كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطفونيا

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس النمو موسومة ب

أثــر المقاربة بالكفاءات على النمو اللغوي قراءة و تعبيرا لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي
دراسة ميدانية بمدرسة الشهيد هواري عبد القادر – تخمارت–تيارت

من إعداد الطالب:
قصير بن سالم

إشراف الأستاذ:
أ.د هامل منصور

لجنة المناقشة

رحاوي كحلولة سعاد	أستاذ	رئيسا	جامعة وهران 2
هامل منصور	أ. محاضر أ	مشرفا ومقررا	جامعة وهران 2
آسيا عبد الله	أ. محاضر أ	مناقشا	جامعة وهران 2
شريفي علي	أ. محاضر أ	مناقشا	جامعة سعيدة
حولة محمد	أ. محاضر أ	مناقشا	جامعة مستغانم
رحماني سعاد	أ. محاضر أ	مناقشا	مدرسة متعددة التقنيات وهران

السنة الجامعية : 2017/2016

الإهـــــــــداء

إلى من تمشجت روحي بنسائم ودها و أنارت دربي بفضل صلواتها، هذا النهر الذي لا ينضب، رمز العطاء الزاخر

إلى والدتي الكريمة أطال الله في عمرها

إلى والدي رحمة الله عليه و إلى جميع أفراد أسرتي

إلى أستاذي الكريم الذي أكن له كل الاحترام و آيات التقدير

ا.د هامل منصور رزقه الله موفور الصحة والعافية.

"إلى كل هؤلاء أقدم هذا العمل المتواضع"

شكـــر و تقـــديـــــر

بسم الله الرحمن الرحيم و الصلاة و السلام على أشرف خلق الله أجمعين، سيدنا محمدا عليه أزكى الصلوات و التسليم.

و من باب الاعتراف بالفضل، لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص شكري و تقديري إلى أستاذي المشرف الدكتور هامل منصور الذي أشرف على هذا العمل ، فكان اليد الطولي لما أمدني به من نصائح و توجيهات نيرة، و يعود الفضل إليه كذلك في تذليل الصعوبات التي اعترضتني في الدراسة و تمكيني من إتمامها على الوجه الذي كان صائبا حتى خرجت على الصورة التي هي عليه.

و الشكر موصول أيضا للأساتذة الكرام الذين وافقوا على مناقشة الرسالة و إثرائها.

و لا أنسي أن أتقدم بالشكر إلى مدير مدرسة الشهيد عبد القادر لما قدمه لي من عون ومساعدة وتسهيلات لانجاز الدراسة الميدانية، وإلى جميع معلمي المدرسة الذين أخذت من وقتهم الكثير في إعداد الأقسام للقيام بتطبيق الاختبار.

و كل العرفان للأساتذة الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة و قدموا ملاحظاتهم التي ساهمت في إعدادها و بناءها.

و أتوجه بخاص شكري وعرفاني إلى الدكتور فيلالي علي على يد العون التي أمدني بها دون كلل و كذلك إلى زميلي الأستاذ ذوادي علي الذي لم يبخل علي بوقته لمساعدتي من حين لأخر، كما اشكر الأستاذ بن شارف حسين على توضيح ما تشكل.

و أرفع كفي الدعاء راجيا من الله عز و جل أن يجزي الجميع خير الجزاء. و أخيرا أتوسل إليه أن يكون هذا العمل المتواضع خالصا لوجهه إنه نعم المولى ونعم المجيب.

ملخـــص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اثر إستراتيجية الكفاءات على النمو اللغوي قراءة و تعبيرا في السنة الخامسة من الطور الابتدائي. تحددت مشكلة الدراسة في السؤال التالي : هل يوجد اثر للمقاربة بالكفاءات على النمو اللغوي قراءة و تعبيرا لدى السنة الخامسة ابتدائي؟

<u>الفرضية العامة</u> : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الأساليب التدريسية المطبقة في إستراتيجية الكفاءات من وجهة معلمي المرحلة الابتدائية وفق متغير الجنس، المؤهل العلمي و الخبرة المهنية.

<u>الفرضية الثانية</u> : يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي .

<u>الفرضية الثالثة</u> : يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية تعزى لمتغير الجنس .

تكون مجتمع البحث من تلاميذ الطور الابتدائي، من ثلاث مستويات دراسية (3-4-5) ، تألفت العينة من 200 مفردة من الجنسين(100 ذكور) و (100 إناث) من مدرسة الشهيد هواري عبد القادر الواقعة بتخمارت من ولاية تيارت. ومن معلمي الطور الابتدائي بواقع 40 مفردة (12 من الذكور) و (28 من الإناث). استخدم الباحث المنهج الوصفي معتمدا على الطريقة العرضية .

طبق اختبارا لغويا تكون من 20 سؤالا للتعرف على مدى اثر الكفاءات على نموهم اللغوي في مجموعة من المهارات، وتمثلت المادة في ثلاث وحدات دراسية من وحدات البرنامج التي درسها التلاميذ خلال الموسم الدراسي 2014- 2015. وقد تم تحليل البيانات باستخدام حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية.

و أسفرت النتائج على: الفرضية العامة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أهمية الأساليب التدريسية المطبقة في إستراتيجية الكفاءات من وجهة معلمي المرحلة الابتدائية وفق الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة المهنية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق في درجات المهارات اللغوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق في درجات المهارات اللغوية تعزى لمتغير الجنس.

وعلى إثر ذلك قدم الباحث جملة من التوصيات رآها ضرورية.

الكلمات المفتاحية : المقاربة – إستراتيجية – الكفاءة – النمو – اللغة – المرحلة الابتدائية.

Abstract

This study aimed at inquiring the competency based approach (CBA) strategy effect on the language development in both reading and writing skills. The question of the study was as follow:

Does the competency-based approach have an effect on the language development in reading and writing in the fifth grade of the primary school ?

The general hypothesis: There are differences of statistical significance in the importance applicable teaching method via the CBA from the point of view of teachers due to the sex, the diploma and the professional experience.

Hypothesis 2- There is a difference of statistical significance in language skills due to the grade study.

Hypothesis 3-There is a difference of statistical significance in language skills due to the sex.

The original study sample was (200) pupils (100 male and 100 female) composed from three grades (3, 4, 5) from Houari Abdelkader primary school settled in Takhemaret, wilaya of Tiaret , and 40 institutors (12 male and 28 female). The researcher used the analytical method via the cross sectional study. To achieve the objectives of the study, the researcher designed a test of 20 questions. The data were analyzed using statistical analysis package (SPSS). The study reached the following results:

The general hypothesis1: There is not any difference of statistical significance in the importance of applicable teaching methods via the CBA due to the sex, education qualification and professional experience of teachers.

Hypothesis 2: There is not any difference of statistical significance in language skills due to the grade study.

Hypothesis 3: There is not any difference of statistical significance in language skills due to the sex.

Based on the results of this study the researcher suggested such an important recommendations.

Keywords: Approach- Strategy- Competency – Development – Language –Primary school.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
الإهــداء	أ
شكــر و تقــديــر	ب
ملخص الدراسة	ج
فهرس المحتويات	د
فهرس الجداول	ه
الفصل الأول تقديم الدراســة	
مقدمة عامة	2
أهمية البحث	5
هدف البحث	5
الإشكالية	5
الفرضيات	7
التعاريف الإجرائية	9
الفصل الثاني : نموذج التدريس بالأهداف التربوية	
تمهيد	13
تيلر ونشأة الأهداف التربوية	13
بلوم ونظرته للأهداف	14
كاني و الأهداف التربوية	15
تعريف الهدف التربوي	15
مستويات الأهداف التربوية	16
الأهداف العامة	16
الأهداف الخاصة	16
الأهداف الإجرائية	16
مراحل التعليم بواسطة الأهداف	17
طريقة التدريس و علاقتها ببلوغ الأهداف	18
علاقة الطريقة بالتلميذ	18
علاقة الطريقة بالمدرس	19
تصنيف الأهداف	20
الأسس السيكولوجية لبيداغوجية الأهداف	21

الدراسات السابقة	22
الفصل الثالث : نموذج التدريس وفق إستراتجية المقاربة بالكفاءات	
دواعي اختيار المقارنة بالكفاءات	34
الخلفية العلمية لبيداغوجية الكفاءات	35
النموذج السلوكي	36
النموذج المعرفي	36
تعريف الكفاءة	40
المفاهيم المرتبطة بالكفاءة	43
خصائص الكفاءة	45
عناصر الكفاءة	46
مركبات الكفاءة في أبعادها الثلاث	47
أسس تركيب الكفاءات	48
الوضعية التعلمية في ضوء المقاربة بالكفاءات	50
طرائق التدريس وأنشطة التعليم في ضوء المقاربة بالكفاءات	54
التقويم وفق براديجم الكفاءة	59
تعريف التقويم	59
أنواع التقويم	60
أنماط التقويم بالكفاءات	60
الفصل الرابع : علاقة اللغة بعملية التدريس	
تعريف اللغة	67
خصائص اللغة	68
مراحل النمو اللغوي	69
وظائف اللغة	71
أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية	72
خصائص نمو المرحلة الابتدائية و علاقتها بالنمو اللغوي	73
الخلفية النظرية لاكتساب اللغة	75
النظرية السلوكية	76
النظرية العقلية	77
النظرية المعرفية	79
المهارات اللغوية المتعلقة بالدراسة	83

تعريف القراءة	**83**
أنواع القراءة	**84**
طرائق تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية	**86**
الطريقة التركيبية	**86**
الطريقة التحليلية	**87**
مهارة التعبير الكتابي	**88**
أهمية التعبير الكتابي	**88**
الأهداف الخاصة للتعبير الكتابي	**89**
أنواع التعبير	**89**
أ- التعبير الشفوي	**89**
ب-التعبير الكتابي	**90**
أسس التعبير الكتابي	**90**
علاقة التعبير الكتابي بالقراءة	**91**
علاقة التعبير الكتابي بالقواعد النحوية والصرفية	**92**
مراحل بناء الأنشطة اللغوية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي	**93**
الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**98**
الدراسة الاستطلاعية	**98**
أهداف الدراسة الاستطلاعية	**98**
الصعوبات في الميدان	**98**
عينة الدراسة الاستطلاعية	**98**
خطوات بناء الأداة -1-	**100**
دراسة الخصائص السيكو مترية للأداة -1-	**107**
أ- الصدق	**107**
ب- الثبات	**109**
خطوات بناء الأداة رقم -2-	**109**
دراسة الخصائص السيكومترية للأداة رقم -2-	**113**
أ - الصدق	**113**
ب- الثبات	**114**
الدراسة الأساسية	**115**
منهج الدراسة	**115**

الإطار الزمني	**115**
الإطار المكاني	**115**
الإطار البشري	**115**
إختيار العينة	**116**
أدوات البحث	**120**
طريقة التطبيق وظروف الدراسة	**121**
الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**123**
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة	
عرض نتائج الفرضية الأولى للدراسة	**125**
عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	**134**
عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	**142**
الفصل السابع : مناقشة نتائج الدراسة	
مناقشة نتائج الفرضية الأولى	**147**
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للدراسة	**152**
مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للدراسة	**154**
التعليق على النتائج	**159**
الخلاصة العامة	**160**
التوصيات	**161**
المراجع	**163**
الملاحق	171

فهــرس الجــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1	سيرورة التطور من النموذج الهدف السلوكي إلى النموذج الكفائي	35
2	تعريف الهدف الإجرائي لدى الرواد	42
3	يوضح معايير التملك الأدنى و تملك الإتقان	62
4	يوضح قاعدة 2/3 و75%	63
5	يوضح الفرق بين تصور التقويم وفق المقاربة بالهداف و التقويم وفق المقاربة بالكفاءات	65
6	يوضح التوزيع الزمني لمادة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي	96
7	يوضح خصائص العينة الاستطلاعية للتلاميذ	99
8	يوضح خصائص العينة الاستطلاعية للمعلمين	100
9	صياغة فقرات الأداة	102
10	الجدول يوضح الوزن النسبي للفقرات الخمس للمستوى السنة الثالثة ابتدائي	104
11	الجدول يوضح الوزن النسبي للفقرات الخمس للمستوى السنة الرابعة ابتدائي	105
12	الجدول يوضح الوزن النسبي للفقرات الخمس للمستوى السنة الخامسة ابتدائي	106
13	معامل الاتساق الداخلي للاختبار	108
14	يبين قيمة الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	109
15	يوضح فقرات الاستبيان	111
16	يوضح الوزن النسبي للأساليب التدريسية ثلاث في حدود الجنس، المؤهل العلمي ، الخبرة المهنية	112
17	معامل الاتساق الداخلي للأداة الاستبيان	114
18	الثبات بطريقة آلفا كرونباخ	114
19	يوضح توزيع عينة التلاميذ وفق متغير الجنس	116
20	يوضح توزيع عينة التلاميذ وفق متغير السن	116
21	يوضح توزيع عينة التلاميذ وفق متغير المستوى الدراسي	117
22	يوضح توزيع عينة التلاميذ وفق متغير المستوى التعليمي للوالدين	117
23	يوضح توزيع عينة التلاميذ وفق متغير الاقتصادي- الاجتماعي للوالدين	118
24	يوضح توزيع عينة المعلمين حسب متغير الجنس	119
25	يوضح توزيع عينة المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي	119

26	يوضح توزيع عينة المعلمين حسب متغير الخبرة المهنية	**120**
27	الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة نصية وفقا لاختلاف الجنس	**125**
28	الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية الكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف الجنس	**126**
29	الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الجنس	**127**
30	الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف المؤهل العلمي	**128**
31	الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف المؤهل العلمي	**129**
32	الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف المؤهل العلمي	**130**
33	الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف الخبرة المهنية	**131**
34	الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف الخبرة المهنية	**132**
35	الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الخبرة المهنية.	**133**
36	الفرق بين المستويات الدراسية على مستوى المتوسطات و الانحرافات المعيارية في مهارة الفهم.	**134**
37	نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في مهارة الفهم وفق المستوى الدراسي	**135**
38	الفرق بين المستويات الدراسية على مستوى المتوسطات و الانحرافات المعيارية في مهارة النحو.	**135**
39	نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في مهارة النحو وفق المستوى الدراسي.	**136**
40	الفرق بين المستويات الدراسية على مستوى المتوسطات و الانحرافات المعيارية في مهارة الصرف.	**137**
41	نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في مهارة الصرف وفق المستوى الدراسي.	**137**
42	يوضح نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لاستجابة العينة في مهارة الصرف	**138**
43	الفرق بين المستويات الدراسية على مستوى المتوسطات و الانحرافات المعيارية في مهارة الإملاء.	**139**
44	نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في مهارة الإملاء وفق المستوى الدراسي	**139**
45	الفرق بين المستويات الدراسية على مستوى المتوسطات و الانحرافات المعيارية في مهارة التعبير.	**140**

46	نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في مهارة التعبير وفق المستوى الدراسي	**140**
47	الفرق بين المستويات الدراسية على مستوى المتوسطات و الانحرافات المعيارية في المهارات اللغوية ككل.	**141**
48	نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في المهارات اللغوية ككل وفق المستوى الدراسي.	**141**
49	الفرق بين الجنسين في مهارة الفهم	**142**
50	الفرق بين الجنسين في مهارة النحو	**143**
51	الفرق بين الجنسين في مهارة الصرف.	**143**
52	الفرق بين الجنسين في مهارة الإملاء	**144**
53	الفرق بين الجنسين في مهارة التعبير الكتابي	**144**
54	الفرق بين الجنسين في المهارات اللغوية مجتمعة	**144**

الفصل الأول

تقديم الدراسة

مقدمة عامة

أهمية البحث

هدف البحث

الإشكالية

الفرضيات

التعاريف الإجرائية

مقدمـــــة عامة :

تعتبر التربية الركيزة الأساسية في بناء الرأسمال البشري، إذ تساهم في عملية الرقي الاجتماعي والاقتصادي للأفراد والمجتمع. هذا الرقي الذي يتأسس على الثروة التكنولوجية والاقتصادية والتي بدورها أدت إلى تغيرات جذرية قد غيرت من نسق إيقاع حركة هذا المجتمع نفسه.

إن التعامل الأمثل مع هذه التغيرات لا يستقيم إلا بواسطة خطة تربوية محكمة، قادرة على تنشئة إنسان متوافق مع هويته، ومتفتح على المنظومات التربوية الأخرى.

هذا يدفعنا إلى القول بأن على المدرسة أن تدرك حاجتها للتغيير، وأن تدرس أوضاعها وبيئتها ومدى التقدم الحاصل حولها. والمدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذه القاعدة، باعتبار أن البرامج التعليمية القديمة المرتكزة على البيداغوجيات التقليدية أصبحت لا تواكب المناخ الحداثي المتمثل في الانفجار المعرفي من جراء تداخل الاختصاصات ونظرة البيداغوجية الحديثة للمتعلم من خلال أبعادها السيكولوجية والديداكتيكية والمعرفية.

ومن أجل تحديث المنظومة التربوية، اقترح المختصون الرواد في مجال الكفاءات إستراتيجية المقاربة بالكفاءات كنموذج حديث في التدريس يرتكز على المبدأ التربوي: «تعلم كيف تتعلم»، بمعنى أن هاجس المدرس سيغدو في بناء كفاءات وصقلها داخل المواد، وذلك بهدف كسر مفهوم التقوقع داخل المادة الواحدة والابتعاد عن النظرة التفتيتية للمادة كما نصت عليها بيداغوجية الأهداف.

من هذا المنظور، يمكن الجزم بأن المقاربة بالكفاءات جاءت كرد على الروتين والتنميط السائدين في بيداغوجية البرامج والخروج بالمتعلم (التلميذ) إلى فضاء التكامل بين الأنشطة وفتح المدرسة على الحياة على غرار ما هو سائد في البلدان المتقدمة.

ومع دخول الأفق النفسي في المجال التربوي، والذي أنعش بدوره البحوث من خلال هذا النموذج الجديد في التدريس، جاء الاهتمام باللغة وبجميع مهاراتها أمرا ملحا وضروريا في المرحلة الابتدائية.

فنمو القراءة، لا يقتصر على معرفة أشكال الحروف ورسمها وأصواتها، بل يتطلب القيام بعمليات معقدة ترمي إلى الفهم والتجريد وتفاعل التلميذ مع النص واكتشاف تراكيبه النحوية وصيغه الصرفية والإملائية.

وهذا لن يتحقق إلا من خلال الجانب المادي للقراءة وهو التعبير الكتابي، كونه أهم وسيلة للتخاطب والاتصال بالغير من خلال الأفكار والمعاني، وما يتمثله هذا المتعلم من محيطه، موظفا قاموسه اللغوي في شكل سلوكات كفائية من خلال وضعيات مختلفة يستطيع على أساسها حل مشاكله.

وعلى ضوء هذا، يكون بناء الفعل التّعليمي- التّعلُّمي حسب ما تمليه المقاربة النصية واستغلال مضامينها على أساس تكامل ودمج المواد.

وتجدر الإشارة هنا، أن تلاميذ المرحلة الابتدائية ليسوا على درجة واحدة من نموهم اللغوي قراءة وتعبيرا، وأن مستواهم المعرفي في هاتين المهارتين لا يمكن معرفته إلا في إطار تقويم تحدد له مسبقا مؤشرات يسعى المدرس إلى تحقيقها في ضوء نشاطات إجرائية مرغوب فيها.

وإيمانا من الباحث بأهمية هذه الدراسة، وقع اختياره على موضوع: «أثر المقاربة بالكفاءات على النمو اللغوي في مادة اللغة العربية، قراءة وتعبيرا، للصف الخامس ابتدائي».

ولمعالجة هذا الموضوع، جاءت فصوله على النحو التالي:

خصص الأول كتقديم للدراسة تطرقنا فيه لأهمية البحث، أهدافه، تساؤلات البحث، الفرضيات و التعاريف الإجرائية.

أما الفصل الثاني: تناولنا فيه بيداغوجية الأهداف، نشأتها، مستوياتها، أسسها، السيكولوجية والدراسات السابقة.

وتضمن الفصل الثالث: إستراتيجية المقاربة بالكفاءات ودواعي اختيارها، وكذا الخلفية العلمية لبيداغوجية الكفاءات.

و اشتمل الفصل الرابع على علاقة اللغة بعملية التدريس.

واحتوى الفصل الخامس على الإجراءات المنهجية للدراسة والدراسة الاستطلاعية والأساسية، عينة البحث، مواصفاتها، الحدود الزمنية والمكانية والبشرية للدراسة، المنهج المستخدم وأدوات البحث.

وخصص الفصل السادس لعرض نتائج الدراسة كما توصلت إليها المعالجة الإحصائية.

أما الفصل السابع فتم فيه تفسير النتائج و مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث.

أعقب ذلك التوصيات، وقائمة المصادر والملاحق.

أهمية البحث:

يستقي هذا البحث أهميته من خلال النقاط الآتية:

- معرفة مدى نجاعة بيداغوجية الكفاءات في الحقل التدريسي في هذه المرحلة.
- تقديم صورة حقيقية عن واقع النمو اللغوي في المرحلة الابتدائية –السنة الخامسة– في ظل الشروط المعيارية التي رسمتها هذه المقاربة في المنهاج الدراسي.
- الاستقصاء الميداني في المجال اللغوي لم يسبق تناوله من قبل لندرة الدراسات التتبعية –حسب علم الباحث– باستثناء الدراسات الأجنبية التي ارتكزت في مجملها على كفاءات المعلم وطرق التدريس بتوجهات متباينة وليس على كفاءة التلميذ الصرفة داخل النشاط الصفي.

هدف البحث :

يهدف هذا البحث إلى ما يلي :

- التعريف بالمهارات اللغوية وأسلوب تدريسها في الطور الابتدائي.
- معرفة دلالة الفروق بين الذكور والإناث في مهارتي القراءة والتعبير.
- تشخيص جوانب الضعف والقصور في مادة اللغة العربية لهذه الفئة.
- وضع توصيات واقعية تمكن المعلمين من التخطيط الفعال وتساعدهم على كشف مشكلات التلاميذ اللغوية تمهيدا لعلاجها.

الإشكالية:

أثبتت التجارب الميدانية في مجال التدريس أن المعيار الذي يقاس به تطور أي مجتمع بشري هو نتيجة حتمية لمستوى النجاح الذي تحققه المدرسة في جوانبها المعرفية والسيكولوجية والاجتماعية إذا ما أخذت بعين الاعتبار على أساس إجرائي وعملياتي. وفي هذا السياق،تشير ماغريت ألتي"انه يجب على المعلم أن يخرج من الدفاتر ليقدم محتوى حيا من خلال ملاحظته للعالم المحيط بنا."(بنحبيلس، 2004 :05)

فالعملية التعليمة هي شكل من أشكال تنظيم الحياة المدرسية الذي يتطلب رؤية تربوية حديثة ونظاما تعلميا لا ينحصر في جانبه الكمي وتخزين المعلومات، بل في توظيف المعارف وفق تجديد مقاصد التعلم مع وضعيات جديدة يمارسها المتعلم، تكون مندمجة ومتناسقة أفقيا ومترابطة عموديا مع كل المواد.

(الربيعي، 2006: 36)

ومن هنا تأتي أهمية اللغة بجميع مهاراتها وفق آلية المقاربة بالكفاءات، فتعلم القراءة والتعبير الكتابي يستدعي الإلمام بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية كأنشطة في المرحلة الابتدائية وتوظيفها بين سياقات مختلفة بغرض تمكن المتعلم من قاموس لغوي ثري. فإذا لم يتعلم التلميذ كيف يقرأ، فلن يستطيع أن يدافع عن حججه وهذا يؤثر في تعبيره عن أفكاره بصورة صحيحة.

ويذكر محمد محمود الحيلة وعائشة عبد القادر في دراستهما أن أسباب الضعف القرائي يعود بالدرجة الأولى إلى مرحلة التعليم الأساسي الأول وكذا إلى إتباع المعلمين طريقة التعليم التقليدية دون تجديد، أو تنويع الأنشطة اللغوية.

لذا يرى (قطامي، 2000: 398) أن الأداء اللغوي يمثل الفهم والإمكانية اللغوية، وهذا ينعكس فيما يظهره الطفل من استعمالات نحوية، كما يتأثر الأداء بمجموعة العوامل المحيطة به، أما الكفاءة اللغوية عادة ما تعكس ما يستطيع التلميذ إتباعه من قواعد والتعرف على التركيبات اللغوية السليمة واستخدامها بصورة جيدة.

وعلى أثر استقصاء ميداني قام به الباحث، يعاني الكثير من تلاميذ هذه المرحلة من الصف الخامس من ضعف مستواهم في مادة اللغة العربية، هذا يتجلى بوضوح في الامتحانات من نهاية كل سنة في فحوصهم التأهيلية، ويرجع ذلك إلى التضارب في الممارسة بين النموذج التدريسي بالأهداف ونموذج المقاربة بالكفاءات.

ومن أجل أن تتحقق أهداف هذه الدراسة، لا بد من فهم الأسس التي ارتكزت عليها هذه الإستراتيجية وخلفيتها البيداغوجية وذلك في نظرتها للنمو اللغوي لتلميذ هذه المرحلة من التعليم.

بناءا على ما تقدم، يسعى البحث في محاولاته الإجابة عن الإشكالية المطروحة:

هل يوجد اثر للمقاربة بالكفاءات على النمو اللغوي قراءة و تعبيرا قي السنة الخامسة ابتدائي؟

الفرضية الأولى للدراسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الأساليب التدريسية المطبقة وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة معلمي المرحلة الابتدائية وفق متغير الجنس، المؤهل العلمي و الخبرة المهنية .

وتفرع من خلال الفرضية ا العامة مجموعة من الفرضيات الجزئية:

الفرضية الجزئية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف الجنس.

الفرضية الجزئية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف الجنس.

الفرضية الجزئية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الجنس.

الفرضية الجزئية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف المؤهل العلمي.

الفرضية الجزئية الخامسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف المؤهل العلمي.

الفرضية الجزئية السادسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف المؤهل العلمي.

الفرضية الجزئية السابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف الخبرة المهنية.

الفرضية الجزئية الثامنة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف الخبرة المهنية.

الفرضية الجزئية التاسعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الخبرة المهنية.

الفرضية الثانية من الدراسة :

توجد فروق في درجات النمو اللغوي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وتفرع عنها:

الفرضية الجزئية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى المستوى الدراسي.

الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة النحو بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى للمستوى الدراسي.

الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الصرف بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الإملاء بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الفرضية الجزئية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التعبير الكتابي بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الفرضية الثالثة من الدراسة :

توجد فروق في درجات النمو اللغوي تعزى لمتغير الجنس .

وتفرع عنها:

الفرضية الجزئية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة النحو بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الصرف بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الإملاء بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الجزئية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التعبير الكتابي بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

التعاريف الإجرائية

المقاربة بالكفاءات: "هي تصور يتضمن خطة بيداغوجية عند بناء مشروع قابل للإنجاز قصد تحقيق الأداء الفعال للفرد والمردود المناسب. (مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، 2005: 5)

ويقصد بها في الدراسة الحالية: تصور معرفي بنيوي وتفاعلي، يستحدث وضعيات تعلمية يوظف فيه التلميذ معارفه المكتسبة في سياق غير سياقها الأصلي. وأضاف الطالب الباحث كلمة وضعية لأن من خلالها يوظف يوظف التلميذ مهاراته اللغوية ومعارفه لتظهر في إجراءات أداتيه.

الكفاءة : يعرفها جيليGillet "كنظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارتية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية تكمن في إطار مجموعة من وضعيات تعلمية لحل المشكل بفعالية.

ويعرفها فيليب بيرنو بأنها Phillipe Perrenoud : "القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال" (حمداوي: 57)

ويقصد بها في الدراسة الحالية : مدى تمكن التلميذ من مواجهة بعض العوائق اللغوية في إطار إجابات سليمة من حيث الإنجاز"."مدى تمكن التلميذ من مواجهة بعض العوائق اللغوية في إطار إجابات سليمة من حيث الإنجاز".

النمو اللغوي : "هو عبارة عن سلسلة متتابعة من التغيرات والتطورات المرئية وغير المرئية تهدف إلى اكتمال النضج من الناحية العقلي (picky100 wikispaces.c) **ويقصد به إجرائيا:** بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في أدائه على اختبار الفحص المستخدم في هذه الدراسة.

القراءة : "هي التعرف على الكلمات واكتساب المعنى من خلال هذه الكلمات، وهي جملة العمليات الذهنية التي يكون فيها القارئ مشاركا فعالا لصاحب النص.

(سليمان، 2003: 85) ويعرفها بياجيهPiaget:"بأنها تعديل للبناء المعرفي بين الصور الخيالية المبدعة التي يوفرها الكاتب عادة في في النص، فالمعنى الناشئ عن القراءة يشكل القاعدة المعرفية للفرد، وفعل القراءة يضيف خبرات إلى تلك القاعدة ويثريها. (قطامي: مرجع سبق ذكره:431) **ويقصد بها في الدراسة الحالية:** التعامل مع النص على مستوى الفهم والمهارات النحوية والصرفية والإملائية على أساس من التحويلات التي يمارسها التلميذ داخل الجملة في مواقف متنوعة حسب ما تمليه المقاربة النصية.

التعبير الكتابي : "هو نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية وترتيب الأفكار وأدوات الربط والصيغ وانتقاء الألفاظ والعبارات بدقة: (منهاج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية:16) **ويقصد به في الدراسة الحالية :** احترام قواعد اللغة واستثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة مع احترام معايير الإتقان المنصوص عنها في خطاطة التدريس كمؤشر للأداء.

أما المرحلة الابتدائية : فهي أول مرحلة دراسية في حياة التلميذ تبدأ منذ سن ست سنوات وتنتهي بالصف الخامس ابتدائي، وبعدها ينتقل التلميذ إلى الطور المتوسط.

الفصل الثاني

نموذج التدريس بالأهداف التربوية

تيلر و نشأة الأهداف

بلوم و نظرته للأهداف

كاني و الأهداف التربوية

الهدف التربوي و مستوياته

طرق التدريس و علاقتها بالأهداف

تصنيف الأهداف و الأسس السيكولوجية لبيداغوجيا الأهداف

الدراسات الأساسية

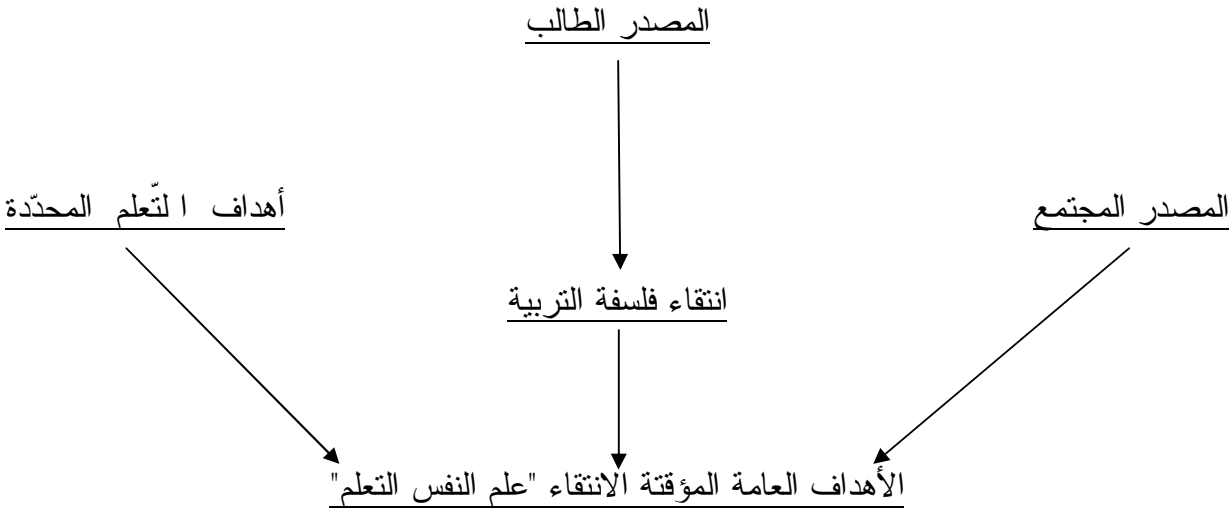
تمهيد:

يعتبر نموذج التدريس بالأهداف ركيزة أساسية في العمل التربوي يقوم على مجموعة من المفاهيم والمصطلحات في إطار عقلنة الفعل التّعلمي، وتحليل الظواهر التربوية قصد التنبؤ بها، وذلك من خلال ثلاث ركائز أساسية:

- عقلنة الفعل التعلمي و تنظيمه في إطار نقي خاضع للتجريب.
- توظيف الوسائل المستعملة بهدف تحقيق النتائج المرجوة والوصول إلى الفعالية.
- المردودية : أي أن فعالية التعليم تقاس بالنتائج المحصل عليها لأنها هي التي تقدم معلومات حول نجاعة الوسائل المستعملة.

أ- تيلر و نشأة الأهداف التربوية:

يقول جيري بوتشار: «أن رالف تيلر هو أول من صاغ إشكالية الأهداف كما هي مطروحة منذ سنة 1943، إلا أن أدبيات علوم التربية، ترجع ذلك إلى بوبيتBobbit سنة 1918 محاولا سحب النموذج من الإنتاج الصناعي وتطبيقه على التدريس. ذلك أن المدرسة في نظره، تقدّم إجابات دقيقة وفعالة على مطالب المجتمع، والمربي هو ذلك الخبير وليس الفيلسوف كون أن وظيفته هي العمل وليس التأمل. وبهذا كانت فكرة هذا الأخير هي التي زودت المدرسة بالتصورات والمفاهيم العملية في إطار الطرح التكنولوجي الآداتي. (محمد بوعلاق، 1999: 192). وقد ارتبطت صياغة الهدف عند تيلر لحل مشكلة التقويم، فالتقويم لا يمكن أن يصنف بصيغة الموضوعية إلا في ضوء تحديد الأهداف، ولقد وضع نموذجا يوضح فيه العلاقة بين مصادر الأهداف التّعليمية والأهداف العامة وفلسفة التربية وعلم النفس التعلم في المخطط الآتي. (م.الدّريج، 2000: 24).



بلوم ونظرته للأهداف :

ارتبط مفهوم الهدف عند بلوم ببيداغوجيا التحكم pédagogie de maitrise التي تولد كنموذج من النقاشات الحادة حول تحديد الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن جراء تجارب تنمية البحوث في جامعة بيتسبرغ حول التعليم الفردي.

ولقد حدد بلوم الخطوات التطبيقية للأهداف فيما يلي :

1- تحديد الأهداف واقتراح معايير لبلوغ تلك الأهداف.

2- صياغة الأهداف في ألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة.

3- التعرف على مكتسبات التلميذ القبلية prés-requis.

4- علاج التأخر لدى التلاميذ الذين لم يبلغوا مستوى التحكم المتوقع.

من خلال ذلك نرى أن أعمال بلوم تستجيب لآراء تيلر على اقتراح محكم للنشاط التربوي المؤسس على تصنيف للأهداف، تصنيف البعد على المحتويات للتحكم بالعمليات الذهنية والعقلية بالدرجة الأولى. (شارف سرير ونورالدين خالدي، 1995: 58-59).

كانيي والأهداف التربوية:

انطلق كانيي من السيكولوجيا العامة في بناءه للأهداف التي تراعي شروط التعلم، ولهذا أن تحديد السلوك يكون غير مجد، ما لم يعتمد على نظريات التعلم. فعندما نحدد خطة إستراتيجية لتعليم مادة معينة، يستدعي ذلك معرفة الطريقة التي يتعلم بها التلميذ وليس الاهتمام بالهدف والسلوك، ويؤدي هذا إلى التساؤل التالي: ما هو الشيء الذي يحصل في ذهن المتعلم وهو يتعلم هذه المادة؟ (خير الدين هني، 2005: 38-39)

نستخلص من هذا أن كل من تيلر وبلوم وكانيي لم يقفوا عند تعريف واحد للأهداف، فتيلر في نظرته ركز على علم النفس التعلم وربط الهدف بالتقويم في حين كان بلوم عمليا مستخدما معايير لتحقيق الأهداف، إلا أن التعلم عند كانيي كان ذو طبيعة تراكمية متدرجة من البسيط إلى المركب.

تعريف الهدف التربوي:

تعريف Berzia: «الهدف هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعلم».

تعريفGranland : «الهدف التربوي هو عبارة تصف نتائج تعليمية تبين سلوك التلميذ الذي نتوقع أن تكون لديه بعد حصوله على خبرات تعليمية معينة».

أما الهدف في القاموس العسكري: «هو الدقة وتحديد الإصابة».

من خلال هذه التعاريف، نستشف أن للهدف انطلاقة معينة ووصول إلى نهاية معينة وهذا لن يتحقق إلا بوضع خطة محكمة والالتزام بتنفيذها.

نقطة الانطلاق: هي إستراتيجية التعليم وتحديد الأهداف المرجوة.

سيرورة الفعل التعليمي: بين المدرس والمتعلم والوسائل والطرق التعليمية.

نقطة الوصول: تتضمن نتائج العمل الصفي.

(سرير و خالدي، مرجع سبق ذكره 1995: 11-12).

مستويات الأهداف التربوية:

1-الأهداف العامة

عندما نتكلم على نتائج المتعلم التي تظهر في شكل كفاءات أو اتجاهات أو قدرات والتي تمثل مجموع من المعايير على أساس دورة تكوينية لمدة ما، هنا يمكن أن نعبر على ذلك بأننا بصدد الأهداف العامة.

والهدف العام هو تطبيق للمقررات في مدة زمنية معينة بغرض الوصول إلى الكفاءات التي نرجو تحقيقها لدى المتعلم. وتظهر في شكل أسئلة، ففي اللغة مثلا ترجمة أحد المقالات الانجليزية إلى اللغة الفرنسية.

(Louis Vandervelde, 1994 : 58)

2-الأهداف الخاصة :

تتميز بالتحديد الدقيق، وهي مرتبطة بما يقوم به المدرس في نهاية كل درس أو موضوع للإنجاز في الحصة التعليمية.

يعرفها Popham بقوله: «هي ما ينبغي أن يعرفه التلميذ أو يكون قادرا على فعله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين، يتعلق بتغيير يريد المدرس إحداثه لدى التلميذ في صورة سلوك يمكن قياسه». والهدف الخاص يرتبط بمحتوى معين يكتسبه التلميذ، يمكن قياسه بدقة وتقويمه، ومن جملة الأمثلة على ذلك:

تمييز الأفعال الصحيحة والمعتلة. (سرير و خالدي، مرجع سبق ذكره 1995: 20)

ج- الأهداف الإجرائية:

الهدف الإجرائي: هو تحديد لصياغة دقيقة لسلوك المتعلم المتوقع في نهاية الدرس، ولكي يكون الهدف إجرائيا يجب أن يتحقق وفق معايير سطرت من قبل كشرط لإنجاز نشاط ما في ضوء محكات التقويم.

مثال: أن يكون المتعلم قادرا على تصنيف الحيوانات آكلة اللحوم.(L.Vandevelde ,1995 : 59)

فالأهداف الإجرائية تشكل سلوكات ذرية ومجزأة على غرار ما تعتمده المدرسة السلوكية، من تقطيع وتجزيئ للسلوك الذي نرغب في إكسابه للمتعلم عن طريق التوجيه والترويض. (عبد الكريم غريب، 2004: 147).

مراحل التعليم بواسطة الأهداف:

يمكن حصر هذه المراحل في ثلاث عناصر هي:

أ-مرحلة ما قبل الفعل التّعليمي:

- التخطيط للدرس وصياغة أهدافه.
- لماذا هذا الدرس ؟
- ما الذي أريد تحقيقه من تغيير سلوك التلميذ؟
- ما الذي يستطيع التلميذ قادرا على فعله في نهاية الدرس؟

ب-مرحلة الفعل التعلمي:

إن الفعل التعليمي يقتضي طرح أسئلة نختصرها فيما يلي:

- ماذا سأقدم في الدرس؟ ما هي السلوكات التي أريد إحداثها لدى التلاميذ ؟
- ما هي الوسيلة التي أستعين بها لإنجاز الدرس ؟
- كيف سأستعملها أو أوظفها على تحقيق الهدف ؟

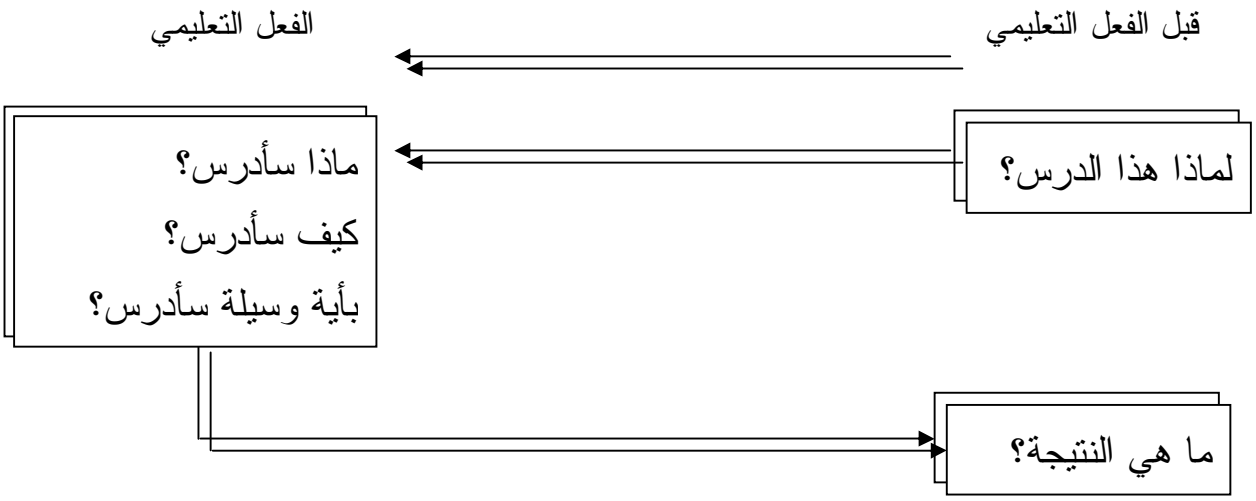
جـ-مرحلة ما بعد الفعل التعلمي:

وهي مرحلة تقويم النتائج، وتستدعي طرح الأسئلة التالية:

- ماذا أريد أن أقوّم ؟
- هل الخطة التي انتهجت والوسيلة المستعملة حققت الأهداف المحددة ؟
- ما هي الأسئلة المطروحة على التلاميذ؟

- كيف يمكن تقويم عمل التلاميذ لقياس مستواهم ؟
- ما هي أدوات التقويم المستعملة ؟

ويمكن إدراج هذه المراحل في المخطط التالي كما بينه (سرير و خالدي، مرجع سبق ذكره:(38:1995)



طريقة التّدريس وعلاقتها ببلوغ الأهداف:

هناك مختلف التصنيفات تفترض نوع الطريقة التي يجب على المدرس السير وفقها.وهذا يرجع إلى نمط المحتوى الذي يفترض تحديد الأهداف.

