتين مهمَّتين ، أولاهما الاستكشاف و ثانيتهما التَّشخيص :

أولا : " مرحلة الاستكشاف و الصِّياغة و فيه م ا يتمُّ استطلاع مجال محدَّد للبحث و تحديد المفاهيم و الأولويات ، أو جمع المعلومات لإجراء بحث عن مواقف الحياة [3] " .

ثانيا : " مرحلة التَّشخيص و الوصف المتعمَّق و فيه تُحدَّد الخصائص المختلفة و تُجمَع المعلومات بوصف دقيق بجميع جوانب الموضوع المبحوث"[4].

و قد تمَّ استطلاع مجال الدِّراسة من طرف الباحثين ، متنِّلا في إطاره الزَّماني و المكاني ، و الخاص بالطَّور الثَّالث من التَّعليم الابتدائيِّ محصورا في أداء الأستاذ لنشاط القراءة ضمن المقاربة النَّصيَّة ، كما أنَّ مرحلة التَّشخيص التي نحن بصددها تنطلق من الخصائص التَّربويَّة التي تنشأ بإسقاط ماجاء في مناهج اللغة العربية للتَّعليم الابتدائي على مجموعة الافتراضات التِّي طرحها الباحثان .

لقد قام الباحثان بدراسة استطلاعيَّة من خلال الأدوات المتاحة ، ملاحظة الأداء التَّربويِّ (تدريس داخل الصَّف و معاملات خارجه) ، مقابلة لبعض المفتشين ، و استبيان لعدد من الأساتذة ،تمكَّنا من خلال كلِّ ذلك من استكشاف مجالات الدِّراسة و متطلَّباتها و تحديد الأطر التِّي

---

[1]. كاسل محمد المغزلي،أساليب البحث العلمي،ط1 دار الثقافة للنشر و التوزيع،عمان،الأردن، 2007 ، ص 96.

[2].رجاء وحيد دويدري،البحث العلمي ،أساسياته النظرية ،2007،دار الثقافة للنشر و التوزيع ،عمان ،الأردن ،ص 133.

[3].عمار بوحوش و محمد محمود ديبات،مناهج البحث العلمي،1999،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،ص142.

[4].صلاح الدين شروخ ، منهجية البحث العلمي ،2003، دار العلوم للنشر و التوزيع ، عنابة ن الجزائر ، ص152.

يمكن من خلالها البحث الميدانيّ ، خاصَّة و أنَّ الباحثين من الأساتذة الممارسين للتَّربيَّة لأزيد من 28 سنة ، أمَّا المرحلة التَّشخيصيَّة فمن متطلباتها وفق الإجراءات الحاصل بها العمل ضمن هذا الفصل ، و معطياتها فيما سيأتي من مباحث .

2. مجالات الدِّراسة :

2.1 . الإطار المكانيُّ : مؤسسات التَّربيَّة (ابتدائي) بولاية تيسمسيلت .

بغية البحث في أثر المقاربة بالكفاءات في تعليميَّة نشاط القراءة ، الطَّور الثَّالث الابتدائي ، قام الباحثان بالاختيار العشوائي للمؤسسات التَّربويَّة موزَّعين على كلِّ المقاطعات التَّربويَّة دون أيِّ محدِّدات .

2.2. الإطار الزَّمنيُّ :

أراد الباحثان الإلمام بالموضوع من جميع الجوانب و إتخاذ كل التَّدابير المنهجيَّة التي تم كرها من التَّشخيص الدَّقيق لفرضيات الدَّراسة ، و الاقتراب قدر الإمكان من النَّتائج الموضوعيَّة ، فاستخدما منهج تحليل المحتوى ، و المنهج الوصفي و استعان ا فيهما بالأدوات الثَّلاثة (ملاحظة ، استبيان ، مقابلة) و لذلك كان الإسقاط الميدانيُّ لها مقسَّم على فترات بالشَّكل التَّالي :

التَّحليل الأوَّل لمحتوى الوثيقتين المنهاج المدرسيُّ و الوثيقة المرافقة للمنهاج خلال شهر فيفري 2018

التَّحليل الثَّاني لمحتوى الوثيقتين دَليل المعلم و الكتاب المدرسيُّ خلال شهر مارس 2018

الملاحظة : لجأ الباحثان إلى ملاحظاتهم اليَّوميَّة و تجربتهم ، و لم تُحدَّد بفترة معيَّنة مستعينين ببطاقة ملاحظة .

المقابلة : جرت أغلب المقابلات خلال الموسم الدراسي 2017/2016 بشكل غير منتظم بسبب صعوبة مقابلة المفتِّشين .

الاستبيان : ابتداء من 01جانفي 2018 إلى 25 مارس 2018.

أمَّا المعالجة الإحصائيَّة و الرَّبط المنهجيُّ بين مختلف الإجراءات السَّابقة فكان خلال شهري مارس و أفريل 2018م.

أمَّا الوصول إلى النَّتائج رغم أنَّه كان متزامنا مع كلَّ مرحلة من المراحل السَّابقة إلاَّ أنَّ التَّحليل الإحصائيَّ و استخلاص النَّتائج النِّهائيَّة كان مع نهاية شهر أفريل 2018.

2 . 3 .الإطار البشريُّ :

تمَّ تحديد الإطار البشريّ للدِّراسة من خلال اختيار فئة ا لأساتذة المشتغلين في مرحلة التَّعليم الابتدائي الطَّور الثَّالث لغة عربية ، دون أي محدِّدات .

3. عيِّنة الدِّراسة :

3. **1 . المجتمع الإحصائيُّ :** يعرف المجتمع الإحصائيُّ " مجموع كلِّ الح الات التِّي تتطابق في مجموعة من المحدِّدات" [1]

و في دراستنا يتمُّ تحديد المجتمع الإحصائيِّ ممثَّلا في جميع أساتذة للسَّنة الخامسة ابتدائي لغة عربية .

3. 2 . العيِّنة التمثيلية Representive Sample :

تعرف العيِّنة بأنَّها : " نموذج يشمل جانبا أو جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعنيِّ بالبحث ، تكون ممثِّلة له ، بحيث تحمل صفاته المشتركة ، و هذا النَّموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كلِّ الوحدات و المفردات للمجتمع الأصلي ، خاصَّة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كلِّ تلك الوحدات" [2].

يعني أنَّ العيِّنة تكفي في دراسة أيِّ ظاهرة و تنوب عن المجتمع الأصليِّ ، و اختيار نوع المعاينة ضروري في البحث من أجل تحديد خصائص العيِّنة ، ولقد تمَّ اختيار الباحثين للمعاينة العشوائية البسيطة التِّي تعرف على أنَّها : " إجراء يعطي لوحدة معاينة من إجمالي وحدات المجتمع الأصليِّ احتمالا متساويا و غير صفري ، لأن يتمَّ اختيارها " [3] أي أنَّ العيِّنة المنتقاة و في كلِّ الحالات

---

[1].شافا فرنكفورت ، ناشمياز ، ترجمة ليلى الطويل ، طرائق لبحث في العلوم الإجتماعية ط1، بترا للنشر و التوزيع ، سوريا ، 2004 ص 186.

[2]. المرجع السابق، ص186.

[3].عامر قنديلجي،ايمان السامرائي،البحث العلمي الكمي و النوعي،دار اليازوري للنشر و التوزيع، عمان، الأردن،2009 ص96 .

تنوب فعلا عن باقي أفراد المجتمع الأصليِّ ، و أنَّه في حالة اختيار عيِّنة أخرى عشوائيَّة من نفس المجتمع تكون نفس الاحتمالات و النَّتائج،و لا ينعدم المتغيِّر . و قد قام الباحثان باختيار100 أستاذ من التَّعليم الابتدائيِّ الطَّور الثَّالث في مدينة تيسمسيلت بحيث كانت طريقة الاختيار بشكل عشوائيٍّ في توزيع الاستبيان ، و غطَّت كلَّ المقاطعات التَّربويَّة ، اعتمد فيها موافقة مفتِّش المقاطعة و مدير المؤسَّسة ، و في الملاحظة من خلال زيارات متفرِّقة أو أثناء النَّدوات التَّربويَّة بشكل عشوائيٍّ أيضا دون شروط في حضور الحصص الدِّراسيَّة .

4 .**خصائص العيِّنة** : رغم أنَّ العيِّنة عشوائيَّة،إلاَّ أنَّ الأساتذة مختلفين في بعض الخصائص نذكر منها

- تكوين الأساتذة العلميِّ مختلف ، فهناك من تكوَّن في المعاهد التِّكنولوجيَّة سابقا ، و منهم من تكوَّن في المدارس العليا للأساتذة ، و منهم من دخل بشهادة جامعية عن طريق المسابقات دون تكوين .
- المستوى الأكاديمي مختلف بين الأساتذة ، فهناك منهم من لا يحمل شهادة جامعيَّة و منهم من واصل تعليمه الجامعيَّ أثناء الخدمة ، و منهم من تحصَّل عليها قبل الالتحاق بالتَّعليم ، و منهم من يحمل شهادة الماجستير و منهم طلبة الدُّكتوراه.
- الأساتذة متفاوتون في السِّن منهم من تجاوز سنُّه الخمسين في مقابل فئة أخرى يتراوح سنها بين العشرينات .
- جنس الأساتذة مختلف غير أنَّ الإناث أكثر عددا في التَّعليم الابتدائيِّ .

5 . أدوات الدِّراسة :

5. 1. الملاحظة :

5 . 1 . 1. الملاحظة بالمشاركة : الملاحظة من أهمِّ الأدوات البحثيَّة التِّي ت ضبط الإطار التَّطبيقيَّ و يقصد بها : " المشاركة المنظَّمة والمقصى ودة ، حسب ما تسمح به الظُّروف في أنشطة حياتيَّة وفي اهتمامات ومصالح مجموعة من الأشخاص . [1] أي الملاحظة غير العشوائيَّة و المخطَّط لها

[1].شفا فرنكفورت ، ناشمياز ، ترجمة ليلى طويل ،طرائق لبحث في العلوم الاجتماعية ، المرجع السابق، ص280.

مسبَّقا ، حيث بيَّن التَّعريف أنَّ الملاحظة التِّي تُعتمد في البحوث لا تكون عشوائيَّة بل مضبوطة و منظَّمة ، و تعتبر أداة لمتابعة مسار الظَّاهرة في محلِّها من طرف الباحث بمشاركة المبحوثين نشاطاتِهم الاعتياديَّة ،مع تسجيل في الوقت نفسه ما يصدر من أقوال و أفعال تخدم بحثه ، نذكر أنَّه قد تعترض طريق الباحث عوائق مختلفة تتطلَّب منه الصَّبر و التِّكرار للمحاولة ،و قد أعدَّ الباحثان بطاقة ملاحظة تؤمِّن خطواتهما و تضمن القدر الكافيَّ من المعلومات الشَّاملة و المفصَّلة .

يحتاج الباحث إلى تنظيم إجراءات الملاحظة في مراحل ،الأولى فيها تكون بتحديد العناصر المقصودة بالدِّراسة و المعايير المعتمدة في الملاحظة و كذا مؤشراتها ،إضافة إلى ضبط العيِّنة التِّي يسعى نحو بحثها ، أمَّا الخطوة الثَّانيَّة فتكون بتطبيق الملاحظة بالاندماج في نشاطات أفراد العيِّنة بحسب ما تقتضيه الأهداف المسطَّرة ،و يكون ذلك إمَّا عن طريق حضور حصص يُستأذن المبحوث في توقيتها أو الملاحظة العشوائية و في الخطوة الأخيرة يكون التَّجميع و الضَّبط للملاحظات المتحصَّل عليها ، تمهيدا لتحليلها و استخلاص النتائج منها .

استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة لأجل تنظيم المجالات المراد بحثها فاشتملت على ثلاث أعمدة و أربعة صفوف، أمَّا الأعمدة ،فالأول يحدِّد العنصر أو البعد المقصود بالدِّراسة ، و الثَّاني معايير الملاحظة ، و أمَّا الثَّالث و الأخير فيظهر مؤشرات الملاحظة.

أمَّا عن الصُّفوف ،فالأول يمثِّل محتوى الوثائق التَّربويَّة و الثَّاني البيداغوجيات المتَّبعة ، الثَّالث يمثِّل القيَّم و واقع المتعلِّمين ،والأخير يمثِّل البعد التَّكوينيَّ للعيِّنة.

وقد عُرضت بطاقة المقابلة والملاحظة على المشرف للضَّبط وبعدها على المحكَّمين، حول سلامتها و قابليتها لأداء الغرض المطلوب من البحث ، وكانت الغالبيَّة ترى فيها الصِّدق والثَّبات ، طبعا مع وجود ملاحظات تمَّ تعديلها إلى أن وصلت إلى الشَّكل النِّهائيِّ .

تقسيم البطاقة كان حسب الفرضيات الخمسة التِّي اقترحها الباحثان

السَّطر الأوَّل : محتوى الوثائق التَّربويَّة الذِّي يوافق الفرضيَّة الرَّابعة .

السَّطر الثَّاني: البيداعوجيات المتَّبعة الذِّي يوافق الفرضيتين الأولى والثَّالثة.

السَّطر الثَّالث : توظيف القيَّم الذِّي يوافق الفرضية الخامسة .

السَّطر الرَّابع : التَّكوين الذِّي يوافق الفرضية الثَّانية

كانت فترات الملاحظة متباينة زمنيًّا، بحيث أنَّ حضور الحصص بعد الاستئذان يتطلَّب وقتا زمنيًّا قدره 45دقيقة بما أنَّنا نتابع نشاط القراءة فكان سهلا حضوره ولم يحدث أيَّ عائق، غير أنَّنا حاولنا الوقوف على إنتاج المتعلِّمين في الوضعيات الإدماجيَّة "حصة التَّعبير الكتابي" فلم نستطع لعدم رغبة الأساتذة في ذلك.

2.1.5.إجراءات الملاحظة:

لم نستطع استهداف نفس العيِّنة التِّي طبِّق عليها الاستبيان وفي نفس المؤسسات ،إلاَّ فئة قليلة ،فقد كانت ملاحظاتنا إمَّا تصريحيَّة بحيث نعلم الأستاذ بالزِّيارة لحضور الحصَّة و في التَّوقيت الذِّي يناسبه ، أو غير تصريحية بحيث تتمُّ ملاحظة الأساتذة إمَّا في السَّاحة أو أثناء الحوار و التَّواصل الاعتياديِّ معهم.

من بين العقبات أثناء حضور الحصص نحس أنفسنا كضيوف فيتمُّ تغيير مسارها ،فأثَّر ذلك على عدم اكتشاف جميع الملاحظات ، خاصَّة المتعلِّقة بالجانب السُّلوكي غير أنَّنا لا ننكر توفيق الله و منِّه ، فقد كان سهلا علينا متابعة الإصلاح من أوَّله كون الباحثان أستاذين ، الأوَّل في التَّعليم الابتدائي والثَّاني في التَّعليم المتوسط ، ذو وا خبرة تفوق 28 سنة ، حيث تمكَّنا من خلاله معايشة الأساتذة اليوميَّة من الإجابة على الكثير من الأسئلة وذلك من خلال مشاركة المبحوثين نشاطاتهم الاعتياديَّة ،وقد تحدث في زمن يسير فيتمكَّن من خلاله الباحث من الوصول إلى المعلومات التِّي أراد الحصول عليها ، وقد تعترض طريقه عوائق مختلفة تطلَّب منه الصَّبر وتكرار المحاولة .

وقد كانت فرص عديدة من خلال حضور ملتقيات وأيَّام دراسيَّة منذ بداية الإصلاح ، بل أكثر من هذا و في الكثير من المرَّات كُلِّفنا بإعداد وتقديم ندوات مضمونها يصبُّ في الجديد الذِّي أتت به المقاربة بالكفاءات من بيداغوجيات ما سمح لنا أيضا بالاطِّلاع على الوثائق الرَّسميَّة فتقرَّبنا من المصطلحات الجديدة مفهوما وتوظيفا .

5 . 2 . المقابلة:

واحدة من الوسائل التِّي اعتمدنا عليها في بحث الخفايا التِّي تحملها الظَّاهرة و التِّي يمكن لبعض الأفراد كشفها دون غيرهم فهي : " أداة أو أسلوب في البحث العلميِّ و هي عبارة عن حوار ، أو محادثة ، أو مناقشة موجَّهة ، تكون بين الباحث عادة من جهة و شخص أو أشخاص آخرين من جهة أخرى ،و ذلك بغرض التَّوصُّل إلى معلومات تعكس حقائق أو موافق محدَّدة يحتاج الباحث التَّوصل إليها والحصول عليها في ضوء أهداف بحثه ، وتمثِّل المقابلة مجموعة من الأس ئلة و الاستفسارات و الإيضاحات التي يُطلب الإجابة عليها ، أو التَّعقيب عليها ، و تكون المقابلة عادة وجها لوجه ، بين الباحث و الشَّخص أو الأشخاص المعنيِّين بالبحث[1].فهي من الأدوات التي يُعتمد عليها في البحث العلميِّ قصد الوقوف على المتغيِّرات في الفرضيات.

المقابلة تسهِّل على الباحث الحصول على إجابات للأسئلة التِّي أعدَّها مسبقا ، و تجري المقابلة بتوجيه الأسئلة للمبحوثين بقصد استخلاص إجابات ذات صلة بفروض البحث ، و من بين أنواع المقابلات الشَّخصية نجد المقابلة المجدوَّلة / المنظَّمة ، حيث يكون عدد الأسئلة و صياغتها متماثلا لجميع المبحوثين ، حيث لا يجب أن يتغيَّر مستوى تتابع الأسئلة ، و ذلك قصد إجراء الفروقات فعليا بين المبحوثين ، لا بين الاختلافات في المقابلة [2].

المقابلة المجدوَّلة التِّي اعتمد عليها الباحث ترتكز على ثلاث افتراضات أساسيَّة :

-امتلاك المبحوثين مفردات شائعة تمكِّن من توجيه أسئلة تحمل المعنى .

-من الممكن التَّعبير عن جميع الأسئلة بطريقة ذات مغزى متساو للجميع .

-إذا كان لابد من تطابق المعنى فلا بد من تطابق سياقها ، و بالتَّالي فهذا يستدعي تتابع الأسئلة أيضا [3] .

---

[1].عامر قنديلجي ،إيمان السامرائي ، البحث العلمي الكمي و النوعي، المرجع السابق، ص 301-302

[2].المرجع السابق ،ص 237

[3].شفا فرانكفورت ،ناشمياز ، طرائق لبحث في العلوم الإجتماعية ، المرجع السابق ، ص 231-237.

من خلال هذه الخصائص اختار الباحثان هذه الأداة و استخدماها مع فئة مفتشي التعليم الابتدائي كونهم يتعاملون مع الأساتذة بشكل مباشر و يشتركون في الملتقيات الجهوية و الوطنية في توضيح المفاهيم حول المقاربة بالكفاءات ، و قد التقى الباحثان بأربعة مفتشين :

- مفتش مقاطعة تيسمسيلت 1 : السيد غالب قدور.
- –مفتش مقاطعة تيسمسيلت 2 : السيد ربحي بلقاسم .
- –مفتش مقاطعة عماري : السيد بوقطيفة أحمد .
- مفتش مقاطعة خميستي: امتنع رغم اتصالنا به وتوضيح الهدف من اللقاء.

استعمل الباحثان بطاقة مقابلة تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي لها علاقة بالموضوع تمَّ حصرها في المحاور التَّاليَّة :

1 أسئلة تخصُّ الملتقيات التَّربويَّة و علاقتها بالإشراف التَّربويِّ

2 أسئلة تخصُّ الوثائق الرَّسميَّة ، الكتاب المدرسيُّ ، دليل المعلم ، الوثيقة المرافقة للمنهاج و المنهاج المدرسيُّ .

3 أسئلة تخصُّ المقاربة بالكفاءات و البيداغوجيات التِّي جاءت بها .

4 أسئلة عامَّة حول الإصلاح .

5. 3 . الاستبيان :

يعرف الاستبيان على أنَّه :"عبارة عن مجموعة من الأسئلة و الاستفسارات المتنوِّعة و المرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقق الهدف ، أو الأهداف التِّي يسعى إليها الباحث ، و ذلك في ضوء موضوع البحث و المشكلة التي اختارها"[1].

يَظهر لنا من خلال التَّعريف شرط التَّرابط بين الأسئلة لتحقيق الهدف ، و استخدم الباحثان أداة الاستبيان في الدِّراسة الحاليَّة بهدف الحصول على إجابة لمدى نجاعة المقاربة النَّصيَّة في تعليميَّة نشاط القراءة ، و للاستبيان مميزات إيجابية كثيرة نذكر منها مايلي[1] :

[1].عامر قندلجي ،إيمان االسامرائي ، البحث العلمي الكمي و النوعي ،المرجع سابق ، ص 288

- الاستبيان يؤمِّن تشجيع الإجابات الصَّريحة و الحرَّة .
- تكون الأسئلة موحَّدة و مشابهة لجميع أفراد العيِّنة .
- تصميم الاستبيان و وحدة الأسئلة يسهِّل عملية تجميع المعلومات في مجاميع و تصنيفات في حقول.
- يمكن للأفراد المعنيِّين بالإجابة على الاستبيان باختيار الوقت المناسب للإجابة .
- يسهِّل على الباحث جمع أكبر عدد من المعلومات و في وقت محدَّد.
- الاستبيان غير مكلِّف ماديا ، من تصميمه إلى توزيعه فجمعه وتحليله .
- كما أنَّه من أنواع الاستبيان نجد الاستبيان المغلق الذِّي تكون إجاباته محدَّدة كأن يكون الجواب بـ نعم أو لا ، قليلا أو كثيرا ، أوافق أو لا أوافق .

5 . 3 . 1. تصميم الاستبيان :

الاستبيان في هذه الدِّراسة موجَّه لأساتذة التَّعليم الابتدائيِّ ، و هي فئة ذات مستوى تعليمي أقل من شهادة البكالوريا ، أو ذات مستوى جامعي بما أنَّها لا تملك الخبرة الكافية ، هذا الأمر صعَّب علينا بناء أسئلة الاستبيان التِّي وجهناها للأساتذة المبحوثين في شكله النِّهائيِّ وفق المحطات التَّاليَّة :

المحطة الأولى : (من 01 جانفي إلى 10جانفي2018)

بعد اختيار العنوان الذَّي كان بداية "المقارنة بالكفاءات ،الواقع و المأمول ،ومن خلال مناقشات عديدة مع المشرف و الباحثَين تمَّ حصر العنوان و الوقوف على صيغة نهائيَّة له:

أثر المقاربة بالكفاءات في تعليميَّة نشاط القراءة –الطَّور الثَّالث من التعليم الابتدائي – أنموذجا ،فقد وقع ا اختيار الدِّراسة على فئة أساتذة السَّنة الخامسة ابتدائي و تحديد نشاط القراءة في الطَّور الثَّالث ابتدائي كممارسة تظهر هذا الأثر ،ولما كانت المقاربة النَّصيَّة هي البيداغوجية المقترحة في المناهج الدِّراسيَّة الجديدة لتناول أنشطة اللغة ،كانت الإشكالية الآتية: إذا كانت المقاربة بالكفاءات تحمل بيداغوجيات عديدة ،فما مدى نجاعة المقاربة النَّصيَّة في تعليميَّ نشاط القراءة ؟

---

[1]. **عامر قنديلجي ،إيمان االسرامرائي ، البحث العلمي الكمي و النوعي، المرجع السابق ص 239.**

وللإجابة على هذا الإشكال تبادرت إلى أذهانا أسئلة كثيرة حصرناها في :

1-هل لمنهجية التَّدريس وفق المقاربة النَّصيَّة قيمة تربويَّة من وجهة نظر أساتذة التَّعليم الابتدائيِّ؟

2-ماهي الصُّعوبات التِّي تعيق الأساتذة في تجسيد المقاربة النَّصيَّة في تعليميَّة نشاط القراءة؟

3-هل زوَّدت الوثائق التَّربويَّة الرَّسميَّة الأساتذة بتوجيهات و طرائق تيسِّر لهم تقديم نشاط القراءة في ضوء المقاربة النَّصيَّة ؟

4-هل النُّصوص المدرجَة في كتاب القراءة تخدم الأنماط المقرَّرة في هذه السَّنة؟

5-هل يولي الأساتذة الاهتمام بالقيَّم المتضمَّنة في نصوص القراءة و يساعدون متعلِّميهم في تمثُّلِها؟

وللإجابة على هذه الأسئلة افترضنا إجابات ،الاستبيان يثبتها أو ينفيها بعد طرحه على الفئة المبحوثة و هي كالآتي:

1-ليس لمنهجية التَّدريس وفق المقاربة النَّصيَّة قيمة تربويَّة من وجهة نظر أساتذة التَّعليم الابتدائيِّ .

