جامعة بجاية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

عنوان المذكرة:

تعليمية علوم اللغة على ضوء المقاربة بالكفاءات
- دراسة تحليلية نقدية -
السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبتين:
- بلقاسمي فاطمة.
- منهوج نسيمة.

إشراف الأستاذ:
شمون أرزقي.

لجنة المناقشة:

- ✓ الأستاذ : شمون أرزقي، مشرفا ومقرّرا.
- ✓ الأستاذ : زيان محمد، رئيسا.
- ✓ الأستاذة : لطرش ليلى، عضوا مناقشا.

السنة الجامعية: 2014/2013

وقل رب زدني علما

شكر وتقدير

الشكر أولا و أخيرا ظاهرا وباطنا، من قبل ومن بعد للواحد الأحد، الفرد الصمد الذي لو لاه تعالى ولولا فضله علينا لما بلغنا هذا المبلغ من العلم و لو لا رحمته سبحانه لكنا ناسيات منسيات.

ونشكر الأستاذ المشرف، صاحب العلم والمعرفة، لما خصنا به من وقته وجهده وأرشدنا إلى الصواب والفائدة نشكره لصبره علينا، فجزاه الله خير الجزاء.

ولا يفوتنا أن نتقدم بالشكر إلى قسم اللغة والأدب العربي، وجميع الأساتذة الكرام ممّن قدموا لنا يد العون وكل من ساعدنا من قريب أو بعيد على إنجاز هذا البحث، وتذليل ما واجهنا فيه من صعوبات.

إهداء

إهداء

إلى قرّة عيني، تلك الّتي جعلت الجنة تحت قدميها، تلك الّتي حرمت نفسها وأعطتني

ومن نبع الحنان سقتني، إلى التي وهبتني الحياة ومنحتني الحب والحنان، تلك الّتي ربتني بلطف وعلّمتني كلمتي الشرف والحياء.

إلى تلك المرأة الّتي أذكر اسمها بكل فخر.

"أمّي الحبيبة"

إلى الذي كلّله اللّه بالهيبة والوقار، وعلمني العطاء بدون انتظار.

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، أطال اللّه عمره ليرى ثمارا قد حان قطفها بعد طول انتظار.

"أبي الغالي"

إلى الذين جمعتني بهم ظلمة الرحم، أولئك الذين في ظلّ وجودهم يعيش أمل أمّي

"إخوتي" "حليم ولامية" وخاصة روحي الصغيرة "ليتيسيا".

إلى كلّ عائلتي الكريمة، كبيرا وصغيرا.

إلى من جمعني بهم مشعل العلم، وتقاسمت معهم حلو الحياة ومرّها "أصدقاء الدّرب ورفقتي الطّيبة"، وخاصة صديقتي ياسمين.

وأخص بالذكر أعز صديق علي "عادل" الّذي ساعدني كثيرا.

و إلى شريكتي في هذا العمل المتواضع "فاطمة" وعائلتها.

إلى المشرف المحترم "أرزقي شقون"، الذي مهّد لي طريق العلم وهداني في بحثي إلى أن استوى على هذه الصورة.

إلى كلّ من يعرفني من بعيد أو قريب، وإلى كلّ من ساهم بمدّ يد العون لنا ولو بكلمة طيبة.

و إلى كلّ من سعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكّرتي،

أهدي هذا العمل.

"نسيمة"

إهداء

إذا كان الإهداء معبرا عن الوفاء، فإني أهدي ثمرة عملي هذا المتواضع:

إلى من أعطتنا من روحها وعمرها وحنانها، والتي أعيت قلبها في تربيتنا، والدتي الحبيبة

إلى صاحب اليد الطاهرة التي أزاحت من أمامنا أشواك الطريق ورسمت المستقبل بخطوط من الأمل والثقة.

إلى الذي هداني البصيرة وعلمني الكفاح والصبر، والدي الحبيب.

أبويّ الغاليين أطال الله عمرهما.

إلى أخي العزيز ماسينيسا ، وأخواتي: سميلة، هجيرة وزوجها، ونصفي شمينار.

إلى أعمامي وأخوالي وزوجاتهم وأولادهم، وعمتي حادة ، إلى رفيقة الدرب الغالية سليمة، وإلى إبنة عمي مريم .

إلى أبناء عمتي وزوجاتهم : بركاهم ، كريمة ، صبرينة .

إلى كل أصدقائي و أحبتي ، عبد الغني وعائلته و إلى أعلي ، كهينة ، مريم ، كريمة ، كريم ، لونيس ،كاتيا ، سوفي ، سليمة أدرار ،

إلى شريكتي في هذا البحث " نسيمة " وعائلتها.

إلى الأستاذ المشرف "أرزقي شمون" الذي طوق عنقي ونصحني وأهداني من علمه ومعرفته.

إلى الذين تعلقت قلوبهم بالقرآن الكريم و اللغة العربية والذين ساعدوني من قريب أومن بعيد، ولو بكلمة طيبة.

" فاطمة "

مقدّمة

مقدّمة:

الحمد للّه فاطر السموات والأرض، ميسّر النعم لخلقه ظاهرة وباطنة، لا تحيط بشكره ألسنة الشاكرين والذاكرين والمسبّحين. ولا يبلغ الواصفون كنه عظمته سبحانه، نحمده حمدا كما ينبغي لكرم وجهه وعزّ جلاله، ونستعينه استعانة من لا حول له ولا قوة إلا به، ونستهديه بهديه الذي لا يضل من أنعم به عليه، ونشهد أن لا إله إلا هو وحده لا شريك له، وأنّ محمدا عبده ورسوله سيد الأولين والآخرين، إمام الأنبياء والمرسلين، صلّى اللّه عليه وعلى آله وأصحابه ومن اقتفى آثارهم إلى يوم الدّين.

أمّا بعد:

فلابد من أن يساير الإنسان عصره في المجالات المختلفة، ولربّما أهمها الجانب العلمي، لأنّ الأمّة التي لا تنظر إلى العلم نظرة إعظام وإجلال، أمّة ميّتة موت العقل لا الجسد.

لقد شهد العالم هذه السنوات الأخيرة تقدما ملحوظا في شتى ميادين الحياة، وبلغ حدودا مذهلة في العلم والتكنولوجيا وبما أن الجزائر تعتبر من الدول النامية، فإنها تسعى جاهدة للالتحاق بالدول المتطورة ولهذا حاولت أن تقوم بعدة إصلاحات من بينها : إصلاح قطاع التربية، من أجل تجديد طرائق التعليم وتطويرها حسب متطلبات العصر، وعلى هذا الأساس تم إعداد برامج جديدة وفق المقاربة بالكفاءات، لأن ما تسعى إليه المنظومة التربوية اليوم هو إعداد المتعلم القادر على التفاعل مع مجتمعه، وذلك يتطلب أن يزود بكفاءات ومعارف تمكنه من مواجهة المواقف التي يعيشها، ومن حل المعضلات التي تواجهه وهذا كله من أجل بناء شخصية الفرد المسؤول في المجتمع.

فمن الدّوافع التي أدّت بنا إلى اختيار هذه القضية "طريقة المقاربة بالكفاءات" موضوعا لبحثنا هذا، أن المناهج القديمة لم تكن تتسم بالسمات الأساسية التي تجعل المتعلم حرا ومبدعا، إنما كانت تربيه على الخمول والكسل، وما كانت تتيح له فرصة إبداء رأيه ولا إعمال فكره ولا استخلاص النتائج بنفسه.

مقدّمة:

فقد حاول القائمون على منظومتنا التّربويّة استدراك هذه النّقائص، من منطلق أن هذا المنهج الجديد يسعى لوضع الحاجات الفيزيولوجية والعقلية للمتمدرس من ضمن أولوياته فيعمل على تنميتها على نحو متسق، كما أنه يقوم على الإدماج لا على التّجزئة.

ولم يكن موضوعنا المقاربة بالكفاءات بشكل عام، إنما آثرنا أن يكون تحديده كما يلي: " تعليمية علوم اللغة على ضوء المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية، وأخذنا السنة الرابعة من التعليم المتوسط كأنموذج لدراستنا، على اعتبار أنها السنة الحاسمة بالنسبة إلى متمدرسينا. إذ تمثل البوابة نحو مرحلة التعليم الثانوي.

كان عزمنا معقودا أن نقدّم أجوبة بشأن إشكالية البحث التي تتمحور حول عدّة أسئلة وهي كالتّالي:

- إلى أيّ حدّ وفقت المدرسة الجزائرية في تطبيق طريقة المقاربة بالكفاءات؟
- ما مدى تطبيقها في الميدان؟
- كيف يكون استثمارها على أحسن وجه؟
- هل يُعدّ برنامج السّنة الرابعة من التعليم المتوسط موافقا لمستوى المتمدرسين؟

وقد كان عدم حصولنا على الأجوبة المرجوة للإشكاليات المطروحة بسبب قلّة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، وهو الأمر الذي حفّزنا على اختياره.

وللإجابة عن هذه التساؤلات المشار إليها، اعتمدنا في البحث المنهج الوصفي التحليلي النّقدي، لكونه الأنسب لهذا النوع من الدّراسة.، كما قسمنا البحث على النحو التالي:

- مقدمة.
- الفصل الأول (الجانب النظري) ويتمحور حول أسس العمليّة التّعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات. وقد ضمنّاه ثلاثة مباحث، تناولنا في الأول أسس العملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المادة التعليمية، أنواع التّعليمية التي تنقسم إلى تعليمية عامة وخاصة، أركانها).

المبحث الثاني: وقد خصصناه لمفاهيم الإصطلاحية هي التالية:

- مفهوم المقاربة.

- مفهوم الكفاءة.

المبحث الثالث: وقد خصّصناه للقضايا التالية:

- استراتيجية التدريس بالكفاءات وأهميته في الإصلاح التربوي الجديد.

- موقع المقاربة بالكفاءات من الإصلاح التربوي الجديد.

- بين مناهج المقاربة بالأهداف ومنهاج المقاربة بالكفاءات.

- أهداف التدريس بالكفاءات.

- مفهوم التقويم ومنزلته من التدريس بالكفاءات.

- مفهوم التقييم ووسائله وشروطه وأنواعه.

الفصل الثّاني (الجانب التطبيقي)، يتمحور حول تعليمية علوم اللغة بين الواقع والمأمول.

وقد وزّعناه على ثلاثة مباحث كما يلي:

المبحث الأول: واقع تعليمية علوم اللّغة.

النحو: تعريفه، طريقة تدريسه، التعليق على الأنموذج.

البلاغة: تعريفها، طريقة تدريسها، التعليق على الأنموذج.

العروض: تعريفه، طريقة تدريسه، التعليق على الأنموذج.

عملية تقييم الاختبارات وتشتمل الميادين الثلاثة(النحو، البلاغة والعروض)

المبحث الثاني: دراسية نقدية تحليلية.

- عرض البرنامج ونقده.

- نظرة نقدية لتمارين الكتاب المدرسي.

المبحث الثالث: دراسة تحليلية للاستبيانات التي تم توزيعها على أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

خاتمة، وتتضمّن جملة من النتائج والتوصيات.

ولا يفوتنا أن نشير في هذا المقام إلى جملة من الصعوبات التي واجهتنا خلال البحث، وهي المتمثلة في قلة المراجع التي تناولت الموضوع، والموجود منها غير مترجم إلى اللغة العربية، ناهيك عن مشاكل استعارة الكتب من المكتبة الجامعية، كضيق المدة المخصصة لاستغلالها عند استعارتها.

كما عانينا خلال الدراسة الميدانية من عراقيل إدارية وصعوبة التنقل إلى المؤسسات.

أملنا أن نكون قد وفقنا في إنجاز هذا البحث، فإن حقق بعض أهدافه فذلك كاف لنا، وإن كان غير ذلك فعزاؤنا أننا حاولنا.

وفي النهاية لا يسعنا إلا أن نشكر كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد، خاصة الأستاذ المشرف الذي أنار لنا الطريق ولم يبخل علينا بملاحظاته وتوجيهاته.

الفصل الأول

أسس العملية التعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: أسس العملية التعليمية

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات

المبحث الثالث: التدريس بالكفاءات

– الفصل الأول: أسس العملية التعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات

المبحث الأوّل: أسس العملية التعليمية:

1- مفهوم التعليمية.

1-1- التعلم.

1-2- التعليم.

2- أركان العملية التعليمية

2-1- المعلم.

2-2- المتعلم.

2-3- المادة العلمية (المحتوى).

3- أنواع التعليمية.

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات.

1- مفهوم المقاربة.

2- مفهوم الكفاءة.

المبحث الثالث: التدريس بالكفاءات.

1- استراتيجية التدريس بالكفاءات وأهميته في الإصلاح التربوي الجديد.

2 – موقع المقاربة بالكفاءات من الإصلاح التّربوي الجديد.

3- بين منهاج المقاربة بالأهداف ومنهاج المقاربة بالكفاءات.

4- أهداف التدريس بالكفاءات.

5- منزلة التّقويم في التّدريس بالكفاءات.

6- أنواع التّقييم.

7- وسائل التّقييم.

8- شروط وسائل التّقييم.

إن من الحكمة أن نوضح بعض المصطلحات ذات العلاقة بالعملية التعليمية بشكل عام وموضوع المقاربة بالكفاءات على وجه الخصوص وذلك من أجل الكشف عن الفروق الدقيقة بين المصطلحات التي يكتنفها بعض اللبس والغموض.

1- مفهوم التعليمية:

أ- لغة: هي مصطلح قديم استخدم منذ القرن 17، وقد اشتق من الكلمة اليونانية ديفاكتيتوس **Divactitos** التي تعني علم[1]

ب- اصطلاحا: عرفها سميث أب A. Smith بأنها فرع من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية، يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية.

وعرفها ميلاري Milary بأنها "مجموعة طرائق وأساليب وتقنيات التعليم" [2]. من هذه التعاريف وغيرها نستشف أن التعليمية نظام من الأحكام المتداخلة والمتفاعلة، ترتبط بالظواهر التي تخص عملية التعليم، فتخطط للأهداف التربوية ومحتوياتها، وتطبيقاتها التعليمية، وتوقيتها، كما تهتم بدراسة الوسائل المساعدة على تحقيق هذه الأهداف ....

1-1- مفهوم التعلم:

يعرفه جيتس Gates بقوله: "التعلم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع، وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل للمشكلات، ومعنى ذلك أن الشخص يتعلم في الغالب إذا كان لديه هدف واضح ينتجه بنشاطه، فيسخّر ما عنده من استعدادات لاكتساب الوسائل التي تساعد على الوصول إلى الهدف وحل المواقف" [3].

[1] - ابن منظور، معجم لسان العرب، بيروت، 1990
[2] - جابر عبد الرحمان جابر، سيكولوجيا التعلم، دار النهظة، القاهرة، 1994، ص31
[3] - الأستاذ عالم، محاضرات مقياس تعليميات عامة وخاصة، السنة الثالثة تعليمية، جامعة بجاية

1-2- مفهوم التعليم:

"هو عملية تسهيل تفاعل المتعلم مع بيئته بهدف تحقيق النمو المعرفي من خلال ما يقوم به من بحث وتحليل وتركيب وقياس واكتشاف" [1].

2- أركان العملية التعليمية:

2-1 - المعلم:

قبل أن يكون المعلم معلما، فهو مرب، مسؤول على تربية الأجيال مهمته امتداد لعمل الأولياء "فالمدرسة جزء من الحياة العامة، ووظيفتها استمرار لوظيفة المنزل"[2]

ويعتبر المعلم عنصرا أساسيا من عناصر العملية التربوية والتعليمية، بل هو قطبها الأساسي ومحركها ومسيرها، ومصدر المعرفة المكلف بتحديد الأهداف التربوية، وهكذا يجب إعداده أكاديميا ومهنيا.

وعلى المعلم، خاصة معلم اللغة العربية أن يتحلى بمجموعة من المميزات التي تؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه. فقبل كل شيء ينبغي له أن يتحلى بالأخلاق العالية حتى يكون قدوة حسنة للمتعلمين وأن يكون واعيا، مثقفا وباحثا قادرا على مساعدة المتعلمين على استخدام اللغة العربية على نحو صحيح، واكتشاف أخطائهم وتقويمها، كما يكون مرشدا وموجها لهم، يحفزهم على الدراسة وحب المعرفة ويدربهم على حل المشكلات.

فطالما تقع على المعلم مسؤولية نجاح العملية التعليمية، وعليه يجب التوسع في إعداده علميا وفنيا، والاهتمام بالرفع من مستواه الثقافي واللغوي، بتوفير دورات تدريبية لتنمية مهاراته وبذل أقصى

[1] - المرجع نفسه.
[2] عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية ، دون طبعة. مصر: دون ترجمة، مكتبة، عزيب ص 10

الجهود في سبيل ذلك، مع عدم الاستهانة بمهمة المعلم، لأنه بمثابة رسول، يؤدي رسالة جليلة، وفيه يقول أحمد شوقي:

قم للمعلم وفّه التبجيلا كاد المعلم أن يكون رسولا.

ومن حكم القدامى قولهم: "من علمني حرفا صرت له عبدا.

2-2- المتعلم:

هو ذلك المتلقي الذي يمثل محور العملية التعليمية، وهو قطبها الثاني باعتباره المستفيد الأول من النشاط التعليمي[1]، ولم تكن مناهج التعليم قديما ،تهتم بميولات المتعلم كثيرا ، فقد كان مقيدا مغلولا إلى مقعده دون حركة لفترة طويلة، كان يتلقى ما اجتهد المعلم في تحضيره من علوم ومعارف موجودة ومفروضة مسبقا على الجميع [2]. وفي العصر الحديث ظهرت صيحات تربوية تدعو إلى ضرورة مراعاة قدرات المتعلم وميوله، وهذا ما دعا إليه المربي الأمريكي جون ديوي John Diwi عام 1952 حيث طالب بالاهتمام بالمتعلم من خلال التركيز على نشاطه ، ومعرفة احتياجاته ورغباته .[3]

وقد بدأ هذا الأمر يتحقق على أرض الواقع ،إذا تتصب المناهج الدراسية الحديثة تصب جل اهتماماتها وتركيزها على المتعلم، وخاصة متعلم النحو فإنه في حاجة لأن يعرف الأهداف التي يتعلمه من أجلها، لأن هذا سيدفعه للاهتمام به، والسعي للاجتهاد فيه فيبذل أقصى جهده في سبيل تعلمه، بمساعدة من معلمه وبتوجيه منه .

1 - محمد الدريج، التدريس بالأهداف، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، الغرب، 2000، ص28
2 - المرجع نفسه، ص56
3 - طبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص15

إن العلاقة الرابطة بين المتعلم والمعلم علاقة وثيقة، تؤثر بشكل أو بآخر في سيرورة العملية التعليمية، فإذا كانت العلاقة إيجابية يسودها التفاهم والاحترام المتبادل فإن ذلك سيساعد على إنجاح العملية، أما إذا كانت متوترة، فإن هذا سيدفع بالمتعلم لا محالة لأنه يكره المعلم وحتى الدراسة، فينفر منها وهذا ما سيتسبب في فشل العملية التعليمية .

2-3- المادة العلمية (المحتوى):

يعرفها علماء التربية بأنها: كل ما يريد المعلم أن يوصله إلى المتعلم سواء أكان معلومات أو تنمية مهارات، أو اتجاهات، بشرط أن يتم تحديده في ضوء أهداف تعليمية محددة"[1]

وإلى جانب اهتمام المناهج الدراسة الحديثة بالمتعلم، فقد أولت المادة العلمية المدرسة اهتماما أيضا، وأكدت على ضرورة ربط ما يتعلمه المتعلم بالواقع الذي يعيش فيه، حتى يكون له معنى وقيمة لا حفظ المعلومات وترديدها، لأن ذلك ليس غاية في حد ذاته إنما وسيلة وأداة للممارسة، فلا فائدة من التعليم إذا لم ير أثر ذلك على المتعلم."[2]

إن ينبغي أن تناسب المادة التي يجب تعليمها احتياجات المتعلم ومستواه، بأن تكون سهلة، شاملة وتكون مواضعها متسلسلة بشكل يتناسب واستعدادات المتعلم، الذي يحتاج إلى تعلم ما يفيده في حياته العلمية والعملية معا، وما يساعده على حل الصعوبات التي قد تعترضه. وعلى هذا الأساس ينبغي أن يتم انتقاء المادة النحوية التي تكون موجهة للدراسة.

[1] - أحمد حسين اللقاني وعلى احمد الجمال، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس، لبنان:1999 - عالم الكتب ص 197.

[2] - طبية سعيد السلبيطي تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ص 114

3- أنواع التعليمية:

يمكننا أن نحصر موضوعات هذا الفرع من فروع التربية في موضوعين أساسيين هما التعليمية العامة والتعليمية الخاصة.