علاقة الطريقة بالتلميذ:

المتعلم هو قطب ومركز الفعل التّعليمي –التّعلمي، ويعتبر العامل الأساسي في فشل الطريقة أو نجاحها وهو الذي يفرض على المدرس اختيار طريقة ما، وتكمن هذه العلاقة فيما يلي:

أ–**الوضعية الأولى:** يكون فيها التلميذ غير قادر على اكتساب المعرفة ذاتيا ويكون موقفه سلبيا لكونه يتلقى المعارف واستهلاكها،هذه الوضعية تفترض طريقة الإلقاء.

ب–**الوضعية الثانية:** فيها يوجه المدرس التلميذ نحو تعليم أو نشاط معين حدده الدّرس، يشارك التلميذ أثناءها في سير الفعل التعليمي،هذه الوضعية تفترض الطريقة الحوارية والمبادرة من قبل التلاميذ.

جـ-الوضعية الثالثة: هنا يتيح المدرس لتلميذه عملية الاكتشاف والملاحظة وبهذا يكون للتلميذ القدرة الذاتية على اكتساب المعرفة والابتكار، والطريقة المتبعة في هذه الوضعية هي طريقة التنشيط المفتوح أو طريقة المهام.

علاقة الطريقة بالمدرس:

إن بلوغ الأهداف النوعية لتدريس اللغة العربية في التعليم الابتدائي تنحصر فيما يلي:

- التواصل قراءة وكتابة وتعبيرا.
- تمكين المتعلم من التفتح على المحيط الاجتماعي وما تزخر به الحياة من نشاط و إبداع.
- المساهمة في إكساب التلميذ المعارف الضرورية و تزويده بالخبرات التي تمكنه من الترقي و اتخاذ المواقف المناسبة.

ولكي تفي وحدة اللغة العربية بما تم رصده لها من أهداف نوعية روعي في اختيار المحتوى المرتكزات النفسية و البيداغوجية التالية:

- العمل بمبدأ التدرج في تقديم المعارف و اكتساب المهارات و مراعاة النمو العقلي و النفسي للتلميذ.
- الاستفادة من الدراسات اللغوية في ضبط المحتوى و اختيار الوسيلة البيداغوجية التي تمكن من تجسيد العمل.
- مراعاة الانسجام و التكامل بين مكونات وحدة اللغة العربية .
- وضع خطة إجرائية موحدة للتنفيذ بين جميع مكونات الوحدة تقوم على أسس بيداغوجية الأهداف و الكفاءات التعليمية.
- الترويج للرصيد الوظيفي عن طريق نصوص يتعامل معها التلميذ تخضع في اختيارها لمقاييس تربوية و معرفية.(احمد فريقي،108:2011)

تصنيف الأهداف:

كان ولا يزال تصنيف الأهداف التعلمية أحد المعينات التي قدمت الكثير للمعلم في تحديد الأهداف التعلمية، وبما أن التصنيف يفترض فيه توظيف المعطيات التعلمية إذا صيغت في أفعال سلوكية قابلة للملاحظة.

وتعني الصنافة في مفهومها العام سلسلة من العناصر المكونة للنواتح الخاصة لمجال علمي معين، ويسمح هذا النظام بعرض الأهداف بكيفية دقيقة وواضحة تبعا للمجالات التي يريد الفعل التعليمي تنميتها عند المتعلم. ويتألف هذا التقسيم التصنيفي من ثلاثة مجالات وهي:

المجال المعرفي –المجال المهاري الحركي – المجال الوجداني.

وتعتبر صنافة بلوم من الصنافات التي تتصدرالصنافات المعرفية والمطبقة في بيداغوجية الأهداف التي تهتم بجميع أشكال النشاط الفكري والعمليات العقلية.

1-المجال المعرفي: ويشمل التذكر والحفظ، يقتصر هذا المستوى على تركز المعلومات والمعارف والحقائق، ويمثل هذا المستوى الأدنى في هذا المجال، إلى جعل المتعلم قادرا على استحضار المعلومات عند الحاجة، والتأكد من حصول المعرفة عند المتعلم.

2-الفهم: يعتبر الفهم مرحلة أرقى من مرحلة التذكر والحفظ وهو تصور يسمح للتلميذ بإدراك ما يقال له ثم استخدامه فيما لا علاقة به، والتعبير عنه بلغته الخاصة، ويترجمها من صورة إلى أخرى مع التنبؤ بالنتائج.

3-التطبيق: يظهر التطبيق في قدرة التلميذ على استخدام الحقائق والمفاهيم والنظريات والطرق التي درسها وفهمها وفي مواقف جديدة واقعية داخل القسم أو في الحياة العادية.

يستثمر التلميذ معلوماته المكتسبة في حالات مشخصة.

4-التحليل: هو قيام التلميذ بتفكيك المعلومات إلى عناصرها الفرعية من أجل فهم بنائها التنظيمي التركيبي وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة.

يمثل هذا المستوى نواتج تعليمية وإدراك أعمق للمحتوى المعرفي والبنائي للمادة.

5-التركيب: هو تجميع أجزاء المادة التعليمية لإنتاج اتصال خاص، من أجل صياغة جديدة ومتماسكة لنموذج جديد.

6-التقويم: إصدار أحكام على قيمة المادة في ضوء معايير محددة معتمدة في مجال معين سواء أكانت ذاتية أو موضوعية.

والتقويم بهذا المفهوم هو عملية نقدية للأفكار والوسائل، أي لكل ما يتعلمه الفرد.

تأسيسا على ما سبق وعليه، فإن تصنيف الأهداف إلى مستويات بداية من السهل إلى الصعب يساهم في تحديد هذه الأهداف المتوقعة من النشاط التعليمي، لذا لا يمكن تصور فعل تربوي خاص بمستوى دون آخر وإن تمايزت هذه المستويات في الشخص الواحد وفي نوع المعرفة.(بن يحي وعباد ، 2006: 23-27)

الأسس السيكولوجية لبيداغوجيا الأهداف:

يرى العديد من المؤلفين في الأدب التربوي والمتخصصين في التيارات البيداغوجية المختلفة أن الأسس التطبيقية النفسية لبيداغوجيا الأهداف وجدت في رحم المدرسة السلوكية...

إذ تعتقد أن التعلم هو عبارة عن رد فعل تجاه مثير يتوفر عليه الموقف التعليمي وأنه يحدث نتيجة حدوث ترابط بين انطباع حي ودافعية حركية.

فطريقة التدريس على ضوء هذه البيداغوجية تتمركز حول تقرير الارتباطات بين المثير والاستجابة، فتصورها للتعلم يعبر عن التغيير الذي يحدث على مستوى سلوك المتعلم.

وبهذا يرى سكينر أن التعلم هو كل تغيير في السلوك يمكن تحقيقه بفضل التعزيز الإيجابي أو السلبي، بينما يرى كانيي أن التعلم هو تغيير في السلوك، ويؤكد هذا التناظر بين تصور سكينر صاحب نظرية التعزيز والتعليم المبرمج للتعلم، وبين كانيي صاحب إحدى صنافات الأهداف المعرفية أن بيداغوجيا الأهداف ترجع في أسسها النظرية إلى المدرسة السلوكية.

نجد أن المدرس في التعليم المبرمج يصر على تحديد أهدافه بألفاظ سلوكية، إذ أن السلوك هو المستهدف في هذا التعليم، وهنا أيضا لا يوجد اختلاف بين ما يصر عليه المبرمج وما تؤكد عليه أدبيات بيداغوجيا الأهداف بخصوص صياغة الهدف الإجرائي في ألفاظ سلوكية قابلة للقياس والملاحظة.

يمكن القول أن النظرية السلوكية هي التي جعلت موضوع علم النفس هو السلوك القابل للملاحظة، إذ تعد القابلية للملاحظة الشرط الحيوي لصياغة الأهداف الإجرائية وتقويم مدى تحققها.

فإذا كانت الخطوة الأساسية في التعليم المبرمج هي وصف مدخلات التعليم في عبارات سلوكية تعبر عن ماهية السلوكات القبلية المكتسبة لدى التلاميذ فإن الخطوة الموالية هي التدريس الهادف والتحديد الدقيق لهذه المكتسبات. (م بوعلاق، 1999، مرجع سبق ذكره، ص 41-45)

يتبين مما سبق أن صياغة الأهداف في لفظ سلوكي قابل للملاحظة قبل الشروع في الدرس الجديد كلها مؤشرات تسمح لنا بالقول بأن هذه البيداغوجية تستمد جذورها ومعالمها التطبيقية من رحم التعليم المبرمج لما تقدمه هذه النظرية السلوكية من إسهام بيداغوجي و ديداكتيكي لميدان التعليم ولطريقة التدريس بصفة خاصة.

الدراسات السابقة:

1-الدراسات العربية:

من خلال تقصي الباحث للتراث التربوي الذي تناول كفاءة النمو اللغوي في مادتي القراءة والتعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية، واستشعارا بحجم المشكلة الحقيقية المتمثلة في تدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية كل سنة، وذلك أثناء اجتيازهم لامتحان الفحص التأهيلي، تعددت الدراسات في هذا المجال لمعرفة أثر استخدام استراتيجيات وبرامج لمعرفة كفاءة هؤلاء المتعلمين في هذين النشاطين، واقتصرت كل الدراسات كافة على تلاميذ المرحلة الابتدائية فقط بالرغم من وجود ندرة في الدراسات في حدود المقارنة بين المستويات الدراسية في هذا الطور.

1-دراسة مرجانة (1990)

تناولت هذه الدراسة الضعف الدراسي اللغوي وتحديد العوامل المباشرة وغير المباشرة التي أدت إلى تفشي هذا الضعف، تألفت الدراسة من 356 طالبا وطالبة من الصف التاسع الأساسي بالجزائر وقد أظهرت:

أن نسبة 54% من مجموع أفراد العينة متأخرون دراسيا في المواد اللغوية.

-وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الازدواج اللغوي وضعف مستوى التلاميذ لغويا.

-وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين طريقة تدريس اللغة العربية والضعف اللغوي.

-إن التلاميذ يجدون صعوبات في المواد اللغوية حسب الترتيب الآتي:

الإملاء -القواعد -القراءة -الفهم

2-دراسة عبدالله (1975)

أجريت هذه الدراسة في مصر وكان هدفها:

1-ما الأسس التي يقوم عليها تعليم فعال للقراءة الصامتة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

2-ما مدى العناية بالتدريب على القراءة الصامتة ومهاراتها الأساسية في الصف الرابع الابتدائي؟

شملت هذه الدراسة عينة من 649 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم من عدة مدارس بالقاهرة، وقد طبق الباحث على عينة بحثه اختبارا من إعداده هدف إلى قياس بعض المهارات في القراءة والتي شملت:

1-مهارة فهم المفردات

2-فهم الأفكار الرئيسية والتطبيقية

3-مهارة الربط بين الأفكار والاستنتاج

أسفرت النتائج:

ضعف تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مهارة القراءة التي يقيسها الاختبار بدرجات متفاوتة، وأن الضعف في مهارة فهم المفردات أكثر شيوعا بين أفراد العينة.

- إن الضعف في المهارات التي يقيسها الاختبار يظهر بين الذكور أكثر من الإناث في استخدام كل المهارات.

3- دراسة هالة محمد(1996)

التحقق من كفاءة وفعالية برنامج تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة وأثره على رفع مستوى المهارات اللغوية لديهم.

اشتملت عينة الدراسة على 60 طفلا وطفلة من أطفال روضة النصر بالقاهرة.

وقد قسّموا إلى مجموعتين تجريبية (طبق عليها البرنامج المقترح) و ظابطة لم يطبق عليها البرنامج المقترح وكان قوام كل منها 30 طفلا وطفلة.

أسفرت نتائج الدراسة على: ارتفاع مستوى المهارات اللغوية بالمجموعة التجريبية عند القياس البعدي عنه عند القياس القبلي ارتفاعا ذا دلالة إحصائية.

4- دراسة إبراهيم أبو عليان (1989)

هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص جوانب الضعف والقوة في المهارات الإملائية المختلفة في كل صف من الصفوف الثلاثة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في الأداء على المهارات الإملائية المختلفة في عينة الدراسة تعزى إلى الجنس.

تألفت عينة الدراسة من 600 طالب وطالبة موزعين على الجنسين بالتساوي، تكونت أداة الدراسة من اختبار تشخيصي للأداء الإملائي، وأشارت النتائج إلى أن أبرز جوانب القوة في الأداء لدى الصف الرابع كانت في همزة الوصل في أول الكلام، والتاء المربوطة.

أما في الصف الخامس تميزت المهارات التالية بأداء مرتفع وهي:

همزة الوصل في أول الكلام، واللام القمرية، التاء المربوطة.

وقد أسفرت النتائج:

1-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) على الدرجات المحولة بين الصفوف المختلفة لصالح ارتفاع المستوى التعليمي.

2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$)بين الذكور والإناث، حيث كانت هذه الفروق لصالح الإناث، وقد بلغ متوسط النسبة المئوية لأدائهن 57,6% فيما بلغ متوسط النسبة المئوية لأداء الذكور 54%)

5-دراسة أبو زيد (1999)

مدى فعالية برنامج علاجي لتنمية القراءة عند الطالبات الضعيفات في الصف الرابع الأساسي، طبق اختبارا قبليا وبعديا عن طريق إعطاء كلمات وفقرات من نص ثم قراءتها، كما تم قياس القدرة القرائية لهاو رصد الأخطاء القرائية، وبعد قضاء المدة اللازمة للتدريب على البرنامج المقترح، تم إعطاء عينة الدراسة نفس النصوص التي سبق ذكرها في الاختبار القبلي وقياس القدرة القرائية لها، وبعدها قورن بين الأداء البعدي والأداء القبلي لفحص ما إذا كان التغير الحادث الذي حدث في القدرة القرائية عامة وفي مهاراتها المختلفة خاصة ناجمة عن البرنامج العلاجي المستخدم، ومن خلال المقارنة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

أسفرت النتيجة على تحسن ملموس وملحوظ في النمو القرائي للتلاميذ.

6-دراسة عبدا لكريم سليم الحداد(2005)

درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم.

هدفت هذه الدراسة إلى قياس درجة استخدام طلبة الصف العاشر الأساسي لعمليات التعبير الكتابي (التخطيط والتأليف والمراجعة) في كتاباتهم، وهدفت إلى دراسة أثر متغير الجنس في درجة استخدام هؤلاء الطلبة لعمليات التعبير الكتابي.

صمم الباحث استبانه تكونت من 22 فقرة، وطبقت على عينة مكونة من 403 فيهم 191 طالبا و212 طالبة في مديرية تربية عمان الثانية.

أظهرت نتائج الدراسة أن طلبة العينة لا يوظفون عمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم بدرجة مرتفعة على حسب أداة الدراسة وأن عمليات التخطيط والتأليف والمراجعة لديهم بدرجة متوسطة.

أما الدراسة العربية المنوطة بكفاءة التعبير الكتابي لم يجد الباحث إلا دراسة الخوالدة (2001) التي هدفت إلى:

"قياس فاعلية استخدام مراحل عمليات الكتابة في تعليم مهارة التعبير الكتابي لدى الصف العاشر الأساسي في الأردن مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في تدريس هذه المادة".

أسفرت نتائج الدراسة أن طريقة تدريس التعبير باستخدام نموذج مراحل عمليات الكتابة كانت ذات أثر مقارنة مع طريقة التدريس التقليدية، وأوضحت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة الصف العاشر في اختبار التعبير الكتابي تعزى إلى متغير الجنس.

7- دراسة فراس محمد السليتي(2012)

اثر إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن.تكونت عينة الدراسة من اربع شعب، بلغ عددها(102) طالب من الجنسين .صمم الباحث اختبارا تكون من 32 فقرة. أسفرت نتائجها على: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس.

8- دراسة زياد أمين بركات (2008)

دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى كل من الصفوف الأول إلى الخامس الأساسي في مدينة طولكرم بفلسطين. تكونت من 282 تلميذ و تلميذة، 148 من الذكور و144 من الإناث. تكونت أداة الدراسة من خمس نصوص أساسية تم اختيارها من المقررات الدراسية لمادة اللغة العربية في كل صف من الصفوف السابقة. أسفرت الدراسة على: عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في الأخطاء الإملائية ووجود فروق في تكرار الأخطاء الإملائية لدى التلاميذ تبعا لمتغير الصف.

9- دراسة حموة (2000) اثر استخدام أسلوب التمثيل الدرامي للنصوص القرائية في مهارات الاستيعاب القرائي مقارنة بالطريق الاعتيادية. تكونت العينة من 71 تلميذ من الذكور و الإناث.اشتملت على أربع شعب

من الصف السابع الأساسي. أظهرت نتائجها على وجود فروق بين الذكور و الإناث باستخدام أسلوب الدراما التمثيلية في الاستيعاب القرائي.

الدراسات الأجنبية:

تقويم الكفاءات في القراءة لتلاميذ السنة السابعة و الثامنة متوسط.(2006) J.Aubert et all

استخدم هؤلاء الباحثين بطارية لتقويم الكفاءات القرائية والمتمثلة في معرفة المفردات من خلال سياق نصي، وتشخيص مهارة الفهم من جراء تكملة الجمل ومدى قدرة التلميذ على ربط أفكار النص وتحديد الاسم من الفعل. تكونت عينة الدراسة من 96 تلميذا من الصف الخامس والسادس.

وفي ضوء تحليل النتائج، أسفرت الدراسة على تفوق الإناث على الذكور بمتوسط حسابي قدر بـ 21,25 وبانحراف معياري قدر بـ 6,96 مقابل متوسط حسابي قدر بـ 19,53 وبانحراف معياري 6,91 لدى الذكور.

دراسة Mahmed AD–.Ahmed .H.Syakirab Med.Sharmella/ A.jenan.H.Issa (2009)

«The use of reading strategies in developing students reading competency among primary school teachers in Malaysia

هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء حول""**استخدام استراتيجيات القراءة لتنمية كفاءة المتعلمين من قبل المدرسين في الطور الابتدائي في ماليزيا**". اشتملت عينة الدراسة على 60 مفردة من أسفرت نتائج هذه الدراسة على أن الذكور من المدرسين لهم نسبة مئوية قدرت بـ 31,7% في استخدام الاستراتيجيات القرائية لتنمية كفاءة تلاميذهم فيما بلغت نسبة ,368% بالنسبة للمدرسات في تطبيق هذه الاستراتيجيات. أما الإجابات المتعلقة بمحور التجربة في الميدان في تطبيق الاستراتيجيات بلغت 6,7% عند المعلمين المعلمين الذين درسوا 17 سنة وما فوق بينما بلغت النسبة 5,0% الذين درسوا أقل من سنة، وهذا يدل على كفاءة المعلم والتجربة لها أثر على نمو القراءة لدى تلاميذه.

أما إجابات المفحوصين ككل الخاصة بمحور المعرفة، فقد بلغت نسبة 18,3% لمستخدمي هذه الاستراتيجية بصفة دائمة و 60% و بـــــــ 21,7% نادرا.

دراسة (2005) D. Didiye, B. El Hadj Amar, F.-Marie Gérard, x. Roegiers

« Etude relative à l'impact de l'introduction de L'APC sur les résultats des élèves mauritaniens ».

""**دراسة ارتباطيه لتطبيق المقاربة بالكفاءات على نتائج التلاميذ الموريتانيون**"

تكونت عينة هذه الدراسة من 133 تلميذا للأقسام التجريبية (المجموعة التجريبية) ومن 104 تلميذا للمجموعة الظابطة وذلك لمعرفة أثر المقاربة بالكفاءة على نتائج التلاميذ المعرفية.

أسفرت النتائج فيما يتعلق باللغة العربية بعلامة 4,41 للعينة التجريبية بينما بلغت 4,62 للعينة الظابطة وكان الفرق بـــــــ 0,21، علما بأن العلامة المحكية للنجاح في الاختبار قدرت بـــ 10 نقاط.

أما النتائج الخاصة بالوضعيات التعليمية قدرت نسبة اللغة العربية بعلامة 4,38 للمجموعة التجريبية وبعلامة 3,94 للمجموعة الظابطة وكان الفرق 0.43 علما بأن العلامة المحكية للنجاح في الاختبار قدرت بـــــــ 10 نقاط دائما.

دراسة (1994-1992) Claudine Peretti

""La mesure des difficultés des élèves en lecture" **قياس صعوبات التلاميذ في القراءة** ".

اشتملت هذه الدراسة قياس مستوى التلاميذ في القراءة في إحدى المناطق الفرنسية. تكونت عينة هذه هذه الدراسة من3000 تلميذ يمثلون المدارس الحضرية والمدارس الريفية، واشتملت على الذكور والإناث.

أسفرت الدراسة على أن 26,4% من الذكور لا يتحكمون في الكفاءات القاعدية (compétences de base) مقارنة بعينة الإناث التي قدرت نسبتهم بـــــــ 15,8%أما الكفاءات العميقة (compétences approfondies) بلغت نسبة 10,9% مقارنة بالإناث التي بلغت نسبتهن 15,8 في الطور الأول.

أما فيما يتعلق بالسنة السادسة، فبلغت نسبة التلاميذ الذين لا يتحكمون في الكفاءات القاعدية 15,6% مقارنة بالإناث نسبة 13,0% أما الكفاءات العميقة بلغت لدى الذكور 26,8% و34,2 عند الإناث.

دراسة تشتمل على تقرير وزارة التربية بأنتاريو Ontario بكندا من قبل مركز القراءة

D.Booth/S.Elliot.J.Fiona bruce (2003-2004 (2003–2004)

طبقت الاختبارات في هذه الولاية على تلاميذ السنة الثالثة، وأسفرت على النتائج التالية :

أن الذكور تحصلوا على علامات ضعيفة تقدر ب 12% بالنسبة لمهارة القراءة وب 17% بالنسبة للتعبير الكتابي مقارنة بالإناث في مهارة القراءة بنسبة 48% و5% للتعبير الكتابي.

التعليق على الدراسات السابقة:

–مجمل الدراسات هدفت إلى اكتشاف الضعف اللغوي لدى التلاميذ.

فدراسة مرجانة سنة 1990

اقتصرت على صعوبات المواد اللغوية كالإملاء، القواعد، القراءة، الفهم.

أظهرت النتيجة أن هناك علاقة بين طريقة التدريس والضعف اللغوي.

تكونت من كلا الجنسين وأجريت في الجزائر.

دراسة عبدالله سنة 1975

هدفها قياس المفردات والأفكار الرئيسية والربط بينها وبين الاستنتاج.

توصلت إلى نتيجة مفادها: أن المفردات اللغوية ضعيفة بين كل أفراد العينة (الضعف يظهر بين الذكور والإناث في استخدام المهارات. أجريت في مصر.

دراسة هالة محمد سنة 1996

أجريت بهدف تنمية المهارات اللغوية عن طريق برنامج معين.

تكونت الدراسة من كلا الجنسين.

خلصت إلى وجود دلالة إحصائية في القياس البعدي. أجريت في القاهرة (مصر).

دراسة أبو عليان سنة 1989

هدفها تشخيص الأداء الإملائي.

أجريت على كلا الجنسين بالتساوي من الصف الخامس ابتدائي.

خلصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث وذلك لصالح الإناث. أجريت بالأردن.

وجاءت دراسة عبد الكريم سليم الحداد(2005) تهدف لقياس أثر متغير الجنس لعملية التعبير الكتابي، وشملت الذكور والإناث. خلصت إلى أن جميع أفراد العينة لا يوظفون عمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم بدرجة مرتفعة. أجريت في عمان.

دراسة الخوالدة (2001)هدفت إلى:

قياس فاعلية استخدام مراحل عملية الكتابة للصف العاشر:

كان للطريقة المتبعة أثر مقارنة مع الطريقة التقليدية.

خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير السن.أجريت في الأردن.

دراسة فراس محمد السليتي(2012) ركزت على الإملاء في المعالجة و استخدمت إستراتيجية التدريس التبادلي. أجريت في الأردن.

دراسة زياد أمين بركات(2008) ركزت على مهارة واحدة في الدراسة و هي الإملاء.واشتملت على الصف الأول و الثاني و الثالث و الرابع و الخامس. أجريت في طولكرم بفلسطين.

دراسة حموة (2000) في مقارنتها بطريقتين، اشتملت على مدرستين و ركزت على إيجاد اثر لأسلوب الدراما في الاستيعاب القرائي. أجريت في الأردن.

أما الدراسات الأجنبية:

دراسة(2006) J. Aubert et All طبقت بطارية لتقويم الكفاءات القرائية من خلال محتوى نصي.خلصت إلى

تفوق الإناث على الذكور.

و اقتصرت دراسة Mahmed Ad.Ahmed .H.Syakirab Med.Sharmella/ A.jenan.H.Issa.(2009) على استراتيجيات القراءة فقط، لكنها شملت عينة من المعلمين. خلصت إلى أن كفاءة المعلم والتجربة لهما أثر على نمو القراءة.

دراسة(2005) D.Didiye, B. El Hadj Amar, F.Marie Gérard, X. Roegiers .

تهدف إلى معرفة أثر استخدام المقاربة بالكفاءات على نتائج التلاميذ بموريتانيا. خلصت إلى أن العينة التجريبية كانت ذات نتائج أكبر من نتائج العينة الضابطة بفارق 0.21، أما الوضعيات التعليمية قدرت نسبة اللغة العربية لصالح المجموعة التجريبية بفارق 0,49.

دراسة Claudine Peretti (1992-1994)

هدفت إلى قياس صعوبات التلاميذ في مادة القراءة.اشتملت على كلا الجنسين من المدارس الريفية والحضرية.

اشتملت على كلا الجنسين من المدارس الريفية والحضرية. خلصت إلى أن الإناث يتفوقن عن الذكور في الكفاءات القاعدية في القراءة.

على ضوء هذه الدراسات التي تباينت من حيث المنهج المتبع وطريقة المعالجة البحثية للكشف عن مدى استخدام هذه الكفاءات اللغوية وما يتفرع عنها من عمليات إلا أنها تلاقت في غاية تسعى إليها هي النهوض بالنمو اللغوي وخاصة في مهارتي القراءة والتعبير الكتابي باستخدامها لبرامج تعليمية واختبارات آداتية.

- إن الدراسة الحالية هدفت إلى مدى وجود أثر للمقاربة بالكفاءات على النمو اللغوي قراءة وتعبيرا لقسم السنة الخامسة من الطور الابتدائي.

- اختارت الدراسات السابقة عينات مختلفة في العدد، بينما ركزت الدراسة الحالية على عينة من الطور الابتدائي من منطقة شبه حضرية وتشابهت مع دراسة أبو عليان في اختيار المستوى التعليمي للعينة.

- أغلب الدراسات اعتمدت على عينة من الجنسين (ذكور –إناث).

أما الدراسة الحالية اعتمدت على الجنسين من مستويات دراسية ثلاث (الصف الثالث و الرابع و الخامس الابتدائي).

– مجمل الدراسات طبقت برامج لغوية لقياس المهارات اللغوية، أما فيما يتعلق بالدراسة الحالية فقد استخدمت– إستراتيجية المقاربة بالكفاءات– كطريقة تدريس لتحقيق أهداف الدراسة.

– معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي، وشبه التجريبي أما الدراسة الحالية، استخدمت المنهج التجريبي بالطريقة "العرضية" وفي ضوء هذه الاعتبارات، استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في:

–بناء إطارها النظري.

– تصميم أداة الدراسة

– اختيار الأسلوب الإحصائي المناسب للدراسة.

– تميزت الدراسة الحالية بتقصي الواقع اللغوي في المرحلة الابتدائية.

– استفادت الدراسة الحالية من جملة الدراسات السابقة في الكشف على مستوى تدريس مهارة القراءة بفروعها و التعبير الكتابي في ضوء إستراتيجية المقاربة بالكفاءات.

– مقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسات.

الفصل الثالث

نموذج التدريس وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات

دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات

الخلفية العلمية لبيداغوجية الكفاءات

تعريف الكفاءة و المفاهيم المرتبطة بها

خصائص الكفاءة

الوضعية التعلمية في ضوء المقاربة بالكفاءات

طرق التدريس و أنشطة التعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات

التقويم وفق براديجم الكفاءة

إن مدخل المقاربة بالكفاءة في المجال التعليمي لا يشكل منظورا مستقلا عن منظور بيداغوجية التدريس بالأهداف، بل هو نموذج جاء كرد فعل لحركة تصحيحية بديلة له في التخطيط والممارسة.

وإذا ارتكزت محاولة التدريس بالأهداف على صياغة الهدف، بحيث يبرز السلوك في صورة استجابة شرطية، فإن نموذج الكفاءة جاء محاولا لبناء فعل تعلمي في وضعيات دالة خلال محتوى المادة التي تمثل موضوع التعلم، وإيجاد أفراد قادرين على الاكتشاف، وبناء مواقف شخصية مستقلة.

1/ ما هي دواعي اختيار المقاربة بالكفاءة ؟

إن الانتقال من التدريس بالأهداف إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات (الجيل الثاني) جاء نتيجة مجموعة من التغيرات في نموذج الأهداف ندرجها على النحو التالي:

1-السّطحية: يتمثل الهدف التّربوي ضمن الوصف السطحي للنتيجة النهائية التي يصل إليها المتعلم دون الاهتمام بالسيرورة الذهنية التي تصاحب عملية التعلم.

هنا يجب أن نميز بين الفعل والسلوك، فالفعل يرتكز على نسق داخلي من التحليل ويعتمد على مهارات عقلية. فالتعلم ليس سلوكا سطحيا، بقدر ما هو فعل في سياق اجتماعي اتجاه موقف معين (سلسلة علوم التربية، 1992: 58).

2-التجزئة: الصياغة السلوكية للهدف يحول الفعل التعليمي إلى تعلمات ذرية، وهذا لا يسمح بتحديد العلاقة الموجودة بين الأهداف الخاصة والعامة، والاهتمام بالأهداف الإجرائية في كل درس قد يؤدي إلى تنوعها مما يصعب معرفة بلوغ الأهداف العامة (سلسلة علوم التربية، 1992).

3-التمركز على المعرفة: ينصب الاهتمام حول المعرفة من حيث تكميمها وتفريغها وتصنيفها وفق منطق كل مادة من أجل نقلها بطريقة إلقائية إلى فئة مستهدفة يفترض تجانسها وتقويمها وفق معايير الحفظ وإعادة الإنتاج دون مراعاة حاجيات المتعلم الحقيقي، فالتكوين يتم بلغة المعرفة والامتحان وليس بلغة القدرات.

بينت نتائج هذه الدراسة أن:

- المتمدرسين لا يفهمون المفاهيم العلمية الأساسية.
- لا يربطون المفاهيم العلمية بالظواهر المحيطة بهم.
- يحفظون المصطلحات دون فهم واستيعاب.
- دافعيتهم للتعلم ضعيفة. (بوكرمة أغلال : 67، 68). والمخطط التالي يوضح:

جدول رقم (1) يوضح سيرورة التطور من النموذج الهدف–السلوكي إلى النموذج الكفائي

النموذج الهدف السلوكي		النموذج الكفائي
التضخم لمفاهيمي	←	الاختزال ألمفاهيمي
الآلية	←	الإدراكية
قرب المدى	←	بعد المدى
الانتقائية	←	الشمولية
التعليم الموسوعي	←	التعليم المجزوئي

(محمد التوري، 2006: 05)

الخلفية العلمية لبيداغوجية الكفاءات:

تمهيد:

ترتبط بيداغوجية الكفاءات بجملة من المفاهيم والتصورات التي من خلالها يمكن رسم وتخطيط المنهاج الدراسي وتطويره أو تقويمه، ولن يتحقق ذلك إلا بتطبيق هذه المفاهيم في العمل التربوي، دون الخروج عن الطبيعة التي أريد لها والرجوع إلى ما تؤديه من وظائف في خطاطة هذه الإستراتيجية الحديثة واستحداث هذا النمط الجديد في المنظومة التربوية.

1-النموذج السلوكي :

هو مذهب في علم النفس، يرى أن التعلم هو بمثابة سلوك ظاهري يصدر عن المتعلم ويمكن ملاحظته.

بمعنى أن التعلم يحدث نتيجة سلسلة من المثيرات الخارجية والاستجابات، وليس نتيجة سيرورة ذهنية تنتظم في عمل عقلي، ففي مجال اللغة مثلا: يؤكد رواد هذه المدرسة أن اللغة هي مجموعة من العادات الصوتية تكيفها مثيرات البيئة. فالمتكلم يسمع جملة ما أو يشعر بشعور معين، فتحصل لديه استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير لديه. ولكي تتحقق الأهداف من التعلم عند السلوكيين، فإنهم ركزوا على وجوب صياغة أهداف تعليمية دقيقة تصف السلوكات القابلة للملاحظة وذلك بتقسيم المحتوى الدراسي إلى وحدات تعليمية صغيرة مرتبة بطريقة منطقية في شكل فروض واختبارات، تظهر قدرة المتعلم على الإجابة الصحيحة فقط.

وعلى ذلك، فنموذج المدرسة السلوكية تهتم بالسلوك المنجز ظاهريا ولا تعر اهتماما كيف تتشكل المعرفة داخليا في ذهن المتعلم. (خير الدين هني، 2005: 89- 98).

2-النموذج المعرفي :

إذا كانت الكفاءات تسعى إلى تحقيق التكيف مع محيط الفرد، فإن تصور جيروم برونير Jérôme Brunner يتأسس وفق هذا المسعى... و الذي هو بالنسبة للنوع البشري استعمال الثقافة ضمن حدود معينة للتكيف مع المحيط. ويمكن اعتبار برونير من المدافعين على موضوع الكفاءات على اعتبار أن لفظ كفاءة يشير إلى كيف نعرف؟Savoir- Faire وأيضا لتطبيقاتها. ولقد رأى هذا الأخير من خلال أبحاثه ودراساته إلى أن موضوع الكفاءة موضوع شاسع جدا، فالحديث عن الكفاءة هو حديث عن الذكاء في معناه الأكثر عمومية وعن الذكاء العملي Opérative للتعرف عن كيف، وليس عن ماذا كون أن الكفاءة تفترض أساسا الفعل والتكيف مع المحيط.

وإذا كانت المدرسة الأمريكية بزعامة برونير تطابق بين الذكاء وبين الكفاءات على اعتبار أن هذه الأخيرة تمثل الوسيلة الأساسية لتحقيق التكيف. على ضوء البعد النظري لهذا النموذج، يمكن طرح السؤال التالي: كيف تتكون الكفاءات المعرفية عند المتعلم من منظور جيروم برونير؟

أ- سيرورة التعلم:

النمو المعرفي هو بمثابة سلسلة من التغيرات النمائية المتداخلة والمتتابعة أي تتابع المعلومات أو المعرفة وتكاملها.

ب-أنماط معرفة التعلم:

التعلم بالعمل: ممارسة فعل ما، كتعلم المهارات الحركية، كالكتابة على الآلة الراقنة، أو ركوب الدراجة.

ج-التعلم الإيقوني:

يقوم على استخدام الحواس، والوسائط الحسية البصرية، بحيث تحل الصورة أو الإيقونة محل الشيء الفعلي، حيث يحدث تمثيل معرفي لها، وتختزن بما يقترن معها من مماثل رمزي أو ذهني داخل البناء المعرفي للفرد.

د-المعرفة الرمزية:

تحدث بالتفاعل مع البيئة من خلال اللغة، ومن خلال التمثيل الذهني الداخلي للمدلولات المتعلقة بالرمز والمعنى. كل هذه الأنماط تحدث في المراحل المبكرة من حياة الفرد وفقا للترتيب التالي:

التعلم بالعمل –التعلم بالصورة –التعلم بالرمز.

ه-التعلم بالاكتشاف:

حسب برونير، هو إعادة تنظيم موقف التعلم في صيغ نماذج إدراكية، أو في صورة علاقات جديدة، ويرتبط هذا النمط من التعلم بنمط التعلم الكلي (الغشتالتي Gestaltisme) القائم على الاستبصار في عملية الإدراك

لعلاقات جديدة يكتشفها الفرد انطلاقا من المعطيات الواردة في الموقف المشكل. (عبد الكريم غريب، 2004: 25-28).

نستنتج من وراء ذلك، أن التعلم بالاكتشاف يتميز بخاصية المرونة الذهنية، لأنه يتيح للمتعلمين فرصة البحث عن العلاقات وبناء قوانين جديدة.

أما من المنظور البياجي، فيعتبر النمو المعرفي للمتعلم حصيلة التبادلات المختلفة مع البيئة، فالمعرفة ليست فطرية ولا يكتسبها المتعلم نفسه من المحيط، لكن هي نتائج التكيف المستمر للواقع، هذا التكيف حسب جان بياجي هو نوع من التوازن بين الاستيعاب والمواءمة لمواجهة مشكل عارض يحاول المتعلم حله مستعملا الوسائل الفكرية التي يمتلكها مثل الاستيعاب، وإذا فشل عن حلها باستخدام هذه الاستراتيجية يقوم بتعديلها (المواءمة)، وفي حين إذا وجد نوعا من عدم التوازن في مواجهة المشكل، يمكن أن يتكيف مع هذه الوضعية الجديدة، وذلك من خلال تشكيل بنيات تكيفية جديدة لخلق الظروف الملائمة لتطوره المعرفي.

توضيحا لهذه السيرورة، يمكن أن نجزم أن المعرفة عند بياجيه هي نتيجة عملية دينامية للبحث عن التوازن بين الذات والمحيط، والكفاءة المعرفية من خلال هذا المنظور تتدرج من حالة توازن أولي إلى توازن نهائي.

في حين يرى فيغوتسكي من خلال دراساته أن المعرفة والتعلم يحدثان في بعـــد بنائي-اجتماعي، فالوسائط الاجتماعية هي أساس التعلم، والتفكير لا يمثل الخصائص الداخلية، بل يتحقق من خلال النشاطات الخارجية المماثلة في وسط اجتماعي. فالمتعلم عند فيغو تسكي يمتلك منطقة قريبة من النمو

Zone de Développement Proximative ، والتي عرفها بالمسافة التي من خلالها يقوم هذا الأخير بمفرده بنشاط ما، وما يستطيع القيام به بمساعدة الآخرين.هذا التدخل من قبل الوسط الاجتماعي للراشد نحو الطفل المتعلم، يمكن تحديده من المنطقة القريبة للنمو، فالراشد يأخذ بيد الطفل إلى مستوى معرفي من الدرجة الأولى إلى الحد الأعلى لمنطقة نموه. (Pascal Nadinga, 2011 : 14,15)

وفي ظل هذه الاعتبار، نستشف أن التعلم وفق منظور برونير، بياجي و فيغوتسكي هو مسار بناء المعارف، فالأفكار التي تتكون لدى الطفل عن العالم الذي يحيا فيه لا تصدر عنه ولا تنبثق من ذاته، فالمدرسة البنائية ترفض الطرح الذي يعزى للوراثة كما أنها ترفض على أن المعرفة لا تصدر مما هو خارج عن الذات (رفض التفسير السلوكي)، وإنما هي عبارة عن بناء يستخدم الذهنية والتجربة في آن واحد.

ويجدر القول أن الأفكار التي تدور حول مفهوم الكفاءة والتدريس بواسطة الكفاءات، قد اتخذت من البنائية قاعدة لها ومنطلقا لها، كونها أوحت للمدرسين باللجوء إلى الطرائق البيداغوجية النشطة التي تفتح للمتعلمين مجال الممارسة والمشاركة في الأعمال التي تجري داخل القسم، وكذا إلى خلق الأوضاع والظروف التي تتيح للمتعلم أن يبني معارفه بنفسه .

1/تعريف الكفاءة:

إن تحديد مفهوم الكفاءة، يستدعي اللجوء إلى التراث التربوي الذي بحث في الموضوع من أبعاد متباينة مهنية– نفسية و بيداغوجية.

التعريف اللغوي:

ورد في المعجم الوسيط أن الكفاءة منبثقة من «كفاه الشيء: استغنى به عن غيره فهو كافٍ –كفئٌ».

والكفاءة: المماثلة في القوة والشرف.

ولفظة الكفاءة باللغة اللاتينية competencia ويراد بها العلاقة ويقابلها باللغة الفرنسية compétence و قد ظهرت في سنة 1468 في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة. (محمد الصالح حثروبي، 2002: 42)

الكفاءة اصطلاحا:

«هي أعلى مستوى يمكن أن يمتلكه المدرس من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، التي تجعله قادرا على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يمكن الوصول إليه ويمكن قياسه وملاحظته ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ».(محمد بن يحي زكريا ، 2003: 05)

وبغرض الابتعاد عن الالتباس في المفاهيم، ونظرا لطبيعة موضوعنا نكتفي بتقديم تعاريف إجرائية تصب في الجانب البيداغوجي لمجموعة من الرواد (précurseurs)، وإمداد المدرس بمفاهيم قد تفيد في تطوير الممارسة.