2-صعوبات عدة تعيق الأساتذة في تطبيق المقاربة النَّصيَّة في تعليم يَّة نشاط القراءة وهي تتمثَّل أساسا في نقص التَّكوين في هذا المجال .

3- لم تكن توجيهات الوثائق التَّربويَّة الرَّسميَّة كافية لتمكين الأساتذة من تعليم أفضل لنشاط القراءة.

4-النُّصوص المدرجَة في كتاب القراءة لا تسمح بتحقيق الكفاءة المستهدَفة فيما يخصُّ الأنماط المقرَّرة لهذه السَّنة .

5-لا يولي الأساتذة الاهتمام اللازم بالقيَّم المتضمَّنة في نصوص القراءة ،ولا يبذلون الجهد المطلوب لذويها متعلِّميهم.

المحطة الثَّانية:

بناء أسئلة الاستبيان الأولي و تمَّت هذه المرحلة من بداية شهر جانفي 2018 إلى غاية 21فيفري 2018 ، وفيها صيغت أسئلة الاستبيان الاستطلاعيِّ في ثلاث صفحات ،الأولى في

جزأين ،واحدة موجَّهة للفئة المبحوثة بتوجيه رسالة توضِّح فيها هدف الاستبيان و شروطه و ميزته متبوعا بمعلومات عامة عن المبحوث معنوَّنة بـ –معلومات عامة – ، أمَّا الثَّانيَّة و الثَّالثة فهي تحتوي على معلومات خاصة بالممارسات البيداغوجيَّة .

و بعدها تمَّ عرض الاستبيان الاستطلاعيِّ على المحكَّمين ولقَّد موفقين جدًّا في هذه العملية لقياس مد ى صدق الاستبيان وذلك أنَّ المحكَّمين كانوا من مخبر اللُّغة و تحليل الخطاب للمركز الجامعي بغيلزان ،ومخبر تعليم يَّة اللغة العربية بجامعة محمد لمين دباغين سطيف 2 ،وأساتذة المركز الجامعيِّ تسمسيلت .

وعملا بتوجيهات الأساتذة الأفاضل من اقتراحات و تعديلات طرحنا الاستبيان مرَّة أخرى على فئة اختياريَّة لقياس ثبات الاستبيان فكانت العيِّنة عد دها 20 أستاذا ، وفي18 فيفري جمع الباحثان الاستبيان و صبَّا النَّتائج و بعد قياس درجة الثَّبات باعتماد قانون معامل الارتباط لبيرسون .Pearson,s R

فإذا كانت R: سالبة هذا يعني أن معامل الارتباط عكسي

وأمَّا اذا كانت R: موجبة فهذا يعني أن معامل الارتباط طردي.

أمَّا إذا كانت R : 0 – ضعيف

ومن النَّتائج ظهر أنَّ الارتباط عكسي تام 0.74 وعند مراجعة الاستبيان مع المشرف ظهر أنَّ الفئة الاستطلاعية كانت من ذوي الخبرة العالية(26سنة فما فوق) لذا قرَّرنا إضافة عد د من المبحوثين من ذوي الخبرة القليلة (1– 5سنة) ثمَّ طبَّقنا القانون الثاني ، قانون معامل الارتباط الرُّتبي لسبيرمان براون Spearma Brownn :

و بعد مراجعة الاستبيان مع الأستاذ المشرِّف مرَّة أخرى تمَّت مراجعة ترتيب الأسئلة ،وفي يوم 23 فيفري 2018م كانت الصِّياغة النِّهائية لأسئلة الاستبيان بعد تعديلها و ذلك بأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المحكَّمين و المشرِّف أو ما فرضته علينا نتائج الاستبيان الاستطلاعيِّ.

المحطة الثالثة:

يوم 25 فيفري ،الشُّروع في العملية المحوريَّة ،بتوزيع الاستبيان في صورته النِّهائيَّة على العيِّنةالعشوائية (100أستاذ) الموزّعين على أربع مقاطعات بين حضرية و شبه حضرية و هي أساتذة مقاطعة تسمسيلت 1، 2 وأساتذة مقاطعة عماري و أساتذة مقاطعة خميستي.

المحطة الرابعة:

جمع الاستبيان و صب النتائج ، حيث لم نتحصل إلاَّ على 85 عيِّنة بعد ضياع 15 منها ، وفي 8 مارس بدأت العملية بفرز الاستبيان حسب المتغيِّر و معطيات كلِّ الجداول.

6 . أساليب تحليل البيانات ومعالجتها:

إنَّ أوَّل عمل يقوم به الباحث عادة هو صبُّ البيانات في جداول أو مدرَّجات أو منحنيات تكراريَّة، أو أعمدة، وحتَّى يمكن تنظيم البيانات في جداول إحصائية، فإنَّها تحتاج إلى ترميز وفرز وتصنيف الفئات التِّي يُراد الحصول عليها، ولما كانت هذه العمليات المختلفة تتطلَّب قدرا كبيرا من الدِّقة والسُّرعة، يلجأ الكثير من الباحثين إلى استخدام وإنتاج الإحصاءات الوصفية باستخدام الحاسوب غير أنَّنا اعتمدنا على أنفسنا في حساب التِّكرارات والنِّسب المئويَّة.

6 . 1 . حساب التِّكرارات:

حساب التِّكرارات بالنِّسبة لاستجابات المفتشين من خلال المقابلة وذلك لحصر الاجابات المتشابهة أثناء تحليل المحتوى بحيث لجأنا إلى قراءة و تصنيف فتحليل وتفسير النتائج .أمَّا نتائج الاستبيان فبعد صبِّ احمالات كل متغيِّر في الجداول و حساب التكرارات الخاصَّة بها بعد فرزها تأتي عملية حساب النِّسب المئويَّة لكلّ تكرار.

6 .2 . حساب النِّسب المئوية:

حساب النِّسب المئويَّة لكلِّ الاستجابات حسب الفئات والعيِّنات وكذلك حسب خانات الاستجابات للأساتذة.

حساب قيمة (R):و التّي تمثّل قيمة المتغيّرين X و Y حيث يمكن حسابها بدلالة القراءات لبيانات المتغيّرين باستخدام الصّيغة:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^{n}(x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^{n}(y_i - \bar{y})^2}}$$

أما قانون معامل الإرتباط الرُّتبي لسبيرمان براون فهو بالصّيغة

حيث n هي عدد الأزواج المرتَّبة و d هي فروق الرُّتب (رتبx – رتبy) .

خلاصة :

هكذا إذا رأينا وتتبَّعنا سيرورة المرحلة الأولى من العمل الميداني بمحطَّاتها المختلفة والتّي تمثَّلت في الدِّراسة الاستطلاعيَّة ، وتبيَّن لنا من هذه العملية أهمية الدِّراسة الاستطلاعية في التَّعرف على الميدان وضبط الشَّكل النهائي لأدوات البحث وتهيئة أفراد العيَّنة للتَّطبيق النِّهائيّ لهذه الأدوات وأيضا تهيئتهم للمساعدة والتَّعاون مع الباحثين وبالتَّالي ضمان تحقيق نتائج صادقة وموضوعية لحد معقول .

الفصل الخامس

الدِّراسة المكتبيَّة للوثائقِ التّربويّة

المنهاج الدِّراسيُّ: 99

الوثيقة المرافقة للمنهاج :..... 104

دليل المعلم :..... 107

الكتاب المدرسي :..... 109

نتائج الدراسة التحليلية للوثائق التربوية:..... 118

إنَّ الإصلاح الشَّامل الذِّي بادرت الجزائر في تنفيذه منذ 2003 جاء ليساير التَّغيُّرات الدَّاخليَّة والخارجيَّة الحاصلة في العالم ،وبموجب المرسوم الرئاسي المؤرخ في التَّاسع ماي من سنة ألفين ،قامت اللَّجنة الوطنيَّة بمه مَّ ة إصلاح المنظومة التَّربويَّة ، هذا النِّظام التَّربويُّ يكون متناسقا و ناجعا ،يمكِّن المدرسة الجزائرية من مواجهة تحدِّيات الحاضر و المستقبل.

و لتحقيق ذلك قامت وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة بتبنِّي المقاربة بالكفاءات التِّي ظهرت في الفكر التَّربويِّ الحديث ،الذِّي يرفض تلقين المتعلِّم مجموعة من المعارف الجاهزة ، وإنَّما يكون التَّعلُّم وفق النَّظريَّة البنائيَّة الذِّي يحدث نتيجة وضع المتعلِّمين في وضعيات مشكلة حقيقيَّة .

لذا سنحاول في هذا الفصل الكشف عن واقع تطبيق الإصلاحات على الوثائق التَّربويَّة الرَّسميَّة المرافقة للمعلِّم والمتعلِّم (المنهاج المدرسيُّ ،الوثيقة المرافقة للمنهاج ،دليل المعلم ،الكتاب المدرسيُّ) في مرحلة التَّعليم الابتدائيِّ – الطَّور الثَّالث – نشاط القراءة ،و ذلك من خلال الوقوف على أسس تكوينها ومميزاتها ومقارنتها مع المأمول من خلال تحليلها وإعطاء تفسيرات لها حسب المتغيِّرات المقترحة.

1. المنهاج الدِّراسيُّ:

حينما شرعت المدرسة الجزائريَّة في تطبيق الإصلاح التَّربويِّ كانت المناهج هي الإطار المنهجيُّ الذِّي يشرح المقاربة بالكفاءات و يخطِّط لها أساليب إسقاطها في الواقع المدرسيِّ ،و كان الأستاذ في مرحلة التَّعليم الابتدائيِّ أهمَّ فاعل يُنتظر منه تحقيق أهدافها التَّربويَّة ، من خلال الانتقال من منطق التَّعليم إلى منطق التَّعلُّم ،فأصبحت تنظر إليه منظِّما ،موجِّها ،ومنشِّطا ،في مقابل المتعلِّم الذِّي تسعى نحو وضعه في إطار المحور الفاعل في العملية التَّعليميَّة / التَّعلُّميَّة.

1.1.مفهوم المنهاج الدِّراسيِّ :

للمنهاج المدرسيِّ تعاريف عدَّة ،وذلك حسب نظرة كلِّ باحث ، وأغلبها يعتمد النَّظريَّة البنائيَّة الحديثة كمبدأ تصنيف هاته التَّعاريف ،إذ كلُّ التَّعاريف التِّي اعتمدت مبدأ مثير – استجابة هي مفاهيم تقليديَّة (قديمة) ،و ما اعتمد التَّصوُّرَ التَّربويَّ الحديث–أي النَّظريَّة البنائيَّة – فهو مفهوم حديث .

ويؤكِّد هذا التَّصنيف الباحث حاجي فريد حيث يُظهر تحوُّل المنهاج من منهاج تقليدي (البرنامج) مبنيٌّ على تعلُّم المواد الدِّراسيَّة و الحقائق منفصَّلة (مجزَّأة) إلى توجُّه نحو البحث و مسؤوليَّة المتعلِّم إتجاه تعلُّمه ،و تكامل المعرفة و التَّعلُّم الجماعي التَّعاونيُّ.[1]

1 . 2 . المفهوم التَّقليديُّ للمنهاج :

ويعني المفهوم التَّقليديُّ للمنهاج على أنَّه "هو مجموعة المواد أو المقرَّرات الدَّراسية التِّي يدرسها الطَّالب في حجرة الدِّراسة و يدرِّسها له المدرِّس" [2] أي برنامج مسطَّرٌ لمحتويات مختارة يقوم المعلِّ بحشو أذهان المتعلِّمين بها عن طريق التَّلقين.

أو هو " مجموع المعلومات والحقائق و المفاهيم و القوانين والأفكار التي يدرسها التَّلاميذ في صورة مواد دراسيَّة"[1]

[1].ينظر:حاجي فريد ،بيداغوجية التدريس بالكفاءات، 2005،دار الخلدونية،الجزائر،ص42.

[2].الشافعي محمد إبراهيم وآخرون،أساسيات تطبيقات في علم المناهج، 2006،القاهرةللنشر والتوزيع، مصر،ص30.

إنَّ المنهاج بمفهومه التَّقليديِّ يتضمَّن مجموعة من المواد الدِّراسيَّة يقوم المتعلِّم بدراستها ، وعلى ذلك فهو مرادف للمقرر الدِّراسيِّ ، والمنهاج بهذه الصُّورة جعل وظيفة التَّربية مقصورة على الحفظ والتَّلقين .

وقد اقتصرت مكوِّنات المنهاج الدِّراسيِّ على المحتوى المعرفي للمقرَّرات الدِّراسيَّة دون العناصر الأخرى و التِّي سنأتي لذكرها.

وقد وُجِّهت لهذه المفاهيم مآخذ عديدة أهمُّها :

1-انصبَّ الاهتمام في المنهاج القديم على إتقان المادة الدِّراسيَّة .

2-"تركيز المادة الدِّراسيَّة اهتمامها على النَّاحيَّة العقليَّة وإهمال نواحي النُّمو الأخرى من جسميَّة و اجتماعيَّة و انفعاليَّة ، و هذا يتعارض مع التَّصوُّر السَّليم لشخصيَّة المتعلِّم التِّي يُراد لها النَّماء و التَّكامل "[2]

3-تركيز المنهاج على المعلومات جعل التِّلميذ سلبيًّا ،و حصر دوره في حفظ المعلومات و عدم تنمية قدرته على التَّفكير ، و قتل روح المبادرة لديه.

4-اعتقد المعلمون أنَّ عملهم يقتصر على توصيل المعلومات ما ترتَّب على ذلك التَّعامل مع المقرَّرات الدِّراسيَّة أنَّها مواد مُنفصِلة.

و نتيجة لذلك اتخذ المنهاج الدِّراسي مفهوما جديد ا أكثر شموليَّة و هو المفهوم الحديث الذي سنأتي لذكره .

1. 3. عوامل تطوُّر مفهوم المنهاج الدِّراسيِ :

هناك عوامل عديدة عجَّلت بتغيير مفهوم المنهاج وأهمها ما يأتيِّ[3]

1. ظهور الصِّناعة وتطوُّرها أنتج أنشطة مختلفة تتطلَّب دخولها في المناهج الدِّراسيَّة .

---

[1].عطاء أبراهيم محمد ،المنهاج بين الأصالة و المعاصرة ،2003 ،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ، مصر ،ص 29.

[1].المكاوي محمد أشرف ، أساسيات المناهج ، دار النشر ،الرياض ،المملكة العربية السعودية ، ص12،13

[3].أحمد حسين اللقاني،المناهج بين النظرية و التطبيق،ط4،2013 ،دار عالم للكتب للنشروالتوزيع، القاهرة ،مصر ، ص31.

2. التَّغيير الذِّي طرأ على أهداف التَّربية ووظيفة ا لأستاذ و المدرسة فيه نتيجة التَّغيرات الحاصلة في المجتمع .

3. إهتمام التَّربيَّة بالنُّمو الشَّامل لشخصيَّة المتعلِّم .

4. نتائج الدِّراسات أثبتت فعالية المتعلِّم في اكتساب و بناء المعارف .

5. التِّطوُّرات الهائلة في كلِّ المجالات الحياتيَّة .

أدَّت كلُّ هذه العوامل إلى إعادة النَّظر في المفهوم ال سَّائد للمنهج ،فلم يعد قاصرا على المقرَّرات الدِّراسيَّة ،بل أصبحت هذه الأخيرة جزءا منه وأصبح المنهاج بمفهومه الحديث يشمل جميع الخبرات التي تقدِّمها المدرسة للأستاذ بقصد تحقيق النُّمو الشَّامل في جميع جوانب الشخصيَّة

1 .4 . المفهوم الحديث للمنهاج الدِّراسي:

أُعطيت تعاريف عديدة للمنهاج نذكر منها :أنَّه "هو كلُّ الأنشطة و الخبرات التِّي تقدمها المدرسة تحت إشرافها ومسؤوليتها ،سواء مارسها المتعلِّم داخل المدرسة أو خارجها "[1]

و هو أيضا :"جميع الخبرات أو الأنشطة أو الممارسات المخطَّطة و الهادفة التي توفِّرها المدرسة لمساعدة المتعلِّمين على تحقيق النَّتائج التَّعليميَّة المنشودة ب أفضل ما تستطيع قدراتهم داخل الصَّف الدِّراسيِّ ."[2]

ولقد اتَّضح من التَّعريفين السَّابقين التأكيد على شموليَّة المنهاج و اتِّساعه ،بحيث أصبح زيادة على المحتويات يتضمَّن تحديدا للأهداف التَّربويَّة و الكفاءات المعتمَدة و المنهجيات المتَّبعة في تقديم هاته المحتويات و الوسائل التَّعليميَّة المساعِدة وأساليب التَّقويم.

1 . 5 . مميِّزات المنهاج الدِّراسيِّ بمفهومه الحديث :

يُمكن توضيح هذه المميِّزات من خلال تناول تأثير المنهاج على عناصر العمليِّة التَّعليميَّة التَّعلُّميَّة كما يلي : [1]

[1].الشافعي إبراهيم محمد و آخرون،أساسيات تطبيقات في علم المناهج،المرجع السابق، ص30.

[2].شاهين نجوى عبد الرحيم ،أساسيات و تطبيقات في علم المناهج ،2006،دار القاهرة ، القاهرة ، مصر،ص21 .

أ – المتعلم : الإهتمام بالنمو الشامل المتكامل للمتعلم في جميع جوانبه ، ومراعاة ميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم ومراعاة الفروق الفردية للمتعلمين

ب – المحتوى : جعل المنهج الحديث المحتوى (المادة الدراسية) إحدى الوسائل التي تساعد على النمو الشامل للمتعلمين وليست غاية في حد ذاتها .

ج – الأستاذ : يعتبر دور الأستاذ في المنهاج بمفهومه الحديث من ملقن للمعلومات إلى موجه ومرشد ومسير للعملية التعليمية التعلمية أو مشجعا للمتعلم على التعلم والمناقشة .

1 .6. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم المنهج:[2]

يُخلط كثير من الأساتذة بين مفاهيم المنهج الدِّراسي المقرَّر، والمادة الدِّراسيَّة والبرنامج الدِّراسيِّ والكتاب المدرسيِّ، معتقدين أنَّها مترادفات، ولكن في حقيقة الأمر هناك اختلافات واضحة بينها:

1 . 6 . 1.البرنامج الدراسي: هو مجموعة المقررات الدراسية التي تقدم لفئة معينة من المتعلمين، بقصد تحقيق أهداف معينة خلال فترة زمنية محددة

2.6.1. المقرر الدراسي : هو جزء من البرنامج الدراسي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية (المحتوى) التي يدرسها المتعلم في فترة زمنية

3.6.1.**الكتاب المدرسي** : هو الوعاء الحامل للمحتوى الدراسي ، المطلوب تدريسه للمتعلمين وقد يتسع ليشمل وسائل المعرفة من " شرائط التسجيل والوسائل التعلمية المطبوعة .

4.6.1. دليل المعلم : هو الكتاب الذي يقدم للأستاذ المعلومات اللازمة عن المنهاج أو الكتاب المدرسي ، ويرشده إلى إجراءات التدريس المناسبة مقدما له بعض النماذج التطبيقية من موضوعات وأساليب التقويم المناسبة .

---

[1].أحمد حسين اللقاني، المناهج بين انظرية و التطبيق،المرجع السابق،ص31.

[2].أحمد حسين اللقاني، المناهج بين انظرية و التطبيق ،المرجع السابق ، ص 35 .

1 .7 . أسس بناء المناهج : [1]

بما أنَّ غاية بناء المناهج تكوين الفرد (المتعلِّم) وإحداث تغيُّرات في سلوكه فإنّه يجب أن تبنى على أسس تربويَّة واضحة .

وتكمن في كونها تشتق من مكونات المنهاج (الأهداف ، المحتوى ، طرائق التدريس ، الأنشطة والوسائل ، التقويم) و تصنَّف هذه الأسس حسب الآتي :

1 . 7 .1. الأسس الفلسفيَّة : لابدَّ لأفراد أيِّ مجتمع اعتناق مبادئ وأفكار تكون لهم مذهبا يعدُّ إطارا مرجعيا يوجه حياة هؤلاء الأفراد .

1. 7 .2. الأسس الاجتماعيَّة : تعدُّ المدرسة الوسط الذِّي يط بع فيه النشء ويُعدُّ للحياة ومادام المنهاج حامل ثقافة المجتمع كان لزاما بناء المنهاج على أساس اجتماعي .

1 .7 .3. الأسس النَّفسية : نظرا لأهمية المنهاج في إعداد المواطن الصَّالح ، المزوَّد بالمعارف المناسبة والمهارات النَّافعة ، لابدَّ من دراسة جوانب اهتمام المنهاج بالمتعلِّم ،وهذا ما يسمَّى بالأسس النَّفسية.

1.7.4.الأسس المعرفيَّة : يُقصد بها ما يتعلَّق بطبيعة المادَّة الدِّراسيَّة ، ومصادرها ومستجداتها وعلاقاتها بمجلات المعرفة الأخرى وتطبيقات التَّعليم والتَّعلُّم فيها .

1.8.أهمية دراسة المناهج :

تُمكّن المناهج الأستاذ من معرفة أهداف العملية التّعليميَّة / التّعلُّميَّة وكيفية صياغة الأهداف بطريقة إجرائيَّة ، كما أنَّها تلقي الضّوء على كيفية اختيار المحتوى والخبرات التَّعليميَّة والمعايير اللَّازمة لذلك ، وأيضا تلقي الضّوء على كيفيَّة توفير الخبرات التّعليميَّة وتنظيمها تنظيما متدرِّجا من أول يوم في الأسبوع إلى آخر يوم فيه بطريقة سهلة مشوّقة ، وعلاوة على ذ لك فهي تساعد الأستاذ على اختيار طرق التّدريس المناسبة لكل محتوى ولمتعلِّميه ، وأخيرا تمكّن المتعلِّم من التّعرف على أساليب

[1]. اللجنة الوطنية للمناهج ، المرجعية العامة للمناهج ،مارس2009،ص17.

