الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم الحراش

دائرة البحث والتوثيق
مصلحة البحث والدراسات

مذكرة التخرج لنيل شهادة التكوين المتخصص بعنوان:

صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وفق بيداغوجيا حل المشكلات

-الوضعية الانطلاقية الأم أنموذجا-

الرتبة: مفتش التعليم المتوسط

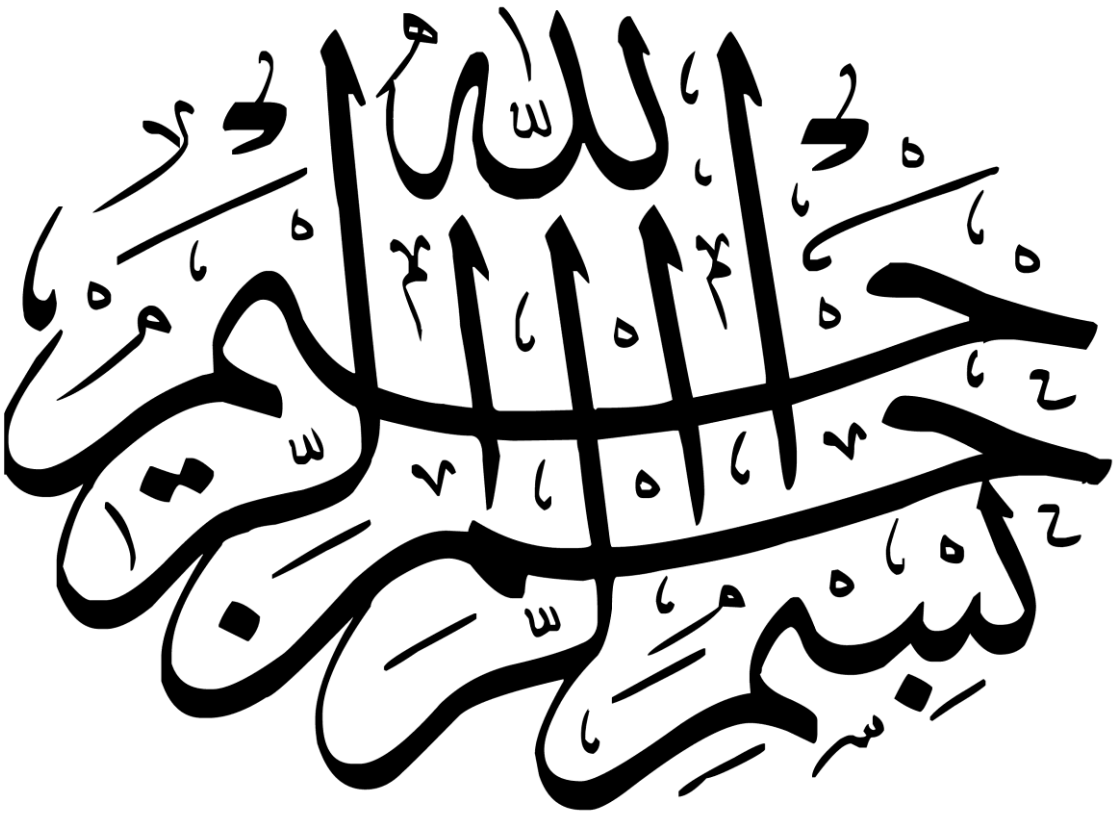
تخصص: لغة عربية

من إعداد:

- شفيقة طوبال

تحت إشراف:
مفتش التربية الوطنية
عبد الحفيظ بارة

السنة التكوينية: 2022/2021م


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين، أحمده وأشكره شكرا كثيرا

وقد منّ علي بفضله، وأعانني على إنجاز هذا البحث،قال في كتابه العزيز:

" لئن شكرتم لأزيدنكم"

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي الفاضل عبد الحفيظ بارة على ما قدمه لنا من توجيهات ونصائح في إطار إشرافه التربوي، وندعو له بتمام التوفيق في خدمة التربية والتعليم.

وإلى كل أعضاء هيئة التكوين - كل ّ باسمه - خالص التشكرات والتقدير على ما بذلوه من جهود جبارة من أجل ضمان تكوين عال ورفيع يليق بسلك التفتيش ...نشكرهم جزيل الشكر على عظيم إخلاصهم، وعظيم صبرهم.

ولا يفوتني أيضا أن أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى السيد مدير المعهد الوطني لمستخدمي التربية بالحراش، وإلى كل الطاقم الإداري على ما قدموه لنا من مساعدات في فترة التربص.

والشكر موصول أيضا إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، وإلى كل الزملاء والزميلات مفتشي البيداغوجيا ، وكل مفتشي دفعة 2022 ،وإلى كل من قدم لنا يد المساعدة من قريب أو بعيد.

إليكم جميعا خالص الشكر والتقدير والعرفان

الإهداء...

- إلى ينابيع المحبة و العطف و الحنان... إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله ورعاهما، وزادهما من فضله، وأنعم عليهما بكل خير...
- إلى رمز الوفاء والصبر... زوجي العزيز ، أطال الله عمره، وأدامه سندا وذخرا.
- إلى أحباب قلبي ..وأفلاذ كبدي...أنواري وكنوزي في الحياة...أمتعهم الله بنعمه، وبارك فيهم، وحفظهم بما يحفظ به عباده الصالحين..."عائشة" ، "أميمة"، "أمين وإسلام"
- إلى إخوتي وأخواتي ... وجميع أبنائهم، حفظهم الله جميعا، وأنعم عليهم من واسع رزقه...
- إلى كل أحبابي ...وإلى أسرتي الكبيرة التي جعلت لحياتي معنى وهدفا ورسالة...أسرة التربية والتعليم ، جعلها الله خير ذخر لهذه الأمة، ووفقها لخدمة العلم والمعرفة.
- إلى تلامذتي بل أبنائي الأعزاء...أقسام السنة الثالثة والرابعة بمتوسطة بوجردة بوخميس، وإلى كل الطاقم التربوي والإداري ...كنتم خير الختام لمشوار الأستاذية ...وختامه مسك.

...إليكم جميعا أرقى وأجمل الإهداءات...تقديرا وإجلالا وعرفانا ...

فهرس الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
بسملة	
شكر وعرفان	
إهداء	
فهرس الموضوعات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	**أ–د**
الجانب النظري	
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
المبحث الأول: موضوع البحث	**08–07**
المبحث الثاني: إشكالية البحث	**09–08**
المبحث الثالث: أهمية البحث	**10–09**
المبحث الرابع: دواعي اختيار الموضوع وأهدافه	**11–10**
المبحث الخامس: التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث	**20–12**
المبحث السادس: الدراسات السابقة ونقدها.	**23–20**
المبحث السابع: الإطار العام والخلفية النظرية.	**36–23**
الفصل الثاني: الإجراءات المنهجية	
تمهيد	**38**
المبحث الأول: منهج الدراسة	**38**
المبحث الثاني: حدود الدراسة	**40–38**
المبحث الثالث: مجتمع الدراسة	**40**
المبحث الرابع: اختيار العينة	**40**

المبحث الخامس: أدوات الدراسة	**45-40**
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: عرض النتائج ومناقشتها	
المبحث الأول: عرض النتائج المتعلقة بالملاحظة	**58-47**
المبحث الثاني: عرض النتائج المتعلقة بالاستبيان	**97-58**
الخاتمة	**103-99**
التوصيات	**105-104**
قائمة المراجع	**109-107**
الملاحق	**140-111**

فهرس الجداول والأشكال

رقم الجدول والشكل	عنوان الجدول والشكل	رقم الصفحة
الجداول الخاصة بنتائج البيانات الشخصية والوظيفية		
01	توزيع أفراد العينة حسب متغير الصفة	58
02	توزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة	59
03	توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التكوين	60
04	توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	62
05	توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في المهنة	63
الجداول والأشكال الخاصة بالمحور الأول: استعلام حول مدى التكوين في المقاربة المعتمدة(التدريس بالكفاءات) وفي البيداغوجيات المعاصرة		
06	نتائج السؤال الأول	64
07	نتائج السؤال الثاني	65
08	نتائج السؤال الثالث	66
09	نتائج السؤال الرابع	68
10	نتائج السؤال الخامس	68
11	نتائج السؤال السادس	69
12	نتائج السؤال السابع	71
الجداول والأشكال الخاصة بالمحور الثاني:استعلام حول مدى التكوين في المناهج الجديدة (الجيل الثاني 2016)		
13	نتائج السؤال الأول	74
14	نتائج السؤال الثاني	75
15	نتائج السؤال الثالث	75
16	نتائج السؤال الرابع	76

17	نتائج السؤال الخامس	77
18	نتائج السؤال السادس	78
19	نتائج السؤال السابع	79
20	نتائج السؤال الثامن	79
21	نتائج السؤال التاسع	80
الجداول والأشكال الخاصة بالمحور الثالث:استعلام حول صعوبات التدريس وفق بيداغوجيا حل المشكلات (صعوبات الانتقال من البيداغوجيا " النظري" إلى التعليمية "التطبيقي")		
22	نتائج السؤال الأول	82
23	نتائج السؤال الثاني	84
24	نتائج السؤال الثالث	86
25	نتائج السؤال الرابع	87
26	نتائج السؤال الخامس	88
27	نتائج السؤال السادس	90
28	نتائج السؤال السابع	91
29	نتائج السؤال الثامن	92
30	نتائج السؤال التاسع	93
31	نتائج السؤال العاشر	94
32	نتائج السؤال الحادي عشر	94

مقدمـــة

مقدمة:

بعد قرابة عشرين سنة من تبني المنظومة التربوية في الجزائر لخيار المقاربة بالكفاءات، لا يزال هذا الخيار دون تفعيل حقيقي، وقد قطع شوطا من السير الأعرج رغم الجهود الكثيفة التي بذلت من أجل إصلاحه وتصحيح مساره.

وبالمقابل فإنّ كبريات الشركات العالمية وقطاعات التعليم والحكومات قد شرعت مع مطلع الألفية الثالثة، بل وقبل ذلك بسنوات في إعداد رؤية مشتركة للتعليم في القرن الحادي والعشرين. وقد كان ذلك بناء على رؤية استشرافية لأهم المهارات التي يجب أن يتزوّد بها المتعلمون لمواجهة تحديات هذا العصر الذي شهد اختراقا غير مسبوق في تقنية المعلومات والإعلام والاتصال، وكذا بروز عدّة متغيرات كالعولمة والاقتصاد المعرفي والتعليم الإلكتروني والتنمية المستدامة.

لقد بات واضحًا أنَّ هذه التغيرات والتّحولات التي حدثت في العلوم والتكنولوجيا وفي التنمية الاقتصادية والاجتماعية كان لها الأثر الكبير على المنظومات التربوية في العالم لأنّها المسؤولة عن إنتاج جيل لديه القدرة على التعامل مع التحديات الجديدة.

وقد ظل السؤال مطروحا: كيف يمكن أن نزوّد الأجيال بمهارات ومعارف وخبرات تلبي حاجياتهم الحقيقية وحاجيات القرن الذي يعيشون فيه؟.

وبين تخوّف الدول النامية وتشوّف الدول المتقدمة بادرت هذه الأخيرة إلى البحث عن الحلول وشرعت فعلاً في تصميم برامج تعليمية مناسبة للبيئة الجديدة التي يعيش فيها المتعلّمون، وقامت بضبط مجموعة من المهارات التي تؤهّل المدرسة لمواجهة تحديات هذا القرن.

لكن عجز المدرسة في الدول النامية عن مواكبة عصر التكنولوجيا والتدفق المعرفي لا يعني أنّ الأجيال في هذه البلدان في عزلة عمَّا يجري حولهم، وقد أضحى العالم قرية صغيرة.

من هنا تبرز المشكلة التي تعاني منها المدرسة الجزائرية، فرغم تغيّر المناهج والبرامج والمقاربات ورغم تزويد المدرسة ببعض الوسائل التعليمية الحديثة كالحواسيب والشبكة العنكبوتية ووسائل العرض. لا يزال سير الدرس كلاسيكيا في الغالب، ولا يزال مفهوم الوضعية التعليميّة/ التعلّميّة غائبًا، ممّا جعل نفور

المتعلمين وعزوفهم عن الدراسة أمرًا طبيعيا لأنّ قاعة الدرس لا تلبي حاجاتهم وميولاتهم، ولا تنسجم مع بيئتهم الحقيقية التي ينفتحون عليها صباح مساء، وهي بيئة العالم الكبير الذي أضحى قرية صغيرة أمامهم.

ولأنّ مهارة التفكير الناقد وحل المشكلات هي من مهارات القرن الحادي والعشرين التي أدرجتها المنظمات أو الكيانات الاقتصادية* ضمن أهدافها التعليمية لرعاية المواهب والمهارات فقد أكدّت المنظومة التربوية في الجزائر من خلال مناهج الجيل الثاني الصادرة سنة (2016م) على تبنيها للمقاربة بالكفاءات المؤسسة على "النظرية المعرفية والبنيوية الاجتماعية من جهة، وعلى بيداغوجيا حل المشكلات من جهة أخرى".

ذلك لأنّ هذه المقاربة تفضل منطق التعلّم على منطق التعليم، وتقحم المتعلّم في كيفية التصرف لمواجهة مشكلات الحياة ممّا يدفعه إلى البحث عن الحلول بنفسه.

كما أشارت المرجعية العامة للمناهج الصادرة عن اللجنة الوطنية للإصلاح في مارس (2009م) إلى ضرورة رفع التحديات الجديد التي تواجه المدرسة الجزائرية سواء على المستوى الداخلي، أو على المستوى الخارجي، وعرضت بالتفصيل بعض التوجّهات التربوية العالمية التي تحتّم على كل جهاز بيداغوجي في العالم إعادة النظر في المهام الأساسية للمدرسة. [1]

ويظهر جليا أن اللجنة الوطنية للمناهج قد وضعت الجهات المعنية في الصورة، وأمام الأمر الواقع لإعادة النظر وبصفة عملية في المهام الأساسية للمدرسة الجزائرية، وهي مهام مستوحاة من التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين.

من هذا المنطلق، وبناء على ما سبق فإنّه من السهل الوقوف على المفارقة العجيبة بين ما هو كائن، وما يجب أن يكون داخل حجرة الصف في الجزائر، ذلك لأن المرجعية العامة والمناهج التربوية

* الكيانات الاقتصادية التي تبنت فكرة تطوير كفاءات ومهارات القرن الحادي والعشرين هي: منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين الأمريكية، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بسنغفورة، منظمة الاتحاد الأوروبي، ومنظمة هونج كونج، وتايوان الصينية، للمزيد من المعلومات ينظر: ليوجيان وآخرون: التعليم من أجل المستقبل، التجربة العالمية لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم، مؤسسة قطر، ص 8.

[1] – وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمنهاج، المرجعية العامة (مارس 2009م)، ص ص 10- 20.

وحتى البرامج قد صمّمت وفق رؤية عالمية مواكبة لكل المستجدات وأكثر من ذلك فتحت الباب على مصراعيه لكل الأطراف التي لها علاقة بالمدرسة الجزائرية، وفي إطار القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008م، من أجل تقديم التعديلات والإضافات.

لكن كل هذه النصوص والجهود المبذولة لا تعكس واقع المدرسة الجزائرية الذي عجز فيه المعلّم وإلى اليوم عن التخطيط لوضعية تعليمية ناجحة تترجم مهام المدرسة ووظائفها سواء من الجانب المنهجي أو الجانب البيداغوجي.

في هذا السياق المفعم بالمفارقات والتناقضات تندرج فكرة هذا البحث الموسوم بـ: **صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وفق بيداغوجيا حل المشكلات_الوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم) أنموذجا.**

وإذا كان الاهتمام بمادة اللغة العربية مبعثه التخصص في الميدان، فإنّ التركيز على الوضعية الانطلاقية المشكلة الأم كان بسبب النظرة النسقية التي كانت هي المسعى التنظيمي الذي انبنى عليها منهاج التعليم المتوسط عامة، ومنهج اللغة العربية على وجه الخصوص.

ولاشكّ أنّ صعوبة التدريس وفق وضعية الانطلاق يبرّر بوضوح صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات لأنّ صعوبة الانطلاق ينجرُّ عنها صعوبة الوصول.

وللإلمام بهذا الموضوع تم إتّباع خطة منهجية تضمّنت:

- المقدمة: وفيها تمهيد للموضوع وعرض لخطة البحث.
- الفصل الأول: يشكّل مدخلاً نظريًا إلى الدراسة، حيث يتضمن إشكالية البحث وأهميته وأهدافه ودواعي اختياره، وفيه أيضا بعض الدراسات السابقة، مع ضبط المفاهيم الإجرائية التي انبنى عليها هذا البحث، وخلفياتها النظرية.
- الفصل الثاني: يحتوي على الجانب التطبيقي (الميداني) للبحث، حيث يتم فيه الكشف عن الإجراءات المنهجية التي توسّل بها الباحث، وذلك من حيث تحديد المنهج ومجتمع الدراسة وعينته، وكذا أدواته ومجالاته.

- الفصل الثالث: وهو فصل تطبيقي أيضًا، يتم فيه تحليل النتائج وتعليل أسبابها، وكذا عرض شامل للنتائج النهائية في إطار العلاقة بين المتغير الثابت والمتغير التابع له.

- الخاتمة: تتضمن خلاصة لأبرز النتائج، وكذلك بعض الاقتراحات والتوصيات لتجاوز الصعوبات التي انطلقت منها فكرة هذا البحث.

الجانب النظري

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

المبحث الأول: موضوع البحث

المبحث الثاني: إشكالية البحث

المبحث الثالث: أهمية البحث

المبحث الرابع: دواعي اختيار الموضوع وأهدافه

المبحث الخامس: التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث

المبحث السادس: الدراسات السابقة ونقدها.

المبحث السابع: الإطار العام والخلفية النظرية.

المبحث الأول: موضوع البحث

يتعلّق موضوع هذا البحث بأداء معلّم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط داخل القسم. ذلك لأنّه يواجه صعوبات جمّة في التدريس وفق بيداغوجيا حل المشكلات، وهي البيداغوجيا التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات منذ سنة 2003م (الجيل الأوّل) لكن دون التفصيل في أنواعها، حيث كان التركيز على الوضعية الإدماجية فقط، وامتدت هذه البيداغوجيا إلى سنة 2016م، حيث تم ما يعرف بإصلاح الإصلاح (الجيل الثاني).

وإلى غاية اليوم يجد معلّم اللغة العربية صعوبة في تسيير المقطع التعليميّ وفق أنواع الوضعية المشكلة، بدءا بالوضعية الانطلاقية الأم، وختاما بالوضعية التقويمية.

والجدير بالذكر أن جميع الوثائق الوزارية قد تبنت هذه الرؤية المتعلقة بتسيير المقاطع التعليمية وفق نظرة نسقية تكاملية، ولذلك تضمنت الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية وضعيات للاستئناس، ولاسيما نماذج للوضعية الانطلاقية الأم لأهميتها العظمى في تحقيق اللحمة بين ما يعدّ موارد أساسية لتحقيق الكفاءات الختامية للميادين، وهي الكفاءات التي تتبلور في إطار الكفاءة الشاملة للمادة.[1]

وبناء على ما هو كائن وما يجب أن يكون، وفي خضم الخلط الواضح والالتباس الواقع بين الوضعية الانطلاقية الأم التي ينطلق منها المقطع التعليمي/ التّعلميّ، وبين الوضعيات الانطلاقية الجزئية التي تُبنى في بداية كل ميدان (نشاط) تولّدت فكرة هذا البحث الموسوم بـ: **صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وفق بيداغوجيا حل المشكلات – الوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم) أنموذجا.**

ونظرا للأهمية الكبرى التي تحظى بها مادة اللغة العربية في مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وفي جميع مناهج التعليم، كونها كفاءة عرضية ضمن التوجّه النسقي الذي انبنت عليه مناهج الجيل الثاني، فإن معالجة هذه الصعوبات والانشغالات التي يحملها هذا البحث قد تشكّل قفزة نوعية لتصحيح مسار

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط (مارس 2016م)، ص ص 23- 25. وينظر: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص ص 15- 18. وينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط (سبتمبر 2017م)، ص ص 43- 44.

المنظومة التربوية وتجسيد بعض الطموحات التي جاءت بها المرجعية العامة للمناهج الصادرة في مارس 2009.

المبحث الثاني: إشكالية البحث

تتمحور إشكالية هذا البحث حول صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وفق بيداغوجيا حل المشكلات وتحديدًا، صعوبة تسيير المقطع التّعليميّ/ التعلّميّ المهيكل على أساس وضعية مشكلة دالة تشكل الإطار المعرفي والمنهجي لإنجاز المهمات المرتبطة بأحد المحاور الأساسية لبرنامج المادة.

وهذا يعني صعوبة تحقيق الكفاءات الختامية لأنشطة المادة التي تعدّ النواة المركزية للكفاءة الشاملة.

والمقطع التعليمي هو "مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات ينوب عن التحضير اليومي ويتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة في تدرج لولبي."[1]

بناء على ما سبق، وعلى ما جاء في هذا التعريف من ضبط منهجي لمفهوم المقطع تولّدت إشكالية هذا البحث، والتي يمكن توضيحها وتفصيلها على وجه الدقة من خلال التساؤلات الآتية:

- هل هناك تطبيق فعليّ للوضعية المشكلة الانطلاقية الأم التي تعد بمثابة تخطيط منهجي لتنفيذ المهمات وفق مفهوم الميدان؟

- إذا كانت الإجابة بـ "لا"، فما هي الصعوبات الجوهرية التي تعترض معلّم اللغة العربية لتطبيق هذه البيداغوجيا؟ وهل تتعلّق هذه الصعوبات بعدم وضوح طريقة تنفيذها في الوثائق الوزارية؟ أم أن مصدر الصعوبة يرجع إلى وجود تناقض المفاهيم وعدم دقة المصطلحات في هذه المستندات؟

- إذا افترضنا وجود بعض الغموض والتناقض، فهل اطّلع المعلمون فعلاً على هذه الوثائق؟ وهل يستئنسون بها في تحضير دروسهم؟

[1] - وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، 2016م، ص 5.

-ثم هل تلقى الأساتذة تكوينا معمقا حول المفاهيم الجديدة التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني؟

وإذا افترضنا من ناحية أخرى أن الأساتذة قد خضعوا للتكوين اللازم وأن كل الوسائل في المدرسة الجزائرية متاحة لتنفيذ هذه البيداغوجيا، **ألا يمكن أن تكون العادة والنمطية وعدم قابلية التغيير ونقص الإرادة هي من أعمق الأسباب التي دفعت المقاربة بالكفاءات إلى السير بطريقة عرجاء لقرابة عشرين سنة؟**

إن البحث عن الأسباب الجوهرية المؤثرة في أداء المعلمين، وفي صعوبات تسييرهم للمقاطع التعليمية وفق الوضعية المشكلة الأم من شأنه أن يعالج القضية المطروحة ويضع الحلول المناسبة للكثير من العوائق من أجل تحقيق الأهداف المسطرة ضمن المقاربة بالكفاءات لضمان إعداد جزائري الغد القادر على رفع تحديات الألفية الثالثة التي أضحت فيها القيم والمهارات والتعلم للحياة أكبر رهان.

المبحث الثالث: أهمية البحث

تكمن أهمية هذا البحث في كونه أداة علمية وموضوعية لتشخيص مواطن الخلل في تنفيذ منهج اللغة العربية الذي ارتبط في الجيل الثاني بتطوير نوعي للمقاربة بالكفاءات، وخاصة على مستوى النظرة النسقية التي انبنى عليها المنهاج وكذا المداخل الأربعة التي انطلق منها وهي: المدخل التكاملي، المدخل الوظيفي، المدخل المهاري، والمدخل الاتصالي التواصلي.[1]

وهذه المداخل تتجسّد من خلالها المواقف والقيم، وكذا الكفاءات العرضية وكفاءة المادة، وكل تلك المساعي تصب في أبرز مهارات القرن الحادي والعشرين التي سارعت الدول المتقدمة إلى انتهاجها في المدارس منذ سنوات.

وهذه المهارات هي المهارات الأربع للتعلّم، والتي أطلق عليها التاءات الأربعة (Four's) والمتمثلة في التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتعاون والتشارك، ومهارة التواصل.

وتجسيد ذلك لا يتأتى في منهج اللغة العربية إلاّ عبر مسعى بيداغوجيا حل المشكلات عامة، وتنسيق ذلك وفق وضعية مشكلة أم على وجه الخصوص.

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط (سبتمبر 2017م)، ص 22.

كما تبرز أهمية هذا البحث في السعي إلى اقتراح الحلول المناسبة تنفيذًا لما جاء في المرجعية الوطنية للمناهج أولا وتصحيحًا لمسار المقاربة المنتهجة ثانيا، وتحسيسا بعمق المشكلة وأهمية معالجتها ثالثا.

المبحث الرابع: دواعي اختيار الموضوع وأهدافه

تتلخّص دواعي اختيار هذا الموضوع فيما يلي:

- على المستوى الذاتي فإن السبب يرتبط بالدرجة الأولى بالميل والغيرة على هذه المادة بحكم الارتباط بها؛ فهي مادة التخصص التي مارستها في الميدان على مدار ربع قرن من الزمن.

- أما الدواعي الموضوعية فهي الرغبة القوية في إيجاد الحلول العلمية لمشكلة الصعوبات التي تعترض مدرسي هذه المادة، خاصة وأنّها اللّغة الوطنية الرسمية كما جاء في المادة الرابعة من القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 15 محرج عام 1429هـ الموافق لـ 23 يناير سنة 2008م.

وتنصّ هذه المادة على "ضمان التحكم في اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية، وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية، ووسيلة التواصل الاجتماعي، وأداة العمل والإنتاج الفكري"[1]

وهي بهذا النص القانوني تعدّ أهم الكفاءات العرضية المستهدفة التي يسعى منهج اللغة العربية إلى تحقيقها لترسيخ مجموعة من القيم والمواقف والمتمثلة في الهوية، والمواطنة، والضمير الوطني والتفتح على العالم.

وعليه فإن تشخيص صعوبات تعليمية هذه المادة ينطلق من تشخيص الوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم).

ومن دواعي اختيار هذا الموضوع أيضًا وضع تصوّر مبدئي للمشرع البيداغوجي الذي سنسعى إلى تنفيذه في الميدان من خلال انخراطنا في سلك التفتيش، وهو المشروع الذي يعكس شعورنا بالمسؤولية اتجاه تنفيذ طموحات اللجنة الوطنية للمناهج التي تُرجمت في مجموعة من الوثائق لعلّ أهمها المرجعية العامة المعدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008م.

[1] – الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: القانون التوجيهي رقم 08-04، العدد 4، 2008م، ص 9.

بناء على ذلك فإن هذا البحث يسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد أسباب صعوبات تدريس المقطع التعليمي/ التعلّمي وفق الوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم).

- ضبط أنواع الصعوبات بدقة سواء على المستوى المعرفي أو المنهجي.

- الوقوف بدقة على حجم سلبيات تسيير المقطع التعليمي بطريقة مجزّأة وهي الطريقة التي تحرم المتعلمين من الانتفاع بالمعارف وتوظيفها في حل مشاكلهم الحياتية، وتدفعهم إلى النفور من المدرسة، لأنّها لا تعكس البيئة الحقيقية التي يعيشون فيها، ولا تلبي طموحاتهم في عصر أضحت فيه مهارات التواصل الاجتماعي أكبر رهان.

- وضع الحلول البيداغوجية المناسبة لتجاوز الغموض الذي يحيط بطريقة تسيير المقطع التعليمي.

- كما يهدف هذا البحث إلى تحسيس مديري المؤسسات بأهمية هذا الموضوع وضرورة التعاون ضمن مشروع المؤسسة لتلبية كل الحاجيات الإدارية والبيداغوجية والمادية من أجل النهوض بالمشروع البيداغوجي لأنّه الغاية السامية التي يمكن من خلالها تجسيد فلسفة المجتمع في إطار ما تصبو إليه المنظومة التربوية من مهام رائدة للمدرسة الجزائرية، بحيث تكون قادرة على مواكبة العصر، ومواجهة لكل التحديات.

- ومن الأهداف المتوخاة لهذا البحث أيضا إقناع أستاذ اللغة العربية بالدرجة الأولى بضرورة تغيير طرق التدريس وتفعيلها بما يتلاءم وبيئة القرن الحادي والعشرين التي تحتاج إلى مهارات جديدة تختلف عن تلك التي كانت سائدة في القرن الماضي.

وكذلك إقناعه بسلبية النمطية التي يتعامل بها في إطار مثلث ديداكتيكي يحتاج إلى الكثير من المرونة. ودفعه إلى تبني بيداغوجيا حل المشكلات الكفيلة بإنماء الكثير من الكفاءات بأقل جهد.
- دفع المعلمين إلى مسايرة التجارب التربوية الحديثة والرؤى البيداغوجية المؤسسة جلّها على إثارة الدافعية لدى المتعلمين وبث روح الفضول والتساؤل بوضعهم في وضعيات مشكلة من شأنها أن تنمي مهارتي التفكير الناقد و التفكير الإبداعي.

المبحث الخامس: التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث

ترتبط التعريفات الإجرائية لمصطلحات هذا البحث بما جاء في الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية ومنها: منهج اللغة العربية، المرجعية العامة للمناهج، الدليل المنهجي، الوثيقة المرافقة، دليل استخدام الكتاب المدرسي، وذلك من منطلق أن المؤسسات التربوية هي ميدان هذا البحث بالدرجة الأولى.

المطلب الأول: الصعوبات

يقصد بها في مجال التدريس كل العوائق التي تحول دون تعلّم الشيء المستهدف على الوجه اللائق. أما صعوبات تعلّم اللغة العربية فقد أرجعتها الوثيقة المرافقة للمنهاج الصادرة في جويلية 2015م إلى أربعة عوامل أساسية هي: المعلم، المتعلّم، الكتاب المدرسي، والمحيط.[1]

وإذا كانت الوثيقة قد فصّلت في الصعوبات المتعلّقة بكل من المتعلّم والكتاب المدرسي والمحيط مع اقتراح العلاج المناسب، فإنّها لم تشر إلى الصعوبات المتعلقة بالمعلم.

ومن هنا يمكن طرح التساؤل الآتي:

هل تقر الوثيقة بوجود صعوبات تدريس مادة اللّغة العربية بإشارتها إلى المتعلّم؟ خاصة وأن مصطلح التدريس يحيل مباشرة إلى المعلمين، كما يحيل مصطلح التعلّم إلى المتعلمين.

المطلب الثاني: التدريس

يقصد بالتدريس «مجموع الإجراءات والنشاطات التعليمية التعلمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلّم، والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين المتعلمين بغية تسهيل عملية التعلّم.»[2]

كما يعرّف في الأدبيات التربوية بأنّه «عملية معالجة مدخلات التدريس من حُجرة الدراسة والتجهيزات والوقت والمتعلمين والمادة المنهجية، وذلك بواسطة أسلوب تعليمي محدّد لينتج في النهاية التغيير السلوكي المطلوب لدى التلاميذ.»[3]

---

[1] – وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للإصلاح، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، جويلية، 2006م، ص ص 5- 10.

[2] – أكرم ياسين محمد الألوسي: التدريس (مفاهيم أسس ونظريات)، مطبعة اليسر، بغداد، د. ط، 2021م، ص 12.

[3] – المرجع نفسه، ص 13.

«وجاء في منهج اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط أنّ تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط يرمي إلى دعم المكتسبات اللّغوية للمتعلّمين وإثرائها وتغذية البعد الثقافي والوجداني، وتوسيع معارفهم بما يلبي حاجاتهم المدرسية والاجتماعية.»[1]

وممّا يلاحظ أن مصطلح التدريس قليل الورود في الوثائق التربوية لوزارة التربوية الوطنية مقارنة بمصطلحي التعليم والتعلّم، في حين وردت كثيرًا مصطلحات مثل: المدرِّس، المدرسة، المادة الدراسية.

ويفهم من تلك الإشارات أن التدريس عملية تشمل المدرسين والطالب والمادة الدراسية في إطار من الأنشطة والعمليات المتكاملة والمتمثلة أساسًا في قدرة المدرس على تحويل المعرفة العلمية إلى معرفة قابلة للتدريس.

وبناء على السياق الذي جاء فيه مصطلح التعليم في الوثائق التربوية فإنّ مدلوله لا يختلف عن مدلول مصطلح التدريس.

أما ما قيل عن تلك الفروق بين المصطلحين، فهي موجودة فعلا، لكن يمكن حصرها في سياقات استعمالها، ولعلّ من أبرزها أنّ التعليم نشاط قد يحدث داخل المدرسة أو خارجها، بينما التدريس فإنّه لا يدل إلاّ على ذلك النشاط الذي يحدث داخل المدرسة.

وعليه فإنّ التعريف الإجرائي لمصطلح التدريس في هذا البحث لا يختلف عن مدلول التعليم ما دام السياق يدل على ذلك الفعل الذي يحدث داخل الصف بين المدرسين والطلاب والمادة الدراسية في وقت زمني محدّد وبطرق ووسائل محدّدة.

المطلب الثالث: مادة اللغة العربية

ورد في الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ومنهج اللغة العربية أنّ اللغة العربية «هي اللغة الوطنية الرسمية ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركبات الأساسية للهوية الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس.»[2]

[1] – وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج مرحلة التعليم المتوسط، 2016م، ص 30.

[2] – الدليل المنهجي لإعداد المناهج، ص 37. وينظر أيضا: مناهج مرحلة التعليم المتوسط، ص 29.