تعريف: xavier roegiers

"الكفاءة هي جملة قدرات تتيح للمتعلم من تأدية مهام وأنشطة معينة في وضعيات مختلفة، وهذا المفهوم هو الأقرب في أدبيات الكفاءات، كونه يقوم على منظور أن عبارة اندماج للتعلمات قصد تمكين المتعلم من تشغيلها في وضعيات/مشكل. (عبدالطيف الفاربي: 05)

تعريف لوي دانو (Louis D'Hainaut)

«الكفاءة مجموعة من التصورات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات النفس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما.» (مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2003: 129)

وبهذا يصح أن نقول بأن كل كفاءة هي مجموعة معقدة، مركبة من عناصر المعرفة والخبرة التي لا تقبل التحديث إلا بالقرنية (contexte).

تعريف بيار جيلي P. Gillet

«الكفاءة نظام للمعارف والمفاهيم، سيرورات منظمة وعملية تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة وحلّها بفعالية». (لبيوض عبد المجيد ، 2008: 53)

تعريف برنار راي Bernard Rey

«الكفاءة : هي مجموعة معارف وقدرات متحولة في وضعيات متنوعة وسلوك تحكمه مجموعة من المعايير» histoire-geographic.ac-dijon.fr/moypdf/cr_Bernard_Rey_Socle commun, évaluation par compétences à Dijon

تعريف فيليب بيرنيوPhillippePerennoud

«الكفاءة هي قدرة تعبر عن نشاط فعال لمواجهة سلسلة من الوضعيات يمكن التحكم فيها وتحويلها بصورة جيدة في الزمان والمكان، وذلك بغرض تحديد وحل المشاكل.» (Phillipe Perennoud,2007:)

وعلى أساس جملة من المعايير المنبثقة من تحليل مفهوم الكفاءة الصادر في الأدب التربوي والديداكتيكي، صمّم جدولا يمتاز بالصدق لهذا المفهوم من قبل جونار.

جدول رقم (2) يوضح تعريف الكفاءة الإجرائي لدى الرواد:(Phillipe Jonnart, 2002)

الكفاءة	1988 هينو	1997 ريونيراينال	1991 جيلي	1990 جونار بيزنتي، لورس	1997 بيرنيو
لمجموعة من العناصر	معارف/ معارف عملية/ معارف سلوكية	سلوكات	معارف، مفاهيم إجرائية	قدرات	نواتج
للتحويل من قبل المتعلم	غير موضح	سلوكات مهمة	معارف منظمة في رسم إجرائي	قدرات منتقاة ومرتبطة	نواتج يمكن تحويلها
لتشخيص وضعية	تشخيص ومعالجة وضعيات	نشاط معقد	تحديد مشكل وحله	تمثيل وضعية من قبل المتعلم	نوع محدد من الوضعيات
بقصد النجاح	القيام بدور بصورة دقيقة عمل أو نشاط	القيام بنشاط بفعالية	نشاط فعال	الإجابة باستمرار وحل المشكل	الاستجابة بفعالية

وتجدر الإشارة أن الكفاءة مفهوم فضفاض تنوعت دلالاته حسب مجالات الممارسة و وصفه Le Boterf: «بأنه مفهوم حربائي يمتاز باللليونة». (رشيد الكنبوز، 2005: 02).

المفاهيم المرتبطة بالكفاءة :

القدرة : Capacité

إن مفهوم القدرة استعمل في فرنسا كمعيار لقياس الذكاء في أبحاث ألفريد بنيه، وأخذ يتطورعلى يد سبيرمان بغرض حصر معناه في مجال ضيق. (هني، ،2005: 95)

كما يمكن أن نلاحظ بشكل مباشر في المجال المدرسي، أو من خلال اختبار يقيس مهارة القراءة، تسمح بظهور مهارات مرتبطة بها و بعامل الذكاء. بمعنى أن مفهوم القدرة يتقاطع مع مفهوم الكفاءة، لأن كفاءة القراءة، مثلا تتكون بقراءة محتويات معينة ومختلفة (نصوص).فالمدرسة هي إذن مجبرة على اللجوء إلى قدرات مشتركة.

المهارة: Habileté:

«هو مقدار الإتقان في إنجاز نشاط أو عمل ما، وهي قدرة وصلت إلى درجة الإتقان، Savoir– faire وغالبا ما ترتبط بالكفاءة المعرفية و المكتسبات المدرسية. (دليل الأستاذ: 09)

فالمهارة هي الجزء الآدائي كما يقوم به الفرد بينما يتسع مفهوم الكفاءة ليتضمن الأسس العلمية والمعرفة النظرية للمهارة.

الأداء: Performance

ويراد به إظهار السلوك: وهو الناتج الذي يحققه المدرس بعد مروره بالبرنامج أو هو النتيجة الملموسة للنشاط. لكن ما هو الفرق بين الكفاءة و الأداء في مجال التدريس؟

إن الكفاءة هو ما يتعلق بالمعرفة الضمنية لمجال محدد، والتي تتيح للفرد أن يسلك سلوكا معينا وفق تلك المعرفة الضمنية، وبهذا المعنى تتيح الكفاءة للفرد امتلاك معرفة بالقواعد والشروط التي تخضع له عملية الأداء السلوكي. (محمد بن يحي زكريا ، 2003: 8،9)

الاستعداد: هو قدرة كامنة أو أداء متوقع يتمكن الفرد من إنجازه عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلم، والاستعداد كأداء كامن latent، يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل.

وفي علم النفس الفارقي، يعرف الاستعداد بكفاءات الأفراد وفق القدرات الموجودة لديهم ومستوى توظيف هذه القدرات قصد معرفة نجاعة العمليات الذهنية وهذا يتم من خلال الاختبارات، بحيث يمكن الفاحص من إبعاد كل أشكال التحيز والذاتية للمقيّم. (عبد الكريم غريب، 2004: 75).

وفي إطار إقامة علاقة ترابطية بين المفاهيم المرتبطة بالكفاءة يمكن تحديد مواصفات الكفاءة التربوية في جوانب ثلاث:

1-تركز الكفاءة على قانون يمكن اعتباره مؤشرا صريحا في جمل مسموعة، وذلك يبين مدى قبول هذه الكفاءة أم لا، بمساعدة المؤشر يمكن الحكم عليها، فالقاضي يعتمد على أحكامه على مؤشر أو رمز قانوني...

2-لذا يمكن القول أن الرمز لا يحدد الكفاءة، بل يحصر المجال الذي تجري فيه هذه الكفاءة، فداخل هذا المجال تنحصر القدرة على إنتاج عدد لا محدود منه من الإنجازات.

والكفاءة اللغوية هي إمكانية لإبداع عدد لا محدود من الجمل الصحيحة، وفي هذا الصدد يرى عالم اللغويات النفسية نعوم شومسكي، أن الإنجازات يمكن ربطها واقعيا بالكفاءة، لكن كيف؟

إن الفرد الذي ينسخ خطابا ناتجا عن اندفاعه اللاشعوري فهو لا يعبر عن كفاءته، لأن الكفاءة تشير إلى إمكانية توظيف اللغة كأداة حرة للفكر، ومتكيفة مع الوضعية التي يتفاعل معها الفرد.

على أساس ذلك، فالكفاءة ليست هي المعبرة على الإتقان أو عن القدرة أو الاستعداد عن الفعل الذي من خلاله يمكن الحكم على الإنجاز، بل تتعدى كل هذه المفاهيم، وتندرج كلها في علاقة متشابكة. (Olivier Reboul: 1980 :186)

نستخلص من التعاريف الإجرائية للكفاءة وارتباطها بالمفاهيم المحددة لمواصفاتها أنها ذات مستوى أعلى من مفهوم المهارة والقدرة والاستعداد والأداء، هذه المفاهيم التي تشكل القاعدة الرئيسية لبناء هيكل

الكفاءة كون أن هذه الأخيرة تتطلب جملة من هذه المهارات والقدرات والمعارف لتحقيق جملة من الأهداف الإجرائية في إطار نشاطات يقوم بها المتعلم على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو المهني.

خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بجملة من المميزات أو الخصائص نوضحها في التحليل التالي:

1-موارد التوظيف المتعددة:

إن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الموارد والإمكانات، كالمعارف العلمية والخبرات الشخصية والتصورات والآليات والقدرات، هذه الموارد يتم توظيفها حسب مواقف ووضعيات ومتطلبات التوظيف إزاء الإشكال المطروح في شكل تآزر وتلاحم وإدماج، تجعل من المتعلم توظيف نشاطه ضمن فعل، فالكفاءة لا تنتقل من مجال الكمون إلى المجال الإجرائي إلا بالإنجاز، نفهم من خلال ذلك أن الكفاءة لا وجود لها إلا إذا تأكدنا بظهورها في صورة أداء يقوم به التلميذ (المتعلم).

2-محدودية الغاية:

تتصف الكفاءة في شكل ملمح ذي غاية منتهية محددة، حيث يوظف المتعلم جملة من التعليمات لغرض القيام بعمل ما أو حل مشكل ما تعلق الأمر بعمله المدرسي أو مادته المعلوماتية –أي أن الكفاءة يفترض أن تكون أجرتها ضمن وضعية محددة تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلم، من خلالها يدرك الموقف الذي تعرض له ومدى إمكانياته المعرفية في حل هذا الإشكال.

3-ارتباط الكفاءة بالمادة الدراسية:

ترتبط الكفاءة بمجالات تخص المادة الواحدة، سواء على مستوى المعارف أو الآداءات، مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد لكن تظل محددة ومتميزة في كل مادة على حدة، فتنميتها تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها. (رمضان أرزيل ومحمد حسونات، 2002: 46-47).

4-قابلية الكفاءة للتقويم:

يفيد التقويم في تحديد الكفاءات التي أنجزها التلميذ واكتسبها ومدى توفرها المسبق للتحصيل، في ظل الاعتبارات التالية وفي مقدمتها جودة إنتاجه ومطابقته للمطلوب.

ويمكن التقويم من تحديد مواطن الضعف والقوة لدى المتعلم مما يقود المدرس إلى إعادة صياغة أهدافه وأسلوبه التعليمي، هنا يتحول التقويم إلى تغذية راجعة تمكن المدرس من معرفة مدى ملاءمة هذه المواد لمستوى متعلميه. (برنامج اللغة العربية لغة أولى: 41).

عناصر الكفاءة:

1-خاصية الإدماج: Intégration

إذا كانت بيداغوجية الأهداف تقوم بتفتيت المادة والمعارف (Emiettement*) تسعى هذه المقاربة إلى إدماج المعارف والمهارات بهدف تشكيل واقع منسجم ومندمج، لكن كيف وفي أي إطار؟

إن الجانب السوسيولوجي الوجداني Socio-affectif هو الذي يحفز التلميذ بالقيام بمهمة معينة والانغماس فيها وجدانيا باعتبارها مشروعه الذاتي وانعكاسا لذاته، وهناك الجانب المعرفي الذهني Cognitif المرتبط بالمعارف والاستراتيجيات التي ستوظف أو التي سيتم بناؤها أثناء القيام بالمهمة.

2-خاصية الواقعية: Authencité

بعكس الطابع النظري لبيداغوجية الأهداف، تهدف مقاربة الكفاءة إلى حل المشكلات ذات دلالة عملية مرتبطة بواقع التلميذ اليومي.

3-خاصية التحويل: Transfert

* كلمة "تفتيت" وردت في معجم اللغة الفرنسية مطبعة هاشيت، الطبعة 1992 من الصفحة 189 "تقليص وتجزئة المادة إلى مجزوءات".

ترتكز بيداغوجية الأهداف إلى الطابع التخصصي المرتبط (بوضعيات محددة ومواد معينة)، في حين تقوم بيداغوجية الكفاءة بتنمية خاصية التحويل.

فالمتعلم يقوم بمعالجة صنف واسع من الوضعيات تتداخل فيها عدة مواد وهو يقوم بذلك إذ يحاكي واقعه المعيش المتميز بطابعه المركب، وبهذا يمكنه من تحويل ما تعلمه وتدرب عليه في المدرسة، إلى التطبيق الفعلي في الحياة اليومية (فتح المدرسة على الحياة).

4-خاصية التعقيد: Complexité

في سلم تدرج تصاعدي لمستوى التعقيد، تحتل الكفاءة قمة الهرم، مقابل أهداف التعلم ذات مستوى تعقيد أقل، والتي تتيح إليها اهتمام التقويم. ((arabmaths.Kegtux.org/peda/pedacompl.)

وفي ضوء عناصر الكفاءة يمكن القول أنها تشمل على كافة مناحي المتعلم من معرفة ومهارة وأداء.

-تعتمد على محتوى مندمج، فهي تنحى بعيدا عن اكتساب المعرفة.

-هي معطى نفسي-ذهني لا نلمسه إلا من خلال الممارسة.

وفي هذا الصدد يمكن أن نؤكد مع الخبير Xavier في مجال المقاربة بالكفاءات حيث يشير: "أن الكفاءة هي معطى إدماجي غير قابل للتجزئة ويتلاءم مع مبدأ التكامل".(غزافي روجيه،2003: 57)

مركبات الكفاءة في أبعادها الثلاثة :

1-كفاءة بعد المعرفة المفهمية (الفهم و التّصور)

Compétence du savoir : compréhension et conceptualisation

إن تطوير كفاءة البعد المعرفي للفهم والتصور لدى المتعلم تتطلب مجموعة من المعايير القابلة للتطبيق في مختلف مراحل سيرورة الإنتاج، في اختيار الفكرة المناسبة، في عملية التفكير والأداء المتقن.

مثال: تطوير الكفاءات التعبيرية على أساس هدف محدد في المنهاج، ينتظر المدرس في هذه الحالة أن يكون مردود المتعلمين مختلف الأوجه والتقنيات، إذ يتوقع من المتعلمين إجابة مختلفة وعديدة حسب أمزجتهم وفق قدرات واستعدادات كل واحد منهم.

على المعلم أن يكون على دراية بالبعد التعبيري لعمل المتعلم، هذا البعد يتطلب تقييمه على انفراد دون ربطه بالفهم التصوري الذي تحتويه جل الأعمال.

2-كفاءة بعد المعرفة الفعلية (الإبداع والإنتاج)

Compétence de base du savoir faire

الكفاءة الخاصة بالمعرفة الفعلية يتطلب إدماج معارف وخطوات رد الفعل اتجاه الأشكال المختلفة من الأعمال... هذه الكفاءة تتطلب التطوير الدائم ولا يمكن تقويمها إلا من خلال الملاحظة من قبل المدرس، والتقويم الذاتي للمتعلم نفسه.

3-كفاءة بعد المعرفة الوجدانية:

Compétence de base du savoir être

كفاءة البعد الوجداني تقتضي مجموعة من المعايير الخاصة بمستوى الاتصال والحكم (النقد والتذوق) القابلة للملاحظة والتطبيق والتقويم في مختلف مراحل سيرورة التعلم التعبيري اللغوي. (الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، 2003: 130، 131).

أسس تركيب الكفاءات:

يمكن تقديم أمثلة عن هذه الكفاءات في علاقة متلاحمة، بحيث يظهر التسلسل التصاعدي في بناء الكفاءة اللاحقة من مكونات الكفاءة السابقة حتى نصل إلى الكفاءة الختامية أو النهائية.

1-الكفاءة القاعدية: (Compétence de base)

ترتكز على سلسلة من نواتج التعلم الأساسية في ضوء (أهداف التعلم المسطرة) والتي ترتبط بالوحدة الدراسية مباشرة كأن تقول مثلا: يقرأ معلومات واضحة ودقيقة في نص القراءة (كفاءة قاعدية).

2-الكفاءة المرحلية: (C.intermédiaire)

تتكون من مجموعة الكفاءات القاعدية، التي اكتسبت من الوحدات الدراسية كأن تقول مثلا:يقرأ النص جهرا مع مراعاة حسن الأداء وجودة التمثيل وفهم ما يقرأ.

3-الكفاءة الختامية:(Compétence terminale)

تتركب من مجموعة الكفاءات المرحلية التي اكتسبت من المحاور الدراسية كأن نقول:

يقرأ نصوصا مختلفة حيث تلبي النصوص حاجاته الشخصية، وكذا المدرسية والاجتماعية (هذه الكفاءة تكتسب في نهاية السنة الدراسية).

والرسم الآتي يوضح هذه الدورة التكوينية للكفاءة :

يوضح هذا المخطط الدورة التكوينية للكفاءة، وتستغرق هذه الدورة مدى حياة الفرد، والسّهمان على جانبي الدائرة يبرزان تدرج مستويات الكفاءة في مسار ملتحم في ترتيب دوري لا ينتهي. (هني، 2005: 84).

الوضعية التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات:

يعرف عبد الرحمن التومي (2004: 51) "الوضعية التعليمية هي كل مشكلة تمثل تحديا للمتعلم وتمكنه من الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبناءة واستقبال معلومات وإيجاد قواعد للحل بصفة معقولة ومنتظمة تسمو بالمتعلم إلى مستوى معرفي أفضل.

يمكن للوضعية التعليمية أن تكون تلقائية كأن تطرح على المتعلم مشكلا تجعله يعيد النظر في تصوراته، ويقوم المعلم في الوضعية التعليمية بضبط السياق الذي من خلاله يسمح للمتعلم بتجنيد معارفه وذلك في شكل تساؤل يحدث له قطيعة مع تصوراته القبلية، كما يوفر له الوسائل والمراجع والمؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكال المطروح.

مراحل الوضعية التعلمية :

تمر الوضعية التعليمية وفق براديجم الكفاءة بثلاث مراحل ندرجها على النحو التالي :

1-مرحلة التحضير: وفيها يقدم المدرس وضعية الانطلاق، ويمكن تحقيقها بالإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما هي المشكلة التي تندرج من خلال هذه الوضعية ؟
- هل احتلت اهتمام المتعلم وانشغالاته ؟
- هل هناك تفعيل (لمكتسباته القبلية les –prés–requis) ؟
- هل قُدّم للمتعلم وصف لسياق الإنجاز ؟
- هل عرضت عليه قواعد العمل ؟
- هل شرحت الأغراض التربوية للمتعلمين ؟
- هل قدمت للمتعلمين وسائل التقويم ومعايرها ؟

2-مرحلة الإنجاز:

تتضمن هذه المرحلة طريقة إنجاز العمل والكفاءات المرغوب إنماؤها وهي بذلك تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل يستطيع المتعلم بناء مخطط عمل ؟
- هل يستطيع تطبيق خطة معينة ؟
- هل المدة المخصصة لكل مهمة كافٍ ؟
- هل الأعمال المقدمة للإنجاز توافق قدرات المتعلم ؟
- هل يختلف الإنتاج من متعلم إلى آخر ؟

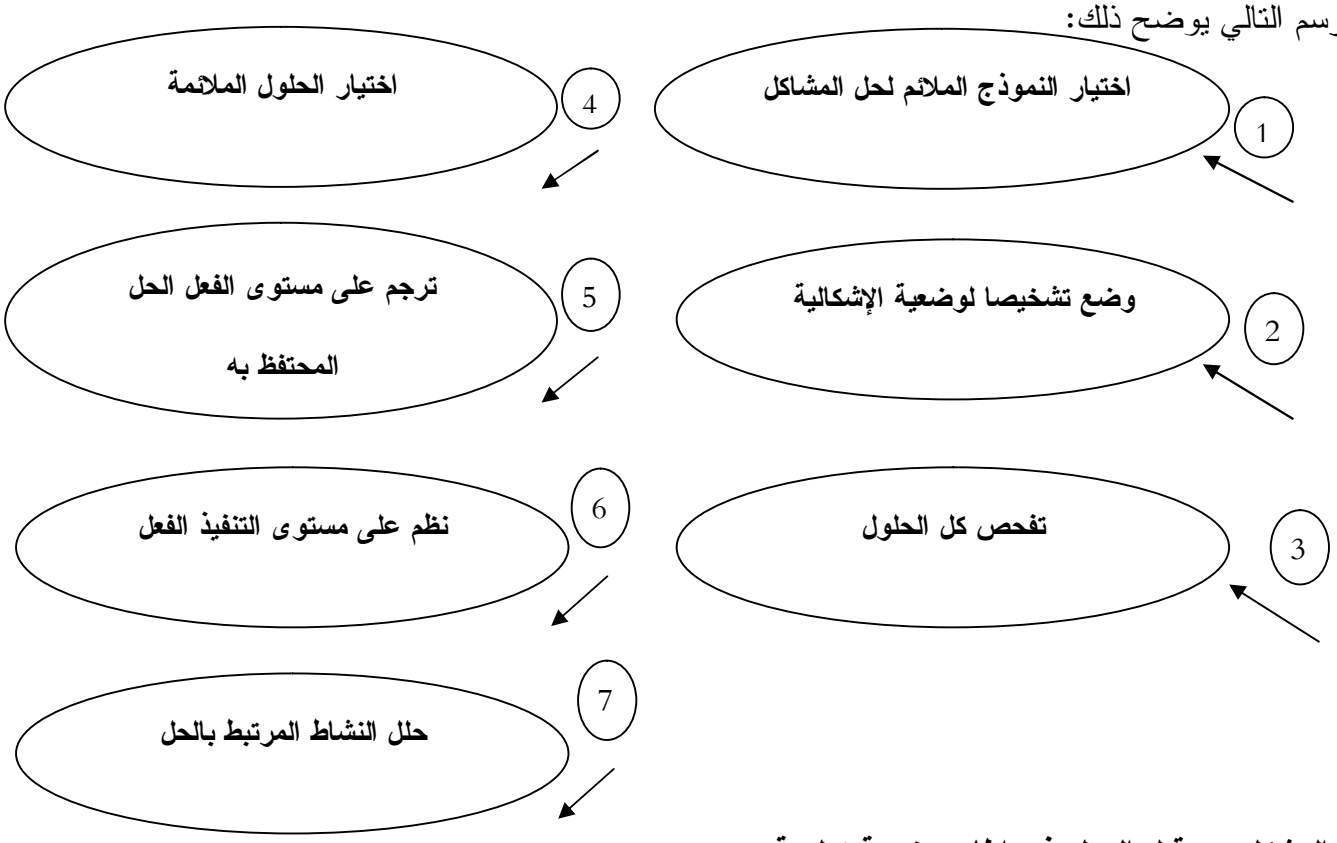
3-مرحلة الإدماج :

يتوصل المدرس من خلالها ويتأكد من بلوغ الأهداف التربوية، وذلك في صورة تبادل ونقاش مع المتعلمين حول المتعلمات التي طرحت للإنجاز.

ولمعرفة التحقق من هذه المرحلة، طرحت الأسئلة التالية :

- هل طريقة الإنجاز كانت مناسبة للمهمة المعطاة للمتعلم ؟
- هل حدث تغير في التصورات ؟
- ما هي طبيعة النتائج التي تحصل عليها المتعلم ؟
- هل قام بإدماج معارفه المكتسبة في وضعية التعلم ؟
- ما هو مستوى رضا المتعلم ؟
- هل حللت نتائج تقويمه المنجز ؟ (محمد الطاهر وعلي، 2006: 49-51).

والرسم التالي يوضح ذلك:



حل المشكل من قبل المعلم في إطار وضعية تعلمية

Htto://www.cefs.unmontreal.ca/guidestutoriels/plancourFPC.htm1/7.

و في سياق الحديث عن الوضعية التعلمية، يجب التفريق بين الوضعية التي تعالج مشكلا ديداكتيكيا أو تعليميا والوضعية التي تعالج مشكلا مستهدفا.

أ-الوضعية الديداكتيكية:

هي وضعية تعليمية يقوم المعلم ببنائها والتخطيط لها كي يمكن التلاميذ من التعلم في وضعيات إدماجيةsituation d'intégration ، لحل مشكل معين وفق القيام بمهام أو نشاطات في وقت واحد، ومثال على ذلك أن مدرسا يريد من تلاميذه تحديد المواقع والأمكنة، يطلب منهم تحديد الطريق الذي يوصل إلى المدرسة. ومن خلال أجوبتهم، يمكنهم اكتساب المفهوم المستهدف، وذلك على أساس عملية البحث والاستقصاء.

ب-الوضعية المستهدفة:

وهي الوضعية المرتبطة بأنشطة التقويم، فموقعها هي نهاية التعلم، وتعتبر كمؤشرا يدل على أن المعلم قد قام بإدماج سلسلة من التعلمات قصد حل مشكل مطروح، هذه الوضعية تستبعد عمليا تمارين مجزأة.

ففي المثال الخاص بالوضعية الديداكتيكية التي خطط لها المعلم لمعرفة وتحديد المواقع، تهتم الوضعية المستهدفة بتكليف المتعلم بكتابة رسالة يقوم بإرسالها إلى صديقه يظهر فيها كيف يصل إلى بيته انطلاقا من محطة القطار. ومن أجل أن تتضح الرؤية، يفرق الخبير في مجال الكفاءات Xavier.Rogiers بين الوضعيتين على النحو التالي:

- تقوم الوضعية الديداكتيكية بتسهيل المفاهيم والمعطيات الجديدة، بينما تهتم الوضعية المستهدفة من إدماج المكتسبات لتقويم المتعلم.
- تنجز الوضعية الديداكتيكية في شكل جماعي، بينما تنجز الوضعية المستهدفة فرديا.
- يبني المعلم الوضعية الديداكتيكية، ويقوم المتعلم بإنجاز الوضعية المستهدفة.
- في الوضعية الأولى، تكون التعلمات جديدة، بينما توظف في صيغة مشكل من خلال ما اكتسبه المتعلم، في الوضعية المستهدفة.
- ترتبط الوضعية الديداكتيكية بالمعارف، بينما تتغذى الوضعية المستهدفة لمشكلات يعالجها المتعلم في علاقته بالمحيط. (Xavier. R : 30)

طرائق التدريس وأنشطة التعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات:

إن استراتيجة التعليم والتعلم المتبناة في المنهاج الجديد، يعكس التطور المميز للنشاط التربوي في اختيار الطرائق الفعالة والتي تتلاءم مع طبيعة التقويم وأهدافه وتنظيم هيكل النشاطات وإعداد الوسائل الملائمة مع احترام مبدأ الفروق الفردية.

تعريف الإستراتيجية:

- هي عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس لتنفيذ الدرس في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية بأقصى فعالية ممكنة.
- هي المنحى أو الخطة والأسلوب الذي يتبعه المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي/معرفي Gonitive أو نفسي اجتماعي Psychosocial أو نفسي حركي Psychomoteur أو الحصول على معلومات informations. (مكتب ليونسكو، 2008: 22).

1-إستراتيجية حل المشكلات:

يعرف دانكر 1945 حل المشكلة بأنه: «الانتقال من وضعية معطاة إلى وضعية مطلوبة، شريطة أن يتضمن هذا الانتقال إعادة تنظيم».

إن حل المشكل عملية ذهنية معقدة إذ تتطلب في كل مرحلة جملة من عمليات معرفية بسيطة أو معقدة، هذا يؤكد أن عملية حل المشكلات عملية البناء الحقيقي للمعرفة وللكفاءات، وبذلك تحدد للمتعلمين هدفا مشتركا، وتضعهم أمام تحديات تزيدهم استقلالا ذاتيا في التعلم.

أهدافها:

- إكساب معارف وكفاءات على حل المشكلات المقترحة للتعلم.
- تحسين نتائج المتعلمين ومهاراتهم بفعل الممارسة.
- التحكم في سيرورة التعلم.

- تشجيع عمل الفرد مع الجماعة قصد إدماجه في المجتمع.

شروط المقاربة بالمشكلات:

1- أن تكون أصلية، هادفة، محفزة.

2- أن تتعلق بحاجة لمستوى المتعلم ويكون اجتيازها ممكن.

3- أن تثير تساؤلا لدى المتعلم.

4- أن يكون المتعلم متفتحا على المعارف (مفاهيم، تصورات، قوانين...)

مراحل التعلم بالمشكلات:

يمكن تلخيص تقديم التعلم المستند إلى حل مشكلة في أربع مراحل رئيسية:

1/مرحلة عرض المشكلة:

يقوم المعلم بتوجيه المتعلمين إلى الوضعية المشكل، أو يقترح المتعلمين المشكل بأنفسهم، ويجب أن تكون المشكلة منبثقة من المحيط، وقد تستدعي عددا من الحصص أو يستغرق حلها بضعة أشهر أو سنة.

2/مرحلة التهيؤ لحل المشكلة:

- وتتمثل في فهم المشكلة (استعار المفاهيم).
- تنظيم الفوج والعمل المشترك.
- توزيع المهام.

3/مرحلة الدراسة والتعلم:

- ضبط المعلومات.
- اختيار الطرق الناجعة لحلها.
- تسجيل المعلومات الجديدة لحل المشكل.

4/مرحلة تقويم التعلم:

- تقويم الأعمال الفردية (جمع حلول المتعلمين ومقارنتها ببعضها)، ثم بالنموذج المقترح من قبل المدرس.
- تقويم عمل الفوج.

نموذج لحل مشكل لغوي:

-بناء الوضعية: طلب المدرس من المتعلمين تعريف الجملة الاسمية.

الإجابة: الجملة الاسمية هي الجملة التي تبدأ باسم.

-عرض المشكلة.

دراسة الجمل الواردة في نص لغوي.

-مرحلة التهيؤ :

تدوين النص اللغوي

إعادة صياغة المشكل بصيغة أخرى وبأسلوبهم الخاص:

- هل الجملة الاسمية هي التي تبدأ باسم.
- الجملة الاسمية هي التي تبدأ باسم: الجواب صحيح أم خطأ؟
- التأكد من صحة الجواب من خلال تحديد نوع الجمل الواردة في النص (م بنحبيلس ، 2004: 8، 15، 16، 24، 26)

مرحلة التقويم :

يقوم المرشد أو المدرس من خلال هذا العمل الإجرائي:

- تطبيق التقويم التكويني للمتعلم وللفوج.
- تنشيط الاستراتيجية المعرفية من خلال التحقق من الوضعية –المشكل.
- تشجيع المتعلمين لتقويم نشاطهم بأنفسهم Auto-Evaluation.
- تحفيزهم نحو العمل.

- تقويم تعلماتهم من خلال تحليل المشكل –تقديم فرضيات مفسرة. - القدرة على استرجاع المعارف واستخدامها عند الحاجة.(http://www.usherb.ca/sse/tu/decembre/app.htm)

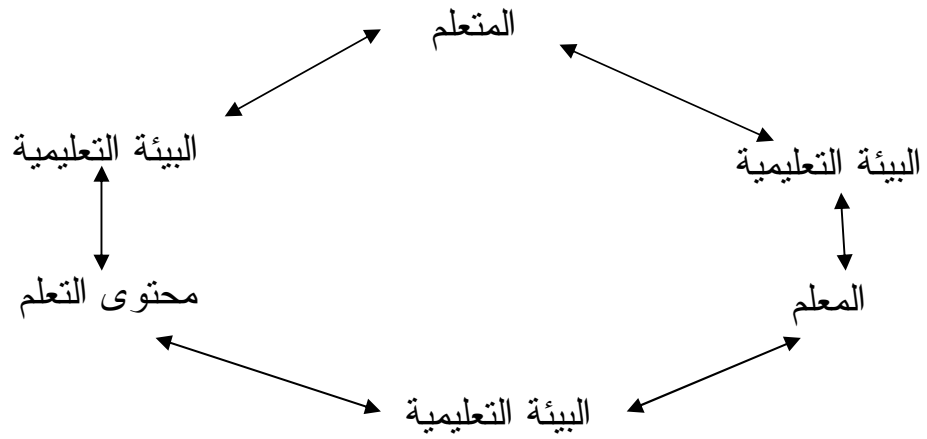
إستراتيجية التعلم النشط:

يعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي من خلال العمل والبحث والتجريب، ولا يركز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني.

ما يهم هذه الإستراتيجية هو سلوك المتعلم، وينظر إلى التعلم على أنه تنشيط مجموعة العمليات عن طريق المثيرات والحوافز التي تتوفر في البيئة المحيطة بالمتعلم.

التعلم يحدث في مخ الإنسان عندما يتطلب لموقف التعليمي تشغيل خلايا المخ، فتزداد عدد الخلايا المشاركة في عملية التفكير، وتتنوع الاتصالات فيما بينها، وينعكس ذلك على السلوك الخارجي للمتعلم... وكلما زاد نشاط خلايا المخ وتشغيلها يزداد حماس المتعلم، وتزداد قدرته على التفكير.

مكونات العملية التعلمية في التعليم النشط



من خلال الرسم يعطي التعلم النشط أوزانا متساوية لكل من المعلم، المتعلم والمحتوى، وهذا يختلف عن التعليم التقليدي الذي أساسه المعلم.

ومن هنا نرى أن التعلم يتطلب من المعلم:

- يستخدم العديد من الأنشطة التعليمية، وفقا للموقف التعليمي ووفقا لقدرات التلاميذ.
- يحقق تنوعا في التكليفات والمهام التي يكلف بها التلاميذ بحيث يقدم لكل تلميذ حسب إمكاناته وقدراته مما يؤدي في النهاية إلى وجود بيئة نشطة، وبذلك يتيح لهم النجاح لمعرفة كفاءاتهم في العمل.
- ينوع في الاستراتيجيات بدلا من استخدام طريقة المحاضرة لكل تلاميذه.
- يحترم ذكاء كل متعلم.

وبتطبيق أسلوب التعلم النشط يحقق الأهداف:–يزيد من تفاعل التلاميذ والعملية التعليمية.

- يحفز التلاميذ على التحصيل.
- ينمي ثقة التلاميذ بأنفسهم وعلى التفكير والبحث.
- يعزز التنافس الإيجابي بين التلاميذ.
- يعود التلاميذ على قواعد العمل. (مكتب اليونسكو، 2008: 152، 154، 156).

إن تقديم هذه الأنشطة يبرز بعدين: – البعد الأول: إدماجي يتمثل في اختيار نشاط. مبني حول هدف واحد، وذلك بقصد اكتساب مفهوم معين. يحدد كل المفاهيم و يتحصل على مكتسبات من خلال وضعيات.

– البعد الثاني: نسج علاقات متبادلة بين مختلف العناصر لتحقيق هدف معين. (محمد الصالح حثروبي، 2002: 96).

ونظرا لتشابك المفاهيم والتصورات حول الاستراتيجيات المطبقة في براديجم الكفاءة، يبقى المتعلم هو محور العملية –التعليمية، ولا يمكن قياس كفاءاته أو قدراته إلا إذا حددت شروط العمل، وطرق المتمدرس واحترام المعايير الأساسية في التقويم الذي نص عليه أغلب الكفائيون.

التقويم وفق براديجم الكفاءة :

صار مفهوم التقويم في النظام التعليمي ضرورة تسترعي اهتمام الأنظار من قبل الهيئات التكوينية بمختلف مستوياتها، وذلك قصد تحسين المردود النوعي والكمي، لذا اهتم الكفائيون بالبحث عن أسلوب تقويم ينسجم مع تصورهم البيداغوجي.

فالتقويم ليس هو عمل التلميذ بالمقارنة مع عمل زملائه بل المقارنة تتم بالعمل المراد إنجازه وبين ما أنجزه فعلا للوصول إلى الكفاية المستهدفة. التقويم هنا يتم بشكل مستمر، ويركز على الاستراتيجيات المتبعة من قبل التلاميذ أثناء قيامهم بمهام أثناء حل المشكلات أو التخطيط لمشروع ما.

1/ إشغال التلاميذ بوضعيات إشكالية.

2/ فرض تعاقد بين المعلم و التلميذ و بين المدرسة و الآباء .

3/ تقويم مدى تحقق كفاءات وليس اكتساب معارف وكذلك إشغال التلاميذ بوضعيات إشكالية.

4/ التنافس بين المتعلمين في ضوء عمل جماعي وتعاوني.

تعريف التقويم:

التعريف اللغوي:

«يقال قوَّم الشيء، بمعنى قدَّر قيمته ووزنه، وقوّم الأستاذ أعمال طلابه، أعطاها قيمة ووزناً، وعرف إلى مدى أفاد الطلاب من المواد العلمية، وإلى أي مدى تغيرت مهاراتهم وقدراتهم وسلوكياتهم (عبد الكريم غريب،1970:70.71)

أما **التعريف الإجرائي:** «فهو مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من قبل شخص تكلف بتعلم فئات معينة، والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف من أداء مهام، أو الإجابة عن أسئلة أو تنفيذ انجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها، وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخص عملية تعليمية ذاتها. (غريب، 2004: 383).

أنواع التقويم:

1-التقويم الكمي: Evaluation Quantitative

هو تقويم إجمالي كيفي يقوم على الحدس في إصدار الأحكام، يتسم بطابع الذاتية للمصحح، وعوامل خارجية (مؤثرات) كما يعتمد السرعة في الحكم، وهو تقويم غير معياري.

2-التقويم الكيفي: Evaluation Qualititative

هو تقويم تحصيلي، يعتمد معايير ومحكات دقيقة، تضبط آلية بشكل إجرائي، يتسم بالموضوعية في الحكم، فالنوع الأول يمكن استخدامه في منتوج دراسي لا يتطلب إشكالية، بينما يفترض التقويم الكيفي وضعيات مركبة، يصعب الحكم فيها سريعا. (هني، مرجع سبق ذكره 2005: 177).

أنماط التقويم بالكفاءات:

يتخذ التقويم أشكالا مختلفة حسب المكانة التي تحلها في العملية التعليمية ومن بين أنماطه:

1-التقويم التشخيصي: L'évaluation diagnostique

يتم هذا التقويم عند تحديد مكتسبات المتعلم قبل بداية التعلم، وهو بمثابة شخيص لمدى معرفة استعداد المتعلم للمعلومات الجديدة.

يقوم المعلم فيه بطرح مجموعة من الأسئلة لاستقصاء مستوى المتعلمين ومعرفة تمكنهم من الحصيلة النهائية المكتسبة للتعلمات، وذلك بغرض معرفة الثغرات لديهم، وتوجيه عملية التعلم حسب مستوى كل تلميذ.

2-التقويم التكويني: L'évaluation formative

يقوم التقويم التكويني خلال النشاط التعلمي، وهو يساعد المعلم من متابعة تلاميذه وكشف جوانب الاختلاف لديهم خلال المسار التعلمي، بما يساعده على خلق طرائق واستراتيجيات تساعده في سيرورة التعلم. يهدف التقويم التكويني بتزويد كل من المعلم والمتعلم بمعلومات تدل على درجة تحكمهما في العملية التعلمية-التعليمية، وتمكين المتعلم من خلال علاقته بالمعلم من التطور في تعلماته.

هذه الوظيفة التصحيحية، تعزز من البعد التكويني، كونها تزود المدرس بتغذية راجعة Feed-back عن كيفية تنفيذ البرنامج وسبل إيجاد الوسائل العلاجية من جراء تعديل نشاطه وفق الفروقات الموجودة لدى المتعلمين. (Christine Baroud, 2009-2010 : 28-29)

3-التقويم الإجمالي: L'évaluation sommative

ويتجلى هذا النوع من التقويم الإجمالي في كونه عملية تقيس مسار التعلم بدءا من زمن التقويم التشخيصي وانتهاء إلى آخر مرحلة تعلمية، إذ به يتأكد من مدى تحقق الكفاءة الدنيا، وما إذا كان من مستوياتها في حاجة إلى ترسيخ خلال التعلمات اللاحقة. (محمد التوري، مرجع سبق ذكره 2006: 191).

ولكن المشكلة التي تواجهنا هنا في عملية التقويم هو كيف يمكن صياغة المعايير؟

فعندما نريد تقويم عمل التلميذ حول كفاءة التعبير في السنة الخامسة ابتدائي، يتوجب علينا وضع شروط معيارية تمكننا من إصدار حكم موضوعي حول الكفاءة.

المعيار:Critère هو مقياس عام، يقدم وصفا لعتبة التملك مثل معايير الملائمة، الاتساق، التأويل، التصحيح... فمعيار الملائمة يعني تطابق المنجز مع المطلوب، وهو معيار صالح مهما اختلفت المادة أو السؤال. (دليل الأستاذ، 2004: 23).

معايير الحد الأدنى ومعاير الإتقان:

Critère minimal et critère de perfectionnement

لكي نفهم جيدا وظيفة تقويم الكفاءات، من اللازم أن نميز بين الحد الأدنى للمعيار ومعايير الإتقان.

أ–معيار الحد الأدنى: هو معيار يعتبر جزءا لا يتجزأ من الكفاءة، يعبر لنا عما توصل إليه التلميذ كمستوى للكفاءة المطلوبة، وهو الحد المقبول الذي يمكن التلميذ من الاستمرارية في تعلمه، كأن نقول مثلا: يحترم قواعد الإملاء في الكتابة.

ب–معيار الإتقان: هو الذي يعبر لنا على المستوى الأعلى من التعلم، والمتمثل في التفوق من ناحية الأداء. فاحترام قواعد الإملاء في الكتابة هو درجة الحد الأدنى من الكتابة، والكتابة دون أخطاء هو أرقى وأعلى درجة الإتقان. وتجدر الإشارة هنا إلى أن على الاختصاصي في التقويم، أن لا يكثر من المعايير وذلك كي يتجنب تشتيت التفكير لدى المتعلم. (Xavier.R , 2005 : 06)

أمثلة على معايير في اللغة: يكون التلميذ في نهاية السنة الخامسة قادرا على إنتاج نص انطلاقا من سند بصري (صورة مثلا).(هني: 2005: 190)

جدول رقم (3) يوضح معايير التملك الأدنى ومعايير الإتقان

معايير التملك الأدنى	معايير الإتقان
م1-الملاءمة مع الوضعية المقترحة في السند (عدم الخروج عن الموضوع)	م4-الدقة
م2-الانسجام الدلالي (غياب التناقض)	م5-إنتاج فردي
م3-الانسجام اللغوي (حسن الربط بين عناصر الجملة)	م6-ثراء المعجم اللغوي عند التلميذ

ونظرا لتعدد المعايير، كان لزاما أن تتفرع إلى مؤشرات بهدف دقة التقويم.

