الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique Et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة آكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات
قسم: اللغة والأدب العربي

Ministère De L'enseignement Supérieur
Et De La Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj
-Bouira-
Faculté des Lettres et des langeues

الكتاب المدرسي للّغة العربية في ظل المنهاج الجديد - دراسة من حيث الشكل والمضمون- السنة الرابعة متوسط - أنموذجا-

مذكرة تخرج لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الليسانس

تخصص: لسانيات عامة

إعداد الطلبة:

- اسعيداني هدى
- سالمي ياسمين
- عياد أسماء

إشراف الأستاذة:

لطرش صليحة

السنة الجامعية: 2019/2018

خطة البحث

- **مقدمة**

I. الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية

2. الفرضيات.

3. أهمية الدراسة.

4. تحديد مصطلحات الدراسة.

II. الفصل الثاني الكتاب المدرسي لسنة الرابعة متوسط.

1. المبحث الأول: ماهية الكتاب المدرسي.

2. المبحث الثاني: وصف المدونة.

3. الكتاب المدرسي واللغة العربية.

III. الفصل الثالث: المناهج التربوية.

1. المبحث الأول: ماهية المنهاج.

2. المبحث الثاني: من المقاربة بالأهداف.

3. المبحث الثالث: تحليل المنهاج.

IV. الفصل الرابع: الفصل التطبيقي

1. منهج البحث.

2. أداة عينة البحث الميداني.

3. عينة البحث.

4. مجال البحث الميداني.

5. زمان البحث.

6. أدوات المعالجة الإحصائية.

مقدمة

إنّ التّطور السريع والمذهل الذي عرفه العالم في مجال العلم والتكنولوجية، وكذا العولمة التي أخذت تهيمن على الكون والتي جعلت من العالم قرية متقاربة الأطراف وذلك بفضل تطور وسائل الاتصال وغزو الإعلام الآلي جميع مرافق الحياة، هذه كلها معطيات تفرض على المجتمعات ديمومة التغيّر والتجدّد نتيجة تطلع أفرادها نحو مواكبة هذه التغيرات بغرض الاستفادة منها، ولهذا فكل الأنظمة التربوية مطالبة بإضفاء الجودة على مناهجها، وذلك بالقيام بتعديلات في المحتويات وطرائق التعليم حتى تتجاوب مع حاجيات القرن من جهة، ومع حاجيات المتعلم وتكوينه يتماشى ومتطلبات العصر من جهة أخرى.

لذلك اعتمدت المنظومة التربوية الجزائرية المقاربة بالكفاءات وذلك لمواجهة تحديات الانفجار المعرفي الذي شهده هذا القرن، وهي من البيداغوجيات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتكسبه مهارات تمكنه من إدماج معارفه ليوظفها في حياته اليومية، ولما الكتاب المدرسي مكونا من مكونات المسار التعليمي/ التعلمي، إذ يشكل الإطار الذي ينظم فيه المحتوى ومضمون الوحدات التعليمية/ التعلمية، قصد بلوغ مجموعة من الأهداف التربوية، فهو سند بيداغوجي للمعلم والمتعلم معًا لتحقيق ملكة العربية من خلال التحكم في الكفاءات اللغوية الأربع الأساسية: إجادة الإصغاء، التحدث، القراءة والكتابة، لهذا قامت المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة بحركة نشيطة لتغيير وإصلاح المنظومة التربوية التي أفضت إلى مراجعة المناهج الدراسية

وتحديثها من حيث النضور والبناء ودعمها بوثائق ومرافقة وكذا تجديد الكتب منحيث الصناعة والانجاز لهذا كان لزاما عليها أن تقوم بتطوير مناهجها الدراسية استجابة للعصر في جميع المجالات التي يجب أن تتضمنها المناهج وكذلك من ناحية نظرتها إلى الدور الذي يجب أن يقوم به الفرد في هذا العصر، وقد تم تطوير مناهج التعليم الجديدة على مبدأ المقاربة بالكفاءات الذي يوحي بإيجاد أوضاع وظروف تتيح للمتعلم أن يبني معارفه بنفسه ويرفض الاعتماد على الإلقاء والتلقين نظرًا لسلبياتها على تعلم التلاميذ ونظرا لإيجابيات المقاربة الجديدة تبنتها معظم الدول من بينها الجزائر التي شرعت في تطبيقها منذ السنة الدراسية 2003-2004. بإحداث تغيير نوعي في جميع المناهج وتعتبر منهج اللغة العربية الجديدة من أهم مناهج التعليم في الجزائر نظرًا لكونها تعلم لغة الإسلام والتي تعد من مقومات المجتمع الجزائري ورموز هويته الوطنية كما تعتبر اللغة المستخدمة في تدريس أغلب المواد التعليمية والتي يمارسها المتعلم أثناء تعلماته في المدرسة، وحتى تبقى اللغة العربية محافظة على مكانتها قامت وزارة التربية بتجديد مناهج اللغة العربية وتطوير أساليبها وتعليمها لتواكب التغيرات الحاصلة، الذي تهدف من ورائها تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم وإكسابه شبكة من المعارف اللغوية الخاصة باللغة العربية لتمكينه من ممارستها بنمو خبراته تدريجيا عبر مساره التعليمي بحيث تراعي خبراته اللغوية السابقة وتمهد لخبرات لغوية جديدة.

لكن ثمة مؤشرات تدل على وجود نقائص في عملية التعلم وهذا رغم الجهود التي بذلتها وزارة التربية الوطنية فهناك قرائن عديدة تتحكم في إنجاح هذه العملية والتوافق بين المقررات المدرسية والممارسات التطبيقية، وهذا ما تحاول هذه الدراسة الإجابة عنه الذي هو تحت عنوان "الكتاب المدرسي في ظل المنهاج- دراسة من حيث الشكل والمضمون- السنة الرابعة أنموذجا".

حيث تم الاعتماد في الموضوع على المنهج الوصفي التحليلي الذي رأينا أنّه الأنسب لمثل هذه المواضيع، كونه ينطلق في وصف الظاهرة وتحليل معطياتها ويحدد صعوباتها ويمزح حلولا واقعية من الميدان، والصعوبات التي واجهتنا منها قلة المصادر والمراجع، وعليه قسمت الدراسة إلى فصول تسبقهم مقدمة وتليها خاتمة تحتوي على النتائج العامة المتواصل إليها في البحث.

وقد ضم الفصل الأول: الإطار العام للدراسة العناصر التالية: الإشكالية، الفرضيات، أهمية الدراسة، تحديد مصطلحات الدراسة.

بينما تناول الفصل الثاني: الكتاب المدرسي لسنة الرابعة متوسط ثلاث مباحث وهي كالتالي: المبحث الأول: ماهية الكتاب المدرسي، المبحث الثاني: تحليل الكتاب أو وصف المدونة، المبحث الثالث: الكتب المدرسي واللغة العربية.

والفصل الثالث: تحت عنوان المنهاج التربوي ويتضمن ما يلي: المبحث الأول: ماهية المنهاج، المبحث الثاني: من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، المبحث الثالث: تحليل المنهاج.

والفصل الرابع: فصل تطبيقي يتضمن تحليل الاستبيان.

ولانجاز هذا المبحث تم الاعتماد على مجموعة من المصادر والمراجع العربية والأجنبية منها (صالح هيدي وآخرون، كتابه أسس التربية، أبو الفتح رضوان وآخرون) التي رأيناها مناسبة لخدمة ميدان الدراسة وهذا الاعتماد على بعض الدراسات السابقة المنجزة في هذا الصدد.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية.
2. الفرضيات.
3. أهمية الدراسة.
4. تحديد مصطلحات الدراسة

1- الإشكالية:

كانت المناهج التعليمية ترتكز على الجانب الشكلي في التربية والتحصيل النظري للمعرفة من قبل المتعلم، أي اهتماماتها كانت منصبة على المحتويات المعرفية بجميع أشكالها ونقلها إلى المتعلمين عن طريق التلقين، والهدف من ذلك حشو العقول بالمعارف المختلفة، ومن وسائل تقويمها الحفظ والاستظهار في الغالب دون الاهتمام برغبات التلميذ واحتياجاته، أي تدريسه كقواعد مجردة بعيدة عن واقعهم ومتطلباتهم وبذلك كنّا بحاجة ماسّة إلى أحداث تغيير في مقاربتنا البيداغوجية التي طغت عليها الرتابة بسبب إجراء تعديلات في المنهاج.

فظهرت المقاربة بالكفاءات كنموذج جديد لإصلاح المنظومة التربوية وتطوير النموذج التقليدي آخذا بعين الاعتبار هذه المشاكل محاولا تخطيها وتحسين واقع التدريس من خلال آليات جديدة مركزا بذلك على المتعلم، فهذه المقاربة تصوّر جديد يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي بناء على المتعلم الذي يولي أهمية قصوى لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات بما يمكن المتعلّم من تحقيق حاجاته من جهة والتفاعل مع المجتمع من جهة أخرى، فبهذا تولد عن هذا المنهاج التعليمي وسيلة من سائل العملية التعليمية / التعلميّة ألا وهو كتاب المدرسي، فكل المناهج المدرسية دون استثناء تتحدث عن الكتاب المدرسي وهذا لأهميته ودوره في العملية التعليمية/ التعلمية.

فلا يمكن تأليف كتاب مدرسي دون العودة إلى المنهاج التعليمي، لأنّ المنهاج يوجد بين الكتب المدرسية في مختلف المستويات والكفاءات تكون مجسدة في الشكل والمضمون.

إنّ الكتب المدرسية التي تم إعدادها لتطبيق المنهاج الجديد تتميز بكونها تترجم مقاربة الكفاءات المعتمدة بما تقترحه من الوضعيات التعليمية والسندات التربوية، فإذا كانت الكتب المدرسية بالنسبة للعلم أداة ضرورية فهي بالنسبة للمتعلم المصدر الأساسي للتعلم، لذلك روعي في إعداد المناهج جملة من الاعتبارات التربوية، البيداغوجية، العلمية، والجمالية حتى تكون في مستوى المناهج الجديدة وأداة فعالة بين أيدي المتعلمين وهذه الاعتبارات تتجلى في الشكل والمضمون، ومن هذا ارتأينا أن نصوغ الإشكالية التالية:

- هل الكتاب المدرسي يتوافق مع ما جاء به المنهاج الحديث؟
- هل للكتاب المدرسي مواصفات يعتمدونها في تأليفهم؟
- هل محتوى كتاب السنة الرابعة متوسط يترجم ما نص عليه المنهاج القديم؟
- هل المنهاج الجديد جاء لرفع قدرات ومستوى التلميذ؟
- ما هي العلاقة الكامنة بين الكتاب المدرسي والمنهاج؟
- ما الهدف من تغيير المناهج؟
- كيف تلقى الأستاذ المنهاج الجديد؟

2- الفرضيات:

- إنّ الكتاب المدرسي يتوافق إلى حد ما مع ما جاء به المنهاج الجديد.
- للكتاب المدرسي مواصفات.
- إنّ محتوى الكتاب السنة الرابعة متوسط يترجم إلى حد كبير ما نص عليه المنهاج الحديث.
- الهدف الأساسي والجوهري للمنهاج الجديد هو رفع مستوى التلميذ
- الكتاب المدرسي هو الجانب التطبيقي للمنهاج من حيث يعكس هدفه ومحتواه.
- الهدف من تغيير المناهج هو البحث عن المنهاج الأنجح الذي يساعد على رفع مستوى وكفاءة التلميذ وجعله نشطا معطاء بدل من الجمود والتلقي.
- لقد تضاربت الآراء حول تلقي الأساتذة للمنهاج الجديد، فهناك من تلقوه بشكل إيجابي والآخرون بشكل سلبي.

3- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة في محاولتنا تسليط الضوء على الوسيلة التعليمية/ التعلمية التي يلجأ إليها طرفي العملية التعلمية، والذي يعتبر المصدر الوحيد لكليهما، ألا وهو الكتاب المدرسي، الذي يمثل الوجه التطبيقي للمنهاج الذي يعكس أهدافه، محتواه وأنشطته، وبما أنّنا سنعالج المعايير الواجب توافرها في الكتاب المدرسي، فهي بمثابة

تقويم للكتب المدرسية تقويما قائما على معايير مقننة وفق قواعد البحث العلمي، وبهذا نستطيع تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف والعمل على تطويرها، وبهذا تتحدد أهمية المنهاج الجديد.

كما نسقط الضوء على دراستنا كذلك على أهمية تدريس اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط على المتعلم ومدى تأثيرها عليه، وهذا كله في ضوء المنهاج الجديد الذي غيّر إلى حدّ ما المنظومة التربوية من حشو الأذهان إلى تمحور العملية التعليمية/ التعلمية على المتعلم.

4- تحديد مصطلحات الدراسة:

- **الكتاب المدرسي:** هو الوعاء الذي يحتوي على الخبرات غير المباشرة وتلك الخبرات تسهم في جعل المتعلم قادرًا على بلوغ أهداف المنهج المحدّد.
  - هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج.
  - يعتبر الكتاب وسيطًا من وسائط التعليم.
- **المقاربة بالكفاءات:** هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التعلّم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثمّ هي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وبذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

- **الشكل:** هو المظهر الخارجي الذي يعطي المضمون ويدل بشكل من الأشكال على محتواه.
- **المضمون:** هو المادة العلمية المراد تدريسها وتوصيلها إلى المتعلم من أجل الفهم والاستيعاب.
- **السنة الرابعة متوسط:** هي مستوى ومرحلة تعليمية ينتقل إليها التلميذ بعد تفوّقه في السنة الثالثة متوسط، وهي كلمة لهذه الأخيرة، وهي مرحلة حاسمة فيها يحدّد التلميذ مصيره بالانتقال إلى الثانوي أو البقاء في المتوسط.
- **المنهاج:** هي مجموعة الخبرات التعليمية التي تخططها المدرسة من أجل بلوغ الكفاءات المستهدف.
- **المنهاج الجديد:** هي الطريقة الجديدة المتبناة قصد تحسين مستوى التلميذ ورفع مردودية التحصيل الدراسي.

الفصل الثاني:

الكتـاب المـدرســي

1. ماهية الكتاب المدرسي.
2. وصف المدونة.
3. الكتاب المدرسي.

المبحث الأول: ماهية الكتاب المدرسي:

1- تعريفه:

يشكل الكتاب المدرسي رفيق المتعلم طوال مشواره المدرسي، وهو أهم مصدر تعلّمي في المؤسسة التربوية، فهو ترجمة للمنهاج التربوي المقرّر، الذي يوفّر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجّهة الكفاءات المنشودة وإنّ البحث فيه يتطلّب معرفة مفهوم هذا المصطلح ولذلك فهو:

أ- "يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلّم وثيقة رسمية وأساسية، لهذا فالكتاب المدرسي مكانة رمزية في النظام التربوي عامة، فهو أيسر مصادر المعرفة العلمية المتوفرة للمتعلم وله الدور التعليمي الأساس في التربية كونه صلب التدريس نفسه وهو الدرس بعينه، وكل ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنما هي أجزاء تابعة الكتاب المدرسي"[1]، ولأهمية الكتاب المدرسي البالغة تعدّدت تعريفاته وتنوعت مفاهيمه، وهذا ما سنبينه فيما يلي.

ب-فالكتاب المدرسي هو: « الوعاء الذي يحتوي على الخبرات غير المباشرة (لأنّها تقدم للمتعلم في شكل مكتوب، مرسوم أو مصور...)، وتلك الخبرات تسهم في جعل المتعلم قادرًا على بلوغ أهداف المنهج المحدّد سلفا»[2].

---

[1]- أبو الفتح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، مكتبة الأنجلومصرية، 1962م، ص 07.

[2]- محمد السيد علي، علم المناهج، 1998م، ص 150.

ج- وهو مجموعة من الوحدات المعرفية التي تقرّ استخراجها بشكل يناسب مستوى كل صف من الصفوف الدراسية، حتى يسهم في تحقيق نمو التلاميذ المتكامل (جسميا، عقليا، نفسيًا، اجتماعيا، وروحيا)، بما يحقق تكيفهم مع ذاتهم ومجتمعهم[1].

د- وهو ذلك الوعاء الذي يضم المحتوى من المادة الدراسية، وما يصاحبها من وسائل تعليمية، وأنشطة وتدريبات وتطبيقات وأساليب تقويم مختلفة[2].

هـ-الكتاب هو الأداة الأولى التي تعبر عن المنهاج، وتترجمه وتدفعه نحو تحقيق غاياته، ويحدّد الكتاب بدرجة كبيرة مادة التعليم[3].

و- يعتبر الكتاب وسيطا من وسائط التعليم[4].

ز- هو نظام كلّي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج[5].

والآن سوف نقف عند معنى كل تعريف من التعريفات السابقة، باعتبار التعريف (أ) مجملا واضحا ومباشرًا نستهل شرحها بالتعريف (ب)، فالتعريف (ب) ركّز على الخبرات غير المباشرة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف المنهج المسطرة، أمّا (ج) فقد اعتبر الكتاب المدرسي مجموعة من المعارف المنتقاة حسب المستوى وسن المتمدرسين.

---

[1]- محمد السيد علي، علم المناهج، ص 151.

[2]- أحمد حسين اللقاني، المنهج، عالم الكتب، ط1، 1995م، ص 16.

[3]- مطبوعة من وزارة التربية الوطنية، ص 05.

[4]- حسن شحاتة، تدريس اللغة العربية، الدار المصرية اللبنانية، ط3، 1996م، مصر، ص44.

[5]- توفيق مرعي ومحمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2007م، ص 251.

والغرض منه هو المساهمة في النمو الطبيعي للمتعلّم، والانسجام مع المجتمع، وبالنسبة للتعريف (د) فإنّه يرى أنّ الكتاب يضم بين طياته مقرّر المادة التي سيستعملها التلاميذ وما يتبعها من أنشطة تعزّز من المعرفة المدرجة فيه، ويعتبر الكتاب المدرسي حسب التعريف (هـ) الترجمة والتطبيق الحقيقي للمنهاج، أمّا بالنسبة لـ (و)، فيعرفه على أنّه وسيلة تعليمية أمّا (ز) فيعتبره صاحبه بأنّه أحد عناصر المنهاج ويغطي عنصره المحتوى مع الاستفادة من بقية العناصر الأخرى للمنهاج (الأهداف، الطرائق، والتقويم) وممّا سبق نجمل تعريفا السابقة في أنّه: مرآة يعكس أسس المنهاج ممثلة بفلسفة المجتمع ومنظومته القيّمة وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية، ويعكس طبيعة المتعلمين وخصائصهم النهائية وطبيعة المعرفة التي يتناولها الكتاب (معرفة طبيعية، إنسانية، رياضية، تطبيقية أو حاسوبية)

2- ما المقصود بالكتاب؟

جاء في قاموس "*Lepetit larousse illustre*" التعريف التالي: « مجموعة من النصوص مجتمعة وحديثنا عن كتاب اللغة العربية وعلاقته بالمعلم والمتعلم، يعني الكتاب المدرسي أو كتاب التلميذ بصفة خاصة والكتب الأخرى بصفة عامة»[1].

