الجمهوريـة الجزائـريـة الديمقراطيـة الشعبيـة
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليـم العالـي والبحـث العلمـي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف لميلة
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المرجع: .....

التّدريس بالكفاءات بين المعلّم والمتعلّم–سنة أولى متوسّط– عيّنة

مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر

الشعبة: لغة عربية

التخصص: علوم اللّسان العربي

إعداد الطالب(ة):

*- خديجة بلحاج
*- نجاة ناصي

إشراف الأستاذ(ة):
عبد الغاني قبايلي

السنة الجامعية: **2016/2015**

مقدمة

مقدمة:

لقد بدأ وحي الله تعالى بالنّزول فكانت أوّل كلمة سمعها –الرّسول صلّى الله عليه وسلّم– هي (اقرأ)، الذي يتأمّل هذه الكلمة يجد أنّها تحمل مفتاحا ليس فقط للدّين بل للعلم و الدّين معا، فالعلم يدعو للإيمان و الإيمان يقود للعلم قال تعالى ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ * عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ .

سورة العلق (1–5)

فالمجال التّعليمي من أهم المجالات في حياة الإنسان لأنّ التّعليم يكوّن شخصية كل فرد ويكسبه مختلف المعارف والمدارك التي يحتاجها، فانصبّ اهتمام الباحثين و المفكرين حول التّعليم وما يقتضيه من تعليمات و مبادئ وأسس و طرائق تدريس تهدف إلى رفع مكتسبات المتعلّم و سير العملية التّعليمية على أكمل وجه؛ وتتجدد طرائق التدريس وتتنوع المقاربات النموذجية التي وضعت لتطوير التعليم، فقد كان التدريس بالكفاءات بين المعلّم والمتعلّم أساس لتوجيه التعلّيم والتعلّم، كما يعتبر التّدريس بالكفاءات أحد الطرق التي تسعى إلى تعليم جيّد لمستوى عال على افتراض أنّ المعرفة المسبقة لما سيقدم في الحصّة التّدريسية يسهم بشكل كبير في تحقيق الغايات و المرامي المؤطرة في الدّرس. لذلك فالتّدريس بالكفاءات يعتمد على مقاربة منهجية تجعل من المتعلّم محور العملية التّعليمية، فهو يسهم في بناء كفاءات معيّنة ويستثمرها في وضعيات إشكالية تواجهه، ومن أجل تحقيق ذلك ينبغي على المعلّم أن تكون لديه القدرة على بناء المخطّطات وأن يتحكم في المفاهيم الواردة في المناهج (كفاءة، محتوى، قدرة ،مؤشر...) وأن يتعمّق في فهم المناهج الدراسية والوثائق المرافقة لها ودلائل المعلّم لأنّ ذلك يساعد على فهم الإستراتجية التي بنيت عليها المناهج بجميع مكوّناته وعناصره، وأن يدرك الفروق الفردية بين المتعلّمين، لأنّ ذلك يساعده على تكييف الوضعيات وفق ما يسمح به المستوى العام للتّلاميذ (المستوى المتوسط). ويجب أن يدرك البعد المفاهيمي ليبداغوجيا الإدماج ضمن سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها ولا يجعل الحواجز

المادية والنّفسية بين المواد و الأنشطة التي يتعامل معها التّلميذ لأنّ ذلك يعيق عملية الإدماج بين المعارف و الكفاءات، حيث تفرض المقاربة بالكفاءات اللّجوء إلى طرائق التّدريس الفاعلة والنشطة التي تتبنى مبدأ المشاركة و العمل الجماعي، و تجعل كلّ من المعلّم و المتعلّم شريكين في العملية التّعليمية التّعلميّة بحيث يكون المعلّم محفزا ومنشطا ومقوما، أمّا المتعلّم فيكون حيويّا نشيطا يقوم بدوره ضمن مجموعة تحت إشراف أستاذه.

وللتّدريس بالكفاءات أهميّة باعتباره يكشف عن المستوى الحقيقي للتّلميذ من خلال مكتسباته القبلية قصد تطويرها، وهذا ما يستوجب طرح التساؤلات الآتية:

1-ما مفهوم التّدريس؟

2-ماهي الطّرق المعتمدة في التّدريس؟

3-ماهو دور المعلّم في نجاح عمليّة التّدريس ؟

4-مامدى نجاح عمليّة التّدريس بالكفاءات ؟

5-ماهو السبب الذي جعل المنظومة التّربوية تلجأ إلى التّدريس بالكفاءات؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اخترنا بحثا موسوما "التّدريس بالكفاءات بين المعلّم والمتعلّم –تلاميذ السّنة أولى متوسّط عّينة".

أمّا عن سبب اختيارنا للبحث كان لأسباب عدّة:

-سبب ذاتي: يتمثّل في رغبتنا للبحث في هذا المجال.

-حتّى نتعرّف أكثر على المناهج التي عملت بها الجزائر في إطار التّربية والتّعليم قديما وحديثا، وحتّى تتشكّل لدينا صورة واضحة عنها لأنّنا كثيرا مانسمع أنّنا ندرس بطريقة المقاربة بالكفاءات ولكنّنا لا نعلم ماذا نقصد بها.

وسبب اختيارنا سنة أولى متوسّط عيّنة كون هذه المرحلة انتقالية تحتاج اهتمام أكبر من أجل ترسيخ المعلومات و تطويرها قصد الانتقال إلى مراحل أعلى.

ولمعالجة هذا الموضوع والتعمّق فيه بصورة أوسع وأدّق وضعنا خطّة للبحث تضّمنت تمهيد وجانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي تتصّدرهما مقدّمة و تتلوهما خاتمة. الجانب النظري: ضم فصلين الفصل الأوّل بعنوان (التّدريس) تناولنا فيه مفهوم التّدريس مكوّناته، أركانه، مهاراته، ثمّ قمنا بتعريف طريقة التّدريس مع ذكر بعض الطرائق و تعريفها (الحوارية- القيّاسّية.....).

أمّا الفصل الثاني الموسوم (بالكفاءة) تناولنا فيه مفهوم الكفاءة، الفرق بين مصطلحي الكفاءة و الكفاية، أوجه التّشابه بينهما، أنواع الكفاءة، مركّبات الكفاءة ثم التّعريف ببعض المفاهيم المرتبطة بها.

أمّا الجانب التطبيقي كان دراسة ميداني، تناولنا فيه: مواصفات العيّنة، منهج الدّراسة، مجال الدّراسة (الزماني والمكاني)، اجراءات تنفيذ الدّراسة، الاستبيان، أدوات الدّراسة، نموذج من درس قواعد اللّغة العربية السّنة أولى متوسّط عيّنة، طريقة تقديم الدّرس، تحليل الاستبيان الخاص بكلّ من المعلّم و المتعلّم، ثم عرضنا أهم النّتائج المترتّبة عن ذلك، ثم أنهينا البّحث بخاتمة كانت عبارة عن حوصلة شاملة للموضوع.

وقد اقتضت طبيعة البحث الاستعانة بالمنهج الوصفي التّحليلي كونه الأنسب لهذه الدّراسة.

وفي سبيل إنجاح هذا البحث اعتمدنا مجموعة من المصادر و المراجع أهمّها:

1-محمد صالح الحثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى للّنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر .

2-عبد الرّحمان التومي، الجامع في الديداكتيك اللّغة العربيّة: مفاهيم، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015م.

3-غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التّربية، المغرب، ط5، 2004.

4-طه عليّ حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربيّة بين الطّرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث، ط1، الأردن، 2009م.

5-كزافيي روجيروس بالتّعاون مع جون ماري دوكال، بيداغوجيا الإدماج كفايات و إدماج للمكتسبات في التعلّيم، تر: حلومة بوسعدة وباي الحاج إبراهيم، دوبوك الجامعة، دط ،دت.

6-نور الدّين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللّغوية لدى طلبة مرحلة الثّانوية، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيات التّطبيقية، كلّية الآداب و اللّغات، 2011/2010م.

7-أبي الفضل جمال الدّين، لسان العرب، تح: خالد رشيد قاضي، دار صبح إديسوفت، بيروت-لبنان.

ويكمن الهدف من هذا البحث الوقوف عن مدى نجاح عملية التّدريس بالكفاءات، والتّي تشترط وجود مكتسبات قبلية لدى المتّعلم حيث يجب على المعلّم مراعاتها أثناء العمليّة التّدريسية.

عند انجازنا لهذا البحث واجهتنا مجموعة من الصّعوبات نترفّع عن ذكرها إلاّ أنّنا وفّقنا بعون الله على إتمامه، نتمنّى أن يفيد كل من اطّلع عليه و لو بالشّيء القليل باعتباره قطرة في بحر العلم، ولا يعدو أن يكون سوى محاولة والمحاولة قد تصيب وقد تخطئ وإن أخفقنا فهي سبيل للنّجاح فمن الخطأ نتعلّم والتوفيق من الله عزّ وجل.

تمهيد

تمهيد:

يعدُّ التّعليم الأسلوب الأمثل للنّهوض بالأمم و المجتمعات، وهو من أشرف المهن وأهمّها؛ ولا تكتمل إلاّ بوجود معلّم صالح حيث يمثّل الرّكن الأساس في نجاح العمليّة التعليميّة، وعنصر فعّال ومؤثّر في هذا المجال، والمجتمع بحاجة للمعلّم المربّي فمسؤوليته عظيمة اتّجاه المتعلّمين، يعطيهم من نتاج فكره ويغذّي أفكارهم بالعلم والمعرفة ويعدّهم ليكونوا مواطنين صالحين يعرفون مالهم و ما عليهم، إذ أنَّ المعلّم هو صانع الحضارة وناقل لثقافة المجتمع، والأمم الحيّة هي التي تعتني بالتّعليم والتعلُّم لتحقيق عمليّة تدريس ناجحة، ففي الآونة الأخيرة من القرن (20) حدثت تطورات علميّة و تكنولوجية جعلت الإنسان المعاصر يبحث عن سبل واستراتيجيات مؤهِّلة نحو التكيُّف والتأقلم مع هذه الأجواء الجديدة، فرغم أنَّ هذه التّطورات كانت ايجابية في مجملها إذ ساعدته على تحقيق مبتغاه فزادت من اتّساع الحياة فكان من الطبيعيِّ أن تستجيب المنظومة التّربوية لهذه الظروف، وذلك عن طريق إحداث تطوُّر و تغيير في مناهج و طرائق التَّدريس القديمة وذلك بتطبيق مناهج جديدة مبنية على أساس التّدريس بالكفاءات والتّي انطلق تطبيقها في بلادنا خلال السّنوات الأخيرة فقط بهدف تكملة إصلاح المناهج القديمة ؛ التّي كانت تركّز على الكمِّ المعرفي الذي يقدَّم للمتعلّم، بغضِّ النّظر عن الكيفية التّي تطرح وتقدّم بها هذه المعارف، فكان التّعليم خلالها عمليّة تحصيل المعارف والمعلومات حيث يقوم المتعلّم بحفظها تحسُّبا للإمتحانات بصرف النَّظر عن توجّهاته وقدراته واستعداداته نحو التعلُّم.

الفصل الأول:

التدريس

توطئة:

للتّدريس دور هام في مصير الجنس البشري، وما كان الإنسان ليحافظ على سلامة صحَّته وعقله ويبقى على قيد الحياة، لو لم يتعلَّم كيف يحمي ذاته من آثار البيئة الملوَّثة فالفضل كلَّ الفضل يرجع إلى ما تعلَّمه عن طريق التّربية.

فقد تعلَّم الإنسان أوَّل درس على يد خالقه قال تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ﴾ [البقرة /30] وقال أيضا: ﴿ خَلَقَ الْإِنسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴾ [الرّحمان /4-5]

1-تعريف التدريس:Enseignement

1-1- لغة:

جاء في" لسان العرب" لابن منظور (ت 711هـ):" دَرَسَ الشَّيْءَ والرَّسْمُ يُدْرَسُ دُرُوسًا عَفَا، ودَرَسَهُ الرِّيحُ يتَعَدَى ولا يتَعَدَى، ودَرسَهُ القَومُ، عَفُوا أَثَرهُ والدَّرسُ: أَثَرُ الدَّارسِ، دَرسْتُ الصَّعْبَ حتَّى رُضْتُهُ، دَرسْتُ السُّورَةَ أيْ حَفظْتُهَا، والمُدَرَّسُ: الكِتَابُ. والمُدَارِسُ الذِي يَقرَأُ الكُتبَ ودَرْسَهَا.[1]

فالتّدريس عند ابن منظور بمعنى زوال الأثر أو هو بذل الجهد للقراءة والحفظ أو للفهم والإفهام.

وجاء في معجم "الوسيط" دَرَسَ دَرْسًا: عَفَا وذَهبَ أَثَرُهُ وتَقادَمَ عَهدُه والثَّوْب ونَحْوَه: أَخْلَق وبَلَي، والبَعيرُ جَرُبَ والمَرْأَةُ حَاضَتْ فهي دَارِسٌ جمع دُرَسٌ، ودَوَارِسٌ والشيء دَرسًا، غيره أو مَحَا أَثَرُه والثَّوب: اخلقَه والدَّابة رَاضَها وذَلَّلها والفِرَاش وَطَّأَهُ ومهَّدهُ والكتاب ونحوه دَرْسًا ودراسَةٌ: قَرأَه وأَقبَلَ عليه، ويُقالُ دَرَسَ العِلْمَ والفَنَّ والحِنْطَة: دَاسَها والطَعَام أَكلُه شَديدًا"[2]

---

[1]-أبي الفضل جمال الدِّين، لسان العرب، تح: خالد رشيد قاضي، دار صبح إديسوفت، بيروت، لبنان، مادة [د ر س].

[2]-مجمع اللغة العربية، الوسيط، القاهرة، مطبعة مصر، 1960، مادة[د ر س].

أي أنّ التّدريس يحمل دلالات عدّة منها: الأثر وقدم الثوب، قراءة الكتاب، ترييض الدَّابة، درس الحنطة .

وذكر الزبيدي (ت 1205هـ) في معجمه "تاج العروس""دَرَس الشَّيء والرَّسْم يُدْرس دُروسًا بالضَمِّ: عَفَا ودَرستْه الرِّيح دَرسًا: مَحتْه إذا تكرّرَت عليه فعَفتْه ودَرسهُ القَومُ: عَفُوا أَثَرَهُ، ومن المجاز دَرسَتهُ المَرأَة تَدْرسُ دَرسًا بالفتح ودُروسًا بالضَمِّ حَاضَت، وخصّ اللّحياني به حيض الجاريَة".[1]

التّدريس عند الزبيدي بمعنى زوال الأثر والمرأة إذا حاضت مجازا .

كذلك ورد في معجم " الصِّحاح " للجوهري (ت393هـ) " دَرسَ الرَّسمَ عَفاَ وَبَابُه دَخلَ، ودَرسَتهُ الرِّيحُ وبَابهُ نَصْرٌ يَتعَدى ويُلزَمُ ودَرسَ القُرآنَ ونحوه من باب نَصْرٍ وكتبٍ ودَرس الحِنطة يُدرسُها بالضَمِّ دِراسًا بالكسر وقيل سمِّي إدريس عليه السلام لكثرة دراسته لكتاب الله تعالى ودَارسَ الكتب وتَدَارسَها ودَرسَ الثَّوب أَخلق".[2]

فمصطلح التّدريس عند الجوهري أخذ معانٍ عدَّة منها: دراسة القرآن، دراسة الكتب، دارس الحنطة، قدم الثوب، زوال الأثر، إذ نلاحظ من خلال تتبّعنا لمعنى مادة "درس " في بعض المعاجم العربيّة القديمة اتّفاق في دلالتها.

هذا فيما يخصُّ المعاجم التي تناولت مفهوم التّدريس تناولا لغويا.

1-2- اصطلاحا:

إنّ مفهوم التّدريس قد تعرّض لآراء واتّجاهات متباينة، ويرجع السّبب في ذلك إلى وجود أكثر من اتّجاه بين التّربويين الذين حاولوا تعريفه، فلكلٍّ منهم منهجه الخاصّ به الأمر الذي ترتَّب عليه إعطاء مفاهيم ومسميات مختلفة له، ويمكن إيجازها بالآتي:

[1]-الزبيدي، تاج العروس، مادة [د ر س].

[2]-الجوهري، الصِّحاح، مادة [د ر س].

⋆**التّدريس عمليّة اتّصال:** إنّ التّدريس عمليّة اتّصال بين المعلّم والمتعلّم، يحاول من خلاله المعلّم إكساب المتعلّمين المهارات والخبرات التّعليمية المطلوبة، ويستعمل طرائق ووسائل تعينه على ذلك لجعل المتعلّم مشاركا فيما يدور حوله في الموقف التّعليمي.[1]

فالمعلّم يحرص على نقل رسالة معيّنة إلى المتعلّم في أحسن صورة ممكنة.

⋆**التدريس مهنة:** عائدها فردي وجماعي، وحتّى العائد الفردي هو ملك للجماعة سواء كان عائدا ماديّا أم أدبيّا، وتعتمد على النّشاط العقلي غالبا أكثر ممّا تعتمد على النّشاط الجسمي، والعمل الذي يمارسه القائمون بالتّعليم أساسا في الإعداد لكلّ الأعمال المهنيّة الأخرى.[2]

أي أنّ التّدريس يعتمد على كلٍّ من المتعلّم والمدرّس، فهو نشاط له أصوله ومقوماته وفنٌّ له مواهبه يقوم على نظريات وقواعد.

⋆**التّدريس نشاط مقصود:** ويقصد به نشاط إنساني يتكون من مجموعة من النّشاطات التّي يقوم بها المعلّم من أجل مساعدة المتعلّمين على تحقيق أهداف تربوية معيّنة يتمّ فيه التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم وموضوع التعلّم وبيئته، ويؤدي هذا النّشاط إلى نمو الجانب المعرفي والعاطفي لكلّ من المعلّم والمتعلّم، ويخضع هذا النّشاط إلى عمليّة تقويم شاملة ومستمرة.[3]

إذ يعتمد المعلّم في عمليّة التّدريس على مجموعة من الأعمال حيث يقدّمها للمتعلّمين بهدف تحقيق عمليّة تدريس ناجحة .

ممّا سبق يمكن حصر التّدريس في الآتي:

- التّدريس عمليّة اتّصال إنساني .
- التّدريس عمليّة نقل المعلومات من المعلّم إلى المتعلّم .

---

[1]–عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني ، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرضوان للنّشر والتوزيع، عمّان، ط2، 2014، ص 141.

[2]–إيمان إسماعيل عايز، سعد عليّ زاير، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2014، ص 56–57.

[3]–عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص 142–143.

- التّدريس إحداث تغيير أو تسيير التعلُّم .
- التّدريس عمليَّة تشكيل مقصودة لبيئة التعلُّم وبيئة الفرد.
- التّدريس نشاط عمليٌّ علميٌّ .

2- مكونات عمليّة التّدريس:

2-1- المعلّم: L´enseignant:

"إنَّ المعلّم يمثّل مهندس العمليّة التّدريسية ونجاحها يتوقّف عليه من خلال مستواه وقدراته العلميّة والعمليّة، ونجاح هذه العمليّة يقوم على مدى تحكُّمه وحسن توجيهه لمسار المواد الدِّراسية، لأنَّ المعلّم غير القادر ينتج أجيالا غير قادرة ".[1]

فالمعلّم* هو من يخطّط لسير العمليّة التعليمية، حيث يضع المواد ويحدِّد الطريقة المناسبة للتّدريس.

2-2- المتعلّم: Apprenant:

هو الطرف الثّاني في العمليّة التّعليمية وهو المتلقي للمعلومات، ونجاحها يقوم على مدى سرعة استيعابه لها ."فيجب أن يبدأ المعلّم التّدريس من حيث توقّف المتعلّمون وهذا لم يأت إلاّ بمعرفة مستوى وخصائص المتعلّمين، فكلّ متعلّم يدخل العمليّة التّعليمية ولديه ثروة معرفية سابقة وكذلك خبرات وأهداف ونمط التعلّم في الفهم .[2]

---

[1]-علي أبو المكارم، تعليم النّحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة – مصر الجديدة، ط1، 2007، ص99.

*المعلّم هو المثل والقدوة لتلاميذه، يؤثّر في أنماط سلوكهم وتفكيرهم ومن ثمّة يؤثّر في تكوين شخصيتهم، فهو صاحب رسالة يجب أن يؤديها بكلِّ أمانة وإخلاص، ويعظّم الغزالي مهنة التّعليم فيقول :"من عَلِمَ وعَلَّمَ فهو الذي يدعى عظيمًا في ملكوت السّموات ".

[2]-عبد الحميد حسن شاهين، استراتجيات التّدريس المتقدِّمة واستراتيجيات التعلُّم وأنماط التعلّم، كلّية التّربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011/2010، منتدى دراسات وبحوث المعوقين، ص 17.

فالمتعلّم هو المستهدف من العمليّة التعليمية، إذ تسعى التّربية إلى توجيه المتعلّم وإعداده للحياة ولكي يتحقّق ذلك يجب معرفة احتياجاته.