يعرف XavierRogiers المؤشر بأنه «خاصية تصاغ باسم مرفق يحدد هذه الخاصية (جيد، صحيح...).

أما المؤشر، حسب البرامج التعليمية هو عنصر مرتبط بمعيار من معايير التقويم يترجم إلى سلوك ويكون عمليا على النحو التالي:

1- مستوى التمييز ← جيد جدا

2- مستوى التملك الأقصى ← جيد

3- مستوى التملك الأدنى ← مقبول

4- مستوى التملك دون الأدنى ← دون المطلوب

5- مستوى انعدام التملك ← غير مقبول

على ضوء هذا السلم الوصفي، يستند المعلم عند تقدير أداء المتعلم في كل معيار إلى المستوى (3 يعبر عن التملك الأدنى) وهو مؤشر يعبر عن أداء مقبول، والمتعلم يمكن مواصلة تعلمه لكن لا يزال يحتاج إلى دعم، لأنه لا يزال يواجه بعض الصعوبات بالنسبة إلى ذلك المعيار.

والجدول رقم (4) يوضح قاعدة 2/3 و 75%

	انعدام التملك	التملك دون الأدنى	التملك الأدنى	التملك الأقصى	التميز
قاعدة 2/3	0/3	1/3	2/3	3/3	
قاعدة 75%	%0	%25	%50	%75	%25
النقاط المستندة	0/20	5/20	10/20	15/20	5/20

تعتمد هذه المقاييس عند تقويم التعلمات في نهاية كل ثلاثية أو في نهاية وحدة أو وحدتين تعليميتين في اللغة. (علي مرسيط، 2006: 11، 12، 13).

عطفا على ذلك، يفيد التقويم في معرفة مستوى التلاميذ، أي بمعنى تحديد نقطة الانطلاق، والمسار الذي يمكن للتلميذ اجتيازه ومدى اكتسابه للكفاءات اللازمة للوصول إلى نقطة النهاية، و كذا مدى الإخفاق في

تعلماته. هذا يقودنا للقول، أن المعلم في ضوء هذا الإجراء، يعيد صياغة أهدافه وأساليبه التعليمية، بحيث يتحول التقويم عنده إلى فيدباك (تغذية راجعة) تساعده في معرفة مدى ملائمة المادة لمستوى تلاميذه وقدراتهم، وذلك بهدف تعديلها وتكييفها. ومن أهم المنشغلين في مجال قياس الكفاءات الياباني Tatsuaka الذي قام بوضع نموذج سيكومتري متين لتحليل أخطاء التلاميذ بغرض تشخيصها، ينحصر هذا النموذج فيما يلي:

1-معيار الإقصاء: يبين النقص والإخفاق، ويظهره في سياق عملية التدريس والتعلم، مما يجعل ذلك النقص قابلا للاستدراك بواسطة أنشطة الدعم والتقوية.

2-معيار الفرق: يوضح الفارق الملموس بين النتيجة المحصل عليها من قبل المتعلم، والنتيجة المرتقبة في الكفاءة –الهدف.

3-تحليل الأخطاء: يساعد على تشخيص بيداغوجي للصعوبات التي يعاني منها التلاميذ وتحديد الأسباب المانعة لبلوغ الكفاءات المستهدفة.

فالتلاميذ يختلفون فيما بينهم على مستوى الاستعدادات و القدرات و الأداءات الذهنية و الوجدانية و الحس حركية، و أن هذه الفرو قات مهما كانت أسبابها تفرض نفسها كواقع لابد من التعامل معه... و من خصوصيات الكفاءة تفريد التعليم، أي بمعنى أن كل تلميذ يعرض على تعليم فردي حسب قدراته و إمكانياته و يواجه تحقيق هذا الهدف كثرة الفروق الفردية بين التلاميذ مع كثرة التلاميذ داخل الصف.و بهذا فرصت البيداغوجية الفارقية كأساس من أسس ترتكز عليها الكفاءات(قرايرية حرقاس 2009: 168).

و الجد ول رقم (5) يوضح الفرق بين تصور التقويم وفق المقاربة بالأهداف والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

التقويم بالأهداف	التقويم بالكفاءات
-تقويم جزائي يشغل أساسا للإشهاد	-التقويم جزء من التعلم يشغل لتشخيص الصعوبات والعلاج والتعديل.
-يهتم بالنتائج القابلة للملاحظة والقياس.	-يعتمد على مؤشرات تسمح بتقدير مدى تملك الكفاءة.
-يشغل أدوات تركز على الحفظ والاسترجاع.	-يندمج في العمل اليومي للمتعلم.
-يطرح السؤال: كم عدد الناجحين؟	-يطرح الأسئلة: من هم غير الناجحين؟ لماذا لم ينجحوا؟ كيف نساعدهم؟
-ينظر إلى مكتسبات المتعلم في علاقته بمكتسبات المتعلمين الآخرين.	-ينظر إلى مكتسبات المتعلم وعلاقتها بقدراته الممكنة.

www.wmaker.ne//mazonja/file/94794

تأسيسا على ما سبق تعتبر عملية التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، عملية ديناميكية تتطلب تضافر جهود كثيرة ومشاركة جد فعالة، ليس فقط من قبل المدرس، بل كذلك من قبل واضعي المناهج والبرامج التعلمية على المستوى التنظيمي والمؤسساتي.

وبناءا على هذه الاعتبارات، لا يمكن أجرأة المقاربة بالكفاءات إلا في ضوء الشروط المحددة لها، سواء فيما يخص الجانب المفاهيمي، أو جانب الإنجاز مع مراعاة الملمح والمواصفات لهذه الإستراتيجية، بحيث لا يترك مجالا للالتباس أثناء عملية التقويم، مما يؤدي إلى نتائج لا تتماشى مع جملة هذه المواصفات ويؤثر على مصداقية منظومتنا التربوية على المدى البعيد.

الفصل الرابع

علاقة اللغة بعملية التدريس

تعريف اللغة

خصائص اللغة

مراحل النمو اللغوي

وظائف اللغة

خصائص نمو تلاميذ المرحلة الابتدائية و علاقتها بالنمو اللغوي

الخلفية النظرية لاكتساب اللغة

المهارات اللغوية المتعلقة بالدراسة

تعد اللغة مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني، وضرورة من ضروراته، فهي الوسيلة التي تميز الجنس البشري عن غيره من المخلوقات، كونها تعبر عن حاجاته ورغباته ومواقفه من الأشياء التي تحيط به، وذلك بغرض إرضاء غريزة الاجتماع لديه.

ولعل المقصود من هذا الوصف، أن الإنسان هو الكائن الفريد القادر على ترجمة أفكاره ومشاعره إلى ألفاظ وعبارات ذات دلالة من خلال محتوى ما إلى بني جنسه، لا يجاريه في هذه الخاصية دون غيره من أعضاء المملكة الحيوانية، وعلى أساس ذلك، فاللغة بهذا المفهوم هي مرآة كل ثقافة وحضارة، فالتقدم أو التأخر مرتبطان بها ارتباطا وثيقا في الصعود والهبوط.

تعريف اللغة:

تعريف ابن خلدون في مقدمته: "بأن اللغة هي ملكة في اللسان". وذهب ابن جني في تعريفها:

"بأن اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"، وهذا ما يؤكد الطبيعة الصوتية للغة، والوظيفة الاجتماعية للتعبير ونقل الفكر الذي يستخدمه الناس في مجتمع معين (سهير محمد سلامة، 2006: 15)

تعريف قاموس روبير: «اللغة وظيفة التعبير عن الفكر والتواصل من خلال أعضاء الكلام، أو من خلال الإشارات المادية (التعبير)». (Didier Parrot, 1985 :5)

ويعرفها Vindgrodov :«بأنها نظام الأنظمة وتتضمن وظيفة التواصل وهي نقطة اتصال مع الواقع».(احمد فريقي، 2011: 28)

"كما ينظر آخرون إلى اللغة على أنها قدرة ذهنية مكتسبة، يمثلها نسق يتكون من رموز اصطلاحية منطوقة يتواصل بها الأفراد في مجتمع ما" (السيد عبد الحليم سليمان، 2003: 29، 30)

نستشف من وراء هذه التعريفات أن: اللغة قدرة ذهنية تتكون من مجموع المعارف اللغوية (المعاني، المفردات، القواعد) التي تنظمها.

وفي ضوء هذه التعاريف، نستخلص أنه لا يوجد تعريف شامل لمفهوم اللغة، إن تعدد التعريفات يرجع إلى ارتباط اللغة بجملة من التخصصات كعلم النفس، وعلم الاجتماع واللسانيات، وعلوم الاتصال وعلم الأعصاب وغيرها.

خصائص اللغة:

إن معرفة المدرس بخصائص اللغة بشكل عام يساعده على تدريسها، لأن التدريس في حد ذاته عملية تفاعل بين المرسل والمستقبل، وهذه المعرفة بالخصائص تمكنه من صياغة أفكاره في قوالب لغوية تناسب مستويات تلاميذه وتساعده على اختيار الوسيلة المناسبة لتنمية مهاراتهم اللغوية.

ويمكن أن نحدد خصائص اللغة بشكل عام بما يلي:

1-اللغة نسق صوتي: تعتبر الأصوات مادة اللغة الإنسانية، ولا مدلول لهذه الأصوات إذا لم تنظم في وحدات، فحرف الراء مثلا لا يدل على شيء إذا لم يتحد مع حرف آخر أو مجموعة حروف تعارف أفراد المجتمع على تسمية هذه الوحدة ودلالتها على شيء معين، فكلمة "خروف" تدل على نوع من أنواع الحيوانات المعروفة.

ولا يمكن التعرف على الدلالة وفهم الملفوظ إذا لم يرتب الألفاظ من خلال جهاز النطق لتصل إلى أذن السامع حتى يمكن تحليلها والتعرف على المقصود منها.

2-اللغة نظام: النظام اللغوي يتكون عادة من مجموعة عناصر، وكل منها له دوره في الأداء من حيث الوظيفة، فالأصوات لها وظيفة التعبير عن الفكر، والكتابة لها وظيفة الحفظ، واللغة بناءا على النظام والوظيفة يتكون من عناصر أساسية:

أ-الأصوات والحروف

ب-المفردات

جـ-النظام الصوتي

د-النظام النحوي (زكريا إسماعيل، 1995: 22-23)

3-اللغة رموز: قد يختلف الصوت عن الرمز، إذ أن الأول قد لا يكون له معنى، ولكن الرمز له مدلول شريطة أن يكون مفهوما بين المرسل والمستقبل، فالرموز تشكل اللغة المكتسبة عن طريق الخبرة، لأن عملية الربط الذهني بين الرمز والمدلول يحتاج إلى تدريب ونمو ونضج.

4-اللغة متغيرة : بما أن اللغة مكتسبة، فإنها متغيرة، بما أن الشيء المتعلم يتطور، فالتطور العلمي عاملا من العوامل الهامة في تغيير اللغة، واللغة كغيرها من الظواهر الاجتماعية لا تكف عن التفاعل والتأثير والتأثر، ولكن هذا التغيير يبقى منحصرا في التفريعات اللغوية كالنطق وإبراز الدلالات.

5-اللغة معنى : ترتبط هذه الخاصية ارتباطا وثيقا بالعرف اللغوي، فاللفظ قد يدل على شيء معين، قد لا يدل على نفس الشيء في مجتمع آخر، فاللفظ شيء والمدلول شيء مختلف تماما. (المرجع نفسه1995 : 24، 28).

لكن ماذا نستفيد من خصائص اللغة في تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية؟

1- تمكين المتعلم من التعبير السليم.

2- تشجيع التلميذ على الاستماع والقراءة كون هذه الأخيرة تحمل في طياتها تجارب الآخرين وخبراتهم.

3- التركيز على ضبط الحركات والقواعد الإعرابية مما يساعد على فهم الجمل.

4- مراعاة طبيعة النمو اللغوي لدى التلاميذ، فكل مرحلة خاصة بالنمو، لذا يجب أن يتبع المدرس الارتقاء الطبيعي لتلاميذه ولا يفرض عليهم ما لا يتناسب مع طبيعة هذا النمو.

5- تشجيع التلاميذ على صياغة الأفكار بألفاظ محددة ذات معنى. (المرجع نفسه: 29)

مراحل النمو اللغوي:

تشير معظم الآراء أن نمو اللغة كأي سلوك آخر تسير وفق مراحل متسلسلة ترتبط ببعضها البعض حيث لم يعد بالإمكان وصف أي مرحلة من المراحل بشكل منفصل إلى أن تصل إلى شكلها النهائي المتمثل في استعمالها كأداة اتصال، وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

1-مرحلة ما قبل الكلام: والتي أطلق عليها اسم مرحلة المناغاة العشوائية أو الثغثغة babillage، وتمتد من الشهر الرابع إلى السادس، ومرحلة الكلمة الأولى من الشهر السادس إلى الثامن عشر.

في هذه المرحلة الأولى يحاول الطفل إصدار أصوات، وبعد أيام يمكنه أن يفرق بين هذه الأصوات واللغة المنطوقة في بيئته، فكل أطفال الأرض لهم القدرات لإنتاج هذه الأصوات، وتنظيم اكتسابها يتشابه عندهم جميعا، ثم بعد ذلك يبدأ الطفل في التفريق بين منتجاته الصوتية، ويضفي الأسبقية للأصوات المحيطة به، ما تسمح به مقدرته تقليد هذه الحركات وإنتاج جملة من الأصوات.

2-**مرحلة الجملة Phase Phrastique:** تبدأ فيها مرحلة تكوين الكلمات والمعنى وإضفاء هذه المعاني على الألفاظ يتحقق بالتعلم، هنا يحدث نوعا من التوافق بين النمو والمدركات الحسية، وفي هذه المرحلة تتميز بأن الطفل يستعمل فيها الأسماء وبكثرة بينما يعوزه استعمال الأفعال والحروف (كحروف الجر).

(محمود شقيرزينب 2006: 179، 181)

3-مرحلة الكلامPhase du langage : إن أهم سمات هذه المرحلة هي تعبير الطفل بكلمات تعبر عما يجري حوله، ونمو قدرات الطفل تنمو مفرداته فيلجأ للتعبير عن الماضي والمستقبل فكلماته الأولى تتكون من مقطع أو مقطعين، ولا يستطيع الطفل التعبير بهذه الكلمات حتى يدرك وجود عالم خارجي يحتوي على أشياء دائمة مألوفة في محيطه. وتشير الدراسات إلى أن الكلام قبل أن يتعلمه الطفل كوسيلة اتصال وتعبير، يكون قد أحاط بجزء منه كوسيلة لفهم الآخرين بينما أجهزته الكلامية لم تصل إلى مرحلة النضج، ويتصف تلفظ الطفل حتى الشهر 18 بالمرونة ويمكن أن يتسم بالتغير إذا ما وضع هذا الطفل في محيط جديد (شمس الدين جلال: 170)

4-مرحلة تطور المهارات والمكتسبات اللغوية la phase de développement des compétences et acquis langagiers

في هذه المرحلة، تتسم مهارات الطفل اللغوية بالانتظام والاتساق، ويصبح كلامه أكثر فهما ووضوحا، وتزداد مكتسباته اللغوية بالتدريج، هذا لا يعني أنه امتلك ناصية اللغة كالراشدين، بل أقسام الكلام لديه قد اكتملت

ويستطيع النطق بشكل جيد حين يصل إلى سن السادسة، فيعبر بألفاظ تتعلق بما يدور في بيئته، وتنمو اللغة الشفهية بشكل سريع.

5-النمو اللغوي خلال سنوات المدرسة الابتدائية: le développement langagier durant l'école primaire

تتميز هذه المرحلة باكتمال النمو اللغوي بصورة مطردة، وينضج ذلك في ثراء محصوله اللغوي وزيادة مفرداته اللغوية وبالخصوص نمو مهارات القراءة والكتابة. وقد دلت بعض الدراسات أن الطفل عند التحاقه بالمدرسة الابتدائية يكون عدد المفردات لديه حوالي 2500 كلمة تقريبا، لذا يفيد أن تقدم المواد التعليمية المناسبة له وفق ميوله كما تساعد المقررات الدراسية المنتقاة في نمو تراكيبه اللغوية، وذلك تعزيز لنمو علاقاته مع الأقران والمعلمين. وعليه يجب على الوالدين والمعلمين تشجيع التلاميذ على القراءة الصامتة من أجل الفهم، وكذا على القراءة الجهرية لتحسين الأداء مع ملاحظة الفروق الفردية. (م. سلامة شاش، مرجع سبق ذكره 2006: 81، 82)

وظائف اللغة:

حاول هاليداي Halliday تقديم حصر بأهم وظائف اللغة نذكر منها:

1-الوظيفة النفعية:

تسمح اللغة لمستخدميها منذ طفولتهم المبكرة إشباع حاجاتهم، والتعبير عن رغباتهم وما يريدون الحصول عليه من البيئة المحيطة، وهذه الوظيفة هي التي يطلق عليها وظيفة «أنا أريد».

2-الوظيفة التنظيمية:

يستطيع الفرد من خلال اللغة التحكم في سلوك الآخرين، وهي تعرف باسم وظيفة: افعل كذا... ولا تفعل كذا... كنوع من الأمر لتنفيذ المطالب. بمعنى، أن اللغة لها وظيفة "الفعل" أو التوجيه العملي المباشر، فاللافتات التي نقرأها هي توجيهات وإرشادات من هذا القبيل.

3-الوظيفة التفاعلية:

تساعد على التفاعل مع الآخرين في المحيط الاجتماعي (هي وظيفة أنا وأنت)، فنحن نستخدم اللغة ونتبادلها في المناسبات الاجتماعية، ونستخدمها في إظهار الالتزام مع الآخرين.

4-الوظيفة الاستكشافية:

يستخدم الفرد اللغة لاستكشاف وفهم البيئة وذلك بعد أن يصبح يميز بين ذاته وبين بيئته، وهذه الوظيفة يمكن أن نطلق عليها الوظيفة الاستفهامية وهو يسأل عن الجوانب التي لا يعرفها، يستكمل النقص في معلوماته عن هذه البيئة.

5-الوظيفة الرمزية:

ألفاظ اللغة تشير إلى الموجودات في العالم الخارجي، وبالتالي فإن اللغة تخدم كوظيفة رمزية.

6-الوظيفة التخيلية:

تسمح اللغة للفرد أن يتجاوز واقعه، بلغة تعكس انفعالاته وتجاربه وأحاسيسه، ويستخدمها الإنسان للتغلب على صعوبة العمل وإضفاء روح الجماعة لشحذ الهمة. (جمعة سيد يوسف، 1990: 21، 22)

أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية:

إن تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية ليس غاية في حد ذاتها، إنما هي وسيلة لغايات أسمى ولتحقيقها سطرت أهدافا أساسية وهي كالتالي:

1- أن يتمكن تلميذ هذه المرحلة من الصف الخامس من اكتساب رصيد وافر من الألفاظ والتراكيب والأساليب اللغوية المتنوعة.

2- أن يتمكن من امتلاك معجم لغوي يعينه على تفهم الأحداث اللغوية، يحللها، يقومها، ومن إنتاج خطاب لغوي يتصف بالدقة والجودة.

3- أن يستسيغ جملة من المهارات والاستراتيجيات والعمليات: الفهم، القراءة، التعبير، والكتابة.

4- أن يكون خطابه اللغوي باللغة العربية: لفظا، وتركيبا وضبطا نحويا ورسما إملائيا (فلميان،2010:16)

خصائص نمو تلاميذ المرحلة الابتدائية، وعلاقتها بالنمو اللغوي:

إن طبيعة المرحلة التي يمر بها التلاميذ، بالوقوف على خصائصهم، ومستوى قدراتهم، وإمكاناتهم فيها، أمر يتحقق من تعليمهم بأسلوب يتفق مع تلك الخصائص. وتجدر الإشارة على أن مقابلة هذه الخصائص النمائية بأساليب وإجراءات من شأنه أن يرقى بالعملية التعلمية، الأمر الذي ينعكس على أدائهم، ولا بد أن تراعي البرامج الإعلامية الموجهة للتلاميذ في مادتها ومحتواها وشكلها خصائص نموهم، وخاصة السيكولوجية منها، وقدراتهم على النمو اللغوي، ومعرفة فروقاتهم اللغوية. ومع مراعاة تقسيمات مرحلة الطفولة، نجد أن فئة الصف الخامس الابتدائي تمثل مرحلة الطفولة المتأخرة التي تبدأ من 10 إلى 12 سنة، ومن بين هذه الخصائص:

1-النمو الجسمي: ينمو الجسم في هذه المرحلة تدريجيا، وقد تحدث في نهاية المرحلة قفزات للنمو تستمر في المرحلة التالية، يزداد الطول ووزن التلميذ، كما يتحسن إبصار التلميذ، فيستطيع أن يبصر لمدة أطول من تلك التي كان قادرا عليها في سن مبكرة، وتنضج حاسة السمع، ومن هنا نلاحظ تقدم ملموس عند هذه الفئة في قدرتهم على تمييز الأصوات.

2-النمو الحركي: يتصف التلميذ في هذه المرحلة بكثرة الحركة، وتكون حركته أسرع، وينمو التوافق الحركي، وتزداد الكفاءة والمهارة اليدوية، وتتم السيطرة على الكتابة، يميل التلميذ إلى النشاط، وإلى كل ما هو عملي.

3-النمو الحسي: يتطور إدراك الزمن لديه، والتتابع الزمني للأحداث التاريخية، والشعور بمدى فتراته يختلف في الطفولة بصفة عامة عن المراهقة وعن سن الرشد، كما يميز التلميذ في المرحلة ذاتها بين الأوزان المختلفة، ويستطيع ممارسة الأشياء القريبة من بصره قراءة أو عملا يدويا.

ومع نموه الحسي، تتحسن عضلاته حتى سن الثانية عشرة من العمر، وهذا عامل جد مهم من عوامل المهارة اليدوية.

4-النمو العقلي: يظهر بصفة خاصة في تحصيله الدراسي، ويطرد نمو الذكاء حتى سن الثانية عشرة، تنمو مهارة القراءة بصفة عامة...كما يستمر التفكير المجرد في النمو، ويقوم على استخدام المفاهيم والمدركات الكلية، وينضج لديه التخيل الإبداعي، وتزداد لديه القدرة على التعلم ونمو المفاهيم.

5-النمو اللغوي: يتضح تقدم النمو اللغوي في هذه المرحلة، تتطور مفردات التلميذ، ويدرك التباين والتشابه اللغوي، وتنمو خبراته وإدراك المجردات: كمفهوم الأمانة، الصدق، العدل، الحياة، الموت...ويرنو للتعبير، والجدل المنطقي (علي بن حسين الأحمدي،2011: 74، 75)

6-النمو الانفعالي: يبدأ الطفل التخلص من مرحلة الطفولة، يبتعد عن الذاتية، يحب المغامرة، وخلال هذه المرحلة ينفتح أمامه عالما من الأنشطة المختلفة تتحول من العدوانية إلى الإيجابية في التعلم والتفوق، ومع احتكاكه بالأقران في المدرسة، تتيح له الفرصة لتصحيح علاقاته مع الوالدين والأخوة. نلاحظ نمو نوعا من أشكال المحاكاة التطابقية مع المعلمين والأطفال الأكبر سنا منه. (عبد الفتاح أبو معال، 2005: 43)

7-النمو الاجتماعي: يزداد احتكاك التلميذ في هذه المرحلة بجماعة الكبار مما يساعده في تكوين شخصيته، بحيث يعرف المزيد من المعايير والقيم والاتجاهات، الصواب والخطأ، كما يهتم بالتقييم الأخلاقي لسلوكه، من هنا يكوّن صداقات ويزداد في هذه المرحلة الشعور بالمسؤولية الاجتماعية ويتوحد التلميذ مع الدور الجنسي المناسب، ويقصد بذلك التوحد مع شخصية نفس الجنس ويكسب صفات الذكورة للذكور، وصفات الأنوثة بالنسبة للإناث (جابر العمري، 2010: 70)

تمهيد:

الخلفية النظرية لاكتساب اللغة:

إن عملية اكتساب اللغة عملية معقدة، وهذا ما أثار جدلا كبيرا بين اللغويين والتربويين والنفسانيين مما أدى إلى ظهور مجموعة من النظريات لتفسير اكتسابها، ويجب أن نشير في معرض هذه التوطئة، أن هناك فرقا بين اكتساب الكلام واللغة، فاللغة جزء من الكلام، وهي نتاج اجتماعي ومجموعة اصطلاحات، وهي ظاهرة إنسانية تشترك فيها مجموعة من الملكات العقلية والأجهزة.

أما الكلام فهو وظيفة طبيعية يقوم بها الجهاز الصوتي، ونشاط فردي يمكن لأي إنسان أن يقوم بإنتاجه، فاكتساب الكلام شيء طبيعي لدى الكائن البشري بحكم تكوينه البيولوجي واستعداداته السيكولوجية، حيث يكفي أن يكون الكائن بشرا عاديا ليتكلم، ولكن لا يكفي أن يتقن ويكتب ملكة اللغة. وعليه، لابد من توفر جملة من الشروط النفسية والبيئية والتربوية لاكتساب اللغة نذكر منها:

أ-الاستعداد الوراثي: هو أن يكون تكوين الفرد البيولوجي والسيكولوجي قابلا للاكتساب.

ب-النضج: جد مهم لنمط الاكتساب من حيث الجانب العقلي، الجسمي والحركي.

ج-البيئة: تعد عاملا مهما تساعد على نماء الرصيد اللغوي، فظروف الممارسة التي توفرها البيئة تعمق مجال التفكير اللغوي لدى الفرد.

د-التدرج في عملية الاكتساب: تماشيا والنضج العقلي والنمو المعرفي شرط أساسي، فشرح وتحليل نصوص يفوق المستوى المعرفي للتلميذ لا يؤدي إلى الاكتساب.

وعلى هذا الأساس وفي ظل النقاط الرئيسة يمكن أن نورد مجموع النظريات المهمة لاكتساب اللغة على النحو التالي:

النظرية السلوكية:

تعتبر السلوكية تيارا مهما في علم النفس بزعامة جون واطسن، ويقوم اتجاهها على ملاحظة السلوك الخارجي للفرد دون الاعتراف بمفهوم العقل الذي لا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة.

ويرى سكينر أن اللغة شكل من أشكال السلوك الإنساني يتم من خلال تفاعل ثلاثة عناصر: تنبيه – استجابة –تثبيت، وعن دور هذا العنصر يقول: «...السلوك اللغوي للطفل يتطور تحت حدث انتقاء إمكانات التثبت...، ويمكن للطفل أن يتعلم استعمال كلمة جديدة تحت تأثير تثبت واحد...».

ويوضح أوزجودOosgood حدوث المعنى يتضح من خلال اقتران بين اللفظ والمثير الدال على اللفظ، بمعنى أن المثيرات اللفظية (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقترانا منتظما متكررا.

فإذا قالت الأم لطفلها كلمة "كرة " مرات عديدة في اللحظة التي يتطلع فيها إلى المثير الشيء نفسه وهو الكرة، ففي هذه الحالة يوجد اقتران منتظم بين مثيرين أحدهما عبارة عن مثير لفظي، والآخر عن مثير شيئي.

وعلى الرغم من هذا التفسير لعملية النمو اللغوي في إطار "الفكر السلوكي"، فإن التيار السلوكي يبقى عاجزا عن فهم السلوك اللغوي، فلقد رأى شومسكي أن هذه النظرية قائمة على اعتقادات أولية.

- إن عملية الفهم تسبق عملية التفكير، أي أن الطفل يفهم الكثير من المفردات دون أن يتلفظ بها.
- إن المفردات التي يمكن للطفل تعلمها عن طريق الربط بين الدال والمدلول، هي المفردات الدالة على الأشياء المحسوسة، فكيف يمكن في ضوء هذه النظرية تفسير تعلم الطفل للعديد من المفردات ذات المعاني المجردة.
- إن الجمل التي يسمعها الطفل غير محدودة، فهو يتعلم ويفهم جمل غير متناهية لم يسمعها قط، الأمر الذي لا تفسير له في نطاق التيار السلوكي.

في ضوء هذه الاعتبارات، لم تفلح النظرية السلوكية في تفسير كيف تكتسب اللغة ولهذا يعارض تشومسكي وجهة نظرها وفق هذه المفاهيم: مثير، استجابة، تعزيز التي كانت ثمرة تجارب على الفئران والحمام، وهي مفاهيم تفقد دلالتها إذا تعلق الأمر باللغة الإنسانية. (حفيظة تازورتي، 2003، 54، 56، 58).

وعليه، فاللغة من منظور السلوكية ما هي إلا مجموعة صوتية تكيفها مثيرات البيئة، وبهذا ترفض كل نقاش يتعلق بالمعنى العقلي والوحدات العقلية غير الخاضعة للملاحظة. فالمعلم من خلالها يخطط للعملية التعليمية، يتابعها ، ينفذها ويقيمها، لكنه لا يهتم بما يجري في ذاكرة المتعلم من عمليات عقلية لأنها داخلية، لا يمكن ملاحظتها أو قياسها مباشرة...

إن فكرة التعزيز تأتي من المحيط، لأن الإنسان غير مزود بالقدرة اللغوية، حيث لا تهتم بدراسات البنيات المجردة التي يمتلكها الفرد، ولا تعتمد فاعلية التنظيم الداخلي في فهم الملفوظات. (صالح بلعيد: 2000: 25)

النظرية العقلية:

تقوم هذه النظرية على بحوث شومسكي وأعمال ليبرج، حيث يؤكدان أن عملية اكتساب اللغة مرتبطة بالنضج الجسمي عموما والنضج الحركي خصوصا. وفي هذا الصدد يقول ليبرج: «أن كل طفل عادي يكتسب نظاما لغويا كنتيجة النضج.» ويرى أنصار هذا الاتجاه أن اللغة ليست الفكر وإنما هي تنظيم فريد من نوعه تستمد حقيقتها من حيث أداة للتعبير والتفكير. ويضيف تشومسكي، أن الجهاز العصبي لدى الإنسان يحتوي على بنية عقلية تضمن مفهوما لغويا موروثا، والطفل يتعلم القواعد التي تسمح له بإنتاج وفهم عدد غير محدود من التنوعات النحوية...في حين يربط الكثير من الباحثين اكتساب القواعد والأنظمة اللغوية بالنضج العقلي والمعرفي، لأن اكتساب القواعد النحوية تكون نتيجة ملاحظات هادفة وممارسات فاعلة واستنتاجات قائمة على البحث والمقارنة تؤول إلى صياغة أحكام عامة وتعميم تلك الأحكام في بناء لغوي.

وهذا يعني أنه لابد أن يبلغ الطفل سنا معينة قبل إدراج منهاج خاص للقوانين اللغوية وأنظمتها حتى يكون قادرا على استيعاب هذه القواعد والأنظمة التي تتطلب نضجا عقليا يمكن المتعلم من ملاحظة البنية السطحية وصولا إلى التجريد كالتحليل والتعميم والتركيب. فالقواعد النحوية من منظور تشومسكي إنما تعالج البنية السطحية للكلمة الأمر الذي يمكن ملاحظته بصفة مباشرة مما يجعل تعليمها يدخل ضمن أولويات تعليم اللغة للطفل في مراحله الأولى.

ويرى هيندرنغتون أن للطفل استعدادا وراثيا لتعلم أي لغة بشرية وفي مقدوره أن يتعلم لغة أو لغتين دون تدريس خاص في المراحل الأولى قبل سن البلوغ (حمزة بشير، 2006: 30، 31)

فالكفاءة اللغوية في نظر تشومسكي توجد بشكل ما وفي مكان ما، في عقل مستخدم اللغة، وهي قدرته على الأداء بطرائق معينة، فهي نموذج لما يفترض وجوده في عقل المتكلم، ويكشف الأداء اللغوي عن عوامل سيكولوجية متضمنة في الانتقال من الكفاءة للأداء، لذا يجب الحذر عند تعميم نتائج التجارب النفسية اللغوية...

لأننا نلاحظ أن كثيرا من الناس يعرفون كيف يجمعون سلسلة من الأرقام، لكن عند قيامهم بهذه المهمة، فإنهم يستغرقون بعض الوقت ويقعون في بعض الأخطاء، وبالمثل فكل الناس لديهم مقدرة لغوية ولكن عند تطبيق هذه المقدرة في الكلام أو الاستماع، فإنهم يحتاجون إلى التفكير.

نفهم من وراء ذلك، أن هناك فرق بين الكفاءة اللغوية (وهي القدرة على استخدام اللغة) والأداء اللغوي (أي التطبيق الفعلي لهذه الكفاءة في الكلام أو الاستماع).

وعطفا على ذلك كان هدف نظرية تشومسكي التوليدية–التحويلية هو اكتشاف القواعد الضمنية الكامنة ضمن الكفاءة اللغوية التي تقود عملية الكلام التي يكتسبها الطفل من خلال نشأته في بيئة لغوية. (الغالي أحرشاو واحمدالزاهر، 2000: 41، 42)

نخلص إلى أن نظرية هذا الأخير، تنظر إلى البيئة والعامل البيولوجي على أنهما الأساسان الرئيسان خلف اكتساب اللغة، وكون الإنسان مزود بنظرية لغوية معقدة ضمن تركيبه العقلي، هذا لا يلغي دور التعليم من وجهة نظرهم، بل يتحدد أثر التعليم في إعادة ترتيب وتنظيم وبناء ما زود به الإنسان من معان دلالية ضمن تركيبه العقلي.

النظرية المعرفية: جان بياجي

إن تصور بياجي للنمو اللغوي لا يتم بصورة مستقلة عن التطور أو النمو المعرفي للطفل، يرى هذا الأخير أن المعرفة تنشأ من مجموعة الأفعال التي يقوم بها الطفل في بيئته، فمن خلال الفعل، يظهر منطق الطفل الناشئ، وما البيئة إلا مصدرا من مصادر المعرفة.

ويعتبر بياجي بأن كل سلوك الطفل يستهدفه توافقه مع المحيط (adaptation) عن طريق مخططاته العقلية، والمخطط هو بنية أو تنظيم للأفعال أثناء تحولها أو تعميمها أثناء تكرار الفعل في وضعيات مشابهة أو مماثلة.

وهذه العملية تتم باستعمال آليتي التمثل assimilation والتكيف accommodation اللتين تقودان إلى التوافق adaptation. (التمثل + التكيف = التوافق.)

إن بناء المعرفة وتكوينها في نظر بياجي، يكون في آخر مرحلة من مراحل نشاطه التعليمي، وهو نشاط غير منقطع، ومرحلة التوافق هي في رأيه مرحلة أخيرة لكل نشاط تعلمي. إن النمو اللغوي في ضوء هذه النظرية ما هو إلا مظهر من مظاهر النمو المعرفي قائما ضمن المجتمع، حيث يبدأ الطفل بتمثيل عالمه الخاص

عن طريق الصور الذهنية والترميز، فيصير حضور الأشياء غير ضروري بالنسبة إليه، إذ بإمكانه تمثيل الأشياء، ولو كانت غائبة عن نظره.

فاللغة تكون في طور التكون عند ظهور الوظيفة الرمزية، وهي التي تدل على النمو النفسي للفرد...وعندما يصير التصور ممكنا في غياب الشيء، يتم التطور عند الطفل من الرمز إلى الإشارة بمفهومها اللساني. (تازروتي، مرجع سبق ذكره: 65، 66، 69)

يرى بياجيه أن الأكثرية من المعارف هي كفاءات، وتعتبر اللغة أحد أشكال التمثل الداخلي الذي يزيد من قوة التفكير في المدى والسرعة، وهو يرى أن الأطفال يمكن أن يكون لديهم أفكارا عن الأشياء والموضوعات قبل تسميتها... فعدم امتلاك للغة لا يمنعه من التفكير قائما ضمن المجتمع، حيث يبدأ الطفل بتمثيل عالمه الخاص لاك الطفل للغة لا يمنعه من التفكير.(عطوف محمود ياسين، 1981: 125)

ومن هذا المنظور، يفرق بياجيه بين نوعين من الكلام:

أ-الكلام المركزي الذات parole égocentrique: لا يهتم الطفل بمعرفة مع من يتحدث وإلى من يتحدث، ولا يهتم بأن يصغي إليه السامع، فهو يتكلم إلى نفسه، عكس البالغ ، فهو يفكر تفكيرا يتكيف مع المجتمع حتى وهو في عزلة تامة. في هذا النوع من الكلام، لا يراعي الطفل وجهة نظر الآخرين، يتكلم كما لو كان بمفرده، وكأنه يفكر بصوت مسموع فهو لايستطيع أن يضع نفسه مكان الآخرين.

ب-الكلام المكيف للمجتمع parole socialisée: ويرى أصحاب نظرية بياجيه الجديدة les néo-piagétiens أن الأطفال من خلال الاستيعاب يقومون ببناء مفاهيم لغوية خاصة ومعارفهم تتطور من المرحلة ما قبل الملموس إلى مرحلة الملموس وبعدها إلى مرحلة التجريد.

والتكيف عند بياجيه هو فعل من أفعال الذكاء، وهذا يتم بين كفتي الملائمة والاستيعاب الذي يخلق حالة من التعادل الفكري والسلوكي والبيئي.(Laval Virginie, 2000 :12-13)

ويعتقد فيجوتسكي، أن دراسة النمو الخاص بالوظائف النفسية العليا وأنظمتها المعقدة كاللغة يرتكز على التأصيل الثقافي لكل مجتمع، فالوسائل النفسية instruments psychologiques تلعب دورا منطقيا لكل نشاط إنساني، فاللغة عند فيغوتسكي مناغاة إلا أن التفكير هو الذي يضطلع ببعض خصائصها اللفظية، ويصبح الكلام منطقيا باعتباره مخرجا تعبيرا للتفكير...

هنا يتفق مع بياجيه حين ينظر إلى اللغة كوسيلة في خدمة الذكاء، فهي في البداية تحمل الطابع الاجتماعي، ثم تتمركز حول الذات ثم تدمج داخليا. (انس محمد قاسم، 2000: 88، 89)

ويشرح إدوارد هذه العملية أن العمليات العقلية تكون فردية واجتماعية عند الطفل، ثم تتطور حين يصبح جزءا من منظومة الحياة الثقافية المجتمعة، من هنا تصبح ثقافته مرآة العقل الطفولي المكون من قبل التفاعلات الاجتماعية التي هي بدورها تقوم بتنمية الفهم لديه... فاللغة تمثل القيم الثقافية للمجتمع عند الطفل، والتمثلات العقلية لهذه القيم هي شكل من أشكال الاتصال لديه. (Michael Allan2001:04)

وبهذا فعن طريق اللغة والأنظمة الأخرى من الإشارات التي يمكن أن نمثل بها الأشياء الموجودة، يمكن أن يتطور تفكير الطفل على مستوى اجتماعي بين الأفراد inter psychologique وبينه وبين ذاته intra psychologique.

يقول فيغوتسكي في كتابه "التفكير واللغة" "أن الطفل هو صانع نموه وعليه أن يلائم وسائله النفسية معتمدا على لغته التي تنقل ثقافته وتاريخ مجتمعه، وعملية نموه هذه تحدث من الخارج إلى الداخل عبر المجتمع، وتصبح مستقلة عندما يتفاعل معها الفرد شخصيا".(ل، س ، فيجوتسكي، 1976: 212)

في حين يرى برونر "أن الطفل يتصل قبل أن يتعلم الكلام واللغة، فهو لا يهتم بالقواعد اللغوية" وأبعاد نظريته ترتكز على:

التأصيل الاجتماعي l'ancrage social: يعتبر الطفل كائنا اجتماعيا نشيطا في نموه الذي يوجه حركاته وأفعاله المنتظمة من خلال التبادلات: بينه وبين الوسط الاجتماعي، وذلك عن طريق الراشدين.

حجم التفاعل le format d'interaction: يمثل البنية القاعدية للتبادل المعطى (التفاعل أثناء اللعب)...

علاقة الوصايةles relations de tutelle :ويقصد بها أن الراشد يقوم بمساعدة الطفل في وضعية حل المشاكل.

نلخص النشاط اللغوي عند برونر في مراحل:

أ- مرحلة الحدوث الفعلي: ارتقاء التعلم بالعمل (عزف أكثر، ركوب دراجة...)

ب- مرحلة الحدوث التصويري: تحل الصورة الإيقونة محل الشيء الفعلي، فالصورة تلعب دورا مهما في وسيلة الإيضاح.

ج- مرحلة الاستحضار الرمزي: يحل الرمز لتمثيل الواقع، والفرد يقوم بتحويل هذا الواقع.

د- تكوين المعاني: تعمم لدى الطفل، فالرجل هو بابا، وكلمة كوكو في بنيته العقلية هو طائر، ثم يبدأ بالتمييز في معاني الأشياء عند بعضها البعض. (David Krech,1979:126)

إن كلا من بياجي وبرونرأوصا بالتبادل الكلامي بين المعلم والطفل للتعرف على عالمه، فأعطى بياجيه أهمية للنمو العقلي بينما ركز فيغوتسكي على الجانب الاجتماعي في نمو اللغة، في حين رأى برونرأن الطفل ينمو فكره عن طريق النشاط والتبادل بين الراشدين في المحيط الاجتماعي. ولكن السؤال الذي يتبادر في هذا السياق: ماذا تقدم هذه النظريات للمتخصص في تدريس اللغة ؟

ترى مارليزوايز، وماري مارت غروس" أن الجملة تعد جزءا من التركيب النصي وهي التي تعمل على توجيه اكتساب اللغة، فلا بد من تدريب الطفل لاستخدامها بطريقة محددة في تنظيم وتركيب الكلمات داخل البناء اللغوي مما يساعد في زيادة معجم الطفل وخاصة في المرحلة الابتدائية وتنمية مفاهيمه الدلالية.