جاء في قاموس "*le petit robert*" ما يلي: « هو مؤلف تعليمي يقدم بشكل علمي المعارف التي ينص عليها المنهاج الدراسي وتتجسّد في نصوص ومفاهيم

[1]- توفيق مرعي، محمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2007م، ص 278، 279.

أساسية لعلم من العلوم»، ويعرفه من فرانسوا ماري جيرار وغزافيي وجيرز: « الكتاب المدرسي هو وسيلة مطبوعة مهيكلة لتسهيل المعلومات»[1].

هذا كله من الجانب الاصطلاحي، أمّا لغويا فقد جاء في لسان العرب للكتاب عدّة معاني منها: "والكتاب الصحيفة والدّواة" وهذا هو المعنى الأقرب.

أمّا المدرسة فأصلها في اللغة المِدْرَس، أي الموضع الذي يدرس فيه[2].

3- أهمية الكتاب:

يشكل الكتاب المدرسي أهمية حيوية وركيزة هامة في العملية التربوية والتعليمية بحيث له دور فاعل بحيث له دور فاعل فيها وزيادة على هذا هو حجز الزاوية في عملية التعليم[3].

فإنّ المدرس إذا كان هو العامل يبدأ عملية التعليم مع التعليم مع التلميذ، فإنّ الكتاب المدرسي هو الذي يبقى عليها مستمرة بين التلميذ نفسه إلى أن يصل إلى ما يريد[4].

4- أنواع الكتاب المدرسي:

للكتاب المدرسي عدة أنواع أولها وأهمها:

---

(1) -*François marie gérard et xaivers rogers, 2000, p 17.*

(2)- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر للنشر والتوزيع، 1997م، بيروت، ص3816.

(3)- الأنروا، 1982، ص 72.

(4)- أبو الفتح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، مكتبة الأنجلو مصرية، 1962م، ص 04.

- كتاب المتعلم: وهو الكتاب الذي يقتنيه المتعلّم ويلازمه في الفصل الدراسي وفي بيته، لأنّه مرجعه الأول والأساس في المادة التي يدرسها فيحضر منه دروسه ويحفظ منه الخلاصات والقواعد، ويجعل منه التمارين ويجيب عن أسئلته.

- كتاب المعلم: وهو عبارة كتاب توجيهي يشمل على أهداف تدريس المواد وبرنامج تقديم المحتويات وحتى الأساليب تقديم تلك المواد ومنهجياتها وبعض التطبيقات والتمارين التي يمكن أن يدعم لها دروسه.

- كتاب التمارين: ويحتوي عددا كبيرا من التمارين المرافقة للدروس وفي بعض الأحيان يكون موجها للمتعلم بحيث يجب أن يقتنيه وأحيانا أخرى يملكه المعلم ويختار منه التمارين المناسبة للتدعيم.

أ- بالنسبة إلى المتعلّم:

يعتبر الكتاب المدرسي مرجع التلميذ الأول من حيث الجانب المعرفي بعد المدرس لأنّه ناقل الماد التعليمية في شكلها الخام أولا ثم في شكلها آخرا عب الملخصات فدوره إذن يكون مكملا لدور المدرس[1].

ومساهما من خلال طريقة التدريس الحديثة في التركيز على ذات المتعلّم مستفزًا لدوافعه التعليمية وتمثلاته بأخذ في بناء تعلماته أثناء اكتسابها كي يفهمها ويستوعبها.

[1]- مجموعة من المؤلفين، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، الجامعة التونسية، 1985م، ص 18.

الوظائف الخاصة بالمتعلم:

- تنمية المعارف.

- تنمية القدرات والمهارات، فكتاب التلميذ لا يسمح باستيعاب سلسلة من المعارف فقط، بل يستهدف أيضا اكتساب المعلم طرفا وسلوكا وحتى عادات تحسين المتعلم للعمل والحياة.

- تعزيز المكتسبات لقياس درجة اكتسابها ومعالجة صعوبات كل متعلم[1].

- الوظائف الخاصة بمواجهة الحياة اليومية والمهنية: المساعدة على إدراج المكتسبات وذلك من خلال مراعاة المؤلف للأهداف المتعلقة بإدماج المكتسبات باستثمارها في مسيرة ثنائية الاتجاه وهي: إدماج عمودي، أي ربط المعارف والمهارات لمادة معينة من بدايتها إلى نهايتها، إدماج أفقي: أي التوفيق بين القدرات والمهارات المكتسبة عبر عدة مواد.

- الوظيفة المرجعية: فالكتاب المدرسي أداة يمكن للمتعلم الرجوع إليها ليجد المعلومات محدّدة ودقيقة.

- وظيفة التربية الاجتماعية والثقافية: وتخص كل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك وبالعلاقات مع الغير وبالحياة في المجتمع من خلال احتوائه على المعارف والمهارات،

[1]- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وظائف الكتاب المدرسي، ملف pdf، ص 03، 06.

ومساهمته في تنمية السلوك التي تسمح للمتعلم بأخذ مكانته تدريجيا في محيطه الاجتماعي والعائلي والثقافي والوطني[1].

ب- بالنسبة إلى المعلم:

بما أنّ الكتاب وثيقة رسمية فهو الذي يربطه بمهمته التربوية التي تسمح للمعلم بأداء دوره المهني في سيرورة التعليم والتعلم كما يوفر له مختلف الأنشطة التي تساعد على تبليغ المعرفة لتلاميذ وعلى تقييم التعلمات التي اكتسبوها ويتضح كل ذلك من خلال تسهيله للوظائف التالية:

5- وظائف الكتاب المدرسي:

- **وظيفة الإعلام العلمي والإعلام العام:** وذلك من خلال توجيه المعلمين بتزويدهم بالمعارف الضرورية، ممّا يعد مهارات أساسية للفعالية، وتتعلّق هذه الخصائص بتوجيه نشاط التلاميذ انتباههم وتوجيههم دائما واستثارة خبرات التلاميذ[2].

- **وظيفة التكوين البيداغوجي الخاصة بالمادة:** يقوم الكتاب المدرسي المتجدّد بدور التكوين المستمر لكونه يحمل إلى المعلم سلسلة من مسالك وطرائق العمل قابلة للتحسين وأيضا يساعده على تحديد ممارساته البيداغوجية أخذًا بعين الاعتبار البحث

[1]- محمد محمود الخوالدة، التويعات السنوية لنشاطات التعلم لمرحلة التعليم المتوسط، 2013م، ص 302.

[2]- عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه حسين الديلمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، ط1،2007م، ص35.

عن المعلومة الضرورية واستغلالها في معالجة وضعية ما[1]، تحصيلا للتطور الدائم لتعليمية المواد.

- **وظيفة المساعدة على التعلم وعلى تسيير الدروس:** وذلك من خلال تقديم الكتاب لأنشطة مختلفة في عدة طرائق تسمح بتحسين التعلم يوميًا، تماشيًا مع مستوياتهم ومراحل نموهم التعليمي، "فلا يكون الكتاب في المرحلة الثانوية مثلا مختصرًا لكتب المرحلة الثانية العالية كما أنّ الكتب التي توضع للتعليم الابتدائي لا تكون مختصرة لكتب مرحلة الثانوي[2].

- **وظيفة المساعدة على تقييم المكتسب:** وذلك باقتراح أدوات التقويم في كتاب التلميذ ودليل المعلم تشمل مختلف جوانبه، منها التقويم التكويني أثناء المساعدة على تحليل الأخطاء واقتراح مسالك وطرائق ناجعة لمعالجة تلك الأخطاء.

المبحث الثاني: وصف المدونة:

1- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

إنّ واقع الكتاب المدرسي غير مرض لهذا نرى الحرص الشديد الذي يظهره التربيون العرب عموما في كتاباتهم وتوصياتهم في الندوات والمؤتمرات عن معايير أو مواصفات الكتاب المدرسي متدق 20 حتى وقتنا الراهن وقد اختلفت محاور معايير التقويم من مرجع إلى آخر باختلاف الأقطار منهم من حدّدها خمسة محاور وهي:

---

[1]- الحسني اللحية، كفايات المدير(ة) التربوي (ة)، دار النشر المعرفة، 2010م، المغرب، ص 41.

[2]- محمد رفعت وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط4، 1957م، ص 252.

الأهداف، المحتوى، الوسائل والأنشطة التعليمية، التقويم والأسئلة والإخراج وهناك من حدّدها (إلياس 1996) بمحورين هما:

- معايير ترتبط بالمضمون (المحتوى).
- معايير ترتبط بالشكل (الإخراج).

2-وصف خارجي لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

عناصر الوصف	النقد
- حجم الكتاب: 23.4 سم/16 - عدد الصفحات: 239 ص - نوع التغليف: ورق عادي	- حجم الكتاب ملائم للتلميذ في هذا السن. - يفترض أن يكون التغليف بورق عادي الجودة وأملس على الأقل.
الغلاف: نوع الغلاف: بني قاتم على الجهة اليمنى من الأعلى يوجد قلم حبر أسود ذو رأس ذهبي على الجهة اليسرى: توجد يد مكتوب أعلى الصفحة في الوسط: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية تليها في الأسفل مباشرة وزارة التربية الوطنية	- أن يكون لون الغلاف بلون يلائم سن المراهق في هذه المرحلة. - أن يحتوي الغلاف رسومًا وأشكالا تجذب التلميذ إلى قراءته.
كتب في وسط الغلاف: اللغة العربية بلون أزرق وخط	

عريض وواضح. – كتب بلون أخضر أسفل الصفحة وبحجم كبير الرقم 04 وأسفله مباشرة، السنة الرابعة من التعليم المتوسط بخط كبير وواضح	
الصفحة الأولى: في أعلى الصفحة مكتوب بخط أسود شعار الدول الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية تليها مباشرة السنة الرابعة من التعليم المتوسط خط مستقيم وفوق وسط الصفحة فليلا كتب بخط مزخرف أزرق عريض وواضح: اللغة العربية تليها مباشرة السنة الرابعة من التعليم المتوسط وفي الأسفل مباشرة توجد أسماء كل من المنسق والمشرف، وفي الأسفل دائما يوجد المؤلفون مقسمون نصف على اليمين ونصف على اليسار وفي آخر الصفحة كتب اسم المصمم والمركب.	بدلا من إعادة ما كتب في الصفحات السابقة المفروض أن يحدد وقف احتياجات التلميذ ونموه.
الوضعية الثانية: وهي المقدمة – اتبعت أسلوب الحوار الذاتي مع التلميذ.	**الذي يؤخذ على المقدمة أنّها:** لم تتحدث على الأستاذ بل صبت

– اشتملت على موضوع بحثنا هذا وهي المقاربة بالكفاءات. – تبين أنّ الكتاب ترجمة المنهاج – اعتماد الكتاب على المقاربة النصية. – يذكر أنّ المنهاج يلبي حاجات التلاميذ ويربطهم بواقعهم. فائدة الكتاب بالنسبة للتلميذ من الكتاب كيف يبني التلميذ معلوماته باعتماده معلوماته السابقة.	اهتمامها على التلميذ وما يستطيع أن يقوم به فقط، وبهذا نستطيع أن يقوم به فقط، وبهذا نستطيع أن نقول أنّها رسالة موجهة للتلاميذ فقط مع أنّ الأستاذ أيضا.
الصفحتان الثالثة والرابعة: تحتويان تقديما للكتاب للنشاطات المبرمجة في الوحدة. **في الورقة الثانية:** في النصف الأعلى من الورقة توجد ثلاث صفحات صغيرة لنشاط القراءة ودراسة النص. أمّا النصف الثاني الأسفل منه فتوجد ثلاث صفحات إثنان منها لنشاط المطالعة الموجهة لتحضير التعبير الشفوي والصفحة الثالثة نشاط التعبير الكتابي. أمّا في الورقة الرابعة توجد ثلاث صفحات الصفراء	– لم يتم تجديد الكتاب ليوافق النشاطات الجديدة التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات.

خاصة بالمشروع الذي يتم إنجازه في ثلاث أسابيع. والحمراء لنشاط التقييم التحصيلي للثلاثي (كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط)	

الجدول 01: وصف كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط خارجيا.

الوصف الداخلي للكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط لقد اسبقنا وصف الكتاب من الخارج مع تقديم نقد حسب رأي الشخصي فإنّ الجدول التالي يوضح لنا وصفا داخليا موجزًا.

عناصر الوصف	النقد
– فهرس المحتويات: يتوزع الكتاب على 24 وحدة. – كل وحدة تحتوي على 5 نشاطات بالإضافة إلى نشاط الأعمال الموجهة الذي أضافته الوزارة مؤخرًا، النشاطات، القراءة، الظاهرة اللغوية، التعبير الكتابي التعبير الشفوي المشاريع.	الفهرس هنا لا يتوافق مع التوزيعات السنوية لنشاطات التقديم لمرحلة لمتوسط الصادرة من مديرية التعليم الإساسي جوان 2013. (الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2013. ص22، 23، 24)

الجدول 02: يوضح وصف لبعض عناصر كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

وبهذا نستخلص مواصفات للكتاب المدرسي كما تذكرها (عمليات 2006، ص 35):

- يكون محتوى الكتاب مساير للمستحدث في مجال العلم، أي أن يواكب كل جديد.

- تكون العلاقة واضحة بين محتوى الكتاب وتنظيمه من ناحية، وبين أهداف المنهاج من ناحية أخرى.

- تكون المادة التعليمية ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث المفاهيم والمعلومات والمصطلحات التي يحتويها الكتاب.

- يراعي التنوع والوضوح في محتوياته.

- يراعي التنوع والوضوح في محتوياته.

- يراعي الترابط والتسلسل في المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الأخرى.

- يراعي الاهتمام بأساليب التقويم، حيث أنّ التقويم عملية تشخيصية علاجية تعاونية مستمرة.

- توجد العناية الكافية إلى إخراجه، فالكتاب المدرسي الذي سيتم بحسن الإخراج يدفع التلاميذ إلى الإقبال عليه ومطالعته والمحافظة عليه.

- يتضمن المصطلحات غير المألوفة والتواريخ وأسماء الأعلام وفقرات من المصادر الرئيسية.

- توجه العناية الكافية إلى المقدمة والفهرس، حيث أنّ هذا يعطي التلاميذ فكرة عامة عن الأهداف والمادة الرئيسية وموضوعاتها التي تضمنها الكتاب.

- يحتوي على عناوين المراجع والمصادر التي استقى منها المؤلف مادته حتى يتمكن التلميذ من الرجوع إليها إذا ما اقتضت الحاجة لذلك.

وترى الباحثة أنّ هذه المواصفات لابد أن تتوافر في الكتب المدرسية حتى يخرج الكتاب بشكل ممتاز وتتحقق الأهداف المطلوبة التي يسعى إليها الجميع.

فالكتاب الموجه للتلميذ يخضع في وضعه إلى مستوى التعليم من جهة، وإلى نوع وطبيعة الدراسة من جهة أخرى، حيث يمتاز الكتاب المدرسي الموجه للتلاميذ بخصائص وصفات، كما يختلف في شكله ومحتواه عن الكتب الأخرى الموجهة لفئات معينة، ولهذا يمكن أن نجد الصفات العامة التي يجب أن تتوفر في الكتاب المدرسي الموجه للمتعلم وهي كالآتي:

- يجب أن يكون كل كتاب مدرسي مستوحى من روح.
- أن لا يتعرض للدين، أي لا يمس ديانة مهما كانت، ولا تتعرض للقيم الدينية.
- أن تكون نصوصه ومعلوماته موافقة لمستوعى الهدف الذي أعد له.
- أن تراعي الطرائق والأساليب التربوية المناسبة لكل مادة.
- أن يكون بالألوان والرسوم والخطوط والأسئلة والتمارين الواضحة والنافعة.
- أن تكون طباعته أنيقة وورقه غير شفاف وغير فاقع البياض.

- أن تكون حروفه كبيرة في الصفوف الثلاث الأولى، وأن تكون مضبوطة بالشكل الكامل في السنوات الأولى[1].

وزيادة على هذا فإن اختيار المحتوى التعليمي لا قيمة له في ذاته ما لم يأخذ في الحسبان أمرين أساسين وهما:

- الفوائد العلمية للمحتوى، والطريقة التي بها المعلم التلاميذ المعرفة، لا في ذاتها ولا من أجل ذاتها وإنما في صورتها العلمية التطبيقية الحية.
- خصائص المتعلم: وهذا باختيار المحتوى مع مراعاة مستوى المتعلمين وقدراتهم الفكرية واللغوية[2].

3- دوافع تطوير وتحديث الكتاب المدرسي:

إنّ الكتاب المدرسي بصفة عامة ليس بمعزل عن النشاط الإنساني وتطوّره فهو مطالب بمسايرة ركب الحضارة والكتاب المدرسي بأهدافه يلزمه كذلك وإنّ تطوير الكتاب المدرسي، وتحديثه تمليه وتفرضه اعتبارات أهمها كما أوردها النوري عبد الغني ما يلي:

- حركة الإنساني في شتى مجالات العلوم والفنون والأدب وغيرها، وفي ظل التطورات الحديثة.

---

[1]- إلياس، ديب، 1981م، ص 150.

[2]- نوال زلالي، 2006م، ص 102.

- تؤطر وظيفة المدرسة الحديثة في المجتمع وذلك من خلال تزويدها بالمهارات والخبرات التي تؤهلها للتعامل مع المجتمع في مجالاته المختلفة، ولابد للكتاب أن يساير تطور وظيفة المدرسة.

- إعادة تشكيل وحدات المنهاج ومفرداته على صورة أخرى أثبتت التجارب الميدانية والدراسة أهميتها في المجال التربوي ويقتضي هذا بعض الإجراءات مثل: حذف أو إضافة موضوعات، أو زيادة الترابط الفكري بين أجزاء المنهج.

- ارتباط الكتاب المدرسي بسياسة الدولة من النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية...، ليواكب التطور في كل ميدان.

- التطوير المستمر في شكل وإخراج الكتاب، للاستفادة من التقنيات الحديثة ووسائل الإيضاح في إبراز الموضوعات حجمًا وشكلاً.