كما ورد في الوثيقة المرافقة للمنهاج الصادرة في جويلية 2015م أنّ اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط وسيلة أساسية في عملية التعليم والتعلّم، فهي العامل المشترك لإجراء التعلّم في جميع المواد المقرّرة، وأداة فاعلة في إرساء التعلّمات وإكساب الموارد الضرورية لتنمية كفاءات المواد والكفاءات العرْضية المتنامية ضمن سيرورة التعلّم ذي الملامح المشتركة المبنية على القيم الوطنية والإنسانية.[1]

يتّضح ممّا سبق أنّ مادة اللغة العربية بأنشطتها المتنوعة تكتسي أهمية بالغة في الوثائق الوزارية كونها «ليست مادة دراسية فحسب، لكنّها وسيلة لتعلّم مواد أخرى من خلال التحكّم في المهارات الأربع، وأداة معرفية لبناء المتعلمين نفسيًا وفكريًا واجتماعيًا، ولذلك ركّزت المناهج الجديدة على تخصيص الوقت الكافي لها، ورفعت معاملها ليصبح الاهتمام بها كبيرًا في جميع الوضعيات.»[2]

المطلب الرابع:مرحلة التعليم المتوسط

جاء في المرجعية العامة للمناهج أنّ «التعليم المتوسط يشكل المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وله غاياته الخاصة، ويهدف إلى جعل كل تلميذ يتحكّم في قاعدة (غير قابلة للتقليص) من الكفاءات التربوية والثقافية والتأهيلية التي تمكّنه من مواصلة الدراسة والتكوين بعد التعليم الإلزامي أو الاندماج في الحياة العملية ، ولا ينبغي اعتبار التعليم المتوسط على أنّه مرحلة تحضيرية للتعليم الثانوي فقط.»[3]

وأشار الدليل المنهجي من جهته إلى أنّ «طور التّعليم في مرحلة من المراحل هو مدّة تعليمية يكتسب التلاميذ أثناءها مجموعة من الكفاءات في مواد التعليم، وكفاءات عرضية تصادق عليها التقييمات، وتمكنهم من متابعة التعلّم مستقبلا، ويرتبط الطور التعليمي بعدد محدد من الكفاءات النهائية التي ينبغي إكسابها للتلاميذ»[4]

ويضيف الدليل أنّ الطور الأوّل من التعليم المتوسط، والذي يتعلق بالنسبة الأولى يشكل فترة التجانس والتكيف والاكتشاف؛ إذ أنّ الانتقال من الابتدائي إلى المتوسط يشكل تغييرا جذريا للتلميذ من خلال تنظيم التعليم في مواد مستقلة، تعدّد الأساتذة وتغيير الطرائق وإدراج اللغة الأجنبية الثانية.

---

[1] – وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، جويلية، 2015م، ص 5.

[2] – اللجنة الوطنية للمناهج: المرجع نفسه، ص 6.

[3] – اللجنة الوطنية للمناهج: المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009م، ص 36.

[4] – اللجنة الوطنية للمناهج: الدليل المنهجي لإعداد المناهج، 2009م، ص 9.

بينما يمكّن الطور الثاني والذي يتعلّق بالسنة الثانية والثالثة من تعزيز وتعميق التّعلمات وتنمية كفاءات المادة والكفاءات العَرْضية.

أمّا الطور الثالث والمتعلّق بالسّنة الرابعة فيمكِّن التعليم الإلزامي من توجيه التلميذ إلى ما بعد التعليم الإلزامي، إضافة إلى تعميق التعلّمات وفحص المكتسبات التي يستهدفها التعليم في هذه المرحلة.[1]

المطلب الخامس: بيداغوجيا حل المشكلات

1/ البيداغوجيا: "Pédagogie" هي «مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية، أو هي طرق التدريس والأسلوب أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد.»[2]

ويعرّفها "وستر" "Wasters" بأنّها «فن وعلم مهنة التدريس وبخاصة التعليم، وفي الموسوعة التربوية فإنّ البيداغوجيا محصلة العلوم النظرية والتطبيقية التي تدرس التربية والتعليم والتدريس.»[3]

وعليه فالبيداغوجيا تهتم بدراسة قوانين عملية للتربية، وبوضع النظريات والمنهجيات لتنظيم العمل التربوي كما تقوم بضبط الميادين والأساليب والطرق.

وينظر إلى البيداغوجيا على أنّه المصطلح الأكثر جدلية لارتباطها بعدة مصطلحات مجاورة من علوم متعدّدة؛ لذلك لخّصها "روني أوبير" "R.Hubert" بقوله: «هي ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا؛ بل هي هذا كلّه، منظمٌ وفق تمفصلات منطقية.»[4]

2/ بيداغوجيا حل المشكلات:

لقد تمت الإشارة إلى بيداغوجيا حل المشكلات خيارًا تربويا للمدرسة الجزائرية في المادة الرابعة من الفصل الثاني المتعلّق بمهام المدرسة، وذلك ضمن القانون التوجيهي للتربية رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم 1429هـ الموافق لـ 23 يناير سنة 2008م.

---

(1) – اللجنة الوطنية للمناهج: المرجع نفسه، 2009م، ص ص 10-11.

(2) – عثمان آيت مهدي: المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، ص 100.

(3) – أحمد عيسى داود: أصول التدريس النظري والتطبيقي، دار يافا للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2014م، ص 20.

(4) – ينظر: موسوعة ويكيبيديا الموسوعة الحرة http://ar.Wikipedia.org/Wiki.

وتتعلّق هذه المهام بتزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصّر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشكلات، بما يتيح للتلاميذ التعلّم على مدى الحياة والمساهمة فعليا في الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية للتكيّف مع المتغيرات.

وفي الدليل المنهجي لإعداد المناهج ثم تحديد المبادئ التي بُنيت عليها المناهج الدراسية، ومنها المقاربة بالكفاءات قصد إيجاد حل لوضعيات مشكلة من عائلة واحدة.[1]

كما تم شرح هذه البيداغوجيا كما يلي:[2]

- التعلم يكون دائما ومستمرا من أجل:

- التحكّم في المضامين.

- تعلّم كيفية تجنيدها لحل وضعيات مشكلة معينة.

- إدماجها ضمن عائلة وضعيات.

يتضح إذن من خلال ما جاء في القانون التوجيهي، وفي الدليل المنهجي أنّ مفهوم الوضعية التّعليميّة التعلّميّة يرادف تماما مفهوم الوضعية المشكلة؛ إذ لا معنى لوضعية تعليمية لا تستفز المتعلّم، ولا تبعث في نفسه الحيرة والتساؤل، بل ولا تدفعه إلى تجنيد مكتسباته.

من هذا المنطلق فالعلاقة بين المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا حل المشكلات هي علاقة تلازم، ذلك لأن الكفاءة كما عرّفها "فيليب بيرنيو" هي «تجنيد مجموعة من الإمكانات المعرفية (معارف، قدرات، معلومات) لمواجهة فئة من الوضعيات المشكلات بدقة وفاعلية.»[3]

فتعبئة المعارف والمهارات والقدرات بطريقة اندماجية يكون غالبا بهدف حل مشكلة تنتمي إلى فئة من الوضعيات، وهي الرؤية التي عبّر عنها "روجيرس إغزافي" وتبنّتها مناهج الجيل الثاني.

---

[1] – ينظر: الدليل المنهجي، مرجع سابق، ص 22.

[2] – المرجع نفسه، ص 23.

[3] – وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط، سبتمبر 2017م، ص 27.

المطلب السادس: الوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم):

1/ الوضعية المشكلة:

الوضعية المشكلة كما جاء في مناهج مرحلة التعليم المتوسط لكل المواد هي: "وضعية تعليمية، أو لغز يطرح على التلميذ لا يمكن حلّه إلاّ باستعمال تصوّر محدّد بدقة، أو اكتساب كفاءة لم يكن يمتلكها؛ أي أنّه يتمكن من تذليل صعوبة وبهذا التقدم تُبنى الوضعية."

وهي من هذا المنطلق أداة من أدوات بيداغوجية مؤسسة على البناء الذاتي للمعارف، وهي مهمة شاملة، مركبة، وذات دلالة.

وقد أفاض المنهاج في شرح كل عنصر من هذه العناصر، وعلى وجه من التفصيل والتوضيح، كما أجاب عن مجموعة من التساؤلات التي يمكن أن يطرحها المعلم، أو قد تكون مصدرا من مصادر الصعوبة ومنها:[1]

- متى يمكن اقتراح وضعية مشكلة؟

- كيف تبنى الوضعية المشكلة؟

- ماذا يميز عائلة من الوضعيات؟

- **متى يمكن اقتراح وضعية مشكلة؟**

فالوضعية المشكلة يمكن اقتراحها حسب ما جاء في المنهاج :

- في بداية المسار، وتكون بمثابة المحفّز.

- في قلب المسار، بمثابة انطلاق البحث، مرحلة التجريب، مرحلة اكتساب المعارف، مرحلة هيكلة المعارف، مرحلة بناء المفاهيم أو النظريات.

- في نهاية المسار، مرحلة التقييم الإشهادي (شرط أن تكون هذه المنهجية قد مورست من قبل حتى لا يضلّ التلاميذ)، فتفصل بذلك وضعيات مشكلة إدماجية تمكن من تقييم اكتساب كفاءات كبرى.

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية: منهاج مرحلة التعليم المتوسط، ص ص 22-24.

- **كيف تبنى الوضعية المشكلة؟**

تبنى الوضعية المشكلة كما جاء في منهاج مرحلة التعليم المتوسط الصادر في سبتمبر 2016م كما يلي:[1]

- إبراز التّمثّلات الأولية.
- إرفاق كل وضعية بمهمة، وغالبا ما تكون في مجموعات مصغرة.
- إدراج كل مهمة بتعليمة.
- تحديد مدة الحل.
- عدم إغفال الأهداف المفاهيمية المستهدفة.
- تصوّر مسبق لكل السيناريوهات الممكنة استعدادا لأي طارئ.
- صياغة فردية للتمثّلات الجديدة.
- مقارنة التّمثّلات الأولية بالتّمثّلات الجديدة. [2]

2/ الوضعية التّعلمية البسيطة:

تندرج هذه الوضعية كما وضّح المنهاج في مسار التعلّم، أي أنّها تمكّن _انطلاقا من المكتسبات القبلية_ من اكتساب معارف جديدة والتحكّم فيها والتي تصبح بدورها موارد لحل وضعيات إدماجية ووضعيات مشكلة انطلاقية (المشكلة الأم).

ولم يغفل المنهاج في هذا السياق عن أهمية العودة إلى الوثيقة المرفقة، حيث جاء بين قوسين ما يلي: (راجع الوثيقة المرفقة).[3]

إنّ هذه النقطة بالتحديد هي التي انبنى عليها هذا البحث نظرا للخلط الذي وقع عند الأساتذة بين أنواع الوضعيات المشكلة، أو تحديدًا بين الوضعية المشكلة الانطلاقية والتي قد تكون بسيطة، وتعدُّ بمثابة موردٍ لحل مشكلة أم وبين الوضعية المشكلة الانطلاقية المركبة (الأم) التي تطرح في بداية المسار، والمسار في اللغة العربية مرتبط ببداية المقطع التعليمي الذي يرتبط دائما بمحور ثقافي ويحمل عنوانا محدّدًا.

---

[1] – ينظر: وزارة التربية الوطنية: المرجع نفسه، ص ن.

[2] – وزارة التربية الوطنية: منهاج مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 23.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص 22.

3/ الوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم):

تعدّ الوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم) في مادة اللغة العربية _مرحلة التعليم المتوسط_ وكذا في مرحلة التعليم الابتدائي جوهر التغيير البيداغوجي الذي جاء شرحه في مناهج الجيل الثاني، وتولت الوثائق المرافقة بتقديم الأمثلة والنماذج على سبيل الاستئناس.

وجاء في دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط ما يلي: "لكل مقطع وضعية انطلاق وظيفتها ضبط التعلّمات وتوجيهها ووضعيات تعليمية لممارسة الفعل التعليمي."[1]

ومن مميزات المقطع تعليمي ارتباطه بمحور ثقافي يحوز اهتمام المتعلّم، ويصنع جوًا نفسيا واجتماعيا في القسم خلال تنفيذ التعلمات.

ولن يتأتى هذا إلاّ في إطار وضعية مشكلة انطلاقية شاملة ومركبة تحتوي على المعارف والموارد وترتبط ارتباطا وثيقا بجل مركبات الكفاءة الختامية المعرفية والمنهجية والتواصلية.

مما سبق يتضح أن الوضعية الانطلاقية الأم ترتبط في مادة اللغة العربية ارتباطا مباشرا بالمقطع التعليمي كونه مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات "يمكّن المتعلمين من الرجوع إلى مكتسباتهم القبلية لتوظيفها في إرساء موارد جديدة قصد الإسهام في إنماء الكفاءة الشاملة."[2]

وتندرج مجموع الأنشطة والمهمات في إطار ما سمي بميدان التعلم "وهو المجال التعليمي الذي تندرج ضمنه كفاءة ختامية سواء في المشافهة أو في الكتابة، أو في حالة التلقي أو في الإنتاج."[3]

وميادين اللغة العربية هي:

- فهم المنطوق وإنتاجه.
- فهم المكتوب.
- إنتاج المكتوب.

---

[1] – دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة، ص ص 43- 44.

[2] – المرجع نفسه، ص 43.

[3] – نفسه، ص 45.

أما بالنسبة للمدة الزمنية التي يستغرقها حل الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم فقد تم تحديدها في مخططات تنظيم التّعلّمات بثلاثة أسابيع تعلمية، حيث يتضمن كل أسبوع وضعية جزئية وحلّها.

ويختتم المقطع بأسبوع رابع للإدماج الذي يتضمن حل الوضعية الأم، ويتضمن أيضا التقويم بوضعية شبيهة بها (من عائلتها).[1]

والجدير بالذكر أن الفصل الرابع من دليل استخدام الكتاب المدرسي للسنة الثانية – والسنة الثالثة أيضا– قد تضمن شرحًا دقيقًا للسير البيداغوجي للنشاطات؛ حيث تم تقديم توجيهات عملية لتنفيذ التعلمات، مع شرح كيفية تحضير ملف المقطع مع نماذج مذكرات وظيفية للاستئناس.[2]

وفي الوثيقة المرافقة أيضًا للكتاب المدرسي نماذج لمقاطع تعليمية مع نماذج النصوص الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم، وكذا الوضعية الإدماجية التقويمية.[3]

المبحث السادس: الدراسات السابقة ونقدها

المطلب الأول: الدراسات السابقة

تعجّ الساحة البحثية بالدراسات التربوية المتعلقة بإصلاح المناهج سواء تعلّق الأمر بالإصلاح الأوّل (الجيل الأول) أو إصلاح الإصلاح (الجيل الثاني).

وقد كان تركيز الباحثين في دراستهم على المقاربة الجديدة، وهي المقاربة بالكفاءات.

ومن الدراسات ما كان جوهر اهتمامها هو أثر هذه المقاربة في تحصيل التلاميذ من خلال النتائج المدرسية، ومنها ما تعلّق بصعوبات تطبيق هذه المقاربة، نظرًا لسرعة تنفيذها في الميدان، من جهة، وخصوصية المدرسة الجزائرية من جهة أخرى.

ولاشك أن صعوبات التنفيذ تتعلّق بالدرجة الأولى بالمعلمين والأساتذة.

ومن هذه الدراسات على سبيل الحصر:

---

[1] – دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة، ص 51.

[2] – المرجع نفسه، ص ص 52- 70.

[3] – الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرجع سابق، ص ص 13- 17.

– **دراسة نورة بوعيشة (2008م)**: بعنوان: الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، وهي مذكرة ماجستير من جامعة ورقلة، حيث خلصت هذه الدراسة إلى أن الواقع التربوي في مجتمع الدراسة يكشف عن عدم ممارسة هذه المقاربة في الميدان عند المعلمين على اختلاف رتبهم وأصنافهم.[1]

– **دراسة جمعي عائشة (2021م)**: بعنوان: الوضعية المشكلة في العملية التعليمية في الطور الثانوي _درس الاختصاص أنموذجا، حيث انطلقت الباحثة من طرح إشكالية حول كيفية توظيف الوضعية المشكلة في تعليمية النحو في مرحلة التعليم الثانوي، وخلصت إلى دور هذه الوضعية في تحقيق الكفاءات المسطرة، وفي تفعيل دور المتعلمين في الصف.[2]

– **دراسة الباحثين راتب بوبريمة وقرماس حسين (2021م)**: بعنوان: السيرورة التعليمية التي يعتمد عليها المقطع التعليمي في مادة اللغة العربية لتحكم المتعلم في الكفاءات، حيث تهدف الدراسة في المقام الأول إلى الوقوف على المحاور الأساسية التي تقوم عليها العلاقة التي تجمع بين المعلم والمعرفة لتحقيق الهدف النهائي، ومن أبرز النتائج المتوصل إليها في نهاية البحث إقرار الباحثين بصعوبة بناء المقطع التعليمي من قبل المعلمين رغم تحديد المنهاج للموارد المعرفية والمنهجية وربطها بالكفاءات ومركباتها.

ومن توصيات البحث وجوب اقتراح وضعيات أكثر للمعلمين تساعدهم على بناء مقاطع تعليمية، وكذا وجوب تعاون المقاطعة من معلمين وسلك التفتيش من أجل بناء وضعيات تكون مناسبة لبيئة المتعلمين، كل ذلك من أجل توفير الجهد على المعلم في أداء عمله.[3]

المطلب الثاني: نقد الدراسات السابقة

مما يلاحظ عن الدراسات السابقة أنّها عالجت جزءا من هموم الممارسات التربوية في الجزائر سواء في مرحلة التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي.

---

[1] – نورة بوعيشة: الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير (مخطوط)، جامعة ورقلة، (2008م)، ص 151.

[2]– عائشة جمعي: الوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلمية في الطور الثانوي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 10، العدد 5، جامعة تامنراست، الجزائر، 2021م، ص 803.

[3]– راتب بوبريمة، حسين قرماس: السيرورة التعليمية التي يعتمد عليها المقطع التعليمي في مادة اللغة العربية لتحكم المتعلم في الكفاءات، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، المجلد 12، العدد 2، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2021م، ص ص 114- 129.

ويتمثل هذا الانشغال في المقاربة الجديدة التي تبنتها المناهج الجزائرية، والتي لها علاقة وطيدة ببيداغوجيا حل المشكلات وكذا سيرورة سير المقطع التعليمي في مادة اللغة العربية.

وتشترك هذه الدراسات في بعض النتائج، ومنها التناقض والمفارقات الواضحة بين الواقع والمأمول، أو بعبارة أخرى بين ما هو كائن وما يجب أن يكون.

أما من حيث الأهداف فقد تباينت ما بين الوصف للعلاج، وبين محاولة الوقوف على واقع المدرسة الجزائرية في ظل المناهج الجديدة.

بناء على ذلك ارتأينا في هذه الدراسة أن نركّز على جزيئات تعدّ أساسية وجوهرية في ممارسة أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط.

وهي لا تختلف من حيث أهميتها بالنسبة للمعلم في مرحلة التعليم الابتدائي، وحتى بالنسبة لأستاذ الأدب العربي في مرحلة التعليم الثانوي، نظرًا لاشتراك مناهج التعليم (اللغة العربية) الصادرة سنة 2016م في الرؤى والمنطلقات ولاسيما الاعتماد على المقطع التعليمي أو المحور، أو الوحدة من ناحية والارتكاز على بيداغوجيا حل المشكلات من ناحية أخرى.

بل تمثل الوضعية المشكلة الانطلاقية جوهر ممارسة معلم اللغة العربية، والمؤشر التي يمكن أن نقيس به مدى نجاح العملية التعليمية التعلمية،لأنّ المقطع التعليمي _بحسب ما بينته اللجنة الوطنية للمناهج_ هو مجموعة مرتبة ومترابطة من الأنشطة والمهمات، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة من أجل إرساء مواد من شأنها أن تنمي الكفاءات وتطوّرها.[1]

وعليه فبناء الوضعية الانطلاقية الأم يضمن السيرورة اللازمة لأنشطة المقطع، كما يجب أن تكون، والتي تتهيكل عبر ثلاث مراحل أساسية هي:

1/ الانطلاق: حيرة، تساؤل، اكتساب.

2/ البناء: إنجاز المهمات، إدماج.

3/ التقويم والمعالجة.

[1] – ينظر: اللجنة الوطنية للمنهاج: الوثيقة المرفقة لمنهج اللغة العربية (2016م)، ص 5.

وهذه النقاط الأساسية هي مصدر صعوبات تدريس مادة اللغة العربية التي يسعى هذا البحث إلى تجاوزها من خلال استمارة استبانة من شأنها أن تكشف وتبين موطن الخلل الذي تعاني منه المدرسة الجزائرية عامة، ومدرّس اللغة العربية على وجه الخصوص.

المبحث السابع: الإطار العام والخلفية النظرية للبحث

المطلب الأول: بيداغوجيا حل المشكلات

تشكل بيداغوجيا حل المشكلات إحدى الطرق الفعالة للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

وتؤكد مناهج مرحلة التعليم المتوسط، وكذا دليل استخدام الكتاب المدرسي على أنّ «النظرية المعرفية والبنيوية الاجتماعية هي المحور الرئيس للمناهج الجديدة.»[1]

فإذا كانت النظرية المعرفية خلفية تمكن المتعلم من التفاعل الثلاثي بين العمليات العقلية (الفهم والاسترجاع) والعمليات المعرفية (المهام التي ينجزها) وبين الخبرات والتمثلات القبلية، فإن البنيوية الاجتماعية «تقدم الاستراتيجيات التي تمكن لمتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة ذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة من أقرانه، أما البنيوية. فهي تؤكد على أهمية بناء المعارف.»[2]

وعليه فقد شكلت هذه النظريات إلى جانب علم النفس الفارقي القاعدة التي انبنت عليها الاتجاهات التربوية في القرن الماضي.

والتعلم المعرفي «هو ثورة في فهم التعلم والمتعلم وتحويله من فرد سلبي هامشي إلى فرد حيوي فعّال، وقد أحدثت هذه النظرية تحويلات تخطيطية وتصميمية في التعلم والأدوار المختلفة، أدت إلى احترام ذهن المتعلّم، وتفكيره وتوقعاته بعد أن كان مهمشا.»[3]

وقد جاءت هذه النظرية تلبية واستجابة لصوت علم النفس المعرفي الذي بدأ ظهوره في عام 1967م على يد العالم الأمريكي"نايزر" "Niser".[4]

---

[1] – وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للإصلاح، دليل استخدام الكتاب المدرسي السنة الثالثة متوسط، ص 9.

[2] – المرجع نفسه، ص 8.

[3] – يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م، ص 19.

[4] – المرجع نفسه، ص 19.

وقد تحدّدت ملامح علم النفس المعرفي بحسب ما يشير إلى ذلك "جاردنر" (Garrdner) بما يلي:[1]

- التركيز على التمثّلات الذهنية.

- الاعتماد على خواص الكمبيوتر بعد تحليله لمكونات الدماغ البشري.

- الاهتمام بالجوانب الوجدانية والفروق الفردية.

- إنّ مهمة علماء النفس المعرفيين نقل الخبرات والتجارب والدراسات إلى مجالات الحياة الواقعية عن طريق نقلها من المختبر إلى مجالات حيّة مختلفة.

- إنّ قدرة المتعلّم المعرفية على حل المشكلات عن طريق الاستبصار تتوقف على الخبرات السابقة التي مر بها والتي تتشابه وتتعلّق بالمشكلة.

- تنمو المخططات المعرفية الإدراكية بالتفاعل مع المواقف التي تحضّر للمتعلّم.

- التعلّم معرفيًا يعني التفكير، ولا يتقوّى البناء المعرفي للمتعلّم إلاّ بممارسة عمليات مخططة ذهنيا للمهمات التعليمية.

- تعمل المخططات الذهنية السابقة كعامل صراع مع الخبرات الجديدة في المواقف الجديدة لحل المشكلات التي يواجهها الفرد.

يتضح إذن أن بيداغوجيا حل المشكلات هي رافد من روافد علم النفس المعرفي، وهي حتمية منهجية لتطبيقات هذه النظرية التي انبنت على صراع المعرفة الجديدة مع التمثلات القديمة.

ونظرًا لاتساع هذه النظرية وتعدّد روادها، فقد أسهم ذلك في مرونة تطبيقاتها التربوية، ومن هؤلاء الرواد طولمان، برونر، تشومسكي، أوزبل، طاريف، وغيرهم. [2]

[1] – يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، مرجع سابق، ص 20.

[2] – المرجع نفسه، ص ص 30-35.

كما كان النموذج البنائي "جان بياجيه" و"جون ديوي" أحد المرتكزات الأساسية لبيداغوجيا حل المشكلات. وقد كان لأعمالهما أكبر الأثر في عالم التربية والتعليم، وذلك من خلال مجموعة من المبادئ التي ارتكزت عليها نظريتهما؛ ومنها:[1]

- المتعلم يبني معرفته بنفسه.

- تحدّد معرفة المتعلم وفق خبرته.

- المعرفة تسعى لإحداث التكيّف.

- المعرفة ليست سلعة تقدم للطلبة.

- يلجأ المعلم في هذا النموذج إلى إذكاء روح التساؤل والفضول.

- التعلّم الفاعل لا يحدث إلا بخلخلة التوازن المعرفي لدى المتعلمين.

- التعلم البنائي تفاوض بين المعلّم والمتعلمين حول الأفكار.

- افترض "بياجيه" وكذلك "فيوجتسكي" وهو رائد البنيوية الاجتماعية أنّ التعلم البنائي يقوم على ممارسة فكر حل المشكلة.

بناء على هذه النقاط السابقة فالتعلّم في النموذج البنائي عملية بناء إبداعية مستمرة يعيد خلالها المتعلم تنظيم ما يمر به من خبرات ومعارف وتمثلات لفهم أوسع وأشمل من ذلك الفهم الذي توحي به الخبرات السابقة.

ويساعد على ذلك البناء مفهوم الاستيعاب كآلية سيكولوجية لفهم المعلومات وتنظيمها وتخزينها، وكذلك مفهوم التلاؤم، وهو تغيير في استجابات الذات بعد استقبالها لمعطيات الموقف لتحقيق التوازن.[2]

أمّا مفهوم التكيف فيحدث بعد عملية الموازنة بين الجهاز العصبي والاضطراب العضوي، وبالتالي فالتعلم من منظور "بياجيه" هو انتقال لمتعلم من حالة التوازن إلى حالة اللاتوازن، ثم إلى حالة التوازن

[1] – يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، مرجع سابق، ، ص ص 541- 550.

[2] – جان بياجيه: البنيوية: تر: عارف منيمنة وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط4، 1985م، ص ص 7- 19.

الجديد، ذلك لأنّ «عملية إعادة تنظيم البناء الاستيعابي وتوسعه وامتداد قدرته وتحفيزه يتم كله بواسطة عمليات إدراكية وبسيطة بين الاستيعاب والتكيف وهي الموازنة الإدراكية المؤطرة للعمليات العقلية»[1]

وخلاصة نظرية التعلم من وجهة نظر البنائية أنّ المعرفة ليست هدفا بل وسيلة لفهم الواقع وتفسير الظواهر، أي أنّها بناء مبتكر موجود في دماغ المتعلم ومرتبط به يوظفه للتكيف وحل المشكلات.

وممّا أضافته البنيوية الاجتماعية برائدها الروسي "فيجوتسكي" السياق الاجتماعي، حيث يكون المتعلم كائنا فاعلا نشيطا يشارك في بناء معارفه بذاته، لكن في إطار التفاعل مع الأقران بمعنى أنّ المتعلم عندما يواجه وضعية مشكلة فإنّه يقع تحت تأثيرين؛ تأثير داخلي ذاتي، وتأثير خارجي مثل جماعة القسم.[2]

ولعلّ من أبرز خطوات التعلم البنائي الاجتماعي:[3]

- عرض المشكلة من طرف المعلم وتكون ذات دلالة.

- احتكاك المتعلم بالمشكلة والعمل في مجموعات صغيرة.

- فتح الحوار لتوليد الأفكار عن طريق تبادل الأدوار.

كما تعد فلسفة "جون ديوي" في التربية من أهم الخلفيات المعرفية لبيداغوجيا حل المشكلات، حيث تشير العديد من الدراسات إلى أن البدايات الأولى لطريقة حل المشكلة بدأت مع العالم الأمريكي "جون ديوي" الذي يعرف المشكلة على أنّها حالة شك وتردد تقتضي بحثا أو عملا يبذل في سبيل اكتشاف الحقائق التي تساعده للوصول إلى الحل؛ فالفهم يقوم بإثارة اهتمام الطلبة ويحفزهم ويساعدهم بإرشادهم إلى استخدام مكتسباتهم السابقة، وفي كتابه "كيف نفكر، كيف نحل المشاكل"، وضع "جون ديوي" خمس مراحل لحل أي مشكلة وهي:

1/ الشعور بالمشكلة.

---

[1] – محمد زيدان حمدان: نظريات التعلم، تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، سورية، د. ط، 1997م، ص 114.

[2] – ينظر: دليل استخدام الكتاب المدرسي، السنة الثالثة متوسط، ص 8. وينظر أيضًا: يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، ص 542. وينظر أيضًا: راشد بن حسين عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها، مكتبة الملك فهد، الرياض، المملكة العربية السعودية، د. ط، 2011م، ص 18- 19.

[3] – صالح غيلوس: النظرية الاجتماعية (فيجوسكي)، مجلة جسور المعرفة، المجلد 03، العدد 12، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، ص 124.

2/ تعريفها وتحديدها.

3/ وضع الفرضيات واقتراح الحلول.

4/ التحقق من التجربة، أي اختبار الفرضيات.

5/ الوصول إلى النظرية والتعميم.[1]

فهذه البيداغوجيا تمكن المتعلم من أن يحقق تعلماته بنفسه ويستفيد منها في مواقف من حياته اليومية.[2]

ولاشك أنّ نجاح هذه البيداغوجيا يتوقف على ما يلي:[3]

1/ مدى استعداد المدرس لبذل مزيد من الجهد في عمله، إذ أنّ هذه الطريقة تتطلب أن يضحي بجل جهده ووقته عن طيب خاطر.

2/ وضع كل مسألة أو تمرين في صورة مشكلة ثم يطلب من الطلبة الاشتراك في حلها مما يكسبهم المهارة في حل المشكلات.

3/ طريقة العصف الذهني وهي عملية استثمار الأفكار وتوليدها، وهي مهارة ضرورية لازمة لممارسة بقية مهارات التفكير بشكل إبداعي، وإتاحة الفرصة للطلبة لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وسريع، ثم غربلة الأفكار واختيار الحل المناسب لها.

وبناء على توجّه الفلسفة التربوية العالمية إلى تبني تلك الأفكار القائمة على التحوّل من منطق التعليم إلى منطق التعلّم، وفي خضم التحوّلات الجذرية التي تعرفها النظم التربوية في مطلع القرن الحادي والعشرين، خضعت مناهج التعليم المتوسط وكذا مناهج مرحلة التعليم الابتدائي في الجزائر إلى جملة من التغيرات والتعديلات لمواكبة التغيرات العالمية وفق الرؤى الاستشرافية، وذلك من أجل مساعدة المتعلمين

---

[1] – ينظر: س. ماثيوز، د. مايكل: استراتيجيات تدريس العلوم للطلاب والموهوبين، تر: غسان أخضير، شركة العبيكات، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2014م، ص 32.

[2] – ينظر: سارة لعقد: المصطلح العلمي المدرسي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، د. ط، 2020م، ص 76. وينظر أيضًا: محمود زيتون عايش: الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص ص 212- 213.

[3] – ماجد أيوب القيسي: المناهج وطرائق التدريس، دار المجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018م، ص 128.

على التهيّؤ والتكيف مع البيئة الجديدة التي يعيشون فيها، وهي بيئة تتغير بشكل سريع، وتتعرض بصورة مهولة إلى تطورات عظيمة على جل الأصعدة والمستويات.

وفي تلك الأثناء بات من الضروري أن يتغير دور كل من المعلم والمتعلم، وكذا تغير النظرة إلى طرائق التدريس و الوسائل المساعدة على بلوغ الأهداف وتحقيقها، وطرحت أفكار جديدة تتعلق بالتدريس الفعّال في ظل تطور الأبحاث بشكل حثيث في مجال المخ وعلم الأعصاب عامة.

ومن مزايا التدريس الفعّال بروز بيداغوجيا حل المشكلات، وهي البيداغوجيا القائمة على تنمية العمليات العقلية كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي أو ما يعرف بالعصف الذهني والتفكير خارج الصندوق.

المطلب الثاني: الوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم)

إنّ التعلّم هو «البناء الإدراكي للفرد، أي تغيير أداء الفرد أو تعديل سلوكه من خلال الخبرة والمراس، وعن طريق إشباع الحاجات وبلوغ الأهداف بغرض التكيف مع المواقف الجديدة.» [1]

والتكيف مع المواقف الجديدة لن يتم إلاّ في إطار مقاربة أو تصوّر أو عمل قابل للإنجاز، وذلك على ضوء خطة أو إستراتيجية تضع في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال بتجنيد ما يناسب من الطرق البيداغوجية والوسائل والوسط وغيرها.

من هذا المنطلق ونظرًا للتطوّر المهول الذي يعرفه العالم وما ترتب عن ذلك من حاجة مستمرة إلى التكيف مع المستجدات تبنت أغلب النظم التربوية في العالم "المقاربة بالكفاءات" خيارًا تربويًا وبيداغوجيًا ومنهجيًا لإعداد الأفراد للبيئة التي تناسبهم.

والمقاربة بالكفاءات «بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، وبالتالي تثمين المعارف المدرسية وتوظيفها في معالجة مختلف مواقف الحياة ومشاكلها.»[2]

---

[1] – فريد حاجي: التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، الجزائر، د. ط، 2013م، ص 11.

[2] – المرجع نفسه، ص ن.

من هنا برزت الحاجة إلى التعلم وفق الوضعيات كونها وقائع ملموسة يحقّق المتعلّم بإنجازها توافقًا وانسجامًا مع ذاته ومجتمعه.

وعليه فمفهوم الوضعية يرتبط بالمشكلة التي تطرح في سياق محدّد وتستدعي «بناء فرضيات وطرح التساؤلات وتجنيد كل المكتسبات»[1]

وتكمن أهمية التعلّم وفق الوضعية المشكلة حسب "محمد الطاهر وعلي" في كونها «تسمح للمتعلمين بالتعلم الحقيقي، وتضعهم في قلب مسار التعلم، ممّا يثير فضولهم العلمي ويدفعهم إلى تجنيد معلوماتهم السابقة، ويكسبهم الثقة بالنفس، ويعلّمهم كفاءات عرضية من عدة جوانب (فكرية ومنهجية وتواصلية واجتماعية)»[2]

بناء على ما سبق، وعلى ما جاء في سندات اللجنة الوطنية للإصلاح فإنّ «الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم مفهوم يندرج أولا تحت مفهوم الوضعية المشكلة بكل ما تحمله من أبعاد ومزايا وأهداف، ويرتبط ثانيا بالمواد التي تمت هيكلة برامجها عن طريق المقاطع التعليمية أو المحاور أو الوحدات»[3]

وعليه فالمقطع أو المحور أو الوحدة تُبنى وفقا لمجموعة من الشروط، بحيث تتبلور في وضعية مشكلة انطلاقية (أم).

والوضعية الأم هنا دلالة على الفرق بينها، وبين الوضعيات الجزئية البسيطة التي لها نفس الميزة، أي الوضعيات الانطلاقية التي تكون في بداية الحصص التعليمية التعلمية.