التّقويم لمعرفة مدى النّجاح والفشل في تحقيق الأهداف العامَّة التّي يتضمّنها المنهاج الدّراسيّ ، وكذا الكفاءات المسطّرة لكلّ مرحلة .

9.1. مكوّنات المنهاج الدِّراسيّ:[1]

1- تقديم المادّة. 2 – التَّوزيع الزَّمنيُّ.

3-ملمح الدّخول إلى السّنة الخامسة من التّعليم الأساسيّ.

4-ملمح الخروج من السّنة الخامسة من التّعليم الأساسيّ.

5-الكفاءة النّهائيّة لنهاية السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ.

6-الكفاءات القاعديّة في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائيّ.

7-تقديم النّشاطات.

8-المحتويات.

9-طرائق التّدريس.

10-الوسائل التّعليميّة.

11-التّقييم.

2. الوثيقة المرافقة للمنهاج :

المنهاج التّربويّ قوام السّندات التّربويّة ، وروح العملية التّعليميّة / التّعلميّة ذلك لما يحتويه من معالم محدِّدة لنوع المقاربة البيداغوجيّة والأهداف المسطَّرة لمستوياتها ، والمحتويات المقرَّرة لكلّ طور واستعماله أنواع التّقويم .

ولما كان المنهاج بهذا القدر من الأهمية ألحَّت وزارة التّربيّة على ضرورة أن يتحكّم في قراءته كل المتدخّلين في الفعل التَّربويّ (أساتذة ، مديرين ، مفتّشين .....) ومن ثمّ ارتأت اللّجان المكلّفة ببناء المناهج وتأليفها ، إرفاقها بوثيقة توضّح الفلسفة المعتمدة في صياغته ، وتشرح آليات تنفيذه .

[1]. اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج اللغة العربية،جانفي 2006،ص2.

1.2.مفهوم الوثيقة المرافقة للمنهاج:

وتعني الوثيقة المرافقة للمنهاج أنّها " الوثيقة التّي يستعين بها الأستاذ لقراءة المنهاج و فهمه ،حتّى يتمكّن من تنفيذه بفعالية"[1] فهي السَّند و المعوَّل الذِّي يعتمده الأستاذ في فهم ما جاء في المنهاج من توجيهات حتَّى يسهُل عليه أداء مهمَّته على أتمِّ وجه.

و هي أيضا "أداة بيداغوجيّة تمنح الأستاذ التّوضيحات الضّروريّة حول كيفيّة تنفيذ المنهاج و فهمه،توضيح و إبراز المستجدّات في المنهاج و الحقل التّربويّ و كذا الأساليب البيداغوجيّة التّي ينبغي إنتهاجها"[2] و هي أيضا "منهجية تناول المادّة وتطبيق المنهاج الجديد"[3] أي أنَّ الوثيقة المرافقة للمنهاج تمنح الأستاذ مفاتح قراءة المنهاج ليخطِّط و ينفِّذ درسَّه على الوجه المطلوب حتَّى يستوعب المتعلِّم مهمَّته فينفِّذها بنجاح.

فهي بذلك " تشرح و تفصِّل بعض القضايا و المصطلحات الجوهريّة لتحقيق مسعى إصلاح المنظومة التّربويَّة"[4]

وبهذا نقول إنّ الوثيقة هي المفصِّل لما ورد في المنهاج وهي الشّارحة لما شكُل فيه من مفاهيم .

2.2. وظيفة الوثيقة المرافقة :

- مساعد بيداغوجي تمكِّن الأساتذة ومؤلِّفي الكتب المدرسيَّة من استيعاب المناهج والتَّمكن منها ، وتفتح لهم آفاقا واسعة وتقدِّم لهم كلَّ الدَّلائل الضروريَّة والمعطيات التَّنفيذيّة ، وذلك اعتمادًا على ملامح التّخرُّج من مراحل التَّعليم ،المصفوفات المفاهيميَّة ، مخطَّطات التَّعلم السّنويَّة ، أمثلة عن المقاطع التّعليميَّة و أساليب التّقويم .
- تشرح المعارف والممارسات البيداغوجية المرجعية التي يتطلبها المحتوى في مستوى معين (المقاربة النّصية ، بيداغوجية المشروع ، الإدماج ....) .

---

[1].اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة للمنهاج ،السنة الثالثة ابتدائي،تربية مدنية،2003،ص38.

[2].اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة للمنهاج،السنة الرابعة متوسط مادة الجغرافيا،2003،ص12.

[3].اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة للمنهاج ،السنة الأولى ابتدائي،أفريل 2003،ص14

[4].اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الرابعة ابتدائي،ج1،جويلية 2005،ص9

- تقدِّم دلائل ضروريَّة لتصاميم الكتب المدرسيَّة.
- تقترح مقاربات بيداغوجيَّة للتكفُّل بمختلف الميادين المهيكِلة للمادة.
- تتضمَّن الوثيقة منهجيَّة وضع برنامج اللُّغة العربيَّة قيد التَّنفيذ.

3.2. مكوِّنات الوثيقة المرافقة للمنهاج :

لقد رُعي في بناء الوثيقة المرافقة للمنهاج معايير و مؤشرات لتحقيق الانسجام المنهجي ، و توحيد الرؤية على قاعدة معرفية مشتركة بين الأطراف المعنية بالعملية التَّعليميَّة /التَّعلُّميَّة[1]

و تتضمَّن الوثيقة المرافقة للمنهاج محورين أساسيَّين ،الأول منهما نظريٌّ يذكر ببعض معالم المقاربة بالكفاءات و المقاربة النَّصيَّة و بيداغوجيا المشروع ،و الثاني،و هو الجانب العملي الذي يفصل بعض الممارسات العملية المتمثِّلة في تقديم نشاطات الوحدة التَّعلُّميَّة داخل القسم.

و قد وضعت الوثيقة بين أيدي المربِّين قصد تسهيل مقروئية المناهج الجديدة ، وتوضيح المبادئ المعرفية والأسس التَّربوية التي بُنيت عليها هذه المناهج ،لذا فلابدَّ أن تحتوي على عناصر ميسِّرة لهذا الغرض وهي كالآتي : [2]

1) المقدمة : يذكر فيها الغرض من هاته الوسيلة وإلى من هي موجهة ، والعناصر التي تعالجها .
2) المقاربة المعتمدة : تحديد المقاربة المعتمدة في تنفيذ المنهاج ،وما حددته اللجنة الوطنية للإصلاح بصفة خاصة ، المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية ، بيداغوجية المشروع .
3) تقديم الأنشطة : من خلال جدول يوضِّح توزيع الحصص و الزمن المخصص لها ، أهدافها وطريقة تنفيذها (سيرورة حصة بيداغوجية) .
4) التقييم : شرح أهمية التقييم وضرورته مقارنة بالبيداغوجية السابقة (بيداغوجية الأهداف) وذكر أنواعه ، وكيفية بناء شبكة التصحيح معتمدين على المقاييس (المعايير) والمؤشرات .

[1]. ينظر: الوثيقة المرافقة للمنهاج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي،2016،ص3

[2]. اللجنة الوطنية للمناهج ،الوثيقة المرافقة السنة الرابعة ابتدائي،ج1،جويلية 2005،ص10

3. دليل المعلم :

يعتبر دليل المعلم من المراجع البيداغوجية المهمة التي تساهم في نجاعة المسار التعليمي ،التي تساعد الأستاذ في تحضير و برمجة الأنشطة ،ومثلما وضعت اللجنة الوطنية للإصلاح الوثيقة المرافقة للمنهاج لتيسير لمستعمليه (الأستاذ ، المفتش ، مؤلفو الكتب المدرسية ....) فهم و تنفيذ ما جاء في المنهاج الجديد ، وضعت أيضا وثيقة رسمية تأخذ بيد الأستاذ وتساعده على كيفية استعمال الكتب المدرسية والاسترشاد بها في تطبيق المواد الدراسية .

3. 1. مفهوم دليل المعلم:

ويعرف أنَّه وثيقة تشرح كيفية استعمال الكتب المدرسية بهدف الاسترشاد بها في تطبيق المواد الدّراسية المقرَّرة[1]

من خلال تصفحنا للوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية ، وبما أن مصطلح "دليل المعلم" مثله مثل " الوثيقة المرافقة للمنهاج " فهو مصطلح جديد في الحقل التربوي،فلم نجد له تعريفا اصطلاحيا غير ما جاء في كتاب" المناهج بين النظرية والتطبيق "هو الكتاب الذي يقدم للمعلم المعلومات اللازمة عن المنهج أو الكتاب المدرسي ويرشده إلى إجراءات التدريس مقدما له بعض النماذج التطبيقية " [2]

يظهر من خلال هذا التعريف أنه ، الرابط بين الأستاذ والكتب المدرسية لما يتضمنه من أدوات منهجية وأمثلة عن كل مادة ، شارحة لكيفية التناول للوحدات التعليمية وفق المقاربة البيداغوجية المعتمدة وبحكم انتمائها لحقل التربية ، فإنّنا يمكن أن نظهر حاجة الأستاذ لهذه الوثيقة الرسمية في الاسترشاد بما جمعته من سندات في كل مادة و مستوى دراسي واحد والاطلاع على التوجيهات التربوية في نفس الموضوع وفق تناول كل مادة تعليمية .

[1]. ينظر: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي ،جوان 2012،ص.3

[2]. أحمد مينا لفاني، المناهج بين النظرية والتطبيق ،2013، ط4،دار الطباعة للنشر والتوزيع،القاهرة ،مصر، ص 37 .

2.3.وظيفة دليل المعلم : [1]

يحظى دليل المعلم بالأهمية القصوى إذ هو المرشد الفعال الذي لا غنى للأستاذ عنه ،فهو يحمل جملة من الأهداف و المحتويات و الكفاءات و التقييمات التي تعتمد المقاربة النصية في توجيه جميع الأنشطة ، التي تتطلب التفاعل بين الأستاذ و المتعلم فهو :

- ❖ يشرح كيفية استعمال الكتب المدرسية وكيفية تطبيق المواد الدراسية المقرّرة والمستوى العلمي للمتعلم .
- ❖ يمدّ الأستاذ بمجموعة من الأدوات المنهجية الميسِّرة لعملية تناول الوحدات التعليمية وفق المقاربات البيداغوجية المعتمدة .
- ❖ يقترح وضعيات تعلم متماشية مع مستوى المتعلمين .
- ❖ يساعد على تحقيق الأهداف المسطَّرة من خلال المضامين المقررة باعتبار دليل المعلم أداة عمل ترافق الكتاب المدرسي.
- ❖ يساعد الأستاذ في معاينة واستعمال المسهلات التقنية والتربوية المتوفرة في الكتاب المدرسي .

3. 3 . مكونات دليل المعلم : [2]

يأتي " دليل المعلم " في المرتبة الثالثة بعد كل من " المنهاج الدراسي " و " الوثيقة المرافقة للمنهاج " فهو يقدم للأستاذ الأدوات المنهجية ،و الاستراتيجيات البيداغوجية حتى يتسنى له تنفيذ ما جاء في المنهاج وييسر له تناول الكتاب المدرسي ، وقد جاءت عناصر تكوينه كالآتي .

1.3.3.**قائمة الدروس المحذوفة** : وعلى غير العادة، ولما كان تأليف الكتاب المدرسي سابقا لدليل المتعلم ، بدأ مؤلفو وثيقة " دليل المعلم " بهذا العنصر لتدارك الخطأ ألا وهو ، إدراج دروس في دليل المعلم غير مقررة فأسرعت لجنة ت أليف الوثائق إلى وضع قائمة للعناوين المحذوفة ولهذا تركت للأستاذ حرية التّصرف في الظّواهر اللغوية .

---

[1].ينظر: دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي ، مرجع سابق ص 01 .

[2].وزارة التربية الوطنية ، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي ، جوان2011، ص 8إلى 19

2.3.3.**مقدمة** :توضح فيها السّندات المقترَحة لتحيينه وفق ما جاء في المنهاج الرسمي ، طبعة جوان 2011

ويعلن تنصيب أسابيع الدعم والإدماج في نهاية كل فصل في انتظار إجراء التّقويمات الفصلية

3.3.3. **ملمح الدخول للسنة الخامسة ابتدائي** : يبرز من خلاله ميزة المتعلم المقبول في الطّور الثّالث " السّنة الخامسة ابتدائي " من خلال إظهار مجموعة من المعايير الواجب توفُرَها فيه.

4.3.3. **ملمح الخروج من السنة الخامسة ابتدائي** : عرض الكفاءات التي يجب على المتعلم التحكم فيها للمرور لمرحلة لاحقة .

5.3.3. **الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة ابتدائي** : عرض الكفاءة الختامية وفق الميادين .

6.3.3. **خصائص كتاب السنة الخامسة** : عرض للمحاور والنصوص يتميز بها كتاب السنة الخامسة عن غيره من الكتب وكيفية تنظيمها والمحطات يمر بها تناول كل وحدة تعليمية .

7.3.3. **التوزيع الزمني** : يعطي الحجم الساعي لكل نشاط وعدد الحصص في الأسبوع مع اقتراح استعمال زمن نموذجي .

8.3.3.**تقديم الأنشطة** : يقدم دليل المعلم الأنشطة مفصَّلة حسب تسلسلها وترابطها ضمن وحدات تعليمية تختم بكفاءة أو كفاءتين .

9.3.3. **نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي** : اقتراح سندات من الأستاذ ومحاولة تناوله وفق خطة بيداغوجية وبطاقة فنية محددة ليستعين بها في تنفيذ العمليات التعليمية/ التعلمية .

4. الكتاب المدرسي :

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية على الإطلاق ،ويعتبر أداة المنهاج الرئيسية نحو تطبيق الأهداف التربوية التي يسعى المجتمع ككل التوصل إليها عن طريق التربية المدرسية ،فهو الذي يترجم المحتويات الواردة في المنهاج إلى نصوص و صور تناسب عمر المتعلم وتحقق كل الكفاءات المرجوة .

لا أحد ينكر أهميته بوصفه دعامة تعليمية / تعلمية يعتمدها المتعلم في اكتساب المعرفة ودلك من خلال إنجاز مختلف الأنشطة المقترحة في المقرر الدراسي،إذ يعتبر بالنسبة له أداة عمل ضرورية ،لا نبغي إهماله في أي برنامج تربوي فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج و لطرق التّدريس و لعملية التّقويم.[1] .

1.4. مفهوم الكتاب المدرسي :

وسيلة تعرض من خلالها مادة مختارة بطريقة منظمة صيغت في نصوص مكتوبة .[2]

فقد اعتبر الباحث الكتاب المدرسي وسيلة لعرض المحتويات منظمة وموافقة لما جاء للمقررات الدراسية التي تراعي الفروق الفردية .

-الكتاب المدرسي هو كتاب عرضت فيه المادة المختارة عن موضوع معين ، وقد وضعت في نصوص مكتوبة .[3]

اتفق التعريف الثاني مع الأول على أن الكتاب المدرسي هو وسيلة لعرض المادة المعرفية عن موضوع معين في نصوص مكتوبة .

2.4. محتويات الكتاب المدرسي :[4]

لقد حددت مناهج التعليم الابتدائي ما يجب أن يحتويه الكتاب المدرسي حتى يكون سهل التناول ، وقد ركزت هذه المناهج على نوعية النصوص التي يحتويها الكتاب المدرسي فهي :

1. تعبر عن وضعيات حقيقية .
2. تشتمل على وضعيات متنوعة .
3. تتدرج في الصعوبة .

---

[1].محمد صالح الحثروبي ،نموذج التدريس الهادف ،دار الهدى عين مليلة ،الجزائر،د ط،1997،ص80.

[2].ينظر:عمر سعيد بامتموس، الكتاب المدرسي،مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية،مركز النشر العلمي،جدة المملكة السعودية العدد 3 ، 1990، ص 237 .

[3].ينظر: أحمد أنور عمر ، الكتاب المدرسي ، دار المريخ ، المملكة العربية السعودية ، ص9.

[4].اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة إبتدائي ، جانفي 2006 ، ص 23

4. تحتوي على جمل قصيرة .

5. تطابق توجيهات المنهاج من حيث الكفاءات المقرَّرة والأهداف .

وهذه الشروط ضرورية لإنجاز كلّ كتاب مدرسي ، خاصة كتاب اللغة العربية لأنه مركز بقية المواد، فتشويق المتعلم وتحضيره على المقروئية والإقبال على اللغة مهم لأنها أساس تعلُّم بقية الأنشطة .

3.4. وظائف الكتاب المدرسي:[1]

اعتبارا لمركز الصدارة الذي يشغله الكتاب المدرسي بين الوسائل التعليمية فإنه يضطلع بالعديد من الوظائف التي هي انعكاس للأهمية البالغة التي يكتسبها و تتمثل هذه الوظائف فيما يلي:

- يمثل المقرر الدراسي تمثيلا معتمدا في المنهاج الدراسي.
- يعتبر المصدر الأساسي للمتعلمين في متابعة الموضوعات المقررة.
- يعتبر المرشد الأساسي في بناء الدروس و تحديد الطريقة التي يمكن استخدامها في التدريس.
- مسايرة نظام الامتحانات السّائدة ،فيساعد المتعلم في الإجابة عن الأسئلة.

إضافة لهذه الوظائف البيداغوجية ،هناك وظيفة تبليغيَّة تقدم للمتعلم معارف محدَّدة وفق فلسفة معرفية معينة وفي إطار تاريخي محدد ومقاييس لغوية معينة،ووظيفة هيكلية تقترح نوعا من التوزيع و التسلسل للوحدات التعليمية لاكتساب المعارف،ووظيفة توجيهية ترشد المتعلم في عملية التلقي و الإنتاج.

5 . الجانب التطبيقي :

لقد بيَّن اللغوي " رومان جاك بسون " أطراف التواصل التي يُعتمَد عليها أثناء الاتصال ، وبيَّن لكلٍّ طرف وظيفة فكان المرسل و المرسل إليه ، الرسالة ، المرجع السياق ،الشَّفرة و القناة ، ويمكن اعتماد هذا المخطط لتطبيقه على نصوص الكتاب المدرسي الخاص بتعلم اللغة العربية في السّنة

[1].حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي،هيئة الكتاب المدرسي في العملية التربوية،مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية، جامعة محمد خيضر–بسكرة–وجامعة الشهيد حمة لخضر –الوادي– العدد9،2014،ص196.

الخامسة ، ويتمُّ كذلك تحليل النصوص ودراستها مقاربة من خلال التّطرُّق لمستويات التّحليل اللغوي للنص ، الذي تطرقّت له لسانيات النص الحديثة و هي :

- المستوى الدلالي.
- المستوى الفونولوجي (الصوتي)
- المستوى النحوي (التركيبي)

1.5. دراسة تطبيقية على كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي :

يتألف كتاب " اللغة عربية " للسنة الخامسة ابتدائي من عشرة محاور وسبعة وعشرين درسا موزَّعة على تلك المحاور ، تتفاوت أعدادها بين درسين أو ثلاثة دروس ، وقسِّمت هذه المحاور وفق تدرُّج معيَّن فكان الترتيب كالتَّالي :

- القيم الإنسانية : بُدِئ بهذا المحور باعتبار القيم الإنسانية كاحترام رأي الآخر ، احترام الوعد واحترام الحقوق والواجبات ، تنشر المحبة بين الأفراد وتزيد الثقة بينهم ، وبه ثلاثة دروس تنوَّعت بين السردي والوصفي والحواري .
- العلاقات الاجتماعية : ذكر فيها الروابط الواجب توافرها بين أفراد المجتمع ليزداد قوة و اتحادا كالضّامن مع الضّعفاء ، والعمل والاجتهاد والتبرع كلّها قيَّم ضروريَّة ، وفيه أيضا ثلاثة دروس تنوَّعت بين كذلك بين السردي والوصفي الحواري .
- الخدمات الاجتماعية : وفيه دعوة للتضامن والتضحية والتعاون والتآزر وإظهار قيمة الخدمة الاجتماعية

وقسِّم إلى ثلاثة دروس تنوَّعت كذلك بين السردي والوصفي والحواري .

- التوازن الطبيعي والبيئة : وفيه دعوة للمحافظة على المحيط قسِّم إلى درسين يحمل كلّ منه في طياته النصح والإرشاد للمحافظة على المكان الذي يتواجد فيه وتنوَّعت بين السردي والوصفي .

- الهوية الوطنية : وهذا المحور دعوة صريحة لغرس روح المواطنة و التسامح و التفاعل الايجابي بين المواطنين , باعتبار المتعلمين داخل مجتمع صغير يلزمهم التعايش و التعاون.وقد قسّم إلى ثلاثة دروس ، تنوَّعت بين الوصفي و الاختياري .
- الصحة و الرياضة : و هو يراعي خصوصيّة جسمه و حاجته للرياضة للنمو ، أيضا كونه يميل إلى الحركة و ممارسة الرياضة و اللعب ، الذي يشعر بالمتعة التسلية و قسِّم هذا المحور إلى ثلاثة دروس تنوَّعت بين السردية والوصفية والإخبارية .
- غزو الفضاء والاكتشافات العلمية : يدعوه للتفاعل الايجابي مع ا لاختراعات العصرية والتحسيس بالخطر نتيجة التطور التكنولوجي وقد قسِّم إلى ثلاثة دروس تنوَّعت بين السردية والإخبارية .
- الحياة الثقافية : عرض بعض النصوص التي تُظهِر عادات وتقاليد بلادنا ، وتنوُّع التراث الثقافي ، ودعوة للتفاعل الإيجابي مع الفن المسرحي والسينمائي وقسِّم إلى ثلاثة دروس تنوَّعت بين السردية والوصفية .
- الصناعات التقليدية والح رف : الاعتزاز بالأحرف التقليدية و اعادة الاعتبار لها ، وقسِّم إلى درسين و تميزَّت نصوصه بالوصفية .
- الرحلات والأسفار : دعوة بالتفتح على العا لم ، وإثارة الفضول وحب المغامرة .

نلاحظ أنَّ أنواع النّصوص تر اوحت بين الوصفية واالسردية الاخبارية والحوارية وسنقوم باختيار أربعة نصوص نمثِّل لكل نمط مع تفصيل لمخطط جاك بسون ومستويات التحليل اللغوي وسنذكرها حسب ترتيبها في دليل المعلم السنة الخامسة [1]

[1]. **وزارة التربية الوطنية ، دليل المعلم السنة الخامسة ، جوان2012، ص 09.**

النص الأول : سبانخ بالحمض .[1]

نوع النص : حواري

الحوار هو التواصل والتحادث المباشر، والنص الحواري هو الذي تكثر فيه الأقوال والرسائل المتبادلة بغية تحقيق غاية ، من مؤشراته الحوار المباشر ، أو غير المباشر، ضمائر المخاطب ، أنا وأنت ، علامة الخطاب الحواري كالشرطة (–) المزدوجتان لضم جملة القول . . . ويختلف النص الحواري باختلاف بناء الرسالة ، من أدبية إلى علمية ، أو خطبة ، مسرحية ، وغيرها ، وله عدة وظائف منها التعليم والتثقيف، التوجيه الفكري للمرسل إليه ، الإمتاع والتسلية وخدمة النمط السردي

وهذا النص الذي بين أيدينا يمثل أغلب خصائص النص الحواري ويمكن إجمال عناصر التواصل ومستويات التحليل الفردي فيه كالتالي :

1.1.5. مستويات التحليل اللغوي :

1–أ –المستوى الدلالي : – ويشار إليه بـ أتحاور مع النص هذا المستوى مجزأ إلى ثلاثة عناصر .