- تحويل الهدف في العملية التعليمية من التعليم إلى التعلّم[1].

4- خصائص ومضامين الكتاب المدرسي:

لما كان الكتاب المدرسي سندًا بيداغوجيا للمتعلّم، فإنّه من البديهي أن يتضمن معارف علمية وأدبية واجتماعية وأخلاقية... وعليه فإنّ مضامينه يجب أن تتوفر على جملة من الخصائص العلمية والبيداغوجية التي لا يمكن الاستغناء عنها من وجهة نظر تربوية والتي يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

[1]- النوري عبد الغني، الاتجاهات الحديثة في إعداد وتطوير الكتاب المدرسي، مجلة التربية الجنة الفطرية للتربية، 1991م، ص 89، 93.

الدقة: لابد أن تتبني المضامين على الحقيقة العلمية، وعلى معلومات موثوق من صحتها ولا ينبغي أن يكون التبسيط فيها سبب في انحرافها عن جدّتها ودقتها العلمية بوجه التحقيق عن المتعلّم. بل يجب أن نركز عند الانتقاء والاختيار على الأهم والضروري.

الوضوح: ينبغي عند صياغة المضامين أن تتوخى الوضوح حتى يتمكن المتعلّم متوسط الذكاء من إدراكها وفهمها، ولا ندع مجالا لمختلف التأويلات بل نقوم بعملية الشرح المستوفي إذا اقتضى الأمر، دون أن تقع في الاستطراء الممل.

لذا نجد القائمين على تأليف الكتاب المدرسي يعمدون إلى اشتراك لغويين في مجال التأليف.

الحداثة: غالبا ما نجد المؤلف أو المؤلفين للكتاب المدرسي أنفسهم أمام زحم هائل من المعارف والمعلومات بسبب التطور الدائم في شتى مجالات الحياة لكن عليهم أن يختاروا الحديث منها وما يتماشى والعصر، سواء أكانت هذه المعارف اجتماعية أو اقتصادية أو لغوية...

الموضوعية: ينبغي أن يتحاشى الكتاب المدرسي معارف أو معلومات ناقصة أو معرفة بسبب موقف إيديولوجي أو ديني، بل يجب أن يختلط بتقديم التأويلات والتفسيرات المختلفة للحدث الواحد، أو الشرح الكافية للظاهرة، ويعني بذلك المتعلّم من اللبس والتأويل الخاطئ.

التجاري العلمية: إنّ اكتساب التلاميذ المعارف عن طريق شروح المعلم وعروضه لا يكفي لتنمية الاتفاق (*savoin taire*) لدى التلميذ والتطوير مواقفه حسب المستجدات لذلك فإنّه من الضروري أن تحتوي مضامين الكتاب المدرسي على تجارب يقوم بها التلميذ، أو نشاطات وتمارين من شأنها تعزيز نجاعة التعليم، وهي تجارب ونشاطات جدّ مهمة في عملية التعلم، ينبغي أن يوجهها المدرس اعتمادًا على دليل المعلم، وعلى خبرته المهنية الخاصة، ويقترح الكتاب المدرسي عدّة نشاطات يمكن للتلميذ أن ينجزها بمفرده أو بتوجيه من المدرس وتكون إمّا على شكل تطبيقات عملية للمعارف أو مفاهيم نظرية، أو على شكل "وضعيات مشكلة" مطلوب حلها أو تمارين ينجزها، أو تتعلق بالبحث عن معلومات وجمعها، وذلك قصد تنمية قدراته عن طريق التجارب والتطبيقات العلمية، فترسخ لدى المتعلم وتثبت، كما أنّ المحيط المدرسي والإجتماعي عامة دورًا هامًا في هذه المهمة التعليمية[1].

المبحث الثالث: الكتاب المدرسي واللغة العربية:

تعتبر اللغة العربية من أهم الوحدات التعليمية التي يتطرق لها المتعلّم خاصة في مرحلة المتوسط لأنّها طريق اكتساب العلم والمعرفة وكفاءة التواصل مع الآخرين ولهذا فضّلنا أولا التطرق لتعريفها مفهوما من كلا الجانبين: اللغوي والاصطلاحي.

[1]– النوري عبد الغني، الاتجاهات الحديثة في إعداد وتطوير الكتاب المدرسي، مجلة التربية الجنة الفطرية للتربية، 1991م، ص 89، 93.

1- **تعرف اللغة العربية:**

لغويا: لغا: اللغو واللغ : السقط ومالا يعتد به من كلام وغيره، ولا يحصل منه على فائدة ولا تقع فال تعالى: ﴿ لا يؤاخذكم الله باللغو في أيمانكم﴾، واللغو في الإيمان مالا يعقد عليه القلب[1].

وقال الشافعي: « اللغو في لسان العرب الكلام غير المعقود عليه»، فاللغة ألفاظ يعبر بها كل قوم عن مقاصدهم واللغات: وهي مختلفة من حيث اللفظ، متحدة من حيث المعنى أي أنّ المعنى واحد والذي يخالج ضمائر الناس واحد، ولكن كل قوم يعبرون عنه بلفظ غير لفظة الآخرين[2].

اصطلاحا: استخدم العلماء مصطلحات عديدة لمعنى اللغة منها: الحرف، المخالف لكلام العرب، الفصحى.

اللغة العربية: هي الكلمات التي يعبر عنها العرب عن أغراضهم وقد وصلت إلينا عن طريق النقل وما رواه الثقات من نثور العرب ومنظومتهم[3].

---

[1]- ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري، لسان العرب، دار للنشر والتوزيع، 1997م، بيروت.

[2]- إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج الدراسي من منظور جديد، مكتبة عبيكان، ط2، 1996م، ص 83، 85.

[3]- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة المصرية، ط 28، 1993م، ص 07.

2-أهمية اللغة العربية:

تعتبر أداة وتعبير ووسيلة اتصال مثلى بين الأفراد والجماعات ويستعملها الجاهل والمتعلّم على سواء من أجل التفاهم والتواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر والخواطر.

كما تتجلى أهمية اللغة العربية في أنّها المفتاح إلى الثقافة إرثًا حضاريا ضخمًا في مختلف الفنون وشتى العلوم، وتتبع في أنّها أقوى الروابط والصلات بين المسلمين واللغة بالنسبة للمعلمين ليست لغة علم وحضارة فحسب بل هي لغة روحية أيضا تمس المقدسات كتاب الله الذي شرفها الله بحمله لفظا وغاية، وهي اللغة الرسمية للدول العربية، وهذا يقتضي إبلاءها المنزلة السامية التي تستحقها في حياتنا اليومية وفي إدارتنا تمثّل السيادة الوطنية، إنّ اللغة العربية في الجزائر هي مفتاح التعليم والتعلّم، في التعليم الإلزامي، والإكمالي والثانوي، ومن ثم دورها في الاستيعاب والاكتساب كبير يحتم إتقان من قبل المعلمين لتسح لهم بإدراك المفاهيم المختلفة وهضم المبادئ والنظريات التي تؤسس عليها المعارف[1].

وللغة العربية دور حضاري رائد فهي الوعاء الحافظ لكنوز الأولين وآثارهم للأجيال المتعاقبة وبها تدور العلوم والفنون وسائر المعارف للتدخل من السلف إلى الخلف ولولاها لتأخر العالم قرونا وقرون، إنّ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بعد

[1]- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2006م، ص 27.

مجالا خصبًا لكثرة الصلب على اللغة من جانب ولقلة الجهود المبذولة في هذا الميدان من جانب آخر، وقد وسعت العديد من المؤسسات الرسمية والهيئات التعليمية إلى تقديم شيء في هذا الميدان، إلاّ أنّ الصلب على اللغة العربية لا يمكن مقارنتها بالجهود المبذولة فمهما قدمت الجامعات في الدول العربية والمنظمات الرسمية من جهد يظل بحاجته إلى المزيد والمزيد، ومن هنا شرفت اللغة العربية للجميع بأن تكون لبنة هذا الجهود المبذول لخدمة هذه اللغة.

الفصل الثالث:

المناهـج التربـويـة

1. ماهية المناهج.
2. من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.
3. تحليل المنهاج.

المبحث الأول: ماهية المنهاج:

1- مفهوم المنهاج:

- **لغة:** المنهاج لفظة أصلها إغريقي تعني سباق الخيل (*Course*) ويعرف لغة أنّه الطريق الواضح أو الخطة المرسومة ويسمى المنهاج (*Curriculum*) وهي تسمية إنجليزية مستمدة من اللاتينية وترجمتها الفرنسية هي الدارسة (*Plan D'étude*)، إنّ أول مفهوم كلمة منهج ظهر في قاموس ويستر عام 1956 بالوا.م.أ بأنّ هذه الكلمة تعني المقرر الدراسي.
- **اصطلاحا:** يعرّفه تايلر Ralphtular: « يعرف المنهاج على أنّه مجموعة من الخبرات التعليمية التي تخططها المدرسة من أجل بلوغ الكفاءات المستهدفة»[1].

كما يعرّفه الفرحان ومرعي بأنه: « جميع أنواع النشاطات التي يقوم بها الطلبة أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء داخل أبنية المدرسة أو خارجها»[2].

وهو بوجه عام: « وسيلة محدّدة توصل إلى غاية معينة.. المنهج العلمي خطة منظمة لعدّة عمليات ذهنية أو حسية بغية الوصول إلى كشف حقيقة أو البرهنة عليها»[3].

---

[1]- رشيد أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط2، 2000م، ص 28.

[2]- توفيق أحمد مرعي، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2005م، الأردن.

[3]- معجم الوسيط،معجم اللغة العربية مجلد1،دار النشر مكتبة الشروق الدولية،ص1145

ويراد بمنهاج البحث والطرق التي يسير عليها العلماء في علاج المسائل والتي يصلون بفضلها على ما يرمون إليه من أغراض[1].

فالمنهج إذن خطة وللخطة مكونات ومكونات المنهج أربعة حدّدها "تايلر" في نموذجه الشهير في أربعة أسئلة وهي:

- ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تستدعي المدرسة إلي تحقيقها؟
- ما الخبرات التربوية الممكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟
- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية حتى تكون فعالة؟
- كيف يمكن معرفة ما إذا كانت الأهداف قد تحققت؟

هذه المكونات الأربعة هي التي أعادت "هيلداتابا" صياغتها وقدمتها في شكل تخطيطي بين أوجه التأثير بين بعضها.

والمنهاج هو عبارة عن الوصف العلمي للظواهر الواقعية مع اجتناب كل تأويل أو شرح أو تقييم[2]. أما المنهاج الدراسي فهو ببرنامج التدريس وطرقه وأساليبه وينفسم إلى قسمين:

2- المناهج القديمة والحديثة:

- **المنهاج القديم (التقليدي):** يعني مجموعة المعارف والمعلومات والخصائص والمفاهيم التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها وظيفة

---

[1]- علي عبد الواحد الوافي، علم اللغة، دار النهضة، ط7، 1972، مصر ص 33.

[2]- توفيق مرعي ومحمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2007م، ص 21.

المدرسة التقليدية التي تقوم بتدريس أنواع المعارف، ويقوم المدرس بتلقين هذه المواد مؤكدا على الحفظ والتسميم ومن أهم مميزاته:

- التركيز على المواد الدراسية المنفصلة.
- العناية بالجانب العقلي للتلميذ من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم.
- التركيز على جانب الحفظ والتلقين وإغفال النشاطات التي تؤدي.
- يتم وضعه من طرف المتخصصين بالمواد الدراسية لاعتباره الركن المهم في العملية التربوية.

- **المنهاج الحديث:** هو جميع الخبرات، النشاطات أو الممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراته ومن أهم مميزاته:

- الاهتمام بالمتعلم والوثوق بقدراته على المشاركة النشطة الفعالة.
- التأكيد على الاهتمام بجميع جوانبها الشخصية للمتعلم وقدرته على التعلم الذاتي.
- العلاقة بين المدرسة والبيت في مفهوم المنهج الحديث واشتراك أولياء الأمور في بعض النشاطات.
- اشتراك كل من المتخصصين في المواد الدراسية والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي والتلاميذ وأولياء التلاميذ والمعلمين في إعداد المناهج.

3- إعداد المناهج: لا شط أنّ المناهج هي وليدة رؤية استشرافية غايتها تحقيق أهداف قريبة وبعيدة المدى انطلاقا من فسلفة المجتمع وبناء على معايير عالمية سواء بالنسبة لمحتوياتها أو سبيل معالجتها مع توفير الشروط الكفيلة بتفعيل الفعل التربوي الذي ينعكس لا محالة على مختلف مجالات الحياة وعلى هذا الأساس جاءت المناهج لـ:

- تركيز العمق أكثر من التفصيلات.
- تمنح عناية لوحدة وتكامل العلوم.
- تركز على المفاهيم الكبيرة والمفتاحية.
- تعطي مساحة كبيرة للمتعلم، بما يسمح له بالقيام سلسلة من الأنشطة تقوده إلى بناء مفاهيم واستنتاج المعرفة وتطبيقات حياتية واقعية تتحده طموحاته بحيث تتردد وتوظف تعلماته في مواقف جديدة.
- تجعل المؤسسات التعليمية تنفتح على المحيط الخارجي، وتعمل المدرسة على خدمة بما يوفق البيئة المحيطة للتلميذ[1].

وعليه فإنّ إجراءات المقاربة بالكفاءات من خلال هذه المناهج هو العمل على تحويلها إلى ممارسات واقعية وفعلية من خلال محتويات وأنشطة وأساليب التقويم.. إلخ، حيث تمكن المعلّم من توظيف مكتسباته في مختلف المواد وبذلك تنمو قدراته

[1]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 26، 29.

الشاملة، وبهذا يتم التركيز على تنمية الكفاءات الخاصة بالمتعلّم وهذا من خلال وسائل وأدوات، وهذا في مختلف النشاطات.

4- مكونات المنهج: ما الذي ينبغي أن نراعيه بشأن المكونات للمنهج عند إعدادنا أو تقويمها لأحد مناهج تعليم اللغة العربية في التعليم العام بالوطن العربي:

أ- **الأهداف:** يعرف هيجر الهدف القائل: إنّ الهدف هو إيصال ما نقصده إليه وذلك بصياغته تصف التغيير المطلوب لدى المتعلم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلّم حين يكون قد أتم بنجاح خبرة التعلم إنّه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد أن يقدر المتعلم على بيانه ولاشتقاق أهداف تعليم اللغة العربية في الوطن العربي مصادر ينبغي الرجوع إليها، هذه المصادر هي:

- العقيدة الإسلامية.
- العروبة بتراثها وقضاياها المعاصرة وأمالها واتجاهاتها نحو المستقبل.
- اتجاهات العصر ومقتضياته وخصائصه حاضرا ومستقبلان بمتا يتفق وأموال الثقافة العربية الإسلامية.
- حاجات الفرد ومطالب نموه.
- الإضفة الوحيدة لهذه المصادر هي النظر في طبيعة المادة الدراسية المواد تعليمها وهي اللغة العربية، فلكل مادة تعلم انعكاساتها على هوية الأهداف التربوية الموضوعية في مفاهيمها.

وللأهداف مستويات ينبغي أن تمثل عند صياغة أهادف تعليم اللغة العربية من هذه المستويات: مستوى العموم، فهناك أهداف عامة وأخرى خاصة. ويتحدّد مستوى الأهداف حسب مستوى البرنامج التعليمي[1].

✓ **المحتوى:** ويقصد به مجموع الخبرات التربوية والحقائق والمعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراد تنميها عندهم وأخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها، يهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف المقررة في المنهج والحديث عن المحتوى بتطرق إلى أمرين أحدهما اختياره، والآخر تنظيمه.

✓ **طرائق التدريس:** والحديث عن التنظيم المحتوى يجرنا إلى الحديث عن طريقة التدريس والطريقة في رأينا تعني الخطة الإجمالية الشاملة لعرض وترتيب مواد تعليم اللغة بالشكل الذي يحقق أهدافنا التربوية المنشودة، إنّما في تصورنا مثل خيط المسبحة الذي ينظم عدد من الوحدات المكونة لها ومن الممكن أن تتلمس هذا الخيط الطريقة في معظم أشكال الإتصال بين المعلم والطالب، ويمكن وراء كل طريقة تصور معين لعملية التعلم ووظيفة اللغة ونظر محدّدة للطبيعة الإنسانية... إلخ إنّها باختصار تنطلق من مداخل *Approches* معينة تحكم خطواتها وتصوغ مبرراتها، ولتنفيذ كل طريقة مجموعة من الأساليب هي ما تسمى بالإجراءات *Prcedures* ويقدم لنا "جونسون"

[1]– فاطمة محمد ناصر، أحمد صالح علوي، البحوث والتطوير التربوي، فرع، عدن، رئيس قسم التربية وعلم النفس كلية التربية يافع، جامعة عدن لجامعة قطر.

تصور جيدا لعملية تعليم اللغة، ومنه تشتق المعايير الآتية لاختيار طريقة اللغة العربية هذه المعايير هي:

- **السياقية:** أي أن تقدّم كافة الوحدات اللغوية الجديدة في سياقات ذات معنى تجعل تعلمها بالتالي ذات قيمة في حياة الدارس.
- **الاجتماعية:** أي أن تهيء الطريقة الفرصة الأقصى بشكل من الأشكال الاتصال بين المتعلمين، إنّ تعلم اللغة وتعليمها يجب أن يأخذ مكانها في السياق اجتماعي حي وليس في أشكال منعزلة مستقلة بعضها عن بعض.
- **البرمجة:** أي تقديم المحتوى اللغوي الذي سبق تعلّمه في المحتوى اللغوي الجديدة وأن يقزم المحتوى الجديد متصلا بسياقه وفي السياق بقسوة.
- **الفردية:** أي تقديم المحتوى اللغوي الجديد بشكل يسمح له الطالب كفرد أن يستفيد... إن الطريقة الجيدة هي التي لا يضيع فيها حق الفرد أمام تيار الجماعة.
- **النمذجة:** أي تقديم نماذج جيدة يمكن محاكاتها في تعليم اللغة.
- **التنوع:** أي تعدد أساليب عرض المحتوى اللغوي الجديد.
- **التفاعل:** إنّ الطريقة الجيدة هي التي يتفاعل فيها كل من المتعبم والمعلم والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانات المتوفرة في حجرة الدراسة والطريقة الجيدة هي التي تجعل المتعلم مركز الاهتمام.