2-3- المادّة الدِّراسية: La matière scolaire:

تمثّل المادّة الدِّراسية الرِّسالة التّي ترسل من المعلّم إلى المتعلّم عن طريق تفاعله مع المعلّم في أثناء مشاركته الفاعلة مع مكوّنات المنهج جميعا، وتعدّ المادّة الدِّراسية ركنا أساسا في عمليّة التّدريس لأنّها تمثّل عيّنة مختارة لمجال معرفي معيّن ترتبط بحاجات المتعلّم وخصائصه، "والمقصود بمحتويات التّدريس نوعية المعلومات والمعارف والاتّجاهات والمهارات والقيم التّي يقع عليها الإختيار من خلال السّلطة التّربوية المسؤولة عن تطوير المناهج الدِّراسية التّي يتمّ تنظيمها في إطار مقرّرات المجال الدِّراسي".[1]

فبعض المتعلّمين بإمكانهم الانتقال إلى مستوى أعلى مباشرة وفقا لقدراتهم وإمكاناتهم وبالّتالي نجد تنوّع وفروق فردية بين المتعلّمين في الخبرات السابقة، والتّي بدورها تجعل بعض التّلاميذ يأخذون وقت أطول في فهم الأساسيات، في حين أنّ آخرون يحتاجون إلى مراجعة سريعة. إذ تتمثّل المادّة الدّراسية في "كلّ ما يمكن تعليمه وجملة المعارف العلميّة والفنّية المكوِّنة لمحتوى البرنامج المقدّر ".[2]

2-4- بيئة التعلُّم: Environnement d’ apprentissage:

يقصد ببيئة التعلّم جميع العوامل المؤثّرة في عمليّة التّدريس وتسهم في تحقيق مناخ جيِّد للتعلّم يجري فيه التّفاعل بين كلٍّ من المعلّم والمتعلّم والمادّة الدِّراسية، حيث تتمثّل هذه العوامل فيما يلي:

[1]-أحمد فريقي، التّواصل التّربوي واللّغوي دراسة تحليلية، دط، 2011، ص10.

[2]-بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النّظرية والتطبيقية، عالم الكتب الحديث، إربد -الأردن، 2007، ص 8.

- **عوامل فيزيائية:** تتضمّن التجهيزات والمكتبة والملاعب، وموقع المدرسة والجوّ الصّحي.
- **عوامل تربوية:** تتضمّن الكتب المدرسية والمراجع والأنشطة التعليميّة.
- **عوامل اجتماعية:** تتضمّن التّفاعل الاجتماعي في المدرسة، والانضباط والنِّظام في إدارة المدرسة والعلاقة بين المدرسة والمنزل والمجتمع.[1]

فالبيئة والمناخ الذي يدرس فيه المتعلّم يلعب دورا كبيرا في عمليّة التعلّم، فمثلا الرّياضيات تدخل في كلِّ نشاط من نشاطات الحياة، وكذلك العلاقة بين الحساب والمعرفة الرّياضية.

3-أركان العمليّة التّدريسية:

لعمليّة التّدريس أربعة أركان هي:

3-1- الأهداف التّدريسية: Objectifs pédagogiques:

وفيها يحدِّد التّغيرات المرغوبة في سلوك التلاميذ والتّي تعدّ بمثابة نواتج تحصيل للتعلُّم، وهي أيضا وصف للآداء المطلوب من التلميذ في نهاية الموقف التّعليمي والشّروط التي تمّ فيها الآداء والحدّ الأدنى من الآداء المطلوب.

3-2- المدخلات السلوكية:

وتشمل خصائص التلاميذ وحاجاتهم إذ لا فائدة من تدريس شيء يعرفه التلاميذ ولا يحتاجه، بالإضافة إلى ضرورة تحديد خصائص التلاميذ العقليّة ومستوى ذكائهم وقدراتهم وتحصيلهم، وميولهم ودوافعهم ومستوى نموِّهم.[2]

---

[1]-عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص 148

[2]-ينظر سعد عليّ زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، ص 59.

3-3- الخبرات والنّشاطات التّدريسية :

وهوما يطلق عليه المتغيِّرات التنفيذيّة، وتشمل الخبرات المنتقاة والمصمّمة والمخطّطة والتّي يتمّ من خلالها تحقيق الأهداف المرغوبة.

وتظهر الخبرات التعليميّة للتلاميذ في صورة المنهج والوسائل التعليميّة التّي تساعد على تحقيقه بالإضافة إلى الإجراءات والأنشطة التّدريسية التّي يقوم بها المعلّم والتلاميذ قصد تحقيق الأهداف.[1]

فالدّروس النّظرية تتطلّب طرائق محدّدة في تحقيق أهدافها، أمّا المهارات الأدائية فتتطلّب طرائق أخرى في حين يتطلّب اكتساب الاتّجاهات والمبادئ طرائق ونشاطات تدريسية أخرى.

3-4- القياس والتّقويم:

ويطلق عليها متغيِّرات الإنتاج والتحصيل وتشتمل على الجانب القياسي والتّقويمي، وهو ما يبيِّن نوع التّعليم والتعلّم ومقدارهما اللّذين حصلا عن طريق عمليّة التّدريس، ويقاسان من الأهداف السلوكية المحدّدة.

وتدخل عمليّة القياس والتّقويم في تحديد المتغيِّرات السّابقة للتّدريس من تحديد حاجات ومهارات القدرة التّحصيلية وقابلية التلميذ للتعلّم ومدى استعداداته وقدراته .

فعمليّة التّدريس ترتبط ارتباطا عضويا ومتفاعلا لذلك تمثّل الأهداف محور عمليّة التّدريس والموجّه لها، وفي الوقت نفسه تتطلّب خبرات ونشاطات تعليمية تصاغ في ضوء خصائص التلميذ.

[1]- عبد الحميد حسن شاهين، استراتجيات التّدريس المتقدِّمة واستراتجيات التعلّم وأنماط التعلّم، ص 15.

4-مهارات التّدريس: Habilités D´enseignement

4-1- مهارات ما قبل التّدريس:

وتشمل:

4-1-1- مهارة صياغة الأهداف السّلوكية:

من مهارات التّدريس المهمّة صياغة الأهداف السُّلوكية التي تقع على عاتق المدرِّس مسؤولية اشتقاقها في ضوء الأهداف العامة ومحتوى المادّة الدِّراسية وخصائص المتعلّمين، ويعدُّ تحديد الأهداف السُّلوكية أمرا ضروريا في العمليّة التربويّة والتّعليمية لأنّها توضِّح نوع الآداء والسّلوك المتوقَّع من المعلّم بعد مروره بالخبرات والمواقف التعليميَّة [1].

4-1-2- مهارة تحليل المحتوى:

يعدُّ تحليل المحتوى من أهمِّ العمليّات الإجرائية التّي يقوم بها المدرِّس بهدف التّخطيط لمواقف التعلُّم وإعداد النَّشاطات وتنفيذها، ولعلَّ نجاح المدرِّس في مراحل التّعليم جميعها يتوقّف على ما يمتلكه من مهارة تحليل المحتوى وكيفية استعماله للمحتويات المقترحة في الكتب المدرسية.

4-1-3- مهارة تحليل استراتيجية التّدريس:

الإستراتيجية تقوم على عدّة طرائق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها وتعرَّف بأنَّها مجموعة الإجراءات والوسائل التّي يستعملها المدرِّس لتمكين المتعلّم من الخبرات التّعليمية المخطَّطة وتحقيق الأهداف التّربوية المنشودة.[2] فالإستراتيجية غير الطّريقة فهي أعمُّ وأشمل منها وعليه فإنَّها تعني خطَّ السَّير الموصل إلى الهدف.

---

[1]- عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص 153، 154

[2]- المرجع نفسه، ص 155.

4-1-4- مهارة التّخطيط للتّدريس:

التّخطيط أسلوب علميٌّ يتمُّ بمقتضاه اتّخاذ التدابير العمليّة لتحقيق أهداف معيَّنة مستقبلية، ويعدُّ من أهمِّ العمليّات في التدريس.[1] إذ أنّ التّخطيط للتّدريس يتضمَّن الإجراءات والتّدابير جميعها التّي يستعملها المدرِّس لضمان تحقيق أهداف التّدريس، لذلك يتطلَّب من المعلّم رسم خطَّة لتدريسه تكون مرنة قابلة للتّعديل والتغيير .

4-2- مهارات أثناء التّدريس:

4-2-1- مهارة جذب الانتباه:

الإنتباه توجيه شعور الفرد أو إدراكه الذّهني إلى موقف سلوكي جديد عن طريق بعض المثيرات المتنوِّعة استعدادا لما فيه من سلوكيات تحتاج إلى التدبُّر، فالمعلّم يسعى لكي يجعل المتعلّمين في حالة من التهيُّؤ الذّهني وذلك عن طريق التمهيد للدَّرس بصورة صحيحة؛ حيث يستعمل العديد من الحركات والمثيرات لجذب انتباه المتعلّمين من بينها:

- تنويع الأنشطة أثناء الحصّة الدِّراسية.
- أن يبقى المعلّم على موقف ثابت وواضح لا يلحقه التبديل والتغيير.
- تنويع نبرة الصّوت.
- الصّمت برهة بعد طرح أيِّ سؤال على المتعلّمين.
- تكليف المتعلّمين القيام بأعمال لهم القدرة على انجازها.
- أن يتقبَّل المعلّم الأسئلة المطروحة من قبل المتعلّمين.

4-2-2 مهارة طرح الأسئلة:

يقصد بها مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرِّس في الموقف التّعليمي، ويظهر عن طريقها مدى معرفته بالأساليب الواجب اتّباعها عند التّخطيط للسّؤال ومدى استعماله جميع

[1]-المرجع السابق، ص 156.

أنماط الأسئلة وإجادته أساليب توجيه السؤال، فالأساليب المتَّبعة في معالجة اجابات المتعلّمين، حيث تتضمَّن:

مهارة صوغ السؤال، مهارة تصنيف الأسئلة، تحسين نوعية الإجابات[1].

بمعنى أنَّ التّواصل الصَّفي يعتمد بشكل كبير على الأسئلة التّي يطرحها المعلّم أثناء الدّرس، من خلال اعتماده بعض الإجراءات، كمعرفة أساليب التّخطيط للأسئلة وأنماطها ومهارة صياغتها.

5-مفهوم الطَّريقة: Méthode

5-1- لغة:

جاء في" لسان العرب "لابن منظور (ت 711هـ) في مادة [ط ر ق]: الطَريقُ هو السَّبيل، والطَّريقَة: السِّيرة، وطَريقةُ الرّجلِ مَذهبهُ.[2]

وجاء في معجم "مقاييس اللغة": يُقالُ جَاءَتِ الإبلُ على طَرْقَةٍ واحدة أنَّها تَخصِفُ بِآثَارهَا أَثَرَ غيرها[3]

كما يعرِّف ابن سيده الطّريقة في معجمه "المحكم " بقوله: الطَّريقةُ نسيجة تُنْسجُ من صُوفٍ أو شَعرٍ، والطَّرائقُ: الفِرقُ.

وقيل: الطَّريق أطول ما يكون من النَّخلِ وأَحدَثه: طَرِيقةٌ.[4]

أي أنّ مفردة الطَّريقة تحمل دلالات عدِّة منها: السَّبيل، السِّيرة، المذهب، الفرق...

---

[1]-عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، مناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، ص 165.

[2]-ابن منظو، لسان العرب، دار صادر، بيروت- لبنان، ج 10، ط1، 1990، ص 220-221.

[3]-أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكرياء، مقاييس اللّغة، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت – لبنان، ج3، ط1، 1991، ص 453، مادة ، [ط ر ق].

[4]- أبو الحسن عليّ بن إسماعيل بن سيده، المحكم والمحيط الأعظم في اللّغة، تح: مراد كامل، معهد المخطوطات بجامعة الدّول العربيّة، القاهرة – مصر، ج 6، 1972، ص 167 - 168، مادّة [ط ر ق].

5-2اصطلاحا :

الطَّريقة بمعناها الضيِّق هي عبارة عن خطوات محددة يتَّبعها المدرِّس لمساعدة المتعلِّمين على اكتساب أكبر قدر ممكن من المادَّة الدِّراسية؛ حيث تكون الطَّريقة وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مختلف مواقف الحياة بحيث يكون الصَّف الدِّراسي جزءا من الحياة اليومية، أي "تمثِّل الأداة أو الوسيلة النّاقلة للعلم والمعرفة والمهارة"[1] وهي كلَّما كانت ملائمة للموقف التَّعليمي ومنسجمة مع عمر المتكلّم وذكائه وقابليته وميوله كانت الأهداف التَّعليمية المتحقّقة عبرها أوسع وأكثر فائدة .

يعرِّفها الشّيباني أيضا بقوله: "هي جميع أوجه النَّشاط الذي يقوم به المعلِّم نحو تلاميذه في إطار المادَّة، لمساعدة التّلاميذ في تحقيق التعلُّم المرغوب، وإحداث تغيُّر منشود في سلوكياتهم ومساعدتهم في اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والعادات والإتّجاهات والميول والقيَّم المرغوبة ."[2]

أمَّا بينيه فيعرِّفها بقوله: "كلُّ المعاني الشَّاملة لكلِّ الأفعال والأعمال والأنشطة والوسائل والهيئات التّي يشترك فيها التَّعليم عن قرب أو بعد".[3]

نستنتج ممَّا سبق أنَّ الطَّريقة مرتبطة بالعمليَّة التَّعليمية، وتشمل المتعلِّم وقدراته وحاجاته، وهي الأساليب التّي يتَّبعها المعلِّم في مجال التَّعلم لتقديم المعلومات والأهداف، ومختلف المعارف للمتعلِّم ·

---

[1]-طه حسين الدّليمي، سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار الشروق للنّشر والتوزيع، ط1، 2005، ص88.

[2]-[3] طرائق التدريس والتدريب، منتديات طلاّب جامعة القدس المفتوحة www . Stqou . com، 15-3-2016، سا10، ص2.

6-طرائق التَّدريس: Les Méthodes D´enseignement

تتعدَّد وتتنوَّع طرائق التَّدريس* إلى حدٍّ كبير فهناك طريقة الإلقاء والحوار والمشروع وحلِّ المشكلات والقياس والإستقراء...، ويبدو أنَّ هذا التنوُّع والتعدُّد قد جاء نتيجة لطبيعة التَّطور في فلسفة التّربية وتعدُّد أهدافها وكذا تطوُّر نظريات التعلُّم وقوانينه، وأيضا تطوُّر الوسائل التكنولوجية وما أضافته من طرائق جديدة. ونتيجة لهذا التعدَّد فقد صنِّفت الطَّرائق تصنيفات عدَّة على أساس نشاط المعلِّم، ومنهم من يصنِّفها على أساس نشاط المتعلِّم، ومنهم من يصنِّفها على أساس أسلوب الآداء الكلامي.

ولعلَّ مهمَّة اختيار الطَّريقة المناسبة لعرض الدَّرس توكل إلى المدرِّس باعتباره "ركنا أساسا فاعلا من أركان العمليَّة التّربوية مطالبا أن يواكب روح العصر، باحثا حينا ومكتشفا حينا آخر أساليب تدريسيَّة متجدِّدة وفاعلة"[1]. وكذا المتعلِّم الذي يجب أن يطوِّر في طرائق استخدامه للُّغة؛ حيث يختار الطريقة المناسبة لكلِّ موقف يوضع فيه.

أي أنَّ اختيار طريقة التَّدريس يعتمد على ركنين أساسين في العمليَّة التدريسيَّة هما المعلِّم والمتعلِّم.

و فيما يأتي عرض لأهمِّ الطَّرائق التَّدريسية :

*يستعمل مصطلح طرائق التَّدريس بدلا من أساليب التَّدريس، لأنَّ الطَّريقة أوسع من الأسلوب، فهي وسيلة الإتِّصال التِّي يستعملها المعلِّم من أجل تحقيق أو ايصال أهداف الدَّرس إلى تلاميذه، أمَّا الأسلوب فهو الكيفية التي يتناول بها المعلِّم الطَّريقة ؛ بمعنى أنَّ الطَّريقة هي التِّي تحدِّد الأسلوب الأمثل والذي يتمُّ انتقاءه وفقا لعوامل معيَّنة.

[1]-فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2013، ص 50.

6-1الطَّريقة الإلقائية (المحاضرة): Méthode Récitative

6-1-1- لغة:

جاء في كتاب (صفوة التفاسير) للصّابوني: "إمّا أن تبدأ أنت بالإلقاء أو نبدأ نحن"[1]، قال تعالى: ﴿قَالُوا يَا مُوسَىٰ إِمَّا أَن تُلْقِيَ وَإِمَّا أَن نَّكُونَ أَوَّلَ مَنْ أَلْقَىٰ﴾ طه (65)·

وألقيته بمعنى طرحته[2]، وألقاه وتلقّاه: استقبله، وتَلَقَّيتهُ منه: تَلَقَّنتهُ[3]

6-1-2- اصطلاحا :

تعدُّ طريقة الإلقاء أو المحاورة من أقدم طرائق التَّدريس وكانت مرتبطة بعدم وجود الكتب المدرسية، وهي لاتزال من أكثر الطُّرق شيوعا وانتشارا حتَّى الآن.

وهي تسير على هيكل منظَّم(تمهيد –عرض – تطبيق) وترتكز على الشَّرح حيث تقوم على عرض المادَّة أو الموضوع دون اشراك للسَّامعين في المناقشة إلاَّ بعد الإنتهاء من إلقائه.

وهذه الطَّريقة تهدف إلى تزويد المتعلّم بجملة من المعلومات والمعارف والحوادث والحقائق*، ويلجأ المعلّمون لهذه الطَّريقة لأنَّها تمكّنهم من عرض أكبر قدر من المعلومات في أقصر وقت ممكن على أكبر عدد من التلاميذ[4].

6-1-3- مزايا الطَّريقة الإلقائية (المحاورة):

- سهولة التّطبيق وموافقتها لمختلف مراحل التَّعليم ·

---

[1]–محمد عليّ الصّابوني، صفوة التفاسير، دار القران الكريم، بيروت – لبنان، مج: 2، ط4، 1981، ص239.

[2]– متولي الشّعراوي، قصص الأنبياء، مكتبة التراث الإسلامي، دار الكتب العلميَّة، بيروت –لبنان، دط، دت، ص 1737.

[3]–محمود بن عمر الزمخشري، أساس البلاغة، تح: مزيد نعيم وشوقي المعري، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت – لبنان، ط1، 1992، ص 748.

[4]–حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتَّطبيق، الدّار المصرية اللُّبنانية، القاهرة – مصر، ط1، 1992، ص 24–25.

- اتّساع نطاق المعرفة وتقديم معلومات جديدة ممَّا يساعد في إثراء معلومات المتعلّمين.
- تمكّن من تبليغ الكثير من الحقائق التّي لايمكن التعرُّف عليها إلاَّ بواسطة العرض والإخبار.
- تعتبر مناسبة لمختلف ميادين المعرفة مع قدرتها على شدِّ انتباه المتعلّمين.
- يستعمل المدرِّس هذه الطَّريقة عند تقديمه موضوعا جديدا غالبا مايكون موضوعا غامضا بالنِّسبة للتلاميذ[1]، حيث يحتاج إلى الشَّرح اعتمادا على مصدرين أساسين في العمليَّة الكلامية وهما: الإلقاء(المدرِّس) والسَّماع (المتعلّم) قصد عرض تلك الموضوعات وفهمها.

6-1-4- عيوبها:

- " عدم الإشارة إلى الأهداف أي تهميش هذا النَّموذج التّقليدي للأهداف التّربوية وتغييبه لما يمكن أن يلعبه من أدوار داخل العمليّة التعليميَّة"[2] بمعنى أنَّها تهتم بالمعلومات وحدها وتعتبرها غاية في ذاتها، وتغفل بعض الأهداف التّربوية المسطَّرة كتنمية بعض المهارات والعادات والإتّجاهات والقيَّم.
- تسبِّب إجهاد وإرهاق المعلّم؛ حيث أنَّه يلقى عليه العبء طوال الدَّرس.
- موقف المتعلّم سلبي في عمليَّة التعلُّم وتنمِّي عنده صفة الاتّكال والاعتماد على المعلّم.
- تغفل ميول المتعلّمين ورغباتهم والفروق الفردية بينهم، إذ يعتبر المتعلّمين سواسية في عقولهم التّي تستقبل المعارف ·

---

[1]-ينظر سعد علي زاير وإيمان إسماعيل عايز، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، ص240-241.

[2]-محمّد الدريج، التّدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلميِّ لنموذج التّدريس بالأهداف التربوية، قصر الكتاب البليدة – الجزائر، ط 2 ، 2000، ص53.

6-2- الطَّريقة الحوارية (المناقشة):Méthode De Dialogue

6-2-1- لغة:

المُحاوَرةٌ والتَّحَاورُ: التَجاوبُ، يقال كلَّمتهٌ فما أَحارَ إليَّ جَوابًا أي مَارَدَّ جَوابًا واسْتَحَارهُ أي اسْتَنْطَقَهُ[1]، والمُناقشَةُ: الإِسْتقْصَاءُ في الحِسَابِ وفي الحَدِيثِ.[2]

6-2-2- اصطلاحا:

طريقة المناقشة تعالج شيئا من سلبيات طريقة المحاضرة، وذلك لأنَّها تتيح للمتعلّم أن يشارك ويتفاعل مع المدرِّس في اكتساب المعارف والخبرات؛ إذ يكون كلا من "المعلّم والمتعلّم في واجهة تحليل ونقاش، فيصبح المتعلّم عنصرا فعَّالاً وليس وِعاءَ استقبالٍ[3]، حيث أنَّه يتمُّ طرح القضيَّة أو الموضوع ثم يعقّب المعلّم على ذلك بما هو صائب وغير صائب، ويبلور كلَّ ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة المطروحة، وتتعدَّد أشكال الحوار إلاَّ أنَّ أهمَّها وأكثرها شيوعا نجد الحوار الحرّ أي المناقشة الحرَّة، والحوار السُّقراطي؛ ففي النَّوع الأوَّل يشترك المعلّم في الحوار كما لو كان واحدا من المتعلّمين وينحصر دوره في السَّهر على حسن سير الحوار وشدِّ الإنتباه إلى الموضوع ·

أمَّا في النَّوع الثَّاني فيتميَّز بكون المدرِّس أكثر فاعلية حيث يؤدي دور المنشِّط والموجِّه للحوار، مع وضعه للأسئلة واستخراج المتعلّمين للإجابات المضبوطة والصّحيحة، ويمكن للمدرِّس أن يشرك الصَّف كلَّه في مجموعة واحدة للحوار والمناقشة، غير أنَّ هذا الشَّكل يظلُّ

---

[1]-إسماعيل بن حمّاد الجوهري، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، ج2، بيروت – لبنان، ط1 ، 1956 ، ص 640.