فالوضعية الأم هي الأصل وهي التي يكون سياقها شاملاً ومركبًا ودالاً عن عنوان المقطع التعليمي، بحيث يتمكن المتعلم في النهاية من اكتساب مجموعة من الكفاءات الختامية التي تشكل معًا الكفاءة الشاملة للمادة.

وهي وضعية حيرة تثير دافعية المتعلمين لتعلم موارد معرفية ولغوية ومنهجية بطريقة وظيفية؛ أي كل ما يتعلمونه خلال أسابيع المقطع يعدّ حلولاً جزئية للمشكلة الانطلاقية الأم.

---

[1] – فريد حاجي: التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص 10.

[2] – المرجع نفسه، ص 11.

[3] – ينظر: محمد الطاهر وعلي: الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، د. ط، 2007م، ص 11.

على هذا الأساس جاء تعريف المقطع التعليمي في أدلة استخدام كتب اللغة العربية كما يلي: «هو مجموعة مرتبطة ومترابطة من الأنشطة والمهمّات، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه»[1]

فما معنى الترتيب والترابط في الأنشطة؟ والمهمات؟ وكيف ينجح المعلم في إبداع وضعية مشكلة انطلاقية (أم) بحيث تكون دالة وشاملة ومركبة.

إن الإجابة عن هذه الأسئلة يشكل لب الموضوع المطروح في هذا البحث، لأنّ تجاوز صعوبات التدريس وفق بيداغوجيا حل المشكلات لن يكون إلاّ إذا استوعب المعلمون والأساتذة حقيقة الوضعية الانطلاقية الأم، واستيعابها لن يكون متاحًا إلاّ بالشروط الآتية:

1/ أن يدرك المعلمون والأساتذة أن لكل مقطع وضعية انطلاق وظيفتها ضبط التعلمات وتوجيها، ولكل مقطع وضعيات تعلمية لممارسة الفعل التعليمي.[2]

2/ أن يطّلعوا على التوجيهات العلمية المدرجة في أدلة استخدام الكتب المدرسية لتسهيل عملية تنفيذ التعلمات.[3]

3/ صياغة نص الوضعية الانطلاقية الأم يتطلب وبشكل حتمي التحضير الجيّد لملف المقطع التعليمي قبل البدء في تنفيذه مع المتعلمين، بمعنى أنّ المعلم يحّضر كل الموارد المعرفية واللّغويّة وفنيات التعبير المدرجة ضمن المقطع.

4/ بعد الاطلاع على النصوص المسموعة ونصوص القراءة ودراسة النص وكذلك دروس الإملاء والقواعد والبلاغة وفنّيات التعبير، يشرع في صياغة السياق العام للوضعية الأم والذي يرتبط بالمحور الثقافي بصفة شاملة ومركبة.

5/ يجب أن يلتزم المعلم بعد إبداعه لسياق الوضعية بالمهمات والتعليمات المدرجة في المخططات الوزارية، لأنّها موزعة بشكل موحّد عبر الوطن.

---

[1] – اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج، دليل استخدام الكتاب المدرسي السنة الثالثة من التعليم المتوسط، ص 43.

[2] – ينظر: دليل استخدام الكتاب المدرسي، ص 44.

[3] – ينظر: المرجع نفسه، ص 53.

6/ على المعلّم أن يجتهد في شرح مفهوم هذه الوضعية للمتعلمين، ويعلّمهم بأنّ كل الدروس التي سيتعلمونها خلال ثلاثة أسابيع تعدّ بمثابة حلول للوضعية المطروحة في بداية المقطع، ممّا يجعلهم يدركون أهمية ما يتعلمونه في التكيف مع البيئة وحل المشكلات التي ستواجههم.

7/ على المعلم أن يدرك أن كل تعلمات المقطع التعلمي أو المحور يخدم الكفاءات الختامية للميادين من جهة،ويرسي الكفاءات المرحلية بشكل هرمي، ممّا يطوّر الكفاءة الشاملة للمقاطع، وهي الكفاءات المرتبطة بالمهارات الأربع (إصغاء_ تحدث_ قراءة_ كتابة).

8/ بناء على إنماء وإرساء وتطوير تلك الكفاءات المستهدفة، وبالإضافة إلى مراقبة الكفاءات العرضية، والمواقف والقيم التي قام المنهاج بضبطها، يستطيع المعلم أن يقوّم أدائه تقويمًا ذاتيًا من خلال مقارنة أداء متعلميه مع ملمح التخرج من المادة، والذي يعدّ "ترجمة مفصلة في شكل كفاءات شاملة (منتوج التكوين) للميزات النوعية التي حدّدها القانون التوجيهي كصفات وخاصيات كلّفت المدرسة بمهمة تنصيبها لدى جزائري الغد."[1]

[1] – منهاج مرحلة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص 9.

النماذج الوزارية المقترحة في الوثيقة المرافقة لمرحلة التعليم المتوسط (2016).

عودة الى الوثيقة

الوضعية المشكلة الانطلاقية (الوضعية الأم)

- على مائدة الطعام وليلة الدخول المدرسي قال لي أبي يا بني، غدا ستواصل مشوارك الدراسي في مكان جديد وبعيد، لقد بلغت من العمر ما يكفي لتعتمد على نفسك في الذهاب والعودة ، فالطريق طويل وخطير ، غيّر عاداتك ،حافظ على نفسك ،واختر رفاقك ، واجتهد في دروسك ، لتنجح في حياتك الدراسية. ثم صمت وقام للصلاة.

فبت اتقلب في فراشي أفكر في كيفية تطبيق توجيهات أبي ، وما يجب فعله؟

المهمات :

1 ـ يغير عاداته .
2 ـ يحافظ على ضوابط النظام
3 ـ يتعرف على الرفاق.
4 .يشارك بمنتج في المجلة الحائطية

الوضعية الجزئية الأولى : (الأسبوع الأول)

عدت من المتوسطة يوم الدخول منهكا، ولم تسعفك اطرافك على الوقوف، فغفت عيناك وأنت تحدث أمك عن يومك الأول ، فرّبت والدك على كتفك قائلا : ألم اقل لك غير من عاداتك.

السند نص مناسب للوضعية ،صور...

في سياق الوضعية تنجز المهمات ـ أدناه ـ استجابة لتعليمات محددة وفق كل ميدان .		
فهم المنطوق وإنتاجه	**فهم المكتوب**	**الانتاج الكتابي**
ـ نص منطوق يتناول العودة إلى المدرسة (المتوسطة) ينتهي بتناول الوضعية الجزئية الأولى . ـ وصف احداث اليوم الأول من الدخول إلى المتوسطة	ـ يقرأ نصا مشكول جزئيا يتكون من حوالي 170 كلمة يتناول محتوى الوضعية. ـ تناول الضمير وأنواعه ـ تحليل نص ادبي	تصميم نص
ملاحظة : يحسن إعطاء أهمية للعمل الفردي و التنائي و الفوجي أثناء إنجاز الوضعيات		

بطاقة مؤشرات مركبات الكفاءات الختامية (الوضعية الجزئية الأولى)

الميدان	مركبات الكفاءات الختامية	المؤشرات
فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع إلى خطابات متنوعة يغلب عليها السرد والوصف	يصغي باهتمام ـيحدد الفكرة العامة للخطاب
	ينتج خطابات شفهية موظفا الرصيد اللغوي المناسب	يبرز عناصره الأساسية
	يستنتج قيما ومواقف يتضمنها الخطاب	يوظف العبارات المناسبة
فهم المكتوب	يقرأ النص بأداء حسن ويستخرج أفكاره	يقرأ جهرا قراءة مسترسلة منغمة
	ويبدي رأيه فيها،ويستخرج الظواهر اللغوية	يراعي علامات الوقف
	يستخرج القيم الواردة في النص ويعلق عليها	يحدد أفكار النص ـ يوظف المفردات الجديدة
الانتاج الكتابي	يكتب مقدمة موضوع منسجم أو يكمل فكرة	ينفذ التعليمات
	يوظف مكتسباته اللغوية والبلاغية والتقنية	يعين هيكل النص
	يكتب نصا يضمنه قيما ومواقف مناسبة للموضوع	يصمم نصا
ملاحظة : ـ يحدد عدد المؤشرات في كل ميدان حسب طبيعة الوضعية الجزئية وخصوصية القسم. ـ تصب هذه المؤشرات في بطاقة الملاحظة والمتابعة.		

الوضعية الجزئية الثانية : (الأسبوع الثاني)
اطلعت على القانون الداخلي للمتوسطة،ولما عدت إلى البيت ذكرت مضمونه لأبيك فقال لك: هذا جيد،ولكن هناك ضوابط أخرى يجب أن تلتزم بها.

السند : القانون الداخلي للمؤسسة موضحات أخرى مناسبة.

في سياق الوضعية تنجز المهمات ـ أدناه ـ استجابة لتعليمات محددة وفق كل ميدان .		
فهم المنطوق وإنتاجه	**فهم المكتوب**	**الانتاج الكتابي**
ـ نص منطوق يتناول الحياة المدرسية ينتهي بعرض الوضعية الجزئية الثانية . ـ عرض مضمون القانون الداخلي، ـ وصف الضوابط والتعليق عليها	ـ يقرأ نصا مشكول جزئيا يتكون من حوالي 170 كلمة يتناول محتوى الوضعية.يفهم مضمونه،وينقده ـ الضمير وأنواعه ـ علامات الوقف ـ تحليل نص ادبي	بطاقة وصفية لضبط وقته
ملاحظة :ضرورة إعطاء أهمية للعمل الفردي و الثنائي و الفوجي أثناء إنجاز الوضعيات		

بطاقة مؤشرات مركبات الكفاءات الختامية (الوضعية الجزئية الثانية)

الميدان	**مركبات الكفاءات الختامية**	**المؤشرات**
فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع إلى خطابات متنوعة يغلب عليها السرد والوصف	يصغي باهتمام ـيحدد الفكرة العامة للخطاب
	ينتج خطابات شفهية موظفا الرصيد اللغوي المناسب	يبرز عناصره الأساسية
	يستنتج قيما ومواقف يتضمنها الخطاب	يوظف العبارات المناسبة
فهم المكتوب	يقرأ النص بأداء حسن ويستخرج أفكاره	يقر جهرا قراءة مسترسلة منغمة
	ويبدي رأيه فيها،ويستخرج الظواهر اللغوية	يراعي علامات الوقف
	يستخرج القيم الواردة في النص ويعلق عليها	يحدد أفكار النص ـ يوظف المفردات الجديدة
الانتاج الكتابي	يكتب مقدمة موضوع منسجم أو يكمل فكرة	ينفذ التعليمات
	يوظف مكتسباته اللغوية والبلاغية والتقنية	يعين هيكل النص
	يكتب نصا يضمنه قيما ومواقف مناسبة للموضوع	يصمم نصا
ملاحظة : ـ يحدد عدد المؤشرات في كل ميدان حسب طبيعة الوضعية الجزئية وخصوصية القسم. ـ تصب هذه المؤشرات في بطاقة الملاحظة والمتابعة.		

الوضعية الجزئية الثالثة : (الأسبوع الثالث)
تعرفت على الكثير من الزملاء في المتوسطة وأردت أن تختار أصدقاءك تلبية لتوصية أبيك.فما الأوصاف التي اعتمدتها في اختيار أصدقائك؟
نص مناسب للوضعية

في سياق الوضعية تنجز المهمات ـ أدناه ـ استجابة لتعليمات محددة وفق كل ميدان .		
فهم المنطوق وإنتاجه	**فهم المكتوب**	**الانتاج الكتابي**
ـ نص منطوق مناسب للوضعية ينتهي بتناول الوضعية الجزئية الثالثة . ـ رفيقي المفضل	ـ يقرأ نصا مشكول جزئيا يتكون من حوالي 170 كلمة يتناول محتوى الوضعية. ـ النعت وأحكامه ـ تحليل نص ادبي	وصف رفيق
ملاحظة :ضرورة إعطاء أهمية للعمل الفردي و الثنائي و الفوجي أثناء إنجاز الوضعيات		

بطاقة مؤشرات مركبات الكفاءات الختامية (الوضعية الجزئية الثانية)

الميدان	مركبات الكفاءات الختامية	المؤشرات
فهم المنطوق وإنتاجه	يستمع إلى خطابات متنوعة يغلب عليها السرد والوصف	يصغي باهتمام ـيحدد الفكرة العامة للخطاب
	ينتج خطابات شفهية موظفا الرصيد اللغوي المناسب	يبرز عناصره الأساسية
	يستنتج قيما ومواقف يتضمنها الخطاب	يوظف العبارات المناسبة
فهم المكتوب	يقرأ النص بأداء حسن ويستخرج أفكاره	يقر جهرا قراءة مسترسلة منغمة
	ويبدي رأيه فيها،ويستخرج الظواهر اللغوية	يراعي علامات الوقف
	يستخرج القيم الواردة في النص ويعلق عليها	يحدد أفكار النص ـ يوظف المفردات الجديدة
الانتاج الكتابي	يكتب مقدمة موضوع منسجم أو يكمل فكرة	ينفذ التعليمات
	يوظف مكتسباته اللغوية والبلاغية والتقنية	يعين هيكل النص
	يكتب نصا يضمنه قيما ومواقف مناسبة للموضوع	يصمم نصا
ملاحظة :	ـ يحدد عدد المؤشرات في كل ميدان حسب طبيعة الوضعية الجزئية وخصوصية القسم. ـ تصب هذه المؤشرات في بطاقة الملاحظة والمتابعة.	

الوضعية الجزئية الرابعة :(الأسبوع الرابع)

"المرحلة الأولى": (الإدماج والتقويم في الميدان الواحد)

	في سياق أنشطة مختلفة تنجز المهمات ـأدناه ـاستجابة لتعليمات محددة وفق كل ميدان.		
المهمات	**ميدان فهم المنطوق وإنتاجه**	**فهم المكتوب**	**الإنتاج الكتابي**
أمثلة من أنشطة الإدماج	ـ يصف ذهابه وإيابه إلى المتوسطة في فقرة منسجمة بالاعتماد على ما سمعه،مستعملا الضمائر المناسبة ـ يبين صفات الصديق الذي يصاحبه انطلاقا من نص مسموع ـ يذكر الضوابط التي يجب أن يتحلى بها في المدرسة وخارجها انطلاقا مما سمعه من الأب والأستاذ .	ـ يعبر عن فهمه للنص بعبارات تامة المعنى موظفا الضمير بأنواعه ـ يلخص مضمون النص في فقرة منسجمة يبرز الربط فيها بالضمير ـ يشرح المفردات الجديدة من خلال السياق ـ يبدي تذوقه للنص بعبارات واضحة تبرز فيها صفة المدح للموصوف يبدي رأيه في المقروء وينقده ـ يبين الخطأ والصواب لصديقه	ـ يضع تصميما لنص ـ يعد بطاقة بأسماء أصدقائه يسند لكل واحد منهم الأوصاف التي يتصف بها ـ يضفي صفات المح على أصدقائه ويخص أ حدهم بصفات لاتوجد في غيره ـ ينصح أصدقاءه بالابتعاد عن الصفات المذمومة .
	توظيف مقاطع شعرية		
أمثلة عن أنشطة التقويم	ـ يستخلص النتائج مما سمعه يعلق على المواقف التي سمعها ـ يعبر عما سمعه وينقده ـ ينعت الصديق بأوصاف ممدوحة ويرفع عنه الأوصاف المذمومة	ـ يحلل فكرة قرأها ويبدي رأيه فيها ـ يضع الروابط المناسبة الناقصة في النص ـ ينثر أبياتا شعرية بالتركيز على المعنى	ـ ينتج نصا يتضمن مقدمة وصفية ـ يلخص نصا وصفيا أو سرديا وفق قواعد التلخيص ـ يحرر فقرة منسجمة انطلاقا من سند.
ملاحظات	*ينبغي اعتماد أساليب التنشيط التالية ، و الفوجية كأولوية في التدريب على الإدماج . *يجب على المعلم أخذ القيم والمواقف وكذا الكفاءات العرضية المحددة في الوضعية المشكلة بعين الاعتبار في كل مراحل الإنجاز .		

المرحلة الثانية : (الإدماج والتقويم مابين الميادين)

الوضعية الإدماجية التقويمية

*قرّر مدير المتوسطة إنشاء مجلة حائطية فكتب الإعلان الآتي:

إعلان لتلاميذ المدرسة

تنشيطا للحياة الثقافية المدرسية، سيتمّ إنشاء مجلة حائطية، فعلى الراغبين في المشاركة ، تقديم مواضيعهم للأستاذ المشرف في موضوع الشهر تحت عنوان (مستقبلي بيدي)

التعليمة: استجابة لهذا الإعلان ، طلب منكم أستاذ اللغة العربية المشاركة في المجلة الحائطية بموضوع يتناول رسم مسار لمستقبلك في 10 اسطر متبعا الخطوات الآتية .

1- وصف حالتك الحالية
2- رسم خطوات المستقبل
3- تحديد هدف مستقبلي يؤشر على نجاحك

ملاحظة: تنشر أحسن المواضيع في المجلة الحائطية

شبكة التصحيح بالمعايير (خاصة بالمتعلم)

المعيار	المؤشرات	نعم	لا
الوجاهة (3)			
الاستعمال السليم لأدوات المادة(3)			
الانسجام(3)			
الأصالة (1)			

نموذج لبطاقة توجيهيّة (المقطع الثاني : الإعلام والمجتمع)

البيانات العامّة: خاصّة بالأستاذ.

الكفاءات ومؤشّراتها:

مستوى الكفاءة الشّاملة : في نهاية المقطع، يتمكّن التلميذ من التواصل بلغة سليمة، وقراءة نصوص متنوعة الأنماط لا تقلّ عن 180 كلمة، مع التركيز على النمط التفسيري، وينتجها مشافهة وكتابة في وضعيات دالّة، موظّفًا موارده المكتسبة خلال المقطع ومكتسباته القبليّة.

الكفاءات المرحليّة في المقطع:

1. ميدان فهم المنطوق وإنتاجه : يُصغي باهتمام إلى خطابات شفويّة تفسيريّة، ويحدّد أفكارها، ويعيد إنتاجها بلغة سليمة، موظّفًا رصيده اللّغويّ.

2. ميدان فهم المكتوب : يقرأ قراءة مسترسلة ومعبّرة نصوصًا تفسيريّة مشكولة جزئيًا محترمًا علامات الوقف، ويحدّد فكرتها العامّة، ويستثمرها في إثراء رصيده اللّغويّ واستنباط الظّواهر النّحويّة والبلاغيّة.
3. ميدان الإنتاج الكتابي : يحرّر فقرة تفسيريّة مترابطة، بلغة سليمة، تتألّف على الأقلّ من اثني عشر سطرًا، موظّفًا قيمة من القيم.

الموارد المستهدفة في المقطع:

بناء الفعل المضارع – اسم الفاعل وعمله – لا النّافية للجنس – الفقرة التّفسيريّة

صياغة الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة:

اقتداءً بمتوسّطة مجاورة، دعاك المدير إلى حضور اجتماع رؤساء النّوادي العلميّة والثّقافيّة من أجل طرح فكرة إنشاء إذاعة مدرسيّة بمتوسّطتكم، وأثناء النّقاش قيل لك: «إنّ المجلّة الحائطيّة كافية»، وقيل أيضًا : «إنّ شبكات التّواصل الاجتماعي تُغني عن كلّ وسائل الإعلام التّقليديّة».

فاحتجت إلى أن تعرض الفكرة مبيّنًا أهمّيّة الإعلام في المجتمعات، وتبرز ضرورة تنويع وسائل الإعلام بالوسط المدرسي، وتُبيّن مخاطر شبكات التّواصل الاجتماعي وكيف يتمّ ترشيد استعمالها.

المهمّات (حلول الوضعيّات الجزئيّة الأسبوعيّة):

1. عرض أهمّيّة الإعلام في المجتمع عمومًا، والوسط المدرسي خصوصًا.
2. إقناع أعضاء النّادي الثّقافي للمؤسّسة بالحاجة إلى تنويع وسائل الإعلام في المتوسّطة.
3. تفسير كيفيات ترشيد استعمال وسائل الإعلام

المهمّة النّهائيّة (حلّ الوضعيّة المشكلة الانطلاقيّة - الوضعيّة الأمّ -):

كتابة مقال تفسيري ونشره في مجلّة المتوسّطة.

المشروع:

تصميم وتقديم برنامج إذاعي مدرسي مدّته خمس عشرة (15) دقيقة.

الفصل الثاني

الإجراءات المنتهجة

تمهيد:

المبحث الأول: منهج الدراسة

المبحث الثاني: حدود الدراسة

المطلب الأول: المجال الزماني

المطلب الثاني: المجال المكاني

المبحث الثالث: مجتمع الدراسة

المبحث الرابع: اختيار العينة

المبحث الخامس: أدوات الدراسة

المطلب الأول: الملاحظة

المطلب الثاني: الاستبيان

تمهيد:

يتمحور هذا الفصل حول الإجراءات العملية المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها، وذلك من حيث المنهج والمجال المكاني والزماني، ومجتمع الدراسة وكذا عينة البحث.

المبحث الأول: منهج الدراسة

تم اختيار منهج البحث وفق طبيعة الموضوع. وبناء على موضوع الدراسة الذي تعلّق بمحاولة حصر صعوبات تدريس مادة اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي بآلياته المختلفة من تحليل وشرح وتفسير وتعليل، وذلك من أجل الإلمام بأهداف البحث من جهة، ومن جهة أخرى لكون "المنهج الوصفي طريقة لوصف الظاهرة المدروسة عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة، تصنيفًا وتحليلاً."[1]

وممّا تجدر الإشارة إليه أنّ الوصف المجرّد للظاهرة لا يشكّل جوهر عملية البحث الوصفي؛ بل لابد أن تردف بتحليل عميق وتفسير علمي، ومقارنة دقيقة من أجل الوصول إلى تقييم وتعميم للنتائج.

ولأنّ هذه الدراسة تتعلّق بمحاولة حصر صعوبات تدريس اللغة العربية في الطور المتوسط وفق الوضعية الانطلاقية الأم فقد تم الاعتماد على الاستبيان والملاحظة.

المبحث الثاني: حدود الدراسة

المطلب الأول: المجال الزماني

امتدت حدود الدراسة من بداية شهر جانفي 2022، إلى غاية نهاية شهر مارس من السّنة نفسها.

وقد تزامن ذلك مع نهاية الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2021م/2022م، وعليه فقد امتدت الفترة على مدار ثلاثة أشهر.

[1] – عمار بوحوش ومحمد محمود: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د. ط، 1995م، ص 130.

المطلب الثاني: المجال المكاني

ارتبط المجال المكاني بالمقاطعة الثانية المسندة إلي في إطار فترة التربص في سلك التفتيش، تضم (17) سبع عشرة مؤسسة تربوية بولاية جيجل وهي: - متوسطة لبيض محمد/ الطاهير

- متوسطة بلال –د/الطاهير.
- متوسطة بوحناش لخضر-الطاهير.
- متوسطة طارق بن زياد-الطاهير.
- متوسطة مالك بن نبي-الطاهير.
- متوسطة مكيرشة الدراجي-الطاهير.
- متوسطة مجذوب السعيد-الطاهير.
- متوسطة لبادة أحسن-الطاهير.
- متوسطة خلف الله عمار-دائرة جيجل.
- متوسطة بومليحة علاوة-دائرة جيجل.
- متوسطة بوبزاري المكي-دائرة جيجل.
- متوسطة زقوط إسماعيل-دائرة جيجل.
- متوسطة بوغنوط رابح-دائرة جيجل.
- متوسطة بويدر فرحات-دائرة جيجل.
- متوسطة بيوط علي-دائرة جيجل.
- متوسطة زرماني رابح-دائرة جيجل.
- متوسطة عميروش مبارك-دائرة جيجل.

فبعد توزيع الاستبيان على أساتذة اللغة العربية العاملين بهذه المؤسسات، وبعد مجموعة من الزيارات التفتيشية (أسلوب الملاحظة) تم جمع البيانات المساعدة على حل إشكالية هذا البحث.

المبحث الثالث: مجتمع الدراسة

يقصد بمجتمع البحث أو الدراسة "جميع المفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها، وفي واقع الأمر، إنّ دراسة مجتمع البحث الأصلي كله يتطلب وقتا طويلا وجهدًا شاقًا، ويكفي أن يختار الباحث عينة ممثلة لمجتمع البحث بحيث تحقق الأهداف وتساعده على إنجاز مهمته."[1]

وعليه فمجتمع الدراسة المحدد وفق المتغيرات يتعلق بأساتذة الطور المتوسط وبالضبط بأساتذة اللغة العربية الموزعين على مستوى سبع عشرة مؤسسة تربوية.

المبحث الرابع: اختيار العينة

تمثل العينة "جزءا من عناصر مجتمع الدراسة يحدد عناصره وفق أسس علمية ومنطقية لتكون عناصر العينة ممثلة تمثيلا واقعيا لجميع عناصر المجتمع المدروس."[2]

وعليه فعينة البحث عينة اختيرت بطريقة عشوائية، وهي عينة طبقية، حيث اشتملت على أساتذة اللغة العربية (ذكورًا وإناثا) وبمختلف الرتب والأصناف ودون تحديد المستويات، فكانت ممثلة لجميع أطوار التعليم المتوسط؛ الأول والثاني والثالث.

وتحديدا اشتملت العينة على (58) أستاذا من مجموع (117) أستاذًا أي بنسبة (49.50%) موزعين على ثماني مؤسسات تربوية من مجموع (17) مؤسسة، أي بنسبة (47.00%).

المبحث الخامس: أدوات الدراسة

بناء على اختيارنا للمنهج الوصفي الذي يتناسب وموضوع هذا البحث الميداني، فقد اعتمدنا على الملاحظة المباشرة لجمع المعلومات الضرورية لحل المشكلة.

---

[1] – سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن، د. ط، 2005م، ص 247.

[2] –كمال دشلي: منهجية البحث العلمي، منشورات جامعة حماة، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، سوريا، د. ط، 2016م، ص 130.

وبناء على ما تم ملاحظته في هذه المرحلة الأولى من البحث الميداني دعّمنا تلك الأداة بأداة علمية أكثر اتساعا وشمولية، وذلك بهدف الحصول على نتائج موضوعية من شأنها أن تساعدنا على تشخيص إشكالية البحث ومعالجته بطريقة عملية، ويتعلق الأمر باستمارة الاستبيان.

المطلب الأول: الملاحظة

الملاحظة هي واحدة من أقدم وسائل البيانات والمعلومات الخاصة بظاهرة ما، حيث استخدمت في مجال الظواهر الطبيعية، ثم انتقلت إلى العلوم الاجتماعية والإنسانية.[1]

وتعرف في البحث العلمي بأنّها «المشاهدة والمراقبة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث بأسلوب علمي منظم ومخطط بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات»[2]

ويمكن تقسيم الملاحظة من حيث دور الباحث إلى نوعين، مشاركة، وغير مشاركة.[3]

ونظرًا لكون هذه الأداة قد وظفت بناء على الزيارات التي قمنا بها في الميدان التفتيشي فإنّها ملاحظة مشاركة كونها تتبع بمناقشة الأستاذ ومساءلته عن مسار نشاطه مع المتعلمين.

1/ وصف شبكة الملاحظة:

إن الوقوف على حقيقة الصعوبات التي يعاني منها أستاذ اللغة العربية في تسيير المقطع التعليمي/ التعلمي وفق ما تبنّته مناهج الجيل الثاني، أي بالانطلاق من وضعية مشكلة (أم) يتطلب بناء شبكة ملاحظة دقيقة بحيث تسمح للباحث أن يقف على الأداء الحقيقي للأستاذ من خلال كيفية تخطيطه، ثم تنفيذه ثم تقويمه لمهامه في الصف.

لذلك فقد انبنت شبكة الملاحظة على مجموعة من المعايير والمؤشرات وهي كما يلي:

---

[1] – ينظر: محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط2، 1999م، ص 87.

[2] – ينظر: إحسان محمد الحسن: الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، د. ط، 1982م، ص 57.

[3] – ينظر: محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، ص 74.

أ- المعايير: وتتمثل في:

- ملاحظة صعوبات الانطلاق.
- ملاحظة مرحلة بناء التعلمات.
- ملاحظة مرحلة استثمار المعلومات.

ب- المؤشرات: تم ضبط المؤشرات بدقة لقياس حجم صعوبات التدريس وفق الوضعية الانطلاقية الأم.

ونظرًا لعدم إمكانية زيارة الأساتذة عند بداية المقطع التعليمي/ التعلمي، فقد تم تحديد المؤشرات من خلال ربطها بالمهمات الأسبوعية والتعليمات التي تترجم بصورة دقيقة مدى ممارسة المعلمين للفعل التعليمي /التعلمي وفق بيداغوجيا حل المشكلات.

ومن هذه المؤشرات:

أ- مراقبة بناء التعلمات للحصص التعليمية التعلمية من حيث:

- توظيف الموارد المعرفية لحل جزئي للوضعية المشكلة (الأم).
- ربط التعلمات بالكفاءة الختامية والكفاءات العرضية.

ب- مراقبة استثمار التعلمات في نهاية الحصص التعليمية التعلمية، من حيث:

- إدماج تعلمات الميادين للحل الجزئي للوضعية الانطلاقية المشكلة الأم.
- تذكير المتعلمين بفرضياتهم المقترحة في بداية المقطع.
- توجيههم إلى انتقاء الحلول المناسبة.
- إدماج الموارد المعرفية والمنهجية لحل الوضعيات الجزئية.

2/ كيفيات الإجراء:

قمنا بزيارة الأساتذة عينة الدراسة في عدة متوسطات تابعة للمقاطعة الثانية لولاية جيجل بصورة عشوائية، وتم حضور حصة تعليمية واحدة مع كل أستاذ.

وأثناء الحصة تم تسجيل كل الملاحظات وفق الشبكة المعدة مسبقا، والمضبوطة وفق المعايير والمؤشرات لقياس مدى صعوبات التدريس وفق الوضعية الانطلاقية المشكلة الأم.

وتوّجت العملية بتحليل النتائج من خلال قياس عدد المؤشرات المتحققة عند كل أستاذ.

المطلب الثاني: الاستبيان

تم تدعيم أداة الملاحظة باستمارة الاستبيان، وذلك من أجل جمع المعلومات المناسبة لتشخيص إشكالية البحث، واقتراح الحلول المناسبة.

والاستبيان «مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين.»[1]

ومن المهم جدًا أن تكون الاستبانة مطبوعة بشكل أنيق وواضح، وبطريقة تجذب المبحوثين، وأن تضم مجموعة من المحاور.[2]

على هذا الأساس تم بناء أسئلة الاستبيان بطريقة علمية، ثم قمنا بتوزيعه على عينة البحث بعد طباعته بشكل واضح، وقد تضمن أربعة محاور.

1/ محاور الاستبيان:

تضمن الاستبيان المحاور الآتية وهي:

أ/ المحور الأول: الاستعلام حول أفراد العينة من حيث الجنس والصفة، والأقدمية ومؤسسة التكوين، والمؤهل العلمي.

---

[1] – محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، مرجع سابق، ص 63.

[2] – المرجع نفسه، ص 64.

ب/ المحور الثاني: للاستعلام حول مدى التكوين في المقاربة المعتمدة ووفق البيداغوجيات المعاصرة، وقد أدرجنا تحته سبعة أسئلة.

ج/ المحور الثالث: للاستعلام حول مدى التكوين في مناهج الجيل الثاني وقد أدرجنا تحته تسعة أسئلة.

د/ المحور الرابع: للاستعلام حول صعوبات التدريس وفق بيداغوجيا حل المشكلات، وقد احتوى على أحد عشر سؤالا، ولكل سؤال مجموعة معينة من الاختيارات.

2/ توزيع الاستبيان وجمع المعلومات:

قمنا بتوزيع الاستبيان على مجموعة من الأساتذة خلال الأيام التكوينية وحرصا منّا على دقة الإجابة، وبالتالي موضوعية البحث، وعلمية نتائجه، فقد قدّمنا توجيهات لتفادي الذاتية، ونبّهنا على أهمية هذا الموضوع في العملية التعليمية التعلمية التي يمارسها الأستاذ، كما أشعرنا السادة المبحوثين أن **المشروع البيداغوجي للمقاطعة سينبني في السنة المقبلة _إن شاء الله_ انطلاقا من النتائج التي سنتوصل إليها.**

كما كان توزيع هذا الاستبيان فرصة لتحسيس الأساتذة بأهمية البحث العلمي، ودوره في معالجة الكثير من المشاكل التربوية التي تعاني منها المدرسة الجزائرية، وبالتالي فهي فرصة ثمينة لكل أستاذ أن يكون باحثًا، من أجل تكوين ذاتي نوعي ورفيع من ناحية، ولتشخيص ومعالجة الكثير من الصعاب والعوائق التي تصادفه خلال ممارسته المهنية من ناحية أخرى.

بل وإلى أبعد من هذا قمنا بحصر نقاط بحثية متنوعة بمعية الأساتذة، وقد تعلقت ببحوث حول الكتب المدرسية،و مراجعة المخططات السنويّة، وكذا البحث في سبل تفعيل بيداغوجيا الإدماج وحصص المعالجة، لأنّهما يشكلان أيضا الحجر الأساس للنهوض بالمشروع البيداغوجي وتحقيق الكفاءات والمهارات لجزائري الغد، كما تتصور المرجعية العامة للمناهج، وتطمح إلى ذلك المناهج الوطنية عبر برامجها ومخططاتها التنفيذية.

3/ المعالجة الإحصائية:

تمثل هذه المرحلة جوهر البحث فبعد تفريغ الاستبيان في جداول عديدة حسب ما جاء فيه من محاور وأسئلة، قمنا بعملية الفرز والتصنيف، حيث اتضحت نتائج كل فئة.

وبواسطة مخرجات spss و برنامج Excel تم عرض النتائج، ثم تحليلها ومناقشتها.

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

عرض النتائج ومناقشتها

المبحث الأول: عرض النتائج المتعلقة بالملاحظة

المبحث الثاني: عرض النتائج المتعلقة بالاستبيان

المبحث الأول: عرض النتائج المتعلقة بالملاحظة

1/ عرض الحالة الأولى:

الأستاذ (إ.خ): مرسم: مكون وحاصل على شهادة أستاذ التعليم المتوسط من المعهد التكنولوجي للتربية _قسنطينة_ كانت نتائج الملاحظة بعد متابعة الحصة ومناقشتها ومراقبة بعض كراريس المتعلمين كما يلي:

- معيار التخطيط (عرض الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم):

نظرًا لأنّنا حضرنا مع الأستاذ الحصة الثالثة من الأسبوع الثاني، فقد عدنا إلى كراريس المتعلمين، حيث وجدنا أنّه اقتصر على تدوين مهمات الوضعية في بداية المقطع.