- **الممارسة:** أي أن نعطي لكل متعلم الفرصة للممارسة الفعلية للمحتوى اللغوي الجديد تحت إشراف وضبط، إن أفضل أشكال تعلم اللغات هي تلك التي تتعدى حدود استيعاب المعلومات وحفظها إلى تنمية القدرة على تطبيقها وممارستها... إنّ المهارة اللغوية يجب أن تجرب وتختبر على الأرض الحقيقة التي سوف يقف عليها الطالب... إن ما يعلمه هو الذي يحدد طبيعة التعلم.

- **التوجيه الذاتي *Sefl Direction*:** إن علينا أن نعلم الطلاب كيف يتعاملون ذلك أنّ النشاط اللغوي الذي يجري بين جدران الفصل محدوداته إنّه جزء صغير مغير من النشاط اللغوي الذي يتحرك الدارس فيه خارج الفصل.

✓ **التقويم:** هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع البيانات خاصة بمفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودارسة هذه البيانات وبأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محدّدة سلفا أو من أجل اتخاذ قرارات معينة، والتقويم يمكن أن يشمل كل مكون من مكونات العلمية التعليمية وكل عنصر من عناصر المنهج.

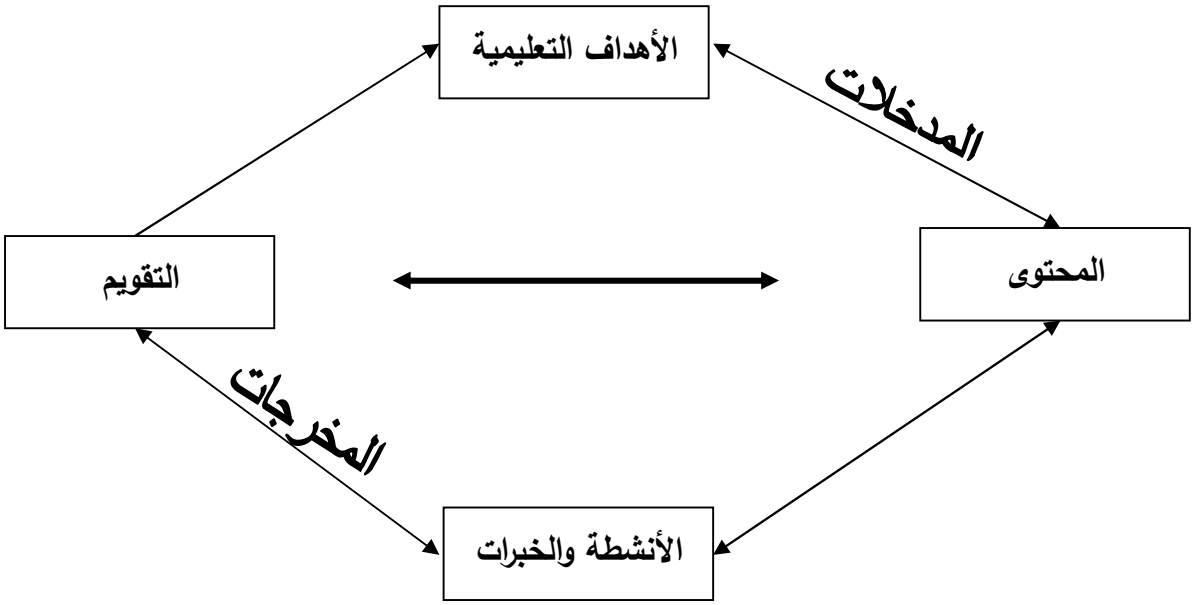
وينبغي أن يحكمنا عن تقويم الطلاب في مادة اللغة العربية مجموعة من المعايير التي نجملها فيما يلي:

- **ارتباط التقويم بأهداف المنهج:** تقويم التلاميذ في مادة اللغة العربية ينبغي أن يعتمد عل تحليل موضوعي لمناهجها سواء من حيث الأهداف العامة أو الخاصة أو من حيث الموضوعات الرئيسية أو الفرعية، كما يعقد على تحليل موضوعي كذلك

لعمليات الفهم والتفكير إلى أبعادها الأساسية وتحديد المهارات التي يهدف المنتج إلى تكوينها»[1].

- **شمول عملية التقويم:** تعليم اللغة العربية لا يستهدف تزويد التلاميذ بمجموعة من الحقائق اللغوية أو الأدبية فقط، إنما يستهدف فوق ذلك تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ عقليا ووجدانيا ومهاريا ولا شك أنّ هذا الشمول يفرض تنوع أدوات التقويم وعدم اقتصارها على شكل تقليدي في الامتحانات.
- **استمرارية التقويم:** التقويم عملية تنسيق العلمية التعلمية وتلازمها وتتابعها والملاحظة أنّ التقويم كما يمارس في مدرستنا أشبه بعملية ختامية تأتي في نهاية العام الدراسي حيث يترتب عليها اتخاذ قرارات تتعلق بمستقبل التلاميذ.

وفيما يلي تشمل عناصر أو مكونات المنهاج في مخطط مبرزين العلاقة بينهما:



[1]– فاطمة محمد ناصر،احمد صالح علوى،البحوث والتطوير التربوي،فرع،عدن،رئيس فسم التربية وعلم النفس كلية التربية يافع قطر ص15–18

يعني أنّ مكونات المنهج أربعة وهي:

الأهداف – المحتوى – الطرائق – التقويم

إنّ علاقة عناصر المنهاج علاقة عضوية يتأثر كل منها بالآخر سلبا أو إيجابا[1]، أو يمكننا أن نلخص العلاقة بين عناصر المنهاج في الشكل السابق إن هذا الشكل يحمل عدّة دلالات.

تشير الأسهم إلى التفاعلات الكامنة بين العناصر الأربعة للمنهاج فعل عنصر يؤثر في بقية العناصر في آن واحد، والتأثيرات تبادلية شكلية لا تأثيرات خطيّة، وهذا يعني أنّ العناصر مرتبطة فيها بينهما ارتباطا عضويا متبادلا لتكون في مجموعات كلا واحدًا متكاملا.

نجد أنّ التفاعلات بين العناصر بوجود مدخلات للنظام وهي كثيرة لكن أهمها منفذوا المنهاج وأهمهم المعلم، وما يبد له من جهود في التخطيط والتنفيذ والضبط والمراقبة والتوجيه وغيرها من العمليات.

كان المعلم قبل تفاعله مع المنهاج في حال ثم أصبح حال جديدة بعد دخوله عمليات المنهاج أي كان له سلوك قبلي وأصبح لديه سلوك بعدي والفرق بين السلوكيين يرجع إلى عمليات المنهاج وعناصره ككل.

[1]– إسحاق أحمد فرحات، وأحمد بلقيس وتوفيق مرعي، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص 31، 32.

إنّ الطريقة في التدريس لا تقل في أي من الأحوال أهمية عن المحتوى أو عن الأهداف لأنّ الطرائق هي التي تنظم التفاعل النشط بين المتعلم والمحتوى باتجاه الأهداف المخططة.

التقويم يساعد على قياس مدى فعالية عناصر المنهاج المختلفة في عملية تفاعلها وكذلك في ضوء الأهداف[1].

وبعد عرض العناصر التي تكون المنهاج والتفاعلات التي تحدث بينهما، يمكننا الفعل إلى نظام المنهاج ليس معزولا بل إنّه متشابه بعلاقات تبادلية مع أنظمة فرعية أخرى كنظام الموقف التعليمي الصفي ونظام التواصل اللفظي ونظام الأسئلة ونظام التعلّم، كما أنّ حدود نظام المنهاج تتسع بيئته لتشمل المدرسة والبيت وكل ما يحيط بهما ويؤثر في سلوك المتعلمين[2].

5- أسس بناء المنهج الدراسي:

يبنى المنهج الدراسي على أسس ودعائم علمية تشمل الجوانب المتصلة بالمتعلّم والمجتمع والمعرفة التي تتجسّد في الأسس الآتية:

أ- **الأسس الفلسفية للمنهاج:** يقوم كل منهاج على فلسفة تربوية تنبثق من فلسفة المتجمع وتصل بها اتصالا وثيقا، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع معا، وتقصد

---

[1]- المرجع نفسه، ص 26.

[2]- إسحاق أحمد فرحان وأحمد بلقيس وتوفيق مرعي، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة، ص 26، 27.

بفلسفة المجتمع هو ذلك الجانب من التراث الثقافي للمجتمع الذي يشتمل الأفكار، والقيم، المعتقدات الأخلاق التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم الواجب أن يتبناها مرشدا لسلوكه في الحياة، وحتى يستطيع المجتمع الحفاظ على فلسفته ونشرها لابد من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به التي تكون له بمثابة المرآة التي تعكس له أفكار والمبادئ التي يحرص على تطبيقها في الحياة وتهدف فلسفة التربية إلى رسم الأسس والمبادئ التي يجب أن توجه العمليات التربوية وتنظيم هذه العمليات في منهاج تربوية ملائمة[1].

وعليه ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن تفاعل المتعلّم التي يستجيب لها، وأهم هذه الفلسفات[2].

1. الفلسفة المثالية: يعتبر أفلاطون أول من نادى بالفلسفة المثالية والأساس الذي شيّدت عليه هذه المدرسة، هو أن الحقيقة تكمنا في الأفكار الموجودة في عالم السماء أو عالم المثل وتعتبر حياة التفكير والتأمل هي المثل العليا للحياة الإنسانية.

2. الواقعية: الفلسفة الطبيعية البراغماتية.

ب- الأساس النفسي في بناء المجتمع: لقد تأثرت العملية التربوية من حيث مفهومها وأهدافها وعملياتها بطبيعة النظرة إلى المتعلّم وعملية تعلمه وهذا ما يقصد به

---

[1]- المرجع نفسه، ص 31.

[2]- صالح هيدي آخرون، أسس التربية، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 1989م،عمان، الأردن، ص 76، 77.

بالأساس النفسي في بناء المجتمع فقد اختلفت النظرة إلى المتعلم عبر العصور وأصبح ينظر إليه على أنّه كائن إنساني يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه والعناية وفي ضوء هذه النظرة أصبحت المناهج موجهة اهتمامها نحو مساعدة المتعلم على تنمية شخصية تنمية اجتماعية تساعده على التكيف الإيجابي مع بيئته ومجتمعه، وكما اهتمت من حيث كونه ينمو جسميا وعقليا وانفعاليا وروحيا بالإضافة إلى النمو الاجتماعي، وأنّ هذا النمو يتأثر بمجموعة من العوامل الوراثية والبيئية تتصف بالاستمرار، وأن كل متعلم كائن مستقل قائم بذاته وذلك لوجود فروق فردية بين المتعلمين في نموهم وبالتالي في عملية تعليمهم، فلم تعد المناهج تهتم بتنمية الجاني المعرفي للمتعلم فحسب، وإنما أصبحت مسؤولة عن تنمية شخصية المتكاملة وقدراته وحاجاته وميوله السلمية وهذا ما أدى على وجود خصائص إنمائية لكل مرحلة من مراحل التعلم تراعي عند توفر الخبرات التربوية التي تتناسب وحاجات النمو في كل مرحلة.

ت- الأساس الاجتماعي في بناء المجتمع: يلزم الأساس الاجتماعي تضمين المنهج الدراسي في مجتمع ما دراسة للتراث الثقافي لذلك المجتمع ومشكلاته الاجتماعية وأن يتم ذلك بطريقة عملية نافعة حتى تكون لدراسة مواد مثل: التاريخ، والجغرافيا، اللغة القومية وآدابها والتربية القومية والاجتماعية وفوائد ثقافية ملموسة لكي يكون الأساس الإجتماعي والثقافي دور في بناء المنهج يجب ما يلي:

– مراعاة المنهج لما يطرأ على المجتمع من تغيرات اجتماعية وثقافية، وهذا يتطلب أن يكون المنهج مرنا لتسهيل تكيف موضوعاه حالة مع التغيرات التي تطرأ.

– مساعدة التلاميذ على تنمية اتجاهات سلمية نحو ظاهرة التغير الثقافي حتى يتقبلوا أي تعبير ثقافي يحدث.

– مساعدة التلاميذ على كشف ما في ثقافتهم من عيوب وهذا لمعرفة النتائج المترشحة عن هذه الأخيرة.

ث– الأساس المعرفي في بناء المجتمع: الأساس المعرفي هو الأساس المستمد من نظريات النمو المعرفي الآن أي مجتمع لابد من أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه ومن هذا المنطلق تأتي أهمية التعرف على ماهية المعرفة[1].

6– الفرق بين المنهاج والبرنامج:

يختلف مفهوم البرنامج *Programme* عن مفهوم المنهاج *Curriculum* فلقد تجاوز الزمن هذه النظرة للبرنامج التعليمي، حيث يرى "دينو" أنّه ينبغي أن يعبّر عنه ما يسمى بالبرنامج البيداغوجي الإجرائي الذي يتضمن قائمة النشاطات والمهارات والمواقف التي سيعبر عنها التلاميذ في شكل سلوكات في نهاية العملية التعليمية ويساوي البرنامج للعملية التالية: أهداف، مضامين، زمن.

[1]– محمد زيان حمدان، المنهج المعاصر، دار التربية الحديثة، 1988م، الأردن، ص 113.

أمّا المنهاج فهو مخطط عمل بيداغوجي أكثر شمولا من البرنامج، إنّه يتضمن بشكل عام إلى جانب البرنامج في مختلف المواد تحديد غايات التربية وتخصيص النشاطات التعليمية، ثم تعليميات دقيقة حول الكيفية التي سيتم بها تقويم التعليم والتعلّم، وهذا ما سيتضح في العملية التالية:

الأهداف التربوية، المقررات، الدراسية، الكتب والمراجع، طرق التدريس، الخبرات التعليمية المباشرة، غير المباشرة، الوسائل التعليمية، الأنشطة الصفية واللاصفية، أساليب التقويم من اختبارات وامتحانات...[1]

المبحث الثاني: من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات:

1- تعريف المقاربة بالأهداف:

يمكن تعريفها على أنّها تلك العبارات التي تكتب للتلميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به من خلال الحصة الدراسية أو بعد الانتهاء مباشرة، أنّها تمثل العبارات التي تصف الأداءات التي نرغب من المتعلمين أن يكونوا قادرين على القيام بها قبل الحكم عليها بالكفاءة في تلك الأداءات، أنّها تصف النتيجة المرغوب فيها للعملية وليس خطوات عملية التدريس ذاته، يمكن تعريفه أيضا بأنّه وصف السلوك المتوقع من المتعلّم نتيجة احتكاكهم بمواقف التعلّم.

[1]- http://www.w3org/1999/xhtml

2- تعريف المقاربة بالكفاءات: هي طريقة من طرق التدريس تجعل من المتعلم مسهما فعالا في بناء معارفه انطلاقا من البحث والاكتشافات بم يكسبه قدرات ومهارات ومعارف فعلية سلوكية، وهذا ما لا يتم بين عشية وضحاها مثال ذلك الهدف التعليمي الآتي، كتابة النصوص: سردية، إخبارية، حوارية...

فالمقاربة بالكفاءات تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية قادرا على مواجهة مشاكل الحياة اليومية عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[1].

3- أهداف المقاربة بالكفاءات: إنّ هذه المقاربة تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال لما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات.
- بلورة استعداداته توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب مع ما تيسر له الفطرة.
- دقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعدّدة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها[2].

---

[1]- بدر الدين بن نزيدي، رشيدة أيت عبد السلام، دليل الأستاذة للغة العربية للسنة الثانية متوسط، الديوان الوطني للمدرسية، 2004-2005، ص 45.

[2]- المركز الوطني للوثائق التربوية، ص 02.

4- أهمية المقاربة بالكفاءات:

- تدفع التعليمات إلى أكثر فعالية بحيث تضمن تثبيتا أفضل للمكتسبات وتركز على ما هو جوهري وتقيم الروابط بين مختلف المفاهيم.

- تسمح بإعطاء معنى للتعليمات إذا الهدف من تنمية الكفاءات هو جعل هذه التعليمات في سياق ذي معنى بالنسبة للمتعلم وذو فائدة له.

- تهيكل وتنظم التعلم بصفة أحسن.

- تضمن انسجاما أكثر بين المواد.

- تؤسس التعليمات الميدانية من خلال إقامة علاقات تدريجية بين مختلف مكتسبات المتعلم وتقوم بتجنيد مزدوج لهذه المكتسبات في وضعيات ذات معنى خارج مكتسباته من جديد وجعلها في خدمة كفاءات أكثر تعقيدًا من سنة إلى أخرى ومن طور لآخر[1].

5- مميزات المقاربة بالكفاءات: إنّ المقاربة تجعل من المتعلم محورا أساسيا وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلّم وهي تقوم على وضعيات تعليمية منتقاة من الحياة الواقعية، وهي وضعية المشكلات حيث ترمي عملية التعلم ضمن هذه المقاربة إلى حلها باستعمال المواد الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

[1]- إسماعيل إيمان، المقاربة بالمشكلات، سلسلة قضايا التربية، العدد 38، 2004م، الجزائر، ص 02.

الكفاءة ليست معارف بحتة ولا معارف إجرائية فحسب وإنما هي عبارة عن هذه المعارف العلمية الفعلية النابعة من التحربة الشخصية والتصورات والآليات والقدرات والمهارة لمواجهة مختلف الوضعيات وهي عبارة عن غاية وليست وسيلة عمل في مضمونها دلالة بالنسبة للتلميذ الذي يوظف جملة من التعليمات بهدف إنتاج شيء أو لفرض القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في عمله المدرسي، والكفاءة مرتبطة بوضعيات متعددة ومختلفة ذات مجال واحد، فالكفاءة التي تصلح في معالجة وضعية واحدة مرفوضة في منهاج المقاربة بالكفاءات[1].

[1]– خالد البصيص، الدتريس العلمي والغني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، 2009م، ص 102، 103.