[2]- المرجع نفسه، ج3 ، ص 1023.

[3]- لطفي حمدان، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية بين المناهج المستعملة واللّسانيات التداولية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، جامعة الحاج لخضر ، باتنة – الجزائر ، 2008/2007 ، ص 5.

من النَّاحية العلميَّة قليل الفاعليَّة، وقد يلجأ المعلّم إلى توزيع المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة للعمل والمناقشة ·

6-2-3- مميزاتها:

- تنمِّي طريقة الحوار الجرأة الأدبيَّة والشَّجاعة في إبداء الرَّأي وتخلق فيه الدَّافعية بما يؤدي إلى النُّمو العقلي والمعرفي من خلال تنمية الفروق الفرديَّة بين التلاميذ، "وتستمر إلى أن يصل التلميذ إلى مرحلة اليقين بعد الشكِّ "[1].
- وسيلة مناسبة لتدريس المتعلّمين على أسلوب النِّقاش والتعاون والديمقراطية ونموِّ الذات، من خلال القدرة على التَّعبير والتدريب على الكلام والمحادثة.
- تشجِّع المتعلّم على العمل واحترام بعضهم البعض وتنمية روح الجماعة عند الفرد.

6-2-4-عيوبها:

-"التدخُّل الزائد من المدرِّس في المناقشة وطغيان فاعليته على فاعلية التَّدريس قد تخرج المناقشة إلى مواضيع بعيدة عن الدّرس"[2]؛ أي أنَّ طرح الأسئلة والاستفسارات حول ذلك الموضوع المراد مناقشته يمكن أن يؤدي أحيانا إلى طرح فكرة أو موضوع آخر، وهذا ما يجعل التلميذ غير قادر على التركيز فتختلط عليه الأمور.

- اهتمام المعلّم والمتعلّم بالطّريقة التّي تتمّ بها المناقشة دون التركيز على الهدف المرجو من الدّرس.
- عدم الإقتصاد في الوقت لأنَّه قد تجري المناقشة بأسلوب غير فعَّال ممَّا يؤدي إلى هدر في الوقت والجهد، ومن ثمَّة تكون النتائج غير متوقَّعة؛ أي يمكن أن يؤدي طول المناقشة إلى الملل وبالتالي يفقد التلميذ أو بالأحرى يصرف تركيزه عن الدَّرس.

---

[1]- فراس السليتي، استراتجيات التعلّم والتَّعليم النّظرية والتَّطبيق، عالم الكتب الحديث ، عمّان – الأردن، ط1، 2008، ص 30.

[2]- ينظر: جاسم الجبوري ، حمزة هاشم السلطاني ، مناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة ، ص 185.

6-3- الطَّريقة القياسية:

6-3-1- لغة:

من الفعل قَاسَ، قِسْتُ الشَّيءَ بغيره وعلى غيره ،أَقيسُ وقِيَاسًا ،فَانْقَاسَ إذا قَدَّرتهُ على مِثَاله، وقَايَسْتُ بين الأَمْرينِ مُقَايَسَةً وقِيَاسًا ويقال قَايَسْتُ فُلَانًا: إذا جَارِيْتُهُ في القِيَاسِ، وهو يَقْتَاسُ الشَّيء بغيره أي يَقيسُهُ به، ويَقتَاسُ به: يَقْتَدِي به[1].

6-3-2- اصطلاحا:

تعتمد هذه الطَّريقة على القياس فهو "الأساس الفلسفي لها والذي يعدُّ بمثابة أسلوب عقلي يسير فيه العقل من الحقائق العامَّة إلى الحقائق الجزئية"[2].

تسمَّى أيضا طريقة القاعدة ثمَّ الأمثلة* حيث تبدأ بعرض القاعدة ثمَّ عرض الأمثلة بعد ذلك لتوضيحها، أي أنَّ الذِّهن ينتقل من الكلِّ إلى الجزء وبالتَّالي يتحقَّق الفهم لدى التلاميذ ويصبح باستطاعتهم قياس الأمثلة الجديدة على الأمثلة الأخرى وتحقيق القاعدة عليها، فمثلا "في تدريس القواعد النَّحوية نبدأ بتقديم القاعدة النَّحوية ثم نقوم بتوضيحها ببعض الأمثلة المحدَّدة والمباشرة من قبل المعلِّم، ثم يأتي التطبيق فتعزَّز وترسَّخ القواعد في أذهان التلاميذ"[3]

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، ج11، ص 315.

[2]- حسني عبد الهادي عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعدادية والثّانوية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنّشر ، جامعة الإسكندرية – مصر، دط، دت ، ص 323.

* لكونها تبدأ بعرض القاعدة ثمّ الأمثلة لتوضيحها، وتأتي فكرة القياس في هذه الطَّريقة من حيث فهم التلاميذ للقاعدة ووضوحها في أذهانهم، ومن ثمّة يقيس المعلّم والتلاميذ الأمثلة وتطبّق القاعدة عليها، وهكذا ترسّخ القواعد في أذهان المتعلّمين، والطَّريقة القياسية طريقة عقلية، لأنّها إحدى طرق التفكير التّي ينتهجها العقل في سبيل الوصول من المجهول إلى المعلوم، والقياس هو مصدر من مصادر الشّريعة استعمله علماءها في استنباط الأحكام الشّرعية .

[3]- عليّ سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس- لبنان، دط، 2010، ص 308.

6-3-3- مزاياها:

- تسير وفق هيكل منظَّم (مقدمة - عرض القاعدة - تقديم الأمثلة - إجراء التطبيقات)[1].
- طريقة سريعة لا تستغرق وقتا طويلا لأنَّ الحقائق العامَّة والقواعد والقوانين تعطى بصورة مباشرة من المدِّرس، وتكون كاملة مضبوطة لأنَّ الوصول إليها كان بوساطة التجريب والبحث الدقيق.
- فيها اختصار للجهد والوقت.

6-3-4- عيوبها:

- القاعدة فيها معرَّضة للنِّسيان لأنَّ التلاميذ لم يبذلو جهدا في استنباطها والوصول إليها.
- طريقة ضارَّة وغير مفيدة لأنَّها تبعث التلميذ على الحفظ وتعوِّده على المحاكاة العمياء، والاعتماد على غيره وتضعف فيه قوَّة الابتكار في الآراء والأفكار. [2]
- تتنافى مع ما تنادي به قوانين التَّعلم من حيث البدء بالسَّهل والتدرُّج نحو الصَّعب.

6-4- طريقة حلّ المشكلات:

6-4-1- لغة:

من مادَّة (ش ك ل) يقول ابن سيده:"أَشْكَلَ الأمر:الْتَبَسَ، وأُمور ٌأَشْكَالٌ: مُلْتبِسَةٌ والأَشْكَلَةُ والشَّكْلاَءُ: الحَاجَةُ، وفَرَسٌ مَشْكُولٌ ذُو شِكَالٍ"[3]

ومعناه الإبهام والغموض.

---

[1]-حسن جعفر الخليفة، فصول في تدريس اللّغة العربيّة (ابتدائي - متوسّط - ثانوي)، مكتبة الرّشد للنّشر والتوزيع، الرياض - السعودية، ط2، 2003، ص359.

[2]- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، ص 63.

[3]-ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم في اللّغة العربية، ص428.

6-4-2- اصطلاحا:

هي طريقة بيداغوجية تقوم على إثارة تفكير المتعلّمين وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلّها بسهولة، ويتطلّب ايجاد الحلّ المناسب لها قيام المتعلّمين بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحلّ؛ بمعنى "أنَّها حالة يسعى من خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب تحقيقه بسبب عدم وضوح أسلوب الحلّ، أو صعوبة تحديد وسائل وطرق الوصول إلى الهدف، وإنَّ الأداة التي يستخدمها الفرد في حلّ المشكلة هي عمليَّة التفكير وما يبذله من جهد عقلي يحاول من خلاله انجاز مهمَّات عقلية والخروج من مأزق يتعرَّض له "[1]

6-4-3- مزاياها:

- "تعتمد هذه الطَّريقة على النَّشاط الذَّاتي للتِّلميذ من خلال أعماله اللُّغوية من قراءة وكتابة وتعبير"[2]حيث يلاحظ المعلّم الأخطاء المشتركة بين التلاميذ فيجمعها ثمَّ يناقشها معهم مبيِّنا طبيعتها وأسباب الوقوع فيها.
- تنمِّي اتِّجاه التَّفكير العلميِّ ومهاراته عند المتعلّمين.
- تدريب المتعلّم على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعيَّة.
- إثارة اهتمام المتعلّمين بحيث تحفّزهم لبذل الجهد للبحث عن المشكلة وايجاد حلٍّ مناسب لها.

[1]- خشخوش صالح، منتصر مسعودة، مدى فعالية التدريس بالكفاءات في مساعدة التلاميذ والطلبة على حلّ المشكلات الدّراسية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، دط، دت، ص 604.

[2]- فتيحة حايد، المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط، دراسة تحليلية نقدية، مذكّرة لنيل شهادة الماجستير في اللّغة العربيّة، جامعة الحاج لخضر، باتنة ، 2012 ، ص 66.

6-4-4عيوبها:

- "صعوبة تحقيقها وذلك لأنَّها تعتمد أسلوب العمل الجماعي الذي يحتاج إلى وقت طويل قد لاينا سب وقت الحصَّة[1].
- تحتاج الإمكانات وتتطلَّب معلّما ومدرِّبا بكفاءة عالية .
- قد لا يوفَّق المعلّم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يلائم مستوى ونضج التلاميذ.

[1]- ينظر حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتطبيق، ص 64.

الفصل الثاني:

الكفاءة

توطئة:

يمرّ التّعليم اليوم بفترة تطوُّر فرضتها طبيعة العصر، بما في ذلك بيداغوجيا الكفاءات التّي حقّقت نجاحات باهرة، في عدّة مجالات جرّاء التّطور العلمي والتكنولوجي المتسارع، والذي أحدث تطوّرات عميقة وجذرية في شتّى الميادين بما فيها ميدان التّربية، حيث مسّ التطوّر في هذا المجال: بناء المناهج والمقاربات المعتمدة، الوسائل التّعليمية، التّقييم وطرق التّدريس التّي أصبحت متعدّدة، يمكن للمعلّم أن يختار منها ما يناسب الموقف التّعليمي.

1- مفهوم الكفاءة :La Compétence

1-1- لغة:

جاء في لسان العرب مادّة[ك ف أ] كَفأَ: كَافَأَهُ على الشَّيءِ مُكَافأةً وكَفاء جَازاهُ الكُفءُ: النَّظيرُ والمُساوِي والكُفءُ كذلك .. .

ومنه الكفاءة في النّكاحِ هو أنْ يكون الزَّوجُ مُساوِيًا للمَرأَةِ في دِينِهَا.

والكُفْؤُ: أيسر المَيلِ في السِنَامِ ونحو: جَمَلٌ أكْفَأ ونَاقةٌ كِفاءٌ، وجَملٌ أَكفَأُ وهو من أهون عيوب البعير لأنّه إذا سَمِنَ استقام سِنامُه[1]

وجاء في معجم "العين "للخليل بن أحمد الفراهيدي(ت170هـ):

كَفأَ يقال: هذا كُفءٌ له، أي مثله في الحَسَبِ والمَال والحَربِ. وفي التّزويجْ: الرّجل كُفء للمَرأةِ والجمع أَكْفاءٌ. والمُكافأَة: مُجَازَاةُ النِّعمْ وفُلانٌ كِفَاءٌ لك أي مطبق في المُضَادِ والمُنَاوَأَة[2].

وفي معجم مقاييس اللّغة لابن فارس: في باب الكاف والفاء وما يثلثهما مادّة [كفء] الكاف والفاء والهمزة أصلان يدلّ أحدهما على التساوي في الشّيئين، ويدلّ الآخر على المَيلِ

---

[1]–ابن منظور ، لسان العرب ، ج12 ، ص152 ، مادة [ك ف أ].

[2]–الخليل ابن أحمد الفراهيدي ، كتاب العين ، تح : عبد الحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية ، بيروت–لبنان ، ط1 ، 2003 ، ج4 ، ص41 ، باب الكاف.

والإمالَة والإعْوجَاج فالأوّل كَافَأتُ فلان إذا قَابَلتُه مثل صَنِيعِه والكُفءُ: المثل قال الله تعالى: ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ [الإخلاص/4].

والتَّكافُؤُ: التَّساوي وجاء في الحديث في ذكر العقيقة "شَاتَانِ مُتَكَافِأَتَانِ" قالوا معناه متساويان في القدر والسِّن[1].

ورد في معجم "المنجد في اللّغة العربيّة "كَافأَ الرَّجل على ما كان منه: جازاه، وفلانا قابله: أي صار نظيرًا له وساواه والكُفءُ جمع أَكْفَاءٍ وكِفَاءٍ: المثل والنَّظير، يقال هذا كُفؤُهُ أي مثله، الكِفَاءُ والكَفَاءَةُ حالة يكون بها الشّيء مساويًا لشيء آخر. التَكافُؤُ عند العرب التَّساوي بالإنطباق.

تَكافُؤُ شكلين مساحةً أو حجماً: أن يكون لهما مساحة واحدة أو حجم واحد دون أن ينطبقا حتماً.

1-2- اصطلاحا:

ينتمي مصطلح الكفاءة إلى حقول معرفية متعدِّدة ومختلفة، ويعود ذلك إلى تعدّد الخلفيات المعرفية للباحثين الذين يستعملونه لتخصّصات عدّة: القانون، بيولوجيا، بيداغوجيا...

وفي ظلِّ تعدّد التعريفات الإصطلاحية للكفاءة، نجد هذا المصطلح حظي بأكبر عناية واهتمام عند كلٍّ من الغرب والعرب.

[1]-أبي الحسين أحمد ابن فارس بن زكرياء ، مقاييس اللغة ، تح : عبد السلام محمد هارون ، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع ، دب ، دط ، 1979 ، ج1 ، ص 189 ، مادة [ك ف أ].

1-1-2- عند الغرب:

عرّفها تشومسكي*(Chomsky) بقوله: "هي قدرة المتكلّم –المستمع– المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللّغوية وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته"[1].

فالكفاءة قدرة كامنة في ذهن كلٍّ من المتكلّم والمستمع المثالي على إنتاج جمل وتراكيب وفهمها في العمليّة التّواصلية، وكذلك المستمع الذي لديه القدرة على فكّ الرُّموز والشّفرات بما يمتلكه من حدس لغوي.

ويعتبر دولاند شير (Doland Chire): الكفاءة "قدرة على القيام بمهمّة ما بشكل ملائم ويرادف معنى الدّرجة السّفلى من المعارف والمهارات.[2]

إذن الكفاءة تمثّل المهارات والقدرات المحقّقة لدى المتعلّم والتّي يدمجها في حلّ وضعيات غير مسبوقة تعدّ مؤشّرا لتحقيق الكفاءة التّي قد تصل إلى حدّ التمام لدى المتعلّم.

وعرّفها هوسام وهوستن (Houssam Housten): "بأنّها القدرة على عمل شيء أو احداث تغيير غير متوقّع أو ناتج متوقّع"[3].

وتعرّفها باتريسيا(pattrissia) بأنّها: "أهداف سلوكية محدّدة بدقّة، وتصف الأهداف كلّ المعارف والمهارات والإتجاهات اللّازمة لممارسة مهنة التّعليم".[4]

---

*ولد تشومسكي في 7 ديسمبر 1928 في فيلادلفيا، هو أستاذ لسانيات و فيلسوف أمريكي، عالم بالمنطق، ومؤرخ وناقد وناشط سياسي، كتب عن الحروب و السّياسة ووسائل الإعلام ، وهو مؤلّف لأكثر من 100 كتاب، يوصف بأنّه أب علم اللّسانيات الحديثة، كما يعدّ شخصية رئيسية في الفلسفة التحليلية، أثر عمله على مجالات عديدة كعلوم الحساب و الرّياضيات و علم النّفس، كما يعود إليه الفضل في تأسيس نظرية النّحو التوليدي.

[1]–ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية التحويلية، المؤسسة الجامعية للنّشر والتوزيع، دط ، 198 ،ص32.

[2]–غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التربية ،المغرب ،ط5 ، 200 ،ص82.

[3]–3رائد بايش الركابي، الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات، كلّية التّربية للبنات، جامعة بغداد، مجلة البحوث التّربوية و النّفسية، العدد 23، 2009 ، ص7.

بمعنى أنّ الكفاءة هي القدرة على أداء العمل، فكفاءات المدرِّس تشمل مختلف قدراته المرتبطة بأداء مهنة التّعليم.

يعرِّفها لوبترف (Leboterf) بأنّها "القدرة على التّوليف (التوفيق) والتّحريك للموارد الشّخصية للفرد (المعارف، المهارات، الموارد الفيزيولوجية، الثّقافة...)[1]

عرّفها جين ماري بيروتي (Jean-marie-peretti) :الكفاءة بأنّها" هي تلك المعارف والسُّلوكيات والمهارات المتحرِّكة (mobilise)،أو القابلة للتّحريك (mobilisable)بغية القيام بمهمّة محدّدة"[2]

نلاحظ من خلال التعريفين السّابقين أنّهما ركزا على مجموع المعارف والمهارات للفرد حتى يتحقّق المعنى التّام للكفاءة، وذلك بتوفّر شرطين أساسيين هما التحريك والتوفيق.

1-2-2- عند العرب:

يعرِّف أحمد مرعي الكفاءة بقوله: "أنّها تلك المهارات والقدرات التّي تساعد المدرِّس في تنظيم الموقف التّعليمي "[3]

وذهب محمّد الدريج إلى إعطاء مفهوم للكفاءة كالآتي:"إمكانية غير مرئية تتضمّن عددا من الإنجازات والأداءات، غير أنّها قابلة للاكتساب بواسطة التعلّم"[4]. فالمهارات والقدرات التّي تكوّن الكفاءة لا يمكن أن نقيسها أو نكشف عنها إلاّ من خلال السُّلوكات الظاهرية التّي تمثّل نشاط المتعلّم ويكتسبها أثناء العمليّة التعليمية .

---

[1]-أبو القاسم حمدي ، تنمية كفاءات الأفراد ودورها في دعم الميزة التنافسية للمؤسسات ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير ، جامعة الجزائر ، 2004 ، ص32.

[2]-كمال منصوري ، تسيير الكفاءات ، مجلة أبحاث إقتصادية إدارية ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، العدد 7 ، 2004 ، ص32.

[3]-أحمد مرعي ، طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان- الأردن ، ط1 ، 2002 ، ص34.

[4]-فاتحي محمد، تقييم الكفايات، منشورات عالم التّربية، المغرب، 2004، ص3.

2-الفرق بين مصطلحي "الكفاءة "، و"الكفاية":

الكفاءة	الكفاية
-الكفاءة تتركّب.	-الكفاية تنمو.
تعنى بالجانب الكمّي.	تعنى بالجانبي (الكمّي والكيفي).
مسار تكوينها خاص.	مسار نموها عام .
تتوقّف في وقت معيّن.	تتطوّر مع مرور الوقت.
قابلة للتّقويم بمؤشرات سلوكية.	غير قابلة للتّقويم.
سلوك متنوّع.	قدرة ذهنية كامنة.
تتطوّر وفق محور الوضعيات .	تتطوّر وفق محور الزّمن.

من خلال هذه الفروق بين كلٍّ من الكفاءة والكفاية نلاحظ أنّ الكفاية أوسع وأشمل من الكفاءة في مجال العمليّة التعلميّة والتّربوية، حيث أنّ الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النّتائج المرغوب فيها بأقلّ التّكاليف من جهد ووقت حيث تقيس الجانب الكمّي والكيفي معا في مجال التّعليم، في حين تعنى الكفاءة بالجانب الكمّي فقط باعتبارها الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقلّ جهد ممكن .

3- أوجه التّشابه (الإئتلاف):

على الرّغم من وجود اختلاف بين المصطلحين إلاّ أنّ هناك أوجه ائتلاف بينهما تتمثّل فيما يلي :

- كلاهما يتعلّق بالفرد، وتحقيق أهداف معيّنة في مجال من مجالات الحياة.
- كلاهما يتّسم بميزة الفعالية، والجانب الكمّي.
- كلاهما يساهم في تطوير حالة ما.
- كلاهما يتأثّر ويؤثّر في المحيط المدرسي وخارجه (المجتمع).

– كلاهما يساهم في التّنظيم الذّهني والموقف التّعليمي.

4-أنواع الكفاءات:

تعدّدت أنواع الكفاءات بتعدُّد مفاهيمها، فهناك من يصنِّفها إلى نوعين: كفاءات نوعيّة خاصة وكفاءات ممتدّة عامة، ويميِّز بعضهم بين كفاءات فردية وأخرى جماعية، أمّا أرشيوني قسّمتها إلى ثلاثة أقسام وهي:

4-1- الكفاءة اللّسانية (la compétence linguistique):

"عرّفها أحمد المتوكّل بأنّها تلك الملكة التّي تمكّن مستعمل اللّغة الطبيعية من إنتاج وتأويل عبارات لغوية معقّدة ومتباينة في عدد كبير من المواقف التّواصلية المختلفة"[1]

بمعنى القدرة على فكّ شفرات التراكيب المعقّدة في مختلف المواقف التّواصلية.