فالبناء اللغوي يتكون من نشاطات تعليمية (قراءة، كتابة، إملاء...) في شكل مسموع ومكتوب ترتبط بها دلالات نفسية، فنحن ندرك الشيء أو المقولة اللسانية من خلال الحدث الذي جرت فيه.

ففي مهارة القراءة يدمج المتعلم ويركب أجزاء المعلومات التي يتلقاها من حوله ويضيف إليها بنيات وتراكيب ومفاهيم كلية، هنا تحدث عملية الفهم عند وجود موضوع تتم قراءاته، لذا على المدرس انتقاء النص المقروء ذو الدلالة بالنسبة للمتعلم، ويبقيه على أن الكلمات لديها العديد من المعاني إذا وضعناها في سياقات مختلفة.

إن النموذج النفس–لغوي يرى أن القراءة الجيدة ونموها في عقل المتعلم أساسها معالجة الرموز المكتوبة graphique والنحوية syntaxique والدلالية sémantique. فالمتعلم حين يقرأ يقوم بترميز الكلمات ومعالجة هذه الكلمات traitement وأخيرا يقوم بعملية المطابقة identification و يدمج كل هذه الشفرات حتى يصل إلى المعنى الصحيح. (Marlise Weiss et Marthe Gross : 1987 :15)

المهارات اللغوية المتعلقة بالدراسة:

تعتبر القراءة أهم المهارات التي حظيت باهتمام كبير في المدرسة الابتدائية نظرا لكونها النافذة التي يستطيع من خلالها التلميذ الولوج إلى عالم المعارف والثقافات، كما تساهم في تطور شخصيته، وإذا نحن تدبرنا الحياة المدرسية في جميع مراحلها، تبين لنا أن القراءة إحدى الدعائم الرئيسية التي يقوم عليها التعلم، وبدونها لا يمكن لأي مدرسة أن تقدم شيئا لتلاميذها، لذا أعطتها هذه الأخيرة أهدافا دقيقة لممارستها، ومنحت لها خططا لتحقيق هذه الأهداف، والتي تتماشى مع المراحل التكوينية لتلميذ الطور الابتدائي، إضافة إلى دور الأسرة وتدعيمها لهذه المهارة.

إن مهارة اللغة هي حصيلة عدة عوامل نفسية وتربوية بالدرجة الأولى.

تعريف القراءة:

يشير فعل "قرأ" إلى عدة معان، منها التعرف على الحروف ومعرفة تجميعها في كلمات، نطق ما هو مطبوع أو مكتوب بصوت عال.

ويورد قاموس Robert ثلاث معان لفعل "قرأ" وهي: متابعة العينين للحركة أثناء التعرف، إدراك المحتوى، عرض فعل مكتوب بصوت عال.

أما القراءة لدى المختصين من علماء النفس والتربويين، فهي نشاط إنساني متعدد الجوانب تتظافرفيه عدة وظائف :

-من الناحية الفيزيولوجية: تتحكم في عملية القراءة نشاط المخ والعين والأذن، وأعضاء النطق التي تساهم في نموها أو تأخرها.

-من الناحية الحركية: ويتمثل نشاطها في التنسيق بين حاسة البصر والحركة، والرأس حين تتبع الحروف والسطور، وحركة أعضاء النطق أثناء عملية القراءة.

-من الناحية المعرفية: تتطلب عمليات معرفية كالانتباه ويركز على المقروء بصره وعقله لينطق اللغة بأصوات صحيحة، وتساهم الذاكرة على استدعاء خبرات الفرد السابقة لأن التعرف على الحروف والرموز لا يتم حتى تتوفر هذه الخبرات المتعلقة بالموضوع المراد إدراكه.

لذا يمكن القول أن اللغة عملية معقدة، فهي ليست مجرد التعرف على شكل الكلمات ونطقها، بل تتعدى إلى فهم معاني الكلمات، والجمل والربط بين الأحداث، مع القدرة على التركيز والتذكر والاستيعاب والتفكير وإعادة التعبير عما تمت قراءته. (بشيرمعمرية، 2007: 92، 93)

ونظرا لتباين هذه التعريفات، هناك جملة من التصورات لمفهوم القراءة بأنواعها ومن بين هذه التصورات:

- القراءة نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال إلى الأصوات والألفاظ التي تدل عليها.
- القراءة عملية عقلية تشمل الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينه، وتتطلب فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز.
- إنها عملية اتصال، تشكل بؤرة الجهود المدرسية في تنظيم المنهج، وتخطيطه، لتنمية عادات القراءة الترويجية.
- إنها عملية تفاعل بين التلميذ والنص المقروء بحيث يكون ملما بجوانب الموضوع... فيولد علاقات وتركيبات جديدة معتمدا على المعلومات المقدمة إليه في النص وخبراته السابقة وتخيله، وأن نضيف فكرة جديدة إلى محتوى النص. (سلوى محمد عزازي، 2008: 55، 56، 57)

أنواع القراءة:

1-القراءة الصامتة: هي القراءة التي تعتمد على الإدراك البصري المترجم إلى وعي ذهني دون نطق، وهي نوع من الاستقراء... ويطلق عليها اسم قراءة التدبر والتناظر. وقد أشار العديد من التربويين أن مواقف استخدام القراءة الصامتة أكثر من مواقف استخدام القراءة الجهرية في حياة الفرد كونها أكثر توفيرا للوقت وهي أسرع من الجهرية لاستغراقها لثلثي المدة التي تحتاجها هذه الأخيرة.. وقد بلغت المواقف التي يستخدم فيها القراءة

الصامتة 90% من المواقف التي يستخدم فيها القراءة بصفة عامة، وهي ضرورية لمواجهة الكم الهائل من المعارف والمعلومات إذ تساعد الفرد على تحليل ما يقرأ والتمعن فيها، وزيادة حصيلة القارئ اللغوية والفكرية لأنها تتيح له تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينها والتفكير فيها مما ينمي ثروته اللغوية... وتساعده كذلك على التقدم في سائر المواد، إذ أن القراءة الصامتة لا تكون ذات نتيجة إذا لم تعقبها أسئلة يكون قد أعدها المعلم قبل توجيه التلاميذ إلى الموضوع الذي اختاره لهم، لأن من خلال الأسئلة يتبين للمعلم مقدار فهم التلاميذ لما قرؤوه. (فوزي بنجر، 2008: 28-29)

ويشير زكريا إسماعيل إلى فوائد القراءة الصامتة:

1- تساعد على استيعاب الموضوعات بمجرد النظر إلى الكلمات والجمل وفهم مدلولاتها ومعانيها.

2- تستعمل في الحياة أكثر من القراءة الجهرية.

3- تجلب المتعة والسرور للقارئ وتبعده على الملل.

4- تساعد على دقة الفهم.

5- تنمي لديه القدرة على الملاحظة وتشعره بالرغبة إليها (إسماعيل،مرجع سبق ذكره، 1995، 115)

2-القراءة الجهرية:

القراءة الجهرية هي تحويل الرموز الكتابية إلى رموز صوتية عن طريق النطق مع حسن الأداء والفهم. وهي التقاط الرموز المطبوعة، وتوصيلها عبر العين إلى المخ وفهمها بالجمع بين الرموز كشكل مجرد، والمعنى المختزن من المخ، ثم الجهر بها واستخدام أعضاء النطق استخداما سليما. وتحتل القراءة الجهرية مكانة كبيرة في برنامج المرحلة الابتدائية، لأنها تكشف للمعلم عيوب التلاميذ أثناء عملية القراءة، وتمكن المعلم أيضا من مدى فهم التلاميذ للمادة المقروءة ، فهذا النوع من القراءة يمهد الطريق للقراءة الصحيحة نطقا وضبطا وفهما وتفاعلا، والتمهيد الناجح لها من قبل المعلم يشعر التلميذ إلى قراءة النصوص لحل المشكلة التي أثيرت، والإجابة عن الأسئلة المطروحة، ويكون التمهيد في صورة الأساليب التالية:

1-مراجعة درس سابق مرتبط بالدرس الحالي.

2-عرض صور أو نماذج ومناقشة التلاميذ لها.

3-إلقاء أسئلة تتعلق بموضوع الدرس.(بنجر. مرجع س ذ : 30، 32)

طرائق تعليم القراءة في المدرسة الابتدائية:

أ-الطريقة التركيبية:

وهي تتألف من ثلاث مراحل أساسية تتلخص في الانطلاق من تعليم الحروف أولا، والعمل على انطباعها في الذاكرة البصرية للتلميذ، ثم التدرج به إلى نطق الكلمات ومنها إلى الجملة، وفيها يقدم المعلم الحرف وصوته، ثم استعمال هذا الحرف في كلمة، ثم الكلمة في جملة مفيدة.

وسميت بالطريقة التركيبية، لأنها تنطلق من الأجزاء ثم إلى تركيب هذه الأجزاء المدروسة، وتسمى كذلك الطريقة الأبجدية أو الجزئية.

أ-س.....

ب-الدرس، السبورة، سامي.

ج-يكتب سامي الدرس على السبورة.

نستخلص من توظيف هذه الطريقة في المدارس:

-أنها سهلة، لأنها تساعد المعلم أن يتدرج في خطواته مع تلاميذه.

-رضا الوالدين على تعرف أبناءهم لهذه المقاطع يدفعهم للمساهمة في تعليم أبناءهم في هذا المستوى.

-هذه الطريقة تجعلهم متحكمين في مفاتيح القراءة وهذا يسهل عليهم عملية النطق بأية كلمة جديدة. إلا أنها يؤخذ عليها بعض العيوب، فهي تفرض على المتعلم المبتدئ توجيه كل اهتماماته وقدراته على عملية النطق دون فهم المعنى، وذلك يفقد القراءة أهم عنصر فيها، وهنا تظهر القراءة الأولى على أنها تهجي، والقراءة الثانية هي للفهم.

إن هذه الطريقة مخالفة لطبيعة التعلم لأنها تنطلق بتعليم الأجزاء مما يخالف عمل العين بطبيعتها، والتي تدرك الأشياء جملة قبل أن تعود إلى تجزئتها، إنها تخالف طبيعة التحدث والتعبير، فالتلميذ حين يعبر عن معان كاملة عن معان كاملة في ذهنه وفي ذهن السامع، ولا يعبر عن حروف أو كلمات مجزأة لا معنى لها في ذهنه.

تعود القراءة البطيئة لما يراد تعليمهم القراءة السريعة، وحصر جهودهم في تهجي الكلمات، وتجزئة الجملة وقراءتها كلمة بعد كلمة.(بوفامة، 2004: 18، 19، 20)

ب-الطريقة التحليلية:

تبدأ هذه الطريقة بالكليات، أي من العبارة إلى الجملة إلى الكلمة، ثم تنتهي بالجزيئات عن طريق التدرج، وعن طريق التمثيل والحركة والاستقراء، يتوصل المعلم إلى استنتاج الجملة أو العبارة:

يكتب محمد الدرس على السبورة.

-يكتب المعلم الجملة على السبورة.

-تقرأ من قبل المعلم.

-تقرأ من قبل المتعلم.

-يلون الحرف المراد تقديمه في الكلمة ضمن الجملة.

-توضع كلمات الجملة في إطار.

-تمحى الكلمات التي لا تشمل على الحرف المقصود. (محمد وطاس، 1998: 218)

ويذكر عبد الهادي عمر في كتابه "مهارات القراءة" : أن "القارئ الجيد هو الذي يتحول في قراءته من الكل إلى الجزء، أي من الجملة إلى الحرف ومن الجزء إلى الكل (من الحرف إلى الجملة)، فهذا القارئ له جهاز أو قدرات إدراكية على قدر عال من المرونة".(حسني عبد الهادي ، 1992: 124)

ولعل ما يؤكد المعنى السابق أن أسلوب التدريس للأطفال يستند إلى طبيعة الفروق الفردية بينهم، وليس شرطا أن تصلح الطريقة الواحدة لتعليم كل الأطفال، بل أصبح الأساس تحديد طبيعة المتعلم وخصائصه والتعرف على أسلوبه في التعلم لتحديد أنسب الطرق له.

وتشير بعض الدراسات أن تتبع التلاميذ الجمل المجزأة يخلق لها صورة في الذاكرة، مما يزيد من قدراتهم الإدراكية والخيالية، وتساعد على إنعاش مخزون التلاميذ اللغوي، إذ هناك فرق بين التعرف على الكلمة وفهم معناها في الجملة، سواء تم ذلك بطريقة سماعية أو صامتة، ذلك لأن الوحدة اللفظية "الصوت" إذا كانت غير واضحة، قد تسيء إلى فهم المعنى، وعلى أساس الطرائق المتبعة، يلتقي المعلم والمتعلم في زاوية واضحة، ويعملان وفق قاعدة ذهنية: التلميذ يضاعف نشاطه المعرفي عن طريق القصص والتمثيل ومشاركة الآخرين أفكارهم ومراعاة المعلم لمستوى النصوص القرائية المختارة. (حسن جعفر الناصر، 2001: 10)

2-مهارة التعبير الكتابي:

يأخذ معنى التعبير صفاته من اللفظ نفسه فعبر عن الشيء، أي أفصح عنه وبينه ووضحه، ولكن مفهوم التعبير في ضوء طرق التدريس هو: «امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية مثل القواعد نحوا، وصرفا وإملاءا، ويلجأ الفرد إلى هذا الأسلوب عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا وزمانا».

أهمية التعبير الكتابي :

-هو وسيلة من وسائل الاتصال فهما وإفهاما، كون أن اللغة التعبيرية هي أداة الفكر.

-إدراك معنى الرموز المسموعة.

-القدرة على امتلاك مهارة الكتابة (التعبير الكتابي) ومهارة التحدث (التعبير الشفوي).

-امتلاك ناصية اللغة: فالقراءة، والنحو والصرف كلها وسائل لغاية واحدة وهي التعبير.

الأهداف الخاصة للتعبير الكتابي:

-استخدام المهارات اللغوية المختلفة التي اكتسبها من خلال تعلم فروع اللغة المختلفة.

-تحديد الفكرة واستقصائها من جوانبها المختلفة بتعمق يتناسب مع مستوى النمو اللغوي للتلميذ.

-ربط الفقرات ببعضها يقود إلى البناء الكلي للفكرة أو الإحساس المعبر عنه.

-استخدام الأنماط اللغوية المختلفة القادرة على نقل الفكرة

(html :Târbia-colleges forms.Com/t6542.Topic)

أنواع التعبير:

أ-التعبير الشفوي:

لا يرتبط هذا النوع من التعبير بالقراءة والكتابة، بل بالتعبير اللفظي والصوتي، ولكن مع دخول التلميذ المدرسة الابتدائية فإن التعبير يعتمد على اللغة المكتسبة، وبالتدرج يزيد التعبير الشفهي ارتباطا وثيقا بدرجة استيعاب التلميذ للدروس وقدراته على القراءة والكتابة ودرجة إلمامه بمفردات اللغة وطرق استخدامها، كما يتأثر التعبير الشفوي بسيكولوجية نمو الطفل الجسمي والنفسي والاجتماعي.

فمن الناحية الجسمية: يتأثر لفظ الطفل بنمو أعضاء النطق لديه، فالعجز في أعضاء النطق يؤدي حتما إلى تشويه اللفظ، ولا تخلو مدرسة من هذه العيوب، وخاصة في المراحل الابتدائية، فالتلميذ الذي يعاني من التأتأة أو الفأفأة، يشعر بالخجل، وبأنه أقل من زملائه، هذا يؤدي به إلى الانعزال.

أما من الناحية الاجتماعية: فالظروف المحيطة بالتلميذ، لها أثر واضح في تعبير الطفل، فالتنشئة الاجتماعية، والعلاقات بين الوالدين تلعب دورا في تنمية الثقة لدى الطفل ومواجهة الآخرين، كما أن علاقاته مع معلميه وأقرانه تساعده في توجيهه من الناحية النفسية واللغوية.

أما نفسيا: تلعب الرغبة في الاستكشاف وفي مزيد من الخبرات وإثارة الاهتمام لديه دورا في تكوين الدوافع لعملية التعبير (محمد أبو العزم، وحسن شحاته، 1985: 145، 146)

2-التعبير الكتابي:

يطلق على هذا النوع من التعبير لفظ التعبير التحريري، بواسطته يعبر التلميذ عما يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر وآراء كتابة. هذا النوع من التعبير، يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، وذلك باختلاف الأهداف. ففي المرحلة الابتدائية، لا يكون الهدف منصبا على التعرف على مستويات التلاميذ اللغوية والعلمية وحسن استخدام القواعد النحوية والصرفية والإملائية بقدر ما ينصب الاهتمام على كيفية تركيب الجمل المفيدة، يوظف العبارات المكتسبة داخل سياقها النصي. (زكريا إسماعيل، م س ذ ، 1995: 192)

أسس التعبير الكتابي:

تدور هذه الأسس حول المحور الأصلي للتربية المتمثل في (التلميذ):

أ-الأساس النفسي:

-التعبير عما في نفسية الطفل (تمثلاته العقلية) représentations mentales

-اختيار الموضوعات الملائمة للنمو النفسي والمعرفي.

-قيام الذهن بعمليات عقلية معقدة.

-التغلب على الخجل من خلال تشجيع المعلم.

-المحاكاة والتقليد (محاكاتهم للمدرس).

-اعتبار التعبير نشاطا يشتمل على جميع مكونات مادة اللغة العربية.

-ربط الموضوعات بخبرات التلميذ السابقة وتزويده بالتغذية الراجحة.

ب-الأساس اللغوي:

-تنمية ثروته اللغوية عن طريق القراءة الذاتية، والأنشطة اللغوية المنوعة.

-أن ينشأ في المدرسة على الدقة في تحديد معنى الألفاظ والتراكيب والعبارات.

-أن يتهيأ من الأساس اللغوي للتلميذ، رصيدا يساعده عما يريد التعبير عنه على أساس قيم المعاني والدلالات فيها.

ج-**الأساس الديداكتيكي** (المتعلق بطريقة التدريس):

-توفر طريقة التدريس للتلميذ الأمن الذي لا يحس معه بالتعنيف أو التثبيط حين يعبر عن شيء ما.

-أن يرتبط التخطيط فيها (طريقة التدريس) بنموه، فحين يكون حسيا نختار له طريقة الحس بالاستعانة بالوسائل السمعية والبصرية، وحين يكون حركيا نختار له أنشطة تعبيرية يتصل بها، ومع نمو قواه العقلية نتبع معه طريقة المنطق والإقناع.

-استثمار فرص التعبير المواتية في مختلف الأنشطة اللغوية من: استماع، قراءة، إملاء... ومما يدور في جماعات النشاط بتنوعها.

-أن نربط بين تعبيره وقراءته، بحيث يكون ما نختار له من موضوعات موصولا بنشاط قرائي سابق، وحافزا يمده برصيد جديد من الأفكار والصور والألفاظ والتراكيب، ويعينه على مواجهة المواقف التعبيرية المختلفة.

-مراعاة المستوى العام للتلاميذ من ناحية الفروق الفردية، بحيث يستفيد التلميذ العادي منها، وبحيث تتيح الفرصة لتفتح المواهب الناشئة (htm.almagriby.mountedarabi.com/t186.topic)

علاقة التعبير الكتابي بالقراءة:

إذا تأملنا في العلاقة بين التعبير الكتابي والقراءة، نجد أن القراءة بمختلف أشكالها وموضوعاتها تؤدي دورا هاما في تفعيل قدرات القارئ الفكرية واللغوية ومن بين هذه الأدوار:

-التعرف على الأساليب المختلفة في التعبير، ومختلف المفردات والتراكيب، وكيفية استخدامها، فمهارة القراءة تمكن المتعلم من تنمية حصيلته اللغوية وما يتناسب من أساليبه في طرق التعبير.

-القراءة وسيلة لتوسيع آفاق القارئ العقلية وتزيد من فرص الخبرة لديه.

-تعلم القواعد اللغوية (نحوية وصرفية وإملائية) عن طريق عملية الاستعمال أثناء القراءة، وهذه القواعد اللغوية شرط لازم لتنمية التعبير الكتابي من حيث البناء واستقامة المعنى.

-اكتساب البنى المعرفية من خلال قراءة النصوص تعين المتعلم في تجسيد كتاباته التعبيرية وهذا ما أشار إليه العالم Bartlète سنة 1932 في دراسته، فالنسبة المعرفية هي المخطط (Schéma) يمثل موضوع النص وليس اتجاهات التلميذ وخصائص شخصيته.

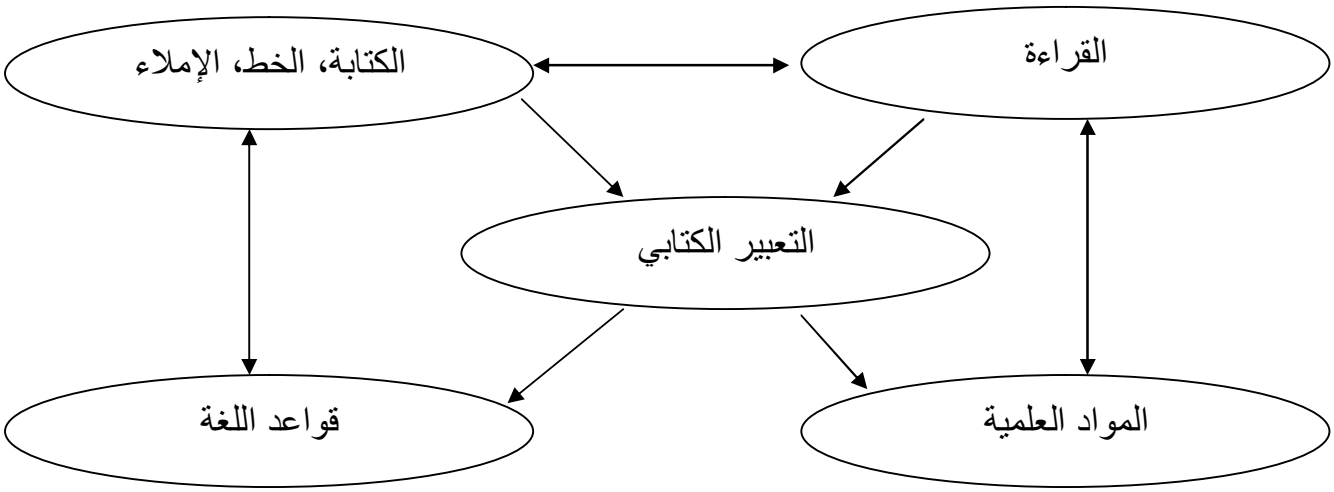
إن كلا من القراءة والتعبير الكتابي ممارسة فاعلة للغة والعلامة بينهما تفاعلية، فلا جدوى من تعليم القراءة دون تعلم التعبير الكتابي وعلى المدرس تحقيق كلا المهارتين ليستفيد من منهما التلميذ ويوظفهما في تحقيق أهداف كلا النشاطين. (علوش مصطفى: 31، 32)

علاقة التعبير الكتابي بالقواعد النحوية والصرفية:

يعرف Webster «الفن اللغوي هو الدراسة اللغوية التي تتعامل مع شكل الألفاظ وتركيبها Morphologie ومع تنظيم الجمل وترتيب كلماتها syntaxe إذ أن القواعد النحوية والصرفية هي عملية تقنين للمبادئ والتعليمات التي تصنف تركيب الجمل والكلمات، ووظيفتها في حالة الاستعمال، فهي بلورة اللغة في قوانين عامة التي تتم بها سلامة القراءة والتعبير الكتابي.

يقول شومسكي في هذا الصدد: «أنه من الصعب الحكم على فرد ما بأنه متمكن من لغته الأم، مالم يكن متمكنا من نحوها» فهناك تفاعلا بين النظام النحوي للغة ونظامها الدلالي، تفاعل ينمي المعلومات التي يراد التعبير عنها من خلال نسق الجمل المعبر بها والسياق العام للأحداث اللغوية.

وعلى ذلك، ومن خلال دراسة العلاقة الموجودة بين التعبير الكتابي ومختلف فروع النشاط التعليمي، يتضح أن اللغة بقسميها الشفهي والكتابي قاسم مشترك لتبليغ الأنشطة التعليمية جميعها...ذلك لأن التعليم يهدف بالدرجة الأولى إلى تنمية قدرة المتعلم على التعبير شفهيا، وكتابيا في مختلف المواقف التعليمية والحياتية واستثمار مختلف الأنشطة الدراسية في تنمية قدرات التلاميذ اللغوية.



نموذج يوضح العلاقة التفاعلية بين التعبير الكتابي ومختلف الأنشطة التعليمة.

(علوش م، مرجع سبق ذكره : 34-35...38-39)

مراحل بناء الأنشطة اللغوية في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي:

الحصة الأولى (قراءة: أداء+فهم+هيكل النص)

تعد حصة القراءة الركيزة الأساسية للوحدة التعلمية، يساعد المعلم التلميذ على فهم النص وتحديد عقبات الفهم متجاوزا المعنى السطحي إلى العميق.

ولنجاح الحصة يعمل المعلم بالتوجيهات الآتية:

-أداء النص بطريقة نموذجية.

-الاهتمام بالقراءات الفردية، والتركيز على المتابعة المستمرة والتوجيه السليم.

-تخير الأسئلة لتحريك التفكير الإيجابي عند المتعلم.

-استثمار معطيات النص (المعرفية، الثقافية، القيمية).

الحصة الثانية: تعبير شفهي وتواصل:

التعبير الشفهي هو مجال يبرز فعالية المتعلم على توظيف حصيلته اللغوية، فنشاط التعبير الشفهي مكمل للنص في جميع أهدافه باعتباره المنطلق والسند، ويتم إنجازه كما يلي:

-طرح أسئلة توجيهية تتعلق بنص القراءة تدفع المتعلم إلى التعبير ويستخلص ما لم يصرح به النص.

-إبداء الرأي فيما يطرحه النص من أحداث وقضايا.

-تصور نهاية أخرى للنص وحث التلميذ على الابتكار والنقد.

الحصة الثالثة (استثمار النص، القواعد النحوية وتطبيقاتها):

تعتبر هذه الحصة دعامة مهمة لتمييز آليات النظام اللغوي من خلال ما يحتويه النص من موضوعات نحوية، وتراكيب تساعد المتعلم على فهم المقروء، وتحسن أدائه من جهة ليتخذ أسلوبه طابعا متميزا.

-يستخرج ويقارن الظواهر النحوية مع رصيد المتعلم، ليوظفه في جميع الأنشطة اللغوية.

الحصة الرابعة: استثمار (الإملاء والصرف)

حصة عملية تهدف إلى تدريب المتعلم على استثمار النص من زاوية وظيفية تساعده على:

-التعرف على المعنى.

-تلمس الظاهرة الإملائية والصرفية.

- يراعي المعلم الوضوح والتبسيط والإكثار من النماذج وخاصة التحويلات. وهذا كله بغرض مبدأ الإدماج intégration.

الحصة الرابعة (التعبير الكتابي):

يأتي التعبير الكتابي تتويجا للوحدة التعليمية يجد فيه المتعلم أفكاره، أحاسيسه في إطار يبرز شخصيته.

- يتطرق فيه إلى موضوع يعكس مجال حياته واهتمامه، وهذا في شقه الوظيفي.

- يعبر بأسلوب مشوق عن أفكاره في شق إبداعي.

الحصة الخامسة: (تصحيح التعبير الكتابي)

يقوم المعلم بتقييم مواضيع التعبير وفق شبكة التقييم التي تتضمن المقاييس والمؤشرات الآتية:

1- الوجاهة: التقيد بالموضوع، استعمال المعلومات الصحيحة.

2- الانسجام: ترتيب الأفكار، وترابطها.

3- الإحاطة: الإلمام بعناصر الموضوع.

4- سلامة اللغة: الاستعمال السليم للغة (نحو، صرف، إملاء)

هذه المقاييس جد مهمة في عملية الإنتاج الكتابي.

(نقلا عن الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011-2012: 16... 18)

التوزيع الزمني لمادة اللغة العربية (السنة الخامسة من التعليم الابتدائي):

على غرار الأنظمة التربوية الناجحة، والتي تعتبر الإصلاح سيرورة دينامية على أساس التصور والتنفيذ والمتابعة والتقييم، جاء التوزيع الزمني لنشاطات اللغة العربية لتحقيق بعض الاعتبارات:

-ضمان الانسجام العمودي للمضامين المعرفية للمنهاج خلال كامل المسار الدراسي للتلميذ في ضوء التدرج المفاهيمي.

-التركيز على المعارف الأساسية.

-إحداث التلاؤم بين المضامين المقررة مع الحجم الساعي المخصص لكل مادة.

-ضمان التمفصل بين المراحل التعلمية الثلاث: الابتدائي، المتوسط والثانوي.

جدول رقم (6) يوضح التوزيع الزمني لمادة اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الزمني
قراءة (أداء+فهم+إملاء) تعبير شفوي	2	1سا و 30د
قراءة/ قواعد نحوية	2	1سا و 30د
قراءة/ قواعد صرفية وإملائية	2	1سا و 30د
تعبير كتابي	1	45د
محفوظات	1	45د
مطالعة موجهة	1	45د
نشاطات إدماجية/ تصحيح التعبير	2	1سا و 30د
المجموع	11	8سا و15د

(مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2011: 10)

بناءا على ما تقدم، نخلص أن اللغة ونموها في عقل التلميذ هو اكتساب سلوكيات، وليس إجابات، هذا يحول مجموع نشاطاته إلى طريقة النظر إلى الأشياء المحيطة به في الزمان والمكان. فاللغة وفق براديجم الكفاءة هي ليست وسيلة للتعبير فقط بل هي نظام يستخدمه التلميذ ويساعده في بناء تفكيره، وما المهارات اللغوية الأخرى إلا مرآة عاكسة لهذا التفكير. ولا يمكن تحقيق النمو اللغوي عند تلميذ المرحلة الابتدائية إلا على أسس تعليمية سليمة ومراعاة مراحل نموه النفسية، العقلية والاجتماعية، وعلى المدرس الكفء أن ينظم العلاقة النشطة بين التلميذ وعناصر محيطة حسب مستواه النمائي. وفي هذا الاتجاه، يمكن النظر إلى الفعل التعليمي–التعلمي في ضوء نظريات اكتساب اللغة ومراحل نموها كمؤشر يساعد على اكتشاف الثغرات في المجال اللغوي عند تلميذ هذه المرحلة.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

أهداف الدراسة الاستطلاعية

خطوات بناء الأداة

دراسة الخصائص السيكومترية للأداة

الدراسة الأساسية

منهج الدراسة

عينة الدراسة وخصائصها

طريقة التطبيق و ظروف الدراسة

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيـــــد :

تعد الدراسة الاستطلاعية أهم خطوة من خطوات البحث الميداني. إذ تساهم وتوفر للباحث معلومـــات علـــى الموضوع قيد الدراسة كما تكشف جوانب الغموض واللبس في إحدى جوانبه. هذا كله يوفر إطـــارا نظريـــا وتجريبيا يمكن في ضوء الأدوات المستعملة وإجراء التعديلات اللازمة بغرض قياس هذه البيانات من خـــلال الوسيلة الإحصائية في ضوء الظروف في الميدانية للبحث.

1- الدراسة الاستطلاعية:

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية :

إن هدف الدراسة الاستطلاعية هو الإطلاع على جوانب الموضوع بأبعاده المختلفة وجزئياته وذلك بغرض تسهيل الفهم ومعالجة الدراسة و جاءت على النحو التالي :

1. استطلاع الميدان من أجل تحديد الصعوبات وأساليب معالجتها.
2. بناء أدوات القياس .
3. قياس الخصائص السيكومترية للأدوات .

الصعوبات في الميدان:

1. الصعوبات الإدارية والبحثية.
2. ندرة المراجع المتعلقة بالكفاءات و خاصة باللغات الأجنبية.
3. **.عينة الدراسة الاستطلاعية:** تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من مجتمعين مختلفين (مجتمع التلاميذ ومجتمع المعلمين).

ا - عينة التلاميذ :

العدد: تكونت عينة التلاميذ من 20 تلميذا من المرحلة الابتدائية.

طريقة اختيار العينة: تم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

خصائص العينة : اشتملت العينة على الجنسين (10 ذكور) و(10 إناث)، وتمثلت في ثلاث مستويات دراسية (السنة الثالثة ، السنة الرابعة، السنة الخامسة ابتدائي) من مدرسة الشهيد هواري عبد القادر.

الجدول رقم (07) يوضح خصائص أفراد العينة الاستطلاعية – للتلاميذ –

المستوى الدراسي / الجنس	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	المجموع العام
ذكور	03	03	04	10
إناث	03	03	04	10
المجموع	**06/ 30%**	**06/ 30%**	**08/ 40%**	**20/ 100%**

يتبين من الجدول(01) أن تلاميذ السنة الخامسة يمثلون نسبة كبيرة قدرت ب 40% أما تلاميذ السنة الثالثة والرابعة قدرت نسبتهما 30%

ب – عينة المعلمين:

العدد: تكونت عينة المعلمين من 15 معلما من المرحلة الابتدائية.

طريقة اختيار العينة: انتهج الباحث نفس أسلوب اختيار العينة الذي إتبعة مع عينة التلاميذ حيث لجأ في اختيار عينته بطريقة قصدية.

خصائص العينة: تكونت عينة المعلمين من 15 مفردة، (08 معلمين) و (07معلمات) من أربع مدارس ابتدائية.

الجدول رقم (08) يوضح خصائص أفراد العينة الاستطلاعية – للمعلمين –

المعلمين / المدرسة	ذكور	إناث	المجموع العام
هواري عبد القادر	02	02	04
ابن الزين عبد المالك	03	01	04
بن ضحوى احمد	01	02	03
بودير مصطفى	02	02	04
المجموع	**% 53.33/08**	**% 46.66/07**	**% 100/15**

يتضح من الجدول رقم (02) أن عدد المعلمين يمثل أكبر نسبة قدرت 53.33 % في حين قدرت نسبة المعلمات بـــ 46.66%

1-2- خطوات بناء الأداة :

أداة الدراسة رقم 01: اختبار من متعدد في مادة اللغة العربية

الخطوة الأولى :

أ- دراسة تناولت الاختبار:اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات مثل دراسة محمد مخلد الثنيان 2013 المتعلقة بتدريس النصوص القرائية لمادة اللغة العربية بطريقة القراءة الصامتة و الجهرية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ لطلبة السابع بالأردن .

الخطوة الثانية:

ب- دراسة تناولت القياس كدراسة أيمن عبدو ربه سالم أبو المنديل(فاعلية استخدام الحاسوب الي في تـــدريس بعض قواعد الكتابة في صف الثامن بغزة 2005-2006) وهو اختبار من متعدد يقيس المهارات الإملائيـــة و التعبير و القراءة و القواعد النحوية.

الاطلاع على محتوى المنهج التعليمي بوزارة التربية الوطنية (الوثيقة الرفقة لمناهج السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية 2012) و ذلك بغرض :

- تحديد المهارات اللغوية اللازمة لتشكل محتوى الاختبار.
- الاطلاع على دليل المعلم للسنة الثالثة و الرابعة و الخامسة من الطور الابتدائي(محتوى المنهج التعليمي بوزارة التربية الوطنية 2012)، و الذي يحتوي على تقسيم المادة في شكل وحدات تعليمية و ما تحمله كل مهارة من أهداف سلوكية تترجم كفاءة التلميذ.
- الاتصال بمفتش المادة بالمقاطعة، وقد مكننا ذلك من بناء أداة الدراسة بمعية معلمي اللغة العربية وتكوين صورة شاملة على محتواها في ظل برنامج المقاربة بالكفاءات.

الخطوة الثالثة:

صياغة محاور الأداة:

1- بعد الفهم : يتضمن أسئلة حول مضمون النص.

2 – بعد النحو: يتضمن أسئلة حول القواعد النحوية.

3 – بعد الصرف: يتضمن أسئلة حول التعامل مع الأفعال و صياغتها حسب الأزمنة.

4 – بعد الإملاء : يتضمن أسئلة حول التنوين و كتابة الهمزة بأنواعها.

5 – بعد التعبير الكتابي :ينجز التلميذ نصا تعبيريا بتوظيف بعض المؤشرات.

الخطوة الرابعة:

صياغة فقرات الأداة:

قام الباحث بصياغة فقرات الأداة حسب أبعادها ويمكن توضيح ذلك في الجدول الآتي:

الجدول(09) يوضح صياغة فقرات الأداة

المحور	الفقرات
الفهم	1
النحو	1
الصرف	1
الإملاء	1
التعبير	1
المجموع	5

الخطوة الخامسة:

كيفية تطبيق الأداة:

اعتمد الباحث في دراسته على اختبار لغوي من متعدد يحتوي على مجموعة من المهارات (الفهم، النحو، الصرف، الإملاء، التعبير الكتابي) يندرج ضمن كل مهارة مجموعة من البدائل. تحتوي كل مهارة على أربعة من البدائل، بديل واحد صحيح و البدائل الأخرى خاطئة وهي عبارة عن مشتتات. يختار التلميذ بديلا واحدا صحيحا فقط من مجموع البدائل، كما يقوم التلميذ بملء البيانات الشخصية:الاسم و اللقب، السن، الجنس، المستوى الدراسي لأنها متغيرات مهمة في الدراسة.

الخطوة السادسة:

طريقة التصحيح:

تم فيها تحديد عملية تقدير الدرجات على أساس درجة واحدة للإجابة الصحيحة ودرجة صفر للإجابة الخاطئة، علما أن أسئلة الاختبار تتكون من متعدد ولا تحتمل إلا إجابة واحدة صحيحة ، هذا يضفي نوعا من الموضوعية في تقدير استجابات التلاميذ على محتوى الاختبار.

بغرض تصحيح الأداة ،أدرج الباحث سلما قياسيا ذو تدرج خماسي و ذلك كمعيار لقياس الوزن النسبي للخاصية حيث يشير كل رقم إلى درجة معينة تحدد ذلك. وتكون سلم القياس من (4) درجات لميزة ممتاز،(3) درجات لميزة جيد، (2) درجة لميزة متوسط ، (1) درجة لميزة دون المتوسط ودرجة (0) لميزة ضعيف و يعبر (0) عن انعدام الميزة. كما الباحث بتحديد الفئات بحساب المدى و قسمته على عدد حالات درجات القياس وهي 5 حالات، و بالتطبيق (4-0)/5=0.8 و ناتج القسمة نحدد به فئات سلم القياس كمايلي:

0-0.8 ضعيف 0.8-1.8 تحت المتوسط 1.8-2.8 متوسط 2.8- 3.8 جيد 3.8-4 ممتاز

جدول رقم(10) يوضح الوزن النسبي للفقرات الخمس لمستوى السنة الثالثة ابتدائي

الخاصية / الفقرات		ممتاز	جيد	متوسط	تحت المتوسط	ضعيف	عدد الاستجابات	المتوسط الحسابي	الترتيب
الفهم	تكرار	26	19	09	06	00	185	3.08	1
	النسبة	43.3	31.7	15	10	00			
النحو	تكرار	04	20	16	13	07	121	2.02	4
	النسبة	6.6	33.3	26.7	21.7	11.7			
الصرف	تكرار	14	16	16	13	01	149	2.48	2
	النسبة	23.2	26.7	26.7	21.7	1.7			
الاملاء	تكرار	07	20	18	13	02	137	2.28	3
	النسبة	11.7	33.3	30	21.7	3.3			
التعبير	تكرار	00	10	30	19	01	109	1.82	5
	النسبة	0.00	16.7	50	31.6	1.7			

يتضح من الجدول رقم (04) أن أعلى فقرة كانت بالنسبة للفهم حيث احتلت المرتبة الاولى بوزن نسبي (43.3%) ثم الفقرة الخاصة بالصرف بوزن نسبي قدره (23.2%) ، وتليها فقرة الاملاء بوزن نسبي قدر ب (11.7%) ثم جاءت في المرتبة الرابعة فقرة النحو بوزن نسبي قدر ب (6.6%) واحتلت فقرة التعبير المرتبة الاخيرة بأدنى وزن نسبي قدر ب (0.00%)

جدول رقم(11) يوضح الوزن النسبي للفقرات الخمس لمستوى السنة الرابعة ابتدائي

الخاصية / الفقرات		ممتاز	جيد	متوسط	تحت المتوسط	ضعيف	عدد الاستجابات	المتوسط الحسابي	الترتيب
الفهم	تكرار	18	17	13	11	01	160	2.67	1
	النسبة	30	28.3	21.7	18.3	1.7			
النحو	تكرار	03	21	23	13	00	134	2.23	3
	النسبة	5.00	35	38.3	21.7	00			
الصرف	تكرار	08	08	25	16	03	122	2.03	4
	النسبة	13.3	13.3	41.7	26.7	05			
الاملاء	تكرار	13	16	23	08	00	154	2.57	2
	النسبة	21.7	26.7	38.3	13.3	00			
التعبير	تكرار	00	11	24	24	01	105	1.75	5
	النسبة	0.00	18.3	40	40	1.7			

يتضح من الجدول رقم (05) أن اعلي فقرة كانت للفهم بوزن نسبي قدر ب(30%) و تليها فقرة الاملاء بوزن نسبي قدر ب(21.7%) و تأتي الفقرة الثالثة للصرف بوزن نسبي (13.3%) ثم تليها فقرة الاملاء بوزن نسبي قدر ب (5%) ويعتبر ادنى وزن نسبي لفقرة التعبير بنسبة (0.00%).

