الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون-تيارت كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي ميدان اللغة والأدب العربي

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: تعليمية اللغات

بين التمارين اللغوية في ظل المقاربة بالأهداف والوضعية الإدماجية في ظل المقاربة بالكفاءات- كتاب السنة الرابعة ابتدائي نموذجا-

إعداد الطالبتين: إشراف الأستاذ:

لوالي حليمة بلمهل عبد الهادي

دوبة فاطمة

الاسم و اللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
يوسف يوسفي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيارت	رئيسا
بلمهل عبد الهادي	أستاذ محاضر أ	جامعة تيارت	مشرفا ومقررا
بالول أحمد	أستاذ محاضر أ	جامعة تيارت	مناقشا

السنة الجامعة : 1445-1446هـ / 2023-2024 م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله الحي القيوم أو لا وأخيرا وامتثالا لقوله ﷺ:

" من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

أتوجه بجزيل الشكر وجميل العرفان للأستاذ "بلمهل عبد الهادي " الذي تكرم بقبول الإشراف على هذه المذكرة وعلى جميع التوجيهات والملاحظات والنصائح.

كما لا يفوتني أن أتقدم بوافر التقدير والاحترام لأعضاء اللجنة المحترمين على عناء قراءة المذكرة وقبولها وتصويبها.

وكذلك نتقدم بخالص الشكر إلى كل من درسنا من أساتذة كلية الآداب واللغات بجامعة ابن خلدون - تيارت وإلى كل موظفي المكتبة وجزاهم الله كل خير.

وفي الأخير أشكر كل من قدم لي يد العون والمساعدة من قريب أو من بعيد ونسأل الله عز وجل أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم إنه قريب مجيب.

الإهداء

الحمد لله الذي وفقني في هذا العمل المتواضع

الذي اهديه مع أسمى عبارات الحب والامتنان:

إلى من جرع الكاس فارغا لي يهديني قطرة حب

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلي أبي نور دربي الذي ساندني وتعب من أجل إتمام مسيرتي الدراسية.

إلى أمي التي طالما رافقني بدعائها وحرصها علي.

إلى اخوتي وأحبتي واصدقائي وكل من ساهم في نجاحي من قريب أو بعيد

إلى الأساتذة المحترمين وزملاء الدراسة.

إلى كل من بعث في نفسي روح الأمل في الأوقات الصعبة

وقدم لي يد المساعدة.

فاطمة

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى سر النجاح ومن طاعتهما ارتبطت بطاعة الله "والدي الكريمين"

خاصة إلى رمز الحب – شمعة حياتي- "أمي الغالية" وأسأل الله أن يحفظها ويجزيها

عنا خير الجزاء

إلى الذين تعلمت معهم كيف أعيش وتقاسمت معهم الحلوة والمرة إخوتي

إلى الذين جمعني بهم القدر ليكونوا الإخوة والأحبة

إلى كل من ذكرهم قلبي ونسيهم قلمي

إليكم أهدي ثمرة جهدي.

حليمة

فـــهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الشكر.	
الاهداء.	
فهرس المحتويات.	
المقدمة	**أ–د**
المدخل: تحديد المفاهيم الأساسيّة	
تمهيد.....	**2**
المبحث الأول: استراتيجيات المقاربات التعليمية بالجزائر.....	**3**
1–التدريس بالمضامين (بالمعارف).....	**3**
أ– المقاربة التقليدية قبل تأسيس مدارس علم النفس.....	**4**
ب –المقاربة بالمضامين بعد استقلال علم النفس عن الفلسفة.....	**5**
2– التدريس بالأهداف.....	**7**
3– المقاربة بالكفايات.....	**11**
المبحث الثاني: تحديد المفاهيم الأساسية والمصطلحات	**7**
1–المقاربة.....	**13**
لغة.....	**3**
اصطلاحا	**13**
2–الأهداف.....	**14**
لغة.....	**14**
اصطلاحا	**14**
3–الكفاءة.....	**15**
لغة.....	**15**
اصطلاحا	**15**
4–الكفاية.....	**16**

فهرس المحتويات

-لغة	16
-اصطلاحا	16
الفصل الأول: الوضعية الادماجية في ظل المقاربة بالكفاءات	
تمهيد.....	19
المبحث الأول: الوضعية الادماجية.....	20
1-مفهوم الوضعية الادماجية.....	20
1-1-تعريف الوضعية.....	20
أ-لغة.....	20
ب-اصطلاحا.....	20
1-2-تعريف الإدماج.....	22
أ-لغة.....	22
ب-اصطلاحا.....	22
1-3-تعريف الوضعية الإدماجية.....	23
2- مكونات الوضعية الإدماجية.....	24
المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات.....	26
1-تعريف المقاربة بالكفاءات.....	26
2-نشأة بيداغوجية الكفاءات.....	28
3- مبادئ المقاربة بالكفاءات.....	30
خاتمة	32
الفصل الثاني: التمارين في ظل المقاربة بالأهداف	
تمهيد.....	34
المبحث الأول: التمارين.....	35
1-تعريف التمرين.....	35
أ-لغة.....	35

فهرس المحتويات

ب-اصطلاحا.....	36
2 – أهمية التمارين.....	37
3–أهداف التمارين اللغوية.....	39
4–خصائص التمارين اللغوية.....	40
5–مقاييس اعداد التمارين اللغوية.....	41
6–مصادر التمارين اللغوية.....	42
7–أنواع التمارين اللغوية.....	42
المبحث الثاني: المقاربة بالأهداف.....	46
1–تعريف الهدف والهدف التعليمي.....	46
2–نشأة المقاربة بالأهداف.....	48
3– إيجابيات وسلبيات المقاربة بالأهداف.....	49
خاتمة.....	52
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية التطبيقية	
تمهيد	54
I.الاجراءات الميدانية	55
1–منهج الدراسة	55
2–حدود الدراسة	55
3–وصف وتعريف العينة	56
4– الكتاب المدرسي: وصف وتحليل	56
5–عينة الدراسة	57
6–أدوات البحث وإجراءاته	58

فهرس المحتويات

II–دراسة تحليلية لاستبيانات المعلمين.....	58
III.نتائج الدراسة الميدانية.....	66
الخاتمة	71
قائمة المراجع.....	74
قائمة الملاحق	I–II
الملخص.	

قائمة الجداول والأشكال

قائمة الجــداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	المقارنة بين نماذج التدريس	13
02	مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات	53
03	بطاقة فنية خاصة بالمدرسة الابتدائية محل الدراسة	56
04	معلومات عامة عن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي	57
05	جنس عينة الدراسة	57
06	المستوى الدراسي عينة الدراسة	59
07	التخصص العلمي لعينة الدراسة	59
08	خبرة التدريس لعينة الدراسة	60
09	نتائج الإجابة على السؤال الأول	60
10	نتائج الإجابة على السؤال الثاني	61
11	نتائج الإجابة على السؤال الثالث	61
12	نتائج الإجابة على السؤال الرابع	62
13	نتائج الإجابة على السؤال الخامس	62
15	نتائج الإجابة على السؤال السابع	64
16	نتائج الإجابة على السؤال الثامن	65
17	مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات	67

قائمة الأشـكـال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
(01)	مخطط يوضح المقاربة بالمضامين	06
(02)	مخطط يوضح المقاربة بالأهداف	08
(03)	مخطط يمثل أنواع التمارين البنيوية	45

مـــقـــدمـــة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

تهتم المنظومات التعليمية على اختلاف توجهاتها وأطوارها، إلى وضع برامج تدريسية تواكب العصرنة، وتتلاءم مع طبيعة مجتمعها وأهدافه، لتنتج في الأخير فردا قادرا على مسايرة متغيرات العصر، والتفاعل معه بسهولة ويسر.

ولقد عرفت الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا العديد من الإصلاحات في كافة المجالات لذا كان لزاما أن يمس هذا الإصلاح الجانب التربوي، فقد كانت المنظومة التربوية الجزائرية في وقت ليس ببعيد، قائمة على أسس ومبادئ قديمة كلاسيكية في العملية التعليمية، لا تتماشى مع تطورات العصر، حيث أغفلت التفاعل بين المعلم والمتعلم، وحصرت دور المعلم في الإلقاء والتلقين، والمتعلم على التخزين واعادة المعلومات يوم الاختبارات للتأكد من استيعابهم لها، كما تؤثر على التحصيل بصفة عامة.

ومن هذا الأساس عمدت الجزائر إلى إحداث تطور نوعي في المناهج التعليمية، وبنائها وفق مقاربة تتلاءم مع حجم التحديات الداخلية والخارجية التي تواجهها، ويمكّنها من مسايرة التغيرات ورفع مستوى فعالية ومردودية النظام التربوي، ومجابهة متطلبات المحيط الاقتصادي والاجتماعي، وبعبارة أخرى العمل على خلق عنصر بشري يتميز بالنوعية وحسن الأداء والقدرة على الاستجابة لتحديات الوقت الراهن، اذ عرفت منذ الاستقلال عدة إصلاحات تربوية، انطلقت من النظام التربوي المسمى بالمقاربة بالمحتويات، والذي استمر إلى بداية التسعينيات من القرن الماضي، ثم انتقلت إلى نظام عرف ب المقاربة بالأهداف، واستمر هذا النظام إلى بداية الألفية الثانية، ثم استقرت منذ سبع عشرة سنة على ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات. هذا النظام التربوي الأخير– أي المقاربة بالكفاءات–اعتمد على بيداغوجيا الإدماج، فظهر ما يسمى بالوضعية الادماجية، وهذه البيداغوجيا كثر الحديث عنها داخل المؤسسات لعدم وضوح الكثير من أسسها ومبادئها، طرق بنائها، وطرق تقييمها.

وانطلاقا من هذه الوضعية التي تعيشها مؤسساتنا التربوية والمشاكل التي يعاني منها المعلمون في صعوبة بناء الوضعيات الادماجية وتقييمها والمشاكل التي يعاني منها المتعلمون، جاء بحثنا ليبحث في مسألة الوضعية الادماجية في ضل المقاربة بالكفاءات والنظام التربوي الذي سبقها المتمثل في التمارين في ظل المقاربة بالأهداف.

بناء على هذه الجوانب تمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤلات الآتية:

التساؤل الرئيسي:

بين التمارين اللغوية في ظل المقاربة بالأهداف والوضعية الإدماجية في ظل المقاربة بالكفاءات– كتاب السنة الرابعة ابتدائي نموذجا–

التساؤلات الفرعية:

–ما هي دواعي الانتقال من النموذج القديم : المقاربة بالأهداف إلى النموذج الحديث : المقاربة بالكفاءات؟

–ما هي الركائز الأساسية التي يقوم عليها النموذج الجديد المتمثل في المقاربة بالكفاءات؟

–كيف ينظر المختصون لآفاق تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل العراقيل التي تواجهها؟

أهداف الدراسة:

تحمل هذه الدراسة عدة أهداف أهمها:

أ–الهدف الرئيسي :

فاعلية التمارين والوضعية الادماجية، بطريقة بيداغوجيا الأهداف ثم الكفاءات، في مادة اللغة العربية، لمعلمي ومتعلمي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي كنموذج للدراسة، بالوقوف على مدى تطبيق مبادئ المقاربتان في تدريس مادة اللغة العربية..

ب–الأهداف الإجرائية:

–التعرف على دواعي الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

–التعرف على أهداف نموذج التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

– التعرف على أهم القواعد والأسس التي تقوم عليها هذه المقاربة.

– تقديم منظور تقييمي لهذا التحول الذي شهدته المنظومة التربوية الجزائرية.

أسباب اختيار موضوع الدراسة:

إن اختيارنا لموضوع الدراسة، جاء لعدة أسباب، من أبرزها:

– كون الدراسة تجمع بين موضوعين هامين هما: الوضعية الادماجية والتمارين والمقاربة بالأهداف والكفاءات، محاولين معرفة الأبعاد التي تكتنفها بيداغوجيا الكفاءات، وتطبيقاتها ضمن التدريس الفعال، في تعليمية اللغة العربية .

– مرور ما يقارب عشر سنوات على تطبيق المقاربة في الميدان، لذا سنقف على جدوى تفعيلها على أرض الواقع، بعيدا عن الأهداف والمبادئ النظرية.

–التعرف على بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، والتي أصبحت أساس التدريس والفعل التربوي التعليمي.

–محاولة ايجاد مقاربة أو صيغة مناسبة موافقة لأطر بيداغوجيا الكفاءات تدرس بها مادة اللغة العربية في السنة الرابعة ابتدائي بفاعلية.

هيكل الدراسة

للإجابة عن التساؤلات الواردة في الإشكالية وانطلاقا من المعلومات المتوفرة لدينا ووفقا للأهداف المسطرة قمنا بتقسيم بحثنا إلى:

المقدمة: تم فيها التقديم لموضوع العمل وطرح الإشكالية، إضافة الى مبررات اختيار الموضوع، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، منهج الدراسة، صعوبات الدراسة، هيكل الدراسة.

المدخل: تناولنا في مدخل العمل استراتيجيات المقاربات التعليمية بالجزائر، ثم قمنا بشرح لأهم مصطلحات الدراسة والتي تتمثل في: المقاربة، الكفاءة، الأهداف.

الفصل الأول: يختص بعرض الجوانب النظرية للوضعية الادماجية في ظل المقاربة بالكفاءات من خلال مبحثين أين تناولنا في المبحث الأول الوضعية الادماجية وخصصنا المبحث الثاني إلى المقاربة بالكفاءات.

الفصل الثاني: جاء بعنوان التمارين في ظل المقاربة بالأهداف وقد قسم إلى مبحثين تناولنا في الأول تعريف وأنواع التمارين اللغوية، أما المبحث الثاني فعالجنا المقاربة بالأهداف.

الفصل الثالث: يمثل الدراسة التطبيقية الميدانية والمتمثلة في الاستبيان حيث عرفنا التعريف ميدان الدراسة ومنهجية البحث والأدوات المستخدمة.

الخاتمة: تشمل النتائج والاقتراحات والأفاق الخاصة بالدراسة.

المدخل
تحديد المفاهيم الأساسية

تمهيد

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

لذلك نجد أن المصطلحات يختلف تعريفها من باحث إلى آخر، ليس انطلاقا من أيديولوجيته فحسب بل ومن المصادر والمراجع التي أخذ منها مادته. أضف إلى ذلك رؤيته الخاصة وفهمه لهذه المصطلحات.

[1]: عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص2.

المبحث الأول: استراتيجيات المقاربات التعليمية بالجزائر

ترتكز عملية التعليم والتعلم على مجموعة من الاستراتيجيات التي من شأنها أن تقوم بتيسير العملية التعليمية التعلمية، فهي من أهم العوامل المؤثرة في نجاح البرنامج وتحقيق جودته. وتتعدد استراتيجيات التعليم والتعلم وتختلف من برنامج لآخر ومن مقرر لآخر، نتيجة اختلاف طبيعة البرامج والمقررات، ولذلك عرفت الكثير من الاستراتيجيات في مجال التدريس من شأنها أن تقوم بتيسير العملية التعلمية.

لقد تعددت الاستراتيجيات التي من الممكن أن يتبعها الأستاذ في تقديم المحتوى المعرفي لطالبه، فالطريقة أو الكيفية التي يتبعها الأستاذ في تقديم درسه لا تقل أهمية عن المحتوى المعرفي، ولهذا تعددت الاستراتيجيات التي من شأنها أن تيسّر على المعلم والمتعلم فهم واستيعاب مضمون المادة العلمية، ولعل كل استراتيجية من الاستراتيجيات تخضع لعدة عوامل لتطبيقها كمراعاة سن المتعلم وقدرة استيعابه وغيرها. كما أن لكل استراتيجية مزايا ومحاسن فإن لها أيضا نقائصَ وعيوبَ.

في هذا المبحث، سنلقي بإيجاز نظرة على الصبغة التي طبعت شكل التدريس في الجزائر، وسنعرض للمناهج والطرق التربوية التي تبنتها المنظومة التربوية الجزائرية في تعليمية نشاطات اللغة العربية.

1-التدريس بالمضامين (بالمعارف)

تعود جذور هذا المنهج في التدريس إلى عصور سالفة حيث أورده ابن خلدون ببعض من التفصيل في حديثه عن طرق التعليم إذ يقول:" اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، يلقى له مسائل من كل باب، ويفصل له في شرحها على سبيل الإجمال، حتى ينتهي إلى آخر الفن ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين، ويخرج عن الإجمال"[1] .

فالتدريس عن طريق المضامين، مقاربة تعليمية تعتمد على خلفيات ومناظير مخالفة تماما للمقاربة التي اعتمدت بعد تأسيس مدارس علم النفس التطبيقي، الذي تفرع عنه علم النفس التعليمي، وعلم النفس التربوي، ثم علم النفس الاجتماعي. ومن هنا يمكن لنا تقسيم المقاربة التقليدية (التعليم بالمضامين) إلى نموذجين مختلفين وهما:

[1]: ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مراجعة، زكار سهيل، دار الفكر، بيروت،2001، ص143-144.

ب- المقاربة التقليدية قبل تأسيس مدارس علم النفس:

إن النموذج التعليمي التقليدي قبل مرحلة تأسيس علم النفس، كان يعتمد على خلفيات فلسفية لا تنسجم مع الخلفيات النظرية التطبيقية التي ظهرت بعد تأسيس مدارس علم النفس، حيث كان يرتكز على تصور نظري يغلب عليه الطابع التجريدي والخيالي (فروض نظرية غير تطبيقية)، في تصور النفس الإنسانية بشكل عام، وتصور نفس الطفل بشكل خاص، على حد ما جاء في قول مُحَمَّد بن يحي زكريا: «لقد كانت هذه الفلسفة تصور أفكارها من تزاحمات خيالية، استوحاها العقل الإنساني من تراكم ثقافي لم يكن خاضعا للتجربة والمشاهدة، ولا للبحوث والدراسات الموضوعية التي يقررها المنهج العلمي (مناهج البحث التجريبية[1]».

لذلك كانوا يعتقدون بأن الطفل صفحة بيضاء، ومن ثم وضعوا أنفسهم بديلا عنه، ليقرروا له ما يشاؤون من مادة دراسية، وطرائق تدريس، وأهداف تدريس، واهداف تعليمية وتربوية، وقد نتج عن هذا الاعتقاد الخاطئ ما يلي:

-تجريده من عواطفه وميوله ورغباته واتجاهاته وحاجاته وطموحاته، وقدراته ومواهبه.

- تجريده من عنصرين هامين في شخصيته وهما:

-المكون النفسي (الحالة الوجدانية)

-المكون الحسي الحركي (المهارات الجسدية)

ومن ها هنا ركزوا الاهتمام في تنشئته على الجانب العقلي فقط، ومن ثم ظلت المناهج الدراسية (كانت تعرف بالمقرر الدراسي) تركز على تنمية العقل وصقله، وتربيته بتكديس المعارف النظرية في ذهنه، وكان يغلب عليه الطابع الآلي في الفهم والتصور والاسترجاع في كثير من الحالات.

ومن ثم اعتبرت الطريقة التقريرية السردية (الإلقاء) هو الأسلوب المناسب في التدريس، والتي يطغى عليها الطابع الاستعراضي المهيمن من قبل المعلم. فالمعلم وحده يمثل السلطة المطلقة، والمرجع الوحيد للمعرفة، لا يشاركه التلميذ في ذلك؛ فكان هذا الأسلوب يؤدي إلى الكبت والتحجر والانغلاق في الرأي والاختيار والحركة والنقد واتخاذ القرار.

[1]: مُحَمَّد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، هيئة التأطير بالمعهد السادة، الحراش-الجزائر، 2006، ص43.

وقد أعطت هذه الفلسفة تصورات خاطئة عن الحالة النفسية للطفل، لذلك نراها تفتقر إلى رؤية واضحة في ضبط استراتيجية التدريس، وفق الشروط السيكولوجية للمتعلم التي تحترم ميوله ورغباته واتجاهاته وتطلعاته وقدراته. فقد كان العلماء يبحثون في مرحلة ما قبل تأسيس مدارس علم النفس في الذكاء وروائزه، وفي الملكات، والعمليات العقلية، كالتخيل والتصور والتذكر أما بعد تأسيس مدارس علم النفس، فقد أصبح علم النفس علما تجريبيا، لذلك استغلوا نتائجه في البحث عن التعلم وطرائقه.