4-2- الكفاءة الموسوعية (la compétence encyclopédique):

هي تمكين مستعمل اللّغة الطبيعية من تكوين مخزون معرفي منظّم والإحتفاظ به وتوظيفه حين الحاجة، كما تمكّنه كذلك من اشتقاق معارف من عبارات لغوية واختزالها، ثمّ استعمالها في تأويل عبارات لغوية أخرى"[2] أي أنّ يكون الفرد قادرا على إنشاء مخزون معرفي والإحتفاظ به في الذّهن قصد الرجوع إليه عند الحاجة.

[1]– أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيات الوظيفية: بنية الخطاب من الجملة إلى النّص، دار الأمان للنّشر و التوزيع، ط1، 2001،ص36.

3-4- الكفاءة المنطقية(la Compétence logique):

تمكّن هذه الكفاءة مستعمل اللّغة الطبيعية من اشتقاق معارف جديدة انطلاقا من معارف سابقة، اعتمادا على مجموعة من العمليّات الاستدلالية التّي تحكمها مبادئ المنطق الإستنباطي* والمنطق الإحتمالي*[1].

أي قدرة المتكلّم على أن يشتق معارف لغوية جزئية أو فرعية من المعارف التّي يمتلكها بطريقة القدرة على الاستدلال والقياس.

وصنّفها كزافيي روجيروس (xavierroegiers)إلى خمسة أنواع وهي مبرمجة في ميدان التّربية الوطنية بالجزائر على النّحو الآتي :

4-3-1الكفاءة النّوعية :

هي التّي ترتبط بمادّة دراسية معيّنة أو مجال معيّن، لهذا فهي أقلُّ شمولية من الكفاءات المستعرضة أو الممتدة [2].

فهي خاصة بمادّة دراسية محدَّدة وقد تكون هذه الكفاءة مكمِّلة للكفاءات المستعرضة.

*الإستنباط هو توضيح للعلاقة القائمة بين صحّة فكرة وأخرى، فالعلاقة الموجودة مثلا بين موت كلّ الناس وموت-محمّد عليه الصّلاة و السّلام- يوضحها الإستنباط التالي: كلّ النّاس يموتون ومحمّد من النّاس إذن فهو أيضا يموت.

*هو المنطق الذي يرى بأنّ الحقيقة لم تعد إلاّ مجرّد استقراء احتمالي، وقد شرح كارناب نظرية الإحتمال في كتابه (أسس الإحتمال المنطقية) حيث قال إنّ القانون المتقدّم حاصل على ثمانية درجات تأييد، بينما المتقدّم الثّاني حاصل على درجتين فقط . وقد مثّل أصحاب التصور الكلاسيكي للمنطق الإحتمالي بنسبة عدد الحالات التّي تؤيّد العدد من الحالات الممكنة مثال: نسبة ظهور العدد (1) و(2) عند رمي النّرد 1/3.

[1]-حسن بدوح، المحاورة : مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، اربد-الأردن، 2012، ط1، ص130.

[2]- نور الدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللّغوية لدى طلبة مرحلة الثّانوية، مذكّرة الماجستير في اللّسانيات التطبيقية، كلّية الأدب واللّغات، 2011/2010، ص29-30.

4-3-2- الكفاءة المستعرضة: La Compétence Transversale

"يقصد بها العامَّة التّي لا ترتبط بمجال ضيِّق ومحدّد، أو مادّة دراسية معيّنة وإنَّما يتسع توظيفها في مجالات واسعة ممتدة متعدِّدة النَّواحي"[3]، أو مواد دراسية مختلفة لهذه الأغراض والدواعي، فهي أشمل من الكفاءة النّوعية، حيث ترتبط بأكثر من مادّة في مجال أوسع.

4-3-3- الكفاءة الأساسية أو القاعدية: La Compétence De Base:

اصطلح عليها الكفاءة الجوهرية حيث تشكّل الأسس الضرورية التّي لابدّ من اعتبارها في بناء تعلُّمات لاحقة، والتّي لا يحدث التعلُّم في غيابها إذ تعدّ عنصرا أساسيا وفي غيابها لا يتمُّ التعلُّم[1].

4-3-4- كفاءة الإتقان:

"ويصطلح عليها كفاءة التوسُّع، وهي الكفاءات التّي لا تتبني عليها بالضرورة تعلّمات أخرى، رغم أنّ كفاءة الإتقان مفيدة في التّكوين إلاّ أنّ عدم امتلاك هذه الكفاءة لا يمنع التّلاميذ من مواصلة التعلُّمات اللاحقة[2].

فهي تفيد المتعلّم في تكوينه ولكنّ عدم امتلاكه لهذه الكفاءة لا يعرقل عمليّة التعلّم.

4-3-5- كفاءة المدرِّس:

يقول الأستاذ حمد الله اجبارة: "فغالبا ما يظنّ بعض الأشخاص أنّ مهنة التّدريس وممارستها داخل الفصل الدِّراسي أمر هيِّن، حيث يقتصر دور المدرِّس على إلقاء المقرّر الدِّراسي الموجود والمهيّأ مسبقا في الكتب المدرسية، لذلك كان لزاما على المعلّم أن يمتلك

---

[1]-كزافيي روجيروس بالتعاون مع جون ماري دوكاتال ، بيداغوجيا الإدماج كفايات و إدماج للمكتسبات في التعليم ، تر : حلومة بوسعدة و باي الحاج إبراهيم ، دوبوك الجامعة ، دط ، دت ، ص61.

[2]-المرجع نفسه، ص62.

كفاءات متمثّلة في القدرات والمهارات حتّى يتمكّن من القيام بالدَّور المرسوم له أثناء تأديته لمهنة التّدريس[1] وهذه الكفاءات تتمثّل فيما يلي:

4-3-6- كفاءة التّخطيط للتّعليم:

تتضمّن هذه الكفاءة مجموعة من المهارات مثل صوغ الأهداف التّعليمية وتصنيفها إلى معرفية، ومهارية ووجدانية ثمّ تنظيمها بشكل مترابط ومتسلسل يؤدي إلى تيسير تعلّمها مع اختيار الوسائل والأدوات والمواد التّعليمية الملائمة لكلِّ هدف.

4-3-7- كفاءة توظيف المواد التّعليمية والمناهج التّربوية:

وذلك من خلال توظيف هذه المواد والمناهج توظيفا فاعلا بصورة تسهم في تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة .

4-3-8- كفاءة استثارة الدّافعية للتعلّم:

تشمل القدرة على اختيار أساليب الحفز والتعزيز المختلفة التي تؤدي إلى استثارة دافعية المتعلّم نحو التعلّم.

4-3-9-كفاءة الإتّصال والتّواصل: La Compétence De Cominicative:

تتضمّن قدرة المعلّم على العمل مع المتعلّمين ومع الزّملاء ومع أولياء الأمور وقدرته على تشجيع المتعلّمين على التّفاعل الإيجابي في الموقف التّعليمي من خلال تفاعله مع أفكارهم ومشاعرهم.

4-3-10- كفاءة إدارة التّفاعل الصّفي:

تتضمّن قدرة المعلّم على توفير جميع الظّروف والشّروط الصّفيّة اللازمة لحدوث التعلّم من خلال قدرته على توفير الأجواء المادّية والنّفسية والاجتماعية.

---

[1]-حمد اللّه اجبارة، مؤشرات كفايات المدرّس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، الدّار البيضاء، مطبعة الأصالة الجديدة، ط1، 2009، ص68.

يرى اللّغويين أمثال تشو مسكي وودوسن (widdwsnH.g) وغيرهما أنّ التحكّم بكفاءات لغة ما يقتضي بالدّرجة الأولى اكتساب كفاءة لغوية بالتوازي مع كفاءة تواصلية[1].

فكيف يتمّ ذلك؟

سنحاول الإجابة على هذا السؤال من خلال إعطاء تعريف لكلٍّ من الكفاءة اللّغوية والكفاءة التّواصلية.

4-4- الكفاءة اللّغوية:

تنظر "نهاد الموسى" إلى الكفاءة اللّغوية من منظورين:

"أنّها تعني من جهة استدخال قواعد اللّغة العربيّة في نظامها الصّوتي، وأنساقها الصّرفية وأنماط نظمها الجملي وأنحاء أعاريبها، ودلالات ألفاظها ووجوه استعمالها، وأساليبها في البيان. وهي تعني من جهة أخرى القدرة على تركيب عدد غير محدود من الجمل بالعربيّة وفقا لتلك القواعد [2].

أي أنّ الكفاءة اللغويّة تعني من جهة معرفة القواعد اللّغوية الصّرفية والنّحوية والإملائية والمعجمية، ومن جهة أخرى تعني التحكّم في استعمال هذه القواعد في إطار تطبيقات بسيطة مرتبطة بتركيب جمل صحيحة.

والكفاءة اللّغوية تشمل خمسة أنواع:

4-4-1- الكفاءة المعجمية:

تقاس بمقدار المحصول من ألفاظ اللّغة ،وتعبيراتها الجاهزة وإدراك دلالاتها الحقيقية والمجازية.

---

[1]-علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربيّة و علومها، ص100.

[2]-عبد الرّحمان التومي، الجامع في الديداكتيك اللّغة العربيّة : مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015، ص81.

4-4-2- الكفاءة القواعدية:

تقاس بمقدار التمكّن من أنظمة اللّغة الصّوتية والنّحوية والدّلالية والكتابية.

4-4-3- الكفاءة الاجتماعية:

تقدّر بمدى مراعاة الأعراف الإجتماعية والثّقافية والسّياقية .

4-4-4- الكفاءة الأسلوبية:

تقدّر بدرجة التمكّن من إنتاج خطاب لغوي ذو معنى بأسلوب متدرّج ومتّصل ومتماسك قادر على الإقناع والتوصيل والتأثير.

4-4-5- الكفاءة الإستراتيجية:

تقاس بمدى القدرة على استخدام الأساليب لسدّ فجوات الاتصال والتغلّب على مشكلات تعثّر الرّسالة وصعوبة بنائها أو استقبالها[1].

4-4-6 الكفاءة االتّواصلية:

أوّل من استعمل هذا المصطلح العالم اللّساني "دل هايمز"حيث عرّف الكفاءة التّواصلية بقوله: "مجموعة القدرات التي تمكّن من اكتساب اللّغة واستعمالها وتوظيفها نطقا وكتابة في مختلف مجالات التّواصل "[2].

أي أنّ الكفاءة التّواصلية تنظر إلى القواعد اللّغوية نظرة وظيفية باعتبارها وسيلة يكتسب الفرد بواسطتها القدرة على التّفاعل والإندماج في جوانب الحياة المختلفة.

---

[1]-أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللّغة نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي للنّشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2014/2013، ص20.

[2]-عبد الرّحمان التومي، الجامع في الديداكتيك اللّغة العربيّة: مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، نقلا عن: محمد رزقي، منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم الثّانوي، مؤتمر علم اللّغة الثّاني، دار هاني للطباعة،2004، ص81.

5- خصائص الكفاءة :

تتميّز الكفاءة بخمسة خصائص وهي:

5-1- أنّها توظّف جملة من الموارد:

"إنّ الكفاءة تتطلّب تسخير وتوظيف مجموعة من الموارد المختلفة مثل المعارف العلمية المتنوِّعة والقدرات السّلوكية وهذه الإمكانات تشمل غالبا الإدماج "[1] والمقصود بالموارد المعلومات والخبرات المعرفية، والسّلوكيات، حيث تشكّل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلّم في سياق ذي دلالة بالنِّسبة له.

5-2-بالكفاءات ذات طابع نهائي وغائي:

"وهو عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية معنى ذلك أنّها تحمل في طيّاتها بالنِّسبة للمتعلّم، الذي يوظّف جملة من التعلّمات بغرض إنشاء شيء أو القيام بحمل أو حلِّ مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية "[2]

فالمتعلّم يقوم بتسخير كافة الإمكانات لإنجاز أعمال معيّنة أو حلّ مشاكل تتعلّق بالحياة اليومية.

5-3- الكفاءة تتعلّق بالمادّة الدِّراسية غالبا:

ما يلاحظ أنّ بعض الكفاءات التّعليمية تتطلّب عدّة معارف مدرسية مثل: وضع كفاءات تتطلّب الحساب والقياس والتّركيب فهي متعلّقة بالمادّة الدّراسية الرّياضيات، كما تتطلّب موارد أخرى ثابتة مثل الاستعاب والقدرة.

---

[1]-محمد صالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، ط1، 2002، ص44.

[2]-المرجع نفسه، ص45.

4-5- الكفاءة ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:

ويقصد بها أن تكون الوضعيات مرتبطة بمجال واحد تمارس فيه هذه الكفاءة شرط أن تكون هذه الوضعيات ضمن كفاءة المتعلّم، من خلال موارده فمثلا امتلاك كفاءة في مجال الإنجليزية لا يعني امتلاك كفاءة في الإسبانية [1].

6- مكوِّنات الكفاءة :

ترتكز الكفاءة على ثلاثة مركّبات أساسية تتأثّر فيما بينها ضمن إطار تكاملي وهي:

6-1المحتوى Le Contenu:

يقصد به مجموع الأشياء التّي يتضمّنها التعلّم، ولتحقيق الغاية وضع المختصون صياغة لمحتوى التعلّم ومكوِّناته المتمثّلة في:

6-1-1- المعرفة المحضة:

وهي المركّب الأساسي لبناء الكفاءة، فلا يمكن للتعلّم أن يتمّ خارجها.

6-1-2- المعارف الفعلية:

يقصد بها مهارات استعمال المعارف المحضة في وضعيات مناسبة .

6-1-3- المعارف السّلوكية:

هي مختلف المواقف الإيجابية التي يسلكها المتعلّم أثناء أدائه فعل التعلّم[2]، أي أنّ يظهر التّلميذ القدرة على تجاوز الصّعوبات والعقبات والعوائق عند استرجاع المكتسبات القبلية لتوظيفها في وضعيات جديدة (إشكاليات).

---

[1]-المرجع السابق، ص45.

[2]-عمر بوحملة ، الكفاءات الختامية لأنشطة اللغة العربية في نهاية المرحلة الإبتدائية -دراسة نقدية وتقويمية ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات ، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013/2012، ص29.

[2]-خير الدّين هني، فنيات التّدريس، الجزائر، ط1، 1999، ص67.

[3]-نور الدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللّغوية لدى طلبة المرحلة الثّانوية، ص46.

2-6- القدرة La Capacité:

بالنّسبة للمتعلّم هي "كل ما يستطيع أن يستثمره من استعدادات لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه "[2]أي بإمكانه توظيف أفعاله وعباراته مع مختلف المواقف التي تصادفه في حياته اليومية.

3-6- الوضعية :La Situation:

يقصد بها الإشكالية التي تطرح أمام التلميذ لتكون مادة لنشاطه وتعلّماته والتّي من خلالها تظهر كفاءاته وقدراته، "و الكفاءات لا تتحدّد إلا تبعا للوضعيات التي تشكّل مفهوما مركزيا في التعلّم"[3].

إذ أنّ الوضعيات لا يستطيع التّلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها وتنمية كفاءاتهم.

7- شروط الكفاءة :

- الصّياغة اللّغوية السليمة الخالية من الأخطاء.
- الوضوح والدّقة أي عدم الإختلاف في تفسير نصِّ الكفاءة.
- **الواقعية :**

حيث تكون مرتبطة بالبرنامج الدّراسي من جهة ومراعية لمستوى التّلاميذ من جهة أخرى فتكون بذلك ممكنة التطبيق.

- **الشّمولية :**

بحيث تشمل جميع جوانب الشّخصية ولا تقتصر على مجال دون غيره.

- **الوظيفية :**

تكون ذات دلالة بالنِّسبة للمتعلّم بحيث تمكّنه من تعبئة موارده وتوظيفها في حياته اليومية

8-أسس كفاءات المدرّس النّاجح:

يمكن أن نلخّص هذه الأسس كما يلي:

8-1- بالأساس العلمي (الأكاديمي):

ويرتبط بالكفاءة المعرفية اللازمة لممارسة التّدريس عن جدارة بكل شروطها بما في ذلك التكوين الذّاتي المستمر في بناء الشّخصية العلمية المتّزنة، الماهرة المستوعبة لكلّ جديد.

8-2- الأساس التّربوي:

أي الكفاءة الديداكتيكية التّي تمكّن المدرِّس من حذق مستلزمات الفعل التّعليمي كتحليل محتوى المادّة والإطّلاع على خصوصيات المتعلّم، التّخطيط للدّرس، صياغة الأهداف جذب الإنتباه، تحديد الواجبات المنزلية والتقويم، فالمدرِّس يحمل على عاتقه مسؤولية الإهتمام بالتلميذ وتقديم الدّعم له ومساعدته على تجاوز العراقيل التي تؤخّر تكوينه الذّاتي[1].

وهذا لن يتأتى إلاّ بمسايرة المستجدات التّربوية وفهم كل ما تقدِّمه من طرق جديدة للتّدريس والتقييم، والبيداغوجيات المنفتحة على التلميذ.

8-3- الأساس التّواصلي:

يصعب الحديث عن العمليّة التّعليمية التعلّمية دون ذكر وظيفة التّواصل التّي تعتبر عنصرا أساسيا، إذ كيف يمكن للمدرِّس أن يحدِّد مكان الضّعف والقوة لدى التلميذ إذا لم يتواصل معه، وكيف له أن يساعد المتعلّم ويقدّم له استراتيجية معالجة إذا لم يرافقه في سيرورة تعلّمه وينصت إليه ويحترم رأيه، كذلك يرى علماء النّفس أنّ عمليّة التّواصل لا تتمّ بصورة شفهية فقط وإنّما تستدعي توفّر الإماءات والإيحاءات*.

---

[1]-ينظر: المرجع السابق، ص34-35.

*إن هذه الطريقة ذات تأثير قوي، أقوى بخمس مرات من ذلك التّأثير الذي تتركه الكلمات، ومن الأخطاء الجسيمة التّي نقع فيها جميعا هي تجاهلنا للغة الجسد والإيماءات في محاولتنا فهم مايقوله المتحدّث، إذ أننا نمضي ساعات في تحليل الكلمات التّي قيلت لنا دون أن ندرك مغزاها لأنّنا لانحسب بالشّكل الكافي لغة الإيماءات.

4-8- أساس أخلاقي :

وهو الرّكن الأساس في كلّ عمليّة تدريسيّة يجعل من المدرِّس قدوة للمتعلّم إذا فهي كفاءة دائمة ومستقرة.

9- التلميذ الكفء:[1]

- إنّه التلميذ الذي له الرّغبة في التعلّم.
- إنّه المتمدرس الذي يسعى إلى تنمية قدراته ومهاراته وتوظيف استعداداته.
- إنّه المتمدرس الذي يريد أن يتعلّم كيف يتعلّم وفق قدراته تحت الإشراف النّوعي لمدرِّسه.
- إنّه المتمدرس الذي لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل ينبغي أن يتمكّن من توظيف المعلومات والقدرات في وضعيات معيّنة وفي أوقات مختلفة.
- إنّه المتمدرس الذي يتمكّن من حلِّ وضعيات إشكالية في الحياة اليومية.
- إنّه المتمدرس الذي يحبّ الإستقلالية والمبادرة الشّخصية في عمليّة التعلّم.
- إنّه المتمدرس المدرك لدلالة الأهداف والأهداف النّشطة التي يقوم بها.
- إنّه المتمدرس الذي يفكّر في تعلّمه نظريا وكيف يحوِّله إلى معرفة علمية لها صلة بالحياة.
- إنّه المتمدرس الذي يدرك بأنّ ما تعلّمه يعود عليه بالنّفع أوّلا، وعلى مجتمعه ثانيا وبذلك يجد له مكانا في الحياة الاجتماعية ككل.

[1]-شرقي رحيمة وبوساحة نجاة، مقال: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة – الجزائر، ص58-59.

10- بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة :

10-1- المهارة Habilité:

يعرِّف توفيق مرعي المهارة "بأنّها السّرعة والدِّقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيّف مع المواقف المتغيّرة "[1].

من خلال هذا المفهوم يتبيّن أنّ المهارة تحكمها جملة من المعايير وهي:

السّرعة، الدِّقة، الإقتصاد في الجهد والوقت.

ولا يمكن الخلط بين المهارة والكفاءة حيث أنّ:

المهارة الجزء الأدنى كما يقوم به، أمّا الكفاءة أوسع من المهارة فهي تتضمّن الأسس العلميّة والمعرفة النّظرية للمهارة وما تتطلّبه من اتّجاهات وقيم.

10-2- الإستعداد Aptitude:

هو القدرة الكامنة في الفرد، ويقابل الاستعداد في معناه البيولوجي مصطلح النّضج، والذي هو مستوى معيّن من الاستعداد لتعلّم شيء ما.

ويكون الاستعداد نفسيا بيولوجيا، ويتحوّل إلى قدرة إن توفرت للفرد فرص التدريب المناسبة.

10-3- الهدف Objectif:

هو عبارة عن توضيح ما سيكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة أو هو وصف لنمط السلوك المرغوب فيه، أو الذي يقصد احداثه في المتعلّم من خلال مروره بخبرة معيّنة مخطّط لها سلفا[2].

---

[1]-محمد بن يحيى زكرياء وعباد مسعود، التّدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات – المشاريع و حلّ المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش – الجزائر، 2006، ص81.

[2]-المرجع نفسه، ص83-87-88.

