

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

Université 08 1945 – Guelma

faculté : des lettre et des langues

Département de langue et littérature arabe

N° :



جامعة 08 ماي 1945 قالمة

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

العدد :

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل

شهادة الماستر

(تخصص لسانيات تطبيقية و تعليمية اللغة العربية)

تعليمية اللغة العربية بين التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات في المرحلة
الابتدائية – السنة الخامسة أنموذجا –

إعداد الطالبة :

سلمي لبنى

تاريخ المناقشة : 06 جويلية 2019

لجنة المناقشة

جامعة 08 ماي 1945	أستاذ محاضر قسم – ب –	رئيسا	بوعمامة عبد الغاني
جامعة 08 ماي 1945	أستاذ محاضر قسم – ب –	مشرفا	بلعز الطاهر
جامعة 08 ماي 1945	أستاذ محاضر قسم – ب –	فاحصا	بوشحدان أمال

السنة الجامعية : 2019



شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

أتقدم بالشكر والعرفان أولاً وقبل كل شيء إلى الله عز وجل الذي أنزلي

درب العلم والمعرفة وأعاني ووفقني على إنجاز هذا العمل

كما أتوجه بأسمى معاني الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف

" بلعز الطاهر "

الذي أفادني كثيراً بنصائحه القيمة ولم يبخل علي بتوجيهاته

وكان عوناً لي في إتمام هذا البحث

فجازاه الله كل خير

كما أتقدم بكل معاني الشكر و الإمتنان إلى أسرتي على ما أمدته لي من دعم

مادي ومعنوي

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة وأتوجه بخالص

الشكر والتقدير لأساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة 08 ماي 1945

قائمة

وشكري الخالص إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة

" لبنى "

إهداء

﴿و قل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا﴾

إلى الذي علمني كيف أمسك القلم و أخط الكلمات بلا ندم إلى من كان سنداً
يصلب ظهري و حاجزا يقف أمام انهيار نفسي إلى من زرعني بذرة وسقاني من
قطرات عرقه و تمنى أن يرى ثمرة جهده

يامن يرتعش قلبي لذكره

إلى " أبي " رحمه الله

إلى التي فتح القدر نور أجفاني على محياها، إلى ينبوع الصبر و التفاؤل، التي
سكبت الدمع لأفراحي و سهرت الليل لأنام إلى شمس حياتي و أول كلماتي "
أمي"، أطال الله عمرك و حفظك لي و أدامك شمعة تنير حياتي.

إلى قاموس حياتي إلى الذين شكلوا بأسمائهم فصيلة دمي و كانوا دوماً سنداً لي
و تاجاً على رأسي، إليكم إخوتي " خولة، محمد رياض "

إلى زوجي "محمد"

إلى كل أفراد أسرتي من كبيرهم إلى صغيرهم

إلى من يحمل لقب : سلمى، جامع، تومي، بولحليب.

إلى جميع صديقاتي و رفيقات عمري.

** لبنى **

مقدمة

تعدُّ التربية والتعليم من بين القطاعات التي تهتم بها جميع الدول والمجتمعات، وذلك من أجل الرقي والتطور وبناء أمة متعلمة، وجيل مثقف، ودولة مواكبة لجميع التطورات الحاصلة في العالم المعاصر.

كما يعدُّ التدريس نشاطا تفاعليا بين المعلم والمتعلمين، يسير وفق إجراءات مقصودة ومخطط له بهدف مساعدة المتعلمين على اكتساب المعرفة والتعلم السليم، لذلك عملت كل دولة على إنشاء مدارس ومراكز تعليمية وفق ما تقتضيه احتياجاتها، فجعلت لكل منظومة تربوية فلسفة ترتكز عليها وتستند إلى مبادئها، وفقا للقيم والاتجاهات والمبادئ الفكرية والاجتماعية والدينية السائدة في المجتمع، فانبثقت عن ذلك المقاربات البيداغوجية التي تمثل جزءا هاما تقوم عليه المنظومة التربوية، لتكوّن باستمرار صورة واضحة تعكس حالة المجتمع وثقافته وحاجاته، وهذا ما ذهبت إليه إصلاحات الأنظمة التعليمية.

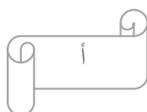
حيث شهدت المنظومة التربوية الجزائرية عدّة مقاربات من بينها المقاربة بالأهداف، التي طبقت في المؤسسة التعليمية باعتبارها عملية إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين، تكون قابلة للملاحظة والقياس.

وفي ظل الإصلاحات التربوية سنة 2004/2003، قامت المنظومة التربوية بتبني مقاربة جديدة تقوم على اكتساب المتعلمين معارف جديدة، من خلال ربط مكتسباتهم ومعارفهم الجديدة والقديمة وإعادة بنائها، وهي المقاربة بالكفاءات.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع فقد خصصت موضوع بحثي هذا رغبة مني في تقصي حقائق العملية التعليمية التعلمية وما آلت إليه، وهي الأهداف والكفاءات، وهذه الأخيرة التي تدخل في صميم الاهتمام التربوي الحاضر وتتناول الساحة التربوية رصيذا ووصفا وقياسا وتقويما، فكان عنوان البحث: "تعليمية اللغة العربية بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية - السنة الخامسة أنموذجا - دراسة وصفية تحليلية مقارنة".

-فما التدريس بالأهداف؟

-وما المقاربة بالكفاءات؟



-وما الفرق بينهما؟.

ومن الأسباب التي أدت بي إلى اختيار هذا الموضوع هو رغبتني في معرفة كل من التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، و أهمية كل منهما في العملية التعليمية التعلمية. فالموضوع يهدف إلى:

-معرفة التطور الحاصل في المنظومة التربوية الجزائرية.

-مبادئ كل مقاربة ومصادر اشتقاقها.

-الفرق بين المقاربتين في العملية التعليمية التعلمية.

-مدى تطبيق كل منهما في المدرسة الجزائرية.

-معرفة إيجابيات وسلبيات التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

وبناء على الإشكالات المطروحة و الأهداف المرجو تحقيقها، قسمت هذا البحث إلى

مقدمة، ومدخل، وفصلين [الأول نظري والثاني تطبيقي]، وخاتمة.

فالمقدمة ذكرت فيها أهمية الموضوع والهدف منه، وسبب اختياري له، والمنهج المتبع في هذه الدراسة، والصعوبات التي اعترضت طريق البحث، بالإضافة إلى مجموعة من أهم المصادر والمراجع المعتمدة.

أما المدخل فموسوم ب "مفاهيم ومصطلحات"، وقفت فيه على تحديد وضبط أهم

المصطلحات المفتاحية المرتبطة بالدراسة:

-التعليمية: مفهومها، نشأتها، وظائفها، المفاهيم المرتبطة بها.

-اللغة العربية: مفهومها، مكانتها، أهدافها، خصائصها ووظائفها.

تطرق في الفصل الأول: إلى "التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات"، حيث اشتمل

أولا على: تعريف الأهداف، مستويات الأهداف، مصادر اشتقاقها، تصنيف الأهداف،

معايير الأهداف وأهميتها ودورها في العملية التعليمية التعلمية، واشتمل ثانيا على: تعريف

الكفاءة والمقاربة بالكفاءات، مستويات الكفاءة، مركبات الكفاءة، أنواعها، مصادر اشتقاق

الكفاءات، خصائص الكفاءة، مبادئ المقاربة بالكفاءات ومزاياها، المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات و الهدف من اعتمادها.

وتناولت في الفصل الثاني: "دراسة تطبيقية وصفية تحليلية مقارنة للتدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات"، قمت أولاً بتعريف المرحلة الابتدائية وتبيان أهميتها، وعرضت ثانياً مجموعة من النماذج التطبيقية للتدريس بالأهداف ونماذج تطبيقية خاصة بالمقاربة بالكفاءات، ثم عقدت موازنة بينهما للتوصل إلى جملة من النتائج مع تحديد إيجابيات وسلبيات التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، أما ثالثاً فقد تناولت المنهج المستخدم في الدراسة، والمجال الزمني والمكاني لها، و توزيع أفراد العينة محل الدراسة المعنيين بملاءمة الاستبانة، ورابعاً حللت معطيات الاستبانة للوصول إلى أهم الملاحظات والنتائج.

أما الخاتمة فقد تضمنتها أهم النتائج التي استقيتها من الجانب النظري والجانب التطبيقي.

ومن أجل الخوض في غمار البحث و الإجابة عن الإشكالية المطروحة اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي المقارن، حيث قمت بوصف المقاربتين وتحليل عناصرهما والمقارنة بينهما من خلال أهم النتائج المتوصل إليها.

وقد استعنت في هذا البحث بمجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

- دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، لأحمد حساني.
- أساليب التدريس قديمها -حديثها، لابنتسام صاحب موسى الزويني.
- مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، لعلي زايد سعد و آخرون.
- التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، لمحمد يحي زكريا وعباد مسعود.
- المناهج الدراسية، لسمير يونس صلاح و آخرون.

ولا يفوتني ذكر بعض الصعوبات التي اعترضت طريق بحثي، والتي يبقى أهمها قلة المصادر والمراجع، وكذلك صعوبة صياغة الاستبانة مما استغرق ذلك وقتا طويلا بالإضافة إلى تملص الأساتذة من الإجابة عنها نظرا لضيق الوقت.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وتيسر الطاعات، ثم الشكر والثناء للأستاذ الكريم الطاهر بلعز الذي سهر على إتمام هذا البحث ولم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه لإنجاز هذا العمل.

مدخل : مفاهيم و مصطلحات

أولاً: التعليمية :

1)تعريف التعليمية:

تعدُّ التعليمية علماً جديداً ومتشعباً، يحتاج إلى العديد من الكتب المتخصصة لتنظيمه وتقنيته، بهدف الانتقال من الجانب النظري إلى الناحية العلميّة في تطبيقه، باعتبار أنها كما اعتبر بعضهم خروج من النظري في لحظة ثم الدخول في تطبيقه، و ذلك على طريق التطبيق و الممارسة الميدانية ليتحول بعدها إلى مهاراتٍ و قدراتٍ في سلوك المعلم و المتعلم على حدّ سواء، فما هي التعليميّة؟،ومتى كانت نشأتها؟،وماهي المفاهيم المرتبطة بها؟.

أ/ التعليمية : لغة :

جاءت لفظة التعليميّة من الفعل الثلاثي (عَلِمَ)، حيث جاء في لسان العرب: « العِلْمُ: نقيضُ الجهلِ، عَلِمَ عَلِماً وَ عَلِمَ، هو نفسه، وَرَجُلٌ عَالِمٌ وَ عَلِيمٌ من قومٍ عِلْمَاءَ فيهما جميعاً، وَعَلَّمَهُ الْعِلْمَ وَ أَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ »¹.

كما ورد في القاموس المحيط: « عَلِمَهُ : كَسَمِعَهُ، عَلِمًا، بالكسر: عَرَفَهُ، وَعَلِمَ هو في نفسه، وَرَجُلٌ عَالِمٌ وَ عَلِيمٌ؛ ج : عِلْمَاءُ، وَعُلَمَاءٌ، وَكُجُهَّالٌ، وَعَلَمَهُ الْعِلْمَ تعليمًا وعلامًا، وَأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ »².

ب/ التعليمية : اصطلاحاً :

تتحدّر كلمة التعليمية (ديداكتيك) (didactique)، من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يوناني: didactikos أو didaskein، ويقصد بها كل ما يهدف إلى التنقيف، وإلى ما له علاقة بالتعليم، ولقد عرّف "مياريه" (myrrhe) (التعليمية) (الديداكتيك) بأنها: «الدراسة العلمية لطرق التدريس و تقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المسطرة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس الحركي والمهاري،

1 ابن منظور الإفريقي المصري (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلد 12، دط، دت، ص417 .

2 مجد الدين الفيروز ابن بادي، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، دط، 2008، ص1137.

كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، ومن هنا تأتي تسمية تربية خاصة، أي خاصة بتعليم المواد الدَّرَاسِيَّة (الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد) أو "منهجية التدريس" (المطبقة في مراكز تكوين المعلمين و المعلمّات)، في مقابل التعلیمیة مهما كانت المادّة الملقنة¹.

ويرى "كوليدراي" (colidray)، في هذا السياق، أن الديداكتيك تعني فن التدريس، فهو يهتم بالتدريس كما يعتبر أسلوباً لتحليل الظواهر التعلیمیة، التي يتم اللجوء إليها لغرض التدريس². وقد عرّف "جان كلود غانيون": في دراسة له أصدرها سنة 1973 بعنوان (ديداكتيك مادّة) (la didactique d'une discipline) التعليمية كما يلي :

"إشكالية إجمالية و دينامية" تتضمن³:

- تأمل وتفكيراً في طبيعة المادّة الدَّرَاسَة وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، فهي تهتم بالظواهر المتعلقة بالتدريس فنقوم بتحليل محتواها واستخراج النتائج المرجوة منها.
- وإعداداً لفرضياتها الخصوصية، انطلاقاً من المعطيات المتحددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.....
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

ومن خلال ما سبق، نستنتج أن التعليمية علم مستقل بنفسه، لكن تربطها علاقة وطيدة بالعلوم الأخرى كعلم النفس وعلم الاجتماع...، فهي تدرس التعليم دراسة علمية، من حيث محتوياته ونظرياته و طرائقه، كما تدل على جميع ما يرتبط بالتدريس من أنشطة، يقوم بها المعلم داخل القسم، أي هي استغلال للواقع التعليمي بالتحليل و محاولة حلّ المشكلات ودراستها، من خلال التفاعل القائم بين الأقطاب الثلاث المتمثلة في: (المعلم، المتعلم، المادّة التعلیمیة) بغية

1 علي تعوينات، التعليمية و البيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة الجزائر، أبريل 2010، ص 06
2 ينظر: محمد صهيود، مفهوم الديداكتيك قضايا وإشكالات، مجلة كلية علوم التربية، العدد 07، يونيو 2015، ص 121.

3 ينظر : بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007، ص 09.

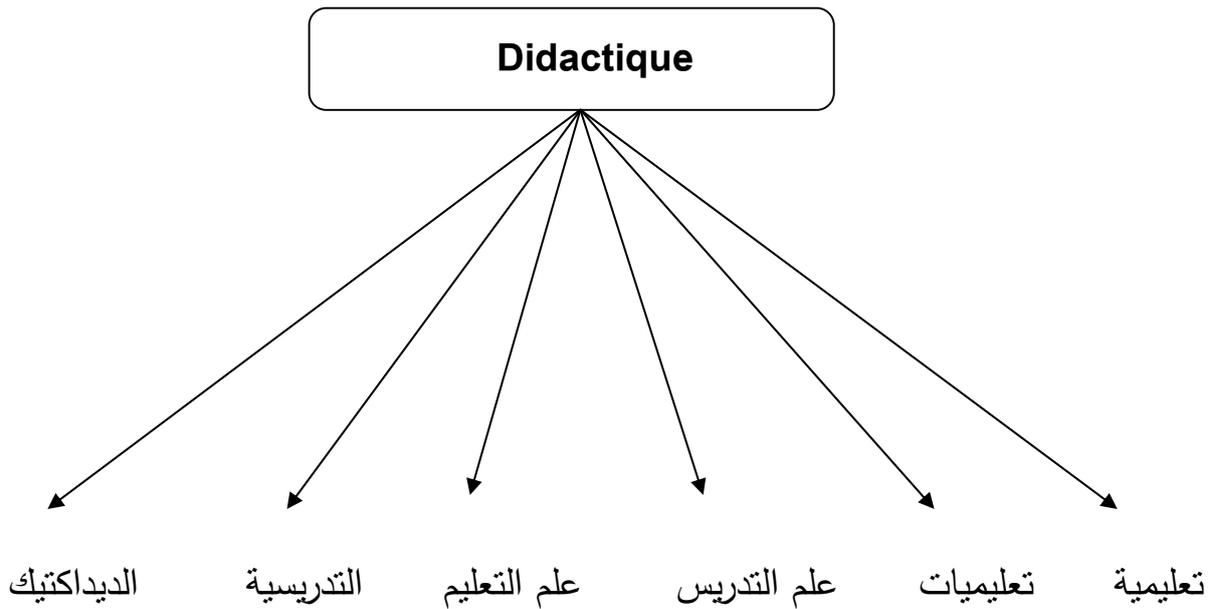
الوصول إلى تحقيق أهداف ونتائج مرضية، فهي أسلوب يعنى بدراسة الظواهر التعليمية و تحليلها وفق الشروط الواجب توفرها في العملية التعليمية.

فالتعليمية علم مساعد للبيداغوجيا، تقوم بمهام تربوية عامة، كما تهتم بطبيعة المادة الدراسية وكيفية تعليمها والغايات المنشودة من تدريسها، فهي بهذا تتخذ التدريس موضوعاً لها، ووظيفتها هي حل إشكالات ومعضلات التعلم، لذلك تعتمد في المنظور الحديث على طريقة حلّ المشكلات وعلى الوضعيات الإدماجية وعلى إنجاز المشاريع

حيث أنّ بشير إبرير وضع في كتابه شكلاً خاصاً بين فيه تعدد المصطلحات العربية

المقابلة للمصطلح الأجنبي didactique.

لأبداً أن نوردته كما جاء:



ش¹ (المصطلحات العربية المقابلة للمصطلح الأجنبي ديداكتيك)¹

علما بأن هذا المصطلح يتعدّد ويختلف الديداكتيكيون في استعماله من بلد إلى آخر، ففيالوقت الذي اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تجنباً لأي لبس في مفهوم المصطلح، نجد باحثين آخرين يستعملون "علم التدريس و علم التعليم"، وباحثين آخرين قائلين يستعملون مصطلح "تعليميات" مثل: لسانيات، رياضيات... الخ، وأما مصطلح "تدريسية" فهو استعمال

¹ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، مس، ص 08.