المبحث الثالث: تحليل المنهاج:

1- المقاربة بين المنهجين:

	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
بالنسبة للتعلم	- يركز خصوصا على المعارف النظرية أي أنّها تعتمد على مبدأ الاكتساب والأداء. - مقاصد التعلم في غاية الوضوح (حل المشكلات الاجتماعية). - جد متأثر بالسيكولوجية السلوكية. - تعتمد في تطوره على التمارين النظرية. - تعتمد على المحتويات أي هي المضامين اللازمة لمستوى معين في نشاط معين ومن ثم يكون المحتوى هو المعيار. - تعتمد على منطق التعليم والتلقين أي كمية المعلومات والمعارف التي يقدمها المعلم.	- يركز على المعارف الفعلية الوظيفية. - مقاصد التعلم شاملة وأقل وضوحًا. - التعلم (مندمج معارف، مهارات، قدرات). - متأثر بالسيكولوجية المعرفية. - يعتمد في تطوره على الأنشطة التطبيقية. - يعتمد على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات في مستوى معين، ومن ثم تكون الكفاءة هي المعيار. - تعتمد على منطق التعلم، أي التعليمات التي يكتسبها المتعلم من خلال الإشكاليات
بالنسبة للمتعلم	- يدرك بسهولة تحقيق الأهداف. - يندفع إلى النشاط الخارجي. - يرتكز على تعليمات واضحة تساعده على انجاز الفعل.	- يدرك صعوبة تحقيق النتيجة لكونها تتصف بالشمولية. - يندفع إلى النشاط بدافع داخلي. - ترتكز على تعليمات عامة تساعده على المادة.
بالنسبة للتعليم	- تظهر أهمية التعليم التلقيني. - الميل إلى التحليل. - تخطيط أنشطة التعليم بدلالة محتوى المادة ثم بدلالة الكفاءات.	- ظهور أهمية التعليم ذي العناصر المتبادلة التأثير (يرتكز على أنشطة التعلم والتقييم والتكوين). - الميل إلى الشمولية. - تخطيط أنشطة التعليم بدلالة الكفاءة ثم بدلالة محتوى المادة.

بالنسبة للمعلم	– دور المعلم ثابت. – علاقة تسلطية مع المتعلمين. – يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحان. – يشجع على تنافس التلاميذ في حفظ المادة.	– دور المعلم غير ثابت. – علاقة تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام المتبادل. – يحكم عليه في ضوء مساعدته التلاميذ على النمو المتكامل. – يشجع التلاميذ على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها.
بالنسبة للتعليم	– حجم التقييم أقل سعة. – عملية القياس موضوعية. – في بعض الأحيان يحدث شق بين التعليم والتقييم. – التقييم يحدث بصوغ أسئلة وأحيانا عن طريق المشروع. – التقييم معياري: مقارنة بين التلاميذ. – الميل إلى النوعية. – البحث عن فاعلية المحتوى (تغطية مجموع محتوى المادة) – تحليل مصداقية التقويم يكون صعبا نسبيا. – يعرف بالنتائج بدلالة الأهداف.	– حجم التقييم أكثر سعة. – عملية القياس نسبية (تتضمن إصدار الحكم) – البحث عن التعلم والتعليم والتقييم. – يحدث التقييم عن طريق فعل مندمج. – التقييم مقياسي: مقارنة النتائج بمقاييس النجاح. – الميل إلى الكمية. – انتقاد المحتوى والبحث عن إدماج الكفاءات. – تحليل مصداقية التعليم صعبًا نسبيا، يعرف بدرجة التحكم في الكفاءات.

الجدول: يبين المقارنة بين المقارنة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات[1].

استنادا إلى بعض الأساتذة الذين درسوا بالمقاربتين، فهو مجرد تغيير في المصطلحات وليس في المحتوى، فلقد نسبوا للمنهاج الجديد أشياء ليست فيه وكذلك

[1]– سمية قندوز، بيداغوجية التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، السنة الرابعة أنموذجا، 2012، 2013، ص 12، 14.

فيما يخص المنهاج القديم وفي الحقيقة هم يتحدثون على التدريس بالمحتوى وليس على الأهداف وكما ذكرنا آنفا أنّه لا يوجد فرق بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

ومن هنا فإنّه من الصعب تقييم التلاميذ إذا لم تكن الأهداف التعلميمية واضحة محدّدة بحث تبرهن على وجود ذلك التقدم، وتتضح أهمية الأهداف التعليمة من تحقيقها للفوائد العديدة التالية:

1. استخدامها كدليل للمعلم في عملية تخطيط الدرس.
2. تسهل الأهداف التعليمية من عملية التعلم.
3. تساعد الأهداف التعليمية المعلم على وضع أسئلة أو فقرات الاختبارات المناسبة وبطريقة سهلة وسريعة.
4. تمثل الأهداف التعليمية معايير دقيقة يمكن استخدامها لاختبار أفضل طرائق التدريس المطلوبة.

2- سلبيات المنهج:

هذا المنهج يقع الاعتماد فيه على المعلم باعتباره أساس عملية التعلم، أمّا المتعلم فهو وعاء يصب فيه المعلومات لا غير، فالطريقة التعليمية تركز على أنّ المدرس هو المالك الوحيد للمعرفة بيد أن التلميذ فارغ، ولهذا المنهج ركائز اعتمدت فيها:

- المعلم مرسل على الدوام، مالك المعرفة والتلميذ مستقبل على العوام.

- المعلم مهذب ومرشد والتلميذ وعاء ينبغي ملؤه ورعه.
- مضمون ما يقدم معرفي وجداني أخلاقي ثابت لا يقبل التعديل.
- يركز على المجال المعرفي المنظم في مواده دراسية ذات الفواصل المنيعة أي أنّه غير مرن.
- يؤكد نمطية المعرفة.
- العلاقة التواصلية علاقة إعطاء وأمر وانتظار الردود.
- لا يسمح للمتعلم باقتراح ما يتعلق بعملية التعلم.
- لا يسمح في أغلب الأحيان بالتعبير عن الرغبات الذاتية والحاجات.
- التغذية الراجعة ضعيفة وغير وظيفية[1].
- التواصل على مستوى الأفقي نادر، بحيث لا يسمح بالتواصل بين المعلمين إلا في حالات معلومة.
- التركيز على ماذا يعرف المتعلم وليس على كيف يعرف المتعلم.
- الاهتمام بالنمو العقلي للمتعلمين على حساب الاهتمام بالجوانب الشخصية الأخرى.
- منعزل عن متطلبات الحياة الفعلية للفرد المتعلم والمجتمع.
- يعزل المدرسة عن البيئة.

[1]– سمية فندوز، بيداغوجية التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، السنة الرابعة أنموذجا، 2013م، 2014، ص 12، 13.

ولقد اعتمدت المناهج القديمة وسائل تعتمد الطريقة الجزائرية في التدريس وخاصة القراءة، كما وقع التركيز على ذاكرة التلميذ لتكون خزانا تصب فيها المعلومات، أضف إلى ذلك ما يدرس من مواد مناقشة وفهم، دون أن ننسى التمارين فيها ميكانيكية لا رابط بينهما وبين الواقع مع ثبات النصوص وتعقيدها وكثرتها، وهذا ما جعل ظهور مناهج تنتقد الوضعية التي سار عليها المنهج واستبدادية المدرس للتلميذ معطية بذلك الحق للمتمدرس بالتواصل الفعال باعتباره يملك آليات التفكير العزيزية، وترى هذه الطرائق أن على المتعلم أن يكون إيجابيا وفعالا، فهو يملك مؤهلات لتفجير الطاقات الكامنة فيه إن توفر المناخ المناسب لذلك.

وهكذا نال هذا المنهج ردود فعل كثيرة تستنكر الخطة التي يتبعها في تلقين الدروس، ومن ذلك ظهرت مناهج أكثر تطورا وتماشيا مع التغيرات الجديدة التي تجعل التلميذ له وعيه وأفكاره التي يجب أن تحترم[1].

3- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات:

يولد الإنسان مزودا بقدرات واستعدادات وما على المدرسة إلاّ أن تعمل على تنميتها وتطويرها للصول بها إلى غايتها، لذا يجب أن تركز المناهج الدراسية على الفرد وأن تعتبر المعرفة وسيلة لا غاية، وينبغي على المدرسة أن تعلم التلاميذ كيف

[1]- المرجع نفسه، ص 12، 16.

يتعلمون، فبدلا من تقديم المعرفة عليها تقديم آليات اكتساب المعرفة وتتلخص دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات في جملة من التحديات وهي:

- ضرورة الاستجابة لتزايد حجم المعلومات في مختلف المواد التعليمية.
- ضرورة تقديم تعليمات ذات دلالة بالنسبة لكل ما يتعلمه التلميذ ويؤدي به إلى التساؤل: لماذا يتعلم مادة معينة وبطريقة محددة؟
- ضرورة إيجاد فعالية داخلية من أجل تعليم ناجح وتكافؤ الفرص للجميع.
- ضرورة الاستجابة لمطلب ملح يتمثل في النوعية وحسن الأداء من خلال مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في محور الاهتمام.
- اعتماد بيداغوجية يكون شغلها الشاغل تزويد المتعلم بوسائل التعلم وما يسمح له بأن يتعلم كيف يفعل وكيف يكون[1].

4- خصائص المنهاج القائم على الكفاءات:

للمنهاج التربوي خصائص تميزّه عن باقي المناهج الأخرى، لأنّ المنهاج القائم على الكفاءات جاء بتعديلات للطرائق الأخرى، وكما هو معروف فالمنهاج يتبع المقاربة التي جاء بها، ومميزات المنهج القائم على الكفاءات كما يلي:

- تحديد مستويات التمكن المطلوب وطرق التقويم.

[1]- طيب نايت سليمان، زعتون عبد الرحمن، قوال فاطمة، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية، دار الأمل، 2004، ص 27.

- تحديد الأهداف بشكل سلوكي التي توضع تحت تصرف المتعلم في بداية المنهج.
- تصميم النشاطات القائمة على المعارف والمهارات لتحقيق أهداف المنهاج.
- اعتماد تقديم المنهاج على تحقيق الكفاءات ووضع المناهج عليها.
- تتبع خطة منهجية على تحديد الكفاءات ووضع المناهج عليها.
- توضيح معيار سرقة المتعلم ونموه وفق الكفاءات المطلوبة في سلوكه وليس بالوقت المخصص لها[1].

5- منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط يمثل امتداد خط الإصلاح الذي شرعت فيه وزارة التربية الوطنية، وقد جاء وفق البرنامج الرسمي وهو مبني على المقاربة بالكفاءات وتتميز النصوص التي يحتوي عليها المنهاج بالتنوع والانفتاح، إذ يسمح للتلميذ التعرف على ثقافات وعادات أخرى ولكنها بالإضافة إلى ذلك توفر أبعادا جمالية وأدبية، كما تساعد على تحقيق التوجه الذي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النصية من حيث أنّ النص هو محور كل التعلمات وهو نقطة الانطلاق لكل النشاطات ونقطة العودة.

[1]- محمد صبع الرشايدة، كتاب، الكفايات التعليمية، الناشر: يافا للنشر، 1900، ص 50.

محتويات النشاطات ونقطة العودة:

يقترح منهاج السنة الرابعة موضوعات في قواعد اللغة والمبادئ الأدبية الأولية وتقنيات التعبير تتناول من خلال نصوص القراءة والمطالعة الموجهة ضمن محاور ثقافية وأدبية تجسد للمقاربة النصية.

يشتمل كتاب اللغة العربية على 48 نصا، توزعت على أربعة وعشرون محورًا، وقد قدمت في ثلاثة فصول يحتوي الفصل الأول على ثمانية عشر نصا، والفصل الثاني على ثمانية عشر نصا، وفي الفصل الثالث والأخير يقل عددها ليصل اثني عشر نصًا.

والملاحظة التي تلفت الانتباه هي أغلبية النصوص المبرمجة في كتاب اللغة العربية جاءت نثرية إلى جانب عدد قليل من النصوص الشعرية، وقد جاءت النصوص متنوعة يتنوع الموضوعات التي تناولتها.

يتراوح حجم هذه النصوص سواء النثرية منها أو الشعرية بين الطول والقصر فهناك نصوص قصيرة لم يتجاوز حجمها صفحة واحدة ونصوص أخرى طويلة نوعًا ما غير أنّ هذا التفاوت في الحجم رابع إلى النصوص القصيرة خاصّة يخصص القراءة بينما النصوص الطويلة نوعا ما تعتمد في حصص المطالعة فالنص القرآني في العادة يكون أقصر من مثيله في المطالعة[1].

[1]– عبد الرحمان حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ط2، الإمارات، 1999م، ص 43.

وينبغي أن تكون هذه النصوص التي يشتمل عليها الكتاب ذات دلالة ومعنى بالنسبة إلى المتعلمين، ومناسبة لمستواهم ومتدرجة في الصعوبة اللغة بما يناسب قدراتهم، وأن تكون مثيرة لاهتماماتهم ومرتبطة بواقعهم المعيشي، وأن تعالج أيضاً القضايا الاجتماعية الثقافية والفكرية وذلك في حدود ما يستقطب اهتمامات المتعلّم وما يناسب قدرته على الاستيعاب.

وبعد تحليلنا واطلاعنا على محتوى منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط تبين أنّ المحاور مترابطة فيما بينها بمحيط المتعلم الطبيعي والاجتماعي، خاصة وأنّ قاموس المفردات والمفاهيم والعبارات التي تعلم له وليدة البيئة التي يعيش فيها في أغلب الأحيان، كما لاحظنا تنوع الموضوعات مما يدفع المتعلم إلى القراءة بشوق ومتابعة التعلّم وإتباع معارفه وتثقيف تفكيره، وتبدو هذه النصوص غنية بالألفاظ والتراكيب اللغوية التي تساهم في إثراء الثروة اللغوية لدى المتعلم، لكن ضخامة هذه الموضوعات لا يكون لصالح المتعلمين، فالأصول الحديثة التي يقوم عليها التعليم توحي على ضرورة انتقاء المحتوى المراد تعليمه.

وعلى كل يتمثل المحتوى كتاب اللغة العربية في النصوص التي تحتوي على كمية معتبرة من المعارف والمعلومات، والتي تتوافق موضوعاتها مع حاجات متعلمي السنة الرابعة متوسط وسنهم وانشغالاتهم، فقد وجدنا نصوصا تناولت قضايا اجتماعية وأخرى حقوق الإنسان ثم التضامن الإنساني وغيرها تناولت شعوب العالم، فنون،

أساطير محلية وعالمية، أمراض العصر، الثروات الطبيعية، عالم الشغل، الشباب والمستقبل، هوايات...

قواعد تتبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد اللغوية، النحوية منها والصرفية من النص المقرر في الحصة القراءة الذي يفترض أنّ المتعلم تدرب قراءاته بطريقة جيدة وتفهم معانيه وأدرك مبناه، قبل أن يتحول إلى لغته قصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجملة وتركيبها وصيغتها[1].

فالمقاربة النصية تقوم على أساس اتخاذ النص محورًا لكل التعلمات حيث تدور حوله جميع نشاطات اللغة، فهو منطلق في تدريسها وهو الأساس في بناء الكفاءات اللغوية يتوقع من المتعلّم بعد دراسة قواعد اللغة أن يكون قادرًا على:

- التعرف على القواعد التي تعلم عناصر اللغة وضبطها في سياق لغوي مناسب.
- تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص.
- ربط القواعد باستعمالها الفعلي من خلال توظيفها في مواقف تعبيرية متنوعة[2].

فنجاح العملية التعليمية كما تؤكد المناهج التربوية المعاصرة مرهون بمدى التكامل الوظيفي بين مختلف وحداته وأنشطتها الجزئية[3].

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، 2005م، ص 26.

[2]– المرجع نفسه، ص 26.

[3]– المجلة الجزائرية للتربية، 1996م، ص 156.

لأنّ النظرة إلى قواعد اللغة العربية يجب أن تؤسس بوصفها وسيلة وظيفية تساعد المتعلمين على الفهم والإفهام، ومن المنطق فلا بد أن تصبح فروع اللغة العربية وثيقة الصلة ببعضهما البعض، يكمل كلم منهما الآخر، فليس هناك استقلالية بين ما يعرف بالقواعد النحوية والنصوص الأدبية، وإن لا بد من تكامل كل هذه الفروع لتصبح اللغة العربية وحدة متماسكة ومتكاملة النشاطات، لأن الغاية من دراسة جميع فروع اللغة ترمي إلى استعمال اللغة استعمالا وظيفيا في جميع مجالات الحياة العملية لذلك لابد من الابتعاد في تعليم النحو عن تقييم الوحدات اللغوية منفردة بل تقديمها على شكل بنية حتى تمكنه من القدرة على الربط بين العناصر اللغوية فيما بينها وهذا هو المنطق الأساس في تعليم النحو حيث أنّ المراد في تعليم اللغة تنتظر إلى اللغة على أنّها وحدة مترابطة ومتماسكة وليست فروعا مفرقة ومختلفة[1].

أي النظر إلى الوحدات اللغة على أساس انتمائها الديني متداخلة بعضها ببعض وذلك لتمكين المتعلم على الربط بين العناصر اللغوية لهذا فقد اختيرت مادة النصوص واستثمرت في مختلف الأغراض، حيث يستخرج منها أيضا الأمثلة التي يحتاجها المعلم في تدريس قواعد اللغة العربية كما سخرت في التطبيقات اللغوية المختلفة، كما أن التعليم الناجح يراعي ربط الحياة المدرسية بالمحيط لأنّ من يعتبر ضرورة الانطلاق من واقع المتعلم ومحيطه الألسني والنفسي ويضع نصب عينيه عدم قطعه عن بيئته

[1]– إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج الدراسي من منظور جديد، مكتبة عبيكان، ط1، 1996م، عمان، الأردن، ص 50.

وأسرته عن حياته اليومية بالساحة أو المدرسة أو الشارع يضطر إلى انتقاء هياكل وتراكيب وصيغ ومفردات لها صلة متينة بحياة الطفل وحاجته إلى التخابر والتبليغ والتفاهم مع الغير.

لذلك نجد معظم النصوص تتناول مواضيع قريبة كما يدور في محيط المتعلم، قريبا من حياته اليومية في النصوص والأمثلة والتدريبات التي يتفاعل معها الناشئة في دروس النحو تسهم في عملية اكتساب اللغة، فإذا كانت الأمثلة والنصوص تنطلق من الخبرات الناشئة وتستثير اهتماماتهم وتلبي حاجاتهم أسهمت في جذبهم إليها والاستفادة من أساليبها ومضمونها، وإذا كانت بعيدة عن اهتماماتهم، ولا تلبي رغباتهم وحاجاتهم ولا تستثير دوافعهم انعكس ذلك كله على إقبال الناشئة إليها والاستفادة منها[1].