جدول رقم(12) يوضح الوزن النسبي للفقرات الخمس لمستوى السنة الخامسة ابتدائي

الخاصية / الفقرات		ممتاز	جيد	متوسط	تحت المتوسط	ضعيف	عدد الاستجابات	المتوسط الحسابي	الترتيب
الفهم	تكرار	24	22	24	10	00	220	2.75	1
	النسبة	30	27.5	30	12.5	00			
النحو	تكرار	09	20	24	21	06	165	2.06	4
	النسبة	11.25	25	30	26.25	7.5			
الصرف	تكرار	17	30	23	10	00	214	2.68	3
	النسبة	21.25	37.5	28.75	12.5	00			
الاملاء	تكرار	25	20	23	08	04	214	2.68	2
	النسبة	31.25	25	28.75	10	05			
التعبير	تكرار	00	27	21	28	04	151	1.89	5
	النسبة	00	33.75	26.25	35	05			

يتضح من الجدول (06) أن أعلى مرتبة كانت لفقرة الفهم بوزن نسبي (30%) ثم تليها فقرة الاملاء بوزن نسبي قدر ب(31.25%) وتليها فقرة الصرف بوزن نسبي قدر ب(21.25%) وجاءت فقرة النحو في المرتبة الرابعة بوزن نسبي قدر ب(11.25%) . كما يلاحظ ان ادنى فقرة كانت بالنسبة للتعبير بوزن نسبي (0.00%)

دراسة الخصائص السيكومترية للأداة -1-

أ- الصدق:

صدق المحكمين : قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أهل الاختصاص(أنظر قائمة أسماء المحكمين في الملحق رقم 04 ،ص (195) وكان عددهم 06 محكمين، أبقى جميع المحكمين على محتوى الاختبار وبنوده لاحترامه على خطوات التصميم الواردة في المنهاج الدراسي .

ويرى بشيرمعمرية أن الصدق المحكمين«هو إجراء مراجعة منظمة لمجموع البنود التي يتضمنها الاختبار من قبل الخبراء لتقدير مدى تمثيلها للخاصية التي أعد الاختبار لقياسها (بشيرمعمرية 2007 : 34)

وروعي في هذه المجموعة أن تكون حاملة لبعض المواصفات التالية :

- متخصصون في علم النفس المدرسي و علوم التربية.
- متخصصون في تدريس مادة اللغة العربية ومن ذوي الاقدمية في الحقل التربوي.

وبعد استرجاع أرائهم تمت بعض التعديلات على الأداة ومنها:

حذف عبارة السؤال المتعلق بالفهم.	استبدالها بعبارة أكثر وضوحا .
- أن يعي التلميذ	- أن يفهم التلميذ

و في ضوء نتائج المحكمين و آرائهم حول صدق بنود الاختبار، قام الباحث بتطبيق معادلة لوشي (biblio.Univ annaba.dz (uploads/20014/07) وبناءا على ذلك جاء الاختبار الخاص بمستوى السنة الثالثة ابتدائي صادقا بنسبة قدرت ب81%، أما الاختبار الخاص بمستوى السنة الرابعة قدرت نسبة الصدق ب 86%، أما الاختبار المتعلق بالنسبة للسنة الخامسة جاء صادقا بنسبة 77%(الملحق4).

وبغرض التأكد من صدق الاختبار، اعتمد الباحث حساب الاتساق الداخلي و ذلك عن طريق معامل بيرسون بين كل فقرة و البعد الذي تنتمي إليه وبين كل بعد و الدرجة الإجمالية للاختبار على عينة استطلاعية من

خارج الدراسة مكونة من 20 تلميذا من المستويات الثلاث خضعوا للتجربة وتم ذلك بتطبيق الحزمة الإحصائية SPSS.

جدول (13) يبين معامل الاتساق الداخلي للاختبار

المهارات اللغوية	معامل الارتباط	الدلالة
الفهم	0.714*	دالة
النحو	0.620**	دالة
الصرف	0.691*	دالة
الإملاء	0.456**	دالة
التعبير الكتابي	0.509*	دالة
المجموع الكلي	0.603*	

مستوى الدلالة * 0.05 و**0.01

يتضح من الجدول(07) أن معامل الصدق يؤكد صلاحية تطبيقه ويمكن القول أنه يتصف بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

ب- الثبات:

ويقصد به أن إعادة تطبيق الأداة على نفس الأفراد وبنفس الطريقة نتحصل على نفس النتائج.

الفا كرونباخ

جدول (14) يوضح قيمة الثبات بمعامل ألفا كرونباخ

المهارات اللغوية	معامل الثبات	الدلالة
الفهم	0.651 *	دالة
النحو	0.690 *	دالة
الصرف	0.657 **	دالة
الإملاء	0.671 *	دالة
التعبير الكتابي	0.662 **	دالة
المجموع الكلي	0.666 *	

مستوى الدلالة * 0.05 و** 0.01

يتضح من الجدول (08) أن هناك علاقة قوية بين درجات التلاميذ على اختبار الكفاءة اللغوية . قدرت نسبة الثبات الكلية المعامل لارتباط بطريقة ألفا كرونياخ 0.67 وهي نسبة مقبولة جعلت الباحث يحس بالارتياح لتطبيق الاختبار.

خطوات بناء **الأداة رقم 02**

الاستبيان: (تقويم الأساليب التدريسية في ضوء إستراتجية المقاربة بالكفاءات).

اعتمد الباحث هذه الأداة قصد الحصول على معلومات من رحم الواقع السائد في المدرسة التي طبق فيها العمل الميداني وإلقاء الضوء على نوعية الأساليب المدرسية بغرض الفهم و إدراك الظروف المحيطة بهذه الظاهرة.

الخطوة الأولى :

بناء الاستبيان : بعد إطلاع الباحث على مجموعة من الوثائق التربوية التي لها علاقة ببناء الاستبيان كدليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي (جوان 2012) ودليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي (جوان 2012) حول كيفية تقديم الأنشطة وبناء التعلمات داخل الصف كعمل إجرائي .

قام الباحث بالاتصال بأحد المعلمين الذي يتوفر على خبرة أطول في الميدان التدريسي و بمعية مديرالمدرسة، وقد مكننا ذلك من بناء أداة الدراسة .

الخطوة الثانية :

تحديد المحاور: يتضمن الاستبيان أربع محاور رئيسة وهي على النحو التالي :

1- المحور الأول: المقاربة النصية في إطار المقاربة بالكفاءات مهمة في تطوير النمو اللغوي لدى المتعلم.

2- المحور الثاني : المقاربة الجديدة تمكن من تحقيق الكفاءات اللغوية قراءة وتعبيرا في وضعيات مختلفة.

3- المحور الثالث : عدم ترابط التعلمات النحوية والصرفية والإملائية كوحدة متكاملة يسبب تراجع مستوى اللغة عند تلميذ هذه المرحلة

4- المحور الرابع : تطبيق المقاربة بالكفاءات كما نصت عليها خطاطة التعليم وانفصال التعلمات عن المحيط يؤثر سلبا على النمو اللغوي .

الخطوة الثالثة:

صياغة فقرات الاستبيان

جدول رقم (15) يوضح صياغة فقرات الاستبيان

المحور	الأسئلة
المقاربة النصية	1
المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة	1
عدم ترابط التعلمات	1
التطبيق في ضوء خطاطة التعلم	1
المجمـــــــوع	4

الخطوة الرابعة:

طريقة التطبيق: اعتمد الباحث في إجابته على أسئلة الاستبيان برصد درجة 01 لخاصية مهم ودرجة 0 لغير مهم بوضع إشارة (/) تعبر عن الرأي المفحوص داخل الخانة التي يراها مناسبة وكانت الإجابة عن محتوى الاستبيان بطريقة فردية.

الخطوة الخامسة:

طريقة التصحيح: اعتمد الباحث في تصحيحه للاستبيان على تدرج ثنائي كسلم قياس لحساب الوزن النسبي للخاصية المراد قياسها. و تكون سلم القياس من أقصى درجة وهي(1) لميزة مهم وأدنى درجة وهي(0) لميزة غير مهم علما بان طبيعة مستوى القياس تصنيف اسمي.

جدول(16) يوضح الوزن النسبي للأساليب التدريسية الثلاث في حدود الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة المهنية

الاسلوب التدريسي	الخاصية	الجنس		المؤهل العلمي	الخبرة المهنية
المقاربة النصية	مهم	التكرار	37	34	37
		النسبة	92.5	91.89	92.50
	غير مهم	التكرار	03	03	03
		النسبة	7.5	8.10	7.5
	المجموع	التكرار	40	37	40
		النسبة	100	100	100
المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة	مهم	التكرار	33	32	33
		النسبة	82.5	86.48	82.5
	غير مهم	التكرار	07	05	07
		النسبة	7.5	13.51	17.5
	المجموع	التكرار	40	37	40
		النسبة	100	100	100
المقاربة بالكفاءات كما نصت عليها خطاطة التعلم	مهم	التكرار	16	15	16
		النسبة	40	40.54	40
	غير مهم	التكرار	24	22	24
		النسبة	60	59.45	60
	المجموع	التكرار	40	37	40
		النسبة	100	100	100

يتضح من الجدول رقم (10) أن (المقاربة النصية) احتلت الرتبة الاولى في الاهمية بوزن نسبي قدر ب(92.50%) تليها (المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة) بوزن نسبي قدر ب(82.50%) وجاءت في المرتبة الاخيرة (المقاربة بالكفاءات كما نصت عليها خطاطة التعلم) بوزن نسبي قدر ب(40%) وتعتبر ادنى اسلوب تدريسي من حيث الاهمية وهذا في حدود الجنس ككل واحتلت(المقاربة النصية)ايضا المرتبة الاولى في الاهمية بوزن نسبي قدر ب(91.89%) تليها (المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة) بوزن نسبي قدر

ب(86.48%) واحتل المرتبة الثالثة الاسلوب التدريسي (المقاربة بالكفاءات كما نصت عليها خطاطة التعلم) بوزن نسبي قدر ب(40.54%) وكان يمثل ادنى وزن من حيث الاهمية وذلك في حدود المؤهل العلمي ككل اما في حدود الخبرة المهنية احتلت (المقاربة النصية) المرتبة الاولى بوزن نسبي قدر ب(92.5%) تليها (المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة) بوزن نسبي قدر ب(82.5%) اما بالنسبة (للمقاربة بالكفاءات كما نصت عليها خطاطة التعلم) جاء وزنها النسبي بتقدير (40%) وذلك في حدود الخبرة المهنية ككل.

الخطوة السادسة:

دراسة الخصائص السيكومترية للأداة :

أ-الصدق:

عرض الباحث صورة الاستبيان على مجموعة من المحكمين، و كان عددهم سبعة معلمين، الذين تتراوح خبرتهم مابين 10-29 سنة يحملون مرتبة أستاذ تكوين. الخبرة الواسعة والتدريب في المجال التدريسي، وبعد إطلاعهم على محتوى الأداة، تم الاحتفاظ بثلاثة أساليب كونها تغطي الممارسة التدريسية من منظور الكفاءة المعمول بها في المنهاج الدراسي وهي كالتالي:

1- المقاربة النصية في إطار إستراتجية المقاربة بالكفاءات تطور النمو اللغوي عند المتعلم

2- المقاربة بالكفاءات تمكن من تحقيق اللغة قراءة وتعبيرا في وضعيات مختلفة .

3- تطبيق المقاربة بالكفاءات كما نصت خطاطة التعليم وانفصال التعلمات عن الوسط المدرسي و المحيط يؤثر سلبا على النمو اللغوي.

و أسفرت النتائج على نسبة اتفاق قدرت ب 71%.(انظر الجدول في الملحق4).

و بغرض التأكد من صدق المحكمين ، استبعد من الأساليب الأربعة الأسلوب الثالث المتعلق بعدم ترابط التعلمات النحوية والصرفية والإملائية. اعتمد الباحث أيضا على حساب صدق المحتوى كون أن معامل ارتباطه كان ضعيفا و غير دال إحصائيا (0.491) وأصبحت الأداة تتكون من ثلاثة أساليب تدريسية.

طريقة الاتساق الداخلي للأداة:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 15 معلما من أربعة مدارس ابتدائية يدرسون أقسام السنة الثالثة و الرابعة والخامسة.

جدول (17) يوضح معامل الاتساق الداخلي للاستبيان

الأساليب التدريسية	الثبات	الدلالة
1 – المقاربة النصية	0.764**	دالة
2 – المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة	0.577*	دالة
3 – تطبيق المقاربة بالكفاءات كما نصت عليها خطاطة التعلم	0.667*	دالة
المجموع الكلي	0.669*	

* دالة عند مستوى 0.05 و**0.01

د– الثبات: ويقصد به أن في حالة إعادة تطبيق الأداة على نفس الأفراد وبنفس الطرق وتحت نفس الظروف سوف نحصل على نفس النتائج.

جدول (18) يوضح الثبات بمعامل ألفا كرونباخ

الأساليب التدريسية	معامل الثبات	الدلالة
1 – المقاربة النصية	0.748*	دالة
2 – المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة	0.777*	دالة
3 – تطبيق المقاربة بالكفاءات كما نصت عليها خطاطة التعلم	0.637*	دالة
المجموع الكلي	0.720*	

* دالة عند مستوى 0.05 و **0.01

و تأسيسا على ذلك قدرت نسبة الثبات بطريقة الفا كرونباخ ب0.720 وهي نسبة مقبولة جعلت الباحث يحس بالارتياح لتطبيق الأداة.

الدراسة الأساسية

منهج الدراسة :استخدم الباحث المنهج التجريبي وذلك بغرض تقصي واقع أداء التلاميذ في المهارات اللغوية ومعالجة متغيرات الدراسة كما هي في الواقع ، وذلك بغرض تحديد الصعوبات التي تتعرض لها وإيجاد حلول في ظل الممارسة الإجرائية لعملية التدريس وفق منظور الكفاءات ، كما لجأ الباحث إلى تطبيق الطريق المستعرضة Méthode Transversale بهدف مقارنة مجموعة من التلاميذ المرحلة الابتدائية من ثلاث مستويات دراسية و إيجاد الفرو قات بينهم في نموهم اللغوي.

الإطار الزمني:

أجرى الباحث دراسته خلال الفصل الأخير من السنة وذلك ابتداء من تاريخ 2015/04/13 إلى غاية 2015/05/07. وقد خصصت المدة الزمنية من قبل مدير المدرسة وفريق المعلمين وذلك لمراعاة إنهاء الوحدات التعليمية المراد إجراء لاختبار عليها.

الإطار المكاني :

تم إجراء الدراسة الأساسية في مدرسة الشهيد : هواري عبد القادر الابتدائية ببلدية تخمارت ولاية تيارت . تم اختيار هذه المؤسسة كونها قريبة من إقامة الباحث و لسهولة الوصول إلى العينة المراد إجراء الاختبار عليها.

الإطار البشري:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من المجموع الكلي لتلاميذ المدارس الابتدائية بالبلدية بواقع 1520 تلميذ.

اختيار العينة:

ا-عينة التلاميذ:

العدد: تكونت عينة التلاميذ من 200 مفردة من مدرسة الشهيد هواري عبد القادر.

طريقة اختيارها: تم اختيار العينة بطريقة قصديه ودواعي اختيارها كان لسهولة الوصـــول إليهـــا و تجـــانس مفرداتها كونها من بيئة جغرافية واحدة، ومما ساعد على ذلك تعاون هيئة التدريس مع الباحـــث و رغبـــتهم الملحة في إجراء الدراسة.

خصائصها: تكونت من الجنسين بواقع (100) من الذكور و (100) من الإناث، واقتصـــرت علـــى ثـــلاث مستويات دراسية (السنة الثالثة و الرابعة والخامسة ابتدائي) ومن أعمار مختلفة (من 8 سنوات إلى 12 سنة)

جدول (19) يوضح توزيع عينة التلاميذ وفق متغير الجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	100	100	200
النسبة المئوية	%50	%50	%100

يتضح من الجدول رقم (13) أن نسبة التلاميذ الذكور قدرت بـــ50 % من مجمل العينة، فـــي حـــين قدرت نسبة الإناث بـــ 50 %.

جدول (20) يوضح توزيع عينة التلاميذ وفق متغير السن

متغير السن	العدد	النسبة المئوية
8 سنوات	21	% 10.50
9 سنوات	41	% 18.50
10 سنوات	72	%45.50
11 سنوات	54	%19.50
12 سنوات	12	% 06.00
المجموع الكلي	200	% 100

يتضح من الجدول رقم (14) أن نسبة التلاميذ الذين تراوحت أعمارهم 10 سنوات شكلت أكبر نسبة على غرار باقي الأعمار45.50 %, بينما جاءت فئة التلاميذ التي بلغ سنها 12 سنة نسبة أدنى من مجمل العينة حيث بلغت 06 % .

والجدول (21) يوضح توزيع عينة التلاميذ وفق متغير المستوى الدراسي

المستوى	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة	المجموع
العدد	60	60	80	200
النسبة المئوية	%30	%30	%40	%100

يتضح من الجدول رقم (15) أن نسبة التلاميذ لمستوى الصف الخامس شكلت 40%

من مجمل عينة الدراسة في حين قدرت كل من نسبة المستوى السنة الثالثة و الرابعة 30.%.

جدول (22) يوضح توزيع عينة التلاميذ وفق المستوى التعليمي للوالدين

المستوى التعليمي	العدد	النسبة المئوية
أمي	48	%24.00
ابتدائي	44	%22.00
متوسط	51	%25.50
ثانوي	35	% 17.50
جامعي	22	% 11.00
المجموع	200	%100

يتضح من الجدول رقم (16) أن نسبة المستوى التعليمي للوالدين المرتفعة كانت للمستوى التعليمي متوسط بنسبة 25.50% بينما بلغت نسبة المستوى التعليمي للوالدين 11% لخاصية جامعي و كانت تمثل أدنى نسبة من مجمل العينة .

الجدول رقم (23) يوضح توزيع عينة التلاميذ وفق المستوى الاقتصادي–الاجتماعي للوالدين

المستوى الاقتصادي – الاجتماعي	العدد	النسبة المئوية
جيد	42	%21.00
متوسط	99	%49.50
ضعيف	59	%29.50
المجموع	200	%100

يتضح من الجدول رقم (17) أن نسبة المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للوالدين لعينة الدراسة كانت لخاصية المستوى الاقتصادي المتوسط نسبة قدرت بـ 49.50 % وهي أعلى نسبة في حين بلغ المستوى الاقتصادي لعينة الدراسة بخاصية ضعيف بنسبة29.50 % وهي ثاني مرتبة ، وجاءت المرتبة الثالثة بخاصة جيد بنسبة قدرت بـــ21.00% وهي أدنى مستوى اقتصادي للعينة.

ب–عينة المعلمين:

العدد: تكونت عينة المعلمين من 40 معلما من أربع مدارس ابتدائية (هواري عبد القادر، ابن الزين عبد المالك، بن ضحوى احمد و بودير مصطفى).

طريقة اختيارها: اختيرت بطريقة قصدية وسبب الاختيار هو التركيز على المعلمين فقط الذين يدرسون المستويات الثلاث الذين يدخلون قيد الدراسة.

خصائصها : تكونت **من** الجنسين بواقع (12معلما) و (28 معلمة)، ومن مؤهلات علمية مختلفة (شهادة الكفاءة، شهادة البكالوريا، وشهادة ليسانس).

و الجدول (24) يوضح توزيع خصائص عينة المعلمين حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	12	%30
إناث	28	%70
المجموع	40	%100

يتضح من الجدول (18) أن عدد الإناث بلغ (28) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ 70% في حيث بلـــغ عدد ذكور (12) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ30 % ومن الملاحظ أن فئة الإناث (المعلمات) أكثر من فئة الذكور (المعلمين).

و الجدول (25) يوضح توزيع خصائص عينة المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
شهادة الكفاءة	08	%20
البكالوريا	03	%07.50
ليسانس	29	%72.50
المجموع	40	%100

يتضح من الجدول رقم (19) أن المعلمين ذوي شهادة و الكفاءة بلغ عددهم (08) بنسبة مئوية قدرت بـــ 20 % في حيث بلغ ذوي شهادة البكالوريا عددهم (03) بنسبة مئوية قـــدرت 7.5 % أما ذوي شهادة ليسانس بلغ عددهم (29) بنسبة مئوية قدرت بـــ 72.50 %.

وبهذا نلاحظ أن أفراد العينة أغلبيتهم متحصلون على شهادة ليسانس.

والجدول (26) يوضح توزيع عينة المعلمين حسب متغير الخبرة المهنية

الخبرة المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
1-5 سنوات	19	%47.50
6 سنوات -10 سنوات	10	%25.00
11 سنوات إلى مافوق	11	%27.50
المجموع	40	%100

يتضح من الجدول (20) أن المعلمين ذوي الخبرة المهنية من (01-05 سنوات) بلغ عددهم (19) نسبة مئوية قدرت بـــ 47.50% بينما بلغ ذوي الخبرة المهنية (6-10 سنوات) عددهم (10) بنسبة مئويــة قدرت 25.00 % في حين بلغ ذوي الخبرة المهنية 11سنة إلى ما فوق) (11) فردا بنســبة مئويــة قدرت بـــ 27.50 % .

وبهذا نقول أن أفراد العينة أغلبيتهم ذوي خبرة مهنية من (01-5 سنوات).

أدوات البحث:

اختبار مادة اللغة العربية:

1- الهدف: استخدم الباحث في هذه الدراسة اختبارا في مادة اللغة العربية من مضمون البرنامج الدراسي، و يهدف إلى قياس مجموعة من المهارات اللغوية (الفهم- النحو -الصرف - الإمــلاء- التعبيــر الكتــابي) للسنة الثالثة و الرابعة و الخامسة في ضوء إستراتيجية المقاربة بالكفاءات .

2- **وصف الاختبار:** تكون من عشرين سؤالا على شكل اختيار من متعدد في شكل مجموعة من المهــارات كل مهارة تحتوي على أربع بدائل ، بديل واحد صحيح و البدائل الأخرى عبارة عن مشتتات.

جاء لتصميم الأداة وبناءها موحدا الكل المستويات باختلاف محتوى الاختبار الخاص بكل مستوى .

3- طريقة التطبيق وظروف الدراسة:

بعدما أنهى المعلمون الوحدات التعليمية المراد التجريب عليها في الزمن المخصص لها و باحترام الحجم الساعي للمادة، وبعد تحديد موعد التطبيق تم العمل على النحو الآتي:

- وزع التلاميذ من قبل الهيئة التعليمية و بمعية مدير المدرسة على الأقسام، ثم تم الاتصال بهم من قبل الباحث.

- قام بتوضيح موضوع الدراسة و أهميتها في الحقل التربوي و ما تنوط عليه من فائدة علمية.

كما قدم لهم توضيحات حول طريقة الإجابة و ذلك باستخدام السبورة و الإجابة عن كل ما اعترضهم من غموض.

- اختيرت ثلاثة نصوص لغوية، كل نص مخصص لمستوى معين و ذلك ليتسنى للتلاميذ توظيف ما درسوه وفق هذه البيداغوجية الجديدة و فحص معلوماتهم السابقة في مادة اللغة العربية.

- ضياع بعض الأوراق من قبل تلاميذ السنة الثالثة دفع الباحث لنسخها من جديد و توزيعها.

- لم يرتبط الاختبار بزمن معين و اعطي الوقت الكافي للإجابة عن كل الأسئلة.

- تم تطبيق الاختبار بصفة جماعية.

طريقة التصحيح:

بعد الانتهاء من الاختبار تم تفريغ الاستجابات و تصنيفها في جداول حسب المستوى الدراسي للتلاميذ وجنسهم حتى تسهل عملية المعالجة الإحصائية و استخراج المقارنات من خلال المتوسطات الحسابية و اختبار "ت".

قام الباحث بوضع مفتاح للتصحيح برصد درجة (1) واحدة للإجابة الصحيحة ودرجة (0) للإجابة الخاطئة.

2- الاستبيان:

الهدف: التعرف على نوعية الأساليب التدريسية كما نصت عليها خطاطة التعلم في المرحلة الابتدائية.

وصف الاستبيان: اشتمل الاستبيان على معلومات شخصية للمعلم: اللقب والاسم، السن، الشهادة المحصل عليها و خبرته المهنية.و يتكون من ثلاثة أسئلة محورية تتعلق بالإجراءات العملية داخل الصف التي يقوم بها المعلم أثناء قيامه بالنشاطات اللغوية.يجيب المعلم لخاصية أهمية السؤال أو عدم أهميته بوضع إشارة (//) أمام العبارة التي يراها مناسبة.

طريقة إجرائه: قبل البدء بعملية توزيع أوراق الاستبيان، قام الباحث بالاتصال بمديري المدارس الأربعة وذلك لتحديد ومعرفة عدد المعلمين الذين يدرسون المستويات الثلاث في مادة اللغة العربية.

بعد الحصول على العدد الذي يدخل ضمن نطاق الدراسة ، قام الباحث بتفويج المعلمين حسب كل مستوى تعليمي يقومون بتدريسه وحسب جنسهم و مؤهلهم العلمي ، قام بمجموعة من الشروحات الخاصة بمحتوى الاستبيان: الهدف منه من الناحية العملية، مع التوضيح لهم بان الغالبية من المعلمين مازال يخلط بين أسلوب التدريس بالأهداف و الأساليب المعتمدة في بيداغوجية الكفاءات و لهذه الاعتبارات جاءت هذه الدراسة ملحة..

قدم الباحث بتبيان أهمية الدراسة من خلال الأساليب التطبيقية داخل الأقسام الابتدائية لان لها علاقة بالمردود النهائي و مخرجات التلاميذ.

قدم تعليمات حول كيفية الإجابة عن الأسئلة التقيمية للاستبيان ، و أكد على كتابة المعلومات الشخصية للمعلم بوضوح لأنها متغيرات رئيسة في الدراسة.

خصص مديري المدارس بالاتفاق مع الباحث آخر يوم من الأسبوع لجمع كل الاستبيانات من قبل المعلمين.

بعد جمع الاستبيانات، قام الباحث بتصنيفها في مجموعات حسب جنس المعلمين، مؤهلهم العلمي و خبرتهم المهنية حتى تسهل بعد ذلك معالجتها الإحصائية.

طبقت أداة الدراسة بطريقة فردية.

لم يجد الباحث (حسب علمه) و إطلاعه دراسات شبيهة, حيث كانت أغلبية الدراسات التي وجدها تهتم بكفاءة المعلم وليس قياس كفاءة التلميذ اللغوية الصرفة وفق المقاربة بالكفاءات داخل الصف إلا القليل منهـــا يقـــيس بعض النشاطات بمناهج متباينة.

افتقار الميدان للدراسات السابقة حول الأساليب التدريسية من منظور الكفاءة بدليل أن المقاربة الجديدة ميـــدان بكر في المنظومة الجزائرية ، وهذا الاعتبار ذاته دفع الباحث لتفسير نتائج دراسته في ضوء الإطار النظـــري للدراسة. حللت البيانات إحصائيا في ضوء طبيعة المنهج الوصفي المعتمد على الطريقة المستعرضـــة وفـــي ضوء الإشكالية المطروحة و كذا فرضيات الدراسة المصاغة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

- تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (spss رقم 20) و ذلك بغرض التحقـــق من صحة الفرضيات قيد الدراسة.
- اختبار كاي مربع (كا2) لتوفر بيانات اسمية في صورة تكرارات و لدراسة الفرضيات الصفرية .
- معامل بيرسون Pearson لدراسة قوة العلاقة بين متغيرين
- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach
- تحليل التباين الأحادي Anova لمقارنة متوسطات مجموعات والفروق بينها.

ملحوظة : الدراسة الحالية تحتوي على ثلاث مجموعات

- طريقة شيفي Shefee لمعرفة دلالة الفروق المعنوية بين المجموعات.

الفصل السادس

عرض نتائج الدراسة

عرض نتائج الفرضية الأولى للدراسة

عرض نتائج الفرضية الثانية للدراسة

عرض نتائج الفرضية الثالثة للدراسة

عرض نتائج الدراسة

تمهيد:

تناول الباحث في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة كما أفرزتها المعالجة الإحصائية وذلك انطلاقا من الفرضيات الجزئية وصولا إلى الفرضية العامة.

عرض نتائج الفرضية الأولى للدراسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الأساليب التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة معلمي المرحلة الابتدائية وفقا لاختلاف الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة المهنية .

الفرضية الجزئية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف الجنس.

تقديم النتائج :

الجدول (27) يوضح الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف الجنس

المقاربة النصية	ذكور		إناث		ك2	الدلالة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
مهـــــم	10	%83.33	27	%96.42	2.076	غير دالة
غير مهـــــم	02	%16.66	01	%03.57		
المجموع	12	%100	28	%100		

*مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم(27) أن قيمة (كا2) التجريبية المتحصل عليها هي 2.076 وهي قيمة اقل من القيمة الجد ولية 3.84 عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية 1.

وعليه يمكن أن نقرر أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف جنس المعلمين.

الفرضية الجزئية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف الجنس.

تقديم النتائج :

الجدول(28) يوضح الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف الجنس.

المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة	ذكور		إناث		ك2	الدلالة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
مهـــــم	07	%58.33	26	%92.85	6.935	دالــة
غير مهـــــم	05	%41.66	02	%07.14		
المجموع	12	%100	28	%100		

*مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم(28) أن قيمة (كا2) التجريبية قدرت ب 6.935 وهي قيمة أكبر من القيمة المجدولة 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 وذلك عند درجة حرية1.

و عليه يمكن أن نقرر أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف الجنس وبهذا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

الفرضية الجزئية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الجنس.

تقديم النتائج :

الجدول (29) يوضح الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الجنس

التطبيق في ضوء خطاطة التعلم	ذكور		إناث		ك2	الدلالة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
مهـــــم	05	%41.66	11	%39.28	0.020	غير دالـــة
غير مهـــــم	07	%58.33	17	%60.71		
المجموع	12	%100	28	%100		

*مستوى الدلالة 0.05

استنطاقا للجدول رقم (29) يتضح أن قيمة كا2 التجريبية المتحصل عليها هي0.020وهي قيمة أقل إذا ما قورنت بالقيمة الجد ولية (3.84)عند مستوى دلالة 0.05ودرجة حرية1.

وعلى ضوء ذلك نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف جنس المعلمين (ذكور وإناث)،وعليه نقبل الفرضية الصفرية المصوغة.

الفرضية الجزئية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحواهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف متغير المؤهل العلمي.

تقديم النتائج :

الجدول رقم (30) يوضح الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف المؤهل العلمي.

المقاربة النصية	شهادة الكفاءة		شهادة ليسانس		ك2	الدلالة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
مهـــــم	07	%87.50	27	%93.10	0.264	غير دالـــة
غير مهـــــم	01	% 12. 50	02	%06.89		
المجموع	08	%100	29	%100		

*مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلا الجدول رقم (30) أن القيمة التجريبية (كا2) قدرت بـــــ 0.264 وهي قيمة أصغر إذا ما قورنت بالقيمة الجد ولية (3.84) عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 1 .

لذا يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف المؤهل العلمي.

ملحوظة: وبما أن شهادة البكالوريا كانت تكراراتها المشاهدة عددها 03.لم يعتمد عليها الباحث لكي لا تقم بالتشويش على نتائج المعالجة.

الفرضية الجزئية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحواهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف متغير المؤهل العلمي.

تقديم النتائج:

الجدول رقم (31) يوضح الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفق المؤهل العلمي.

المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة	شهادة الكفاءة		شهادة ليسانس		ك2	الدلالة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
مهـــــم	08	%100	24	%82.75	1.595	غير دالــة
غير مهـــــم	00	% 00	05	%17.24		
المجموع	08	%100	29	%100		

*مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول رقم (31) أن قيمة كا2 التجريبية قدرت بـــــ1.595وهي قيمة أصغر من القيمة الجد ولية(3.84) عند 0.05 و درجة حرية 1.

أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف المؤهل العلمي.

الفرضية الجزئية السادسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف المؤهل العلمي.

تقديم النتائج :

الجدول رقم(32) يوضح الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفق المؤهل العلمي.

التطبيق في ضوء خطاطة التعلم	شهادة الكفاءة		شهادة ليسانس		ك2	الدلالة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
مهـــــم	03	%37.50	12	%41.37	0.039	غير دالـــة
غير مهـــــم	05	% 62.50	17	%58.62		
المجموع	08	%100	29	%100		

*مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول رقم(32) أن قيمة (كا2) المحسوبة قدرت بـــــ 0.039 و هي قيمة أصغر إذا ما قورنت بالقيمة الجد ولية (3.84) عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية.1 وبهذا نقبل الفرضية الصفرية المصوغة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف المؤهل العلمي.

الفرضية الجزئية السابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف الخبرة المهنية.

تقديم النتائج :

الجدول(33) يوضح الفرق في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفق الخبرة المهنية.

المقاربة النصية	1-5 سنوات		6-10 سنوات		11سنة و مافوق		ك2	الدلالة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
مهـــــم	17	%89.47	10	%100	10	%90.90	1.102	غير دالــة
غير مهـــــم	02	%10.52	00	%00	01	09.09 %		
المجموع	19	%100	100	%100	11	%100		

*مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول أعلاه (33) أن قيمة (كا2) المحسوبة قدرت بـــــ 1.102 وهي قيمة أصغر من القيمة الجد ولية (3.84)عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية2، وبهذا نقرر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف الخبرة المهنية وعليه نقبل الفرضية الصفرية المختبرة.

الفرضية الجزئية الثامنة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف متغير الخبرة المهنية.

تقديم النتائج :

الجدول رقم (34) يوضح الفرق في اتجاه المعلمين لأهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفق الخبرة المهنية.

المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة	1-5 سنوات		6-10 سنوات		11سنوات و مافوق		ك2	الدلالة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
مهـــــم	14	%73.68	10	%100	09	81.87 %	3.148	غير دالـــة
غير مهـــــم	05	% 26.31	00	%00	02	18.12 %		
المجموع	19	%100	100	%100	11	%100		

*مستوى الدلالة 0.05

يتضح من خلال الجدول (34) أن قيمة (كا2) المحسوبة قدرت بـــــ 3.148 و هي قيمة أصغر من القيمة الجد ولية (3.84)عند درجة حرية2 و مستوى دلالة 0.05 و لذا نقبل الفرضية المصوغة ونرفض الفرضية البديلة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيا مختلفة وفقا لاختلاف الخبرة المهنية .

الفرضية الجزئية التاسعة ّ:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الخبرة المهنية.

تقديم النتائج :

جدول رقم (35) يوضح الفرق في اتجاه المعلمين لأهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الخبرة المهنية.

التطبيق في ضوء خطاطة التعلم	1-5 سنوات		6-10 سنوات		11سنوات و مافوق		ك2	الدلالة
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
مهـــــم	07	%36.84	06	%60	03	%27.27	2.488	غير دالــة
غير مهـــــم	12	%63.15	04	%40	08	%72.72		
المجموع	19	%100	10	%100	11	%100		

*مستوى الدلالة 0.05

يتضح من الجدول (35) أن قيمة كا2 المحسوبة والتي قدرت بـــــ 2.488 وهي قيمة أصغر من القيمة الجد ولية (3.84) عند مستوى دلالة 0.05 و درجة حرية2 . لذا نقرر بعدم بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الخبرة المهنية.

للإجابة و التحقق من الفروض اعتمد الباحث على نتائج تلاميذ السنوات التالية: الثالثة و الرابعة و الخامسة وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات أسفرت النتائج على ما يلي:

عرض نتائج الفرضية الثانية

نصت الفرضية على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى للمستوى الدراسي.

1- الفهم

الجدول (36) يوضح الفرق بين المستويات الدراسية على مستوى المتوسطات و الانحرافات المعيارية في مهارة الفهم.

المهارة	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الفهم	السنة الثالثة	60	3.08	0.996
	السنة الرابعة	60	2.67	1.145
	السنة الخامسة	80	2.75	1.025
	المجموع الكلي	200	2.82	1.063

يتضح من نتائج الجدول (36) أن متوسط الحالي للسنة الثالثة بلغ 3.08و بانحراف معياري قيمته0.996، في حين بلغ المتوسط الحسابي للسنة الخامسة 2.75 و بانحراف معياري 1.025 وجاء مستوى السنة الرابعة في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره2.67و بانحراف معياري قيمته 1.025.وعلية لا توجد فروق بين المستويات الثلاث في مهارة الفهم.

الجدول (37) يوضح نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد عينة الدراسة في مهارة الفهم وفق المستوى الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	تجربة	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	5.958	2	2.979	2.681	غير دالة
داخل المجموعات	218.917	197	1.111		
المجموع الكلي	224.875	199			

* غير دالة عند المستوى 0.05.

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (37) أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي 2.681عند قيمة الدلالة الإحصائية المعتمدة (0.05) وهي قيمة أقل من القيمة الفائية المجدولية3.07.

وعليه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارة الفهم للمستوى الدراسي.

الجدول (38) يوضح نتائج الفرق بين المستويات الدراسية على مستوى المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لمهارة النحو.

2- **النحو**

المهارة	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النحو	السنة الثالثة	60	2.02	1.142
	السنة الرابعة	60	2.23	0.851
	السنة الخامسة	80	2.06	1.129
	المجموع	200	2.10	1.056

يتضح من خلال نتائج الجدول (38) أن المتوسط الحسابي لمستوى تلاميذ السنة الثالثة بلغ 2.02 بإنحراف معياري 1.142 في مهارة النحو ، في حين بلغ المتوسط الحسابي للسنة الرابعة 2.23 بانحراف معياري قيمته 0.851 بينما بلغ المتوسط الحسابي للسنة الخامسة 2.06بإنحراف معياري قيمته1.129.

جدول (39) يوضح نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد الدراسة في مهارة النحو تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	1.596	2	0.798	0.713	غير دالة
داخل المجموعات	220.404	197	1.119		
المجموع الكلي	222.000	199			

*غير دالة عند المستوى 0.05

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (39) أن القيمة ف المحسوبة بدرجات حرية (2) عند المقام تساوي 0.713عند قيمة الدلالة الإحصائية المعتمدة (0.05) وهي قيمة أقل من قيمة ف الجدولية 3.07. عند درجة حرية البسط (التباين الأكبر 197) = 3.07.

و عليه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات في مهارة النحو للمستوى الدراسي.

3- **الصرف**

جدول (40) يوضح نتائج الفرق بين المستويات الدراسية على مستوى المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري في مهارة الصرف.

المهارة	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصرف	السنة الثالثة	60	2.48	1.127
	السنة الرابعة	60	2.03	1.073
	السنة الخامسة	80	2.67	0.952
	المجموع	200	2.42	1.072

يتضح من خلال نتائج الجدول (40) أن المتوسط الحالي لمستوى تلاميذ السنة الثالثة بلغ 2.48 وبإنحراف معياري 1.127 في مهارة الصرف، في حين قدر المتوسط الحالي لتلاميذ للسنة الرابعة 2.03 بانحراف معياري قيمته 1.073 أما السنة الخامسة فالمتوسط الحسابي لديهم قدر2.67 و بانحراف معياري قيمته 0.952.

الجدول (41) يوضح نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد عينة الدراسة في مهارة الصرف تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	14.408	2	7.204	6.617	دالــة
داخل المجموعات	214.467	197	1.089		
المجموع الكلي	228.875	199			

*دالة عند 0.05.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (41) أن قيمة ف المحسوبة قدرت بـــــ 6.617وهي قيمة أكبر من القيمة الفائية الجد ولية 3.07.

وللكشف عن دلالة هذا الفرق لجأ الباحث إلى استخدام اختيار شيفه للمقارنات البعدية.

جدول (42) يوضح نتائج اختبار شيفه للمقارنات البعدية لاستجابة العينة في مهارة الصرف.

المستويات الدراسية (ا)	المستويات الدراسية (ب)	الفرق في المتوسط	مستوى الدلالة
السنة الثالثة	السنة الخامسة	0.192-	0.562
	السنة الرابعة	0.450	0.064
السنة الرابعة	السنة الخامسة	0.642*-	0.002
	السنة الثالثة	0.192	0.562
السنة الخامسة	السنة الرابعة	0.642*	0.002
	السنة الثالثة	0.192-	0.562

يبين الجدول(42) أن الفروق بين درجات التلاميذ الصف بين الرابع والخامس دالة إحصائية عند0.05 بينما لا توجد فروق بينما الصف الثالث والخامس والثالث والخامس والثالث والربع ، وكانت الفروق لصالح المستوى الدراسي السنة الخامسة.

وبالنظر لقيمة المتوسط الحسابي لسنة الخامسة(12.05) يتضح أنه كان أعلى متوسط حسابي ، وهذا ما دل على التأثير في الفرو قات ، وكان أدنى متوسط حسابي لمستوى السنة الرابعة حيث قدر بـــ(11.25).

وعليه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارة الصرف للمستوى الدراسي، وفي ضوء المتوسطات يظهر الفرق أنه لصالح السنة الخامسة.

4- **الإملاء**

الجدول (43) يوضح الفرق بين المستويات الدراسية على مستوى المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري في مهارة الإملاء.

المهارة	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإملاء	السنة الثالثة	60	2.28	1.043
	السنة الرابعة	60	2.57	0.981
	السنة الخامسة	80	2.67	1.167
	المجموع	200	2.52	1.084

يتضح من نتائج الجدول (43) أن المتوسط الحالي لمستوى السنة الثالثة في مهارة الإملاء بلغ 2.28 بانحراف معياري قيمته 1.043 بينما قدر المتوسط الحسابي لمستوى السنة الرابعة في مهارة الإملاء بـــــ2.57وبانحراف معياري قيمته 0.981 في حيث بلغ المتوسط الحالي لمتوسط السنة الخامسة في نفس المهارة بـــــ2.67 وبانحراف معياري قيمته1.167.

