الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
[illegible]

جامعة مولود معمري، تيزي– وزو
كلية الآداب واللّغات
قسم اللغة العربية وآدابها

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE LANGUE ET LITTERATURE ARABES

الرقم: ...../...../ 2020
رقم الترتيب:
الرقم التسلسلي:

مذكرة تخرج لإستكمال نيل شهادة الماستر (ل.م.د)

الميدان: اللغة والأدب العربي.
الفرع: دراسات لغوية.
التخصص: لسانيات تطبيقية.

تطبيقات المقاربة بالكفاءات في تدريس اللّغة العربية
–كتاب السنة الثالثة متوسط أنموذجا–

إعداد الطالبة:
– مسيسليا يحياوي

إشراف الأستاذ:
– بوعلام إقلولي

لجنة المناقشة:

أ. فريدة بن فضة، أستاذة محاضرة صنف (أ)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....عضوًا رئيسًا
أ.بوعلام إقلولي، أستاذ محاضر صنف (أ)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مشرفًا ومقررًا
أ. كاهنة محيوت، أستاذة مساعدة (أ)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....عضوًا ممتحنًا

السنة الجامعية: 2019–2020

شكر وتقدير

أشكر الله سبحانه وتعالى ونحمده حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه أن وفّقني على إتمام هذا العمل.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث وأخص بالذكر الأستاذ المشرف "بوعلام إقْلولي" الذي أمدني بالعون والمساعدة، ولم يبخل عليّ بالنصح والتوجيه، فله مني كل الاحترام والتقدير.

مسيسليا

إهـــــداء

أهدي هذا الجهد إلى أغلى إنسان في هذا الوجود أمي الحبيبة أطال الله في عمرها التي ربتني وأنارت دربي.

إلى من له الفضل في وجودي والدي الكريم حفظه الله الذي كان دائما إلى جانبي إذ منحني الثقة والأمان.

إلى إخوتي وأخواتي الأعزاء حفظهم الله.

مسيسليا

مقدمة

مقدمة:

في ظل حتمية التعايش مع التطوّر العلمي والفكري، كان لابد من اِصلاح النظام التربوي والعمل على تجديده بتفعيل أساليب التعليم وأهدافه وطرائقه قصد الوصول إلى الإصلاح الشامل.

لذا سعت المنظومة التربوية إلى إدخال بيداغوجيا جديدة، فكانت المقاربة بالكفاءات وليدة هذه الأبحاث التي عمدت وزارة التربية إلى تبنيها بغية النهوض بقطاع التربية والتعليم عامة واللّغة العربية خاصة.

وفي ضوء هذه الرؤية والاعتبارات خصصنا موضوع هذا البحث لتطبيقات المقاربة بالكفاءات في تدريس اللّغة العربية في السنة الثالثة متوسط، كمحاولة منا لتوضيح الدور الفعال الذي يمنحه التدريس بالكفاءات للمتعلّم.

وبناء على ما تقدم حول بيداغوجيا الجديدة التي تعرف بالمقاربة بالكفاءات التي وضعتها الجهات الوصية في تعليم اللّغة العربية، اِنصب موضوعي حول الإشكالية التالية:

ما مفهوم المقاربة بالكفاءات وما أهدافها وما هي أهم الأسس التي تستند إليها؟ ثم ما هي أهميتها ومواصفتها وتطبيقاتها في كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط؟ من دون أن ننسى الانتقادات الموجهة لهذه الآلية الرامية إلى تثمين البيداغوجيا في النظام التربوي الجزائري.

ومن أجل تحقيق أهداف البحث وأبعاده، إعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج الأنسب للدراسة ولكونه يقدم تحليلاً شاملاً ومفصلاً للطريقة والمنهجية المتبعة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات من جهة، ومن جهة أخرى يقوم بوصف كيفية تطبيق هذه المقاربة في المجال التربوي.

وقد تناولت هذا الموضوع وفق خطة قسمتها إلى فصلين فصل نظري وآخر تطبيقي، جاء الفصل الأوّل بعنوان "مفاهيم أولية حول المقاربة بالكفاءات": من حيث مفهومها،

وبالرجوع إلى جذورها التاريخية ونشأتها قصد معرفة المراحل التي مرّ بها خلال تطوره، بالإضافة إلى هذا فقد تمت الإشارة إلى إستراتيجية تدريسها وشروطها دون إغفال مبادئها وأسبابها، وكذا أنواع الكفاءة ومستوياتها، كما تطرقت إلى أهميتها ومزاياها المختلفة والتي من شأنها تنمية الشخصية المتكاملة لدى المتعلم، لنختم هذا الفصل بتحديد أهم الانتقادات التي وجهت لهذه المقاربة الجديدة.

أما الفصل التطبيقي فجاء مرسوما بـ "بيداغوجية اللّغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات" بتقديم وصف لكتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة متوسط، مع تحديد واقع المقاربة بالكفاءات في المحتوى العام للكتاب وكذا الإحاطة بأهم الأنشطة اللّغوية الممارسة في إطار المقاربة بالكفاءات، ومن جهة أخرى تم تقديم الخطوات المتبعة في تدريس هذه الأنشطة وفق الآلية محل الدراسة.

أما الأسباب التي دفعتنا وحفزتنا على اِختيار هذا الموضوع فتعود إلى ما يلي:

- خصوصية الموضوع والأهمية التي يحظى بها.
- الوقوف على واقع مناهج التدريس الحديثة.
- معرفة مدى تطبيق المقاربة بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري.
- أما سبب اِختيار السنة الثالثة من المرحلة المتوسطة، فيعود لحساسية هذه المرحلة، ولكونها من أكثر المراحل تجسيدًا للنشاط واِنبثاقا للمواهب، باعتبار المتعلم يمر بمرحلة عمرية تبدأ فيه قدراته العقلية بالنضج والاِكتمال، وبالتالي فهو بحاجة لمثل هذه المقاربة الجديدة ليثبت ذاته ويبني كفاءاته.
- بالإضافة إلى أن السنة الثالثة من التعليم المتوسط مرحلة فاصلة لدى المتعلم، فهي حوصلة السنوات السابقة، ومرحلة اِنتقالية بين التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، إنها اِمتداد لمرحلة سابقة وتمهيد لبلوغ مراحل لاحقة.

وتم إنهاء البحث بخاتمة أجملت فيها أهم النتائج التي تسنى لي تحقيقها من خلال دراستي هذه.

وخير ما أختم به هذه المقدمة هو التوجه بالشكر الجزيل لكل من أمدني بالعون والمساعدة في إنجاز هذا البحث، كما لا يفوتني توجيه الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة المحترمين، وبالعرفان للأستاذ المشرف "بوعلام إقلولي" والذي بفضل توجيهاته وإرشاداته –بعد الله– تم اِكتمال هذا البحث.

الفصل الأوّل

مفاهيم أولية حول المقاربة بالكفاءات

الفصل الأوّل

مفاهيم أولية حول المقاربة بالكفاءات

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات لغة واصطلاحًا.

2- نشأة المقاربة بالكفاءات.

3- إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات وشروطها.

4- أنواع الكفاءات ومستوياتها.

5- مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات.

6- أهداف المقاربة بالكفاءات.

7- أهمية ومزايا المقاربة بالكفاءات.

8- الانتقادات الموجهة للمقاربة بالكفاءات.

1- المقاربة بالكفاءات:

من المستجدات البيداغوجية لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، تطبيق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في جميع الأطوار التعليمية، بغية تطوير وترقية التعليم وتحقيق الأهداف المنشودة، وسنحاول التعرف على هذا المصطلح في ما يلي:

1-1 تحديد مفهوم المقاربة بالكفاءات لغة واصطلاحًا:

أ- التحديد اللّغوي:

من الناحية اللغوية المقاربة هي «القُرْبُ: نَقِيضُ البُعْدِ، قَروبَ الشيءُ: أي دنا، وقِرابُ الشَّيءِ وقُرابُهُ وقُرَابَتُهُ: ما قارَبَ قَدْرَهُ، والقُرَابَةُ: التَّوَصُّلُ للشَّيءِ»[1].

وفي المعنى ذاته فالمقاربة لغة: «هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعلة)، فعله (قارب)، على وزن (فاعل) المضارع منه (يقارب)، ومثله: قاتل، يقاتل، مقاتلة، ياسر، ييأسر مياسرَة»[2].

أما الكفاءة لغة فقد جاء في قاموس لسان العرب المحيط «الكفء وهو النظير والمساوي، أما كلمة الكفاءة فهي مصدر مشتق من فعل كَفَى يَكفي: إذا قام بالأمر، وكفى الرجل كفاءة، فهو كاف ومعناه اضطلع»[3].

وتعني الكفاءة لغويا: «المماثلة والمساواة والمكافأة، وتعرف في معاجم اللّغة العربية. كفاءة: أي كون الشيء مساويًا لشيء آخر الكفاءة هي المماثلة في القوة»[4].

وبهذين التعريفين السابقين نستنتج أنّ الكفاءة تعني المماثلة والمناظرة والمساواة والمقابلة.

---

[1]- إبراهيم الحمداني وفاتن الحاج يونس، المصطلح في الخطاب النقدي الأندلسي بين الإتباع والإبداع، دار الكتب العملية، لبنان، ط1، 2020، ص 433.

[2]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة الجزائر، ط1، 2005، ص 101.

[3]- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، الجزائر، 2004، ص 19.

[4]- محمد صبري حافظ محفوظ والسيد السيد محمود البحيري، عالم الكتب، مصر، ط1، 2009، ص 14.

ب- التحديد الاصطلاحي:

يمكن تعريف المقاربة اصطلاحًا من رؤية أصحاب معجم مصطلحات علوم التربية بأنها «كيفية دراسة مشكلة (قد تكون تربوية أو غير تربوية) أو كيفية معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التربوية»[1].

وفي المعنى ذاته عدّت المقاربة «الكيفية العامة أو الخطّة المستعملة لنشاط ما (مرتبطة بأهداف معينة) والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة ما، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الإنطلاق في مشروع ما وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني، لدلالة على التقرّب والتفاعل الحاصل بين أطراف العملية التعليمية الثلاثة (المعلم، المتعلّم، المادة التعليمية) عن طريق العلاقات التأثيرية التي تتم فيما بينها، من أجل بلوغ أو تحقيق غاية تعلمية وفق خطة وإستراتيجية تربوية»[2]. من خلال التعريفين يتضح أنّ المقاربة هي الطريقة المعتمدة في التدريس لتنفيذ البرامج وفق إستراتيجية تربوية من أجل تقريب المتعلم من كفاءته، لجعله أكثر نفعًا، مما يضمن له القدرة على التكيف الناجح والصحيح والتفكير الإيجابي لمختلف الصعاب التي تواجهه.

أما الكفاءة من الناحية الإصطلاحية فقد تعددت التعاريف والآراء التي قدمت لمفهوم الكفاءة لتحديد معناه ودلالته، حيث نجد أكثر من مفهوم، وعلى الرغم من تعددها واختلاف خلفيات ومرجعيات واضعيها، إلا أنها لا تتعارض وتصبّ في معنى واحد وتتفق فيما بينها وتكمل بعضها البعض، وسنورد في هذا المقام بعضها فيما يلي:

يعرفها (لوي دينو Louis D'hinault) بأنها «مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات النفسية، الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة

[1]- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص ص 14- 15.

[2]- ينظر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة الجزائر، ط1، 2005، ص 101.

ما أو نشاط ما»[1]. فالكفاءة عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات التي تمكن الفرد من ممارسة وتنفيذ مهمة أو عمل أو نشاط ما.

أما عبد الكريم غريب فيرى أنّ الكفاءة «نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية، التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرًا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات»[2]. منه فالكفاءة مجموعة من العمليات الداخلية والإجراءات المنظمة التي تجعل الفرد قادرًا على تكوين مفاهيم يمارس من خلالها ما تعلمه في حل مشكلة أو المشكلات التي تواجهه.

يمكن اِعتماد تعريف الكفاءة بإعتبارها: «استعداد الفرد لإدماج وتوظيف مكتسباته السابقة من معلومات ومعارف ومهارات، في بناء جديد قصد حل وضعية، مشكلة أو التكيف مع وضعية طارئة»[3]. فهي إذن قدرة الفرد على استثمار مختلف معارفه ومهاراته وتوظيف مكتسباته القبلية لحل مشكلة معقدة والتكيف مع الوضعيات (المشاكل) التي تصادفه.

وعليه فقد أجمع معظم الباحثين أن الكفاءة: «ذات جانبين: جانب نظري وجانب تطبيقي، فالجانب النظري المعرفي يتعلق بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء الكفاءة، والجانب العملي التطبيقي يتعلق بقدرة المتعلّم ومنها ما يتصل بالمعلّم على تطبيق تلك المعارف والمهارات والاتجاهات في حجرة الدرس بدرجة معينة من الإتقان»[4].

وما يستخلص من هذه التعاريف أنه وعلى الرغم من تعددها إلا أنها تتفق في عاملين أساسيين هما: المكتسبات المعرفية، والقدرة على استثمار المكتسبات لأداء نشاط أو عمل معقد بطريقة فعالة بصيغة تناسب المضامين. فالكفاءة عبارة عن مجموعة المعارف والقدرات

[1]– نجاح خليفات، مدير المدرسة القائد، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2014، ص 112.

[2]– محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص 25.

[3]– عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الإجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص 246.

[4]– ينظر: إبراهيم أحمد غنيم والصافي يوسف شحاته الجهمى، الكفاءات التدريسية في ضوء المديولات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2008، ص 30.

التي يجب أن يمتلكها الفرد أو الشخص ويتجند بها لحل مختلف المشاكل والوضعيات الإشكالية التي تعترضه وتصادفه في حياته اليومية، سواء كانت مشكلات دراسية أو حياتية، ليضمن نجاعة الاعتماد على النفس والتكيف مع واقعه.

لقد كان التجديد البيداغوجي ضرورة حتمية من أجل مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل في عصرنا هذا، فتم تبني المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية تربوية حديثة لتحسين مستوى التعليم وترقيته، وإتمام نقائص المقاربة بالأهداف وتطويرها.

عموما وبالاستناد على التعريفات السابقة (المقاربة)، (الكفاءة)، يمكن إعتبار المقاربة بالكفاءة «اختيار إستراتيجي، يجعل من الإنسان عنصرًا فاعلا وفعالاً، تساهم في تكوين القدرات والمهارات، ولا يبقى منحصرًا في مجال ضيق وإطار محدود مقيد بأغلال تكبل طاقات الإنسان وتحد من خياله الخصب وفكره الخلاق»[1].

إنّ المقاربة بالكفاءات ترتكز في الدراسة الحديثة على المتعلم إذ تعتبره المحور الأساسي والعنصر الفاعل والناشط في عملية التعليم والتعلم، حيث تسعى إلى إعداده للحياة الواقعية، فهي تجسيد واقعي للمعرفة المكتسبة من خلال تسخر وتجند المتعلم كافة مكتسباته السابقة وتوظيفها فعليا في مختلف المواقف والمشاكل التي تواجهه في حياته اليومية بنجاح فالمقاربة بالكفاءات ليست نموذجا تعليميًا فحسب وإنما هي منهج حياة أيضا.

2- نشأة المقاربة بالكفاءات: يتفق أغلب الباحثين أنّ بيداغوجيا الكفاءات نشأت كنتيجة للصراع القائم بين نظريتين في التعلم، هما النظرية البنائية التي يتزعمها العالم السويسري جان بياجيه والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم الأمريكي واطسن والعالم الروسي بافلوف، فأصحاب النظرية الأولى ينطلقون من مبدأ أن التعلم يحدث من النمو المعرفي والمصدر الأساسي لهذه المعرفة إنما هي ناشئة من الخبرة والتفاعل والنشاط الذاتي للفرد، بينما أصحاب النظرية الثانية يحصرون عملية التعلم في المبدأ مثير وإستجابة، ينطلق أصحاب

[1]- عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ص 265.

النظرية الأولى من النشاط الذهني الذي يتدخل في تنظيم التعلم وتحصيله المندرجة ضمن تيار علم النفس المعرفي، فالعالم السويسري جان بياجيه يرى أن المعرفة تنتج من أفكار المتعلم ذاته ومن الواقع وليس مجرد الاستجابة للمثير، إنما تنتج عن البنية المعرفية التي تبنى في ذهن المتعلم بإعتماده على ما يسمى بالمكتسبات القبلية وليس من الفراغ، كما أن بناءه المعرفي يعتمد أساسا على تصوراته لفهم الوضعية ولا تأتيه جاهزة من المعلم وهو ما أكده أحمد حسن اللقائي في قوله: «إن المعلم لا يلقن المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه الكتاب المدرسي، ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات وحدودها وليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد من سلامة تلك الفرص، وبالتالي التواصل إلى تزويد المتعلم بمجموعة المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارس حياته»[1].

فالمقاربة بالكفاءات طرح جديد تبنته دول متقدمة ونامية على السواء، كخيار بيداغوجي وديداكتيكي للإصلاح التربوي، فتبنتها المنظومة التربوية الجزائرية وشرعت في تنفيذها للرفع من مستوى المدرسة الجزائرية والخروج من الجمود إلى الانفتاح وحل كل المشكلات التعليمة والتربوية التي تعاني منها، بما يواكب التطورات الفكرية والتربوية العالمية.