تخصص الحصة الثانية من حصص القراءة ودراسة النص لنشاط قواعد اللغة ولتنشيطها يعود الأستاذ إلى النص المدروس ليستخرج منه الأمثلة الصالحة للدرس بواسطة أسئلة هادفة ومتدرجة حتى لا يشعر المتعلمون بأنّ ثمة حاجزا بين نشاط القراءة ونشاط القواعد فإن لم يف النص القرائي بالأمثلة الصالحة للدرس ويعمد الأستاذ إلى تحويل بعض الجمل حتى يحصل على الأمثلة المرغوبة شريطة أن يكون هذا التحويل مناسبا للأفكار الواردة في النص وهذا تطبيقا لما يقتضيه العمل بالمقاربة النصية، ومن مزاياها أنّا تعطي دلالة معنوية لتعلم قواعد اللغة فلا تدرس كنظام قائم

[1]– محمود احمد السيد،الطلائع،دار النشربالقاهرة،1929،ص123

بذاته كما هو شائع بل لتوظيف قوانينها وأحكامها، فالأصل في المقاربة النصية أن يتقيّد الأستاذ بالظواهر التي يوفرها النص حتى تظهر اللغة في مظهرها الطبيعي، ويساعد متعلميه على اكتشافها وتفكيكها والتعرّف على وظائفها وأحكامها، ثم يعبرون بها عن وضعيات أخرى في شتى الأغراض، ويعد موضوع القراءة نصا محوريا تنطلق منه بقية الأنشطة وتستخلص منع قواعد اللغة المقررة والإشكال المطروح أنّ النص المحوري المقرر لا يستطيع أن يوفر الأوجه المختلفة التي تتطلبها دروس قواعد اللغة... ويضطر الأستاذ إلى البحث عن الأمثلة الأخرى خارج المناهج لا ستكمل الأوجه الناقصة، أو يلجأ إلى تقنية التحويل والتصرف في النص بتبديل بعض مفرداته وجمله وهذه العملية ليست ميسرة، وغير ممكنة أحيانا وتؤدي في أكثر الحالات إلى إقحام مفردات وتعبيرات في بناء النص فبعده عن سياقه وتشوهه إن لم يراع الأستاذ جملة من الشروط منها:

- أن يكون معنى النص المحوّل منسجما مع معاني النص وأفكاره.
- أن تكون الكلمات والجمل المحولة ذات دلالة طبيعية غير مصطنعة.
- أن تنسجم مع تراكيب النص وعباراته[1].

[1]-عبد الرحمان حاج صالح،مجمع اللغة العربية،الجزائر،ص62-63

وبتحليلنا لمحتوى قواعد اللغة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط والمتكون من أربعة وعشرون درسًا موزعة بين خمسة عشر درسًا نحويا وتسعة دروس صرفية توصلنا إلى الملاحظات التالية:

- كثافة الدروس النحوية.

- عدم مراعاة مبدأ التدرج في عرض المادة النحوية، حيث كان من المفروض أن يتصدر البرنامج درسا الجملة المركبة والجملة البسيطة على الدروس، تقديم المبتدأ والخبر وجوبا وجوازا، تقديم المفعول به، حذف المبتدأ أو الخبر وجوبا وجوازا، بدلا من تأخيرهما وبالتالي فالكتاب يفتقر إلى الضبط والتحديد الدقيق المحتوى النحوي الذي يجب أن يتم مراعاة مبدأ التدرج التعليمي المنسجم للدروس حيث تفرض موضوعات النحو على الذين يشرفون على بناء المناهج الدراسية نوعا مبررا من البرمجة والتنظيم، الذي يقتضي تقديم بعضها وتأجيل بعضها الآخر إلى وقت لاحق حين تبوب موضوعات النحو على شكل متتاليات من الدروس، تحدد فيها العناصر النحوية التي يجب أن تسبق أو تصاحب أو تلحق العناصر الأخرى لأنّ الغاية هي أن تجعل المتعلم لا يحس بأيه غرابة عندما ينتقل من درس لآخر، ليشعر بوجود تسلسل بين الدروس المتتالية ولا يتم ذلك إلاّ إذا كان الدرس الواحد يرتبط بما قبله لما فيه من التدعيم والتثبيت للمكتسبات السابقة وبالذي يليه لما فيه من التمهيد له[1].

[1]- عبد الرحمان عبد الهاشمي وطه حسين،استراتيجيات حديثة في فن التدريس،دار الشروق،ط1،2007،ص62

وعدم مراعاة هذا الترتيب قد ينعكس سلبيا على تحصيل المتعلم للدروس النحوية، احتواء الكتاب على دروس سبق وأن تعرض لها المتعلم في السنوات الماضية، فهذه الدروس مواضيع حذف المبتدأ، أسلوب الشرط، قد درسها في السنة الثالثة متوسط، وأيضا الدروس الخاصة بالجملة الواقعة حالا، الجملة الواقعة خبرا، التعجب بصيغتي ما أفعله وأفعل به تمت دراستها في السنة الثانية.

الخلاصة:

خلاصة القول أنّ التدريس بالمقاربة الكفاءات موضوع جدير بالدراسة والبحث لأنّه مشروع حديث العهد، إذ وضع حيز التنفيذ من قبل وزارة التربية الوطنية منذ فترة قصيرة وكأي نشاط إنساني في طور التطبيق والممارسة فإنه سيخضع للتحليل والنقد من طرف المختصين وسلبية الأداء التربوي للإصلاح راجع إلى الظروف التي طبق فيها والغموض الذي مازال يكتنفه لعدم التحضير الجيد المسبق للمعلمين عامة ولمعلمي المرحلة المتوسطة خاصة لتطبيقه، وكذا عدم التحضير له إعلاميا مما صعّب عليهم القيام بمهمتهم، وبالتالي عدم تمكينهم من التعليم وفق هذه المقاربة لعدم استيعابها الجيد لها، إذ يجدون صعوبة في تحضير الدروس وتسييرها وأيضا في التقييم وهذا نظرا لكثافة الدروس وضيق الحجم الساعي المخصص له لتدريس نشاطات

اللغة العربية، إضافة إلى ذلك اكتظاظ المتعلمين في الأقسام، وبما أنّ البرامج متشعبة يتعر على الأستاذ تطبيقها في الأوقات المحدّدة للدراسة[1].

[1]– الدراسة الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات،سنة 2013، ص83–99.

الفصل الرابع:

منهجيــة البـحـث

1. منهجية البحث.
2. عرض نتائج البحث وتحليلها.
3. مناقشة الفرضيات

المبحث الأول: منهجية البحث:

يعد الجانب النظري في أي بحث من الجوانب المهمة التي يجب مراعاتها في أي بحث علمي، غير أنّها قاصرة إذ لا بد من ربطها بالجانب التطبيقي الذي فمنا من خلاله بتحديد البحث، أداة البحث، عينة البحث، مجال البحث، وكذا وسائل المعالجة الإحصائية، فكان ذلك مساعدا وممهدًا لعملية عرض وتحليل النتائج في الفصول الأربعة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرًا لارتباطها بالميدان من خلالها نتأكد من وجود عينة الدراسة، فحسب الباحث "عبد الرحمان الهاشمي": « الدراسة الاستطلاعية هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثته، كما تسمح لنا كذلك بالتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث»[1].

الدراسة الاستطلاعية أوّل خطوة قمنا بها، وكان ذلك في شهر أفريل 2019 من خلال قيامنا بالتربص الميداني ببلدية الهاشمية لولاية البويرة وبلدية عين العلوي، وقمنا

[1]- عبد الرحمان عبد الهاشمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، ط1، 2007م، ص

بتطبيق الاختبار على عينة عددها لحد الساعة 15 أستاذا للغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

حيث أردنا من خلال هذه الدراسة التأكد إذا كانت:

- التأكد من وضوح اللغة المعتمدة، وعدم وجود غموض في الكلمات.
- مدى ملائمة بنود الاختبار عينة الدراسة بمقارنة مستوى التلاميذ.
- إعادة تكييف الاختبار ليناسب عينة الدراسة.

ما دام كل علمي وليد المجتمع الأصلي الذي تم فيه من حيث الإعداد وبعد التطبيق سجلنا العديد من الملاحظات فيما يخص اختبار الأساتذة في مرحلة المتوسط وهي كالتالي:

- الاختبار طويل بالنسبة لهم (32) سؤال مما يتطلب وقتا طويلا ويكون على إطلاع بما يوجد ويحدث في المنظومة التربوية، وهذا مما أدى إلى عدم تجاوب بعض الأساتذة معنا.
- إهمال وعدم إجابة الأساتذة على بعض الأسئلة.
- الاستعمال غي المناسب البعض المصطلحات لخلف كتاب مناسب للتلميذ.
- وجود تكرار في معنى بعض الأسئلة وتشابهها.

كل هذه الملاحظات أدت إلى ضرورة تعديل بعض عناصر الاختبار.

2- منهج الدراسة:

إنّ القيام بأي بحث يتطلب إتباع منهج معين من أجل الموضوع المقترح، وبما أن موضوع بحثنا هو "الكتاب المدرسي في ظل المنهاج" الجديد دراسة من حيث الشكل والمضمون، السنة الرابعة أنموذجا" رأينا أنّه ينبغي إتباع المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناسب والبحث المعالج.

ويعرّفه رابح تركي في قوله: « المنهج الوصفي في مجال التربية والتعليم هو استسقاء ينصب على ظاهرة من ظواهر التعليميمة والنفسية والاجتماعية كما هي قائمة في الحاضر بهدف تشخيصها وكشف جوانبها والتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى»[1].

3- أداة البحث الميداني:

نظرا لطبيعة الموضوع الذي تم التطرق إليه تم استخدام الاستباتنة كأداة ووسيلة لجمع البيانات الخاصة بموضوع البحث ويعرف الاستبيان بأنّه: « عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصممة للتوصل من خلالها إلى الحقائق التي يهدف إليها البحث ويخضع الاستبيان إلى العديد من المبادئ فلابد أن تكون الأسئلة واضحة وغير غامضة».

[1]- رابح تركي، منهاج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1984م، الجزائر، ص 199.

وبناءً على هذا فإنّ الاستبيان هو مجموعة من الأسئلة المنظمة والمحدودة حسب طبيعة الموضوع المدروس، ويعتبر من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما وشيوعا في البحوث وهذا راجع للميزات التي تتجلى بها هذه الأداة.

4-عينة البحث:

تمثل عينة البحث التي وقع اختيارنا عليها في هذا البحث مجموعة من أساتذة اللغة العربية في التعليم المتوسط وبالأخص الذين يدرسون السنة الرابعة وبلغ عددهم 80 أستاذا، ولقد ركزنا على هذه السنة باعتبارها مرحلة حاسمة في حياة التلميذ لأنّها السنة التي بواسطتها ينتقل إلى الثانوية.

5- مجال البحث الميداني:

أخنا العينة التي اعتمدنا عليها في الدراسة بمتوسطتين بولاية البويرة وهي كالآتي:

- متوسطة مولود قاسم بالهاشمية البويرة.
- متوسطة روابح مخلوف بعين العلوي البويرة.
- متوسطة ميراد أعمر بالهاشمية.
- كمال جمبلاط بعين بسام.
- العقيد محمد شعباني بعين بسام.
- هواري بومدين بالروراوة.
- مرابطي ناصري بعين بسام.

- العقيد لطفي باتنة.
- جعيدي أعمر بعين بسام

6- زمان البحث الميداني:

قمنا بالدراسة خلال السنة الدراسية 2018-2019 وبالتحديد من 18 جانفي إلى 29 جانفي فيما يخص التربص الأول، 12 أفريل إلى غاية 23 أفريل 2019 فيما يخص التربص الثاني.

7-أدوات المعالجة الإحصائية:

لمعالجة نتائج الاستبيان تم الاعتماد على النسب المئوية والتي تتمثل في المعادلة التالية:

$$\frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{عدد العينة}}$$

هذا قصد المقارنة بين إجابات أفراد العينة، ومعرفة الاختلافات بين النسب المئوية في الإجابات.

المبحث الثاني: عرض نتائج البحث وتحليلها:

1- تحليل وعرض النتائج:

عرض نتائج الاستبيان وتحليلها:

- **الجنس:**

الجنس	ذكـــر	أنثى
النسبة المئوية	% 12	% 60

- **الشهادة المتحصل عليها:**

الشهادة المتحصل عليها	جامعـي	ثانــوي
النسبة المئوية	% 96,66	% 3,33
المجموع	% 100	% 100

- **الخبــرة:**

الخبرة المهنية	النسبة المئوية
أقل من 05 سنوات	%40
من 05 إلى 10 سنوات	% 13,33
أكثر من 10 سنوات	% 46,66

1. هناك توافق بين الكتاب المدرسي والمنهاج الحديث:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	1	% 3,33
لا	1	% 3,33
إلى حدا ما	28	% 93,33
المجموع	30	% 100

يتّضح لنا من خلال الجدول رقم (01) أنّ نسبة 93,33 % من الأساتذة رأوا أنّ هناك توافق بين الكتاب المدرسي والمنهاج الحديث إلى حدٍ ما، أمّا هناك توافق بين الكتاب والمنهاج وبين معارضي الرأي.

2. للكتاب المدرسي مواصفات تعتمد في التأليف من حث الشكل والمضمون:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	**11**	**% 36,66**
لا	**15**	**% 50**
إلى حدا ما	**4**	**% 13,33**
المجموع	**30**	**% 100**

من خلال الجدول يتّضح لنا أنّ نسبة 50 % من الأساتذة متفقون على أنّه لا يعتمد في تأليف الكتاب مواصفات سواء أكانت من حيث الشكل والمضمون، في حين يرى 36,66 % على أنّ هناك معايير تعتمد في التأليف، أمّا نسبة 13,33 % فقد رأوا أنّه نوعًا ما تعتمد في تأليف الكتاب على مواصفات.

3. إنّ إعطاء الأهمية لشكل الكتاب الخارجي مهم لجلب التلميذ إلى قرائته:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	**30**	**% 100**
لا	**0**	**% 0**
المجموع	**30**	**% 100**

يتّضح من خلال هذا الجدول اتفاق كل الأساتذة على أنّ شكل الكتاب الخارجي جانب مهم يجب مراعاته لتجيب التلاميذ وتحفيزهم نحو قراءة الكتاب، ونسبة 100% توضح رأيهم فيما يخص هذا الموضوع.

4. يستفيد التلميذ من محتوى الكتاب المدرسي:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	**02**	**% 6,66**
لا	**28**	**% 93,33**
لا يستفيد	**00**	**% 0**
المجموع	**30**	**% 100**

يظهر لنا الجدول أنّ استفادة التلميذ من محتوى الكتاب غير كاف، أي لا يستفيد من محتوى الكتاب إلاّ قدرًا يسيرًا والنسبة المئوية 93,33 %تثبت رؤية الأساتذة في هذا الخصوص، بينما النسبة الباقية التي هي 6,66 % من الأساتذة قالوا أنّه يستفيد التلميذ من محتوى الكتاب إلى حدٍ كبير.

5. يساعد المحتوى في رفع تحصيل التلاميذ من خلال تلقي الدروس:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	**05**	**% 16,66**
لا	**25**	**% 83,33**
المجموع	**30**	**% 100**

يؤكد الجدول التالي على أنّ المحتوى وحده لا يساعد التلميذ على رفع تحصيله من خلال تلقي الدروس فقط ويظهر هذا من خلال أنّ 25 أستاذا من بين 30 أكدّوا

أنّ المحتوى وحده قاصر تحصيل على رفع تحصيل التلاميذ، وهذا الدور الأستاذ المهم الذي يوصل المعلومة للتلميذ لكن بعد تبسيطها، وتحويرها لتلائم التلاميذ ومستواهم.

6. إنّ محتوى الكتاب يترجم حقا ما جاء المنهاج الحديث:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	**02**	**% 6,67**
لا	**28**	**% 93,33**
المجموع	**30**	**% 100**

يظهر الجدول (6) أنّ نسبة 93,33 % من الأساتذة يرون أنّ الكتاب المدرسي لا يتوافق ولا يترجم ما جاء به المنهاج الحديث، أي توجد ثغرة بينهما وفاصل ينبغي ملؤه، لكن هناك نسبة 6,67 % من الأساتذة لهم وجهة نظر مختلفة وهي أنّ الكتاب يترجم ما جاء به المنهاج الحديث.

7. إنّ محتوى الكتاب المدرسي ملائم لقدرات التلاميذ:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	**05**	**% 16,67**
لا	**03**	**% 10**
نوعا ما	**22**	**% 73,33**
المجموع	**30**	**% 100**

إنّ الجدول (07) يبرز أنّ محتوى الكتاب المدرسي ملائم لقدرات التلاميذ نوعا ما، إثباتا على هذا نسبة الأساتذة الذين يؤكدون هذه النقطة وهي 73,33 %، بينما نسبـة 16,67 % فيـرون أنّ الكتاب ملائم لقدرات التلاميذ، وتبقى نسبة 10 % مـن

الأساتذة الذين يرفضون هذا الرأي.

8. المقاربة بالكفاءات طريق جديد نحو تطور التعليم:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	**17**	**% 56,67**
لا	**01**	**% 3,33**
إلى حدا ما	**12**	**% 40**
المجموع	**30**	**% 100**

الملاحظ للجدول (08) يرى أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ المقاربة الجديدة طريق جديد نحو تطور التعليم في المنظومة التربوية الجزائري كبيرة قدرت بـ 56,67% وهي نسبة كافية لنأمل خيرا في هذه المقاربة، وفي مقابل هذا هناك نسبة لا بأس بها من الأساتذة الذين لديهم تردد قبولها أو إنكارها وهي 40% وأظن أنّ هذا راجع إلى ظهورها الحديث وعدم التأقلم معها.

9. يعتمد في تأليف الكتاب على مواصفات تخص على تخريج الكتاب والوسائل التعليمية:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	**20**	**% 6,67**
لا	**07**	**% 23,33**
إلى حدا ما	**03**	**% 14**
المجموع	**30**	**% 100**

الملاحظ للجدول يرى أنّ نسبة الأساتذة الذين يرون أنّه يعتمد في تأليف الكتاب هي 6,67 % وهي نسبة معتبرة، ومن جهة أخرى لا يجب أن نغفل نسبة الرافضين في أن يكون للكتاب مواصفات وهي 23,33 % وهي نسبة كافية لكي تقوم وزارة التربية بتصحيح هذه الرؤية للأساتذة وهذا بتكوينهم وتعريفهم بهذا المنهج أكثر.

10. تساعد هذه المواصفات في إنشاء كتاب ملائم للتلميذ:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	92	% 96,67
لا	01	% 3,33
المجموع	30	% 100

يبرز الجدول العاشر أنّ الاعتماد على مواصفات في تأليف الكتاب يساهم بشكل كبير في إنشاء كتاب ملائم للتلميذ، وهذا على حد قول الأساتذة الذين نبذوا هذا الرأي وهي نسبة 96,67 %، وتبقى نسبة 3,33 % الذين ينكرون في أنّ تكون في هذه المواصفات عاملاً أساسيًا في إنشاء كتاب جديد للتلميذ.