وعند مساءلته كشف بأن الوقت لا يكفي لتسجيل سند الوضعية وسياقها ومناقشتها، وعليه فقد حقق الأستاذ مؤشرًا واحدًا من مجموع (6) مؤشرات.

- والمؤشر المحقق هو تدوين المهمات التي ستنجز خلال المقطع.
- أما المؤشرات الأخرى التي لم تحقق فهي:

1- عرض الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم.

2- مناقشتها بإستراتيجية نشطة لوضع الفرضيات.

3- اقتراح مجموعة من الحلول.

4- دعوة المتعلمين إلى الاحتفاظ بالفرضيات المنتقاة بإخضاعها للتجربة، والعودة إليها في نهاية المقطع.

5- عرض وضعية الانطلاق الخاصة بالحصة.

- معيار التنفيذ (إنجاز المهام وبناء التعلّمات)

يتضمن هذا المعيار تسعة مؤشرات هي:

1- التدريس بالتساؤل والمشكلة والتلغيز.

2- إنجاز المهام بالحوار العمودي (سؤال وجواب).

3- إنجاز المهام بالخرائط الذهنية.

4- التوجيه إلى التعليم والعصف الذهني والتعاون والتفويج.

5- التعليم بطريقة الاكتشاف.

6- ربط المهام والتعلمات بالقيم.

7- ربط التعلمات بكفاءة الميدان.

8- استغلال الموارد المعرفية والمنهجية لتقديم حل جزئي للوضعية الانطلاقية الأم.

9- إنماء وإرساء الكفاءات العرضية الخادمة للوضعية الانطلاقية الأم.

وقد حقق الأستاذ منها ثلاثة مؤشرات فقط هي:

- ربط مهمة الحصة بالقيم.
- ربط التعلمات بكفاءة الميدان.
- تحقيق جزئي للكفاءات العرضية (الجانب المعرفي).

- معيار التقويم واستثمار المعلومات:

يتضمن هذا المعيار خمسة مؤشرات هي:

1- التذكير بالفرضيات المقترحة في بداية المقطع.

2- انتقاء الحل المناسب.

3- إدماج المكتسبات بشكل جزئي لمراقبة الكفاءة الختامية (كفاءة الميادين).

4- إدماج المكتسبات بشكل كلي لمراقبة الكفاءة المرحلية (كفاءة المقاطع).

5- التدريب على وضعيات مشابهة (عائلة وضعيات).

حقق الأستاذ مؤشرًا واحدًا فقط وهو: إدماج جزئي للمكتسبات لمراقبة الكفاءة الختامية.

الحوصلة النهائية:

حقّق الأستاذ خمسة مؤشرات من مجموع عشرين مؤشرًا.

2/ عرض الحالة الثانية:

الأستاذة (إ.م) مرسمة ومكونة، حاصلة على شهادة الليسانس في الأدب العربي من جامعة الإخوة منتوري _قسنطينة_.

كانت نتائج الملاحظة كما يلي:

أ/ معيار التخطيط والانطلاق:

المؤشر الوحيد المحقّق هو:- تدوين الوضعية بسياقها ومهامها على كراريس التلاميذ دون شرح أو مناقشة.

ب/ معيار التنفيذ:

المؤشر المحقّق هو التدريس عن طريق طرح الأسئلة وهو تحقُّق جزئي لأنّ الأسئلة التي طرحتها الأستاذة كانت في الغالب إيحائية ولا تثير الحيرة في نفوس المتعلمين.

ج/ معيار التقويم:

اقتصرت هذه المرحلة على الإدماج الجزئي للمكتسبات لإرساء الكفاءة الختامية للميدان.

النتائج النهائية:

مجموع المؤشرات المحققة هو ثلاثة من (20) مؤشرًا.

3/ عرض الحالة الثالثة:

الأستاذة (س.م) متربصة، حاصلة على شهادة أستاذ متخصّص في التعليم المتوسط من المدرسة العليا _قسنطينة_.

أ/ معيار التخطيط:

نظرا لأنّ الحصة التي جرت فيها الملاحظة هي الحصة الثالثة (الظاهرة اللغوية) من الأسبوع الأول، فقد تمت العودة إلى كراريس المتعلمين، حيث لم نعثر على أي تدوين للوضعية الانطلاقية الأم في بداية المقاطع التعليمية. وعند مساءلة الأستاذة أجابت بأن العرض يتم شفهيا لضيق وقت الحصة.

وعليه لم تحقق الأستاذة أي مؤشر من مؤشرات هذا المعيار.

ب/ معيار التنفيذ

تم تحقيق مؤشرين اثنين في هذه المرحلة وهما:

- الإنماء الجزئي لكفاءة الميدان.
- إرساء بعض الكفاءات العرضية (الجانب المعرفي والجانب المنهجي).

ج/ معيار التقويم:

حققت الأستاذة مؤشرا واحدًا وهو: إدماج جزئي للمكتسبات في وضعية دالة.

– النتائج النهائية:

مجموع المؤشرات المحققة هو ثلاثة من عشرين مؤشرًا.

4/ عرض الحالة الرابعة:

الأستاذة (هـ.ط) مرسمة، أستاذة صنف: رئيسي، والمؤهل العلمي هو شهادة الليسانس في الأدب العربي، جامعة تاسوست جيجل.

أ/ معيار التخطيط:

اقتصر تخطيط الأستاذة على تدوين نص الوضعية الانطلاقية الأم على كراريس المتعلمين، وذلك بتحديد المهمات والموارد.

ب/ معيار التنفيذ:

- إنجاز المهمة المتعلقة بحصة فهم المكتوب بالتساؤل، دون ترك الفرصة للتلاميذ لمناقشة أفكارهم.

وبالتالي فهو تحقيق جزئي للمؤشر الأول.

- بناء التعلمات عن طريق السؤال والجواب دون ربط المعارف بالكفاءات المستهدفة والمهارات الأربع (إصغاء_ تحدث_ قراءة_ كتابة).

ج/ معيار التقويم والاستثمار:

حققت الأستاذة مؤشرا واحدًا وهو إدماج المكتسبات بشكل جزئي، لكن دون التنبيه على أن هذا الإدماج يمثل حلا جزئيًا للوضعية المشكلة الانطلاقية الأم.

النتائج: حصلت الأستاذة على أربعة مؤشرات من مجموع (20) مؤشرًا.

4/ عرض الحالة الخامسة:

- الأستاذة (س.ج) مرسمة للصنف: رئيسي، والمؤهل العلمي شهادة الليسانس في الأدب العربي من جامعة بسكرة.

أ/ معيار التخطيط:

بالعودة إلى كراريس المتعلمين وجدنا أن الوضعية الانطلاقية الأم للمقطع الثالث قد تم إلصاقها (طباعة) على الكراريس بنصّها كاملاً من حيث السياق والمهمات والتعليمات، وكانت مرفقة بصور دالة.

وعند مساءلة الأستاذة تبيّن أنّها لم تناقشها مع التلاميذ لضيق الوقت.

أمّا بالنسبة لتعلمات الحصة فقد انطلقت الأستاذة من وضعية جزئية لمراقبة المكتسبات السابقة حول الظاهرة اللغوية.

وعليه فالأستاذة حققّت مؤشرًا واحدًا وهو التدريس وفق وضعية انطلاقية جزئية.

ب/ معيار التنفيذ:

حقّقت الأستاذة مؤشرين اثنين من مجموع تسعة مؤشرات وهما:

- إنجاز مهام الحصة بالمحاورة العمودية عن طريق أسئلة بسيطة.
- ربط التعلمات بكفاءة الميدان.

ج/ معيار التقويم:

حقّقت الأستاذة مؤشرا واحدا وهو إدماج المكتسبات بشكل جزئي لمراقبة الكفاءة المستهدفة من الحصة.

النتائج:

حققت الأستاذة أربعة مؤشرات من مجموع (20) مؤشرًا.

5/ عرض الحالة السادسة:

الأستاذة (م.م) مرسمة، أستاذة صنف (مكون) حاصلة على المؤهل العلمي من المعهد التكنولوجي للتربية (جيجل) بشهادة أستاذ متخصص في التعليم المتوسط.

أ/ معيار التخطيط:

نظرًا لأن الزيارة كانت في الحصة الرابعة من الأسبوع الثاني، فقد تمت العودة إلى كراريس المتعلمين، حيث وجدنا أنّ الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم مدونة كاملة على الكراريس وبسياق دال ومثير للمعلمين.

وعند مساءلة الأستاذة أجابت بأنّها خصّصت عشرين دقيقة من الحصة الأولى في بداية المقطع، حيث طبقت إستراتيجية العصف الذهني وتم اقتراح مجموعة من الحلول، ثمّ وجّهت المتعلمين إلى تسجيل مقترحاتهم على قصصات خاصة وتم إلصاقها على صفحة المقطع.

وبناء على ذلك تكون الأستاذة قد حقّقت جميع مؤشرات هذا المعيار.

ج/ معيار التنفيذ:

من خلال متابعة الحصة (إنتاج المكتوب) تبين أنّ الأستاذة قد حققت ستة مؤشرات من مجموع مؤشرات هذا المعيار، وهي:

- التدريس بالتساؤل والمشكلة.
- ربط التعلمات بكفاءة الميدان.
- استغلال الحصة كمورد للإجابة عن الوضعية الانطلاقية الأم بشكل جزئي.
- إنماء الكفاءات العرضية الفكرية والمنهجية والتواصلية والنفسية الاجتماعية.
- ربط المهمة بالقيم المتعلقة بالمقطع.
- توجيه المتعلمين إلى استغلال تقنية الخريطة الذهنية لجمع المعلومات حول التعبير.

ج/ التقويم:

من خلال متابعة نهاية الحصة لوحظ أن الأستاذة قد حققت ثلاثة مؤشرات من مجموع مؤشرات هذا المعيار، وهي:

- التذكير بالفرضيات المقترحة في بداية المقطع.
- انتقاء الحلول المناسبة.
- إدماج المكتسبات لمراقبة كفاءة الميدان.

النتائج: حقّقت الأستاذة خمسة عشر مؤشرًا من المجموع العام.

7/ عرض الحالة السابعة:

الأستاذة (ج. ت) مرسمة ومصنفة (رئيسي) حاصلة على شهادة الليسانس في الأدب العربي من جامعة محمد الصديق بن يحي_ تاسوست _جيجل.

أ/ معيار التخطيط:

من خلال متابعة الحصة والعودة إلى كراريس المتعلمين وكذا مساءلة الأستاذة أثناء المناقشة تبيّن أنّ الأستاذة لا تفرّق بين الوضعية الانطلاقية الأم التي تبنى حول المقطع وتتمحور مهامها على مدار ثلاثة أسابيع، وبين وضعية الانطلاق الجزئية المتعلقة بكل حصة والمرتبطة بإنجاز مهمة من مجموع المهام المحدّدة في نص الوضعية الأم.

وبناء على ذلك حقّقت الأستاذة مؤشرا واحدا وهو:

- عرض وضعية الانطلاق الخاصة بالحصة التعليمية.

ب/ معيار التنفيذ:

حقّقت الأستاذة ثلاثة مؤشرات وهي:

- الحوار العمودي عن طريق أسئلة بسيطة وأجوبة دون مناقشتها.
- ربط تعلمات الحصة بكفاءة الميدان.
- التعلم عن طريق الاكتشاف من خلال توجيه التلاميذ إلى ملاحظة سندات الظاهرة اللغوية.

ج/ معيار التقويم والاستثمار:

حقّقت الأستاذة مؤشرًا واحدًا وهو إدماج المكتسبات بشكل جزئي لمراقبة مدى تحكم المتعلمين في كفاءة الميدان.

حوصلة النتائج:

مجموع المؤشرات المنجزة هو خمسة من (20) .

8/ عرض الحالة الثامنة:

الأستاذ (م. ب) مرسم صنف رئيسي، حاصل على شهادة الليسانس في العلوم الإسلامية من جامعة الأمير عبد القادر –قسنطينة–.

أ/ معيار التخطيط:

كانت زيارة الأستاذ في الحصة الثانية من الأسبوع الثالث، وبالتالي فرصد المؤشرات يكون بالعودة إلى كراريس المتعلمين، ومساءلة الأستاذ حول كيفية الانطلاق في تسيير المقطع التعليمي.

وعند العودة إلى كراريس المتعلمين ومساءلة الأستاذ وجدنا أنّ الأستاذ لم يشر إلى الوضعية الأم سواء شفويا أو كتابيا واكتفى أثناء الحصة التعليمية بتمهيد لمراقبة مكتسبات المتعلمين حول ما تعرّفوا عليه في الحصص السابقة.

وعليه لم يحقّق الأستاذ أي مؤشر من مؤشرات هذه المرحلة.

ب/ معيار التنفيذ:

بناء على ما جاء في الحصة حقّق الأستاذ ثلاثة مؤشرات من مجموع تسعة مؤشرات:

- مؤشر المحاورة العمودية (سؤال وجواب دون مناقشة).
- ربط تعلمات الحصة بالكفاءة المستهدفة للميدان.
- ربط المهام والتعلمات بالقيم المتعلقة بالمقطع.
- ج/ معيار التقويم والاستثمار
- حقّق الأستاذ مؤشرًا واحدًا وهو إدماج مكتسبات الحصة بشكل جزئي.

حوصلة النتائج:

حصل الأستاذ على أربعة مؤشرات من مجموع عشرين مؤشرًا.

9/ عرض الحالة التاسعة:

الأستاذة: (د،ج) مرسمة، صنف رئيسي،حاصلة على شهادة الليسانس في الأدب العربي من جامعة محمد الصديق بن يحيى- جيجل.

أ/ معيار التخطيط:

صادفت الزيارة الحصة الأولى من الأسبوع الأول، مما سهل علينا مهمة الملاحظة. وعليه فالمؤشر الوحيد المحقق هو تدوين الوضعية الانطلاقية الأم على السبورة.

ب/ معيار التنفيذ:

من المؤشرات المحققة:

- التدريس بالحوار العمودي
- ربط المهام بالقيم المستفادة
- تحقيق جزئي للكفاءات العرضية

ج/ معيار التقويم:

حققت الأستاذة مؤشرين اثنين هما:

- الإدماج بشكل جزئي
- التدريب على وضعيات مشابهة

الحوصلة النهائية:

تمكنت الأستاذة من تحقيق ستة مؤشرات من مجموع عشرين مؤشرا.

10/ عرض الحالة العاشرة:

الأستاذة (ت،ب) مرسمة ،صنف أستاذ رئيسي، حاصلة على شهادة الليسانس في الأدب العربي من جامعة الإخوة منتوري–قسنطينة–

أ/ معيار التخطيط:

حققت الأستاذة مؤشرا واحدا من مجموع ستة مؤشرات، وهو عرض الوضعية الانطلاقية الجزئية الخاصة بالنشاط.

ب/ معيار التنفيذ:

تمكنت الأستاذة من تحقيق أربعة مؤشرات هي:

- التدريس بالحوار العمودي
- التعليم التعاوني والعصف الذهني
- إنماء بعض الكفاءات العرضية
- ربط مهمة الحصة بالقيم التربوية.

حوصلة النتائج:

تمكنت الأستاذة من تحقيق سبعة مؤشرات من مجموع عشرين مؤشرا.

حوصلة النتائج العامة المتعلقة بالملاحظة:

كشفت شبكة الملاحظة المضبوطة بمعايير ومؤشرات علمية أن أغلب الأساتذة الملاحظين لم يتمكنوا من الوصول إلى النسبة المتوسطة باستثناء حالة واحدة حيث تمكنت من تحقيق خمسة عشر مؤشرا من مجموع عشرين مؤشرا، وهذا يكشف ويؤكد حقيقة الصعوبات التي يواجهها أستاذ اللغة العربية من خلال تسيير مقطع تعلمي تؤطره وضعية انطلاقية شاملة ومركبة، وقد اقتصر جهد الأساتذة عينة الدراسة على الانطلاق من وضعية جزئية خاصة بالنشاط، دون محاولة ربط تلك التعلمات بمهام المقطع التعلمي.

ومن خلال مساءلة الأساتذة فأغلبهم لم يفهموا كنه هذه الوضعية، وهم لا يفرقون بينها وبين الوضعية الانطلاقية الجزئية، كما أنهم لم يفهموا النظرة النسقية التي انبنى عليها المقطع كون الموارد المعرفية واللغوية المندرجة تحته تعد بمثابة موارد لحل المشكلة الانطلاقية الأم.

والجدير بالملاحظة أن تبريرهم لعدم تنفيذ توجيهات الدليل والوثيقة المرافقة للمنهاج ارتبطت أولا بعدم توجيههم من قبل هيئة التفتيش، وعدم تكوينهم في كيفية تنفيذ الجديد الذي جاء به منهج الجيل الثاني الخاص باللغة العربية.

ومن ناحية أخرى فقد برّر أغلبهم عدم تنفيذ توجيهات الدليل بغموض طريقة أداء هذه البيداغوجيا، وكذلك عدم تخصيص الحجم الساعي الذي يناسبها من أجل التمكن من مناقشتها وتوجيه المتعلمين إلى وضع فرضيات لحلها.

وخلاصة القول فإن تشخيص هذه الصعوبات تعدّ خطوة أساسية لمعالجتها، وذلك باقتراح الحلول المناسبة، والتي منها تكثيف العمليات التكوينية المتعلقة بمناهج الجيل الثاني، من أجل فهم الخلفيات المعرفية والفلسفية أولا، ثم من أجل شرح ما جاء في المستندات الوزارية شرحا واضحا بحيث يزول معه كل غموض والتباس.

المبحث الثاني: عرض النتائج المتعلقة بالاستبيان وتحليلها

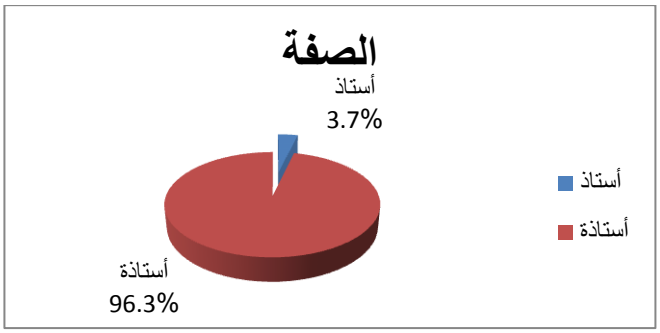
الجداول الخاصة بنتائج البيانات الشخصية والوظيفية:

أولا: توزيع أفراد العينة حسب متغير الصفة

الجدول رقم (01): توزيع العينة متغير الصفة

الصفة	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ	2	%3,7
أستاذة	52	%96,3
المجموع	54	% 100

الشكل رقم(01): توزيع العينة متغير الصفة



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامج Excel

مناقشة النتائج:

يتبيّن من خلال الجدول أعلاه، الموضح بالشكل(01) أن نسبة الإناث عالية جدا، إذ تشكل نسبة 96%، ممّا قد يؤثر سلبا على المدرسة الجزائرية من عدة جوانب، وذلك لما تتميز به هذه الفئة من خصوصيات ومهام أخرى، لعل أبرزها إنجاب الأولاد وتربيتهم. ومن النتائج التي نلمسها في الميدان كثرة الغيابات والعطل؛ سواء كانت عطل مرضية أو عطل الأمومة، والتي تتسبب في عدم استقرار القطاع، وكثرة الاستخلافات.

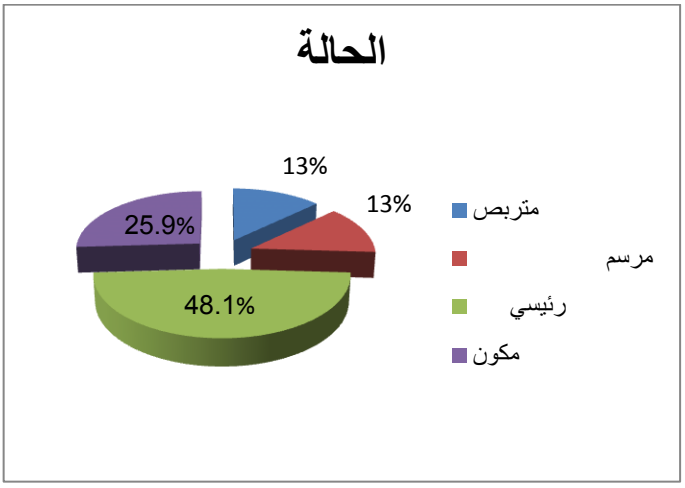
وممّا لا شك فيه أن فئة المستخلفين أو بالأحرى المستخلفات تؤثر سلبا على عملية التمدرس من جميع النواحي البيداغوجية والتربوية والنفسية، ذلك لأن هذه الفئة لم تتلق أي تكوين من أجل القيام بمهام التدريس، فضلا عن عدم اطّلاعها على المناهج الجديدة.

ثانيا: توزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة

الجدول رقم (02): توزيع العينة حسب الحالة

الحالة	التكرار	النسبة المئوية
متربص	7	%13
مرسم	7	%13
رئيسي	26	%48,1
مكون	14	%25,9
المجموع	54	%100

الشكل رقم(02): توزيع العينة حسب الحالة



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامج Excel .

مناقشة النتائج:

يكشف الجدول أعلاه، والشكل المرافق له عن مؤشر إيجابي بالنسبة لتوزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة، حيث تشكل نسبة الأساتذة الرئيسيين 48%، ونسبة الأساتذة المكونين 25%. فحسب تصريحات الوزارة الوصية أن هذه الفئة تخضع لتكوين دوري ومستمر فيما يخص البيداغوجيا التي تبنتها

منذ (2003م)، وإلى غاية اليوم. وهنا بيت القصيد: من يكوّن من؟ وكيف يتم هذا التكوين؟ وهل قناة التواصل بين الأطراف المعنية قناة واضحة ومفهومة؟ أم أنها قناة مشفرة؟ ثم ما مصدر صعوبات تطبيق البيداغوجيات الجديدة ؟

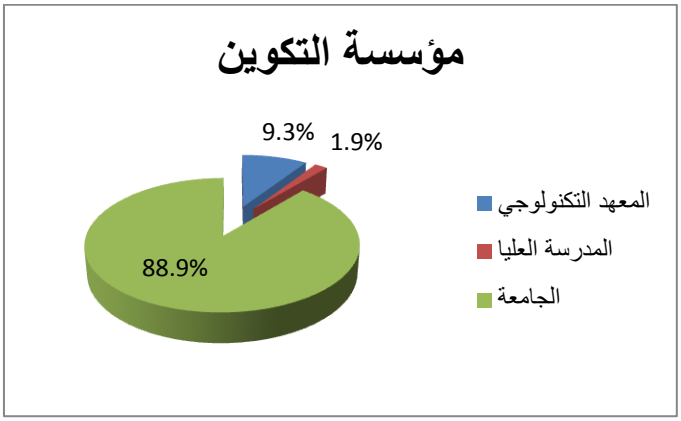
إن البحث العلمي عملية مستمرة، وهموم الباحث ليست مقصورة على إيجاد الحلول بقدر ما تستفزه همومه لطرح إشكالات أخرى؛ فإذا كانت هذه الرتب المستحدثة في قطاع التربية من أستاذ آيل للزوال، وأستاذ رئيسي، وأستاذ مكون لم تعالج، أو بالأحرى لم تقدر على معالجة صعوبات التدريس التي يعاني منها المعلمون في الميدان، فعلى الجهة الوصية أن تبادر وتسارع إلى مراجعة ما استحدثته من رتب سواء على مستوى المهام المسندة إليها، أو على مستوى قوانين الترقية فيها، ذلك لأن الحق في الترقية للموظف لا يسقط واجب التكوين المستمر.

ثالثا: توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التكوين

الجدول رقم (03): توزيع العينة حسب متغير مؤسسة التكوين

مؤسسة التكوين	التكرار	النسبة المئوية
المعهد التكنولوجي	5	%9,3
المدرسة العليا	1	%1,9
الجامعة	48	%88,9
المجموع	54	% 100

الشكل رقم(03): توزيع العينة حسب متغير مؤسسة التكوين



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامج Excel .

مناقشة النتائج:

يبدو من خلال الدائرة النسبية أن أغلب الأساتذة –حسب عينة الدراسة– لهم تكوين جامعي، حيث بلغت نسبة القادمين من الجامعة بشهادة الليسانس في الأدب العربي 88%، وهذا يكشف عن عدة مؤشرات سلبية، لأن خريجي الجامعات لم يتحصلوا على تكوين متخصص للتدريس، و أغلبهم يفتقدون لأدنى أبجديات التربية والتعليم، وخاصة من ناحية علم النفس والطرق البيداغوجية لنقل المعرفة إلى المتعلمين.

لذلك يعد هذا المؤشر من أحد أسباب صعوبات التدريس وفق الطرائق الحديثة، خاصة إذا ما أمعنا النظر في المعطيات الأخرى التي كشف عنها الجدول أعلاه، وهو فارق السن بين الفئة التي تأتي من الجامعة والفئة الأصل التي تأسست عليها المدرسة الأساسية والمتمثلة في خريجي المعاهد التكنولوجية. وهذا الفارق قد قلل من عملية الاحتكاك بين الطرفين وبالتالي تبادل الخبرات والتجارب، بل الأكثر من ذلك فإن ما أطلقته الوزارة الوصية من تصنيف لفئة خريجي المعاهد تحت اسم "" الأساتذة الآليون إلى الزوال"، وإخضاعهم لعملية تكوين إجباري مقابل حرمانهم من الترقيات عند الرفض، قد كان له مجموعة من الآثار السلبية، نذكر منها:

- ✓ تعامل خرجي الجامعات مع الأساتذة الآيلين للزوال بنوع من التعالي، لأن الجهة الوصية أخضعتهم لتكوين جامعي وحرمتهم من الترقية بعكس فئة الجامعيين، وبالتالي حدث نوع من القطيعة بين أفراد الطاقم التربوي.
- ✓ اعتقاد فئة الأساتذة الموظفين بشهادات جامعية أنهم فئة مكونة بما يكفي، وبالتالي عدم استعدادها لأي جديد بيداغوجي.
- ✓ عدم إخضاع فئة الجامعيين للتكوين كان له الأثر الأكثر سلبية على قطاع التعليم، لأن ما يحملون من شهادات لا تمت بصلة للتعليم، وهذا الخطأ وقعت فيه الوزارة لعشرية كاملة ، منذ السنة الدراسية2005/2004م وإلى غاية2015م، وذلك في إطار الاتفاقية المبرمة بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي، حيث قصرت التكوين على الأساتذة الذين يحملون أصلا شهادات متخصصة في التدريس، وهم أساتذة المعاهد التكنولوجية الذين حصلوا على تكوين متخصص تراوح بين سنة إلى ثلاث سنوات.

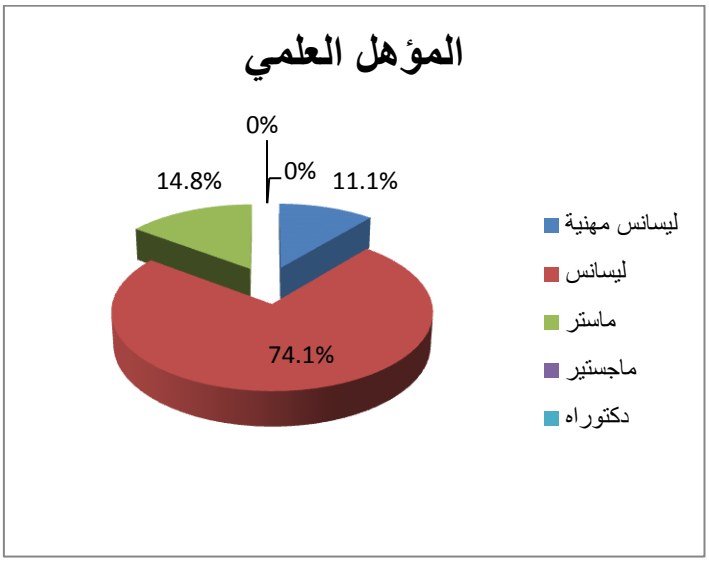
رابعا: توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

الجدول رقم (04): توزيع العينة حسب متغير المؤهل العلمي

الشكل رقم(04): توزيع العينة حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس مهنية	6	%11,1

ليسانس	40	%74,1
ماستر	8	%14,8
ماجستير	0	%00
دكتوراه	0	%00
المجموع	54	%100



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامج Excel .

مناقشة النتائج:

يكشف الجدول أعلاه عن ارتفاع نسبة الأساتذة الحاصلين على الشهادات الجامعية مقارنة بالفئات الأخرى، حيث بلغت 74%، وهذا يؤكد معطيات الجدول السابق.

وارتفاع هذه النسبة لا يسقط الحاجة إلى التكوين المستمر كما ذهبت إلى ذلك الوزارة الوصية، حيث اعتبرت أن التكوين في الجامعة هو الحل لما تعانيه المدرسة الجزائرية. لكن الحقيقة عكس ذلك تماما، لأن الشهادة الجامعية هي شهادة من شأنها أن تؤهل الحاصل عليها للبحث في الدراسات العليا وبالمقابل لا تؤهله للتعليم، زد على ذلك أن عملية التكوين للأساتذة في الميدان هي عملية دائمة ومستمرة لجميع الفئات مهما كانت الجهة التي تخرجوا منها نظرا للتطورات التي يعرفها العالم، وكذا التغييرات السريعة في طرائق التدريس، وكذا ما تتوصل إليه العلوم من اكتشافات في مجالات مختلفة خاصة في مجال علم النفس وعلوم التربية وكذلك علم الأعصاب واللسانيات العصبية.

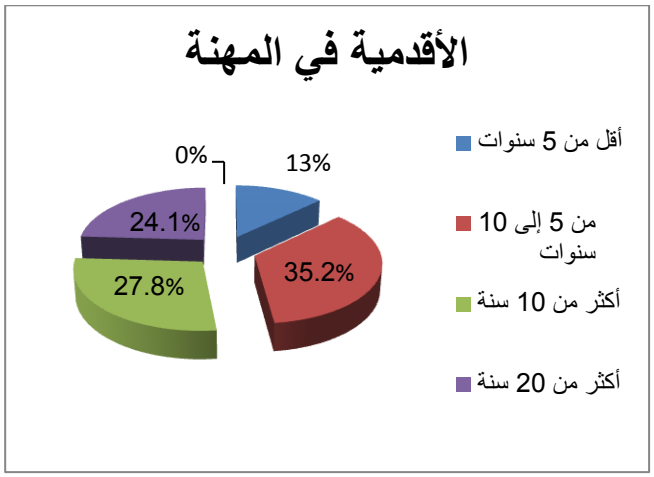
وإذا كان هذا البحث قد انطلق من مشكلة صعوبات التدريس وفق الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم، فهذه البيداغوجيا جديدة جاءت بها مناهج الجيل الثاني الصادرة سنة 2016م، ولعل من أسبابها عدم خضوع الأساتذة للتكوين.

خامسا: توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية في المهنة

الجدول رقم (05): توزيع العينة حسب متغير الأقدمية

الشكل رقم(05): توزيع العينة حسب متغير الأقدمية في المهنة

الأقدمية في المهنة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	7	%13
من 5 إلى 10 سنوات	19	%35,2
أكثر من 10 سنة	15	%27,8
أكثر من 20 سنة	13	%24,1
أكثر من 30 سنة	0	%00
المجموع	**54**	**% 100**



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامج Excel .

مناقشة النتائج:

تتوزع عينة الدراسة حسب متغير الأقدمية على نسب متقاربة تراوحت بين 13% و35%، حيث تتميز هذه العينة بمؤشر إيجابي، وهو عامل الخبرة المهنية الذي من شأنه في واقع الأمر أن يقلص من حدة الصعوبات البيداغوجية. وبناء على ذلك فالتحليل الذي نميل إليه هو أن عامل الخبرة لا يكفي أبدا لتجاوز صعوبات التدريس ما لم يقترن بالاطلاع المستمر على الجديد في المجال التربوي، وما لم يكن أيضا مقرونا بالتكوين المستمر، ليس لفئة الأساتذة فحسب، بل لفئة المفتشين البيداغوجين بالدرجة الأولى، وللهيئات الساهرة على تكوينهم بالدرجة الثانية، ذلك لأن سلك التفتيش، وكذلك المعاهد الوطنية لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم هم المسؤولون المباشرون على ترجمة محتويات المناهج إلى تعليمية أو قل إلى تعلميات مجسدة في حجرة القسم.

الجداول الخاصة بالمحور الأول:

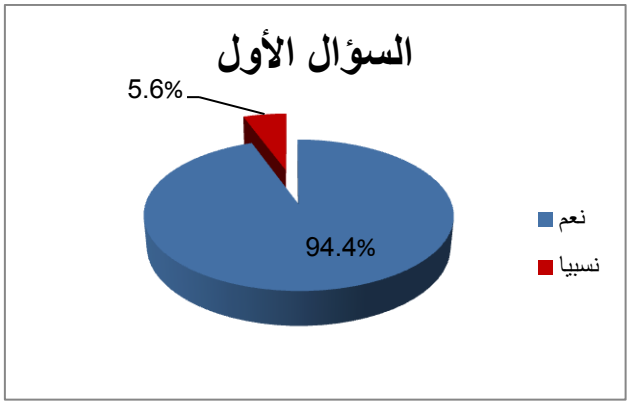
استعلام حول مدى التكوين في المقاربة المعتمدة(التدريس بالكفاءات) وفي البيداغوجيات للمعاصرة

السؤال الأول: هل تؤمن بأن تطوير المناهج وتعديل البرامج ضرورة عالمية ملحة؟

الجدول رقم (06): نتائج السؤال الأول

		التكرار	النسبة المئوية
س1	نعم	51	%94,4
	نسبيا	3	%5,6
المجموع		54	% 100

الشكل رقم(06):نتائج السؤال الأول



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

مناقشة النتائج:

تكشف عملية تفريغ الاستبيان عن ارتفاع نسبة الأساتذة الذين يؤمنون بأن تطوير المناهج وتعديلها ضرورة عالمية ملحة، حيث بلغت 94%، لكن الإيمان وحده لا يكفي، بل يحتاج إلى إرادة قوية لتجسيده في الميدان، ويكون ذلك من طرفين اثنين؛ الطرف الأول وهو الجهات الوصية المسؤولة عن برنامج التكوين، والطرف الثاني هم الأساتذة .

والإيمان الصادق بالشيء لا شك أنه يدفع صاحبه إلى بذل أقصى الجهد من أجل تحقيق ذلك بالعمل، ولن يتأتى ذلك إلا بالتكوين الذاتي أولا من خلال قراءة المناهج الجديدة قراءة واعية، وكذلك الاستئناس بكل الوثائق المرفقة، دون التقصير في التكوين الذي تسطره الوزارة.

وانطلاقا من الواقع الذي مرت به المدرسة الجزائرية لقرابة عشرين سنة من عمليات التغيير والتعديل في البرامج والمناهج، فإن الإيمان بهذه المستجدات لم يحرك عجلة الإصلاحات التربوية إلا بنسبة قليلة جدا، وهي تكاد تكون اجتهادات شخصية.