3-1- التعليمية العامة: Didactique Générale

هي التعليمية التي تهتم بتقديم المبادئ الأساسية، القوانين العامة والمعطيات النظرية التي تتحكم في العملية التربوية من مناهج وطرائق تدريس ووسائل بيداغوجية، وأساليب تقويم، واستغلالها أثناء التخطيط لأي عمل تربوي، بغضّ النظر عن المحتويات الدراسية، وطبيعية المادة المدرسة، ويتلخص موضوعها حاليا في تفاعل نشاطي التعليم والتعلم في إطار قواعد العلمية التعليمية، وكانت في السبعينات والثمانينات ترتكز على النشاط التعليمي، أما في الستينات فكان الاهتمام منصبا على النشاط التعليمي (التلقين)، وهذا يدل على التطور الذي أصابها.

3-2- التعليمية الخاصة: Didactique Spécifique

تعتبر التعليمية الخاصة جزءا من التعليمية العامة، بما أنها تهتم مثلها بالقوانين والمعطيات والمبادئ، ولكن على نطاق أضيق، لأنها تتعلق بمبادئ دراسية واحدة وتهتم بعينة تربوية خاصة وبوسائل خاصة. بعبارة أخرى فإن التعليمية الخاصة : تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة إذ تهتم بأنجع السبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها.[1]

[1] ملتقى أساتذة اللغة العربية. متوسطة عباس السعيد مرواحة ، خراطة ، بجاية نوفمبر 2006.

1/المقاربةَ Approche :

أ- لغة: تعني المقاربة لغة الدنو من شخص أو شيء ما.

ب- اصطلاحا: هي طريقة تناول موضوع ما وتمثل الإطار النظري الذي يعالج قضية ما.

تعرف المقاربة بأنها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما، التي يراد منها دراسة وضعية أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو انطلاق في مشروع، وقد استخدمت في هذا السياق لدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي تربط فيما بينها لتحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية بيداغوجيا واضحة[1] .

وبناء المشروع أيضا عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، المردود المناسب من طريقة، وسائل، مكان، زمان، خصائص المتعلم، الوسط والنظريات البيداغوجية [2] .

ويعني هذا أن المقاربة هي المعتمدة. لتحقيق غرض ما في مجال تعليمي، وتعني جعل التلميذ أكثر قربا إلى كفاءاته، بمعنى أن هناك جهدا يبذل من قبل المعلم قصد تقريب التلميذ إلى كفاءاته أي إلى ميزاته العقلية والجسدية.

ترتكز المقاربة على أربعة جوانب هي : الجانب الاستراتيجي، التكتيكي، النظري والتطبيقي .

1-1- الجانب الاستراتيجي : ويشير إلى التغيرات العميقة التي تسعى المقاربة البيداغوجية لتحقيقها على مستويات المعرفية الوجدانية والنفسية الحركية للمتعلم.

[1] - ميلود محجوب و آخرون ، تربية عامة ، المركز الوطني للتعليم و التعميم ، الجزائر 1998 ص 3
[2] - الأخضر عواريب ، إسماعيل الأعور ، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، عدد خاص ملتقى تكوين الكفاءات في التربية ص 565.

1-2- الجانب التكتيكي : ويعبر عن الخطوات التي يحددها الفرد لتحقيق أهداف استراتيجية، فالتكتيك هو مجموع الخطوات التي تتضمنها استراتيجية المقاربة المتبناة .

1-3- الجانب النظري :هو الاستراتيجيات التي تساعد على تنفيذ المقاربة وطرائقها وتقنياتها .

1-4- الجانب التطبيقي : ويعبر عن مجمل الإجراءات والممارسات التي تساعد على تنفيذ استراتيجية المقاربة وتقنياتها الممكنة [1].

2/ الكفاءة: Compétence

أ / لغة : ورد في المعجم الوسيط الصادر عن مجمع اللغة العربية بالقاهرة أن كفاءة الشيء، يكفي كفاية إستعنى به عن غيره، فهو كاف، كفيه، ولفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني Compétentia، تعني العلاقة، تقابلها بالفرنسية Compétence، وقد ظهرت سنة 1468 في اللغات الأوربية بمعان مختلفة والكفاءة المتمثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج، وهو أن يكون الرجل مساويا للمرأة في حسبها ودينها. ومالها إلى غير ذلك [2].

ب / اصطلاحا:

الكفاءة عبارة عن مكتسب شامل يجمع قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية اجتماعية يُمكّن المتعلم من حل وضعيات إشكالية مما في الحياة اليومية .

الكفاءة عبارة عن سيرورة معقدة لاكتساب معارف تصورية وأدائية تستخدم من خلالها قدرات في سياق خاص [3].

1 .محمد الدريج ، مدخل لمقارنة التعليم بالكفاءات ، قصر الكتاب للنشر و التوزيع، البليدة، 2004، ص 15.
2 - محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات، دار الهدى للطبعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص42
3 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

ج / التحديد المعجمي:

ج -1- تعريف معجم روبير ROBERT:

تدل كلمة "كفء "، على القدرة على الحكم على شيء ما بمقتضى معرفة معمقة في المادة، ويكون الفرد الكفء هو القادر على القيام بعمل ما، أما لفظ الكفاءة فيدل على المعرفة المعمقة التي تمنح الحق في الحكم وفي اتخاذ القرارات، وضد الكفاءة هو عدم الكفاءة والجهل (Incompétence et Ignorance) [1].

ج-2- تعريف معجم المصطلحات لعلوم التربية:

لا يقدم المعجم تحديدا للفظة الكفاءة إلا من خلال ربطه بالعملية التواصلية وهي تترجم معرفة الفرد بقواعد اللغة في سياق اجتماعي، قصد أداء نوايا تواصلية مع آخرين[2].

د/ التحديد التربوي:

د-1- تعريف عبد الكريم غريب (2001):

إنها مع المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات، ويضيف نفس الباحث أن الكفاءة تتضمن:

- مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات.
- أنماطا من البراهين العقلية.
- إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة[3].

[1] - محمد الدريج، مدخل للمقاربة بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، البليدة، 2004، ص21
[2]- المرجع نفسه . الصفحة نفسها.
[3] - المرجع نفسه، ص26

د-2- تعريف عبد الرحيم الهاروشيمي 2003:

يرى هذا الطبيب والباحث في العلوم التربوية أن للكفاءة عدة دلالات، فهي في معناها البسيط تدل على امتلاك معرفة savoir أو المعرفة المهارتية savoir faire معترف بها في مجال معين إن الفرد الكفء هو الذي يكون قادرا على أن يبرهن أدائيا على امتلاكه لمعرفة تطبيقية لنظرية تجعل منه خبيرا في مجال معين، وتمثيل الكفاءة كذلك. ما يمكن أن يكون الفرد قادرا على إنجازه .[1]

د-3- تعريف فيليب مريان Philippe Meirien :

إنها معرفة تحيل الفرد إلى مواقف تستدرجه نحو عملية تدبير متغيرات غير متجانسة وتسمح له بحل مشكلات لا يمكن حلها إلا بالرجوع إلى مواقف قبلية ترتبط معرفيا بالمادة الدراسية المعرفية [2].

يعرّفها علماء التربية بأنها: كل ما يريد المعلم أن يوصله إلى المتعلم سواء أكان معلومات، أو اتجاهاتها، بشرط أن يتم تحديدها في ضوء أهداف تعليمية محددة [3].

وإلى جانب اهتمام المناهج الدراسية الحديثة بالمتعلم، فقد اهتمت بالمادة العلمية المدرسية أيضا، وأكدت على ضرورة ربط ما تعلمه المتعلم بالواقع الذي يعيش فيه، حتى يكون له معنى وقيمة، فلا فائدة من حفظ المعلومات وترديدها لأنها ليست غاية في حد ذاتها، إنما وسيلة وأداة للممارسة، فلا فائدة من التعليم إذا لم ير أثر ذلك على المتعلم فالمادة التي يجب وتعليمها ينبغي أن تناسب احتياجات ومستوى المتعلم حيث تكون سهله شاملة، وتكون مواضعها متسلسلة بشكل يتناسب واستعدادات المتعلم، الذي يحتاج إلى تعلم ما يفيد في حياته العلمية والعملية معا، وما يساعده على حل الصعوبات التي تعترضه.

---

[1]- المرجع السابق ص25

[2] - المرجع نفسه، ص23

[3] - المرجع نفسه، ص 27

د-4 تعريف: أ.برنار A . Bernard

يرى هذا الباحث أن الكفاءة مجموع المكونات التي يتطلبها القيام بعمل ما، وترجمة هذه المكونات في شكل سلوكات قابلة للملاحظة في وسط العمل، وليست العناصر المشتركة التي غالبا ما يعثر عليها في تحديد مفهوم الكفاءة سوى مفاهيم مثل المعارف، المهارات، القدرات، الاستعدادات، سمات الشخصية، سلوك وأثر العمل.[1]

ونجد أيضا تعريفات أخرى للكفاءة منها تعريف: **جودGood:** الذي يرى أن الكفاءة هي القابلية لتطبيق كل المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية. في حين يرى **فنشرfincher**، في الكفاءة مفهوما اقتصاديا أو تنظيميا أو هندسيا. أما المفهوم الهندسي فيعني النسبة بين المداخلات والمخرجات، أما اقتصاديا، فاستهلاك، أما تنظيميا فهو مقدرة المنظمات على الحفاظ على نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم، وفي المجال التعليمي تعرف الكفاءة على أنها مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف. أما في حقل التدريس[2]، فتعني الكفاءة حسب **لويس بنيوا** Louis Bniwa فإن الكفاءة هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية والمهارات المعرفية والنفس الحركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة أو نشاط أو عمل معقد على أكمل وجه.[3]

1- المرجع السابق ص23
2- اسماعيل ألمان، عمر هاشمي، الكفاءة، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق المدرسية، الجزائر، ص4
3- سهيلة محسن كاظم القلاوي، التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2003، ص28

1- استراتيجية التدريس بالكفاءات وأهميته في الإصلاح التربوي الجديد:

جاء في معجم علوم التربية ما ملخّصه أن: "استراتيجية التدريس هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوة، وتتضمن أشكالا من التفاعل بين التّلميذ وموضوع المعرفة..."[1]

إن استراتيجية التّعليم والتّعلّم وفق المقاربة بالكفاءات المتبناة في المناهج التّعليمية الجديدة تعكس التطور المميز للنشاط التّربوي بشكل عام، والعملية التّعليمية بشكل خاص سواء في مجال اختيار الطّرائق الفعّالة المناسبة واستغلال الوسائل التّعليمية الملائمة، وكذا في نوع التّقويم وأدواته، وتبرز معالم التّجديد في استراتيجية التدريس بالكفاءات بشكل أكثر دقّة وتحديدا، في التّحوّلات البيداغوجيّة التّالية :

1- التّركيز أكثر على نشاط المعلّم لتحقيق النّقلة النّوعيّة من منطق التّعليم إلى منطق التّعلّم.

2- أخذ الفروق الفرديّة بين المتعلّمين بعين الاعتبار، ووتيرة كلّ متعلّم في النّشاط التّعليمي، والتّفاعل مع الوضعيات الإشكالية الموظّفة للتّعلّم.

3- إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها.

4- القضاء على الحواجز بين مختلف الأنشطة والمواد التّعليميّة قصد بناء أو تطوير الكفاءات المستعرضة.

5- استقلاليّة المعلّم في اختيار الوضعيات والأنشطة التّعليميّة التي تهدف إلى تحقيق الكفاءات المرجوّة في حدود التّوجيهات التّربويّة (تنظيم وتسيير التّعلّم).

6- استخدام وتوظيف الطّرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات التّعليميّة الجديدة.

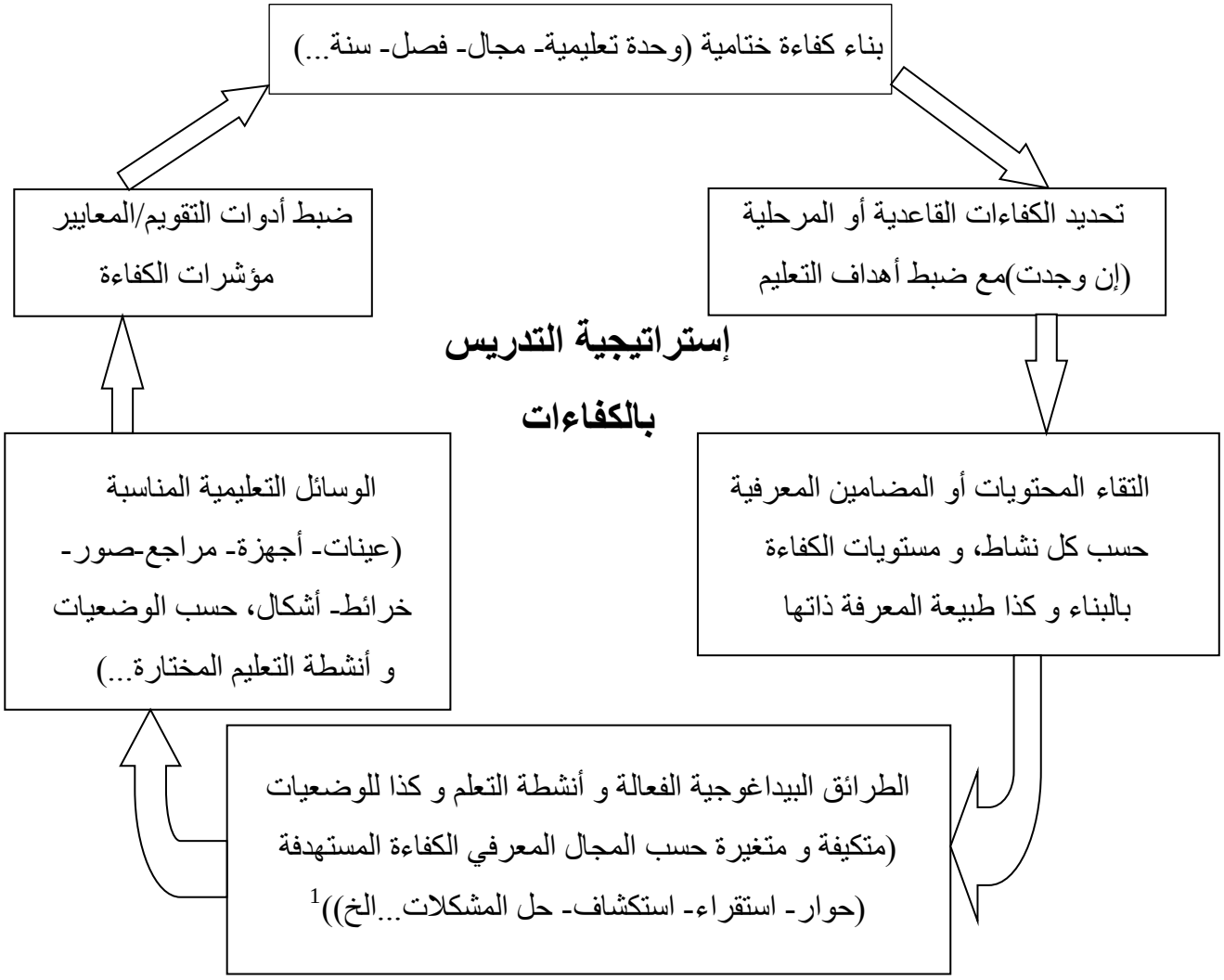
[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية 2005، ص7، 8

7- إيلاء اهتمام للتّقويم التّكويني، بالتركيز على أداء المتعلّم في سيرورة تعليميّة طويلة المدى، وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشّراتها وعلى ضوء ما سبق ذكره نخلص إلى أنّ استراتيجية التّدريس بالكفاءات تتطلّب ما يلي:

1- تنظيما جديدا لعلاقة التّفاعل بين أدوار المعلّم والمتعلّم في العملية التّعليميّة، وذلك بإسناد دور التّوجيه والتّنشيط والتّنظيم، وتيسير التعلّم على المتعلّمين إلى لمعلّم ليقوم بدور الوسيط بين المتعلّم وموضوع المعرفة وإعطاء دور أكثر ايجابية للمتعلّم في اكتساب تعلّمه من خلال وضعه في وضعيات تعليمية مناسبة، أو في وضعيات حلّ المشكلات بنفسه، مجنّدا مختلف قدراته للقيام بذلك.

2- تنظيم وهيكلة الأنشطة التعليمية وإنجازها بإدماج العناصر المعرفية المتجانسة لمختلف الأبعاد والسّلوكات المستهدفة من خلالها في وحدات تعليميّة ملائمة يختلف حجمها باختلاف الكفاءات التي تتدرج في سياق بنائها بدءا من الكفاءات القاعديّة مرورا بالمرحليّة، وانتهاء بالكفاءات الختاميّة.

3- احترام مبدأ التّدرج في المنهجيّة البنائية التي تقتضي مراعاة من حيث اكتساب الكفاءات، وبدأ المفاهيم، ومعالجة الوضعيات الإشكالية، ويكون ذلك انطلاقا من وضعيات مألوفة بسيطة مناسبة لمستوى المتعلّمين ثمّ التّدرج في الصّعوبة وصولا إلى نوع من التّجريد والتّعميم وَ الآلية.



[1]- محمد صالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطبعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص 70

2/ موقع المقاربة بالكفاءات من الإصلاح التّربوي الجديد:

لقد قدّم النّظام التّربوي في صيغته القديمة خدمات جليلة لا يمكن أن ننكرها وحاول بقدر المستطاع النّهوض بمستوى الأمّة والحفاظ على القيم والمبادئ الكبرى، ولكنّنا نعلم جميعا أنّ كلفة التّعليم في تزايد مستمر، فصار هذا النّظام غير ناجع بالمقارنة مع التّطوّرات الّتي وصل إليها العالم ككل. وذلك راجع للأسباب التّالية:

- اكتظاظ البرامج التّعليميّة.
- تراكم المقرّرات الوزاريّة وعدم استيفاء المعارف والعلوم الجديدة.
- الحرص على الشّهادة أهم من الحرص على التّكوين.

ونظرا لهذه الأسباب وتلك، فقد أنتجت جملة من حالات الفشل الدّراسي، التسرّب المدرسي.

وبالعودة إلى هذا الفشل الذي تسبب فيه النظام التربوي القديم وجب استحداث نظام جديد يساير التطورات ويكون أكثر نجاعة [1].

3/ مزايا طريقة المقاربة بالكفاءات:

من مزايا هذه التّقنيّة نذكر ما يلي:

- النّجاعة في إحكام الرّبط بين البرامج الرّسميّة والحياة اليوميّة.
- تفتح العالم المغلق للمدرسة على الواقع الاجتماع الخارجي.
- إيلاء الأهميّة لبعض الاختصاصات الضّروريّة في الحياة .

[1] - المرجع السابق، ص7

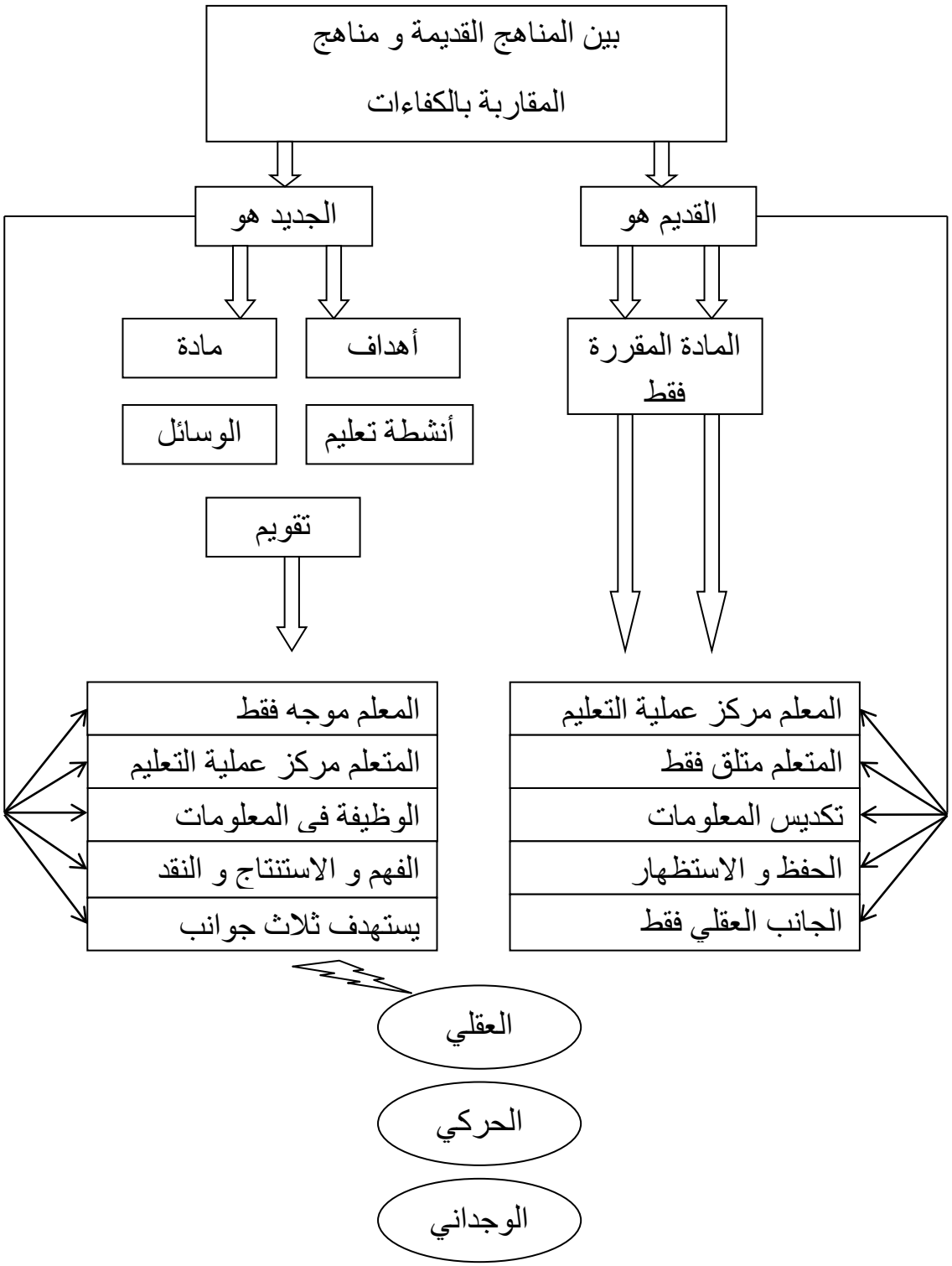
- تنزيل العلوم والمعارف في إطار اجتماعي مناسب للرّبط بن الثّقافة المدرسيّة والممارسة الاجتماعيّة.
- اعتماد ثقافة تقييميّة شاملة.
- الاهتمام بالمتعثّرين ومراعاة أنساق التّعلّم المختلفة، ولذلك غدت المقاربة كأداة مثلى لرفع التّحديّات السّابقة [1].