عراقي لم يشع استعماله، غير أن المصطلح الذي شاع في الاستعمال أكثر من غيره هو " تعليمية"، ولذلك اخترناه مقابلاً ل: " didactique" بالرغم من الإغراء الذي يمارسه كل من مصطلح " علم التدريس وعلم التعليم".¹

وحسب مجموعة من الديدانكتييين المعاصرين والباحثين في علوم التربية والتعليم عمومًا، يمكن التمييز بين نوعين أساسيين من الديدانكتيك يتكاملان فيما بينها بشكل كبير، وهما: الديدانكتيك العام والديدانكتيك الخاص.

- فما الديدانكتيك العام وما الديدانكتيك الخاص ؟

الديداكتيك العام (Didactique générale): يهتم بكلِّ ما يجمع بين مختلف مواد التدريس أو التكوين، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، ولعلَّ هذا ما يجعل هذا الصنف من الديدانكتيك يقصر اهتمامه على ما هو عامومشترك في تدريس جميع المواد، سواءً أكانت آدابًا أم علومًا إنسانية أو اجتماعية، أم علومًا بحتًا كالفيزياء والرياضيات والطب، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادَّة أو تلك بعين الاعتبار.

فالديداكتيك العام يسعى إلى تعميم نتائجه على مجموع المواد الدَّراسية، بمعنى أنَّ هذا الديدانكتيك لا يرتبط بالمادَّة التعليمية الواحدة بقدر ما أنَّه يرتبط بمجموعة المواد الدَّراسية، كالفيزياء، الرياضيات، الكيمياء... الخ، فالنتائج التي يقدمها الدارسون نتيجة لبحثهم وتشخيصهم الظواهر الدَّراسية، لا تذهب عبثًا، بل يستفيد منها معلموا التربية من أجل خدمة المواد الدَّراسية.

الديداكتيك الخاص: (Didactique spéciale): وهو ما يعرف بديداكتيك مادة، يهتم بما يخصُّ تدريس مادَّة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، أي أنه يهتم بالنشاط التعليمي داخل القسم في ارتباطه بالمادَّة الدَّراسية الواحدة، مثلاً: ديدانكتيك التربية الإسلامية، فهناك مجموعة من الطرق والخصائص ينبغي للمدرس الإستعانة بها من أجل تدريس هذه المادَّة، فكلُّ مادَّة على حدِّها لها خصوصياتها المتعلقة بها ولها الخصائص

1 ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، م س، ص 09.

النفسية السيكولوجية من أجل تدريسها وبالتالي فإن الديدانكتيكي يتبع في عملية التعليم والتعلم الطريقة والأسلوب، وكذا الوسائل والتقنيات والآليات التي تتواءم مع هذه المادة.¹

ومن خلال هذا نستشف أن التعليمية هي علم واسع يعنى بدراسة وتحليل العملية التعليمية بصفة عامة، فهي دراسة "علمية" مبنية على معايير مضبوطة، قدمها علماء التربية، بعد قيامهم بدراسات وأبحاث كبيرة، كما أنها "عملية" فهي لا تنتظر فقط، بقدر ما أنها تسعى إلى تطبيق هذه النظريات والقواعد في الواقع، فهي تهتم بالمحتوى أي المضمون الدراسي، مثلا: النصوص والقواعد الموجودة في الكتاب المدرسي للغة العربية، للوصول إلى الخطة التعليمية المسطرة من طرف علماء التربية، وتحقيق الأهداف المرجوة من دراسة المادة التعليمية وكل ما يرتبط بها من أساليب و طرائق التدريس وكل ما يساهم في ذلك.

« فالتعليمية بعامة وتعليمية اللغات بخاصة أضحت مركز استقطاب بلا منازع، إذ أن تعليمية اللغة تهدف إلى اكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي، لأنه الطّاعي على سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي ». ²

(2) نشأة التعليمية:

إن كلمة ديدانكتيك (didactique) مصطلح قديم جديد متداولة عند الدارسين والباحثين منذ القدم، استعملت ووظفت في المجال المتعلق بالتربية، حيث استخدمت في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن (17)م السابع عشر، فهو جديد بالنظر إلى الدلالات التيما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613، من قبل كل من " كشاف هيلفج " (k. Helwig) و" راتيش "، (W.Ratich) في بحثهم حول نشاطات " راتيش " التعليمية، وقد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، وكانت تعني

1 ينظر: علي آيت و شان، اللسانيات والديدانكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص21.

2 أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حفل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2000، ص 130.

عندهم نوعاً من المعارف التطبيقية والخبرات، كما استخدمه "كامنيسكي" (Kamenskay) سنة 1657 في كتابه: "الديداكتيكا الكبرى".

استمر مفهوم التعليمية كفن التعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر، حيث ظهر الفيلسوف الألماني "فريدريك هيربارت" (1770-1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم، تستهدف تربية الفرد.¹

« وفي الربع الأخير من القرن العشرين، أخذ مصطلح تعليمية المواد (Didactique des discipline) يبرز بقوة في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة (Pédagogie général) ».²

3) العلاقة بين البيداغوجيا والديداكتيك:

من خلال المقارنة بين البيداغوجيا والديداكتيك يتضح بأن البيداغوجيا (Pédagogie) هي تدبير واختيار لطريقة التدريس وتحديد إجراءاتها وتقنياتها في ارتباط بوضعية تعليمية تعليمية، فهي حقل معرفي قوامه التفكير الفلسفي والسيكولوجي، كما أنها نشاط عملي يتكون

من الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المعلم والمتعلم داخل قاعة التدريس، كما أنها طريقة لتذليل الصعوبات التي تعترض المتعلم وهو يمارس عملية التعلم، حيث تعتبرها بعض الكتابات مرادفة للديداكتيك، غير أن البيداغوجيا أعم من الديداكتيك، فالأول أعم يشمل مواد متعددة تتقاطع في قيم محددة، كقيمة المواطنة التي تتقاطعها مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية والاجتماعيات، بينما الديداكتيك خاص بمادة بعينها كديداكتيك اللغة العربية.³

وترى **بعلبي الشريف حفصة** أن موضوع البيداغوجيا « وهي علم تربوي غير مختص وشامل (une Science transdiscipline)، يهتم بإشكالية التعليم داخل حجرة الدراسة،

1 ينظر: عابد بودهان، تحليل الفعل الديداكتيكي (مقارنة لسانية بيداغوجية)، دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، 2012، ص 368.

2 أنطوان صيّاخ وآخرون، تعلّم اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 2006، ص 17.

3 ينظر: عبد الوهاب صديقي، النحو الوظيفي وديداكتيك اللغة العربية، نحو منهجية تدريس وظيفي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2018، ص 25.

وبمختلف القضايا التربوية على اختلافها كالأهداف والقيم وبكل أشكال العلاقات التربوية، أمّا موضوع التعليمية وهي علم مختصّ (une Science discipline) ، فيهتم بالتعليم والتعلم من وجهة نظر المعرفة وتحليل الأبعاد المنهجية والإبستمولوجية لعمليات التعليم والتعلم، أي بالتفاعلات التي تجري بين أقطاب المثلث التعليمي، ولكن في إطار مفاهيمي معيّن بمعنى مادة معرفية معيّنة¹.

(4)-وظائف التعليمية:

كل شيء يكتسب قيمته من دوره الذي يؤديه، ووظيفته التي يقوم بها، والتعليمية لا تخرج عن هذه القاعدة، ومن هذا المنطلق تتميز التعليمية بأدائها لثلاث وظائف أساسية تتمثل في:

أ/ الوظيفة التشخيصية: والتي يتم من خلالها تقديم المعارف الضرورية عن الحقائق المتعلقة بجميع العناصر المكوّنة للعملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المعرفة)، التي تتفاعل مع بعضها البعض، كما يؤثر ويتأثر كل عنصر بالآخر، حيث يتم جمع هذه الحقائق وتحليلها وفق الشروط التي تقتضيها العملية التعليمية التعلمية، للوصول إلى الأحكام والقوانين العامة التي تفسّر تلك الحقائق والظواهر، وتوضح العلاقات والتأثيرات المتبادلة بينها.

ب/ الوظيفة التخمينية: تتم من خلال فهم العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين مختلف الحقائق والظواهر التعليمية التي تمثل جزءاً فعّالاً يؤثر ويتأثر، كما تتم أيضاً من خلال فهم العوامل والنتائج المترتبة عن النشاطات التعليمية التي تمثل لبّ المنهج، والتي تحقق غايات ومرامي عن طريق صياغة الاتجاهات العامة للنشاط، وتحدد الصيغ الضرورية التي تؤدي إلى النتائج المتوخاة من العملية التعليمية مستقبلاً.

1بعلبي الشريف حفصة ، التعليمية، مجلة الباحث والعلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي، العدد الأول، يونيو 2010، ص13-14.

ج/ **الوظيفة الفنية:** حيث تهتم بتزويد العاملين في حقل التعليم بالوسائل والأدوات والشروط لتحقيق الأهداف، ولرفع فاعلية العملية التعليمية، أو المتعلقة بأساسيات وطرائق التعليم.¹

ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ تفاعل الوظائف سالفة الذكر مع بعضها البعض يؤدي في نهاية الأمر إلى تحقيق الأهداف المرجوة في العملية التعليمية.

5- المفاهيم المرتبطة بالتعليمية:

تتمثل المفاهيم المرتبطة بالتعليمية فيما يلي:

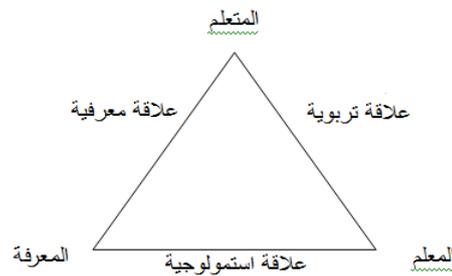
أ_ **الوضعية التعليمية_التعليمية (La Situation didactique) :**

تمتاز الوضعية التعليمية التعليمية بأنها تمزج بين التعليم أي: مجموع العمليات التي تقرأها عناصر الوسط التربوي من معلمين وأولياء أمور بالإضافة إلى المؤسسات التربوية، وبين التعلم: وهو مجموع التمشيات والعمليات التي يقوم بها الفرد في ظروف معينة، الهدف منها هو اكتساب مؤهلات جديدة من معارف ومواقف ومهارات...الخ.

ب_ **المثلث التعليمي: (Le Triangle didactique):**

ويتكون من جوانب ثلاثة متساوية، تمثل العلاقات الناشئة بين عناصره الثلاثة: "المعلم" ويقصد به المكون أو المرشد، و"المتعلم" ويقصد به التلميذ المتكون أو المتدرب، و"المعرفة" ويقصد بها المضمون أي الموضوع الذي سوف يتعلمه المتكون.²

ويتم التمثيل له بهذا الشكل:³



1 ينظر: وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، هيئة التأطير بالمعهد، الجزائر، ص14.

2 بعلي الشريف حفصة، التعليمية، م س، ص09

3 نور الدين أحمد قايد، حكيمة السبعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، سلسلة قرأت لك البيداغوجيا، 2015، ص05.

ج_ التبليغ أو النقلة التعليمية: (la transposition didactique):

ويهتم بالتحويلات التي تطرأ على المعرفة حتى تصبح صالحة للتعلم وهذا يستدعي انتقالها عبر مراحل متتابعة.¹

د_ العقد التعليمي-التعلمي: (Le représentation didactique):

ويمثل مجمل العلاقات التي تحدّد بصفة صريحة في بعض الحالات وضمنية في أغلبها الواجبات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خلال حصة تعليمية-تعليمية، ولكون هذه الواجبات تتغير بتغير الوضعيات فإن بنود العقد التعليمي-التعلمي تصبح متحركة وتتطور حسب تقدم المتعلمين في اكتساب المعرفة المدرسية أو تعثرهم في هذا المسار، وهو يسبق الوضعية التعليمية-التعلمية ويحددها.

هـ_ تصورات التلاميذ: (La représentation des élèves):

يلتحق التلاميذ بالقسم بخلفيات معرفية، وتصورات ذهنية مسبقة، يستعملونها في تفسير ظواهر العالم الذي يعيشون فيه، وعلى المرّبي الذي يهدف إلى تغيير أو تطوير تلك التصورات أن يبني خطته انطلاقاً من تلك التصورات لأن الانطلاق من تصورات المتعلمين والاعتبار به خلال الحدث التربوي من شأنه أن يجود العملية التعليمية-التعلمية.

و_ أخطاء التلاميذ: (Erreurs des élèves):

لم يعد خطأ التلاميذ في نظر المرّبين ذلك الغلط الذي يستوجب المعاقبة عليه لكي لا يتكرّر، بل أصبح الأداة التي تشير إلى الصعوبات التي يصادفها المتعلم عند محاولة انطلاقه في عملية التحصيل المدرسي لمعارف جديدة، فالمتعلم يكتسب المعرفة على طريق المحاولة والخطأ، على عكس النظرة التقليدية للخطأ التي تعتبره جريمة لا تغتفر، والمتعلم عندما يقع في الخطأ يجب أن يعاقب، فالخطأ في التعليمية المعاصرة أصبح يتعايش سلمياً مع الصواب، ومن واجب المعلم أن يصنف أخطاء تلاميذه فيدرك ما كان منها مبنياً على الكفاءة (compétence) وما كان مبنياً على الأداء (performence) ويصوبها تصويبا سديداً.

1.بعلي الشريف حفصة، التعليمية، م س، ص 09.

ز_ الوضعية المشكل: (la situation problème):

إن لكل موقف تعليمي نقطة بدءٍ، والوضعية- المشكل هي بمثابة نقطة انطلاق كل تمشي منظم للعملية التعليمية- التعلیمیة، ويكون الهدف منه هو بناء معرفة جديدة، فالمتعلم يقوم بتطبيق ما اكتسبه من أفكار ومهارات قبلية لإيجاد حلٍّ للمشكل المطروح.¹

1 ينظر: بعلي الشريف حفصة، التعليمية، م س، ص 12.

ثانيا: اللغة العربية:

1- تعريف اللغة:

تعتبر اللغة ظاهرة بشرية، امتاز بها الإنسان عن سائر الكائنات الحيّة، وهي من نعم الله تعالى التي أنعم بها على الإنسان، وهذا ظاهر في قوله تعالى: « الرَّحْمَانُ، عَلَّمَ الْقُرْآنَ، خَلَقَ الْإِنْسَانَ، عَلَّمَهُ الْبَيَانَ »¹، ولهذا فهي من أهمّ الظواهر الاجتماعية التي أغنت التفكير البشري وأثرته، وهي سمة إنسانية تحقق أهداف الإنسان وأغراضه، ويرقي بها الفرد لأنها لغة الحضارة والتطور، التي تكون منطوقة أو مكتوبة، لتحافظ على التراث والثقافة والمعرفة، كما تسمح للإنسان بالاتصال بالآخرين عبر الزّمان والمكان باعتبارها وعاءً للفكر وأداة للتعبير والتواصل بين الناس، فهي ظاهرة يكتسبها الإنسان بالفطرة من المحيط الذي يعيش فيه، فما هي اللغة عامة؟، واللغة العربية خاصة؟.

أ/ اللغة: لغة:

تحدد مفهوم اللغة عند العديد من المعجميين بتعريفات كثيرة، حسب موضع المصطلح واستعمالاته، حيث جاء في المعجم الوسيط: « (اللُّغَةُ): أصواتٌ يعبّرُ بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم، (ج) لُغَى، ولغات، ويقال: سمعتُ لُغَاتِهِمْ، اختلفَ كلامهم »². كما ورد تعريف اللغة أيضا في القاموس المحيط، جاء فيه: « اللُّغَةُ: أصواتٌ يعبّرُ بها كل قومٍ عن أغراضهم، (ج) لُغَاتٌ ولغون، وَلِغَا لُغَوًا: تكَلَّم، وَاسْتَلْغِ الْعَرَبَ: اسْتَمَعَ لُغَاتِهِمْ من غير مسألة »³.

و من خلال التعريفين السابقين، يتضح بأن كلا المعجمين يتفقان في تعريفهما للغة بأنها: الأصوات التي يعبّرُ بها الأفرادُ عن ما في أنفسهم، فاللغة ظاهرة إنسانية، ومجموعة من الجمل الغير محدودة، يستعملها الأفراد للتعبير عن مكنوناتهم، فهي نظام اجتماعي تواصلي يتشكل من

1الرحمان/1

2إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004، ص831.

3مجد الدين الفيروز ابن بادي، القاموس المحيط، م س، ص1478.

الأصوات التي تستخدمُ بدورها في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، فهي ظاهرة اجتماعية لا وجودَ لها إلا بوجود المجتمع، ولا وجود للمجتمع إلا بوجودها.

ب/ اللغة: اصطلاحًا:

اختلف العلماء القدامى منهم والمحدثون في تعريفهم للغة ومعرفة ماهيتها، حيث يقول ابن جنّي في " حدّ اللغة ": « أمّا حدّها فإنها أصوات يعبرُ بها كلُّ قوم عن أغراضهم».¹

كما عرفها ابن خلدون بقوله: « عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لسانی».²

ويعرّفها المحدثون بأنها: « نظام صوتي رمزي ذو مضامين عدّة، تتفق عليها جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم».³

أمّا " دي سوسير " (De saussure)، وهو رائد المدرسة الحديثة في علم اللسانيات، فقد عرّف اللغة في كتابه: (محاضرات في اللسانيات العامّة) على أنها: « وسيلة اتصال إنسانية ترتكز على محورين مهمين هما:

- النظام اللغوي: وهو مجموعة القواعد النحوية والصرفيّة والمعجمية الفطرية والمكتسبة، المختزنة في العقل البشري.