ب –المقاربة بالمضامين بعد استقلال علم النفس عن الفلسفة:

كان علماء النفس في بداية القرن العشرين قد كثفوا أبحاثهم وتجاربهم، فتوصلوا إلى نتائج عظيمة في دراسة اغوار التعليم ونظرياته، حتى أصبحت هذه النظريات منذ ذلك اليوم تمثل وجهات نظر مقبولة، وهي مازالت معتمدة في الحقل التربوي إلى يومنا هذا، وما جاء بعد سنة 1912م لم يكن إلا شروحا وتوضيحات وتعليقات فقط[1].

وقد ركز علماء النفس جهودهم على الحالة السيكولوجية للطفل، وكذلك الوظائف الفيزيولوجية وعلى البيولوجيا وتأثيرها على النشاط العقلي، وتوصلوا من خلال ذلك إلى اكتشاف طرائق التعلم عند الانسان والحيوان، ومن ثم وضعوا مبادئ جديدة اعتمدت في بناء المناهج الدراسية. فكانت الاستراتيجية الجديدة مؤسسة على معطيات علم النفس التجريبي، وليس على معطيات علم النفس النظري الذي كان سائدا قبل التأسيس[2].

كشفت الدراسات النفسية مكونات الذات الانسانية (القوى العقلية، القوى الوجدانية، القوى الحركية)، فإن التربية وجهت بعض الاهتمام إلى تربية الوجدان والمهارات الحركية، ولكن اقتصارها على الجانب العقلي كان يشكل مساحة كبرى، وبدرجة عالية من الاهتمام؛ إذ كانت الجهود توجه مباشرة إلى تربية الطفل بالمعارف النظرية فحسب، أما الوجداني والمهاري فكان الاهتمام بهما ضمنيا غير مباشر. فهذه الطريقة تقوم على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث أن المعلم في هذه الطريقة يستعمل كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى التلميذ، ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها. فنجده يشرح الدرس، وينظم المسار، وينجز

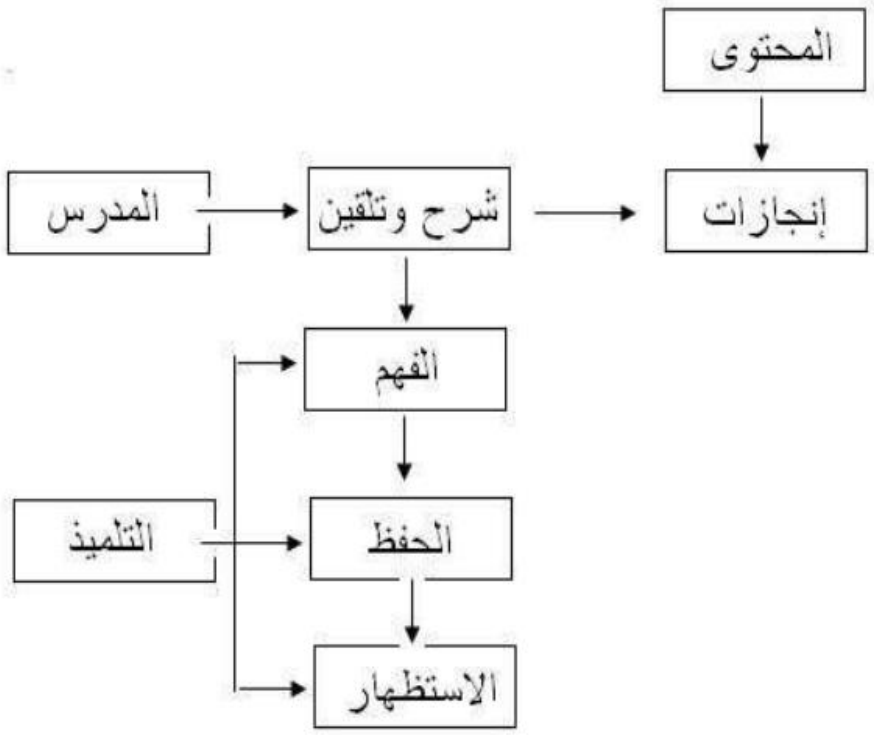
[1]: الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير، تخصص: تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة،2015/2014، ص11.

[2]: الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق، ص12.

المذكرات." فالمعلم هو مالك المعرفة [1]" أما التلميذ في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة بل هو متلق، يستمع ويحفظ، ويتدرب، إذ المعلم هو من يطرح العنوان ثم القضية المدروسة، ثم يقوم باستخلاص القاعدة، والتلميذ يبقى عليه بعدها الحفظ والاستظهار أي أن وظيفته تقتصر على القيام بعمليتين:

الأولى: اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كما ونوعا.

الثانية: استحضار المعرفة في حالة المساءلة[2]



شكل رقم 01: مخطط يوضح المقاربة بالمضامين[3]

ظلت المناهج في الجزائر وإلى عهد قريب مبنية على المحتويات (المضامين) التي تنشد المعرفة، مما جعل الجيل يدرج على التشبع بالمعارف والميل إلى الإصغاء، وهذا النوع من التدريس لا يفجر من طاقة المتعلمين إلا

[1]: زايدي فاطمة، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات . الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي . أنموذجا . رسالة ماجستير، إشراف عز الدين صحراوي، جامعة محمد خيضر، السنة الجامعية: 2009/2008، ص 27.

[2]: الدريج محمد، التدريس الهادف" مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية"، قصر الكتاب، البليدة،2000، ص5

[3]: الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، ص13.

جزءا يسيرا يتصل أحيانا بالقدرة على الحفظ لأنه يتجه نحو تحصيل المعارف واسترجاعها عند الامتحان، في حين أهمل تفجير طاقات الاكتشاف والاختراع والاستنباط والتعليل ...فكان المعلم هو مالك المعرفة، إننا لا نعيب الطريقة لأن الحاجة كانت ملحة في مرحلة خرجت فيها الجزائر من ظلم المستعمر، إلا أنه كان لا بد من إعادة النظر في المنظومة التربوية وفي التعليم من حيث التطبيق والوسائل التقويمية بحيث تكون الأولوية لتشجيع الملكات المبدعة، وهذا لا يعني أن التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات بل اعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها " إن المتعلم في نظر هذا النموذج (المضامين) يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية. إن الهدف الأساسي في التعليم بواسطة المحتويات هو أن يكتسب التلميذ مجموعة الخبرات التي تجعله قادرا على التعلم بنفسه، ومن غير الاعتماد على الآخرين، ويتم ذلك بواسطة اكتساب الآليات الذاتية التي تمكنه من الوصول إلى المعارف والحقائق بنفسه...."[1]

2- التدريس بالأهداف:

بعد العمل بالمضامين ولفترة طويلة (1962- 1996) بات من الضروري إحداث تغيير في المنظومة التربوية وفي المناهج، فتبنت الجزائر بيداغوجيا التدريس بالأهداف حيث صارت الأخيرة محددة ومقسمة إلى أهداف عامة وأخرى خاصة وأهداف إجرائية سلوكية، بعضها يتحقق في درس وبعضها في وحدة وبعضها في كل نشاط أو يتحقق خلال مرحل دراسية.

وكان طموح تبني التدريس بواسطة الأهداف تنظيم العملية التربوية قصد الرفع من فاعليتها وذلك من خلال إستراتيجية تقوم على الجمع بين النشاط التعليمي - التعلمي وإعطاء الحرية للمعلم كي يصوغ أهدافه الإجرائية بنفسه مع الالتزام بتجسيدها في مواقف سلوكية تكون قابلة للملاحظة والقياس[2].

ويقصد بهذه المقاربة أن التلميذ لا يراد من تعلمه إلا تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعل واللفظ والحركة وتغيرات تحدث على مستوى الاتجاهات والمواقف والأفكار والقدرات المختلفة[3]، أو إنجاز أعمال معينة تكون في شكل آليات تكسبه خبرات تكون مستهدفة لكونها

[1]: خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف؟، الجزائر،1999، ص 20.

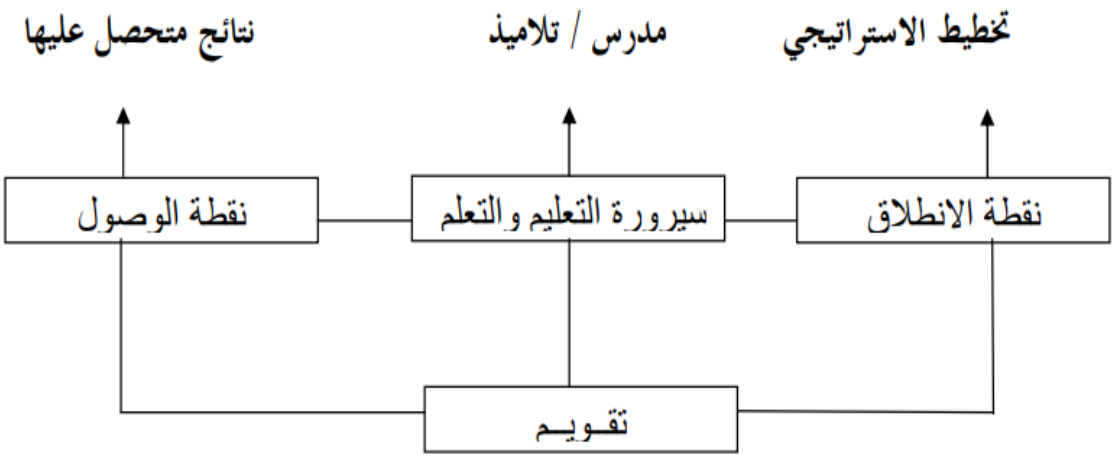
[2]: قويدري الأخضر، بيداغوجيا الكفاءات تحديات وعوائق، مجلة الدراسات، جامعة الأغواط، العدد 4، جوان 2006 ص 161.

[3]: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،2001، ص1.

أنماط من الممارسات التي تقوي دافعية التفاعل مع مجموعة من الخبرات التي يتعامل بها، فالأهداف من جزء النسيج التعليمي العام.

يعد نموذج التدريس بالأهداف من النماذج التعليمية الاكثر رواجا في الانظمة التربوية، فقد أجمع كل من علماء التربية واللسانيات التعليمية، على أن بيداغوجيا الأهداف ترتبط معرفيا بالنظريات السلوكية التي ترى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة، ومن خلال علاقته بهذه البيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة[1].

تستند بيداغوجيا الأهداف التي تتجه نحو فعالية التدريس واكتساب مهارته، إلى أن يكون الفعل التربوي خاضعا لجملة من المفاهيم، تعرف بعناصر نموذج التدريس الهادف، وفيها ينظم تسيير الفعل التربوي كما هو مبين في الشكل التالي:



شكل رقم02: مخطط يوضح المقاربة بالأهداف[2]

[1]: الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق، ص15.

[2]: الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، مرجع سابق، ص16.

يظهر لنا هذا الرسم بوضوح، عناصر التعلم بواسطة الأهداف التي هي:

•أولا : ما قبل الفعل التعليمي : لا بد أن نحدد منطلقات تخطيط هذا الفعل التعليمي اعتمادا على صياغة أهداف واضحة تستجيب إلى ما يحتاج إليه المتعلم ، ولما يتطلبه المنهاج التربوي[1].

• ثانيا : خلال العملية التعليمية أو الفعل التعليمي : تنظم سيرورة هذا الفعل بناء على ثلاثة عناصر رئيسية هي: المضامين ، الطرائق والوسائل ؛ مع مراعاة طبيعة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ[2].

-المضامين: ينبغي أن نعرف كيف ننتقي محتوى الدرس، وننظمه، وما هي كمية المادة التي تلائم الأهداف المحددة؟، وماذا سيتعلم التلاميذ؟، أية معارف؟ أية مهارات؟

-الطرائق: ينبغي أن نعرف بأية طريقة نقدم المحتوى المنتقى الذي حددناه؟ هل نحاور، أو نلقن، أو نلجأ إلى طريقة التعلم فنترك للتلاميذ فرصة البحث والاكتشاف

-الوسائل: ينبغي أن نعرف ما هي الوسائل التي نستعين بها لإنجاز المحتوى؟ كتاب مدرسي؟ نص مساعد؟ وهل هذه الوسيلة متوفرة؟ وكيف نستعملها؟ ومن يستعملها: الأستاذ أو التلميذ؟

ثالثا: ما بعد الفعل التعليمي: عند نهاية العملية التعليمية ينبغي ان نتحقق من نتائج هذا الفعل التي تحدده أساليب التقويم؛ فنتساءل: ما هي النتائج التي وصلنا إليها؟ هل حقق الدرس أهدافه؟ ما الأسئلة التي نختبر ونقيس بها مجهود التلاميذ؟ ماهي الإنجازات التي سيقومون بها ليبرهنوا على أنهم فعلا حققوا تغييرا سلوكيا؟ لماذا لم تتحقق النتائج المرجوة ؟، أين يكمن الخلل؟ هل هو في تحديد الأهداف؟ أو في طبيعة المحتوى؟ أو في الطريق؟ أو في الوسائل المستعملة؟ أو في نوعية التقويم[3]؟ إذا كان أول عنصر من عناصر تسيير الفعل التربوي يلح على ضرورة الانطلاق من أهداف محددة نروم تحقيقها، فانه لا مناص من أن نتعرف على مستويات هذه الأهداف؛ ومن ثم فإن أول عمل ينبغي للأستاذ أن يقوم به عند صياغة أهدافه هو ضبط مستويات هذه الأهداف وتحديد درجة عموميتها أو خصوصيتها[4].

---

[1]: الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز، كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ،1989 ص23.

[2]: وزارة التربية الوطنية (بيداغوجيا الأهداف)، مجلة همزة الوصل، العدد ،5 الجزائر،1995، ص54.

[3]: الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز، كيف تدرس بواسطة الأهداف، مرجع سابق، ص23.

[4]: المرجع نفسه، ص27.

وجهت انتقادات كثيرة إلى التدريس بالأهداف وحملت هذه البيداغوجيا مسؤولية التعثر الدراسي، وفشل المدرسة في دمج المتعلمين في الوسط الاجتماعي، الذي اعتمد على النظريات السلوكية المغرقة في التقنين والتي همشت– في رأي الباحثين – النشاط الإبداعي الذي يتجلى في الوضعيات والمواقف التي تعطي الأولوية للذات الفاعلة النشيطة، لأن من الأسس الفلسفية التي قامت عليها الفلسفة البراغماتية التي ظهرت على يد شارل موريس ووليام جيمس وشارل سندرس وبيرس وجون ديوي المنفعة، وقد عرفت بالتداولية وبالأدائية وكذلك بالتجريبية لأنها ترفض التجريد وتنشد المنفعة وتنظر إلى الخبرة والمعرفة على أنها تمثل الوسائل والأدوات التي تؤدي إلى تحقيق الغايات العامة.

وهكذا ظهرت بعض الانتقادات على شكل تساؤلات استنكارية كالآتي:

–هل يمكن حصول تعلم دون مشاركة فعلية للذات المتعلمة؟

–هل المثيرات هي الدافع الوحيد على حصول التعلم ؟

–ألا يكون التعلم في هذا الطور السلوكي مجرد تشرب سلبي لمثيرات المحيط الخارجي ؟

–ألا تؤدي هذه النظرة في المجال التعليمي إلى تكريس الطرائق البيداغوجية التي تعلي من شأن تنظيم المجال البيداغوجي على حساب الذات المتعلمة [1]؟

إن عدم بلوغ النتائج المدرسية المستوى المطلوب والمستهدف نتيجة نقائص بيداغوجيا الأهداف بالإضافة إلى تأثير التكوين المهني في التعليم العام، والتغيرات المحيطة بالمدرسة عموما والمدرسة الجزائرية خصوصا في شتى المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية أدى بها إلى تغيير مناهجها واستراتيجيات التدريس فيها، وبالتالي البحث عن البديل للتدريس بالأهداف، فوجدت في بيداغوجية المقاربة بالكفايات ضالتها ولو إلى حين .

طال التغيير حتى المصطلحات حيث استبدلت مصطلح المنهاج الذي يضم الأهداف بأنواعها والمحتويات والطرائق والوسائل والتقويم بمصطلح المرجعي وهو قائمة من الكفايات تختار استنادا إلى غايات التربية مع مراعاة ما يحتاجه سوق العمل، في حين ظل الهدف الإجرائي كما هو لم يتغير.

3– المقاربة بالكفايات:

[1]: بوداود حسين ومحمد داودي، النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات، ص99.

صارت الأهداف التربوية مجالا واسعا للتنظير الفلسفي بعد أن تطورت المجتمعات بتطور الحياة، وأصبح حقل التربية أرضا خصبة للباحثين والمفكرين وتشعبت فلسفاتهم، لكنهم لم يخرجوا عن غايات التربية وأهدافها ورسم اتجاهاتها، وكثر الحديث عن مشروع المدرسة وكيفية بنائه، ورأى العديد من هؤلاء الباحثين أنه لا يمكن الحديث عن إنتاجية المجتمع في غياب برنامج تربوي تكويني يرعى تربية القدرات والكفايات التي لابد أن توفرها إنتاجية الأفراد، والذي يحدد هذه الإنتاجية هي المنظومة التربوية التعليمية، وذلك عن طريق تعهد الخبرات والقدرات التي اكتسبها الفرد خلال التكوين الهادف والساعي إلى بناء ذات قادرة على مواجهة التحدي وصقل مواهبها.

واعتُمدت المقاربة بالأهداف حينا من الزمن، إلا أن هذه البيداغوجيا لم تمنح المتعلم الحرية الكافية لتوظيف مهاراته وقدراته، وبقي من صلاحية المعلم تسطير الأهداف التي يذعن لها المتعلم دون نقاش، وأمام الزحف التكنولوجي وجدت الجزائر نفسها مرغمة على مسايرة التطور، ولم تعد بيداغوجيا الأهداف تلبي الطلب المتزايد والملح على اليد العاملة التي تملك القدرة والكفاية على توظيف المكتسبات المعرفية في الميدان، وسد احتياجات المجتمع في ظل التطور الاقتصادي والتكنولوجي الرهيب، لهذه الأسباب جاءت بيداغوجية المقاربة بالكفايات " لتخرج نظرية التدريس بالأهداف من أزمتها لأنها ظلت ولفترة زمنية أسيرة بعد تقني وإجراءات تراتبية تشتت المعنى، وأما الأنشطة فتحدث فينا حدوثا آليا لا نفكر إلا من خلاله[1].

المقاربة بالكفايات مجموعة الممارسات التي تؤخذ كنقطة انطلاق لها وكمحرك للنشاط التربوي حاجات المتعلم ورغباته من أجل بلوغ الهدف، ويرتبط هذا المفهوم في مجال التعليمية بمفاهيم أخرى كالتعليم الوظيفي والكتاب الوظيفي واللغة الوظيفية ...أي إن المقاربة بالكفايات تكون قد نقلت المتعلم من دائرة التعليم إلى دائرة التعلم الموجه الذي يكون فيه الاعتماد على الذات وعلى العقل بالدرجة الأولى، فيكتسب المهارات والقدرات لمواجهة الحياة العملية، وتجعل من المعلم موجها ومقوما لهذه الذات المتعلمة.

إن هذه المقاربة تتجه أساسا نحو تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم لمواجهة الحياة العملية وإعطاء الأولوية لبناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق بدل الاهتمام بتدريس المعرفة وحدها[2].

يوضح الجدول التالي مقارنة بين نماذج التدريس في الجزائر:

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

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

النموذج التلقيني(المضامين)	النموذج السلوكي(الأهداف)	النموذج البنائي(الكفايات)
المزايا: • احترام منطق المادة . • اكتشاف المعارف **النقائص :** • التمركز حول المادة . • الاهتمام بإيصال المعارف • قلة الاهتمام بالمواقف والقدرات • عدم الاهتمام بمنطق التعليم • عدم مساعدة المعلم في اختيار إستراتيجية التعليم- التعلم • الصعوبة في اختيار وسائل التقويم والاعتماد على التقليدية منها.	**المزايا :** • وضع المتعلم في مركز فعل التعليم التعلم . • تجسيد الأهداف في شكل سلوكات قابلة للملاحظة • تمكين المعلم من حصر الأهداف والأغراض بكيفية أفضل • تسهيل اختيار الأنشطة والوسائل التي يجب استغلالها • تمكين المتعلم من معرفة وجهته، وما ينتظر منه • تحديد معايير واضحة لتقييم نشاط المتعلم مع سهولة اختيار الأدوات . **النقائص:** • صعوبة صياغة كل الأهداف • تفتيت وتجزئة الأهداف • الاهتمام أكثر بالجانب المعرفي • النقص في التنسيق بين المواد • خطورة مكننة التربية • تقليص مبادرة كل من المعلم والمتعلم.	**المزايا :** • وضع المتعلم في مركز التعليم- التعلم • التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للتلميذ • الاهتمام بوضعيات إدماجية تحفيزية • ضمان تحقيق الأهداف العامة وغايات التربية • تجنيد مجموعة من المكتسبات المدمجة وليست المتراكمة • التميز ببعد اجتماعي بإعداد الفرد إلى الحياة **النقائص** • الاهتمام أكثر بوضعيات براغماتية (نفعية) • التوجه نحو احترافية فعل التعليم التعلم • الصعوبة في مقيسة التقويم • تعذر بناء وضعيات تعلمية مناسبة من حيث الدلالة في كل الأنشطة التربوية.