4/ بين منهاج المقاربة بالأهداف ومنهاج المقاربة بالكفاءات:

إذا عدنا إلى المنهاج القديم فإننا نجد فيه أنّ المعلّم كان المدرّس والموجّه والملقّن والمقوّم في الوقت نفسه، كان المحضّر للدّرس والملقي والسّائل والمجيب في آن واحد، وكان التّلميذ مجرّد مستقبل للمعلومات ومخزّن، أما في هذا البرنامج الجديد فأصبح عليه أن يبحث، يجمع، وعلى المعلّم توجيهه وإرشاده، أصبح التّلميذ أكثر نشاطا وحركيّة ويعتمد على نفسه أكثر ممّا يعتمد على معلمه.

[1] - المرجع السابق، ص8

وفي المخطّط التالي ما يبيّن الفروق الجوهرية ما بين منهاج المقاربة بالهداف ومنهاج المقاربة بالكفاءات.[1]



[1] - المرجع السابق، ص229

5/أهداف التدريس بالكفاءات:

لم يكن تبني منظومتنا التربوية للمقاربة بالكفاءات اعتباطا أو بديلا سريعا، وإنما كان ضرورة فرضتها التجربة الفعلية في الميدان التربوي، وقد أفرزت هذه التجربة معطيات صوبت اتجاه المنظومة نحو هدف لا يولي ظهره للمعارف ولا يرفض المحتويات، إنما يؤكد عليها من منحى آخر هو التفعيل والممارسة لتكون المدرسة طريق المتعلم إلى الحياة ووجهته العملية، فكان التدريس بالكفاءات هو المقترح والمسعى.

ويهدف هذا التدريس إلى ما يلي:

- جعل المتعلم فاعلا ومنتجا.

- توجيه المتعلم للتفكير الإيجابي الهادف لحل وضعية مشكلة حلا عمليا، واقعيا وفاعلا.

- إدماج المكتسبات وتفعيلها.

تنظيم المكتسبات واستغلالها في وضعيات جديدة ذات دلالة.-

فالمقاربة بالكفاءات ضرورة في بناء تعلم واقعي ونفعي، وتعتبر المدرسة المكان المناسب لتنفيذ هذه المهام بحيث ينتظر منها ما يلي:

- تكوين إنسان قادر على التكيف والاندماج في المجتمع.

- تدريبه على حل مشكلاته اليومية.

إن معنى الكفاءة هو أن يكتسب المتعلم معارف وأن يتعلم كيف يستفيد منها ويوظفها في الحياة، كأن ينتج نصوصا من مختلف أشكال التعبير، لها دلالة بالنسبة إليه لغرض الاتصال بغيره معتمدا على نفسه، ولا يكتفي باكتساب عدد من المعارف المتعلقة بالجملة مثلا، بل يستثمرها من أجل إنتاج نص تواصلي.

ينبغي أن تتم تنمية الكفاءة في وضعية تعليمية تأخذ في الحسبان المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة، حتى يتمكن المتعلم من التكيف والتفاعل مع المحيط ايجابيا، بغرض تفادي جملة من النقائص نذكر منها :

– تقديم المعارف معزولة عن السياق ومنفصلة عن كل تطبيق عملي ودون ربطها بمواردها وباستعمالاتها الاجتماعية.

– عجز المتعلم عن تحويل المعارف المدرسية المكتسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة والتفكير في كيفيات تجاوز العقبات التي تواجهه.

ولتخطي هذه النقائص، يستحسن اتباع المراحل الآتية ما أمكن في إنجاز الحصص التعليمية:[1]

أ– ضبط سير العمليات التعليمية: ويكون بما يلي:

– تحديد طبيعة الكفاءة المستهدفة وأهداف التعلم.

– تنظيم وترتيب عناصر عملية التعلم (المعارف والأداءات).

– إعداد الوسائل الضرورية لإنجاز الحصة.

– إعداد نماذج التقييم.

ب– تحديد وضعية المشكلة:

قد يستعين المدرّس بوضعية مشكلة تتفق مع طبيعة الكفاءة التي تتدرج تحتها المعارف والمهارات المجندة لأداء المهام المطلوبة.

ج– معالجة الوضعية المشكلة: وتتم على النحو الآتي:

– تحديد الأستاذ للصعوبات المعرفية الفردية وذلك بما يلي:

- وضع المتعلم أمام مهمة صعبة من خلالها تحديد أهداف التعلم.

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ص 7

- متابعة المحاولات الأولى للمتعلم لتجاوز الصعوبات اعتمادا على مكتسباته القبلية.

– تحديد الأستاذ للصعوبات المعرفية الجماعية وذلك بما يلي:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات.
- توجيههم إلى إجراء مقابلة للتحقق من نتائج أعمالهم والوصول إلى إجابات متفق عليها (تكامل، مقارنة، شروح متبادلة، ملاحظة التقدم الحاصل...).

– تنشيط الأستاذ لردود الفعل الجماعية وذلك بما يلي:

- توضيح الإجابات.
- تبرير طريقة الحصول عليها.
- الوقوف على مدى سلامة المسعى.
- دعم التعليمات، بالإضافة أو التعديل أو التغيير أو بما يلائم الوضعية[1]

6/ منزلة التّقويم في التّدريس بالكفاءات:

إنّ تقويم الموارد والمهارات والقدرات الّتي تحدّد أهداف كلّ مستوى من المستويات يسعى للوصول إلى تقويم الكفاءة، وهذه العمليّة ليست بالأمر السّهل بل تمرّ بعدّة مراحل لكي تتحقّق.

فهي تتأسّس على عمليّة تخصيص للكفاءات المستهدفة حيث يتم تحديد الكفاية المراد تحقيقها وتعيين معالمها وحدودها، لأن كلّ مستوى من المستويات التّربويّة كفاءة خاصّة به.

لم يعد التّقويم "يقتصر على العلامة التّي تمنح للتّلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التّعليميّة أو التّقدير في الكشف المدرسي".[2]

---

[1]- المرجع السابق ص 7، 8

[2] - قرايرية/ حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التّربويّة حسب معلّمي ومفتشّي المرحلة الابتدائيّة: دراسة ميدانيّة بالمقاطعات التّربويّة بولاية قالمة، رسالة دكتوراه، مخطوط جامعة منتوري- قسنطينة – 2009، 2010، ص171 .

فالتّقويم بهذا المفهوم يقوم على تقييم عمل المتعلم في مرحلة من المراحل كأن يكون طوال السّنة الدّراسيّة بأكملها أو بالأحرى يكون خلال مرحلة كاملة أي من الابتدائي، والاكمالي...

فعلى المعلّم أن يسعى لتحقيق تقويم في كلّ وحدة تعليميّة، وهذا ما يعتمده البرنامج الدّراسي الحالي لضمان نتائج جيّدة ومستوى جيّد للتّلاميذ.

"وإذا كان تقويم المعارف يتمحور حول إنجاز المحتوى التّعليمي وقياس مدى تخزينه واسترجاعه فإن تقويم الكفاءة يصبّ في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجات الإتقان وتحكّم المتعلّم في إنجازها على أرض الواقع".[1]

وهذا التّقويم يعني تقويم الكفاءة لدى المتعلمين بإعداد المعلّم بعض الأنشطة والتّمارين لتقييم مستواهم ومدى استيعابهم للدّرس المقدّم سلفا.

7/ أنواع التّقييم:

إنّ أنواع التّقييم الّتي يمكن أن تمرّ بها الكفاءة هي: التّقييم التّشخيصي، التّقييم التّحصيلي، التّقييم الذّاتي.

أ- التّقييم التّشخيصي:

يعني في تسميته "بالتّشخيصي"، أن نشخّص الكفاءة قبل التّعلّم، ويكون التّقييم التّشخيصي في بداية السّنة الدّراسيّة لتسليط الضّوء على مستوى التّلاميذ، خصوصا إن كان المعلّم جديدا عليهم "وهو الذّي يقع قبل الشّروع في التّعلّمات، وكثيرا ما يرد في شكل اختبار يجريه الأستاذ في بداية السّنة لتحقّقه من مدى تحكّم المتعلّم في المكتسبات القبليّة والكشف عن ثغرات تعلّمه أو نقائصه".[2]

[1] - المرجع نفسه، والصّفحة نفسها.
[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الرّابعة من التّعليم المتوسّط ، جويليّة 2005 ، ص21

وانطلاقا من هذا المفهوم، فأنّ الهدف من هذا التّقييم هو معرفة نقاط القوّة والضّعف لدى المتعلمين ومقدرة الأستاذ على تصنيفهم من حيث درجات ذكائهم وكفاءاتهم.

ب- التّقييم التّكويني:

يهدف إلى إكساب المتعلّم مهارات جديدة وسدّ الفراغات والصّعوبات الّتي تصادفه أثناء التعلّم، فعلى الأستاذ أن يحدّد أهداف كلّ حصّة، (الكفاية المستهدفة) لكي يتمكّن من تقييم متعلميه. فهو تقييم "يهدف إلى قيادة المتعلّم في عمله المدرسي بتحديد الصّعوبات الّتي تواجهه ومساعدته على ايجاد التّدابير الّتي تسمح له بالتّقدّم في عمله"[1] ويتجسّد هذا التّقييم في تقديم المساعدة الفوريّة للتّلميذ الذي يجد صعوبات وقصورا في تحقيق هدف من أهداف الكفاية أو العمليّة التعلّميّة.

ويعنى هذا التّقييم بالمسار التّربوي للتّلميذ أكثر ممّا يعنى بالنّتائج أي: بطريقة تعلّم التّلميذ وعمليّة الإدراك والتّفكير ومختلف العمليّات الّتي يقوم بها من أجل تحقيق أهداف الدّرس.

ج- التّقييم التّحصيلي:

هو نمط يستخدم في نهاية فصل، عام دراسي أو نهاية مقرّر أو برنامج، لغرض التّأهيل والانتقال إلى مرحلة متقدّمة أخرى. ويكون هذا التّقييم كرصد لنتائج التّقييمات سالفة الذّكر.

8/ وسائل التّقييم:

للتّقييم وسائل كثيرة من أهمّها ما يلي:

الملاحظة: يعتمد المعلّم على الملاحظة المباشرة الدّقيقة لسلوك متعلميه وطريقة تعاملاتهم مع بعضهم بعض. ويقف على كلّ مجريات الصّف من تعليقات المتعلمين ومدى قدرتهم على تصنيف المعلومات،

[1]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إسهامهم في المناقشة داخل الصّف والطرق الّتي يعتمدونها في حلّ المشكلات أو الأسئلة الموجّهة لهم. وبهذه الوسيلة "الملاحظة" يتمكّن المعلّم من تشخيص وضع متعلميه ومعرفة نقاط القوّة والضّعف لديهم حتّى يسطّر خطّة محكمة لكي يسدّ الفراغات والصّعوبات الّتي وجدها لديهم.[1]

الاختبارات: هي ثاني هذه الوسائل وهناك نوعان منها في اللّغة العربيّة وهما:

- **الكتابيّة:** عبارة عن أسئلة من قبل المعلم لمتعلميه وتكون طريقة الإجابة عنها كتابيّة.

- **الشّفويّة:** عبارة عن أسئلة غالبا ما تكون أثناء حصّة من الحصص حول موضوع يراد دراسته وتدريسه وتكون الإجابة عنها شفهيّة.

ويتضمّن هذا الاختبار أسئلة إما أن تكون: تحريريّة/ أو تعيينيّة.

أ- **الأسئلة التّحريريّة:** هي المفتوحة الّتي هدفها تعليم المتعلّم كيفيّة إنشاء خطاب، مقال وكذلك تعليمه علامات الوقف والإعراب وتسلسل الأفكار، ويمكن أن يكون فيها الجواب تلقائيّا، وفي هذه الحالة يكون تعبيرا شفهيّا، ويحتكم إلى لغة الارتجال وإمّا أن يكون مدروسا ومهيّئا من قبل المتعلّم ويكون إمّا كتابيّا أو شفهيّا.

ب- **الأسئلة التّعيينية:** يسميّها بعض الباحثين الأسئلة المغلقة، وفيها يطلب من المتعلّم أن يعيّن جوابا من عدّة أجوبة، كأن يكون الجواب ضمن أربعة أو خمسة أسئلة على الخيار.

ج- **الاختبار الشّفوي:** ويكون فيه المعلّم والمتعلّم في وضعيّة متقابلة. فيقدّم المعلّم الأسئلة وعلى المتعلّم أن يجيب، ولكن هذه الطّريقة لا تصلح إلاّ إذا كانت العيّنة صغيرة.

[1]- ينظر المرجع السّابق ص25

وتكمن وظيفة هذا الاختبار في تحفيز المتعلمين على التّعلّم وكسر جدار الخجل بين الذي يفصلهم عن الأستاذ.

9/ شروط وسائل التّقييم:

كلّما كانت أدوات التّقييم سليمة يكن التّشخيص كذلك، لذا اشترط أن تكون أدوات التّقييم موضوعيّة، صادقة، ثابتة، مميّزة لتؤدّي غرضها على أكمل وجه وتتلخص هذه الشروط في مايلي:

أ- **الموضوعيّة:** نقصد بها ابتعاد العوامل الذّاتيّة والنّفسيّة للمعلّم وحالته المزاجيّة عن نوع الأسئلة، وأن يكون مراعيّا لمستوى المتعلمين ولحالتهم النّفسيّة.

ب- الصّدق: نعني به أنه إذا كان المراد من الاختبار تعليم المتعلمين علامات الوقف فإن التّقييم يكون وفقها لا على أساس آخر.

ج- الثّبات: والقصد منه أنه لو أعيد تطبيق الاختبار على نفس العيّنة من المتعلمين بعد فترة زمنيّة معيّنة سيعطي النتائج نفسها تقريبا.

د- التّمايز: يسمح لنا هذا العنصر بتصنيف المتعلمين حسب مستواهم فهناك متفوّقون وهناك متوسّطون وهناك ضعاف.

الفصل الثاني

تعليمية علوم اللّغة بين الواقع والمأمول

المبحث الأول: واقع تعليمية علوم اللغة

المبحث الثاني: دراسة نقدية

المبحث الثالث: دراسة تحليلية

الفصل الثاني: تعليمية علوم اللّغة بين الواقع والمأمول.

المبحث الأول: واقع تعليمية علوم اللّغة.

1- تدريس النحو و الصرف.

1-1- النحو.

1-2- الصّرف.

2-2- طرائق تدريس النحو.

2- البلاغة.

2-1- خطوات تدريس البلاغية .

3- العروض.

3-1- خطوات تدريس العروض.

المبحث الثاني: دراسة نقدية.

1- عرض البرنامج ونقده.

2- عرض التمارين ونقدها.

3- تقييم التمارين النحوية الواردة في الكتاب.

4- الأخطاء العلميّة التي صادفناها في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

المبحث الثالث: دراسة تحليلية.

- تحليل الاستبيانات.

1/ تدريس النحو و الصرف:

1-1- النحو :

يعتبر النحو ثاني مستويات التحليل اللساني نظرا لأهميته وهذا لاهتمامه بدراسة جانبين للغة، أولهما أواخر الكلمات وحركات الإعراب وثانيهما يهتم بكيفية إنشاء التركيب السليم، وعلى هذا الأساس يمكن أن نعرّف النحو على أنه روح اللّغة. ولقد عرّفه أحمد محمد المصلحي المغازي وآخرون في كتابهم " المختار في قواعد اللغة العربية " بما جاء عن ابن جنّى وهو أنه " انتحاء سمت كلام العرب ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها، وإن لم يكن منهم، وإن شذّ عنها بعضهم ردّه إليها ".[1]

ويعود تاريخ تأسيس هذا العلم إلى عهد عمر بن الخطاب، أين لحن أحد أفراد عشيرته وقال مقولته المشهورة: " أرشدوا أخاكم فقد ضلّ " وهناك من يرى أن أبا الأسود الدّؤلي هو مؤسس علم النّحو حين لحنت ابنته في قولها: " ما أشدُّ الحرّ " وكانت تقصد أن الحرّ شديد ولكن أباها فهم أنها تستفهم.

فالسبب الرّئيسي لتأسيس هذا العلم هو اللّحن الذي أصيب به اللّسان العربي، وكذلك اختلاط العرب بالأعاجم، ورغبة هؤلاء في معرفة اللغة العربية وتعلّمها.

1-2- الصّرف :

هو العلم الذي يهتم بتصريفات الفعل من ماض، مضارع وأمر، وهو عبارة عن قواعد يعرف بها صياغة الكلمات العربية وأحوالها التي ليست بإعراب ولا بناء، وموضوعه الاسم المتمكن والفعل المتصرّف، فلا يبحث عن المبنيات ولا عن الأفعال الجامعة.

[1]- أحمد محمد المصلحي المغازي و آخرون، المختار في قواعد اللغة العربية، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1981 /1982، مقدمة الكتاب

وانطلاقا من هذا نستنتج أن الصّرف يستثني في الدّراسة الفعل الجامد والأسماء الناقصة والحروف العاملة بمختلف أنواعها(حروف النصب، الجزم والجرّ).

2/ طرائق تدريس النحو:

هناك خمس طرق لتدريس النّحو، هي التّالية:

2-1- الطّريقة الاستقرائيّة:

تقوم على الأمثلة الّتي يشرحها المعلّم ويناقشها ثمّ يستنبط منها القاعدة، وهذا يعني أنّه يبدأ من الجزء إلى الكلّ. والاستقراء أسلوب يشجّع على التّفكير، ويبدأ يفحص الجزئيّات، أي الأمثلة ثمّ الخروج من دراستها بقاعدة عامّة مستنبطة منها بعد نقاش، وقد نقدها بعضهم بالقول:" إنّها بطيئة في التّعليم، وقال أيضا عنها تخلق رجالا يثقون بأنفسهم ويعتمدون على جهودهم كما أنّها تعلّمهم الصّبر والأناة في تفكيرهم."[1]

2-2- الطّريقة القياسيّة:

تعتمد على كتابة الأمثلة المرغوب في دراستها بخطّ مميّز، أو بوضع خطوط تحتها، وبعد أن يقرأها المتعلمون يناقشهم المعلّم بدراستها معهم، فهي تقوم على جهد التّلاميذ بحفظ القاعدة منذ البداية ثمّ الإتيان بشواهد وأمثلة تثبّتها، وهذا يعني أنّها تقوم على الحفظ، فالمتعلم ملزم بحفظ القواعد أوّلا ثمّ تعرض عليه الأمثلة الّتي توضحها، بمعنى أنّ الذّهن يبدأ من الكلّ إلى الجزء، وإذا ما فهم التّلاميذ الكلّ أي القاعدة أخذوا في العمل على فهم النّماذج، الشّواهد، الأمثلة، والتّفصيلات التّابعة لها.

[1]- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر (الأردن، عمان)، ط1، 2005، ص228

وهذه الطّريقة تبدأ من الصّعب إلى السّهل، فإنها تقتل روح الابتكار والتّفكير عند المتعلم، كما أنّ عدم استعمال أسلوب النّقاش بقتل الحماس ويسبّب الملل لديه. ورغم ذلك فإن لها مزايا منها:" أنّها توفّر الوقت في التّدريس وتريح المدرّس من النّقاش، لأنّ عمله يقوم على الإلقائية منذ البداية"[1].

2-3- الطّريقة المعدّلة:

وهي الطّريقة الاستقرائيّة السّابقة، لكنّها لا تقوم على الأمثلة الّتي قد تأتي غير مترابطة الفكرة إنما تقوم على عرض النّص الأدبي المترابط الأفكار، وهي تسير بكتابة النّص الأدبي أمام المتعلمين معا وتنظيم المعلّم لها حتّى يتم استخراج القاعدة.