- استعمال هذه القواعد والنظم وتسخيرها لإنتاج رسائل مسموعة ومفهومة».⁴

يوضّح تعريف القدامى للغة خصائص اللغة، كما يوضح في جانبه الأوّل الطبيعة الصوتية للغة، فاللغة حسبهم أصوات يعبرُ بها الإنسان عمّا في ذهنه، وهذه الأصوات تشكل جملاً وعبارات، وفي جانبه الآخر يوضح وظيفة اللغة، كونها وسيلة تعبير يعبرُ بها كل إنسان عن طريق إصدار أصوات تحمل عبارات دالة يفهمها الناس في المجتمع الواحد، وتوضح التعريفات

1رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريسيها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص150.

2راتب قاسم عاشور وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص21.

3علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، 1991، ص30.

4عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة، سلسلة أبحاث الحرمين العالمية، ص41.

الحديثة للغة بأن اللغة رموز متداولة في المجتمعات ويتداولها تكوّن نظامًا متكاملًا يستخدمه أفراد المجتمع للتواصل فيما بينهم.

ومن خلال ما سبق نستنتج أنّ القدماء و المحدثين لم يختلفوا كثيرا في تعريفاتهم للغة، فاللغة وسيلة اتصال صوتية تعبيرية وضعها الإنسان ليعبر بها عن حاجاته ومتطلباته، فهي رموز تتميز بها جميع المجتمعات، إلا أنها تختلف باختلاف المجتمع والطبقات الاجتماعية فيه، فهي عرفية من وضع الإنسان.

(2) تعريف اللغة العربية وأصولها:

بعد أن تحدثنا عن اللغة بشكل عام، نتحدث عن اللغة العربية بشكل خاص:

«تنتهي اللغة العربية إلى أسرة اللغات السّامية المتفرعة من مجموعة اللغات الأفرو- آسيوية، وتضمّ المجموعة السّامية الرّئيسية، لغات حضارة الهلال الخصيب القديمة مثل: الأكادية والكنعانية، والآرامية، واللغة العبرية، واللغات العربيّة الجنوبيّة، وبعض لغات القرن الأفريقي، وعلى وجه التحديد فإن اللغة العربية تصنّف ضمن المجموعة السّامية الوسطى، فتكون بذلك من ضمن اللغات السامية الشمالية الغربية، والتي تشمل الآرامية والعبرية والكنعانية، وهي أقرب اللغات السّامية للعربية».¹

وتعرف اللغة العربية بأنها: «النظام الرمزي الصوتي الذي اتفق عليها العرب منذ القدم، واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم، واستخدموه أيضا في الاتصال والتواصل».²

فاللغة العربية هي أساس الثقافة العربية الإسلامية، فهي سمة إنسانية تطورت من خلالها الثقافة العربية، لأنها لغة الحضارة والتطور، إذ هي الوعاء الحاوي للمنجزات الحضارية العربية الإسلامية وتراثها الثقافي والديني والعلمي، كما أنّها المعجم الذي يفسّر مفردات التاريخ الثقافي والحضاري للعرب والمسلمين، ذلك لأنها تسمح للإنسان بالتواصل مع الآخرين والتعرف على

1 عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة، م س، ص 62.

2 طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط 1، 2005، ص 59.

أفكارهم فهي وعاء للفكر وأداة للتواصل، وهي الماضي الذي نستمد من مقولاته وجود حاضرنا، ونستشرف آفاق مستقبلنا، وهي أولاً وقبل كل شيء لغة القرآن الكريم.¹

من خلال ما سبق نستنتج أنّ اللغة العربية أيضاً رموز يعبر بها الأفراد عن أغراضهم، ولكن تختلف عن اللغة بشكل عام في أنها من وضع العرب، حيث اتفق العرب لجعلها لغة التواصل فيما بينهم، ولهذا فالعربيّة هي لغة الثقافة العربية، وهي الأساس المفسر للتاريخ والحضارة العربية والإسلاميّة، وهي ما يختص به العرب عن سائر أفراد المجتمعات الأخرى.

(3) مكانة اللغة العربية وأهميتها:

تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية، باعتبارها لغة وطنية رسمية، ومكوّننا رئيسياً للهوية الوطنية، ولغة التدريس لكافة المواد التعليمية في المراحل الثلاث كالتربية الإسلامية، التاريخ، الجغرافيا، العلوم...، فهي بذلك كفاءة عرضية تمكن الإنسان من جمع المعارف والمعلومات وامتلاكها لاستغلالها في وقت الحاجة، ولذلك فإن التحكم في ملكتها مفتاح العملية التعليمية التعلمية، وإرساء للموارد البشرية والمعرفية، وتنمية الكفاءات، التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره وصقل شخصيته.²

واللغة العربية بعد ذلك هي لغة البيان، قال الله تعالى في كتابه العزيز: «وَأَنَّهُ لَنُنزِلُ رَّبِّ الْعَالَمِينَ * نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ * عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ * بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ » [الشعراء 190-191]، فهي قد جمعت فخامة اللفظ وجمال الأسلوب وقوة الأداء، وكذلك نزلت في أكرم مكانة من نفوسنا، وهي تتمتع بقدرة فائقة على استيعاب كل جديد من العلم والحكمة والفلسفة وأنواع المعرفة الأخرى، وتتمتع برسوخ في الأصول، وحيويّة في الفروع، ومما يزيد من مكانتها

1 ينظر: وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص159.

2 ينظر: وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، البرامج الدراسية للطور الأول مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص08.

وعلو شأنها أنها لغة القرآن الكريم، وشاهد ذلك قوله تعالى: «كِتَابُفُصِّلَتْ آيَاتُهُ فُرْءَانًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ*». [فصلت: 3].

وكذلك هي لغة الحديث النبوي الشريف، الذي هو جزء من السنة النبوية الشريفة، وهذه السنة هي المصدر الثاني للتشريع، فعليه يجب تعلم اللغة العربية للأخذ بسنة النبي "محمد" صلى الله عليه وسلم، حيث قال صلى الله عليه وسلم: «مَنْ أَحَبَّ اللَّهَ أَحَبَّ رَسُولَهُ مُحَمَّدًا وَمَنْ أَحَبَّ الرَّسُولَ الْعَرَبِيَّ أَحَبَّ الْعَرَبَ وَمَنْ أَحَبَّ الْعَرَبَ أَحَبَّ الْعَرَبِيَّةَ»¹.

(4) أهداف تدريس اللغة العربية:

اهتمت منظومتنا التربوية الجزائرية باللغة العربية، حيث رسمت لها أهدافاً تربوية وبيداغوجية في مستوى تطلع المهتمين بالتدريس، حيث تنقسم أهداف تدريس اللغة العربية إلى أهداف عامة، وأهداف خاصة، فالأهداف العامة مشتقة من الأهداف القومية وأهداف التربية بصفة عامة، وهذا النوع من الأهداف يتحقق بتدريس اللغة العربية وتعاون المواد الدراسية الأخرى معها، فلا بأس أن نذكر جملة من الأهداف التي تسعى منظومتنا التربوية إلى تحقيقها، ويمكن حصر الأهداف العامة فيما يلي:

أ/- إشعار التلاميذ بأهمية اللغة العربية باعتبارها عنصراً هاماً من عناصر شخصية المواطن، ومقوماً أصيلاً من مقوماته، ويتم تحقيق هذا الهدف في دروس القراءة والتعبير والنصوص، وتشاركها أيضاً المواد الاجتماعية والتربية المدنية وبعض المقررات في العلوم.²

ب/- بث الحماس في نفوس التلاميذ للهوية الوطنية والعربية باعتبارها القاعدة الراسخة التي تقوم عليها حياتهم، وهي التي تغرس قوة الدفاع عنها، ويساهم في تحقيق هذا الهدف كل من المواد الاجتماعية والتربية المدنية.

ج/- العمل على إبراز فكرة حب الوطن بدءاً من الوطن الصغير إلى الوطن الكبير، وحب قيم الدفاع عن الحق وحقوق الإنسان.

1 أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، ط1، 2012، ص53.

2 صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للنشر والطباعة، الجزائر، دط، ص103.

د/- الاهتمام بتعويد التلاميذ على الخصال الأصيلة.

ه/- تعويد التلاميذ على مقاومة الظلم وكل أشياء الاستعمار.

و/- تنشئة التلاميذ على حب التعاون، وفهم المجتمع الذي يعيشون فيه.

و أمّا الأهداف الخاصة فهي تتحقق بتدريس اللغة نفسها، وما يترتب على تدريسها من

نمو في العادات والمهارات والقدرات اللغوية، ويمكن حصر هذه الأهداف فيما يلي:

أ/- إكتساب التلاميذ القدرة على التعامل مع اللغة تعاملًا صحيحًا. والاتصال بغيرهم.

ب/- إكسابهم القدرة على القراءة السريعة الصّامتة والجهريّة، مع فهم الفكرة العامة للمقروء

والأفكار الجزئية وتذوق المقروء والحكم عليه.

ج/- تنمية قدرتهم على الاستماع، بحيث يستطيعون تركيز انتباههم على المسموع وفهمه فهمًا

مناسبًا.

د/- إكسابهم القدرة على التعبير عمّا في أنفسهم، وعمّا تقع عليه حواسهم كلامًا وكتابة،

وتزويدهم بالخبرات والمعلومات التي تساعدهم على القيام بما تتطلبه فنون التعبير الوظيفي من

كتابة الرسائل والبرقيات وبطاقات الدّعوة... الخ.

ه/- إكسابهم القدرة على الكتابة الصّحيحة من الناحية الهجائيّة مع وضوح الخط.¹

و/- تزويدهم بالثروة اللغوية المناسبة، وغرس الميول القرائية في نفوسهم وتدريبهم على تذوق

النصوص الأدبيّة.²

5- خصائص اللغة العربية و وظائفها:

اتسمت اللغة العربية الفصحى من بين سائر اللغات الجزرية الأخرى بخصائص تفردت بها

وتجلت فيها مكانتها وقدرتها على التعبير عن المعاني، أو من حيث تأثيرها في لغات أخرى،

1 صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، م س، ص 104.

2 م ن، ص 105.

وهي تمتاز بقدرتها على توليد الأوزان والأدوات وتخصيصها بمعانٍ محدّدة، ومن أهمّ خصائص اللغة العربية:

- **الاشتقاق:** الاشتقاق ظاهرة لم تَخُلُ منها اللغات الأخرى، ولكن ليس لإحداها ما للعربية من هذا الثراء، أو هذه المرونة، أو العدد الهائل الذي يؤخذ من اللفظة الواحدة، ويقوم الاشتقاق في العربية بمهمة لا يستهان بها، في تنويع المعنى الأصلي الذي يكسبه نواحي مختلفة بين طبع و تطبع، ومبالغة وتعدية....¹

- **الإعراب:** الإعراب هو الإبانة و الإفصاح، ولما كانت اللغة العربية لغة تتوخى الإفصاح والإبانة، كان الإعراب إحدى وسائل لتحقيق غايتها، فلا يمكن التمييز بين النفي والتعجب والاستفهام إلاّ بالإعراب.²

- **الترادف:** الترادف هو ما اختلف لفظه واتفق معناه، أو ما يدل على لفظين أو أكثر على معنى واحد، مثل: (أسهب، أطنب، أفرط، أسرف، أغرق)، هي بمعنى واحد منها: (أسد، ضرغام، ضيغم، ليث، قسورة) والعربية من أغنى لغات العالم، وأوسعها ثروة، ولاسيما في أصل الكلمات التي تدل على معانٍ متشعبة.³

- **التضاد:** هو أحد خصائص اللغة العربية، ومن أقدم من تنبّه إليه من قدامى اللغويين (أبو عبيدة القاسم بن سلام) وسماه بتسمية اصطلاحية في مواضع كثيرة من كتابه (غريب الحديث)، وبين أنه مما ورد في كلام العرب و أصبح له شواهد شعرية ونثرية في كلامهم.⁴

- **دقة التعبير في ألفاظها و تراكيبيها:** فكلّ معنى في اللغة العربية لفظاً خاصاً به.

1فاضل ناھي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص38.

2 م ن، ص39.

3فاضل ناھي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، م س، ص 41.

4م ن، ص42.

-الإيجاز: يعدُّ من أهمِّ سمات التلاؤم البليغ وهو التعبير عن معانٍ كثيرة بألفاظ قليلة مع

الإبانة والإفصاح.¹

وهذه السمات جعلت المؤرخ " آرنست رينان " المتعصب ضد العرب يقف مدهوشاً أمامها، فهذا هوذا يقول: « من أغرب المدهشات أن تثبت تلك اللغة القوية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحارى عند أمة من الرحل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ودقة معانيها وحسن نظام مبانيها، وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم، ومن يوم علت ظهرت لنا في حلل الكمال لدرجة أنها لم تتغير أي تغير يذكر، حتى أنها لم يعرف لها في كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة، ولا نكاد نعلم من شأنها إلا فتوحاتها وانتصاراتها التي لا تبارى، ولا نعلم شبيهاً لهذه اللغة التي ظهرت للباحثين كاملة من غير تدرج، وبقيت حافظة لكيانها من كلِّ شائبة². »

ونظراً لخصائص اللغة العربية ومكانتها المهمة بين اللغات الأخرى فإن لها وظائف كثيرة من أهمها:

- 1- أنها وسيلة الإنسان العربي في التفكير، فنحن عندما نستخدم الألفاظ والجمل والتراكيب العربية في كلامنا وكتابتنا.
- 2- أنها مقوم من مقومات الأمة العربية الواحدة.
- 3- أنها تعمل على تأصيل العقيدة الإسلامية.
- 4- أنها الوسيلة المثلى لحفظ التراث الثقافي العربي، ويشهد على ذلك ما وصلنا من تراث وحضارة وثقافة، وما سيصل إليه الأجيال التي من بعدنا من ملامح الثقافة العربية والأدب العربي شعره ونثره.³

1 خليل عبد الفتاح حماد وآخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، 2014، ص 20.

2 أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، م س، ص 54.

3 طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، م س، ص 61.

الفصل الأول

التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات

تمهيد:

عرفت المنظومة التربوية تطورات كبيرة فيما يخص المناهج التي اعتمدها في تعليم اللغة العربية، حيث تمّ اعتماد العديد من المقاربات المختلفة، التي تركز كلُّ واحدة منها على شيء معين فتجعله محورًا للعملية التعليمية التعلمية، فظلَّ التدريس خاضعًا لفترة طويلة لنمط التدريس بالأهداف، تلك الطريقة التي تركز بشكل كبير على الكم وعلى التراكم المعرفي، فأنتجت جيلًا من الحفظة بسبب الحشو والتلقين، فكان المعلم فيها هو محور العملية التعليمية التعلمية، ممّا جعل وزارة التربية الوطنية تقوم بإصلاحات فتبنت وأدخلت إلى الحقل التربوي مقاربة أخرى تسعى إلى جعل التلميذ أو المتعلم محورًا فعّالًا نشطًا قادرًا على قيادة العملية التعليمية التعلمية، وهي التدريس بمقاربة الكفاءات، التي تجاوزت التلقين لتصنع متعلمًا يسهم بشكل كبير في إنتاج المعرفة، فحولت بوصلة العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم، فما هو التدريس بالأهداف؟ وماهي المقاربة بالكفاءات؟.

أولاً: التدريس بالأهداف

1) تعريف التدريس:

أ/ لغة:

التدريس كلمة مشتقة من الفعل الثلاثي (دَرَسَ)، حيث جاء في لسان العرب: « دَرَسَ الْكِتَابَ يَدْرُسُهُ دَرَسًا وَدِرَاسَةً وَدَارَسَهُ، مِنْ ذَلِكَ، كَأَنَّهُ عَانَدُهُ حَتَّى انْقَادَ لِحِفْظِهِ، وَقَدْ قَرِئَ بِهِمَا: وَلِيَقُولُوا دَرَسْتُمْ، وَلِيَقُولُوا دَارَسْتُمْ، وَقِيلَ دَرَسْتَ قَرَأْتَ كُتُبَ أَهْلِ الْكِتَابِ، وَدَارَسْتُمْ: ذَاكَرْتَهُمْ»¹.

ب/ اصطلاحاً:

قبل أن نتحدث عن التدريس يجب أن نميِّز بين ثلاث مصطلحات أساسية في الإطار التعليمي أو العملية التعليمية التي يقع فيها الكثير من الخلط، وتتمثل هذه المصطلحات في: (التعلم، التعليم، والتدريس)، مع التركيز في توضيح مفهومي التعليم والتدريس خاصة.

فالتعلم: « هو كل تغيير ملحوظ في أداء الردّ الناتج عن التدريس، أي هو كل ما يستطيع الفرد اكتسابه من مهارات وحركات وأساليب وعادات عملية»².

أمّا التعليم: «فهو أعمُّ وأشمل من التدريس، فإذا كان التدريس يتمُّ وفق إجراءات مقصودة ومخطط لها فإن التعليم يتضمن جميع الحوادث التي تؤثر بشكل مباشر في تعلم الفرد، سواء أكانت تلك الحوادث مقصودة أم لا»³.

1 ابن منظور، لسان العرب، م س، المجلد 06، ص 79.

2 ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها-حديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015، ص 29.

3 عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 24.

ويعرف **التدريس**: « بأنه نشاط تفاعلي بين المعلم وتلاميذه، يعتمد على التواصل بأنماطه المختلفة بشكل رئيس يهدف إلى مساعدة التلاميذ على التعلم، وإحداث تعديل مقصود في سلوكهم»¹.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن التدريس هو عملية وعلم له أصوله ومبادئه العلمية التي يسير وفقها، والتي يجب أن تتوفر على عناصر لكي تكتمل هذه العملية، وتتمثل هذه العناصر في المتعلم الذي يكون على استعداد تام لتلقي العلم، والمعلم الناجح الذي يقوم بنشاطات في الموقف التعليمي لتقديم المعرفة للمتعلمين، والعنصر الأخير هو المادة المعرفية التي ينقلها المعلم للمتعلم داخل القسم، فالتدريس هو عملية تفاهم بين المعلم والمتعلم من ناحية، وبين المعرفة والمعلومات والقيم والاتجاهات من ناحية أخرى، وهو ما يُعرف بالمثلث الديدانكتيكي.