جدول رقم 01: المقارنة بين نماذج التدريس[1]

المبحث الثاني: تحديد المفاهيم الأساسية والمصطلحات

من بين المفاهيم التي سأتناولها بالدراسة في هذا البحث: المقاربة، الأهداف، الكفاءة.

1-المقاربة:

أ-لغة:

من الفعل قارب، يقارب، المصدر مقاربة بمعنى دناه[2]وهي مصدر غير ثلاثي، فعله (قارب) على وزن فاعل ومضارعه يقارب وهي على وزن (مفاعله) تعني في الألفاظ اللغوية المعنى دناه وحادثه بكلام حسن فهو قربان وهي قربى ومنها تقارب ضد تباعد[3].

ب-اصطلاحا:

الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة. وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيات التعلم والتقويم[4] "

هي تصور وبناء مشروع قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طرق ووسائل، ومكان، زمان، وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجيا[5].

2-الأهداف:

أ-لغة:

[1]: حمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص18.

[2]: الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة، ج 3، دار المعرفة بيروت لبنان، ط1، 1979، ص 579.

[3]: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية الجزائر، ص207.

[4]: عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور حديث، مرجع سابق، ص147.

[5]: فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية الجزائر، ص207.

الهدف معناه القصد أو المرمى أو الغاية التي نريد الوصول اليها.

جاء في لسان العرب لابن منظور :الأهداف الدنو منك، والاستقبال لك والانتصاب، والهدف " :كل شيء عظيم مرتفع من بناء أو كثب رمل أو جبل، ومنه سمي الغرض هدفا وبه شبه الرجل العظيم، والهدف من الرجال الجسيم الطويل العنق العريض الألواح، وأهدف على التل أي اشرف، وامرأة مهدفة :مرتفعة الجهاز والهدف :الجماعة من الناس أي فرقة وهدفه بمعنى قطعة وهدف إلى الشيء أسرع و أهدف إليه لجأ إليه[1] "وجاء في المعجم الوسيط أن الهدف هو الغرض الذي توجه نحوه السهام فهو الغاية والنتيجة المراد الوصول إليها[2] وجاء في منجد الطلاب عن منجد الأب المعلوف هدف الشيء أسرع إليه ورمي إليه وجعله هدفا له ، وأهدف على التل أي أشرف عليه وأهدف من الشيء دنا منه[3].

ب-اصطلاحا:

هو "مجموعة السلوكات والمميزات والإنجازات التي يراد تحقيقها عند حدوث تعلم ما "[4]،وتوجد أهداف عامة على مستوى عال من التجريد يحتاج إنجازها وقتا طويلا وأهداف على مستوى الدرس أو الحصة الواحدة ويطلق عليه اسم الأهداف الإجرائية، وبين الأهداف العامة والأهداف الإجرائية أهداف تسمى بالأهداف الوسطية وهي أهداف على مستوى المادة الدراسية.

3-الكفاءة:

أ-لغة:

جاء في لسان العرب "الكفئ النظير وكذا الكفء والكفوء، على فعل وفعول، وتكافأ الشيئان تماثلا، وكافأه مكافأة وكفاءة والاسم الكفاءة والكفاء...."[5]

[1]: ابن منظور، لسان العرب المحيط، دار الجبل بيروت، المجلد السادس (1408 هـ 1988م)، ص783.

[2]: شوقي ضيف، المعجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، مجمع اللغة العربية، طه، 1425هـ- 2004م ، ص 98.

[3]: فؤاد اترام البستاني، منجد الطالب عن منجد الأب معلوف، دار المشرق بيروت، ط2001م، ص763.

[4]: خير الدين هني، لماذا ندرس بالكفاءات، مرجع سابق، ص47.

[5]: ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، مرجع سابق، ص269.

وفي أساس البلاغة "وأكفأت لك: جعلت لك كفؤا وتكافؤوا: تساووا، شاتان متكافئتان في القدر والسن، وكفأته ساويته....."[1]

ب-اصلاحا:

في الاصطلاح تعني "التصرف إزاء وضعية مشكلة بفاعلية استنادا إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية. عموما فإن الكفاءة بهذا ليست هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب، ولا المعرفة فحسب، ولكنها جماع ذلك مع الإنجاز والفاعلية"[2].وهذا يتعلق بالكفاءة من حيث المفهوم.

أما المتعلم فنقصد بكفاءته "قدرته على تجنيد (تعبئة) مختلف المعارف والقدرات وادماجها وتوظيفها في مواجهة وضعية ما، على غرار تنظيم عملية التعلم بالنسبة للمدرس ونلاحظ كفاءته عندئذ على سبيل المثال في اللغة، الرياضيات، العلوم ... كأن يكتب نصا ذا مغزى ويبلّغه للآخرين، ولا يكتفي برص الكلمات.... "[3]

وزيادة لتوضيح مفهوم الكفاءة، نورد لها مجموعة من التعاريف، علّها تقدم صورة أكثر وضوحا:

-فقد جاء في "معجم علوم التربية" ما نصه:" الكفاءة هي جملة الإمكانات التي تمكن فردا من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، أو في أداء مهام مختلفة[4]".

- وفي "الدليل المنهجي للتقويم التربوي لوزارة التربية الجزائرية ":"الكفاءة، هي قدرة الفرد على أن ينتقي بنفسه من سجل معارفه ومهاراته ما هو وجيه وضروري منها، لحل مشكلة معقدة أو فئة من المشكلات[5] ".

- يرى ليفي لوبوايي LEVYLEBOYER (1996) ان الكفاءة نعبر عنها:"بالرصيد السلوكي للفرد والذي يجعله فعالا في وضعية معينة[6]".

---

[1]: الزمخشري أبو القاسم، أساس البلاغة، الدار النموذجية، بيروت 3 ،2003، ص743.

[2]: حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مرجع سابق، ص 16.

[3]: حاجي فريد، المرجع نفسه، ص17.

[4]: الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب، 1997، ص116.

[5]: Abdelkader EMIR et autres, Guide méthodologique en évaluation pédagogique, ministère de l'éducation nationale, Alger, 2009, P156

[6]: علي محمّد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات، مر جع سابق، ص20.

- ويرى بيرينود (1999) PERRENOUDأن الكفاءة تعني تجنيد ودمج وتنظيم الموارد المعرفية والوجدانية، لمواجهة عائلة من الوضعيات، وتكون هذه المجابهة دوما في وضعية واقعية، ذات مغزى ومن أجل نشاط ذي فاعلية.

4-الكفاية:

أ-لغة:

الكفاية: "من كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الامر أي حسبك، وكفاك هذا الشيء. ويقال استكفيته أمرا فكفايته و كفى تدل على كفاية الشيء. يكفيه كفاية. أي يسد حاجته ويجعله في غنى عن غيره ويقال أيضا كفى به عالما أي، بلغ مبلغ الكفاية في العلم[1] "

ب-اصطلاحا:

"هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الاعمال "[2].

و أما Perrenoud .f فيقترح التخلص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية ، من أجل إعادة بنائه في التربية ، فيقول: "الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات "، فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف ، لكنها لا تختزل فيها ، أي لمواجهة وضعية ما ، يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة من المعارف المرغوب فيها ، بأقل التكاليف وبأقل جهد ، وهي تعني في نفس الوقت النسبة بين مدخلات ومخرجات التعلم، فهي بذ لك تعني الجانب الكمي والجانب الكيفي معا، وفي نفس الوقت[3].

[1]: ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، مرجع سابق، ص 269.

[2]: سليماني العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء ط 1، 2006، ص27.

[3]: فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، ترجمة لحسن برتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط 1 ،2004،ص12.

الفصل الأول

الوضعية الادماجية في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد

تعد عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورة تفتضيها التحولات والمستجدات في المجتمعات، خاصة مع دخول العالم الألفية الثالثة وما حملته من تغيرات وحقائق ومفاهيم جديدة منها: العولمة والمنافسة واقتصاد السوق والتكنولوجيات الجديدة وغيرها من المستجدات السياسية والاقتصادية والثقافية والعلمية، ويهدف كل تطوير إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتى مجالات الحياة.

وقطاع التعليم هو أولى بهذا التطوير، إذ يشكل أبرز انشغالات الأمم لأنه مجال يتعلق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة التي لا تنتهي والركيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح من سمات العصر الحالي.

وفي هذا السياق جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر، حيث تم إعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها، وهو تصور جديد للعملية التعليمية التعلمية، يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي بناء على منطق التعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات، ويأتي اعتماد المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية نتيجة للتحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود (المنتوج كما وكيفا)، والانتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة ونظرا أيضا لاتساع رقعة العلوم وتجددها المستمر.

وفي هذا الفصل سنحاول الوقوف عند أهم الجوانب المتعلقة بهذا المنهج والذي تبنته المدرسة الجزائرية من خلال آخر إصلاحاتها.

المبحث الأول: الوضعية الادماجية

1-مفهوم الوضعية الادماجية

1-1-تعريف الوضعية:

أ-لغة:

ورد في المعجم الوسيط:

«(يَضَعُ) وَضْعاً، وموضوعاً: أسرع في سيره. ويقال: وضع السَّراب على الآكام: لمع وسار، يقال: وضع الله المتكبِّرين، ووضع فلان نفسه والشيء: ألقاه من يده وحطّه: (ضدّ رفعه)، ويقال: وضع يده في الطَّعام: إذا جعل يأكله».[1]

ب-اصطلاحا:

إن مفهوم الوضعية متداول في حياتنا العادية وتعني في الغالب البيئة أو الإطار الذي يتم فيه تحقيق نشاط، أو حدث معين، ففي الحياة اليومية الوضعيات تفرضها الأحداث التي نواجهها كوضعية اتخاذ إجراءات مناسبة لمواجهة أزمة معينة، أما في الإطار المدرسي فالمقصود بها الوضعية التعلمية وهي مجموعة من الظروف يحتمل أن تقود المتعلم الى انماء كفاءته[2].

الوضعية " هي الإشكالية التي يتم تحديدها ورسمها لمساعدة المتعلم على توظيف ما لديه من إمكانيات وتجعله دوما في موقع العمل الفاعل والنشاط الدؤوب والمستمر، كما أنها تضفي على المادة التعليمية الحيوية والفائدة"[3].

---

[1]: ابراهيم مصطفي وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مطبعة الشرق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2000، ص1039-1040.

[2]: واعلي مُحَمَّد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات ماهي الكفاءة؟ كيف تصاغ الكفاءة؟، الجزائر، 2006، ص42.

[3]: مُحَمَّد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، طاكسيج كوم لدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، ص245.

ان الوضعية خاصية مصوبة للمتعلم بحيث يعالجها ويحاول حلها بالكفاءات والمهارات المكتسبة، وإن الوضعية حسب "مُحَمَّد الدريج" «تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في مكوناتها وخطواتها وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم بحيث يشكل مجموعة القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية»[1].

إن الوضعية مرتبطة بالظروف المكانية والزمنية التي تصادف المتعلم باعتبارها «مشكلة يطلب من التلميذ حلها وتكون مشابهة للمشكلات التي يصادفها في حياته اليومية، أما مستوى تعقيد الوضعية فينبغي أن تكون مماثلا لمستواها في الحياة، وينبغي للوضعية أو تكون ذات معنى ودلالة بالنسبة للتلميذ، فهي فرصة للممارسة الكفاية أو تقييمها»[2].

وتماشيا مع ما تم ذكره كذلك نجد أن الوضعية: «تمثل سياق حدثي لتفاعل الذات مع الموضوع لتحقيق هدف معين، وفي بعدها الفلسفي تحيلنا الوضعية على الوقائع التجريبية، ومن ثم تشكل دعوة الذات إلى التفكير العميق وجمع مداخل فعلها وانفعالها بالموضوع، أما في المجال التعليمي هي إشكالية يتم إيجادها لتكون تعلما عند توظيف مجموع المعارف والمقدرات»[3].

وبالتالي يمكن أن نستخلص من كل هذا أن الوضعية إطارا منهجيا يطرح التعلم ومهمة مقدمة للمتعلم، هدفها انتاج متعلم قادر على مواجهة مشكلة ما، وتعتبر الوضعية مصطلح جديد اعتمدت عليه المقاربة بالكفاءات «يؤكد رواد المقاربة بالكفاءات وعلى رأسهم "جون بياجي" على أن تلقي المعرفة لا تتم إلا من خلال استراتيجيات يعدها المعلم وفق شروط بيداغوجية معينة وهي أنماط مفتوحة من الوضعيات التعليمية، تمكن من التحكم في المعارف واستعمالها، وشمل مركبات الكفاءة، وأنماط الوضعيات الإدماجية»[4].

[1]: جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية التعلمية، ص16.

[2]:علوي تركية–فرحي هند، أثر الوضعية الادماجية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مذكرة ماستر، جامعة ابن خلدون تيارت، السنة الجامعية 2021–2022،ص23.

[3]: علوي تركية–فرحي هند، نفس المرجع، نفس الصفحة.

[4]: السعيد قاسمي، راوية حمزة: وضعيات تعلم اللغة في التنظير إلى التفعيل: في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد ،05العدد ،02جامعة الجزائر ،2020 ،ص291.

1-2-تعريف الإدماج:

أ-لغة:

ورد في المعجم الوسيط:

"دمج الليلُ دُمُوجاً : أَظلم و . الحيوانُ: أَسرع وقارب الخطو. يُقال: دَمَج البعيرُ ونحوه، والأَرنب في عَدْوِها. دمج الشيءُ في الشيء: دخل واستحكم فيه. يُقال: دمج في البيت وفي الكِناس. و . الأَمْرُ: استقام. و . على القوم: دخل بغير استئذان. والماشطةُ الشَّعْرَ، دَمْجاً: ضفرته ومَلَّسَتْه".[1]

ب-اصطلاحا:

عرفه عبد الكريم غريب:

إنه يفيد عملية تقييم التفاعل بين مجموعة من العناصر قصد تكوين كل منسجم من هذه العناصر أو عملية إدماج عنصر جديد بكيفية تجعله منسجما مع العناصر الأخرى؛ ويعني الطريقة التي تمكن من تجنيد عدة موارد بهدف حل وضعية مركبة في الحياة اليومية، ويتعلق الأمر بطريقة تمكن من تحديد ما إذا كان المتعلم يمتلك كفاءة معينة.

فالإدماج إذن يتمثل في حل وضعيات مركبة جديدة من قبل المتعلمين، بمعنى أن المتعلم هو الذي يباشر العمل.[2]

وكذلك يمكن إعطاءه تعريفات كثيرة باعتباره موضوعا غنيا بالمفاهيم، و نظرا لأهميته في المقاربة بالكفاءات وجب التوسع فيه، ويعد كذلك مساعدا للمتعلم فهو عملية تجعل معارفه وقدراته ومهاراته مرتبطة غير منفصلة مترابطة فيما بينها، كما يعرف أنه: "مسار مركب يمكن من تجنيد مكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية ذات معنى قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة واكتساب تعلم جديد، ويكون المتعلم هو الفاعل فيما يخص ادماج المكتسبات، ولا يمكنه أن يدمج الا ما نم اكتسابه فعلا"[3]، وعليه يكون المعلم منظما للوضعيات

---

[1]: ابراهيم مصطفي وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مصدر سابق، ص1039-1040.

[2]: غريب عبد الكريم: بيداغوجية الإدماج، المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ،2010 ص179.

[3]: حاجي فريدة: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات -الأبعاد والمتطلبات، ص ص11-12.

وينشط المتعلم ويجعله في حركة وحيوية بواسطة نشاط الإدماج. والادماج عملية شخصية، فلا أحد يستطيع أن يقوم به مقام الآخر .

يعتبر الإدماج "نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعلمية تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي اكتسبها المتعلمون في سياقات تعليمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية، وهي تستهدف إدماج (مزج) ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة (تمارين مختلفة)، قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين"[1].

وكذلك هو "قدرة المتعلم على توظيف عدة تعلمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معنى، غالبا ما يتم هذا التعلم الجديد نتيجة التقطعات التي تحدث بين مختلف الموارد والوحدات الدراسية."[2]

وبناءا على التعاريف السابقة، نجد أن نشاط الإدماج مقترن بالكفاءات، فيه يستدرك المتعلم مكتسباته ويوظفها في وضعيات، والتعلم ليس فقط جمع المعلومات بل تطبيقه وتوظيفه أيضا.

1-3-تعريف الوضعية الإدماجية:

إن الوضعية الإدماجية في مفهوم من المفاهيم التربوية الحديثة «هي وضعية مركبة، الهدف منها جعل عناصر مختلفة منفصلة مرتبطة فيما بينها بانسجام لبلوغ هدف معين أو محدد، أي تجنيد مكتسبات (معارف، مهارات) وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة، كما تمكنه من تنمية كفاءات المادة وكفاءات عرضية من خلال تجنيد موارد مكتسبة من مختلف الموارد»[3].

والوضعية الإدماجية «تعني مجموعة من الممارسات العقلية والعملية التي يتبعها الأستاذ لجعل المتعلم قادرا على تحريك وتعبئة وتحويل تعلماته ومعارفه ومكتسباته المدرسية ضمن وضعية هدف دالة: فالأستاذ يمارس بيداغوجيا الإدماج فيما يمارس المتعلم الإدماج»[4].

[1]: مسعود مريزقي، الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، المدرسة العليا للأساتذة، الأغواط، الجزائر. سبتمبر،2017ص186.

[2]: فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح المركز الوطني للوثائق التربوية، ص78.

[3]: محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط، ص31.

[4]: منير عاند، ملخص في علوم التربية، المراكز الجهوية، ص46.

إن وضعية الإدماج هي وضعية مركبة يتطلب حلها تجنيد معارف ومهارات سبق للتلميذ بشكل مجزأ وفي ترتيب معين وضمن سياق مختلف[1].

كما تعرف أيضا بأنها «تستثمر المكتسبات القبلية يتم بناؤها بعد الانتهاء من معالجة الوضعيات التعليمية التي تتضمنها الوحدة التعليمية. كذلك فهي تشمل كل الوضعيات المنجزة في إطار الكفاءة القاعدية ويمكن الفرق بينهما وبين الوضعية التقويمية في أن التلميذ يسمح له باستعمال الوسائل التي تساعده مثل الكتب والمراجع في الوضعية الأولى في حين لا يسمح له بذلك في الوضعية الثانية باعتبارها محل اختبار»[2].

2- مكونات الوضعية الإدماجية:

تبنى الوضعية الإدماجية على مجموعة من المرتكزات والمكونات الأساسية التي يمكن حصرها فيما يلي:

2-1-الوضعية-المسألة:

يحتوي التقويم الإدماجي "الوضعية-المسألة" التي تتكون من عنصرين الوضعية من جهة والمسألة من جهة أخرى، «بمعنى أن الوضعية تحتوي موضوعا وسياقا، في حين تتوفر المسألة على عائق أو مشكل ينبغي أن نجد له حلا. وكل من وجد هذا الحل، فهو شخص أو مؤهل، ومن ثم تكون الوضعية في خدمة التعلمات الجديدة، ويعني هذا أننا نتكلم كيف نحل المشاكل، وتذكرنا هذه الطريقة بيداغوجيا حل المشكلات، ومن هنا فالوضعية المسألة التي تقتضي إنشاء مجسم للمدرسة باستعمال مواد معينة، بهدف تقديم المدرسة في إطار معرض[3]« فالوضعية المسألة تقوم على مواجهة الحاجز أو العائق ومحاولة تجاوزه انطلاقا من الموارد المكتسبة التي استحواها المتعلم لدمجها لحل الموضعية المشكلة إذ يرسم المدرس هدفا، ويتمثل هذا الهدف بطرح إشكالية التي يجب على المتعلم إيجاد حل لها، ويسمى هذا الهدف بالهدف العائق لذلك يجب أن يدرس هذا الهدف بطريقة صحيحة، وهذا يصدر عن المواجهة بين منطقين: «منطق الأهداف المحددة من لدن الخبير المدرس، وإحصائيو المحتويات،

[1]: روجيرس كزافي، الطاهر العامرين دليل المكون، الجزائر، 2007، ص20.