وعليه يتعيّن أن يكون الهدف أو الأهداف الموضوعة أو المحدّدة للمتعلّم مناسبة لإمكانياته وميوله، ونظرا لأنّ تحقيق أهداف التعلّم يكون تدريجيا فإنّه ينبغي أن تكون متلائمة مع مستوى نضج وخبرات التلاميذ عموما.

4-10- المعيار Critère:

هو مرجع يتمّ من خلاله مقارنة أداء المتعلّم وتربيته بالنّسبة للآخرين، إذ أنّ المعلّم يقارن إنتاج كل تلميذ بإنتاجات التلاميذ الآخرين، وانطلاقا من هذه المقارنة يصدر أحكامه المبنية على شيء غير ثابت، والتّقويم في علوم التّربية يعتمد على مقارنة أداء التلميذ بغيره من أفراد مجموعة مرجعية، فتكون هذه المجموعة في مثل سنه أو المستوى الدّراسي، أو بكلّ بساطة أفراد قسمه [1].

5-10- الأداء Le Performance:

هو ما يتوقّعه المعلّم من المتعلّم عند الانتهاء من تقويم المادّة التّعليمية، ويشترط في هذا الإنجاز أن يكون واضحا كأن يستعمل المعلّم أفعالا تدلّ على العمل المطلوب بوضوح مثلا (لخّص، عبّر...)، لكنّ المختصين في هذا المجال وعلى رأسهم مجير (Mager) يؤكّد أنّ تحديد السّلوك النّهائي بواسطة الفعل الأقلّ غموضا لا يكفي فالنّتيجة، والأداء يجب أن يقترنا بشرط آخر وهو ظروف الإنجاز[2].

6-10- المؤشّر Indicateur:

يرتبط بالعلامات الدّالة على بلوغ الهدف باعتبار أنّ الهدف يعبّر عنه بمؤشرات تترجم تحققه لدى المتعلّم، والمؤشّر يعرّف بأنّه كلّ ظاهرة تشكّل شاهدا أو دليلا على وجود ظاهرة

[1]–المرجع السابق، ص85.

[2]–لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات و تقويمها ، مجلة معارف ، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، البويرة، السنة الثامنة أكتوبر 2013، العدد 14، ص71.

أخرى، حيث يستخدم في التقويم للحكم على وجود أو نفي هذه الظاهرة لكن ينبغي من أجل أن يكون الحكم صادقا اللّجوء إلى أكثر من مؤشّر[1].

[1]–محمد بن يحيى زكرياء وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، ص89.

الفصل الثالث:

الدراسة الميدانية

رصد نتائج الاستبانة:

1- مواصفات العيّنة :

تتكونّ العيّنة المستهدفة في هذه الدراسة من تلاميذ السنة أولى متوسِّط، حيث قمنا بتوزيع استبانات على 20 تلميذا و13 أستاذا، وقد احتوت الاستبانات الخاصة بالتّلاميذ على 11 سؤالا، أمّا الاستبانات الخاصّة بالأساتذة فاحتوت على 25 سؤالا، وتتمحور هذه الأسئلة حول مناهج التّدريس بالكفاءات والطّرق المعتمدة في التّدريس، ومدى نجاح هذه المناهج (التّدريس بالكفاءة).

2- مجال الدّراسة الزّماني والمكاني:

تمّ تحضير استبانات وتوزيعها تضمّنت أسئلة حول مناهج التّدريس بالكفاءات بين كفاءة المعلِّم وكفاءة المتعلِّم، وقد قسّمت الاستمارات إلى فئتين، فئة خاصّة بالتّلاميذ وعددهم20 تلميذًا، وفئة خاصة بالأساتذة وعددهم 13 أستاذًا خلال الفترة الممتدة من 22 فيفري 2016 إلى 9 مارس 2016.

بخمس متوسطات هي : (متوسِّطة الأمل – متوسِّطة الإخوة فيلالي – متوسِّطة خليلي إسماعيل – متوسِّطة قسيطة – متوسِّطة العربي تبسي) بفرجيوة .

3- إجراءات تنفيذ الدّراسة الميدانية :

اتّبعنا مجموعة من الإجراءات والخطوات هي :

1-الحصول على تصريح من مدير معهد الآداب واللّغات بالمركز الجامعي "عبد الحفيظ بو الصّوف" بميلة .

2-الحصول على تصريح من مديرية التّربية لولاية ميلة موجّه لمديري المتوسّطات المذكورة أعلاه .

3-الحصول على الموافقة بعد الاتّصال بمديري المتوسّطات شخصيا، قصد السماح لنا بحضور بعض حصص مادّة اللّغة العربيّة وتوزيع استمارات على تلاميذ السّنة أولى متوسّط وبعض الأساتذة.

4- منهج الدراسة:

لا يمكن لأيِّ باحث في علم من العلوم أن يتوصّل إلى استنتاجات واستدلالات صادقة قابلة للتّعميم، مالم يعتمد على منهج محدّد يمكّنه من وصف وشرح وتحليل الأبعاد المختلفة للمشكلة التّي يتناولها، "فالمنهج هو الطّريقة التّي يتّبعها الباحث في دراسة مشكلة ما قصد اكتشاف الحقيقة، والإجابة عن التساؤلات والاستفسارات التّي يثيرها موضوع الدراسة . وهو الطّريقة التي يدرس بها الواقع أو الظّاهرة أو توصف بها المشكلة وصفًا دقيقًا"[1]

و انطلاقا من أهداف الدِّراسة وحتّى نصل إلى نتيجة محدّدة استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي.

5- الاستبيان :

يعدّ الاستبيان من أدوات البحث العلميّ، وهو الأداة الأولى الّتي تجمع بها المعلومات التّي يمكن على ضوئها اختيار فروض الدِّراسة، ويعرّف الاستبيان بأنّه "أداة لجمع البيانات من أفراد أو جماعات كبيرة، وعن طريق استمارة تضمُّ مجموعة من الأسئلة أو العبارات بغية الوصول إلى معلومات كيفية أو كمِّية، وقد تستخدم بمفردها أو تستخدم مع غيرها من أدوات البحث العلمي الأخرى".[2]

---

[1]-عمار بوحوش، محمد محمود الذنبيات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 129.

[2]-الجرجاوي زياد بن علي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الإستبيان، سلسلة أدوات البحث العلمي، فلسطين، ط2، 2010، ص16.

6- أدوات الدراسة :

اعتمدنا في هذه الدِّراسة على مجموعة من الأدوات والوسائل من أجل الوصول إلى حقائق ونتائج واقعية ومن هذه الوسائل:

6-1-المقابلة وهي من أهمِّ الأدوات المستعملة من قبل الدّارسين، "وتعني الالتقاء بعدد من النّاس وسؤالهم شفويا عن بعض الأمور التِّي تهمّ البّاحث بهدف جمع اجابات تتضمّن معلومات وبيانات يفيد تحليلها في تفسير المشكلة"[1].

6-2-الملاحظة :

وهي عبارة عن معاينة للمواضيع السُّلوكية والحصول على المعلومات المرادة، وهي الأساس الأول الذي يقوم عليه البحث العلميّ.

-ملاحظة طريقة المعلِّم في تقديم الدّرس .

-ملاحظة طريقة تعامل المعلّم مع التلاميذ.

-ملاحظة تفاعل التّلاميذ مع الدّرس.

ملاحظة الأخطاء التي يقع فيها التّلاميذ أثناء الدّرس وكيف يتعامل معها المعلِّم.

7- نموذج من درس قواعد اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسِّط:

تاريخ الحصّة : الخميس 10 مارس 2016 الفترة المسائية.

مدّة الحصّة : 1 سا.

الوحدة: الأعياد الوطنية.

النّشاط: قواعد اللّغة العربيّة.

الموضوع : الجملة الإسمية وعناصرها .

[1]-مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرّسائل الجامعية، مؤسّسة الوراق، الأردن، ط1، 2000، ص171.

الأمثلة:

1-فرنسا دولة مُستعمِرةٌ .

2-احتلّت فرنسا الجزائر.

3-الإستعمار عدوٌّ.

4-أصبح الشَّعب حرًّا.

بعد طرح الأستاذ للأمثلة يناقشها مع التلاميذ ليخلص إلى استنتاج كما يلي:

1-تعريف الجملة الإسمية : هي كلّ جملة ابتدأت باسم

مثل : -الجوُّ جميل.

-نوفمبر جلّ جلالك فينا.

2-عناصرها الأساسية:

-مبتدأ + خبر مثل: -الشّمس مشرقة.

-النّاسخ + اسمه + خبره مثل: -ليس الصّعب مستحيلا

-إنّ الجنّة تحت أقدام الأمهات.

3-أنواع الخبر:

-مفرد.

-جملة.

طريقة تقديم الدرس:

-قبل الدّخول في درس قواعد اللّغة العربيّة مهّد له الأستاذ بالدّرس السّابق.

-طلب الأستاذ من أحد التّلاميذ إجراء مقارنة بين الأمثلة (فرنسا دولة مُستعمِرة – احتلَّت فرنسا الجزائر) فكانت اجابته كما يلي :

الجملة الأولى جملة اسمية والجملة الثّانية جملة فعلية .

-ومن هنا حدّد الأستاذ عنوان الدّرس وهو : الجملة الإسمية وعناصرها.

–ثمَّ طلب الأستاذ من التّلاميذ إعطاءه أمثلة سواءًا من الدّروس التي تمّ تدريسها أو لا .

– بيّن الأستاذ أنّ الجملة الإسمية لديها عناصر أساسية لابدّ من توفُّرها.

– أثناء شرح الأستاذ للدّرس يلاحظ التّلاميذ الذين يتابعون الدّرس والذين هم شاردون عنه، فيحاول أن يلفت انتباههم للدّرس حتىّ لا يفقدوا تركيزهم.

– حدّد التّلاميذ عناصر الجملة الإسمية (المبتدأ + الخبر) .

–طلب الأستاذ من التّلاميذ تحديد القاعدة انطلاقا من الأمثلة المعطاة.

–أثناء عرض القاعدة يطلب الأستاذ من التّلاميذ تقديم بعض الأمثلة مع تحديد المبتدأ والخبر فيها.

–ذكر الأستاذ مثالا آخر (أصبح الشّعب حرّا) وطلب تحديد نوع الجملة مع التّعليل.

–أثناء تحديد نوع الجملة يمنح الأستاذ فرصة للتّلميذ كي يعبِّر عن فكرته ويعلِّلها.

–عند تحليل الجملة تطرّق الأستاذ إلى درس النّواسخ لأنّ المثال احتوى على ناسخ وهو (أصبح).

– أعطى تلميذ مثال (أشرقت الشّمس) فعلّق عليه الأستاذ قائلا بأنّها جملة فعلية، ثمّ طلب منه تحويلها إلى جملة اسمية (الشّمس مشرقة).

– سأل الأستاذ التّلاميذ على أنواع النّواسخ فكانت الإجابة (أخوات إنَّ – أخوات كان).

– تطرّق الأستاذ إلى تحديد الفرق بين عمل إنّ وأخواتها، وعمل كان وأخواتها من خلال العلامة الإعرابية.

– ثم أعطى مثالا يوضّح من خلاله بأنّ الخبر لا يكون مفردا فقط بل يمكن أن يكون جملة.

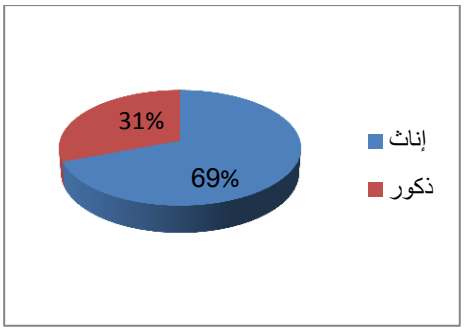
– عند تقديم الأمثلة يلاحظ الأستاذ من فهم من التّلاميذ، ومن لم يفهم وأحيانا يضطرّ إلى إعادة الشّرح كي يتحقّق الفهم لدى جميع التّلاميذ.

– وفي الأخير يقوم بتقديم تطبيق للتّلاميذ حول الموضوع المدروس، ويطلب من التّلاميذ حلّه ليرى مدى استيعاب التّلاميذ للدّرس وإن تحقّق الفهم لديهم.

8- تحليل استبيان خاص بالمعلّمين:

-متغيِّر الجنس:

الجنس	العدد	النّسبة المئوية
أنثى	9	%69,23
ذكر	4	%30,76

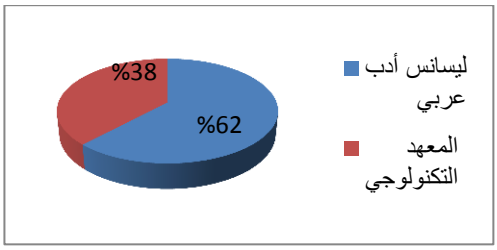


دائرة رقم 01

من خلال الجدول نجد أنّ نسبة الإناث مرتفعة وهي تقدر ب 69،23% بينما نسبة الذكور تقدر ب 30،76%، وهذا راجع لكون أغلب الإناث يفضّلون مهنة التدريس.

-التخصّص أو الشّهادة المحصّل عليها:

نوع التكوين	العدد	النّسبة المئوية
ليسانس أدب عربي	8	%61,53
المعهد التكنولوجي	5	%38,46

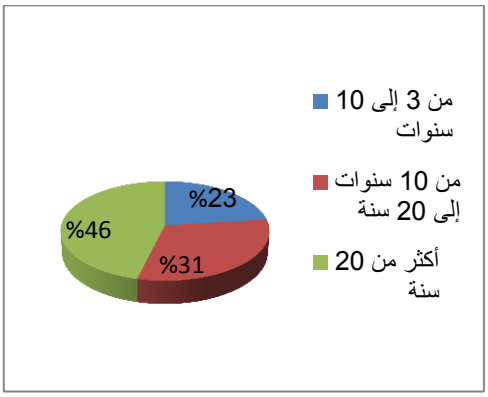


دائرة رقم 02

يوضّح الجدول نوعية التّكوين العلمي والتربوي، حيث نجد أنّ نسبة 61,53% من المعلّمين كان تكوينهم في التّعليم العالي ليسانس أدب عربي، في حين نجد نسبة 38,46% من المعلّمين تخرّجوا من المعهد التكنولوجي لتكوين الأساتذة والمعلّمين.

-سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	النّسبة المئوية
من 3 إلى 10سنوات	3	%23,07
من 10إلى20 سنة	4	%30,76
أكثر من 20سنة	6	%46,15



دائرة رقم 03

يبيِّن الجدول خبرة المعلّمين في التّدريس، حيث نجد أنّ نسبة 46,15% منهم لهم خبرة تفوق 20 سنة، أمّا نسبة 30,76% تتراوح سنوات خبرتهم مابين 10 إلى 20 سنة، في حين نسبة 23,07% تتراوح سنوات خبرتهم مابين 3 إلى 10سنوات، ومن هنا يمكننا القول بأنّ أغلب المعلّمين لديهم خبرة كافية في مهنة التّدريس ممّا يساعد على نجاح العمليّة التّعليمية وتكوين فرد فعّال.

السؤال الأوّل : مارأيك في منهج التّدريس بالكفاءة؟

كانت النّتيجة كالآتي:

على العموم كان منهج ناجح في تقديم الدّروس إذ يمنح للتّلميذ فرص إبراز معلوماته ومهاراته ومكتسباته.

السؤال الثاني :ماهي أساليب التّقويم في منهاج التّدريس بالكفاءة ؟

كانت الإجابة كالآتي:

- تقويم تشخيصي يضمّ التّعبير الشّفوي والتّعبير الكتابي، مراجعة المكتسبات السّابقة، الفروض الفجائية.
- تقويم مرحلي.

السؤال الثالث :هل تطبّقون منهج التّدريس بالكفاءات في مرحلة التّعليم المتوسّط ؟

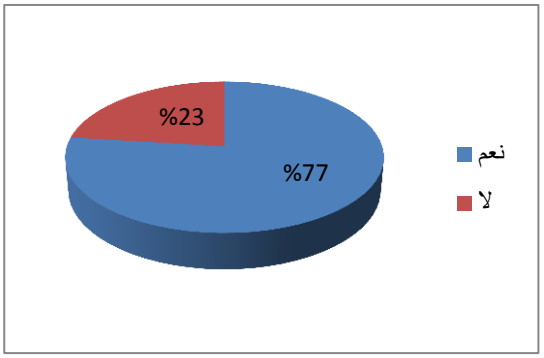
كانت الإجابة بـ نعم باعتباره منهج يتماشى ومستجدات التّربية والتّعليم والتّي تجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليمية التعلّمية.

السؤال الرابع : مارأيك في النّصوص المقترحة لتلاميذ السّنة أولى متوسّط، هل هي مناسبة لمستواهم؟.

نعم ☐ لا ☐

كانت الإجابة كالآتي :

عدد الإجابات	نعم	لا
13	10 أي %76,92	3 أي %23,07



دائرة رقم 04

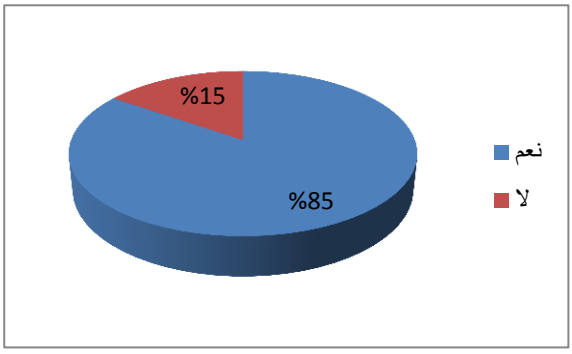
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

من خلال الجدول لاحظنا أنّ معظم الأساتذة أكّدوا أنّ النّصوص المقترحة لتلاميذ السنة أولى متوسّط مناسبة لمستواهم وذلك بنسبة 76% أمّا النّسب الباقية كانت أرائهم مرفوضة .

السؤال الخامس : في رأيك هل طريقة التّدريس بالكفاءات مناسبة في الجزائر؟.

نعم ☐ لا ☐

عدد الاجابات	نعم	لا
13	11 أي %84,61	2 أي %15,38



دائرة رقم 05

تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

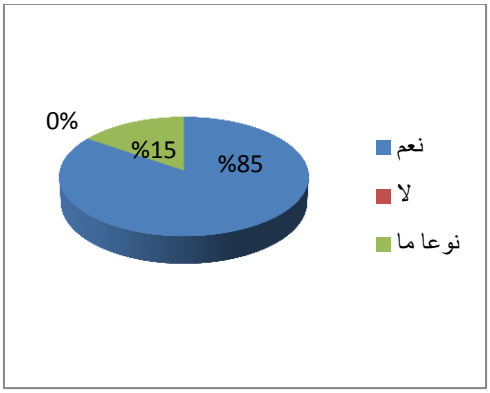
إذا من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ معظم الأساتذة اتّفقوا على مدى نجاح طريقة التّدريس بالكفاءات في الجزائر وذلك حسب المقرر الدّراسي لأنّ الأستاذ هو مرشد وموجّه فهو ملزم ومقيّد بتعليمات البرنامج الذي تسطّره وزارة التّربية.

السؤال السّادس: هل تعتقد أنّ التّدريس بالكفاءات يمكّن المتعلّمين من توظيف أحسن المهارات اللّغوية (السّماع ،القراءة ،الكتابة ،الكلام).

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

كانت الإجابة كالآتي :

عدد الاجابات	نعم	لا	نوعا ما
13	11 أي %84,61	0 أي %00	2 أي %15,38



دائرة رقم 06

تفسير النتيجة والتّعليق عليها :

إذا فمعظم الأساتذة أقرّوا على أنّ التّدريس بالكفاءات يمكّن المتعلّمين من توظيف أحسن المهارات اللّغوية وذلك بنسبة 84,61% أمّا النّسبة الباقية ترى أنّ التّدريس بالكفاءات لا يمكّن المتعلِّمين من توظيف المهارات إلاّ بالشّيء القليل وذلك بنسبة 15,38% في حين الفئة الثّالثة والتي تجيب بـ(لا) منعدمة .

السؤال السّابع :ماهي الطريقة التّي تستعملها أثناء تقديم الدّرس؟.

كانت الإجابة كالآتي :

لكل درس طريقة محدّدة غير أنّ أغلب المعلّمين يلجؤون إلى الطّريقة الإستقرائية باعتبارها طريقة تكاملية تمنح الفرصة للمتعلّم في المشاركة من خلال مكتسباته السّابقة .

السؤال الثامن :كيف تمهّد للدخول في الدّرس ؟.

كانت الإجابة كالآتي :

بمراجعة الدّرس السّابق ومحاولة ربطه مع الدّرس المقدّم.

السؤال التّاسع: هل ترى أنّ اعتماد طريقة واحدة في التّدريس كاف لتحقيق الأهداف المرجوة؟ أم أنّه ينبغي تنويع ومزج طرائق التّدريس في الدّرس الواحد ؟.

كانت الإجابة كالآتي :

ينبغي تنويع ومزج طرائق التّدريس حسب إمكانيات التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية بينهم لأنّ التّشخيص يبيِّن أنّ بعض التلاميذ لا يمتلكون أيّ مكتسب في وضعية ما، وبالتّالي يحتاج إلى قياس أو يحتاج إلى استقراء أو إلى غيرها .

السؤال العاشر: في رأيك لم عمدت وزارة التّربية إلى منهاج التّدريس بالكفاءة ؟.

عمدت وزارة التّربية إلى منهاج التّدريس بالكفاءة للأسباب الآتية :

- قصور الطريقة القديمة على تحقيق الأهداف.
- مسايرة ومواكبة العصر والمناهج العالمية.
- ضرورة التجديد والتّغيير بعد كل فترة من التعلّم.