(2) تعريف الهدف:

أ/ لغة:

جاء في **لسان العرب**: « الإِهدافُ: الدنوُّ منك، أَهدَفَ القومُ أي قربوا، والهدْفُ: الغرضُ المنتزِلُ فيه بالسَّهامِ، والهدْفُ: كلُّ شيءٍ عظيمٍ مرتفعٍ، قال النضر: الهدْفُ: ما رُفِعَ وبُنِيَمن الأرضِ للنَّضالِ وقال في موضوع آخر، العَرَضُ الهَدْفُ»².

وورد في **المعجم الوسيط**: « هَدَفَ: إِلَيْهِ هَدَفًا، دَخَلَ، وَفَلَانٌ لِلْخَمْسِينَ قَارِبَهَا، وَالرَّجُلُ هَدَفًا: كَسِبَ وَضَعَفَ، وَإِلَى الشَّيْءِ: قَصَدَ وَأَسْرَعَ، وَإِلَى الْأَمْرِ: رَمَى، كَأَنَّهُ جَعَلَهُ هَدَفًا لَهُ»³.

يتضح من خلال التعريفين المعجمين لمصطلح "الهدف": بأن كلاً المعجمين اتفقا على أن الهدف: هو الغرض والمرمى، فالهدف هو الغاية والمنشد الأخير الذي يرغب الإنسان في

1 رضا مسعد السعيد وآخرون، استراتيجيات معاصرة في التدريس الموهوبين والمعوقين، مركز الإسكندرية للكتاب، ط 23، ص 23.

2 ابن منظور، لسان العرب، م س، المجلد 09، ص 345، 346.

3 إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، م س، ص 977.

الوصول إليه من خلال تحديده مسبقاً، لأنَّ حياة الإنسان لا يكون لها قيمة أومعنى دون أن يكون له هدفاً يسعى إلى تحقيقه، فهذا يكون الهدف هو النتيجة والإنجاز المحقق في الواقع.

ب/ اصطلاحاً:

تعددت التعاريف الاصطلاحية للهدف، حيث جاء تعريف الهدف في معناه العام بأنه: « غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها»¹.

كما عرّف أيضاً بأنه: التغيير المتوقع حدوثه في سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية، التي تؤدي إلى تحقيق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم في الاتجاه المرغوب، فهو قصد يعبر عنه بجملة أو عبارة تصف تغييراً مقترحاً في سلوك المتعلم الذي تحدث فيه تغييرات إيجابية نتيجة للتفاعل الحاصل بينه وبين المعلم.²

ويعرّف " روبرت ماجر " (Robert Mager) الهدف: بأنه: « وصف للأداء الذي ينبغي طلبتك أن تقوموا به، وذلك قبل أن يكونوا على كفاءة لأدائه».³

فالأهداف من خلال التعريفات السابقة هي كل ما يسعى المنهاج إلى تحقيقه في المتعلم، وهي التغيير الإيجابي المرغوب فيه الذي تسعى العملية التعليمية إلى الوصول إليه في سلوك المتعلم، فهو عبارة عن جملٍ وعبارات واضحة تترجم الغاية المراد الوصول إليها، فالهدف يمثل نقطة البداية لعمليات المنهج.

(3) تعريف الأهداف التعليمية/ التربوية:

يعتبر الهدف مفهوماً تربوياً ضمن بيداغوجيا خاصة، تعددت تسمياته في المنهاج وداخل العملية التعليمية، حيث يصطلح عليه: "الأهداف التعليمية والأهداف التربوية والتدريس بالأهداف أو بيداغوجيا الأهداف، والتدريس الهادف والمقاربة بالأهداف"، فكلها مسميات ترمز

1 سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2007، ص69.

2 ينظر: صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية- عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، 2004، ص45.

3 سلمى زكي الناشف، المناهج التربوية بين الأصالة والمعاصرة، كنوز المعرفة، ط1، 2013، ص24.

لمصطلح واحد، ويعد التدريس بالأهداف الأكثر رواجًا في الأنظمة التربوية، والذي يعنى بوصف دقيق لسلوك المتعلم وفكره داخل القسم.

« حيث تبنت المدرسة الجزائرية هذا النموذج من التدريس منذ بداية الثمانينات، أي مع مجيء المدرسة الأساسية، والتي شكلت كذلك حدثًا تربويًا عظيمًا من شأنه تقديم الحلول لكل المشاكل التربوية التي كانت تعاني منها المدرسة سابقًا »¹.

وتعرف الأهداف التعليمية على أنها: « تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصّة الدراسية أو بعد الانتهاء منها مباشرة »².

ويعرّف الهدف التربوي أيضا بأنه: « عملية إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين »³.

ومن خلال هذا نستشف أن الأهداف تقوم على السلوكات التي تم بناؤها، والتي تكون قابلة للملاحظة والقياس بهدف تنميتها عند المتعلم، إلا أنها تكون منفصلة عن بعضها البعض، فهي حلقة ضمن منظومة عامة وشاملة في الفعل التعليمي، تنطلق من التخطيط وتحديد الأهداف إلى غاية الوصول إلى تحقيقها.

(4) مستويات الأهداف:

تندرج الأهداف وتصنّف وفقا لعموميتها و خصوصيتها، حيث تعددت التصنيفات المتعلقة بمستوياتها، وانقسمت إلى ثلاث مستويات تمثلت في:

1 بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة السانبا، وهران، 2012/2011، ص 161.

2 جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص 138.

3 عبد الرحمان عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2002، ص 81.

أ/ الغايات:

تعرف الغايات بأنها: « الهدف من كل الأهداف وهي النقطة التي تلتقي عندها جميع شؤون التربية »¹، وهي الأهداف الغاية التي يستغرق تحقيقها مدة زمنية طويلة، كما أنها عبارات تصنف المخرجات التربوية البعيدة، والتي لا تتصل مباشرة بالموقف التعليمي، وتعبّر الغايات عن الفلسفة التربوية التي تواجه النظام التعليمي والتربوي وتمثل أهداف المجتمع، مثل:

- مساعدة الفرد على النمو المتكامل.
- تنمية المسؤولية الاجتماعية.
- إعداد المواطن الصالح.²
- ومن أمثلة بعض الغايات الفردية:
- غاية تعلم الكتابة و الحكمة.
- غاية التزكية والتقويم الذاتي.
- غاية الكسب والاحتراف.
- غاية البحث عن العلم أو تعليم الفرد كيف يتعلم.³

ب/ الأغراض:

وهي أهداف أقل عمومية من الغايات، وتتحقق في مدة زمنية أقل، وهي تمثل الأهداف التربوية وأهداف المراحل التعليمية المختلفة، وهي تشير بدقة إلى مدى التقدم الذي يجب أن يحرزه التلاميذ في الفصل دراسي واحد، أو سنة دراسية واحدة تختلف باختلاف مجالات المنهج فمثلاً:

- من أهداف منهج الجغرافيا (تعلم مهارات الخرائط).
- معرفة الحالات المختلفة للمادة وتطبيقاتها العملية.
- نقد مجموعة من النصوص التاريخية التي تدور حول حوار تاريخي معين.⁴

1 كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص167.

2 عبد الرحمان عبد السلام جامل، أساسيات المنهج التعليمية وأساليب تطويرها، م س، ص84.

3 كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، م س، ص168.

4 عبد الرحمان عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، م س، ص85.

ت/ الأهداف السلوكية:

و هي أهداف إجرائية تمثل الأهداف الخاصة لكل مادة دراسية، ولكل درس محدّد، وتصاغ هذه الأهداف في عبارات تصف الأداء المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، أو درس من الدروس اليومية، مثل:

- أن يستخرج التلميذ الفاعل مع ضبطه بالشكل، أو تحديد علامة إعرابه.
- أن يتعرف على الكلمات الجديدة في الدرس.
- أن يطابق التلميذ بين الصور والكلمات الدالة عليها.

حيث تساعد هذه الأهداف المعلم على تخطيطه للتدريس واختيار محتوى درسه ووسائل تنفيذها، وتقويم تعلم التلاميذ.¹

فالأهداف السلوكية تكون أكثر وضوحًا وتحديدًا عن الأهداف العامة، وتؤكد على ناتج التعلم المراد تحقيقه أو انجازه، كما أن الأهداف السلوكية لا تقتصر على وصف السلوك وإنما تحاول تحديد المواقف المراد اظهار السلوك فيها ومعايير القبول لهذا السلوك وشروط تنفيذه، وهي قصيرة المدى، وواضحة ومحدّدة، ويمكن قياسها وملاحظتها.²

(5) مصادر اشتقاق الأهداف:

تشتق الأهداف التربوية من عدّة مصادر مرتبطة بحياة المتعلمين وحاجاتهم، فتكون متماشية وفق نظام المحيط الذي يعيشون فيه، إلّا أن هذه المصادر فمختلف عليها بين التلاميذ والأساسيين، ففي حين يرى الأساسيون أن المواد الدّراسية والمعلومات تعد المصدر الأساسي لاشتقاق الأهداف، يرى التلاميذ أن المتعلم وما يتصل به من حاجات واهتمامات وميول هو المصدر الرّئيس لاشتقاق الأهداف التربويّة، وعلى الرغم من تباين وجهات نظر الفلسفات

1 ينظر: م ن، ص ن.

2 نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس وتنمية التفكير، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2015، ص70.

التربويّة فإن مصادر اشتقاق الأهداف يمكن إجمالها من وجهة نظر أغلب الفلاسفات التقدّمية كالآتي:¹

أ- فلسفة المجتمع و التربية:

«إنّ هذه الفلسفة تمثل المرجع لتنسيق وتوافق الأهداف من المصادر الأخرى، ففلسفة التربية تعدّ انعكاساً لفلسفة المجتمع، وهذا يفسر الاختلاف في الأهداف التربوية بين المجتمعات وفقاً لاختلاف فلسفتها التربوية، فالمنهج لا بُدَّ أن يحقق الأهداف التي يسعى إليها المجتمع ، مثلاً:

- أن يعرف الطّالب أهمية الفرد في المجتمع الديمقراطي، كفردٍ له ذات، من دون النظر إلى اعتباراتأخرى، مثل: الجنس والوضع الاجتماعي أو الاقتصادي.

- أن تعطي الفرصة للنشاطات التعليمية للجميع بصورة متكافئة.

- أن يشجع الطلبة على تنمية مواهبهم وعلى التعلم بقدر إمكانياتهم والسلوك المطلوب من كلّ منهم، بدلاً من محاولات صبّهم في قالب واحد، أي مراعات الفروق الفرديّة.

- الإيمان بالسلوك العلمي والتفكير في حلّ المشكلات، بدلاً من الإعتماد على السلطة»².

فمثلاً في المجتمع الجزائري تبنت وزارة التربية الوطنية فلسفة اجتماعية وتربوية تتماشى وطبيعة المجتمع الجزائري، إذ أخذت مبدأ الديمقراطية، والأطر المرجعية كالدين، الثقافة، العادات، التقاليد....، وحاولت تحقيق الأهداف المتوخاة من المنهاج التربوي.

ب- طبيعة المتعلم وعملية التعليم:

«إنّ دراسة طبيعة المتعلم وعملية التعلم نفسها، تعتبر مصدراً لاشتقاق الأهداف، فوضعوا المنهج لا يحتاجون فحسب لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم لكي يتفاعل ويتكيف بنجاح مع البيئة والمجتمع، بل يحتاجون لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدراته وحاجاته

1 ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص39.

2 سعد علي زاير وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014، ص196.

وميوّله واهتماماته لخلق الدافعية لديه، للإقبال على التعلم، كما يحتاجون لمعرفة كيف يتعلم الفرد في ضوء نظريات التعلم المختلفة»¹.

ويمكن من خلال هذه المتطلبات اشتقاق أهداف عديدة، مثل:

- توفير متطلبات النمو الجسمي السليم، كتوفر الظروف الملائمة للتنشئة، وتوفير الغذاء الصحيّ الكامل، وممارسة الرياضة.
- إغناء بيئة الطّفّل بالمتّثيرات العاطفيّة اللاّزمة للنضج العاطفي.
- توفير وإثارة دوافع التعلم لدى الطلبة، بتلبية حاجات المتعلمين وتحفيزهم على المبادرات الشخصية، واعتماد أساليب التشويق والترغيب وغيرها من الأساليب التي تثير دوافع المتعلمين.²

ج- الحياة و البيئة المحليّة:

«لقد نمت وزادت وتنوعت الحياة والبيئة بشكل لم يسبق له مثيل من قبل، هذا التقدم العلمي والتكنولوجي تظهر آثاره جليّة في شتّى المجالات والبياديين، ممّا يجعل اختيار مهمة المعارف في المناهج صعبة للغاية، تحلل هذه المعارف وفقا لاحتياجات خاصة بكلّ منها، أو وفقا للرغبات الخاصة والميول الفرديّة، ومن الأهداف التي يمكن اشتقاقها من البيئة المحليّة مثلا:

- أن يعرف الطلاب مصدر الثروات الطبيعية في بيئتهم بما يتفق ونموهم، وتنمية وعيهم بأهميتها واكسابهم أساليب الإنتفاع بها، والمحافظة عليها، وتنمية الأسلوب العلمي لديهم في التفكير»³.

1 حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المنهاج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ط1، 2005، ص117.

2 ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرّف التربوي، دار الفكر، ط1، 2005، ص35

3 سعد علي زاير وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، م س، ص198.

د- المادّة الدّراسية:

يمكن الاعتماد على المواد الدّراسية وآراء المتخصصين فيها، كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف التربويّة للمنهج الدّراسي، فإذا كانت المواد أو المقرّرات الدّراسية المختلفة تمثل بُعدًا من أبعاد محتوى المنهج، فمن المنطق أن نعتمد عليها ونتخذها مصدرًا تشتق منه أهداف تربويّة تتماشى مع طبيعة هذه المواد أو تلك المقرّرات، بعد تحليلها والوقوف على سماتها وطبيعتها، واختلاف المواد الدّراسية أيضًا يجعل الأهداف التي تشتق منها مختلفة، فأهداف التربية الإسلامية مثلا تختلف عن أهداف اللغة العربية...، وبهذا يمكن أن يحقق الطالب المعارف على طريق وجود الأهداف التربوية الواضحة، التي تسخر المادّة الدّراسية لخدمة الطّالب وليس العكس،¹ ومن أمثلة هذا:

✓ تعزيز الإيمان بالله.

✓ يتحدث ويكتب لغة عربيّة سليمة.

✓ يحلل نصوصًا مختلفة، أدبية، علمية، تاريخية... .

✓ يعرف تسلسل الحوادث التاريخية.

✓ يجري تجربة علميّة.²

هـ- سيكولوجية التّعلم:

« يوضح علم النفس التعليمي بصفة خاصّة، أنّ التّعلم محصلة نهائية نتيجة التفاعل بين العوامل الذاتية (الشخصية) للطّالب والعوامل البيئية، أي أنّ:

تعديل السلوك = العوامل الشخصية × العوامل البيئية

وفي تحديد أهداف المنهج ينبغي ألاّ نعزل الفرد في تعلمه عن البيئة، حتى نضمن أنّه قد تعلم بالفعل وفقا لطبيعة التّعلم، وينبغي مراعاة أن تكون الخبرات التي تظهر الأهداف المجدّدة لها

1 ينظر : سعد علي زاير وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، م س، ص 198.

2 ينظر: ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون، دليل المعلم و المشرف التربوي، م س، ص 36

متفقة وطبيعة الطلبة، بحيث لا تكون أصعب من قدراتهم واستعداداتهم وإلا سوف يشعرون بالإحباط»¹.

فالمتعلمون بيئته، وتجاربه وخبراته مستمدة ومستوحاة من المحيط الاجتماعي والثقافي والاقتصادي الذي يعيش فيه، وعليه فإن الأهداف هي الأخرى تصاغ وفق بيئته وعلاقته ببني جلدته وتصاغ أيضا وفق اختلاف قدراتهم ومستوياتهم واستعداداتهم التي يتحتم مراعاتها في تحديد الأهداف التربوية وصياغتها.

(6) تصنيف الأهداف:

« كان ولا يزال تصنيف الأهداف أحد المعينات التي قدمت الكثير للمعلم وتحديد الأهداف، وبما أن التصنيف يفترض فيه توظيف المعطيات التعليمية على نحو أفضل إذا صيغت في أفعال سلوكية قابلة للملاحظة، فهي إذن نظام في التعليم يفيد القائمين بالتربية والتكوين في مختلف مستويات النظام التربوي (إداريون، مفتشون، معلمون ...)، و لقد تم على هذا الأساس طرح العديد من التصنيفات ذات العلاقة بالأهداف التعليمية في مختلف مجالاتها ومستوياتها.

وتعني الصنافة في مفهومها العام سلسلة من العناصر المكونة للوائح خاصة بمجال علمي معين، وهو ترتيب متدرج لعناصر مشابهة متدرجة لظواهر التعلم أو النمو يمكن ملاحظته في شكل مجموعة من السلوكيات، أو مجموعة من الأفعال تبين عملية النمو في مراحلها، وبذلك تكون خاضعة لمبدأ التطور والتدرج تبعا لمبدأ التعقيد التصاعدي، بمعنى أن ترتيب الأهداف يكون من البسيط إلى المعقد، ويسمح هذا النظام بعرض الأهداف بكيفية دقيقة و واضحة تبعا للمجالات التي يريد الفعل التعليمي تتميتها عند المتعلم، وهي مجالات ذات علاقة واضحة بجوانب شخصية.

ويتألف هذا التقييم التصنيفي من ثلاث مجالات وهي:

- المجال المعرفي (Le domaine de cognitive).
- المجال المهاري الحركي (Le domaine de la motricité).

1 سعد علي زاير وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، م س، ص 199.

• المجال الوجداني (Le domaine affective) «¹.