[2]: علوي تركية-فرحي هند، أثر الوضعية الادماجية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مرجع سابق، ص36.

[3]: جميل حمداوي، محاضرات في الديدكتيك، ص410.

ومنطق تحليل الصعوبات التي تعترض المتعلم لكي يتجاوز ويتوصل إلى الدرايات المراد تكوينها انطلاقا من تمثلاته الخاصة»[1].

« منطق الخير ومنطق المتعلم : من جهة يدرس الهدف بطريقة معينة، حيث يشكل التعلم تقدما فكريا لدى التلاميذ، ومن جهة أخرى يدرس الهدف بشكل يمكن من الاشتغال على معيق قابل للتجاوز من قبل المتعلم »[2].

2-2-السند:

هو عبارة عن نص أو صورة أو وثائق يستعملها المتعلم لإخراج المعلومات التي تلزمه لحل الوضعية «يجب أن يكون للسند وظيفة فهو وثيقة مرجعية يعود إليها المتعلم، ويصطلح عليه أيضا وظيفية فهو وثيقة مرجعية يعود إليها المتعلم، ويصطلح عليه أيضا بالوافد، فهو مجموعة العناصر المادية التي تقدم للمتعلم مثل: نص مكتوب مسألة»[3].

ويصطلح عليه أيضا بالوافد، فهو مجموع العناصر المادية التي تقدم للمعلم مثل: نص مكتوب مسألة، صور مخطط، .... ويتكون هذا السند من ثلاثة عناصر أيضا:

- السياق العام: الذي يجري فيه السند، أي ظروف السند التي تكون قريبة من حياة المتعلم واهتماماته.

-المعلومات التي يعتمد عليها المتعلم في ممارسة نشاطه التعليمي ويجب أن تتسم بالتكامل والتنافس.

-الوظيفة التي من خلالها يتحدد الهدف من انجاز العمل المطلوب.

2-3-التعليمة:

«وهي ترجمة للبيئة البيداغوجيا المستهدفة من خلال استغلال الوضعية، وتتعلق التعليمة بالمهمة، أي بما نريد أن يكسبه المتعلم بنفسه، وهي بمثابة أداء وإنجاز وتنفيذ وترجمة ما اكتسبه المتعلم من موارد في أرض الواقع والتعليمة

[1]: جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، ص46.

[2]: جميل حمداوي: نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي) ، مرجع سابق، ص74

[3]: حنان مزهودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، ص149.

تعكس بشكل جيد نوع المهمة المنتظرة وتبعا للحالات يمكن التعبير عن المهمة بالمفاهيم التالية: حل المسألة، إبداع جديد، انجاز مهمة معتادة، واقتراح عمل»[1].

وتمثل التعليمة السؤال المصاغ بطريقة واضحة بحيث لا يحتمل التأويل أو الغموض أو اللبس (اختر – اقترح –استنتج...) وفيها يجب الارتقاء إلى التحليل والتركيب والتقويم وليس البقاء في درجة التطبيق فقط. فهي تبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط، فهي الشروط الخاصة بالإنجاز المبلغة إلى المتعلم. فهي بصفة عامة مجموعة التوجيهات التي تعطى بشكل صريح إلى المتعلم لتأدية هذه المهمة، ولها أربع صفات أساسية يجب أن توافرها في التعليمة الفعالة وهي:

-**كاملة:** يجب أن تعطي جملة كاملة للمتعلم لكي يستطيع معرفة المطلوب منه.

-**واضحة:** أي أنها لا تحل اللبس بمعنى استعمال أفعال إجرائية واضحة.

-**صادقة وصحيحة:** أي أنها تترجم الواقع، كما أنها عبارة عن تعليمات متفرقة ومستقلة فالمتعلم إذا لم يستطع الإجابة عن التعليمة الأولى يمكنه الانتقال الى الثانية.

- **مختصرة:** فالتعليمة الطويلة لا يستطيع المتعلم التعامل معها، وتؤدي به الى الملل والخمود[2].

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات

1-تعريف المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات، هي سياسة تربوية ظهرت في الولايات المتحدة الامريكية سنة 1968، كرد فعل على التقنيات التقليدية التي كانت معتمدة على تلقين المعارف النظرية، وترسيخها في ذهن المتعلم في شكل قواعد تخزينية نمطية فالمقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي يرمي إلى جعل المتعلم قادرا على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية، عن طريق تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحيا ة اليومية3.

[1]: مسعودة مريزقي، الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات،مرجع سابق، ص189.

[2]: حنان مزهودي، نفس المرجع، نفس الصفحة.

[3]: العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر2007، ص 64 – 70.

فأساس المقاربة بالكفاءات، يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم واستهلاك المقررات، بل ينبغي أن يكون مفكرا وباحثا، منتجا ومبدعا، قادرا على تحمل المسؤولية، فاعلا في حياته الفردية والجماعية.

المقاربة بالكفاءات على حد ما يذكر فيليب بيرينو P.Perrenoud هي :

"المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل: هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها، واتخاذ القرارات، وتكون عديمة القيمة إلا إن توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها "الشروع في الاشتغال" مع الموقف." [1]

وحسب الربيع بوفامة: تعرف المقاربة بالكفاءات على أنها :" أحد تطور بيداغوجيا الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لاستراتيجية الأهداف فهذه الاستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة وبالتالي فكل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة متنوعة، معرفية، نفسية وحركية"[2].

وانطلاقا مما سبق فإن مقاربة التدريس بالكفاءات هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعلم والتعليم، مرتكزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة وبما يتناسب ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى.

وقد تبنت الجزائر على غرار كثير من الأنظمة التربوية في العالم المقاربة بالكفاءات بغرض:

- تجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة
- تفادي التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي التعلمي باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما بينها
- الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة بحاجات التلميذ

[1]: وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 2003، ص14.

[2]: الربيع بوفامة، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، د د، ط2 ،الجزائر،2002، ص50.

- إعطاء مرونة أكبر للانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ما له علاقة بتطور شخصية المتعلم[1].

وتتميز هذه المقاربة بالخصائص التالية:

- الانطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلم والاهتمام أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها في عملية التعليم والتعلم
- إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي
- تفريد التعليم وتكييفه للفروق الفردية داخل الفوج التعليمي ومراعاة ملامح التعلم لكل تلميذ، بينما يراعى المتوسط الشائع في المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف ولهذا فإنه من بين الأسس العلمية النظرية التي ترتكز عليها بيداغوجيا الكفاءات هي البيداغوجيا الفارقية
- السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد التلميذ.
- تطبيق التقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه التدرج في بناء المفاهيم وإكساب المتعلم المعارف والسلوكيات
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.

2-نشأة بيداغوجية الكفاءات:

ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن التاسع عشر في مجال الشغل ثم تبلور في مطلع القرن العشرين عندما استعمل في مجال التكوين المهني، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية كما أنه صار مرتبطا بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع، ثم طور ووظف أخيرا في ميدان التربية والتعليم والتكوين، إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية وهو ما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات[2].

[1]: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر،2005، ص83.

[2]: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، د ط، الجزائرص99- 100 .

وقد ولد هذا التيار البيداغوجي المسمى أصلا" éducation based -compétency" وتطور في الولايات المتحدة الأمريكية وهو عبارة على حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينات وبداية السبعينات متأثرة بتيارين آخرين هما:

" Teacher éducation competency based "و " minimum competency "

وقد ظهر التيار الأول عقب شعور أفراد الشعب الأمريكي وخاصة أولياء التلاميذ بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما تسبب في ضعف النظام المدرسي بينما كان الثاني نتيجة اضطراب شعبي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تراجع مردود تلاميذ التعليم الثانوي، وقد ظهر هذا النقص في مردود كل الروائز والاختبارات التي كانت تطبق على التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات ومراكز التكوين المهني.

عرف تيار الكفاءات عمره الذهبي في النصف الثاني من سنوات السبعينات ومع بداية سنوات الثمانينات لوحظ تراجع في الاهتمام بهذا التيار نتيجة بعض الأخطاء التي ظهرت عليه وكذلك بعض المبالغات وظهور المعارضين الذين وصفوه بالنفعية.

ومن الولايات المتحدة الأمريكية إلى كندا ثم إلى أوروبا، تزايد الاهتمام بالتربية على الكفاءة مما أدى إلى تزايد تطبيقاتها.[1]

في فرنسا يعود تاريخ ظهور بيداغوجية الكفاءات إلى سنة 1979 ولم تدخل إلى التعليم الابتدائي إلا في سنة 1993 وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي، أما في كندا فقد أعلنت المديرية العامة للتعليم الإكمالي إدخال هذه البيداغوجية في سنة 1993 بتطبيقها في برامجها للتكوين العام وما قبل الجامعي2 . وفي إطار هذا التوسع لبيداغوجية الكفاءات وصلت إلى الجزائر حيث تبنتها في إصلاحاتها الجديدة والتي يدعي واضعوها أنها الحل الأنجع لكل المشكلات التعليمية والتربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية.

ومن أسباب اللجوء إلى هذه الإصلاحات في المؤسسة التربوية الجزائرية عدة عوامل نذكر منها:

[1]: وسيلة حرقاس، مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش، رسالة ماجستير في علم النفس الإجتماعي والإتصال، جامعة قسنطينة،90،2004-ص 90-91

[2]: عبد المجيد لبيض، نظرة المعلمين في المدرسة الإبتدائية للتكوين في أثناء الخدمة في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة،2014، ص43.

أن البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا، يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها الى عقود خلت، فلم تعد تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة، غيرت فلسفته الاجتماعية وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي، في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة، تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة، المحرك الأساسي للتغير الاجتماعي. فتغيير البرامج التعليمية وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها، خاصة وأن عولمة المبادلات ت تملي على المجتمعات تحديات جديدة، لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال.[1]

تأثير التكوين المهني على التعليم العام، فلا أحد ينكر أن المقاربة بالكفاءات بدأت تطبيقاتها الأولى في التكوين المهني، لأن التكوين ينظر إلى المعرفة من جانبها النفعي. أي أن ما يكتسب منها في المدرسة ينبغي أن يكون قابلا للتوظيف والتحويل من طرف المتعلم لحل المشكلات التي تعترضه في حياته اليومية، ومساعدته على الاندماج اجتماعيا ومهنيا.

إن تبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع الفائدة من المعارف في المقام الأول، وإنما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان التلاميذ، مع الاعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما، وبعبارة أخرى، الابتعاد عن المعرفة غير الوظيفية، أي تلك التي لا يمكن تسخيرها واستثمارها بشكل مجد لحل وضعيات.[2]

والمقاربة بالكفاءات لا تعني ا لقطيعة أو المعارضة مع البيداغوجية الكلاسيكية (المقاربة بالأهداف) بل هي امتداد لها وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي.

3-مبادئ المقاربة بالكفاءات:

وتقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ منها:

- **مبدأ الإجمالية:** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة، انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة).

[1]: مقاية جمعة، السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد)، مجلة العربية ع4، ج1، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر، 2011، ص 92.

[2]: واعلي مُحَمَّد الطاهر، الأهداف البيداغوجية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، 1999، ص07.

- **مبدأ البناء:** أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة .مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها
- **مبدأ التكرار:** أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات
- **مبدأ الإدماج:** يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما تتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعلمه
- **مبدأ الترابط:** يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة
- **مبدأ التمييز:** أي الوقوف على مكونات الكفاءة، من سياق، ومعرفة، معرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالية . يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة
- **مبدأ الملاءمة** :أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم حيث يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بادراك المغزى من تعلمه.
- **مبدأ التحويل:** أي الانتقال من مهمة أصلية الى مهمة مستهدفة، باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة. ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات، في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم.

خاتمة

مما سبق الحديث عنه قي هذا الفصل فإننا نستنتج أن المقاربة بالكفاءات جاءت كنتيجة حتمية لتغير سريع وهو ما عبرت عنه معظم الأنظمة التربوية الحديثة وذلك من خلال تبينها لنموذج يسمي بالمقاربة بالكفاءات يدفع إلى تحديد كفاءات ذات علاقة وطيدة بالمحتوي، إذا فالمقاربة بالكفاءات تعتبر سعي متجانس ومتناسق يمتاز بالدقة عند التخطيط ويسمح بتوضيح النوايا كما يسهل التطرق إلى التأثيرات المستهدفة.

إن التدريس بالكفاءات يقصد به الأنشطة والطرائق والظروف التي يحصرها المعلم لموقف معين فهو ليس ذلك التدريس الروتيني الذي يقوم به المعلم بل تدريس بتصميم مناهج وأساليب حديثة من شأنها المساهمة في رفع المستوى وتكوين إطارات أكثر كفاءة في المستقبل.

تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق الكفاءات لدى المتعلمين كالتحليل والتركيب، التطبيق والتكوين، كما تهدف الوضعية الادماجية الى جعل التلميذ يعي مكتسباته القبلية المختلفة التي يكون قد تعلمها فيقوم بربطها مع بعضها البعض وتوظيفها في وضعيات مختلفة من أجل الوصول الى حلول للمشاكل التي تصادفه.

الفصل الثاني

التمارين في ظل

المقاربة بالأهداف

تمهيد:

ان عملية ترسيخ المكتسبات التعليمية والمهارات اللغوية في أذهان المتعلمين لا تتم الا عن طريق التدريب والمران والممارسة الدائمة ولأجل هذا سعت الأنظمة التربوية والتعليمية الى جعل التمرين اللغوي يتماشى جنبا الى جنب مع المعارف والنظريات والقواعد والمبادئ، فأصبح بذلك فرعا من نظام الدرس اللغوي ومكملا له وامتدادا لخطواته، ولهذا احتل موضوع التمارين اللغوية مكانة هامة في العملية التعليمية التعلمية، و التي تعد عملية مخططة ومقصودة، تهدف الى احداث تغييرات إيجابية مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، والأهداف حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية، وهي بمثابة التغيرات المراد احداثها في سلوك المتعلمين، بنتيجة عملية التعلم وعليه، ولكي تكون العملية التعليمية التعلمية عملا علميا منظما وناجحا، لابد أن تكون موجهة نحو تحقيق أهداف وغايات محددة ومقبولة، ويعد وضوح هذه الأهداف والغايات، ودقتها ضمانا لتوجيه عملية التعليم والتعلم بطريقة علمية منظمة، وبالتالي تحقيق الأهداف والغايات التعليمية المنشودة.

سنتطرق في هذا الفصل الى ماهية التمارين، أهدافها ومصادرها وأهميتها في ظل المقاربة بالأهداف.

المبحث الأول: التمارين

1-تعريف التمرين:

أ-لغة :

- **معجم مقاييس اللغة:**

عرف التمرين في معجم مقاييس اللغة على انه التليين وهو مشتق من الفعل الثلاثي مرن حيث يقول ابن فارس:"الميم والراء والنون أصل صحيح يدل على لين شيئ وسهولة، ومرن الشيء يمرن مرونا:لان[1].

- **معجم " لسان العرب ":**

عرف التمرين في معجم " لسان العرب " على أنه التليين وهو مشتق من الفعل الثلاثي مرن حيث يقول >> :مرن يمرن مرانة ومرونة : وهو لين في صلابة . ومرنته ألنته وصلبته، ومرن الشيء يمرن مرونا إذا استمر. ويقال مرنت يد فلان على العمل أي صلبت واستمرت ... ومرن على الشيء يمرن مرونا ومرانة: تعوده واستمر عليه، مرن، على كذا يمرن مرونة ومرونا درب، ومرنه عليه فتمرن: دربه فتدرب.[2]

- **القاموس المحيط :**

أما في" القاموس المحيط " فقد ورد على أنه مرن على الشيء مرونا ومرانة، تعوده ... ومرنه تمرينا فتمرن، دربه فتدرب[3].

- **معجم " الوسيط":**

وجاء تعريفه في معجم " الوسيط" :" مرن فلان على الأمر عوده ودرب ليمهر فيه، وتمرن على الشيء، تدرب عليه وتعود[1] .

---

[1]:مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 1999، مادة(مرن)، مج02، ج02،ص506.

[2]: ابن منظور، مادة (مرن) المجلد الثالث ، تحقيق : عامر أحمد حيدر ، ط1، دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ، 2003 م ، ص : 496.

[3]: القاموس المحيط، مادة (مرن) تحقيق : أبو الوفا نصر الهوريني ،ط2 ،دار الكتب العلمية ،بيروت ،لبنان ، 200 م ،ص 1242:

أما عن المفهوم التعليمي (المدرسي) للتمرين فقد جاءت في معجم التقنيات التربوية: التمرين في الاصطلاح التربوي نوع من أنشطة التعلم المنظمة المتكررة التي تهدف إلى تنمية أو تثبيت مهارة معينة، أو أحد جوانب المعرفة".

وهو أيضا فرض (واجب) شفاهي أو كتابي يقدم للتلاميذ كتطبيق للدروس المقدمة سلفا[2].

وقد أعطى المعجم الفرنسي تعريف لمصطلح التمرين: "أنه كل نشاط منظم قائم على منهجية محددة، يهدف إلى استيعاب المتعلم، واستعماله الوظيفي للعناصر اللغوية.

إذن التمرين هو التدريب المنظم الذي تتحول به القاعدة اللغوية إلى عادة لسانية سليمة، كما يهدف التمرين إلى تنمية القدرة الاتصالية بكفاءة ودقة، وتنمية التعابير.

وما نستخلصه من التعاريف السابقة أن المعنى اللغوي لمصطلح التمرين هو التليين والتدرب على الشيء وتكراره باستمرار لاكتساب مهارة ما.

ب.اصطلاحا:

- **معجم تعليمية اللغات Dictionnaire de didactique des langues** :

حيث يحدد هذا المعجم مصطلح التمرين على أنه " كل نشاط، منظم يتميز بمميزات تستجيب إلى مقاييس منهجية، ويندرج في منظومة نموذجية معينة من التمارين، يهدف إلى تمثيل المعطيات اللغوية المعروضة والمشروحة من ذي قبل واستعمالها أو توظيفا بكيفية ناجعة "وما يمكن استجلاؤه بوضوح من خلال هذا التعريف ما يلي:

أ – التمرين هو نشاط يشارك فيه المتعلم (المتدرب) على نحو إيجابي فلا يضع المتعلم موضع المتلقي السلبي، بل يدفعه من خلال سلسلة من فرص التمرن ومحاولات التكرار الواعية والخلاقة كي يكون إيجابيا متلقيا ومنتجا في آن واحد.

---

[1]: مجمع اللغة العربية، مادة (مرن) ج،1 ط2 ، مطابع دار المعارف ، القاهرة ، ص : 96.

[2]: سعاد حخراب، عبد المجيد عيساني، التماريـن اللغويـــة في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي، ص11.

ب – خضوع التمرين إلى مقاييس علمية مضبوطة، ذات أهداف محددة تتناسب مع مستوى وحاجيات المتعلم، ورغباته فضلا عن كيفية إجرائه وأشكال القيام به مثل: الانتقاء والترتيب والتدرج للوصول إلى تحصيل لغوي ناجح.

ج – يدور التمرين دائما حول صعوبة لغوية واحدة معينة تتناسب وحاجة المتعلم إليها، ويكون التمرين فرصة للترسيخ والتعلم.

د – التمرين أداة لترسيخ المعلومات المعروضة من ذي قبل وفرصة لتوظيفها بكيفية ناجعة، فهو وسيلة لتحقيق هدف تربوي محدد، كالإلمام باللغة وتنمية التعبير اللغوي ... إلخ.[1]

من خلال التعاريف الاصطلاحية السابقة للتمرين نجد أنه عبارة عن عملية مستمرة تأتي مباشرة عقب تقديم درس أو مجموعة دروس تهدف إلى قياس رد فعل المتعلم لما قدم له من تعلمات ومدى محاكاته واستجابته لها والكشف عن مستوى التحصيل اللغوي الذي توصل له هذا المتعلم والذي يظهر في لغته واجابته.