وعليه، فالمقاربة بالكفاءات تعتبر قفزة نوعية لتحسين مستوى التعليم «وفي الجزائر، ومنذ بضع سنوات، تم تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، ودخلت هذه البرامج حيز التطبيق، لتنفيذها في السنة الأولى من التعليم الابتدائي وفي السنة الأولى من التعليم المتوسط»[2]. وبالتالي يمثل نموذج المقاربة بالكفاءات آلية "تعليمية" وأسلوبًا تربويًا وتعليميًا يسعى إلى مسايرة ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعرفه العالم.

[1]– ينظر: محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص ص 10-11.

[2]– المرجع نفسه، ص ص 12- 13.

وفي ما يخص المنظومة التربوية الجزائرية فقد تم إختيار هذه المقاربة لعدة عوامل ومبررات يمكن إيجازها في ما يلي:

1- الإحساس العام بعدم جدوى الشكل التقليدي النظري لبرامج الإعداد، لأنها تهمل الأداء والدوافع، مما يؤدي إلى الانفصال بين ما يتم تعلمه وبين الأداء والممارسة في عالم الواقع وميدان العمل، مما يشعر المتعلم بنقص في قدرته على الأداء.

2- الإتجاه نحو تحويل النظريات والأسس العلمية إلى كفاءات تعليمية يظهر أثرها في أداء المتعلم، أي: ترجمة النظريات والمعلومات إلى قدرات وكفاءات يجب الإهتمام بها في البرنامج التعليمي.

3- ظهور التدريس المصغر أسلوبا فعالاً يقوم على أساس من الاهتمام بالأداء المهاري في العملية التعليمية أكثر من الأداء اللّفظي القائم على مجرد المعرفة المحفوظة.

4- ظهور فكرة عدم وجود طريقة تدريس بعينها وإنما تتعدد وسائل التدريس وأساليبه، وهذا يتطلب من البرامج التعليمية خليطا من الطرق النظرية والتطبيقية والميدانية مما تعتمد عليه برامج الكفاءة.

5- الأخذ بمبدأ التدريب والإعداد المستمر لرفع مستوى أداء الفرد وتزويده بما يستجد من مهارات وكفاءات في ضوء تطور دوره ومهامه مع الاتجاهات الحديثة في العالم.

6- الاستناد إلى الحاجات المهنية للفرد المتعلم، وإمكانية تحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والمطالب والأدوار المنوط أداؤها بعد تخرجه[1].

7- صب الاهتمام البالغ على المقاربة بالكفاءات مقابل التدريس بالأهداف الذي لا يساهم إلا في تنميط السلوك وترويض المتعلم وتدجينه، وقد أسندت إلى المقاربة بالكفاءات رؤية جديدة وواقعية تنضاف وتنطلق من نشاطات متعددة، تعتمد على أسس نظرية وقواعد عملية

[1]- إبراهيم أحمد غنيم والصافي يوسف شحاته الجهمي، الكفاءات التدريسية في ضوء المديولات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2008، ص ص 26- 27.

لتشكيل فكر علمي محض[1]. وعموما ومن خلال ما تقدم فإن إختيار المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية عامة راجع إلى السعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها قابلة وصالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

8- النقد الذي تعرضت له المؤسسات المدرسية فيما يخص قدرتها على تكوين أفراد قادرين على تحويل تعلماتهم إلى قطاعات غير مدرسية (قطاع الشغل) ورغبة تلك الأنظمة في إعادة هيكلية برامجها التعليمية[2].

ولعل هذا التوجه الجديد يفرض على الجميع الإطلاع عليه وتطبيقه مما يخدم الإصلاح التربوي في الجزائر، علما أن إختيار المقاربة بالكفاءات في التدريس هو الكفيل الوحيد لتحسين والرفع من مستوى التعليم وتحقيق النوعية والفعالية والمردودية الجيدة، والخروج من الجهود التعليمي والوصول إلى حل المشكلات وبالتالي بلوغ الأهداف المبتغاة.

3- إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

تعد الإستراتيجية التعليمية من الأهداف التربوية التي يعتمدها أي نظام تربوي، حيث تمثل إحدى الأعمدة التي تقوم عليها العملية التعليمية، وشرطا أساسا في المنظومة التربوية، فهي تشكل أهمية بالغة في عملية التعليم الفعال، إنطلاقا من التشخيص وصولا إلى العلاج، وتحقيق الأهداف المسطرة.

أ- مفهوم إستراتيجية التدريس وشروطها:

تعرف إستراتيجية التدريس بأنها «مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي إستخدامها إلى تمكين المتعلمين من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة»[3]. بمعنى أن إستراتيجية التدريس هي مجموعة الإجراءات

[1]- عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات، ص 265.

[2]- ينظر: محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص 31.

[3]- خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014، ص 26.

والوسائل والخطوات الأساسية التي يستخدمها المدرس، فيمكن المتعلم من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق وبلوغ الأهداف التربوية المسطرة.

ويقول عبد الله شقبيبل أن إستراتيجية التدريس هي «خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من إستغلال لإمكانيات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها»[1]. من هنا فإستراتيجية التدريس هي مجموعة القواعد العامة والإرشادية والخطوات الإجرائية التي يتبعها المدرس أثناء تدريسه بغية الوصول إلى التعليم الفعال.

وبصفة عامة فإن إستراتيجية التدريس: «تمثل بمعناها العام كل ما يضعه المدرس لتحقيق أهداف المنهج، فالإستراتيجية تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال كاستعمال طرائق التدريس الفاعلة، وإستغلال دوافع المتعلمين ومراعاة استعداداتهم وميولهم وتوفير المناخ الصفي الملائم وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس»[2]. فلضمان الوصول إلى الأهداف المرجوة وتحقيق التعليم الجيد، لابد من إتباع استراتيجيات فعالة ودقيقة في التدريس، تُحقيق للمتعلم أفضل تكوين وتحصيل معرفي وتطوير مستواه وأدائه لمواجهة مختلف الوضعيات (الإشكاليات) التي تعترضه.

وحتى تكون إستراتيجية التدريس بالكفاءات فعالة لابد من عدة شروط تربط في الأساس بالمعلم، بحيث يرى أبوزينة أن تحركات المعلم هي العنصر المهم والرئيس في نجاح أي إستراتيجية للتدريس، وعلى العموم فإن على المعلم الذي يود إستخدام إستراتيجية فعالة في تدريس طلبته أن يراعي الاعتبارات التالية:

---

[1]– مصطفى نمر دعمس، إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص 60.

[2]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص 56.

1- التخطيط والترتيب المنظم الهادف: على المعلم أن يقوم بالتحضير والتخطيط المسبق للنشاطات وكيفية إستخدامها ومتطلبات تنفيذها.

2- التنوع والتكامل: على المعلم أن ينوع الطرائق في الدرس الواحد وهذا يساعد على إثارة الطلاب وشد اِنتباههم.

3- الإلتزام بالأسس النفسية للتعلم: مراعاة تدرج المعلومات ومدى مناسبتها للتلاميذ وأساليب تقديمها وعرضها ومستوى نضج المتعلمين.

4- الفاعلية والعمل: ويرتبط ذلك بإعتماد الطرائق على نشاط المتعلم وفعاليته وقيامه بالعمل نفسه بصورة إفرادية أو زمرية وتفاعله مع الوسائل التعليمية سواء في الصف أم في المختبر أم الميدان وذلك لأن:

- التعليم يقوم به المتعلم وليس المعلم.
- التعلم كمفهوم يرتبط بالخبرة.
- يجب أن تجيب إستراتيجية التدريس المستخدمة عن الأسئلة التالية:

✓ كيف سأعلم؟ ماذا سأعلم؟ متى سأعلم؟

- يجب أن تشمل إستراتيجية التدريس المستخدمة عناصر العملية التعليمية جميعها والعلاقات بينها[1]. وما يمكن الخلوص إليه هو أن إستراتيجية التدريس خطة منظمة ومدروسة تتضمن مجموعة الإجراءات التي يتخذها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، وأنّ نجاحها الحقيقي بات مقرونا بمدى توافر شروطها الأساسية التي تمثل الأداة المثلى وأهم مكونات العملية التعليمية وأساس العمل التربوي.

[1]- مصطفى نمر دعمس، إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، ص ص 65- 66.

ب- منهاج اللّغة العربية في ضوء الكفاءات (Curriculuma):

تحتل المناهج التعليمية مكانة هامة في العملية التربوية والتعليمية، فهي من أهم عناصرها وأحد المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها التعليم، وأفضل مدخل لتطوير وتحديث التعليم ينطلق منها، وتمثل الوسيلة الأنجع لتحقيق الأهداف التربوية. ونتيجة للانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتطور التكنولوجي، أدى بالباحثين التربويين إلى الاهتمام بالمناهج التعليمية وإعادة بنائها وإحداث تطور نوعي فيها لتتلاءم مع التغيير الحاصل، لتنشئة الأجيال وإعدادها للحياة في مختلف التقلبات وإتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم المستقبلية.

ونظرًا لأن المناهج المعمول بها في المدرسة الجزائرية، ظلت عقودًا من الزمن (حوالي 23 سنة)، كما هي عليه، مطبقة بنفس الوتيرة تتطلب إعادة النظر في المنهج ليواكب التطورات العلمية والتكنولوجية ويؤهل المتعلمين للتعامل مع المتغيرات الجديدة.

وبصفة عامة يعتبر المنهج في اللّغة: «الطريق الواضح، وبالنسبة للغة الإنجليزية فكلمة (Curriculum) مشتقة في الأصل من الكلمة اللاتينية (Currere)، والتي تعني ميدان السباق، كما أنّها كلمة إغريقية الأصل تعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، ويرادف المعنى الشائع لهذه الكلمة، الدروس التي تقدمها المدرسة للتلاميذ»[1].

ويختلف مفهوم المنهج بين القديم والحديث، فالمنهج التعليمي بمفهومه التقليدي المبني وفق المقاربة بالأهداف هو «كل المفردات التي تقدمها المدرسة للطلبة، أي مجموع المواد الدراسية التي يقوم المتخصصون بإعدادها، أو تأليفها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها، ويسعى الطلبة إلى تعلمها أو دراستها»[2]. فالمنهج بمفهومه القديم هو إذن مجموع المواد الدراسية التي تقدمها المدرسة للتلاميذ ويسعى هذا الأخير إلى دراستها وذلك بعد تنفيذها من قبل المدرسون.

---

[1]- شوقي حساني محمود حسن، تطوير المناهج: رؤية معاصرة، (المنهج، تطوير المنهج، تصميم ونماذج برمجية المنهج، معايير جودة المنهج)، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ط1، 2012، ص 19.

[2]- محمود داود الربيعي، مناهج التربية الرياضية، دار الكتب العلمية، لبنان، 2011، ص ص 05-06.

كما يعتبر المنهج التعليمي في مفهومه القديم «مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية والتي اِصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية»[1]. هي مجموع المعلومات والأقدار التي يتعلمها التلاميذ في صورة مواد دراسية والتي تعرف بالمقررات الدراسية.

وعرّف المنهج التقليدي أيضا بأنه «يستمد مقوماته من الفكر القديم للتربية الذي يحدد أهدافها بالتركيز على الجانب العقلي للمتعلم أي أنه يهتم فقط بالمحتوى بما فيه من حقائق ومبادئ وحفظ المادة الدراسية، وأصبح دور الدراسة محصور في تزويد الطلبة بالمعلومات وحشو أذهانهم بالمادة الدراسية»[2]. وبالتالي فالمنهج التقليدي ينصب في محور تعليم المادة الدراسية فيها المتعلم مستقبل ومتلقي للمعلومات فحسب، فهو بذلك عنصر غير فعّال.

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات فإن المفهوم القديم للمنهج مرتبط بالمادة الدراسية التي تقدمها المدرسة للمتعلمين، فهو منهج يركز على الجانب المعرفي للمتعلم وإهمال الجوانب الأخرى كالجانب العقلي والبدني والانفعالي.

أما مفهومه الحديث في ظل المقاربة بالكفاءات فهو عبارة عن «مجموعة الخبرات التي تهيؤها المدرسة، وتقدمها لطلباتها في داخل المدرسة أو خارجها قصد تحقيق النمو الشامل لشخصية المتعلم وإعانته على مواجهة ما قد يواجهه من مشكلات في حياته، وجعله عضوًا فعالاً في المجتمع الذي يعيش فيه وهو بذلك يكون أكثر إتساعًا من المفهوم التقليدي للمنهج»[3]. فالمنهج بمفهومه الحديث هو جميع الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة لتلاميذها بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل وإعدادهم لمواجهة المشكلات الحياتية.

---

[1]– شوقي حساني محمود حسن، تطوير المناهج: رؤية معاصرة، ص 21.

[2]– آسيا محمد عيسى، المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2018، ص 13.

[3]– محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ص 27.

ويعرف على أنه عبارة عن «مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لتنظيمها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل من جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية»[1]. فهو كل نشاط أو خبرة تربوية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخلها أو خارجها، بهدف مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل وإكسابهم أنماط من السلوك.

وبمعنى آخر عرّف المنهج الحديث «مجموعة الخبرات التي تهيئها المدرسة لطلابها داخلها وخارجها ليتحقق لهم النمو الشامل في جميع النواحي، فالمنهج يعمل على إعدادهم لممارسة أنشطة المجتمع بأنجح طريقة ممكنة، فالمنهج الحديث لا يقف عند حد الاهتمام بالمادة العلمية»[2]. أي أن المنهج الحديث هو مجموعة الخبرات المخططة التي تهيؤها وتوفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تعلمها داخل المدرسة وخارجها قصد تحقيق النمو الشامل لهم في جميع النواحي.

وعلى أساس ما تقدم من تعريفات فإن المفهوم الحديث للمنهج لا يقتصر على المادة الدراسية إنما يشتمل على جميع الأنشطة والخبرات التي يقوم بها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، ويهتم بالمتعلم وما يتصل به من جوانب عقلية، جسمية، نفسية، فنية، روحية وإجتماعية.

عموما، ومن خلال ما تقدم عرضه من تعريفات للمنهج القديم والحديث يتضح أنّ المنهاج بالمفهوم التقليدي قد ركز على المعلم بشكل أساسي واعتبره القطب الفعال وقلب العملية التعليمية ومحورها، وأهمل دور المتعلم، حيث أصبح عنصرًا سلبيًا غير فعال في عملية التربية والتعليم، وانصب اهتمامه كله على المادة العلمية على عكس المنهاج الحديث الذي رد الاعتبار للمتعلم وجعله محور العملية التعليمية، وأصبح طرفا فاعلا وشريكا وذا

[1]– راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، المنهاج: بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العلمية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص 14.

[2]– شوقي حساني حسن محمود حسن، تطوير المناهج: رؤية معاصرة...، ص 26.

دور إيجابي فلا يقتصر في تلقي المعارف فقط، إنّما استعمال هذه المعارف في حل المشاكل التي تواجهه، فالمتعلم يجب أن يكون موجهًا مرشدًا بدل أن يكون ملقنًا للمعارف، وأما المادة الدراسية فتعتبر وسيلة للوصول إلى التعليم المنشود وليس غاية في حد ذاتها وبذلك بدأ يتلاشى مبدأ التعليم ليحل محله مبدأ التعلم.

والمؤسسة التربوية الجزائرية قد سعت جاهدة إلى مواكبة التحولات والتطورات الحديثة التي تشهدها الساحة التربوية من خلال تطوير مناهجها في المجال التعليمي التعلمي، حيث أعادت النظر في مناهجها وذلك بإضافة منهج جديد يتماشى مع مقتضيات التغير وحاجات ومتطلبات المتعلمين ليساعدهم على إكتساب كفايات التعلم وذلك بإعتمادها على «المقاربة بالكفايات في إعداد منهاج اللغة العربية، للسنة الثالثة متوسط يقوم على السعي البنيوي، الذي يجعل من المتعلم الفاعل الرئيسي في مسار الفعل التعليمي- التعلمي»[1].

إنّ المنهاج أساس المنظومة التربوية، فنجاح التعليم يعتمد إلى حد كبير عليها، لذا أصبح من الضروري على القائمين في ميدان التربية والتعليم العمل على تطوير هذه المناهج بالاستفادة من الخبرات المعاصرة، والتخطيط لها حسب الأسس العملية والبيداغوجية الحديثة والبحث والتفكير عن الكيفيات والأساليب الملائمة وإختيار مناهج تربوية مناسبة مدروسة والتحقيق فيها، وتطبيقها على أرضية الواقع لتحقيق أسمى النتائج والأهداف.

4- أنواع الكفاءات ومستوياتها:

أ- أنواع الكفاءات:

1) الكفاءة التواصلية: هذا النوع من الكفاءات تحقيق للمتعلم القدرة على الإتصال مع الآخرين باللّفظ الصحيح والتعبير السلس، والغاية منها «التمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلّم المواد الدراسية»[2]. فهذه الكفاءة

[1]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الطبيعية، الجزائر، 2003، ص 31.

[2]- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص 99.

تستهدف تحسين قدرات المتعلمين اللّغوية والإبداعية، كما أنها كفاءة ذات طابع إستمراري يمكن اِستغلالها داخل المدرسة وخارجها.