المجال الأول : المجال المعرفي:

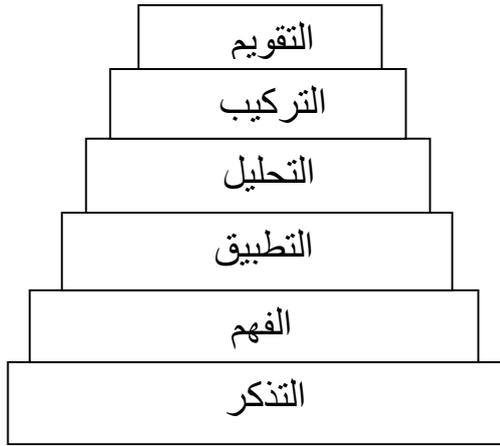
يتمركز المجال المعرفي على القدرات العقلية الذهنية، التي تقوم على نتائج التعلم، والتي تركز على المعرفة لدى المتعلمين، لتمثل في مجموعها عمليات عقلية محضّة، وهو الجزء الأوّل أو المجال الأول من مشروع العمل الذي جلب إليه مجموعة من الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، وفي خضمّ عمل هذه الجماعة، ظهر أول تصنيف، وهو مصنف " بنيامين بلوم " (B.Bloom) وسمي باسمه صنف " بلوم " (Tascinomie de Bloom)، حيث اختصّ بالمجال المعرفي-العقلي، ويقصد بالأهداف المعرفية أو العقلية: تلك الأهداف التي تعنى بما يقوم به العقل من عمليات ذهنية متباينة في محتوياتها ومتفاوتة في مستوياتها، مثل: التذكر والفهم والتطبيق... وغيرها، والتي تركز على مستويات العمليات الذهنية، التي صنفها "بلوم" ورتبها من السهل البسيط إلى المركب، وتتمثل هذه العمليات العقلية فيما يلي:

- ✓ مستوى التذكر والحفظ.
- ✓ مستوى الفهم والإستيعاب.
- ✓ مستوى التطبيق.
- ✓ مستوى التحليل.
- ✓ مستوى التركيب.
- ✓ مستوى التقويم.²

ويمكن أن ندرج هذه المستويات في الرسم البياني الآتي:

1 محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، هيئة التأطير بالمعهد السادة، الحراش، الجزائر، 2006، ص 23-24.

2 ينظر: م ن، ص 24.



ش2) (العمليات العقلية في المجال المعرفي)¹

مستوى التذكر والحفظ:

يقتصر هذا المستوى على تذكر المعلومات والمعارف والحقائق التي تم تعلمها سابقا وترسيخها في الذاكرة عن طريق الملاحظة والحفظ، ويتم استدعائها من الذاكرة عند الحاجة لها، ويكون تذكرها بصورة كلية كما تم حفظها أو بصورة متقاربة.²

والمقصود من الحفظ والتركيز هو: «القدرة على استدعاء المعلومات وقت ما تطلب من المتعلم».

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

- ✓ أن يعدّد الطالب أسماء الإشارة في دقيقة ونصف.
- ✓ أن يحدّد الطالب حرفا من حروف النصب أو الجزم من بين الحروف المقدمة له.
- ✓ أن يردّد الطالب أبياتا شعرية ألقاها المعلم على مسامعه.
- ✓ أن يذكر الطالب الأساليب الموجودة في نصّ معين.

ومن الأفعال الإجرائية المساعدة على صياغة الأهداف في مستوى التذكر والحفظ مثلا:

يسمّي، يصف، يسمع، يحدّد، يعدّد، يردّد، يذكر....³

مستوى الفهم والإستيعاب:

1 سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012، ص96.

2 ينظر: محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص25.

3 ينظر: سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، م س، ص72.

«يعتبر الفهم مرحلة أرقى من مرحلة التذكر والحفظ»¹، ويتمثل في القدرة على التفسير وإدراك المعنى وفهمه، ممّا يجعل المتعلم قادراً على صياغة المعارف والمعلومات بلغته الخاصة بشكل جديد، وشرحها وتوظيفها في جمل تثري لغته في حياته الخاصة أو التربويّة. ومن أمثلة ذلك تذكر:

- ✓ أن يشرح الطالب قصيدة شعرية.
- ✓ أن يعطي معنى فقرة قرأها بلغته الخاصة.
- ✓ أن يستخرج الأفكار الرئيسيّة في نصّ معيّن.
- ✓ أن يقارن بين ظروف الزمان وظروف المكان.²

مستوى التطبيق:

يقصد بهذا المستوى: قدرة المتعلم على استخدام المعلومات والحقائق والمعارف التي اكتسبها سابقاً، نتيجة للحفظ والاستيعاب، وتوظيفها في مواقف جديدة داخل العملية التعليميّة التعلّمية.³ ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

- ✓ أن يستخدم الطالب علامات التقييم استخداماً صحيحاً فيما يكتب.
- ✓ أن يشكّل الطالب الكلمة التي تحتها خط في الجملة (يَشْرَبُ القهوة الرجلُ).
- ✓ أن يستعمل تراكيب إنشائية تشتمل على مبتدأ وخبر استعمالاً صحيحاً.
- ✓ أن يصحّح الأخطاء الإملائية في النص.⁴

مستوى التحليل:

- 1 محمد يحي زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص 26
- 2 ينظر: مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 37.
- 3 ينظر: سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدّراسية، م س، ص 73.
- 4 مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها، م س، ص 37.

التحليل مهارة عقلية عالية، تتطلب أن يقوم الطالب بتجزئة الموقف أو النص أو الرأي، إلى عناصره الجزئية التي يتركب منها، وتحليلها تحليلاً دقيقاً لمعرفة بنيتها ومعرفة ما فيها من روابط وعلاقات ساعدت على تشكيلها.

فالتحليل في النص هو تجزئة النص إلى أفكار أساسية وثانوية، أو إلى عواطف وأفكار وآراء وحقائق، والتحليل في الموقف هو اكتشاف العقدة الأساسية فيه، ومعرفة الأحداث وكيفية تسلسلها، والأسباب التي أدت إلى وقوعها.¹

والأهداف الإجرائية في هذا المستوى تكون على النحو الآتي:

✓ أن يعرب التلميذ خبر كان إعراباً صحيحاً في دقيقتين.

✓ أن يحلل التلميذ الكلمة إلى حروفها في نصف دقيقة.

✓ أن يصف التلميذ حدثاً ما قد عاشه عن كُتب.

✓ أن يحلل الجملة الفعلية إلى مكوناتها.²

والأفعال الإجرائية في هذا المستوى: يعربُ، يحلُّ، يقارن، يصف، يميِّز بين كذا وكذا...، يبرهن على صحة....³

مستوى التركيب:

وهو مستوى يعكس ما قام به المتعلم في المستوى السابق من تحليل، حيث يمثل قدرته على جمع المادة المعرفية، وإنتاج نماذج أو كليات جديدة من أجزاء أو عناصر متفرقة، على نحو يتميز بالإبداع، ويراعي فيه الاتساق والانسجام إلى جانب الأصالة.⁴

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

✓ أن يؤلف التلميذ قصةً شعريةً جيدة.

1 ينظر: نوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمُشرف التربوي، م س، ص 48.

2 ينظر: سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، م س، ص 73.

3 م ن، ص 74.

4 ينظر: مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها، م س، ص 38.

✓ أن يكونَ جملة مفيدة من الكلمات المقدمة إليه.

✓ أن يركب كلمة ذات معنى من الحروف المقدمة إليه.

ومن الأفعال المساعدة في هذا المستوى: يؤلف، يصمم، يتتكر، ينتج، يبدع، يكون، يركب...¹

مستوى التقويم:

«ويقصد به «إصدار حُكمٍ على الشيء في ضوء المعايير المحددة (داخلية وخارجية)».

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

✓ أن يصدر التلميذ حُكمًا على صحة النتائج التي تم التوصل إليها من التجربة داعمًا حكمه بالأدلة.

✓ أن يوازن التلميذ بين نصين أو بيتين في ضوء معايير الأدب.

✓ أن يناقش الأسلوب المعتمد في كتابة نصّ ما.

✓ أن يبدي رأيه في موقف تعليمي ما.

ومن الأفعال المساعدة في صياغة الأهداف في مستوى التقويم: يقارن، يختار، يبدي رأيه، يفاضل، يبرهن على، يحكم على، يقوم، يوازن... الخ.²

ومن خلال ما سبق نستشف أنّ: المجال المعرفي هو أحد مجالات تصنيف الأهداف من حيث النوع، حيث قسم "بلوم" هذا المجال إلى ستة مستويات، تركز علنا المعارف، والعملياتالذهنيّة والعقلية للمتعلم، والتي لها علاقة كبيرة بالحفظ وتذكر المعلومات التي تلقاها المتعلم سابقا واستيعابها عن طريق سماعها أو قراءتها، ثمّ تطبيقها في ميدان تعلمه، وتحليلها وفق شروط لمعرفة مكوناتها والعلاقات المترابطة بينها، ثم إعادة تكوينها وتركيبها لإخراجها في صورة جديدة يتمّ من خلالها إصدار حكم على مضمونها ودقتها، فهذه الصنافة التي جاء بها "بلوم" تساعد المعلم على تقييم وتقويم تلاميذه تقويمًا سديدًا رشيدًا، بما يحقق التغذية الراجعة من عملية التدريس.

1 ينظر: سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، م س، ص 74.

2 م ن، ص ن.

المجال الثاني : المجال المهاري الحركي:

يتعلق هذا المجال في أهدافه بالمهارات الحركية، ويتضح بأن المهارات في هذا المجال لا تعني المهارات العقلية، كالتحليل والتقويم والاكتشاف وحل المشكلات، بل المقصود بها هو المهارات الحركية لأطراف الجسم، كحركة اليدين والقدمين أو الجسم ككل، وهي تمثل الكثير من المعطيات الشائعة لغالبية الموضوعات المتعلقة بحركة الجسم (الكتابة، التحدث، المهارات الحركية...) التي تتطلبها بعض الاختصاصات من مثل: (العلوم الطبية، التربية الصنّاعية، التربية البدنية، الفنون، الموسيقى...).

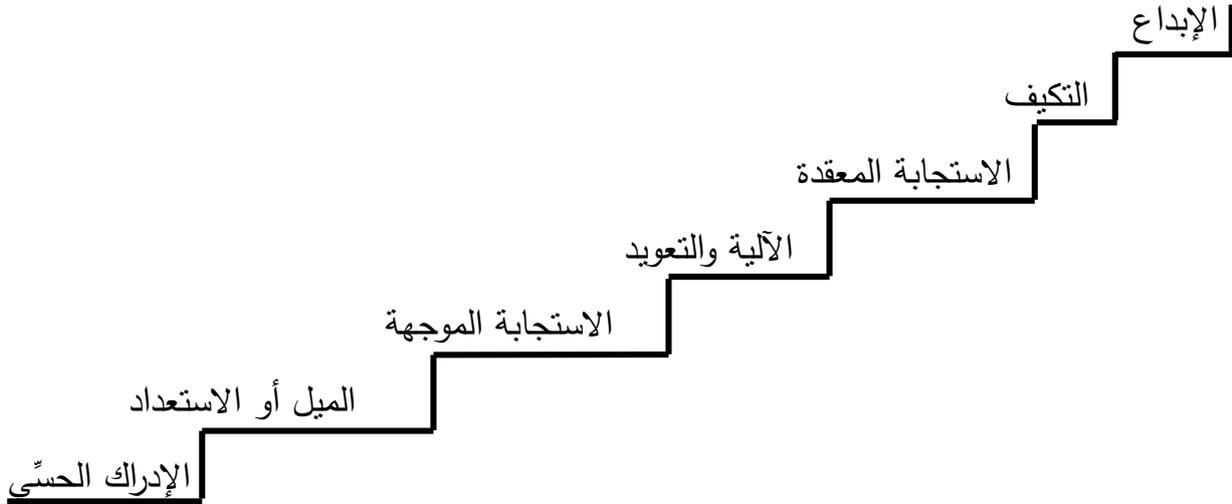
«وبالرغم من تعدد التطبيقات التي ظهرت في المجال المهاري الحركي، غير أنّ تصنيف "اليزابيت سمبسون" 1972 (E.Simpson) لهذا المجال يبقى هو الأكثر شيوعاً بين المربين، وذلك لسهولة وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية، وهو شبيه بتصنيف "بلوم"، أين يبدأ التصنيف من المستويات السهلة ويتدرج في الصعوبة لينتهي بأكثر المستويات تعقيداً.

وتتمثل هذه المستويات في:

- ✓ مستوى الإدراك الحسي.
- ✓ مستوى الميل أو الاستعداد.
- ✓ مستوى الاستجابة الموجهة.
- ✓ مستوى الآلية أو التعويد.
- ✓ مستوى الاستجابة المعقدة.
- ✓ مستوى التكيف و مستوى الإبداع¹.

ويمكن تمثيلها كما هو مبين في الشكل الآتي:

1 محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص 27 .



الشكل 3: (مستويات المجال المهاري الحركي).¹

مستوى الإدراك الحسي:

«يعتبر هذا المستوى من أقل مستويات المجال المهاري من حيث التركيب، ويقتصر دور المعلم في هذا المستوى على تحديد الأدوات أو المواد أو الأجهزة التي تستخدم في أداء المهارة، في مراحل تالية دون القيام بها، ويتنوع هذا المستوى ما بين الوعي الحسي، إلى اختيار الأدوار أو الواجبات، إلى ربط الدور بالعمل أو الأداء، كما يتم في هذا المستوى إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعد على أداء المهارات الحركية فيما بعد».²

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

- ✓ أن يحدّد الطالب المبتدأ في الجملة المكتوبة أمامه.
- ✓ أن يميّز بين الأفعال الخمسة والأسماء الخمسة.
- ✓ أن يربط بين الفعل والفاعل في جملة.
- ✓ أن يكتشف المتعلم أوجه الشبه والاختلاف بين الأسلوب الإنشائي والأسلوب الخبري.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: يميّز، يربط، يفاضل، يحدّد، يتعرّف...³

1 م س، ص 28.

2 سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، م س، ص 109.

3 ينظر: م ن، ص ن.

مستوى الميل أو الاستعداد:

يشير هذا المستوى إلى مدى استعداد وتهيؤ المتعلم سواء من الجانب النفسي أو العقلي أو الحسي، للقيام بعملٍ معيّن، ويتعلق هذا التهيؤ بالاستعداد والدافعية لدى المتعلم للقيام بالنشاط الذي تدفعه إليه الرغبة في الأداء، فإذا كان هناك استعداداً نفسياً وعقلياً للقيام بعملٍ معيّن، فإن العقل يرسل إشارة، إلى أطراف الجسم، للاستعداد لأداء مهارة معينة، والأداء الحركي هنا لا يكون إلاً باستعداد الجوانب الثلاثة المتمثلة في: النفس والعقل والجسم.¹

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

- ✓ أن يبرهن المتعلم على قدرته على الكتابة بخطي النسخ والرُقعة.
- ✓ أن يتطوع المتعلم لعمل وسيلة تعليمية تحت على برّ الوالدين.
- ✓ أن يشرح الكلمات الصعبة في النص.
- ✓ أن يبدي استعداداً لاجتياز امتحان اللغة العربية.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: يبرهن، يبدي استعداداً، يظهر، يشرح، يستجيب، يخطو، يبدأ، يتطوع، يميل...²

مستوى الاستجابة الموجهة:

« يتعلق هذا المستوى بالمرحل الأولى لتعلم المهارات وأنواع الأداء المعقد والمركب، باعتبار أنه يقوم فعلياً بأداء المراحل الأولى للمهارة، وتتضمن الاستجابة في هذا المستوى كل من المحاولة والخطأ، والمحاكاة والتقليد، وتتم عملية الحكم على مدى كفاية العمل أو المهارة في ضوء مجموعة محدّدة من المعايير المناسبة».³

ومن الأمثلة المستعملة في هذا المستوى:

1 ينظر: محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص 30.

2 ينظر: سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، م س، ص 110.

3 محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص 30.

- ✓ أن يحاكي المتعلم دور زيد بن ثابت على مسرح المدرسة.
- ✓ أن يعيد المتعلم قراءة حروف الجرّ التي ألقاها المعلم.
- ✓ أن يحاكي المتعلم قصيدة من تأليفه تتكون من خمسة أبيات، تتحدث عن فضل الأم.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: يحاكي، يجري تجربة، يحلّل، يشرح، يعيد، يجهّز، يفحص، يبني، يقيس، ينظّم، يصحّح، يُنسّق...¹

مستوى الآلية أو التعود:

يتم في هذا المستوى أداء المهارة أو العمل الذي تمّ تعلمه سابقا بطريقة اعتيادية لا يوجد فيها أيّ مشقة أو تعبٍ، بشكل آلي أيضا، لأنها أصبحت مألوفة لدى المتعلم، وأصبح قادرا على أدائها بثقة وجرأة وبراعة وحذق.²

ومن أمثلة هذا المستوى:

- ✓ أن يعيد المتعلم تركيب مجسم بدقة.
- ✓ أن يحلّل المتعلم الموضوع إلى خمسة أفكارٍ رئيسية.
- ✓ أن يتعوّد المتعلم على حلّ التدريبات دون الشعور بأيّ عناءٍ.
- ✓ أن يستخدم المتعلم المعجم الوجيز في البحث عن معاني الكلمات.³

ومن الأفعال المستخدمة فيه: يقيس، يؤدّي، يستخدم، يبرهن، يتعوّد، يعيد، يفحص، ينظّم....⁴

1 ينظر: سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، م س، ص 111.

2 ينظر: محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص 30.

3 سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، م س، ص 112.

4 م ن، ص 111.

مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة:

«يتضمن هذا المستوى أنماطا من الحركات والأداءات والمهارات المعقدة، التي تمّ فيه التخلص من الشك أو التردد في أداء المهارة، حيث تزداد نسبة الثقة بالنفس والطمأنينة لدرجة إتقان المهارة، كما يتم التخلص من الأداء الآلي، وتؤدي الحركات الجسمية بسهولة ويسرٍ أكثر، ويتمّ التحكم الجيد في العضلات، ثم يتم بشكل أكبر التناسق الحسي الحركي».¹

ومن أمثلة هذا المستوى:

✓ أن يؤدي المتعلم دورًا تمثيليًا يعبر عن الشجاعة.

✓ أن يفحص المتعلم الأدلة التي تؤكد كرويّة الأرض.

✓ أن ينظم المتعلم موضوعًا في التعبير التحريري عن فضل الأم، بحيث يتضمن الموضوع مقدمة وعرضا وخاتمة.

ومن الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى: يبيّن، يقيس، يفحص، ينظم، يثبت، ينسق، يطبق، يربط...²

مستوى التكيف:

«يرتبط هذا المستوى بالمهارات التي يستطيع التلميذ تطويرها، والتحكم فيها، وتعديلها، حسب ما يقتضيه الموقف، باعتبار أنّه قد أتقن المهارة وتعرّف على دقائقها نتيجة الممارسة، كما تجلّه يستطيع إصدار أحكامٍ على أداء الآخرين لنفس المهارة».³

ومن الأمثلة عن هذا المستوى:

✓ أن ينوع في استخدامه للجمل ما بين الجمل الاسميّة والفعليّة.

✓ أن يعدّل من أداء زميله عند إلقاء قصيدة شعرية.

1 محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص 31.

2 سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، م س، ص 112.

3 محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص 31.

✓ أن يعيد المتعلم ترتيب الجمل المقدمة له ترتيباً صحيحاً.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: يعدّل، ينوّع، يعيدُ ترتيبَ، يعيدُ تنظيم...¹

مستوى الإبداع:

ويقصد بالإبداع هنا: قدرة المتعلم على الإتيان بشيء جديدٍ طريفٍ غير مألوف، بالإعتماد

على تعوّده وتكيفه مع مهارة اكتسبها سابقاً، وطوّرها ليستطيع تطبيقها بإبداع دون عناء.²

ومن أمثلة الأهداف السلوكية لهذا المستوى:

✓ أن ينظم المتعلم خمسة أبيات من الشعر تتحدث عن انتمائه لوطنه.

✓ أن يكون المتعلم مجموعة من الصور تحكي قصة عن إكرام الضيف.

✓ أن يصمم المتعلم خريطة مجسمة للوطن العربي.

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: يكونُ، ينظّم، يبني، يصمّم، يدعُ، يطوّر...³

ومن خلال ما سبق يتبين أن المجال المهاري الحركي أحد أهم مجالات تصنيف الأهداف في العملية التعليمية التعليمية، حيث يركز هذا المجال أساساً على مختلف السلوكات الحركية، المتصلة بالمهام اليدوية والحركات الجسدية التي يقوم بها المتعلم، والتي تترجم في المهارات التي يقوم بها، والتي تتطور حسب عدّة مستويات، بدءاً بالإدراك الحسي الذي يساعد على أداء المهارة الحركية إلى غاية الإبداع في هذه المهارة، والتي يتكوّن نتيجة لتكيف المتعلم مع ما اكتسب سابقاً من مهارات، والعمل على تطويرها لإخراجها في صورة غير مألوفة، وتتجلى الأهداف الإجرائية في المجال المهاري الحركي في المدرسة الابتدائية الجزائرية في مجال تدريس اللغة العربية على وجه الخصوص من خلال نشاطي الرسم والأشغال اليدوية، حيث تتجسّد سلوكات التلاميذ في نشاطاتهم الحس-حركية.

1 سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، م س، ص 113.

2 ينظر: سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، م س، ص 78.

3 سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، م س، ص 114.

المجال الثالث : المجال الوجداني:

« يشير الوجدان عند علماء النفس إلى الجانب الذاتي الشعوري من أيّة خبرة سلوكية (إدراكية أو حركية) يمرُّ بها الشخص من حيث شعوره بالارتياح (بدرجات مختلفة) أو بعدم الارتياح (بدرجات مختلفة) نحو هذه الخبرة، ينتج عنه اتجاه نحو القبول أو الرّفْض»¹

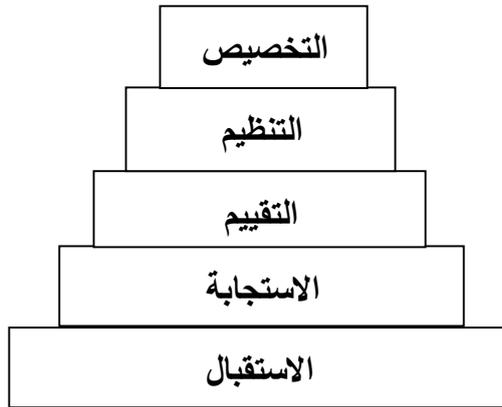
« ويمثل الجانب الوجداني أحد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها، حيث أنه لا قيمة للجانبين الآخرين بدون هذا الجانب، ولا قيمة للمعارف أو المهارات في معزل عن مجموعة من القيم والاتجاهات وعلى غرار الجانبين السّابقين (المعرفي والنفسحركي) طرح "كراثول" (Krathwohl) 1964 تصنيفاً للأهداف التعليمية في المجال الوجداني، ولجأ إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي طرحه "بلوم" في المجال المعرفي، وعمل على تقييم الأهداف في المجال الوجداني إلى خمسة أقسام، وتتمثل هذه المستويات في الآتي:

- 1- الاستقبال.
- 2- الاستجابة.
- 3- التقييم.
- 4- التنظيم.
- 5- التخصيص»².

ولقد اقترح "كراثول" (krathwohl) شكلاً هرمياً، نظّم فيه المستويات في المجال الوجداني، ويتمثل في الشكل الآتي:

1 محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص 32.

2 م ن، ص 33.



ش4(مستويات المجال الوجداني)¹

مستوى الاستقبال:

ويعني رغبة الطالب في الإلمام بحدثٍ والانتباه له، لتحضير نفسه للمشاركة فيه.²
ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

✓ أن يبدي المتعلم رغبة في قراءة موضوعات تدور حول غزو الفضاء.

✓ أن يعي المتعلم أهمية التضامن العربي.

✓ أن يبدي المتعلم رغبة حضور مسابقة بين مدرسته ومدرسة أخرى.

ومن الأفعال المستعملة في هذا المستوى: يبدي اهتمامًا، يصغي، يتقبل، يعي...³

مستوى الاستجابة:

« إذا كان موقف المتعلم في مستوى الاستقبال موقفًا محدودًا، وإلى درجة ما يمثل موقفًا سلبيًا، لأن ما قام به هو فقط الاهتمام أو الاصغاء أو الانتباه فقط لقضية وجدانية، أو مسألة عاطفية معينة، فإن مستوى الاستجابة يتعدى ذلك إلى المشاركة الفعلية في تلك القضية، بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها والرّضى عن نتائجها، أي لا يقف عند حدّ الاهتمام بتلك القضية، بل سيحاول أيضا اتخاذ مواقف حيالها بطريقة أو بأخرى ».⁴

1 ينظر: محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص33.

2 ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2014، ص84.

3 ينظر: سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، م س، ص103.

4 جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، م س، ص508-509..

ومن أمثلة هذا المستوى:

✓ أن يتذوق المتعلم قراءة عدد من صفحات كتاب "عقربة خالد" لعباس العقاد.

✓ أن يتعاون مع زملائه في كتابة نص شعري.¹

ومن الأفعال هذا المستوى: أن يستجيب، أن يتذوق، أن يستمتع، أن يشارك...²

مستوى التقييم:

«يتوقف هذا المستوى على ما يعطيه المتعلم من قيمة لشيء ما، أو ظاهرة معينة أو سلوك معين، ويتفاوت هذا المستوى من مجرد قبول الموضوع التقبل البسيط القيمة التي يعطيها الموضوع، كالميل أو الرغبة في تطوير مهارة معينة إلى التعهد على تحمل العمل الجاد، على التمهين الفعّال في مجال العمل الجماعي، ويتوقف ذلك بصفة خاصة على ما يعتنقه من اتجاهات أو معتقدات أو تقديرات».³

ومن أمثلة الأهداف في هذا المستوى:

✓ أن يقدر التلميذ أهمية اللغة العربية في الحفاظ على هوية الأمة وشخصيتها.

✓ أن يثمن الدور الفعال الذي يلعبه الأستاذ داخل القسم.

✓ أن يلتزم بجميع إرشادات وتوجيهات المعلم في الحصة التعليمية.

والأفعال السلوكية المستعملة في هذا المستوى: يقيّم، يؤيد، يعزّز، يساند، يعارض...⁴

1 ينظر: م ن، ص 510.

2 م ن، 509.

3 محمد بن يحيى زكريا، عباد كسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص 35.

4 سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، م س، ص 105.

مستوى التنظيم:

يرتكز هذا المستوى على تجميع عدد من القيم، وحلّ التناقضات الموجودة فيها، وإعادة تنظيمها بالاعتماد على نظامها الداخلي والخارجي، لتكون متوازنة ودقيقة في التنظيم.¹

والأهداف الإجرائية في هذا المستوى:

✓ أنيرسم الطالب خطة لإقامة ندوة حول المخاطر التي تهدد اللغة العربية والناطقين بها

من غزو اللغات الحديثة، عن طريق الحديث الشفوي عن ذلك.²

ومن الأفعال المستخدمة: أن ينظم، أن يخطط، أن يوازن، أن يعدل، أن يلتزم...³

مستوى التخصيص:

« يمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال الوجداني أو الانفعالي، ويتم الاهتمام هنا بتشكيل صفات الذات عند الشخص كوحدة متميزة عن غيره من الأفراد، حيث يتكون لدلا الفرد نظام من القيم تتحكم في سلوكه فترة طويلة كافية لأن يطور فيها نمط الحياة التي يحياها، وهنا تندمج المعتقدات و الأفكار والاتجاهات معا لتشكل أسلوب الحياة لهذا الفرد، أو تشكل فلسفته في الحياة».⁴

ومن أمثلة الأهداف السلوكية في هذا المستوى:

✓ أن يبرهن الطالب على احترامه للشعر والشعراء، بالإصغاء لمن يقرأ قصيدة شعرية.

✓ أن يعتز بانتمائه لوطنه العربي والإسلامي.⁵

1 ينظر: محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص 35.

2 جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد المدرسية، م س، ص 526.

3 م ن، ص 525.

4 م ن، ص 532.

5 ينظر: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد المدرسية، م س، ص 533-

534.

والأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى: يشكل، يستخدم، يحترم، يعتز، يقدر، يثابر، يحض، يؤمن، يتابع، ينسق، يواظب، يتدرب، يحل المشكلات...¹

ومن خلال ما سبق نستشف أن المجال الوجداني (العاطفي و أو الانفعالي) من بين أهم المجالات التي تهتم بالمتعلم في قيمه واتجاهاته ومبادئه، وتركز عليها تركيزا كبيرا، كما تعطي لسلوك المتعلم وما يظهر عليه الأهمية البالغة.

(7) أهمية الأهداف ودورها في العملية التعليمية:

للأهداف أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية، حيث تمثل نقطة البداية لكل عمل داخل النظام التربوي، كما أنها سبيل لتطوير عملية التعليم، وتمثل دليلا واضحا يتبعه المعلم في سير العملية التعليمية التعلمية وتوجيهها، لتكوين شخصية المتعلم وتنمية معارفه ومهاراته، وتعزيز القيم لديه لتحقيق نتائج تعليمية ناجحة وفعالة تساعد على الرقي والتقدم العلمي الذي يؤدي إلى تقدم المجتمع ومواكبة التطور الحضاري.

من حيث المنهج توفر الأهداف قدرا من الفهم يسمح للقائمين على الأمور التربوية بوضع المناهج التي تحققها الغايات التربوية على النحو الأفضل، وتمكنهم من النظر في المناهج القائمة، حيث يتعرفون على ما يجب متابعته منها أو تعديله أو إسقاطه، فالأهداف تمثل موجهها للعملية التعليمية التعلمية وعملية وضع المناهج وتطويرها، كما تساعد على التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرق التدريس و أساليبها، وتوفر في مجال التعليم قاعدة سليمة تساعد المعلم على اختيار الوحدة أو المادة الدراسية المناسبة وتخطيطها، وكذلك اختيار الوسائل و الطرق والإجراءات المتعلقة بها، كما تمكنه من تنقيح جهود المتعلمين ونشاطاتهم وتوجيههم من أجل إنجاز المهام التعليمية على النحو الأفضل، مما يحول دون ضياع هذه النشاطات في مجالات أو جوانب لا تتطلبها العملية التعليمية، مما يجعل هذه العملية أكثر نجاحا وفعالية، وبهذا تجعل الأهداف العملية التعليمية أكثر سهولة بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء.

وتساعد الأهداف في مجال التقويم على توفير القاعدة التي تنطلق منها العملية التقويمية.

1 سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، م س، ص 106.

فالأهداف تسمح للمعلم بالوقوف على مدى فاعلية التعليم ونجاحه في تحقيق التغيير المطلوب في سلوك المتعلمين، إذا لم يحدد نوع هذا التغيير؛ أي ما لم يوضع، فلن يتمكن المعلم من القيام بعملية التقويم مما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم.¹

(8) معايير الأهداف التربوية:²

يجب أن تتوفر في الأهداف التربوية التي يتبناها المجتمع المعايير الآتية:

- ✓ أن تكون واضحة قابلة للقياس.
- ✓ أن تستند إلى فلسفة تربوية سليمة.
- ✓ أن تكون واقعية ممكنة التحقق في ظل الظروف المتاحة.
- ✓ أن ترتبط بالأهداف العامة للتربية و الأهداف الخاصة للمادة.
- ✓ أن توفر ذوات معنى للمتعلمين، وتسهم في تعديل سلوكهم.
- ✓ أن تلبي حاجات المتعلمين وما بينهم من فروق فردية.
- ✓ أن تتلائم والمرحلة الدراسية، ونوعية المؤسسة التعليمية.
- ✓ أن تكون شاملة توازن بين الجانب العقلي والجسمي والوجداني للمتعلم.

1 ينظر: عصام النمر، تيسير الكوفجي، مناهج وأساليب التدريس في التربية والتربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2010، ص 64-65.

² ينظر: عبد الرحمان الهاشمي، محسن عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية، رؤية نظرية تطبيقية، م س، ص 40

ثانياً: المقاربة بالكفاءات:**(1) تعريف المقاربة :****أ/ اللغة :**

جاء في لسان العرب « قُرْبٌ، القُرْبُ نقيض البُعد، قُرْبَ الشيء بالضم، يَقْرُبُ قُرْباً وقرباناً وقرباناً أي : دنا، فهو قريبٌ، الواحد والاثنتان والجميع في ذلك سواءً ».¹

ب/ اصطلاحاً :

المقاربة هي: «الخطة الموجهة لنشاط ما، يكون مرتبطاً بتحقيق أهداف معينة في ضوء استراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات».²

ومن خلال ما سبق نستشف أن المقاربة هي التصور الأولي الذي يرسمه الشخص في عقله وفق مجموعة من المبادئ والاستراتيجيات لتحقيق الهدف المراد بلوغه.

(2) تعريف الكفاءة :**أ/ اللغة:**

ترجع لفظة الكفاءة إلى الجذر اللغوي **كفا** . فيقال: «كفأ، كافأه على الشيء مكافأةً وكفاءً، جازأه، تقول: مالي به قبلٌ ولا كفاءً، أي: مالي به طاقة على أن أكافئه، والكفِيء: النظير، وكذلك الكفءُ و الكفوة، على فُعَلٍ وفَعُولٍ، والمصدر الكفَاءَةُ بالفتح والمدّ.»³

وجاء أيضاً: «كافأه مكافأةً وكفاءً : جازأه، وفلاناً: مائله وراقبه، والحمد لله كفاءَ الواجب، أي ما يكون مكافئاً له، و الاسم: الكفاءةُ و الكفاءُ، بفتحهما ومدهما، و هذا كفاؤه وكفأته وكفيئته وكفؤه وكفؤة وكفؤة وكفؤة، مثله، ج: أكفاءً وكفاءً»⁴

1 ابن منظور، لسان العرب، م س، المجلد 01، ص 663.

2 زخنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلة أبحاث، ديسمبر 2014، العدد 02، ص 184.

3 ابن منظور، لسان العرب، م س، المجلد 01، ص 139.

4 مجد الدين الفيروز ابن بادي، القاموس المحيط، م س، ص 1423.

ب/ اصطلاحا:

تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة الذي يوجد فيه الكثير من الغموض والإختلاف عند الباحثين من حيث المعنى، وحسب السياق الذي يستعمل فيه المصطلح، ومن أكثر التعريفات التي تهمننا هنا هو تعريفها في السياق التربوي، حيث يشير مصطلح الكفاءة في التدريس إلى أنها: «مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه».¹

ويعرفها " لوي دينو " بأنها: «مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات المعرفية. أو من المهارات النفسية الحس حركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة أو نشاط، أو مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه».²

أما الكفاية في التدريس هي: قدرة المعلم على إنجاز أهداف التعليم من خلال معارفه النظرية والعلمية التي اكتسبها خلال فترة مزاولته لمهنته والتجارب السابقة التي تقاس بمدى خبرته السابقة أو مستوى التحصيل.³

في ضوء ما تقدم نستنتج أن الكفاءة هي القدرات التي يمتلكها المعلم، وهي كل ما يكتسبه من مهارات وأفكار، تمثل جملة من المعارف السابقة. والتي تدخل ضمن مجال الخبرة التعليمية، ما يجعلها تسمح له بإنجاز المهمات وحل الإشكالات، وتنفيذ النشاطات على أكمل وجه.