2-4- طريقة النّشاط:

و تقوم على استغلال نشاط المتعلمين الّذين يكلّفون بجمع الأساليب والنّصوص والأمثلة الّتي تتناول القاعدة المطلوب تدريسها، ومن ثمّ يقوم المعلّم بدراستها معهم، أي أنّها تقوم على جهد المتعلمين معا وتنظيم المعلّم لها بدراستها معهم حتّى يتم استخراج القاعدة.

2-5- طريقة المشكلات:

وتقوم هذه الطّريقة على دروس التّعبير أو القراءة والنّصوص، يتخذها المعلّم نقطة البدء لإثارة المشكلة الّتي تدور حول ظاهرة أو قاعدة نحو، ثمّ لفّت نظرهم إلى أنّ هذه الظّاهرة ستكون موضوع النّحو المقرّر، ثمّ يكلّفهم بجمع الأمثلة المرتبطة بهدف المشكلة من الموضوعات الّتي بين أيديهم أو من غيرها، ومناقشتها معهم حتّى يستنبط القاعدة. وتمر هذه الطّريقة بالخطوات التّالية:

" 1- مرحلة الملاحظة واستقراء الجزئيّات، أي ملاحظة النّصوص المتوفّرة ودراستها.

2- مرحلة الموازنة وإدراك الصّفات المشتركة والمتخالفة من الشّواهد والأمثلة الّتي درسوها.

[1] - المرجع السابق، ص288

3- مرحلة الاستنباط أي استخراج القاعدة.

4- مرحلة التّعميم والتّطبيق، أي الإتيان بأمثلة وشواهد جديدة غير تلك الّتي استنبطوا منها القواعد ".[1]

ويرى الباحث فؤاد أبو الهيجاء أنّه من المفضّل والأكثر فائدة للمتعلّم أن يقوم المعلّم بتدريس النّحو من خلال النّصوص الأدبيّة، فذلك يؤدّي إلى رسوخ اللّغة وأساليبها في أذهان المتعلمين، وبالتّالي ترسيخ القواعد النّحويّة، وهذه الطّريقة توسّع دائرة معارفهم وتدرّبهم على الاستنباط ، الدّراية والبحث، وهذا الأسلوب هو الّذي آل إليه التّعليم الحديث.

2-6- التّطبيقات النّحويّة:

لا يمكن ترسيخ القواعد في الأذهان إلاّ بالتّطبيق العملي الكثير، ولذلك فإنّ دراسة القواعد لا تنتهي بانتهاء حصّة القواعد، إنّما تستمر بعد ذلك في كلّ حصص اللّغة العربيّة.

والتّطبيق على نوعين: شفوي وكتابي.

يسبق التّطبيق الأوّل الثّاني ويمهّد له. وعند تدريب المتعلمين على التّطبيق الشّفوي والتّحريري على المعلّم أن يراعي الأمور الآتية:

" 1- أن تكون أمثلة التّطبيقات نصوصا أدبيّة وآيات قرآنيّة، وفقرات من مواضيع ذات صلة بالحياة والمجتمع، وألّا تكون أمثلة وجملا جافّة تنفر التّلاميذ من القواعد.

2- الابتعاد عن الألغاز ومسائل الإعراب التّقديريّة والمحليّة الّتي تحتمل آراء مختلفة.

3- الاهتمام بجوهر القواعد والابتعاد عن الشّواذ.

[1]- المرجع السابق، ص 230

4- أن تناقش أمثلة التّطبيق من حيث الفهم قبل مناقشتها من حيث القاعدة سواء في التّطبيق الشّفوي أو الكتابي.

5- يبدأ بالتّطبيقات الكتابيّة السّهلة ثمّ يكون التّدرّج نحو الأصعب فالأصعب، مع تمرين المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم شيئا فشيئا.

6- يستغلّ المعلم فروع اللّغة الأخرى كالنّصوص والقراءة وغيرها للتّطبيق غلى القواعد، على أن تأخذ تلك الفروع وتأخذ من الوقت الكثير".[1]

3/ خطوات تدريس القواعد النّحويّة:

ويمكن اتّباع طريقة النّص المعدّل عن الطّريقة الاستقرائيّة وهي التّالية:

3-1- التّمهيد:

يعتمد على طبيعة الدّرس، ومن الممكن العودة فيه إلى الدّرس السّابق حيث يطلب المعلّم ضرب بعض الأمثلة عن الدّرس السّابق، والغاية من ذلك هي جلب انتباه المتعلمين للدّرس الجديد، أي ربط المعلومات السّابقة المستجدّة.

3-2- عرض النّص:

كتابة النص على السّبورة من قبل المعلّم وبخطّ بارز وواضح، يمكن قراءته، ثمّ يبدأ بالقراءة النّموذجيّة، ويركّز على المفردات الّتي يدور حولها موضوع النّص، ويمكن استخدام وسائل الايضاح المختلفة في ذلك.

[1]- المرجع السابق، ص230

3-3- تحليل النّص:

يدور التّحليل حول المعنى وحول القواعد، فيظهر المعلّم القيم الّتي يحتويها النّص، ويطلب من المتعلمين أن يشاركوا في عمليّة التّحصيل عن طريق توجيه الأسئلة والاستفسارات منهم، ويتم استخلاص الأمثلة المختلفة من النّص، وأن يدوّن المعلم هذه الأمثلة على السّبورة أو يضرب أمثلة يصوغها بنفسه، إذا لم يتمكّن من استخراج أمثلة من النّص نفسه. وكذلك يمكن أن يدع المتعلمين يتوصّلون إلى هذه الأمثلة،" وأن يقوم بعمليّة تحليل توازن بين تلك الأمثلة من حيث الصّفات المشتركة بين الجمل، ليتم استنباط الأحكام العامّة الّتي تسمّى القواعد النّحويّة، وتشمل الموازنة إعراب الكلمة ووظيفتها المعنويّة وموقعها بالنسبة إلى بقيّة الكلمات وكذلك نوع الكلمة".[1]

3-4- استنباط القاعدة:

بعد أن يتم التّحليل وما تختلف فيه الأمثلة من الظّواهر اللّغويّة، يدخل المعلّم في استنباط الحكم العام أو القاعدة النّحويّة، ويدفع المتعلمين الى استنباط القاعدة بعد أن يتم وضع الموضوع في أذهانهم، وبعد ذلك يسجّلها على السّبورة في مكان بارز ويستخدم في ذلك الطّباشير الملوّن مثلا.

3-5- التّطبيق:

يكون جزئيّا، بعد أن تتم تجزئة القاعدة، ويكون كليّا بعد تناول القاعدة كاملة، حيث يؤدّي الدّرس غايته إذا اختتم بالتّطبيق، لتثبيت القواعد المعطاة ونقلها إلى الميدان العلمي كعرض نصوص قصيرة يطلب المعلّم تحديد المفردات لموضوع الدّرس أو يعرض جملا ناقصة ويطلب من الطلّاب إكمالها، أو يعرض كلمات يستخدمها الطلّاب في جمل من إنشائهم، أو يطلب تكوين جمل كاملة تطبيقا على القاعدة المدروسة.

[1]- المرجع السابق، ص231

وفي ما يلي أنموذج من الدروس المبرمجة لمتمدرسي السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

النّشاط: البناء اللّغوي **المستوى:** الرّابعة متوسّط

الموضوع: الإغراء **المرجع:** الكتاب المدرسي

الكفاءة القاعديّة:

أن يتوصّل المتعلّم إلى توظيف الاغراء شفهيا وكتابيا.

مؤشرات الكفاءة:

أن يمون المتعلم قادرا على: معرفة الاغراء وصوره. والهدف من استخدامه.

المراحل	الأنشطة التعليميّة	
وضعية انطلاق **وضعية بناء التّعلّم**	– ماهي عناصر الجملة الفعلية. – علام يدل المفعول به. – هل يمكن حذف الفعل والفاعل. **الأمثلة:** 1– الصّدق يا أحمد. 2– الاجتهاد يا تلاميذ. 3– اليقظة والحذر يا رفاق. **المناقشة:**– قراءة نموذجيّة + قراءات فرديّة. – علام يحثّ أحمد صاحب القول في المثال الأول. => يحثّه على الصّدق. – ما نوع الأمر الّذي حثّه عليه؟ => أمر محمود(نافع	

	ومشرف) – كيف نسمّي هذا الأسلوب؟ => يسمّى الإغراء – الإغراء هو توجيه المخاطب إلى أمر محمود ليلزمه أو يفعله. – ممّ تتركّب جملة الإغراء؟ => من فعل + فاعل + م به. – هل ذكر الفعل والفاعل؟ => لا بل حذفا. – كيف يقدّر الفعل؟ => مقدر حسب السّياق(بائلزم، أطلب، افعل). **لاحظ الأمثلة:** كيف جاء المغزى منه؟ => جاء مقترنا ب(ال) ومفردا في المثال الأول. => مكرّرا في المثال الثّاني، ومعطوفا في المثال الثّالث. – متى يجوز حذف الفعل؟ ومتى يجب حذفه؟ => يجوز حذف الفعل إذا جاء المغزى به مفردا. ويجب حذفه إذا جاء المغزى به معطوفا أو مكرّرا. – ما الهدف من استخدام أسلوب الإغراء؟ => يستعمل أسلوب الإغراء في حالات كثيرة منها: التوجيه، النّصحّ الأمر، الرغيب. – كيف يعرب المغزى منه؟=> يعرب مفعولا به منصوبا لفعل محذوف تقديره(الزم، أطلب، افعل).	

وضعيّة ختاميّة	**أعرب ما يلي:** الفضيلة الفضيلة. الصّبر يا رجل. الفضيلة: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. وفعله محذوف وجوبا تقديره الزم، وفاعله ضمير مستتر تقديره أنت. الفضيلة: توكيد لفظي منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره. الصبر: مفعول به منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على آخره تقديره الزم وفعله محذوف جوازا تقديره ألزم وفاعله ضمير مستتر تقديره أنت. يا: حرف نداء. منادى مبني على الضّم في محل نصب.	

4/ البلاغة:

إن البلاغة فن أدبي ينمي الذوق ويذكي الحس، فهي ليست من العلوم التي تشحذ الفكر أو تصقل العقل. بزيادة الجديد من المعلومات والحقائق، ولا هي من المواد التي تتناول مسائلها بالتصور العقلي أو القياس المنطقي، إنما الغالب عليها هو الطابع الفني الوجداني، فهي المسؤولة عن تنمية الذوق وإرهاف الإحساس، وهي من الجانب التعليمي تنمي الذوق الفني للأدب لدى المتعلمين، فلا يقتصرون على جمع المعاني وفهمها، بل يغوصون وراء الصياغة وما تنشره في النفس من مشاعر وأحاسيس، وتمكنهم من إمتلاك الوسائل المعينة لهم على الإبداع إذا هم قصدوه .

وعلى المتعلمين أن يدركوا أن البلاغة ليست قوانين وقواعد، بل هي إشارات إلى ألوان التعبير الأدبي الذي يستسيغه الذوق وتميل إليه النفس.

وعلى المعلم أن يعرف هناك طرائق غير الطريقة القياسية يمكن إتباعها في تدريس البلاغة، فهناك الطريقة الاستقرائية القائمة على عرض الأمثلة والجزئيات للوصول إلى القانون العام أو القاعدة البلاغية العامة، وهناك طريقة النصوص المتكاملة، وهي في الواقع أسلوب معدل عن الطريقة الاستقرائية، وفيه يعرض نص أدبي متضمن لمفاهيم بلاغية معينة، ومن خلال تحليل هذا من الناحيتين المعنوية والبلاغية، ومع هذه الطريقة وتلك تأتي طريقة أخرى يعتقد أنها أسهل الطرائق في تدريس البلاغية وهي طريقة المناقشة، إذ يفترض أن يكون المتعلم على دراية بالتحليل وقدرة تذوق الجملة البلاغية وهذا يستدعي مشاركة فاعلة للمتعلم في الدرس البلاغي[1]

[1] - د. طه علي حسين الدليمي د. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003، ص240

5/ خطوات تدريس البلاغية:

إن نجاح تدريس البلاغة يظل مرهونا بالقدرة على الاهتداء الى مواطن الجمال والقوة في النص وأثر اللون البلاغي في تجميل الكلام وتوضيحه أو تقويته، على أن تزيد عناية المعلم بالكشف عن نواحي القوة والجمال في التعبير البلاغي، وذلك بالاشتراك مع المتعلمين وتمكينهم من شخصياتهم الفنية، ويتجلى هذا الأمر في طريقة المناقشة أكثر من أية طريقة أخرى، فهي تعين المتعلم على دراسة النص الأدبي دراسة جميلة، فيها تفهم لأفكاره ومناقشة لمعانيه وإدراك لمجازاته وتحليل الصيغ البلاغية فيه، وعلى هذا فإن خطوات هذه الطريقة هي التالية :

5-1- التمهيد:

يكون بجلب انتباه المتعلمين للدرس الجديد، وذلك بربط بالدرس السابق، وهو في هده الحالة يشترك مع نقطة التمهيد من تدريس قواعد اللغة العربية.

5-2- **العرض و التحليل:**

تعرض النصوص البلاغية سواء أكانت على شكل جمل أو نص متكامل على السبورة وبخط واضح، وتستخدم وسائل الإيضاح المناسبة، ثم يبدأ المعلم بقراءة هذا النص أو النصوص قراءة جهرية معبرة، وبعد عرض النصوص تبدأ عملية التحليل وهي الخطوة المهمة في هذه الطريقة، وفيها يبدأ المعلم بإثارة أسئلة معينة حول النصوص، أو مقدمات فيها إثارة للطالب لحمله على المشاركة في الدرس.

5-3- القاعدة :

بعد استكمال عملية التحليل يصبح لدى الطالب مجموعة من الأفكار التي يمكن أن تصبح بمساعدة المعلم على شكل قاعدة.

5-4- التطبيق:

بعد التوصل إلى القاعدة يثير المعلم مجموعة من الأسئلة للتطبيق عليها، أو يعطى تطبيقات إضافية.[1]

وفيما يلي أنموذج من الدروس المبرمجة في حقل البلاغة لمتمدرسي السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

[1] - ينظر المرجع السابق، ص240

النشاط: أعمال موجهة **المدة:** ساعتان

الموضوع: المجاز المرسل **المرجع:** الكتاب المدرسي

الكفاءة المستهدفة: **المستوى:** الرابعة متوسط

- أن يتوصل المتعلم إلى معرفة مختلف علاقات المجاز المرسل.

- أن يميز المجاز المرسل والصّور البيانية الأخرى

المراحل	الأنشطة التعليمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق وضعية بناء التعلم	- من يذكرنا بمختلف الصور البيانية؟ نجد الاستعارة بنوعها، التشبيه، الكناية، المجاز المرسل و هو موضوعنا اليوم. - الأمثلة: 1- رعت الماشية الغيث=>الغيث (المطر) سبب في وجود النبات. 2- ينزل الله من السماء الرزق=> المطر يسبب الرزق. 3- شربت ماء النيل=> بعض (الماء) و ليس كل ماء وادي النيل. 4- قال الله تعالى "فتحرير رقبة مؤمنة"=>الرقبة جزء من العبد. 5- لبست الصوف=> كان في الماضي صوفا وأصبح لباسا. 6- قال تعالى "فبشرناه بغلام حليم"=> مولود سيصبح غلاما.	أن يقرأ الأمثلة ويناقشها

	7- قال تعالى "و اسأل القرية التي كنا فيها"=><u>القرية</u> (مكان) أريد به معرفة حال أهل القرية. 8- قال تعالى "إن الأبرار لفي نعيم"=><u>النعيم</u> حالّ فيها. القاعدة: المجاز المرسل=> تعريفه: لفظ استعمل في غير ما وضع له أصلا لعلاقة قائمة على غير المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الأصلي. سمي مرسلا لأنه لم يقيد بعلاقة المشابهة كما هو الحال في الاستعارة. أكلت فاكهة الموسم 5 سرق اللص المنزل علاقات المجاز المرسل: 1- السببية: مثال يطلق لفظ السبب و يراد به المسبب: المطر سبب في وجود العشب. 2- المسببية: يذكر المسبب و يريد به السبب. 3- الكلية: ذكر لفظ الكل و إرادة الجزء. 4- الجزئية: ذكر لفظ الجزء و إرادة الكل. 5- اعتبار ما كان : الزمانية- الشيء يسمى باسم ما كان عليه فالصوف أصبح لباسا بعدما كان صوفا. 6- اعتبار ما يكون: المولود سيصبح غلاما في المستقبل. 7- محلية أو مكانية: لفظ المحل (القرية) أريد منه حال أهل القرية.	أن يستنتج أن يتعرف على أهم علاقات المجاز المرسل

	أي: يذكر المكان ويراد به المقيم. 8- حالية: يذكر لفظ الحالّ ويقصد به المحل أي المكان. النعيم حالّ فيها فذكر لفظ الحالّ وأريد منه المحل(الجنة). تمرين1: حدد فيما يلي المجاز مع ذكر نوع العلاقة: 1- شربت ماء الوادي / 2- يعجن القمح 3- أنشد الشاعر قافيته / 4- أكلت فاكهة الموسم 5- سرق اللص المنزل. التصحيح.:1 ماء الوادي=> مجاز مرسل=> 2 القمح => مجاز مرسل=> اعتبار مكان. 3 قافية=> 4 فاكهة الموسم=> مجاز مرسل=> 6المنزل=> وضعية ختامية	أن يتوصل إلى استثمار مكتسباته.

6/ العروض:

وهو العلم الذي يهتم بميزان الشعر وبحوره، وهو عبارة عن قواعد تدل على ميزان يعرف به صحيح أوزان الشعر العربي من فاسدها، فقارئ الشعر الذي لا يستطيع أن يفرق بين صحيحه ومكسورة يشكو من نقص المعرفة للشعر العربي.

يتجسد الغرض من دراسة العروض في معرفة أوزان الشعر العربي وتمكين المتعلم من الحكم على النص الشعري، وتنمية الذوق الأدبي، وتهيئة من لهم قابلية لقول الشعر لأن يكونوا شعراء، ويكتسبوا الذوق الموسيقي والقراءة الشعرية السليمة.

لقد عرف هذا العلم منذ ما قبل الإسلام، وكان الشعراء في ذلك العصر يعرضون قصائدهم على مشاهير الشعراء.

7/ خطوات تدريس العروض:

قبل البدء بتدريس العروض، على المعلم أن يطلع طلابه على الكتابة العروضية للأبيات الشعرية التي تقوم على مبدأ أن يكتب ما يسمع دون غيره، فهمزة الوصل لا تكتب عند التقطيع العروضي، وكذلك التنوين يكتب نونا واحدة، والحرف المشدد يفك مثل (مدّ) فأصلها (مدد)، كما يجب كتابة الألف بعد الهاء من اسم الإشارة "هذا" ليصبح "هاذا".

وعلى المعلم أن ينتبه أيضا إلى أنه ليس بالضرورة أن نعلم المتعلم التعريفات العروضية جميعها، بل نعلمه ما هو مهم وما هو مطلوب منه، وعليه أيضا تدريبه على التقطيع الإيقاعي الصوتي لأنه الأساس في اكتساب موهبة الأوزان الشعرية.

وهكذا فإنه يمكن للمعلم أن يعتمد الخطوات الآتية لتدريس العروض.

7-1- التمهيد:

وفيه يتحدث عن البحر الذي سيتناوله وتفعيلاته وموقعه بين البحور الأخرى وميزاته وأسباب النظم فيه وغير ذلك.

7-2- عرض الأبيات الشعرية وقراءتها:

وفيها يكتب المعلم الأبيات موضوع الدرس، ويقرأها قراءة نموذجية إيقاعية لأنّ القراءة بهذا الأسلوب تبين نوع التفعيلة وتجلب انتباه المتعلم إليها.[1]

[1] المرجع سابق، ص259.

7-3- التقطيع العروضي للأبيات الشعرية:

في هذه الخطوة يكتب المعلم كل بيت كتابة عروضية، ثم يبدأ بعملية التقطيع بالطريقة التي يعتمدها، فهو قد يستخدم أسلوب التقطيع الحر أو أسلوب التقطيع المقيد، وهذا الأخير هو المتبع عادة، لأن الأسلوب الأول صعب على المبتدئين، وإن أسلوب التقطيع المقيد هو ما يسمى باستخدام الهمزة والتخطيط هكذا (ب) والهمزة تعني حرفا متحركا واحدا والتخطيط يعني حرفين الأول متحرك والثاني ساكن، مع كتابة التفعيلة وفق هذا التقطيع وهي في الواقع تفعيلة البحر موضوع الدرس.[1]

وفي ما يلي أنموذج من الدروس المبرمجة لمتمدرسي السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

[1] المرجع نفسه، ص260.

الوحدة: الهويات **المدة:** ساعتان

النشاط: قراءة ودراسة نص **المستوى:** الرابعة متوسط

الموضوع: الشطرنج...تحدي الأذكياء **المرجع:** الكتاب المدرسي

الكفاءة المستهدفة:

- أن يتوصل المتعلم إلى معرفة أصل نشأة الشطرنج، وأهميته، ممارسته.