2) الكفاءة المنهجية: تقوم هذه الكفاءة على التخطيط والتنظيم المحكم، فهي تعتمد على اِستعمال التقنيات والمهارات الأولية، ويقول في ذلك محمد بوعلاق أنها ترتكز على «الرقي بمنهجيات الأداء والعمل سواء داخل القسم أو خارجه، التمكن من منهجيات تساعد على تنظيم الأعمال المطلوبة وتدبيرها في الحيز الزماني والمكاني»[1]. ومنه فإن هذه القاعدة تساعد على الانضباط والتنظيم في الدراسة والعمل، كما أنها كفاءة ذات طابع شمولي لا تتحدد في المجال التعليمي فحسب وإنّما تتعدى إلى مجالات الحياة المختلفة.

3) الكفاءات الاستراتيجية: تسمح بتنمية قدرات المتعلم المعرفية والنفسية مما يؤدي إلى نمو شخصيته وتكوينها على جميع الأصعدة، مما يساعده على التعرف على الذات والتعبير عنها، وإكتساب القدرة على تعديل السلوكات الفردية والجماعية[2].

4) الكفاءة الثقافية: تعمل على توسيع مدارك المتعلّم وتزويد رصيده الثقافي وإحساساته وتغيير نظرته للعالم وللحضارات البشرية وتساهم في تفتيح شخصيته من خلال تزويده بمختلف الثقافات الإنسانية بكل مكوناتها[3].

ب- مستويات الكفاءة:

للكفاءات أربعة مستويات نذكرها فيما يلي:

1) الكفاءة القاعدية: Compétence de base: هي بمثابة قاعدة للكفاءات، وهناك من يعبر عنها بالهدف الأساسي وعليه فالكفاءة القاعدية «هي مستوى خاص من المعارف

[1]- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص 99.

[2]- المرجع نفسه، ص 99.

[3]- المرجع نفسه، ص 99.

والمهارات مقبولة إستنادا إلى معيار أو مجموعة من المعايير الظاهرية تمثل مجموع نواتج التعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية في ظروف محددة، ويجب على المتعلّم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة، وهي الأساس الذي يبنى عليه التعلّم»[1].

فهي الكفاءة الأساس التي من الضروري أن يكتسبها المتعلم ليتمكن متابعة التعليمات اللاحقة بنجاح.

2) الكفاءة المرحلية: تكون سبيلا إلى تحقيق الكفاءات اللاحقة، وتمثل الهدف المرحلي، وهي «مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاط أو مهمة بشكل فعّال في وضعية بيداغوجية محددة وتساعد على إكتساب الكفاءة وترتبط بفترة تعليمية محددة وهي مرحلة دالة»[2]. فهي الكفاءة التي تتوسط الكفاءات القاعدية والكفاءات الختامية، وفيها يصبح المتعلم قادرًا على مراعاة أدائه بشكل جيد وفعّال.

3) الكفاءة الختامية: تتحقق في نهاية المسار الدراسي، وتمثل الهدف العام والنهائي، وهي «تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مجابهة نمط من الوضعيات المعقدة وتظهر في نهاية سنة دراسية معينة»[3]. وهكذا فإن هذه الكفاءات حوصلة لسنة كاملة أو مرحلة تعليمية، تتسم بكونها نهائية تتضمن نواتج تعليمات تصف عملاً كليًا منتهيًا.

4) الكفاءة العرضية: تعد هذه الأخيرة الكفاءة التي تتقاطع فيها المعارف، فهي «مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد

[1]– أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل إستخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص 29.

[2]– المرجع نفسه، ص 29.

[3]– المرجع نفسه، ص 29.

الدراسية أو الوضعيات المشكلة»[1]. فهي كفاءة مشتركة بين مختلف المواد الدراسية، تشمل كل النشاطات التربوية.

جـ- مخطط التعلمات لإنماء الكفاءة:

حيث أنّ هناك كفاءات تتحقق خلال المقطع التعلّمي نوضحها في المخطط الآتي:

مخطط يبين نموذج لمقطع تعلمي في السنة الأولى المتوسطة[2].

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه:

الكفاءة الختامية: يتواصل مشافهة بلغة سليمة ويفهم معاني الخطاب المنطوق ويتفاعل معه، وينتج خطابات شفهية محترمًا أساليب تناول الكلمة في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاءة: يستمع إلى خطابات وصفية وسردية للوقوف على موضوعها ويعبر عن فهمه لها بالتفاعل معها- ينتج خطابات شفهية موظفا رصيده اللّغوي المناسب- يستنتج قيمًا ومواقف يتضمنها الخطاب.

ميدان فهم المكتوب:

مركبات الختامية: يقرأ نصوصا نثرية وشعرية متنوعة الأنماط قراءة تحليلية واعية ويصدر في شأنها أحكامًا، ويعيد تركيبها بأسلوبه، مستعملا مختلف الموارد المناسبة في وضعيات تواصلية دالة.

[1]- أحمد سعيد مغزي وآخرون، دليل إستخدام كتاب اللّغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 29.

[2]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص 13.

مركبات الكفاءة: يقرأ النص بأداء حسن، ويستخرج فكرته العامة وأفكاره الأساسية –ويبدي رأيه فيها، ويستخرج الظواهر اللّغوية ويستنتج ضوابطها– يستخرج القيم الواردة في النص ويعلق عليها.

ميدان الإنتاج الكتابي:

الكفاءة الختامية: ينتج كتابة نصوصا مركبة منسجمة، متنوعة الأنماط لا تقل عن 10 أسطر بلغة سليمة، يغلب عليها النمط السردي والوصفي في وضعيات تواصلية دالة.

مركبات الكفاءة: يكتب مقدمة موضوع منسجم أو يكمل فكرة، أو يلخص فقرة بأسلوبه –يوظف مكتسباته اللّغوية والبلاغة والتقنية– يكتب نصا يضمنه قيمًا ومواقف مناسبة للموضوع.

5– مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات:

جاءت المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية تربوية حديثة، لإثراء ودعم وتحسين عملية التعليم باعتبارها عنصرًا هاما في أي نظام تعليمي إنّها تمثل ثورة علمية ساهمت في تطويره، وقد قامت على مجموعة من المبادئ تتمثل فيما يلي:

1– تحديد وتثبيت الكفايات التي تستهدف الإدماج السوسيو مهني.

2– السعي نحو إدماج التعلمات عوض جعلها تكتسب بطريقة مجزأة ومستقلة عن بعضها البعض.

3– توجيه التعلّمات نحو إنجاز مهام معقدة مثل: حل المشكلات، إعداد المشاريع، إعداد التقارير...

4- جعل التعلمات دالة وممكن أجرأتها عن طريق اختيار وضعيات مثيرة ومحفزة للمتعلم، وتشكل له تحديًا ينبغي له تجاوزه، وتسعى إلى تنمية قدراته الذهنية (البرهنة، المقارنة...).

5- التركيز في الأنشطة التقييمية على المهام المعقدة، لاسيما في إعداد الوضعيات التي تعتمد في التقييم الشهاداتي النهائي والتي يجب أن تنصب على أساسيات حل المشكلات والمهام المعقدة وليس على أساسيات مجموع الإختبارات المستقلة[1].

يتجلى مما سبق أن التدريس باستراتيجية مبادئ المقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم أكثر تحكاما في سيرورة التعليم.

أما أسس المقاربة بالكفاءات فتتمثل في:

- الانتقال من منطق التعليم الذي يرتكز على المتعلم كونه محور العملية التعليمية التعلمية.
- تعتبر المعرفة وسيلة لتحقيق الأهداف وهي تدخل ضمن وسائل متعددة لمعالجة مختلف الأنشطة.
- تجاوز الطريقة التقليدية المعتمدة على الحفظ والاستماع.
- عدم تجزئة الفعل التعليمي، بل ترافقه باعتباره كمالا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة فيما بينها.
- تمكن من إكتساب عادات جديدة، ومهارات مختلفة مع ربط واقع التلميذ بمواضيع دراسته.
- تستجيب للمتغيرات الحاصلة في المجتمع وإنتاج مواطن ماهر كفء[2].

[1]- مولاي المصطفى البرجاوي، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2017، ص ص 107- 108.

[2]- لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2003، ص 73.

وعليه فإن المقاربة بالكفاءات منهج فعال لتنظيم العملية العلمية قائم على أسس فعالة تجعل المتعلم عنصرًا فاعلاً وباحثا مكشفا ومبدعًا ومعتمدًا على نفسه في بناء رصيده المعرفي بعيدًا عن أسلوب التلقين والحفظ وتهتم وترتكز بشكل أساسي على النتائج التي يحققها المتعلم.

6- أهداف المقاربة بالكفاءات:

تسعى المقاربة بالكفاءات إلى بلوغ وتحقيق مجموعة من الأهداف والمقاصد والغايات، ليتمكن المتعلم من مواجهة الوضعيات المعقدة من خلال توظيف مختلف المعلومات والقدرات واتخاذ القرارات المناسبة، ومن بين هذه الأهداف نذكر منه:

- البحث عن الجودة والفعالية، وعقلنة الموارد البشرية رغبة في استثمارها، وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذي سيكون قادرًا على حل مشاكله اليومية وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة، وتكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة، تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعها، تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلّين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلمين الكفاءات الملائمة[1].
- إفساح المجال أمام المتعلم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته لتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجهاته في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءة التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية.
- سير الحقائق ودقة التحقيق ووجود البحث وحجة الاستنتاج.

[1]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2005، ص 22.

– إستخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط إكتسابها.

– القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

– الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة[1].

وتساعد طريقة المقاربة بالكفاءات المتعلمين على:

– تنمية تفكيرهم ومهاراتهم الفكرية وقدراتهم على حل مشكلة.

– تعليمهم أدوار الكبار من خلال مواجهة المواقف الحقيقية والمحاكاة.

– تحويلهم إلى متعلّمين مستقلين استقلالاً ذاتيًا.

– إكتساب نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة.

– تغيير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفّز طلب المعرفة وإكتسابها.

– استيعاب المواد الدراسية والتحكم في سيرورة التعلم.

– تشجيع عمل الفرد مع الجماعة، من ثم إعداده للحياة المهنية وإدماجه في المجتمع[2].

بالإضافة إلى ما سبق ذكره تحمل المقاربة بالكفاءات أهدافا أخرى تتمثل في:

– تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي ستسمح له بحل المشاكل اليومية[3].

– إكساب المتعلم القدرة على الاستقلالية، فإن تحقيق هذا الهدف لا يتم دفعة واحدة، بل بالتدريج وعبر مختلف أطوار التعليم، وتساهم فيه كل المواد الدراسية، مما يشترط وجود تكامل وتفاعل بين هذه الأخيرة وتحري الصرامة في وضع وتقييم الكفاءات والقدرات

[1]– حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، ص 23.

[2]– مصطفى بن حبيلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، العدد 38، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزار، 2004، ص 08.

[3]– فلنتينا عبد الله بدر، الإدارة التربوية في ظل النظريات المعاصرة، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 28.

ومقاربتها، بشكل تدريجي، اعتبارًا لأهميتها وصعوباتها وترابطها واِحترام سياق هذه المقاربة، بحيث يتم الانتقال من المستوى السهل إلى الصعب وليس العكس، كما لا ينبغي القفز على المراحل والرجوع القهقري من الصعب إلى السهل وتحاشي التكرار واِعتماد المقاربة البنائية في بناء المعرفة سواء من الناحية المنهجية أو المعرفية والتركيز على التحويل والاِهتمام بالفعل[1].

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن تحديد الأهداف عنصر ومفتاح أساسي لفعالية التعليم ونجاحه، فالهدف من التدريس بالكفاءات هو بناء شخصية المتعلم من كافة جوانبها فهي في سعي دائم لتنمية القدرات العقلية المعرفية للمتعلم وإكسابه مهارات ومعارف وخبرات وتطوير استعداداته للإبداع والابتكار، فدوره يكمن في البحث والاستكشاف وممارسة التعليم لا عملية استقبال المعارف وتكديسها، وبهذا يصبح المتعلم قادرا على تعليم نفسه بنفسه مما يحقق استقلاليته في تعلمه وأكثر قدرة على مواجهة متغيرات العصر ومشكلات الحياة الاجتماعية من خلال ربط التعليم بالعمل والواقع، فبالتالي يصبح فاعل إجتماعي ناشط ومندمج ومشارك في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة.

7- أهمية ومزايا المقاربة بالكفاءات:

تتمثل أهمية التدريس بالكفاءات فيما يلي:

إن المقاربة بالكفاءات تعمل على تنمية وتطوير التدريس وذلك يجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية، وفي قلب الاهتمام والتفكير والفعل وجعله تلميذا موهوبا متكيفا مع وضعيات مختلفة يستطيع الاستجابة والتفاعل معها بشكل مستمر وموظفا كل الموارد (المعارف، المهارات، والمواقف...) ومنفتحًا على محيطه الخارجي[2].

[1]- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص 59.

[2]- مولاي مصطفى البرجاوي، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، ص 31.

وتكمن أهميتها أيضا في تركيزها على بناء كفاءات المتعلم بناءًا شاملاً متكاملاً عن طريق تنمية طاقاته وقدراته الجسمية والعقلية، وتوظيف الموقف التعليمي في مواقف الحياة من خلال ربط العلم بالعمل مما يكسبه الخبرة والمهارة والاعتماد على نفسه في تعلمه وتكوين ذاته وبالتالي الانتقال من مبدأ التعليم إلى مبدأ التعلم.

أما مزايا المقاربة بالكفاءات تتمثل في:

كشف المدرس جوانب النقص أو القصور في تعليم التلاميذ، ومن ثمة يستطيع أن يعمل على إيجاد الحلول الناجعة لتداركها، وهي حلول خاصة بكل تلميذ على حدة، كما أنه من مزايا هذه المقاربة كونها تسمح للمعلم بالوقوف أيضا على جوانب النقص لديه. ويعزي وجود الشفافية في العلاقة التي تربط بين قطبي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) إلى ما يعرف بالمقاربة النسقية التي أبانت على فعاليتها في كل الميادين والتي يمكن اختزالها في ثلاث أسئلة:

1. إلى أين أسير؟ (الأهداف).
2. كيف أصل؟ (الطريقة والأنشطة).
3. هل حققت ما كنت أريد الوصول إليه؟ (التقويم). ويتساوى في هذه الخطوات المدرس والمتعلم[1].

يتضح مما سبق أن للتدريس بالكفاءات أهمية كبيرة في العملية التربوية والنهوض بقطاع التعليم وترقيته وتوجه المتعلم من ثقافة الحشو والتخزين وتلقي المعلومات إلى ثقافة التفكير والإبداع وخلق روح المبادرة والبحث الدائم لتكوين ذاته وتنمية قدراته والرفع من مستوى كفاءته لتحقيق التكيف السليم مع محيطه بتوظيف معارفه ومكتسباته واستثمارها، بما يسمى بالإندماج أي دمج الجانب التعليمي بالواقع لمجابهة وتخطي الصعوبات والمواقف التي تعترضه سواء في المدرسة أم الحياة اليومية بنجاح، فالمقاربة بالكفاءات تساهم في

[1]– محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص 34.

إشراك المتعلمين في قيادة وتنفيذ عملية التعليم وحلهم للمشكلات، باختيار وضعيات تعلمية الضرورية بإستخدام مختلف الأدوات التفكيرية والمعارف وتنمية أنماط التفكير المختلفة لديهم وتزويدهم بالمهارات الأساسية وإكسابهم خبرات جديدة، وتحفيزهم على العمل وتحقيق إيجابية وفاعلية نشاطهم، وتهيئتهم لمواجهة العالم الخارجي من خلال إستغلال مكتسباتهم السابقة ومواقف التعليم وربطها بواقعه المعيش.

8- الانتقادات التي وجهت إلى المقاربة بالكفاءات:

رغم التأييد الذي قوبلت به مقاربة التدريس بالكفاءات وإعتمادها من طرف عدة أنظمة تربوية عبر العالم، إلا أنّ هذه المقاربة لم تسلم من إنتقادات البعض لها، ومن هذه الانتقادات نذكر ما يلي:

- تطبيق برنامج إصلاح المنظومة التربوية التي يعتمد أساسا على منهاج المقاربة بالكفاءات، مرّ عليه خمس سنوات من بداية تطبيقه، لا يكفي لإعطاء تقييم علمي وموضوعي للعملية، إلا أن بعض المؤشرات الميدانية يمكن لها أن توحي لنا بمدى نجاعة المشروع أو فشله، فآراء المعلمين والأساتذة وهم رجال الميدان الحقيقيون في مختلف مراحل التعليم وهي الأولى والأقرب إلى الموضوعية من أي اِنطباع آخر يفتقد إلى التجربة وهذا دليل وبرهان على صحة التحليل ونتائجه.

ومن هذا المنطلق فإن أكثرية المربين متذمرون من وجود عيوب في برنامج الإصلاح أو على الأقل في كيفية تطبيقه[1]، فالعملية التربوية القائمة على الكفاءات تشير معظم دراستها وبحوثها إلى أن هناك مشكلات صادفتها على مستوى التطبيق.