1–أ–1 – أتعرف على معاني المفردات : وهو شرح المفردات أو عبارات موجودة في السّند وتستغل عن طريق توظيفها في جمل .

1–أ–2–أفهم النص: أسئلة مدرّجَة التأكد من فهم معنى النص وتجاوز المعنى السّطحي إلى العميق.

1–أ–3– أعبر : بعد عملية الفهم تأتي عملية الإنتاج وذ لك لارتباط الإنتاج بالفهم ، وهو ما كان يبرز فيه المتعلم فعاليته ومدى قدرته على توظيف الحصيلة اللغوية والتّصرف فيها .

1– ب– المستوى اللغوي (التركيبي) : وهو مجزأ إلى ثلاثة عناصر وهي :

1– ب–1– ألاحظ : عرض فقرة تحتوي الظاهرة النحوية المراد دراستها ، ويأتي ترتيب هذه الحصة حسب التوقيت ا لأسبوعي ثالثا ، وهي دعامة مهمة لتميز آليات النظام اللغوي ومواطنه اللغوية من خلال ما يتجسد من موضوعات نحوية [2]

[1] .وزارة التربية الوطنية،كتابي في اللغة العربية ،السنة الخامسة ابتدائي2015،ص101،100.

[2] . اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة للمناهج ، جوان 2011 ، ص 16،17 .

1- ب-2- أتذكر : بعد استخراج الظّواهر النّحوية والمقارنة بينها .وبين غيرها مـلم هو في رصيد المتعلم ليكتشف بتوجيه الأستاذ النموذج الجديد .

1- ب-3- أتدرب : وهي محطة لتوظيف ما تم اكتسابه في وضعيات ادماجية جديدة .

1-ج- المستوى الصرفي : (الإملاء+ الصرف + الخط) نفس العناصر السابقة .

1-ج-1 – ألاحظ .

1-ج2- أتذكر .

1ج-3- أتدرب :

2.1.5. عناصر التواصل :

هذا النص الذي بين أيدينا يمثل أغلب خصائص النص الحواري ويمكن إجمال عناصر التواصل فيه كالتالي :

المرسل والمرسل إليه : الكاتب وهو الذي يسرد لنا النص ولم يظهر إلا في بداية النص وقصده هو تعليمي، يهدف إلى إفادة المتعلم من القصة وأخذ العبرة، وتنوَّعت أطراف التواصل بين الأم وعصام ، بين عصام وخالته ، بين عصام وامرأة في النادي .

الرسالة :تراوحت الرسالة بين السرد والحوار وقد دار الحوار بين أشخاص عدة ،الأم ، عصام ،الخالة ، الامرأة في السوق . إلا أن الأكثر ظهورا عصام ، وقد أدت الرسالة غرضها التعليمي .

السياق اللغوي : تراوحت جمل النص بين الاسمية والفعلية والجمل الفعلية أكثر حضورا ، واتضح من خلال النص مكان الحكاية جليا وهي السوق والمطبخ (منزل عصام) والحدث خروج الأم إلى السوق مع ابنها عصام أما الزمان فهو الزمن الماضي و دلَّ عليه الفعل الماضي الناقص " كان " والأفعال الماضية .

السياق غير اللغوي : السياق الثقافي للأسرة قد تحدَّ د في تسوُّق الأم وتقديم حص ص في الإذاعة فالأسرة مثقَّفة متفاهِمة ، تعلِّم أبنائها على إبداء الرأي وتوفِّر لهم جوا من الراحة النفسية

القناة : وهي الكتاب المدرسي بين كلّ من الكاتب والقارئ ، والأستاذ والمتعلم ، وهو الحوار المباشر بين شخصيات الحكاية

الشفرة : وهي اللغة العربية المكتوب بها النص في الكتاب المدرسي .

النص الثاني : من تقاليدنا .[1]

نوع النص : اخباري .

عنوان هذا النص مدرَج ضمن محور الهوية الوطنية الذي يهدف إلى الاعتزاز بالتقاليد الوطنية وبالتراث الثقافي المعماري ويدعو إلى التفاعل الايجابي مع عادات وتقاليد البلاد . ويندرج هذا النص ضمن النمط الاخباري ، حيث يكون فيه المرسل طرفا واحدا في الحديث ، فهو يعرفنا نفسه أو ينقل أخبارا و معلومات متنوعة تفيد قارئ النص .

أ –ويمكِن إجمال عناصر التواصل فيما يلي :

1. المرسل والمرسل إليه : إنَّ كاتب النص هو المرسل ، ولكنَّه اختبأ وراء شخصية لها قيمة عالية ، ألا وهي الجزائر ، فكما توجد نصوص تُروى على لسان الحيو انات مثلا " كليلة ودمنة " صارت تُروى على لسان الأوطان ، والهدف هو تقريب الصورة لذهن المتعلم ، واستعمال أسلوب الخيال ا لم متع معه، والذي يقرِّبه أكثر من النص ويدفعه لفهمه فقد أعطى لجزائر من خلال ذكر المناطق والمعا لم المعروفة صور ا رائعة عن الجزائر كعاصمة " الأهقار " و " جوهرة الساورة " و " عاصمة وادي ميزاب" وعاصمة الأوراس" .

أما المستقبِل وهو القارئ لنص الذي وجهت له هذه الرسالة فإنه يكتشف عالما آخر من المعرفة . وعلاقة كل من المرسل و المرسَل إليه مهنية تعلِيمية / تعلُّمية .

2 –الرسالة : تكون هذه الرسالة الاخبارية من عشر فقرات كلِّها جاءت لتخبر عن تقاليد الجزائر ، وكانت الرسالة مختصرة لكنَّها تحمل كل العادات والتقاليد التي تميِّز بها المناطق المختلفة في بلاد الجزائر

1 –1السياق اللغوي : تنوَّعت الجمل والتراكيب ال لغوية بين الاسمية والفعلية ومختلف الصفات والعبارات التي تعرِّف الوطن ، كلّها أدت لإيصال الرسالة إلى ذهن القارئ لفهم النص .

[1] .وزارة التربية الوطنية،كتابي في اللغة العربية،السنة الخامسة ابتدائي2015،ص87،86.

3 2 السياق غير اللغوي : فالجزائر هي المكان الأكبر الذي تدور حوله الشخصيات المعنوية في النص ، أما الزمان فهو غير محدَّد ، فهو كل زمان تواجدت فيه الجزائر وستتواجد فيه هذه الأرض .

2 القناة : الكتاب المدرسي هو القناة الناقلة للرسالة المكتوبة بين كاتب النص وقارئه

3 الشفرة : اللغة العربية المكتوبة ، هي الشفرة المتبادلة بين المرسل (الكاتب) والمرسل إليه (القارئ) .

- أما عن مستويات التحليل اللغوي فهي نفسها المذكورة في كل النصوص .

النص الثالث : من رأفة الفقراء.[1]

نوع النص : سردي .

من خصائص هذا النمط إظهار الراوي ل لنص ، مع استعمال عنصر الوصف ، وتبيان شخصيات القصة والحوار الدائر بينهما ، ويمكن توضيح عناصر التواصل فيما يلي :

المرسل والمرسل إليه: الراوي أول مرسل لرسالة النص وهو ك كل مرة تعليم يّ ، وفي مثل هذا النوع من النصوص نبدأ، بمقدمة نصف فيها زمان ومكان القصة وقد أظهرت الصورة المدرَجة ضمن هذا النص المكان الذي هو عبارة عن كوخ صغير منعزل ، ومظاهر الشتاء القاسية التي تمثل الزمن ، تعتبر الطفلة " راحيل " مرسلة الرسالة التي تظهر المعدن الطيب لهاته العائلة رغم فقرها .

الرسالة : توزَّعت رسالة النص على خمس فقرات تراوحت جلُّها بين ا لاسمية والفعلية ، مع كثرة الأفعال الماضية لد اعي السرد ،فقد حاول السارد إظهار قيمة الخدمة الاجتماعية وروح التّضامن والتّضحية .

السياق اللغوي : تكوَّنت التراكيب النَّحوية وفق قواعد معيَّنة متعارَف عليها تتناسب مع النَّمط السردي فجاءت كل جملة وكلماتها مفهومة مؤدية للمعنى مقاربة لفحوى الرسالة

السياق غير اللغوي : إنَّ الحدث يوضح سياقا اجتماعيا يدعو للتكافل بين أفراد المجتمع .

[1] .وزارة التربية الوطنية،كتابي في اللغة العربية،السنة الخامسة ابتدائي2015،ص29،28.

القناة : الكتاب المدرسي هو القناة الناقلة للرسالة بين كل من الكاتب والقارئ .

الشفرة : اللغة العربية هي الشفرة المفهومة التي يَستوعِب بواسطتها المستقبل الرسالة

*** مستويات التحليل اللغوي للنص :**

نفس الخطوات المتبعة في تقريب معنى النص من المتعلم .

النص الرابع : كوكب الأرض[1]

نوع النص: وصفي .

يمثل النص وصفا لكوكب الأرض ويظهر لنا من خلاله خصائص النمط الوصفي لأن الرسالة موجَّهة من كاتب النص على لسان كوكب الأرض والضّمير " أنا " يمثل المرسل المتمثِّل في الكاتب .

* ونحاول أن نوجز هذه عناصر التواصل من خلال الجدول :

المرسل	المرسل إليه	الرسالة	السياق	القناة	الشفرة
- الكاتب - كوكب الأرض - أنا	قارئ النص	وصفية	لغوي غير لغوي	الكاتب الأستاذ	اللغة العربية

* مستويات التحليل اللغوي :

نفس الخطوات المتَّبعة لتقريب الفهم لأذهان المتعلمين .

6. نتائج الدراسة التحليلية للوثائق التربوية:

سنحاول التطرق في دراستنا هذه إلى العناصر التي يتضمَّنها المنهاج الدراسي وبالترتيب الوارد فيه بما يخدم بحثنا ،ونبدأ بـــ:

[1] .وزارة التربية الوطنية،كتابي في اللغة العربية،السنة الخامسة ابتدائي2015،ص119،118.

1.6. التوزيع الزمني:

الحجم الساعي المخصَّص لتعليم أنشطة اللغة في الطور الثالث من التّعليم الابتدائي هو تسع ساعات (9سا) ،منها أربع ساعات و نصف(4سا30د) لنشاط القراءة موزَّعة على ثلاثة حصص،الأولى منها تمَّ دمج نشاطي القراءة و التعبير الشفهي في حصة واحدة هدفها فهم المقروء و هيكلة النص، أما الثانية فهي لنشاط القراءة و استثماره في دراسة الظاهرة النّحوية، والتطبيق على منوالها، أما الحصة الثالثة فهي أيضا لنشا ط القراءة مع استثماره في دراسة الظاهرتين الصرفية والإملائية بالتناوب ،كل هذا تنفيذا لتوجيهات اللجنة الوطنية للمناهج التي تعتمد المقاربة النصية في تقديم النصوص كوحدة متكاملة ، وعدم تجزئة المعارف.

وقد وقفنا على هذه النتائج في كلّ من المنهاج الدّراسي في الصفحة الرابعة ،والوثيقة المرافقة للمنهاج في الصفحة الخامسة عشرة، ودليل المعلم في الصفحتين العاشرة و الحادية عشرة ، و تفصيلا في الكتاب المدرسي في كل النصوص التي اطّلعنا عليها.

2.6.ملمح الدخول إلى السنة الخامسة ابتدائي:[1]

بعد تصفحنا للمنهاج الدراسي السنة الخامسة ابتدائي في صفحته الخامسة، وقفنا على كفاءات مستهدفة هي ملمح خروج المتعلم من الطور الثاني الذي يجب أن يكون قادرا على:

-قراءة النصوص بمهارة و انسجام.

-تلخيص ما يقرأ ، و تحويله في نشاط التعبير بنوعيه إلى معلومات تخدم إنتاجه(الشفهي والكتابي).

- توظيف ما اكتسبه من تراكيب لغوية في تحرير نصوص بحسب النمط المطلوب في التعليمة.

فالطور الثاني إذن هو طور التحكم في المكتسبات الأساسية الذي يعتبر الأرضية للطور الثالث ،طور تعزيز التحكم في المكتسبات الأساسية .

[1].ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج،منهاج السنة الخامسة ابتدائي اللغة العربية،جانفي2006،ص5.

3.6. ملمح الخروج من السنة الخامسة ابتدائي:[1]

نظرا لكون الطور الثالث هو عتبة للمرور إلى التعليم المتوسط،فقد ركَّز منهاج السنة الخامسة ابتدائي على أن يكون المتعلم قادرا على قراءة السندات ، و فهمها سواء كانت شفوية أم كتابية ،و التعبير الشفهي و الكتابي السليم الذي يعكس مدى تحكمه في مكتسباته ،و استجابة لما تقتضيه الوضعيات و التعليمات.

4.6. الكفاءة الختامية لنهاية السنة الخامسة ابتدئي :

تنص الكفاءة الختامية كما وردت في المنهاج الدراسي على :

قراءة و فهم و إنتاج خطابات شفوية ،و نصوص كت ابية متنوعة الأنماط ،(الحواري ،الاخباري ، السردي ،الوصفي)، و قد بينت الوثيقة المرافقة للمنهاج ذلك و شرحتها في صفحتها الثالثة عشرة بما ييسِّر للأستاذ الأداء الحسن.

5.6. الكفاءات القاعدية في السنة الخامسة ابتدائي:

من خلال الجدول المتضَّمن للكفاءات القاعدية و ما يقابلها من أهداف تعليمية ظهر الانسجام بين ماجاء فيه وما جاء في الوثيقة المرافقة للمنهاج حيث حدَّد المنهاج الكفاءات المستهدفة في نشاط القراءة و شرحت الوثيقة المرافقة ذلك [2]

و تنص الكفاءات على أن :

- يؤدي النصوص أداء جيدا .
- يسمع و يفهم أنواع الخطابات التي ترد إليه.
- يوظف الكتابة لأغراض مختلفة.

[1]. ينظر: اللجنة الوطنية للمناهج،منهاج السنة الخامسة ابتدائي اللغة العربية،المرجع السابق،ص6.

[2].ينظر:المرجع السابق،ص13.

6.6. تقديم الأنشطة :

أما عن الأنشطة التي أظهر المنهاج دور نشاط القراءة المحوري و الهام حيث ينجز بالكيفية المعتادة بالمرور على مستويات تحليل النصوص(المستوى الدلالي ،التركيبي و البنائي).

من المحطات التي وقفنا عليها سواء في دليل المعلم أو الكتاب المدرسي ، و التي سميت بـ: "أتحاور مع " و" أتعرف على" و" أكتب جيدا " و "أرتِّب " و كلُّها ذات دلالة و مجسدة في الكتاب المدرسي ، وقد تناول المنهاج من خلال ذكر أهداف نشاط القراءة ضمنيا معنى المقاربة النصية المعتمدة في تنفيذ المقاربة بالكفاءات التي جاءت بها المناهج الجديدة ،خصوصا الهدفين التربويين

1- فهم المقروء و التَّقرب من معانيه .

2- تجاوز المعنى السَّطحيِّ و الوصول إلى المعاني الدَّاخليَّة بالاستعانة بالقرائن اللُّغويَّة و غير اللُّغويَّة .

3- توظيف التَّراكيب النَّحويَّة المختلفة.

7.6. طرائق التَّدريس :

يحثُّ المنهاج الدِّراسيُّ على الطَّرائق النَّشطة التِّي تجعل المتعلِّم محور العمليَّة التّعليميَّة / التَّعلُميَّة ،والأستاذ موجِّها ،مرشدا و مشجِّعا ،و حتّى تتحقَّق الكفاءات المستهدَفة اعتُمدت المقاربَّة النَّصيَّة التي تضمن الشّموليَّة و الإدماج ،شاملة لكلِّ المستويات التِّي يُعتمد عليها في تحليل النَّص والدُّنو من معانيه(الفهم) و مدمِجَة لمكتسباته في الوضعيات المشكِلة (الإنتاج) .

8.6. التَّقييم :

من خلاله يظهر مدى نجاعة المقاربة النَّصيَّة بالوقوف على إنتاجات المتعلِّمين ،سواء الخطابات الشَّفويَّة أم النُّصوص الكتابيَّة .

7.تحليل و تفسير نتائج الدِّراسة التَّحليليَّة للوثائق التَّربويَّة :

1.7. التَّوقيت الزَّمنيُّ :

من خلال اطِّلاعنا على التَّوقيت الزَّمنيِّ المخصَّص لنشاط القراءة لاحظنا وجود تكامل بين الحصص المقدمة كوحدات ، في أوقات زمنيَّة مناسبة ،بما يخدم توجيهات المنهاج الدِّراسيِّ ،و ذلك

بجعل النُّصوص كسند لانطلاق جميع الوضعيات التَّعليمَّة / التّعلُميَّة ، و إجمالا جاء الكتاب المدرسي ميسِّرا للمتعلم اكتساب الآليات لفهم و أداء النُّصوص أداء سليما و منتجا لخطاطات شفوية ونصوص كتابية حسب الأنماط المقترَحة في هذا الطّور.

2.7. الكفاءات الختامية و الكفاءات القاعدية المستهدَفة :

قدَّم كلّ من المنهاج الدِّراسيِّ و الوثيقة المرافقة له الكفاءات المستهدَفة لهذا الطَّور ،دون شرح أو تبسيط لبعض المصطلحات أو الوضعيات التّعليميَّة / التَّعلُميَّة ، رغم أنَّ الغاية من الوثيقة المرافقة للمنهاج و دليل المعلم توضيح ما جاء في المنهاج من توجيهات و أهداف ، و تقريب الأستاذ من تناول الكتاب المدرسي بطريقة سليمة ، وكذلك لم تخل من الغموض ، و بهذا بقي الاستاذ يمارس أداءه التَّربويَّ بالنَّسق القديم.

3.7. تقديم الأنشطة :

يعتمد تقديم أنشطة اللُّغة و خاصَّة نشاط القراءة على المقاربة النَّصيَّة ، التِّي تضمن تحقيق الكفاءات و عدم تجزئة المعارف ،و رغم الأهمية البيداغوجيَّة الكبيرة لهذه المقاربة إلا أنَّ كلا من المنهاج الدِّراسيِّ و الوثيقة المرافقة له و دليل المعلم لم يعطها حقَّها في التَّوضيح و التَّذليل ،ولا تكاد الوثائق كلُّها تشير إليها إلاَّ في أسطر معدودات .

و عكس ذلك فقد جسد الكتاب المدرسي من خلال النُّصوص المدرَجة كلَّ الأنماط المقترَحة لهذا الطَّور و المذكورة في المنهاج الدِّراسيِّ،وسهَّل على المتعلِّم المرور بمحطَّات لازمة في النَّص للتَّقرب من المعنى العميق.

من خلال ترتيب الكفاءات الواردة في كلٍّ من المنهاج و الوثيقة المرافقة و دليل المعلم تظهر لنا أولى الكفاءات و هي (أن يؤدِّي النُّصوص أداءً جيِّدا) وفُصِلت عن الكفاءة الثَّانيَّة (يفهم ما يقرأ) فهل يعني ذلك أنَّ تصوُّر المنهاج للقراءة مازال تصوُّرا تقليديا الذِّي يحصر القراءة في فكِّ الرُّموز وترجمتها وأدائها أداء سليما؟

تعتمد المقاربة النَّصيَّة على نحو النَّص ، حيث تُظهر الأبحاث ارتباط تعليميَّة اللُّغة بصفة عامَّة و نشاط القراءة بصفة خاصَّة بنحو النَّص ،ولكن كيف نفسِّر اعتماد مؤلفي الكتب المدرسيَّة على نحو الجملة ؟

يُظهر المنهاج أنَّ الكفاءة القاعديَّة الرَّابعة تخصُّ بشكل مباشر استثمار ما توصَّل إليه من خلال نشاط القراءة ، غير أنَّ بعض الأهداف في الكفاءة القاعديَّة الرَّابعة قد أشارت إلى أمر آخر فيستعمل النَّص لمقاصد أخرى (إجابة عن سؤال) إنجاز نشاط؟ ويُقيم روابط لغويَّة و غير لغويَّة المكتسبة في القراءة في مجالات أخرى ؟ إذ المقاربة النَّصيَّة تعتبر النَّص نقطة الاطلاق و العودة ،فكيف نفسِّر أنّ ما يكتسبه المتعلِّم هو من أجل الإجابة عن سؤال أو مجرَّد ربط بين شيئين؟

المقاربة النَّصيَّة من المنهجيَّات التِّي جاءت بها المقاربة بالكفاءات كمفتاح لحل إشكاليَّة "فعالية القراءة"،فالعجب كيف يُشخَّص الدَّاء ويُعرف الدَّواء ولا يُعمل به ؟ ، حيث من خلال تصفُّحنا للمنهاج و الوثيقة المرافقة له و دليل المعلم لا نعثر على مصطلح المقاربة النَّصيَّة إلاَّ في سطور رغم أهميتها.

رغم ثراء الكتاب المدرسيِّ وتنوُّع أجناسه و أنواعه (حكاية ،سيرة ، قصة) (سرد، وصف ،حوار، إخبار..) إلاَّ أنَّ هناك محطَّات لابدَّ للمتعلِّم المرور من خلالها مثل أتعرَّف على الظَّاهرة- أتذكَّر -أتدرَّب – فهي محطات تعود به إلى التَّطبيق في الطَّريقة القديمة وليس الاستثمار الذِّي تدعو إليه المقاربة النَّصيَّة .

خلاصة

رأينا من خلال تحليلنا للوثائق التَّربويَّة الرَّسميَّة (المنهاج الدِّراسيِّ ، الوثيقة المرافقة له ، دليل المعلم ، الكتاب المدرسيِّ)أنَّ هناك نقص كبير من حيث الشَّرح و التَّوضيح في الوثيقة المرافقة للمنهاج الَّتي تشرح ما جاءت به المناهج من توجيهات و توصيات ، و كذا دليل المعلم الذِّي يشرح و يوضِّح كيفية تناول الكتاب المدرسيِّ ، و عكس ذلك جاءت الكتب المدرسية ثريَّة متنوِّعة مع وجود تناقضات كبيرة بين ما المأمول الذِّي دعا إليه الإصلاح و الواقع في الوثائق الرَّسمية :

*الكفاءات المدرجة في إطار الوحدات المقترحة تستند إلى أفعال سلوكية بسيطة لاتتعدى أفعال صنافة بلوم مثل أتعرف ،أفهم ،أتذكر ،فقدرة المتعلم على التعرف و التذكر...لا تعني بالضرورة حل وضعيات /مشكلة يدمج فيها موارده ،إضافة إلى ما تم ذكره هذه الأفعال لا ترتبط بالوضعيات المشكلة بل بالمحتويات الدراسية .