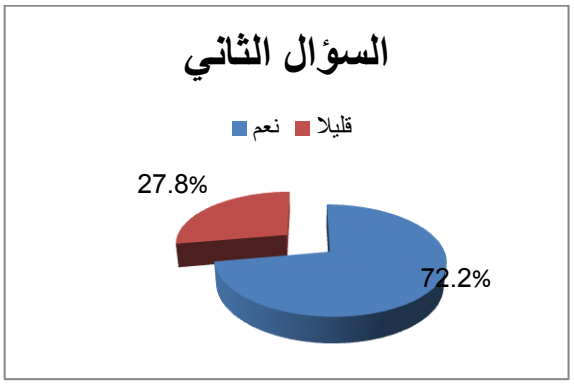
السؤال الثاني: هل تسعى إلى التكوين الذاتي من أجل كفاءة مهنية وتربوية واجتماعية متميزة؟

الجدول رقم (07):نتائج السؤال الثاني

س2:	التكرار	النسبة المئوية

الشكل رقم(07):نتائج السؤال الثاني

	نعم	39	%72,2
	قليلا	15	%27,8
المجموع	54		%100



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

مناقشة النتائج:

بناء على الجدول أعلاه والشكل الموضح له ، فإن أفراد العينة يسعون بنسبة كبيرة إلى التكوين الذاتي، حيث بلغت 72%، لكن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام: ما هي الكيفية التي تسعى بها تلك الفئة؟ إذا كانت النتائج لا تظهر في الميدان؟

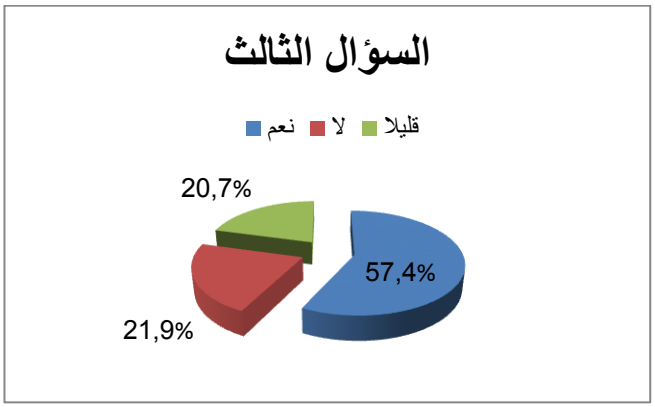
إن من شأن هذا المسعى أن يثمر فعلا بتضافر الجهود؛ فسلك التفتيش يقوم بتوجيه تلك الفئة إلى الكيفية الناجعة التي تضمن للأستاذ تكوينا ذاتيا نوعيا، ولعل أول خطوة التحسيس بأهمية الوثائق الوزارية لأنها تحمل وبشكل مفصل وواضح طريقة التعامل مع المناهج الجديدة، وكذا طريقة تنفيذها، وهذا يسهل من مهام المفتشين بحيث يتفرغون للمشاكل البيداغوجية الناتجة حين إخضاع البرامج للتنفيذ، مما يجعل المناهج عرضة للمراقبة والمراجعة الدورية.

أما بقية الخطوات فتكون بتوجيه الأساتذة إلى الاطلاع على جديد البيداغوجيات والتجارب العالمية، إما بشكل حر عبر محركات البحث لجمع المعلومات، أو بشكل مبرمج عن طريق مطالبة الأساتذة بإنجاز أوراق بحثية تعرض لتعميم الفائدة خلال الأيام التكوينية. وللاستزادة في التكوين الذاتي فما تجدر الإشارة إليه هو أهمية المنصات الرقمية التي تقدم تدريبات متخصصة لكل الفئات عبر الزوم، ومن شأنها أن تضيف للمعلمين الكثير من الخبرة في تنفيذ أحدث طرق التدريس التي باتت من ضروريات الألفية الثالثة.

السؤال الثالث: هل تستعين بالوثائق التربوية الآتية لتعميق الفهم وضبط المطلوب منك؟

الجدول رقم (08):نتائج السؤال الثالث **الشكل رقم(08):نتائج السؤال الثالث**

س3:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	155	57,4%
	لا	59	21,9%
	قليلا	56	20,7%
المجموع	270		%100



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجات SPSS وبرنامج Excel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

يتبين من خلال إجابات أفراد العينة أن نسبة الأساتذة الذين يستعينون بالوثائق التربوية قد بلغت 57%، في حين تقاربت نسبة الذين لا يستعينون بها، أو يستعينون بها قليلا، وقد تراوحت بين 20% و21%.وقد شكلت نسبة الاستعانة بأدلة استخدام الكتب المدرسية النسبة الأعلى، حيث تكررت الإجابة (نعم) تسعا وثلاثين مرة، بينما تكررت الإجابة ب(نعم) إحدى عشرة مرة، وهي المتعلقة بالقانون التوجيهي، وهي أدنى نسبة.

إن تحليل المعطيات المتعلقة بالاستعانة بأدلة استخدام الكتب المدرسية تطرح أكثر من تساؤل، لوجود تناقض بين إجابات أفراد العينة وواقع المدرسة الجزائرية، ذلك أن المقاربة بالكفاءات، وخاصة بيداغوجيا حل المشكلات تكاد تنعدم، ولعل المحك الذي يكشف لنا ذلك طريقة التقويم في كل مراحله، إذ لا يزال يتعلق بالمعارف دون الأداء والسلوك والقيم.

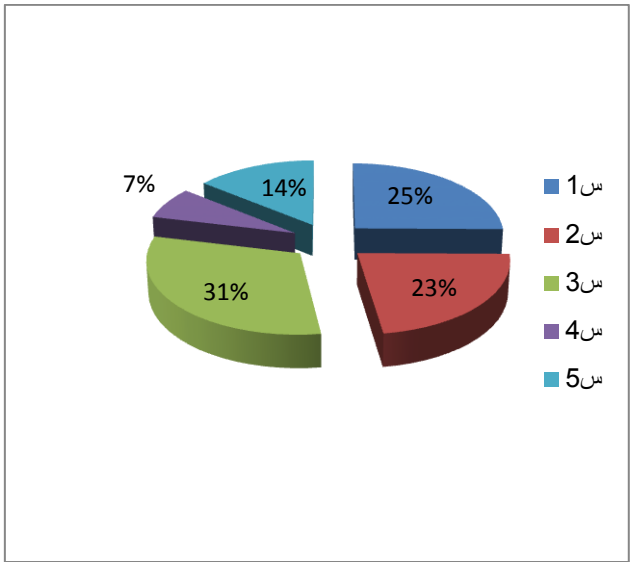
أما بالنسبة للقانون التوجيهي فواضح أن الأساتذة لا يهتمون نهائيا بالاطلاع على نصوصه رغم أنه يوجه المعلمين إلى رسالتهم بطريقة منظمة ووفق نصوص قانونية، ويقدم شروحات وتفصيلات عن المهام المنوطة بالمدرسة، وبالتالي المنوطة بالأستاذ، كما أنه يشير صراحة إلى تنشئة الأجيال وفق ما يعرفه العالم من تغيرات، ويوجه المعلمين إلى ضرورة اعتماد بيداغوجيا حل المشكلات.

ومن المؤسف جدا ألا يطلع الأستاذ على أبواب هذا القانون الموجه إليه بالدرجة الأولى، والذي حدد أسس المدرسة الجزائرية وغاياتها ومهامها ومبادئها.

والخلاصة أن فاقد الشيء لا يعطيه، وأن صعوبات التدريس تبدو منطقية ، لأن عدم الأخذ بآليات التغيير ينتج عنه استحالة التغيير.

أما إذا أردنا معالجة الإشكال فمن وجهة نظرنا أن سلك التفتيش قد يستطيع تحريك هذه العجلة الساكنة عن طريق الكشف عن أهمية الاطلاع على كل الوثائق الوزارية ، ثم وضع إستراتيجية واضحة للتكوين في هذا المجال.

الأسئلة الفرعية	التكرار الإجابة بـ نعم	التكرار الإجابة بـ لا	التكرار الإجابة بـ قليلا	المجموع
س1	39	1	14	54
س2	35	5	14	54
س3	48	6	0	54
س4	11	26	17	54
س5	22	21	11	54

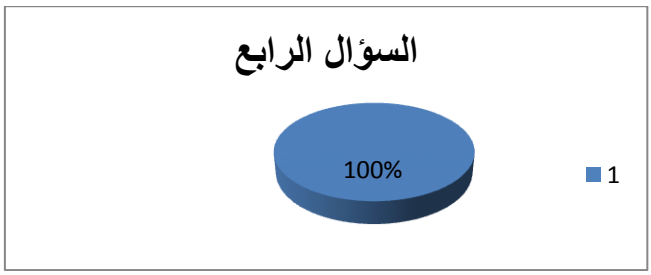


السؤال الرابع: هل الاطلاع على الوثائق السابقة مفيد من وجهة نظرك؟

الجدول رقم (09):نتائج السؤال الرابع

س4:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	54	100%
المجموع	54		% 100

الشكل رقم(09):نتائج السؤال الرابع



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

مناقشة النتائج :

يؤمن كل أفراد العينة وبنسبة 100% بأن الاطلاع على الوثائق السابقة مفيد، وهذا مؤشر إيجابي من شأن الجهة الوصية أن تستغله بتنظيم أيام دراسية أو ملتقيات علمية للدفع بعجلة الإصلاح انطلاقا من مستنداتها الرسمية، كما من شأن سلك التفتيش المكلف بالمهام البيداغوجية أن يوجه هيئة التدريس إلى استغلال هذه الوثائق باعتبارها مفتاح النجاح في تنفيذ كل ما يتعلق بالإصلاح التربوي.

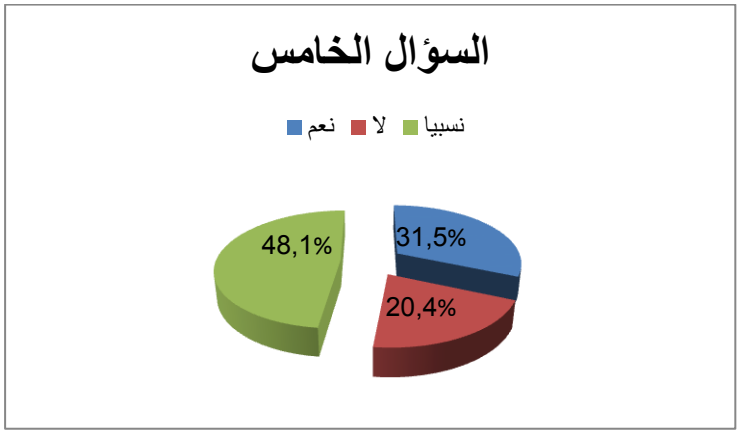
وبهذه الطريقة نستطيع إيجاد الحلول للكثير من صعوبات التدريس، خاصة وفق بيداغوجيا الوضعية الانطلاقية المتعلقة بمادة اللغة العربية، لأنها غير واضحة في كتاب التلميذ، أو بالأحرى لا يمكن فهمها دون الاطلاع على دليل استخدام الكتاب والوثيقة المرافقة له.

السؤال الخامس: هل تلقيت تكوينا نوعيا حول المقاربة بالكفاءات؟

الجدول رقم (10):نتائج السؤال الخامس

س5:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	17	31,5%
	لا	11	20,4%
	نسبيا	26	48,1%
المجموع	54		% 100

الشكل رقم(10):نتائج السؤال الخامس



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

مناقشة النتائج:

يكشف الجدول أعلاه على أن الأساتذة بعد مرور قرابة عشرين سنة من اعتماد المقاربة بالكفاءات، وست سنوات منذ اعتماد الوضعية الانطلاقية الأم في مناهج الجيل الثاني، لم يتلقوا تكوينا نوعيا حول هذه البيداغوجيا، إذ بلغت نسبة التكوين النسبي 48%، وبنسبة 20.40% أجابت العينة ب(لا) أي انعدام التكوين بتاتا.

ولا شك أن هذه المعطيات تكشف عن أحد الأسباب الرئيسية لصعوبات التدريس التي يتخبط فيها الأساتذة منذ مطلع الألفية الثالثة، بالإضافة إلى عدم الاستئناس بالوثائق الوزارية كما كشفت المعطيات السابقة في هذا البحث.

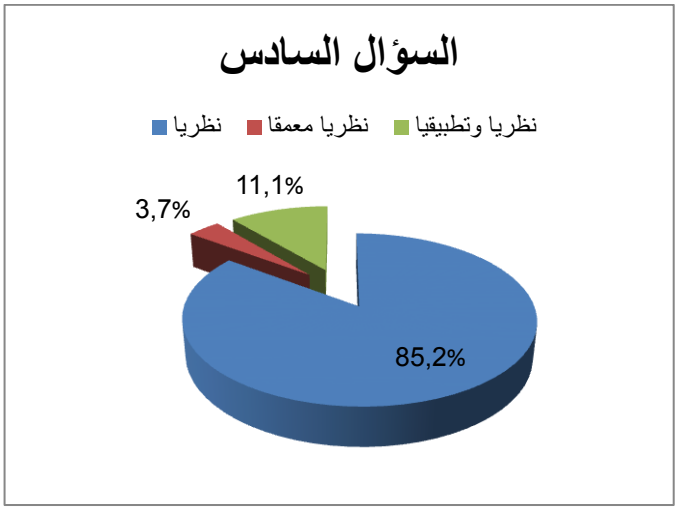
ومعرفة السبب تساعد الجهات الوصية بلا شك على تشخيص الحالة وإعادة القطار إلى السكة إن كان قد انطلق أصلا نحو الوجهة الصحيحة والمقصودة، أما في حالة ما إذا كان قطار الإصلاح لم ينطلق بعد، أو انطلق تائها دون وجهة محددة، فإن الكثير من العمل ينتظر الجهات المعنية والمخولة قانونيا من أجل إيقاف مهزلة عدم تحمل المسؤلية رغم وضوح النصوص القانونية المحددة للمهام والمنظمة للعمل البيداغوجي من ألفه إلى يائه، وهو العمل المشار إليه في القانون التوجيهي والمرجعية العامة المعدلة وفقه.

السؤال السادس: هل كان التكوين: نظريا؟ نظريا معمقا؟ نظريا وتطبيقيا؟

الجدول رقم (11):نتائج السؤال السادس

	التكرار		النسبة المئوية
س6:	نظريا	46	%85,2
	نظريا معمقا	2	%3,7
	نظريا وتطبيقيا	6	%11,1
المجموع	54		% 100

الشكل رقم(11):نتائج السؤال السادس



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

مناقشة النتائج:

يكشف الجدول أعلاه، والشكل المرافق والموضح له على أن أفراد عينة الدراسة لم تتلق تكوينا نظريا تطبيقيا إلا بنسبة 11.10%، في حين بلغت نسبة التكوين النظري 82.20%، أما التكوين النظري المعمق فلم تتجاوز نسبته 3.70%.

إن هذه النتائج تدعم النتائج السابقة وتقدم تشخيصا علميا للإشكالية التي انطلق منها هذا البحث، حيث تتبدى الأسباب التي جعلت الأساتذة يعانون من صعوبة تطبيق إحدى أهم البيداغوجيات التي جاءت بها مناهج الجيل الثاني، والمتمثلة في هيكلة المعارف ضمن مشكلة مركبة شاملة تدور حولها كل التعلمات المقدمة خلال عدة أسابيع بيداغوجية.

وهذه البيداغوجيا التي انبنى عليها منهاج اللغة العربية خاصة ومناهج المواد المهيكلة وفق المحاور أو الوحدات تتطلب في حقيقة الأمر تكوينا معمقا، فضلا عن التطبيق الميداني، ذلك لأن الكتاب المدرسي لا يشرح بالكيفية اللازمة، طريقة التنفيذ، وهذا أمر طبيعي لأنه موجه للتلميذ، أما الأستاذ فعليه أن يعود إلى دليل استخدام الكتاب والوثيقة المرفقة له على وجه من الضرورة الملحة(وبمعية ومرافقة هيئة التفتبش) إذا أراد فعلا أن ينفذ تعليمات المنهاج الصادر سنة 2016م، ويفهم وبطريقة صحيحة جوهر هذه البيداغوجيا التي تتطلب على غير ما اعتاد تحضيرا شاملا وكليا لدروس المقطع التعلمي من أجل النجاح في إبداع وصياغة نصوص الوضعيات الانطلاقية الأم، وتوزيع مهامها وتعليمات تنفيذها بما يضمن للمتعلمين من التزود بما يلزمهم من المهارات الحياتية والكفاءات التي تؤهلهم للاندماج في الحياة الاجتماعية بكل ما تعج به من تحديات ومواقف، وبكل ما يشوبها من مشكلات تتطلب إدماجا حقيقيا لما تعلموه في المدرسة من معارف وسلوكات وقيم، وليس مجرد جمع وتكديس لمعارف نظرية لا علاقة لها بواقع المتعلمين، والبيئة التي يعيشون فيها.

وعليه فالمنظور العلمي الذي نتبناه حلا للمشكل المطروح في هذه الدراسة هو التكوين المعمق الدقيق والمفصل لكل حيثيات تعليمية مادة اللغة العربية، لأن الواقع قد كشف عن ذلك التكوين النظري الذي لا يتجاوز العروض الكتابية عبر شاشات العرض، والمرور بكل سلاسة عند المواقف والأمور التي تحتاج للشرح والإيضاح، ومن ثمة تكرار المادة المتداولة على مر سنوات، دون أدنى إضافات تذكر.

ولا نستثني من التكوين أي نوع من الأنواع ، وعلى أي مستوى كان، وحتى الذي ينظم في الإطار القانوني ضمن ما يعرف بالتكوين المتخصص الموجه إلى مستخدمي التربية من أجل تحسين مستواهم، وعلى وجه الخصوص المتعلق بتكوين المفتشين البيداغوجيين، لأنهم يشكلون الهيئة الرسمية المسؤولة عن تنفيذ المناهج ضمن الأطر القانونية المخولة لها.

وعليه فضمان التكوين المعمق لأسلاك التفتيش هو ضمان كلي للتكوين المعمق الذي سيستفيد منه المعلمون في الميدان، وبالتالي فأحد أهم الأسباب الناجمة عن صعوبات التدريس وفق الوضعية الانطلاقية الأم هو غياب المرافقة البيداغوجية التي من شأنها بخبرتها أن توضح كل غامض وتفصل كل مجمل وتبسط كل معقد.

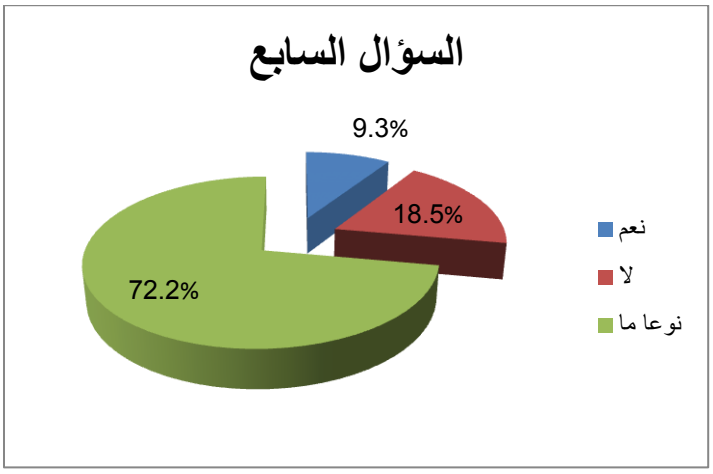
فإذا لم يتلق المفتش البيداغوجي تكوينا مخصصا ومعمقا، واقتصر التكوين على بحوث تقدم عبر شاشات العرض دون وضع للنقاط على الحروف، فإن ذلك سينعكس على مردود الأساتذة الذين سيقوم بمرافقتهم.

السؤال السابع:هل لديك فكرة عن الخلفية المعرفية للمقاربة بالكفاءات وعلاقتها ببيداغوجيا حل المشكلات؟

الجدول رقم (12):نتائج السؤال السابع

	التكرار		النسبة المئوية
س7:	نعم	5	%9,3
	لا	10	%18,5
	نوعا ما	39	%72,2
المجموع	54		% 100

الشكل رقم(12):نتائج السؤال السابع



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

مناقشة النتائج:

تدعيما لما سبق فإن الجدول أعلاه يكشف عن نسبة ضئيلة لأفراد العينة الذين لديهم فكرة عن الخلفية النظرية للمقاربة بالكفاءات، وعلاقتها ببيداغوجيا حل المشكلات، وقد قدرت النسبة ب 9.3

%، مقابل نسبة 72.20 % للذين أجابوا ب (نوعا ما)، و18.3% للذين لا يملكون أدنى خلفية، وقد أجابوا ب (لا).

إن القراءة الواعية لهذه النتائج تكشف لنا عن سبب آخر من أسباب المشكل الذي انطلق منه هذا البحث، وهو أن الأساتذة حسب أفراد هذه العينة لم يدركوا حقيقة العلاقة بين مناهج الجيل الأول التي تدرجت في عرض المقاربة بالاقتصار على بيداغوجيا الإدماج المؤسسة على النظرية البنائية، ولذلك خلت الوضعيات الإدماجية في الجيل الأول من عنصر السياق، في حين تبنت مناهج الجيل الثاني وإلى جانب النظرية البنائية(جون بياجيه وجون ديوي) النظرية السوسيو بنائية أي البنائية الاجتماعية(فيكوتسكي) والتي تهتم بدور البيئة في عملية التعلّم، ولذلك برز عنصر السياق الاجتماعي لتأطير الوضعية الإدماجية، ولتبني أنواع أخرى من الوضعيات المشكلة التي لا يجب أن تطرح على المتعلمين إلا ضمن سياق يمس اهتماماتهم الحياتية.

وما تجدر الإشارة إليه أن مناهج الجيل الثاني قد أوضحت هذه الخلفية النظرية وشرحتها، ووجهت القارئ إلى المستندات الرسمية التي احتوت على التفاصيل ، وعليه فمعطيات هذا الجدول تكشف عن التناقض الواضح لإجابات أفراد العينة مع معطيات الجدول رقم (08) بحيث كانت نسبة الأفراد الذين يستعينون بالوثائق الوزارية 57%، وهي غير صادقة مقارنة بالنسبة التي عبر عنها أفراد العينة والتي بلغت 72% ممن لديهم معرفة سطحية بالمقاربة المعمول بها.

أما إذا لم نجزم بوجود تناقض في الإجابات فإن الاحتمال المطروح هو أن الأساتذة يستعينون بالوثائق الوزارية استعانة محدودة وسطحية، مثل الاستعانة بالدليل مثلا للحصول على النصوص المسموعة لتقديم نشاط فهم المنطوق.

خلاصة نتائج المحور الأول:

يتضح إذن أن من أسباب صعوبات التدريس وفق بيداغوجيا حل المشكلات، وعلى وجه الدقة التدريس وفق الوضعية الانطلاقية الأم هو نقص أو عدم نجاعة التكوين بكل أنواعه، والمتعلق بالمقاربة

بالكفاءات المعتمدة منذ الجيل الأول، وكذلك بيداغوجيا حل المشكلات في الجيل الثاني، سواء كان ذلك التكوين ذاتيا بالاعتماد على الجهد الشخصي والاطلاع على الوثائق، أو تكوينا بيداغوجيا عن طريق مرافقة هيئة التفتيش، أو على المستوى الأعلى والمتعلق يالتكوين المتخصص لهيئة التأطير نفسها، ولكل ما له علاقة بالتكوين المبرمج من قبل المعاهد الوطنية لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سواء تعلق الأمر بالهيئة المؤطرة، أو بمقاييس التكوين، أو بالحجم الساعي، أو بالكيفية التي تتم بها عمليات التكوين.

كما أنّ انعدام الإرادة والوقوع تحت تأثير النمطية عند أغلب الأساتذة قد كان سببا أساسيا لعدم تفعيل مناهج الجيل الثاني، وكذلك عدم إدراكهم للإضافة التي جاءت بها هذه المناهج.

وتتحمل اللجنة الوطنية لإصلاح المناهج أكبر المسؤوليات، لأن أي تغيير أو تعديل للمنظومة التربوية يحتاج إلى تخطيط استراتيجي شامل، ومعاينة قبلية لواقع المدرسة الجزائرية من حيث ظروف التمدرس وبيئته والوسائل المادية وهيئة التدريس، والحجم الساعي، وغيرها من الأمور التي لا يمكن تجاهلها تحت أي عذر من الأعذار.

الجداول الخاصة بالمحور الثاني:استعلام حول مدى التكوين في المناهج الجديدة(الجيل الثاني 2016)

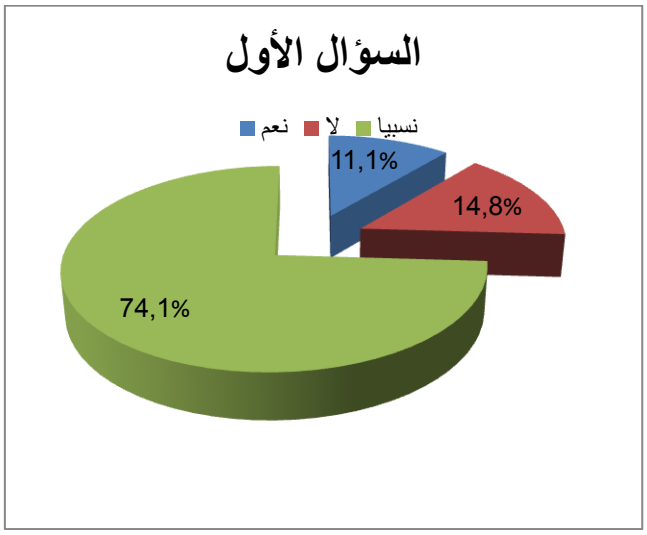
- **السؤال الأول: هل قرأت المناهج الجديدة والوثائق المرافقة لها قراءة واعية؟**

الجدول رقم (13): نتائج السؤال الأول

	التكرار		النسبة المئوية
س1	نعم	6	%11,1
	لا	8	%14,8
	نسبيا	40	%74,1

الشكل رقم(13):نتائج السؤال الأول

المجموع	54	% 100



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

تكشف إجابات أفراد العينة عن انخفاض نسبة الذين قرأوا المناهج الجديدة قراءة واعية، حيث لم تتجاوز نسبة 11,1% في حين بلغت نسبة الذين أجابوا ب 74,1% (نسبيا)

وعليه فهذه المعطيات تساعدنا على حصر أسباب المشكلة ومعالجتها، ذلك لأن التدريس وفق الوضعية الانطلاقية الأم يتطلب القراءة الواعية لجميع الوثائق والمستندات ، فما تطرقت إليه المناهج لا يتضح إلا بالعودة إلى أدلة استخدام الكتب المدرسية، بل وما جاء في هذه الأخيرة يحتاج إلى الاستئناس بما ورد في الوثيقة المرافقة.

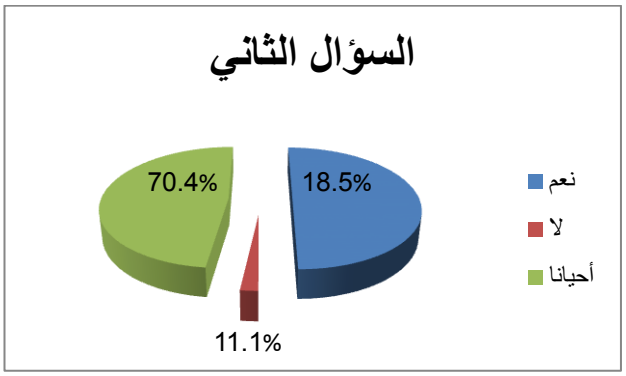
من هذا المنطلق فتجاوز إشكالية هذا البحث لن تتأتى إلا بالإلمام الشامل بالمستندات الوزارية، وبتكاثف جهود الأساتذة وهيئة التفتيش، من أجل التعاون والتشارك لاقتراح وإبداع أكبر قدر من وضعيات الانطلاق التي تؤطر الفعل التعليمي على مدار أسابيع المقطع.

- **السؤال الثاني: هل تستطيع تحديد الفرق بدقة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني؟**

الجدول رقم (14):نتائج السؤال الثاني **الشكل رقم(14):نتائج السؤال الثاني**

س2:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	10	%18,5

	لا	6	%11,1
	نسبيا	38	%70,4
المجموع		54	**%100**



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجات SPSS وبرنامج Excel

تحليل النتائج ومناقشتها:

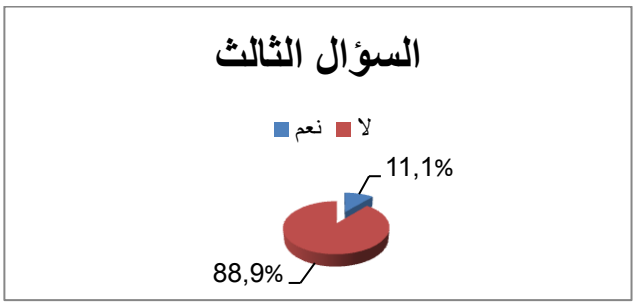
في الجدول أعلاه مؤشر سلبي يكشف عن انخفاض نسبة الأفراد الذين يفرقون بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني بدقة، حيث لم تتجاوز 18.5 %، في حين بلغت نسبة الذين يفرقون بينهما بشكل نسبي ومحدود 70.4%. أما الذين لا يفرقون بينهما بتاتا فنسبتهم 11.1%.

بناء على هذه المعطيات تتجلى أسباب الإشكالية المطروحة، لأن الوضعية الانطلاقية الأم بيداغوجيا تبنتها مناهج الجيل الثاني، وعدم القدرة على تحديد الفروق بين السابق واللاحق ينتج عنه منطقيا صعوبة التنفيذ .

السؤال الثالث:هل لك دراية بالنظرة النسقية التي ارتكز عليها منهج اللغة العربية كمسعى تنظيمي للمقاربة بالكفاءات، وعلاقتها بعائلة الوضعيات؟

الجدول رقم (15):نتائج السؤال الثالث **الشكل رقم(15):نتائج السؤال الثالث**

س3:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	6	%11,1
	لا	48	%88,9
المجموع	54		**%100**



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجات SPSS وبرنامج Excel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

تكشف معطيات الجدول أعلاه عن أحد الأسباب التي نجمت عنها صعوبة التدريس وفق الوضعية الانطلاقية، ذلك أن 88.9% من أفراد عينة الدراسة تجهل تماما النظرة النسقية التي انبنت

عليها مناهج الجيل الثاني، وهي نظرة أقرها المنهج التكاملي سواء على مستوى التنسيق العمودي بين السنوات والأطوار والمراحل، أو على مستوى التنسيق الأفقي بين المواد.

بهذا المفهوم تغدو تعلمات المقطع التعلمي مجموعة من المعارف والمهارات والقيم المتناسقة التي تجند كلها من أجل إيجاد الحلول للمشاكل التي تعترض المتعلمين وفي مختلف الوضعيات المتشابهة . ومفهوم النسق مفهوم مستمد من الفلسفة البنيوية التي تنظر إلى الأشياء نظرة كلية، بحيث ترتبط الأجزاء بعضها ببعض ارتباطا متينا، وتندمج كنسق بحيث يسهم الجزء في تفسير الكل، بل لا معنى للجزء إلا ضمن النسق والنظام.

وعليه فعدم فهم هذا المسعى أدى بنسبة عالية إلى عدم تفاعل الأساتذة مع هذه البيداغوجيا التي لا يمكن تنفيذها إلا بفهم جميع عناصرها المتداخلة، وذلك التداخل قد شكل من ناحية أخرى صعوبات جمة.

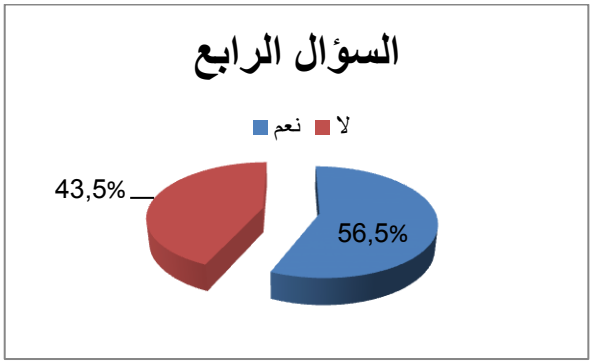
السؤال الرابع: هل الوضعية التعليمية التعلمية – من وجهة نظرك– هي:

1. **عائق معرفي ومورد لحل مشكلة**
2. **تعلّمات بسيطة**

الجدول رقم (16):نتائج السؤال الرابع

س4:	التكرار			النسبة المئوية
	نعم	61		%56,5
	لا	47	/	%43,5
المجموع	108			**% 100**

الشكل رقم(16):نتائج السؤال الرابع



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

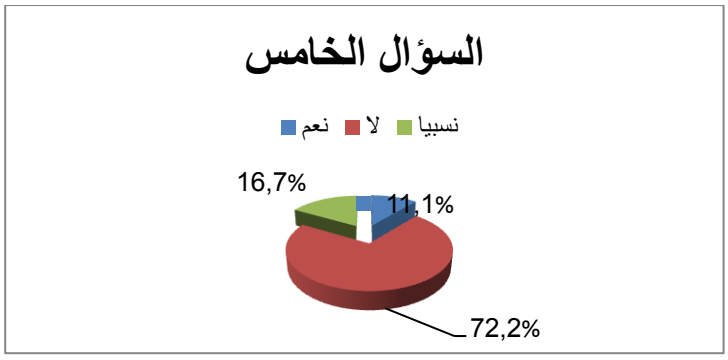
عبر بنسبة 56.5% من أفراد عينة البحث عن كون الوضعية التعليمية التعلمية هي عائق معرفي ومورد لحل مشكلة ما، وهذا مؤشر إيجابي لاقتراح حلول لإشكالية البحث التي تنطلق من هذه الفكرة الجوهرية، ولعل أنجع الحلول هو تشارك مجموعة من الأساتذة ضمن أفواج من أجل صياغة مشتركة لمجموعة من الوضعيات المشكلة الجزئية التي تشكل في ارتباطها ضمن المسعى النسقي حلا للمشكلة الانطلاقية الأم.