- ملاحظة نوع من الارتجال والتسرع في كيفية التطبيق.

[1]- ينظر: عابد بوهادي، تحديات اللّغة العربية في المجتمع الجزائري، دار اليازوري، العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2020، ص 33.

– الشروع في تطبيق برنامج الإصلاح في كل مراحل التعليم دفعة واحدة دون مراعاة التدرج التسلسلي في تنفيذ البرامج.

– فإن كان الأمر طبيعيا في المرحلة الابتدائية، فهو غير ذلك في المرحلتين المتوسطة والثانوية بدليل أن تلاميذ هاتين المرحلتين وقعوا في حيرة من أمرهم مع أساتذتهم، لأنهم لم يهيؤوا للبرنامج الجديد الذي طبق عليهم بعد سنوات من دراسة البرنامج القديم، فكيف تقيم نتائج تلاميذ على أساس برنامج إصلاحي جديد لم يدرسه أصلا.

– القفز على الواقع والإهتمام بالشكليات دون النظر إلى الجوهر والمضمون مما جلب استياء واضحا لدى الأولياء والمربين على حد سواء[1]، فالمقاربة بالكفاءات تتطلب دراية كبيرة بها قبل تطبيقها على أرض الواقع، فهي مقاربة صعبة ومعقدة تتطلب دراسة عميقة لها وقبل تنفيذ برامجها لتسهيل الأمر على المعلم إلى جانب تيسير اِكتسابه واِستيعابه من طرف المتعلمين.

– كما أن نجاح اِستخدام مفهوم الكفاءة في مجال المؤسسات الإنتاجية أدى إلى اِنتقال هذا المفهوم إلى ميدان التربية والتكوين الذي أصبح "ينظر إليه كمؤسسة للاستثمار والإنتاج" وقد ترتب عن تبني هذا المدخل تأجج الصراع بين مناصري ومعارضي الكفاءات، وأبدى هؤلاء الآخرين تخفوهم من أن تفقد المدرسة وظيفتها الأساسية والمتمثلة في نقل المعرفة[2]، فما يعاب في هذه المقاربة أنها تكتسب معناها من خلال توظيفها واستثمارها إذ أصبح ينظر إليه كمؤسسة للإنتاج وهذا ما يفقد المدرسة وظيفتها الأساسية والمتمثلة في نقل المعرفة وبهذا تكون الكفاءة في موقف الإنتاج أهم من التعليم.

ومن هنا يمكن القول أن المقاربة بالكفاءات وإن كانت تتسم بالإيجابية إلا أن لديها عدّة نقائص وثغرات يجب سدها.

[1]– عابد بوهادي، تحديات اللّغة العربية في المجتمع الجزائري، دار اليازوري، ص 34– 35.

[2]– محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص 31.

يتبين من خلال ما استعرضناه وتناولناه في الفصل الأوّل أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات طرح جديد وتغيير كبير في المنظومة التربوية وعنصر مجدد في الميدان البيداغوجي، إكتسبت دلالة لدى غالبية المهتمين بشؤون التربية والتعليم، وأصبحت من أكثر المجالات جلبًا للإهتمام والبحث في الميدان التربوي، حيث أعتمد حاليا في كثير من المناهج الدراسية وفق منظور جديد متأسس على طرائق التدريس وإستراتيجيات فعالة للتعليم والتعلم بغرض تعديل وتحسين النظام التعليمي وإحداث تنمية علمية، وكذا إكتساب المعارف عامة والكفاءات بصفة خاصة، فهي تعتمد على منطق التعليم والتعلم اللّذان يستهدفنا تنمية الكفاءات لدى المتعلم، فهي تفسح له المجال ليبرز طاقاته وقدراته ويوظف تعلماته توظيفًا واعيا ليضمن نجاعة الاعتماد على النفس في مواجهة مختلف التحديات التي تفرضها الحياة، مما يسمح له بالتكيف مع الأوضاع الجديدة.

وفي هذا السياق تم تبني المنظومة التربوية الجزائرية للبيداغوجيا الجديدة بغية تنظيم هيكلة المجال التربوي بمختلف مستوياته باعتبارها أساس تحقيق الأهداف التربوية، وكذا السبيل لمساعدة المتعلم على النمو الشامل والمتكامل.

الفصل الثاني

بيداغوجية اللّغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات

الفصل الثاني

بيداغوجية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات

1- توصيف كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

2- واقع المقاربة بالكفاءات في المحتوى العام لكتاب اللّغة العربيّة.

3- أنشطة اللّغة العربية في إطار المقاربة بالكفاءات.

4- خطوات تدريس الأنشطة اللّغوية وفق المقاربة بالكفاءات.

تمهيد:

نتعرض في هذا الجانب من الدراسة إلى الجانب التطبيقي نعرض فيه تحليل لكيفية تطبيق البيداغوجيا الجديدة القائمة على التدريس بالمقاربة بالكفاءات، التي تكتسي أهمية كبيرة وحيزًا هامًا في المناهج التربوية الجديدة في جميع المراحل التعليمية عامة والمرحلة المتوسطة خاصة، نظرًا لخصوصية المرحلة العمرية، وقد إستخدمت هذه الاستراتيجية كمقياس للكشف عن مدى إمتلاك الكفاءات لدى المتعلمين، وكفكرة إصلاحية صائبة لإثراء ودعم ورفع جودة التعليم وإخراج المنظومة التربوية من دائرة التلقين إلى صيغة جديدة تمكّن المتعلم من التعلّم الإيجابي وتنمية قدراته ومهاراته المختلفة، مما يثير لديه روح التجربة والرغبة في الاكتشاف والبحث الدائم والمستمر في البحث عن المعارف وللإشارة إلى فاعلية العلاج التي جاءت به المقاربة بالكفاءات.

اِعتمدنا في دراستنا على كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط الجيل الجديد، حيث أعتمد هذا الأخير على الوثائق التربوية المرافقة لمنهاج اللّغة العربية السنة الثالثة متوسط من التعليم التربوي، نظرًا لأهميته ودوره الفاعل في عمليتي التعليم والتعلم، خاصة أنّ المنهاج الحالي يبلغ عليها الجدة والانتقاء، كما يلمس فيها تدرج في المعرفة وكثير من الحداثة، وكذا إرتكزها على مبادئ جوهرية مواكبة للتحولات التربوية المتماثلة في كل من: التدريس بالكفاءات، حل المشكلات، تقديم النشاطات، التقييم، المقاربة النصية، ومن المبدأ الأخير تبدأ دراستنا وفق المقاربة النصية في النصوص اللّغوية التي تنص عليها المقاربة بالكفاءات كمنطلق لكل النشاطات لتنمية مهارات وقدرات المتعلم اللّغوية والوعي بقيمة هذه الطاقات في اِكتساب الملكة اللّغوية التواصلية.

إعتمادًا على ما جاء ذكره في مبدأ المقاربة النصية، سنقوم بمحاولة بسيطة ومتواضعة لتسليط الضوء على ما جد في هذا المبدأ متناولين أنشطة اللّغة العربية في الطور الثالث من

التعليم المتوسط معتمدين منهجًا وصفيًا وتحليليا والوقوف على أبرز تفصيلها وأجزائها لتحليلها وتعليلها.

1- توصيف كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط:

كتاب السنة الثالثة من الطور المتوسط[1] صمم خصيصًا لتؤهل المتعلم علميًا وتربويًا والرفع من مستواه التعليمي وأدائه اللّغوي وتحسين سلوكه، فالوضعيات الواردة فيه ترتقي إلى درجة الاتقان والكمال، فموضوعاتها تتماشى وقدرات المتعلمين ومستواهم المعرفي والعقلي وميولاتهم واِهتماماتهم ودوافعهم، ومستوحاة من بيئتهم الاجتماعية والمدرسية، خاصة وأنّ المواضيع المقترحة جميعها ترتبط كثيرًا بالواقع، فهي تعكس ما يجب أن يكون عليه المتعلم من وعي وفعالية في هذه المرحلة من عمره، وظل الظروف المحيطة به والتطورات والتحولات العلمية التي يشهدها العصر، فالكتاب يعتمد في تناوله المادة اللّغوية على المقاربة النصية، لما للنصوص من أهمية كبيرة في تنمية معارف المتعلم وحصيلته اللّغوية وإستعمالها استعمالاً صحيحًا وناجحًا وبكيفية وظيفية وفق ما تقتضه الوضعيات والموافق التواصلية التي يتعرض لها، من خلال الأنشطة اللّغوية المختلفة التي يحتوي عليها الكتاب من قراءة وتعبير كتابي وشفوي وقواعد ومطالعة وغيرها، فهي نشاطات متداخلة ومتكاملة وتشترك جميعها في المهارات والوظائف ذاتها مكملة لبعضها البعض ويصعب الفصل بينها لأنها تتناول المتعلم من جميع جوانب شخصيته.

فالكتاب ترجمة للمنهاج الدراسي في سلسلة من النشاطات التعليمية والتعلمية والنشاطات التقويمية المترتبة في مقاطع تعلّمية[2]، يتألف هذا الكتاب من ثمانية مقاطع تعلّميّة

[1]- كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وهو كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم 622/م ع/ 17، أوراس للنشر السداسي الثاني، الجزائر، 2017.

[2]- أحمد سعيد مغزي وأحمد بوضياف وآخرون، دليل إستخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار أوراس للنشر، 2017، ص 42.

تلامس الحياة المدرسية والاجتماعية للتلاميذ ينجز كل مقطع من خلال أربعة أسابيع. ثلاثة للتعلّم، والرابع للإدماج والتقويم والمعالجة البيداغوجية[1].

أما فيما يخص مجال تعلّم اللّغة فيه فهو «المجال التعلّمي الذي تندرج ضمنه كفاءة ختامية، سواء في المشافهة أو في الكتابة، سواء في حالة التلقي أو في حالة الإنتاج.

وعليه فميادين تعلم اللّغة ثلاثة هي: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، وميدان فهم المكتوب، وميدان الإنتاج الكتابي.

أما هذه الميادين الثلاثة في الكتاب، فتنتظم على النحو الآتي:

أ- فهم المنطوق وإنتاجه:

هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامية – الإصغاء والتحدث- أي، "التعبير الشفوي"، ويتناول في بداية الأسبوع البيداغوجي خلال حجم زمني أسبوعي يساوي ساعة واحدة».

ب- فهم المكتوب:

يمثل فهم المكتوب في تعلم اللّغة «الميدان الذي تستهدف كفاءاته الختامية قراءة النصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها وإستثمارها، ويتناول الوضعية التعلمية الجزئية الأسبوعية، بحجم يساوي ساعتين في الأسبوع».

جـ- إنتاج المكتوب:

«هو آخر الميادين تناولاً في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصته الوحيدة تقنية من تقنيات التعبير، وتكلل بإنتاج»[2].

إنتاج المكتوب في مرحلة التعليم المتوسط تأتي ممارسته في الحصة الأخيرة من حصص اللّغة العربية، يتم فيها تقديم تقنية من تقنيات التعبير والتدريب على إتقانها، ففي

[1]- كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة متوسط، المقدمة.

[2]- أحمد سعيد مغزي وأحمد بوضياف وآخرون، دليل إستخدام كتاب اللّغة العربية، ص 44.

البيداغوجية الجديدة أصبح نشاط التعبير الكتابي يقدم ويدرس وفق المقاربة النصية (القراءة، الظواهر اللّغوية، التعبير)، عكس ما كان يعمل به سابقا، فالمقاربة النصية تسمح بنمو التفكير الابتكاري والإبداعي لدى المتعلّم، فهي تركز على المتعلّم أكثر من المعلم، باعتمادها على النصوص الأدبية بِاعتبارها الرافد الوحيد في مدارسنا ومنطلق لكل النشاطات، من خلال الربط الوظيفي بين الأنشطة اللّغوية المتكاملة الثلاثة (القراءة والتعبير الشفوي والتواصل والكتابة)، فالإنتاج الكتابي وعاء تصب فيه باقي النشاطات الأخرى، فهو ثمرة كل وحدة تعليمية أسبوعية وثمرة نظام جميع الأنشطة اللّغوية (الثمرة والمحصلة النهائية) التي تصل بالمتعلم إلى إنتاج نصه الخاص.

منطلق النص المنطوق يعتمد المقاربة النصية من أجل البناء اللّغوي.

النص المنطوق مرفوق بصورة «تعد الصورة الموظفة في الكتاب المدرسي وسيلة ناجعة ومفيدة يستعين به المعلم على تقديم نشاطات اللّغة العربية، حيث أنه بمجرد أن يفتح التلميذ الكتاب يتبادر إلى ذهنه الهدف اللّغوي المقصود، وهذا يختصر على المعلم الوقت ويوفر عليه الجهد في إفهام التلميذ»[1]. فالصورة تخدم النص وملمة بجوانبه تتناول نفس الموضوع، فدروس التعبير الشفوي تنجز عن طريق إستنطاق صورة، التي تأتي لتأدية أغراض تربوية وتعليمية محضة، فهي أداة ثقافية وفنية وذوقية وتحليلية يستعان بها نظرا لأهميتها في تحقيق هدف الدرس ووضوحه وإرتباطه بالواقع، فالمتعلمين يتفاعلون بشكل كبير بالنصوص المرفوقة بالصورة، لما تحويه من مؤثرات تجذب اِنتباههم، إضافة إلى أنها تتميز بعنصر التشويق وسهولة الإيصال والإبلاغ للمعارف والإقناع مما يجعلهم يتخيلون الدرس ويتفاعلون معه وبالتالي فهمه واستيعابه، كما أنها تؤدي إلى تطوير قدرات المتعلمين وإثراء تحصيلهم المعرفي وتنمية التفكير البصري والإدراكي والإبداعي والنقدي واللّغوي لديهم، وإكسابهم أنواعًا من السلوك وأنماط من المهارات والتصور وتنقله من المجال الحسي إلى

[1]– محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1991، ص 46.

المجرد بالإضافة إلى ما تحمله من قيم مختلفة تعمل على تكوين شخصية المواطن الصالح ومن ثم مجتمع متحضر وبالتالي بناء المجتمع.

2- واقع المقاربة بالكفاءات في المحتوى العام لكتاب اللّغة العربية:

تحليل محتوى الكتاب وإستبيان الكفاءات:

- **الكفاءات التواصلية.**
- **الكفاءات المنهجية.**
- **الكفاءات الثقافية.**
- **الكفاءات الإستراتيجية.**

كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط قائم على المقاربة بالكفاءات التي جعلت الكفاءة الشاملة هدف كل التعلمات نظرًا لأهميتها في إكتساب التلميذ للمهارات الأساسية ولكفايات التعلّم والتحكم في مختلف أنواع الكفاءات.

1- الكفاءة التواصلية:

نتعرض في دراستنا للكفاءة التواصلية للنص المنطوق لكون هذا الأخير من أهم الوسائل المساعدة على تنمية الكفاءات لدى المتعلم، كمثال على ذلك نص: التّضامن ولَوْ بكلمة «أثارتك كلمة معلمكم وهو يقول: يكون الإنسان إنسانا عندما يتعاطف مع الآخر، فتذكرت أحوال الفقراء والمتشردين»[1].

نلتمس من هذا النص المنطوق أبعادًا وقيمًا تعليمية، تربوية، وحتى إجتماعية، أخلاقية ترتقي بسلوك التلميذ المراهق وتوجهه توجيهًا لا إراديًا، وتعرفه بقيم التضامن، كما تنمي لديه القدرات اللّغوية والاتصالية إنطلاقا من مهارة الفهم، وذلك بتوظيف الجمل في وضعيات تواصلية مختلفة وفق ما تقتضيه المواقف، وتكوّن لدى المتعلم عادات قرائية

[1]- كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص 51.

صحيحة نحو الفهم وجودة الإلقاء، وتثبيت مهارة تركيب الجمل وتنمية مهاراته المختلفة كالحوار والمناقشة.

فالمتعلم يحاول اِستخدام الأساليب والتراكيب التي إستعملها سابقا، وذلك بإعادة صياغتها بتوظيف مكتسباته اللّغوية بشكل صحيح وبأسلوب محكم، فيتمكن من التعبير بدقة وبطريقة سليمة ومبدعة، وبالتالي تحقيق القدرة على التواصل مع غيره مشافهة بصورة واضحة.

2- الكفاءة المنهجية:

أما في نص من لجان الإغاثة، فالفكر تكمن في أنه «كلما كان العمل الخيري منظما، وينجز في إطار جماعيّ، كلما أعطى نتائج جيّدة، هكذا تحدث رجل الحماية المدنية، وهو يشكر المساهمين في إسعاف منكوبي الفيضان الذي تحدثت عنه وسائل الإعلام»[1].

يتضح مما سبق أن النص يحمل في طياته أبعاد معنوية نحو التخطيط والتطبيق والتقويم وطريقة التفكير المنظم وأن له قيما تربوية وسيكولوجية وحتى إجتماعية تساهم في بناء شخصية التلميذ وتكوينها على جميع الأصعدة، وكذا إكسابه العديد من الكفاءات من خلال دراسته للنص، ومن بينها الكفاءة المنهجية التي تساعده على تنمية مهاراته الفكرية والنفسية والخبرات المعرفية، كما تعرفه بقيم العمل الجماعي التعاوني المرغوب فيه.