*وجود خلط بين الكفاءات المستهدفة و بين الأهداف التعليمية رغم التوضيح لمستعمل الكتاب المدرسي أنها أهداف تعليمية فقط فمثلا في بداية كل وحدة هنا خلط بين الكفاءة المستهدفة (كتابة نص متكامل) و الهدف التعليمي (التعرف على الجملة ، كتابة الشدة ، توظيف الصيغ) هذا يجعلنا نستنتج عدم وجود تكوين كاف لمعرفة تحديد مكونات المحتوى المرتبط بالكفاءة و كيفية صياغتها.و دليلنا في ذلك وثيقة المعلم (الكراس اليومي)الذي يصوغ فيه الكفاءات

الفصل السَّادس

الدِّراســة الإحصائيــَّة

و نتائج البحث

❖ تفسير وتحليل نتائج الدراسة النهائية 127

❖ استخلاص نتائج الفرضيات : 145

❖ تفسير النتائج العامة و التوصيات : 147

سنتطرّق من خلال هذا الفصل إلى عملية تحليل و تفسير نتائج الدّراسة الميدانيَّة من خلال ما تحصَّلنا عليه من نتائج الأدوات البحثيَّة الثّلاثة (الملاحظة ، المقابلة ،الاستبيان) ،و بعدها نستخلص نتائج الفرضيات و أخيرا تفسير النَّتائج العامة و نختمها بتوصيات .

1.تفسير وتحليل نتائج الدِّراسة النِّهائية .

1.1. تحليل و تفسير نتائج الملاحظة :

تعتبر الملاحظة أداة لمتابعة الباحث لمسار الظّاهرة في محلِّها ، حيث يقوم بمشاركة المبحوثين في نشاطهم اليوميِّ ، مع تسجيل ما يصدر منهم من أقوال وأفعال .

و قد استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة *[1] لأجل تنظيم الجوانب المراد بحثها ، وسنحاول استعراض ما توصَّلت إليه نتائج الملاحظة و تحليلها ثمَّ استنتاج ما إذا كانت موافقة لنتائج الاستبيان.

1.1.1.نتائج الملاحظة :

بعد القيام بتطبيق الملاحظة على أداء الأساتذة بطريقتين :

الأولى تصريحيّة ، بحيث نعتبر الأستاذ الذِّي نحضر معه الدَّرس ، و نقوم بملاحظة تدخُّلاته حسب مجال الملاحظة المدوَّن في بطاقة الملاحظة مع مراقبة ردِّ فعل المتعلِّم .

الثَّانيَّة غير تصريحيَّة : بحيث كنَّا نجري حوار مع الأساتذة في ساحة المدرسة أو مع مدير المؤسسة ، و لكن مع توجيه الحوار حسب المتغيِّر المقصود في الفرضيَّات المطروحة.

و قد وجدنا أثناء الملاحظة المصرّحة أنَّ هناك تكلُّفا من قبل الأساتذة و التلاميذ في الحصة ، بسبب وجودنا كضيوف ، فأثَّر ذلك عدم اكتشاف جميع الملاحظات خاصة ما تعلَّق بالجانب السُّلوكي ، تهرُّب الكثير من الأساتذة و رفضهم لحضور الحصة ، لأسباب شخصيَّة ،محاولة بعض الأساتذة بعدم حضور حصص التَّعبير التِّي يدمج فيها المتعلم مكتسباته لإنتاج نص .

و من النَّتائج التِّي تحصَّلنا عليها :

– أظهرت نسبة كبيرة اطِّلاعها على الوثائق التَّربويَّة ، و أنَّها على دراية بما يجري في السَّاحة التَّربويَّة من إصلاحات شاملة للمناهج الدِّراسيَّة ، و كذلك المقاربة المتَّبعة في تنفيذه .

* من فضلك انظر الملاحق

– يعتقد الجميع أنَّ لا جديد فيما يخص المنهجية المتَّبعة في تعليميَّة نشاط القراءة ، وأنَّ الجديد الوحيد هو تغيُّر المصطلحات حيث أظهرت الملاحظة أنَّ تناول أنشطة اللُّغة بصفة عامَّة يعتمد على المقاربة النَّصيَّة بجعل النَّص محور العمليات التَّعليمِيَّة / التَّعلُّميَّة.

الحقيقة التِّي لا تخفى أنَّ كلَّ الأساتذة أبانوا على أخلاق تظهر إجاباتهم المتكرِّرة (إنّهم أبناؤنا) و نحن هنا لغرس القيَّم الأخلاقيَّة التِّي دعانا إليها ديننا الإسلامي الذِّي هو من دستور وطننا .

أمَّا فيما يخصُّ نقطة التَّكوين فقد أظهرت أنَّ التّكوين الذَّاتيَّ الذِّي يتلقَّوه غير كاف .

1.1. 2. تحليل و تفسير نتائج الملاحظة:

من خلال الملاحظات المباشرة و غير المباشرة هناك تناقض في إجابات الأساتذة ، فه م من جهة يظهرون تحكُّمهم في الأداء التَّربويِّ من الاطّلاع المستمرِّ و التَّكوين ، و من جهة أخرى يرفضون حضورنا لحصة التَّعبير الكتابيَّ " الإنتاج " حيث أنَّ هذا النشاط هو صلب المقاربة النَّصيَّة ، و بحكم ممارستنا لمهنة التَّعليم لمدة أكثر من28 سنة نجزم أنَّ الذِّي يعمل مع المتعلِّم في نشاط القراءة بمنهجية واضحة " كالمقاربة النَّصيَّة " يجني إنتاج نصوص وفق أنماط معيَّنة بكلّ سهولة و العكس صحيح.

– كيف نفسِّر إجابات أغلب الأساتذة بأنَّ لا جديد في الإصلاح وأنّه مجرَّد تغيير للمصطلحات ؟

– كيف نفسِّر إجابات أغلب الأساتذة بأنَّ النُّصوص المدرجة لا تخدم الكفاءات المستهدفة، من جهة و يعتمد عليه في عملية فهم الظَّاهرة النَّحوية مثلا من جهة أخرى ؟

– كيف نفسِّر اعتماد الكتاب المدرسيّ في تحضير الدُّروس؟

هذه بعض الأسئلة التي تظهر عدم التحكم في الأداء مرده إلى غياب المكوِّن تماما و الاكتفاء بالنقل،هذه الحلقة المفقودة التي نقف عليها دائما في الملتقيات و الندوات .

و مادام يقرُّ أن لا جديد في الإصلاح فهذا دليل آخر على غياب التَّكوين و عدم الاطِّلاع على الوثائق الرَّسمية،و أنَّه مازال يمارس أداءه داخل الصَّف التَّربويّ بالطَّريقة التَّقليديّة .

وهذا يحيلنا إلى عدم تحقق الكفاءات المسطَّرة في المنهاج لجهله لها أصلا،ويهدِّد مستقبل جيلا أكمله .

2.1. تحليل و تفسير نتائج المقابلة :

سبق و أن ذكرنا الإجراءات المنهجيَّة التِّي استخدمها الباحثان لجمع البيانات و با لإضافة إلى الملاحظة و الاستبيان استخد ما المقابلة و ذلك لتعزيز إجابات و نتائج البحث من جهة ، و تغطية صدى الإصلاحات التَّربويَّة في المجتمع الأصلي من جهة أخرى ، من خلال استطلاع أراء المفتشين باعتبارهم الحلقة بين اللجنة الوطنية للمناهج و الأستاذ و المعنيّين بتسيير ما جاء في المناهج من توجيهات و أهداف لتحقيق النّسق التَّربوي المعتمد ، و عليه سنحاول استعراض ما توصلت إليه نتائج المقابلة و تحليلها ثم استنتاج ما إذا كانت موافقة لنتائج الاستبيان ، و ذلك من أجل إعطاء مصداقية أكثر وموضوعية لنتائج البحث التِّي نتم نى أن تكون فعلا موضوعية تك ش ف حقيقة واقع الإصلاح التَّربويّ من خلال أداء الأستاذ و المنهجية المتَّبعة في الميدان.

1 .2 .1 .نتائج المقابلة :

بعد القيام بعدة جلسات مع المفتِّشين تحصَّلنا على النَّتائج الآتيَّة التِّي نذكرها حسب ترتيب أسئلة الاستبيان .

- أجمع المفتشون على أنَّ عملية توزيع الوثائق الرَّسميَّة مضبوطة و مسجَّلة ، حيث تحصّل كلُّ مؤسَّسة على العدد الكافي منها.
- نسبة كبيرة من الأساتذة لايدركون أهميَّة البيداغوجيَّة الجديدة ولا يتحكَّمون فيها .
- أمَّا فيما يخصُّ السُّؤال عن معنى المقاربة النَّصيَّة ف 5/1 العيِّنة أي مفتش واحد فقط أظهر أنَّ المقاربة النَّصيَّة هي الانطلاق من النَّص و العودة إليه ، والبقية كلُّهم أجابوا على أنَّها "الانطلاق من النَّص لأداء الأنشطة اللُّغويُّة ".
- وجود خلل في الكتاب المدرسيِّ حيث لا يمكن تقديم أنشط ة اللُّغة بدون التَّصرف في النُّصوص.
- مازال المتعلِّم بعيدا عمَّا سُطِّر من أجله في المنهاج.

1. 2.2. تحليل و تفسير نتائج المقابلة :

– تبقى إجابات عيِّنة المفتِّشين مختلفة ، منهم المتحَّفظ في إجاباتهلأنَّه يمثِّل بطبيعة الحال الوصاية و هو ينفِّذ كلَّ ما يُملَى عليه من توجيهات ، غير أنَّنا التمسنا عند فئة أخرى الاهتمام بما يجري على السَّاحة التَّربويَّة ، والموضوعيَّة في تعاملهم معنا.

و من خلال إجراء جلسات مقابلة مع مفتشي المقاطعات المكلَّفين بالتَّأطير و التَّكوين ، بدا أنَّ أسباب كثيرة يمكن أن نعزوها إلى الأستاذ ، ساهمت بشكل كبير في ضعف المتعلِّم من ناحية الإنتاج.

نقص مقروئية السّندات التَّربويَّة ، إذ الكثير من الأساتذة لا يكلفون أنفسهم قراءة الوثائق التربوية كالمنهاج و الوثائق المرافقة له و حتَّى إن تمَّت فإنَّها تكون سطحية وغير واعية يفقدها الأهداف المتوخَّاة منها .

لم يتلق الأستاذ تكوينا قاعديا معمَّقا حول المقاربة بالكفاءات ، رغم استفادتهم من أيام تكوينيَّة إلاّ أنَّها تبقى غير كافية كونها في معظم الأحيان مؤطَّرة من طرف أساتذة ، و الشَّيء نفسه ينسحب على المكوِّنين " المفتِّشين " إنَّهم بدورهم لم يخضعوا لتكوين شامل و أساسي على يد خبراء تربويِّين لأنَّ منهم من لا يتحكَّم في المصطلحات الجديدة التِّي جاء بها النَّسق التَّربويُّ الجديد الذِّي يسمح بتقديم العدة التَّربويَّة و البيداغوجيَّة الكافية للأساتذة حتَّى ينفِّذوا بشكل صحيح كلَّ متطلبات المناهج الجديدة .

ضعف التَّكوين الأكاديميِّ و ضحالة التَّكوين الذَّاتيِّ لدى الأساتذة و هذا ما لمسناه من خلال تواجدنا في الميدان بحكم أنَّنا أساتذة قبل أن نكون طلبة،وما أكدته المقابلة من خلال إجابات المفتشين.

الممارسات البيداغوجيَّة اليوميَّة للأساتذة مع المتعلِّمين ، وهي ممارسات بعيدة عن متطلَّبات المنهاج ، بحيث أنَّ غياب المقروئيَّة عند أغلب الأساتذة – كما أشرنا سابقا – أدَّى بهم إلى تطبيق طرائق تدريس تتناقض و أهداف المقاربة الكفاءات .

طغيان اللهجة العامية بحجة عدم تملُّك المتعلم للغة الفصحى.

– وحتَّى لا يكون الأستاذ بمفرده عرضة للنَّقد ، وجعله سببا رئيسا في تدنِّي المستوى ، فقد أظهرت المقابلة أنَّ الإصلاح و تطبيق البيداغوجيات التِّي جاءت في المنهاج ، لا يكون في حالة فقد حلقة من حلقاته ، لذا نرى بعد تحليل إجابات المفتشين أهمية الحلقة الواصلة بين اللجنة الوطنية للمنهاج والمنفِّذ لها (الأستاذ) ، هاته الحلقة المتمثِّلة في المؤطِّر و المكوِّن الذِّي يشرح و يوضِّح كلَّ ماجاءت به الوثائق ، إذ المفتِّش هو أستاذ ناجح في مسابقة غير مكوَّن جيِّدا لأنَّه لم يحصل على التَّكوين اللَّازم ، اللَّهم إلاَّ أسويعات محدودة (15 يوم كلَّ ثلاثة أشهر خلال السَّنة)، و تُخصَّص كلُّها لكيفية مراقبة وثائق الأستاذ و تزويده ببرنامج تشغيل الذِّي يضمَن إحصاءات معيَّنة ، المطلوب منه ملأها و إرسالها للوصاية دوريا ، و حتَّى لا نبخص فئة المفتِّشين ، هناك جدِّيون ، متحكِّمون في الجانب المعرفي الرَّاجع إلى التَّكوين الذَّاتيِّ ، غير أنَّه يبقى تحصيل لما أملته عليهم المهنة ليس له تفسير نظري معرفي.

1 .3. تحليل و تفسير نتائج الاستبيان

1 .3 .1. تحليل و تفسير نتائج المعلومات العامة :

الجدول رقم 01 : توزيع عيِّنة الدِّراسة حسب الجنس والخبرة .

الرتبة في الميدان	الخبرة المهنية	الجنس		النسبة المئوية	
		ذكر	أنثى		
أستاذ التعليم الإبتدائي	أقل من 20 سنة	09	35	51.76%	
أستاذ رئيسي	بين 10 و 20 سنة	04	07	12.94%	
أستاذ مكون	أكثر من 20 سنة	18	11	34.11%	
المجموع		31	53	36.47%	62.35 %

تبيِّن معطيات الجدول رقم 01 أن جنس الإناث في تزايد مستمر خلال العشرين سنة الماضيَّة حيث أنَّ نسبة الإناث المقدرة ب: 62.35 % والتِّي تمثِّل أكثر من ثلاثة أرباع عيِّنة الدِّراسة هي أعلى من نسبة الذُّكور المقدَّرة ب : 36.47% ، ما يدلُّ بوضوح التَّمايز في المجتمع الجزائريِّ الذِّي

يُعرف بهيمنة العنصر النِّسوي في العديد من القطاعات المتعلِّقة بالوظيفة العموميَّة ، مقارنة بسنين خلت ، كما أنَّ للعامل الدِّيمغرافي دلالة في تفسير النِّسب ، و يدلُّ على أنَّ التَّحفظ الأسريَّ على عمل المرأة في السَّنوات الماضيَّة قد زال بمرور السَّنين .

أمَّا عند قيامنا بالتَّحليل الأفقي لمعطيات الجدول ، فقد أظهرت النَّتائج مخالفة لما يتوقَّعه أيُّ محلِّل ، اعتماد المؤسسات التَّربوية على الفئة ذات الخبرة أقلِّ من 20 سنة بنسبة مئويَّة مقدَّرة بـ: 51.76% ما يعادل أكثر من نصف العيِّنة ، مقارنة بعيِّنة ذوي الخبرة أكثر من 20 سنة التِّي كانت نسبتها المئويَّة 36.47% . الدَّلالات التِّي نستخرجها من هذه النَّسب تحيلنا إلى ربط التَّزايد في الاعتماد على الفئة الأولى إلى السِّياسة التي اعتمدتها وزارة التَّربية منذ 2003 بغاية الإصلاح الشَّامل للمنظومة التَّربويَّة ، حيث عَمَدت إلى توظيف أكبر عدد من خريجي الجامعات أو المدارس العليا .

أما النُّقطة الثَّانية التِّي يمكن أن نستخرجها من بيانات الجدول هي نقص نسبة فئة أكثر من 20 سنة التِّي كان يُعوَّل عليها دائما في تحسين النَّتائج وتكوين الأساتذة ،هاته الفئة التَّي تمتاز بالخبرة العاليَّة كونها شاركت في الإصلاح الأوَّل " المقاربة بالأهداف" والإصلاح الثَّاني " المقاربة بالكفاءات " ، وقد جاء هذا النُّقص نتيجة العدد الهائل من أساتذة الفئة المشار إليها ،الذِّين أُحِيلوا على التَّقاعد النِّسبيِّ أو المسبَق، وهذا أيضا ما يفسِّر النَّتيجة الأولى التِّي توصَّلنا إليها .

الجدول رقم 02 : عدد الأساتذة ذوي الخبرة (1سنة و سنتين) :

الخبرة	الذكور	الإناث	التكرار	النسبة المئوية
1 سنة	01	05	06	70.58%
2 سنة	01	06	07	82.35%

عمدنا إلى إدراج هذا الجدول لأنَّ البيانات التِّي يمدُّنا بها تمثِّل متغيِّرا حقيقيًّا يفرض نفسه إذ يجيب عن جانب من أسئلة الفرضيات التِّي طرحناها.

تظهر نتائج الاستبيان كما يوضّحها الجدول الاعتماد على هذه الفئة ذات الخبرة المتواضعة والتّي تناقض كلّ المراسلات (حاولنا الحصول على المراسلة الخاصة بهذا الأمر غير أنَّ المسؤولين عن المؤسسات التَّربوية امتنعوا بحجة أنَّ هذا من أسرار الادارة ،أو ضرورة المصلحة) من الوصاية التّي مفادها عدم الاعتماد عليهم كونهم مازالوا متربّصين حيث أنَّ عدد 13 أستاذا من أفراد العيِّنة عدد لا يستهان به و لا مبرِّر له .

الجدول رقم 03 : توزيع العيِّنة حسب المؤهِّل العلميِّ .

المستوى التعليمي	التِّكرارات	النِّسب المئويَّة
الثَّالثة ثانوي	17	20 %
شهادة الباكالوريا	11	12.94%
الباكالوريا + 3 سنوات	10	11.76%
الباكالوريا + 4 سنوات	36	42.35%
الباكالوريا + 5 سنوات	10	11.76%
الماجستير	01	1.17%

حسب معطيات الجدول نجد أنَّ أفراد العيِّنة المتحصِّلين على شهادة الباكالوريا + 4 سنوات بالجامعة وهم فئة ليسانس كلاسيك هم أكبر نسبة مئوية حيث تُقدَّر ب 42.35%

وما يلاحظ على بيانات الجدول أنَّ هناك تناسب عكسي بين المؤهل العلميِّ والخبرة المهنيَّة أي كلَّما زاد المؤهل العلميُّ قابله نقصان في الخبرة، وهذا راجع إلى السِّياسة التَّربويَّة المتَّبعة ، حيث لجأت وزارة العمل والتَّشغيل إلى تعديل قانون التَّقاعد ما دفع أكبر عدد من خيرة الأساتذة إلى التَّقاعد ، هذا من جهة ، ولجوء الوزارة إلى توظيف أصحاب الشَّهادات عن طريق المسابقات من جهة أخرى ، مع الغياب التَّام للتَّكوين والرَّاجع إلى غلق المعاهد التِّكنولوجية التّي لعبت دورا هاما في سنوات الثَّمانينات والتِّسعينات .

أمَّا النِّسبة المئويَّة الثَّانية هي 20 % للعيِّنة التِّي لها مستوى الثَّالثة ثانوي، هي الفئة التِّي تحصَّلت على تكوين بالمعاهد التِّكنولوجية حيث كانت الوصاية تشترط عليهم التَّكوين الإقاميَّ بالمعاهد التِّكنولوجيَّة إضافة إلى المسابقة.

1 .3. 2. تحليل و تفسير نتائج المعلومات الخاصة بالممارسات البيداغوجية :

بعد أن أنهينا صبَّ بيانات الجزء الأول من الاستبيان الخاص بالمعلومات العامة عن المجتمع الأصليِّ في الجدول و تحليلها و تفسيرها ، انتقلنا إلى مرحلة دقيقة و مهمة جدّا لأنَّنا منها سنقف على واقع تطبيق الإصلاحات الحاصلة في قطاع التَّربية بعد مرور أزيد من 15 سنة ، ألا وهي مرحلة تحليل و تفسير النَّتائج الخاصة بالممارسات البيداغوجيَّة .

السؤال الاول : و هو مجزأ إلى شطرين :

الشَّطر الأول – هل اطَّلعت على الوثائق الرَّسميَّة للسَّنة الخامسة ابتدائي ؟

أفرز تحليل الاستبيان فيما يخصُّ هذا السُّؤال على النَّتائج الملخَّصة في الجدول الموالي :

الجدول رقم 04 : نسب اطِّلاع العيِّنة على الوثائق الرَّسميَّة

الاحتمالات	التِّكرارات	النِّسب المئويَّة
نعم	81	95.29%
لا	03	35.29%
دون إجابة	01	11.76%

انطلاقا من كون المناهج وثيقة رسمية يعتمد عليها الأستاذ في تطبيق البرنامج الدِّراسيِّ ، و جميع متطلبات المقارنة بالكفاءات ،فإنَّ الدَّلالات الإحصائية التِّي تشير إليها نسبة 95.25 % من العيِّنة التِّي اطّلعت على المناهج تملك هذه الوثيقة ، و تعرف أهميَّتها بالنِّسبة للأستاذ في الأداء السَّليم لأهداف المقاربة بالكفاءات ، وتتبُّع الأنشطة والاستراتيجيات التِّي تتطلَّبها المعارف المستهدَفة و المفاهيم التِّي يتبناها الإصلاح .

الشَّطر الثَّاني : في حالة الإجابة بـ نعم – متى تلجأ إلى المنهاج التَّربوي ؟

جاءت النَّتائج ملخَّصة في الجدول الموالي على الشَّكل التَّالِي :

الجدول رقم 05 : نسب تحديد وقت الاطِّلاع على المناهج التَّربويّ

الاحتمالات	التكرارات	النِّسب المئويَّة
قبل	40	47.05%
بعد	20	23.52%
قبل و بعد	18	21.17%
دون إجابة	02	2.35%

يبيِّن معطيات الجدول أنَّ نسبة الأساتذة الذِّين يعتمدون على المناهج في التَّحضير للدُّخول المدرسي بعد إسناد الأفواج التَّربويَّة لهم مرتفعة ،إذ تقترب من نصف العيِّنة المقترَحة 47.05 % ، و ذلك بإعداد التّدرُّج السّنويّ و الاستراتيجيات اللَّازمة التِّي تجعل المتعلِّم يتحكَّم في آليات اكتساب المعرفة و توظيفها في مجالاته الحياتيّة ، إذ لا يمكن للأستاذ تحقيق ذلك دون التَّعرف على المفاهيم و التَّطبيقات التِّي يعتمد عليها في أداءاته، فمفهوم الكفاءة وأنواعها ، ومفهوم الوضعيات و ركائزها ، ومفهوم التَّقويم وأشكاله و استراتيجيات التَّدريس و اختلافها، و غيرها من المفاهيم ، لا يمكن تحقيقها دون اللُّجوء إلى المناهج .