11. بريك هل يمكن الاستغناء عن هذه المواصفات، أم هي شرط أساسي في الكتاب؟،

إنّ نسبة 90 %، أي الذي يعادل 27 أستاذة قالوا بأنّ هذه المواصفات المعتمد في تأليف الكتاب شرط مهم في التأليف، أمّا النسبة الباقية المقدرة بـ 10%، فترى أنّها غير أساسية في الكتاب، أي يمكن الاستغناء عنها.

12. هذا المنهاج لقي ترحيبا من طرف الأساتذة:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	04	% 13,33
لا	04	% 13,33
نوعا ما	22	% 73,33
المجموع	30	% 100

الملاحظ للجدول رقم (12) يرى أنّ هناك نسبة كبيرة من الأساتذة متحفظون بشكل كبير فيما يخص قبول أو رفض هذا المنهاج وهي 73,33 %، أمّا نسبة 13,33 % فيشترك في هذا الرأي الموافقون والرافضون لهذا الرأي.

13. المنهاج ملائم لقدرات التلميذ:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	18	% 60
لا	10	% 33,33
نوعا ما	02	% 6,67
المجموع	30	% 100

هناك نسبة 60 % من الأساتذة الذين يقولون أنّ المنهاج الحديث ملائم لقدرات التلاميذ، أمّا نسبة 33,33 % من الأساتذة فيرون أنّ المنهاج ليس ملائما لمستوى وقدرات التلاميذ، وبهذا تبقى نسبة 6,67 % من الأساتذة الذين يقولون أنّ المنهاج ملائم نوعا ما لقدرات التلاميذ.

14. المنهاج يساعد على رفع مستوى التلاميذ:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	15	% 50
لا	12	% 40
إلى حد ما	03	% 10
المجموع	30	% 100

هناك نسبة 50% من الأساتذة الذين يرون المنهاج الجديد مساعدًا لرفع مستوى التلاميذ، بينما 40% ترى العكس، أي لا يساعد المنهاج الحديث على رفع مستوى التلاميذ، ودومًا هناك رأي وسيط يجمع بين الرفض والقبول وهم الأساتذة الذين يرون أنّ المنهاج يساعد نوعا ما التلاميذ وهم 3 أساتذة من 30.

15. المنهاج الجديد معاكس لما جاء به المنهاج القديم:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	19	% 63,33
لا	09	% 30
إلى حد ما	02	% 6,66
المجموع	30	% 100

المتعمن في الجدول رقم (15) يلاحظ أنّ نسبة الأساتذة الذين وافقوا على عدم توافق ما أتى به المنهاج القديم مع ما أتى به المنهاج الجديد هي 63,33 %، فنسبة 40% فضلوا المنهاج الجديث، و30% جمعوا بين المنهجين، أمّا نسبة 20% من

الأساتذة تحفظوا فيما يخص الاختيار بينهما فلم يرفضوا أي منهج كما لم يقبلوا أي منهما أيضًا.

16. يختلف المنهاج القديم عن الحديث:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	28	% 93,33
لا	02	% 6,67
المجموع	30	% 100

الجدول رقم (16) يبرز رأي الأساتذة فيما يخص اختلاف المنهجين القديم والحديث، فـ 28 أستاذا من أصل 30 رأوا أنّ المنهجين مختلفان، أمّا 6,67 % أنّه ليس للمنهجين اختلاف.

17. الانتقال من المنهاج القديم إلى الجديد:

انطلاقا من هذا الإشكال المطروح قام الأساتذة بالإجابة عنه من خلال أنّه عدد كبير منهم أكدوا على أنّ الانتقال ما هو إلاّ مواكبة للتطورات الحاصلة في العالم اليوم لرفع مستوى كفاءة التلميذ.

18. هناك من رفض المنهاج الجديد:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	25	% 83,33
لا	05	% 16,67
المجموع	30	% 100

الملاحظ للجدول رقم (18) يبدي نسبة الأساتذة الذين رأوا أنّ هناك من رفض المنهاج الجديد وهي 83,33 % وهي نسبة كبيرة، أمّا نسبة 16,67 % من الأساتذة فقط الذين لم يروا أنّ هناك من رفض المنهاج الجديد.

19. اكتفاء التلميذ بالكتاب المدرسي يساعد على رفع مستواه:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	**0**	**% 0**
لا	**30**	**% 100**
المجموع	**30**	**% 100**

يؤكد الجدول رقم (19) رأي الأساتذة الذين يجزمون على أنّ الكتاب المدرسي وحده قاصر على رفع مستوى التلاميذ وهي 100%، وإذ لا يوجد من رأى العكس، أي فيما يخص قصور الكتاب وحده في رفع مستوى التلاميذ.

20. للمنهاج الجديد عيوب:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	**24**	**% 80**
لا	**06**	**% 20**
المجموع	**30**	**% 100**

يثبت الجدول رقم (20) أنّ نسبة 80% من الأساتذة متفقون على أنّ للمنهاج الجديد عيوبًا و20% من الأساتذة لا يرون فيه عيوب.

21. الهدف من تغيير المنهاج:

لقد بيّن الأساتذة من خلال هذا الإشكال أنّ هناك هدف من وراء تغيير المنهاج وهي نسبة 80%، ولكن المثير للانتباه وجود 20% من الأساتذة لا يعرفون الهدف من وراءه ويرونه تعبيرا من أجل التغيير فحسب.

22. توجد أهداف في تحديد المنهاج الأنسب:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـم	26	% 86,67
لا	04	% 13,33
المجموع	30	% 100

المتعمن في الجدول في الجدول رقم (22) يرى أن 86,67 % من الأساتذة يرون أنّ هناك أهداف وراء تحديد المنهاج المناسب، أمّا 13,33 % فيرون أنّه لا توجد أهداف وراء تحديد المنهاج المناسب.

23. على ماذا تعتمد في تأليف الكتاب المدرسي؟

كان السؤال بمثابة أخذ رأي الأساتذة باعتبارهم الأدرى بالأشياء الواجب توفيرها في الكتاب بحكم احتكاكهم بالتلاميذ والكتاب معًا بحيث لاحظنا أنّ نسبة 82% من الأساتذة يعتمدون طرقا في التأليف، أمّا 10% من الأساتذة ليس لديهم رأي فيما يخص اعتمادهم على طريقة يرونها الأنجح في تأليف الكتاب.

24. تواجهك صعوبات أثناء تدريسك بالكفاءات:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	22	% 73,33
لا	08	% 26,67
المجموع	30	% 100

يبيّن الجدول أنّ نسبة 73,33 % من الأساتذة وجدوا صعوبات أثناء تدريسهم بالكفاءات، وتبقى نسبة 26,67 % لا يواجهون أي معيقات فيما يخص تدريسهم بالكفاءات.

25. الشروط التي ينبني عليها المنهاج المناسب حسب رأيك:

كان الهدف وراء طرح هذا السؤال هو معرفة خصائص هذا المنهاج الجديد حسب رأي الأساتذة لكونهم على دراية بكل ما يوجد في المنظومة التربوية، وسندرج الشروط التي اجتمعوا عليها:

- تحقيق المقاربة النصية التي تنشدها المقاربة الجديدة.
- إتباع طرق التدريس الحديثة.
- أن يكون المنهاج مناسبًا وملائم لمستوى التلاميذ ومساعدتهم في حياتهم اليومية.
- مراعاة المستوى العمري للتلميذ وخصوصيات المجتمع الجزائري.

26. إنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يساعد التلاميذ على اكتساب كفاءات:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	25	% 83,33
لا	05	% 16,67
المجموع	30	% 100

أغلبية الأساتذة يؤكدون أنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تساعد التلاميذ على رفع مستواهم وكفاءتهم لما يساعدهم فيما بعد في حياتهم اليومية وهي نسبة 83,33 % وتبقى نسبة 16,67 % يرون العكس.

27. إنّ تغيير المنهاج حل لرفع مستوى التلاميذ:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	18	% 60
لا	12	% 40
المجموع	30	% 100

هناك نسبة 60% من الأساتذة يرون أنّ تغيير المنهاج حل لرفع مستوى التلاميذ ولكن هناك نسبة 40% التي لا يجب الاستهانة بها ترى العكس، أي أنّ التغيير في المنهاج ليس حلا بتاتًا وهذا من خلال الجدول رقم (27).

28. إنّ تغيير المنهاج المتكرر يشتت الأساتذة من حيث اتخاذ منهج معين للتعليم:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	18	% 70
لا	12	% 30
المجموع	30	% 100

يظهر الجدول معاناة الأساتذة في تغيير المنهاج، لما له من تشتيت للأساتذة، بحيث عدة سنوات، بحيث يظهر الجدول أنّ 21 أستاذا يرى في التغيير المتكرر سلبيات، أمّا 9 أساتذة من أصل 30 لا يرون في التغيير إشكالا ولا تشتيتًا لهم.

29. يؤدي تغيير المنهاج إلى عدم فهم التلاميذ طريقة الأستاذ المتغيرة:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	18	% 60
لا	12	% 40
المجموع	30	% 100

يؤكد الجدول نسبة 60% من الأساتذة يوفقون على أنّ تغيير المنهاج سبب في عدم فهم التلاميذ لطريقة الأستاذ المتغيرة، أمّا 40% فلم يرو أي تشتيت للتلميذ عند تغيير طريقة الأستاذ.

30. الهدف من التغيير هو البحث عن طريقة المثلى للتدريس:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	27	% 90
لا	03	% 10
المجموع	30	% 100

تثبت نسبة 90% التي تظهر من خلال الجدول أنّ تغيير المنهاج ما هو إلاّ البحث عن الطريقة المثلى للتدريس، بينما يرى 10% من الأساتذة أنّه ليس الهدف وراء تغيير المنهاج هو البحث عن الطريقة المثلى التدريس.

31. هدف تغيير المنهاج هو البحث عن الطريقة المثلى لرفع مستوى كفاءة التلميذ.

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	26	% 86,67
لا	04	% 13,33
المجموع	30	% 100

يظهر لنا من خلال الجدول أنّ نسبة 86,67 % من الأساتذة رأوا أنّ الهدف من تغيير المنهاج هو البحث عن الطريقة المثلى للتدريس، بينما تبقى نسبة 13,33 % التي لا توافق في أنّ الهدف وراء تغيير المنهاج هو البحث عن الطريقة المثلى للتدريس.

32. تفضل الأساتذة في التدريس:

	التكرار	النسبة المئوية
نعـــم	07	% 23,33
لا	70	% 70
المجموع	30	% 100

يبرز الجدول نسبة 70% من الأساتذة الذين يريدون ويفضلون تبني المقاربة بالكفاءات على عكس النسبة الباقية المتمثلة في 23,33 % من الأساتذة الذين يرون في المقاربة بالأهداف الطريقة المثلى للتدريس.

المبحث الثالث: مناقشة الفرضيات:

1- الفرضية الأولى:

إنّ الكتاب المدرسي يتوافق إلى حد ما مع ما جاء به المنهاج الحديث، لقد بيّنت النتائج الإحصائية لهذه الدراسة صدق الفرضية إلى حدٍ ما، وذلك من خلال الجدول رقم (1)، حيث يتضح أنّ 93,33 % من الأساتذة يرون أن الكتاب يتوافق مع المنهاج الحديث إلى حد ما، وأيضا الجدول رقم (6) الذي يوضّح لنا الكتاب المدرسي لا يترجم ما جاء به المنهاج الحديث، أي يوجد ثغرة بينهما وقد أحصى الأساتذة أسباب ذلك كالآتي:

- لأنّ المحتوى لا يتماشى مع المقاربة النصية.
- عدم توافق البناء اللغوي والتعبير الكتابي على النصوص المقدمة (عدم تحقيق المقاربة النصية).

- لأنّه لا يساعد التلميذ على الاستنباط.
- لأنّ الكتاب المدرسي لا يحقق الأهداف المسطرة الموجودة في المنهاج.
- لأنّ الكتاب يناقض المنهاج فيما يخص ترتيب الدروس.
- يعتمد في المنهاج على الحفظ والتلقين.
- لأنّ المنهاج ينص على مكتسبات التلميذ القبلية من أجل بناء مكتسب جديد.
- لأنّ النصوص المعتمدة لا تخدم اللغة لدى المتعلمين.
- لأن محتوى الكتاب المدرسي غير ملائم لقدرات التلميذ.
- لأنّ هناك بعض الظواهر اللغوية لا يمكن أن يطبق عليها المقاربة النصية نظرًا للتقديم والتأخير الحاصل.
- لأنّ الكتاب ليس فيه كل ما يحتاجه التلميذ.

وبهذا يمكن القول من خلال النسب المئوية أنّ هناك توافق إلى حد ما بين الكتاب المدرسي والمنهاج الحديث.

2- الفرضية الثانية:

للكتاب المدرسي مواصفات ومعايير تعتمد في التأليف على ضوء النتائج المتحصل عليها وبناء على التحليل الإحصائي للنتائج تؤكد عدم تحقق الفرضية القائلة بأنّ للكتاب المدرسي مواصفات فمن خلال الجدول (2) الذي يوضح أنّ 50% من الأساتذة متفقون على أنّه لا يعتمد في تأليف الكتاب على معايير سواء أكانت في

الشكل أو المضمون، كما يوضح الجدول (3) من جهة أخرى أنّ شكل الكتاب الخارجي مهم لتحبيب وتحقير التلميذ إلى قراءته وقد اتفق على هذا الرأي نسبة 100%، أي كلهم أجمعوا أنّ الاهتمام بالشّكل الخارجي للكتاب مهم جدًا لجذب التلميذ للكتاب، كما يثبت الجدول (9) أنّ 66,67 % من الأساتذة يرون أنه يعتمد في تأليف الكتاب مواصفات كما أنهم اقترحوا مواصفات أخرى:

- أن نأخذ بعين الاعتبار نوعية الورق؛ أي الاهتمام بالشكل الخارجي للكتاب.
- اختيار النصوص الملائمة لسن التلاميذ واهتماماتهم ومستواهم.

إذن نستنتج صدق الفرضية القائلة بأنّه يتم الاعتماد على مواصفات في تأليف الكتاب الخارجي المدرسي.

3- الفرضية الثالثة:

إنّ محتوى كتاب السنة الرابعة متوسط يترجم إلى حد كبير ما جاء به المنهاج الحديث.

على ضوء النتائج المتحصل عليها وبناء على التحليل الإحصائي للنتائج نستنتج عدم تحقق الفرضية القائلة بأنّ الكتاب يترجم ما جاء به المنهاج الحديث، وهذا من خلال الجدول (6) الذي يشير إلى نسبة 93,33 % من الأساتذة الذين قالوا بأنّه ليس محتوى الكتاب توافق مع المنهاج الحديث، كما يبين الجدول (1) أنّ هناك توافق إلى حد ما مع المنهاج الحديث، وبهذا نلاحظ الرافض للرأي والمتقبل له إلى حد ما لأنّ

هناك نسبة 93,33 % من أخذ بهذا الرأي الأخير وبهذا الصدد ندرج أسباب رفضهم للفرضية وهي كالتالي:

- لأنّ المحتوى لا يتماشى والمقاربة الجديدة.
- عدم توافق البناء اللغوي والتعبير الكتابي على النصوص المقدمة (عدم تحق المقاربة النصية)
- لأنّه لا يساعد التلميذ على الاستنباط.
- لأنّ الكتاب لا يحقق الأهداف المسطرة الموجودة في المنهاج.
- لأنّ الكتاب يناقض المنهاج فيما يخص ترتيب الدروس.
- يعتمد المنهاج على الحفظ والتلقين.
- لأنّ المنهاج ينص على مكتسبات التلميذ القبلية من أجل بناء مكتسب جديد.
- لأنّ النصوص المعتمدة لا تخدم اللغة لدى المتعلمين.
- لأنّ محتوى الكتاب المدرسي غير ملائم لقدرات التلميذ.
- لأنّ هناك بعض الظواهر اللغوية لا يمكن أن يطبق عليها المقاربة النصية نظرًا للتقديم والتأخير الحاصل.

وبهذا نستنتج عدم تحقق الفرضية فيما يخص توافق محتوى الكتاب المدرسي مع المنهاج الحديث.

4- الفرضية الرابعة:

الهدف الرئيسي والأساسي للمنهاج الحديث هو رفع مستوى التلاميذ نستنتج من خلال التحليل الإحصائي أنّ الجدول (14) يبين نسبة 50% من الأساتذة الذين يرون في المنهاج الجديد مساعدًا وحلا لرفع مستوى التلاميذ لأنّه يبعث فيهم روح البحث وبهذا لا يعتمد على الأستاذ، وبهذا يتمّ إنشاء تلميذ باحث.

كما يلاحظ المتمعن للجدول (26) أنّ أغلبية الأساتذة يؤكدون أنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تساعد التلميذ على رفع مستواه وكفاءته وهي بنسبة 83,33 %، بينما تبقى (40) من الأساتذة لا يرون في المنهاج الحديث حلا لرفع مستوى التلاميذ وهذا لتعودهم على الطريقة القديمة، ولوجود نفس في المنهاج الحديث.

نستنتج في الأخير ضد الفرضية القائلة بأنّ الهدف من وراء ظهور المنهاج هو رفع مستوى وكفاءة التلميذ.

5- الفرضية الخامسة:

الكتاب المدرسي هو الجانب التطبيقي للمنهاج الحديث يعكس هدفه ومحتواه.

من خلال التحليل الإحصائي للنتائج وبما أن محتوى الكتاب المدرسي لا يتوافق مع المنهاج ولا محتواه والجدول (2) يبين ما توصلنا إليه، وبهذا نستنتج عدم تحقق هذه الفرضية القائلة بأنّ الكتاب المدرسي يمثل الجانب التطبيقي للمنهاج بحيث يعكس هدفه ومحتواه.

6- الفرضية السادسة:

الهدف من تغيير المنهاج هو البحث عن المنهاج الأنجح الذي يساعد على رفع مستوى وكفاءة التلميذ.

من خلال الجدول (31) الذي يبين رأي الأساتذة الذي يكمن في أنّ نسبة 86,67 % منهم يرون أنّ الهدف الجوهري من تغيير المنهاج هو البحث عن الطريقة المثلى لرفع مستوى التلاميذ، فالتغيير الحاصل في المنظومة التربوية ما هو إلاّ بحث عن المنهاج المناسب للتلميذ، كما يبين الجدول (30) كذلك أنّ نسبة 90% من الأساتذة يرون أنّ الهدف من وراء هذا التغيير هو البحث عن الطريقة المثلى للتدريس، فالمنظومة التربوية تتبنى كل منهاج ترى فيه صلاح للتلميذ.