السؤال الخامس: هل يمكن النجاح في بيداغوجيا حل المشكلات بحذف بيداغوجيا المشروع وتقليص حصص الإدماج؟

الجدول رقم (17):نتائج السؤال الخامس

س5:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	6	%11,1
	لا	39	%72,2
	نسبيا	9	%16,7
المجموع	54		**% 100**

الشكل رقم(17):نتائج السؤال الخامس



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

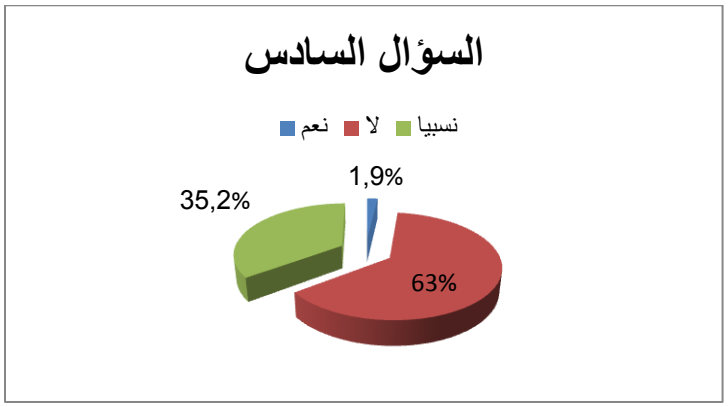
تشكل معطيات الجدول أعلاه مؤشرات إيجابية لتشخيص ومعالجة إشكالية البحث، ذلك لأن وعي أفراد العينة وبنسبة 72.2% بأهمية بيداغوجيا الإدماج في تحقيق الأهداف المنوطة ببيداغوجيا حل المشكلات من شأنه أن يكون مفتاحا للنجاح في تنفيذ الوضعية الانطلاقية الأم، ويسهم في تحقيق كفاءات المادة والكفاءات العرضية.

السؤال السادس: هل تلقيت تكوينا معمقا حول الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم؟

الجدول رقم (18):نتائج السؤال السادس

س6:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	1	%1,9
	لا	34	%63,0
	نسبيا	19	%35,2
المجموع	54		**% 100**

الشكل رقم(18):نتائج السؤال السادس



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

يعد هذا السؤال جوهر الإشكالية التي انبنى عليها هذا البحث، لأن أغلب افتراضات واحتمالات البحث قد بنيت على عدم تلقي الأساتذة لأي تكوين حول الوضعية الانطلاقية الأم. وإجابات أفراد العينة كما يظهر تؤكد صحة ما افترضناه، وبنسبة 63%.

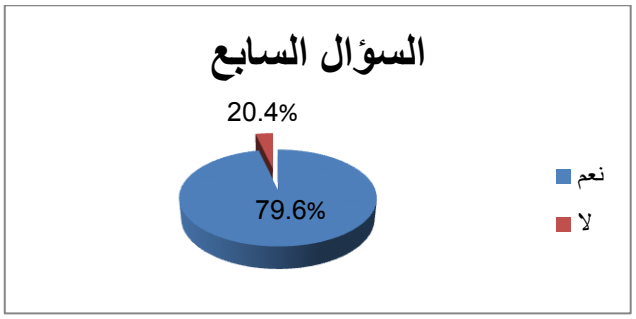
والوقوف على السبب يسهل معالجة المشكلة، وذلك بتسطير خطة استراتيجية من قبل هيئات التفتيش لتكوين الأساتذة في هذه البيداغوجيا، وربط تعلّمات المقطع بالكفاءات الختامية المستهدفة وكذا ربطها بالمواقف والقيم والكفاءات العرضية. ومن جهة أخرى فتنظيم الملتقيات والأيام الدراسية من شأنه أن يزيل كل ضبابية والتباس حول كيفية التدريس وفق هذه البيداغوجيا، فضلا عن أهمية الاطلاع على المقالات العلمية والبحوث الأكاديمية التي تنشر وبطريقة دورية في المجلات الدولية المحكمة، وذلك في مجال علوم التربية والتعليمية، واللسانيات بفروعها.

السؤال السابع: هل ترى أن كل محتويات الميادين من معارف ومواقف وقيم ومهارات واستعدادات تعدّ في حقيقتها موارد لحل المشكلة الانطلاقية التي تبنيها مع التلاميذ في بداية كل مقطع تعلمي؟

الجدول رقم (19):نتائج السؤال السابع

س7:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	43	%79,6
	لا	11	%20,4
المجموع	54		**% 100**

الشكل رقم(19):نتائج السؤال السابع



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

عبر 79.6 % من أفراد العينة بالإجابة (نعم)عن السؤال الذي تعلق بأهمية الموارد والمعارف في حل المشكل المطروح في أول المقطع.

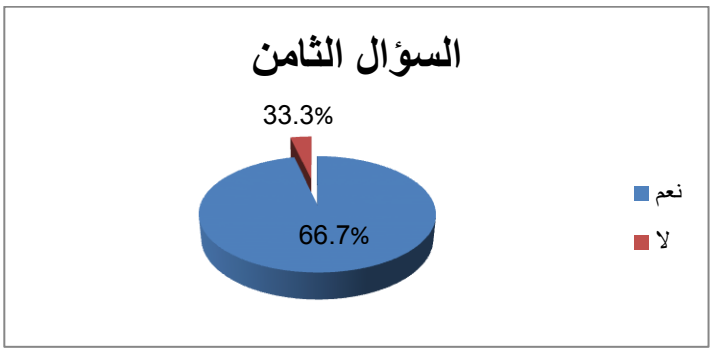
والحقيقة أن هذه الإجابة تحمل مفارقة عجيبة، لأن هذا الوعي من المفروض أنه يترجم بصورة حقيقية لتدريس وفق هذه البيداغوجيا، لكن الواقع يكشف العكس تماما.

السؤال الثامن:هل تجد صعوبة في توجيه المتعلمين إلى اختبار فرضياتهم والبحث عن الحل الجزئي للمشكلة الأم عند نهاية كل نشاط ؟

الجدول رقم (20):نتائج السؤال الثامن

س8:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	36	%66,7
	لا	18	%33,3
المجموع	54		**% 100**

الشكل رقم(20):نتائج السؤال الثامن



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

بلغت نسبة الأفراد الذين يجدون صعوبة في توجيه التلاميذ إلى اختيار فرضياتهم لتقديم الحل الجزئي للوضعية الانطلاقية الأم 66.7%، أما 33.3% من أفراد العينة فقد عبروا عن عدم وجود صعوبات في ذلك.

وتمثل هذه الخطوة إحدى أساسيات الوضعية الانطلاقية التي لا يلتفت إليها أغلب الأساتذة، إما لعدم فهم كنه هذه البيداغوجيا، أو لضيق الوقت.

والحقيقة أن تقديم تعلّمات المقطع على شكل معارف وموارد من أجل معالجة المشكلة الانطلاقية الأم، وتوظيف كل ذلك من أجل اكتساب مهارات حياتية يسهل عملية التمدرس والتفاعل، ويحفز المتعلمين، ويشجعهم على التحلي بقيم التعاون والتضامن والتشارك، وينمي لديهم مهارتي التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

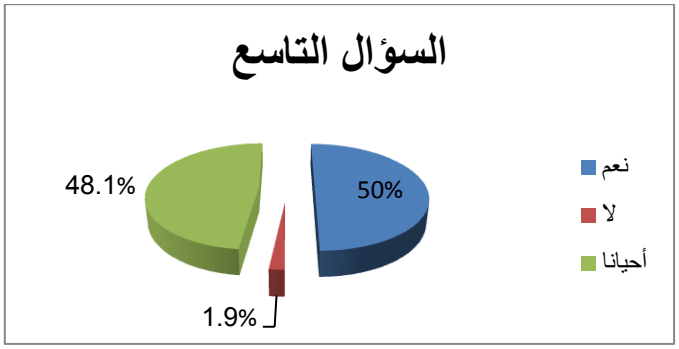
وعليه فالتدريس وفق هذه البيداغوجيا يقضي على الكثير من مشاكل التمدرس التي تؤرق المعلمين مثل العزوف والميل إلى الانطواء والوجود السلبي في الصف، وإثارة الفوضى لعرقلة سير الحصص التعليمية/ التعلمية، لأن ترابط الدروس وتسلسلها ينمي الدافعية لدى المتعلمين، ويعطي قيمة لتعلماتهم، ويربط المدرسة بواقعهم الاجتماعي، وكلها عوامل لخلق جو من الانسجام الذاتي والانسجام الاجتماعي.

السؤال التاسع:هل تجد صعوبة في توجيه المتعلمين إلى جمع الحلول لمعالجة المشكلة في نهاية المقطع التعلمي؟

الجدول رقم (21):نتائج السؤال التاسع

س9:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	27	%50,0
	لا	1	%1,9
	أحيانا	26	%48,1
المجموع	54		**% 100**

الشكل رقم(21):نتائج السؤال التاسع



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

يشير الجدول أعلاه المرفق بالدائرة النسبية التوضيحية إلى الصعوبات التي يواجهها المعلمون من أجل توجيه المتعلمين إلى جمع الحلول لمعالجة المشكلة الانطلاقية في نهاية المقطع. وقد بلغت نسبة الفئة الذين يواجهون هذه الصعوبات 50.0%، مقابل 1.9% الذين لا يجدون أدنى صعوبة، في حين عبر 48.1% عن مواجهتهم لهذه الصعوبات في بعض الأحيان.

إن معرفة الأسباب يسهل على الجهات الوصية معالجة صعوبات التدريس، والتي يمكن أن تتجسد على هذا المستوى بالتذكير مجددا بنص الوضعية الانطلاقية ومهامها والتعليمات المدرجة من أجل الوصول إلى الحلول التي تتحقق معها مجموعة من كفاءات المادة والكفاءات العرضية، وما يطورها من مواقف وقيم من خلال إيلاء الأهمية للجوانب النفسية والاجتماعية والوجدانية.

خلاصة نتائج هذا المحور:

بناء على ما سبق فإن إجابات أفراد العينة قد كشفت عن أسباب الصعوبات التي يواجهونها، وكذا نوع هذه الصعوبات وتأثيرها على تحقيق كفاءات المادة والكفاءات العرضية.

و من الأسباب غياب التكوين الذاتي والتكوين المؤطر في هذه البيداغوجيا بجميع أشكاله،وإن وجد فهو دون نجاعة تذكر، نظرا لاعتماد طرق غير فعالة في الوصول إلى كنه المبادئ الأساسية التي انبنت عليها مناهج الجيل الثاني، وكذلك عدم الاهتمام بالوقوف عند الخلفيات المعرفية والفلسفية لهذه المناهج.

أما فيما يخص نوع الصعوبات فتتعلق بالدرجة الأولى بعدم وضوح طريقة تسيير تعلمات المقطع التعلمي المبني كله بمعارفه ومهاراته وقيمه على وضعية مشكلة انطلاقية مركبة تستفز تفكير المتعلمين في سياقها الدال، وتدفعهم عبر الحصص التعلمية إلى تجنيد كل ما يتلقونه من أجل إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة المطروحة في بداية الأسبوع البيداغوجي.

وبهذه الطريقة تصبح المدرسة جزءا من المجتمع، بحيث تمكن الأفراد من الاندماج الاجتماعي وتساعدهم على حل المشكلات التي قد تعترضهم، وذلك من خلال توظيف مكتسبات المدرسة من معلومات ومهارات وسلوكات وقيم بحسب ما يحتاجونه، وبحسب المواقف التي يمرون بها؛ فتارة يحتاجون إلى الدمج، وتارة أخرى يحتاجون إلى القيام بعملية انتقائية لاختيار ما يناسبهم في مواقف معينة، وهذا ما عبر عنه الفيلسوف والخبير التربوي" جون ديوي ":" التعليم ليس إعداد للحياة بل إنه الحياة ذاتها،"

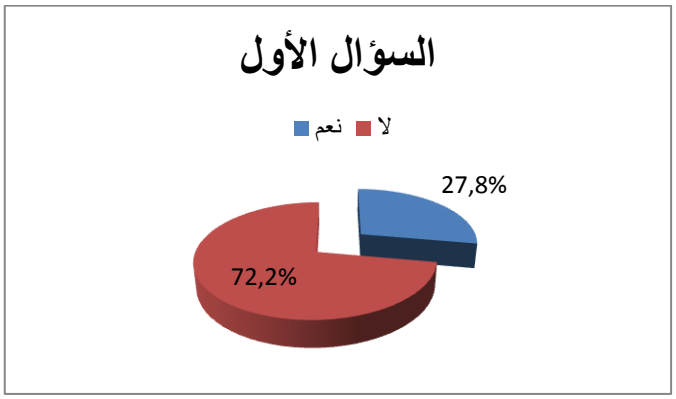
الجداول الخاصة بالمحور الثالث:استعلام حول صعوبات التدريس وفق بيداغوجيا حل المشكلات (صعوبات الانتقال من البيداغوجيا " النظري" إلى التعليمية "التطبيقي")

السؤال الأول: ما هي الصعوبات التي تعترضك لتطبيق بيداغوجيا الوضعية الانطلاقية المشكلة الأم؟

الجدول رقم (22): نتائج السؤال الأول

	التكرار		النسبة المئوية
س1	نعم	105	27,8%
	لا	273	72,2%
المجموع	378		% 100

الشكل رقم(22):نتائج السؤال الأول

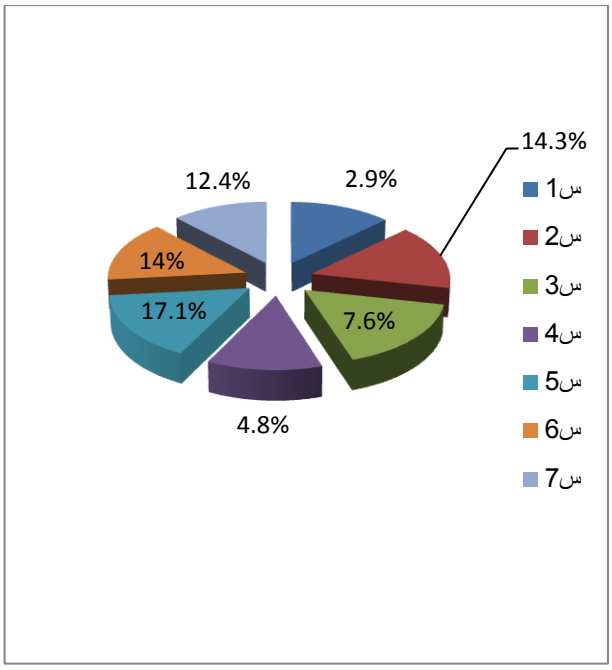


المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel

تحليل النتائج ومناقشتها:

عبر أفراد العينة عن وجود صعوبات في تطبيق الوضعية الانطلاقية الأم بنسبة بلغت 72% بالنسبة للسؤال الثالث والرابع، وذلك بالإجابة (لا) ، أما نسبة الإجابة المتكررة ب (نعم) فبلغت نسبة 27.8 % ، وقد تعلقت بالسؤال الأول والثاني .و نوع هذه الصعوبات يفسرها الجدول أدناه.

الأسئلة الفرعية	التكرار الإجابة ب نعم	التكرار الإجابة ب لا	المجموع	النسبة المئوية
س1	3	51	54	2,9%
س2	15	39	54	14,3%
س3	8	46	54	7,6%
س4	5	49	54	4,8%
س5	18	36	54	17,1%
س6	43	11	54	41,0%
س7	13	41	54	12,4%



اذكر صعوبات أخرى إن وجدت

الرقم	الإجابة
1	صعوبة الصياغة
2	صعوبة ربطها
3	عدم التفاعل
4	صعوبة الصياغة
5	صعوبة الصياغة

تحليل النتائج ومناقشتها:

تضمن هذا السؤال تحديد صعوبات التدريس بالوضعية الانطلاقية الأم، فكانت النتائج كما يلي:

- ✓ صعوبة ربطها بالكفاءات الختامية بنسبة 41%
- ✓ صعوبة ربطها بالمواقف والقيم بنسبة 17.10%
- ✓ غير مشروحة بدقة في الوثائق بنسبة 14.3%
- ✓ صعوبة ربطها بالكفاءات العرضية بنسبة 12.4%

و تفاوتت النسب المتبقية بين 2 % و7 % للتعبير عن صعوبات أخرى كصعوبة الصياغة وضيق الحجم الزمني لعرضها.

يتضح من خلال هذه النتائج أن من أكثر الصعوبات التي تواجه أفراد العينة صعوبة ربط الوضعية بالكفاءات، وهذا يعكس تماما حقيقة ممارستهم لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي لا تزال تراوح مكانها بعد مرور عشرين سنة تقريبا. وعليه فمن المنطق ألا يستطيع الأساتذة تنفيذ مناهج الجيل الثاني، لأنهم أصلا لم يمارسوا مقاربة مناهج الجيل الأول.

وبناء على هذه المعطيات تتكشف عمق المشكلة، لأنها ناتجة عن تراكمات المناهج السابقة، ولو تدرج المعلمون في تطبيق مناهج الجيل الأول لاستطاعوا فهم وتنفيذ مقاربة الجيل الثاني.

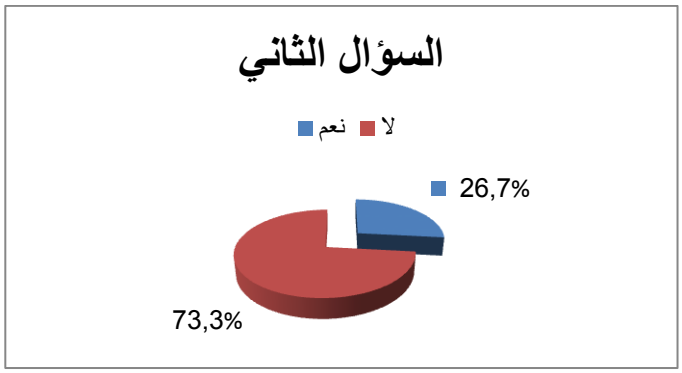
لقد بات إذن من الضروري معالجة المشكلة التي تحولت مع الزمن إلى مجموعة إشكالات، وذلك بتغيير طرق التكوين وتفعيلها ووضع الأمور في مواضعها بعيدا عن العموميات واللامبالاة التي ميزت المرحلة السابقة، والنظر إلى القضية على أنها قضية جوهرية، بها يقاس التقدم الحضاري للأمم.

السؤال الثاني: هل تتعلق هذه الصعوبات ب

الجدول رقم (23):نتائج السؤال الثاني

س2:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	144	%26,7
	لا	396	%73,3
المجموع	540		**% 100**

الشكل رقم(23):نتائج السؤال الثاني

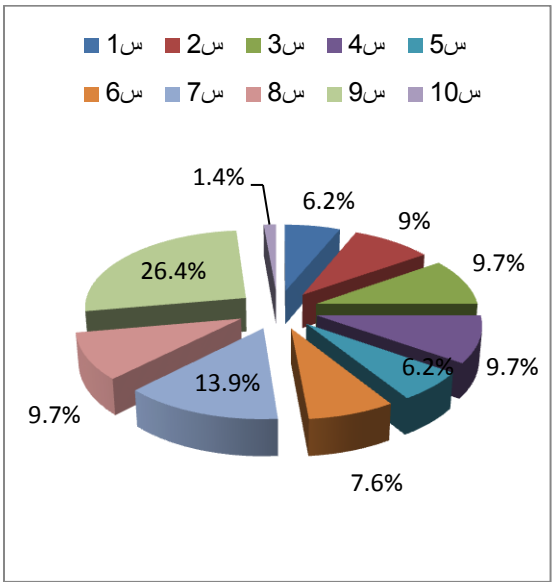


المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel

تحليل النتائج ومناقشتها:

عبّر أفراد العينة عن وجود صعوبات تتعلق بصياغة السياق المناسب، وكيفية تنفيذ المهام والتعليمات، وكذا صعوبة اختيار الفرضيات. وقد بلغت نسبة ذلك 73/%. ودلالة ذلك أن منطلق هذه الصعوبات هو عدم فهم هذه البيداغوجيا، لأن فهمها الحقيقي يذلل ذلك ، بل بعكس ذلك تماما فالتدريس وفق هذه الوضعية يوفر على المعلمين الكثير من الجهد والوقت، لأن وضع المتعلمين في جو التفكير والإشكالات يحفزهم على الانتباه إلى تعلمات الحصة، ويدفعهم إلى المشاركة للبحث عن الحلول سواء بشكل فردي أو جماعي، وكلا الطريقتين تخدم وتحقق الأهداف المسطرة، لأنهما تساعدان المتعلمين على تنمية مهاراتهم التشاركية والتواصلية، وتهذبان الجوانب النفسية والوجدانية، كما أنهما تغرسان القيم التربوية والأخلاقية بطريقة آلية وعن طواعية، ودون أن يكلف المعلم نفسه بتقديم الأوامر والنواهي، والإغداق في التلقين الذي من شأنه ألا يأتي بنتيجة تذكر.

الأسئلة الفرعية	التكرار الإجابة بـ نعم	التكرار الإجابة بـ لا	المجموع	النسبة المئوية
س1	9	45	54	6,2%
س2	13	41	54	9,0%
س3	14	40	54	9,7%
س4	14	40	54	9,7%
س5	9	45	54	6,2%
س6	11	43	54	7,6%
س7	20	34	54	13,9%
س8	14	40	54	9,7%
س9	38	16	54	26,4%
س10	2	52	54	1,4%



تحليل النتائج الجزئية ومناقشتها:

تفاوتت النسب وجاءت بشكل متقارب فيما يخص الأسئلة الفرعية، وكان العائق الزمني من أكبر العوائق بنسبة 26% ، بينما تراوحت النسب المتبقية بين 1.4% و13.9% .

للإشارة فالأسئلة الفرعية – كما جاءت في الاستبيان- كانت دقيقة للتأكد من الصعوبات الحقيقية من جهة، وللتأكد من صحة ما افترضناه من جهة أخرى، وتتعلق احتمالاتنا بعدم فهم هذه البيداغوجيا .

وبحسب إجابات أفراد العينة فإن الأساتذة فعلا وبنسبة كبيرة لم يفهموا حقيقة هذه البيداغوجيا المرتبطة بحل المشكلات، خاصة وأنها قد أدرجت في مناهج الجيل الثاني ضمن نظرة نسقية ترابطية تجعل من كل التعلمات وعلى مرور عدة أسابيع موارد لحل الوضعية التي يحضرها ويصيغها الأستاذ بطريقة شاملة في بداية المقطع التعلمي.

وصفوة القول أن شرح هذه البيداغوجيا هي من مسؤولية هيئة التفتيش بالدرجة الأولى، وكل الصعوبات البيداغوجيا التي عانى منها الأساتذة منذ الموسم الدراسي(2016م/2017م) كان بسبب تقصيرهم في أداء مهامهم.

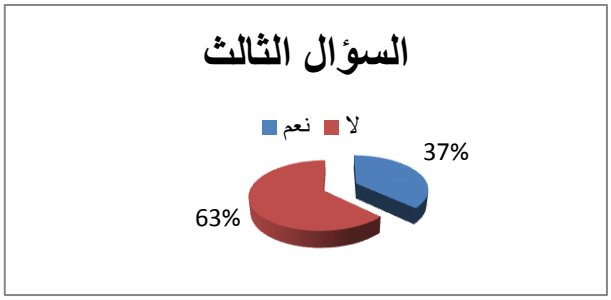
السؤال الثالث: هل نحتاج لتطبيق هذه البيداغوجيا –حسب رأيك –إلى:

1. **وسائل بسيطة عادية**
2. **عدد محدود من المتعلمين**
3. **وسائل تكنولوجيا غير متاحة**
4. **حجم ساعي إضافي**

الجدول رقم (24):نتائج السؤال الثالث

س3:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	80	%37,0
	لا	136	%63,0
المجموع	216		%100

الشكل رقم(24):نتائج السؤال الثالث

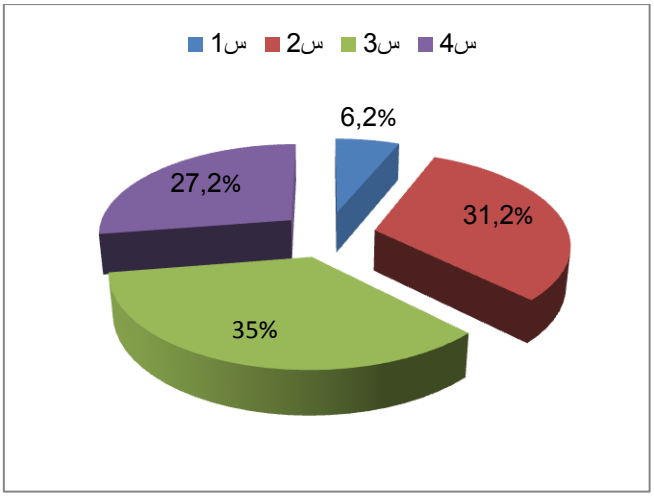


المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

تحليل النتائج:

تكررت الإجابة ب (نعم) والمتعلقة بالسؤال الأول والثاني بنسبة 37% ، أما السؤال الرابع والخامس فنسبة التكرار بالإجابة (لا) بلغت 63/% .

الأسئلة الفرعية	التكرار الإجابة ب نعم	التكرار الإجابة ب لا	المجموع	النسبة المئوية
س1	5	49	54	6,2%
س2	25	29	54	31,2%
س3	28	26	54	35,0%
س4	22	32	54	27,5%



تحليل النتائج ومناقشتها:

تعلّق هذا السؤال بالوسائل التعليمية التي من شأنها أن تساعد المعلمين على تنفيذ هذه البيداغوجيا بنجاح.

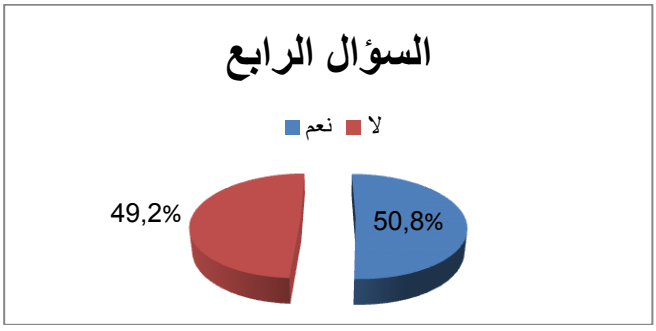
وقد تضمن أربعة أسئلة فرعية، منها أهمية وجود وسائل تكنولوجيا غير متاحة في المؤسسات،حيث بلغت نسبة من عبروا عن الحاجة إلى ذلك ب35.0%. في حين بلغت نسبة المطالبين بعدد محدود من المتعلمين نسبة 31% ، وبنسبة 27.5 % عبر أفراد العينة عن الحاجة إلى وقت زمني كاف.

السؤال الرابع: تجاوز الصعوبات يكون ب:

الجدول رقم (25):نتائج السؤال الرابع

س4:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	192	%50,8
	لا	186	%49,2
المجموع	378		% 100

الشكل رقم(25):نتائج السؤال الرابع



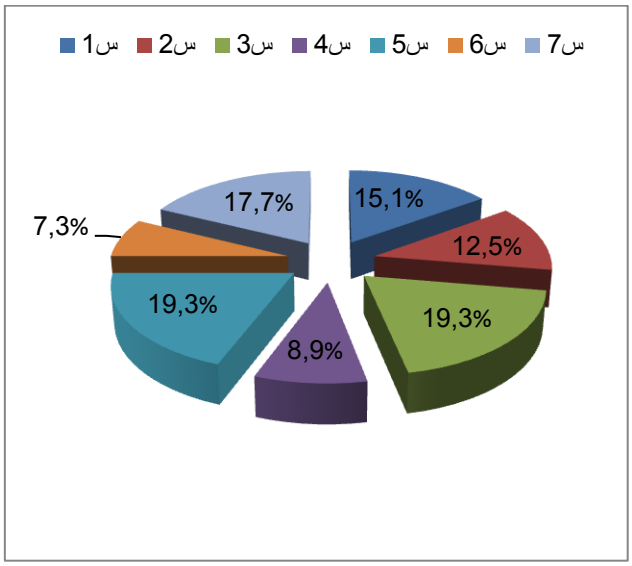
المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

تحليل النتائج:

تقاربت الإجابات بين (نعم) و(لا) بالنسبة لهذا السؤال المتعلق بكيفية تجاوز الصعوبات السابقة، ونتائج ذلك يفسرها الجدول أدناه، حيث يتّضح أن أعلى النسب هي المتعلقة بالحل المقترح في السؤالين الفرعيين الثالث والرابع، وهما أهمية اجتهاد المعلمين في تحضير ملفات المقطع، وكذلك توجيه المتعلمين إلى استغلال القيم المستفادة من النصوص في حل الوضعية الأم.

والنسبتان المحصلتان تكشفان عن مؤشرات إيجابية من شأنها أن تدفع المعلمين إلى تجاوز هذه الصعوبات، وخاصة الإجابة الثانية المتعلقة بأهمية التحضير الشامل لملفات المقطع، وهو التوجيه نفسه الذي نبّهت عليه المناهج الجديدة.

الأسئلة الفرعية	التكرار الإجابة بـ نعم	التكرار الإجابة بـ لا	المجموع	النسبة المئوية
س1	29	25	54	15,1%
س2	24	30	54	12,5%
س3	37	17	54	19,3%
س4	17	37	54	8,9%
س5	37	17	54	19,3%
س6	14	40	54	7,3%
س7	34	20	54	17,7%

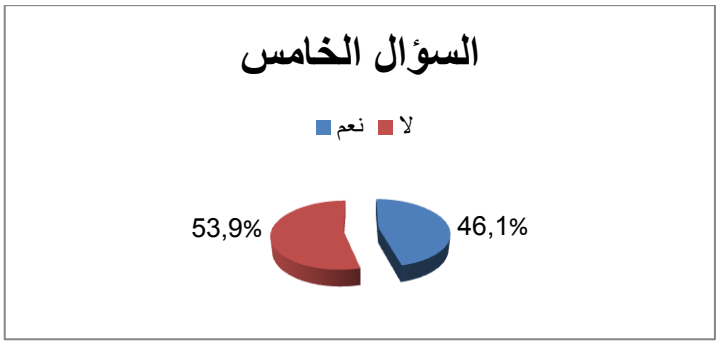


السؤال الخامس: النجاح في التدريس بالوضعية الانطلاقية يتطلب حسب رأيك:

الجدول رقم (26):نتائج السؤال الخامس

س5:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	199	%46,1
	لا	233	%53,9
المجموع	432		% 100

الشكل رقم(26):نتائج السؤال الخامس



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامج Excel.

تحليل النتائج ومناقشتها:

تكشف الإجابة عن هذا السؤال في الجدول أعلاه، وكذا الإجابات الفرعية عنه الموضحة في الجدول أدناه عن النتائج التالية:

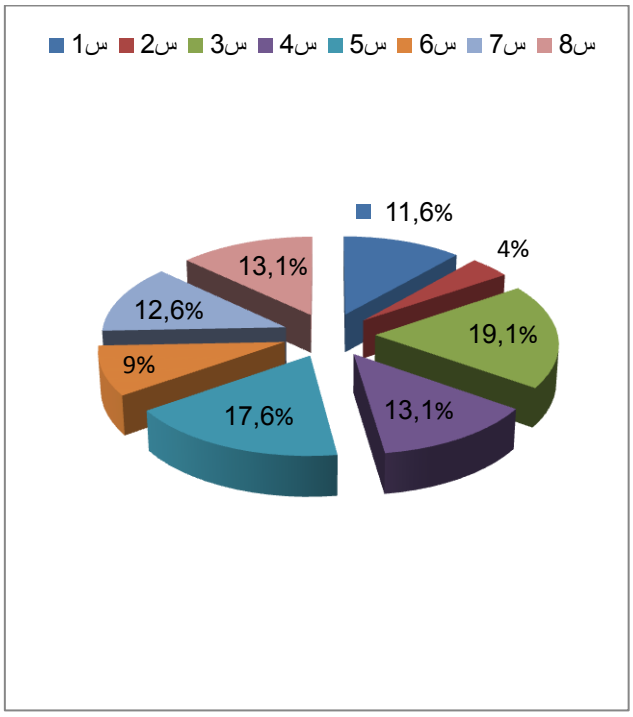
- ✓ 38 من أفراد العينة ، وبنسبة 19.1% يرون أن النجاح في التدريس وفق الوضعية الانطلاقية الأم يرتبط بأهمية إبداع وتخطيط ووضع استراتيجيات مسبقة.

- ✓ 35 من أفراد العينة، وبنسبة 17.6% يرون بأن النجاح يكون بالفهم العميق لبيداغوجيا حل المشكلات
- ✓ 26 من أفراد العينة، وبنسبة 13.1 % يرون بأن النجاح يكون بالاطلاع المستمر على التجارب السابقة، ومستجداتها في الحقول التربوية.
- ✓ 48 من أفراد العينة يرون أن النجاح في تنفيذ هذه البيداغوجيا يحتاج إلى جهد كبير.

فهذه النسب المحصلة من خلال ثماني أسئلة فرعية تكشف عن وعي المعلمين بسبل النجاح في التدريس بهذه الوضعية، لكن عدم اهتمام الجهات الوصية في تنفيذ ما جاءت به المناهج، وبالتحديد سلك التفتيش الخاص بالبيداغوجيا، جعل المعلمين في الميدان لا يهتمون بالتطبيق الفعلي لها، وخاصة في ظل ارتفاع بعض الأصوات البعيدة كل البعد عن المجال التربوي المروجة لنظرية المؤامرة الغربية، والمتحدثة عن عدم نجاعة المناهج الجديدة بحجة أنها مناهج مستوردة .

كل هذا وذاك كان سببا في عدم رغبة المعلمين في تغيير طرق تعاملهم مع المعرفة ومع المتعلمين في ألفية أقل ما يقال عنها أنها ألفية التدفق المعرفي الذي يحتم على كل النظم التربوية في العالم أن تشجع أبناءها على التعلم وفق بيداغوجيا حل المشكلات التي تثير الذهن وتحفز العقول، وتستميل العواطف من أجل التكيف مع بيئة جديدة تختلف عن بيئة القرن العشرين.