كما تظهر لنا النَّتائج فئة ثالثة نسبتها 21.17% تأخذ منحى يبيِّن حاجة الأستاذ للمناهج قبل بداية السّنة الدّراسيَّة و كذلك حاجته له أثناء تنفيذ العمليات التَّعليميَّة / التَّعلُّميَّة .

كما نسجِّل إهمال بعض أفرد العيِّنة ، إذ نلمس عدم الجدِّية و عدم التّركيز أحيانا أخرى ، ففي الاستبيان و ضعنا لأفراد العيِّنة سؤال بإحتمالين – نعم – أو – لا – و أنَّه في حالة الإجابة ب نعم و ضِّح متى يكون اللُّجوء للمنهاج و تظهر الإجابات أنَّ هناك مَن أجاب بـلا ، غير أنَّه واصل الإجابة عن الشّطر الثّاني .

السُّؤال الثَّاني : هل يقتصر الأستاذ أثناء تحضير الدُّروس على الكتاب المدرسيِّ ؟

و قد جاءت نتائج هذا السُّؤال على النَّحو التَّالي كما هو مبيَّن في الجدول:

الجدول 05 : نسب الاعتماد على الكتاب المدرسيِّ أثناء تحضير الدُّروس :

الاحتمالات	التِّكرار	النّسبة المئوية
نعم	17	20%
لا	68	80%

بعد اطِّلاعنا على نتائج السُّؤال الأول التِّي تدلُّ على توفُّر الوثائق الرَّسمية ، و اطِّلاع الأساتذة عليها ، و خاصة المنهاج ، فإنَّ الجدول رقم 05 يظهر لنا أنَّ نسبة كبيرة من الأساتذة 80% تدرك جيّدا متى و كيف يُستعمل الكتاب المدرسي ، إذ هو ليس و ثيقة موجَّهة للأستاذ بل للمتعلم و هذا ما تظهره النِّسبة العالية التِّي أجابت بـ لا ما يعني أنَّ الأستاذ يعلم جيِّدا أنَّ الكتاب المدرسيَّ هو حلقة وصل بين المدرسة و منزل المتعلِّم ، فله دوره في المدرسة كما له في المنزل بدراسة المادَّة و مراجعتها ، فهو يتيح للمتعلم فرصة الحصول على الخبرات و المعلومات بالاعتماد على الذَّات .

السُّؤال الثَّالث :

الشَّطر الأول : هل استفدت من تكوين حول المقارنة النَّصيَّة ؟

الجدول رقم 06 : نسب الاستفادة من تكوين حول المقارنة النّصية .

الاحتمالات	التِّكرارات	النِّسب المئويّة
نعم	63	74.11%
لا	21	24.70%
دون إجابة	01	1.17%

يضمَّن هذا الجدول النتائج الخاصة بإجابات الأساتذة بخصوص نسبة الاستفادة من تكوين حول المقارنة النّصية ، و أظهرت النّتائج أنّ نسبة % 74.11 أجابوا ب نعم في حين 21 أستاذا من العينة ما نسبته % 24.70 أجابو ب لا ، و عند فحص معلومات الفئة التي أجابت ب نعم أظهرت النتائج أنهم ينتمون إلى الفئتين الثّانية (10– 20) و الثّالثة (أكثر من 20 سنة) أي أنَّ فئة الأساتذة الذّين أجابوا ب لا ، من الذين لم يحضروا المعاهد التكنولوجية التي كان دورها تكوين الأساتذة الفائزين بالمسابقات الكتابية . و كان نصيب هذه الفئة من التكوين سويعات أيام السّبت و الثّلاثاء.

الشطر الثاني : إذا كان الجواب ب نعم كيف تُقيِّم هذا التَّكوين ؟

الجدول رقم 07 : نسب نوعية التكوين

الاحتمالات	التّكرار	النسبة المئوية
غير كاف	20	23.52%
متوسط	29	34.11%
كاف	13	15.29%
جيّد	01	1.17%

تبيِّن التّكرارات و النّسب المئوية الواردة في الجدول أعلاه ، إجابات الأساتذة بخصوص نوعية التكوين الذي تلقوه حول بيداغوجية المقارنة النَّصية و نستقرئ منها أنَّ 29 أستاذا من أفراد العينة من أصل 85 أجابوا بأنَّ التّكوين كان متوسطا وأنَّ 20 أستاذا أجابوا بأنَّه غير كاف ، وأنَّ أقلَّ من ربع العينة (13فردا) كان تكوينهم كاف ، ما يجعلهم متحكمين في هاته البيداغوجية و قادرين على استثمارها في تعليميّة أنشطة اللغة العربية و خاصة نشاط القراءة و برجوعنا إلى المعلومات العامة الخاصة بالخبرة المهنية لأفراد العينة الذين أجابوا أنَّ التكوين كان كافيا ،رأينا أنَّ معظمهم من الفئة التي

تلقَّت تكوينا بالمعاهد التكنولوجية ، و شهدت النَّسقين التربويتين التَّدريس بالأهداف و التَّدريس با الكفاءات .

الشطر الثالث : إذا كان الجواب ب "لا" فمن أين تحصل على المعلومات المتعلقة بالمقاربة النَّصية ؟.

و لتحليل نتائج هذا السؤال و تفسيرها لم نلجأ إلى حساب الاحتمالات و التكرارات و النسب المئوية لأنه لا يحتمل ذلك ، كون الإجابة عنه مفتوحة ، لذا قمنا بتصنيف الإجابات بعد الاطِّلاع عليها و فهمها إلى أربع فئات ، حيث أظهرت الفئة الأولى أنَّها اعتمدت على التكوين الذاتي من خلال البحث المستمر عن كل ما يخصّ هاته البيداغوجية ، أما الفئة الثّانية و عددها 5 فقد بيَّنت أنَّ الاحتكاك بمن سبقهم في مهنة التدريس هو موردهم الأساس ، و الفئة الأخيرة و عددها 4 و هي التي أقرَّت بوجود تكوين ميداني داخلي من طرف المفتشين التربويين من خلال حضور النّدوات و الملتقيات ، كما هو الحال دائما هناك فئة لا تبدي الإهتمام بالعمل المطلوب منها و هي النسخ التي بدون إجابة و عدد ها 03.

السؤال الرابع : المقارنة النصية تعني _ أي إعطاء تعريف للمقارنة النصية –.

و قد جاءت نتائج هذا السّؤال على النَّحو التّالي كما هو مبيَّن في الجدول .

الجدول رقم 08: نسب الإجابات الموافقة لمعنى المقارنة النّصية.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
الانطلاق من أمثلة متضمِّنة الظَّواهر اللغوية	64	75.29%
نص القراءة يعتبر محور لجميع الأنشطة اللغوية	19	22.35%
دون إجابة	02	2.35%

أظهرت النّتائج أنَّ النّسبة الكبيرة 75.25% من العينة أقرَّت أنَّ المقارنة النَّصية تعني جعل النَّص محور جميع العمليات التَّعليميَّة / التّعلُميَّة ، تطبيقا لمبدأ الإدماج الذي جاءت به المقارنة

بالكفاءات ،حيث تُقدم الأنشطة كوحدة تعليميَّة تهدف إلى تحقيق كفاءات قاعدية محددة ، لكن لما ذهبت بقية أفراد العينة إلى كون المقارنة النَّصية الانطلاق من أمثلة متضمِّنة للظواهر النَّحوية ؟ سؤال يحتمِل عدة إجابات نحاول إعطاء تفسيرات لها من خلال احتكاكنا بالمجتمع الأصلي :

أ – كنَّا قد أشرنا سابقا أنَّ اللجنة الوطنية للمناهج و على غير العادة قامت بتأليف الكتب المدرسية قبل دليل المعلم فكان هناك تضارب في المعلومات المقدمة ، ما اضطرَّ اللجنة إلى إدراج عنصر جديد قبل العناصر المكوِّنة لدليل المعلم المألوفة، و هو جدول الدروس المخوفة [1]، مانتج عنه هذا الخلط (وجود عناوين لأنشطة لغوية لا توافق النص المقترح لا من الظواهر المقترحة في الوحدة و لا النمط المسطر لإنتاج نصوص كتابي على منواله) ، ما دفع بالأستاذ اختيار الأسئلة لتنفيذ الأهداف التربوية المطلوب تحقيقها أدائه مع المتعلمين .

ب– أنَّ هذه الفئة لا تدرك تماما معنى المقارنة النّصية ،و أنَّها بالنسق التربوي السّابق متمسكة ، و هذا النوع لا يقبل الجديد و لا يحاول معرفة إيجابياتها من سلبياتها .

السُّؤال الخامس : هل تعتقد أنَّ اعتماد المقارنة النَّصية في تعليم أنشطة اللغة المختلفة يحقق الكفاءات المستهدفة ؟

و قد جاءت اجابات العينة عن هذا السؤال على النحو التالي كما هو مبين في الجدول :

الجدول رقم 09: نسب تحقيق المقارنة النصية للكفاءات المستهدفة

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	78	%91.76
لا	06	07.05%
دون إجابة	01	1.17%

[1]. **اللجنة الوطنية للمناهج،دليل المعلم ،السنة الخامسة ابتدائي ،جوان2012،ص07.**

يتضمَّن هذا الجدول النتائج الخاصة بإجابات الأساتذة بخصوص مدى فعالية المقارنة النّصية كمنهجية في تحقيق الكفاءة المستهدفة ، و أظهرت النَّتائج أنَّ أكثر من 90 % من أفراد العينة المستطلعة أجابوا بـ نعم في مقابل7.05% فقط من الذين أجابوا بـ لا ما يؤكد الإجابات التي بيَّنت أنَّ غالبة الفئة المستطلعة استفادت من التكوين، (أنظر الجدول رقم 06) ،و كذا جدِّية و موضوعية التكرارات المستخلصة ، و التسلسل المنطقي لأسئلة الاستبيان المقدمة ، و بالتّالي تحقيق الكفاءات المستهدفة و المقررة في المنهاج.

السُّؤال السادس :

الشَّطر الأول : أثناء تقديمك لأنشطة اللغة (نحو ،صرف ،إملاء) هل تنطلق من نص القراءة ؟

أفرز تحليل نتائج الشَّطر الأول من السُّؤال على النَّتائج الأتية حسب الجدول.

الجدول رقم 10: نسب اعتماد نص القراءة كسند لتقديم أنشطة اللغة :

الأحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	70	82.35%
لا	14	16.47%
دون إجابة	01	1.17%

تُبيِّن معطيات الجدول أنَّ نسبة 82.35% من الأساتذة يعبِّرون على أنَّهم يعتمدون نص القراءة كسند لتقديم أنشطة اللغة ، مقابل نسبة أقل منها بكثير جدّا 16.47% ممن يرون أنَّهم لايعتمدونهفي تعليمة نشاط النَّحو ، و هذه الدّلالات الإحصائية تشير إلى أمرين :

1 – تفسير نظري لِما جاءت به المناهج باعتماد المقارنة النّصية كمنهجية في تقديم أنشطة اللغة .

تفسير تطبيقي يُبيِّن إدراك هاته الفئة جيّدا أنَّ النُّصوص المقدَّمة لاتخدم أحيانا المحتوى المقرر ، لذا فهُم يُحبذون الاعتماد على أسئلة من اختيارهم ، و هذا ما يُدعِّم نتائج الجدول رقم 08.

الشَّطر الثَّاني : إذا كان الجواب بـ لا فهل يرجع السبب إلى ما يلي:

* نصوص القرأة لاتتضمن الظواهر اللغوية المستهدفة.

*الحجم الساعي المخصص للأنشطة اللغوية لا يسمح .

*سبب أخر لذكره

للإجابة على الشَّطر الثَّاني عمدنا الى صب جزء من النتائج في الجدول و تفسيرها و الجزء الآخر حاولنا تصنيف إجابات أفراد العينة ثم تفسيرها لأنَّ الإجابة عنها كانت مفتوحة.

الجدول رقم 11 : نسب أسباب عدم الاعتماد على نص القراءة في تقديم أنشطة اللغة.

الاحتمالات	التِّكرارات	النِّسبة المئوية
نصوص القراءة لا تتضمَّن الظَّواهر اللغوية المستهدَفة	04	4.70%
الحجم الزمني المخصَّص للأنشطة لا يسمح	06	7.05%

كما أسلفنا أشارت إجابات أفراد العينة أنَّ أغلبهم أرجع سبب عدم الاعتماد على نص القراءة راجع الى الحجم الساعي المخصص لأنشطة اللغة (نحوية ،صرفية ،أملائية) الذّي لايكفي لتقديمها ، و تدلُّ الإجابات المتساوية تقريبا أنَّه لا يمكننا إرجاع السبب إلى كون نصوص القراءة لا تخدم المحتوى المقرر ، غير أنَّه يُمكن الأخذ بالسَّبب الأول دون الثاني وذلك لموضوعيته ، و موافقته للتعديلات الحاصلة في الكتاب المدرسي سنة 2008 ، و عدم الأخذ با لثَّاني لأنَّ الزَّمن المخصَّص للحصتين الثانية و الثالثة اللتين تهدفان إلى تناول نشاط القراءة إضافة إلى استثمار الظَّاهرة النحويَّة في مدة زمنية تقدر بـ 1 سا و 3 د .

أما الفئة التي أشارت إلى وجود أسباب أخرى تجعلهم لا يعتمدونه سندا لتقديم نشاط القراءة ، فإنَّها لم تشر إلى ما ذهبنا إليه من تعديلات مسّت الكتاب المدرسي، بل منهم من أشار ضمنيا إلى كون النّصوص غير واقعية و لا من محيط المتعلم ، " تنطلق من وضعية واقعية أي من حياة اليوميَّة ". و منهم من ألمح إلى صعوبة تراكيب النّصوص المقترحة ،"من أجل إعطاء أمثلة بسيطة أكثر من الأمثلة الموجودة في النُّصوص " .

السؤال السابع :ما هو نمط النّص المقرَّر في السَّنة الخامسة ابتدائي .

و جاءت إجابات أفراد العينة حسب الجدول الموالي :

الجدول رقم 12: نسب الأنماط المقررة في السَّنة الخامسة ابتدائي

الاحتمالات	التّكرارات	النِّسبة المئوية
الحواري	02	5.23 %
الإخباري	06	7.05%
الوصفي	08	9.41%
السَّردي	05	5.88%
كلّ الأنماط	49	57.64%
دون إجابة	02	2.35%

تُبيِّن معطيات الجدول أنَّ أكثر من نصف العينة المستطلَعة التي تفوق نسبتها المئوية 57.64% وافقت إجاباتها ما جاء في المنهاج التّربوي ،أما بقيّة الإجابات فجاءت متفاوتة في مجملها ، حيث لا يتعدَّى أفراد العينة العدد 23 أستاذا ممن خالفوا الإجابة الموافقة للمنهاج التّربوي لسوء فهم ما جاء فيه ، أمَّا الفئة الثّالثة و التي عدد ها13 أستاذا فلم نجد لإجاباتها تفسيرا غير عدم اطِّلاعها على مستجدات المنهاج .

السُّؤال الثَّامن:هل النُّصوص المدرَجة في كتاب السّنة الخامسة ابتدائي تسمح بمراجعة الأنماط المقرَّرة ؟

و قد أفرزت نتائج السُّؤال على الإجابات الممثَّلة في الجدول الآتي :

الجدول رقم 13 : نسب موافقة نصوص القراءة للأنماط المقررة .

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	20	74.11%
لا	63	23.52%
دون إجابة	02	2.35%

من خلال المعطيات يظهر لنا عدم توافق النُّصوص مع الأنماط المقرَّرة ،و ذلك لأنَّ نسبة 23.54 % ما يعادل ثلاثة أرباع الفئة المستطلَعة جاءت إجابتها سلبية ، وذلك راجع إلى نفس السَّبب الذّي لاحظناه سابقا ،ألا و هو التّعديلات التي أُدخلت على الكتاب المدرسي .

السُّؤال التَّاسع :

الشَّطر الأول : أثناء تقديمك لنشاط القراءة ، هل تساعدك متعلميك على استخلاص القيمة المضمَّنة في النَّص ؟ .

و جاءت إجابات الشَّطر الأول من السُّؤال كما في الجدول الموالي :

الجدول رقم 14 : نسب الأساتذة الذين يساعدون المتعلمين على استخلاص القيم .

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة المئوية
نعم	70	82.35%
لا	15	17.74%

تُبيِّن معطيات الجدول أنَّ 70 أستاذا من العينة الاستطلاعية ما يعادل نسبة 82.35 % أجابوا بـ "نعم " في مقابل 15 أستاذا أي نسبة 17.64% أجابوا بـ "لا" و يظهر من خلال هذة الإحصائيات أنَّ ثلاثة أرباع الأساتذة يعملون بتوجيهات المنهاج الذّي يدعو القيم بأنواعها و خصوصا التّعايش والّتسامح.

الشَّطر الثَّاني : إذا كان الجواب بـ نعم ،فما هي إجراءاتك لجعل متعلميك يمارسون هذه القيمة في حياتهم اليومية ؟

بما أنَّ الجواب على الشَّطر الثَّاني من السؤال مفتوح فإنَّنا ننتهج نفس الإجراءات التي قمنا بها مع هذا النَّوع من الأجوبة فبعد استقراء الأجوبة حاولنا تصنيفها إلى فئات ،فكانت هناك خمس فئات ، فئة أولى أكدت على القدوة الحسنة للأستاذ فهي التي تجعل المتعلم يتابع و يتمسَّك بالقيمة ،أما الفئة الثَّانية فقد رأت ضرورة الحث الدائم للمتعلمين على ضرورة الاقتداء بالقيمة ، و فئة ثالثة رأت أنَّ المراقبة المستمرة للمتعلم هي وحدها الكفيلة بجعلهم يتمسكون بها ،أمَّا الفئة الأخيرة فهي التي رأت ضرورة تجسيد القيم و إظهارها من خلال الأنشطة الأخرى .

السؤال العاشر : اذكر ما أضافته لك المقاربةالنّصية في العملية التَّعليميَّة /التَّعلُميَّة ؟

قمنا بتصنيف إجابات أفراد العيِّنة بعد استقرائها حسب آرائهم و نظرتهم لهاته البيداغوجية ، فهناك مِن الأساتذة مَن بدأ بذكر سلبياتها رغم أنَّ السُّؤال واضح و يدعو إلى ذكر الإضافة أي الشَّيء الإيجابي الذّي جاءت به المقاربةالنَّصيَّة ، أمَّا البقية فكانت إجاباتهم مختلفة ، فهناك من ذكر أنَّها تُبسِّط الدَّر س، أي آلية للدُّ نو من البنية العميقة للنص ، و هناك من أظهر أنَّها تجعل العملية التَّعليميَّة / التَّعلُميَّة أكثر مرونة من خلال جعل المت علم قطب الرحى في العملية التّربوية من خلال توفير السَّندات للأنشطة اللغوية .

1 .3 .2 .تحليل و تفسير نتائج الاستبيان :

توصلنا من خلال النتائج التِّي تحصلنا عليها من الدِّراسة الميدانيَّة إلى أن نسبة 81% من العيِّنة اطَّلعت على الوثائق التَّربوية ، و أظهرت متَّى يتمُّ الاطِّلاع عليها من خلال التِّكرارات و النِّسب المئوية ، غير أنَّ هناك فئة تعتمد على الكتابة المدرسي في تحضير الدُّروس المخالف للتوجيهات ، حيث يتمُّ تحضير الدُّروس من المنهاج و الذِّي يمدُّه بالكفاءات المستهدفة و المحتوى المقرَّر و الطَّريقة المعتمدة و وسائل التَّقويم ، و هذا إن دلَّ على شيئ فإنَّما يدلُّ على ضعف التَّكوين و الذِّي أظهرته نتائج الاستبيان حيث أنَّ مانسبته 63%من العيِّنة لم يستفيدوا من تكوين بل

اعتمدوا على تكوينهم الذاتي ، و أنَّ 21%منهم تلقى تكوينا مثلا راجع إلى ضعف المكون بدرجة أولى ، و هذا الأخير نجم عنه سوء فهم للمصطلحات و المفاهيم التّي جاءت بها المقاربة بالكفاءات ، و إلا كيف نفسر أنَّ أيضا ما نسبته 6.4%من أفراد العيِّنة مازالوا يعتمدون على الطَّرائق الكلاسيكية في أدائهم التَّربوي ، ضف إلى ذلك كلّه عدم الإهتمام بالجانب القيمي و من هنا كانت نسبة الذين يهتمون باستخلاصها من النصوص ، لكن ينبغي طرح السُّؤال لماذا نسبة الذين لا يستخلصون القيم من النصوص مرتفعة وتصل حتى 20 % و هي فئة لايستهان بها.

2. استخلاص نتائج الفرضيات :

2 .1. استخلاص نتائج الفرضية الأولى :

التذكير بالفرضية الأولى : ليس لمنهجية التدريس وقف المقاربة النصية قيمة تربوية من وجهة نظر الأساتذة.

نعتمد في هذا العنصر على حوصلة نتائج الاستبيان الموجَّهة للأساتذة و كذا نتائج المقابلة مع الأساتذة و نتائج الملاحظة ، و أظهرت النَّتائج أنَّ المقاربة النَّصية قيمة ثابتة في العمليَّة التَّعلميَّة /التعلُّميَّة ، و لها مزاياها حيث تمكِّن المتعلِّم من ممارسة كفاءاته عن طريق تفعيل مكتسباته ، حيث أنَّ الإحصاء الإجمالي لأدوات البحث يؤيد ذلك إذ كلُّ المفتِّشين أي 100% أكَّدوا قيمتها ، و ما نسبته 90% من الأساتذة أيضا وافقوا النَّتيجة التّي تحصَّلنا عليها من خلال مقابلة المفتشين مايعني أنَّه لا يوجد فروق واضحة بين الإجابتين ، و منه نستنتج أنَّ الفرضية لم تُحقق و بالتَّالي تكون منهجية التَّدريس وفق المقاربة النَّصيَّة قيمة تربوية ثابتة من وجهة نظر الاساتذة.

2.2. استخلاص نتائج الفرضية الثَّانية :

التَّذكير بالفرضية الثَّانية : صعوبات عدَّة تعيق الأساتذة تطبيق المقاربة النَّصيَّة في تعليميَّة نشاط القراءة ، و هي تتمثل أساسا في نقص التَّكوين في هذا المجال .

من خلال اعتماد نتائج الاستبيان ظهر لنا نقص التكوين جليا و قد اعتمد الأستاذ على ذاته في التَّحصيل المعرفي و أنَّ هذا الإجراء سيوقع صاحبه في الخطأ إذ لا بد من مكوِّن فما بالك إذا كان هذا المكوِّن الذي هو المفتِّش غير مُكوَّن أصلا و هذه نتيجة لمسناها من مقابلة المفتشين ، إذ في السَّابق كان الأستاذ الناجح في المسابقة التفتيش يخضع لتكوين إقامي في معاهد متخصِّصة لذلك و لمدة تفوق أحيانا السَّنة ،تتوج بمذكرة تخرج .

و منه نستنتج أنَّ الفرضية الثَّانيَّة قد تحقَّقت و أنَّ نقص التَّكوين أعاق تطبيق المقاربة النَّصيَّة و أظهر صعوبات في الأداء التَّربوي و خصوصا في نشاط القراءة.

3.2. استخلاص نتائج الفرضية الثَّالثة :

التَّذكير بالفرضية الثَّالثة : لم تكن توجيهات الوثائق التَّربوية الرَّسمية كافية لتمكين الأساتذة من تعليم أفضل لنشاط القراءة .