الجدول (44) يوضح نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد العينة في مهارة الإملاء تبعا للمستوى الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	5.408	2	2.704	2.332	غير دالة
داخل المجموعات	228.467	197	1.160		
المجموع الكلي	233.875	199			

*غير دالة عند0.05

يتضح من خلال نتائج تحليل التباين في الجدول (44) أن قيمة ف المحسوبة قدرت بـــــ 2.332 بدرجات حرية2 عند قيمة الدلالة الإحصائية المعتمدة (0.05) وهي قيمة أقل إذا ما قورنت بالقيمة ف الجدولية3.07. و عليه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات في مهارة الإملاء تعزى للمستوى الدراسي.

5- **التعبير الكتابي**

الجدول (45) يوضح الفرق بين المستويات الدراسية على أساس المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري في المهارة التعبير الكتابي.

المهارة	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعبير الكتابي	السنة الثالثة	60	1.82	0.725
	السنة الرابعة	60	1.75	0.773
	السنة الخامسة	80	1.89	0.941
	المجموع	200	1.82	0.829

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (45) أن المتوسط الحالي للسنة الثالثة في مهارة التعبير الكتابي بلغ 1.82 بانحراف معياري قيمته 0.725 في حين بلغ المتوسط الحالي لمستوى السنة الرابعة في مهارة 1.75 بانحراف معياري قيمته 0.773 أما فيما يخص المستوى السنة الخامسة فمتوسطها الحسابي في المهارة بلغ 1.89 و بانحراف معياري قيمته0.829.

الجدول (46) يوضح نتائج تحليل التباين بين درجات أفراد عينة الدراسة في مهارة التعبير الكتابي تبعا للمستوى الدراسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	0.654	2	0.327	0.473	غير دالة
داخل المجموعات	136.221	197	0.691		
المجموع الكلي	136.875	199			

*غير دالة عند0.05

يتضح من خلال نتائج تحليل التباين في الجدول (46) أن قيمة ف المحسوبة قدرت بـــ0.473بدرجات حرية2 عند القيمة المعتمدة 0.05 وهي قيمة أقل إذا ما قورنت بالقيمة الجدولة عند درجات حرية البسط197= 3.07. وعليه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات عينة الدراسة لمهارة التعبير الكتابي تعزى للمستوى الدراسي.

الجدول (47) يوضح الفرق بين المستويات الدراسية على مستوى المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري في المهارات اللغوية ككل.

6- **المهارات مجتمعة**

المهارة	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المهارات مجتمعة	السنة الثالثة	60	11.68	3.270
	السنة الرابعة	60	11.25	3.034
	السنة الخامسة	80	12.05	3.337
	المجموع	200	11.70	3.230

يتبين من خلال النتائج المستخلصة في الجدول (47) أن المتوسطات الحسابية للمهارات ككل المستوى السنة الثالثة بلغ11.68بإنحرف معياري 3.270، أما بالنسبة للسنة الرابعة فمتوسطها الحسابي قدر بـــ11.25وبإنحراف معياري 3.03 في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستوى السنة الخامسة بـــ 12.05و بانحراف معياري قيمته3.337.

الجدول (48) يوضح الفروق بين المستويات الدراسية من خلال التباين لدرجات أفراد العينة في المهارات اللغوية ككل وفق للمستوى الدراسي

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المهارات اللغوية مجتمعة	بين المجموعات	21.967	2	10.983	1.053	غير دالة
	داخل المجموعات	2054.033	197	10.427		
	المجموع الكلي	2076.000	199			

*غير دالة عند مستوى0.05

يتضح من خلال نتائج تحليل التباين أن قيمة ف المحسوبة قدرت بـــــ1.053بدرجات حرية2 (المقام) عند قيمة الدلالة الإحصائية المعتمدة (0.05=□) وهي قيمة أقل من الفاء الجد ولية عند درجات حرية البسط(197) = 3.07.

نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات عينة الدراسة للمهارات مجتمعة تعزى للمستوى الدراسي.

عرض نتائج الفرضية الثالثة

نصت الفرضية على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس .

وللكشف عن دلالة الفروق في مهارة الفهم بين المتوسطات الحسابية والموضحة في الجدول أدناه ،استخدم اختبار ت لمعرفة في ما إذا وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين.

الجدول (49) يوضح الفرق بين الجنسين في مهارة الفهم

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف م	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم	ذكور	100	2.75	1.086	0.998	غير دالة 0.05
	إناث	100	2.90	1.040		
	المجموع	200	2.82	1.063		

*غير دالة إحصائيا عند مستوى0.05

يتضح من النتائج في الجدول (49) أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ2.75بانحراف معياري قيمته 1.086بينما بلغ لدى الإناث 2.90 بانحراف معياري1.040.

وقد أظهرت نتائج اختبار ت بعدم وجود فروق بين الذكور و الإناث وبما أن القيمة المحسوبة ت أصغر من قيمة الجد ولية عند درجة حرية198وعند مستوى الدلالة المحددة عند اختيار الطرفين 0.05 أي بمعنى 0.998< 2.126 وبالتالي فإن الفرضية البديلة التي طرحها الباحث مرفوضة.

الجدول (50) يوضح الفرق بين الجنسين في مهارة النحو

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف م	قيمة ت	مستوى الدلالة
النحو	ذكور	100	2.00	1.064	1.342-	غير دالة
	إناث	100	2.20	1.044		
	المجموع	200	2.10	1.056		

*غير دالة إحصائيا عند مستوى0.05

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (50)أن المتوسط الحسابي للذكور بلغ 2.00بانحراف معياري قيمته 1.064في حين قدر المتوسط الحسابي للإناث بـــ 2.20 بانحراف معياري 1.044، وقد أظهرت نتائج اختبار ت بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة النحو، وبما أن القيمة المحسوبة لـــ ت أصغر من القيمة الجد ولية عند مستوى الدلالة 0.05، أي بمعنى-1.342< 2.126.

الجدول (51) يوضح الفرق بين الجنسين في مهارة الصرف

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف م	قيمة ت	مستوى الدلالة
الصرف	ذكور	100	2.30	1.049	1.656-	غير دالة
	إناث	100	2.55	1.086		
	المجموع	200	2.42	1.072		

*غير دالة إحصائيا عند مستوى0.05

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (51) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـــــ2.30 و بانحراف معياري قيمته 1.049 في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث بـــــ 2.55 و بانحراف معياري قيمته1.086، وقد أظهرت نتائج اختبار ت على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المهارة الصرف لأن القيمة المحسوبة كانت أقل من القيمة الجد ولية وبهذا نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية.

الجدول (52) يوضح الفرق بين الجنسين في مهارة الإملاء

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف م	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإملاء	ذكور	100	2.37	1.098	2.038-	غير دالة
	إناث	100	2.68	1.053		
	المجموع	200	2.52	1.084		

*غير دالة إحصائيا عند مستوى0.05

يتضح من خلال النتائج في الجدول (52) أن المتوسط الحسابي للإناث قدر بـــــ 2.68 وبانحراف معياري قيمته 1.053،في حين قدر المتوسط الحسابي للذكور بـــــ 2.37 و بانحراف معياري1.098. وقد أظهرت قيمة ت المحسوبة عدم فروق بين الجنسين عند مستوى الدلالة بحيث جاءت قيمة ت المحسوبة أقل من الجد ولية -2.038 > 2.126 وعليه نرفض الفرضية المصوغة ونقبل بالفرضية الصفرية.

الجدول (53) يوضح الفرق بين الجنسين في مهارة التعبير الكتابي.

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف م	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعبير الكتابي	ذكور	100	1.83	0.817	0.085	غير دالة
	إناث	100	1.82	0.845		
	المجموع	200	1.82	0.829		

*غير دالة عند مستوى0.05

يتضح من خلال النتيجة الموضحة في الجدول (53) أن قيمة ت المحسوبة لم تظهر فروقا دالة في مهارة التعبير الكتابي بين الذكور والإناث حيث قدرت قيمتها 0.085 وكانت أقل من القيمة المجدولة وبالتالي فإن الفرضية التي طرحها الباحث مرفوضة.

الجدول (54) يوضح الفرق بين الجنسين في المهارات اللغوية مجتمعة

المهارة	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف م	قيمة ت	مستوى الدلالة
المهارات اللغوية	ذكور	100	11.25	3.053	1.985-	غير دالة
	إناث	100	12.15	3.353		
	المجموع	200	11.70	3.230		

*غير دالة عند مستوى0.05

بناء على النتائج الموضحة في الجدول (54) أنه لا توجد فروق دالة في استجابة عينة الدراسة على محتوى الاختبار لكل من الجنسين.حيث قدرت قيمة ت المحسوبة بـــ-1.985 وكانت أقل أو أصغر من القيمة المجدولة 2.126، وبالتالي فإننا لا نقبل بالفرضية المصوغة التي تقول بوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المهارات اللغوية تعزى لمتغير الجنس، وهو ما يعبر أن الفروق في اللغة لا يرجع إلى عامل الجنس , فمتغير الجنس لا يؤثر على نمو اللغة بنسبة خطأ في النتيجة تساوي5% وبثقة تساوي95 % .

الفصل السابع

تفسير و مناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج الفرضية الأولى

مناقشة نتائج الفرضية الثانية

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

الخلاصة العامة

التوصيات

مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الأساليب التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات من وجهة معلمي المرحلة الابتدائية وفقا لاختلاف الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة المهنية .

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف الجنس.

بالرجوع إلى النتائج الموضحة في الجدول (27) يتضح أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية الأسلوب الأول المتعلق بالمقارنة النصية وتطويرها للنمو اللغوي وفقا لاختلاف جنس المعلمين. ويمكن تفسير ذلك بأن المقارنة النصية لدى الجنسين لا تعكس عملية تفعيل إستراتجية الكفاءات خلال عملية التدريس، ورأت العينة أن الأسلوب فعال كون أن التلميذ يستعمل آلية اللغة لتمثيل حقائقه من خلال محتوى قرائي، فلا يمكن للمعلم تطبيق المقارنة النصية إلا في إطار المقارنة بالكفاءات لأنها جزء من سيرورتها الإجرائية.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف الجنس.

توصلت النتائج الموضحة في الجدول (28) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة .

نستشف من خلال ذلك، أن المعلمات يطبقن المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة و يهتمن بتدريسها داخل الصف، فتطبيق الكفاءة المعرفية خارج الوضعيات لا يترجم النمو اللغوي في القراءة و التعبير لدى هذه الفئة. فالوضعية التعليمية هي التي تحدد الوظيفة وتبلور الكفاءة للبرهنة عليها في صورة نشاطات، لذا علينا أن نتسآل

عند هذه النسبة الضئيلة لدى المعلمين في اتجاهاتهم لهذا الأسلوب. الشيء الذي ينذر بالخطر إذا لم تطبق الوضعيات التعليمية في سياقات قد تشكل مشكلة معرفية للتلميذ تنطلق من رحم محيطه.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الجنس.

اتضح من خلال الجدول (29) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم.وتعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة تولى اهتماما كبيرا لانخراط التلميذ في محيطه فالا سوء هو أن يكون للمقاربة بالكفاءات حضورا في النصوص دون تطبيقها في الوسط المعاش للتلميذ، وهذا يظهر البعد الاجتماعي لهذه الإستراتجية في نظرتها للمتمدرس. فهي لا تنمي ففقط قدراته اللغوية، بل تهدف إلى تهذيب ذوقه وعلاقاته مع الآخرين،فنظرتهم لهذه الأهمية في ضوء هذه الخطاطة واحدة ولم تتاثربعامل الجنس.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف الجنس.

اتضح من خلال استجابات المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية الموضحة في الجدول (30) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية من المعلمين وذلك باختلاف المؤهل العلمي.

نخلص أن حاملي شهادة الكفاءة وشهادة ليسانس لهم نفس الاتجاه لأهميته الأسلوب التدريسي الأول فكلاهما استفادا من التكوين بغض النظر على المستوى التعليمي المتحصل عليه , فالمؤهل العلمي لم يؤثر في اتجاه أفراد العينة لأهمية الأسلوب المتعلق بالمقاربة النصية.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف المؤهل العلمي.

تبين من خلال نتائج الجدول (31) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف المؤهل العلمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن المؤهل العلمي لم يكن متغيرا حساسا ، ولم يلعب دورا مهما في اتجاهات العينة نحو هذا الأسلوب، فحاملي الليسانس وحاملي شهادة الكفاءة لهم نفس القدرات في التعامل مع النصوص بمختلف أشكالها لاعتبارات قد تكون منطقية ومعرفية من جراء الخبرات التي اكتسبوها أثناء التكوين، علما بان الوضعية تستلزم تواصلا جماعيا مرتكزا على الحوار و المناقشة، وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى التعامل مع طبيعة الفصل الدراسي في تقديمهم لهذه الوضعيات التعلمية.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم

تبين من الجدول من الجدول (32) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم باختلاف المؤهل العلمي.

وقد يرجع السبب إلى أن كل من حاملي شهادة الكفاءة و الليسانس تموقعوا داخل مرجعية المنهاج الدراسي التي انسجمت مع الأهداف المتمثلة في تكوين شخصية التلميذ من خلال تعلماته داخل من محيطه المدرسي، وقد تعزى كذلك إلى أن اتجاه المعلمين تأسس على وضوح هذا الأسلوب وشفافيته بغض النظر على اختلاف المؤهل العلمي لديهم.

ويرى الباحث أن رغم اختلاف المؤهل العلمي، فإن المعلمون يدركون أهمية هذا الأسلوب بنفس الكيفية و يسهرون على احترام سيرورة النشاط التدريسي وذلك حسب خبراتهم.

وعلى ضوء ذلك ، يرى (عبد الكريم غريب 2004 :201) ""أن جودة التدريس تتحقق كلما كانت مرتكزة على خلفية فكرية ، وكلما كان المدرس يمتلك إستراتجية في هذا النحو تمكنه من توظيفها الفعلي خلال الدرس.""

مناقشة الفرضية نتائج الجزئية السابعة :

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة النصية وفقا لاختلاف الخبرة المهنية.

يظهر من خلال الجدول (33) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في إتجاهاتم نحو أهمية المقاربة النصية باختلاف الخبرة المهنية . فهذا المتغير لم يؤثر في وجود الفرق بين المعلمين ذوي الخبرة (1-5) سنوات و (6-10) سنوات و (11 سنوات ما فوق)، فالمقاربة النصية تم تطبيقها بدرجة واحدة من قبل العينة . ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كل المدرسين يهدفون إلى خلق نفس المناخ الذي يشير لدى التلاميذ بأهمية المقاربة النصية التي من خلالها يستطيع المعلم ترجمة ما توصل إليه من معارف ومهارات. وهذا الأسلوب التدريسي استفاد منه المعلمون بنفس الأهمية. ولعل ذلك يعزى لمراعاة ما هو مخطط له على مستوى المنهج الدراسي وكيفية التعامل مع النصوص من قبلهم.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة وفقا لاختلاف الخبرة المهنية.

توصلت نتائج الجدول (34) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة باختلاف الخبرة المهنية .

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن فئة المعلمين بكل خبراتها المهنية المختلفة تجاوبت مع أهمية الأسلوب بنفس الدرجة , فالترابط بين المواد ودمجها داخل وضعيا ت نصية هو عامل أساسي في المقاربة بالكفاءات، فالتعلمات مندمجة مع بعضها البعض، فتعلم مهارة بإتقان يؤثر ايجابيا على تعلم المهارة الأخرى و العكس

كذلك.و على العموم فان أهمية الكفاءات في الوضعيات التعلمية اتسمت بنفس الانجاز فعامل الخبرة المهنيـــة لـــم يحدث فرقا في اتجاهات المعلمين نحو هذا الأسلوب ولم يعد متغيرا حساسا.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية التاسعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية التطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الخبرة المهنية.

يتضح من نتائج الجدول (35) انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية االتطبيق في ضوء خطاطة التعلم وفقا لاختلاف الخبرة المهنية .

ويرى الباحث أن فئة المعلمين باختلاف خبراتها المهنية زاوجت بين تكوينها النظري وتكوينها الإجرائي ، فلا يمكن تصور تحقيق كفاءات لغوية في فراغ معرفي ودون وسط محيط يؤســـان لمعـــارف عمليـــة داخـــل المدرسة و محيط التلميذ .

بالرغم من عدم تباين استجابات المعلمين نحو أسئلة الاستبيان المتعلقة بالأساليب التدريسية الأربعـــة وأهميتهـــا في ضوء جنس المعلمين ومؤهلاتهم العلمية و خبراتهم المهنية واستنطاقا لهذه النتائج نجد أن هذه الأهمية ثابتة عند عينة الدراسة ، أي بمعنى أن اتجاهات المعلمين لا تختلف باختلاف هذه المتغيرات في تطبيقاتها للأساليب في المدرسة الابتدائية .

ولكي تحقق هذه الأخيرة نجاعتها، على المدرس أن يقوم بتشجيع التواصل داخل القســـم، ويعمـــل علـــى خلـــق تفاعلات و علاقات مع تلاميذه ويختار ما يناسبهم من عمليات ذهنية و إستراتجية تعليمية فعالة، مع مراعـــاة لفروقاتهم الفردية وخصوصية كل تلميذ واهتماماته داخل القسم ، وهذا لن يتحقق إلا باحترام ملمـــح التلميـــذ بدليل أن كل أسلوب تدريسي معين من قبل المعلم يجب أن يراعي قدرات التلميذ الذهنيـــة و النفســـية بغـــرض الحصول على نتائج مرتقبة و مردود علمي جيد.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية(الفهم، النحو، الصرف، الإملاء، التعبير) بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى للمستوى الدراسي.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى للمستوى الدراسي.

تبين من النتائج الموضحة في الجدول (36) عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارة الفهم تعزى للمستوى الدراسي وهذا يعود إلى أن عينة الدراسة حافظت على نفس المكتسبات للفهم النصي في مستوياتها الثلاث رغم أن الصعوبات النصية تختلف من مستوى لآخر، وكان من المنتظر إيجاد الفروق بينها، فالنص اللغوي يعبر عن فكرة مترابطة وضعت في إطار نسقي غرضها الفهم واستنتاج الدلالات التجريدية. و العينة تجاوبت بنفس الدرجة مع فهم النصوص رغم اختلاف محتواها.

و اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (فراس محمد السليتي 2012) حيث أسفرت هي الأخرى على عدم وجود فروق بين التلاميذ في المهارة وكانت بين المستوى الدراسي الثالث والسادس الابتدائي.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة النحو بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى للمستوى الدراسي.

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (37) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارة النحو تعزى للمستوى الدراسي. وتؤكد هذه النتيجة إلى أن معلمي هذا الطور كانوا يتعاملون مع المادة بشكل واحد و لم يضيفوا شيئا جديدا لمهارة النحو من حيث تطبيقاتها، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الحجم الساعي لمهارة النحو في المستويات الدراسية الثلاثة متشابه أوالى صياغة السؤال من قبل المعلم بنفس درجة الصعوبة و الطرح مما جعل عينة الدراسة تتجاوب مع أسئلة الاختبار بنفسه الكيفية.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة مختلفة مع ما توصلت إليه دراسة (زياد أمين بركات 2008) حيث أسفرت على وجود فروق في تكرار الأخطاء النحوية تبعا لمتغير الصف الدراسي لكنها اقتصرت على الصف الثاني و والثالث في الطور الابتدائي.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الصرف بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى للمستوى الدراسي.

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (38) إلى وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارة الصرف تعزى للمستوى الدراسي وكان الفرق لصالح السنة الخامسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى اهتمام تلاميذ السنة الخامسة بمهارة الصرف ودراستها واستجابة لتعلمها والتحضير للنجاح فيها لأنها تعتبر النشاط الصعب الممتحن فيه في شهادة الفحص التاهيلي، وبما أن هذه المهارة تتدرج في صعوبتها من مستوى لأخر نظرا لتشعب مواضيعها اهتم بها التلاميذ بصفة واضحة، وجاءت أسئلتها متماشية مع خبراتهم المتطورة من سنة دراسية لأخرى على غرار المستويات (الثالثة و السنة الرابعة). ومقارنة مع الدراسات السابقة، جاءت هذه النتيجة مغايرة تماما مع دراسة (عليان 1989) حيث أشارت نتائجها إلى جوانب القوة في المهارة الإملائية وكانت لصالح الصف الرابع على غرار الصف الخامس.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الإملاء بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى للمستوى الدراسي.

تبين من خلال الجدول (39) أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للدرجات في مهارة الإملاء تعزى للمستوى الدراسي ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مهارة الإملاء أخذت نفس الطريقة في التدريس ، لان رسم الكلمة في السنة الثالثة والسنة الرابعة و الخامسة استثمره التلاميذ بنفس الطريقة في مهارة الإملاء.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية بحيث أنه يوجد تفاعلا بين النظام الصرفي والإملائـــي فـــالمعطى النصـــي للنشاط الإملائي داخل السياق العام للغة لم يفرق بين المستويات الثلاث في هذه المهارة.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التعبير الكتابي بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى للمستوى الدراسي.

تبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول (40) عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمهارة التعبير الكتابي تعزى للمستوى الدراسي.

ونظرا لعدم وجود دراسة تخص مهارة التعبير الكتابي في نطاق المستوى الدراسي في الطور الابتدائي يرى الباحث أن النتيجة هذه كانت طبيعية من حيث التكافؤ في النتائج، وبالرجوع إلى الأدب التربوي تشير في هذا السياق أن الإستراتجية الكفاءات ترتكز في تقويمها على مبدأ اندماج المواد يبعضها البعض وترابطها، فنتائج كل مهارة حتما تؤثر بطريقة أو أخرى في نتائج المهارة الأخرى، فالتلميذ الذي لا يستطيع فهم النصوص و القيام بمعالجتها في إطار وضعية تعلميه قدمها المعلم داخل الصف، فهو حتما لن يستطيع أن يتعامل بنفس المستوى مع المهارات المرتبطة به كالنحو و الصرف و الإملاء، مما ينعكس سلبا على قدراته في مجال التعبير الكتابي ، وهذا ما خلص إليه الباحث ميدانيا من خلال نتائج عينته التي أجرى عليها الدراسة.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية(الفهم، النحو، الصرف، الإملاء، التعبير) بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى للجنس.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس

أظهرت نتائج التحليل الموضحة في الجدول (49) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة الفهم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن إستراتجية المقاربة بالكفاءات المطبقة في المدرسة ساهمت من الرفع من تعلمات التلاميذ عند كلا الجنسين على حد سواء في مهارة الفهم ،أي استطاع كل من الذكور و الإناث من خلال قراءة النصوص تجاوز عقبات الفهم انطلاقا من المعنى السطحي إلى المعنى العميق لمعاني النص ، واستثمار معطيات النص المعرفية و الدلالية في الإجابة عن أسئلة الاختبار كما ساعدتهم هذه الإستراتجية في هذا النطاق من انتقال أثر التدريب في ضوء البرنامج المقدم .

ويعزو الباحث أيضا هذه النتيجة إلى أن أسئلة الاختبار قامت بتحريك التفكير الايجابي عند عينة الدراسة وفهمها للمقاربة النصية، وقد يعود السبب إلى استعمال المعلم لطريقة القراءة الصامتة القراءة التي يعتمد فيها على التلميذ على إدراكا ته البصرية.

وقد أشار زكريا إسماعيل في هذا السياق (1995,115) إلى أهمية القراءة الصامتة وما توفره من وعي ذهني يساعد التلميذ على التدبر و الفهم واستيعاب الموضوعات بمجرد النظر إلى الجمل وفهم معانيها كما تنمي لديه القدرة على الملاحظة وتشعره بالرغبة إليها.

ويعتقد الباحث أن طريقة المعلم المرنة ساعدت عينة الدراسة (ذكورا و إناثا) على الفهم واستيعاب دلالة النص ومعانيه ووفرت لهم جوا زاد من تفعيل قدراتهم في هذا المنحى. وجاءت هذه النتيجة مغايرة لدراسة (جاك أوبار وسرج بلا نشار وجون كلود سونتاغ 2006) حيث أسفرت نتائجها على تفرق الإناث عن الذكور بمتوسط حسابي قدرة 21.25 وبانحراف معياري قدره ب 6.26 في حين قدر المتوسط الحسابي للذكور ب 19.53 وبانحراف معياري 6.91 في مهارة الفهم ، بينما خلصت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق بين الجنسين رغم تقارب المتوسطات الحسابية في مهارة الفهم.فقدر المتوسط الحسابي للذكور ب 2.75 وبانحراف معياري 1.086 وبمتوسط حسابي للإناث ب 2.90 وبانحراف معياري 1.40.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة النحو بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس

أسفرت النتائج الموضحة في الجدول (50) عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في مهارة النحو.

ويمكن تفسير هذه النتيجة لمدى إدراك التلاميذ (ذكورا وإناثا) التراكيب النحوية المدروسة بدرجة متقاربة.

ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى دور المعلم الايجابي في تنويع النشاطات النحوية ، ونظرا لان الحجم الساعي المخصص لهذه المهارة هو نفسه تقريبا في كل المستويات وفي حدود جنسها بما يجعل هذه النتيجة منطقية أو إلى تفاعل العينة مع أسئلة الاختبار لدى الجنسين.

وقد يعزو الباحث أن عينة الدراسة استفادت من خبراتها القبلية في هذا النطاق، مما ترك أثرا ايجابيا على استجاباتهم بنفس الدرجة ، وربما تعود هذه النتيجة من استخدام المعلم لطريقة تقويم مكتسبات التلاميذ إلى التغذية الراجعة التي أساسا مهما في التقويم التكويني التي تعتمد عليه المقاربة بالكفاءات والى تفاعلهم مع طريقة المعلم.

ولعل النتيجة المتحصل عليها تدل على أن الذكور و الإناث استفادوا من البرنامج الدراسي في إطار الأسلوب المطبق، ولم يدخروا جهدا فكريا على الإجابة على أسئلة الاختبار أو تعويدهم من خلال التدريب إلى تنويع التمارين المتضمنة للقواعد النحوية ، كل ذلك ساهم في تنمية ذكاءهم اللغوي (ذكورا وإناثا).

وقد تعود هذه النتيجة أيضا إلى طبيعة المواضيع الخاصة لمهارة النحو وعلاقتها بالأهداف المسطرة في البرنامج وتجدر الإشارة هنا إلي إستراتجية المقاربة بالكفاءات كان لها أثرا بالنسبة للجنسين بنفس الدرجة.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الصرف بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (51) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة الصرف.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عينة الدراسة بجنسيها كانت لها نفس القاعدة المعرفية من خلال التحويلات الصرفية داخل الجملة .

وتعزى هذه النتيجة أيضا إلى الطريقة المتبعة من قبل المعلم التي لم تظهر طبيعة الفرق أو نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ الذين خضعوا للاختبار في هذا النطاق، وقد تعود هذه النتيجة أيضا إلى انسجام النص القرائي مع القاعدة الصرفية و ارتباطها بالمهارات اللغوية الأخرى كون المقارنة بالكفاءات مرهونة بعامل دمج الأنشطة مع بعضها وخاصة في جزئياتها ، ولعل هذه النتيجة مرجعها إلى تفاعل عينة الدراسة (ذكورا وإناثا) مع التمارين التي تعودوا على حلها داخل الصف ساعدتهم في التجاوب معها بسهولة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة مردها إلى الاعتماد على طريق الحفظ للقواعد الصرفية من قبلهم وتوظيفها بصورة جعلت نتائجهما متقاربة ، ولعل هذه النتيجة تكون ظرفية فقط بغرض نجاح التلاميذ في الامتحان لا غير.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الإملاء بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (52) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة الإملاء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الرصيد المكتسب في معرفة رسم الكلمات كان واحدا بالنسبة للجنسين جعلهم يتعاملون مع المهارة بنفس المستوى ، ونجد الإشارة في هذا السياق على أن هناك تفاعلا بين النظام الصرفي والإملائي ، يساعد التلميذ على تطور مكتسباته لكن إستراتجية المقاربة في هذا المنحنى لم تضف شيئا في إدراج الفرق .

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى تدريس مناشط هذه المهارة بطريقة جافة بعيدة عن خبرات التلاميذ وحاجاتهم.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة زياد أنس بركات (2008)، واختلفت مع دراسة إبراهيم أبو عليان (1989) بوجود فروق في الأداء تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أسباب متداخلة أفرزتها جملة من العوامل تعود إلى أسلوب المعلم في التدريس أو إلى طبيعة النصوص الإملائية المختارة فقد كانت جد صعبة أو جد سهلة ، وهذا قد يساهم في عدم إبراز الفرق بين الجنسين.

مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة :

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التعبير الكتابي بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول (53) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة التعبير الكتابي ويمكن تفسير هذه النتائج أن التلاميذ (ذكورا وإناثا) تفاعلوا مع موضوع التعبير بنفس الدرجة وهذا يظهر من خلال استجاباتهم و مراعاتهم لمعايير السند، فموضوع الوصف على حد سواء بالنسبة للسنة الثالثة (فصل الشتاء) أو للسنة الرابعة (معرض غردایة) أو للسنة الخامسة (جمال الجزائر) أسهم في إبراز التمثلات العقلية للعينة و وتوظيفها في تعابيرهم و جعلتهم يستفيدون من شروحات المعلم. إضافة إلى ما تتوفر عليه مواضيع الوصف من تشويق وإثارة.

إن إستراتيجية المقاربة بالكفاءات جعلت فئة التلاميذ (ذكورا وإناثا) يوظفون قاموسهم اللغوي بصورة متشابهة في كتابتهم، كما أتاحت لهم نفس التفاعل في تمثيل معلوماتهم القبلية داخل الذهن واستثمارها في تعابيرهم.

وجاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع دراسة (عبد الكريم سليم الحداد 2005) التي بينت ان التلاميذ كلهم لا يوظفون عمليات التعبير الكتابي في كتاباتهم بدرجة مرتفعة ، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مهارة التعبير الكتابي.

واتفقت أيضا مع نتيجة دراسة (الخوالدة 2001) التي أسفرت هي الأخرى على عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في التعبير الكتابي.

التعليق على النتائج :

- يرى الباحث أن هذه النتيجة مردها إلى تمدرس هؤلاء التلاميذ في فصول واحدة بنفس المدرسة أي بمعنى أنهم تداولوا على نفس المعلمين عبر مراحلهم الدراسية ، مما زاد في رفع مستوى التجانس والثبات في استجاباتهم لمحتوى الاختبار في نموهم اللغوي قراءة بفروعها و تعبيرا.

- أسلوب المعلم التدريسي الذي اعتمد على التنميط و الروتين ومحيط المدرسة لعب دورا أساسيا في عدم إظهار الفرو قات بين الجنسين.

- ارتكاز المعلمين في المدرسة التي أجرى عليها البحث على الطريقة التجزئية للمادة émiettement أي تدريس كل مهارة على حدة أدى إلى طبيعة هذه النتيجة ، وهذا يتعارض مع مبادئ إستراتجية الكفاءات التي تعتمد في أسلوبها على النظرة الكلية لتدريس المهارات (مبدأ الدمج) Macro Analyse ، بحيث تؤثر كل مهارة فرعية في مكتسبات التلميذ على المهارة المرتبطة بها.ولعل ما أشار إليه عمليا الخبير الياباني المتخصص بالكفاءات Koichiro Tatsuara في هذا السياق ، أن عامل التفوق يكمن في معيار الفرق الذي يوضح الأثر الملموس بين النتيجة المحصل عليها من قبل المعلم و النتيجة المرتقبة في الكفاءة – الهدف – وكذلك تشخيص الضعف لدى التلاميذ المانع لبلوغ الكفاءة المستهدفة كل ذلك وفق سلم تصحيح لايعتمد على الجزئيات (Micro) كي يتسنى ظهور الفرق بين المعلمين .

WWW.Wimaker.ne/mon.Zonage/Eile/94794

الخلاصـــــة العامة :

إن الغرض الأساسي في تدريس اللغة العربية بكل مهاراتها الفرعية هو الرفع من مستوى التلاميذ في المرحلـــة الابتدائية ، وهذا لن يتحقق إلا من خلال تخطيط محكم لطريقة التدريس وفق بيداغوجية حديثة تعمل على تنميـــة شخصية التلميذ في هذه الجوانب وفي مختلف إبعادها المعرفية و النفسية والاجتماعية ، مما يؤهله مستقبلا لبنـــاء فكر سليم يمكننه من التعامل مع تطورات العصر وتحدياته وفق ما اكتسبه من تعلمات داخل المدرســـة وحـــل مشاكله التي تعترضه في الحياة.

ولقد حاول الباحث أن يبرز عبر الإطار النظري للدراسة أهمية إستراتجية الكفاءة وعلاقتها باللغة بما تحتويـــه من أنشطة فاعلة تسعى من خلالها الحصول على أفضل النتائج في ضوء إجراءاتها العملية داخل الصف.

وفي ضوء إشكالية الدراسة و فرضياتها المصاغة و بناءا على معطياتها التجريبية توصل الباحث إلـــى النتـــائج التالية:

بينت نتائج الفرضية العامة انه لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية لأهمية الأساليب التدريســـية وفـــق المقاربـــة بالكفاءات من وجهة معلمي المرحلة الابتدائية وفقا للجنس و المؤهل العلمي و الخبرة المهنية و جـــاءت نتائجهـــا في اتجاه الفرضية، إلا أن الفرضية الجزئية الأولى المنبثقة منها لم تتحقق و بينت انه يوجـــد فـــروق ذي دلالـــة إحصائية في اتجاه المعلمين نحو أهمية المقاربة بالكفاءات كما جاءت بها خطاطة التعليم وفقا للجنس، و جـــاءت نتائج الفرضية الجزئية الأولى عكس اتجاه الفرضية المصوغة، كما أوضحت نتائج الفرضية الثانية من الدراســـة بأنه لا توجد فروق ذي دلالة إحصائية في المهارات اللغوية بين متوسطات درجات التلاميـــذ تعـــزى للمســـتوى الدراسي.

و بهذا نجزم عدم تحقق الفرضية الثانية و أن نتائجها ذهبت عكس اتجاهها المطروح، بينمـــا تحققـــت الفرضـــية الجزئية الثالثة المنبثقة منها وأظهرت نتائجها وجود فروق ذي دلالة إحصائية في مهارة الصرف بين متوســـطات درجات التلاميذ تعزى للمستوى الدراسي و أوضحت أيضا نتائج اختبار الفرضية الثالثة عدم وجود فـــروق فـــي

المهارات اللغوية بين متوسطات درجات التلاميذ تعزى لمتغير الجنس، وفي ضوء ذلك نؤكدان نتائجها ذهبت في اتجاه الفرضية المصوغة.وعلى اثر النتائج التي توصل إليه الباحث في ضوء متغيرات الدراسة ووقائع التجربة الميدانية، نخلص إلى أن المقاربة بالكفاءات كان لها أثرا ضئيلا على النمو اللغوي قراءة و تعبيرا في السنة الخامسة ابتدائي.ويمكن أن تكون هذه النتيجة مردها إلى عوامل متشابكة قد ترجع إلى البيئة المحيطة بالمدرسة، أوالى طريقة تطبيق البرنامج الدراسي وقد تعزى لمتغيرات أخرى ساهمت في بناء قاسم مشترك في الحصول عليها.

وفي ضوء نتائج الدراسة وعرض أدبياتها المنوطة بها، يوصي الباحث بجملة من التوصيات يراها ضرورية.

التوصيات:

- تحسين تطبق بيداغوجية الكفاءات في المدرسة بما يواكب التحول السريع الذي تنامي مع عصر الوسائط التكنولوجية ، وربط ذلك بالمجال الدراسي للتلميذ مع مراعاة محيطه واهتماماته وفتح المدرسة على الحياة.
- ضرورة تدريب معلمي اللغة العربية قصد استخدام هذه الإستراتجية للرفع من كفاءة التلاميذ نتيجة الضعف الملحوظ لديهم وتكوينهم بغرض تطبيق الأساليب التدريسية داخل الصف كما نصت عليه المقاربة الجديدة.

- القيام بدراسات مشابهة في مناطق حضرية كالجزائر العاصمة ووهران مثلا باستخدام متغيرات مغايرة للدراسة الحالية وعلى مستويات دراسية مختلفة. .

المراجع

1- المراجع باللغة العربية

1-1 الكتب

1- احمد فريقي (2011) **التواصل التربوي و اللغوي** دراسة تحليلية ،مطبعة نت المغرب.

2- انس محمد قاسم (2000) **اللغة و التواصل لدى الطفل**، مركز الإسكندرية للكتب

3- الحمزة بشير (2006) ، **المرشد المعين للسادة المعلمين في تعليم اللغة قراءة وتعبيرا** ، دار الهدى للطباعة و النشر، المكتبة الوطنية عين مليلة.

4- الربيعي محمود ، داود سليمان(2006) **طرائق و أساليب التدريس المعاصر**، اربد ، عالم جدار الكتاب العالمي للكتب .

5- السيد عبد الحليم سليمان (2003)، **سيكولوجية اللغة و الطفل** ،دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى.

6- بشير معمرية (2007) **القياس النفسي و تصميم أدواته للطلاب الباحثين في علم النفس و التربية** سلسلة دراسات ، منشورات الحبر الطبعة الثانية.

-7- رشيد الكنبور، **الكفاءات مصوغة تكوينية**، الأكاديمية الجهوية للتربية و التكوين، نيابة وجدة أنجاد.

8- جابر العمري (2010) **إسهام معلم التربية الإسلامية في بناء شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية.** جامعة أم القرى.

9- حسني عبد الهادي (1992) **مهارا ت القراءة**، المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر.

10- خالد حمد(2003) ، **منهج البحث العلمي**، دار ريحانة للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى.

11- حمد الله أجبارة (2009) **مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة**، الدار البيضاء ، الطبعة الأولى

12- حفيظة تازورتي (2003) ، **اكتساب اللغة العربية عند الطفل الجزائري**، دار القصبة للنشر والتوزيع.

13- خير الدين هني(2005) ، **مقاربة التدريس بالكفاءات** ،الطبعة الأولى، مطبعة ع/ين.

14- رمضان أرزيل/محمد حسونات (2002) ، **نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات**، الجزء الثاني، دار الأمل للطباعة والنشر.

15- رمزية الغريب (1970) **التقويم و القياس النفسي و التربوي**، مكتبة الانجلو المصرية.

زكريا إسماعيل (1995) **طرق تدريس اللغة العربية** ، دار المعرفة الجامعية..16-

17- سلوى محمد احمد عزازي(2008) **فاعلية المسرح التعليمي في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**. المكتبة الالكترونية الشاملة.

18- سهير محمد سلامة شاش (2006) ،**علم النفس اللغة** ، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى.

19- شمس الدين جلال ، **علم نفس اللغة ، مناهجه و نظرياته و قضاياه** ، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، الجزء الأول.

20- صالح بلعيد(2000) **دروس في اللسانيات التطبيقية** ، دارهومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

21- صلاح الدين محمود علام (2001) **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية و النفسية و التدريسية** ، دار الفكر العربي

22- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين(2011) **استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم .**جامعة الإسكندرية..

23- عبد الرحمن التومي (2004)، **الكفايات، مقارنة نسقية**، مطبوعات الهلال، وجدة.الطبعة الثالثة.

24- عبد الرحمان صالح الأزرق(2000) **علم النفس التربوي للمعلمين**، دار الفكر العربي/ لبنان .

25- عبد الرحمان عيساوي (1974) ، **علم النفس دراسة في نفسية سلوك الإنسان** ،دار النهضة العربية ،بيروت.

26- عبد الكريم غريب (2010) **علم النفس و علم النفس الفارقي،مرجعية للبيداغوجيا الفارقية**، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى.

27- عبد الكريم غريب (2004) **بيداغوجيا الكفايات** ، منشورات عالم الكتب، الطبعة الخامسة

28- عبد الفتاح أبو معال (2005) ،**تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال في الأسرة و الروضة و المدرسة** ، دار الشروق/عمان الطبعة الأولى

29- عبد اللطيف الفارابي ، **ديداكتيك المقاربة بالكفايات**، المفاهيم و الممارسات، المركز التربوي الجهوي بالجديدة.

30- عطوف محمود ياسين (1981) **قضايا نقدية في علم النفس المعاصر**، مؤسسة نوفل، بيروت.

31- علي مرسيط (2006)، **التقييم** ، الإدارة الجهوية للتعليم بتطاوين.

32- ل.س فيجو تسكي(1976) ، **التفكير و اللغة**، مكتبة الانجلو المصرية.

33- محمد بوعلاق(1999) ، **الهدف الإجرائي تميزه و صياغته** ، دراسة نظرية و ميدانية، قصر الكتاب البليدة.

34- محمود شقير زينب (2006) **اضطرابات اللغة و التواصل** ، مكتبة زهراء الشرق القاهرة، الطبعة الأولى.

35- محمد شارف سرير،نور الدين خالدي(1995)، **التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم** ، مطبعة الأمير بمعسكر.

36- محمد الصالح حثروبي(2002) **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى للطباعة و النشر.

37- حمد الطاهر وعلي (2006) **بيداغوجية الكفاءات كيف تصاغ الكفاءات**،ردمك.

38- محمد بن يحي زكريا (2004) ، **المدخل بالكفايات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم، الجزائر.

39- محمد عبد الحميد أبو العزم، حسن شحاته(1985) **تطوير مناهج الكتابة و الإملاء في مراحل التعليم العام في الوطن العربي** ، الرياض.

40- محمد وطاس(1998)، **أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة**، المؤسسة الوطنية للكتاب.

41- مقدم عبد الحفيظ(2003)، **الإحصاء و القياس النفسي و التربوي على نماذج من المقاييس و الاختبارات** ، ديوان المطبوعات الجامعية، الطبعة الثانية، بن عكنون.