الأسئلة الفرعية	التكرار الإجابة بـ نعم	التكرار الإجابة بـ لا	المجموع	النسبة المئوية
س1	23	31	54	11,6%
س2	8	46	54	4,0%
س3	38	16	54	19,1%
س4	26	28	54	13,1%
س5	35	19	54	17,6%
س6	18	36	54	9,0%
س7	25	29	54	12,6%
س8	26	28	54	13,1%



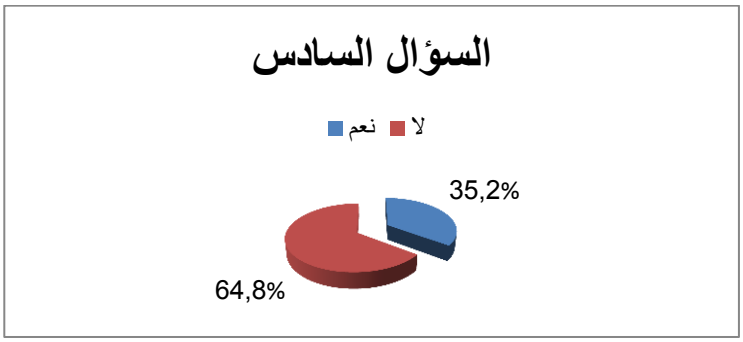
السؤال السادس: حسب رأيك يجب أن تكون الوضعية الانطلاقية الأم:

1. **عادية وحلولها بسيطة وسهلة**
2. **مستفزة ومحيرة تدعو إلى التفكير وتجنيد المكتسبات**
3. **صعبة ومعقدة**

الجدول رقم (27):نتائج السؤال السادس

س6:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	57	%35,2
	لا	105	%64,8
المجموع	162		% 100

الشكل رقم(27):نتائج السؤال السادس



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

يتبيّن من خلال الجدول أعلاه، والجدول أدناه مايلي:

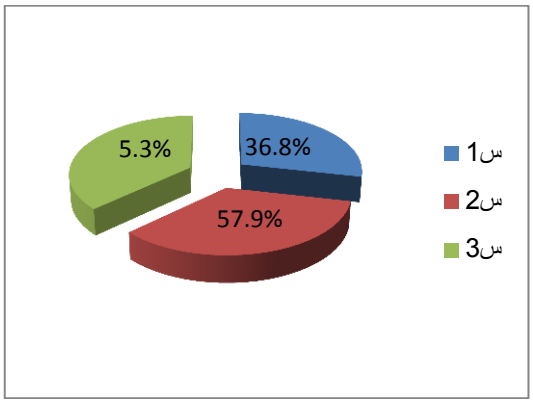
- ✓ نسبة تكرار الإجابة ب(نعم) 35.2%
- ✓ نسبة تكرار الإجابة ب(لا) 64.8%

وتفصيل هذه النسب كما يلي:

- ✓ 51 من أفراد العينة أجابوا ب(لا) بالنسبة للسؤال الثالث
- ✓ و21 منهم أجابوا ب(لا) بالنسبة للسؤال الثاني
- ✓ و33 منهم بالنسبة للسؤال الأول

وعليه تبدو أن النسب متقاربة بالنسبة للإجابات المتعلقة بالسؤال الثاني ، وهذا يكشف عن عدم فهم كنه هذه الوضعية بالنسبة للذين أجابوا ب (لا)

الأسئلة الفرعية	التكرار الإجابة بـ نعم	التكرار الإجابة بـ لا	المجموع	النسبة المئوية
س1	21	33	54	36,8%
س2	33	21	54	57,9%
س3	3	51	54	5,3%

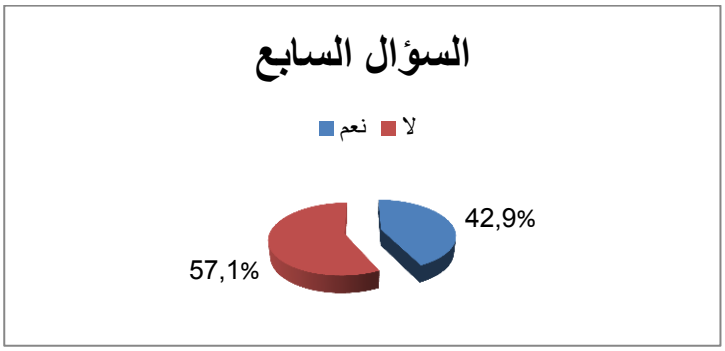


السؤال السابع:التدريس وفق هذه البيداغوجيا(الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم) تندرج تحته مجموعة من الأسئلة الفرعية.

الجدول رقم (28):نتائج السؤال السابع

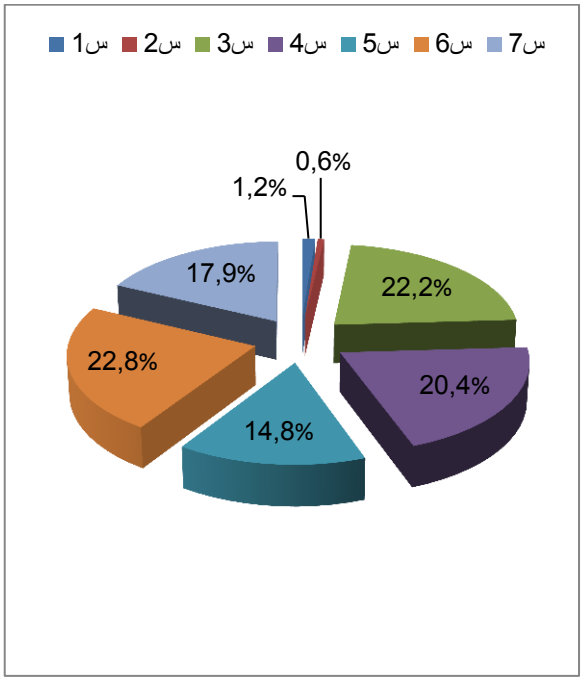
س7:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	162	%42,9
	لا	216	%57,1
المجموع	378		% 100

الشكل رقم(28):نتائج السؤال السابع



المصدر: من إعداد الباحث بالإعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

الأسئلة الفرعية	التكرار الإجابة بـ نعم	التكرار الإجابة بـ لا	المجموع	النسبة المئوية
س1	2	52	54	1,2%
س2	1	53	54	0,6%
س3	36	18	54	22,2%
س4	33	21	54	20,4%
س5	24	30	54	14,8%
س6	37	17	54	22,8%
س7	29	25	54	17,9%



تحليل النتائج ومناقشتها:

حسب الجدول أعلاه:

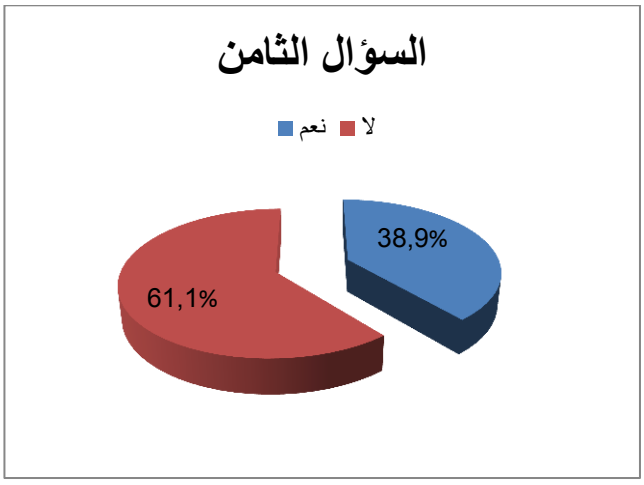
- ✓ 52 من أفراد العينة أجابوا ب(لا) حول السؤال الفرعي: الوضعية لا جدوى منها
- ✓ 53 منهم أجابوا ب(لا) حول السؤال الفرعي: الوضعية الانطلاقية الأم تعقد الأمور.
- ✓ 37 منهم أجابوا ب(نعم) حول السؤال الفرعي:الوضعية الأم تعزز الثقة بالنفس وتشعر المتعلمين بتقدير الذات.
- ✓ 36 منهم أجابوا بنعم حول السؤال الفرعي: الوضعية الأم تولد الرغبة وتعزز الدافعية وتشوق المتعلمين لتوظيف مكتسباتهم.
- ✓ 29 منهم أجابوا ب(نعم) حول السؤال الفرعي: الوضعية الأم تشعر المتعلمين بأن النجاح في حلها نجاح في الحياة ككل وليس في المدرسة فحسب.

السؤال الثامن:هل ترى أن المقاربة بالكفاءات من منطلق أن الكفاءة هي حسن تصرف وتجنيد لمجموع المهارات والقدرات والمعارف يمكن أن تأتي بالنتائج الجيدة إذا لم ننطلق في تعليمية الأنشطة من المشكلة الأم؟

الجدول رقم (29):نتائج السؤال الثامن

س8:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	21	%38,9
	لا	33	%61,1
المجموع	54		% 100

الشكل رقم(29):نتائج السؤال الثامن



المصدر: من إعداد الباحث بالإعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

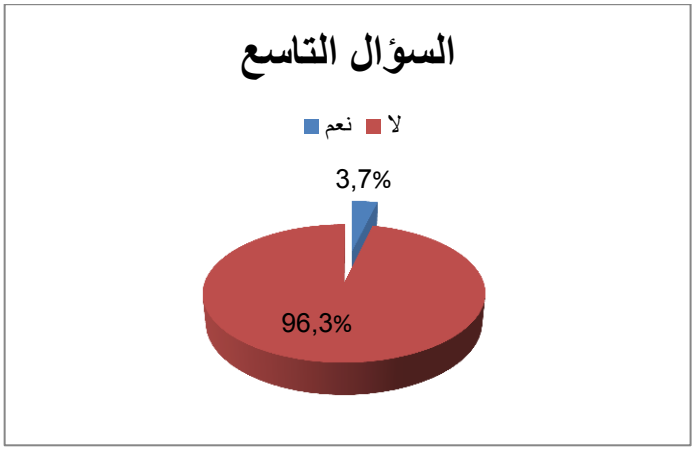
تحليل النتائج ومناقشتها:

يكشف الجدول أعلاه الموضح بالشكل رقم (29) عن نسبة 61% ممن يرون أن المقاربة بالكفاءات لا تأتي بالنتائج الجيدة إذا لم تنطلق من وضعية شاملة(الوضعية الأم)، وهذه المعطيات تحمل مؤشرات إيجابية لإمكانية التغلب على صعوبات التدريس وفق هذه البيداغوجيا طالما أنها مرتبطة بهدف أسمى وهو النجاح في المقاربة التي تبنتها الوزارة التربوية منذ عشريتين كاملتين.

السؤال التاسع:هل ترى أن المقاربة بالكفاءات لها معنى إذا تم الاكتفاء بتكديس المعارف والقدرات والمهارات دون الاهتمام بالإدماج وتوظيف ذلك في ما ينتفع به المتعلم؟

الجدول رقم (30):نتائج السؤال التاسع **الشكل رقم(30):نتائج السؤال التاسع**

س9:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	2	%3,7
	لا	52	%96,3
المجموع	54		% 100



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجاتSPSS وبرنامجExcel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

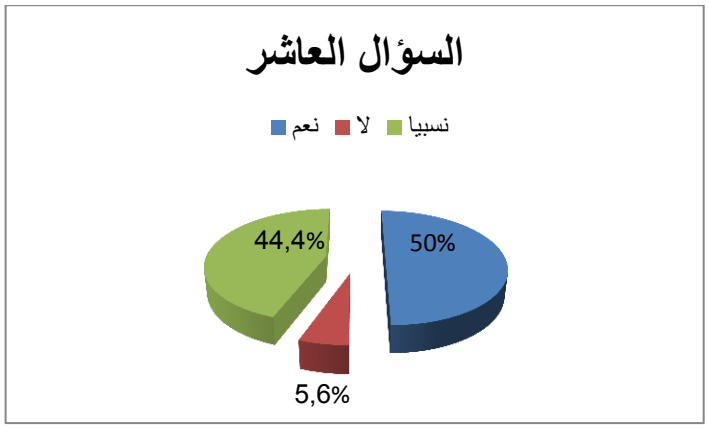
عبّر 96 % من أفراد العينة بالإجابة (لا) عن السؤال أعلاه، وهي إجابة منطقية مقارنة بالمعطيات السابقة، يمكن على إثرها تجنيد كل الوسائل من أجل مساعدة المعلمين على تنفيذ هذه البيداغوجيا القائمة على الإدماج في جوهرها، لأن المتعلم يدمج معارفه عادة من أجل حل الكثير من المشكلات التي تعترضه.

السؤال العاشر: هل تعتقد أن الكفاءات المستهدفة من منهاج اللغة العربية في الطور المتوسط تمكن المتعلم من بناء كفاءاته باقتدار لاستثمارها في مواجهة المشكلات التي تواجهه خارج المدرسة؟

الجدول رقم (31):نتائج السؤال العاشر

س10:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	27	%50,0
	لا	3	%5,6
	نسبيا	24	%44,4
المجموع	54		%100

الشكل رقم(31):نتائج السؤال العاشر



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجات SPSS وبرنامج Excel .

تحليل النتائج ومناقشتها:

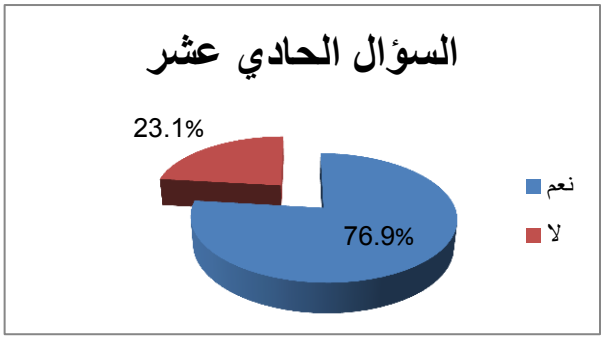
يبيّن الجدول أعلاه أن نسبة 50% قد عبروا بالإجابة (نعم) عن السؤال العاشر، و44.4 % عبروا ب(نسبيا) ، وهذا مؤشر يحفز الأساتذة على تنفيذ هذه البيداغوجيا لأنهم واعون بدورها في المدرسة وفي الحياة بصورة أعم.

السؤال الحادي عشر:إن التدريس عن طريق الوضعية الانطلاقية المشكلة له عدة تأثيرات معبر عنها ضمن أسئلة فرعية– كما تظهر في الاستبيان–

الجدول رقم (32):نتائج السؤال الحادي عشر

س11:	التكرار		النسبة المئوية
	نعم	415	%76,9
	لا	125	%23,1
المجموع	540		% 100

الشكل رقم(32):نتائج السؤال الحادي عشر



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على إجابات أفراد عينة الدراسة ومخرجات SPSS وبرنامج Excel

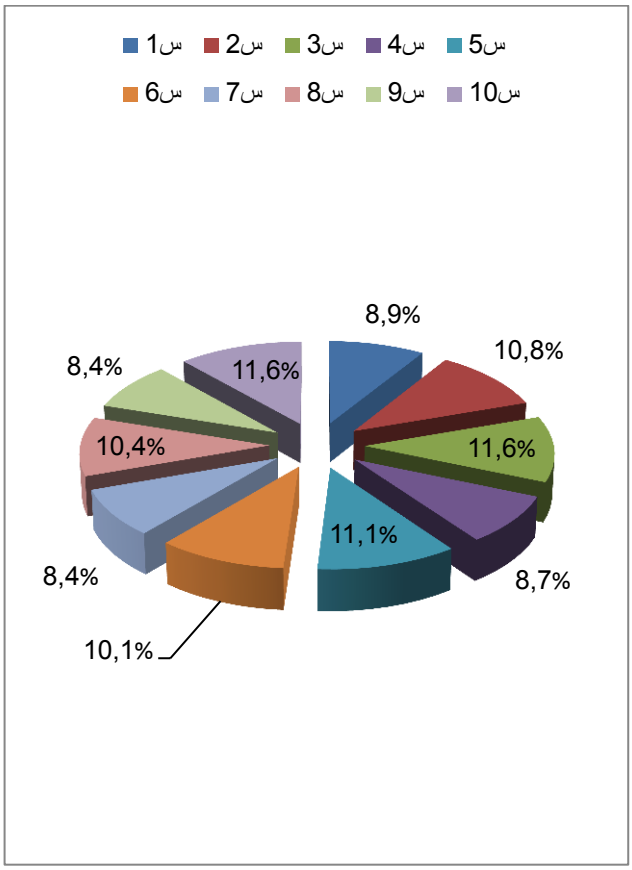
تحليل النتائج:

يكشف الجدول أدناه عن تفاصيل إجابات أفراد العينة، والتي كانت كما يلي:

- ✓ 48 من أفراد العينة يرون أن التدريس وفق الوضعية الانطلاقية الأم يشوق المتعلمين للتعلم (نعم)
- ✓ 48 منهم أيضا يرون أن التدريس بهذه الوضعية يذيب الفوارق بين المتعلمين ويدفعهم إلى استغلال الذكاء الخاص.(نعم)
- ✓ 46 منهم يرون أن الوضعية الأم توجه اهتمام المتعلمين إلى البحث عن الحلول
- ✓ 43 منهم يرون أنها وضعية تطور إستراتيجية العصف الذهني
- ✓ 42 منهم يرون أنها بيداغوجيا تغرس القيم وتكشف عن قيمة العلم والمعرفة
- ✓ 37 منهم يرون أنها تسهل على المعلم الطرق النشطة في التدريس
- ✓ 36 منهم يرون أنها تنقص الفوضى وتساعد على الانضباط في الصف.

من خلال هذه المعطيات التي أجاب بها المعلمون ب(نعم) يتضح أن الأساتذة واعون بأهمية هذه البيداغوجيا ويدركون تأثيراتها الإيجابية على كل المستويات النفسية والاجتماعية والتربوية والبيداغوجية، وذلك من شأنه أن يضع حدا لصعوبات التدريس ويحفزهم على محاولة تنفيذها بالتدريج طالما أنهم في كل مرة يحققون نتائج معينة على مختلف المستويات والأصعدة .

الأسئلة الفرعية	التكرار الإجابة بـ نعم	التكرار الإجابة بـ لا	المجموع	النسبة المئوية
س1	37	17	54	8,9%
س2	45	9	54	10,8%
س3	48	6	54	11,6%
س4	36	18	54	8,7%
س5	46	8	54	11,1%
س6	42	12	54	10,1%
س7	35	19	54	8,4%
س8	43	11	54	10,4%
س9	35	19	54	8,4%
س10	48	6	54	11,6%



خلاصة نتائج هذا المحور:

كشف هذا المحور من خلال إجابات أفراد العينة عن الصعوبات التي تعترضهم من أجل تنفيذ هذه البيداغوجيا، وأغلبها كان حول صعوبة ربطها بكفاءات المادة والكفاءات العرضية وكذا صعوبة ربطها بالقيم، إلى جانب من يرون أنها غير مشروحة بدقة في المستندات الوزارية.

أما بالنسبة للصعوبات المتعلقة بكيفية تنفيذها، فقد أشارت المعطيات إلى أن الحجم الزمني الضيق يعد من أهم العوائق، بالإضافة إلى صعوبة تنفيذ التعلمات من خلال أداء المهمات والتعليمات وربطها بحلول الوضعية وفرضياتها.

وقد رأت نسبة معتبرة أن الحلول الناجعة لتشخيص الوضع قد تتعلق بتحديد فئة المتعلمين إلى فئة أقل في الصف، وتوفير ما يلزم هذه البيداغوجيا من وسائل قد تكون غير متاحة في المؤسسات التربوية.

ومن الاقتراحات المدرجة التي حازت على نسبة عالية قيام المعلمين بالتحضير المسبق لملفات المقطع التعلمي ووضع إستراتيجية واضحة لتنفيذ المهمات، فضلا عن أهمية التكوين والاطلاع المستمر على خبرات وتجارب الدول الناجحة، ومتابعة المستجدات التربوية.

كما يرى أفراد العينة بنسبة عالية أنه من الضروري للنجاح في هذه المقاربة أن نصيغ الوضعية بحيث تتوفر فيها مجموعة من الشروط لعل أهمها الحيرة والتشويق والإثارة.

وفيما يخص هذه البيداغوجيا يرى أفراد عينة الدراسة بنسبة كبيرة أن لها إيجابيات منها أنها تجعل للتعلمات غاية ومعنى، وتعزز لدى المتعلمين الرغبة والدافعية، وتشعرهم بتحمل المسؤولية، وبأهمية العمل التعاوني التشاركي، كما أنها تؤثر إيجابيا على تطوير الأنشطة الفعالة، وتوجيه التعلم إلى معالجة مشكلات الحياة، وإنماء الذكاءات المتعددة التي من شأنها إذابة الفوارق بين المتعلمين، وبالتالي تساعدهم على بناء الشخصية القوية المتوازنة نفسيا واجتماعيا وعاطفيا.

الخاتمة

الخاتمة:

من خلال ما جاء في الفصل التطبيقي الذي تضمن تحليل نتائج شبكة الملاحظة، وكذا استمارة البحث،والتي تضمنت أسئلة دقيقة للاستبيان عن حقيقة الصعوبات التي تعترض أستاذ اللغة العربية في تنفيذ بيداغوجيا حل المشكلات، وتحديدا التدريس وفق الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم خلصنا إلى النتائج الآتية:

أولا: من خلال نتائج استمارة الاستبيان

- ✓إن أفراد عينة الدراسة –إن جاز تعميم النتائج– قد أسفر عن ارتفاع نسبة جنس الإناث في المدرسة الجزائرية في مرحلة التعليم المتوسط، مما قد يؤثر سلبا على تمدرس المتعلمين، نظرا لحالة عدم الاستقرار الناتجة عن العطل المرضية وعطل الأمومة، وكل ذلك قد يكون من أحد الأسباب العميقة لصعوبات تنفيذ تعلمات مناهج الجيل الثاني، ولاسيما فيما تعلق بالوضعية المشكلةالانطلاقية الأم.
- ✓كشف توزيع أفراد العينة حسب متغير الحالة عن ارتفاع نسبة الأساتذة الرئيسيين،وهي نسبة تعكس معدل الخبرة المتوسطة في الميدان، ونظرا للمهام غير الواضحة لهذه الفئة فقد تكون من أحد العوامل التي ساعدت على تفاقم صعوبات التدريس.
- ✓أما متغير مؤسسة الانتماء ومتغير المؤهل العلمي فقد كشفا عن ارتفاع نسبة الأساتذة المتخرجين من الجامعة والحاصلين على شهادة الليسانس، وهذا من شأنه أن يفسرجانبا من إشكالية هذا البحث، لأن أفراد العينة أغلبهم لم يحصلوا على تكوين متخصص لأداء مهام التدريس.
- ✓تبيّن من خلال المحور الأول المتعلق بالاستعلام حول مدى التكوين في المقاربة بالكفاءات والبيداغوجيات المعاصرة أن من أسباب صعوبات التدريس وفق بيداغوجيا حل المشكلات، وعلى وجه الدقة التدريس وفق الوضعية الانطلاقية الأم هو نقص أو عدم نجاعة التكوين بكل

أنواعه سواء الذاتي بالاعتماد على الجهد الشخصي والاطلاع على الوثائق، أو التكوين البيداغوجي عن طريق مرافقة هيئة التفتيش، أو على المستوى الأعلى والمتعلق يالتكوين المتخصص لهيئة التأطير نفسها، ولكل ما له علاقة بالتكوين المبرمج من قبل المعاهد الوطنية لمستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سواء تعلق الأمر بالهيئة المؤطرة، أو بمقاييس التكوين، أو بالحجم الساعي، أو بالكيفية التي تتم بها عمليات التكوين.

- ✓وبناء على تحليل نتائج المحور الثاني من الاستبيان فإن إجابات أفراد العينة قد كشفت عن أسباب الصعوبات التي يواجهونها، وكذا نوع هذه الصعوبات وتأثيرها على تحقيق كفاءات المادة والكفاءات العرضية، ومنها الاعتماد على طرق غير فعالة في الوصول إلى كنه المبادئ الأساسية التي انبنت عليها مناهج الجيل الثاني، وكذلك عدم الاهتمام بالوقوف عند الخلفيات المعرفية والفلسفية لهذه المناهج.
- ✓أما فيما يخص نوع الصعوبات فتتعلق بالدرجة الأولى بعدم وضوح طريقة تسيير تعلمات المقطع التعلمي المبني كله بمعارفه ومهاراته وقيمه على وضعية مشكلة انطلاقية مركبة تستفز تفكير المتعلمين في سياقها الدال، وتدفعهم عبر الحصص التعلمية إلى تجنيد كل ما يتلقونه من أجل إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة المطروحة في بداية الأسبوع البيداغوجي.
- ✓وكشف المحور الثالث من خلال إجابات أفراد العينة عن الصعوبات التي تعترضهم من أجل تنفيذ هذه البيداغوجيا، وأغلبها كان حول صعوبة ربطها بكفاءات المادة والكفاءات العرضية وكذا صعوبة ربطها بالقيم، إلى جانب من يرون أنها غير مشروحة بدقة في المستندات الوزارية.
- ✓ أما بالنسبة للصعوبات المتعلقة بكيفية تنفيذها، فقد أشارت المعطيات إلى أن الحجم الزمني الضيق يعد من أهم العوائق، بالإضافة إلى صعوبة تنفيذ التعلمات من خلال أداء المهمات والتعليمات وربطها بحلول الوضعية وفرضياتها.

- ✓ وقد رأت نسبة معتبرة أن الحلول الناجعة لتشخيص الوضع قد تتعلق بتحديد فئة المتعلمين إلى فئة أقل في الصف، وتوفير ما يلزم هذه البيداغوجيا من وسائل قد تكون غير متاحة في المؤسسات التربوية.
- ✓ ومن الاقتراحات المدرجة التي حازت على نسبة عالية قيام المعلمين بالتحضير المسبق لملفات المقطع التعلمي ووضع إستراتيجية واضحة لتنفيذ المهمات، فضلا عن أهمية التكوين والاطلاع المستمر على خبرات وتجارب الدول الناجحة، ومتابعة المستجدات التربوية.
- ✓من الضروري للنجاح في هذه المقاربة أن نصيغ الوضعية بحيث تتوفر فيها مجموعة من الشروط لعل أهمها الحيرة والتشويق والإثارة.
- ✓لهذه البيداغوجيا إيجابيات منها أنها تجعل للتعلمات غاية ومعنى، وتعزز لدى المتعلمين الرغبة والدافعية، وتشعرهم بتحمل المسؤولية، وبأهمية العمل التعاوني التشاركي، كما أنها تؤثر إيجابيا على تطوير الأنشطة الفعالة، وتوجيه التعلم إلى معالجة مشكلات الحياة، وإنماء الذكاءات المتعددة التي من شأنها إذابة الفوارق بين المتعلمين، وبالتالي تساعدهم على بناء الشخصية القوية المتوازنة نفسيا واجتماعيا وعاطفيا.
- ✓وفي الأخير فمن نتائج الاستبيان وعي الأساتذة بأهمية التدريس بهذه الوضعية لأنها توفر الجهد على المعلمين، وتحبّب الدراسة للمتعلمين، وتترجم المعارف والسلوكات إلى مهارات حياتية للتغلب على الكثير من المشكلات التي تعترض الإنسان في محيطه سواء بتجنيد مهاراته الفردية أو باستغلال كفاءاته الاجتماعية.

ثانيا: من خلال نتائج شبكة الملاحظة:

كشفت دراسة الحالات التي تمت ملاحظتها وفق شبكة علمية مضبوطة وفق المعايير والمؤشرات عما يلي:

- ✓ أغلب المؤشرات المحققة على مستوى معيار التخطيط هو المؤشر المتعلق بالوضعية الانطلاقية الجزئية، وهذا يؤكد ما افترضناه من وجود خلط والتباس بين جوهر الوضعية الانطلاقية الأم المتعلقة بالمقطع التعلمي ككل، وبين الوضعية الانطلاقية الجزئية المتعلقة بحصة تعلّمية.
- ✓ وارتبطت المؤشرات المحققة على مستوى معيار التنفيذ بالمؤشرات المشتركة بين الوضعية الأم والوضعية الجزئية، ومنها مؤشر الحوار العمودي القائم على السؤال والجواب، ومؤشر التعليم التعاوني، ومؤشر إنماء الكفاءات العرضية.
- ✓ بينما ارتبطت المؤشرات المحققة على مستوى معيار التقويم والاستثمار بمؤشرات الإدماج الكلي،والتدريب على وضعيات متشابهة.

وبناء على ما تم ملاحظته، فإن مجموع المؤشرات المحققة لم تتجاوز سبع مؤشرات من مجموع عشرين مؤشرا عند مجموع الحالات التي تمت ملاحظتها، مما يؤكد على حقيقة الصعوبات التي يواجهها أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط،كما كشفت دراسة الحالات التي تمت زيارتها عن الاكتفاء بتسجيل نص الوضعية الأم على السبورة على أقصى تقدير عند بعض الأساتذة ، دون ربطها بتعلمات المقطع، ودون شرح علاقتها بتحقيق الكفاءات المستهدفة، والأكثر من ذلك أن نصّها في غالب الأحيان غير دال، ولا علاقة له بواقع المتعلمين.

وما تجدر الإشارة إليه أن أغلب الأساتذة لا يفهمون بالتحديد معنى الوضعية الدالة، ولذلك لا ينجحون في الصياغة الصحيحة المرتبطة بالدرجة الأولى باستفزاز أذهان المتعلمين. وغياب دلالة الوضعية، وكذا عنصر التلغيز والتساؤل يفقدان روح الوضعية الأم من أساسه، لأن الأصل في تناول تعلمات المقطع ارتباطه بالحلول المقترحة والتي تدرج في مهام أساسية يوظفها المتعلم بطريقة مدمجة كليا أو جزئيا.

ومن المهم أيضا أن أهم المؤشرات الدالة على فهم الوضعية الانطلاقية الأم لم تتحقق بتاتا، ومنها :

- ✓ مناقشة الوضعية واقتراح الحلول

- ✓ دعوة المتعلمين إلى الاحتفاظ بفرضياتهم للتأكد من صحتها.
- ✓ توجيه المتعلمين إلى الحلول الجزئية في نهاية تعلمات الحصص التعلمية على مدار الأسبوع البيداغوجي.
- ✓ مراقبة الكفاءات والمهارات المستهدفة، ومدى تذويت القيم لحل مشكلات الحياة.

يتضح إذن أنّ نتائج شبكة الملاحظة تدعم وبقوة نتائج الاستبيان، ممّا يساعد المهتمين في الميدان والذين لهم علاقة بالموضوع على معالجة المشكلة التي انطلق منها هذا البحث، كما أنها تتيح فرصة للباحث على إنهاء هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات والاقتراحات.

وختاما أحمد الله حمدا كثيرا على أنني أتممت هذا البحث بعونه وتوفيقه.

التوصيات والاقتراحات:

بناء على ما تّم رصده من خلال ما جاء في الفصول النظرية والتطبيقية، و ما تم التوصل إليه عن طريق الإجراءات المنهجية، فإننا نختم هذا البحث بمجموعة من التوصيات والاقتراحات، على أمل أن تجد طريقها إلى النور، ومنها:

- ✓ ضرورة إعادة النظر في برنامج تكوين الأساتذة، وتكوين المكونين، أي تكوين المفتشين البيداغوجيين، بحيث تحدّد الأهداف بدقة، وخاصة تلك المتوخاة من مقياس تعليمية المادة، وتضبط منهجية التكوين التي من شأنها أن تقدم الفرق من خلال شرح المقاربة بالكفاءات شرحا دقيقا ومعمقا، وكذلك شرح بيداغوجيا حل المشكلات بطريقة عملية تطبيقية، وعن طريق تقديم نماذج من البرامج الدراسية بعيدا عن الاكتفاء بتقديم المصطلحات وما أثارته من فوضى الاختلاف من باحث إلى أخر ومن دولة إلى أخرى.
- ✓ إعطاء الأهمية لكل الوثائق الوزارية بإعادة قراءتها وشرح مضامينها من قبل هيئة التفتيش، من أجل مساعدة الأساتذة على تنفيذ المناهج والبرامج على أحسن وجه.
- ✓ العناية بتفاصيل تنفيذ المقاربات كما وردت في المناهج والوثائق المرافقة ، وكما وضحتها أدلة استخدام الكتب المدرسية لكل المستويات.
- ✓ المسارعة إلى تعيين لجان جهوية تتولى السهر على متابعة تنفيذ المناهج ورصد الصعوبات و المشاكل التي تعترض تنفيذها، وذلك من أجل معالجتها في حينها.
- ✓ التنبيه على دور مدراء المؤسسات في العمل التشاركي والتكاملي مع هيئة التفتيش البيداغوجي من أجل المساهمة في التأطير الإداري لكل ما يحتاجه المتعلمون من وسائل لتنفيذ المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا حل المشكلات، لضمان تحقيق الكفاءات والمهارات التي أضحت الرهان الأكبر لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

- ✓ مساعدة الأساتذة على ولوج عالم البحث التربوي من خلال المشاركة في الأيام الدراسية والملتقيات الوطنية والدولية المهتمة بالشأن التربوي، وبمستجدات نظريات التعلم والنظريات اللسانية، وعلاقة ذلك بتعليمية اللغة العربية.
- ✓ تشجيع الأساتذة على الاستفادة من التعليم الالكتروني باستخدام المنصات الرقمية، من أجل الاحتكاك بالتجارب التربوية العالمية، ومتابعة جديد البيداغوجيا وطرق التدريس.

تمّ بعون الله

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: الكتب باللغة العربية

1- إحسان محمد الحسن: الأسس العلمية لمناهج البحث العلمي، دار الطليعة، بيروت، لبنان، د. ط، 1982م.

2- أحمد عيسى داود: أصول التدريس النظري والتطبيقي، دار يافا للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

3- أكرم ياسين محمد الألوسي: التدريس (مفاهيم أسس ونظريات)، مطبعة اليسر، بغداد، د. ط، 2021م.

4- سارة لعقد: المصطلح العلمي المدرسي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، د. ط، 2020م.

5- سامي محمد ملحم: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن، د. ط، 2005م.

6- عثمان آيت مهدي: المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية.

7- عمار بوحوش وحمد محمود: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د. ط، 1995م.

8- فريد حاجي: التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، الجزائر، د. ط، 2013م.

9- كمال دشلي: منهجية البحث العلمي، منشورات جامعة حماة، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، سوريا، د. ط، 2016م.

10- ماجد أيوب القيسي: المناهج وطرائق التدريس، دار المجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018م.

11- محمد الطاهر وعلي: الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، د. ط، 2007م.

12- محمد زيدان حمدان: نظريات التعلم، تطبيقات علم نفس التعلم في التربية، دار التربية الحديثة، دمشق، سورية، د. ط، 1997م.

13- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط2، 1999م.

14- محمود زيتون عايش: الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

15- يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2013م.

ثانيا: الكتب المترجمة

14- جان بياجيه: البنيوية: تر: عارف منيمنة وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، لبنان، ط4، 1985م.

15- س. ماثيوز، د. مايكل: استراتيجيات تدريس العلوم للطلاب والموهوبين، تر: غسان أخضير، شركة العبيكات، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2014م.

ثالثا: الأطروحات الجامعية

16- نورة بوعيشة: الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء المقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير (مخطوط)، جامعة ورقلة، (2008م).

رابعا: المجلات العلمية

17- راتب بوبريمة، حسين قرماس: السيرورة التعليمية التي يعتمد عليها المقطع التعليمي في مادة اللغة العربية لتحكم المتعلم في الكفاءات، مجلة أنسنة للبحوث والدراسات، المجلد 12، العدد 2، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2021م.

18- صالح غيلوس: النظرية الاجتماعية (فيجوسكي)، مجلة جسور المعرفة، المجلد 03، العدد 12، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف.

19- عائشة جمعي: الوضعية المشكلة في العملية التعليمية التعلمية في الطور الثانوي، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، المجلد 10، العدد 5، جامعة تامنراست، الجزائر، 2021م.