للحصول على نتيجة لهذه الفرضية ، اعتمدنا على نتائج الدِّراسة التَّحليليَّة للوثائق حيث أظهرت النتائج وجود أولا ارتجالية في تأليف الوثائق الرَّسمية و ما وجود جدول التَّعديلات في الصَّفحة الأولى من دليل المعلِّم ، لدليل على التسرع ، الوثائق لم تأت بما هو مسطَّر لها من توضيح و شرح .

و ثانيا خلو النُّصوص المختارة من الظَّواهر اللَّغوية المبرمجة و عدم مناسبة هذه النُّصوص للمجالات المقترحة و الدَّليل من خلال المقابلة التِّي أجريناها مع المفتِّشين حيث صرَّحوا أنَّ اللَّجنة الوطنية للمناهج و المفتشية العامة للبيداغوجية أرسلت توجيهات تعطي للأساتذة حريَّة التصرف في النصوص لما يناسب أهداف الأنشطة اللُّغوية المقدمة و تغطية الخلل .

لذا نستنتج أنَّ الفرضية الثَّالثة محقَّقة و أنَّ الوثائق الرَّسمية لم تؤد دورها بتوجيهه تسيير الأداء التَّربوي للأساتذة و خاصة نشاط القراءة.

4.2. استخلاص نتائج الفرضية الرابعة :

–التَّذكير بالفرضية الرَّابعة : النُّصوص المدرجة في كتاب القراءة لا تسمح بتحقيق الكفاءة المستهدفة فيما يخصُّ الأنماط المقرَّرة لهذه السنة .

من خلال اعتمادنا على نتائج الدِّراسة التطبيقية المكتبيَّة و تحليل نتائجها و خاصة المبحث الرَّابع الذِّي يتناول الكتاب المدرسي أظهرت تنوُّع الأنماط و حضورها في عناوين النُّصوص المقتر حة ،لكن التَّعديلات التِّي قامت بها الوصاية و المتمثِّلة إما في الحذف أو النقل إلى مستوى آخر ، أدى إلى وقوع الأستاذ في مأزق عدم مناسبة النَّص المقترح مع النَّمط المقترح للدِّراسة ،وهذا ما توصَّلنا إليه في الفرضية الثَّالثة .

و هوما تأكد من خلال نتائج الاستبيان و المقابلة .

و منه تتحقق الفرضية المطروحة و بالتَّالي النُّصوص المدرجة لا تحقق الكفاءة المستهدفة .

5.2. استخلاص نتائج الفرضية الخامسة :

التَّذكير بالفرضية الخامسة: لا يولي الأساتذة الاهتمام اللازم بالقيَّم المتضمَّنة في نصوص القراءة و لا يبذلون الجهد المطلوب لذويتها متعلِّميهم.

نعتمد في هذا العنصر على الدِّراسة التَّطبيقيَّة المكتبيَّة للوثائق خاصة ما جاء في النُّصوص المدرجة في الكتاب المدرسي ، حيث لا ننكر تنوع النصوص و ثرائها بالقيم الإنسانية ، و هو ما تأكد المناهج الدراسية عليه ، غير أنَّ إجابات الأساتذة من خلال الاستبيان و التِّي لم نعتمد عليها كانت بعيدة كليًّا عن محتوى السُّؤال المطروح إلاَّ القليل و كذا إجابات المفتشين من خلال المقابلة حيث أظهروا أنَّ من خلال الزيارات الميدانية حيث أظهرت أنَّ أكثر من 50% من الأساتذة يحاولون تتبع متعلِّميهم و البقية لا يه وربما راجع إلى الواقع الاجتماعي الذي يتميز بعدم إعطاء للأستاذ الصُّورة الحسنة يجعلهم عرضة للمشاكل . ففضلوا تزويد المتعلم بالمعلومة فقط أي يبقى المعلم مجرد ملقِّن للمعرفة.

و عليه نستنتج أنَّ هناك فروق في إجابات المبحوثين فيما يخصّ هذا المتغير غير أنَّ نسبة عالية تبدي عكس ما طرحناه في الفرضية و عليه تكون : يولي الأساتذة الاهتمام بالقيم المتضمنة في نصوص القراءة .

3. تفسير النتائج العامة و التوصيات :

عدم قدرة الأستاذ على مسايرة ما هو مقترح عليه من بيداغوجيات اعتمدت عليها المقاربة بالكفاءات في تنفيذ الإصلاح المأمول ، وهو ما وقفنا عليه من خلال النتائج ،حيث الغياب التَّام للمقاربة النَّصيَّة لعدم تلقيه التَّكوين اللاَّزم، وما الفشل المستمر للمتعلم لدليل على ذلك، حيث يصدر جملة من السُّلوكات السَّيئة، العدائية ، إذ أنها حتمية للإحباط المستمر. و هو ما يسمى الانعكاس الأكاديمي .

ومن خلال احتاكاكنا المستمر بالمجتمع الأصلي يظهر عدم امتلاك الأستاذ للمعرفة اللسانية و الضغوطات المدرسية تؤثر سلبيا على عمليات ا لمعرفية كالتركيز ، التذكر و الذاكرة ، مع فقدان الاهتمام و الانتباه داخل القسم ، مما يؤدي إلى مشكلات دراسية كثيرة و انخفاض درجاتهم ، و هذا لوجود خلل بين الوثائق التربوية و ما تتوخَّاه و الأستاذ المنفذ لما جاء ت به المناهج الدراسيّة و المتعلم ،و هذا ما أكدت عليه المقابلة مع المفتشين حيث أظهرت أن جلّ الأساتذة مازالوا يعتمدون على النَّمط القديم و استراتجياته و كذا صعوبات المنهاج و كثافة المحتويات و عدم توافقها مع قدرات المتعلمين.

التَّوصيات:

- لمعالجة نقص التَّكوين على الوصاية إعادة فتح المعاهد التّكنولوجية التِّي لعبت دورا هاما في إرساء قواعد المدرسة الأساسيَّة،و ذلك لمنح المعلم تكوينا يُكسبه المعارف التي هو بحاجة إليها لكي يتحكم في المضامين المعرفية التي تحتويها المناهج الجديدة.
- التَّكوين الإقامي للنَّاجحين في مسابقات التَّفتيش .
- تسطير برامج تأخذ بعين الاعتبار التَّكوين اللِّساني لما توصَّلت إليه الأبحاث الجامعيَّة.
- تكليف أهل الاختصاص بعمليات تقويميّة دورية لأقطاب العملية التّعليميّة/ التّعلميّة (الأستاذ ، المتعلِّم ، المحتويات).
- الاعتماد على المدارس العليا في الامتحانات وكذا التخصصات الجامعيّة المناسبة للتَّعليم.

خـاتـمـة

لقد حاولنا من خلال البحث أن نتتبَّع إشكاليّة بحثنا المتمثِّلة في المقاربة بالكفاءات الواقع و المأمول راصدين أهمَّ المحطَّات التَّاريخيَّة في الإصلاحات التَّربويَّة في الجزائر،وتتبُّع تطوُّر المقاربات البيداغوجيَّة المعتمَدة التِّي اتَّسمت بالتَّدرُّج و التَّكامُل .

ولئن كانت المقاربة بالكفاءات هي الحلُّ المقترح لكلِّ المشاكل التِّي تعاني منها المدرسة الجزائريَّة ،فإنَّه من الأجدر اعتماد بيداغوجيّات ناجعة للدُّنوِّ من هذه الكفاءات ، كبيداغوجيَّة المشروع، المقاربة النَّصيَّة ،بيداغوجيا الإدماج،و البيداغوجيا الفارقة...

إنَّ مفهوم عملية القراءة اليوم في حقل التَّعليميَّة مبنيٌّ على تصوُّرات حديثة ترى أنَّ القراءة تسعى دوما إلى بناء معنى قائم على التَّفاعل بين المتلقِّي و النَّص ،هذا النَّص الذِّي يشكِّل وحدة دلاليَّة كبرى ولا يمكن بناء معناه إلا بتدخُّل المتلقِّي(القارئ) ،كما أنَّ التَّعليميَّة الحديثة للقراءة تجعل لكلِّ نصٍّ من النُّصوص شبكة قراءة خاصة به ممَّا يخلق لدى المتعلِّم كفاءات خاصَّة يكتسبها و يطوِّرها تدريجيًّا للتَّعامل مع أيِّ نصٍّ يواجهه ، وهذا ما تحاول المقاربة النَّصيَّة الإجابة عنه .و قد توصَّلنا إلى نتائج من خلال الدِّراسة التَّطبيقيَّة سواء المكتبيَّة للوثائق التَّربويَّة أو الميدانيَّة من خلال المتغيِّرات التِّي رأينا فيها الإجابة عن فرضياتنا وجاءت النَّتائج على النَّحو التَّالي:

- تعتبر المقاربة النَّصيَّة منهجيَّة لاكساب المتعلِّم الآليات الكفيلة بالوقوف على دلالة المكتوب و إنتاج نصوص كتابيَّة وشفويَّة ،غير أنَّه رغم أهمِّيَّتها لا نجد الوثائق التَّربوية تتحدَّث عليها إلاَّ في سطور.

-لقد قُدِّم نشاط القراءة في الوثائق التَّربويَّة بتصوُّرات الطَّريقة التَّقليديَّة المعتمَدة على فكِّ رموز المكتوب و القراءة المتهجِّيَّة فلم تستثمر نتائج النَّظريَّات الحديثة في الأداء التَّربويِّ،وهذا ما أظهرته نتائج الاستبيان من نقص في تكوين الأساتذة راجع إلى غياب حلقة مهمَّة هي تكوين المكوِّنين.

- على عكس المنهاج و الوثيقة المرافقة له و دليل المعلِّم التِّي غاب عنها الشَّرح و التَّوضيح للبيداغوجيَّات التِّي جاءت بها المقاربة بالكفاءات،حقَّق الكتاب المدرسيِّ طريقة قراءة فاعلة

لكلِّ نوع من أنواع النَّصوص المدرجَة ، و راعى في ذلك القارئ من تنوُّع النُّصوص، وتدرُّج في المستويات اللُّغوية .

– مازالت الطَّرائق التَّقليديَّة حاضرة في أذهان الأساتذة ،و كذا في الوثائق الرَّسميَّة و خاصَّة دليل المعلم الذِّي يعرض صراحة نماذج لوضعيات تسيير أسبوع دراسي على طريقة التَّلقين و الحشو.

– رغم ادِّعاء الوثائق التَّربوية الرَّسميَّة التَّجديد و الإصلاح في التَّصوُّرات و الطَّرائق التَّعليميَّة ،فإنَّ ما توصَّلنا إليه لدليل على الزَّيف و دحض لكلِّ دعوة و ادِّعاء للتَّجديد في المناهج و الطَّرائق التَّعليميَّة.

الملاحق

- ❖ نسخة من نموذج طلب التَّحكيم.
- ❖ نسخة من نموذج الاستبيان الموجَّه للعيِّنة.
- ❖ نسخة من نموذج بطاقة الملاحظة.
- ❖ نسخة من نموذج بطاقة المقابلة.
- ❖ نسخ من ملاحظات المحكمين حول الاستبيان.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل الدكتور.....المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي– انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر2- تخصص تعليمية –

لذا قمنا ببناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئتين :- أ – فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

ب – فئة مفتشي التعليم الابتدائي لغة عربية.

لذا نرجو منكم أستاذنا الفاضل التكرم بإبداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

استبيان

أستاذي الفاضل ،أستاذتي الفاضلة ،

رغبة منا في البحث عن مدى نجاعة المقاربة النّصية في تعليمية نشاط القراءة لتلاميذ الطَّور الثَّالث

مرحلة التّعليم الإبتدائي (أي الخامسة ابتدائي) .

يشرفنا أن نعرض عليكم هذا الإستبيان لإستطلاع آرائكم القّيمة حول هذا الموضوع ،و نرجو منكم ملأه بوضع العلامة (×) في الخانة المناسبة لإجاباتكم آملين أن تكون موضوعية ، علما أنّ هذا الإستبيان لا يحمل أيّة بيانات شخصية لكم .

- شكرا على حسن تعاونكم .

ملاحظة هامة : <u>عدم الاعتماد على ما جاء في منهاج جوان 2016 أثناء إجاباتكم</u> .

I – <u>معلومات عامة</u> :

- الجنـــس: ذكر ☐ أنثى ☐

- المدرسة : حضرية ☐ شبه حضرية ☐ ريفية ☐

- المؤهّل العلميّ: أ - ثانـــوي ☐ بكالوريا ☐

ب - (النّظام الكلاسيكي): ليسانس ☐ ما جستير ☐ دكتورا ☐

ج - نظام (l m d) : ليسانس ☐ ما ستـر ☐ دكتوراه ☐

- الخبـرة المهنيـّة : .....سنة

II معلومات خاصة بالممارسات البيداغوجية :

1 - هل اطّلعت على الوثائق التّربوية الرّسمية للسّنة الخامسة ابتدائي (المنهاج ،الوثيقة المرافقة ،دليل المعلم) ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب بـ – نعم - ، متى تلجأ إلى المنهاج التّربوي ؟

أ – قبل بداية السّنة الدّراسيّة ☐

ب – عند تنفيذ العمليات التّعليمية/ التّعلمية ☐

2- هل يقتصر الأستاذ أثناء تحضير الدروس على الكتاب المدرسي ؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل استفدّت من تكوين حول المقاربة النّصية ؟

نعم ☐ لا ☐

أ - إذا كان الجواب بـ – نعم - ، فكيف تقيّم هذا التّكوين ؟

غير كاف ☐ متوسط ☐ كاف ☐ جيّد ☐

ب – إذا كان الجواب بـ -لا - ، فمن أين تحصل على المعلومات المتعلّقة بالمقاربة النّصية ؟

. .....

.....

4- المقاربة النصية تعني :

أ – الإنطلاق من أمثلة متضمّنة للظواهر اللغوية . ☐

ب – أنّ نص القراءة يعتبر محور لجميع الأنشطة اللغوية . ☐

5- هل تعتقد أنّ اعتماد المقاربة النّصية في تعليم أنشطة اللغة المختلفة (نحو ،صرف ،إملاء)

يحقق الكفاءات المستهدفة ؟

نعم ☐ لا ☐

6- أثناء تقديمك لأنشطة اللغة (نحو ،صرف ، إملاء)هل تنطلق من نص القراءة ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب بـ – لا - ، فهل يرجع السّبب إلى ما يلي :

*** نصوص القراءة لا تتضمّن الظّواهر النّحوية و الصّرفية و الإملائية المستهدَفة ☐**

*** الحجم الزّمني المخصّص للأنشطة لا يسمح. ☐**

*** سبب آخر ، اذكره :**

.....

.....

7- ما هو النّمط النّصي المقرّر في السّنة الخامسة ابتدائي ؟

- الحواريّ ☐ - الإخباريّ ☐ - الوصفيّ ☐ - السّرديّ ☐ - كلّ الأنماط ☐

8- هل النّصوص المدرجة في كتاب السّنة الخامسة ابتدائي تسمح بمراجعة الأنماط المقرّرة ؟

نعم ☐ لا ☐

9- أثناء تقديمك لنشاط القراءة ، هل تساعد متعلّميك على استخلاص القيمة المتضمَّنة في النّص ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب بـ – نعم - ، فما هي إجراءاتك لجعل متعلميك يمارسون هذه القيمة في حياتهم اليومية

؟ .....

.....

10- لقد تمّ اعتماد المقاربة النّصية كبيداغوجية في السّنة الخامسة ابتدائي لتدريس أنشطة اللّغة منذ سنة 2003 م ، اذكر ما أضافته لك هذه البيداغوجية في العملية التّعليميّة / التّعلميّة

(أي أثناء تقديمك للدرس) .....

.....

.....

..

العنوان:- أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من التعليم الابتدائي – أنموذجا -

الاشكالية:- إذا كانت المقاربة بالكفاءات تحمل بيداغوجيات عديدة ، فما مدى نجاعة المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة؟

الأسئلة الفرعية:-

1- هل لمنهجية التدريس وفق المقاربة النصية قيمة تربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي ؟

2- ما هي الصعوبات التي تعيق الأساتذة في تجسيد المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة؟

3- هل زوَدت الوثائق التربوية الرسمية الأساتذة بتوجيهات و طرائق تيسَر لهم تقديم نشاط القراءة في ضوء المقاربة النصية؟

4- هل النصوص المدرجة في كتاب القراءة تخدم الأنماط المقررة في هذه المستوى ؟

5- هل يولي الأساتذة الإهتمام بالقيم المتضمَنة في نصوص القراءة و يساعدون متعليمهم في تمثلها؟

الفرضيات:-

1- ليس لمنهجية التدريس وفق المقاربة النصية قيمة تربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الإبتدائي.

2- صعوبات عدة تعيق الأساتذة أثناء تطبيق المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة، و سببها الرئيس قد يكون نقص التكوين في هذا المجال.

3- توجيهات الوثائق التربوية الرسمية غير كافية لتمكين الأساتذة من تعليم أفضل لنشاط القراءة.

4- النصوص المدرجة في كتاب القراءة لا تسمح بتحقيق الكفاءة المستهدفة فيما يخص الأنماط المقررة لهذه المستوى .

5- لا يولي الأساتذة الإهتمام اللازم للقيم المتضمَنة في نصوص القراءة، ولا يبذلون الجهد المطلوب لتذويتها لدى متعلميهم.

بطاقة الملاحظة

لممارسات الأساتذة الصفية

العنصر المقصود بالدراسة	معايير الملاحظة	مؤشرات الملاحظة
محتوى الوثائق التربوية	معرفة مدى تحقيق الكتاب المدرسي للكفاءات المستهدفة	الحوار والتواصل
البيداغوجيات المتبعة	معرفة مدى تحقيق الأستاذ للأبعاد المعرفية المسطرة في المنهاج.	وضعية الانطلاق
		بناء التعلمات
		استثمار المعارف
		الوضعية الادماجية
توظيف القيم في واقع المتعلم	معرفة مدى تحقيق الأستاذ للأبعاد الاجتماعية المسطرة في المنهاج	قيم التعاون و التضامن
		حب العمل
		الحفاظ على النظام
		قيمة الوقت
		الانضباط
التكوين	معرفة نوعية التكوين الذي تلقاه الاستاذ	التواصل مع المتعلمين داخل الصف

–بطاقة المقابلة–

أسئلة للمشرفين التربويين "المفتشين"

1/ أسئلة تخص الملتقيات التربوية و علاقتها بالإشراف التربوي:

– ما الجانب التي ركزت عليه الأهداف و التوجيهات الموجهة نحو آداء الأستاذ؟

– هل كانت منسجمة مع النسق التربوي الذي يدعو إليه المنهاج؟

(مفيدة للمفتش في توجيه الأستاذ)

2/ أسئلة تخص الوثائق الرسمية و علاقة الاستاذ بها في الأداء التربوي:

– هل لديك فكرة إذا ما كان الأستاذ يملك الوثائق الرسمية التي تفيد في إسقاط المقاربة بالكفاءات في الواقع المدرسي؟

– عند متابعتك لأداء الأستاذ،هل يحسن الأستاذ متى وكيف يستغل الوثائق الرسمية؟

3/ أسئلة تخص المقاربة بالكفاءات و البيداغوجيات التي جاءت بها:

– هل التحكم في البيداغوجيات التي جاءت بها المقاربة الجديدة يفيد في تحقيق الكفاءات المستهدفة المقررة في المنهاج؟

– من خلال الزيارات الميدانية،هل تلاحظ على الأساتذة تطبيقهم للمقاربة النصية؟

– هل يدركون أهمية هاته البيداغوجيات؟

– ما المقاربة النصية بالنسبة لكم؟

– إلام ترجع سبب ضعف جل المتعلمين في الوضعيات الإدماجية "الإنتاج"؟ – أثناء طرحنا للإستبيان على عينة من أساتذة الخامسة فيما تخص الأنشطة اللغوية،هل ينطلق الأستاذ من النص أم من الأمثلة من إنشائه،أظهرت النتائج أن هناك فئة تصرح أن نصوص القراءة لا تخدم الظواهر النحوية و الصرفية و الإملائية المقررة.

– ما رأيكم في ذلك؟

4/ سؤال عام حول الإصلاح :

ما رأيك: – كتربويين هل نجح الإصلاح ؟

– هل الكتاب المدرسي يوافق ما جاءت به الإصلاحات ؟

– هل الأستاد يواكب التطورات الحاصلة في قطاع التربية؟

– هل المتعلم قادر على مواجهة كل المواقف الحياتية؟

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي تيسمسيلت

معهد اللغات والآداب

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل الدكتور.....مصابيح محمد.....المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – أنموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر2- تخصص تعليمية –

لذا قمنا ببناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئتين :- أ – فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

ب – فئة مفتشي التعليم الابتدائي لغة عربية.

لذا نرجو منكم أستاذنا الفاضل التكرم بإبداء ر أيكم السديد، ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أو اقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية.

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

حياكم الله وبياكم، وبعد

فيما يخص استبيانكم المتعلق بمقاربة هامة من فروع المقاربة بالكفاءات هو استبيان قيم أحاط بكل ما من شأنه يفيد الاستفسار عن جدوى هذه المقاربة بالنسبة للمعلمين والأساتذة، وقد صوبت ما رأيته من هفوات باللون الأحمر، نسأل الله لكما التوفيق والسداد كما نرجو من الإخوة والسادة المعنيين أن يبدوا أراءهم بكل موضوعيه لتعم الفائدة .

د/ مصابيح محمد

العنوان:- أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من التعليم الابتدائي – أنموذجا -

الاشكالية:- **إذا كانت المقاربة بالكفاءات تحمل بيداغوجيات عديدة ، فما مدى نجاعة المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة؟**

الأسئلة الفرعية:-

1- هل لمنهجية التدريس وفق المقاربة النصية قيمة تربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي ؟

2- ما هي الصعوبات التي تعيق الأساتذة في تجسيد المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة؟

3- هل زوّدت الوثائق التربوية الرسمية الأساتذة بتوجيهات و طرائق تيسّر لهم تقديم نشاط القراءة في ضوء المقاربة النصية؟

4- هل النصوص المدرجة في كتاب القراءة تخدم الأنماط المقررة في هذه السنة؟

5- هل يولي الأساتذة الاهتمام بالقيم المتضمّنة في نصوص القراءة و يساعدون متعلميهم في تمثّلها؟

الفرضيات:-

1- ليس لمنهجية التدريس وفق المقاربة النصية قيمة تربوية من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي.

2- صعوبات عدة تعيق الأساتذة في تطبيق المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة، وهي تتمثل أساسا في نقص التكوين في هذا المجال.

3- لم تكن توجيهات الوثائق التربوية الرسمية كافية لتمكين الأساتذة من تعليم أفضل لنشاط القراءة.

4- النصوص المدرجة في كتاب القراءة لا تسمح بتحقيق الكفاءة المستهدفة فيما يخص الأنماط المقررة لهذه السنة .

5- لا يولي الأساتذة الاهتمام اللازم بالقيم المتضمنة في نصوص القراءة، ولا يبذلون الجهد المطلوب تنميتها لدى متعلميهم.