- أن يتعرف على طبيعة اللعبة ووظيفتها.

- أن يتعرف على البحر البسيط.

المراحل	الأنشطة التعليمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق وضعية بناء التعلم	- ماذا يمارس الن في وقت فراغهم؟ اذكروا بعض الهوايات التي تميلون إليها؟ - قراءة صامتة - أسئلة اختيارية لمراقبة الفهم العام: 1- عمّ يتحدث النص؟ الشطرنج 2- ما أصل الشطرنج ؟ فارسي. 3- ما مكانة الشطرنج اليوم في العالم؟ 4- ما الفكرة العامة للنص؟ الفكرة العامة: أصل لعبة الشطرنج و مكانتها - قراءة نموذجية + قراءات فردية	أن يقرأ قراءة صامتة ويستخلص الأفكار العامة

	تعميق الفهم العام: تقسيم النص الى أفكار ف1 (تؤكد....شطرنج) شرح المفردات هل عرف حقا أصل الشطرنج؟ الى أي عهد تعود هذه اللعبة؟ اليونان عمن أخذها العرب؟ عن الفارسيين ف1: أصل لعبة الشطرنج / ف2: (لقد لمع.....الزحافات) شرح المفردات لمع: برع، تفوق، ولع: شديد الاهتمام، الشغف ما الأدلة التي تؤكد اهتمام العرب بهذه اللعبة؟ لم تعجب الخليفة المأمون؟ تعجب من عدم قدرته علي تدبر أمره في اللعبة رغم أنه حاكم العالم. ما الذي تطلبه هذه اللعبة؟ ...الذكاء. ف2- اهتمام العرب والمسلمين بلعبة الشطرنج من كل الفئات. ف3: (وفي عصرنا الحالي.....والبطولات) شرح المفردات صقل تثقيف. - لم اهتمت الدول المتقدمة بهذه اللعبة؟ - ما هي المبادرات التي قامت بها في هذا المجال؟ ف3: مكانة لعبة الشطرنج في العالم.	أن يقرأ قراءة معبرة مسترسلة أن يحلل ويناقش ويستخلص الأفكار الجزئية

	البناء الفني: قطع البيت الأول من أبيات الشاعر أحمد بن حجلة: لم أنس فليل شطرنجا لعبت به. لم أنس فلليل شطرنجن لعبت بهي **0// /0// 0/0/0/ /0/0//0/0/** مستفعلن فاعلن مستفعلن فعلن في رقعة كرياض ذات أزهار في رقعتن كرياضن ذات أزهارن **0/0/0/ /0/ 0/0/// 0//0/0/** مستفعلن فعلن مستفعلن فعلن البيت من البحر البسيط الذي مفتاحه: إن البسيط لديه يبسط الأمل. مستفعلن=> متفعلن، مستعلن. فاعلن=> فعلن، فاعل، فعلن. قطع البيت الثاني وسم بحره؟	أن يقطع البيت ويتعرف على التغييرات التي تلحق بالبحر البسيط.

	الكتابة العروضية والتعرف على البحر الطويل:	
	أما آن أن تنسى من القوم أضغان	أن يستثمر
	أما أأن أن تنسى من لقوم أضغانو	مكتسباته
	0/0/0//0/0 //0/0/ 0//0/0//	
	فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن	أن يقطع البيت
	فيبنى على أسّ المؤاخاة بنيان	ويسمي بحره
	فيبنى على أسس لمؤاخاة بنيانو	
	/0/0/0/0/0//0 /0/ 0//0/0//	
	فعولن مفاعيلن فعولن مفاعيلن	
	الاستنتاج: يسمى هذا الوزن الشعري: البحر الطويل ويتكون من تفعيلتين هما: فعولن، مفاعيلن مكررتين في العجز والصدر.	
	التغييرات والجوازات: فعولن=> فعول.	
وضعية	مفاعيلن=> مفاعلن.	أن يستمد
ختامية	– قطع البيت الأخير.	مكتسباته

وقد أتيحت لنا فرص للوقوف على العملية التعليمية ميدانيا، من خلال حضور بعض الحصص، وفيما يلي أنموذج منها:

تلخيص المراحل التي مر بها الأستاذ في تقديم درسه بتاريخ 2014/04/28 على الساعة 13:30 في مادة اللغة العربية بمؤسسة الشهيد باجي طاهر – بتازمالت– .

من خلال ملاحظتنا للعملية التربوية داخل القسم وبالضبط قسم السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وهو قسم متكون من 32 متعلم، قمنا بمتابعة آدائهم التعليمي من حيث مستوى التذكر والاستيعاب والفهم بالإضافة إلى مدى قدرتهم على التركيز والانتباه ،كما تابعنا أيضا طريقة تقديم الأستاذ لدرسه.

وقد حدث هذا في مواضيع مختلفة هي القواعد/البلاغة والعروض، لكن الملاحظ أن الطريقة ذاتها تتكرر في العلوم الثلاثة، ولا يغير الأستاذ منها في تقديم دروسه، لكن الشيء المختلف يتعلق بالمتعلمين حيث إن مشاركتهم وفهمهم واستيعابهم للدروس في القسم يختلف من موضوع إلى آخر. وهذا يعود لعدة أسباب نجد من بينها مايلي :

- عدم انتهاج المعلم للطريقة التي تناسب متعلميه.
- عدم مناسبة الدروس المقدمة لمستواهم الدراسي.
- غياب الجو الملائم للتركيز داخل القسم.
- الفوضى والكلام الجانبي بين المتعلمين.
- غياب عنصر التشويق في الدروس المقدمة، وهذا ما يؤدي إلى ملل المتعلمين وعدم متابعتهم للدرس .

- المشاكل العائلية التي يعاني منها بعض التلاميذ ،مما يجعلهم لا يفكرون إلا فيها ، وهذا يؤدي بهم إلى عدم التركيز داخل القسم من أجل الفهم والاستيعاب.

وهنا نرى نموذج طريقة تقديم الأستاذ لدرسه داخل القسم:

1- درس القواعد:

- في البداية استجواب صغير.

- طرح بعض الأسئلة حول الدرس الماضي.

- التذكير بالموضوع المتناول في الحصة الماضية.

- تقديم بعض المعلومات على شكل حوصلة عما أخذ سابقا(في صورة خلاصة عامة للقاعدة المأخوذة بشأن الموضوع السابق).

2- الدخول في الدرس الجديد:

- كتابة الأمثلة عن الموضوع.

- قراءة الأمثلة من قبل المعلّم.

- طلب قراءتها (الأمثلة) من قبل بعض المتعلمين.

- تقديم بعض الأسئلة حولها : أخذ كلمة من الأمثلة والسؤال عن محلها من الاعراب.

- شرح موضوع الدرس والإتيان ببعض الأمثلة للفهم والاستيعاب ثم طلب الإتيان بالأمثلة للتأكد من مدى فهم المتعلمين.

– طرح السؤال ماذا يستنتج من كل هذا ؟

– بعد استنتاج القاعدة من قبل المتعلمين طلب المعلم من أحدهم أن يعيدها من أجل كتابتها على السبورة.

– وبعد كتابتها طلب من أحدهم قراءتها.

– بعد ذلك طلب منهم إن فهموا واستوعبوا وإن كانت لديهم أسئلة حول الدرس، أو أي استفسار آخر.

– طلب من المتعلمين كتابة الأمثلة والقاعدة على كراريسهم.

– فتح الكتاب المدرسي في صفحة الدرس لحل التطبيقات.

– طلب من المتعلمين في البداية محاولة حلها، ثم حلت جماعيا مع المعلم وفي بعض الأحيان تؤخذ على شكل استجواب وتنقط.

– كتابة المتعلمين حل التطبيق الموجود على السبورة على كراريسهم.

وخلال حضورنا لبعض الحصص التعليمية، لطريقة تقديم المعلم لدرسه لاحظنا كثيرا من الأشياء تخص المتعلمين ومنها ما يلي:

أنهم حين يطرح عليهم المعلم الأسئلة، يجيب بعضهم إجابات فوضوية غير منتظمة، وأحيانا تكون إجابات غير متعلقة بالسؤال المطروح، كما أنهم لا يجيبون أحيانا أخرى باللغة العربية الفصحى إنما بالأمازيغية وهناك منهم شاردو الذهن لا يهتمون بما يقوله المعلم، كما لاحظنا أن المستوى مختلف فيما بينهم كثيرا.

وعند طرح المعلم لأسئلته لا يجد كثيرا من المستعدين للإجابة أو الراغبين فيها إذ يتراوح عدد المجيبين ما بين 8 و9 على الأكثر. أما بشأن اللغة فنجد من يجيدون منهم من يجيدون التكلم بالفصحى، كما أن منهم من يصعب عليه ذلك إذ لا يجيده وهناك من يصرح بأنه لا يحبها ولم يتعلمها إطلاقا، وهناك من يعاني من الصعوبة في نطق بعض الحروف، وهذا شكل من أمراض الكلام منذ الصغر، فلا يتحدث الفصحى لكونه يخجل من زملائه.

كما أنّ قدرة المتعلمين على التذكر والاستيعاب متباينة فيما بينهم فهناك فئة قليلة تتفاعل وتتجاوب مع المعلم أثناء شرح الدرس، وتكون قدرة التركيز والانتباه لديها عالية، عكس الفئة الأخرى التي تظهر عليها قلة الانتباه والتركيز، ولا تبدي منها أي تفاعل مع المعلم وعند طرحه للأسئلة حول الدروس السابقة نجد القليل ممن لديهم القدرة على التذكر واسترجاع ما تلقاه، وهناك فئة أخرى لا تتذكر أي شيء عن تلك الدروس لعدم تركيزها ولا مبالاتها داخل القسم .

كما لاحظنا أيضا أن التلميذ يقوّم عن طريق الامتحانات من أجل معرفة الأستاذ لنتيجة عمله خلال الفصل الدّراسي أو السنة الدّراسية.

وبعد حضورنا لحصص الاختبارات المتمثلة في اختبار الفصل الثاني و فرض الفصل الثالث للسنة الرابعة من التعلم المتوسط، توصلنا إلى استنتاج أن الأسئلة المقدمة من قبل المعلم هي في مستوى المتعلم، لأنها معدّة حسب الدروس المعطاة، نسبة منها تخدم الذكاء ونسبة أخرى تخدم الحفظ.

مما أدى إلى حصول المتعلمين على نتائج إيجابية نسبيا وهي كما يلي:

البناء الفكري: وصلت نسبة إجابة المتعلمين إلى 85 بالمائة.

البناء الفني: وصلت إلى 80 بالمائة.

البناء اللغوي: بلغت إجابته 85 بالمائة.

الوضعية الإدماجية: تراوحت نسبة إجاباتهم بين 65 و70 بالمائة، بسبب ضعف مستواهم اللغوي وغياب الفصاحة لديهم.

1/ عرض البرنامج ونقده:

يعد برنامج اللغة العربية في السنة الرابعة من التعليم المتوسط، المرتكز الأساسي الذي يؤسس الوعي التربوي والعلمي والمعرفي لمتعلمي هذا الطور من جهة، ويعزز عمليات اكتساب اللغة العربية واستعمالها من جهة ثانية، فكلما كان هناك انسجام وتكامل في هذا البرنامج استطعنا أن نطمئن لوجود مردودية في التعليمية اللاحقة، ويحتوي كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط على دروس النحو والصرف التي جاءت على الترتيب التالي:

الوحدة	الدرس
1	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا
2	تقديم الخبر وجوبا وجوازا
3	تقديم المفعول به
4	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا
5	حذف الخبر وجوبا وجوازا
6	الجملة البسيطة
7	الجملة المركبة
8	الجملة الواقعة مفعولا به
9	الجملة الواقعة حالا
10	الجملة الواقعة نعتا
11	الجملة الواقعة جواب شرط
12	الجملة الواقعة مضافا اليه

13	الجملة الواقعة خبرا للمبتدأ
14	الجملة الواقعة خبرا لناسخ
15	الجملة الموصولة
16	التصعير
17	الإدغام
18	اسم التفضيل
19	صيغ المبالغة
20	التعجب بصيغة ما أفله
21	التعجب بصيغة أَفعِل به
22	الإغراء
23	التحذير
24	المدح والذم

وقد كشفت لنا التحريات الميدانية وتحليلنا لمستوى البرنامج النحوي في كتاب اللغة العربية لهذه السنة محل الدراسة، المتكون من أربعة وعشرين درسا موزعة بين خمسة عشر درسا في النحو وتسعة دروس في الصرف، أن نسبة كبيرة من المعلمين يرون ضرورة تغيير منهج النحو ومبررات ذلك ما لي:

- ✓ كثافة الدروس التي تحتويها مناهج النحو مع قلة الحجم الساعي المخصص لتدريسها.
- ✓ احتواء تلك المناهج على موضوعات معقدة (غير مكيفة تربويا) أو قليلة الاستعمال (غير وظيفية) لا صلة لها بالنحو التعليمي، إنما هي من صميم النحو التخصصي.

ضعف الترابط والتدرج بين الموضوعات النحوية المقررة على مستوى مناهج السنة الواحدة، فغرض المادة في الكتاب لم يخضع لمعايير التنظيم والتدرج، فمثلا تم تأخير درس الجملة البسيطة والمركبة وبدئ البرنامج بخمسة دروس هي: تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا، تقديم الخبر وجوبا وجوازا، تقديم المفعول به، حذف المبتدأ وجوبا وجوازا، حذف الخبر وجوبا وجوازا، وكان من المفروض مراعاة معايير التنظيم والتدرج في عرض المحتوى النحوي. كما لمسنا كذلك ضعف الربط بين المقررات النحوية الموزعة على السنوات الأربع من التعليم المتوسط، ومن خلال التأمل في كل الدروس النحوية المقرر تدريسها في التعليم المتوسط توصلنا إلى ما يلي:

أن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط احتوى على ثلاثة دروس سبقت دراستها خلال السنة الثانية من التعليم المتوسط وهي:

- ✓ الجملة الواقعة حالا.
- ✓ الجملة الواقعة خبرا لناسخ
- ✓ التعجب بصفتي ما أفعل وأَفْعِلْ به.

كما نجد ثلاثة دروس سبقت دراستها خلال السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وهي:

- ✓ مواضع تقديم المبتدأ.
- ✓ مواضع حذف المبتدأ.
- ✓ أسلوب الشرط.

وبالتالي فالكتاب يفتقر إلى التخطيط المضبوط الذي يحتاج إليه برنامج النحو. الذي يفرض على المشرفين على بناء المناهج الدراسية نوعا من التنظيم الذي يقتضي تقديم بعض الدروس وتأجيل

بعضها الآخر إلى وقت لاحق. لأن الغاية أن تجعل المتعلم يشعر بنوع من التسلسل بين الدروس والانتقال من درجة إلى درجة أخرى، وذلك لا يتحقق إلا إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة أو بالذي يليه لما فيه من التمهيد له".[1]

2/ عرض التمارين ونقدها:

2-1- من حيث النوع:

حينما عدنا الى الوثيقة الخاصة بمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الذي سطرت فيه كيفية تنشيط حصة القواعد للتعرف على المقاييس العلمية التي تم الاعتماد عليها في اختيار التمارين، لم نعثر على أية إشارة إلى طريقة إعدادها وبرمجتها ولا كيفية اختيار أنواعها، ولا الأسس النظرية التي تم الاعتماد عليها في إعدادها. ولهذا استلزم الأمر العودة الى ثنايا الكتاب للاطلاع على أنواع التمارين الواردة في نهاية كلّ درس من الدروس وجدنا أنها تشتمل على الأصناف التالية:

- تمارين تحليلية تركيبية، تمارين بنيوية، تمارين تواصلية.

2-1-1- التمارين التحليلية التركيبية:

- وقد كان لها النصيب الأوفر في الكتاب، إذ بلغ عددها 132 تمرينا من أصل 144، توزعت على الأنواع التالية:

[1] عبد الرحمان حاج صالح، أثر البيانات في النحو بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 62-63.

أ- تمارين ملء الفراغ: و هي أن تقدم للمتعلم جمل أو نصوص تتخللها فراغات، يطلب منه ملؤها، وقد بلغ عدد هذا النمط من التمارين في الكتاب أربعة تمارين. مثال: (الكتاب المدرسي ص23)

-إملأ الفراغ بمبدأ مناسب.

-للحق.....

-ما في المكتبة.....

-في الدار.....

-ما ناجح إلا.....

2-1-2- **تمارين التركيب:** في هذا الصنف من التمارين يطلب من المتعلم إنشاء جمل وفق قاعدة معينة، وقد بلغ عددها 36 تمرينا مثال: (الكتاب المدرسي ص23).

-استخدم الكاتب "لكن" للاستدراك في قوله: "هذا هو الوجه الحسن في المدنية الحديثة لكن هناك...".

استخدم الأسلوب نفسه لاستحسان شيء مستدركا لإظهار جانب النقص فيه.

-جاء في النص: لو تدخل القلب و اتجهت آلة العلم نحو البناء لسمت المدنية. أنشئ على هذا المنوال جملتين مفيدتين: "لو.....ل.....".

تمارين الاستخراج: يطالب فيها المتعلم بأن يعين أو يبين نوع العنصر اللغوي المقصود بطريقة كتابية، وقد بلغ عددها 56 تمرينا مثال ذلك (الكتاب المدرسي ص57).

-استخرج من الفقرة السابقة الجمل البسيطة وعين عناصرها.

تمارين من حيث التحويل: في هذا النوع يطلب من المتعلم أن يحول أو يغير بطريقة كتابية هيئة العناصر في الجمل، وقد بلغ عددها في كتابنا 10 تمارين مثاله(الكتاب المدرسي ص57).

- اضطرته الحياة أن يقرأ على ذبالة مصباح، ليست جملة بسيطة حولها الى جملة بسيطة مع تغيير ما يجب تغييره.

2-1-3- **تمارين التصنيف:** وفيها يقدم للتلميذ نص أو جمل أو كلمات ويطلب منه تصنيف الوحدات النحوية في جدول، وقد بلغ عددها تمرينا واحدا (الكتاب المدرسي ص169).

-صنف الافعال الآتية الى أفعال يمكن اشتقاق صيغة التفصيل منها. وأفعال لا يجوز اشتقاق صيغة (أفعل) منها وبين السبب في ذلك: عرج، تجلد، حمد، كرم، جزم، ...الخ.

2-1-4- تمارين الإعراب: وفيها يطلب بيان الحالة الإعرابية لمجموعة من العناصر وقد ورد هذا النوع من التمارين في الكتاب 8 مرات مثاله (الكتاب المدرسي ص 14).

- أعرب إنما علي شاعر.

2-2- التمارين البنوية :

إن الملاحظ في هذا النوع من التمارين أنه أهمل تماما، حيث بلغ عدده أربعة تمارين لا أكثر في الكتاب المدرسي بأكمله واشتمل على الأنواع التالية:

2-2-1- تمرين التكرار البسيط: وقد ورد مرة واحدة، (الكتاب المدرسي ص 218).

- حذر شخصا أمامك من الأعمال التالية باستعمال " إيا " :

الإفراط في الأكل، التدخين، إهمال الدروس الوقوع في حفرة، الاقتراب من النار.

2-2-2- تمرين الاستبدال بالحذف: ورد مرة واحدة (الكتاب المدرسي، ص 57).

-" اضطرته الحياة أن يقرأ على ذبالة مصباح"، ليست جملة بسيطة اجعلها جملة بسيطة مع تغيير ما يجب تغييره.

2-2-3- تمرين التكملة : وقد ورد مرتين ومنه (كتاب المدرسي ص41).

- ضع المخصوص بالمدح أو الذم في الأماكن الخالية وبين إعرابه.

- نعم وسيلة الانتقال .....

- بئس المال ..... ، نعم المال .....

- نعم التاجر .....، بئس الخلق .....، نعم الأدب.....

2-3- التمارين التواصلية :

بالنسبة إلى نصيب التمارين التواصلية من تمارين القواعد جد ضئيل، حيث بلغ مجملها ثمانية تمثلت فيما يلي :

2-3-1- تمرين الموضوع مع الاستعانة بالأسئلة :وقد بلغ عدده 04 تمارين.

2-3-2- تمارين إنشاء نص : وقد ورد مرة واحدة.

2-3-4- تمرين وصف مشهد أو صورة : ورد مرة واحدة.

2-3-5- تمارين الإكمال : وقد ورد مرتين.

ويمكن أن نورد أمثلة عن التمارين التواصلية الواردة في الكتاب من خلال عرض التمارين التالية:

- الكتاب المدرسي ص 68.

- شاهدت ظاهرة طبيعية، صفها في 8 أسطر مستعملا ثلاث جمل مركبة واستعارة تصريحية.

- الكتاب المدرسي ص 57.3- قرأت عن شخصية وطنية متميزة أكتب ما عرفته عنها في فقرة من عشرة أسطر.

الكتاب المدرسي ص 14:

- أكتب فقرة من خمسة أسطر تعبّر فيها عما وصلت إليه تكنولوجيا الهاتف مع استعمال ثلاث جمل اسمية.