3- الكفاءة الثقافية:

يدور مضمون نص عراقة أهل الصّين بأن «السياحة نافذة تطل من خلالها على عادات الشعوب وتقاليدها الراسخة، وهي وسيلة تقارب وتعاون بيننا، ومن خلال أدب الرحلات نعيش في ضيافة الشعوب مستمتعين بسحر موروثها وتنوع طبوعها»[2].

[1]- كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص 61.

[2]- المصدر نفسه، ص 71.

يتضح من خلال ما ورد أن هذا النوع من النصوص يعتبر مصدر إثراء للمتعلم ووسيلة لتوسع وتثقيف آفاقه ومدركاته، وتطوير رصيده المعرفي وتزويده بالأفكار والقيم وبالثقافة الأجنبية، فمن خلال هذا النص نستخلص رسالة مفادها ضرورة إمتلاك وإكتساب المتعلم الكفاءة الثقافية تساعده في التفتح على العالم.

4- الكفاءة الاستراتيجية:

أما فيما نص "التلوث الصناعي" يتلخص بأنه «لا بأس أن يسعى الإنسان إلى تحسين ظروف معيشته، لكن أن يدمر بيئته في سبيل المصلحة الخاصة، فهذا جشع وإضرار بمصالح الجميع»[1].

نستنتج من هذا النّص أنه بإمكان المتعلم أن تتولد لديه عدّة كفاءات، منها الكفاءة الاستراتيجية التي بدورها تساعده على تنمية مهاراته الفكرية والمعرفية والنفسية وبث القيم فيه وتأصيلها وتعديل سلوكاته الفردية والجماعية، والغاية من هذه الدراسة تحقيق الكفاءة الاستراتيجية.

نلاحظ في كتاب اللّغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط أنّ النّصوص تتميز بقيمة لغوية وهو أمر جد إيجابي يساعد المتعلّم كثيرًا في إكتساب خاصيّة اللّغة لاحتواء النص المعالج على ظواهر لغوية، مما ينعكس على المتعلم لغويا وفكريًا ومعرفيًا، وتسمح بنمو التفكير الابتكاري والإبداعي لديه وتنمي قدراته وخيراته في شتى المجالات الثقافية واللّغوية وغيرها.

3- أنشطة اللّغة العربية في إطار المقاربة بالكفاءات:

تحظى الأنشطة اللّغوية لمادة اللّغة العربية بإعتمادها المقاربة النصية في مرحلة التعليم المتوسط باهتمام كبير في مقرراتنا الدراسية الحالية بعد موجة الإصلاح الشامل الذي

[1]- كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة متوسط، ص 116.

تبنته المنظومة التعليمية بجعل «النص محور تدور حوله جميع أنشطة اللّغة العربية، فهو المنطلق في تدريسها، وهو الأساس في تحقيق الكفاءات»[1].

تأتي هذه الأنشطة اللّغوية مصاحبة لمادة اللغة العربية وتمثل الجانب التطبيقي لها في ضوء أسس تربوية سليمة ووفق قواعد المنهج وضوابطه، فهي تمثل إحدى الممارسات اللّغوية الهامة في دعم وتعليم هذه المادة وتعلمها، هدفها تحقيق النمو اللّغوي.

1- نشاط القراءة (فهم المكتوب):

تعد القراءة من المهارات الأساسية التي ترتكز عليها النظم الحديثة في جميع المراحل التعليمية وبالتحديد في مرحلة التعليم المتوسط، باعتبار أن المتعلم يمر بمرحلة تبدأ فيه قدراتهم العقلية بالنضج والإكتمال، مما يمكن المتعلم من بناء كفاءاته القاعدية ويكون قادر على «التحكم في القراءة تحكما يمكّن المتعلمين من القراءة الصحيحة ومن تمثيل المعاني والإلتزام بقواعد اللغة. – فهم المادة المقروءة فهما جيدًا.- معالجة ظاهرة لغوية مقروءة»[2]. من خلال الربط اللّغوي الوظيفي إنطلاقا من المقاربة النصية من خلال فهم النص فهما جيدًا، وإستخلاص الرمز اللّغوي وتحليله والكشف عن خفاياه وصولاً إلى قصد الكاتب، فهي عملية عقلية راقية تدخل في الحواس والمهارات المختلفة وكل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، كما تساهم في صنع الفرد وتدعم ثقته بنفسه، لذلك أصبحت أولى أساسيات أهداف التربية والتعليم ففيها تدريب على الفهم والاستيعاب والنقد والتذوق الفني والجمالي والاستعمال الجيد والصحيح للغة، مما يساعد إلى حد كبير في تنمية حصيلة المتعلم اللّغوية وتؤهله لبلوغ المستويات العليا وتحقيق جميع الأهداف المسطرة لكل مرحلة تعليمية.

[1]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003، ص 08.

[2]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني، المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004، ص 15.

2- نشاط قواعد اللغة (فهم المكتوب):

أولت المناهج الرسمية أهمية بالغة لنشاط –القواعد– نظرا للدور الذي يؤديه في تفعيل اللّغة العربية ونجاحها في مختلف المراحل التعليمية، فجاءت في مرحلة الطور الثالث من التعليم المتوسط من أهم الأنشطة اللّغوية لكونها تهدف إلى تمكين المتعلم من «التعرف على القواعد التي تحكم عناصر اللّغة وضبطها في سياق لغوي مناسب. – تحديد الآليات اللّغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النّص– ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوّعة»[1]. فهي تصون المتعلم من الخطأ قراءة وكتابة وتعبيرًا شفويًا وكتابيًا وهذا ما يسعى إليه المنهاج، فحتى يتم تحقيق ذلك وتُفهم أحكامه وقواعده على وجهها الصحيح لابد من تطبيقها على أرض الواقع، فلا يمكن أن نقرأ قراءة سليمة، واعية وخالية من الأخطاء، ولا نكتب كتابة صحيحة وبأسلوب راق إلا بمعرفة القواعد الأساسية للغة، ثم إن تنمية كفاية هذا النشاط لا يمكن أن يتم إلا في إطار المقاربة النصية وبتطبيقات عملية متنوعة من خلال ربط عملية تدريس القواعد بالنصوص المقررة في نشاط القراءة والاستشهاد والتمثيل من تلك النصوص والوقوف على ألفاظها والكشف عن أسرار معانيها وهذا ما يساعد من دون شك في فهم واستيعاب المتعلم للقواعد النحوية.

3- نشاط التعبير الشفهي (فهم المنطوق وإنتاجه):

يعتبر التعبير الشفهي من أهم مظاهر النشاط اللّغوي، وإحدى الأدوات الفاعلة في تعليم اللّغة العربية وممارستها في المراحل التعليمية الأولى ونخص بالذكر المرحلة المتوسطة كونها أكثر المراحل تجسيدًا للنشاط وإنبثاقا للمواهب، فالمتعلم بحاجة في هذه المرحلة لمثل هذا النشاط ليثبت ذاته ويرتقي بسلوكه ويهدف المنهاج من وراء نشاط التعبير الشفهي تمكين المتعلم من «التخلص من آفات النطق وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة. – التحدّث

[1]– مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005، ص 26.

دون تلعثم أو تردد، وإعتياد الوقوف أمام الأخرين (الشجاعة الأدبية).- تغيير مجرى الحديث أثناء المناقشة وفق متطلبات الموقف.- إستيفاء جميع جوانب موضوع المناقشة.- الاستفسار والنقد بإستخدام الملاحظة والتعليل»[1]. فاللّغة العربية يستعملها الفرد مشافهة أكثر من إستعمالها في التعبير عن حاجاته، فممارسة المتعلم للتعبير الشفهي في المرحلة المتوسطة تؤهله إلى إستخدام اللّغة العربية اِستخدامًا جيدًا ويتوصل مع غيره مشافهة وفق ما تقتضيه المواقف، فيعبر عن أفكاره وأحاسيسه مما يتيح له حسن عرض أدائه وتنظيم أفكاره فتزداد ثقته بنفسه ليتحول من مجرد مستهلك للغة إلى مستثمر للغة وموظف لها، وكل هذا لن يأتي إلا من خلال التدريب والممارسة إثر حصص القراءة بواسطتها في شكل أسئلة حول النص في ضوء ما يعرف بالمقاربة النصية حيث تتخذ من النص فضاء للتواصل مشافهة فيقرأ النص ثم يمارس من خلاله التعبير الشفهي والتواصل وهذا ما يوصي به المنهاج.

4- النشاط الكتابي (إنتاج المكتوب):

لا تقل أهمية هذا النشاط عن باقي الأنشطة اللّغوية السالفة الذكر، فهو «نشاط تربوي هام، وعمل تعليمي خاضع لمنهجية نابعة من بحوث تربوية، وخبرات تعليمية أفرزتها بيداغوجيا الكفاءات بهدف الوصول بالمتعلمين إلى مستوى يمكنهم من إجادة التعبير الوظيفي والإبداعي»[2].

فهو تابع لنص القراءة، فالتعبير الكتابي اليوم في مرحلة التعليم المتوسط أصبح متمركزًا ومتمحورًا حول القراءة التي تمثل العمود الفقري لجميع الأنشطة اللّغوية أي بالاعتماد على المقاربة النصية، حيث تضع المتعلم في وضعية مشكلة ينطلق من القراءة ثم التعبير الشفوي ثم يوظف ويتجند ويدمج مختلف معارفه من أجل أن ينشئ نصا كتابيا يعبر فيه عن

[1]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 27.

[2]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية السنة الثالثة متوسط، ص 27.

نفسه ومشاعره، فيبرز شخصيته بأفكار وألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة شكلاً ومضمونًا وهو المحصلة المبتغاة من تدريس اللّغة، فهذا النشاط يعتبر ثمرة تظافر جميع الأنشطة اللّغوية.

يتضح من خلال عرض أنشطته اللّغة العربية في الطور الثالث من التعليم المتوسط وجود علاقة وظيفية بين الأنشطة اللّغوية، فجميعها وحدة متكاملة وملتحمة ومدمجة فلا غنى لأحدهما عن الآخر، حتى وإن إختلفت من حيث المواضيع والأهمية إلاّ أن وظيفتها واحدة وهي تنمية القدرات اللّغوية لدى المتعلّم وكذا زيادة مخزونه المعرفي وتحسين أدائه اللّغوي من خلال إكسابه مختلف المعارف والمهارات والتمكن من توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، مما يرسي فيه الشخصية المتكاملة القادرة على حل المشكلات.

وهذا يكون أكثر وضوحًا في الجدول التالي:

الميدان	النشاط	الكفاءات القاعدية	الأهداف التعليمية (الموارد المستهدفة)
فهم المكتوب	**القراءة**	– قراءة وتذوق العديد من النصوص الأدبية وفهم واستيعاب والإلمام بكل ما تشتمله من تراكيب وصيغ وأساليب	– تحسين القراءة – تطوير الأداء اللّغوي– تزويد بالمادة اللّغوية – فهم الألفاظ والتراكيب والصيغ والأساليب والأنماط اللّغوية التي ترد في النصوص مهما تنوعت
	القواعد	– فهم أحكام اللّغة من تراكيب نحوية وصيغ صرفية	– ضبط الكلام (صحة النطق وصحة الكتابة). – فهم وإستيعاب قواعد اللغة.
فهم المنطوق وإنتاجه	**التعبير الشفوي**	– إستكمال اللّغة مشافهة (تحقيق التواصل). – فهم ما يسمع. – تناول الكلمة والتدخل في المناقشة	– تحسين الأداء الكلامي (النطق السليم والأداء الصحيح). – حسن عرض أرائه وتنظيم أفكاره وتعليلها

إنتاج المكتوب	**التعبير الكتابي**	– كتابة نصوص مختلفة مع استعمال عدد كبير من الألفاظ والأساليب مع مراعاة قواعد اللغة.	– تحسين الأداء الكتابي (ترتيب الأفكار ترتيبًا منطقيًا وتوظيف قواعدها اللغوية توظيفًا سليمًا). – كتابة (إنشاء) نصوصًا متنوعة ذات معنى ودلالة، بتراكيب متنوعة، إنتاج (إبتكار)، نصوص بمختلف أنواعها.

ننهي هذه المعطيات بمثال عن تقويم الكفاءة النصية التي تعرف بكونها قدرة المتعلم على تلقي نص وتفكيك خطابه، وعلى إنتاجه وإنشائه[1].

الكفاءة النصية: التلقي والإكتساب في نهاية الوحدة يكون التلميذ قادرًا على تعيين السمات التي تميز خطابا سرديا.
تحليل الكفاءة
التلقي والإكتساب: **المستوى الأوّل:** من نص حكائي يعين المتعلم الشخصيات وسياق تفاعلها الزماني والمكاني. **المستوى الثاني:** بعد قراءة النص يستطيع المتعلم أن يقدم رسما توضيحيًا يبين تطور الحدث وتصميمه. **المستوى الثالث:** عند قراءة النص يتمكن المتعلم من تأويل الدلالات التي يشير إليها الحدث إجتماعيا ونفسيًا. **المستوى الرابع:** يستطيع المتعلم أن يستخرج من النص الخصائص المميزة للغة السردية.

[1]– محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص ص 126– 127.

المستوى الخامس: إذا قدم للمتعلم نص سردي يعين خصائصه السردية باعتباره خطايا متميزا عن غيره من الخطابات.

الكفاءة النصية: الإنتاج والإنشاء.

عند نهاية الوحدة الدراسية، يكون المتعلم قادرًا على إنتاج نص سردي يتضمن حكاية عن حدث أو واقعة.

المستوى الأوّل: يكون التلميذ قادرًا على إنشاء فقرة من ثلاثة أسطر تحكي عن حدث.

المستوى الثاني: إعتماد على سند بصري، يستطيع التلميذ وصف شخصية وسماتها.

المستوى الثالث: يكون المتعلم قادرًا على صياغة سلسلة من الأحداث المرتبطة.

المستوى الرابع: يكون المتعلم قادرًا على بناء تصميم للكتابة السردية يصلح للتعبير عن أحداث ووقائع.

المستوى الخامس: إعتماد على حدث من اِبتكار المتعلم يصوغه في شكل سردي في نحو صفحة.

4- خطوات تدريس الأنشطة اللّغوية وفق المقاربة بالكفاءات:

تقدم الدروس الحالية في اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط وفق المقاربة بالكفاءات من منطلق المقاربة النصية وبطريقة وظيفية عن طريق العمل بحل المشكلات «حل المشكلات (أو الوضعيات/ المشكلات) هو الأسلوب المعتمد الفعّال، إذ أنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه (بالمفهوم الواسع) بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة»[1].

[1]- مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة متوسط، ص 02

ويتم مسار المناقشة في التدريس وفق أسلوب حل المشكلات من خلال «إثارة سؤال أو مشكلة أو قضية يدور حولها الحوار بين المدرس والطلبة، أو بين الطلبة أنفسهم بإشراف المدرس وإدارته، فالمدرس يبدأ بتوجيه الأسئلة إلى الطلبة فيجيبون عنها، وقد تكون الإجابات على شكل تعليقات، أو إعتراضات أو أمثلة أو أسباب أو إستنتاجات أو تعميمات»[1].

وإستراتيجية حل المشكلات من أهم الاستراتيجيات المعتمدة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات وتنفيذ «خطوات حل المشكلات تسير على النوح التالي: الإحساس بالمشكلة فيشعر الطالب بنقص في المعلومات حول المشكلة، ثم يصف المعلم المشكلة ويحددها بجمل تقريرية أو على هيئة سؤال، ثم تبدأ مرحلة جمع المعلومات واقتراح الحلول الممكنة وبعد اختبار المتعلم لكل حل، يصل إلى الحل الصحيح، ويقوم المتعلم بتطبيق الحل الصحيح وتدوين ملاحظاته على النتائج»[2].

فالتدريس بالمشكلة آلية هامة لإظهار طاقات المتعلمين وقدراتهم العقلية والفكرية وتدريبهم على ربط مصادر المعلومات والقدرة على إستخدامها في حل المشكلات، فوضع الإشكاليات قبل بداية الدرس تضع المتعلم في وضعية مشكلة، التي بدورها تثير فيه روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، فيعتبرها ويدرك أهميتها وخطوراتها، فيشعر بضرورة تجاوزها، فيعمل جهده الفكري ويحفز ذهنه لحل هذه المشكلة، وبالتالي يكون المتعلم في هذه المقاربة عنصر فعال ونشيط ومشارك في إنجاز الدرس، فيقلل من جهد المعلم الذي بدوره اليوم تغيرت مهمته حيث أصبح يوجه المتعلم حتى يقبل على حل مشكلاته بنفسه، ومن هنا يترك له المجال لشحذ عقله وتوظيف قدراته وإمكاناته لحل المشكلة التي هي خير تدريب على التفكير المتواصل المنظم له لمواجهة ما يقابله من مشكلات أخرى مستقبلاً.

---

[1]– محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص 112.

[2]– مروان السمان، حسن شحاتة، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، ط1، 2012، ص 179.

1- فهم المنطوق: تحت عنوان: "**الآفات المهلكة**"[1]، المدرجة في الملاحق (نموذج 01).

وضعية تعلمية:

المقطع التعليمي 01: الآفات الاجتماعية[2].

الميدان: فهم المنطوق وإنتاجه.