السؤال الحادي عشر: هل المحتوى المبرمج يراعي القدرات الفردية والعقلية للمتعلّم ؟

كانت الإجابة كالآتي :

الغالب من المواضيع تراعي هذه الجوانب إلاّ أنّ بعضها كان فوق طاقة المتعلّم.

السؤال الثاني عشر: هل ترى أنّ الوسائل التّعليمية المتوفّرة كافية لممارسة التّعليم ؟ علّل .

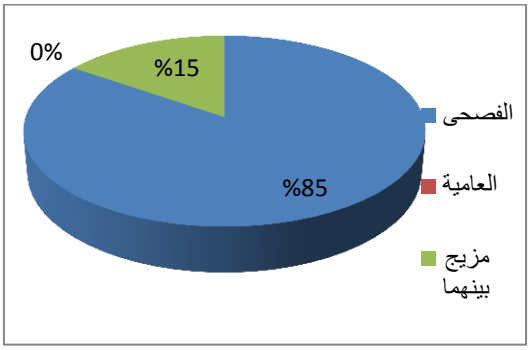
كانت الإجابة كالآتي:

على العموم الوسائل التّعليمية متوفّرة بشكل واسع خاصّة ونحن في عصر العولمة .

السؤال الثالث عشر : ماهي اللّغة المستعملة في التّدريس ؟.

الفصحى ☐ العامية ☐ مزيج بينهما ☐

عدد الإجابات	الفصحى	العامية	مزيج بينهما
13	11 أي %84,61	0 أي %00	2 أي %15,38

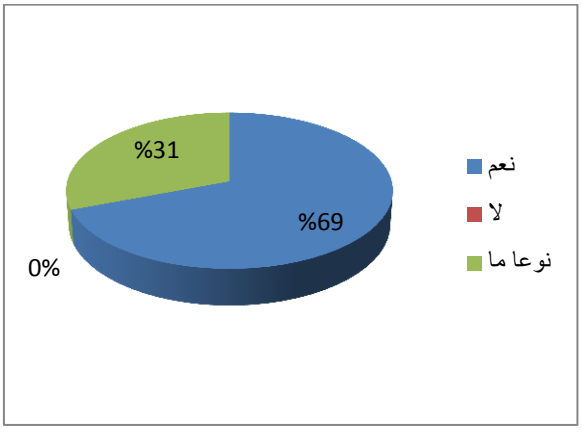


دائرة رقم 07

السؤال الرّابع عشر :هل يتفاعل معك التلاميذ أثناء الدّرس ؟.

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

عدد الإجابات	نعم	لا	نوعا ما
13	9 أي %69,23	0 أي %00	4 أي %30,76



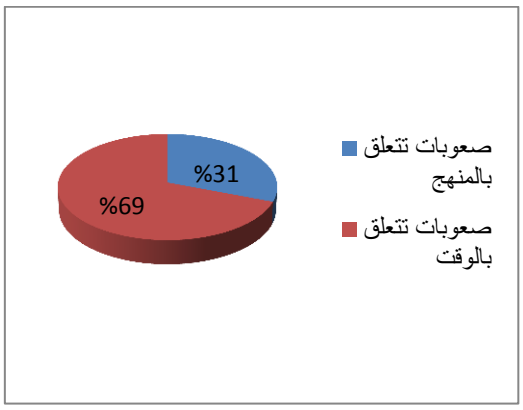
دائرة رقم 08

السؤال الخامس عشر: ماهي الصّعوبات التّي تواجهك أثناء تقديم الدّرس ؟

صعوبات تتعلّق بالمنهج ☐

صعوبات تتعلّق بالوقت ☐

عدد الإجابات	صعوبات تتعلّق بالمنهج	صعوبات تتعلّق بالوقت
13	4 أي %30,76	9 أي %69,23

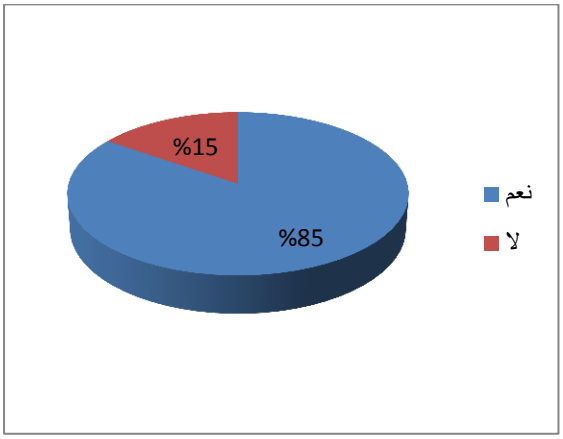


دائرة رقم 09

السؤال السّادس عشر :هل تؤثّر هذه الصّعوبات في مستوى استيعاب التلاميذ للدّروس ؟

نعم ☐ لا ☐

عدد الإجابات	نعم	لا
13	11 أي %84,61	2 أي %15,38



دائرة رقم 10

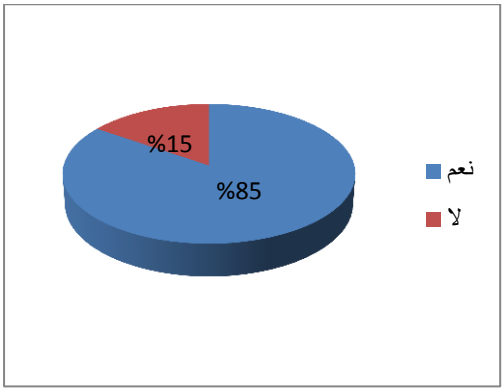
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

معظم الأساتذة يرون أنّ هذه الصّعوبات تؤثّر في مستوى استيعاب التلاميذ للدّروس وهي فئة تمثّل نسبة 84,61%، في حين يرى البعض الآخر من المعلّمين وذلك بنسبة 15,38 %أنّها لا تؤثّر في مستوى استيعابهم وهي نسبة ضئيلة .

السؤال السّابع عشر: هل تراعي الفروق الموجودة بين التلاميذ أثناء عمليّة التّدريس؟

نعم ☐ لا ☐

عدد الإجابات	نعم	لا
13	11 أي %84,61	2 أي %15,38



دائرة رقم 11

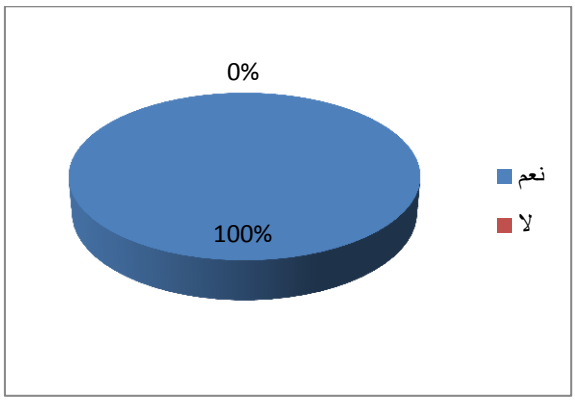
تفسير النتيجة والتّعليق عليها :

إذا تمثّل نسبة 84,61%من الأساتذة الذين يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء عمليّة التّدريس بينما نجد نسبة أخرى 15,38% تمثّل الفئة التي لا تراعي هذه الفوارق لأنّ جميع التلاميذ يجب أن يكون لهم أثناء عمليّة التّدريس سندا تربويا واحدا ماديّا أو معنويا حتّى تزول تلك الفوارق .

السؤال الثّامن عشر: هل التّدريس بالكفاءات يرفع من مستوى المادّة المدروسة في مرحلة التّعليم المتوسّط؟

نعم ☐ لا ☐

عدد الإجابات	نعم	لا
13	13 أي %100	0 أي %00



دائرة رقم 12

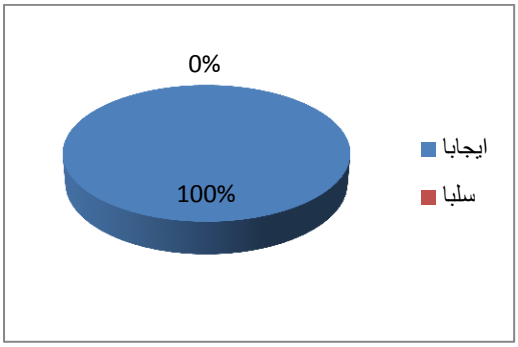
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

من خلال الجدول نلاحظ أنّ كلّ المعلّمين نسبة 100% اتّفقوا على أنّ التّدريس بالكفاءات يرفع من مستوى المادّة المدروسة في مرحلة التّعليم المتوسّط لأنّه يمكّن التّلميذ من استثمار واسترجاع مكتسباته القبلية ويفتح له مجالات كثيرة للاكتساب.

السؤال التّاسع عشر: هل ترى أنّ اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يؤثّر ايجابا أو سلبا في منهاج التّدريس بالكفاءات ؟

ايجابا ☐ سلبا ☐

عدد الإجابات	إيجابا	سلبا
13	13أي %100	0أي %00



دائرة رقم 13

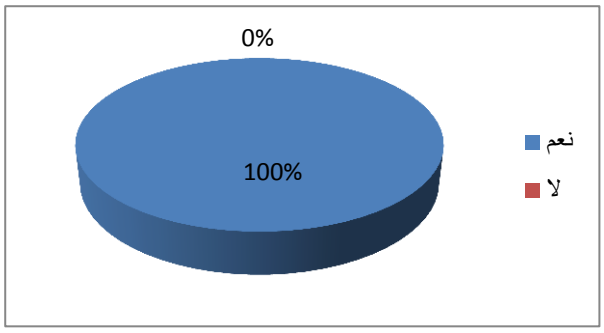
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

من خلال الجدول لاحظنا اتّفاق جميع الأساتذة نسبة 100%على أنّ اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يؤثّر سلبا في منهاج التّدريس بالكفاءات، وذلك لأنّ التّدريس بالكفاءات يقتضي عددا محدّدا من التلاميذ فإن زاد عددهم صعب تجسيده في الميدان، كما يجب أن تتاح الفرصة لكلّ التلاميذ حتّى يبرهنوا على قدراتهم المعرفية .

السؤال العشرون :هل يؤثّر عدد التلاميذ على متابعة كلّ تلميذ بشكل فردي وبالتّالي التأكّد من اكتسابهم للكفاءات المحدّدة ؟

نعم ☐ لا ☐

عدد الإجابات	نعم	لا
13	13 أي %100	0 أي %0



دائرة رقم 14

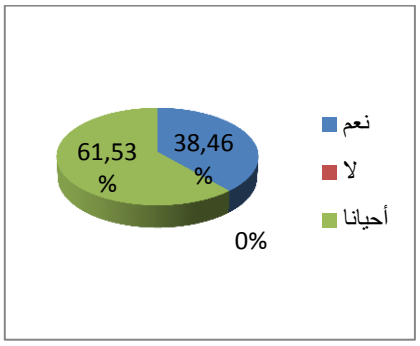
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

نلاحظ أنّ كلّ المعلّمين بنسبة 100% يتّفقون على ضرورة التّقليل من عدد التلاميذ داخل القسم الواحد لأنّ ذلك يسهّل العمليّة التعليمية.

السؤال واحد وعشرون: عند إجراءك للتطبيقات في نهاية الدّرس، هل تلاحظ أنّ التلاميذ قد استوعبوا الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

عدد الإجابات	نعم	لا	أحيانا
13	5 أي %38,46	0أي %00	8أي %61,53



دائرة رقم 15

تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

من خلال الجدول يتبيّن أحيانا أنّ معظم الأساتذة بنسبة 61,53% يلاحظون أنّ التلاميذ يستوعبون الدّرس خلال إجراء التطبيقات وأحيانا لا يستوعبون، في حين يرى البعض الآخر من المعلّمين وذلك بنسبة 38,46% استيعاب التلاميذ للدّرس، أمّا اجابة الاحتمال الثّالث منعدمة .

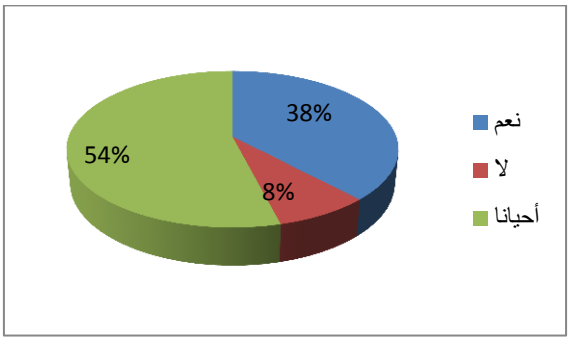
السؤال الثاني والعشرون: في رأيك ماهي الطريقة المثالية التي ترى بأنّها مناسبة لتقديم الدّرس بحيث تحقّق الأهداف المرجوة ؟

كانت الإجابة على هذا السؤال بأنّ الطريقة المثالية هي أن يقوم المعلّم بطرح مجموعة من الإشكالات قصد تحفيز التلاميذ على استثمار مكتسباتهم القبلية، وبالتالي يكون المتعلّم هو المحلّل والمركّب للإشكالية، والمعلّم هو المقيّم والمقوّم ثمّ تأتي مرحلة التثبيت الدائم عن طريق التطبيق .

السؤال الثالث والعشرون :هل تضطرّ لتحضير أمثلة خارج ماهو مقرّر ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

عدد الإجابات	نعم	لا	أحيانا
13	5 أي 38%	1 أي %8	7 أي %54



دائرة رقم 16

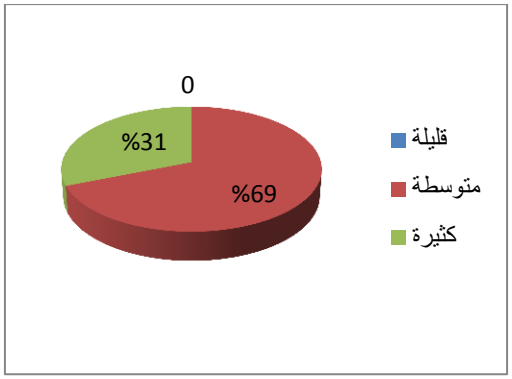
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يضطرّون أحيانا إلى تحضير أمثلة خارج ما هو مقرّر في المنهاج الدّراسي وذلك قصد التّدعيم وترسيخ المعلومة لدى المتعلّم.

السؤال الرابع والعشرون: ما مدى تنمية الثّقة بالنّفس والأمان في مواجهة التلاميذ لبعضهم البعض؟

قليلة ☐ متوسطة ☐ كثيرة ☐

عدد الإجابات	قليلة	متوسطة	كثيرة
13	0 أي %00	9 أي %69	4 أي %31



دائرة رقم 17

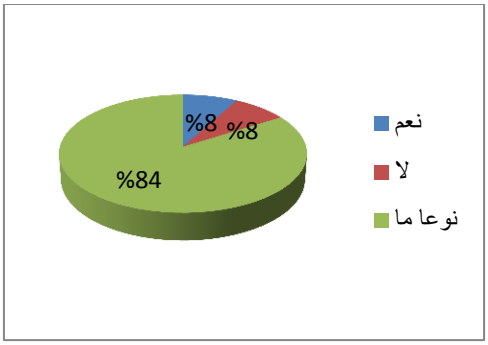
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

من خلال الجدول لاحظنا أنّ إجابات الأساتذة بالنّسبة لمدى تنمية الثّقة بالنّفس والأمان في مواجهة التلاميذ بعضهم لبعض متوسّطة بنسبة 69%، أمّا الإجابة بـ (كثيرة) كانت بنسبة 31%، أمّا الإجابة بـ (قليلة) منعدمة تماما، وهذا راجع للجوّ العائلي بالدّرجة الأولى والمحيط المدرسي بالدّرجة الثّانية.

السؤال الخامس والعشرون: هل تداركت طريق التّدريس بالكفاءات في الجزائر نقائص المقارب بالأهداف؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

عدد الإجابات	نعم	لا	نوعا ما
13	1أي8 %	1أي8 %	11أي %84



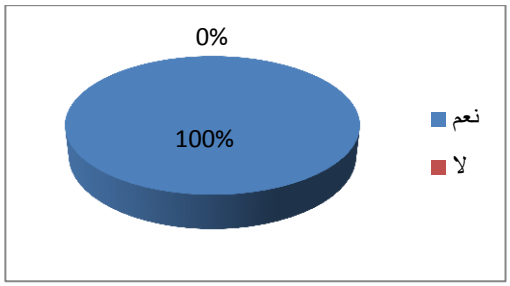
دائرة رقم 18

9- تحليل الإستبيان الخاص بالتلاميذ:

السؤال الأول: هل تفهم الدّرس أثناء شرح الأستاذ؟

نعم ☐ لا ☐

فهم الدّرس	نعم	لا
عدد الإجابات	20 أي	0 أي
20	%100	%00



دائرة رقم 01

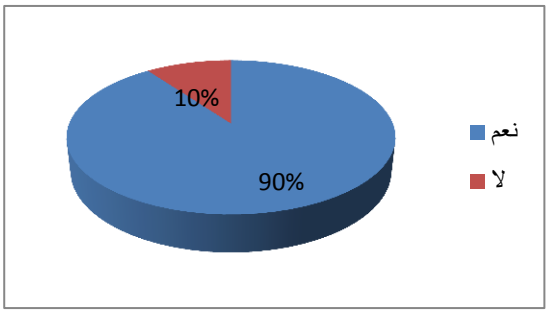
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

نلاحظ من خلال هذا الجدول أنّ كلّ التلاميذ يستوعبون الدّرس أثناء شرح الأستاذ في هذه المرحلة، وذلك لأنّ الأستاذ يقوم بتبسيط الدّرس حتّى يكون في متناول الجميع كما يضطّر أحيانا لإعادة الشّرح عدّة مرات حتّى يتحقّق الفهم لدى جميع التلاميذ.

السؤال الثّاني: هل تعجبك طريقة إلقاء الدّروس من طرف الأستاذ؟

نعم ☐ لا ☐

الطّريقة	نعم	لا
عدد الإجابات	18 أي	2 أي
	%90	%10



دائرة رقم 02

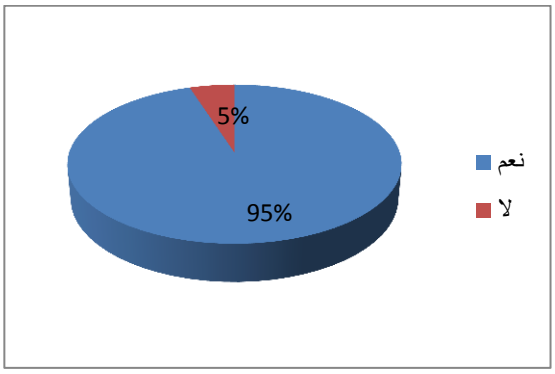
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

من خلال الجدول نلاحظ أن أغلبية التلاميذ أجابوا بـ نعم إذ يرون أن الطريقة التي يدرسون بها مناسبة لقدراتهم الفردية، في حين يرى البعض الآخر أنها غير مناسبة وهم الأقلية.

السؤال الثالث: هل تتفاعل مع الأستاذ أثناء تقديم الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

تفاعل التلميذ	نعم	لا
عدد الإجابات 20	19 أي %95	1 أي %5



دائرة رقم 03

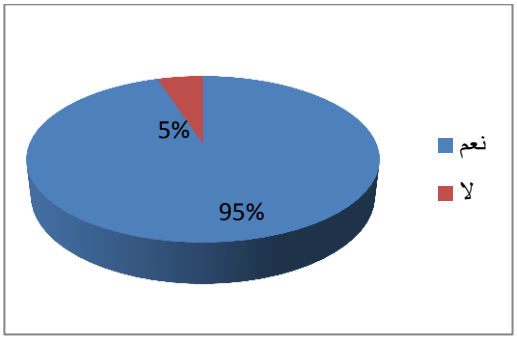
تفسير النتيجة والتعليق عليها:

إذا أغلب التلاميذ يتفاعلون مع الأستاذ أثناء تقديمه للدّرس وذلك من خلال تحضيرهم المسبق له في المنزل، أو لأنّ الأستاذ يقوم بطرح الدّرس بطريقة مبسّطة حيث يراعي الفروقات الفردية للتّلاميذ، في حين يجد البعض صعوبة في التفاعل مع الأستاذ وذلك لعدم التركيز.

السؤال الرابع: هل تقوم بتحضير الدّرس مسبّقا في المنزل؟

نعم ☐ لا ☐

تحضير الدّرس	نعم	لا
عدد الإجابات	19 أي %95	1 أي %5



دائرة رقم 04

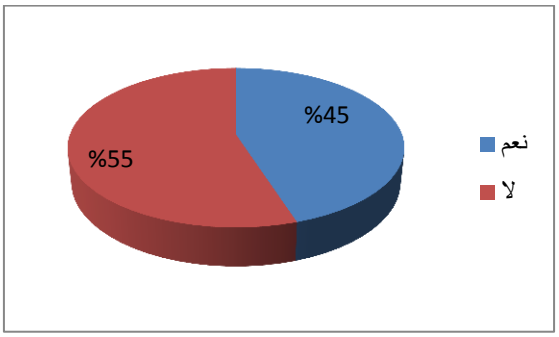
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

من خلال الجدول نلاحظ أنّ معظم التلاميذ يقومون بتحضير الدّرس مسبّقا حتّى لا يواجهون صعوبة في القسم، وأحيانا يقومون بتحضير مجموعة من الأسئلة التّي تخصّ الموضوع لتطرح على الأستاذ أثناء أو بعد شرحه للدّرس حتّى تتّضح لديهم الفكرة وتترسّخ في أذهانهم.