3/ تقييم التمارين النحوية الواردة في الكتاب :

بعد اطلاعنا على التمارين النحوية الواردة في كتاب اللغة العربية من التعليم المتوسط للسنة الرابعة، وتحليلها، توصلنا إلى أنها تشتمل على الأصناف التالية :

تمارين تحليلية تركيبة، تمارين نبوية، تمارين تواصلية وقد احتلت التمارين التحليلية التركيبة المرتبة الأولى حيث بلغ عددها الإجمالي 132 تمرينا من بين العدد الإجمالي البالغ 144.

وتشتمل التمارين التحليلية التركيبية على الأصناف التالية :

ملء الفراغ، التركيب، الاستخراج، التحويل، الإعراب، التصنيف، وهي تمارين تقليدية تهدف لتقييم مدى فهم المتعلم للمعلومات المقدمة في القاعدة النحوية، والتمارين التحليلية التركيبية مفيدة في عملية التدريس إذا أعدت بطريقة محكمة وهذا ما " ذهب إليه الحاج صالح في قوله : " أما وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي جد مفيدة شرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة وتنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة" [1]

بعد تحليلنا هذه التمارين تبين لنا أنها وضعت بطريقة مرتجلة لا يحكمها أي مقياس علمي ويظهر هذا فيما يلي:

1- لم يراع مبدأ التدرج في إعداد هذه التمارين من حيث التنوع، ويظهر ذلك في التركيز على نفس الأصناف التي تتكرر في كل المحاور التعليمية من المحور الأول إلى الرابع والعشرين.

[1] - عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بالمستوى المدرسي، اللغة العربية، ص74

بل قد نجد النوع الواحد يتكفي الدرس الواحد، ونذكر على سبيل المثال تكرار تمرين الاستخراج 5 مرات، وتمرين التركيب مرتين في التمارين الخاصة بدرس تقديم المفعول به، فتكرار الأصناف ذاتها في كل الدروس ثم ذات الصنف في الدرس الواحد يجعل المتعلمين يشعرون بالملل وينجزونها بطريقة آلية ذات فائدة ضئيلة.

2- تعرض التمرين الواحد لأكثر من صعوبة، وهذا مما يناقض المبادئ الحديثة في تعليم اللغات التي تقوم على التدرج في تقديم المادة اللغوية، ومثال ذلك :

(الكتاب المدرسي ص 152).

- في النص أسماء قابلة للتصغير، استخرج خمسة منها وقم بتصغيرها واجعل كلا منها في جملة مفيدة، مبينا الغرض من التصغير.

3. توزعت هذه التمارين توزيعا عشوائيا، حيث نجد صنفا يغطي على بقية الأصناف، وقد تبين لنا من قيامنا بالدراسة الإحصائية لأنواع التمارين التحليلية التركيبية طغيان نسبة تمرين الاستخراج على باقي الأصناف الأخرى إذ يحتل المرتبة الأولى، وهذا النوع من التمارين وإن هو يهدف لتبيين وقياس مقدرة التلاميذ على معرفة مبادئ لغوية معنية، إلاّ أنه يتنافى مع ما أقرته اللسانيات الحديثة من حيث التوزيع المنتظم في التمارين قصد تحقيق التحصيل اللغوي المتكامل المرجو، لكن في المقابل نجد إهمالا واضحا لأنواع أخرى من التمارين التي تلعب دورا مهما في اكتساب المتعلم قدرة التصرف في البنى كالتمارين التحويلية وكان إهمالها لصالح تمارين أخرى لا تنمي قدرة الإبداع عند التلميذ. فقد وردت في الكتاب تمارين تحويلية يطلب فيها من التلميذ تحويل وحدة لغوية خارج السياق كما في المثال التالي:

(الكتاب المدرسي ص169).

حول فيما يأتي الجملة الأولى من صيغة الإفراد الى صيغة التثنية والجمع والجملة الثانية من المذكر إلى المؤنث .

- الرجل الأكرم أولى بالعفو.
- الخطيب البليغ أقدر الناس على الإقناع .

فتقديم تمرين بهذا الشكل لا يكسب التلاميذ الآليات الأساسية التي يهدف إليها التمرين، إذ كان من المفروض أن يكثر مبرمجو التمارين النحوية من التمارين التحويلية التي تعتمد على التصرف في مختلف البنى اللغوية عن طريق الزيادات والحذف، نظرا لأهمية هذا النوع في التدريب على إحداث التغييرات اللازمة داخل البنية.

4- من حيث التوقيت:

من خلال قيامنا بتحرياتنا الميدانية، ثبت أن الزمن المخصوص للتمارين اللغوية في الدرس جد قصير، حيث نادرا ما يتعدى ربع ساعة وهذا يكشف عن نقص كبير في الممارسة اللغوية التي من شأنها ترسيخ الدروس النحوية في أذهان المتعلمين. إذ يقومون بإنجاز بعض التمارين. داخل القسم وبشكل فردي مع تصحيح بعضها شفويا وبسرعة، بينما تترك بقية التمارين كواجبات منزلية، لضيق الوقت في الحصة المبرمجة للتطبيقات.

إذا كانت العمليات الإحصائية التي قمنا بها قد بينت لنا بأن تمارين الإعراب تحتل المرتبة الخامسة في سلم التمارين التي في الكتاب، فإن ما توصلنا إليه ميدانيا أثبت بأن الإعراب يحتل في الواقع المنزلة الأولى، لأنه التمرين المفضل لدى المتعلمين .

بالإضافة الى هذه النقائص التي تشد الانتباه في البرنامج من حيث تركيب الدروس ،استوقفنا عدد من الأخطاء العلمية التي يمكن أن نذكر منها ما يلي :

أ- في دروس القواعد:

- صفحة 11: (كيف الحال)إن لفظة "كيف" تعرب خبرا مقدما ما إلا أنه أدرج في الدرس على أنه مبتدأ وفي الدرس الموالي صفحة 22 أدرج على أنه خبر.

وهذا من شأنه أن يتسبب في فوضى كبيرة في ذهن التلميذ و يفقد مصداقيته فيما بعد .

- الصفحة 21 : (لماذا يمكننا قديم المبتدأ في جملة :"هناك ناحية ضعف "، ولا يمكن ذلك في جملة :"للحياة قيمة "؟.)

لأن النكرة هنا غير موصوفة .....، وجب تقديم الخبر .

غياب الوضوح في الإجابة بإراد لفظة "هنا".

فالنكرة في كلتا الجملتين غير موصوفة فلماذا إذا التمييز بين المثالين أو الجملتين

- الصفحة 29 (المفعول به) => لتقهروا الأطفال

الصفحة 27 : لا تقهروا الأطفال.

فهذا مثال ينبغي تفاديه لأنه يتسبب في غموض لدى المتعلم بسبب تسكين المفعول به (الأطفال) في المثال الأول بسبب الضرورة الشعرية.

- الصفحة 29: (إياك نعبد) المفعول ضمير منفصل في حد ذاته لكنه لم ينفصل عن عامله (نعبد)، في حين ذكر أن العامل متصل بالمعمول وبالتالي نلمس غياب الوضوح في كثير من الأحيان في شرح المسائل.

- الصفحة 68 : المطلوب / استخرج من النص ..... ، و ميز بين ما هو لازم.

فمصطلح" لازم ": يكتنفه كثير من الغموض لأنه لم يمر على التلميذ في الدرس و لا قبله.

الصفحة 75: الجملة الفعلية ..... أسمية أو فعلية .

الصفحة98: في القاعدة (تذكر):

(قد تشتمل الجملة الفعلية على ضمير يربطها بالمنعوت)، إذ تعنى لفظة (قد) جواز أن لا يكون في الجملة الفعلية ضمير يعود على المنعوت و هذا غير ممكن ، لإنه لابد من ضمير متصل أو مستتر.

ب- في دروس البلاغة:

ص10: ذكر في قاعدة، " تذكّر" أنّه لابدّ من أن تكون في التّعبير المجازي قرينة تدلّ على إرادة المعنى المجازي. لكن الملاحظ أنه لم تتم الإشارة في أمثلة الشرح إلى القرينة ولم يسبق شرحها، مما يجعل التلميذ لا يتوصل إلى إدراك معنى المجاز.

ص28: في عبارة "إن يكبروا....ليذكروا..." كان السّؤال: ما الذي تراه بين هاتين العبارتين؟ وهنا لم يتضح الغرض من السؤال إن كان الحديث عن الجناس أم أسلوب الشرط، خاصّة وأنه يذكر اسم المحسن اللّفظي.

ص47: وردت مسألة الاستعارة (كانت محبة الناس تتدفق)، وكان الأجدر أن يتعرف التلميذ على التشبيه قبل الاستعارة على أساس أنه أصل لها وليس العكس.

ص82: كثافة القضايا البلاغية بشكل غريب، إذ نجد حديثا عن الاستعارة/ (أشعة الشمس تتسلل)، وفي هذا عودة إلى الاستعارة المكنية، المجاز المرسل (تركيب البترول) و بعده الجناس

(الغذاء– الغذاء)، فكان الأجدر التّركيز على مسألة أو مسألتين على الأكثر.

ج– في دروس العروض.

ص105: إذا التقى ساكنان حذفنا أحدهما، والصّواب أنه يجب القول أن نحذف الأول، كما أن مسألة الزحافات والعلل التي تعتبر بحر الشعرية تفوق مستوى المتعلم في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

من الخطوات التي قمنا بها خلال بحنا هذا ،أننا وزعنا الاستبيانات على أساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط لكونهم العمود الأساسي في العملية التعليمية وكان ذلك بالمؤسسات التالية: الشهداء بورنين، حي ألف شقة، والشهداء بزتوت بولاية بجاية، الإخوة عباسي ببني معوش، قرية اَيت عجيسة، باجي طاهر بتازمالت، وكان ذلك يوم 2014/04/13 واسترجعناها يوم 2014/04/20 . وقد تضمن هذا الاستبيان مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالعملية التعليمية على ضوء المقاربة بالكفاءات.

1- عينة البحث:

تتكون عينة البحث من 07 أقسام للسنة الرابعة من التعليم المتوسط بمؤسسة الشهداء بزتوت، 05 أقسام بمؤسسة باجي طاهر بتازمالت و03 أقسام بمؤسسة الاخوة عباسي ببني معوش، و04 أقسام بمؤسسة الشهداء بورنين لنفس المستوى، وقد قام معظم الأساتذة بالاجابة عن أسئلة الاستبيان الموزع عليهم.

1-1- إكمالية الشهيد باجي طاهر (القاعدة 05):

تأسّست سنة 2004، وفتحت أبوابها في سبتمبر 2006، تقع في تازمالت، تبلغ مساحتها 1100 متر مربّع، عدد حجراتها17 حجرة، ويبلغ عدد التّلاميذ فيها 567 تلميذا، وعدد الأساتذة فيها 32 أستاذا، منهم 06 أساتذة في اللغة العربية، 05 في اللغة الفرنسية، 03 في اللغة الانجليزية، 03 في العلوم الطبيعية، 03 في الفيزياء، 03 في التاريخ + الجغرافيا، أستاذان في الأمازيغية، أستاذان في التربية البدنية و 05 أساتذة في الرّياضيات.

كما تحتوي هذه الإكمالية على مخبرين + ورشتين، وعلى مكتبة وساحة كبيرة للّعب والاستراحة.

1-2- إكمالية الشهداء بزتوت بإحدادن، بجاية:

تأسّست سنة 1976، وفتحت أبوابها عام 1982، تقع في احدادن، تبلغ مساحتها 13012 مترا مربّعا، عدد الحجرات فيها 30 حجرة، يبلغ عدد تّلاميذها 800 تلميذ، وعدد الأساتذة فيها 65 أستاذا، منهم 12 أساتذة في اللغة العربية، 10 في اللغة الفرنسية، 06 في اللغة الانجليزية، 06 في العلوم الطبيعية، 06 في الفيزياء، 06 في التاريخ + الجغرافيا، أستاذان في الأمازيغية، 04 أساتذة في التربية البدنية و 10 أساتذة في الرّياضيات.

كما تحتوي على 03 مخابر+ 03 ورشات، ومكتبة وساحة كبيرة للّعب والاستراحة.

1-3- إكمالية الشهداء بورنين بحي 1000 شقة احدادن:

تأسّست في سبتمبر من عام 1991، تقع في احدادن، تبلغ مساحتها 20000متر مربّع، عدد الحجرات فيها 24 حجرة، عدد تّلاميذها فيها 778 تلميذا، وعدد أساتذتها 55 أستاذا، منهم 10 أساتذة في اللغة العربية، 08 في اللغة الفرنسية، 05 في اللغة الانجليزية، 06 في العلوم الطبيعية، 06 في الفيزياء، 05 في التاريخ + الجغرافيا، أستاذان في الأمازيغية، 03 في التربية البدنية و08 أساتذة في الرّياضيات.

وتحتوي على 03 مخابر+ 03 ورشات، وعلى مكتبة وساحة كبيرة للّعب والاستراحة.

1-4- إكمالية الاخوة عباسي:

تأسّست في سبتمبر 2002من عام، تقع في قرية آيت عجيسة، بني معوش ، تبلغ مساحتها 7كيلومتر مربّع، عدد حجراتها 17 حجرة، يبلغ عدد تّلاميذها فيها 225 تلميذا، وعدد أساتذتها 20 أستاذا، منهم 04 أساتذة في اللغة العربية، 03 في اللغة الفرنسية، أستاذان في اللغة الانجليزية، أساتذان في العلوم الطبيعية، أساتاذان في الفيزياء، أستاذان في التاريخ + الجغرافيا، أستاذ واحد في الأمازيغية، أستاذ واحد في التربية البدنية و03 أساتذة في الرّياضيات.

وتحتوي هذه الإكمالية على مخبرين وورشتين، وعلى مكتبة وساحة للّعب والاستراحة.

2- أدوات البحث:

وفيما يتعلق بالظروف التي أجريت فيها الدراسات الميدانية، يمكننا القول بصفة عامة إنّها جرت في ظروف سادها بعض الصعوبات الإدارية كالحصول على الوثائق اللازمة.

3- المعالجة الإحصائية:

3-1- كيفية توزيع الاستبيان:

بعد جمع الاستبيانات الموزعة على الأساتذة المعنيين، التي بلغ عددها 20 استمارة، قمنا بحساب التكرارات المحصل عليها من خلال الأجوبة المقدمة لكلّ سؤال، وبعدها تمّ حساب النسبة المئوية لكل سؤال بالاعتماد على القاعدة الثلاثية التالية:

النسبة المئوية: ن = $\frac{\text{تك} * 100}{\text{ع تك (مج)}}$ حيث:

ن: تمثّل النسبة المئوية.

تك: تكرار الجموع.

ع تك (مج): العدد الكلي للتكرارات.

3-2- تحليل الاستبيانات:

تضمن الاستبيان 10 أسئلة تتعلق بطريقة تقديم الأساتذة لدروسهم ومدى التزامهم بطريقة المقاربة بالكفاءات في الموقف التعليمي، والعراقيل التي أدّت إلى ضعف مستوى التلاميذ ونفورهم من الدّراسة، وهذا راجع إمّا إلى الأستاذ، المتعلّم، أو إلى المنهج الجديد.

لقد وزعت الاستبيانات على السادة الأساتذة عن طريق الاتصال بهم مباشرة وكان ذلك كما يلي:

المتوسطة	عدد الاستبيانات الموزعة	عدد الإجابات	النسبة المئوية
الشهيد باجي طاهر	10	10	% 100
الشهداء بزتوت إحدادن	3	3	% 100
الشهداء بورنين حي 1000 شقة	6	6	% 100
الإخوة عباسي	1	1	% 100

السؤال رقم 1 (التعرف على المستجوب(الجنس)):

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	7	% 35
إناث	13	% 65
المجموع	20	% 100

تعليق: من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول نجد أن نسبة الذكور تقدّر بـ 35 % من الفئة المعينة من الدراسة، أمّا بالنسبة إلى الإناث فنسبتهنّ 65 %، وبالتالي يتبيّن لنا أن عدد الإناث أكبر من عدد الذّكور.

السؤال رقم 2 (الشهادة المتحصل عليها):

نوع الشهادة	الأساتذة المتحصلون عليها	النسبة المئوية
ماجيستير	0	% 00
ماستر	1	% 05
ليسانس	15	% 75
المعاهد التكنولوجية	4	% 20
الكفاءة الأستاذية	20	% 100

تعليق: من خلال الجدول رقم 2 نلاحظ أنّ نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة ماجستير تقدّر بـ 00 %، والأساتذة المتحصلون على شهادة الماستر تقدر نسبتهم بـ 05 %، والمتحصلون على شهادة الليسانس تقدّر نسبتهم بـ 75 %، والأساتذة المتحصلون على الشهادة من المعهد التكنلوجي للتربية تقدر نسبتهم بـ 20 %، ومن خلال كلّ هذا نستنتج أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس أكثر من باقي الأساتذة المتحصلين على باقي الشهادات.

السؤال رقم 3 (الصفة):

الجنس	عدد المستجوبين	النسبة	الصفة	عدد المستجوبين	النسبة
ذكور	8	% 100	متربص	1	% 05
			مرسم	7	% 35
			مستخلف	0	% 00
إناث	12		متربص	1	% 05
			مرسم	10	% 50
			مستخلف	1	% 05

تعليق: من خلال الجدول رقم 3 نلاحظ أنّ صفة الأساتذة تتراوح بين المتربّصين والمرسّمين بـ 35 %، وهي نسبة كبيرة ودليل على أن عدد المرسمين والمستقرين في ميدان التعليم كبير. كما يتبين أن فئة المرسمين أكثر من المتربصين.

السؤال رقم 4 (الخبرة):

الخبرة	العدد	النسبة
5 سنوات	4	% 20
5 سنوات	4	% 20
أكثر من 10 سنوات	12	% 60
المجموع	20	% 100

تعليق: نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة ذوي خبرة 5 سنوات تقدّر بـ 20 % ونسبة الأساتذة ذوي خبرة 10 سنوات تحدّد بـ 20 %، أمّا نسبة الأساتذة ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات فتقدّر بـ 60 %، ومن خلال هذا نستنتج أن نسبة الأساتذة الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات هي الفئة التي تحتل النسبة الكبرى، أمّا نسبة الأساتذة الذين خبرتهم 5 سنوات فهي نفس نسبة الأساتذة الذين خبرتهم 10 سنوات.

3-3- تحليل النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

السؤال رقم 1: هل تعتمد في ممارسة عملك التعليمي على المقاربة بالكفاءات؟

السؤال 1	العدد	النسبة
نعم	20	% 100
لا	00	% 00

التّعليق: من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول نجد أن نسبة الأساتذة الذين يقولون إنهم يعتمدون في ممارسة عملهم التعليمي على المقاربة بالكفاءات تقدر بـ 100 بالمائة من العينة المدروسة. أما الذين لا يستعملونها فتحدد نسبتهم ب 00 بالمائة.

إذن نستنتج أن كلّ المعلمين يعتمدون على المقاربة بالكفاءات في عملهم التعليمي أي أنهم فضّلوا النظام الجديد على القديم، وهذه نقطة ايجابية لكونها تسمح للمتعلم بالمشاركة في الدرس وتفسح له مجال إبداء الرّأي والتّعبير عن معارفه العلمية، كما تسمح للتلميذ باكتساب معلومات دقيقة ومحققة في مادة علميّة.

فالمقاربة بالكفاءات تسعى لتطوير كفاءات المتعلمين، والتحكم فيها عند مواجهة الصعوبات في الوضعيات المختلفة لكون أساسها يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون مفكرا، باحثا، منتجا ومبدعا قادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والاجتماعيّة"[1]

[1]- مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم الثانوي والتكنولوجي (اللغة العربية و آدابها)، (وزارة التربية الوطنية)،ص 4

إن المقاربة بالكفاءات إذا تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وليس مجرّد متلق ومستقبل فقط، إنما ينبغي أن يكون عضوا فعّالا نشيطا في العملية التعليمية، يستثمر معارفه التعليمية في حياته الاجتماعية والمهنية.

السؤال رقم 2: هل يشاركك التلميذ في تنشيط الدّرس؟

السؤال 2	العدد	النسبة
نعم	18	% 90
لا	02	% 10

التعليق: من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول نجد أن نسبة المعلمين الذين يقولون إن التلميذ يشارك في تنشيط الدرس تحدد نسبتهم بـ 90 بالمائة من العينة المستجوبة، وهذا يعود إلى كون الأنشطة التعليمية المقدمة واضحة، بالإضافة إلى التركيز من قبل المعلم، وأيضا عنصر الرغبة في الاستعداد للتعلم من قبل المتعلم، أما نسبة المعلمين الذين يقولون إن التلميذ لا يشاركهم في تنشيط الدرس فتقدر بـ 10 بالمائة، ويعود السبب في ذلك إلى عدم التركيز أو الانتباه من قبل التلميذ أثناء شرح الدرس، أو ضعف قوة ذاكرته، بالإضافة إلى عدم فهمه واستيعابه لما يقال له من قبل المعلم.