2 – أهمية التمارين:

تحتل التمارين اللغوية مكانة هامة في العملية التعليمية ، فبواسطتها يتمكن المعلم من "التعرف على مستوى تلاميذه اللغوي ومدى قدرة كل منهم ومقدار الصعوبات التي تعترضهم فيعمل على تشجيع الأقوياء ويسعى جاهدا إلى النهوض بالضعفاء بتوضيح الغامض عليهم " وهي الوسيلة الوحيدة التي بإمكانها أن تحول ما قدم للمتعلم نظريا إلى مهارات لغوية مكتسبة فعليا يستخدمها في المواقف المناسبة وهنا تكمن أهميته فهو يعد " مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي وذلك بإدراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه[2] " وقد رأى رشدي طعمية بأن

[1]:زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر – باتنة، السنة الجامعية: 2010-2011،ص24-25.

[2]: محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الجديدة 1998،ص 540.

التمارين والتدريبات اللغوية أنجح وأفضل وسيلة لتثبيت قواعد اللغة وترسيخها وتصويب الأخطاء النحوية واستدراكها ولهذا أكد على أخذها بعين الاعتبار وتخصيص حيز زماني كاف ومناسب لها[1].

يعد التمرين اللغوي في تعليمة اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث أنه يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وذلك بادراك النماذج الأساسية التي تكون الآلية التركيبية للنظام اللساني المراد تعليمه[2].

ومن ثمة فإن اهتمامات الباحثين في الميدان اللساني والتربوي تنصرف بالضرورة إلى البحث عن أنجع السبل لترقية التمرين، وتحديد أهدافه التعليمية والبيداغوجية، وضبط إجراءاته المختلفة، لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم، وتفادي الخطأ اللغوي الذي يشكل عائقا أمام تطور العملية التحصيلية في مجال تعلم اللغة بعامة واللغة الأجنبية بخاصة[3].

كما أن للتمرين أهمية ودور كبير في تجسيد القواعد النظرية وترسيخ القواعد النحوية، ويؤكد معظم الباحثين على ضرورة إجراء التمارين مع تنويعها للمتعلم، حيث يقول أحد الدارسين: "وفي تصوري أن الطريق الأمثل هو الالتزام بكثرة التمرينات والتدريبات، ومع تنويعها لتغطي المهارات اللغوية المختلفة "، كما أشار الباحثون كذلك إلى تخصيص الوقت الكافي والمناسب للتمارين اللغوية مع تنويعها والتركيز على تدريبات الضبط والاستخدام والتحويل، إلى جانب أسئلة الإعراب[4].

3-أهداف التمارين اللغوية[5]:

[1]: فكرون رقية، التمـارين اللغوية في مناهج الجيـل الثاني كراس نشاطات اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي أ نموذجا، السنة الجامعية2017-2018، ص12.

[2]: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل التعليمة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط،2000 ص 147.

[3]: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل التعليمة اللغات، المرجع السابق، ص 147.

[4]: عبد المجيد عيساني، العيد جلولي، التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية -السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة- مذكرة نيل شهادة الماجستير، جامعـة قاصـدي مربـاح ورقلة، ص171.

[5]: فكرون رقية، التمـارين اللغوية في مناهج الجيـل الثاني كراس نشاطات اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي -أ نموذجا-، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، جامعة قاصدي مرباح، السنة الجامعية 2018/2017، ص12-13.

يحتاج المعلم عقب كل درس أو عقب مجموعة من الدروس إلى تقييم أدائه التعليمي وتقويم أداء متعلميه، مستندا في ذلك على وسائل تقويمية مختلفة كالاختبارات والتمارين اللغوية وهذه الأخيرة تسعى جاهدة إلى معرفة مدى فهم التلاميذ لما قدم لهم ومدى قدرتهم على محاكاته وترسيخه في أذهانهم ومن خلال هذا يظهر المستوى الحقيقي للمعلم وكفاءته ومن هنا فالتمارين اللغوية تسعى لتحقيق جملة من الأهداف أهمها هي:

- اكتساب المتعلم ثروة جديدة من الألفاظ والتراكيب.
- تدريب التلاميذ على استعمال الجمل والألفاظ استعمالا صحيحا.
- تمكين المتعلمين من استثمار ما اكتسبوه وترسيخه في أذهانهم.
- " تدريب التلاميذ عن طريق المحاكاة والتقليد ليتمكنوا من تكوين عادات لغوية صحيحة والتخلص من العادات اللغوية غير السليمة الناتجة عن تدخل اللغة الأم، والتدرج بالمتعلمين حتى تمكنوا من التمييز بين الخطأ والصواب فيما يقال أو يكتب من الكلام.
- تعليمهم بعض المسائل النحوية عرضا بطريقة عملية دون أن يكون لها الطابع الشكلي الذي تتسم به الدراسة النظرية للقواعد
- تنشيط المعلومات في أذهان المتعلمين وخلق الإثارة والمنافسة الشريفة بينهم.
- لفت انتباه المتعلم للنقاط والأفكار المهمة في المادة المدروسة وتوضيحها وفك اللبس عن ما هو غامض فيها.
- تعويد التلاميذ الاعتماد على النفس والاستقلال في الفهم.
- القدرة على التفكير والقياس والاستنباط.
- ترتيب الأفكار والقدرة على الإجابة كلما طرح عليهم سؤال.
- الالمام بالنظام اللغوي الماما شاملا.
- التركيز على اكتساب بنية لغوية معينة.
- ترقية التعبير اللغوي.
- تنمية القدرة الإبداعية اللغوية عند المتعلم.

4-خصائص التمارين اللغوية:

للتمرين اللغوي خصائص عدة يجب مراعاتها أثناء ادراجها وذلك حسب الفئة المتعلمة، نذكر منها:

- **التمرين اللغوي نشاط:**

تختلف النشاطات اللغوية وتكثر فتارة" تكون مرئية، وتارة تكون مسموعة، ومرة تكون مكتوبة وأخرى تكون مكتوبة حسب طبيعة المتعلمين وأهدافهم، وكذلك طبيعة المادة اللغوية المراد تعليمها، ومن خصائص هذا النشاط أنه يبعث الحركة الديناميكية داخل القسم، فلا يوضع المتعلم موضع المتلقي السلبي، بل يجعله أو يدفعه من خلال عناصر اللغة، ومهاراتها كي يكون إيجابيا ومنتجا في أن واحد"[1].

- **التمرين نشاط منظم:**

تعد الخاصية النظامية من أهم الخصائص التي أهملتها التعاريف السابقة، فالتدريبات اللغوية قد تكون عشوائية في شكلها ومحتواها في اعدادها وفي اجرائها وبالتالي تكون نتائجها هزيلة، وغير مرضية، ونعني بالخاصية التنظيمية اعداد تدريبات لغوية إجرائية بناءا على مجموعة من المقاييس العلمية، تتمثل في الدراسة والانتقاء، التخطيط، والتدرج[2].

- **للتمرين اللغوي هدف محدد:**

يعد التمرين اللغوي وسيلة تختار وتجرى بطريقة منظمة ومضبوطة ضمن هدف تربوي محدد، مأن يكون تذليل صعوبة أو اكتساب عنصر لغوي جديد، أو تصحيح خطأ أو تقييم ملكة، وعليه ينبغي أن يكون هناك تطابق بين الأهداف المقصودة والتدريبات المطروحة.

اذ أن التمرين وسيلة تسعى في حقيقتها الى البحث عن جملة من الحلول يتحقق من خلالها الهدف الذي يصبو اليه المتعلم، كتدعيم أفكار أو اكتساب الجديد من اللغة بشكل عام، أو فك وإزالة غموض أو صعوبة أو تصويب خطأ، وعليه يجب أن يكون هناك تكامل بين الأهداف المسطرة والتمارين المطروحة لإنشاء اتساق بين المضمون والغاية لدى المتعلم.

5-مقاييس اعداد التمارين اللغوية[3]:

ولكي يكون التمرين ناجعا ومحققا للأهداف البيداغوجية المتوخاة يجب أن يخضع لمقاييس معينة منها:

[1]: محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، ص 40.

[2]: محمد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، ص 40

[3]: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل التعليمة اللغات، المرجع السابق، ص 149.

- أن يكون التمرين واضحا في شكله ومحتواه، وأن يكون تركيبه اللغوي مألوفا لدى المتعلم، الذي يسهل عليه إدراك محتواه، والاستئناس به مما ييسر السبيل في استيعاب مغزاه، واستجابة المتعلم في هذه الحالة تكون إيجابية وتحقق الغرض المقصود.
- الاهتمام أكثر بترتيب عناصر التمرين اللغوي، اذ يقدم المعلم العناصر اللغوية الجديدة والتي يراد ترسيخها (تستخرج هذه العناصر من النص أو النموذج اللغوي الذي يتعرف عليه المتعلم في حصة الادراك).

ويحرص المتعلم على القيام بالمقابلة الدائمة بين العناصر اللغوية الأصلية، والعناصر اللغوية الفرعية، استبدال عنصر بعنصر ترتيب عناصر معينة.

- كل حصة من حصص التمارين اللغوية تكون مخصصة لترسيخ بنية واحدة، فهي مركز اهتمام لدى المعلم والمتعلم معا، فلا يمكن تجاوزها لأن ذلك سيؤدي الى الاضطراب والخلط في إدراك البنى المتقاربة.
- أن تكون أمثلة التمارين نصوصا أدبية، وآيات قرآنية وفقرات من مواضيع ذات صلة بالحياة والمجتمع، وال تكون أمثلة وجملا جافة وتنفر التلاميذ من القواعد.
- الابتعاد عن الألغاز ومسائل الإعراب التقديرية والمحلية التي تحتمل آراء مختلفة.
- الاهتمام بجوهر القواعد والابتعاد عن الشواذ.
- أن تناقش أمثلة التطبيق من حيث الفهم قبل مناقشتها من حيث القاعدة سواء في التطبيق الشفوي أو الكتابي[1].
- أن تكون القطع المختارة صحيحة الفكرة جيدة الأسلوب ملائمة لمستوى التلاميذ متصلة بمعارفهم وحياتهم وخبراتهم وذات فائدة لغوية للتلاميذ ومناسبة لهم من النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية.
- أن تراعي التمارين اللغوية مسألة التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
- أن يشغل المعلم فروع اللغة الأخرى كالنصوص والقراءة والمطالعات والمحفوظات وغيرها من التطبيق على القواعد وتأكيدها على ألا يطغى على تلك الفروع ويأخذ من وقتها واد اركها.
- أن تخصص كل حصة من حصص التمارين اللغوية لترسيخ بنية واحدة حتى لا يحدث للمتعلم خلط واضطراب في إدراك البنى المتقاربة[1]

[1]: فكرون رقية، التمـارين اللغوية في مناهج الجيـل الثاني كراس نشاطات اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي –أ نموذجا–، مرجع سابق، ص13.

6-مصادر التمارين اللغوية[2]:

- تمارين موجودة في كتاب التلميذ، وهي تمارين عملية آنية ملازمة لمراحل الدرس المعين.
- تمارين موجودة في كتاب المعلم، وهو الكتاب الذي يعد المدونة المعرفية التي تقدم المادة وطرائق تعليمها ولذلك فان التمرين يعد جزءا من هذه المادة.
- تمارين من اعداد مجموعة أساتذة تعمل في مؤسسة تربوية واحدة.
- تمارين تعد في القسم بمباشرة المتعلمين أنفسهم بالاعتماد على الكتاب المدرسي وارشادات الأستاذ وتوجيهاته.

7-أنواع التمارين اللغوية:

حدثت في العصر الحاضر تغيرات هامة في كيفية اجراء وصياغة الأسئلة والتمارين بفضل العمليات الديداكتيكية التي عرفها علم التقويم، ومن ذلك فالتمارين أنواع:

7-1-التمارين التحليلية التركيبية:

استعملت التمارين التحليلة التركيبية في المدارس التقليدية، وأهم ما يميزها طابعها التحليلي التركيبي، حيث تهدف الى توظيف القاعدة التي عرضت في الدرس واختيار مدى استيعاب التلاميذ لها، ولذلك نجدها مفيدة في عملية الترسيخ اذا أعدت بطريقة محكمة، وهذا ما ذهب اليه "عبد الرحمان الحاج صالح" في قوله: "أما وسائل الترسيخ التحليلية التركيبية فهي مفيدة جدا بشرط أن تبرمج البرمجة الدقيقة و تنسق حسب ما يقتضيه التخطيط العام للدراسة"[3]، وما يتضح هنا أن التمارين التحليلة التركيبية تهدف الى اكساب المتعلم النظرية للغة وتقييم مدى استيعابه لها.

و تنقسم الى أنواع:

- تمارين ملئ الفراغ
- تمارين التركيب

---

[1]: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل التعليمة اللغات، المرجع السابق، ص 149.

[2]: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل التعليمة اللغات، المرجع السابق، ص 151.

[3]:حسبية ناصري، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط الجيل الثاني دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر، جامعة 08ماي 1945 بقالمة، 2016-2017،ص18.

- تمارين الاستخراج أو التعيين
- تمارين التحويل
- تمارين الاعراب
- تمارين الضبط بالشكل
- تمارين التصنيف
- تمارين شرح النص

7-2-التمارين البنيوية:

ظهرت التمارين البنيوية كرد فعل على الطريقة التقليدية التي تعتمد على الشرح المطول للقواعد اللغوية دون التطبيق عليها، وقد أدت التمارين البنيوية دورا مهما في استظمار المتعلمين للضوابط اللغوية، كونها تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم من استعمال مكثف للغة، وذلك بخلق آليات للاستعمال المألوف من خلال التدريب على التصرف العفوي في بناء اللغة[1].

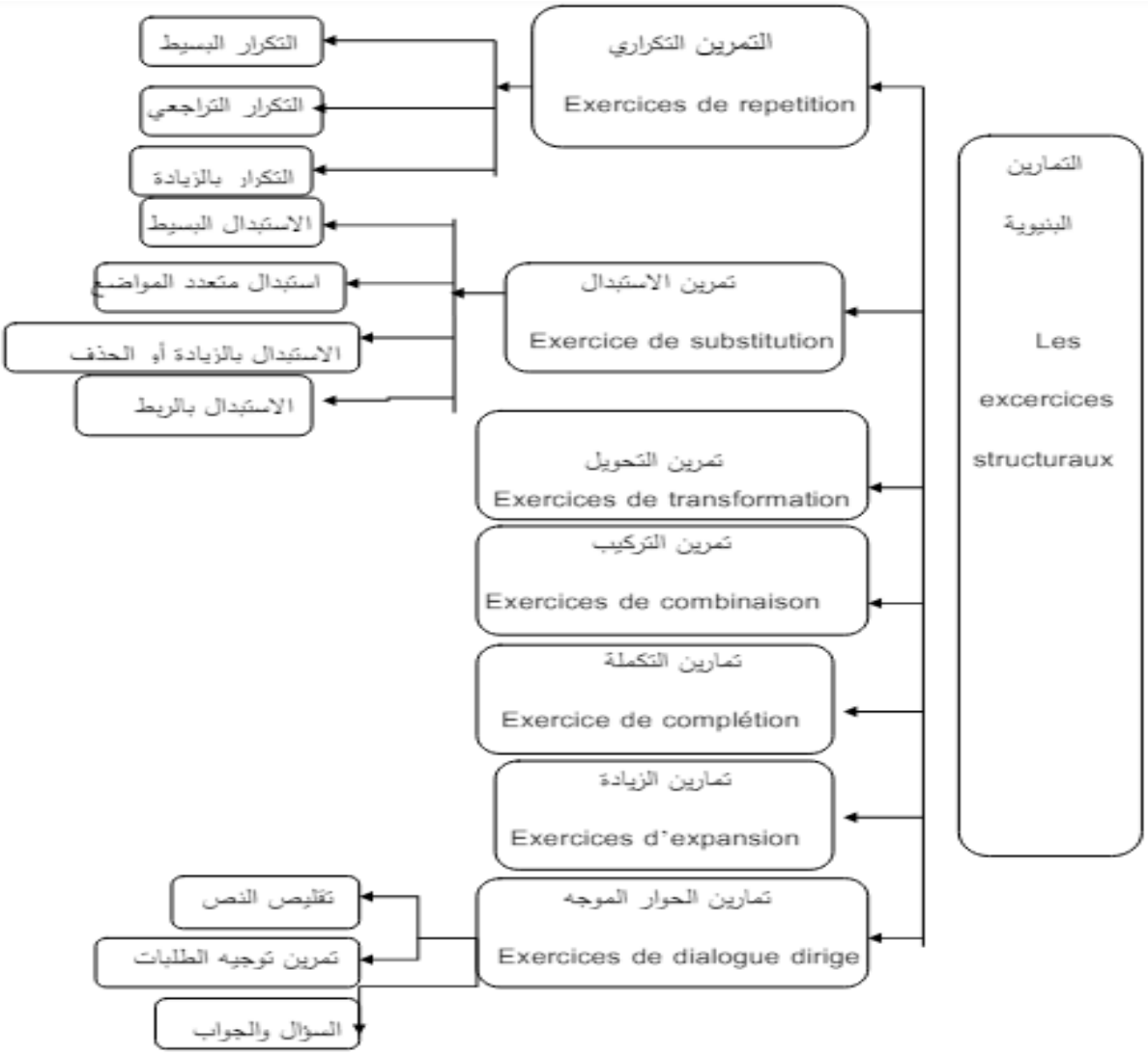
أهدافها:

تعتبر التمارين البنيوية وسيلة مهمة من وسائل التدريب على الاستعمال اللغوي في مختلف المستويات التعليمية، لذلك فهي تعتبر من أشهر التمارين وأكثرها استعمالا، لأنها يمكن أن تعوض النقص الذي يعرفه التمارين والتطبيقات المعتمدة في التعليم، وهي تمارين تقليدية حيث لا يساعد إنجازها على تحقيق الأغراض المرجوة منها، لذلك فان التمارين البنيوية من الوسائل البديلة لتعويض النقص في هذا المجال، اذ أنها يمكن أن تلبي حاجيات المتعلمين بالتركيز على تمارين البنيات الصوتية والصرفية والنحوية وكذلك المعجمية، ويمكن تلخيص أهدافها في ما يلي:

-اكساب المعلم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقا صحيحا.

[1]: حسبية ناصري، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط الجيل الثاني دراسة وصفية تحليلية، مرجع سابق،ص24.

-اكسابه ثروة معجمية كافية يستعملها للتواصل مع الآخرين.



شكل رقم 03: مخطط يمثل أنواع التمارين البنيوية

-اكسابه مهارة في استعمال التراكيب بطريقة عفوية دون تفكير في القواعد النحوية[1].

تتمثل أنواع التمارين البنيوية في:

- التمرين التكراري
- تمرين الاستبدال
- تمارين التحويل

[1]: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ص34

- تمارين التركيب

7-3-التمارين التواصلية[1]:

ظهرت التمارين التواصلية نتيجة عجز التمارين البنيوية عن اكساب المتعلم القدرة على التعبير وفق مقتضيات الأحوال، وهي "نوع من التدريبات التي تهدف الى اكتساب المتعلم القدرة التبليغية، أي اكتساب المتعلمين قدرة التصرف في البنى اللغوية حسب مقتضى الأحوال"[2]، وبالتالي تمكينهم من اكتساب المهارات التي تلبي لديهم مختلف الحاجات اللغوية، وذلك لتحقيق وظيفة اللغة الأساسية وهي التبليغ والتواصل".

وقد صنفت التمارين التواصلية أي عدة أنواع كالآتي:

-تمارين فهم المسموع والذي بدوره يتفرق الى:

- تمارين سؤال جواب
- تمارين استمع وعين
- تمارين الاستماع مع الكتابة
- تمارين الاكمال

-تمارين فهم المقروء والمكتوب ويشمل الأنواع التالية:

- بطاقات تنفيذ الأوامر
- بطاقات اختيار الإجابة الصحيحة
- بطاقات الألغاز
- بطاقات التكميل
- بطاقات الكلمات والجمل المتماثلة

-تمارين الانشاء(التعبير): وتنقسم تمارين التعبير الى قسمين تبعا لنوع التعبير شفهي أم كتابي.

المبحث الثاني: المقاربة بالأهداف

1-تعريف الهدف:

أ-الهدف التعليمي:

[1]: حسبية ناصري، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط الجيل الثاني دراسة وصفية تحليلية، ص37.

[2]: زهرة شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، ص78.

ينبثق تعريف الهدف التعليمي من مفهوم التعليم الذي يهدف الى احداث تغييرات إيجابية معينة في سلوك الفرد، أو فكره، أو وجدانه. وعليه، يصبح الهدف التعليمي عبارة عن التغير المراد استحداثه في سلوك المتعلم، باعتبار ذلك السلوك النتاج التعليمي المراد بلوغه عند نهاية عملية التعليم، وفي هذا يشر الهدف التعليمي الى أثر العملية التعليمية في سلوك المتعلم، والسلوك هو الاستجابة التي تصدر عن الفرد ردا على منبه سواء كانت الاستجابة ظاهرية تأخذ شكل الفعل أو القول، أم داخلية مستترة، أما المنبه، فقد يكون مصدره خارجيا (المعلم مثلا) أو داخليا من (الطالب) نفسه[1].