وبهذا تتأكد صدق الفرضية التي تقول أنّ وراء تغيير المنهاج هو اهتمام بالتلميذ بالبحث عن الطريقة المثلى لرفع مستواه وكفاءته.

7- الفرضية السابعة:

لقد تضاربت الآراء حول تلقي الأستاذ للمنهاج الجديد .

إنّ هذه الفرضية تأخذ رأي الأساتذة فيما يخص تفضيلهم للمنهج المناسب في التدريس، فالجدول (2،3) يبين أنّ نسبة 70% من الأساتذة يفضلون المقاربة بالكفاءات وهذا راجع إلى:

- تساهم في إكساب التلاميذ الكفاءة في تسيير حياتهم.

- لأنّها الأفضل والأسهل في توصيل المعلومات للتلميذ ورفع مستوى كفاءته التي يسعى إليها الأساتذة بصفة خاصة والمنظومة التربوية بصفة عامة.
- تقريب المعلومات حسب فهم ومستوى التلاميذ، ثم الرفع من مستوى الفهم تدريجيا.
- لأنّها تحفّز التلميذ على إكساب المعرفة بنفسه ولا يعتمد فقط على الأستاذ.
- إعطائهم الحرية في التعبير.
- نشر روح التعاون بين التلاميذ.

ولكن في المقابل يوجد نسبة 23,33 % من الأساتذة الذين يفضلون المقاربة بالأهداف، بينما تبقى نسبة 3 % من الأساتذة الذين جمعوا بين المنهجين وقالوا أنّه لا يهم المنهج المتبع فالمهم هو استيعاب التلاميذ بشتى الطرق.

إذن تحققت الفرضية القائلة بأنّ هناك تضارب في الآراء حول المنهج المناسب للتعليم.

استنتاج عام:

لقد قمنا في هذا البحث بدراسة الكتاب المدرسي في ظل المنهاج الجديد وهي دراسة من حيث الشكل والمضمون.

وانطلاقا من الإشكالية التي تمثلت في تساؤلنا حول المنهاج الجديد هل هو مناسب لقدرات التلاميذ، وهل الكتاب يترجم حقا ما جاء به المنهاج الجديد، كل هذه

التساؤلات وأخرى عالجناها في هذه الدراسة، ولتحقيق هذه الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي كوسيلة لدراسة الموضوع وتناولنا في الجانب النظر الذي احتوى ثلاث فصول وهي كالتالي:

- الفصل الأول: الإطار العام للسنة الرابعة متوسط.
- الفصل الثاني: الكتاب المدرسي للسنة الرابعة متوسط.
- الفصل الثالث: المنهاج التربوي.

كما قمنا بتطبيق استمارة على ثلثين أستاذا تضمنت إثنان وثلاثين سؤالا وقد أجرينا بحثنا في داخل ولايتنا أي البويرة، ويندرج هذا ضمن الجانب التطبيقي الذي أدرجنا فيه: منهجية البحث، وعرض وتحليل النتائج ومناقشة النتائج كل هذا تحت فصل واحد وهو الفصل الرابع.

بعدها قمنا بعملية تفريغ للاستمارة من خلال تحليلها، معالجتها منافشتها على ضوء الفرضيات، وفي الأخير توصلنا إلى النتائج التالية:

- إنّ الكتاب المدرسي يتوافق إلى حدٍ ما مع ما جاء به المنهاج الحديث.
- لا يعتمد في تأليف الكتاب المدرسي مواصفات.
- إنّ الكتاب المدرسي لا يترجم ما جاء به المنهاج الجديد.
- الهدف الأساسي والجوهري هو رفع مستوى وكفاء التلميذ.
- الكتاب المدرسي لا يعكس هدف المنهاج ومحتواه.

- الهدف من تغيير المنهاج هو البحث عن الطريقة المثلى للتدريس ورفع مستوى التلاميذ.
- هناك تضارب الآراء حول المنهاج الجديد ولكن نسبة كبيرة من الأساتذة اختاروا المقاربة بالكفاءات.

خاتمة

إذا كانت مهمة التربية في جميع الدول سواء أكانت نامية أم متقدمة هي تحسين المستوى الثقافي ورفع مستوى متعلميها وكذا تحقيق التكوين الأحسن لأساتذتها، لذا يهدف كل تطور لتحقيق الفعالية في المنظومة التربوية وخاصة في قطاع التعليم الذي يعد عنصر المنهاج، المتعلم والأساتذة أهم عناصره، لذا وجب الاهتمام بهذه العناصر الثلاثة والعمل على تحسين كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية وفقا لما تقتضيه المقاربة بالكفاءات من تجنيد للموارد والطاقات، وبهذه الطريقة يحقق قطاع التعليم أهدافه وبالتالي تحقق التربية مهمتها، وهذا فقط إذا أريد لمنهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط أن يحقق الفعالية المرغوب فيها، وبالنظر إلى النتائج المتوصل إليها في الدراسة نقترح مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تعمل على تحقيق الفعالية المطلوبة، وهذه أهمها:

- نظرا لحداثة المقاربة بالكفاءات يجب تكوين الأساتذة بالتركيز على جميع عناصر المنهاج.
- أن تكون أهداف المنهاج واضحة بالنسبة للمعلم والمتعلم.
- يجب أن يتماشى المنهاج والتطورات الحاصلة في العالم.
- الاهتمام باستعمال الوسائل الحديثة في التدريس لمواكبة التطور.
- اختيار طرق التدريس لتفعيل وتنشيط المتعلم.

- لا يجب تمحور العملية التعليمية على المعلم فقط، بل يحب أن يكون للتلميذ دور في هذه للعملية.
- يجب أن يكون للتلميذ دور في العملية التعليمية والتعلمية.
- لا يجب الاهتمام بالنصوص النثرية فقط، بل يجب تدعيم الكتاب بالنصوص الشعرية.
- نشر روح البحث لدى التلميذ.
- يجب أن يتماشى المنهاج التربوي وبيئة المتعلم.
- التخفيف من الوحدات مع مراعاة نوعيتها وما يتطلبه مستوى التلاميذ.
- يجب أن تتماشى المرحلة العمرية ومستوى التلاميذ.
- يجب أن يكون شاملا لما يجب أن يعرفه تلميذ هذه المرحلة.
- العمل على بناء قاعدة معرفية تتدرج ضمن المكتسبات القبلية للتلميذ.
- يجب أن يستعمل مكتسباته التي تعرض لها في القسم في حياته اليومية، لذا يجب أن يكون المنهاج مرتبطا بمحيط التلاميذ.

وفي الأخير نخلص إلى نتيجة وهي ضرورة تجمع أكبر عدد من هذه التوصيات على الأقل تقدير لنجاح هذه المقاربة على أرض الواقع، لكي نبني متعلم باحث وأستاذ كفء موجه وهذا ليتم إعداد التلميذ للمراحل التعليمية اللاحقة.

قائمة المصادر

والمراجع

- **المراجع:**

1. إبراهيم محمد الشافعي وآخرون، المنهج الدراسي من منظور جديد، مكتبة عبيكان، ط2، 1996م.

2. أبو الفتح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، مكتبة الأنجلومصرية، 1962م.

3. أحمد حسين اللقاني، المنهج، عالم الكتب، ط1، 1995م.

4. إسحاق أحمد فرحات، وأحمد بلقيس وتوفيق مرعي، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة.

5. بدر الدين بن نزيدي، رشيدة أيت عبد السلام، دليل الأستاذة للغة العربية للسنة الثانية متوسط، الديوان الوطني للمدرسية، 2004-2005.

6. توفيق أحمد مرعي، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2005م، الأردن.

7. توفيق مرعي ومحمد الحيلة، المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2007م.

8. حسن شحاتة، تدريس اللغة العربية، الدار المصرية اللبنانية، ط3، 1996م، مصر.

9. الحسني اللحية، كفايات المدير(ة) التربوي (ة)، دار النشر المعرفة، 2010م، المغرب.

10. خالد البصيص، الدتريس العلمي والغني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، 2009م.

11. الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وظائف الكتاب المدرسي، ملف pdf

12. رابح تركي، منهاج البحث في علوم التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية للكتاب، 1984م، الجزائر.

13. رشيد أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، ط2، 2000م.

14. الشاطر غسان، مجمع اللغة العربية العالمية، معهد الضاد لتعليم العربية لغير الناطقين بها، جامعة نزوى، بركة الموز، سلطنة عمان، 1994م.

15. صالح هيدي وآخرون، أسس التربية، مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، ط1، 1989م، عمان ، الأردن.

16. طيب نايت سليمان، زعتون عبد الرحمن، قوال فاطمة، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجية، دار الأمل، 2004.

17. عبد الرحمان حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، ط2، الإمارات، 1999م.

18. عبد الرحمان عبد الهاشمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، ط1، 2007م.

19. عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه حسين الديلمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، ط1،2007م.

20. علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، جامعة القاهرة، 2006م.

21. علي عبد الواحد الوافي، علم اللغة، دار النهضة، ط7، 1972، مصر.

22. فاطمة محمد ناصر، أحمد صالح علوي، البحوث والتطوير التربوي، فرع، عدن، رئيس قسم التربية وعلم النفس كلية التربية يافع، جامعة عدن لجامعة قطر.

23. كاضم أحمد خيري، الكتاب المدرسي بين الوسائل التعليمية، صحيفة المكتبة، م4، العدد 1.

24. مجموعة من المؤلفين، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، الجامعة التونسية، 1985م.

25. محمد السيد علي، علم المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، 1962م.

26. محمد رفعت وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط4، 1957م.

27. محمد زيان حمدان، المنهج امعاصر، دار التربية الحديثة، 1988م، الأردن.

28. محمد صبع الرشايدة، كتاب، الكفايات التعليمية، الناشر: يافا للنشر، 1900م.

29. محمد محمود الخوالدة، التويعات السنوية لنشاطات التعلم لمرحلة التعليم المتوسط، 2013م.

- **المجلات والمعاجم:**

30. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري، لسان العرب، دار للنشر والتوزيع، بيروت، 1997م.

31. إسماعيل إيمان، المقاربة بالمشكلات، سلسلة قضايا التربية، العدد 38، 2004م، الجزائر.

32. سمية قندوز، بيداغوجية التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، السنة الرابعة أنموذجا، 2012، 2013.

33. الدراسة الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية، 2013م.

34. معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، العدد، مجلد 1، دار النشر، مكتبة الشروق الدولية.

35. النوري عبد الغني، الاتجاهات الحديثة في إعداد وتطوير الكتاب المدرسي، مجلة التربية الجنة الفطرية للتربية، 1991م.

- **المذكرات:**

36. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة الفرنسية، ط 28، 1993م.

- **معاجم أجنبية:**

1. *François marie gérard et xaivers rogers, 2000, p 17.*
2. *http://www.w3org/1999/xhtmI*

ملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة آكلي محند أولحاج – البويرة
قسـم اللغة العربية وآدابها

استبيان خاص بمذكرة تخرج موضوعها

"الكتاب المدرسي في ضوء المنهاج الجديد"

دراسة من حيث الشكل والمضمون

السنة الرابعة متوسط أنموذجا

في إطار مذكرة التخرج أرجوا من سيادتكم المحترمة الإجابة عن هذه الأسئلة بكل عناية ومصداقية لكونها تمثل الجانب التطبيقي في المذكرة، وهذا من خلال ملء هذه الاستمارة علما أنّ هذه المعلومات ستبقى في السر والكتمان ولا تستخدم إلاّ لأغراض علمية.

ملاحظة: ضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

- **الجنس:** ذكـر ☐ أنثى ☐
- **السن:** من 25 سنة إلى 35 سنة ☐
  من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐
  أكثر من 10 سنوات ☐
  من 45 سنة فما فوق ☐
- **المستوى التعليمي:** الثانوي ☐ جامعي ☐
- **الخبرة المهنية:** أقل من 5 سنوات ☐
  من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐

أكثـر من 10 سنوات ☐

استبيان خاص بالأساتذة:

1) هل ترى أنّ هناك توافق بين الكتاب المدرسي والمنهاج الحديث؟

إلى حد ما ☐ نعم ☐ لا ☐

2) هل للكتاب المدرسي مواصفات تعتمد في التأليف من حيث الشلك والمضمون:

نعـم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

إذا كان لديه، فماهي:.....

3) هل إعطاء الأهمية لشكل الكتاب المدرسي الخارجي مهم لجلب التلميذ إلى قراءته؟

نعــم ☐ لا ☐

4) ما مدى استفادة التلميذ من محتوى الكتاب المدرسي؟

إلى حد كبير ☐ إلى حد ما ☐ لا يستفيد ☐

تبرير الإجابة:.....

5) هل يساعد المحتوى على رفع تحصيل التلاميذ من خلال تلقي الدروس فقط؟

نعــم ☐ لا ☐

6) هل محتوى الكتاب يترجم حقا ما جاء به المنهاج الجديد؟

نعـم ☐ لا ☐

كيف:.....

7) هل محتوى الكتاب المدرسي ملائم لقدرات التلميذ؟

نعـــم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

8) هل المقارنة بالكفاءات طريق جديد نحو تطور التعليم؟

نوعا ما ☐ نعـم ☐ لا ☐

9) هل تعتمد في تأليف الكتاب على مواصفات تخصّ تخريج الكتاب والوسائل التعليمية مثلا؟

نعـــم ☐ لا ☐

بالإضافة إلى هذا على ماذا يعتمد أيضا؟.....

.....

10) هل تساعد هذه المواصفات في إنشاء كتاب ملائم للتلميذ؟

نعـــم ☐ لا ☐

11) برأيك هل يمكن:

- الاستغناء على هذه المواصفات ☐
- أم هي شرط أساسي في الكتاب ☐

12) هل هذا المنهاج يساعد على رقع مستوى التلاميذ؟

نعـم ☐ لا ☐

13) هل هذا المنهاج ملائم لقدرات التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

14) هل هذا المنهاج الجديد معاكس لما جاء به المنهاج القديم؟

نعـم ☐ لا ☐

15) هل يختلف المنهاج الجديد عن القديم؟

نعـم ☐ لا ☐

16) لماذا الانتقال من المنهاج القديم إلى الجديد؟

.....

17) هل هناك من رفض المنهاج الجديد؟

نعـم ☐ لا ☐

لماذا؟.....

18) هل للمنهاج الجديد عيوب؟

نعـم ☐ لا ☐

ما هي حسبك؟.....

19) ما هو الهدف من تغيير المنهاج؟

.....

20) هل توجد أهداف في تحديد المنهاج الأنسب؟

نعـم ☐ لا ☐

ما هي حسبك؟.....

21) لو كنت مؤلفا للكتاب المدرسي على ماذا تعتمد في التأليف؟

.....

لماذا؟.....

22) هل تواجهك صعوبات أثناء تدريسك بالكفاءات؟

نعـــم ☐ لا ☐

23) ما هي الشروط التي تبنى عليها المنهاج المناسب حسب رأيك؟

.....

.....

24) هل ترى أنّ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يساعد التلاميذ على اكتساب كفاءات؟

نعـم ☐ لا ☐

25) هل تغيير المنهاج حل لرفع مستوى التلاميذ؟

نعـم ☐ لا ☐

26) هل تغيير المنهاج المتكرر يشتت الأساتذة من حيث اتخاذ منهج معين للتعليم؟

نعـم ☐ لا ☐

إذا كان نعم فكيف ذلك؟.....

27) هل يؤدي تغيير المنهاج إلى عدم فهم التلميذ طريقة الأستاذ المتغيرة؟

نعـم ☐ لا ☐

28) هل الهدف من تغيير المنهاج هو البحث عن الطريقة المثلى للتدريس؟

نعـم ☐ لا ☐

29) هل هدف تغيير المنهاج هو البحث عن الطريقة المثلى لرفع مستوى كفاءة التلميذ؟

نعـم ☐ لا ☐

30) ماذا تفعل في تدريسك؟

- المقاربة بالأهداف ☐
- المقاربة بالكفاءات ☐

لماذا؟.....

.....

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

- **مقدمة**.....أ

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. الإشكالية.....06

2. الفرضيات.....08

3. أهمية الدراسة.....08

4. تحديد مصطلحات الدراسة.....09

الفصل الثاني

الكتاب المدرسي لسنة الرابعة متوسط.

1. المبحث الأول: ماهية الكتاب المدرسي.....12

- تعريفه.....12
- ما المقصود به.....14
- أهمية الكتاب المدرسي.....15
- أنواع الكتاب المدرسي.....15
- وظائف الكتاب المدرسي.....18

2. المبحث الثاني: وصف المدونة.....19

- كتاب اللغة العربية لسنة الرابعة متوسط.....19
- وصف داخلي وخارجي لكتاب اللغة العربية.....20

- دوافع تطوير وتحديث الكتاب.....26
- خصائص ومضامين الكتاب المدرسي.....27
3. **المبحث الثالث: الكتاب المدرسي واللغة العربية**.....29
- تعريف اللغة العربية.....30
- أهميتها.....31

الفصل الثالث

المناهـــج التربوية.

1. **المبحث الأول: ماهية المنهاج**.....34
- مفهوم المنهاج.....34
- المناهج القديمة والحديثة.....35
- إعداد المنهج.....37
- مكونات المنهج.....38
- أسس بناء المنهج الدراسي.....44
- الفرق بين المنهاج والبرنامج.....47
2. **المبحث الثاني: من المقاربة بالأهداف**.....48
- تعريف المقاربة بالأهداف.....48
- تعريف المقاربة بالكفاءات.....49
- أهداف المقاربة بالكفاءات.....49
- أهمية المقاربة بالكفاءات.....50
- مميزات المقاربة بالكفاءات.....50
3. **المبحث الثالث: تحليل المنهاج**.....52

- المقارنة بين المنهجين.....52
- سلبيات المنهج.....54
- دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات.....56
- خصائص المنهاج القائم على الكفاءات.....57
- منهاج اللغة العربية لسنة الرابعة متوسط.....58

الفصل الرابـــع

الفصل التطبيقي

1. المبحث الأول: منهجية البحث.....69
- الدراسة الاستطلاعية.....69
- منهج البحث.....71
- أداة عينة البحث الميداني.....71
- عينة البحث.....72
- مجال البحث الميداني.....72
- زمان البحث.....73
- أدوات المعالجة الإحصائية.....73

2. المبحث الثاني: عرض نتائج البحث وتحليلها.....74

3. المبحث الثالث: مناقشة الفرضيات.....89

- **خاتمة**.....99
- **قائمة المصادر والمراجع**.....102
- **الملاحق**.....107