السؤال الخامس: هل تجد صعوبة في حل التمارين والواجبات المنزلية؟

نعم ☐ لا ☐

صعوبة حل التمارين	نعم	لا
عدد الإجابات 20	9 أي %45	11 أي %55



دائرة رقم 05

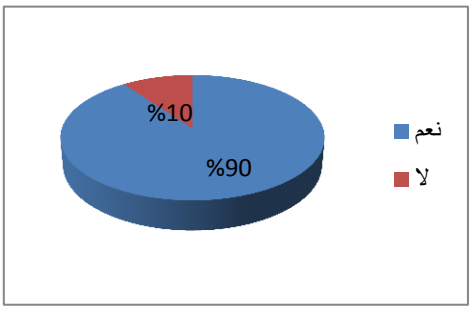
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

السؤال السادس: هل أنت قادر على:

- قراءة أيّ نص يقدّم لك وفهمه وتحديد نمطه وخصائصه؟

نعم ☐ لا ☐

فهم النّص	نعم	لا
عدد الإجابات 20	18 أي %90	2 أي %10



دائرة رقم 06

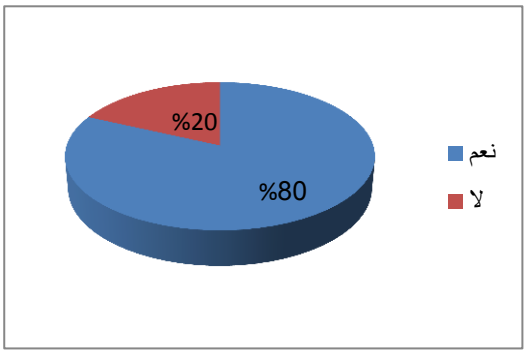
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

من خلال الجدول لاحظنا أنّ أغلب التلاميذ لديهم القدرة على قراءة أيّ نصّ وتحليله مع تحديد نمطه وذلك بنسبة 90% في حين نجد بعض التلاميذ لديهم عجز على قراءة بعض النّصوص وهي نسبة قليلة قدّرت بـ 10%.

-قراءة مختلف النّصوص قراءة معبّرة وسليمة دون أخطاء؟

نعم ☐ لا ☐

قراءة النص	نعم	لا
عدد الإجابات 20	16 أي 80%	4 أي 20%



دائرة رقم 07

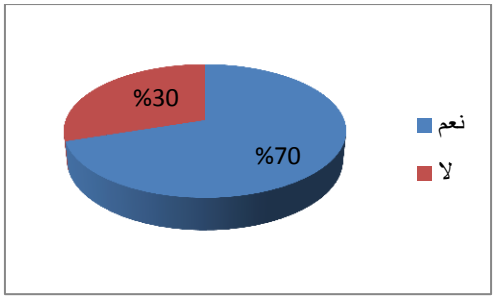
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

يرى معظم التلاميذ بأنّهم يجدون صعوبة في قراءة النّص قراءة صحيحة دون أخطاء بنسبة 80%، في حين يرى البعض الآخر أنّهم قادرين على القراءة السّليمة لأيّ نص يوضع أمامهم دون أخطاء.

-التّعبير عن أفكارك وآرائك وتدعيمها بالأمثلة والبراهين؟

نعم ☐ لا ☐

التعبير عن الأفكار	نعم	لا
عدد الإجابات 20	14 أي 70%	6 أي 30%



دائرة رقم 08

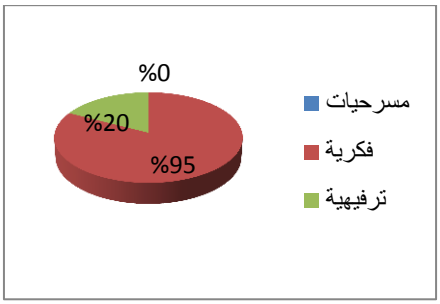
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

من خلال الجدول نلحظ أنّ أغلب التلاميذ لديهم القدرة على التّعبير عن أفكارهم بوضوح وتدعيمها بالأمثلة والبراهين دون أيّ صعوبة وذلك بنسبة 70%، في حين البعض الآخر بنسبة 30 %يجدون صعوبة في ذلك، وهذا راجع ربّما للخوف من الأستاذ أو من أن تكون الفكرة خاطئة، وأحيانا التردّد في التّعبير عن الفكرة.

السؤال السابع: ماهي النشاطات التي تمارسها في البيت لتساعدك في التعلم؟

مسرحيات ☐ فكرية ☐ ترفيهية ☐

النشاطات	مسرحيات	فكرية	ترفيهية
عدد الإجابات 20	0 أي %00	19 أي %95	4 أي %20



دائرة رقم 09

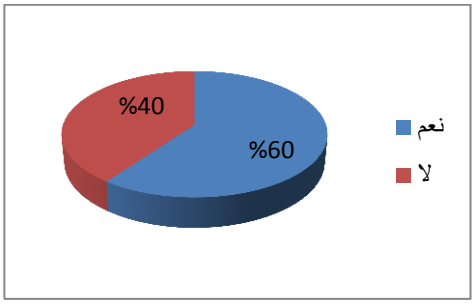
تفسير النتيجة والتعليق عليها:

نلاحظ أنّ أغلبية التّلاميذ يرون بأنّ النّشاطات الممارسة في البيت والتّي تساعدهم هي نشاطات فكرية تعوّدهم على إعمال العقل لإيجاد الحلول، في حين يرى فئة قليلة منهم أنّ النّشاطات الترفيهية هي التّي تساعدهم بالدّرجة الأولى في التعلّم.

السؤال الثّامن: هل يساعدك أفراد أسرتك في انجاز الدّروس والواجبات المنزلية ؟

نعم ☐ لا ☐

مساعدة الأسرة	نعم	لا
عدد الإجابات 20	12 أي %60	8 أي %40



دائرة رقم 10

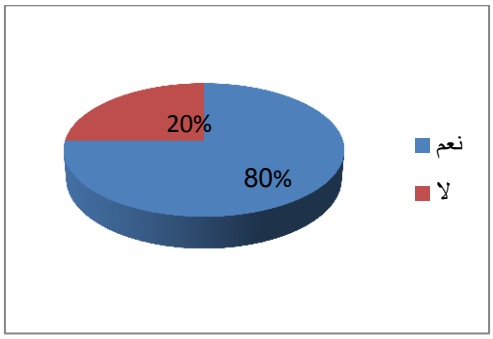
تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

من خلال الجدول نجد أنّ أغلبية التلاميذ يلجؤون إلى طلب المساعدة من أفراد أسرتهم في حلّ بعض التمارين التّي يصعب عليهم حلّها بينما تلاميذ آخرين يعتمدون على أنفسهم في أداء واجباتهم .

السؤال التّاسع: هل ترى أنّ الطّريقة التّي تدرس بها ترتقي إلى المستوى الذي تراعي فيه قدراتك الفردية ؟

نعم لا

طريقة التدريس	نعم	لا
عدد الإجابات20	16 أي %80	4 أي %20



دائرة رقم 11

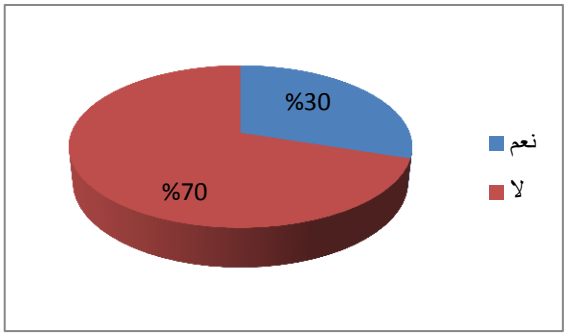
تفسير النتيجة والتّعليق عليها :

يرى أغلب التلاميذ أنّ الطّريقة التّي يعتمدها المدرّس في تقديمه للدّرس تتناسب وقدراتهم الفردية حيث تتّبع الوسطية من خلال مراعاته للفروق الفردية بينهم.

السؤال العاشر: هل تفضّل أن يكون المعلّم مجرّد موجّه لا يقدّم المعلومة للتلميذ حتّى يحفّزه على المطالعة وتحضير الدّروس؟

نعم ☐ لا ☐

المعلّم مجرّد موجّه	نعم	لا
عدد الإجابات 20	06 أي %30	14 أي %70



دائرة رقم 12

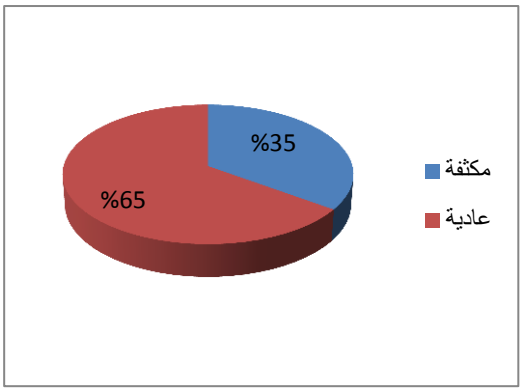
تفسير النتيجة والتّعليق عليها :

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أغلب التلاميذ يرفضون أن يكون المعلّم مجرّد موجّه، باعتبار أنّ تقديم المعلومة وشرحها وتبسيطها من مهام المعلّم الأساسية في حين نجد البعض يفضّلون أن يكون المعلّم مجرّد موجّه مما يخلق حب الاطّلاع والبحث لديهم.

السؤال الحادي عشر : ما رأيك في البرامج التّي تقدّم لتلاميذ السّنة أولى متوسّط ؟

مكثّفة ☐ عادية ☐

البرامج المقرّرة	مكثّفة	عادية
عدد الإجابات 20	07 أي %35	13 أي %65



دائرة رقم 13

تفسير النتيجة والتّعليق عليها:

يؤكّد معظم التلاميذ على أنّ البرنامج الدّراسي المقرّر عادي حيث تمّ توزيعه وفق تنظيم معيّن أو ما يعرف بالوحدات، في حين يعتبره البعض الآخر مكثّفا وبالتّالي يجد المعلّم صعوبة في تسيير وحداته فيضطّر إلى دمج درسين في الحصّة الواحدة ممّا يؤدي إلى الضغط على التلميذ فلا يتحقّق الفهم والاستيعاب .

10- نتائج الدّراسة الميدانية:

من خلال الدّراسة الميدانية التّي أجريناها واعتمادا على نتائج استبيان كلّ من الأساتذة والتّلاميذ توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج أهمّها:

- ضرورة التنويع في طرائق التّدريس انطلاقا من طبيعة الدّرس التّي تفرض على المعلّم طريقة تقديمه للمعلومات.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والذي من شأنه أن يرفع من مستوى التّعليم ويحقّق عمليّة تعليمية ناجحة.
- تنمية القدرة لدى المتعلّم على التّعبير عن أفكاره واستثمار مكتسباته القبلية وتطويرها.
- معظم الأساتذة يمتلكون خبرة كافية في مجال التّعليم، تساعدهم على اختيار الطّريقة المناسبة للتّعامل مع التلاميذ.
- المقاربة بالكفاءات تنظر إلى المعلّم كنموذج يقوم بتنشيط وتوجيه وتدريب التلميذ على التقييم والنّقد، لما يقرؤه أو ينقله أو يسجّله ويوجّهه نحو ثقافة التّفكير والإبداع لا ثقافة الحشو والتخزين والإيداع.
- التّدريس بالكفاءات جاء لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا، وليس للتنكّر أو لمحو فنّ تربوي عمره سنوات طويلة، وهو منهج جديد استطاع أن يغطّي بعض النّقائص التّي عجز منهج المقاربة بالأهداف عن سدّ ثغراتها في العمليّة التّعليمية.

- المقاربة بالكفاءات ركّزت اهتمامها على الدور الذي يقوم به المتعلّم في العمليّة التّعليمية التعلّمية حيث جعلته محور الفعل التّعليمي.
- كلّ الوسائل التّربوية متوفّرة ومتاحة لتحقيق عملية تعليم ناجحة خاصّة ونحن في عصر العولمة وانتشار الوسائل التكنولوجية.
- يضطرّ الأستاذ أحيانا إلى تقديم أمثلة من الواقع المعاش وذلك قصد توضيح الدّرس وترسيخ الفكرة لدى المتعلّم.
- أغلب التلاميذ يجدون صعوبة في حلّ التّمارين خارج الحصّة ممّا يدفعهم إلى الاستعانة بأفراد أسرتهم.

خاتمة

خاتمة:

من خلال ما سبق تشكلّت لدينا صورة واضحة على منهج التّدريس بالكفاءات التي عملت بها الجزائر خلال السنوات الأخيرة، فبعد اطلاعنا على ما قيل في هذا الصدد من مؤلفات وملتقيات وأخذنا زيارة ميدانية إلى بعض المتوسّطات كعيّنة من الواقع مع تحليل استبيان خاص بكلّ من المعلّم و المتعلّم وصلنا إلى أنّ:

التّدريس بالكفاءات هو عبارة عن اصطلاح للمنظومة التّربوية حيث كان هذا الإصلاح ضرورة من أجل مسايرة التّقدّم العلمي فكان من الضروري على المدرسة أن تساير وتواكب هذا التّطور الحاصل في المجتمع.

التّدريس بالكفاءات يسهم في استثمار المعارف، حيث توجّه المتّعلّم من مجرد مستهلك يلتقط المعارف فحسب إلى منتج فيصبح بذلك عنصرا نشيطا و فعّالا أثناء التّدريس من خلال توظيف مكتسباته القبلية.

يفشل كثير من التلاميذ بسبب عدم تمكّنهم من تحويل المعارف لأنّهم يكتسبون معارف منفصلة عن سياقها ومقطوعة عن كلّ ممارسة لأنّ المعارف المدرسية لا معنى لها بالنّسبة للتلاميذ مادامت منفصلة عن مصادرها واستعمالاتها الاجتماعية، إذ أنّ المقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية و الثقافة الاجتماعية.

إنّ الربط التدريجي بين مختلف مكتسبات التّلاميذ وفي وضعيات ذات معنى، سوف يمكّن من تجاوز الإطار المدرسي، ويسمح باستثمار هذه المكتسبات مرحلة بعد مرحلة و سنة بعد سنة أخرى لتكون خدمة كفاءات أكثر تعقيدا.

يضمن التّدريس بالكفاءات أحسن حفظ للمكتسبات لاعتمادها أسلوب حلّ المشكّلات، وإنماء قدرات المتعلّمين كلّما واجهوا وضعيات جديدة صعبة و متنّوعة.

الكفاءة والكفاية مصطلحان متباينان.

وخلاصة القول أنّ طرائق التّدريس في منظومتنا التربوية في تحسّن مستمر هدفها التماشي وروح العصر.

ملخص

ملخص:

إنّ موضوع التّدريس بالكفاءات من الموضوعات الجديرة بالعناية والدّراسة والبحث بالنّسبة لكلّ مفتش أو مدير أو مدّرس، ذلك لاعتماد وزارة التّربية الوطنية لها في المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها بداية الموسم الدّراسي (2003-2004)، قصد اصلاح المنّظومة التّربوية أو تغيير ما يمكن تغييره، ممّا لم يعد مناسبا للواقع الجديد، وهذا بسبب التّطورات المتسارعة في كلّ المجالات.

ولهذا كان من الواجب تحديث المناهج التّعليمية بحيث تأخذ القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة ونفع الفرد والمجتمع، فتنمّي الكفاءات وتسمح له بالاندماج والتلاؤم مع الواقع الاجتماعي بمختلف مجالاته.

إذ تعدّ المقاربة بالكفاءات من جملة ما استحدث في مجالات التّعليم تكملة للمناهج السابقة.

لكن على الرغم مما أحدث هذا المنهج من اصلاحات و تعديلات إلاّ أنّ المنظومة التّربوية لازالت تعاني من بعض النقائص مما دفعها إلى البحث عن منهج أكثر نجاعة.

الكلمات المفتاحية : التدريس- الكفاءة- المعلّم- المتعلّم.

Résumé:

Le sujet de l´enseignement par les compétences figure parmi les sujet digne d´intérêt et de recherche pour tout inspecteur ,directeur ou enseignant et pour cela ministère de l´éducation nationale. l´a intégrer dans ses nouveaux manuels au commencement de l´année 2003-2004 afin de reformer le système éducatif et de changer ce qui peut Être inadéquat face aux nouvelles données et ce à cause des Changement accélérés dans tous les domaine c'est en effet pour tout cela qu'il fallait actualiser les manuels scolaires afin qu'ils puissent transformer les acquis et les concrétiser au service et au bénéfice de l'individu dans la société ,eu développant ses compétences et en lui permettant de s'intégrer et de s'adapter au contexte social avec ses différents aspects.

L'approche par compétence constitue une innovation dans le domaine de l'enseignement à la suite de tout ce qui a été fait au para vaut.

Mais en dépit de tout ce que cette approche à apporter comme réforme, le système éducatif souffre toujours de lacunes qu'il essaie de palier par le recours à d'autres méthodes plus efficaces.

Les mots clés : Enseignement – Compétence – Enseignant- apprenant.

الملاحق

الموضوع : استبيان موجّه لأساتذة اللّغة العربية.

في إطار إنجاز مذكّرة لنيل درجة الماستر بعنوان: التدريس بالكفاءات بين المعلّم المتعلّم –تلاميذ السّنة أولى متوسّط عيّنة– يشرّفني أن أتقدّم إليكم بطلبي هذا المتمثّل في ملء هذه الإستبانة ، وأحيطكم علما أنّ المقدّمة ستعالج في سرّية تامّة دون ذكر الأسماء ونحو ذلك،فالهدف الأساس هو خدمة الغرض العلمي ،ويندرج هذا ضمن دراسة ميدانية في مجال التعليم .

ملاحظة: الرجاء وضع علامة (×) في الخانة المناسبة، وتفضّلوا بالإجابة عن الأسئلة الأخرى في المكان المحدد (...)مع إعطاء توضيح للجواب الذي يحتاج إلى تعليل (لماذا).

بيانات شخصية:

–الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

– التّخصص أو الشهادة المحصّل عليها:

ليسانس لغة و أدب عربي ☐ المعهد التّكنولوجي لتكوين الأساتذة و المعلّمين ☐

–سنوات الخبرة: ☐

استمارة موجهة إلى الأساتذة

1-مارأيك في منهج التدريس بالكفاءة؟

.....

2- ماهي أساليب التقويم في منهاج التدريس بالكفاءة ؟

.....

3- هل تطبقون منهج التدريس بالكفاءات في مرحلة التعليم المتوسّط؟

.....

4- مارأيك في النّصوص المقترحة لتلاميذ السنة أولى متوسّط هل هي مناسبة لمستواهم ؟

نعم ☐ لا ☐

5- في رأيك هل طريقة التدريس بالكفاءات مناسبة في الجزائر ؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل تعتقد أن التدريس بالكفاءات يمكّن المتعلمين من توظيف أحسن المهارات اللغوية (السماع - القراءة - الكلام - الكتابة)؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

7- ماهي الطريقة التي تستعملها أثناء تقديم الدّرس؟

.....

8- كيف تمهّد للدخول في الدّرس؟

.....

9- هل ترى أن اعتماد طريقة واحدة في التدريس كاف لتحقيق الأهداف المرجوة ؟ أم أنّه ينبغي تنويع و مزج طرائق التدريس في الدّرس الواحد ؟

.....

10- في رأيك لم عمدت وزارة التربية إلى منهاج التدريس بالكفاءة؟

.....

11- هل المحتوى المبرمج يراعي القدرات العقلية و النّفسية للمتعلم؟

.....

12- هل ترى أن الوسائل التعليمية المتوفرة كافية للممارسة التعليم ؟ علل

.....

13- ماهي اللّغة المستعملة في التدريس ؟

الفصحى ☐ العامية ☐ مزيج بينهما ☐

14- هل يتفاعل معك التلاميذ أثناء الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

15- ماهي الصعوبات التي تواجهك أثناء تقديم الدّرس؟

_صعوبات تتعلق بالمنهج ☐

_صعوبات تتعلق بالوقت ☐

16- هل تؤثّر هذه الصعوبات في مستوى استيعاب التلاميذ للدّروس؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل تراعي الفروق الموجودة بين التلاميذ أثناء عملية التدريس ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة (لا) لماذا

.....

18- هل التدريس بالكفاءات يرفع من مستوى المادة المدروسة في مرحلة التعليم المتوسط؟

إذا كانت الإجابة(نعم) كيف ذلك

.....

إذا كانت الإجابة(لا) لماذا

.....

19- هل ترى أن اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ يؤثر سلبا أو إيجابا في منهاج التدريس بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐

20- هل يؤثر عدد التلاميذ على متابعة كل تلميذ بشكل فردي و بالتالي التأكد من اكتسابهم للكفاءات المحددة؟

نعم ☐ لا ☐

ماذا تقترح؟

.....

21- عند إجراءك للتطبيقات في نهاية الدرس هل تلاحظ أن التلاميذ قد استوعبوا الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22- في رأيك ماهي الطريقة المثالية التي ترى بأنها مناسبة لتقديم الدرس بحيث تحقق الأهداف المرجوة ؟ علّل

.....

23- هل تضطر لتحضير أمثلة خارج ماهو مقرر؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

24- مامدى تنمية الثّقة بالنّفس و الأمان في مواجهة التلاميذ لبعضهم البعض ؟

قليلة ☐ متوسطة ☐ كثيرة ☐

وضّح ذلك

.....

25- هل تداركت طريقة التدريس بالكفاءات في الجزائر نقائص المقاربة بالأهداف ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

إذا كانت الإجابة(نعم) كيف ذلك ؟

.....

إذا كانت الإجابة (لا) لماذا ؟

.....

الموضوع :استبان موجه إلى تلاميذ السنة أولى متوسط.