ب–الهدف في علم النفس[2]:

الهدف:"النتيجة النهائية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال، سواء أكان الهدف مقصودا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا" ويعتبر ماكدوجل w.Mc Dougal أكثر علماء النفس تأكيدا على الغرض في السلوك الإنساني.

ومن وجهة نظر E.C.Tolmen، فان الهدف يرتبط بالحاجات الفيزيولوجية باعتباره مشبعا بلها.

ولقد استعمل مصطلح الهدف في علم النفس بشكل واسع حيث استطاع علماء النفس أن يربطوا بشكل هام جدا بين العناصر الثلاثة المفسرة للسلوك وهي: الحاجة، النشاط، الهدف.

ج–الهدف في التربية[3]:

ان المتتبع للدراسات التي تناولت الأهداف في ميدان التربية، وحاولت تحديد معنى الهدف، يلاحظ أنها لا تختلف كثيرا في تعريفها للهدف عن المعنى العام له لغة في العلوم الأخرى، ويعرفه فؤاد قلادة بأنه "مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد احداثه في التلميذ، ويضيف " ومن ثم كان الهدف عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاحه بالخبرة"

أما ماجدة عباس فترى أن الأهداف في التربية هي:

---

[1]: مُحَمَّد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار السرية للنشر والتوزيع، ط1،2002 م /1423هـ، عمان، ص 74.

[2]: مُحَمَّد بن يحيا زكريا عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2006، ص.20

[3]: مُحَمَّد بن يحيا زكريا عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص21.

"وصف ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج، أو المقرر الدراسي أو وحدة التدريس أو الدرس"

ويتضح مما سبق أن الهدف هو ما نريد تحقيقه من أنماط سلوكية لدى التلميذ من خلال مروره بمواقف تعليمية تعلمية معينة مخططة مسبقا.

وهو بهذا المعنى حلقة طويلة متكاملة من الحلقات تغطي جوانب متعددة من جوانب السلوك الإنساني في مختلف جوانب الحياة، وهو ما لا يبتعد عن المعنى المحدد لمفهوم الهدف في عمومه، ونخلص الى أن الهدف في التربية هو "عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة، أو من خبرة تعليمية معينة".

د-أهمية الأهداف في المجال التعليمي:

تتضح أهمية الأهداف في المجال التعليمي من خلال تحقيقها للفوائد التالية:

- تعتبر كدليل للمعلم في عملية التدريس
- تسهل عملية التعلم، حيث يعرف التلميذ بدقة ماهو المطلوب بالقيام به.
- تساعد صياغة الأهداف صياغة واضحة وعلى صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة.
- تجزئ الأهداف التعليمية التعلمية الى أبسط مكوناتها، وهو ما يجعلها واضحة، ويمكن من تقديمها بفعالية ونشاط[1].

هـ-المقاربة بالأهداف:

المقاربة بالأهداف هي "مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية سواء كانت هذه الأهداف عامة أو خاصة، وبتعبير آخر تهتم بيداغوجيا

[1]: مُحَمَّد بن يحيا زكريا عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحل المشكلات، مرجع سابق، ص22-23.

الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة"[1]، فهي تركز على الهدف، وتحمل عدة مسميات منها: بيداغوجيا الأهداف، تكنولوجيا الأهداف، التدريس بواسطة الأهداف، التدريس الهادف[2].

ويتضح مما سبق أن الهدف هو ما نريد تحقيقه من أنماط سلوكية لدى التلميذ من خلال مروره بمواقف تعليمية تعلمية معينة ومخططة مسبقا، وهو بهذا المعنى: «حلقة من سلسلة طويلة متكاملة من الحلقات تغطي جوانب متعددة من جوانب السلوك الإنساني في مختلف جوانب الحياة، وهو ما لا يبتعد عن المعنى المحدد لمفهوم الهدف في عمومه».

ونخلص إلى أن مقاربة بالهدف عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة، أو من خبرة تعليمية معينة[3].

2-نشأة المقاربة بالأهداف :

تبلورت نظرية المقاربة بالأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1948 لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية، وقد انعقد الاجتماع في تواسطن بمناسبة تنظيم مؤتمر الجمعية الأمريكي للسيكولوجيا وقد ترتب عليه قرار بالإجماع لتوظيف السلوك التربوي.

والفضل يعود إلى الأمريكيين "burk " و " burne wach " في الاهتمام بطريقة صياغة الأهداف -أي وصف السلوك المراد من التلميذ أن يحققه - حسب ما أشار إليه 1967 " popham " ،بينما " dolanchir " فقال : " إن أول من اقترح طريقة نظرية لصياغة الأهداف هو "bobih.f "1918 إذ طرح في المقام الأول كهدف عام للتربية التهيئة لحياة الرشد وعلى أساس تحديد الجوانب الأساسية التي يرتكز عليها التعلم اقترح القيام بعملية تحليل لمختلف النشاطات الاجتماعية المدنية، الدينية والصحية، وكذلك القيام بتحليل انتاجات المتعلمين مع التركيز على الأخطاء التي يرتكبونها "[4].

[1]: فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة – مفاهيم ونظريات –، دار هومة، الطبعة التاسعة، الجزائر،2009.

[2] : https://jilrc.com/archives/137952024/05/03 تم الاطلاع عليه في

[3]:بن السايح مسعودة، واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، جامعة الأغواط، ص100.

[4]: جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، ط 3، سلسلة علوم التربية (1)، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1992، ص26.

بعدها جاء المؤلف " bloom.b " 1956 حيث اهتم بتحديد الأهداف التربوية وكان انشغاله الأساسي البحث عن الأشياء التي تعيق المدرسين أثناء قيامهم بمهامهم، فاهتم بالقياس والتقييم، واعتبرت أعماله عبارة عن تصنيف للأهداف وفق مجالين هما :"المعرفي و العقلي"، وبالرغم من ذلك فقد لقيت أعماله رواجا كبيرا في أمريكا، أوربا وأنحاء العالم.

بعدها جاءت أعمال " krathwohl.d " 1964 وصنفت الأهداف حسب المجال الوجداني وهو الشيء الذي لم يتطرق إليه بلوم في تصنيفه للأهداف ،بعد هذا أصبح التعليم بواسطة الأهداف مكونا أساسيا للتربية المعاصرة، انطلاقا من وضع منهج صارم يسمح بتحديد الأهداف التربوية، و صياغتها صياغة إجرائية، أي على شكل سلوك يتحقق لدى المتعلم، كما زاد الاهتمام به لأنه تعدى هذا المجال إلى مجالات أخرى كالاقتصاد، علم النفس، الصناعة...،الخ

وكخلاصة للقول أن أزمة التعليم الأمريكي أدت بفعل تأثير التطور الصناعي إلى ضرورة تأسيس الفعل التعليمي على مبادئ مستمدة من عالم الصناعة والتكنولوجية كعقلنة التسيير، تحديد المهام والأهداف بشكل علمي، تحديد الطرق والوسائل المساعدة في التنفيذ، و تقييم النتائج المحصل عليها وهي ذاتها الأمور التي تأسس عليها التعليم بواسطة الأهداف عامة والأهداف الإجرائية خاصة بعد ذلك[1].

3-إيجابيات وسلبيات المقاربة بالأهداف:

3-1-إيجابيات المقاربة بالأهداف[2]:

ليس هناك من خلاف على أن الأهداف هي موجهات السلوك وإن الأنشطة والأساليب ترتبط بالأهداف نفسها، فإذا ما تمكن المعلم من تحديد أهدافه وصياغتها بشكل سلوكي فإنه سيكون قادرا على اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة.

[1]: حفاف بلقاسم، زبيري مُحَمَّد، جريدي عبد الرحمان، دراسة الفرق بين المنهاج الكلاسيكي "المقاربة بالأهداف" والمنهاج الجديد" المقاربة بالكفاءات"في حصة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية الجلفة، جامعة الجزائر،2008-2009، ص21.

[2]:بركاتي فاطمة، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات دراسة مقارنة مدرسة صلاح الدين الأيوبي بقصر أولاد عيسى أدرار أ نموذجا ،مذكرة ماستر، جامعة أحمد دراية أدرار، 2015-2016،ص26-27.

ويرى المؤيدون للمقاربة بالأهداف أن قيام المعلمين بتحديد أهدافهم وصياغتها سلوكيا يمكن أن تحدث الإيجابيات التالية في عمليات العلم والتعليم:

- إن التخطيط أساس النجاح، كما أن صياغة الأهداف السلوكية خطوة أساسية في التخطيط فلا تخطيط دون أهداف.
- فالأهداف التي تنظم خطوات التعلم لدى كل من المعلم والمتعلم، فإذا ما تمت صياغتها بشكل سلوكي فإنها ستكون هادية لتوجهات المعلم والطالب وسيكون المعلم والمتعلم أكثر التزام بها.
- الأهداف تساعد على تقديم تعليم متمايز، فحين يضع المعلم أهداف بمستويات متنوعة، فإن ذلك يعكس ارتباط هذه المستويات بإمكانيات الطلبة وقدراتهم، وسيجد كل طالب ما يناسبه من أهداف
- أنها تقود المعلم والطالب باتجاهات محددة، وبعد الارتباك والتشدد فالهدف السلوكي طريق محدد واضح لا مجال للخطأ فيه فإذا كان الهدف إن يحفظ الطالب فلأنشطة كلها تنصب حول هذا الهدف
- ان الدراسات العديدة تشير إلى أن وضوح الأهداف بأذهان الطلبة وعرضها أمامهم، يجعلهم أكثر قدرة على الوصول إليها حيث أوضحت الدراسات تفوق الطلبة تحصيلا إذا درسوا، وفق خطط تنتهج الأهداف السلوكية.
- إن وجود أهداف سلوكية محددة تجعل عمليات قياس نتائج التعليم سهلة ودقيقة فالهدف المحدد الدقيق يمكن قياسه
- إن التلميذ حين يكون على علم بالأهداف المراد تحقيقها سيركز على بلوغ الأهداف المرسومة.
- إن معرفة الاتجاه الذي نقود نحوه التلاميذ سيسهل على المعلم اختيار الوسائل الملائمة في التعليم.
- إن وضوح الأهداف يتيح إمكانيته تنظيم محكم لعمل المدرسين في اختيار وانتقاء الأنشطة الملائمة
- إن تحديد الأهداف يخدم المعلم ليقوم بدوره للوصول إلى النتائج المرغوبة وليس هذا في مجال التدريس فقط، بل أيضا في تخطيط أنشطة الدروس اليومية، كذلك في توجيه تعلم التلاميذ وزيادة دافعيتهم.

3-2-سلبيات المقاربة بالأهداف:

ان التقويم بالمقاربة بالأهداف يرتبط بالتأكد من اكتساب التلميذ لما تم تعليمه عن طريق استرجاع البحث أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية، وهذه الأساليب تبقي التقويم في دائرة الاهتمام بمعدل الفرد ورتبته بين

أقرانه وبالتالي تقويم يركز على جمع الدرجات لإصدار الحكم بمدى أهمية المتعلم للانتقال الى مستوى أعلى، ما يتيح الفرصة للمتفوقين بالتعلم بشكل أفضل وأسرع من الآخرين بمعنى أن المعلمين يعطون اهتمام أكثر للإنتاجية(هل نفذ التلميذ ما قدم له أكثر من تقييم كفاءته، هذا ما يؤدي به في نهاية الأمر الى تحول الظروف الأصلية الموجودة بين التلاميذ الذين لا يستطيعون مسايرة التفوق، وهذا ما عر فته الجزائر قبل إصلاحات 2003، نظرا للنسبة الضئيلة لعدد الناجحين في البكالوريا.[1]

ان التعليم وفق هذه المقارية ذات هدف اجتماعي فالتلميذ أو الطالب يقبل أساليب تعليم تكفل له فرصة النجاح والحصول على الشهادة وليس كهدف علمي وإعطاء فرصة لتأهيله وتدريبه فهي تقوم على أسلوب التملك الذي يكتفي فيها المتعلم بالتنصت للدرس، فهم معناها وبنائها المنطقي وتسجيلها حرفيا في مذكرتهم لأن هذا يوفر لهم النجاح في الامتحان، وبهذا فان المتعلم العربي يبدأ وينتهي بالتلقين مما يقوده الى الاستسلام ويمنع حدوث التغيير ومن هنا يتعلم اللغو ويتقبل الكلام الأجوف. [2]

[1]:المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات-إلى الكفاءات الشاملة، مجلة آفاق للعلوم، العدد السابع مارس جامعة الجلفة،ص123

[2]:نفس المرجع، نفس الصفحة

خاتمة:

يعد استخدام التمارين من بين المقومات الأساسية للتدريس الجيد أثناء عملية التدريس والمواقف التعليمة مهما كان نوعها ومهما كانت الأهداف المرجوة من ورائها، اذ يؤدي التمرين اللغوي دورا هاما في حقل تعليمية اللغة، باعتباره نشاطا يشارك فيه المتعلم بطريقة فعالة في بناء معارفه، حيث يعمل على ترسيخ المعلومات وإدماجها وتوظيفها بكيفية ناجعة، ويخضع التمرين إلى مقاييس علمية ذات أهداف محددة تتناسب مع مستوى وحاجيات المتعلم.

الفصل الثالث
الدراسة الميدانية التطبيقية

تمهيد

بعد جمعنا للمعلومات النظرية المتعلقة بالبحث، وعرضنا النصوص القرائية الذي يقوم عليها هذا البحث العلمي، ننتقل الآن إلى الجانب الميداني تدعيما للمدخل وللفصلين الأول والثاني وذلك من أجل التحقق من فرضيات دراستنا وما توصلنا له سابقا، لأن عملنا هذا يتعدى الجانب النظري المنطلق منه ،فهو يتطلب جانبا ميدانيا، يثبت ما استعرض في القسم النظري، لذلك عمدنا في هذا الفصل إلى إبراز الجانب التطبيقي لعملنا وذلك من خلال اتخاذ مختلف الإجراءات المناسبة لهذا الجانب، وقد اعتمدنا على خطوات البحث العلمي، وهذا الفصل يوضّح هذه الخطوات، فقد قمنا بتحديد مجالات الدراسة كما قمنا أيضا باختيار المنهج المعتمد في الدّراسة وعيّنة الدّراسة، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائيّة.

ا.الإجراءات الميدانية

1. منهج الدراسة:

لإجراء أي دراسة علمية أو بحث علمي، ومن أجل الوصول إلى الحقيقة أو البرهنة عليها، وجب اتباع منهج واضح يساعد على دراسة المشكلة وتشخيصها وذلك بتتبع مجموعة من القواعد للحصول على حقائق حول الظاهرة موضوع الدراسة والبحث، ذلك كون المنهج" طائفة من القواعد العامة المصوغة من أجل الوصول إلى حقيقة في العلم[1]" ،أو بعبارة أخرى " هو عمليّة فكريّة أو طريقة أو أسلوب أو سبل منظّمة دقيقة وهادفة يشكّلها الباحث المميّز بالموهبة والإبداع والقدرة على التطوّر في إطار التخصّص مستهدفا إيجاد حلول أو ظاهرة بحثيّة محدّدة ومعيّنة"[2]،كما يشير إلى الطّريق الذي يسلكه الباحث للوصول إلى المعرفة أو للبرهنة على الحقيقة".[3]

وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي باعتباره المنهج المناسب لعمل هذه الدّراسة، علما أن طبيعة البحث هي التي تفرض على الباحث نوع المنهج الذي يعتمده، كما استعننا بأدوات هذا المنهج منها التحليل والإحصاء.

2. حدود الدّراسة:

تلخّصت حدود الدّراسة في الحدود الزّمانيّة والمكانيّة والبحثيّة والتي التزمت بها الدّراسة واقتصرت عليها:

1.2. الحدود الزمانيّة:

تلخّصت الدّراسة خلال الموسم الدراسي 2024/2023، وذلك بعد تحديد وضبط موضوع الدّراسة، أمّا الدّراسة الميدانيّة قد أجريت في الفترة الممتدّة ما بين 05مارس الى 30 أفريل 2024م.

2.2.الحدود المكانيّة:

حيث أجريت الدّراسة في مؤسّسة تربويّة وهي ابتدائية ملياني بن عودة وقمت باختيارها بقربها من مكان الإقامة.

[1]: عبد الرحمان بدوي، منهاج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط03، 1977م، ص3.

[2]: محمّد سلمان المشوقي، تقنيات ومناهج البحث الاجتماعي، د.ط، دار النّهضة العربيّة، القاهرة، ص 163

[3]: ميلود سفاري وآخرون، أساسيات في منهجية وتقنيات البحث في العلوم الاجتماعيّة، د.ط، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر،2006م، ص149

2.3.الحدود البحثيّة:

- موضوع الدّراسة هو مقارنة بين الوضعية الادماجية والتمارين في ظل المقاربة بالكفاءات والأهداف عند تلاميذ المرحلة الابتدائيّة ونخص بالذكر السنة الرابعة ابتدائي.
- اقتصرت الدّراسة على تلاميذ المرحلة الابتدائيّة فقط.

3. وصف وتعريف العيّنة:

1.3. وصف العيّنة: بطاقة فنية خاصة بالمدرسة الابتدائية محل الدراسة

المدرسة الابتدائية	مليايي بن عودة
العنوان	حي بلحاج الهاشمي
سنة فتحها	1987
المساحة الاجمالية	2680م^2 منها المبنية 105م^2 ومساحة الساحة: 515م^2 المساحة المخصصة للتوسع:515م^2
عدد الحجرات	15
عدد المكاتب الادارية	02
قاعة الاعلام الآلي–مطعم–وحدة الكشف والمتابعة	لا يوجد
عدد السكنات الوظيفية	03
عدد أساتذة اللغة العربية	13
عدد الأفواج التربوية لقسم السنة الرابعة ابتدائي	03
مجموع التلاميذ	551

جدول رقم 03: بطاقة فنية خاصة بالمدرسة الابتدائية محل الدراسة

4.الكتاب المدرسي: وصف وتحليل

يعتبر الكتاب المدرسي مصدر أساسي للمعرفة، كذا الوعاء الذي يحوي المادة العلمية، ويعد ترجمة لما جاء به المنهاج التربوي حيث يعرف أنه:" الوسيلة التي تضم بكيفية منظمة الدروس والرسوم والصور ومن الوسائط

الأساس لتلقي المعارف ويعتبره البعض جوهر العملية التربوية، لأنه يحدد المعلومات التي تدرس للتلاميذ كما وكيفا"، فهو من أهم عناصر العملية التربوية.

بطاقة تعريفية للكتاب:

يمتلك الكتاب المدرسي أهمية كبيرة في العملية التعلمية ولهذا يجب على المسؤولين إخراجه بشكل جيد ولائق لأن هذا يسهم في إيصال المعرفة للتلاميذ بطريقة أكثر فاعلية وكذا جذب انتباههم وتشويقهم، ونجد غالبا أن السبب الأول في الانصراف من الكتاب المدرسي هو عدم الاهتمام بشكل إخراجه، وهذا قد يمتد الى المادة الدراسية أيضا، وعند معاينتنا لكراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي لاحظنا أن:

العنوان	كراس النشاطات في اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي
التأليف	بن الصيد بوربي سراب–بن عاشور عفاف–قيطاني موهوب ربيعة
الاشراف	بن الصيد بوربي سراب
بلد–سنة النشر	الجزائر–2022/2021.
عدد الصفحات	95 صفحة
سعر الكتاب	210 دج

جدول رقم04: معلومات عامة عن كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي

5. عيّنة الدّراسة:

شملت عيّنة الدّراسة تلاميذ السّنة الرابعة من المرحلة الابتدائية والتي يتراوح أعمارهم ما بين [10–11] سنوات، والمتكوّنة من 30 تلميذا التي تمّ اختيارهم بطريقة عشوائيّة.

وهذا الجدول يوضّح أفراد العيّنة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكور	12	40
إناث	18	60
المجموع	30	100

جدول رقم05:جنس عينة الدراسة

- **قراءة الجدول:**

نلاحظ في هذا الجدول أنّ نسبة البنات تفوق على نسبة الذّكور حيث قدّرت نسبة البنات 60%، وقدّرت نسبة الذّكور ب 40% .