خامسا: المنشورات الوزارية

20- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للإصلاح، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، جويلية، 2006م.

21- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمنهاج، المرجعية العامة (مارس 2009م).

22- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، جويلية، 2015م.

23- وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، 2016م.

24- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج مرحلة التعليم المتوسط (مارس 2016م).

25- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية، 2016م.

26- وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم المتوسط (سبتمبر 2017م).

27- وزارة التربية الوطنية: دليل استخدام كتاب اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم المتوسط (سبتمبر 2017م).

28- وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للإصلاح، دليل استخدام الكتاب المدرسي السنة الثالثة متوسط.

29- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: القانون التوجيهي رقم 08-04، العدد 4، 2008م.

سادسا: المواقع الإلكترونية

30- موسوعة ويكيبيديا الموسوعة الحرة http://ar.Wikipedia.org/Wiki.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مفتش التعليم المتوسط **مديرية التربية لولاية جيجل/ مصلحة التكوين والتفتيش**

تخصص: اللغة العربية **إلى السادة أساتذة اللغة العربية**

المقاطعة الثانية

– الطور المتوسط –

استبيـــان

أستاذي(ة) الفاضل:

انطلاقا من رغبتنا في القيادة الناجحة للمشروع البيداغوجي، والذي نسعى إلى تجسيده من خلال مشروع المقاطعة الثانية، وإيمانا منا بالدور العظيم للأستاذ في النهوض بمهام التربية والتعليم، فإننا نضع بين يديك هذا "الاستبيان" أداة بحثية لمعالجة جانبا من صعوبات التدريس ، وعلى وجه الدقة فإن الاستبيان يتعلق" بصعوبات التدريس وفق بيداغوجيا حل المشكلات، وتحديدا وفق الوضعية المشكلة الانطلاقية (الأم).

لذا يرجى منك أستاذي(ة) الفاضل الإجابة عن جملة الأسئلة المطروحة (فضلا وليس أمرا) من أجل مساعدتنا على جمع البيانات، و تشخيص الظاهرة تشخيصا علميا قد يسفر عن إيجاد الحلول المرجوة، ولن يتأتى هذا إلا بتحري الصدق في الإجابة والتحلي بالدقة والموضوعية، والتجرد عن الذاتية، وإلا فإن جهدنا هذا قد يكون دون جدوى. ومن الجدير بالذكر أن نعلمك بأن الإجابة ب « نعم» أو « لا » لا تعني أن إجابتك صحيحة أو خاطئة، بل إن ما نجمعه يعبر عن آراء ومعتقدات تفيدنا في التفسير والتعليل واقتراح الحلول.

I. استعلام حول أفراد عينة الدراسة:(*)

- **الصفة:** أستاذ: ◯ أستاذة: ◯
- **متربص:** ◯ مرسم ◯ رئيسي ◯ مكون ◯
- **مؤسسة التكوين:** المعهد التكنولوجي ◯ المدرسة العليا ◯ الجامعة ◯
- **المؤهل العلمي :** ليسانس مهنية ◯ ليسانس ◯ ماستر ◯
- **شهادات أخرى:** ماجستير ◯ دكتوراه ◯
- **الأقدمية في المهنة:** أقل من 5 سنوات ◯ من 5إلى10 سنوات ◯ أكثر من 10سنوات ◯ أكثر من 20 سنة ◯ أكثر من 30 سنة ◯

II. <u>استعلام حول مدى التكوين في المقاربة المعتمدة(التدريس بالكفاءات) وفي البيداغوجيات المعاصرة</u>(*)

س 1/ هل تؤمن بأن تطوير المناهج وتعديل البرامج ضرورة عالمية ملحة؟

نعم ◯ لا ◯ نسبيا ◯

س 2/ هل تسعى إلى التكوين الذاتي من أجل كفاءة مهنية وتربوية واجتماعية متميزة؟

نعم ◯ لا ◯ قليلا ◯

س 3/ هل تستعين بالوثائق التربوية الآتية لتعميق الفهم وضبط المطلوب منك؟

المناهج: نعم ◯ لا ◯ قليلا ◯

الوثائق المرافقة: : نعم ◯ لا ◯ قليلا ◯

أدلة استخدام الكتب المدرسية : نعم ◯ لا ◯ قليلا ◯

القانون التوجيهي للتربية: نعم ◯ لا ◯ قليلا ◯

المرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي : نعم ◯ لا ◯ قليلا ◯

---

* ضع علامة (+) للتعبير عن الإجابة المناسبة

*** ضع علامة (+) في الخانة المناسبة لإجابتك**

- س4/ هل الاطلاع على الوثائق السابقة مفيد من وجهة نظرك؟ نعم ◯ لا ◯
- س5/ هل تلقيت تكوينا نوعيا حول المقاربة بالكفاءات؟ نعم ◯ لا ◯ نسبيا ◯
- س 6/ هل كان التكوين نظريا ◯ نظريا معمقا ◯ نظريا وتطبيقيا ◯
- س 7/ هل لديك فكرة عن الخلفية المعرفية للمقاربة بالكفاءات وعلاقتها ببيداغوجيا حل المشكلات؟ نعم ◯ لا ◯ نوعا ما ◯

III. <u>استعلام حول مدى التكوين في المناهج الجديدة(الجيل الثاني 2016)</u>

- س 1/ هل قرأت المناهج الجديدة والوثائق المرافقة لها قراءة واعية؟
  نعم ◯ لا ◯ نسبي◯
- س 2/ هل تستطيع تحديد الفرق بدقة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني؟
  نعم لا نسبيا ◯ ◯
- س 3/ هل لك دراية بالنظرة النسقية التي ارتكز عليها منهج اللغة العربية كمسعى تنظيمي للمقاربة بالكفاءات، ◯تها بعائلة◯ضعيات؟ نعم ◯ لا
- س4/ هل الوضعية التعليمية التعلمية – من وجهة نظرك– هي:
  - ✓ عائق معرفي ومورد لحل مشكلة؟ نعم ◯ لا ◯
  - ✓ تعلّمات بسيطة (معارف ، مهارات، ومواقف) ؟ نعم◯ لا ◯
- س5/ هل يمكن النجاح في بيداغوجيا حل المشكلات بحذف بيداغوجيا المشروع وتقليص حصص الإدماج؟ نعم ◯ لا ◯ نسبيا ◯
- س6/ هل تلقيت تكوينا معمقا حول الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم؟
  نعم ◯ لا ◯ نسبيا ◯
- س7/ هل ترى أن كل محتويات الميادين من معارف ومواقف وقيم ومهارات واستعدادات تعدّ في حقيقتها موارد لحل المشكلة الانطلاقية التي تبنيها مع التلاميذ في بداية كل مقطع تعلمي؟ نعم ◯ لا ◯
- س8/ هل تجد صعوبة في توجيه المتعلمين إلى اختبار فرضياتهم والبحث عن الحل الجزئي للمشكلة الأم عند نهاية كل نشاط ؟ نعم ◯ لا ◯
- س9/ هل تجد صعوبة في توجيه المتعلمين إلى جمع الحلول لمعالجة المشكلة في نهاية المقطع التعلمي؟ نعم ◯ لا ◯ أحيانا ◯

IV. استعلام حول صعوبات التدريس وفق بيداغوجيا حل المشكلات (صعوبات الانتقال من البيداغوجيا " النظري" إلى التعليمية "التطبيقي")

- **س1/ ما هي الصعوبات التي تعترضك لتطبيق بيداغوجيا الوضعية الانطلاقية المشكلة الأم؟ ([67])**

✓ عدم فهمها ◯

✓ غير مشروحة بدقة في الوثائق ◯ صعوبة ربطها بالمواقف و القيم ◯

✓ صعوبة بنائها وصياغتها ◯ صعوبة ربطها بالكفاءات الختامية ◯

✓ الحجم الزمني الضيق ◯ صعوبة ربطها بالكفاءات العرضية ◯

✓ اذكر صعوبات أخرى إن وجدت.....

.....

- **س2/ هل تتعلق هذه الصعوبات ب:**

✓ صعوبة صياغة السياق المناسب لواقع المتعلمين ◯

✓ صعوبة صياغة الفرضيات والاحتمالات لحل المشكلة◯

✓ صعوبة معالجة المهمات ◯

✓ صعوبة تنفيذ التعليمات ◯

✓ صعوبة الموارد المعرفية (فوق مستوى التلاميذ) ◯)

✓ صعوبة اختبار الفرضيات المناسبة ◯

✓ صعوبة إدماج عناصر الوضعيات الجزئية لحل المشكلة ◯

✓ عدم مناسبة محتويات المقاطع التعلمية مع اهتمامات وميول المتعلمين ◯

✓ اذكر صعوبات أخرى.....

✓ العائق الزمني ◯ لا توجد صعوبات ◯

- س2/ **هل نحتاج لتطبيق هذه البيداغوجيا –حسب رأيك –إلى:**

✓ وسائل بسيطة عادية ◯ وسائل تكنولوجيا غير متاحة في المؤسسة ◯

✓ عدد محدود من المتعلمين ◯ حجم ساعي إضافي ◯

([67]) **ضع علامة (+) أمام الإجابات المناسبة**

- **س3/ تجاوز الصعوبات يكون ب:**

✓ تدوين نص الوضعية على السبورة وعلى كراريس المتعلمين ⬭

✓ شرح طريقة العمل للمتعلمين وإفهامهم الغرض من التعلم وفق هذه البيداغوجيا ⬭

✓ توجيه المتعلمين إلى استغلال القيم المستفادة من النصوص في حل المشكلة الأم ⬭

✓ توجيه المتعلمين إلى تجنيد الكفاءات العرضية من أجل صياغة علمية للحلول ⬭

✓ اجتهاد المعلم في التحضير الجيد لكل محتويات المقطع ⬭

✓ اجتهاد المعلم في تحضير جزئي لمحتويات الميادين ⬭

✓ اجتهاد المعلم في فهم المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالوضعيات ⬭

- **س3/ النجاح في التدريس بالوضعية الانطلاقية يتطلب حسب رأيك:**

✓ كفاءة عالية للمعلمين ⬭ لا يحتاج إلا لمجهود بسيط ⬭

✓ إبداع و تخطيط ووضع استراتيجيات مسبقة ⬭

✓ اطّلاع مستمر على الخبرات والتجارب السابقة ⬭

✓ فهم عميق للتدريس بالوضعيات المشكلة ⬭

✓ التكوين المستمر المتخصص ⬭ التكوين الذاتي ⬭

✓ بحوث أكاديمية واطّلاع على المستجدات في الحقول التربوية ⬭

- **س4/ حسب رأيك يجب أن تكون الوضعية الانطلاقية الأم :**

✓ عادية وحلولها بسيطة وسهلة في متناول الجميع ⬭

✓ مستفزة ومحيرة تدعو إلى التفكير وتجنيد المكتسبات السابقة لإيجاد الحلول ⬭

✓ صعبة ومعقدة ⬭

- **س5/ التدريس وفق هذه البيداغوجيا(الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم)**

✓ لا جدوى منه ⬭ يعقد الأمور ويسبب النفور من الدراسة ⬭

✓ يولد الرغبة ويعزز الدافعية ويشوق المتعلمين إلى توظيف التعلمات في حلول لمشكلات من واقعهم، أو ممكن أن تصادفهم مستقبلا ⬭

✓ يشعرهم بقيمة مكتسباتهم من قدرات ومهارات ومعارف لأنهم يوظفونها في ما ينفعهم، وما يمكن أن يواجههم في حياتهم المستقبلية ⬭

✓ يجعل لتعلّماتهم معنى وغاية ⬭

- ✓ يشعرهم بتقدير الذات من خلال تعزيز الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والتعاون على إيجاد الحلول للكثير من المشكلات ⬭
- ✓ يشعرهم بأن ما يدرسونه ليس من أجل علامات للنجاح في اختبارات فصلية بل من أجل النجاح في اختبار الحياة ⬭

- س6/ هل ترى أن المقاربة بالكفاءات من منطلق أن الكفاءة هي حسن تصرف وتجنيد لمجموع المهارات والقدرات والمعارف يمكن أن تأتي بالنتائج الجيدة إذا لم ننطلق في تعليمية الأنشطة من المشكلة الأم؟ نعم ⬭ لا ◯
- س7/ هل ترى أن المقاربة بالكفاءات لها معنى إذا تم الاكتفاء بتكديس المعارف والقدرات والمهارات دون الاهتمام بالإدماج وتوظيف ذلك في ما ينتفع به المتعلم؟ نعم ⬭ لا ⬭
- س8/ هل تعتقد أن الكفاءات المستهدفة من منهاج اللغة العربية في الطور المتوسط تمكن المتعلم من بناء كفاءاته باقتدار لاستثمارها في مواجهة المشكلات التي تواجهه خارج المدرسة؟ نعم ◯ لا ⬭ نسبيا ⬭
- س9/ إن التدريس عن طريق الوضعية الانطلاقية المشكلة:
  - ✓ يسهل على المعلم الطرق النشطة الفعالة نعم ◯ لا ⬭
  - ✓ يدفع المتعلم إلى بناء معارفه وتجنيد قدراته ومهارته لتوظيفها عند الحاجة نعم ⬭ لا ⬭
  - ✓ يدفع المتعلمين إلى تقبل التعلّمات والتشوق للدروس نعم ◯ لا ⬭
  - ✓ ينقص من الفوضى وعدم الانضباط في الصف نعم ◯ لا ⬭
  - ✓ يوجه الاهتمام إلى إيجاد الحلول نعم ⬭ لا ⬭
  - ✓ يغرس القيم النبيلة ويكشف عن قيمة العلم والمعرفة نعم ◯ لا ⬭
  - ✓ يولد الرغبة في العمل الجماعي التعاوني لا التنافسي نعم ◯ لا ◯
  - ✓ يطور إستراتجية العصف الذهني نعم ◯ لا ⬭
  - ✓ يساهم في إنماء القدرات والاستعدادات ويطورها بشكل تلقائي ودون جهد من المعلم ، لأن المتعلمين ينغمسون تلقائيا في وضعية التعلم نعم ⬭ لا ◯

- ✓ يذيب الفوارق بين المتعلمين لأن الوضعية المشكلة تساعد كل تلميذ على استغلال ذكائه الخاص والمتميز عن الآخر(التعلم جهد تكاملي بين الجميع بتوجيه من المعلم) نعم ◯ لا ◯

كل الشكر لكم

Statistiques

		هل تؤمن بأن تطوير المناهج وتعديل البرامج ضرورة عالمية ملحة؟	هل تسعى إلى التكوين الذاتي من أجل كفاءة مهنية وتربوية واجتماعية متميزة؟
N	Valide	54	54
	Manquante	0	0
Moyenne		1,11	1,56
Médiane		1,00	1,00
Mode		1	1
Somme		60	84

هل تؤمن بأن تطوير المناهج وتعديل البرامج ضرورة عالمية ملحة؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	51	94,4	94,4	94,4
	نسبيا	3	5,6	5,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

هل تسعى إلى التكوين الذاتي من أجل كفاءة مهنية وتربوية واجتماعية متميزة؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	39	72,2	72,2	72,2
	قليلا	15	27,8	27,8	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$3س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe

fréquences س3$

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
هل تستعين بالوثائق التربوية الآتية لتعمي[a]	نعم	155	57,4%	287,0%
	لا	59	21,9%	109,3%
	قليلا	56	20,7%	103,7%
Total		270	100,0%	500,0%

a. Groupe

Statistiques

		هل الاطلاع على الوثائق السابقة مفيد من وجهة نظرك؟	هل تلقيت تكوينا نوعيا حول المقاربة بالكفاءات؟	هل كان التكوين	هل لديك فكرة عن الخلفية المعرفية للمقاربة بالكفاءات وعلاقتها ببيداغوجيا حل المشكلات؟
N	Valide	54	54	54	54
	Manquante	0	0	0	0
Moyenne		1,00	2,17	1,26	2,63
Médiane		1,00	2,00	1,00	3,00
Mode		1	3	1	3
Somme		54	117	68	142

Tableau de fréquences

هل الاطلاع على الوثائق السابقة مفيد من وجهة نظرك؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	54	100,0	100,0	100,0

هل تلقيت تكوينا نوعيا حول المقاربة بالكفاءات؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	17	31,5	31,5	31,5
	لا	11	20,4	20,4	51,9
	نسبيا	26	48,1	48,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

هل كان التكوين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نظريا	46	85,2	85,2	85,2
	نظريا معمقا	2	3,7	3,7	88,9
	نظريا وتطبيقيا	6	11,1	11,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

هل لديك فكرة عن الخلفية المعرفية للمقاربة بالكفاءات وعلاقتها ببيداغوجيا حل المشكلات؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	5	9,3	9,3	9,3
	لا	10	18,5	18,5	27,8
	نوعا ما	39	72,2	72,2	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

Statistiques

		الصفة	الحالة	مؤسسة التكوين	المؤهل العلمي	الأقدمية
N	Valide	54	54	54	54	54
	Manquante	0	0	0	0	0
Moyenne		1,96	2,87	2,80	2,04	2,63
Médiane		2,00	3,00	3,00	2,00	3,00
Somme		106	155	151	110	142

Tableau de fréquences

الصفة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أستاذ	2	3,7	3,7	3,7
	أستاذة	52	96,3	96,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

الحالة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	متربص	7	13,0	13,0	13,0
	مرسم	7	13,0	13,0	25,9
	رئيسي	26	48,1	48,1	74,1
	مكون	14	25,9	25,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

مؤسسة التكوين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	المعهد التكنولوجي	5	9,3	9,3	9,3
	المدرسة العليا	1	1,9	1,9	11,1
	الجامعة	48	88,9	88,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

المؤهل العلمي

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ليسانس مهنية	6	11,1	11,1	11,1
	ليسانس	40	74,1	74,1	85,2
	ماستر	8	14,8	14,8	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

الأقدمية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أقل من 5 سنوات	7	13,0	13,0	13,0
	من 5 إلى 10 سنوات	19	35,2	35,2	48,1
	أكثر من 10 سنوات	15	27,8	27,8	75,9
	أكثر من 20 سنة	13	24,1	24,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

Statistiques

		هل تؤمن بأن تطوير المناهج وتعديل البرامج ضرورة عالمية ملحة؟	هل تسعى إلى التكوين الذاتي من أجل كفاءة مهنية وتربوية واجتماعية متميزة؟	المناهج	الوثائق المرافقة	أدلة استخدام الكتب
N	Valide	54	54	54	54	54
	Manquante	0	0	0	0	0
Moyenne		1,11	1,56	1,54	1,61	1,11
Somme		60	84	83	87	60

Statistiques

		القانون التوجيهي للتربية	المرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي	هل الاطلاع على الوثائق السابقة مفيد من وجهة نظرك؟	هل تلقيت تكوينا نوعيا حول المقاربة بالكفاءات؟	هل كان التكوين
N	Valide	54	54	54	54	54
	Manquante	0	0	0	0	0
Moyenne		2,11	1,80	1,00	2,17	1,26
Somme		114	97	54	117	68

Statistiques

		هل لديك فكرة عن الخلفية المعرفية للمقاربة بالكفاءات وعلاقتها ببيداغوجيا حل المشكلات؟
N	Valide	54
	Manquante	0
Moyenne		2,63
Somme		142

Tableau de fréquences

هل تؤمن بأن تطوير المناهج وتعديل البرامج ضرورة عالمية ملحة؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	51	94,4	94,4	94,4
	نسبيا	3	5,6	5,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

هل تسعى إلى التكوين الذاتي من أجل كفاءة مهنية وتربوية واجتماعية متميزة؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	39	72,2	72,2	72,2
	قليلا	15	27,8	27,8	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

المناهج

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	39	72,2	72,2	72,2
	لا	1	1,9	1,9	74,1
	قليلا	14	25,9	25,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

الوثائق المرافقة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	35	64,8	64,8	64,8
	لا	5	9,3	9,3	74,1
	قليلا	14	25,9	25,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

أدلة استخدام الكتب

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	48	88,9	88,9	88,9
	لا	6	11,1	11,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

القانون التوجيهي للتربية

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	11	20,4	20,4	20,4
	لا	26	48,1	48,1	68,5
	قليلا	17	31,5	31,5	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

المرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	22	40,7	40,7	40,7
	لا	21	38,9	38,9	79,6
	قليلا	11	20,4	20,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

هل الاطلاع على الوثائق السابقة مفيد من وجهة نظرك؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	54	100,0	100,0	100,0

هل تلقيت تكوينا نوعيا حول المقاربة بالكفاءات؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	17	31,5	31,5	31,5
	لا	11	20,4	20,4	51,9
	نسبيا	26	48,1	48,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

هل كان التكوين

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نظريا	46	85,2	85,2	85,2
	نظريا معمقا	2	3,7	3,7	88,9
	نظريا وتطبيقيا	6	11,1	11,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

هل لديك فكرة عن الخلفية المعرفية للمقاربة بالكفاءات وعلاقتها ببيداغوجيا حل المشكلات؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	5	9,3	9,3	9,3
	لا	10	18,5	18,5	27,8
	نوعا ما	39	72,2	72,2	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

نتائج Spss الخاصة بالمحور الثاني

Statistiques

		هل قرأت المناهج الجديدة والوثائق المرافقة لها قراءة واعية؟	هل تستطيع تحديد الفرق بدقة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني؟	هل لك دراية بالنظرة النسقية التي ارتكز عليها منهج اللغة العربية كمسعى تنظيمي للمقاربة بالكفاءات، وعلاقتها بعائلة الوضعيات؟
N	Valide	54	54	54
	Manquante	0	0	0
Moyenne		2,63	2,52	1,89
Médiane		3,00	3,00	2,00
Mode		3	3	2
Somme		142	136	102

Tableau de fréquences

هل قرأت المناهج الجديدة والوثائق المرافقة لها قراءة واعية؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	6	11,1	11,1	11,1
	لا	8	14,8	14,8	25,9
	نسبيا	40	74,1	74,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

هل تستطيع تحديد الفرق بدقة بين مناهج الجيل الأول ومناهج الجيل الثاني؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	10	18,5	18,5	18,5
	لا	6	11,1	11,1	29,6
	نسبيا	38	70,4	70,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

هل لك دراية بالنظرة النسقية التي ارتكز عليها منهج اللغة العربية كمسعى تنظيمي للمقاربة بالكفاءات، وعلاقتها بعائلة الوضعيات؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	6	11,1	11,1	11,1
	لا	48	88,9	88,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

Statistiques

		عائق معرفي ومورد لحل مشكلة؟	تعلّمات بسيطة (معارف ، مهارات، ومواقف) ؟
N	Valide	54	54
	Manquante	0	0
Moyenne		1,59	1,28
Médiane		2,00	1,00
Mode		2	1
Somme		86	69

عائق معرفي ومورد لحل مشكلة؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	22	40,7	40,7	40,7
	لا	32	59,3	59,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

تعلّمات بسيطة (معارف ، مهارات، ومواقف) ؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	39	72,2	72,2	72,2
	لا	15	27,8	27,8	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$24س[a]	49	90,7%	5	9,3%	54	100,0%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

$24س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
هل الوضعية التعليمية التعلمية - من وجهة[a]	عائق معرفي ومورد لحل مشكلة؟	22	36,1%	44,9%
	تعلّمات بسيطة (معارف ، مهارات، ومواقف) ؟	39	63,9%	79,6%
Total		61	100,0%	124,5%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$24س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe

$24س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
هل الوضعية التعليمية التعلمية - من وجهة[a]	نعم	61	56,5%	113,0%
	لا	47	43,5%	87,0%
Total		108	100,0%	200,0%

نتائج Spss الخاصة بالمحور الثالث:

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$31س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe

$31س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
ما هي الصعوبات التي تعترضك لتطبيق بيداغو[a]	نعم	105	27,8%	194,4%
	لا	273	72,2%	505,6%
Total		378	100,0%	700,0%

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$32س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe

$32س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
هل تتعلق هذه الصعوبات ب[a]	نعم	144	26,7%	266,7%
	لا	396	73,3%	733,3%
Total		540	100,0%	1000,0%

a. Groupe

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$33س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe

$33س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
هل نحتاج لتطبيق هذه البيداغوجيا - حسب رأ[a]	نعم	80	37,0%	148,1%
	لا	136	63,0%	251,9%
Total		216	100,0%	400,0%

a. Groupe

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$34س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe

$34س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
تجاوز الصعوبات يكون ب:[a]	نعم	192	50,8%	355,6%
	لا	186	49,2%	344,4%
Total		378	100,0%	700,0%

a. Groupe

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$35س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe

$35س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
النجاح في التدريس بالوضعية الانطلاقية يت[a]	نعم	199	46,1%	368,5%
	لا	233	53,9%	431,5%
Total		432	100,0%	800,0%

a. Groupe

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$36س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe

$36س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
حسب رأيك يجب أن تكون الوضعية الانطلاقية[a]	نعم	57	35,2%	105,6%
	لا	105	64,8%	194,4%
Total		162	100,0%	300,0%

a. Groupe

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$37س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe

$37س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
التدريس وفق هذه البيداغوجيا(الوضعية الم[a]	نعم	162	42,9%	300,0%
	لا	216	57,1%	400,0%
Total		378	100,0%	700,0%

Statistiques

		هل ترى أن المقاربة بالكفاءات من منطلق أن الكفاءة تعليمية الأنشطة من المشكلة الأم؟	هل ترى أن المقاربة بالكفاءات لها معنى إذا تم الاكتفاء بتكديس المعارف دون الاهتمام بالإدماج وتوظيف ذلك في ما ينتفع به المتعلم؟	هل تعتقد أن الكفاءات المستهدفة من منهاج اللغة العربية فى الطور المتوسط تمكن المتعلم من بناء لاستثمارها في مواجهة المشكلات خارج المدرسة؟
N	Valide	54	54	54
	Manquante	0	0	0
Moyenne		1,61	1,96	1,94
Médiane		2,00	2,00	1,50
Mode		2	2	1
Somme		87	106	105

هل ترى أن المقاربة بالكفاءات من منطلق أن الكفاءة تعليمية الأنشطة من المشكلة الأم؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	21	38,9	38,9	38,9
	لا	33	61,1	61,1	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

هل ترى أن المقاربة بالكفاءات لها معنى إذا تم الاكتفاء بتكديس المعارف دون الاهتمام بالإدماج وتوظيف ذلك في ما ينتفع به المتعلم؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	2	3,7	3,7	3,7
	لا	52	96,3	96,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

هل تعتقد أن الكفاءات المستهدفة من منهاج اللغة العربية في الطور المتوسط تمكن المتعلم من بناء لاستثمارها في مواجهة المشكلات خارج المدرسة؟

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	27	50,0	50,0	50,0
	لا	3	5,6	5,6	55,6
	نسبيا	24	44,4	44,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$311س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe

$311س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
إن التدريس عن طريق الوضعية الانطلاقية ال[a]	نعم	415	76,9%	768,5%
	لا	125	23,1%	231,5%
Total		540	100,0%	1000,0%

a. Groupe

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$k2[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

$k2 fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
ggggg[a]	عدم فهمها	3	2,9%	5,6%
	غير مشروحة بدقة في الوثائق	15	14,3%	27,8%
	صعوبة ربطها بالمواقف و القيم	8	7,6%	14,8%
	صعوبة بنائها وصياغتها	5	4,8%	9,3%
	صعوبة ربطها بالكفاءات الختامية	18	17,1%	33,3%
	الحجم الزمني الضيق	43	41,0%	79,6%
	صعوبة ربطها بالكفاءات العرضية	13	12,4%	24,1%
Total		105	100,0%	194,4%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$س33[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

$س33 fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
صصصصص[a]	وسائل بسيطة عادية	5	6,2%	9,3%
	وسائل تكنولوجيا غير متاحة في المؤسسة	25	31,2%	46,3%
	عدد محدود من المتعلمين	28	35,0%	51,9%
	حجم ساعي إضافي	22	27,5%	40,7%
Total		80	100,0%	148,1%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$34س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

$34س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
	تدوين نص الوضعية على السبورة وعلى كراريس المتعلمين	29	15,1%	53,7%
	شرح طريقة العمل للمتعلمين وإفهامهم الغرض من التعلم وفق هذه البيداغوجيا	24	12,5%	44,4%
	توجيه المتعلمين إلى استغلال القيم المستفادة من النصوص فى حل المشكلة الأم	37	19,3%	68,5%
تتتتتث[a]	توجيه المتعلمين إلى تجنيد الكفاءات العرضية من أجل صياغة علمية للحلول	17	8,9%	31,5%
	اجتهاد المعلم في التحضير الجيد لكل محتويات المقطع	37	19,3%	68,5%
	اجتهاد المعلم في تحضير جزئي لمحتويات الميادين	14	7,3%	25,9%
	اجتهاد المعلم في فهم المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالوضعيات	34	17,7%	63,0%
Total		192	100,0%	355,6%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$35س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

$35س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
ففففق[a]	كفاءة عالية للمعلمين	23	11,6%	42,6%
	لا يحتاج إلا لمجهود بسيط	8	4,0%	14,8%
	إبداع و تخطيط ووضع استراتيجيات مسبقة	38	19,1%	70,4%
	اطّلاع مستمر على الخبرات والتجارب السابقة	26	13,1%	48,1%
	فهم عميق للتدريس بالوضعيات المشكلة	35	17,6%	64,8%
	التكوين المستمر المتخصص	18	9,0%	33,3%
	التكوين الذاتي	25	12,6%	46,3%
	بحوث أكاديمية واطّلاع على المستجدات في الحقول التربوية	26	13,1%	48,1%
Total		199	100,0%	368,5%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$36س[a]	54	100,0%	0	0,0%	54	100,0%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

$36س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
غغغغغ[a]	عادية وحلولها بسيطة وسهلة في متناول الجميع	21	36,8%	38,9%
	مستفزة ومحيرة تدعو إلى التفكير وتجنيد المكتسبات السابقة لإيجاد الحلول	33	57,9%	61,1%
	صعبة ومعقدة	3	5,3%	5,6%
Total		57	100,0%	105,6%

a. Groupe de dichotomies tabulé à la valeur 1.

Récapitulatif des observations

	Observations :					
	Valide		Manquant		Total	
	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :	N :	Pourcentage :
$37س[a]	53	98,1%	1	1,9%	54	100,0%

$37س fréquences

		Réponses		Pourcentage d'observations
		N :	Pourcentage :	
جججججج[a]	لاجدوى منه	2	1,2%	3,8%
	يعقد الأمور ويسبب النفور من الدراسة	1	0,6%	1,9%
	يولد الرغبة ويعزز الدافعية ويشوق المتعلمين إلى توظيف التعلمات في حلول لمشكلات من واقعهم، أو ممكن أن تصادفهم مستقبلا	36	22,2%	67,9%
	يشعرهم بقيمة مكتسباتهم من قدرات ومهارات ومعارف لأنهم يوظفونها في ما ينفعهم، وما يمكن أن يواجههم في حياتهم المستقبلية	33	20,4%	62,3%
	يجعل لتعلّماتهم معنى وغاية	24	14,8%	45,3%
	يشعرهم بتقدير الذات من خلال تعزيز الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية والتعاون على إيجاد الحلول للكثير من المشكلات	37	22,8%	69,8%
	يشعرهم بأن ما يدرسونه ليس من أجل علامات للنجاح في اختبارات فصلية بل من أجل النجاح في اختبار الحياة	29	17,9%	54,7%
Total		162	100,0%	305,7%

شبكة الملاحظة:

مراحل الوضعية	خطوات إستراتيجية	المؤشرات	الإنجاز	مراحل التقويم
وضعية الانطلاق	عرض الوضعية الانطلاقية المشكلة الأم	1/ تدوين نص الوضعية المشكلة الانطلاقية الأم على السبورة 2/عرض الوضعية ومناقشتها 3/اقتراح مجموعة من الفرضيات والحلول الممكنة 4/ انتقاء مجموعة من الفرضيات لاختبارها 5/ توجيه المتعلمين إلى الاحتفاظ بالفرضيات إلى نهاية المقطع لاختبار مدى صحتها 6/عرض الوضعية الانطلاقية الجزئية		التقويم التشخيصي
بناء التعلمات	المناقشة وإنجاز المهمات	1/التساؤل والتلغيز لإثارة الأذهان ودفع المتعلمين إلى مرحلة التهيؤ من أجل بناء تعلماتهم الجديدة. 2/إنجاز المهام بالحوار العمودي(سؤال وجواب) 3/ إنجاز المهام بالعصف الذهني والخرائط 4/ بناء التعلمات عن طريق التعليم التعاوني. 4/ التعليم بالاكتشاف 5/ ربط المهام و التعلمات بالقيم. 6/ ربط التعلّمات بكفاءة الميدان 7/ استغلال الموارد المعرفية والمنهجية لتقديم حل جزئي للوضعية الانطلاقية الأم.		التقويم البنائي التكويني

استثمار التعلمات	التقويم والتدريب على عائلة الوضعيات	1/ التذكير بالفرضيات المقترحة. 2/ انتقاء الحلول المناسبة 3/ إدماج المكتسبات بشك جزئي لمراقبة الكفاءة الختامية. 4/ الإدماج الكلي لمراقبة الكفاءة الشاملة (كفاءة المقطع) 5/ التدريب على الوضعيات المتشابهة		التقويم التحصيلي

ملخص الدراسة:

يتمحور هذا البحث حول موضوع صعوبات تدريس مادة اللغة العربية وفق بيداغوجيا حل المشكلات، وتحديدا وفق الوضعية الانطلاقية الأم التي تطرح على المتعلمين في بداية كل مقطع تعليمي.

والهدف الرئيس هو رصد أسباب هذه الصعوبات من أجل إيجاد الحلول المناسبة التي تمكّن أستاذ اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من مواكبة النظم التربوية العالمية التي جعلت من بيداغوجيا المشروعات وحل المشكلات بوابة مرور إلى الألفية الثالثة، وأساس إرساء وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين للتكيّف مع بيئة يميزها التدفق المعرفي والتفكير الإبداعي.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التدريس – بيداغوجيا حل المشكلات –الوضعية الانطلاقية الأم

Résumé:

Cette thèse traite les difficultés de l'enseignement de la langue arabe selon la pédagogie de résolution de problèmes, notamment selon la situation problématique maternelle présentée aux élèves au début de chaque séquence.

L'objectif principale est de connaitre les raisons de ces difficultés afin de trouver des solutions appropriées qui permettent à l'enseignant de la langue arabe dans l'école algérienne de suivre les systèmes éducatifs mondiaux qui ont fait de la pédagogie des projets et de la résolution de problèmes une entrée vers le troisième millénaire ,ainsi que le facteur principale pour établir et développer les compétences du XXIe siècle pour s'adapter à un environnement caractérisé par un flux de connaissances et de créativité.

Mots-clés: Difficultés de l'enseignement - Pédagogie de résolution de problèmes - La situation problématique maternelle