3) معنى المقاربة بالكفاءات:

«المقاربة بالكفاءات أسلوب تعليمي ظهر في أوروبا حوالي سنة 1468، طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها، ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدءا من سنة 1960، ثم بلجيكا سنة 1993، وتونس عام 1999، حيث تعد المقاربة

1 كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، م س، ص 51.

2 وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، إعداد هيئة التأطير بالمعهد، م س، ص 20.

3 ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2005، ص 143.

بالكفاءات أو الكفايات آخر البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة، التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003.¹ «فالمقاربة بالكفاءات تعني طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية وذلك من خلال: التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون. أو التي سوف يتواجدون فيها وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها. ثم ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية».²

فهي نظام تربوي يكسب المتعلم الكفاءات من خلال معرفته ومكتسباته المتنوعة، والإستفادة من هذه المكتسبات في جميع مواقف حياته.³

من خلال ما سبق نستشف أن المقاربة بالكفاءات هي أسلوب تعليمي ظهر منذ القدم، حيث تبنته الجزائر كحل لما تعانيه المنظومة التربوية في السابق من تدني في المستوى، حيث تعمل هذه المقاربة على إثراء ودعم البيداغوجيا. وتعتمد على منطق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات مشكلة، كما تمثل ما يقدر المتعلم على إنجازه من خلال معارفه وقدراته السابقة، فهي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية، كما تنقل المعلم من ملقن إلى موجه لهذه العملية ومنشط لها.

(4) مستويات الكفاءة:

الكفاءة مفهوم تطوري، يبني تدريجيا وفق عدة مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، حيث يتحقق كل مستوى منها في مرحلة معينة من التعلم لدى المتعلمين، فيظهر كل ما اكتسبوه من معارف وتعلمات، وتتمثل هذه المستويات فيما يلي:

- 1 منى عتيق، واقع تطبيق المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ص 139.
- 2 حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ص 203.
- 3 ينظر: كمال فرحاوي، نظام التعليم بالكفاءات، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 06 جوان 2011، ص 142.

أ- **الكفاءة القاعدية:** وتمثل المستوى الأول من الكفاءات، وهي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم، أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، فإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذا الكفاءة فإنه حتما سيلاقي صعوبة في اكتساب وبناء الكفاءات التي تليها، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس والقاعدة التي يبني عليها المتعلم معارفه، خلال وحدة تعليمية مكونة من حصة أو عدة حصص، مترابطة فيما بينها ومنظمة في شكل نشاطات مبنية حول المعارف المستهدفة والتي تضمن حسن التحكم في عنصر الكفاءة.¹

ب- **الكفاءة المجالية:** «وهي مجموع الكفاءات القاعدية في مجال واحد».²

ج- **الكفاءة المرحلية:** مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية بجعلها أكثر قابلية للتجسيد، فهي كفاءة نسبية يكتسبها المتعلم خلال فترة زمنية معينة، وتكون هذه الفترة مضبوطة بفصل أو شهر أو ثلاثي، وذلك لتكوين الكفاءة المستهدفة التي تمر عبر مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ، أو أن يستطيع المتعلم قراءة الحروف والكلمات والجمل واكتشافها.³

د- **الكفاءة الختامية:** وهي مجموع الكفاءات المكتسبة، التي يمكن للمتعلم أن يكون قادرا على أداءها والقيام بها في نهاية السنة الدراسية بعد ترميمها وتطويرها.⁴

(5) مركبات الكفاءة:

الكفاءة من بين المصطلحات المتداولة بكثرة في المجال التربوي وفي جميع أنحاء العالم، غير أن هذا المصطلح يتداخل مع عدة مفاهيم، تتمثل هذه المفاهيم فيما يلي:

1 ينظر: وزارة التربية الوطنية، بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، د ت، ص 09.

2 وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ج 2، جويلية 2005، ص 163.

3 ينظر: وزارة التربية الوطنية، بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، م س، ص 09.

4 ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الأساسي، م س، ص 163.

أ- المهارة: (l'habileté)

«تعرف على أنها جملة منظمة وشاملة لنواتج تعليمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة منالوضعيات الوظيفية (مدرسية ومهنية) وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة أو معارف في مجال معرفي محدد، بحيث تعتبر المهارة مجموعة محصورة ضمن كفاءات معينة تنتج عن حالة من التعلم، باعتبارها أداة للانتقال إلى المكتسبات».¹

ب- الاستعداد: (l'aptitude)

وهو القدرة الكامنة في الفرد والامكانيات الموجودة لديه، التي تجعله قادرا على تعلم بعض المهارات والمعارف، حيث يقابل الاستعداد في المعنى البيولوجي مصطلح النضج، والذي يعتبر مستوى معيناً من الاستعداد لتعلم شيء ما، إذ لا يمكن حدوث التعلم ما لم تكن العضوية مستعدة أو ناضجة، ويكون الاستعداد نفسياً وبيولوجياً فيتحول إلى قدرة لدى الفرد هذا إن توفرت فرص التدريب المناسبة.²

ج- الأداء أو الإنجاز: (la performance)

يشير مفهوم الأداء إلى ترجمة التعلم إلى سلوك مدعم بدافعية المتعلم، بحيث يعبر عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم، بحيث يعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدفاً بيداغوجياً يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي الملاحظ، كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال استراتيجية التقويم، فالأداء هو كل ما يقوم به المتعلم من أنشطة، تبين مدى تمكنه وتحصيله العلمي المعرفي والمهاري، الذي يترجم في قدرته على أداء هذه المهارات، والتي تلاحظ من طرف المتعلم.³

1 لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، العدد 14، أكتوبر 2013، ص 70.

2 ينظر: محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، م س، ص 88، 89.

3 ينظر: لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، م س، ص 71.

د - الهدف: (Objectif)

«هو وصف دقيق للأداء المستقبلي الذي سيقوم المتعلم بأدائه بعد الانتهاء من عملية التعلم، ويكون الهدف مصاغاً في عبارة تصف ما سيكون عليه سلوك المتعلم بعد اكتسابه الخبرة المطلوبة»¹.

وعليه فإن الهدف هو التغيير الإيجابي والنتيجة الحاسمة التي يسعى المتعلم للوصول إليها وتحقيق الغاية المرجوة منها داخل العملية التعليمية، فهو سلوك فعلي قابل للملاحظة والقياس، بموجب إصدار الأستاذ حكمه على مدى تحقيق الأهداف المسطرة للدرس فتتحقق بذلك التغذية الراجعة.

هـ - القدرة: (Capacité)

«هي تنمية نوع معين من السلوك وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة، يدل على تنظيم داخلي لدى التلميذ، يمر عبر عملية التكوين، ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك والذي تخلقه الأنشطة التكوينية، انطلاقاً من توظيف معارف ومضامين معينة»².

فكل من القدرة والمهارة والمعرفة القبلية وخبرة المتعلم تكوّن كفاءته في مجال من المجالات.

(6) أنواع الكفاءات:

تعددت أنواع الكفاءات وتنوعت، وذلك حسب توجيهها، حيث تتمثل هذه الأنواع في:

أ - الكفاءات المعرفية: (compétence de connaissance)

وهي الكفاءات التي لا تقتصر على المعلومات والحقائق فقط، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة مواضع وطرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة، فالمعرفة وحدها غير كافية لتوظيفها، ولذلك

1 مركز نون للتأليف والترجمة، التدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص 20.

2 زوليخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الثالثة متوسط أنموذجاً، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف، 2009/ 2010، ص 32.

يجب تحديد الطريقة الأنفع والتي تصح لتوظيفها، بحيث يتفاعل المتعلم معها لمحاولة اكتساب ما يقدمه معلمه من معارف ليصبح قادراً على اكتساب معرفة ووصف الأساليب ومعرفة الحقائق المتعلقة بالمادة الدراسية.¹

ب- كفاءات الأداء: (Compétence de performance)

وتشتمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، فالكفاءات هنا تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، كما تتعلق بالمهارات التعليمية داخل الصف، مثل: استخدام أدوات التقويم، ومعيار تحقيق هذه الكفاءات هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.²

ج- كفاءات النتائج أو الانجاز: (Compétence des résultats)

«إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلاك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين، فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء، ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها، وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها».³

وبالتالي فالكفاءات النتاجية هي كل ما يستطيع المعلم تحقيقه من نواتج علمية ومعارف أكسبها للمتعلمين، حيث يستطيع قياسها على طريق إجراء الإختبارات النهائية، أو من خلال ما يلاحظه من تغيرات على سلوكيات المتعلمين داخل حجرة الدرس.

(7) مصادر اشتقاق الكفاءات:

يعرف الاشتقاق بأنه تلك العملية التي يتم الانتقال بها من مستوى عام إلى مستوى أقل عمومية، لذلك يقصد بمصادر اشتقاق الكفاءات الخلفيات النظرية التي يتم الاعتماد عليها في

1 ينظر: وزارة التربية الوطنية، بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، م س، ص 10.

2 ينظر: م ن، ص ن.

3 ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعية تعليمية تعليمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 20، جوان 2018، ص 53.

الانطلاق لتحديد الكفاءات الخاصة بالتدريس، وبناء على ذلك توجد أربع طرق لاشتقاق الكفاءات تتمثل في:

- طريقة التخمين: حيث يقوم المعلم بالتفكير في الكفايات اللازمة التي يحتاجها في العملية التعليمية ثم يقوم بتسجيلها كوجهة نظره.
- طريقة ملاحظة المعلم في الصف: والتي تقوم على ملاحظة أداء المعلمين أثناء تأدية وتقديم الدرس، وتسجيل الملاحظات الدقيقة للموقف التعليمي.
- الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات.
- الدراسات التحليلية: وتتعلق هذه الدراسة من خلال تحليل أداء المعلم ونشاطاته وجميع سلوكياته داخل حجرة الدرس.¹

وهناك مصادر أخرى لاشتقاق الكفاءات منها:

- تحليل محتوى المقررات وترجمته إلى كفاءات.
- تحديد حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بمجال التعليم.
- مشاركة العاملين في مهنة التعليم في عملية اشتقاق الكفاءات وتحديدتها.²

(8) خصائص الكفاءة:

للكفاءة عدة خصائص تميزها عن المفاهيم الأخرى، يمكن إجمالها فيما يلي:

أ- الكفاءة توظف مجموعة من المواد:

الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات والموارد المختلفة مثل: المعارف العلمية والخبرات السابقة والمهارات المختلفة والقدرات الجسمية والعقلية المتنوعة، التي تتماشى مع طبيعة اللغة ووظائفها.

1 ينظر: محمد الساسي الشايب، منصور بن زاهي، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص 21.

2 ينظر: سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، م س، ص 146.

ب- الكفاءات ذات الطابع النهائي:

هي عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية، يعني أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي تسمح له بتوظيف موارده المعرفية المكتسبة واستغلالها بدقة من أجل تحقيق نتيجة ما، أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية الاجتماعية.¹

ج- الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:

« وهي الكفاءة المجالية، وتحقيق هذه الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، يعني ضمن وضعيات قريبة من بعضها البعض، مثل:

- كتابة تقرير وجيز موجه إلى النشر في مجلة بخصوص إشكالية إدماج الشباب في المنظومة التربوية».²

د- الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة والسياق الذي تمارس فيه:

« الكفاءة لها طابع متعلق بالمادة في أغلب الأحيان، أي أنها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبيتها من المادة الواحدة، مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد لاكتسابها، وهناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة».³

فالكفاءة مرتبطة بالنشاط الذي يمارسه المتعلم ويكتسب من خلاله المعارف في العملية التعليمية/التعلمية، حيث أن كفاءة إنجاز بحث في اللغة العربية تختلف تماما عن كفاءة إنجاز بحث في العلوم الطبيعية، بالرغم من اتباع نفس الخطوات في خطة البحث، فالموارد المعرفية والمهارات والقدرات تمثل قاعدة تبنى عليها الكفاءة.

1 ينظر: ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعية تعليمية تعليمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، م س، ص 53.

2 وزارة التربية الوطنية، بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، م س، ص 07.

3 ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعية تعليمية تعليمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، م س، ص 53.

هـ- الكفاءة قابلة للتقويم:

الكفاءة تقويم أساسا بدلالة المنتوج، وعلى وجه الخصوص في المجال المدرسي يقيم التلميذ بدلالة ما ينتجه، وذلك باعتبار جملة من المقاييس في مقدّماتها سرعة الإجراءات واستقلالية التلميذ وتقبله لزملائه داخل حجرة الدرس، بالإضافة إلى جودة الإنتاج المعرفي المنتظر في آخر الحصّة أو آخر الثلاثي أو السنّة الدّراسيّة، وملائمته للمطلوب من الشروط التعليمية، وفي تقييم الكفاءات لا ينبغي الإكتفاء بصياغة الأسئلة حول المعارف فحسب، بل يجب وضع المعلم في موقف يدعو إلى علاج السؤال، بتوظيف معارفه ومكتسباته السّابقة ومختلف إمكانياته، مما في ذلك معارفه الفعليّة والسلوكية، على هذا يتم تقييم الكفاءات وفق جانبين أساسيين أولهما: طبيعة العمل المنجز في الصف، وثانيهما: النتيجة والمحصلة النهائيّة لهذا العمل.¹

وللكفاءة أيضا خصائص أخرى تجملها "يخلف أمال" في مذكرتها تتمثل في:

- ✓ الكفاءة مرتبطة بالفعل، حيث أنها لا تظهر إلا من خلال الأداء الذي يقوم به الفرد.
- ✓ ارتباطها بوضعيّات مهنية، إذ غالبا ما ترتبط بمجال محدّد من الوضعيات.
- ✓ الكفاءة تمثّل كافة الجوانب الشخصية للفرد من معارف ومهارات واتجاهات.
- ✓ الكفاءة اندماجيّة حيث أنها تعتمد على محتويات مدمجة لا تتوقف على معرفة بعينها.
- ✓ الكفاءة قابلة للنمو، حيث أنّ الاعتناء بما يكتسبه المتعلم من قدرات معرفية ووجدانية وحسيّة وحركية تمثّل عوامل أساسية لتشكيل الكفاءات.
- ✓ الكفاءة شاملة ومدمجة، أي أنها تقتضي اكتساب التعليمات في المجالات الثلاثة، المعرفي الوجداني، الحسي الحركي حسب أهميتها للاستجابة إلى الحاجيات الاجتماعية.²

1 ينظر: وزارة التربية الوطنية، بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، م س، ص 07.

2 يخلف أمال، تدريس اللغة العربية بالأهداف وتدرسيها بالكفاءات، من وجهة نظر معلمها دراسة وصفية مقارنة، السنة الرابعة متوسط أنموذجًا، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص لسنّيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، 2015، ص 37-38.

(9) مبادئ المقاربة بالكفاءات:

للمقاربة بالكفاءات مجموعة من المبادئ التي تقوم عليها نذكر من بينها:

* **مبدأ البناء:** ويمثل في دمج المكتسبات السابقة بالجديدة، أي أن يقوم المتعلم باسترجاع المعلومات والمعارف التي اكتسبها سابقا، وربطها بمعلوماته الجديدة، وتنظيمها وحفظها في ذاكرته، لاستدعائها عند الحاجة إلى توظيفها، فهذا المبدأ يقوم على تفعيل المكتسبات القبلية وجمعها مع مكتسبات جديدة وبناءها بناءً صحيحا، من خلال وضعيات إدماجية معينة.¹

*** مبدأ التطبيق:**

يكون هذا المبدأ بالممارسة والتصرف والإجراء، أي أنه يسمح بممارسة الكفاءة، والقدرة على التصرف وتوظيف المكتسبات المعرفية والمهارية والحسية والحركية، وحسن التحكم فيها داخل العملية التعليمية التعليمية²، حيث يعتبر التطبيق جوهر ولب العملية التعليمية التعليمية، فهو آخر ما تصبو إليه هذه العملية من أجل تكوين متعلم فعال قادر وكفاء يواجه المشاكل التي تعترض سبيل حياته بكلّ فعالية ونجاح.

*** مبدأ التكرار:**

«أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدّة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب بالمعمق للكفاءات والمحتويات»³

*** مبدأ الإدماج:**

يتمثل في دمج المعارف والكفاءات المكتسبة، ومحاولة ربط كلّ كفاءة بأخرى، ممّا يساعد في تنميتها وتطويرها، كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

1 ينظر: أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، شبكة الألوكة، www.alukah.netK، ص15.

2 ينظر: م ن، ص ن.

3 شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص59.

*** مبدأ الترابط:**

يتعلق هذا المبدأ بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، حيث يسمح لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، وأنشطة التقويم التي تساعد المتعلم على اكتساب الكفاءات المعرفية مع القدرة على تنمية هذه الكفاءات¹.

فمبادئ المقاربة بالكفاءات هي مبادئ أساسية في المنظومة التربوية، تعمل على اكتساب المتعلم مهارات وقدرات لتنمية كفاءاته التي يقوم باستغلالها في حال محاولته لحل ما يواجهه من مشكلات.

10 مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

أ- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية:

من المعروف أن أحسن الطرق البيداغوجية، هي التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والمقاربة بالكفاءات جاءت لتكرس ذلك إذ أنها تتادي بإقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليها، على سبيل المثال: إنجاز المشاريع، وحل المشكلات.

ب- تحفيز المتعلمين على العمل:

يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، إثارة نشاط المتعلم، وتوليد الرغبة والدافعية للعمل لديه، كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من معنى لربطها بواقعه المعيش، واستغلال مكتسباته المعرفية وقدراته السابقة في المدرسة وخارج المدرسة، كل مشكلات يفترض أن تكون جديدة، كما ينجر عن تبني هذه المقاربة، تحقيق عدّة حالات عدم انضباط المتعلمين في القسم، أو ازالته نهائياً، ذلك لأن كل واحد منهم، سوف يكلف بمهمّة تتناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميولاته واهتماماته².

1 ينظر: شرقي رحيمة، بوساحة نجاة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، م س، ص 59.