السؤال رقم 3: ما هي العراقيل التي تصادفك عند العمل بهذه المقاربة بشأن التلاميذ؟

السؤال 3	العدد	النسبة
عدم الفهم و الاستيعاب	7	% 35
عدم التركيز و الاستماع	13	% 65
الملل و النفور	4	% 20

التعليق: نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة كبيرة من المعلمين يرون أن هناك عدة عراقيل تواجههم عند العمل بطريقة المقاربة بالكفاءات بشأن التلاميذ، من بينها عدم الفهم والاستيعاب وتقدر نسبتهم بـ 35 بالمائة، وهذا السبب يعود ربما إلى المواضيع المقدمة، فإنها تفوق مستواهم الدراسي، بالإضافة إلى طريقة الأستاذ غير الواضحة في تقديمه للدرس ولا مبالاته بالمتعلم، إذ المهم عنده أن درسه قد أنجز، إضافة إلى مراعاة ظروف إنجازه للدّرس. أما نسبة الذين يقولون إن من العراقيل عدم التركيز والاستماع فتقدر بـ 65 بالمائة بسبب الجو السائد داخل القسم من فوضى والكلام الجانبي بين المتعلمين، بالإضافة إلى لامبالاتهم بما يقوله المعلم، وهناك أيضا فئة تقول إن هناك عنصر الملل والنفور وتحدد نسبتهم بـ 20 بالمائة، وهذا بسبب أن الدروس طويلة، كما أنها غير مشوقة ولا تحفزهم على الاستماع.

السؤال رقم 4: *الجزء الأول:

هناك وسائل تعليمية تعمل على شد انتباه التلاميذ وتشوقهم، فهل تستخدمها في عملك؟

سؤال 4	العدد	النسبة المئوية
نعم	17	%85
لا	3	%15

التعليق: نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة الذين يقولون إنهم يستخدمون الوسائل التي تعمل على شد انتباه التلاميذ وتشوقهم في عملهم تحدد نسبتهم بـ 85 من الفئة المستجوبة، أما الأساذة الذين لا يستخدمون هذه الوسائل في عملهم فتقدر نسبتهم بـ 15 من الفئة المعنية، لذلك نرى أن النسبة الكبيرة تستخدم هذه الوسائل.

*الجزء الثاني : إذا كان جوابك بـ "نعم" فما هي هذه الوسائل ؟

سؤال 4	العدد	النسبة
كمبيوتر	13	%65
مذياع	3	%15
تلفاز	0	%0
وسائل أخرى	4	%20

التعليق: نلاحظ أن نسبة الذين أجابوا بنعم أي الذين يستخدمون الوسائل التعليمية التي تعمل على شد انتباه التلاميذ وتشوقهم في عملهم تقدر بـ%85 وهذه الوسائل المستعملة مختلفة من أستاذ لأخر، فنجد الكمبيوتر، وتقدر نسبة المعلمين الذين يقولون إنهم يستخدمونه بـ 65%، وهذا يعود إلى التقدم التكنولوجي

وتطوره لكون الكمبيوتر يجلب نظر التلميذ سواء بصوره أو بصوته وهذا ما يحفز على التركيز والاستماع، مما يؤدي إلى الفهم والاستيعاب السريع واللازم، وهذا يساعد المعلم في تحقيق هدفه ألا وهو إنجاز درسه كما يجب و ترسيخه في ذهن تلامذته دون أي خوف، وهناك من يقول انه يستخدم المذياع وتحدد نسبتهم بـ 15% وهذا يعود إلى أن المذياع لا يشد التلميذ لسماعه لعدم احتوائه على الصورة وعلى البرامج المشوقة والمحفزة، كما أن هناك من يستعمل وسائل أخرى مثل الجهاز العاكس للأشعة والقواميس. بالإضافة إلى القصص والحكايات وتقدر نسبتهم بـ 20%.

الجزء الثالث: هل تساهم هذه الوسائل في إثراء الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ ؟

سؤال 4	العدد	النسبة
نعم	18	%90
لا	2	%10

التعليق: نجد في هذا الجدول أن نسبة المعلمين الذين يقولون إن هذه الوسائل تساهم في إثراء الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ تقدر بـ 90% من الفئة المستجوبة، أي أن هذه الوسائل تساعد التلاميذ على إدراك محتوى الدروس المقدمة، كما تساعدهم أيضا على فهمها واستيعابها وترسخ في أذهانهم دون أي صعوبة. أما المعلمون الذين يقولون إن هذه الوسائل لا تساهم في إثراء الحصيلة اللغوية لدى التلاميذ فتقدر نسبتهم بـ 10% ويرى أحد الباحثين أن :"للوسائل التعليمية دورا مهما في تكوين وتنمية ميول المتعلمين واتجاهاتهم، و كثيرا من الجوانب الانفعالية الأخرى لديهم".[1]

[1]- سعيد عبد الله اللافي، التكامل بين التقنية واللغة، عالم الكتب، ط1، 2006، ، ص23

السؤال رقم 05: هل يتم إنهاء البرامج في الوقت المحدد؟

سؤال5	العدد	النسبة
نعم	14	%70
لا	6	%30

التعليق: من خلال النظر في هذا الجدول نجد أن المعلمين الذين يقولون إنهم ينهون البرنامج في الوقت المحدد تقدر نسبتهم بـ 70% وهذا يعود إلى جدهم وكدهم في العمل والالتزام بالمنهاج المقرر وعدم غيابهم عن حصصهم المقررة، إلى جانب استيعاب التلاميذ للدروس المقدمة بشكل جيد، مما لا يجبر المعلم على إعادة الدرس مرة أخرى ويضيع وقت درس أخر، أما المعلمون الذين يقولون إنهم لا ينهون البرنامج في الوقت المحدد فتقدر نسبتهم بـ 30%، والسبب يعود إلى كثرة الإضرابات في المؤسسات التربوية، كثرة العطل والمناسبات الموسمية، وقساوة الظروف الجوية في المناطق الجبلية، مما يؤدي إلى غياب التلاميذ عن الدراسة لعدة أيام، ولا يسمح للمعلم بإنهاء برنامجه في الوقت المحدد، فيجد نفسه متأخرا كثيرا في تقديمه للدروس، بالإضافة إلى إنجاز فرضين لكل مادة وتصحيحهما أيضا، مما يأخذ من حصة درس معين بدل إنجازه.

السؤال رقم 06: هل يسعى التلميذ للاستعانة بقدرات إبداعية في إنتاج أفكار جديدة؟

سؤال 6	العدد	النسبة
نعم	16	%80
لا	4	%20

التعليق: من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول نجد أن الأساتذة الذين يقولون إن التلميذ يسعى للاستعانة بقدرات إبداعية في إنتاج أفكار جديدة تحدد نسبتهم بـ 80% من العينة المستجوبة، أما نسبة الأساتذة

الذين يرون أن التلاميذ يستعينون بقدرات إبداعية في إنتاج أفكار جديدة فتقدر ب20%، وهذا راجع إلى عدم توفر الرصيد اللغوي لديهم، عدم توفر الوقت المناسب لمشاركتهم، غموض بعض المواضيع المقررة، وجود بعض الدروس المقدمة التي تفوق مستوى المتعلمين، مثل درس المجاز المرسل في البلاغة.

السؤال رقم 07: هل تخضع تلاميذك للتقويم التشخيصي قبل كل درس؟

سؤال 07	العدد	النسبة
نعم	19	%95
لا	1	%5

التعليق: من خلال ملاحظتنا لهذا الجدول نجد أن نسبة الأساتذة الذين يخضعون تلاميذهم للتقويم قبل كل درس تقدر بـ95بالمائة، وهذا راجع إلى:

* معرفة الرصيد اللغوي والمعرفي والمكتسبات القبلية لدى كل متعلم.

*فسح المجال للتلميذ للمشاركة في الدرس المقدم والتعبير عن الأفكار المعرفية. أما نسبة الأساتذة الذين لا يخضعون تلاميذهم للتقويم التشخيصي فتقدر بـ 5بالمائة وهذا بسبب ضيق الوقت وطول البرنامج الدراسي.

السؤال رقم 08: ما رأيك في التقويم التشخيصي قبل كل درس؟

سؤال 8	العدد	النسبة
ضروري	19	%95
غير ضروري	1	%5

الملاحظة: هل من إضافة ؟ 4 => 8

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن الأساتذة الذين يرون أن التقويم المستمر في نهاية كل درس ضروري تقدر نسبتهم بـ 95%، وذلك من أجل التأكد من استيعابهم للمعارف العلمية.

ثمّ معرفة النسبة الخاصة بفهم التلاميذ للدروس المقدمة لهم، وماهي الأشياء التي تستوجب الرجوع إليها في الحصص الموالية، أما الذين يرون أن التقويم المستمر للتلميذ غير ضروري فتمثل نسبتهم 5% والسبب هو عدم كفاية وقت كل حصة لطول البرنامج الدراسي.

السؤال رقم 09: هل من شيء تريد إضافته ؟

من خلال نظرتنا على أجوبة هذا السؤال لاحظنا أن هناك تعددا لآراء الأساتذة إذ لكل واحد منهم رأي، فهناك منهم من يقترح على الأساتذة الجامعيين، ذوي الكفاءات العالية تقديم ندوات تربوية فصلية على مستوى المتوسطات والإكماليات، لأجل الاستفادة من كفاءاتهم وقدراتهم فيما يخص النحو، وعلى الجامعيين أن يكونوا ملمين بالقواعد وأن لا يهملوا النحو وقواعده لأنه الأساس في التعليميين المتوسط والثانوي. ومنهم من قدم ملاحظات حول البرنامج الدراسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط ونلخصها فيما يلي:

- كثافة الدروس.

- صعوبة بعض النصوص التي تفوق مستوى التلاميذ (كالمجاز المرسل).

- اقتراح تخصيص حصص لتصحيح التمارين.

- مراجعة البرنامج الدراسي بما يتوافق والتوقيت الرسمي، حتى يتمكن الأستاذ من إنهائه في الوقت المناسب.

- وجود بعض الدروس التي لا علاقة لها بواقع التلميذ.

وقد خلصنا من تحليل الاستبيانات إلى نتائج عامة هي:

* نسبة كبيرة من الأساتذة الذين لديهم الخبرة في مجال التعليم وهذا ما يعود بنتائج ايجابية على مستوى التلاميذ.

*حسب النتائج المتحصل عليها، يتبين أن طريقة المقاربة بالكفاءات أفضل الطرائق للعملية التعليمية.

*من الصعوبات التي تواجه التلاميذ في هذه المرحلة المعنية بالدراسة طول بعض الدروس المقدمة وعدم احتوائها على عنصر التشويق، مما يجعل التلميذ غير قادر على الفهم والاستيعاب.

خاتمة

خاتمة:

إن أهم ما نستخلصه من بحثنا هذا الذي يتمحور حول "تعليمية علوم اللغة على ضوء المقاربة بالكفاءات" – دراسة تحليلية نقدية – السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، هو أن هذا المنهج الجديد "المقاربة بالكفاءات" من أهم الطرائق المعتمدة في المدارس الجزائرية لكونه يخدم المنظومة التربوية التي تسعى لإفادة المعلم والمتعلم على حدّ سواء، وقد شدّد الباحثون على اتصافها بسمات تجعل المنهج التربوي يخلق جوا منتظما بين المعلم والمتعلم.

بالإضافة إلى ما استنتجناه من خلال تحليل الاستبيان الموجه لأساتذة التعليم المتوسط، استخلصنا من الدروس التي حضرناها في الميدان ما يلي:

- كثافة البرنامج الدراسي وقلة الحجم الساعي لتدريسه.
- احتواؤه على موضوعات معقدة لا تناسب مستوى المتعلم محل الدراسة.
- عدم تناسب توزيع التمارين ما بين الدروس المبرمجة.
- قلة برمجة الحصص الخاصة بالمادة(اللغة العربية).
- احتواء الكتاب المدرسي على عدة أخطاء علمية، مما تؤدي إلى فوضى وتشويش في ذهن المتعلم.
- عدم احتواء الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط على عنصر التنوع في التمارين وكيفية توزيعها.
- عدم تخصيص دروس مستقلة لعلمي البلاغة والعروض.

وبناء على هذا ارتأينا أن نقدم مجموعة من التوصيات للتخلص من هذه النقائص وهي كما يلي :

- يتعين على الأستاذ أن يكون على دراية بالدرس المقبل من خلال تهيئته في مذكرة خاصة والاستعانة بمجموعة من المصادر والمراجع التي توضح المعلومات أكثر.

خاتمة:

- الاعتماد على المناهج والابتعاد عن العصامية .
- استعمال الطريقة الحوارية وترك المجال للتلميذ للتعبير عن أفكاره.
- مراقبة كل ما يصدر عن التلميذ مهما كان إراديا أو غير إرادي .
- متابعة الواجبات المنزلية وتحفيز المتعلمين على التنافس داخل القسم .
- مراعاة الفروق الفردية سواء النفسية أو الإجتماعية .
- تحديد الهدف الذي يسعى الدرس لتحقيقه .
- ضرورة إعادة النظر في البرامج الدراسية لتكييفها حسب الحاجة.
- ضرورة إشراك كل من يهمه الأمر في إعداد البرنامج (رجال التربية، علماء النفس، علماء الاجتماع .....).
- ضرورة استعمال التقويم التكويني والتقويم الذاتي.

وأخيرا فإن منهج المقاربة بالكفاءات منهج ناجح إلى حد ما في ميدان التربية والتعليم في الجزائر، إلا أن تطبيقه بشكل تام لم يتم بعد، وذلك لعدة نقائص.

فمن المفروض أن يقوم من لهم السلطة على التعليم في بلادنا بتسطير برنامج دقيق لأجل الوصول إلى جوهر المقاربة بالكفاءات بعينها.

الملاحق

قائمة مصادر البحث ومراجعه:

1/ المصادر:

1- أحمد محمد المصلحي المغازي وآخرون، المختار في قواعد اللغة العربية، المعهد التربوي الوطني، الجزائر، 1881/ 1882.

2- اسماعيل المان، عمر هاشمي، الكفاءة، سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق المدرسية، الجزائر.

3- جابر عبد الرحمان جابر، سيكولوجيا التعليم، دار النهضة، القاهرة، 1994.

4- حسين سلوف، محمد خيط، دليل أستاذ اللغة العربية الخاص بكتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنلوجي.

5- خالد البصيص، التدريس العلمي والفني، الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر والتوزيع، الجزائر 2004.

6- سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر (الأردن، عمان)، ط1، 2005.

7- سعيد عبد الله لافي، التكامل بين قشية واللغة، ط1 ، 2006، عالم الكتب.

8- سهيلة محسن كاظم الفنلاوي، التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2003.

9- صالح الدين عبد العزيز، مدخل للمقاربة بالكفاءات، بيداغوجيا الإدماج.

10- طبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة.

11- طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

12- عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوظ بمستوى مدرسي للغة العربية.

13- قرايرية/ حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه، مخطوط جامعة منتوري – قسنطينة – ، 2010/2009.

14- عبد المنعم سيد عبد المال، طرق تدريس اللغة العربية، د ط، مصر، د ت، مكتبة غريب.

15- محمد الدريج، * مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع،البليدة، ط 2004.

* التدريس الهادف، كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب، 2000

16- محمد صالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 2002.

17- محمد يحي زكريا، وآخرون، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، الجزائر.

18- مدني شحامي، دراجي سعيدي، سليمان بورنان، دليل الأستاذ في اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي.

19- ميلود محجوب وآخرون، التربية العامة، المركز الوطني للتعليم والتعلم، الجزائر،1998.

2/ المعاجم:

1- ابن منظور، معجم لسان العرب، بيروت 1990.

2- أحمد حسين اللقائي وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، لبنان، 1999.

3/ مجلات ومحاضرات وروابط:

1- "الأخضر عواريب"، "اسماعيل الأعور"، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم النسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين إلى الكفاءات في التربية.

2- حمار نسيمة، المقاربة بالكفاءات ودورها في تنمية الرّصيد اللغوي للمتعلم، جامعة مولود معمري- تيزي وزو- مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العدد 06.

3- "رحيمة شرقي"، "نجاة بوساحة"، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية.

4- سند المقاربات والبيداغوجيات الحديثة.

5- محاضرات مقياس تعليميات عامة وخاصة، السنة الثالثة ل م د، أستاذ عالم.

6- ملتقى الأساتذة، اللغة العربية، متوسطة عباس سعيد مرواحة، "ينصب التقويم في التعليمية على التخطيط للوضعيات بيداغوجية وذلك قصد تحديد صلاحيتها وتصويرها عند الضرورة أما تصور البيداغوجيا فإن تحصيل التلاميذ هو الذي يصح بالتقويم"، خراطة، بجاية، نوفمبر 2006.

7- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جويلية 2005.

8- الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

9- رابط الموضوع- http://elraaed.com /ara /news /1009:

استمارة موجّهة لأساتذة السنة الرابعة من التعليم المتوسط

أستاذنا الكريم، أساتذتنا الكرام، يشّرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تمثّل جزءا مهمّا من البحث الذي نحن بصدد إعداده و لهذا نرجو منكم التفضّل بالإجابة عن الأسئلة المطروحة عليكم بكلّ نزاهة و دون ذكر الاسم و إليكم الشكر الجزيل مسبقا.

- ***ملاحظة:*** *الرّجاء وضع علامة (x) أمام الجواب الذي ترونه مناسبا:*

- ***الجنس:*** *ذكر* ☐ *أنثى* ☐
- ***الشّهادة المحصّل عليها:*** *ماجستير* ☐ *ماستر* ☐ *ليسانس* ☐
- ***الصّفة:*** *مرسم* ☐ *متربص* ☐ *مستخلف* ☐
- ***الخبرة:*** ***5*** *سنوات* ☐ *10 سنوات* ☐ *أكثر من 10 سنوات* ☐
- ***هل تعتمد في ممارسة عملك التّعليمي على المقاربة بالكفاءات؟***

نعم ☐ *لا* ☐

- ***هل من تعليل:*** .....

.....

- ***هل يشاركك التّلميذ في تنشيط الدّرس؟***

نعم ☐ *لا* ☐

- *إذا كانت إجابتك* ***"لا"*** *فما السّبب في ذلك:* .....

.....

- ***ما هي العراقيل التي تصادفك عند العمل بهذه المقاربة بشأن التّلاميذ؟***

- *عدم الفهم و الاستيعاب* ☐
- *عدم التّركيز و الاستماع* ☐
- *الملل و النفور* ☐

- ***هناك وسائل تعليمية تعمل على شدّ انتباه التّلاميذ و تشوّقهم، فهل تستخدمها في عملك؟***

نعم ☐ لا ☐

- *إذا كان جوابك "نعم" فما هي هذه الوسائل؟*

كمبيوتر ☐ تلفاز ☐

مذياع ☐ وسائل أخرى ☐

- *هل تساهم هذه الوسائل في إثراء الحصيلة اللغوية لدى التّلاميذ؟*

نعم ☐ لا ☐

- *هل يتم إنهاء البرنامج في الوقت المحدّد؟*

نعم ☐ لا ☐

- *إذا كانت إجابتك "لا" فما هي أسباب ذلك:.....*

.....

- ***هل يسعى التّلميذ لاستخدام قدرات إبداعية في إنتاج أفكار جديدة؟***

نعم ☐ لا ☐

- ***هل تخضع تلاميذك للتّقويم التّشخيصي قبل كلّ درس؟***

نعم ☐ لا ☐

- ***ما رأيك في التّقويم المستمر للتّلميذ في نهاية كلّ درس؟***

ضروري ☐ غير ضروري ☐

- *إذا كانت إجابتك ب"لا" فما السّبب في ذلك:.....*

.....

- ✓ ***هل من شيء تريد إضافته؟***

.....

.....

.....

.....

.....

متوسطة باجي طاهر تازمالت — مديرية التربية لولاية بجاية

العام الدراسي:2013 -2014 — **المستوى: الرّابعة متوسط** — المدة: ساعتان

الإختبار الثاني في مادة اللّغة العربية

السّند:

أيّا عبد القادر ....كنت القديرا — وكان النّضال طويلا عسيرا

شرعت الجهاد فلبّاك شعب — و ناجاك ربّ فكان النّصيرا

و نظمت جيشا و سست بلادا — فكنت الأمير الخبير الخطيرا

و ألهبت في القابعين الحنايا — و أيقظت في الخانعين الضميرا

و حملت ماريان ما (لا تطيق) — و جرعت بيجو العذاب المريرا

ثمان و عشر...تخوض المنايا — و تجزي السّرايا و تبني المصيرا

و تدمع بالعلم(من جادلوك) — فكنت الضليع و كانوا الحميرا

من شعر مفدي زكرياء

الأسئلة:

البناء الفكري:(4.5ن)

1. استخرج الفكرة العامة للأبيات.(1ن)
2. كم دامت مقاومة الأمير عبد القادر؟ وضح ذلك من القصيدة.(1ن)
3. هات مرادف ما يلي: تطيق, المنايا, ناجاك.(1.5ن)
4. اشرح البيت الثالث.(1ن)

البناء الفني: (2ن)

1. استخرج من الأبيات صورة بيانية و بيّن نوعها.(1ن)
2. قطع البيت التالي تقطيعا عروضيا و سمي بحره.(1ن)

و إن تذكر الدّنيا زعيما مخلّدا — فإنّك في الدّنيا الزّعيم المخلّد

البناء اللغوي: (5.5ن)

1. أعرب ما تحته خط .(1ن)
2. بيّن محل ما بين قوسين من الإعراب.(1ن)
3. استخرج من الأبيات:- جملة تقدم فيها المفعول به عن الفاعل وجوبا.(1ن)

-كلمة مدغمة مبينا حكمها.(1ن)

4. حوّل البيت الثّاني إلى الجمع المذكر السالم. (1.5ن)

الوضعية الإدماجية: (8ن)

أكتب خطبة لا تتعدى عشرة أسطر تدعو فيها الشّباب للتخلي بالأخلاق الفاضلة و تبين دوره في بناء مجتمع متماسك و صالح مستعينا لما تحفظه من شواهد موظفا: -جملة واقعة خبرا لناسخ - استعارة مكنية -جملة استفهامية.