النشاط: التعبير الشفوي.

الآفات المهلكة[3].

خطوات الدرس:

يتم سير الدرس عبر الخطوات التالية:

يبدأ المعلم الدرس بالأسلوب العملي في التفكير (حل المشكلات) من خلال تحديد المشكلة حول موضوع الدرس الذي يتمحور حول الآفة المهلكة آلا وهي التدخين، بعدها يقوم المدرس بالعودة مع التلاميذ إلى النص المسموع في إطار ما يسمى بالمقاربة النصية لأنها المنطلق الأساسي في الفهم والإفهام لمعرفة مدى فهم واستيعاب المتعلمين للنص المدروس، وكذا دعوة المتعلمين إلى مشاهدة الصورة ومحاولة ربطها بالنص المنطوق لكونها تتطابق كليا مع المضمون، من هنا تأتي مرحلة المناقشة والحوار، بمناقشة ما يتعلق بالنص المسموع وتكون شفويًا بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم، عن طريق أسئلة تقييمية، فيحول المعلم السؤال إلى مشكلة فتثير إهتمام التلميذ، فتكون شديدة الصلة به أي يعتبرها مشكلته فيشعر بها، لما للتدخين سموم كثيرة وآثار وخيمة على صحة الفرد، فيدرك أهميتها ويقدر خطورتها ويتفعل معها، فيمارس النشاط بشوق وحماس فيبذل جهده ويشحن أفكاره ويبتكر حلولاً جديدة وهذا ما يظهر الكفاءة.

[1]- كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 11.

[2]- أحمد سعيد معزي وأحمد بوضياف وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية، ص 43.

[3]- المرجع نفسه، ص 46.

فطبيعة الأسئلة الواردة في النص المسموع تتنوع من أسئلة الحفظ ثم الفهم ثم التطبيق فهي أسئلة هادفة شاملة لا ترتكز على الحفظ بل تسعى أن تتجاوزه إلى الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب، فنجد الأسئلة تتدرج من السهل إلى الصعب، جزئية في البداية لتصل إلى العموم، على أن تعود هذه الأسئلة إلى الحلول المطلوبة وصولاً إلى وضع عنوان للنص.

إنّ طرح مثل هذا النوع من الأسئلة على المتعلمين غايتها ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف أو سلوك يلاحظ على المتعلم للوصول إلى تلميذ كفء يتخطى العقبات والصعوبات التي تواجهه.

بعد إجابة التلاميذ عن الأسئلة التي يوجهها المعلم تأتي مرحلة أخرى وهي التطبيق: أنتج مشافهة: المتدرجة في عنوان «أصغي وأتحدث: الذي مدلوله: ميدان فهم المنطوق وإنتاجه»[1]. وتكون هذه الوضعية في نهاية الدرس، يوظف فيها التلميذ تعلماته بالاعتماد على الصورة الواردة بإستنتاج قصة التدخين في ثلاث عبارات يسردها مشافهة.

خلال تحليل هذا المقطع تعلمي في ميدان فهم المنطوق تتحقق لدى التلاميذ الكفاءات التالية:

المقطع	الميدان	الكفاءات المرحلية[2] (مستوى الكفاءة الختامية خلال المقطع)	الهدف التعليمي
01	فهم المنطوق وإنتاجه	– يتعرف على موضوع النّص. – يفهم المسموع فهما جيدًا. – يحسن الاستماع ويرد على الغير بلغة سليمة وكلمات ذات دلالة.	– يحدد أهم عناصر النص. – يأخذ العبر الموجودة في النص لأنها مأخوذة من الواقع ويتأثر بما يحيط به.

[1]– أحمد سعيد معزي وأحمد بوضياف وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية، ص 45.

[2]– ينظر: المرجع نفسه، ص 55.

		– يجيد النطق ويحسن الإلقاء. – يتحلى بأداء الإستماع وتناول الكلمة. – يحسن إستقراء المعطيات ويعيد إنتاجها بلغة سليمة. – يستثمر المكتسبات القبلية من النصوص المسموعة أو المدروسة.	– تربية النفوس وغرس القيم وتغذية العقول بالمبادئ والأخلاق. – يوظف أنماط السرد والوصف بشكل جيد أثناء التعبير الشفوي.

ميدان فهم المنطوق وإنتاجه[1]:

مركبات الكفاءة
– يستمع جيدًا ويفهم المنطوق. – التفاعل مع النصوص المنطوقة أو المدروسة. – يعبر مشافهة بلغة سليمة عن مضامينها.

الكفاءات الختامية
– يستمع جيدًا. – يفهم المنطوق جيدًا ويتفاعل معه. – ينتج ويصوغ الكلام مراعيا أساليب تناول الكلمة حسب وضعية التواصل.

[1]– ينظر: الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 13.

2- فهم المكتوب: تحت عنوان "قلَقُ مُمِصّ"[1] المدرجة في الملاحق (نموذج 02).

وضعية تعلمية:

المقطع التعليمي 01: الآفات الاجتماعية[2].

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: قراءة مشروحة + دراسة النص.

قلَقُ مُمِصٌّ[3].

خطوات الدرس:

يتم سير الدرس عبر الخطوات التالية:

يشرع المعلم في إنجاز الدرس بإستخدام إستراتيجية "حل المشكلات" من خلال تحديد إنطلاق الدرس من إشكالية المتمثلة في "السرقة"، والتي يتم العمل على إيجاد حلولاً لها، فبعد تحديد المشكلة، يعود المعلم مع التلاميذ إلى النص المقروء في إطار ما يعرف بالمقاربة النصية، «وتتحقق دراسة النص بالمقاربة (بالكيفية وجملة المبادئ)، فهي مقاربة تعمل على ربط دراسة اللغة بالنصوص، أي أنها تأخذ بيد المتعلم لإكتشاف قواعد وقوانين اللّغة»[4]، فالنص حسب هذا المبدأ (المقاربة النصية) هو المنطلق الأساس في الفهم والإفهام وكذا دراسة الظواهر اللّغوية والانتقال من القراءة إلى التعبير والتواصل، يقرأ المتعلم النص ويفهم ما تشتمل عليه من أفكار ومعطيات وتراكيب وأساليب ومن ثم تحليله، فالنص يتضمن كل أنواع الأساليب والأنماط اللّغوية فيستثمر النص باستغلال الظواهر اللّغوية (النحوية والصرفية والإملائية) من خلال التركيز على الروابط والعلاقات في النص (الربط بين الجانب الدلالي والنحوي)، فيستخرج الأفكار للوصول إلى معاني ومقاصد النص، وبعد قراءة النص تتخلله

[1]- كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 12.

[2]- أحمد سعيد معزي وأحمد بوضياف وآخرون، دليل كتاب اللغة العربية، ص 43.

[3]- المرجع نفسه، ص 46.

[4]- المرجع نفسه، ص 21.

أسئلة تقييمية لمعرفة المعلم مدى فهم المتعلمين للنص المدروس وكذا الإثارة المناقشة، فيقوم المتعلم بالإجابة عليها حسب قدراته المعرفية، فإن أصاب في إجابتها تبعها المعلم بتعليق ومزيد من الشرح مع تصحيح الأخطاء المرتكبة في حديث التلميذ إذا وردت في اللغة، وإذا أخطأ في الإجابة يجيب متعلم آخر وهكذا يشارك المتعلمين جميعهم ويتفاعلون مع النص، مما يخلق جو نفسي يؤدي موضوع الدرس، ويحققون الأهداف التعليمية المنشودة لذلك.

فطبيعة الأسئلة الواردة في النص المقروء أسئلة دقيقة محدودة معنى الإجمالي للنص ومرتبطة به متدرجة من المحسوس إلى المجرد، فالأسئلة المطروحة أسئلة تركز على البحث والتعليل عن الظاهرة الواردة "السرقة" من حيث العوامل والأسباب وغيرها كما في السؤال الأوّل.

أما السؤال الثاني والثالث والرابع، فهي تتعلّق بتقرير وقائع حقيقية الذي يرد منه البحث في العلاقات بين الأحداث بتحليل والربط بين الأفكار والإستنتاج.

إنّ طرح هذا النوع من الأسئلة على المتعلمين هدفها تنمية القدرات الفكرية والمعرفية من خلال دفعه إلى الملاحظة والقراءة يتمعن في الأحداث لفهمها واستيعابها وتحليلها، مما يؤثر عليه وعلى مستوى تحصيله المعرفي بشكل إيجابي.

ومن هنا تأتي وضعية أقوم مكتسباتي: «مدلوله نموذج للتقويم التشخيصي، يمكن للأستاذ استعماله أو البناء على منواله»[1]، فيها يبرز المتعلم قدراته في التفكير والإبداع في التعبير بأسلوب لغوي صحيح من خلال تخيل ما آلت إليه علاقة مراد بصديقه وبباقي رفاق الحي إثر تلك الحادثة.

ثم تليها بعد ذلك وضعية أتذوق نصي: المندرجة في عنوان «أقرأ نصي الذي مدلوله ميدان فهم المكتوب»[2] تتخلله مجموعة من الأسئلة ليجيب عليها التلاميذ مستغلين ما جاء

[1]– أحمد سعيد معزي، وأحمد بوضياف وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية، ص 45.

[2]– المرجع نفسه، ص 45.

في المعطيات الواردة في النص، نجد الأسئلة فيها تنوع في طبيعتها مرتبطة بموضوع النص، أسئلة سهلة وبسيطة وليست بالحاجة إلى الحفظ والاستذكار، فهي تستهدف إلى الدفع المتعلم إلى الملاحظة أثناء قراءته من خلال عملية البحث في معلوماته، كما في السؤال الأوّل والثاني والثالث، أما السؤال الرابع والخامس يبرز فيه المتعلم نشاطه في التعبير والتذوق والاستعمال اللّغوي.

الهدف الأسمى والأساس من الأسئلة المطروحة في وضعية "أتذوق نصي" هو توعية المتعلم بقيمة النصوص الأدبية في تنمية مهاراته وقدراته وإكسابه الملكة اللّغوية التواصلية، فالنص فضاء واحد لتنمية هذه الطاقات، وتنطلق منه كل تعلمات اللّغة وتحقيق كفاءاتها، ففيه مجال لتنمية مهارة الفهم للنص، فيحلله ليستخلص خصائصه ثم ينسج عن منواله نصا آخر خاص به محترمًا فيه خصائصه المناسبة لنمطه، فهو مبدأ للتدريب على التعبير والتذوق والاستعمال اللّغوي، وتوسيع خياله وتحسين لغته وسمو وإرتقاء أسلوبه وتعبيره، مما يوجهه نحو ثقافة التفكير والإبداع لا ثقافة الحشو والإيداع.

ونصل إلى مرحلة أوظف تعلماتي: المندرجة هي أيضا في عنوان «أقرأ نصي: مدلوله: ميدان فهم المكتوب»[1].

التي تأتي في نهاية الدرس، وهي الرفيعة التي يوظف فيها التلميذ مهام تعلمية المتمثلة في استخراج من النص قيمة إجتماعية، وذكر دورها في الحدّ من السلوكات السيّئة لدى الصّغار.

[1]– أحمد سعيد معزي، وأحمد بوضياف وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية، ص 45.

من خلال تحليل ميدان فهم المكتوب تتحقق لدى تلاميذ الكفاءات التالية:

المقطع	الميدان	الكفاءات المرحلية[1] (مستوى الكفاءة الختامية خلال المقطع)	الهدف التعليمي
01	فهم المكتوب	– قراءة مسترسلة ومتأنية للنص. – يفهم المقروء فهما جيدًا وصحيحًا، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغوي. – يحسن الكتابة. – يتجنب آفة السرقة ويتحلى بالقيم الاجتماعية وبالسلوك الحسن.	– التعرّف على موضوع النص وتحديد أفكاره الجزئية وكذا إستخراج الفكرة العامة. – يتعرف على دلالة عنوان النص. – يجيّد القراءة وبلغة سليمة ومعبرة.

ميدان فهم المكتوب[2]:

مركبات الكفاءة
– يقرأ النص ويفهمه فهمًا جيدًا.
– يقرأ بأداء صحيح.
– يكشف ويحدد عناصر الدرس ويعبر عنها بصيغ وأساليب مختلفة.
– يستخلص الظواهر اللّغوية ويستنتج أحكامها وضوابطها ويوظفها مشافهة توظيفا سليمًا.
– يثري رصيده اللّغوي.

[1]– ينظر: أحمد سعيد معزي وأحمد بوضياف وآخرون، ص 55.

[2]– ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 13.

الكفاءات الختامية
– يقرأ النصوص الأدبية شعرية منها كانت أم النثرية متنوعة الأنماط قراءة تحليلية وواعية، ويصدر في شأنها بعض الأحكام النقدية في مضمونه، ويعيد صياغتها بأسلوبه الخاص مستكملا محصوله اللّغوي في وضعيات دالة.

3- قواعد اللّغة تحت عنوان "علامات الوقف"[1] المدرجة في الملاحق (نموذج 03).

وضعية تعلمية:

المقطع التعليمي 01: الآفات الاجتماعية[2].

الميدان: فهم المكتوب.

النشاط: قواعد اللّغة.

علامات الوقف[3].

يمهد المعلم لدرس قواعد اللّغة بالإنطلاق من وضعية مشكلة باستخدام أسلوب "طرح المشكلات" حول موضوع الدرس المتمثل في "علامات الوقف"، التي يتم العمل على إيجاد الحلول المناسبة لها من طرف التلاميذ من خلال أسئلة المناقشة، فالتلاميذ يكتشفون القاعدة بأنفسهم عن طريق الأسئلة (فمن خلال الأسئلة يستخرج التلاميذ القاعدة)، يقدم هذا الدرس وفق المقاربة النصية لأنها المناسبة لفهم وإستيعاب المتعلم لدرس علامات الوقف إنطلاقا من الاستشهاد والتمثيل من فقرة النص.

الأسئلة المطروحة في مجملها تركز على الملاحظة والاستنتاج، مفادها إبراز للمتعلم الدور الهام الذي تؤديه علامات الوقف في المساعدة على فهم النص، وكذا تأثيرها عليه.

[1]– كتابة اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 14.

[2]– أحمد سعيد معزي وأحمد بوضياف وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية، ص 43.

[3]– المرجع نفسه، ص 47.

إنّ طرح هذا النوع من الأسئلة على المتعلمين إذا تمعنا في طبيعتها إنما هي تستهدف بالدرجة الأولى وبشكل ضمني تنمية القدرات الفكرية لدى المتعلم من خلال الدفع به إلى الملاحظة أثناء القراءة بالتمعن وصولاً إلى إستنتاجات وعليه بناء نص سليم لغويا من خلال توظيف القواعد اللّغوية (علامات الوقف) وفي الأخير يختم دراسة بتطبيق من أجل التمكن من الدرس.

من خلال تحليل ميدان فهم المكتوب تتحقق لدى تلاميذ الكفاءات التالية:

المقطع	الميدان	الكفاءات المرحلية[1] (مستوى الكفاءة الختامية خلال المقطع)	الهدف التعليمي
01	فهم المكتوب	– قراءة مسترسلة ومعبرة للنص محترمًا علامات الوقف. – يفهم المقروء فهما جيدًا وصحيحًا. – يحسن الكتابة. – يتجنب آفة السرقة ويتحلى بالقيم وبالسلوك الحسن.	– قراءة مسترسلة ومتأنية للنص وبلغة سليمة ومعبرة. – ضبط الكلام. – يفهم النص ويستخرج عناصره. – التعرف على علامات الوقف وكذا وظيفة كل علامة. – التمييز بين علامات الوقف. – إدراك أهمية علامات الوقف وتوظيفها.

[1]– أحمد سعيد معزي وأحمد بوضياف وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية، ص 55.

ميدان فهم المكتوب[1]:

مركبات الكفاءة
– الوقوف على الموضوع وفهمه. – يقرأ بأداء صحيح. – يلاحظ ويستنتج ويوظفها مشافهة.

الكفاءات الختامية
– يقرأ نصوص متنوعة قراءة سليمة محترما علامات الوقف، ويعيد تراكيبها بأسلوبه الخاص مستعملاً علامات الوقف في وضعيات دالة.

4- إنتاج المكتوب: تحت عنوان "فنيات التحرير الكتابي"[2] المدرجة في الملاحق (نموذجا 04).

وضعية تعليمية:

المقطع التعليمي 01: الآفات الاجتماعية[3].

الميدان: إنتاج المكتوب.

النشاط: التعبير الكتابي.

فنّيات التحرير الكتابي (1) [4].

[1]– ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 13.

[2]– كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 15.

[3]– أحمد سعيد معزي، وأحمد بوضياف وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية، ص 43.

[4]– المرجع نفسه، ص 47.