42- ميلود التوري(2006)، **تدبير المجزوءات لبناء الكفاءات**،المطبعة سوما كرام، الطبعة الأولى.

43- يوسف قطامي(2000) ، **نمو الطفل المعرفي**، الجامعة الأردنية الأهلية.

2-1 الرسائل العلمية

44- آذار بنت عبد الله جميل فليمان (2010) **واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الانجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي**، ماجستير في المناهج و طرق تدريس اللغة.

45- جابر العمري (2010) **إسهام معلم التربية الإسلامية في بناء شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية**. ماجستير في التربية ، جامعة أم القرى.

46- عدنان بن محمد علي بن حسن الأحمدي (2011) ، **واقع استخدام الإعلام المدرسي في تنمية الاتصال اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** بالمدينة المنورة ، ماجستير في المناهج و طرق التدريس، جامعة أم القرى ، كلية التربية.

47- علوش مصطفى (2006) **دراسة تقويمية لعمليات تدريس التعبير الكتابي في اللغة العربية في الطور الثالث من التعليم الأساسي**، ماجستير في علوم التربية. جامعة وهران.

48- فوزي صالح بنجر (2010) ، **مستوى تمكن الطلبة المعلمين من مهارات تدريس القراءة في الصفوف الثلاث العليا من المرحلة الابتدائية**. ماجستير في المناهج و طرق التدريس ، جامعة أم القرى، كلية التربية

49- قرايرية حرقاس وسيلة (2009) **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية**، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية ورقلة ، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري ، قسنطينة.

50- منصور عبد الله صياح (2006)، **الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ وذوي صعوبات الفهم القرائي و التلاميذ العاديين في المرحلة الابتدائية** بالبحريين، دكتوراه في التربية ، جامعة دمشق.

3-1 المجلات

51- الغالي احرشاو و احمد الزاهر، **التمدرس و اكتساب المعارف**، مجلة العلوم التربوية النفسية ، العدد الأول، ديسمبر، كلية التربية ،جامعة البحرين.

52- بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء،**الإصلاح التربوي و في الجزائر**، مجلة الباحث،عدد4، 2006.

53- جابر بن القاسم بن جميل حمداوي (2007) " **ملف خاص بالكفاءات"، مجلة علوم التربية** ، العدد الثالث و الثلاثون. مطبعة النجاح الجديدة

54- جمعة السيد يوسف (1990) ، **سيكولوجية اللغة و المرض العقلي**، مجلة المعرفة العدد،145 جانفي.

55- جماعة من الباحثين ، **معجم سلسلة علوم التربية** (1992)، العدد1، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء، الطبعة 2.

56- حسن جعفر الناصر، **القراءة و آليات التفكير اللغوي**(2001) مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد الثاني العدد الأول ، كلية التربية، جامعة البحرين.

57- فراس محمد السليتي(2014)، **إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في الأردن**، مجلة العلوم التربوية و النفسية، المجلد 15/ العدد 2

58- لبيوض عبد المجيد(2008)، **تقويم الكفاءات مفهوم جديد للتدريس**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 30، مجلد ا.

59- - محمد محمود الحيلة و عائشة عبد القادر(2003) ، **اثر الألعاب التربوية اللغوية المحو سبة و العادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد 16،العدد 3.

60- **معجم سلسلة علوم التربية** (1992)، العدد1، مطبعة النجاح الجديدة البيضاء، الطبعة 2 .

4-1 المنشورات

61- الوثيقة المرفقة **لمناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي** (2012)، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج.

62- الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الأولى (2003) **اللغة العربية من التعليم الابتدائي**، مديرية التعليم الأساسي.

63- دليل الأستاذ (2004) **السنة الرابعة من التعليم المتوسط** ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. النشر.

64- مديرية التكوين(2000)، **تعليمية مادة اللغة العربية التكوين عن بعد**، الإرسال الثالث.

65- منهاج **السنة الخامسة ابتدائي للغة العربية (2002)**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

66- **دليل المعلم للسنة الرابعة ابتدائي (2012)**، الديون الوطني للمطبوعات المدرسية.

67- **دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي (2012)**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

68- م.بن حبيلس (2004)،**المقاربة بالمشكلة في ضوء العلاقة بالمعرفة**.سلسلة من قضايا التربية،العدد 38، المركز الوطني للوثائق التربوية.

2- مراجع باللغة الفرنسية

1 – Bernard Rey (2010), Socle **commun ,évaluation par compétence**, Dijon.

2 – Christine Barraud (2009**),La complexité de l,évaluation des compétences transversales à l,école**.université François Rablau-tours ,département des sciences de l,éducation et de la formation.

3 –David Krech, Richard crutchfield, Norman Livson, Hilda Krech (1976) /**psychologie**/ Edition du renouveau pédagogique, inc Ottawa. Canada.

4 – Dictionnaire de **la langue française** (1992), Hachette, livre et librairie générale Française, nouvelle édition.

5 – Didier Parot (1985), **les troubles du langage** /Presses universitaires de France, 2ème édition.

6 –François Marie, Gérard Xavier Roegiers (2003), **Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser**. Édition de Boeck.

7– Laval Virginie (2002), **La psychologie de développement**, **modèles et méthodes**, Armand Colin.

8– Louis Vandervelde (1994), **Sciences psychologiques et pédagogiques**,4éme édition ,ULB, presses universitaires de Bruxelles.

9 – MarliseWeis, Marie Marthe Gross (1987), **La pédagogie du projet et l,imitation à la lecture**. Armand Colin.

10 – Michael Allan (2011), Parole et acte ? **le rôle de la cognition de langage et de la culture dans l, enseignement et l, apprentissage dans les écoles du monde** de ljib. Organisation du baccalauréat international.

11 – Olivier Reboul (1980), **Qu'est ce apprendre ?pour une philosophie de l'enseignement,** Presses universitaires de France, 4éme edition, Paris.

12 – Pascal Nadinga (2011), **L'approche par compétence,** un levier des pratiques en santé publiques au Québec. Institut national de santé publique.

13– Philippe Jonnaert, Jolianne Barette, Samira Benfrahi, Domenico Masciotra (2005), ore/cirade-uqam, **revue des sciences de l'éducation, volume** xxx .

14 – Phillippe Perennoud (2007), **Les livrets des compétences** : nouveaux outils pour l'éducation des acquis.

15 – Xavier Roegiers (2005), **L'évaluation selon la pédagogie de** l,'intégration, est-il possible **d'évaluer les compétences des élèves** ? la refonte de la pédagogie en Algérie, Unesco-onps.

3- Internet

1-Html/tarbia-colleges forms.Com/t6542-topic.

2- http : www.cefes.un montreal.ca/ guides tutoriels/plan cours FPC.ntm 1/7.

3-Htm.almagriby.mountedarabi.com/t186-topic

4-Picky100.Wikispaces-com.

5-Blogs static.com/…/k/a/…/competence.maktoob.

6-Sites google.Com/modern teaching strategies/learning .end.

7-http://www.usherb.ca/sse/tu/decembre/app.ht.

8- www,w, maker.ne// mazonja/file/94794.

9-Arabmaths.getur.org/pedacompl.

10 -biblio.Univ annaba.dz (uploads/20014/07)).

الملاحق

الملحق الأول

اختبار الكفاءة اللغوية في نشاطي القراءة و التعبير الكتابي (طور التعلمات و التثبيت : 3 – 4 – 5)

الاسم و اللقب :

السن :

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

المستوى الدراسي :

اسم المدرسة :

عزيزي التلميذ :

يهدف هذا الاختبار إلى قياس " نموك اللغوي في نشاطي القراءة و التعبير الكتابي على ضوء المقاربة بالكفاءات " نرجو منك قراءة هذه التعليمات و التي تساعدك في الإجابة على الأسئلة.

1- أمام كل سؤال اختيار من أربع بدائل (أ)، (ب)، (ج)، (د).

2- عليك أن تختار إجابة واحدة من بين البدائل بوضع علامة(✓) أمام الاختيار الصحيح.

3- تجنب الشطب أثناء الإجابة.

و نعلمك أن هذا الاختبار ما هو إلا لغرض البحث العلمي و لا علاقة له بتقويمك في المادة.

مع تمنياتي لكم بالتوفيق

النص رقم 01

حل فصل الشتاء فتلبدت السماء بالغيوم القاتمة، وبرد الجو و اخذ المطر ينزل غزيرا، كما ظهر الـــثلج علـــى أعـــالي الجبـــال وأصبحت الأرض حزينة لكنها كذلك مستبشرة بالأمطار المتساقطة، أما الأطفال الذين كانوا يمرحون أصبحوا غير قادرين علـــى مقاومة البرد، فتجدهم لا ينعمون بالدفء، أما العصافير تأخذ الصغار إلى أعشاشها وتبحث عن القوت، فهذا هو فصل الشـــتاء بطبيعته القاسية.

الفهم

<u>السؤال الأول/</u> عنوان النص

أ- الطبيعة

ب- رحلة الأطفال

ج- فصل الشتاء

<u>السؤال الثاني/</u> من مظاهر فصل الشتاء

أ- نمو النباتات

ب- تساقط الثلوج

ج- ارتفاع درجة الحرارة

<u>السؤال الثالث/</u> إليك الجملة التالية " تبحث عن القوت" معناها

أ- تبحث عن الأكل

ب- تبحث عن المخبأ

ج- تبحث عن الراحة

<u>السؤال الرابع /</u> ضع العلامة (/) أمام العبارة المناسبة.

أ- فصل الشتاء تسقط الثلوج و ترتفع درجة الحرارة.

ب- فصل الشتاء تسقط الثلوج وتقل درجة الحرارة.

ج- فصل الشتاء لا تسقط الثلوج

البناء اللغوي

النحو

السؤال الأول/ ضع سطرا تحت الإجابة المناسبة. كلمة " الجو"

أ- فعل مضارع

ب- اسم نكرة

ج- اسم معرف

السؤال الثاني/ كلمة فصل في الجملة التالية " حل فصل الشتاء

أ- فاعل

ب- فعل ماض

ج- فعل مضارع

السؤال الثالث/ عين بعلامة (/) أمام الحرف الموجود في الجملة

أ- الرجل شجاع

ب- في الشتاء أمطار غزيرة

ج- اخذ المطر ينزل

السؤال الرابع/ من بين الجمل التالية جملة فعلية ،ضع سطرا تحتها.

أ- السماء ملبدة بالغيوم

ب- في الطرقات ثلج كثير

ج ينزل المطر غزيرا

الصرف

<u>السؤال الأول/</u> إليك الجملة التالية " تبحث عن القوت" الضمير المناسب لها

أ- هم

ب-هي

ج- أنا

<u>السؤال الثاني/</u> كلمة "الأطفال" عندما تحول للمفرد تصبح

أ- الطفلان

ب- الطفيل

ج- الطفل

<u>السؤال الثالث/</u> جملة "يمرحون في الطرقات" مثناها

أ- يمرحان في الطريق

ب- يمرح في الطرقات

ج- تمرح في الطريقين

<u>السؤال الرابع/</u> ضع سطرا تحت الجملة المناسبة

أ- نحن نلعبان بالثلج

ب- هي تلعبين بالثلج

ج-نحن نلعب بالثلج

الإملاء

السؤال الأول/ ضع علامة (/) أمام الكلمة التي تحتوي على " ال" القمرية

أ- للغيوم

ب- المطر

ج- السماء

السؤال الثاني/ اختر الكلمة الصحيحة في الكتابة

أ- مقاوماة

ب- مقاومت

ج- مقاومة

السؤال الثالث/ من بين الكلمات التالية كلمة تحتوي على همزة

أ- غزير

ب- مدفأة

ج- متساقطة

السؤال الرابع/ ضع علامة (/) أمام الكلمة الخاطئة

أ- التي

ب- أللذي

ج- اللذان

التعبير الكتابي

أنت تحب فصل من الفصول الأربعة، تحدث عنه في ثماني اسطر واذكر ما تحب فيه موظفا فعلا مضارعا مع احترام مضـــمون النص- ترتيب الأفكار- البناء اللغوي المرتبط بالوصف – استعمال الشواهد.

النص رقم 02

تعيش مدينة غرداية طيلة أيام المعرض مهرجانا ثقافيا و تجاريا، تسوده الحرية و النشاط، فتزدحم الشوارع وتظل الساحات تغص بالزائرين من مختلف الأجناس، ولن تجد زاوية من زوايا المعرض إلا وفيها شتى أنواع المصنوعات التقليدية، فيقف الزائر مبهورا أمامها و مطمئنا لما تمتاز به من ذوق رفيع، فغرداية حقا بيت الأصالة للمبدعين و الحرفيين.

الفهم

<u>السؤال الأول</u>/ ضع علامة (/) أمام العنوان المناسب للنص.

أ- أسواق غرداية ومدنها

ب-متاحف غرداية و أنهارها

ج- معرض غرداية

<u>السؤال الثاني</u> / حدد الإجابة الصحيحة / يمتاز معرض غرداية

أ- بوجود حيوانات نادرة

ب- بأنواع المصنوعات التقليدية

ج- قلة الحرية و النشاط

السؤال الثالث / هات ضد كلمة " رفيع " في الجملة التالية

يمتاز المعرض بذوق رفيع

أ- متدني

ب-كسول

ج- عال

السؤال الرابع/ حدد الفكرة العامة للنص

أ- الحفاظ على النشاط الزراعي لمدينة غرداية

ب- كرم سكان مدينة غرداية

ج-إبداع و أصالة الحرفيين في معرض غرداية من خلال المصنوعات التقليدية

البناء اللغوي

النحو

السؤال الأول/ تعرب كلمة ميهورا في الجملة التالية

يقف الزائر أمامها ميهورا.

أ- مفعول به منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره.

ب- حال منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره.

ج- خبر يقف منصوب بالفتحة الظاهرة على آخره.

السؤال الثاني / أكمل الفراغ بالإجابة الصحيحة

..... الشوارع مزدحمة.

أ- ظل

ب- لكن

ج- تظل

السؤال الثالث / " البيت الأصيل" الجملة تحتوي على

أ- مبتدأ و خبر

ب- مبتدأ و مضاف إليه

ج- مبتدأ وصفة مرفوعة

السؤال الرابع / ضع سطرا تحت الجمع المذكر السالم

أ- الساحات تغص بالزائرات

ب- للحرفيين منتوجات كثيرة

ج –الرجال يبيعون السلع

الصرف

السؤال الأول/ إليك الجملة التالية لم يصنع الحرفي شيئا ولم يبهر الزائر. في الجمع تصبح

أ- لم يصنع الحرفيين شيئا ولم يبهروا الزائرين.

ب- لم يصنع الحرفيون شيئا ولم يبهروا الزائرين.

ج- لم يصنع الحرفيون شيئا ولم يبهرون الزوار.

السؤال الثاني/ هذه الجملة " يتقن حرفته و يحبها " تأتي مع الضمير

أ- هن

ب- هي

ج- هو

السؤال الثالث/ " كي يعرضوا منتوجاتهم تعود على

أ- التجار

ب- التاجر

ج- التاجرين

السؤال الرابع/ أكمل بالضمير المناسب

" أنت و أخوك هذه بضاعت .....

أ- هم

ب- كما

ج- كم

الإملاء

كتبت الهمزة صحيحة في

أ- مطمأن

ب- مطمئن

ج- مطموٴن

السؤال الثاني / كتبت الهمزة على الواو في كلمة

أ- سؤال

ب- جوال

ج- اسود

السؤال الثالث / كتبت الهمزة على النبرة في كلمة " بئر" لأنها

أ- لأنها مرفوعة و ما قبلها مكسور

ب- لأنها ساكنة و ما قبلها مكسور

ج- لأنها مكسورة وما قبلها مكسور

السؤال الرابع / كتبت التاء مفتوحة في كلمة " بيت " لأنها

أ- اسم ثلاثي ساكن الوسط

ب- فعل ثلاثي ساكن الوسط

ج- اسم مؤنث

التعبير الكتابي

زرت في يوم من الأيام معرضا أقامته إحدى الولايات. اكتب موضوعا تتحدث فيه عما شاهدته موظفا حال و جمع مذكر سالم في ثماني اسطر مع احترام مضمون النص – ترتيب الأفكار- البناء اللغوي المرتبط بالوصف- استعمال الشواهد.

النص رقم 03

النص

إن الجزائر بلد رائع الجمال و ظل عبر العصور يغري الأجانب، فقام المطربون بالتغني به. و من اجله رسمت لوحات من مناظره الخلابة ، و سحر بجماله السواح و الزائرون الذين يتوافدون لمشاهدة معالمه التاريخية و صحراءه الزاخرة بواحاتها الظليلـــة التي تجود بأشهى أنواع التمور.

فمهما حصل، لابد أن نحب الوطن و نحميه و نستشعر بوجوده.فنصيحتنا لأبناء الوطن أن لا يستهينوا به لأنهم المسؤولون عن رقيه كي ينعموا بالأمان.

الأسئلة

الفهم

السؤال الأول: عنوان النص

أ- الحرية

ب- جمال الجزائر

ج- السياحة

د- المسؤولية

السؤال الثاني:

الجزائر بلد :

أ- فقير في المناظر الطبيعية.

ب- فقير في المعالم التاريخية.

ج- جميل بمناظره الخلابة.

د- فقير في الثروات المعدنية.

السؤال الثالث :

استبدل معنى كلمة يتوافدون في الجملة التالية :

الزائرون يتوافدون لمشاهدة المعالم.

أ- يتراجعون

ب- يأتون

ج- يتدخلون

د- يعودون

السؤال الرابع : حدد الفكرة العامة للنص.

أ- سيطرة الأجانب على الجزائر.

ب- نهب ثروات الجزائر.

ج- إهمال الموروث الحضاري للجزائر.

د- المحافظة على الجزائر مسؤولية الجميع.

2- البناء اللغوي

النحـــــــــو

السؤال الأول : أكمل الفراغ بالإجابة الصحيحة.

.....الحماية مسؤولية الجميع.

أنَّ ب- لا ج- إنَّ د- هؤلاء

السؤال الثاني: " ظل عبر العصور " ضبطها بالشكل التام.

أ- ظَلَّ عُبْرَ العصور

ب- ظل عَبْرٌ العصورَ

ج- ظُلَ عَبْرَ العُصّورٌ

د- ظَلَّ عَبْرَ العُصُور

السؤال الثالث: " الزائرون يتوافدون " حملة مثبتة ننفيها بحرف جزم تصحيح:

أ- الزَّائرون لم يتوافدّونَ

ب- الزَائرون لم يتوافَدَا

ج- الزَّائرون لم يتوافَدّوا

د- الزَّائرون لم يتوافدن

السؤال الرابع: " قام المطربون و السواح " الجملة تحتوي على :

أ- جمع تكسير و جمع مؤنث سالم.

ب- جمع مذكر سالم و جمع مذكر سالم.

ج- جمع تكسير و جمع تكسير.

د- جمع مذكر سالم و جمع تكسير.

الصـــــــــــرف

السؤال الأول: " يجب أن نحب الوطن " تأتي مع الضمير

أ- همْ

ب- نحنُ

ج- هنَّ

د- أنتَ

السؤال الثاني: لنكون جملة مفيدة.

أ- الجزائر بلدنا أغنياء

ب- الجزائر بلدات غنية

ج- الجزائر بلدي الغني

د - الجزائر بلدان غنية

السؤال الثالث : " كي ينعموا بأمان " تعود على

أ- المواطن

ب- المواطنات

ج- المواطنين

د- المواطنون

السؤال لرابع: " رسموا لوحات جميلة للبلاد " في المفرد تصبح.

أ- يرسم لوحات جميلة للبلاد

ب- رسم لوحات جميلة للبلدان.

ج- رسم لوحات جميلة للبلدات.

د- رسم لوحة جميلة للبلاد.

الإملاء

السؤال الأول: كتبت الهمزة صحيحة في :

أ- مسألون

ب- مسؤولون

ج- مسئولون

د- مسؤلون

السؤال الثاني: كتبت الهمزة على الواو في كلمة مسؤول

أ- لأنها مضمومة و ما قبلها ساكن .

ب- لأنها مفتوحة و ما قبلها مفتوح

ج- لأنها ساكنة و ما قبلها مضموم.

د- لأنها مضمومة و ما قبلها مضموم.

ا

السؤال الثالث: ضع إشارة (✓)أمام الكتابة الصحيحة.

أ- بأمانن

ب- بأمان

ج- بأمانوا

د- باء مانوا.

السؤال الرابع: كتبت التاء مربوطة في كلمة (الخلابة) لأنها:

أ- اسم مذكر

ب- جمع مؤنث

ج- اسم مؤنث

د- جمع مذكر

التعبير

" الجزائر بلد الجمال و الفصول الأربعة " اكتب فقرة تتحدث فيها عن الجزائر كبلد سياحي لا تقل عن (8) اسطر مع احترام.

- مضمون النص. **- البناء اللغوي المرتبط بالوصف**

- ترتيب الأفكار **- استعمال الشواهد**

الملحق الثاني

مفتاح التصحيح (01)

المهارات	الإجابة النموذجية (الصف الثالث الابتدائي)	الدرجة
الفهم	ج1/ فصل الشتاء (ج)	01
	ج2/من مظاهر فصل الشتاء تساقط الثلوج (ب)	01
	ج3/تبحث عن القوت معناها تبحث عن الأكل (ا)	01
	ج4/ العبارة المناسبة /فصل الشتاء تسقط الثلوج وتقل الحرارة (ب)	01
النحو	ج1/ "الجو" اسم معرف (ج)	01
	ج2/ الجملة "حل فصل الشتاء " فصل" فاعل(ا)	01
	ج3/ الحرف الموجود في الجملة أمطار غزيرة (ب)	01
	ج4/ الجملة الفعلية "ينزل المطر غزيرا (ج)	01
الصرف	ج1/ الجملة تبحث عن القوت ا " الضمير المناسب لها" (ب)	01
	ج2/الأطفال في المفرد تصبح "الطفل"	01
	ج3/ جملة يمرحون في الطرقات.في المثنى " يمرحان في الطريق (ا)	01
	ج4/ الجملة المناسبة "نحن نلعب بالثلج (ا)	01
الإملاء	ج1/الكلمة التي تحتوي على (أل) القمرية المطر (ب)	01
	ج2/الكلمة الصحيحة في الكتابة "مقاومة" (ج)	01
	ج3/الكلمة التي تحتوي على همزة "مدفأة "(ب)	01
	ج4/ الكلمة الخاطئة " أللذي" (ب)	01
التعبير الكتابي	1- التأكد من الوجاهة 2- ترتيب الأفكار (الانسجام) 3-احترام القواعد اللغوية (البناء اللغوي) 4- استعمال الشواهد (الإبداع)	04

مفتاح التصحيح (02)

المهارات	الإجابة النموذجية (الصف الرابع الابتدائي)	الدرجة
الفهم	ج1/ عنوان النص /معرض غرداية (ج)	01
	ج2/ يمتاز معرض غرداية بأنواع المصنوعات التقليدية (ب)	01
	ج3/ ضد كلمة " رفيع" في الجملة "متدني" (ا)	01
	ج4/ الفكرة العامة " إبداع و أصالة الحرفيين في معرض غرداية من خلال المصنوعات التقليدية (ج)	01
النحو	ج1/ تعرب كلمة "مبهورا " حال منصوبة بالفتحة الظاهرة على آخره (ب)	01
	ج2/ الإجابة الصحيحة " تظل الشوارع مزدحمة " (ج)	01
	ج3/ البيت الأصيل الجملة تحتوي على مبتدأ و صفة مرفوعة (ب)	01
	ج4/ الجمع المذكر السالم " الحرفيين "(ب)	01
الصرف	ج1/ في الجمع "لم يصنع الحرفيون شيا و لم يبهروا الزائرين (ب)	01
	ج2/ يتقن حرفته و يحبها تأتي مع الضمير "هو" (ج)	01
	ج3/ كي يعرضوا منتوجاتهم تعود على" التجار" (ا)	01
	ج4/ الضمير المناسب " أنت و أخوك " هذه بضاعتكما " 'ب)	01
الإملاء	ج1/ كتبت الهمزة صحيحة في كلمة "مطمئن " (ب)	01
	ج2/ كتبت الهمزة على الواو في كلمة سؤال (ا)	01
	ج3/كتبت الهمزة على النبرة في كلمة" بئر" لأنها ساكنة و ما قبلها مكسور (ب)	01
	ج4/ كتبت التاء مفتوحة في كلمة "بيت" لأنها اسم ثلاثي ساكن الوسط (ا)	01
التعبير الكتابي	1- التأكد من الوجاهة	01
	2- احترام القواعد اللغوية (البناء اللغوي)	01
	3- ترتيب الأفكار (الانسجام)	01
	4- استعمال الشواهد (الإبداع)	01

مفتاح التصحيح (03)

المهـــارات	الهـــــــدف	الإجابـــــة النموذجيـــــة	الدرجـــة
الفهم	أن يفهم المتعلم مضمون النص و ينسق بين أفكاره و يفهم معانيه (معالجة النص)	ج1- عنوان النص (ب) جمال الجزائر ج2- الجزائر بلد (ج) جميل بمناظره الخلابة ج3- معنى كلمة " يتوافدون" (ب) يأتون ج4- تحديد الفكرة العامة للنص (د) المحافظة على الجزائر مسؤولية الجميع	01 01 01 01
البناء اللغوي	الهـــــــدف	الإجابة النموذجية	الدرجة
النحو	أن يطبق المتعلم القواعد النحوية بضبط أواخر الكلم من خلال الإعراب.	ج1- أكمل الفراغ بالإجابة الصحيحة (ج) إن " الحماية مسؤولية الجميع" ج2- "ظل عبر العصور" ضبطها بالشكل التام (د)"ظلَّ عَبْرَ العُصُورْ " ج3- " الزائرون يتوافَدُون" جملة منفية بحرف جزم تصبح. (ج) " الزائرون لم يتوافدوا " ج4 " قام المطربون و السواح" جملة فعلية تحتوي على (د) جمع مذكر سالم و جمع تكسير	01 01 01 01
الصرف	أن يكتسب المتعلم قدرة التعامل مع الأفعال و الضمائر و يصوغها حسب الأزمنة	ج1- " يجب أن نحب الوطن " تأتي مع الضمير (ب) نحن يجب أن نحب الوطن ج2- نكون جملة مفيدة (ج) " الجزائر بلدي الغني" ج3- كي ينعموا بأمان " تعود على	01 01 01

		(د) المواطنـــــون ج4- " رسموا لوحات جميلة للبلاد " في المفرد تصبح (د)" رسم لوحة جميلة للبلاد"	01
الإمـــلاء	أن يتحكم في كتابة الهمزة بمختلف أنواعها من خلال الرسم الجيد لها.و يتعرف على كتابة التنوين و التاء المفتوحة من خلال قواعد مضبوطة	ج1- كتبت الهمزة صحيحة في (ب) "مسؤولون" ج2- كتبت الهمزة على الواو في كلمة "مسؤول" لأنها (أ) مضمومة و ما قبلها ساكن ج3- ضع إشارة صح (✓) أمام الكلمة الصحيحة (ب) بأمـــــــان ج4- كتبت التاء مربوطة في كلمة "خلابة" لأنها (ج) اسم مؤنـــــث	01 01 01 01
التعبيـــر الكتابـــي	أن ينجز نصا بأسلوبه في وضعية وصف مستعملا قاموسه اللغوي و موظفا القواعد كمؤشر للكفاءة.	- التأكد من المضمون (الوجاهة) - ترتيب الأفكار (الانسجام) - احترام القواعد اللغوية (البناء اللغوي) - استعمال الشواهد (الإبداع)	04

الملحق الثالث

استبيان خاص بتقويم المعلمين للإستراتيجية المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية طور التعلمات والتثبيت من الطور الابتدائي.

أخي المعلم

بين أيديكم مجموعة من الأسئلة والتي نرغب من خلال إجابتكم عليها الحصول على معلومات تقيمية حـــول الأســـاليب التدريسية اللازمة لتطوير اللغة في ضوء إستراتيجية المقاربة بالكفاءات عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

نرجو أن تجيبوا عن كل سؤال بوضع إشارة (/) المعبرة عن رأيكم داخل الخانة المناسبة.

لك منا كل الشكر عن تعاونك

الطالب الباحث

1- المعلومات الشخصية

اللقب و الاسم :

الجنس:

الشهادة المحصل عليها:

الخبـــرة المهنيـــة :

- **من 1 سنة إلى 5 سنوات** ☐
- **من 6 سنوات إلى11 سنوات** ☐
- **من 11 سنوات إلى ما فوق** ☐

2- الأسئلة التقيميـــة

الرقم	الأسئلـــــــــــة	مهم	غير مهم
1	المقاربة النصية في إطار إستراتيجية المقاربة بالكفاءات تطور النمو اللغوي عند المتعلم.		
2	المقاربة الجديدة تمكن من تحقيق الكفاءات اللغوية قراءة و تعبيرا في وضعيات مختلفة .		
3	تطبيق المقاربة بالكفاءات كما نصت عليها خطاطة التعلم و انفصال التعلمات عن الوسط المدرسي و المحيط يؤثر سلبا على النمو اللغوي .		

استبيان خاص بالمحكمين لاختبار الكفاءة اللغوية في القراءة و التعبير الكتابي (طور التعلمات والتثبيت).

نضع بين يديك هذا الاستبيان مرفقا بنسخة من اختبار الكفاءة اللغوية، نرنو أن تسجل عليه ملاحظاتك القيمة والتي تراها موضوعية .لك منا جزيل الشكر سلفا.

البيانات الشخصية.

اللقب : ..... **الوظيفة : .....**

الاسم : ..... **التخصص : .....**

مهارات القراءة

الأهداف	الأسئلة	بدائل	يقيس	لا يقيس	يُعدل
1- أن يفهم المتعلم مضمون لنص و معانيه(معاني النص)	السؤال الأول (الفهم)	أ-			
		ب-			
		ج-			
		د-			
2- أن يطبق المتعلم القواعد اللغوية بضبط أوامر الكلم من خلال الإعراب	السؤال الثاني (النحو)	أ-			
		ب-			
		ج-			
		د-			
3- أن يصوغ الأفعال و الضمائر حسب الأزمنة	السؤال الثالث (الصرف)	أ-			
		ب-			
		ج-			
		د-			
4- أن يتحكم في كتابة الهمزة بمختلف أنواعها من خلال الرسم لجيد لها. و يتعرف على كتابة التنوين و التاء المفتوحة من خلال قواعد مضبوطة.	السؤال الرابع (الإملاء)	أ-			
		ب-			
		ج-			
		د-			

مهارة التعبير الكتابي

الهدف	مؤشر الكفاءة	لازم	غير لازم
5- أن ينجز نصا بأسلوبه في وضعية وصف مستعملا قاموسه اللغوي و موظفا القواعد المطلوبة كمؤثر للكفاءة.	1- التأكد من المضمون(الوجاهة)		
	2- ترتيب الأفكار (الانسجام)		
	3- احترام القواعد اللغوية (البناء اللغوي)		
	4-توظيف الشواهد (الإبداع)		

ملاحظات يمكن إضافتها :

-

-

-

-

-

-

-

الملحق الرابع

قائمة أسماء المحكمين

رقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص
1	فيلالي علي	دكتوراه	علوم التربية
2	بوقر يرس فريد	دكتوراه	علم النفس المدرسي
3	لعرج محمد	ليسانس	مفتش اللغة العربية
4	بوفادينة مصطفى	ليسانس	مدير
5	سهايلية احمد	ليسانس	معلم اللغة العربية
6	موسى عبد القادر	ليسانس	معلم اللغة العربية

الجدول رقم 1/ صدق المحتوى للاختبار الخاص بمستوى السنة الثالثة ابتدائي.

الفهم	المحكمين الموافقين على قياس البند	المحكمين المعارضين على قياس البند	ن1–ن2	معامل صدق كل بند
أ	6	0	6	1.00
ب	6	0	6	1.00
جـــ	5	1	4	0.66
د	6	0	6	1.00
النحو				
أ	5	1	4	0.66
ب	5	1	4	0.66
جـــ	1	5	4	-0.66
د	6	0	6	1.00
الصرف				
أ	5	1	4	0.66
ب	1	5	4	-0.66
جـــ	6	0	6	1.00
د	6	0	6	1.00
الإملاء				
أ	5	1	4	0.66
ب	6	0	6	1.00
جـــ	1	5	4	-0.66
د	5	1	4	0.66
التعبير				
أ	1	5	4	-0.66
ب	6	0	6	1.00
جـــ	6	0	6	1.00
د	5	1	4	0.66

الجدول 2/ صدق المحتوى للاختبار الخاص بمستوى السنة الرابعة ابتدائي.

الفهم	المحكمين الموافقين على قياس البند	المحكمين المعارضين على قياس البند	ن1–ن2	معامل صدق كل بند
أ	5	1	4	0.66
ب	6	0	6	1.00
جـ	6	0	6	1.00
د	6	0	6	1.00
النحو				
أ	5	1	4	0.66
ب	5	1	4	0.66
جـ	6	0	6	1.00
د	6	0	6	1.00
الصرف				
أ	5	1	4	0.66
ب	6	0	6	1.00
جـ	1	5	4	-0.66
د	6	0	1	1.00
الإملاء				
أ	6	0	6	1.00
ب	1	5	4	-0.66
جـ	6	0	6	1.00
د	6	0	6	1.00
التعبير				
أ	6	0	6	1.00
ب	6	0	6	1.00
جـ	1	5	2	-0.66
د	5	1	4	0.66

الجدول3/ صدق المحتوى للاختبار الخاص بمستوى السنة الخامسة ابتدائي

الفهم	المحكمين الموافقين على قياس البند	المحكمين المعارضين على قياس البند	ن1–ن2	معامل صدق كل بند
أ	5	1	4	0.66
ب	5	1	4	0.66
جـ	6	0	6	1.00
د	5	1	4	0.66
النحو				
أ	1	5	4	-0.66
ب	6	0	6	1.00
جـ	1	5	4	-0.66
د	6	0	6	1.00
الصرف				
أ	1	5	4–	-0.66
ب	5	1	4	0.66
جـ	5	1	4	0.66
د	6	0	6	1.00
الإملاء				
أ	6	0	6	1.00
ب	6	0	6	1.00
جـ	5	1	4	0.66
د	5	1	4	0.66
التعبير				
أ	6	0	6	1.00
ب	5	1	4	0.66
جـ	1	5	4–	-0.66
د	5	1	4	0.66

قائمة المحكمين لاستبيان الخاص بالأساليب التدريسية وفق الكفاءات

الرقم	اسم المحكـم	المدرسـة
1	موسى عبد القادر	الشهيد هواري عبد القادر
2	سهايلية قادة	الشهيد هواري عبد القادر
3	طيب مختارية	بودير مصطفى
4	تراري فاطمة	بن ضحوى أحمد
5	بلحرش بلحرش	ابن الزين عب المالك
6	خرشي إدريس	ابن الزين عبد المالك
7	بن براهيم سعدية	ابن الزين عبد المالك

جدول يوضح نتائج صدق المحكمين للاستبيان

المحكم	المقاربة النصية		المقاربة بالكفاءات في وضعيات مختلفة		التطبيق في ضوء خطاطة التعلم	
	لازم	غير لازم	لازم	غير لازم	لازم	غير لازم
1	1		1			1
2	1		1		1	
3	1			1	1	
4	1			1	1	
5		1	1		1	
6		1		1	1	
7	1		1		1	

الملحق الخامس

نتائج الاختبار ككل لعينة الذكور (السنة الثالثة ابتدائي)

	الفهم				النحو				الصرف				الإملاء				التعبير الكتابي			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0
2	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1
3	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0
4	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
5	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
6	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1
7	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0
8	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0
9	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0
10	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0
11	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0
12	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0
13	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0
14	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1
15	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0
16	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0
17	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0
18	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0
19	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0
20	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0
21	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0
22	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
23	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0
24	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0
25	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
26	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0
27	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0
28	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1
29	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0
30	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0

نتائج الاختبار ككل لعينة الإناث (السنة الثالثة ابتدائي)

	الفهم				النحو				الصرف				الإملاء				التعبير الكتابي			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0
2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
3	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
4	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
5	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
6	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0
7	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
9	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0
10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
11	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1
12	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1
13	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0
14	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0
15	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0
16	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
17	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0
18	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0
19	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
20	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
22	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0
23	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
24	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1
25	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1
26	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0
27	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0
28	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0
29	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0
30	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1

نتائج الاختبار ككل لعينة الذكور (السنة الرابعة ابتدائي)

	الفهم				النحو				الصرف				الإملاء				التعبير الكتابي			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0
2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0
3	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
4	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0
5	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0
6	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
7	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0
8	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0
9	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
10	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0
11	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0
12	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0
13	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0
14	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
15	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1
16	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0
17	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0
18	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0
19	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
20	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0
21	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0
22	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1
23	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1
24	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0
25	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1
26	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0
27	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0
28	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
29	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0
30	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0

نتائج الاختبار ككل لعينة الإناث (السنة الرابعة ابتدائي)

	الفهم				النحو				الصرف				الإملاء				التعبير الكتابي			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
2	1	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0
3	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0
4	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
5	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0
6	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1
7	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
8	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1
9	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1
10	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1
12	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0
13	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
14	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0
15	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0
16	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0
17	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0
18	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0
19	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0
20	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0
21	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0
22	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0
23	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
24	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0
25	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
26	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0
27	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0
28	1	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
29	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
30	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0

نتائج الاختبار ككل لفئة الذكور(السنة الخامسة ابتدائي)

	الفهم				النحو				الصرف				الإملاء				التعبير الكتابي			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0
2	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0
3	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
4	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1
5	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1
6	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0
7	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1
8	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0
9	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1
10	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0
11	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
14	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0
15	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0
16	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
17	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
18	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
19	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0
20	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0
21	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
22	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1
23	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1
24	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1
25	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0
26	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
27	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0
28	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1
29	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
30	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0
31	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
32	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
33	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1
34	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0
35	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0
36	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
37	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
38	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0
39	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1
40	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0

نتائج الاختبار ككل لفئة الإناث(السنة الخامسة ابتدائي)

	الفهم				النحو				الصرف				الإملاء				التعبير الكتابي			
	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0
2	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
3	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0
4	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0
7	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0
8	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
9	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0
10	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	0
11	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0
12	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0
13	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0
14	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
15	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1
16	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1
17	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0
18	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0
19	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0
20	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
22	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0
23	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0
24	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
25	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0
26	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	0
27	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0
28	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1
29	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
30	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
31	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0
32	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0
33	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0
34	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0
35	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
36	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
37	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0
38	1	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0
39	1	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0
40	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اثر إستراتيجية المقاربة بالكفاءات على النمو اللغوي قراءة و تعبيرا في السنة الخامسة من الطور الابتدائي. تحددت الإشكالية في السؤال التالي: هل يوجد اثر للمقاربة بالكفاءات على النمو اللغوي قراءة و تعبيرا لدى السنة الخامسة ابتدائي؟ وانبثق من هذا التساؤل عدة فرضيات : الفرضية العامة : لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الأساليب التدريسية المطبقة في إستراتيجية الكفاءات من وجهة معلمي المرحلة الابتدائية وفق الجنس، المؤهل العلمي و الخبرة المهنية. الفرضية الثانية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية تعزى لمتغير المستوى الدراسي . الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية تعزى لمتغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من 200 تلميذ من كلا الجنسين و طبق الباحث اختبارا لغويا اشتمل على 20 سؤالا تفرع على مجموعة من المهارات اللغوية. أسفرت النتائج على : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأهمية الأساليب التدريسية المطبقة في إستراتيجية الكفاءات من وجهة معلمي المرحلة الابتدائية وفق الجنس، المؤهل العلمي و الخبرة المهنية و عدم وجود فروق في درجات المهارات اللغوية تعزى للمستوى الدراسي ، و عدم وجود فروق في درجات المهارات اللغوية تعزى للجنس .

Abstrait

Cette recherche à pour objectif d'explorer l'impact de l'approche par compétence dans la perspective développementale par le biais des pratiques de la lecture et la production écrite au primaire. La problématique s'identifie comme suit : existe-t-il un effet de la stratégie par compétence sur le développement langagier en lecture et en production écrite chez les élèves de la 5ème année primaire ? Ce travail stipule trois hypothèses : -Il n'existe pas de différence significative de l'importance des méthodes d'apprentissage via (L'APC) selon le sexe, le diplôme et l'expérience professionnelle de l'enseignant.- Il existe de différence significative en habiletés langagières selon le niveau scolaire.- Il existe de différence significative en habiletés langagières selon le sexe de l'élève. Un échantillon de 200 élèves a bénéficié d'un test langagier de 20 questions. Des résultats révèlent une différence non-significative de l'importance des méthodes d'apprentissage selon le sexe, le diplôme et l'expérience professionnelle de l, enseignant.Une différence non - significative en habiletés langagières selon le niveau scolaire. Une différence non- significative en habiletés langagières selon le sexe de l'élève.

Abstract

This study aimed at inquiring the competency based approach (CBA) strategy effect on the language development in reading and writing skills. The question of the study was as fellow: Does the competency based approach have an effect on the language development in reading and writing skills in the fifth grade of primary school? The work focuses on three hypotheses: There is a significant statistical difference in the importance applicable teaching methods via the CBA from the point of view of teachers due to the sex, to the education qualification and the professional experience. There is a significant statistical difference in language skills due to the grade study. There is a significant statistical difference in language skills due to the sex.The original study sample was 200 pupils. The researcher designed a Test of language skills composed of 20 questions. Results analysis reveals that: There is not a significant statistical difference in the importance applicable teaching methods via the CBA from the point of view of teachers due to the sex, to the education qualification and the professional experience. There is not a significant statistical difference in language skills due to the grade of study. There is not a significant statistical difference in language skills due to the sex.