6.أدوات البحث وإجراءاته:

-تدعيما لما تطرّقنا إليه سالفا في الفصل النّظري، قمنا بدراسة ميدانيّة مع تلاميذ العيّنة المختارة، فقد استطعنا الإعتماد على وسيلتين إجرائيّتين أثناء دراستنا التطبيقيّة وهي: الملاحظة و الاستبيانات الموجّهة للمعلّمين.

-الملاحظة، تعريفها :

وتعرّف الملاحظة بأنّها المشاهدة والمراقبة الحقيقيّة لسلوك ما أو ظاهرة معيّنة في ظلّ ظروف وعوامل بيئيّة معيّنة بغرض الحصول على معلومات دقيقة لتشخيص هذا السلوك أو هذه الظّاهرة وتعتمد الملاحظة على الخبرة وقابليّة الباحث في الصّبر لفترات طويلة لتسجيل المعلومات.

-الاستبيان:

ويُعرّف على أنّه: "أداة لجمع البيانات المتعلّقة بموضوع بحث محدّد عن طريق استمارة يجرى تعبئتها من قبل المستجيب ويستخدم لجمع المعلومات بشأن معتقدات ورغبات المستجوبين"[1] كما يعرف أيضا "بأنّه أداة تتخذ لجمع المعطيات، تتألّف من عدد من الأسئلة يقوم شخص أو عدّة أشخاص بالإجابة عنها كتابيّا أو بوضع علامة خاصّة في الخانة المناسبة أو بكليهما معا".[2]

II. دراسة تحليليّة لاستبيانات المعلّمين:

لقد اتخذنا هذا الاستبيان كأداة من أدوات بحثنا وقمنا بتوزيع هذا الاستبيان على عدد من المعلّمين وكان عددهم ثلاثة عشر، وكانت هذه الأسئلة متنوّعة ومختلفة، ولقد أجابوا على جميع الأسئلة التي قدّمت لهم وذلك باختلاف الإجابات من معلّم لآخر.

ولقد قمنا بعدها بتفريغ نتائج الاستبيانات الموزّعة على أفراد عيّنة الدّراسة، وتمّ حسابها وسيتمّ عرض النّتائج المتحصّل عليها حسب ترتيب التساؤلات.

[1]: مصطفى نمر دعمس، منهجيّة البحث العلمي في التربية و العلوم الاجتماعية، ص223.

[2]: بدر الدّين تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي انجليزي فرنسي، منشورات المجلس، دط، 2010، ص105

أ- المستوى الدّراسي:

الشهادات	العدد	النسبة المئويّة (%)
ليسانس	11	84.6
ماجستير	2	15.4
مستوى آخر	0	0
المجموع	13	100

جدول رقم 06:المستوى الدراسي عينة الدراسة

يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة المعلّمين الذين تحصّلوا على شهادة ليسانس عددهم (11) معلّما أي ما يعادل 84.6%، أمّا عدد المعلّمين الذين تحصّلوا على شهادة ماجستير فهم معلّمين اثنين فقط(2) أي ما يعادل 15.4%، أمّا بالنّسبة لمستوى آخر فلم يكن هناك معلّمين من هذا المستوى.

ب- التّخصّص العلمي:

التّخصّص	العدد	النسبة المئويّة (%)
لغة عربيّة	5	38.4
في أحد فروع الإنسانية	0	0
فروع أخرى	8	61.6
المجموع	13	100

جدول رقم 07:التخصص العلمي لعينة الدراسة

يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة المعلّمين المتخصّصين في اللّغة العربيّة هم(5) فقط أي ما يعادل 38.4%، أمّا في أحد الفروع الإنسانيّة ليس هناك معلّمين متواجدون في هذا التّخصّص، و بالنّسبة للتخصّص في فرع آخر فهناك (8) معلّمين أي ما يعادل61.6%.

ت- خبرة التّدريس:

الخبرة في التّدريس	العدد	النسبة المئويّة (%)
أقل من خمس سنوات	3	23.20
يساوي خمس سنوات	5	38.40

أكثر من خمس سنوات	5	38.40
المجموع	13	100

جدول رقم 08:خبرة التدريس لعينة الدراسة

يتبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة المعلّمين الذين يمتلكون خبرة في التّدريس أقلّ من خمس سنوات عددهم (3) أي ما يعادل 23.20%، أمّا الذين خبرتهم تساوي خمس سنوات هم (5) أي ما يعادل 38.40%، وبالنسبة للمعلّمين الذين كانت خبرتهم أكثر من خمس سنوات هم (5) أي ما يعادل 38.40%.

أسئلة المحور الأول: الوضعية الادماجية في ظل المقاربة بالكفاءات

1. ما عدد التلاميذ الذين يحصلون على العلامة الكاملة في الوضعية الادماجية؟

عدد التلاميذ الذين يحصلون على العلامة الكاملة في الوضعية الادماجية	**العدد**	**النسبة المئويّة (%)**
10-1	8	61.50
20-10	4	30.76
30-20	1	07.70
المجموع	13	100

جدول رقم 09:نتائج الإجابة على السؤال الأول

يتبيّن من خلال الجدول أنّ أغلب المعلّمين يرون أنّ عدد التلاميذ الذين يحصلون على العلامة الكاملة في الوضعية الادماجية يكون محصورا من تلميذ الى عشرة تلاميذ وكان عدد المعلمين الذين أقرّوا بهذا (ثانية) معلّمين أي ما يعادل 61.50%،في حين يرى أحد المعلمين أنّ عدد التلاميذ الذين يحصلون على العلامة الكاملة في الوضعية الادماجية من 20 الى 30 تلميذ من مجموع تلاميذه بنسبة قدّرت نسبتهم 07.70%، وتباين الإجابات يرجع الى مستوى تلاميذ كل أستاذ وذلك لأنّ الوضعية الادماجية نشاط يبرز مكتسبات التلميذ و يبين فهمه الجيد للدرس كما يفرض على التلميذ توظيف مكتسباته حسب ما تمليه تعليمة الوضعية وليس صبها صبا.

2. هل المقاربة بالكفاءات مطبقة في عملية التدريس ؟

اختيار القصص مناسبا لمستواه	العدد	النسبة المئويّة (%)
نعـــــــــــم	07	53.84
لا	0	0
الى حد ما	06	46.15
المجموع	13	100

جدول رقم10:نتائج الإجابة على السؤال الثاني

يتبيّن من خلال الجدول بأنّ المعلّمين الذين كانت اجاباتهم بأن **المقاربة بالكفاءات مطبقة في عملية التدريس** انقسمت تقريبا بالتساوي بين "نعم" بنسبة تقدر ب 53.48 %، وبرروا ذلك بقولهم أنها عنصر فعال في العملية التعلمية أما اجابات التعلمين ب " الى حد ما" قدرت بنسبة 47 %، حيث يرون أنهم متعودين على المنهج القديم المتمثل في المقاربة بالأهداف ويمكن تفسير تلقي نسبة متقاربة للاجابات هو اختلاف المعلمين حول المنهج الجديد و أهدافه لأن منهج المقاربة بالكفاءات يعد منهاج جديد يساعد المتعلمين على الرغبة على التعلم وبناء مكتسباتهم.

3. هل المقاربة بالكفاءات تساهم في تنمية مهارات المتعلم؟

المقاربة بالكفاءات تساهم في تنمية مهارات المتعلم	العدد	النسبة المئويّة (%)
نعـــــــــــم	10	76.92
لا	0	0
الى حد ما	3	23.07
المجموع	13	100

جدول رقم 11:نتائج الإجابة على السؤال الثالث

يتّضح لنا من خلال قراءتنا للجدول أنّ جميع المعلّمين أن هناك تفاوت واضح في نسبة الإجابات، اذ أجاب ما يقارب نسبته 80 **%**بأن المقاربة بالكفاءات تساهم في تنمية مهارات المتعلم وأشاروا الى أنها ركيزة بناء المناهج الحديثة التي تخرج التلميذ من عالم الحفظ وتجعله يحسن كفاءته، إضافة الى أنها ركزت على المتعلم وجعلته محور العملية التعلمية، في حين لم يعترض أي من المعلمين بعكس ذلك، وأجاب ثلاث (03) معلمين ب "الى حد ما" وهذا قد يرجع الى طبيعة تدريس كل معلم ومدى تكمنه من تحقيق أهداف الوحدة.

4. مقارنة بالمقاربة بالأهداف هل بيداغوجيا الادماج حسنت من مستوى أداء متعلمي السنة الرابعة ابتدائي؟

الإجابة	العدد	النسبة المئويّة (%)
نعم	3	23.07
لا	0	90
الى حد ما	10	76.92
المجموع	13	100

جدول رقم 12:نتائج الإجابة على السؤال الرابع

يتّضح لنا من خلال الجدول أنّ نسبة المجيبين ب "نعم"كانت 23.07% أي عددهم (93) و هم الذين يرون بأنّ **بيداغوجيا الادماج حسنت من مستوى أداء متعلمي السنة الرابعة ابتدائي** و ذلك لتعلمه توظيف معلوماته بل تتيح للتلميذ الذي يعيب عملية الحفظ تحسين كفاءته المعرفيه وتعلمه توظف مكتسباته دون اللجوء الى الحفظ، في حين أغلب المعلمين أجابوا ب "الى حد ما" بنسبة تقدر ب 76.92 % معتبرين أن بيداغوجيا الادماج حسنت مستوى أداء متعلمي السنة الرابعة الى درجة معينة، وهي تساعده وتساهم في تنمية مهارات المتعلمين وتسعى الى تحقيق الأهداف وغايتها جعل المتعلم يوظف مكتسباته ويستخدمها في حين آخر نجد فيها صعوبة الوضعيات.

ث- هل كان للإدماج دور في تحفيز المتعلمين على الابتكار والابداع؟

الإجابة	العدد	النسبة المئويّة (%)
نعـــــــــــم	04	30.76
لا	01	07.69

الى حد ما	08	61.53
المجموع	13	100

جدول رقم 13:نتائج الإجابة على السؤال الخامس

من خلال تحليلنا للجدول نرى أنّ بعض المعلّمين قد أجابوا ب"نعم" **[للإدماج دور في تحفيز المتعلمين على الابتكار والابداع]** اذ أكدوا على أنه يساهم في تنمية مهارات المتعلمين ويساعدهم على الابداع والابتكار وكان عددهم(04) أربعة معلّمين أي ما يعادل النسبة 30.76%، وواحد فقط من المبحوثين أجاب ب " لا" معتبرا أن الادماج لا يوفر للمتعلم الطريق المناسب لبلوغ الأهداف، في حين نلاحظ أن الإجابة ب:" الى حد ما" بلغت أغلى نسبة وقدرت ب: 61.53% **اذ يرى المتعلمون أن الادماج له دور في تحفيز المتعلمين على الابتكار والابداع، فهو حسبهم يقود المتعلم الى دمج مجموعة من الموارد لحل مختلف الوضعيات التي يتطرق لها، من جهة أخرى أضاف المبحوثين أن الادماج قد يجعل المتعلم يواجه صعوبات في التركيب تؤدي به الى عدم بلوغ الأهداف المرجوة.**

ج- هل يتمكن المتعلم خلال الادماج من دمج المعارف والمهارات؟

هل يتمكن المتعلم خلال الادماج من دمج المعارف والمهارات	**العدد**	**النسبة المئويّة (%)**
نعـــــــــــم	04	30.76
لا	02	15.38
الى حد ما	07	53.84
المجموع	13	100

جدول رقم 14:نتائج الإجابة على السؤال السادس

من خلال تحليلنا للجدول نرى بأنّ نسبة كبيرة من المعلّمين قد أجابوا ب: **" الى حد ما "** وكان عددهم(07) سبعة معلّمين، أي ما يعادل 53.84%، وأشادوا أن المتعلم **يتمكن خلال الادماج من دمج المعارف والمهارات** وذلك بأنّها تعدّ أحد المقوّمات الأساسية في تعليم التلميذ وتساهم في عملية فهمه وبها يستطيع أن يثبت قدرة استيعابه للدرس كما ترجع نسبة نجاح المتعلم في دمج المعارف والمهارات الى قدراته، تركيزه، طبيعة

الوضعية وما تتطلبه منه و هناك من يرى بأنّ خلال الادماج لا **يتمكن المتعلم من دمج المعارف والمهارات** وكان عددهم قليل جدّا(02) أي ما يعادل نسبة 15.38%، في حين أجاب أربعة من المبحوثين ب"نعم" مبرين أن المتعلم قادر على دمج المعارف والمهارات خلال عملية الادماج حيث أن المعلم يمارس البيداغوجيا و المتعلم يوظف مكتسباته كحل لمختلف الوضعيات المبرمجة في الكتاب المدرسي.

ح- هل يراعي المنهاج في الوضعية الادماجية الفروق الفردية لدى المتعلمين؟

هل يراعي المنهاج في الوضعية الادماجية الفروق الفردية لدى المتعلمين	العدد	النسبة المئويّة (%)
نعـــــــــــم	03	23.07
لا	05	38.46
الى حد ما	05	38.46
المجموع	13	100

جدول رقم 15:نتائج الإجابة على السؤال السابع

من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في الجدول نلاحظ أن هناك تساوي بين إجابات المعلمين ب:"لا" و "الى حد ما" المقدر عددهم ب (05) بنسبة تقدر ب: **38.46%**

وقد برر المجيبين ب:"لا" أن "**المنهاج في الوضعية الادماجية لا يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين**" الى العدد الكبير للتلاميذ في القسم، مما يصعب مهمة الأستاذ الشرح بشكل أنسب، إضافة الى ضعفهم في مادة القراءة والكتابة وأن هذا المنهاج وضع للمتعلم بالشكل الأنسب للتلاميذ الأذكياء، دون الالتفات الى المتعلم الضعيف، وقد برر المجيبين ب:" **الى حد ما** "بأن المنهاج في الوضعية الادماجية تقريبا يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين مما يسمح للمتعلم تقويم أدائه وقدراته بنفسه فبذلك يستطيع رصد جوانب الضعف فيه.

ومن جهة أخرى نجد أنّ المعلّمين الذين أجابوا ب"نعم" والمتمثل عددهم ب(03) ثلاثة معلّمين، أي ما يقارب 23.07%، تطرقوا الى أن **المنهاج في الوضعية الادماجية يراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين** .

خ-هل طرائق التدريس المعتمدة تساعد وتشوق وتحبب المتعلم في حصة الوضعية الادماجية؟

التّقييم	العدد	النسبة المئويّة (%)
نعـــــــــــم	05	38.46

لا	0	0
الى حد ما	08	61.53
المجموع	13	100

جدول رقم 16:نتائج الإجابة على السؤال الثامن

من خلال تحليلنا للجدول نرى أنّ هناك تقارب في نسبتي إجابة المعلمين ب " نعم" و "الى حد ما" بأن **طرائق التدريس المعتمدة تساعد وتشوق وتحبب المتعلم في حصة الوضعية الادماجية، اذ** يرون أنّ الوضعية الادماجية تتجه أساسا نحو تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم لمواجهة الحياة العملية وإعطاء الأولوية لبناء المناهج باعتبارها نقطة الانطلاق بدل الاهتمام بتدريس المعرفة وحدها وعلى عكس ذلك نجد أن نسبة المجيبين ب: "لا" معدومة.

د- ماهي الصعوبة التي تظن أنها تقف عائقا أمام المتعلم في إنجازه للوضعية؟

اختلفت إجابات المعلمين بين:

- عدم قراءته الجيدة للوضعية
- عدم علاج النقص في الصفوف التي سبقت السنة الرابعة ابتدائي.
- عدم فهم المقروء.
- الاعتماد على بعض التلاميذ فقط في حل الوضعية الادماجية
- اهمال العمل الجماعي (الأفواج)

ذ- ماهي الأهداف المراد تحقيقها من الوضعية الادماجية؟

اشتركت إجابات المبحوثين في التالي:

-تجنيد مكتسبات (معارف، مهارات) وتوظيفها بشكل مباشر وغير مباشر.

-تنمية كفاءات المادة.

-الوضعية الادماجية هي المجال الذي يتيح الفرصة للتلميذ لإبراز كفاءته عكس التمارين البسيطة التي لا تظهر الا أهدافها

-تحكم التلميذ في مكتسباته ومعارفه وبلورتها في شكل وضعية إدماجيه من خلال تلك الموارد المجزأة التي تلقاها المتعلم أثناء القاء المعلم للدرس.

-الوضعية الادماجية وضعية مركبة يتطلب حلها دمج مجموعة المعارف والمهارات السابقة التي تطرق اليها المتعلم.

-تساعد المتعلم على التدرب والتعود على استرجاع المعلومات.

المحور الثالث: التمارين في ضل المقاربة بالأهداف

أ-على أي مبدأ تقوم استراتيجية تدريس التمارين في ظل المقاربة بالأهداف؟

من بين إجابات المبحوثين:

- تقوم استراتيجية تدريس التمارين في ظل المقاربة بالأهداف على الجمع بين النشاط التعليمي التعلمي وإعطاء الحرية للمعلم كي يصوغ أهدافه الإجرائية بنفسه مع الالتزام بتجسيدها في مواقف سلوكية تكون قابلة للملاحظة والقياس.

ب-ماهي الانتقادات التي مست التدريس في ظل المقاربة بالأهداف؟

من بين إجابات المبحوثين:

تهميش النشاط الإبداعي الذي يتجلى في الوضعيات والمواقف التي تعطي الأولوية للذات الفاعلة النشيطة لم تمنح المتعلم الحرية الكافية لتوظيف مهاراته وقدراته

III.نتائج الدراسة التطبيقية:

من خلال الدّراسة التي فمنا بها توصّلنا إلى بعض النّتائج نذكر منها:

- ✓ يعتبر منهج المقارب بالكفاءات من أكثر المناهج التعليمية الحديثة التي تركز على المتعلم، كمحور للعملية التعلّمية التعليمية، ليصبح بذلك "التعلّم" هو الهدف منها، فأصبحت الكفاءة هي المنتظرة من هذه العملية، لا المعرفة النظرية فحسب.
- ✓ في حين المقاربة بالأهداف تبنى على مجموعة أهداف جزئية قصيرة المدى وتحقيقها لا يعني بالضرورة تحقيق الهدف العام وتهتم بالنتائج والعوائد من التعليم وتركز أساسا على تجزئة المحتوى.
- ✓ انتقد نموذج المقاربة بالأهداف لعدة اعتبارات منها أن الاعتماد على الأهداف لا تؤدي بالتلميذ إلى فهم حقيقي للأشياء من حوله وعدم تزويده بما يحتاجه لمواجهة تحديات العصر ورهاناته، إلى جانب عدم تمكن

المعلمين من تحديد الأهداف الإجرائية بدقة أو القدرة على الربط بين الأهداف العامة والأهداف الإجرائية، وعدم قدرة التلميذ على توظيف المعارف المكتسبة لحل المشكلات التي تصادفه أو التعامل مع مواقف في مساره الحياتي، ناهيك عن عدم فتح المجال أمام المعلم للإبداع وعرقلة ذلك؛ إذ أن هذا النموذج جعله– أي المعلم– متقوقعا في سلسلة من السلوكيات النمطية، وجعل المتعلم عنصرا غير فاعل في العملية التربوية.

- ✓ الوضعية الادماجية أهم ميزة لمنهج المقاربة بالكفاءات وهي من أهم الأنشطة التي تسعى الى تحسين كفاءة المتعلم، من خلال تميزها بخاصية الادماج وهذه النقطة من أهم الفروق التي تفصلها عن التمارين.
- ✓ حققت الوضعية الادماجية لبعض من أهدافها، وقد تمثل ذلك في نجاح بعض المتعلمين في تطبيق التعليمات وادماجها بشكل عفوي وصحيح مع تحديد المطلوب، ولكن هذا لا يعني تطبيق كل التعليمات، بل تطبيق تعليمة دون أخرى.
- ✓ هناك الكثير من العوائق التي تحول دون تحقيق أهداف الوضعية الادماجية، منها ما يعود للمتعلّم وعدم فهمه لخصائص وأهداف الوضعية، ومنها ما يعود للمحتوى بسبب عدم استيعاب المتعلم له، وهناك ما يعود للمعلّم الذي يواجه صعوبة في تثمين الوضعية الادماجية.
- ✓ تتجلى عراقيل تطبيق أسلوب المقاربة بالكفاءات في الجزائر عموما في عدم فهم المقاربة في حد ذاتها وعدم استيعاب المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها بالنسبة للمعلمين، فالأمر يحتاج إلى التحضير الجيد حتى يتمكن المعلم من تحقيق الأهداف المرجوة من وراء اعتماد هذه المقاربة، ناهيك عن الصعوبات الكبيرة في تطبيق الأساليب التقويمية المناسبة خاصة ما تعلق منها بالوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية.
- ✓ التمارين اللغوية أحد أساليب التقويم وهي أوسع وأخصب مجال لاستثمار المكتسبات وترسيخها.