خطوات الدرس:

يتم سير الدرس عبر الخطوات التالية:

يقدم المعلم الدرس بالأسلوب العملي والوظيفي في التفكير (حل المشكلات) من خلال طرح الإشكال المتمثل في "فنيات تحرير التعبير الكتابي" أي تقنيات الإنتاج الكتابي، حيث يضع المعلم المتعلم في وضعية مشكل يحفزه على تجند وتوظيف كافة مكتسباته ومختلف معارفه لإيجاد الحلول المناسبة، في إطار ما يعرف بالمقاربة النصية لأنها الأنسب للإنتقال من القراءة إلى التعبير الكتابي (قراءة، تعبير، كتابة)، فالتعبير الكتابي تابع لنص القراءة وأهدافه، إذ يسير جنبا إلى جنب مع نشاط القراءة بكونها تساعد المتعلم على إبتكار النصوص، وضعية الإنطلاق تكون من خلال "وضعية أتعرف" وهي بمثابة تقويم للمكتسبات القبلية، فيها يعمل المعلم على تشخيص مكتسبات المتعلمين من خلال ثلاثة أسئلة تقييمية تعتمد على الذاكرة، يطرحها المعلم على المتعلمين يدعهم فيها إلى تذكر واسترجاع معارفهم ومكتسباتهم السابقة أو المدروسة، حول موضوع التصميم وأقسامه كما في السؤال الأول والثاني، فيبرز نشاط المتعلم فيسخر كل جهده الفكري وطاقته ويوظف مختلف معارفه ومكتسباته الأولية للإجابة عليها، أما السؤال الثالث الذي يراد منه قراءة النص وتحليل أفكاره لتحديد أقسامه، فيشارك المتعلم في البحث عن حل المشكل القائم وذلك بالقراءة والتمعن في النص ليتمكن من خطوات البحث فهم ثم تحليل وعرض واستنتاج وصولاً إلى تحديد أقسام النص وهو المطلوب.

ثم تليها بعد ذلك وضعية أتدرب المندرجة في عنوان «أكتب: مدلوله: ميدان إنتاج المكتوب»[1] الذي هو ميدان للتدرب فمن خلال فهم النص يبرز نشاط المتعلم في تحديد عناصره حسب قدراته، فيحلله ليستخلص خصائصه، لأن التلميذ يحاكي النص إنطلاقا من الإطلاع على كيفية الاستعمال، فيستثمر النص ويستعين بالمفردات والألفاظ والعبارات

[1]– أحمد سعيد معزي، وأحمد بوضياف وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية، ص 43.

والتراكيب والأنماط اللّغوية التي ترد فيه، ليطبق وينسج نص فيما بعد بتوظيف الرصيد اللّغوي الملائم باحترام خصائصه المناسبة لنمطه ويتمكن في المحصلة في إنتاج نص على ضوئه.

الهدف الأسمى من السؤال الوارد في وضعية "أتدرب" هو جعل المتعلم يفهم النص يحاكي، يقارن ثم يوظف مكتسباته، فاستثمار يساعد ويسهل عمليّة الكتابة لدى المتعلم، ويتعرف فيها على تقنيات تحرير مواضيع إنشائية.

فهذه الوضعية تتيح للمتعلم فرص الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة وتترك له المجال كي يوظف ويجند ويدمج مختلف مكتسباته من أجل إنتاج نصا كتابيا سليمًا شكلاً ومضمونًا وبالتالي تمكنه من إنشاء نصوصا مختلفة الأشكال والأحجام إنطلاقا من معارفه.

بعد ذلك تأتي مرجلة التطبيق أنتج: «مدلوله حل الوضعية الجزئية الأسبوعية»[1] وهي الوضعية الأخيرة في الدرس يوظف فيها المتعلم مختلف تعلماته، المتمثلة في بعث رسالة لزميل يبين له عن خطورة ما فعل في المحل (يزيد في الحساب ليحتفظ بشيء من المصروف خلسة عن أمه)، ويعبر فيها عن خوفه عليه من مستقبل مليء بالآفات والمشاكل (يقوم بتصميم الرسالة أولاً ثم صياغتها، ثم تصففها في الحاسوب).

[1]– أحمد سعيد معزي، وأحمد بوضياف وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية، ص 45.

من خلال تحليل ميدان إنتاج المكتوب تتحقق لدى الكفاءات التالية:

المقطع	الميدان	الكفاءات المرحلية[1] (مستوى الكفاءة الختامية خلال المقطع)	الهدف التعليمي
01	إنتاج المكتوب	– يعبر مشافهة بأسلوب لغوي صحيح. – يحسن الاستماع والتواصل مع الغير. – يوظف مختلف مكتسباته الأولية (القبلية) ومعارفه التي إكتسبها من خلال دراسة للنصوص السابقة أو المسموعة ويحرر بمنهجية. – يحدّد عناصر النص والمفردات الجديدة. – يوظف أنماط السرد بشكل جيد. – يكتب رسالة يضمنها بالآفات الاجتماعية.	– يميز النمط السردي عن غيره من الأنماط. – يدرك أهمية السرد ويوظفه أثناء تحريره مواضيع إنشائية. – تحديد عناصر السرد من خلال الإطلاع على النص. – معرفة بعض تقنيات ومؤشرات النمط السردي. – كيفية تصميم نص.

[1]– ينظر: أحمد سعيد معزي، وأحمد بوضياف وآخرون، دليل كتاب اللّغة العربية، ص 55.

ميدان الإنتاج الكتابي[1]:

مركبات الكفاءة
– ينتج رسالة عن ظاهرة إجتماعية موظفا للنمط السردي ومكتسباته اللّغوية والجمالية والشكلية والمضمونية لقيم ومواقف اِجتماعية. – يكتب رسالة يضمنها قيمًا ومواقف ملائمة للموضوع محترما علامات الوقف.
الكفاءات الختامية
– يكتب رسالة منسجمة متنوعة الأنماط لا تقل عن 10 أسطر بلغة سليمة يغلب عليها النمط السردي والوصفي في وضعيات تواصلية دالة، يبين من خلالها لزميله عن خطورة ما فعل في المحل، يعبر فيها عن خوفه عليه من مستقبل مليء بالآفات والمشاكل موظفا ومحترمًا علامات الوقف متعرف عليها خلال المقطع.

وما يمكن الخلوص إليه هو أن أنشطة اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم المتوسط تقدم وفق المقاربة النصية متكاملة، متدخلة متلحمة فيما بينها في علاقة فعلية وظيفية ومتواصلة لا تترك للمتعلم الشعور بإنفصالها، على عكس ما كان يعمل به سابقا حيث كانت الأنشطة فيها تقدم منفصلة عن بعضها البعض، وهذا ما يخلق فجوة فيما بينها، فالأنشطة اللّغوية التي سبق ذكرها هي روافد من أجل الوصول بالمتعلم إلى تنمية قدراته العقلية، وكذا زيادة مخزونه المعرفي وتكوين ذخيرته اللّغوية، وتحسين لغته ونمو أسلوبه وتعبيره، وتطوير أدائه اللّغوي، من خلال إكسابه معارف جديدة وتعزيز مكتسباته القبلية واستخدامه اللغة بصورة سليمة خالية من شتى الأخطاء حسب ما تقتضيه المواقف المختلفة.

[1]– ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، ص 13.

خاتمـة

خاتمة:

إنّ التحولات والتغيرات الجذرية الي عرفها العالم في السنوات الأخيرة في مختلف المجالات الحياتية خاصة المعرفية والتكنولوجية، فرضت على المنظومة التربوية الجزائرية العمل على تجديد وتحديث المناهج التعليمية لمواكبة ومسايرة هذه التطورات والنهوض بمجال التعليم عامة واللغة العربية خاصة، فتم تبني المقاربة الجديدة التي تعرف بالمقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية في مختلف مستوياته.

ومن هنا جاء بحثنا هذا تحت عنوان "تطبيقات المقاربة بالكفاءات في تدريس اللغة العربية، – كتاب السنة الثالثة متوسط أنموذجا–، ومن خلال دراستنا هذه تمّ إستخلاص النتائج الأتية:

– المقاربة بالكفاءات طرح جديد وتغير كبير في المنظومة التربوية، وأفضل منهج مقارنة بسابقاتها، لأنها تجعل من المتعلم طرفا فاعلاً ونشيطًا ومحورًا أساسيًا في العملية التعليمية، لا يقتصر دوره على التلقي فقط، إنّما يبني معارفه بنفسه، ليضمن نجاعة الاعتماد على النفس لمختلف الوضعيات (الإشكاليات) التي تعترضه.

– المقاربة بالكفاءات ليست نموذجا تعليميا فحسب وإنما هي منهج حياة أيضا، لأنها تقوم على ما يسمى بالإدماج أي دمج الجانب التعليمي بالواقع وبذلك بدأ يتلاشى مبدأ التعليم ليحل محله مبدأ التعلم، وتؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة لها.

– يمثل نموذج المقاربة بالكفاءات آلية تعليمية وأسلوبا تربويا وتعليميا يسعى إلى مسايرة ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم.

– إنّ إستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تحقق إستقلالية المتعلم في تعلمه وتكوينه وتحصيله المعرفي، وتجعله أكثر قدرة على مواجهة متغيرات ومستجدات العصر ومشكلات الحياة الاجتماعية من خلال ربط التعليم بالعمل والواقع، فيصبح فاعلاً إجتماعيًا يشارك ويساهم في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة.

– ترمي المقاربة بالكفاءات من حيث المنهاج والأهداف التي جاء بها، إلى تنمية القدرات العقلية والمعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلم.

– إنّ تدريس اللّغة العربية في الطور الثالث من التعليم المتوسط في ظل آلية المقاربة بالكفاءات جعلت من النّص المركز الأساسي، حيث يمثل نقطة الإنطلاق والوصول في آن واحد في إطار ما يسمى بالمقاربة النصية (الإنطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلم) بإعتمادها النصوص الأدبية كمنطلق لكل النشاطات ومحور كل التعلمات.

– تقدم أنشطة اللّغة العربية الثالثة متوسط في إطار المقاربة بالكفاءات وفق المقاربة النصية متكاملة، متداخلة ومترابطة فيما بينها في علاقة فعلية ووظيفية يصعب الفصل بينها لأنها تتناول التلميذ من جميع جوانب شخصية.

– طريقة تدريس اللّغة العربية في ظل المقاربة الجديدة تساهم في الإتقان والإبداع في أنشطتها اللّغوية، كما أنّ إتباع التدريس بالمقاربة بالكفاءات له تأثير كبير على شخصية المراهق المتمدرس في المرحلة المتوسطة.

– إنّ بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات رغم الإيجابيات التي يحملها والثقافة العلمية العالية التي يتضمنها، إلا أنها هي الأخرى لديها نقائص خالت دون تحقيق المسعى الذي وضع من أجله ويؤدي وظائفه على أكمل وجه، وهذا راجع إلى أنّ هذه المقاربة لم تدرس قبل تطبيقها على أرض الواقع ولم توفر لها جميع التجهيزات والوسائل التعليمية اللازمة لها، خاصة وأنها مقاربة تتطلب العديد من التجهيزات الخاصة بها كتوفير التكنولوجيا الحديثة مثل الأنترنيت وكذلك نقص تكوين المعلمين، وهذا ما جعلنا لم نلتمس التغير والنجاح الذي كان متوقع ومنتظر من هذه المقاربة الجديدة في منظومتنا التربوية.

وفي الأخير أملي أن أكون قد وفقت في إنجاز هذا البحث الذي يبقى مفتوحًا أمام الدراسين لإضافة الجديد عليه دومًا، كما يبقى في كل الأحوال قابلا للإثراء والمناقشة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

1. الكتاب المدرسي: كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وهو كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم 622/م ع/ 17، أوراس للنشر السداسي الثاني، الجزائر، 2017.

المراجع:

1. إبراهيم أحمد غنيم والصافي يوسف شحاته الجهمى، الكفاءات التدريسية في ضوء المديولات التعليمية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، 2008.
2. إبراهيم الحمداني وفاتن الحاج يونس، المصطلح في الخطاب النقدي الأندلسي بين الإتباع والإبداع، دار الكتب العملية، لبنان، ط1، 2020.
3. أحمد سعيد مغزي وأحمد بوضياف وآخرون، دليل إستخدام كتاب اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، دار أوراس للنشر، 2017.
4. آسيا محمد عيسى، المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين، دار إبن النفيس للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2018.
5. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات (الأبعاد والمتطلبات)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، 2005.
6. خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014.
7. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة الجزائر، ط1، 2005.
8. راتب قاسم عاشور وعبد الرحيم عوض أبو الهيجاء، المنهاج: بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العلمية، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

9. شوقي حساني محمود حسن، تطوير المناهج: رؤية معاصرة، (المنهج، تطوير المنهج، تصميم ونماذج برمجية المنهج، معايير جودة المنهج)، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر، ط1، 2012.

10. عدنان أحمد أبودية، أساليب معاصرة في تدريس الإجتماعيات، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011.

11. عابد بو هادي، تحديات اللّغة العربية في المجتمع الجزائري، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2020.

12. فلنتينا عبد الله بدر، الإدارة التربوية في ظل النظريات المعاصرة، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، 2014.

13. لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار هومة، الجزائر، 2003.

14. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

15. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

16. محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، الجزائر، 2004.

17. محمد صبري حافظ محفوظ والسيد السيد محمود البحيري، عالم الكتب، مصر، ط1، 2009.

18. محمود داود الربيعي، مناهج التربية الرياضية، دار الكتب العلمية، لبنان، 2011.

19. محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 1991.

20. مروان السمان، حسن شحاتة، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، ط1، 2012.

21. مصطفى بن حبيلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، العدد 38، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزار، 2004.
22. مصطفى نمر دعمس، إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.
23. مولاي المصطفى البرجاوي، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء بيداغوجيا الكفايات، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2017.
24. نجاح خليفات، مدير المدرسة القائد، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2014.

الوثائق والمستندات التربوية:

1. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني، المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2004.
2. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الرابعة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005.
3. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003.
4. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الطبيعية، الجزائر، 2003.
5. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016.

ملحـق

01

أُصغي وأتحدّثُ

الآفات الاجتماعيّة

الآفة المُهلِكة - مجلّة «العلم والإيمان» الجزائريّة

كانت نسبة المصابين بالمرض الخبيث (السّرطان) مرتفعة في المجتمع، حسب تقرير دوليّ تابعته في القناة التلفزيونيّة، وكان سببه التّدخين.

أصْغِ إلى الخطاب، منتبهًا لمواقع النّبرات الصّوتيّة، وسجِّلْ رؤوس أقلامٍ مناسبة:

أفهم وأناقش

1. في السّجائر سمومٌ كثيرة. عدّدها. أيّها الأخطر؟
2. أُذكُر آثار هذه السُّموم على صحّة المُدَخِّن؟
3. هل تقتصر مفاسد التّدخين على الجانب العضويّ فقط؟ وضّحْ.
4. ما العلاقة بين التّدخين والفقر؟
5. كيف يمكن أن نواجه الثّالوث الخطير؟
6. استخلِص الفكرة العامّة للنّصّ المسموع.
7. أنقُل الجدول الآتي على كراسك، واملأه بما يناسب من الخطاب المسموع:

العدد المسموع	معدوده	خلاصة الخطاب المسموع
خمسمائة		
ثلاثة		
اثنان		
أربعون مليونا		
عشرة		

أنتج مشافهة

لاحِظ الصّورة، واستنتج قصّة التّدخين في ثلاث عبارات تسردها مشافهةً هي:

تبدأ ... - تستمرُّ ... - تنتهي ...

أُحضّر

فتحتَ المطويّة الّتي جلبتَها من دار الثّقافة أمام زملائك، فقرأ أحدُهم: «كلّ الآفات خطيرةٌ، وأخطرُها تلك التي تظهَرُ مع الأطفال، وتكبر معهم».

– استعن بالنّصّ النّثري (**قلَقٌ مُمِضٌّ**) لإدراك أهمّيّة تصرّفات الأطفال في بناء شخصيّتهم المستقبليّة.

11

نموذج (01): لميدان فهم المنطوق وإنتاجه.

01

الأفات الاجتماعية

أقرأ نَصِّي

قَلَقٌ مُمِضٌّ

تبدأ الآفات الاجتماعيّة سلوكات بسيطة مع الأطفال ثمّ تتضخّم؛ ممّا يجعل علاجها صعبًا.
يتناول النّصّ كيف تبدأ الآفاتُ الاجتماعيّة مع الأطفال.

السّماء **دكناءُ** ولا هبَّةَ ريحٍ تُحَرِّكُ تلك الغيومَ الثِّقالَ التي تجمَّعَتْ في أرجائها، "مُرادُ" لا يدري ما يفعَلُهُ للتّخلُّصِ من مَلَلِه؛ فالحَيُّ يكادُ يكونُ خاليًا في هذه السّاعة، ما العمَل؟ أينزِلُ نحو المدينة؟ وأخيرًا وجدَ نفسَهُ يَقترح على صديقَيْهِ "رزقي" و"محمّد" التّوَجُّهَ إلى الدُّكّان لِشراءِ حبَّةٍ من الجَوْزِ الهنديِّ، إلا أنّ "رزقي" أخبره أنّ النّقودَ الموجودةَ في جَيْبِهِ لا تكفي، واقترح عليه الحُصولَ على حبّةِ جَوزٍ في غفلةٍ من صاحب الدُّكّان، والذّهابَ إلى الطّرَف الشّرقيّ من الحيّ لاقتسامها. **ولم يُحَبّذْ** "مُرادُ" الفكرة، ولكنّه وجدَ نفسَه يُوافِق "رزقي" على ذلك بشرطِ أن يَقِفَ هوَ عن بُعدٍ، ولا يكون له ضِلْعٌ في العمليّة.