حظ سعيد.

"اتّكل على الله و على نفسك، ركّز واتقن عملك واكتب بخط واضح"

~بالتوفيق~

التصحيح النموذجي لإختبار الفصل الثاني في مادة اللّغة العربية

المستوى: الرّابعة متوسط

المعايير	المؤشرات	التقدير
البناء الفكري (4.5ن) الفكرة العامة : كم دامت مقاومة الأمير عبد القادر؟ الدّليل من القصيدة المرادفات: شرح البيت الثّالث	مقاومة وشجاعة الأمير عبد القادر دامت مقاومة الأمير عبد القادر :ثمان عشر الدّليل من القصيدة :ثمان عشر .....تخوض المنايا . مرادف مايلي :تطيق =تستحمل المنايا =الموت ناجاك=ساعدك شرح البيت الثّالث :نظمت جيشا ووضعت أسس البلاد فكنت الأمير الواسع المعارف والخطير على المستعمر	1 1 1 1.5 1
البناء الفني(3ن) استخراج الصورة البيانية مع ذكر نوعها كتابة البيت الثاني كتابة عروضية مع تسمية بحره:	الصّورة البيانية :جرعت بيجو العذاب المريرا نوعها :استعارة مكنية وإن تذكر الدّنيا زعيما مخلّدا فإنّك في الدّنيا الزّعيم المخلّد وإنتذ كر ددنيا زعيمن مخللدن فإننك فد دنيز زَعيم لمخللدى //0/0//0/0/0/0/0//0/ //0/0//0/0/0/0/0//0/0// فعولن/مفاعيلن/فعولن/مفاعلن فعول/مفاعيلن/فعولن/مفاعلن البحر الطويل.	1 1 1
البناء اللّغوي(5.5ن) إعراب ما تحته خط:	ربّ: فاعل مؤخر مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظّاهرة على آخره . من:اسم موصول مبني على السّكون في محل نصب مفعول به	1

التصحيح النموذجي لإختبار الفصل الثاني في مادة اللّغة العربية

المستوى: الرّابعة متوسط

محل ما بين قوسين من الإعراب :	(لا تطيق):صلة موصول لا محل لها من الإعراب . (حَتّى جَادلوك):جملة فعلية ضمنية في محل نصب م.به	1
جملة تقدم فيها المفعول به عن الفاعل وجوبا:	ناجاك ربّ,المفعول به :هو الكاف وهو ضمير متصل بالفعل	1
كلمة مدغمة مع ذكر حكمه:	ربّ فكّ الإدغام :ربب متماثلين حكمه :واجب	1
التّحويل إلى الجمع المذكر السّالم:	شرعتم الجهاد فلباكم شعب وناجاك ربّ فكان النّصيرا.	1.5
الوضعية الإدماجية: (الآن)		
الملاءمة	أن يكون النص خطبة يدعو فيها الشباب للتحلّي بالأخلاق الفاضلة و يبين دوره في مجتمع متماسك و صالح. الإستعانة بالشواهد و البراهين.	3
	توظيف: - جملة واقعة خبرا لناسخ. -جملة استفهامية. -استعارة مكنية.	1.5
سلامة اللّغة:	تسلسل الأفكار وترابطها. خلو النّص من الأخطاء الإملائية, التعبيرية و الصرفية	1 1
الإبداع:	حسن العرض و وضوح الخط.	0.5

الفرض الأول للثلاثي الأخيرفي اللغة العربية

المـدة : ساعة

السنــــــــــــــــد::

قال الشّاعر علي الجَارِم:

1 – أطلّت الآلامُ مِـن جُحره ولفّت الأسقام من طِمْره
2 – مُشرّدٌ يَأوي إلى همّه إذا أوى الطيرُ إلى وكره
3 – مَا ذاق حُلوَ اللثم في خدّه ولا حَنان المَسّ في شعره
4 – ولا حَوَتْهُ الأمُّ في صدرها ولا أبٌ ناغاه في حِجره
5 – البَطنُ مَهضومٌ طواهُ الطوَى ونام أهلُ الأرض عن نشره
6 – والوَجهُ لليأس به نظرةٌ (يقذفها الحِقدُ)على دَهره
7 – يجُرّ رجليْه بَطيء الخُطا كالجُعل المَكدُود من جَرّه
8 – إنْ نامَ (أبصرت به كُتلةً) تجمَعُ سَاقيه إلى نَحره
9 – لا يَجِدُ المَأوى ولوْ رامَهُ أحَالهُ الدّهرُ عـلى قبره
10 – هُنَاكَ يَثوي هادئا آمِنًا مِن شَظَف العيش ومن وَعره

- من كتاب السنة التاسعة أساسي ص 74

ا لمعجم والدلالة :

الطِمر:الثوب البالي

الجُعَل:نوع من الخنافس

الأسئـــــــــــــــلة:

البنـــــــــاء الفكريّ:(06 نقاط)

1– اقترح عنوانا مُناسبا للنّص. (1ن)
2– أذكر سَببيْن من أسباب التشرُّد من النّص .(1ن)
3– اذكر ثلاثة أوصاف مُجسّدة في المُشرد حَسب النّص. (1.5ن)
4 حَدّد البيت الشّعري الذي يُبين فيه الشّاعر أن المُشرّد ضَحية الإهمَال .(1ن)
5 – هات مُرادفات الكلمات الآتيّة من النّص:الجُوع – صُعوبة – يَلجأ.(1.5ن)

ا لبنـــــــــاء الفنّي:(02 نقطتان)

1 اشرح الصّورة البيانيّة الآتيّة، وبيّن نوعها:أطلّـــــت الآلامُ. (1ن)
2 أكتب البيت الثّاني كتابة عروضيّة مع الشكل،وضع الرّموز المُناسبة.(1ن)

البنــــــــاء اللّغويّ:(04 نقاط)

1 –هات التّصغير من الكلمة الآتية،واذكر وزنها الصّرفي:سَـــاقيْه.(1ن)
2 –أعرب الكلمة التي تحتها خط في النّص:نظرة. (1ن)
3 – ما الوظيفة الإعرابيّة للجملتين الواردتين بين قوسين في النّص: (2ن)

(يقـــذفها الحِـــقدُ)-(أبصـــرت به كُتلـــة).

الوضـــــعية الإدماجيّة: (08 نقاط)

قال الشاعر:لا يَجِدُ المَأوى ولوْ رامَهُ أحَالهُ الدّهرُ عـلى قبره
هُنَاكَ يَثوي هادئـــا آمِنا مِن شَظف العيش ومن وَعره

كُنت رَاجعا من المَدرسة فمَررتَ بحَيّكَ،فرأيت طفلا يَتوسّدُ التُّراب ويَرتدي مَلابس رثّة،يمُدُّ يَدهُ إلى المارّة طالبا الطّعام، فَرَاعَك ذلك المَنظر.

أكتب موضوعا إنشائيًا لا يَقلّ عن خمسة عشر سطرا،تَصفُ فيه حَالة الطفل المُشرّد وظروفه القاسيّة،ووَضعَه الخَطر،مُقترحا الحُلول المُناسبة لمثل هذه الحالات، مُوظفا صُورتيْن بيانيتيْن مُختلفتيْن.

شبكة تقويم **الفرض الأول للثلاثي الأخير** في مادة اللغة العربية

أ)- **البنـــاء الفكـري:** (06 نقاط).

1- العنوان المناسب للنص :

- النشريد أو هموم التشرد 1ن

2- سببان من أسباب التشرّد من النّص :

- الحرمان من حنان الوالدين . 0.5ن
- هموم ومشاكل الحياة . 0.5ن

3- ثلاثة أوصاف مُجسّدة في المُشرد حَسب النّص :

- الجوع 0.5 ن
- اليأس 0.5ن
- المرض 0.5ن

4- البيت الشّعري الذي يُبين فيه الشّاعر أن المُشرّد ضَحية الإهمَال هو البيت الخامس في قول الشاعر:

البَطنُ مَهضومٌ طواهُ الطوَى *** ونام أهلُ الأرض عن نَشْره 1ن

5- مُرادفات الكلمات الآتيّة من النّص :

- الجُوع : الطوى 0.5ن
- صُعوبة : شظف 0.5ن
- يَنجأ : يأوي 0.5ن

ب)- **البنـــاء الفنـــّي :** (02 نقطتان).

1- العبارة : " أطلت الآلام ". شرحها :

- القرينة المانعة للمعنى الأصلي هي أطلت ، لأن الآلام شيء معنوي . 0.25 ن
- الطرف المحذوف من التشبيه ، هو المشبّه به والمتمثل في الكائن الحيّ . 0.25 ن
- شبّه لنا الكاتب الآلام بالكائن الحي ، وحذف المشبه به ورمز له بما يدلّ عليه وهو اللفظ أطلت 0.25ن
- الصورة البيانية : استعارة مكنيّة. 0.25 ن

2- الكتابة العروضية للبيت الشعري الثّاني ، ووضع الرّموز المُناسبة له:

مُشـــرَّدٌ يَـــأوي إلى همِّـــه إذا أوى الـــطيرُ إلـى وكـــره

مْشَـرْرَدْنْ يَأوِيْ إلَىْ هَمْمِهِيْ إذَا أوَ طْطَيْرْ إلَـىْ وَكْـرهِـيْ

// 0//0 /0/0 0// 0/0/ 0//0 // 0// 0 /0/0 // 0//0 /0//

ج)- **البنـــاء اللغـــوي :** (04 نقاط).

1- التّصغير من الكلمة : سَاقيْه (مُثنى سَاق) ؛ سُوَيْقيْه (0.5ن) الوزن الصّرفي : فُعَيْلَيْه. (0.5ن)

2- إعراب ما تحته خط : نظرة : مبتدأ مؤخر (0.5ن) مرفوع وعلامة رفعه الضمّة الظاهرة.(0.5ن)

3- وظيفة الجملتين من الإعراب:

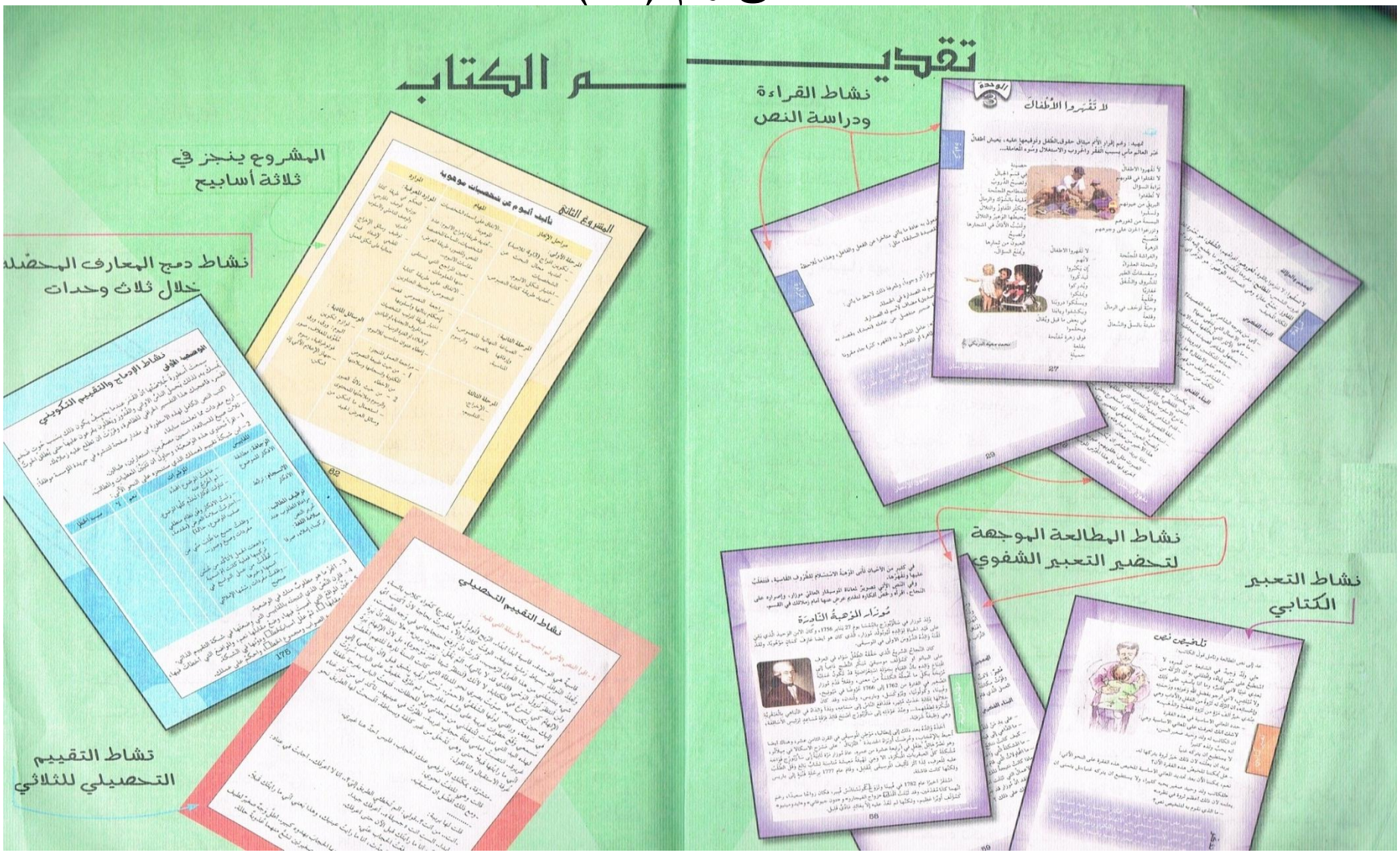
أ- يقـذفـها الحـقدُ : جملة فعلية في محل رفع (0.5) صفة (0.5) .

ب- أبصَرْت به كُتلةً : جملة فعلية جواب للشرط (0.5) لا محل لها من الإعراب(0.5) .

ملحق رقم (01):

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
اللغة العربية
4
السنة الرابعة من التعليم المتوسط

ملحق رقم (02):


تقديم الكتاب
نشاط القراءة ودراسة النص
المشروع ينجز في ثلاثة أسابيع
نشاط دمج المعارف المحصّلة خلال ثلاث وحدات
نشاط المطالعة الموجهة لتحضير التعبير الشفوي
نشاط التعبير الكتابي
نشاط التقييم التحصيلي للثلاثي

ملحق رقم (03):

التوزيع السنوي للمحتوى

القراءة	ص	الظواهر اللغوية	ص
سيارة المستقبل	08	تقديم المبتدأ وجوبا وجوازا	10
المدينة الحديثة	19	تقديم الخبر وجوبا وجوازا	21
لا تقهروا الأطفال	27	تقديم المفعول به	29
القبعات الزرق جنود في خدمة السلم	38	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	40
من شمائل الرسول (ص)	46	حذف الخبر وجوبا وجوازا	48
الفنان محمد تمام	54	الجملة البسيطة	56
الكسوف والخسوف	65	الجملة المركبة	67
السكري	73	الجملة الواقعة مفعولا به	74
البترول في حياتنا اليومية	81	الجملة الواقعة حالا	82
تمقاد	95	الجملة الواقعة نعتا	97
في الحث على العمل	104	الجملة الواقعة جواب شرط	106
الشباب	111	الجملة الواقعة مضافا إليه	114
في سبيل الوطن	123	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ	125
الزردة	131	الجملة الواقعة خبرا لناسخ	132
زرياب مبتكر الموسيقى الأندلسية	137	الجملة الموصولة	139
الشطرنج .. تحدي الأذكياء	147	التصغير	150
كيف خلقت الضفادع	158	الإدغام	159
السمكة الشاكرة	166	اسم التفضيل	168
حديقة	181	صيغ المبالغة	182
محظوظ أنت أيها الإنسان البدائي	188	التعجب بصيغة ما أفعله	190
الدور الحضاري للأنترنت	196	التعجب بصيغة أفعل به	197
انتصار الثورة الجزائرية	206	الإغراء	208
الهجرة السرية	213	التحذير	215

المطالعة الموجهة	ص	التعبير الكتابي	ص	المشاريع	
انترنت المستقبل	15	توسيع فكرة	17	إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال	
الناشئ الصغير	24	تلخيص نص	26		
معركة بعد أخرى	31	تقليص نص	33		
جمعيات في مواجهة الكوارث	42	كتابة نص إخباري	44	تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة	
خلق المسلم	50	الحوار	52		
موزار الموهبة النادرة	58	الوصف	60		
بركان أولدونيو لنغاي	69	كتابة نص وصفي	71	إعداد لوحة إشهارية	
التوتر العصبي	77	كتابة نص حواري	79		
الزراعة بماء البحر	84	الحجاج	86		
الطاسيلي ذلك المتحف الطبيعي	100	كتابة نص حجاجي	102	إعداد تحقيق صحفي	
أحب العاملين	108	الخاطرة	110		
ملامح ثورة جديدة	117	كتابة خاطرة	119		
الوطنية	127	الاقتباس	129	تحضير ندوة أدبية	
الشعب الصيني	134	السرد	136		
الموسيقى	141	كتابة نص سردي	143		
تسلق الجبال	153	القصة	156	الكتابة عن أحداث متفرقة	
من هو الأقوى	162	كتابة قصة	164		
كلاب يساوي وزنها ذهبا	171	أحداث متفرقة	173		
المسجد الجامع الكبير	184	رؤوس الأقلام	186	إعداد جريدة	
التنوع الحيوي	193	المقال الاجتماعي	195		
الصحافة العربية في عصر القنوات الفضائية	200	كتابة مقال صحافي	202		
اختراع البريد الإلكتروني	210	كتابة نص إشهاري	212		
هجرة الأدمغة	219	الخطبة	221		

الفهرس

الفهرس

مقدمة .....أ، ب، ت، ث

الفصل الأول:(الجانب النظري) أسس العملية التعليمية من منظور المقاربة بالكفاءات

مفهوم التعليمية.....1

التعلم 1

التعليم..... 2

*أركان العملية التعليمية :

المعلم.....2

المتعلم.....3

المادة العلمية (المحتوى).....4

*أنواع التعليمية:

التعليمية العامة.....5

التعليمية الخاصة.....5

مفهوم المقاربة.....6

مفهوم الكفاءة.....7

استراتيجية التدريس بالكفاءات وأهميته في الإصلاح التربوي الجديد.....11

موقع المقاربة بالكفاءات من الإصلاح التّربوي الجديد.....14

مزايا طريقة المقاربة بالكفاءات.....14

بين منهاج المقاربة بالأهداف ومنهاج المقاربة بالكفاءات.....15

أهداف التدريس بالكفاءات.....17

منزلة التّقويم في التّدريس بالكفاءات.....19

*أنواع التّقييم:

- التقييم التشخيصي.....20

- التقييم التكويني.....21

- التقييم التحصيلي.....21

وسائل التّقييم.....21

شروط وسائل التّقييم.....23

الفصل الثاني: (الجانب التطبيقي) تعليمية علوم اللّغة بين الواقع والمأمول

*تدريس النحو و الصرف:

مفهوم النحو.....24

مفهوم الصّرف.....24

طرائق تدريس النحو.....25

خطوات تدريس النحو.....28

أنموذج من الدروس المبرمجة لمتمدرسي السنة الرابعة من التعليم المتوسط(النحو).....30

مفهوم البلاغة.....33

خطوات تدريس البلاغية 34

أنموذج من الدروس المبرمجة لمتمدرسي السنة الرابعة من التعليم المتوسط(البلاغة).....36

مفهوم العروض.....38

خطوات تدريس العروض.....39

أنموذج من الدروس المبرمجة لمتمدرسي السنة الرابعة من التعليم المتوسط(العروض).....41

العملية التعليمية ميدانيا.....45

عرض البرنامج ونقده.....50

عرض التمارين ونقدها.....53

تقييم التمارين النحوية الواردة في الكتاب.....58

*الأخطاء العلميّة التي صادفناها في الكتاب المدرسي للسنة الرابعة من التعليم المتوسط:

مادة القواعد.....61

مادة البلاغة.....62

مادة العروض.....63

تحليل الاستبيانات.....64

نتائج عامة.....79

خاتمة.....80

مصادر البحث ومراجعه.....82

الملاحق.....86

الفهرس.....98