الدكتور مفلاح بن عبد الله
أستاذ محاضر قسم أ
المركز الجامعي بغليزان

د. مفلاح بن عبد الله

الاستبيان استوفى الكثير من الشروط العلمية
وهو مؤهل لاستخدامه في الدراسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل الدكتور.....المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر2- تخصص تعليمية –

لذا قمنا ببناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئتين :- أ – فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

ب – فئة مفتشي التعليم الابتدائي لغة عربية.

لذا نرجو منكم أستاذنا الفاضل التكرم بإبداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل الدكتور..خلف الله بن علي.....المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر2- تخصص تعليمية –

لذا قمنا ببناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئتين :- أ – فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

ب – فئة مفتشي التعليم الابتدائي لغة عربية.

لذا نرجو منكم أستاذنا الفاضل التكرم بإبداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بعد اطلاعي على الاستبيان تبين لي بأنه قد استوفى الشروط اللازمة والتمس فلالها تمكين الباحث من إجراء عليه إحصائية حول إرتكاز الموسومة بالمقاربة النصية في تعليم القراءة.

الدكتور خلف الله بن علي
استاذ محاضر قسم "أ"
المركز الجامعي تيسمسيلت-الجزائر

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل الدكتور.....عطار خالد.....المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر2- تخصص تعليمية –

لذا قمنا ببناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئتين :- أ – فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

ب – فئة مفتشي التعليم الابتدائي لغة عربية.

لذا نرجو منكم أستاذنا الفاضل التكرم بإبداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الدكتور: عطار خالد
المركز الجامعي تيسمسيلت

اطلع عليها
موجهنا الطالب
ع دعوني لنقوم بالاز

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل الدكتور/ابن فريحة الجيلالي.....المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر2- تخصص تعليمية –

لذا قمنا ببناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئتين :- أ – فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

ب – فئة مفتشي التعليم الابتدائي لغة عربية.

لذا نرجو منكم أستاذنا الفاضل التكرم بابداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

د. ابن فريحة الجيلالي
قسم اللغة العربية وآدابها
المركز الجامعي تيسمسيلت

- محتوى الأسئلة يخدم جوهر الموضوع، يمكنكم تعزيز ذلك بحضور بعض الحصص للقراءة للسنة الخامسة لأن ليس كل من رأى كمن سمع.
- مراجعة الفرضية الخامسة، وكذا إجابة على السؤال الخامس.
- أخذ وجود الإمكانيات (المادية والمعنوية) بعين الاعتبار

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

المفتش الفاضل ..بوقطيفة بوشتة.. المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر 2 - تخصص تعليمية –

لذا قمنا بـ - 1 - بناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

و- 2 – إجراء مقابلة مع السادة المفتشين .

لذا نرجو من السادة المفتشين التكرم بإبداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية ، و كذا الإجابة على بعض الأسئلة حول هذه البيداغوجية

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

بوقطيفة بوشتة

تيسمسيلت يوم

04 ماي 2018 أطلع على وقت المقابلة .

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل الدكتور..بلمهدي بوزيان محمد.....المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر2- تخصص تعليمية –

لذا قمنا ببناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئتين :- أ – فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

ب – فئة مفتشي التعليم الابتدائي لغة عربية.

لذا نرجو منكم أستاذنا الفاضل التكرم بإبداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل الدكتور...المصابيح خالد...المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر2- تخصص تعليمية –

لذا قمنا ببناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئتين :- أ – فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

ب – فئة مفتشي التعليم الابتدائي لغة عربية.

لذا نرجو منكم أستاذنا الفاضل التكرم بإبداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الدكتور: المصابيح خالد
أستاذ محاضر أ
علوم القرآن والدراسات الحديثة

تم الاطلاع عليه
العمل مضبوط و متماسك

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل الدكتور.....فايد محمد.....المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر2- تخصص تعليمية –

لذا قمنا ببناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئتين :- أ – فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

ب – فئة مفتشي التعليم الابتدائي لغة عربية.

لذا نرجو منكم أستاذنا الفاضل التكرم بابداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الاستبانة تحكيم
د/فايد محمد
أستاذ الأدب و النقد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الفاضل الدكتور.....المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – أنموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر2- تخصص تعليمية –

لذا قمنا ببناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئتين :- أ – فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

ب – فئة مفتشي التعليم الابتدائي لغة عربية.

لذا نرجو منكم أستاذنا الفاضل التكرم بإبداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية .

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

المفتش الفاضل غالب قدور المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر 2 - تخصص تعليمية –

لذا قمنا بـ - 1 - بناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

و- 2 – إجراء مقابلة مع السادة المفتشين .

لذا نرجو من السادة المفتشين التكرم بإبداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية ، و كذا الإجابة على بعض الأسئلة حول هذه البيداغوجية

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

المفتش غالب قدور

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

المفتش الفاضل ربحي بلقاسم المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر 2 - تخصص تعليمية –

لذا قمنا بـ - 1 - بناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

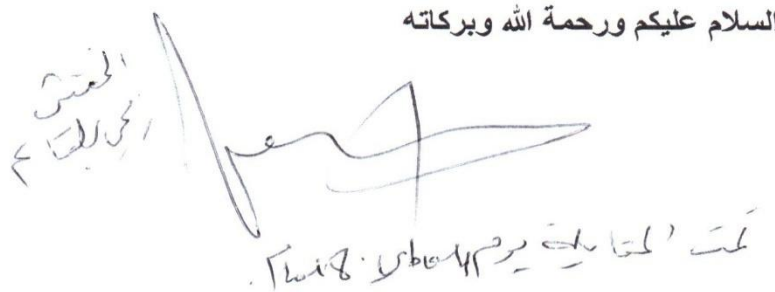
و هو موجه الى فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

و- 2 – إجراء مقابلة مع السادة المفتشين .

لذا نرجو من السادة المفتشين التكرم بإبداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية ، و كذا الإجابة على بعض الأسئلة حول هذه البيداغوجية

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بسم الله الرحمن الرحيم

المفتش الفاضل .....المحترم،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

نحن الطالبان :- بن عدي أحمد و قرقور الزروق،

بالمركز الجامعي الونشريسي – تيسمسيلت –

بصدد القيام بدراسة حول: - أثر المقاربة بالكفاءات في تعليمية نشاط القراءة

الطور الثالث من مرحلة التعليم الابتدائي – انموذجا –

و ذلك للحصول على درجة الماستر 2 - تخصص تعليمية –

لذا قمنا بـ - 1 - بناء استبيان لقياس : - مدى نجاعة بيداغوجية المقاربة النصية في تعليمية نشاط القراءة .

و هو موجه الى فئة أساتذة الطور الثالث لغة عربية (السنة الخامسة ابتدائي) .

و- 2 – إجراء مقابلة مع السادة المفتشين .

لذا نرجو من السادة المفتشين التكرم بإبداء ر أيكم السديد ،ومقترحاتكم القيمة بشأن فقرات الاستبيان فيما إذا كانت ملائمة أو غير ملائمة ومدى انتماء كل فقرة للمجال المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية تعديلات أواقتراحات ترونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية ، و كذا الإجابة على بعض الأسئلة حول هذه البيداغوجية

مع خالص الشكر والتقدير

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
.1	جدول المقارنة بين المصطلحات القديمة و الجديدة	37
.2	جدول المقارنة بين الكفاءة و القدرة	39
.3	جدول طرائق تدريس القراءة	63
.4	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس و الخبرة	128
.5	عدد الأساتذة ذوي الخبرة (سنة واحدة و سنتين)	129
.6	توزيع العينة حسب المؤهل العلمي	129
.7	نسب اطّلاع العينة على الوثائق الرَّسمية	131
.8	نسب تحديد وقت الاطِّلاع على الوثائق الرسمية	131
.9	نِسب الاعتماد على الكتاب المدرسي أثناء تحضير الدروس	132
.10	نسب الاستفادة من تكوين حول المقاربة النَّصية	133
.11	نِسب نوعية التَّكوين	134
.12	نِسب الإجابات الموافقة لمعنى المقاربة النَّصية	135
.13	نِسب تحقيق المقاربة النَّصية للكفاءات المستهدفة	136
.14	نِسب اعتماد نص القراءة كسند لتقديم أنشطة اللُّغة	137
.15	نِسب أسباب عدم الاعتماد على نص القراءة في تقديم أنشطة اللُّغة	137
.16	نِسب أنماط النُّصوص المقرَّرة في السَّنة الخامسة ابتدائي	138
.17	نِسب موافقة نصوص القراءة للأنماط المقرَّرة	139
.18	نِسب الأساتذة الذِّين يساعدون المتعلمين على استخلاص القيَّم	140

قائمة المصادر والمراجع

المراجع :

- القرآن الكريم رواية حفص

1. أبوبكر بن بوزيد ,إصلاح التربية في الجزائر, دار القصبة للنشر . 2009, الجزائر.
2. أحمد أنور عمر ، الكتاب المدرسي ، دار المريخ ، المملكة العربية السعودية ،
3. أحمد حسين اللقاني،المناهج بين النظرية و التطبيق،،ط4،دار عالم للكتب للنشر و التوزيع،القاهرة ،مصر،2013.
4. بالقاسم سلاطنية ، حسان الجيلالي ،أحسن المناهج الإجتماعية ، ط1 ، دار الفجر للنشر ، القاهرة 2012
5. باولا جونتيل وآخرون ،الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة تعريب محمد العمارتي وآخرون مطبعة أكدال الطبعة الأولى.
6. بلوم بنيامين،و آخرون ترجمة محمد أمين مفتي، تقييم الطالب التجميعي والتكويني،ط1،دار ماك جروهيل للنشر,السعودية 1983.
7. بوثلجة غياث ،التربية ومتطلباتها , , ديوان المطبوعات الجامعية ,جامعة وهران ,1990.
8. توفيق أحمد مرعي ,ومحمود محمود الحية ،المناهج التربوية الحديثة , ,دار الميسرة للنشر والتوزيع ,عمان ,ط1 ,2000.
9. جميل حمداوي , التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي , مطبعة للنشر والتوزيع , ط1 ,2016
10. حاجي فريد ،بيداغوجية التدريس بالكفاءات،،دار الخلدونية،الجزائر،2005
11. حمد زكي بدوي معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية, مكتبة رياض الصلح ,بيروت لبنان

12. خليفة الدريدي , التقويم التشخيصي, سلسلة تربوية دورية , المركز الوطني للوثائق التربوية , 2004/2003.

13. خير الدين هني ،مقاربة التدريس بالكفاءات , ,مطبعة ع/ بن ,ط 1, 2005.

14. رجاء وحيد دويدري ، البحث العلمي ، أساسياته النظرية ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2007 .

15. رمضان أرزيل ومحمد حسونات ،نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات , ج1 , دار الأمل للنشر ,تيزي وزو ,2002.

16. ريمون ليفي و لوك فان كمبتهود ، دليل البحث ، ط1 ، المكتبة العصرية جيدا ، بيروت لبنان ، 1997.

17. سهيلة كاظم الفتلاوي ،كفايات التدريس،المفهوم , التدريس , الأداء،دار الشروق للنشر والتوزيع ,عمان ط1, 2003.

18. شافا فرنكفورت،ناتشمياز،ترجمة ليلى الطويل، طرائق لبحث في العلوم الإجتماعية ط 1، بترا للنشر و التوزيع ، سوريا ، 2004

19. الشافعي إبراهيم محمد و آخرون،أساسيات تطبيقات في علم المناهج،،دار القاهرة للنشر و التوزيع،القاهرة ،مصر،2006

20. شاهين نجوى إبراهيم،2006،.....ص2

21. صالح عبد العزيز ،التربية الحديثة , ,دار المعارف ,مصر بدون تاريخ ,ط7, ج3.

22. صلاح الدين شروخ ، منهجية البحث العلمي ، دار العلوم للنشر و التوزيع ، عنابة ، الجزائر ،2003

23. طرق تدريس اللغة العربية دار المعرفة الجامعية مصر د ط 2005.

24. عامر قنديلجي،ايمان السامرائي،البحث العلمي الكمي و النوعي،دار اليازوري للنشر و التوزيع،عمان،الأردن،2009.

25. عبد الرحمن التومي ومحمد ملوك ،المقاربة بالكفاءات – بناء المناهج وتخطيط التعلمات –, مطبوعات الهلال , وجدة الطبعة الأولى 2006.

26. عبد السلام عزيز ،مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث , ,دار ريحانة للنشر والتوزيع ,القبة الجزائر.

27. عبد اللطيف الفرابي وآخرون,معجم علوم التربية , مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك , سلسلة علوم التربية ، مطبعة النجاح عدد 9و10 , سنة 1994.

28. عطاء أبراهيم محمد ،،المنهاج بين الأصالة و المعاصرة ،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ، مصر،2003

29. علي أيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا , نموذج النحو الوظيفي ،دار الثقافة , الدار البيضاء ,ط1 ,سنة 1985.

30. عمار بوحوش ، و محمد محمود ديبات ، مناهج البحث العلمي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1999

31. كاسل محمد المغزلي ، أساليب البحث العلمي ، ط1 دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن، 2007

32. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ,دار المناهج للنشر والتوزيع ,عمان ,ط1 2007.

33. محمد الدريج ,تحليل العملية التعليمية , مطبعة النجاح الجديدة , الدار البيضاء ,المغرب , ط1, سنة 1983.

34. محمد الدريج التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفاءات, دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة 2004.

35. محمد الراجح ،بيداغوجيا الكفايات من أجل جودة في التربية التعليم , مطبعة توب بريس ,ط2007 الرباط.

36. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات دار الورسم للنشر والتوزيع القبة ط2 2001.

37. محمد خطابي , لسانيات النص , المركز الثقافي العربي , ط1 1991 , الدار البيضاء المغرب.

38. محمد شرقي , مقاربة بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم تفكير , مطبعة إفريقيا الشرق , الدار البيضاءالمغرب , ط2010.

39. محمد صالح الحثروبي , لمدخل إلى التدريس بالكفاءات , مفتش التربية والتعليم الأساسي , دار الهدى الجزائر , دط , 2002.

40. محمد صالح الحثروبي ،نموذج التدريس الهادف ،دار الهدى عين مليلة ،الجزائر،د ط،1997،

41. محمود عبد الحليم منسي , التقويم التربوي , دار المعرفة الاسكندرية ,1998.

42. مصطفى بن بيلس ،المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات بالمعرفة (سلسلة من قضايا التربية) م للوثائق التربوية عدد 38.

43. معنى خليل عمر و آخرون ، مقدمة في علم الإجتماع ، ط م ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2006

44. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الاستراتيجية ,المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في ق 21 ,الدوحة 2000 .

46. موريس أنجرس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ن التدريبات العلمية ، ط2 ، دار القصبة للنشر ، الجزائر 2006

45. نجم عبد الله غالي الموسوي , دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية , دار الرضوان للنشر والتوزيع , عمان , ط1 , 2004.

46. يوسف تمار ، مناهج و أدوات البحث العلمي ، ط1 ، دار الهدى للطباعة و النشر ن عين ميلة ن الجزائر ، 2007 .

القواميس و الموسوعات:

47. Larousse illustre 1991 ,p 24 .

48. ابن منظور، لسان العرب ل , المجلد الأول مادة قرب دار صادر ,بيروت.

49. المعجم الوسيط ,باب قرأ مجمع اللغة العربية ,مكتبة الشروق الدولية 2004.

المجلات و المقالات

50. حسان الجيلالي ولوحيدي فوزي،هيكلة الكتاب المدرسي في العملية التربوية،مجلة الدراسات و البحوث ،الاجتماعية،جامعة محمد خيضر-بسكرة-وجامعة الشهيد حمة لخضر –الوادي- العدد 9 ،2014 .

51. إلهام خنفري ،مدى فاعلية اختبار التقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية , رسالة ماجستير, جامعة منتوري قسنطينة ,2008.

52. بلخيدم سورية ،تعليمية نشاط القراءة في ضوء المقاربة بالكفاءات , السنة الخامسة أنموذجاً , مذكرة لنيل شهادة الماستر ,جامعة محمد خيضر , بسكرة , 2016/2015.

53. حياة طكوك , مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير , نشاط القراءة في الطور الاول , جامعة فرحات عباس سطيف 2010/2009.

54. سميرة رحيم , بحث لنيل شهادة الدكتوراه , جامعة منتوري , قسنطينة , ط2015-2016.

55. عبد الكريم بن عراب مؤشرات النظام التربوي الجزائري , ,فعليات الملتقى الدولي "le becon", سطيف 28/27 ,2005 م.

56. عمر سعيد بامتموس ، الكتاب المدرسي ، مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية ، مركز النشر العلمي ، جدة المملكة السعودية العدد (3) 1990،

57. فريد حاجي ،المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماج , سلسلة موعدك التربوي ,العدد 17.

58. ليلى شريفي , المقاربة النصية في كتاب اللغة العربية , السنة الثالثة من التعليم المتوسط , مخبر الممارسات اللغوية , مجلة الممارسات اللغوية , جامعة مولود معمري ,تيزي وزو, 2014.

59. ملتقى تربوي حول تعليمية اللغات وأثرها في المحيط الاجتماعي , تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات ,قدم بالمركز الجامعي ,بالطارف دون بيانات ,2009.

60. ميلود حميدات ،تطور المصطلح البيداغوجي من المدرسة الكلاسيكية إلى الحديثة في ظل المقاربة بالكفايات , ,مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية, جامعة الأغواط, سبتمبر 2015 العدد 20.

الوثائق الرسمية

61. وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج ،منهاج اللغة العربية السنة الثانية ابتدائي،جانفي 2006

62. وزارة التربية الوطنية ،اللجنة الوطنية للمناهج، المرجعية العامة للمناهج ،مارس 2009.

63. وزارة التربية الوطنية،كتابي في اللغة العربية ،السنة الخامسة ابتدائي،2015.

64. وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج , الوثيقة المرافقة للمنهاج ,السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي , جوان 2011.

65. وزارة التربية الوطنية اللجنة الوطنية للمناهج،منهاج السنة الخامسة ابتدائي اللغة العربية،جانفي 2006

66. وزارة التربية الوطنية ،لوثيقة المرافقة للمنهاج ،السنة الأولى ابتدائي،أفريل 2003،

67. وزارة التربية الوطنية ،الوثيقة المرافقة للمنهاج ،السنة الثالثة ابتدائي،تربية مدنية،2003،

68. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة للمنهاج السنة الرابعة ابتدائي،ج1،جويلية 2005.

69. وزارة التربية الوطنية ،لوثيقة المرافقة للمنهاج اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي، اللجنة الوطنية للمناهج،2016.

70. ،الوثيقة المرافقة للمنهاج،السنة الرابعة متوسط مادة الجغرافيا،2003، وزارة التربية الوطنية

71. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة ،لمنهاج السنة الأولى ابتدائي , الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية , الجزائر , 2011.

72. وزارة التربية الوطنية , المنشور الوزاري رقم 245/ و ,ت , و / أ , ع المؤرخ في 04 / 06/ 2003 .

73. وزارة التربية الوطنية , الوثيقة المرافقة للمنهاج التعليم المتوسط , اللغة العربية.

74. وزارة التربية الوطنية , مناهج السنة الأولى ثانوي العام والتكنولوجي ,الجذع المشترك بنوعيه , ديوان المطبوعات المدرسية 2005.

75. وزارة التربية الوطنية ,الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية , اللجنة الوطنية للمناهج , سنة 2016.

76. وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأساسي ، دليل المعلم السنة الخامسة ، جوان 2012،

77. وزارة التربية الوطنية –الوثيقة المرافقة لمنهاج الفلسفة –السنة الثالثة ثانوي 2008/2007.

فهرس الموضوعات

الرقم	المحتوى	الصفحة
01	الإهداء	
02	الشكر	
03	المقدمة	أ....ه
04	المدخل	13- 8
05	1- الفصل الأول:الإصلاحات التربوية في الجزائر	31-15
	- تمهيد.	15
	1.1.مسار الإصلاح التربوي في الجزائر	16
	2.1.دور المنظمة العربية للتربية و الثقافة	17
	3.1.أهم المحطات الإصلاحية في الجزائر	25-18
	4.1.السياق السياسي و التقني لإصلاح المنظومة التربوية	30-26
	- خلاصة	31
06	2-الفصل الثاني:المقاربة بالكفاءات- مفاهيم و مصطلحات-.....	3
	تمهيد	33
	1.2.تعريف المقاربة بالكفاءات/ الكفايات	37-34
	2.2.متطلبات الكفاءة	42-38
	3.2.خصائص الكفاءة	44-42
	4.2.صياغة الكفاءة	44-46
	5.2.أقطاب العملية التعليمية/التعلمية	50-46
	6.2.التقويم	54-51
	- خلاصة	54
07	3.الفصل الثالث:تعليمية نشاط القراءة –مفاهيم و استراتيجيات –.....	74-56
	- تمهيد	
	1.3.ماهية القراءة	56
		57

59-58 60 61-60 64-62 65 67-65 71-68 72-71 75-73 76	2.3.أنواع القراءة ..... 3.3.مستويات القراءة ..... 4.3.أسباب ضعف القراءة ..... 5.3.طرائق تدريس االقراءة ..... 6.3.مميزات نص القراءة ..... 7.3.مراحل تنشيط درس القراءة ..... 8.3.الوضعية المشكلة ..... 9.3.طريقة المشروع ..... 10.3.المقاربة النصية ..... - خلاصة	
95-77 78 81-79 82 83 84 92-84 93-92 93	4.الفصل الرابع:أدوات البحث و تطبيقاته ..... 1.4.تمهيد ..... 2.4.منهج الدراسة ..... 3.4.مجالات الدراسة ..... 4.4.عينة الدراسة ..... 5.4.خصائص العينة ..... 6.4.أدوات الدراسة ..... 7.4.أساليب تحليل البيانات و معالجتها ..... خلاصة	08
94 95 101-96 103-101 106-104 108-106 120-109 120	5.الفصل الخامس :الدراسة المكتبية للوثائق التربوية ..... 1.5.تمهيد ..... 2.5.المنهاج الدراسي ..... 3.5.الوثيقة المرافقة للمنهاج ..... 4.5.دليل المعلم ..... 5.5.الكتاب المدرسي ..... 6.5.نتائج الدراسة التحليلية للوثائق التربوية ..... خلاصة	09
122 123 141-124 143-141	6.الفصل السادس:الدراسة الإحصائية و نتائج البحث ..... تمهيد ..... 1.6.تحليل و تفسير نتائج الدراسة النهائية	10

	2.6.استخلاص نتائج الفرضيات	144-143
	3.6.تفسير النتائج العامة و التوصيات	
11	خاتمة	147-146
13	الملاحق	148
	نسخة من نموذج طلب التحكيم	149
	نسخة من نموذج نموضج الاستبيان الموجَّه للعينة	153-150
	نسخة من نموذج بطاقة الملاحظة	154
	نسخة من نموذج طلب المقابلة	155
	نسخ من ملاحظات المحكمين حول الاستبيان	167-156
14	فهرس الجداول	168
15	قائمة المصادر و المراجع	169
16	فهرس الموضوعات	