وقَفَ "مُرادُ" عن بُعدٍ يتأمّلُ تنقُّلاتِ صديقه بالقُربِ من الدّكّان، فأصابَهُ قلَقٌ **مُمِضٌّ**، فقد خَشِيَ أن ينكشف أمر "رزقي" وينكشف بذلك أمرُه هو. أيُمكِنُ أن يكون شريكًا في مِثلِ هذه السّرقة؟ يا لَخَيْبَةِ أمَلِه! لقَدْ صارَ سارِقًا. الأفضلُ له ألاّ يبلُغَ الأمرُ مسامعَ الأطفال في الحيّ... وإذا بصوتِ صاحب الدّكّان ينطلِقُ بِقُوّةٍ من أعلى الزُّقاق: "سوف أقبِضُ عليكم ... إنّي أعرفكم واحدًا واحدًا!". ولم يجِدْ "مُرادُ" بُدًّا من الهُروب.

وتحوَّلَ قلَقُهُ **إلى قَرَفٍ**، وتمنّى لو يتوقّفُ آنَئِذٍ ويعودُ إلى صاحب الدّكّان ويؤكِّدُ له أن لا دخْلَ لهُ في السّرقة، ولكِنْ أنّى لهُ ذلك؟ إنّه سيكونُ جَبانًا في نظَرِ أطفال الحيِّ إن هو عادَ **القَهْقَرَى**، إلا أنّهُ وهو يجري قال لِنَفسِه: "مِنَ الأفضَلِ أن أكونَ جبانًا لا سارِقًا" ... وبينما كان "رزقي" يكسِرُ حبّةَ الجَوْزِ بِحَجَرٍ **صَلْدٍ** عاد "مُراد" **يُنحي باللاّئمة** على نفسه وينظُرُ إليه نظرة اشمئزازٍ، وهو يُقسِمُ في أعماقِهِ ألاّ يَتناوَلَ شيئًا منها.

[مرزاق بقطاش. طيورٌ في الظّهيرة. ص 105 - 106]

أثري لغتي

دكناءُ: يكتَنِفُها سحابٌ مُظلِمٌ.

لم يُحَبّذْ: لم يستَحسِنْ.

مُمِضٌّ: مُرهِقٌ وصَعبٌ.

إلى قَرَفٍ: إلى تقَزُّز.

القَهْقَرَى: الرُّجوع إلى خَلْفٍ.

صَلْدٍ: صَلْب.

يُنحي باللاّئمة: يُكثِرُ من اللَّوْم.

12

نموذج (02): لميدان فهم المكتوب

01

أقرأ نَصّي

الأزمات الاجتماعيّة

أفهم وأناقش

1. ما هي العوامل التي دفعَت الأطفال إلى السّرقة؟
2. احتار "مُرادُ" بين المشاركة في عمليّة السّرقة والخوف من تُهمة الجُبن. ما هو الحلّ الذي اختاره للخروج من المأزق؟
3. صِفْ حالة "مُراد" النّفسيّة حين هدَّدَهم صاحب الدّكّان بالقبضِ عليهم.
4. «مِنَ الأفضلِ أن أكون جبانًا، لا سارِقًا». متى توصَّلَ "مُرادُ" إلى هذا القرار الحاسِم؟ وما هي الخُطوة التي اتّخذها لتأكيد هذا القرار؟

أُقوّمُ مكتسباتي

– تخيّلْ ما آلَتْ إليه علاقة "مُراد" بصديقه وبباقي رفاق الحيّ إثر هذه الحادثة. ثمّ ارو ذلك لزملائك.

أتذوّق نصّي

– أعِد قراءة النّصّ للإجابة عن الأسئلة:

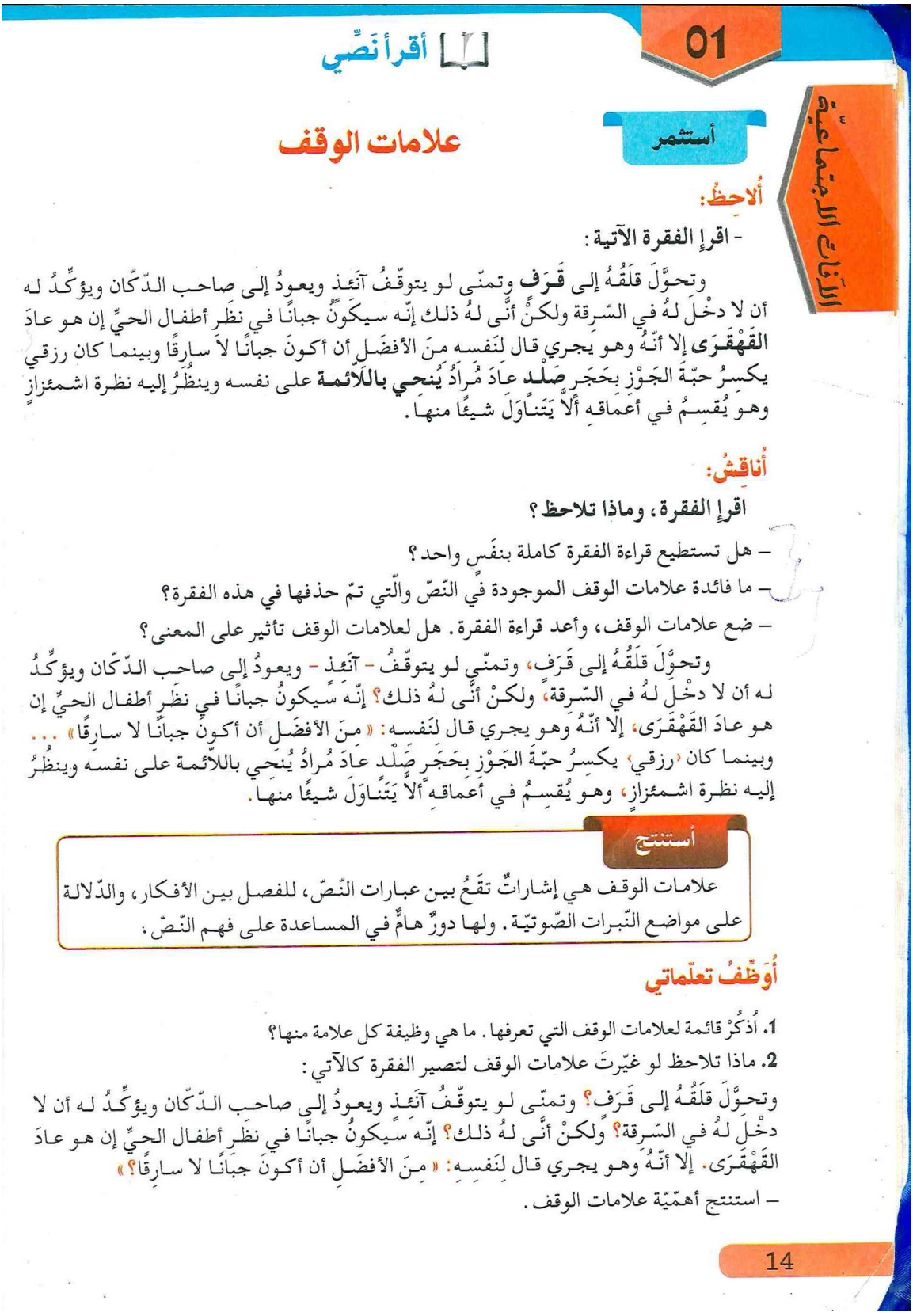
1. أذكُر شخصيّات القصّة. وما أوصافهم؟
2. ما هو الحدَث الأوّل الذي انطلَقَت منه سائر الأحداث؟
3. ما دلالة عنوان النّصّ «**قلق مُمِضٌّ**»؟
4. استبدِل الشّخصيّات بأخرى من واقعك، واستبدل آفة السّرقة بآفة الغشّ في الامتحان، ثمّ صُغ الأحداث في فقرة موجزة.
5. ماذا يقابل العبارتين الآتيتين في إنتاجك؟
   – «من الأفضل أن أكون جبانًا لا سارقًا».
   – «وهو يُقسم في أعماقه ألاّ يأكلَ منها شيئا».

أُوَظّفُ تعلّماتي

– استخرج من النّصّ قيمةً اجتماعيّة، واذكُر دورها في الحدّ من السلوكات السّيّئة لدى الصّغار.

13

تابع نموذج (02): لميدان فهم المكتوب



01

أقرأ نَصِّي

الأخلاق الاجتماعية

أستثمر

علامات الوقف

أُلاحِظُ:

- اقرإ الفقرة الآتية :

وتحوَّلَ قلَقُهُ إلى **قَرَف** وتمنّى لو يتوقّفُ آنَئذ ويعودُ إلى صاحب الدّكّان ويؤكِّدُ له أن لا دخْلَ لهُ في السّرقة ولكنْ أنَّى لهُ ذلك إنّه سيكونُ جبانًا في نظَرِ أطفال الحيِّ إن هو عادَ **القَهْقَرَى** إلا أنّهُ وهو يجري قال لِنَفسه مِنَ الأفضَلِ أن أكونَ جبانًا لاَ سارِقًا وبينما كان رزقي يكسِرُ حبّةَ الجَوْزِ بحَجَرِ **صَلْد** عادَ مُرادُ **يُنحي باللاّئمة** على نفسه وينظُرُ إليه نظرة اشمئزازٍ وهو يُقسِمُ في أعماقِه ألاَّ يَتَناوَلَ شيئًا منها.

أُناقِشُ:

اقرإ الفقرة، وماذا تلاحظ ؟

– هل تستطيع قراءة الفقرة كاملة بنفَسٍ واحد ؟

– ما فائدة علامات الوقف الموجودة في النّصّ والّتي تمّ حذفها في هذه الفقرة؟

– ضع علامات الوقف، وأعد قراءة الفقرة. هل لعلامات الوقف تأثير على المعنى ؟

وتحوَّلَ قلَقُهُ إلى قَرَفٍ، وتمنّى لو يتوقّفُ - آنَئذ - ويعودُ إلى صاحب الدّكّان ويؤكِّدُ له أن لا دخْلَ لهُ في السّرقة، ولكنْ أنَّى لهُ ذلك؟ إنّه سيكونُ جبانًا في نظَرِ أطفال الحيِّ إن هو عادَ القَهْقَرَى، إلا أنّهُ وهو يجري قال لِنَفسه: « مِنَ الأفضَلِ أن أكونَ جبانًا لا سارِقًا » ... وبينما كان ‹رزقي› يكسِرُ حبّةَ الجَوْزِ بحَجَرِ صَلْد عادَ مُرادُ يُنحي باللائمة على نفسه وينظُرُ إليه نظرة اشمئزازٍ، وهو يُقسِمُ في أعماقِه ألاَّ يَتَناوَلَ شيئًا منها.

أستنتج

علامات الوقف هي إشاراتٌ تقَعُ بين عبارات النّصّ، للفصل بين الأفكار، والدّلالة على مواضع النّبرات الصّوتيّة. ولها دورٌ هامٌّ في المساعدة على فهم النّصّ.

أُوَظِّفُ تعلّماتي

1. أُذكُرْ قائمة لعلامات الوقف التي تعرفها. ما هي وظيفة كل علامة منها؟
2. ماذا تلاحظ لو غيّرتَ علامات الوقف لتصير الفقرة كالآتي :

وتحوَّلَ قلَقُهُ إلى قَرَف؟ وتمنّى لو يتوقّفُ آنَئذ ويعودُ إلى صاحب الدّكّان ويؤكِّدُ له أن لا دخْلَ لهُ في السّرقة؟ ولكنْ أنَّى لهُ ذلك؟ إنّه سيكونُ جبانًا في نظَرِ أطفال الحيِّ إن هو عادَ القَهْقَرَى. إلا أنّهُ وهو يجري قال لِنَفسِه: « مِنَ الأفضَلِ أن أكونَ جبانًا لا سارِقًا؟ »

– استنتج أهمّيّة علامات الوقف.

14

نموذج (03): لميدان فهم المكتوب

01

الأفراد والمجتمعات

أكتُبُ

فنّيّات التّحرير الكتابيّ (1)

أتعرف

– تذَكَّر تناولك لموضوع التّصميم في السّنة الثّانية. ما هو التّصميم؟
– يقوم تصميم الموضوع على ضبط أقسامه. اُذْكُر هذه الأقسام.
– أعِدْ قراءة نصّ (**قلق مُمِضٌّ**)، وحدِّد أقسامه.

أستخلص

من فنّيات التّحرير الكتابيّ في مرحلة أولى وضع تصميم للموضوع، وهو تخطيط يقوم على تحديد عناصر الموضوع الّذي يُطْلَبُ منّا أن نكتب فيه، وترتيبها.

أقسام التّصميم للموضوعات العّامة من غير القصّة أو المسرحيّة ثلاثة، وهي:

– **المقدّمة**: هي البداية الّتي تحمل إشارات نُمهّدُ بها لبيان طبيعة الموضوع الّذي سيُعَالج.
– **جسم النّصّ أو صلب الموضوع**: وهو يحوز القسم الأكبر من بناء النّصّ؛ لأنّه يتضمّن الأفكار الرّئيسة مع تفريعها إلى أفكار ثانويّة، ودعمها بالأمثلة والشّواهد.
– **الخاتمة**: وتشمل ملخّص القول.

أتدرب

– عُد إلى نصّك (**قلق مُمِضٌّ**)، وحدّدْ عناصره.

أُنتِجُ

رافَقتَ زميلَك إلى المحلّ ليشتري بعض الأغراض لبيتهم. وبعد الخروج لاحظتَ أنّه يَزيد في الحساب ليحتفظ بشيء من المصروف خلسةً عن أمّه. لم يعجِبْكَ تصَرُّفُه، ولكنّ استعجاله في الرّجوع إلى البيت لم يَسمَحْ لك بنصيحته.

– ابعَثْ له رسالةً تُبيِّنُ له فيها خطورة ما فعَلَ، وتُعَبِّرُ عن خوفك عليه من مستقبَلٍ مليءٍ بالآفات والمشاكل (**صمّم الرّسالة أوّلا، ثمّ صُغها، ثم صَفِّفْها بالحاسوب**).

15

نموذج (04): لميدان إنتاج المكتوب

فهرس الموضوعات

كلمة شكر.

إهداء.

مقدمة.....01

الفصل الأوّل

مفاهيم أولية حول المقاربة بالكفاءات

1- مفهوم المقاربة بالكفاءات لغة واصطلاحًا 06

2- نشأة المقاربة بالكفاءات.....09

3- استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات وشروطها 12

4- أنواع الكفاءات ومستوياتها.....18

5- مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات.....22

6- أهداف المقاربة بالكفاءات 24

7- أهمية ومزايا المقاربة بالكفاءات 26

8- الانتقادات الموجهة للمقاربة بالكفاءات.....28

الفصل الثاني

بيداغوجية اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات

- تمهيد 33

1- توصيف كتاب السنة الثالثة من التعليم المتوسط.....34

2- واقع المقاربة بالكفاءات في المحتوى العام لكتاب اللّغة العربيّة 37

3- أنشطة اللّغة العربية في إطار المقاربة بالكفاءات 39

4- خطوات تدريس الأنشطة اللّغوية وفق المقاربة بالكفاءات 45
- خاتمة.....62
- قائمة المصادر والمراجع 65
- ملحق.....69
- فهرس الموضوعات 74

ملخص:

بعد جملة الإصلاحات التي عرفها قطاع التربية والتعليم لتفعيل العمل التربوي وتحقيق النوعية والفعالية، جاءت في أولوياتها المقاربة بالكفاءات كاِختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالتعليم، وفي هذا السياق وقع اِختيارنا على «تطبيقات المقاربة بالكفاءات في تدريس اللّغة العربية – كتاب السنة الثالثة متوسط أنموذجا–»، هادفا إلى تسليط الضوء على أهمية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ومدى فعاليته في التعليم، ومحاولة الكشف عن واقع التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات في بلادنا، وكيفية تطبيقه بالنسبة لتلاميذ السنة الثالثة متوسط، وتقديم نموذج حول تدريس اللّغة العربية في هذا الصف، ومعرفة مدى التطبيق الفعلي له في النظام التربوي الجزائري.

الكلمات المفتاحية:

المقاربة بالكفاءات، اللّغة العربية، التعليمية، التعليم، التدريس، بيداغوجيا، المنهاج، مرحلة التعليم المتوسط.

Résumé :

Après un ensemble de réformes dans le secteur de l'éducation pour activer le travail éducatif et atteindre la qualité et l'efficacité, l'approche des compétences est venue comme un choix pédagogique visant à promouvoir l'éducation, et dans ce contexte notre choix s'est porté sur "Applications de l'approche avec compétences en enseignement la langue arabe - Modèle intermédiaire du livre de la troisième année- "Dans le but de mettre en lumière l'importance de l'enseignement en fonction de l'approche des compétences et de son efficacité dans l'éducation, et d'essayer de découvrir la réalité de l'enseignement à la lumière de l'approche aux compétences dans notre pays, et comment l'appliquer aux élèves de troisième année intermédiaire, et de fournir un modèle sur l'enseignement de la langue arabe dans cette classe, et de connaître l'étendue de son application réelle dans le système éducatif algérien.

Les mots clés:

Approche des compétences, langue arabe, enseignement, enseignement, enseignement, pédagogie, curriculum, enseignement intermédiaire.