إننا بصدد انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر بعنوان : التدريس بالكفاءات بين كفاءة **المتعلم و كفاءة المعلم** –تلاميذ السنة أولى متوسط عيّنة - **نرجو منكم المساعدة في إنجاز** هذا البحث و ذلك من خلال إجابتكم على الأسئلة التالية :

ملاحظة: في إجابتكم عن الأسئلة ضع علامة (×) أمام الخانة المناسبة للإجابة عن السؤال المطروح

1-**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

2-هل تفهم الدّرس أثناء شرح الأستاذ ؟ نعم ☐ لا ☐

3- هل تعجبك طريقة إلقاء الدروس من طرف الإستاذ ؟ نعم ☐ لا ☐

4- هل تتفاعل مع الأستاذ أثناء تقديم الدّرس ؟ نعم ☐ لا ☐

5- هل تقوم بتحضير الدّرس مسبقا في المنزل ؟ نعم ☐ لا ☐

6- هل تجد صعوبة في حل التمارين و الواجبات المنزلية خارج الحصّة

نعم ☐ **لا** ☐

7-هل أنت قادر على:

_قراءة أيّ نص يقدم لك و فهمه و تحديد نمط النص و خصائصه ؟ **نعم** ☐ **لا** ☐

_ قراءة مختلف النّصوص قراءة معبّرة و سليمة دون أخطاء؟ نعم ☐ لا ☐

_ التعبير عن أفكارك و آرائك و تدعيمها بالأمثلة و البراهين ؟ نعم ☐ لا ☐

8-ماهي النشاطات التي تمارسها في البيت لتساعدك في التعلم ؟

مسرحيات ☐ نشاطات فكرية ☐ نشاطات ترفيهية ☐

9-هل يساعدك أفراد آسرتك في انجاز الدروس و الواجبات المنزلية ؟ نعم ☐ لا ☐

هل ترى أن الطريقة التي تدرس بها ترتقي إلى المستوى الذي تراعى فيه قدراتك الفردية ؟

نعم ☐ **لا** ☐

10-هل تفضّل أن يكون المعلّم مجرد موجه لا يقدم المعلومة للتلميذ حتى يحفزه على المطالعة و تحضير الدروس ؟ نعم ☐ لا ☐

11- مارايك في البرامج التي تقدم إلى تلاميذ السنة أولى متوسط ؟

مكثّفة ☐ عادية ☐

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ميلة
مصلحة التكوين والتفتيش
أمانة المصلحة
ارسال رقم52 /2016

ميلة يوم 2016/02/22
مدير التربية
إلى السادة
مديري متوسطات قرجيوة

الموضوع: ترخيص باجراء تربص ميداني
المرجع: مراسلة السيد/ مدير المركز الجامعي عبد الحفيظ بو الصوف ميلة رقم 22 بتاريخ 21 فيفري 2016

تبعا لمحتوى المراسلة – المشار إليها- في المرجع أعلاه، يشرفني ان أطلب منكم السماح للطالب(ة): **بلحاج خديجة،ناصري نجاه** بتخصص علوم اللسان العربي بمؤسستكم التربوية ابتداء من 23 فيفري2016 إلى غاية نهاية التربص.

إن الطالب المعني بالأمر مطالب باحترام سير النظام الداخلي للمؤسسة التعليمية و كذا الالتزام بقوانين سير المجموعة التربوية السارية المفعول .

مدير التربية

فاتح بوناطقي

Fax: 031478409 Tel: 031478409 Email: ser4insp43@gmail.com

قائمة المصطلحات:

المصطلح باللّغة العربيّة	المصطلح باللّغة الفرنسية
الأداء	Le Performance
الاستعداد	Abtitude
الأهداف التّدريسية	Objectifs pédagogiques
التقويم	Evaluation
الطريقة	Méthode
القدرة	La capacité
الكفاية	La compétence
الكفاية الأساسية أو القاعدية	La compétence de base
الكفاية الاجتماعية	La compétence sociale
الكفاية الاستراتيجية	La compétence stratégique
الكفاية الأسلوبية	La compétence stylistique
الكفاية التواصلية	La compétence communicative
الكفاية القواعدية	La compétence grammaticale
الكفاية اللّغوية	L compétence linguistique
الكفاية المستعرضة	La compétence transversale
الكفاية المعجمية	La compétence lexicale
الكفاية المنطقية	La compétence logique
الكفاية الموسوعية	La compétence encyclopédique
الكفاية النّوعية	La compétence spécifique
المادّة الدراسية	La matière scolaire
المتعلّم	Apprenant
المحتوى	Le contenu

La connaissance comportementale	المعارف السلوكية
La connaissance réelle	المعارف الفعلية
La connaissance pure	المعرفة المحضة
L’enseignant	المعلّم
Critère	المعيار
Indicateur	المؤشر
Objectif	الهدف
La situation	الوضعية
Environnement d’ apprentissage	بيئة التعلّم
Enseignement	تدريس
Les méthodes d’ enseignement	طرائق التّدريس
Méthode exploratrice	طريقة استكشافية
Méthode récitative	طريقة الإلقاء
Méthode de dialogue	طريقة الحوار
Méthode de conférence	طريقة المحاضرة
Adéquation perfection	كفاية الإتقان
Adéquation de la planification de l’éducation	كفاية التخطيط للتّعليم
La compétence de l’enseignant	كفاية المدرّس
Habilités d’enseignement	مهارات التّدريس
Habilité	مهارة

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

-القرآن الكريم (برواية ورش عن نافع).

أوّلا-المصادر العربيّة:

***المعاجم:**

1-أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللّغة العربيّة، تح:عبد السّلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ج3، ط1، 1991م.

2-ابن فارس، مقاييس اللّغة العربيّة، تح: عبد السّلام هارون، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، دب، دط،ج1 ،1979م.

3-أبو الحسن عليّ بن إسماعيل بن سيده، المحكم والمحيط الأعظم في اللّغة، تح: مراد كامل، معهد المخطوطات بجامعة الدّول العربيّة، القاهرة، مصر، ط1، 1972م.

4-ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم في اللّغة، ج6، ط1، 1973م.

5-أبي الفضل جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، تح: خالد رشيد قاضي، دار صبح إديسوفت، بيروت ، لبنان.

6-إسماعيل بن حمّاد الجوهري، تاج اللّغة وصحاح العربيّة، احمد عبد الغفور، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ج2، ط1، 1956م.

7-الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج4، ط1، 2003م.

8-الزبيدي، تاج العروس.

9-مجمع اللّغة العربيّة، الوسيط، القاهرة، مطبعة مصر، 1960م.

10-محمود بن عمر الزمحشري، أساس البلاغة، تح: مزيد نعيم وشوقي المعري، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1992م.

11-المعجم التّربوي، إعداد: ملحقة سعيدة الجهوية، إثراء: فريد شنان ومصطفى هجرسي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت حمدي، الإيداع القانوني: 5669، 2009م.

*** الكتب:**

1-أحمد عبد الكريم الخولي، اكتساب اللّغة نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014/2013م.

2-أحمد عبده عوض، مداخل تعليم اللّغة العربيّة، مركز البحوث التّربوية والنّفسية، مكّة المكرمّة، جامعة أم القرى، ط1، 2000م.

3-أحمد فريقي، التواصل التّربوي واللّغوي دراسة تحليلية، دط، 2011م.

4-أحمد المتوكّل، قضايا اللّغة العربيّة في اللّسانيات الوظيفية: بنية الخطاب من الجملة إلى النّص، دار الأمان للنّشر والتوزيع، ط1، 2001م.

5-أحمد مرعي، طرائق التّدريس العامة، دار المسيرة للنّشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2002م.

6-إيمان إسماعيل عايز وسعد عليّ زاير، مناهج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2014م.

7-بشير إبرير، تعليميّة النّصوص بين النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد ، الأردن، 2007م.

8-جرجاوي زياد بن عليّ، القواعد المنهجية التّربوية لبناء الإستبيان، سلسلة أدوات البحث العلمي ، فلسطين، ط2، 2010م.

9-حسن بودوح، المحاورة: مقاربة تداولية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2012م.

10-حسن جعفر الخليفة، فصول في تدريس اللّغة العربيّة(ابتدائي-متوسّط-ثانوي)، مكتبة الرشد للنّشر والتوزيع، الرّياض، السعودية، ط2، 2003م.

11-حسن شحاتة، تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية والتطبيق، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1992م.

12-حسني عبد الهادي عصر، الإتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للطباعة والنّشر، جامعة الإسكندرية، مصر، دط، دت.

13-حمد اللّه اجبارة، مؤشرات كفايات المدرّس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، الدّار البيضاء، مطبعة الأصالة الجديدة، ط1، 2009م.

14-خير الدّين هني، فنّيات التّدريس، الجزائر، ط1، 1999م.

15-طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عبّاس الوائلي، اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، دار الشّروق للنّشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2005م.

16-عبد الرّحمان التّومي، الجامع في الديداكتيك اللّغة العربيّة: مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015م.

17-عبد الرّحمان التّومي، الجامع في الديداكتيك اللّغة العربيّة: مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، نقلا عن محمّد رزقي، منهاج اللّغة العربيّة في التّعليم الثانوي، مؤتمر علم اللّغة الثاني، دار هاني للطباعة، 2004م.

18-عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللّغة العربيّة، دار الرضوان للنّشر والتوزيع، عمّان، ط2، 2014م.

19-عليّ أبو المكارم، تعليم النّحو العربي عرض وتحليل، مؤسسة المختار للنّشر والتوزيع، القاهرة، مصر الجديدة، ط1، 2007م.

20-عليّ سامي الحلاّق، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، دط، 2010م.

21-غريب عبد الكريم، بيداغوجيا الكفايات، منشورات عالم التّربية، المغرب، ط5، 2004م.

22-فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، دار صفاء للنّشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2013م.

23-فايزة مراد حسنين دندش، اتّجاهات جديدة في المناهج وطرق التّدريس، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنّشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2003م.

24-فراس السليتي، استراتيجيات التعلّم والتّعليم النّظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمّان، الأردن، ط1، 2008م.

25-متولي الشّعراوي، قصص الأنبياء، مكتبة التّراث الإسلامي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، ذت.

26-محمّد الدريج، التّدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التّدريس بالأهداف التّربوية، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر، ط2، 2000م.

27-محمّد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ط1، 2002م.

28-محمّد عليّ الصابوني، صفوة التفاسير، دار القرآن الكريم، بيروت، لبنان، مج:2، ط4، 1981م.

29-مروان عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، الأردن، ط1، 2000م.

30-ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية، المؤسسة الجامعية للنّشر والتوزيع، دط، 1986م.

ثانيا: مذكرات ورسائل:

1-أبو القاسم حمدي، تنمية كفاءات الأفراد ودورها في دعم الميزة التنافسية للمؤسسات، رسالة ماجستير، كلّية العلوم الإقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، 2004م.

2-عمر بوحملة، الكفاءات الختامية لأنشطة اللّغة العربيّة في نهاية المرحلة الإبتدائية دراسة نقدية وتقويمية، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، كلّية الآداب واللّغات، جامعة محمّد خيضر، بسكرة،2013/2012م.

3-فتيحة حايد، المحتوى اللّغوي في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثّانية متوسّط، دراسة تحليلية نقدية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في اللّغة العربيّة وآدابها، تخصّص لسانيات، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2012م.

4-لطفي حمدان، تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللّسانيات التداولية، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2008/2007م.

5-نور الدّين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللّغوية لدى طلبة مرحلة الثانوية، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير في اللّسانيات التطبيقية، كلّية الآداب واللّغات، 2011/2010م.

ثالثا: الكتب المترجمة:

1-كزافيي روجيروس بالتّعاون مع جون ماري دوكال، بيداغوجيا الإدماج كفايات وإدماج للمكتسبات في التّعليم، تر: حلومة بوسعدة وباي الحاج إبراهيم، دوبوك الجامعة، دط، دت.

رابعا:المنشورات التّربوية:

1-عمار بوحوش ومحمّد محمود الذنبيان، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995م.

2-محمّد بن يحيى زكريا وعبّاد مسعود، التّدريس عن طريق: المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحلّ المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2006م.

خامسا: مقالات:

1-رائد بايش الركابي، الكفايات التّدريسية اللازمة للطالبات، كلّية التّربية للبنات، جامعة بغداد، مجلّة البحوث التّربوية والنّفسية، العدد 23، 2009م.

2-كمال منصوري، تسيير الكفاءات، مجلّة أبحاث إقتصادية إدارية، جامعة محمّد خيضر، بسكرة، العدد7، 2004م.

سادسا: مؤتمرات وملتقيات:

فهرس المحتويات

فهرس الدوائر:

1-فهرس جداول خاصة بتحليل نتائج المعلمين:

الدائرة	الصفحة
الدائرة (1) تمثل أفراد العينة	54
الدائرة (2) تمثل الشهادة المحصل عليها	54
الدائرة (3) تمثل سنوات الخبرة	55
الدائرة (4) تمثل النصوص المقترحة للسنة أولى متوسط	56
الدائرة (5) توضح طريقة التدريس بالكفاءات	56
الدائرة (6) تبين مدى توظيف المهارات من خلال التدريس بالكفاءات	57
الدائرة (7) تمثل اللغة المستعملة في الدرس	59
الدائرة (8) توضح مدى تفاعل التلاميذ مع الدرس	59
الدائرة (9) تمثل أهم الصعوبات أثناء تقديم الدرس	60
الدائرة (10) تبين مدى تأثيرا لصعوبات على مستوى استيعاب التلاميذ	60
الدائرة (11) تمثل الفروق الفردية بين التلاميذ	61
الدائرة (12) تبين مدى رفع مستوى التعليم باعتماد طريقة التدريس بالكفاءات	61
الدائرة (13) تمثل مدى اكتظاظ الأقسام على التلاميذ	62
الدائرة (14) تمثل مدى تأثير عدد التلاميذ على متابعة كل تلميذ	63
الدائرة (15) تمثل مدى استيعاب التلاميذ أثناء إجراء التطبيقات	63
الدائرة (16) تحضير أمثلة خارج ماهو مقرر	64
الدائرة (17) تمثل مدى تنمية الثقة و الأمان للتلاميذ	65
الدائرة (18) تمثل تدارك طريقة التدريس بالكفاءات نقائص المقاربة بالأهداف	65

1-فهرس جداول خاصة بتحليل نتائج التلاميذ:

الدائرة	الصفحة
الدائرة (1) تمثل فهم التلاميذ للدّرس أثناء شرح الأستاذ	66
الدائرة (2) تمثل آراء التلاميذ حول طريقة الأستاذ في شرح الدّرس	66
الدائرة (3) تمثل مدى تفاعل التلاميذ مع الأستاذ	67
الدائرة (4) تمثل تحضير التلاميذ الدرس في المنزل	67
الدائرة (5) تمثل مدى صعوبة حل التمارين و الواجبات المنزلية	68
الدائرة (6) تبيّن مدى فهم التلميذ للنّص	68
الدائرة (7) تبيّن مدى قراءة النّص قراءة سليمة	69
الدائرة (8) تمثل مدى قدرة التلاميذ في التعبير عن أفكارهم	69
الدائرة (9) تمثل النشاطات المساعدة على التعلم	70
الدائرة (10) مساعدة التلميذ من قبل أفراد الأسرة في انجاز الدّروس	71
الدائرة (11) تمثل آراء التلاميذ في الطريقة التي يدرسون بها	71
الدائرة (12) تمثل آراء التلاميذ في كون المعلم مجرد موجّه	72
الدائرة (13) تمثل آراء التلاميذ حول البرامج المقدّمة لهم	72

فهرس المحتويات

مقدمة 1-4

تمهيد..... 6

الفصل الأول: التدريس

توطئة: 8

1-تعريف التدريس:Enseignement 8

1-1- لغة: 8

1-2- اصطلاحا:..... 9

2- مكونات عمليّة التّدريس: 11

2-1- المعلّم: L´enseignant: 11

2-2- المتعلّم:..... 11

2-3- المادّة الدّراسية: 12

2-4- بيئة التعلُّم: 12

3-أركان العمليّة التّدريسية: 13

3-1- الأهداف التّدريسية: 13

3-2- المدخلات السلوكية:..... 13

3-3- الخبرات والنّشاطات التّدريسية :..... 14

3-4- القياس والتّقويم: 14

4-مهارات التّدريس:Habilités D´enseignement 15
4-1- مهارات ماقبل التّدريس: 15
4-1-1- مهارة صياغة الأهداف السّلوكية: 15
4-1-2- مهارة تحليل المحتوى: 15
4-1-4- مهارة التّخطيط للتّدريس: 16
4-2- مهارات أثناء التّدريس: 16
4-2-1- مهارة جذب الانتباه: 16
4-2-2 مهارة طرح الأسئلة: 16
5-مفهوم الطَّريقة:Méthode 17
5-1- لغة: 17
5-2اصطلاحا : 18
6-طرائق التَّدريس:Les Méthodes D´enseignement 19
6-1الطَّريقة الإلقائية (المحاضرة):Méthode Récitative 20
6-1-1- لغة: 20
6-1-2- اصطلاحا : 20
6-1-3- مزايا الطَّريقة الإلقائية (المحاورة): 20
6-1-4- عيوبها: 21
6-2- الطَّريقة الحوارية (المناقشة):Méthode De Dialogue 22
6-2-1- لغة: 22

6-2-2- اصطلاحا: 22

6-2-3- مميزاتها: 23

6-2-4-عيوبها: 23

6-3- الطَّريقة القياسية: 24

6-3-1- لغة: 24

6-3-2- اصطلاحا: 24

6-3-3- مزاياها: 25

6-3-4- عيوبها: 25

6-4- طريقة حلّ المشكلات: 25

6-4-1- لغة: 25

6-4-2- اصطلاحا: 26

6-4-3- مزاياها: 26

6-4-4عيوبها: 27

الفصل الثاني: الكفاءة

توطئة: 29

1- مفهوم الكفاءة :La Compétence 29

1-1- لغة: 29

1-2- اصطلاحا: 30

1-1-2- عند الغرب: 31

1-2-2- عند العرب: 32

-2الفرق بين مصطلحي "الكفاءة "، و"الكفاية": 33

3- أوجه التّشابه (الإئتلاف): 33

4-أنواع الكفاءات: 34

4-1- الكفاءة اللّسانية ((la compétence linguistique: 34

4-2- الكفاءة الموسوعية (la compétence encyclopédique):.....34

4-3- الكفاءة المنطقية(la Compétence logique):.....35

4-2-3- الكفاءة المستعرضة La Compétence Transversale: 36

4-3-3- الكفاءة الأساسية أو القاعدية:: La Compétence De Base.....36

4-3-4- كفاءة الإتقان: Adéquation perfection: 36

4-3-5- كفاءة المدرِّس: La compétence de l'enseignant:.....36

4-3-6- كفاءة التّخطيط للتّعليم: Adéquation de la planification de l'éducation:.....37

4-3-7- كفاءة توظيف المواد التّعليمية والمناهج التّربوية: 37

4-3-8- كفاءة استثارة الدّافعية للتعلّم: 37

4-3-9-كفاءة الإتّصال والتّواصل: La Compétence De Cominicative: 37

4-3-10- كفاءة إدارة التّفاعل الصّفي: 37

4-4- الكفاءة اللّغوية: La compétence linguistique: 38

4-4-1- الكفاءة المعجمية: La compétence lexicale: 38

4-4-2- الكفاءة القواعدية: La compétence grammaticale..... 39
4-4-3- الكفاءة الاجتماعية: La compétence sociale..... 39
4-4-4- الكفاءة الأسلوبية: La compétence stylistique..... 39
4-4-5- الكفاءة الإستراتيجية: La compétence stratégique..... 39
4-4-6 الكفاءة االتّواصلية: La compétence communicative..... 39
5- خصائص الكفاءة : 40
5-1- أنّها توظّف جملة من الموارد: 40
5-2-بالكفاءات ذات طابع نهائي وغائي: 40
5-3- الكفاءة تتعلّق بالمادّة الدِّراسية غالبا: 40
5-4- الكفاءة ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد: 41
6- مكوِّنات الكفاءة : 41
6-1المحتوى : Le Contenu..... 41
6-1-1- المعرفة المحضة: La connaissance pure..... 41
6-1-2- المعارف الفعلية: La connaissance réelle..... 41
6-1-3- المعارف السّلوكية: La connaissance comportementale..... 41
6-2- القدرة :La Capacité..... 42
6-3- الوضعية ::La Situation..... 42
7- شروط الكفاءة :..... 42
8-أسس كفاءات المدرّس النّاجح:..... 43

8-1- الأساس العلمي (الأكاديمي): 43
8-2- الأساس التّربوي: 43
8-3- الأساس التّواصلي: 43
8-4- أساس أخلاقي : 44
9- التلميذ الكفء: 44
10- بعض المفاهيم المرتبطة بالكفاءة : 45
10-1- المهارة :Habilité 45
10-2- الإستعداد :Aptitude 45
10-3- الهدف :Objectif 45
10-4- المعيار :Critère 46
10-5- الأداء :Le Performance 46
10-6- المؤشّر :Indicateur 46

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية

رصد نتائج الاستبانة: 49
1- مواصفات العيّنة : 49
2- مجال الدّراسة الزّماني والمكاني: 49
3- إجراءات تنفيذ الدّراسة الميدانية : 49
4- منهج الدراسة: 50
5- الاستبيان : 50

6- أدوات الدراسة : 51
7- نموذج من درس قواعد اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسِّط: 51
8- تحليل استبيان خاص بالمعلّمين: 54
9- تحليل الإستبيان الخاص بالتلاميذ: 66
10- نتائج الدّراسة الميدانية: 73
خاتمة 76
ملخص 79
الملاحق 82
قائمة المصادر والمراجع 93
فهرس المحتويات 10