والإجابة على التساؤل الرئيسي:

–أين تكمن المقارنة بين الوضعية الادماجية في ضل المقاربة بالكفاءات والتمارين في ظل المقاربة بالأهداف في المؤسسة التربوية الجزائرية؟

موضحة في الجدول التالي:

مقارنة المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات

المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
مبني على المحتويات، أي ما هي المضامين اللازمة لمستوى معين، في نشاط معين ومن ثم يكون المحتوى معلن عنها في صيغة اهداف	مبني على المحتويات، أي ما هي المضامين اللازمة لمستوى معين، في نشاط معين ومن ثم يكون المحتوى معلن عنها في صيغة كفاءات، أي ما هي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلميذ في مستوى معين، ومن ثم تكون الكفاءة هي المعيار
المعلم يلقن يأمر وينهى	المعلم يقترح، فهو مرشد وموجه ومساعد لتجاوز العقبات.
مبني على منطق التعليم والتلقين، أي ما هي كمية المعلومات والمعارف التي يقدمها المعلم.	مبني على منطق التعلم أي ما هي التعلمات التي يكتسبها المتعلم من خلال الإشكاليات التي يطرحها المعلم
التلميذ يستقبل المعلومات	التلميذ محور العملية، يمارس يجرب، يفشل، ينجح، فهو يكتسب ويحقق.
طريقة التعميم، أي كل التلاميذ سواسية وفي قالب واحد على اعتبار درجة النضج لدى التلاميذ واحدة اعتماد مسلك تعلمي واحد	الطريقة المعتمدة هي بيداغوجية الفروقات، أي مراعاة الفروق الفردية والاعتماد عليها أثناء عملية التعلم، من منطلق أنّ درجة النضج متباينة لدى المتعلمين تحديد عدة مسالك تعليمية.
الاعتماد على درجة تذكر المعارف لا مكان لتوظيف المعارف.	ما مدى تطبيقها في المواقف التي يواجهها المتعلم في حياته الدراسية واليومية.
اعتماد التقويم المعياري المرحلي فهو تقويم تحصيلي	اعتبار التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعلم، فهو تكويني، القصد منه الضبط، والتعديل، ويهتم بدرجة اكتساب

	الكفاءة توظيفها في مواقف.

جدول رقم 17: مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات

خـــاتـــمـــة

الخـــاتـــمـــة

من خلال نتائج ما توصلنا إليه يمكن القول:

مر التعليم في الجزائر بعدة إصلاحات وتعديلات بغرض الوصول الى تعليم يتماشى وخصوصيات المجتمع الجزائري من جهة، ومن جهة أخرى لمواكبة التطورات والتغيرات الحاصلة على الصعيدين الداخلي والخارجي، وفي إطار مواصلة عملية الاصلاح في المجال التربوي الذي قامت به وزارة التربية منذ السنوات الأخيرة، نحط الرحال في بحثنا ونسلط الضوء على

الوضعية الادماجية والتمارين في ضل المقاربة بالكفاءات والأهداف، ومن خلال هذه الرحلة توصلنا الى كيفية انتقال المنظومة التربوية الجزائرية في تعليم العربية وفق المقاربة بالأهداف وهي إستراتيجية أتت أكلها في جوانب كبيرة فيما ذهب بعض الباحثين إلى أنها لم تقدم خدمة كبيرة للمتمدرس كونها لم تجعل منه فردا مستثمرا للمعطيات اللسانية واللغوية التي يتلقاها بقدر ما جعلت منه فردا يجتر المعطيات اللسانية والبلاغية لكن دون أن يستثمرها في إنجاز نصوص معينة بل ودون أن يستحضرها في ممارسة النقد والاستدعاء لحظة الضرورة فأصبحت غاية اللغة في مرحلة معينة في المنظومة التربوية الجزائرية تحشو ذهن المتمدرس بمعارف لاحصر لها حشوا بفهم أو بغير فهم وهو ما أثر في التفاعل المطلوب مع ما تم اختزانه في الذهن، لتأتي مرحلة أخرى اتسمت بالمقاربة بالكفاءات وهي مفهوم ادماجي من منطلق أن الكفاءة هي قدرة المتعلم على تجنيد وادماج القدرات والمعارف بطريقة فعالة وعملية بهدف اعطاء معنى للتعلمات، حيث استطعنا في ذلك ايجاد مبررات في مسايرة التطور السريع وقد وجدنا الاجابة عن التساؤلات التي طرحناها وكانت موضوع بحثنا ،فاليوم أصبح العالم يشهد تطورا سريعا في المجالات العلمية والفكرية هذا ما دفع بالمنظومة التربوية الى احداث اصلاح في اللغة العربية التي تعد اللغة الرسمية للدولة و مقوم من مقوماتها حيث شرع في تنفيذه مع الدخول المدرسي 2017/2016 ليتواصل الى غاية 2019 و يعمم على باقي المستويات والأطوار التعليمية ، والتي ينتظر منها تحقيق النوعية في تحسين الأداء التربوي للمعلم من جهة، ومن جهة أخرى نقل المتعلم من مجرد مكتسب للمعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع الى ممارس مفكر ومبدع من خلال خلق بيئة تعليمية صحيحة تسمح بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم.

ان التدريس بالكفاءات يعتمد على مقاربة منهجية تجعل من المتعلم محور العملية التعلمية، فهو يساهم في بناء كفاءات معينة ،ويستثمرها في وضعيات اشكالية تواجهه، ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي على المعلم أن تكون لديه القدرة على بناء المخططات، وأن يتحكم في المفاهيم الواردة في المنهاج ،وأن يتعمق في فهم المناهج

الدراسية والوثائق المرافقة لها، لأن ذلك يساعد على فهم الاستراتيجية التي بني عليها المنهاج بجميع مكوناته وعناصره ، كما عليه أن يدرك البعد المفاهيمي لبيداغوجيا الادماج ضمن سيرورة بناء الكفاءات، ووفق هذا فان المقاربة بالكفاءات تفرض اللجوء إلى طرائق التدريس الفاعلة والنشيطة التي تتبنى مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، تؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة لها والتعلم عن طريق الممارسة، وترتكز الطرائق النشيطة على خبرة التلاميذ ومساهمتهم في دراسة الوضعيات المناسبة ، وتجعل من المتعلم والمعلم شريكان في العملية التعليمية التعلمية.

كما تحاول هذه المقاربة الرفع من المستوى التعليمي وتطوير كفاءة المتعلمين في حل المشكلات وهذا بتوظيف مكتسبات المتعلمين على أرض الواقع، وبهذا أصبح على المعلم في ضوء هذه المقاربة أن يصوغ وضعيات ادماجية لكل وحدة تعليمية يضع من خلالها التلميذ في وضعية مشكلة تكون مرتبطة بواقعه، غير أن هذه الوضعية الادماجية هي من المفاهيم التربوية الحديثة التي مازال تطبيقها يحتاج إلى الكثير من البحث والتكوين، فهي تمثل الهاجس الأكبر لغالبية المعلمين من حيث إعدادها وتنفيذها وتقويمها وهذا في غياب برنامج فعلي لتكوين المعلمين، خاصة الذين وجدوا صعوبة في فهم المفاهيم الجديدة التي جاءت بها الإصلاحات.

قائمة
المـراجـع

قائمة المـــراجـــع

أولا: المراجع العربية:

الكتب:

1. ابن خلدون عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، مراجعة، زكار سهيل، دار الفكر، بيروت،2001
2. بلحاج مهدي أحمد، مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، مديرية التربية لولاية عين الدفلى.
3. بن السايح مسعودة، واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، جامعة الأغواط
4. بوداود حسين و مُحَّد داودي، النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات
5. جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، ط 3، سلسلة علوم التربية (1)، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1992،
6. جميل حمداوي، محاضرات في الديدكتيك
7. جميل حمداوي، مكونات العملية التعليمية التعلمية
8. جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي
9. جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 .2001،
10. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005
11. حسيبة ناصري، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط الجيل الثاني دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، جامعة 08ماي1945 بقالمة، السنة الجامعية 2016-2017
12. حفاف بلقاسم، زبيري مُحَّد، جريدي عبد الرحمان، دراسة الفرق بين المنهاج الكلاسيكي "المقاربة بالأهداف" والمنهاج الجديد" المقاربة بالكفاءات"في حصة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي، دراسة ميدانية بولاية الجلفة، جامعة الجزائر،2008-2009
13. حمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر ،2002
14. حنان مزهودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات

قائمة المراجع

15. خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، د ط، الجزائر.

16. خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف؟، الجزائر،1999

17. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية الجزائر

18. الدريج مُحَمَّد، التدريس الهادف" مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية"، قصر الكتاب، البليدة،2000.

19. الربيع بوفامة، تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، د د، ط2 ،الجزائر،2002

20. الزمخشري أبو القاسم، أساس البلاغة، الدار النموذجية، بيروت 3 ،2003

21. سعاد حخراب، عبد المجيد عيساني، التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي

22. سليماني العربي، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، الدار البيضاء ط 1، 2006

23. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع

24. عبد الرحمان بدوي، منهاج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، الكويت، ط03، 1977م

25. عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، ،2003

26. العلوي شفيقة، المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعلم القواعد، مركز البحث العلمي والتقني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، واقع وآفاق، الجزائر، نوفمبر2007

27. الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز، كيف تدرس بواسطة الأهداف، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ،1989

28. فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة – مفاهيم ونظريات–، دار هومة، الطبعة التاسعة، الجزائر

29. فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح المركز الوطني للوثائق التربوية

30. فؤاد اترام البستاني، منجد الطالب عن منجد الأب معلوف، دار المشرق بيروت، ط2001م

31. محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط

32. مُحَمَّد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، هيئة التأطير بالمعهد السادة، الحراش–الجزائر

33. مُحَمَّد بن يحيا زكريا عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، هيئة التأطير بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،2006.

34. محمّد سلمان المشوقي، تقنيات ومناهج البحث الاجتماعي، د.ط، دار النّهضة العربيّة، القاهرة

35. مُحَمَّد صاري، التمارين اللغوية، دراسة تحليلية نقدية، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر

36. مُحَمَّد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار السرية للنشر والتوزيع، ط1،2002 م /1423هـ، عمان.

37. مُحَمَّد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، طاكسيج كوم لدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر

38. مُحَمَّد مكسي، ديداكتيك الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب،2003

39. مقاية جمعة، السندات التعليمية (مرحلة بحث وتجديد)، مجلة العربية ع4، ج1، أعمال الملتقى الوطني الرابع، الجزائر، 2011

40. المنظومة التربوية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى الكفاءات–إلى الكفاءات الشاملة، مجلة آفاق للعلوم، العدد السابع مارس، جامعة الجلفة.

41. منير عاند، ملخص في علوم التربية، المراكز الجهوية

42. ميلود سفاري وآخرون، أساسيات في منهجية وتقنيات البحث في العلوم الاجتماعيّة، د.ط، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر،2006م

43. واعلي مُحَمَّد الطاهر، الأهداف البيداغوجية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، الجزائر، 1999

44. واعلي مُحَمَّد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات ماهي الكفاءة؟ كيف تصاغ الكفاءة؟، الجزائر،2006

45. وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي

46. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجزائر،2005

47. وسيلة حرقاس، مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش، رسالة ماجستير في علم النفس الإجتماعي والإتصال، جامعة قسنطينة،2004.

الرسائل والمذكرات:

1. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل التعليمة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط،2000

2. الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، مذكرة معدة لنيل شهادة الماجستير، تخصص: تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة

3. بركاتي فاطمة، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات دراسة مقارنة مدرسة صلاح الدين الأيوبي بقصر أولاد عيسى أدرار أ نموذجا، مذكرة ماستر، جامعة أحمد دراية أدرار، 2015-2016

4. حسبية ناصري، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة أولى متوسط الجيل الثاني دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر، جامعة 08ماي 1945 بقالمة، 2016-2017

5. زايدي فاطمة، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات . الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي . أنموذجا . رسالة ماجستير، إشراف عز الدين صحراوي، جامعة مُحَمَّد خيضر، السنة الجامعية: 2009/2008

6. زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة الحاج لخضر – باتنة، السنة الجامعية: 2010-2011

7. عبد المجيد عيساني، العيد جلولي، التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية –السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة– مذكرة نيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة

8. علوي تركية–فرحي هند، أثر الوضعية الادماجية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مذكرة ماستر، جامعة ابن خلدون تيارت، السنة الجامعية 2021-2022

9. فكرون رقية، التمارين اللغوية في مناهج الجيل الثاني كراس نشاطات اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي أ نموذجا، السنة الجامعية2017-2018

10. مُحَمَّد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الجديدة ،1998.

المجلات:

1. السعيد قاسمي، راوية حمزة: وضعيات تعلم اللغة في التنظير إلى التفعيل: في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد ،05العدد ،02جامعة الجزائر ،2020.

2. غريب عبد الكريم: بيداغوجية الإدماج، المفاهيم والمقاربات الديداكتيكية للممارسات الإدماجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1 ،2010

3. قويدري الأخضر، بيداغوجيا الكفاءات تحديات وعوائق، مجلة الدراسات، جامعة الأغواط، العدد 4، جوان 2006

4. مسعود مريزقي، الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، المدرسة العليا للأساتذة، الأغواط، الجزائر. سبتمبر،

5. وزارة التربية الوطنية (بيداغوجيا الأهداف)، مجلة همزة الوصل، العدد 5،الجزائر

المعاجم والقواميس:

1. ابراهيم مصطفي وآخرون: المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مطبعة الشرق الدولية، القاهرة، مصر، ط4، 2000.

2. ابن منظور، لسان العرب المحيط، دار الجبل بيروت، المجلد السادس (1408 هـ 1988م).

3. شوقي ضيف، المعجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، مجمع اللغة العربية، طه، 1425هـ- 2004م

4. الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة، ج 3، دار المعرفة بيروت لبنان، ط1، 1979.

5. الفاربي عبد اللطيف وآخرون، معجم علوم التربية، منشورات عالم التربية، المغرب،.1997

6. القاموس المحيط، مادة (مرن) تحقيق : أبو الوفا نصر الهوريني ،ط2 ،دار الكتب العلمية ،بيروت ،لبنان.

7. مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط01، 1999.

الملاحق

الملحق (01): استمارة الاستبيان

المحور الأول: البيانات الشخصية.

1- الجنس: انثى ☐ ذكر☐

2- المستوى الدراسي: ليسانس ☐ ماجيستير ☐ بدون مستوى ☐

3- التّخصّص العلمي: لغة عربيّة ☐ في أحد فروع الإنسانية ☐ فروع أخرى☐

4- الخبرة في التدريس: أقل من خمس سنوات☐ يساوي خمس سنوات ☐ أكثر من خمس سنوات☐

المحور الثاني: الوضعية الادماجية في ضل المقاربة بالكفاءات

5. ما عدد التلاميذ الذين يحصلون على العلامة الكاملة في الوضعية الادماجية؟

☐10-1 ☐20-10 ☐30-20

6. هل المقاربة بالكفاءات مطبقة في عملية التدريس؟ نعم ☐ لا☐ الى حد ما☐

7. هل المقاربة بالكفاءات تساهم في تنمية مهارات المتعلم؟ نعم ☐ لا☐ الى حد ما☐

8. هل بيداغوجيا الادماج حسنت مستوى أداء متعلمي السنة الرابعة ابتدائي؟

نعم ☐ لا☐ الى حد ما☐

9. هل كان للإدماج دور في تحفيز المتعلمين على الابتكار والابداع؟ نعم ☐ لا☐ الى حد ما☐

10. هل يتمكن المتعلم خلال الادماج من دمج المعارف والمهارات؟ نعم ☐ لا☐ الى حد ما☐

11. هل يراعي المنهاج في الوضعية الادماجية الفروق الفردية لدى المتعلمين؟ نعم ☐ لا☐ الى حد ما☐

12. هل طرائق التدريس المعتمدة تساعد وتشوق وتحبب المتعلم في حصة الوضعية الادماجية ؟

نعم ☐ لا☐ الى حد ما☐

13. ماهي الصعوبة التي تظن أنها تقف عائقا أمام المتعلم في إنجازه للوضعية؟

14. ماهي الأهداف المراد تحقيقها من الوضعية الادماجية؟

أسئلة المحور الثالث: التمارين في ضل المقاربة بالأهداف

- ✓ ماهي التمارين التي تعتمد عليها في عملية التدريس هل هي شفوية أم كتابية.
- ✓ هل التلميذ متمكن من استيعاب هذه المضامين بنسبة كبيرة، نعم، ال، نوعا ما.
- ✓ على أي مبدأ تقوم استراتيجية تدريس التمارين في ظل المقاربة بالأهداف؟
- ✓ تقوم على الجمع بين النشاط التعليمي – التعلمي وإعطاء الحرية للمعلم كي يصوغ أهدافه الإجرائية بنفسه مع الالتزام بتجسيدها في مواقف سلوكية تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- ✓ ماهي الانتقادات التي مست التدريس في ظل المقاربة بالأهداف؟

الملخص

إن تبني مقاربة التعليم بالكفاءات في منظومتنا التربوية يرتكز بالدرجة الأولى إلى الارتقاء بالمتعلّم وذلك بجعله يستند إلى نظام متناغم ومتكامل في المعارف والمهارات المنظمة ضمن وضعيات تعلّمية تجعل المتعلّم في صلب التعلّم، في إطار بيداغوجيا فعالة كبيداغوجيا الكفاءات، وذلك لأنها تحلّل الوضعية التعليمية والتعلّمية إلى مجموعة من الوضعيات الفرعية بهدف إدماجه كفاعل أساسي في بناء التعلمات.

ونظرا لأهمية الوضعية الادماجية، تطرقنا إلى موضوع بحثنا الذي يهدف إلى مقارنة بين الوضعية الادماجية والتمارين تحت عنوان " **بين التمارين اللغوية في ظل المقاربة بالأهداف والوضعية الإدماجية في ظل المقاربة بالكفاءات– كتاب السنة الرابعة ابتدائي نموذجا–** " بحيث تهدف دراستنا الى الإجابة عن التساؤلات التالية: – ما المقصود بنشاط الوضعية الادماجية والتمارين في كلا المقاربتين السابق ذكرهما؟ وهل تختلف الوضعية الإدماجية عن باقي الوضعيات التعلّمية الأخرى؟ وكان السبب وراء اختيارنا لهذه الدراسة هو أنّ المقاربة بالكفاءات تعتبر الوضعية الادماجية كأهم خاصية تمتاز بها عن باقي المقاربات المتبناة سابقا في منظومتنا مما جعلنا نتساءل عن ماهية الوضعية الادماجية وما مكانتها في ظل المقاربة الحديثة التي اصطلح عليها المقاربة بالكفاءات.

الكلمات المفتاحية: المقارنة، الوضعية الادماجية، المقاربة بالكفاءات، التمارين، المقاربة بالأهداف

Abstract

Adopting the competency education approach in our educational system is based primarily on improving the learner by making it based on a harmonious and integrated system of knowledge and skills organized within learning situations that place the learner at the heart of learning. This will only happen within the framework of an effective pedagogy such as competency pedagogy, because it analyzes the educational situation. And learning is divided into a group of sub-situations with the aim of integrating it as a primary actor in building learning.

In view of the importance of the integrative situation in it, we touched on the topic of our research, which aims to compare the integrative situation and exercises under the title "Comparison between the integrative situation and exercises in light of the approach to goals and competencies - a book for the fourth year of primary school as a model" so that our study aims to answer the following questions: - What is meant by an activity? The integrative position and exercises in both of the aforementioned approaches? Is the inclusion situation different from other educational situations? The reason behind our choice of this study was that the competency approach considers the integrative position as the most important characteristic that distinguishes it from the rest of the approaches previously adopted in our system, which made us wonder what the integrative position is and what its status is in light of the modern approach, which is called the competency approach.

Keywords: comparison, integrative situation, competency approach, exercises, goals approach

وتحقق ماكان بالأمس حلماً

الحمد لله

الذي بنعمته تتم النعم ماتم درب ولاختم جهد

ولاتم سعي إلا بفضله

الحمدلله الذي يسّر البدايات وأكمل النهايات وبلغني الغايات

بفضل من الله وتوفيقه تم تخرجي