2 ينظر: الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، 2015، ص 40.

ج- تنمية المهارات واكتساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة:

حيث تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم ومهاراته العقلية (المعرفية)،
العاطفية (الانفعالية) والنفسية الحركية.¹

د- عدم إهمال المحتويات (المضامين):

« إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما
ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلاً».²

هـ- اعتبارها معياراً للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة في العملية التعليمية، من
أجل التكوين تؤدي ثمارها، وذلك كونها تأخذ الفروق الفردية للمتعلمين بعين الاعتبار لأنه داخل
القسم الواحد يتفاوت المتعلمون في تحصيلهم الدراسي، فبعضهم يستفيد استفادة كبيرة والبعض
الآخر استفادة محدودة، وهذا ما حاولت المقاربة بالكفاءات تغطيته ومعالجته.³

وبالتالي فإن المقاربة بالكفاءات تعمل على إثارة التفاعل بين المعلم والمتعلم في إطار
العملية التعليمية، حيث تشرك المتعلم في القيام بنشاطات فردية هادفة أو ضمن مجموعات،
لتنمية مهاراته وقدراته ومكتسباته السابقة، كما تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين.

(11) المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات:

للمقاربة بالكفاءات مفاهيم أساسية ترتبط بها تتمثل في:

- نص الكفاءة:

هو عبارة عن نص موجز يترجم التعلمات المطلوبة التحكم فيها من قبل المتعلمين في نهاية
مسار تعلم ما (طور، سنة، شهر، وحدة تعليمية) ولصيغة نص الكفاءة هناك شرطين هما:

1 ينظر: شرقي رحيمة، بوساحة نجاه، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، م س، ص 57.

2 م ن، ص ن.

3 ينظر: بن ميدون فاطمة، بن زينة مليكة، التعليم بين المقاربة وبين الأهداف والكفاءات، نموذج السنة الثالثة في
الطور الابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص تعليمية اللغة، جامعة بلحاج بوشعيب، عين تموشنت،
2017، ص 55.

- تحديد ما هو منتظر من المتعلم، مثلا: أن ينتج نصا يتواصل به مع الغير بأفكار مترابطة ومنسجمة، وأن يتعرف على المفعول به وحكم إعرابه، وذلك بتحديد الكفاءة المراد تطويرها بصورة واضحة، مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد، وفق شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من المتعلم.

- دلالة الكفاءة:

يتعلق الأمر هنا بتوضيح غرض التكوين النوعي المقصود بالكفاءة، المتعلق باكتسابها في مستوى معين، وفي هذا السياق يمكن أن تكون الكفاءة أقل أو أكثر شمولية، ودرجة الكفاءة هنا متوقفة على تشعب العملية المطلوب إنجازها، وعلى الفترة الزمنية التي تكون ضرورية لاستكمال التعليمات المطلوبة للتحكم في الإنجاز، فالكفاءة التي يتوجب اكتسابها خلال فترة الدراسة كلها، تكون شموليتها أكبر من الكفاءة التي يتوقع اكتسابها في مستوى من المستويات.

- الأهداف التعليمية:

هي الوسيلة التي تبين المعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم للبرهنة على كفاءته، فإذا كانت الكفاءة هي القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف مختلفة مرتبطة بالمواد الدراسية كاللغة العربية مثلا، أو معارف سلوكية اجتماعية أو وجدانية، فإن أهداف التعلم توضح نوعية المعارف التي تمكن المتعلم من البرهنة على كفاءته في حال استطاع التحكم فيها.¹

- المحتويات التعليمية:

« تمثل الكفاءة المبدأ المنظم للتكوين، ويندرج ضمن المنطق الذي يعوض عرض

المحتويات، حيث أن هذه الأخيرة تفرضها الكفاءة، حيث تستطيع ممارسة الفرز والانتقاء لهذه المستويات، ومحتويات التعلم المتمثلة في المعارف الصرفة (محتويات المواد)، المعارف الفعلية (فكرية أو نفس حركية)، والمعارف السلوكية (اجتماعية، وجدانية...)².

1 ينظر: لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقييمها، م س، ص 74.

2 م ن، ص ن.

- الوضعية التعليمية:

هي الموقف الذي يكون فيه الطالب أثناء إعداد مشروع معين بالاعتماد على كفاءاته السابقة، بحيث يستطيع من خلاله اكتساب معارف ومهارات أخرى كما أنها مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءته.

- الوضعية الإدماجية:

هي السياق أو الظروف العامة التي تساعد المتعلم على جمع مكتسباته وتنظيمها، من أجل استغلالها في وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج التي تكون مترابطة منسقة ذات معنى، يحاول فيها المتعلم إيجاد حلول من خلال معارفه وأفكاره.

- الوضعية المشكّلة:

تمثل عنصرا مركزيا ضمن بيداغوجيا الكفاءات، حيث يكون فيها المتعلم أمام عقبة تجعله يستخدم معارفه ومعلوماته لحل هذه العقبة، فهي المجال الملائم لإنجاز الأنشطة التعليمية المتعلقة بالكفاءة أو تقويمها، إذ تتكون من الوضعية + المشكّلة، التي تتعلق بسياق أو حدث معين أو مشكّلة، تحتاج إلى استثمار المعلومات في إنجازها وتخطي حواجزها لإعادة بناء لتعلم لدى المتعلم.¹

(12) الهدف من اعتماد المقاربة بالكفاءات:

تم اعتماد المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، لتفادي سلبيات المقاربة بالأهداف، والتكيف مع المستجدات والتطورات الحاصلة في جميع المجالات. حيث تهدف هذه المقاربة إلى دمج المعارف والطرق والمواد، وتجنيدتها وتوظيفها في الحياة، خاصة في حل المشكّلات فهذه المقاربة تحدد استراتيجية العمل داخل المدرسة، كونها تحدد علاقة المعلم بالمعرفة وبالمتعلم، وتجعل المعلم هو المسؤول على تنفيذ المنهاج في الميدان، كما تجعل المتعلم هو المحور الرئيسي والفعال في العملية التعليمية التعلمية، وذلك

1 ينظر: لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقييمها، م س، ص 75.

بهدف تنمية وتطوير معارفه ومهاراته وكفاءاته، واستغلالها في حل المشكلات التي تواجهه، سواء أكانت هذه المشكلات اجتماعية أو تربوية.

فالمقاربة بالكفاءات تعمل عن البحث الجودة والفعالية في عملية التدريس، واستثمار الموارد المعرفية لتسمح للفرد بالتكيف السليم مع المحيط الذي يعيش فيه.

والمنهاج في ظل الإصلاحات في الجزائر نوعي، يراعي الهوية في ظل العولمة، واعتماد المقاربة الكفائية في الجزائر هو تأسيس استراتيجية شاملة للتصور و التخطيط ورسم الأهداف، والأداء والتأطير والتسيير في مختلف المستويات والمجالات، فالمعلم موجه ومحفز ووسيط بين المتعلم والمعرفة، والمتعلم هو الجزء الفاعل النشط في العملية التعليمية.¹

1 ينظر: أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، م س، ص14.

الفصل الثاني
دراسة وصفية تحليلية
مقارنة للتدريس بالأهداف والمقارنة بالكفاءات

تمهيد:

تعدُّ العملية التعليميّة التعلميّة عملية معقدة، نظراً إلى عناصرها الكثيرة و المتداخلة فيما بينها، والمتمثلة في "المعلم، المتعلم، المادّة المعرفية، طريقة التدريس المتبعة، المنهاج المعتمد، الكتاب المدرسي... الخ"، والتي تكون متفاعلة فيما بينها تفاعلاً كبيراً، حيث تقوم العملية التعليميّة التعلميّة على مقارنة علمية دقيقة، وإستراتيجية مخطّط لها مسبقاً ليسيّر وفقها الدّرس، ولتجعل منها ذات أهمية كبيرة تحقق أهدافا وكفاءات لدى المتعلمين.

وبناءً على ذلك جعلت هذا الفصل مخصّصاً للجزء التطبيقي، الذي أجريت فيه عملية مقارنة بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعتمدتان في التدريس في المدرسة الجزائرية، معتمدة في ذلك على مجموعة من النماذج الخاصة بسير وتقديم الدّرس وفق إستراتيجية التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، في المرحلة الابتدائية "السنة الخامسة أنموذجاً"، وبالاعتماد أيضاً على وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي من خلال إجاباتهم على الاستبانات الموزعة لهم.

أولاً: مرحلة التعليم الابتدائي:

تعد المرحلة الابتدائية المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام التي تمثل القاعدة الأساسية التي تبنى عليها المراحل الأخرى، حيث يلتحق التلاميذ بهذه المرحلة ابتداءً من سن الخمس سنوات إلى غاية العاشرة أو الحادية عشر من عمره، وتعتبر مرحلة الطفولة الأولى، فتنكف هذه المرحلة بتعليمه وتنشئته وفق المعايير العامة لمجتمعه، لتكوّن لديه شخصية سوية ونموًا سليماً سواءً من الناحية العقلية أو الجسدية أو النفسية أو الاجتماعية، وأوّل ما يتمّ تعلمه في المدرسة الابتدائية هو: القراءة، الكتابة، والتعبير و هي المهارات اللغوية المعروفة.

1/ مفهوم التعليم الابتدائي أو المرحلة الابتدائية:

عرفت المدرسة الجزائرية ثلاث مراحل من التعليم [الابتدائي، المتوسط، الثانوي]، حيث تمثل المرحلة الأولى منها أهم مرحلة تركز عليها أسس المتوسط والثانوي، فتخلق التفاعل لدى الطّفّل مع بيئته، حيث تعرف المرحلة الابتدائية بأنها: « المرحلة التي تهدف إلى مساعدة التلاميذ لتعلم القراءة والكتابة، وتكوين علاقات سويّة مع الآخرين »¹.

كما يمكن تعريف التعليم الابتدائي بأنه: « أوّل مرحلة من مراحل التعليم العام الموجه للأطفال ويتراوح سن القبول والسن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التعليمية تبعاً للنظام المتبع لكلّ بلد، ويزود الأطفال في التعليم الابتدائي بالمهارات الأساسية في اللغة القومية ومبادئ الحساب والجغرافيا والأشغال اليدوية »².

يختلف التقسيم العمري في مرحلة التعليم الابتدائي من دولة إلى أخرى، حيث خضعت هذه المرحلة في الجزائر إلى إصلاحات جذرية سنة 2003/2004، اعتمد فيها منهاج المقاربة بالكفاءات فأصبح التعليم في هذه المرحلة ابتداءً من سنّ خمس سنوات للقسم التحضيري،

1 نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية، (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية)، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014، ص21.

2 بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي، م س، ص141.

عكس ما كان عليه في المدرسة الأساسية التي كان سن الدُخول فيها يبدأ من السادسة لقسم السنة الأولى.

فالمرحلة الابتدائية هي البيئة الثانية التي يعيش فيها الطّفل ويحتكُ بها بعد أسرته، فتتكفل بتعليمه وتربيته وتنشئته وفقاً لمعايير وعادات وقيم مجتمعه، وهذه المرحلة من التعليم مخصصة لمرحلة الطفولة التي تكون فيها الطفل وتساعد على التعلم والاكساب المعرفي.

2/ أهمية التعليم الابتدائي:

يكتسي التعليم الابتدائي أهمية بالغة ضمن النظام التعليمي، كونه القاعدة و الرّكيزة الأولى التي تبنى عليها مرحلة التعليم المتوسط والثانوي، فهو بذلك الأساس الأوّل في السلم التعليمي التي ترتكز وتتأثر به المراحل الأخرى، فهو يمثل العامل الفعّال في عملية التنشئة، لأن الطّفل خلال هذه المرحلة عالم واسع جداً يجبُ التقرب منه ومعرفته واكتشاف حاجياته وقدراته واهتماماته، فهو مادّة خام يجبُ أن تصقل بمواد تعليمية معرفية تتماشى ومستواه العقلي والجسمي والزمني والانفعالي والنفسي، فيكتسب من خلالها مجموعة من السلوكات التي تحدّد ثقافة المدرسة التي تقدم له أيضاً آليات ومبادئ المهارات الاكاديمية التعليمية الأساسية (القراءة والكتابة والحساب)، كما يحصل المتعلم على كل أنواع المعرفة العلمية والمعلومات بقدر بسيط جداً يتماشى وعمره العقلي والزمني، بالإضافة إلى اكتساب الأخلاق الفاضلة وتعلم الانشطة الفنية والترفيهية والرياضية...¹

1 ينظر: بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري والتطبيقي، م س، ص 146.

ثانياً: نماذج التدريس:

ارتأيت من خلال الجانب التطبيقي أن أقدم جملة من الدروس وفق التدريس بمقاربة الأهداف، وحددت ثلاثة منها تتمثل في: "دراسة نص وتعبير شفاهي وقواعد"، وقابلتها "المطالعة الموجهة والتعبير الشفوي والقواعد" في المقاربة بالكفاءات، للوصول إلى جملة من الاختلافات بينهما، ولتوكيد الدراسة النظرية.

واليكموها كالاتي:

1/ نماذج تطبيقية خاصة بالتدريس بالأهداف:

أ نموذج: 01.

المستوى: السنة الخامسة من التعليم الأساسي.

الوحدة: 14.

الموضوع: فلسطين عربية.

الهدف: تعريف التلاميذ بعروبة فلسطين وبالكفاح الذي يخوضه الشعب الفلسطيني ضدّ الصهاينة.

دراسة النص

ما يقوله ويعمله التلاميذ	ما يقوله ويعمله المعلم
- فلسطين بلد عربي احتله اليهود بمساعدة الدول الأوربية، وطردوا أهله بقوة السّلاح.	*المدخل: - اذكر ماتعرفه عن فلسطين.
ولكن الفلسطينيين عزموا على تحرير وطنهم والعودة إلى بلادهم، وقد أعلنوا ثورتهم في	(يتدخل المعلم إذا عجز التلاميذ)

<p>1جانفي 1965.</p> <p>- محمد التهامي.</p> <p>- عن فلسطين والفلسطينيين.</p> <p>- عن اليهود الذين احتلوا فلسطين.</p> <p>- عن عودة الفلسطينيين.</p> <p>* الشروح المتوقعة:</p> <p>- زيفوا: قلبوا الحقيقة باطلاً.</p> <p>- دروب الأرض: مسالك الأرض، ممراتها¹</p> <p>- ولوا عن مراجعهم = ابتعدوا عن ديارهم وأحيائهم.</p> <p>- لن يبقى لكم نشبٌ = لن يبقى لكم أي أثر.</p> <p>* الاجابات المتوقعة:</p> <p>- لا</p> <p>- لأن فلسطين عربية، وليست لليهود.</p> <p>- "هذي فلسطين دار العرب" فيها بقايا جدودهم</p>	<p>* القراءة الصّامّة والأسئلة الاختبارية:</p> <p>- من هو صاحب هذه القطعة الشعرية؟ (محمد التهامي شاعر مصري، قال هذه القصيدة قبل أن تقوم الثورة الفلسطينية).</p> <p>- عم يتحدث الشاعر في هذا النص؟</p> <p>* القراءة المثالية: (قراءة معبّرة ومؤثرة يؤديها المعلم).</p> <p>* القراءة الفردية والشرح: تتخلل القراءات الفردية شروح المفردات والعبارات الصعبة (وبجري الشرح بعد الانتهاء من قراءة التلميذ للفقرة كاملة وذلك باستعمال أنجع الأساليب).</p> <p>* القراءة الفردية و التحليل:</p> <p>- زيف اليهود الحقائق وادّعوا أن فلسطين بلادهم، فهل هذا صحيح؟</p> <p>- لماذا؟</p> <p>- أكد الشاعر أن فلسطين عربية، ما</p>
---	--

1 الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية والتعليم الأساسي، نماذج من الوسائل التربوية، السنة الخامسة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، 1984/1985، ص 05.

<p>- "بلاد العرب" - "وطن العرب" - لا. - لأن اليهود طردوا كثيرا منهم. - - يقصد أن الفلسطينيين المشردين سيعودون إلى بلادهم. / - لن تستريحوا مادتم في فلسطين. - لن تهنأوا في فلسطين الخ. - لأن الفلسطينيين لن يسكتوا عن حقهم، وسيقومون بثورة الخ. - يقصد أننا سنشعل نار الثورة في كل مكان ضدّ اليهود المستعمرين. - يمر إلى المستقبل بعبارة "ففي الغد". - نعم. - في أول جانفي 1965.¹ - فلسطين عربية/ اليهود كاذبون في ادعائهم ... الخ.</p>	<p>العبارات الدالة على ذلك؟. - ماذا يقصد الشاعر بقوله "دار العرب"؟ - هل كل الفلسطينيين موجودون الآن في فلسطين؟ - لماذا؟. - ماذا يقصد الشاعر بقوله "هم عائدون". - هدّد الشاعر اليهود، ماذا قال لهم؟. قال الشاعر لليهود: لن تهنأوا مادتم في فلسطين، لماذا؟. - ماذا يقصد الشاعر بقوله: "تشعل النيران"؟ - تنبأ الشاعر بقيام الثورة في المستقبل، بأي عبارة رمز إلى المستقبل؟. - هل حدث ما تنبأ به الشاعر؟ - متى اندلعت الثورة الفلسطينية؟ * الأفكار الرئيسية: - في الأبيات الخمسة الأولى أكدّ الشاعر حقيقة أنكرها اليهود، فما هي هذه الحقيقة؟.</p>
---	---

<p>- لا... لن يهنأ اليهود مادامو في فلسطين. - لأن الفلسطينيين سيحاربون ببطولة وشجاعة حتى يحرروا وطنهم. - سيعودون إليه منتصرين.</p> <p>- فلسطين بلد عربي، احتلَّه اليهود، وأخرجوا أهله العرب بقوة السَّلاح... لكن الفلسطينيين عازمون على تحرير وطنهم.¹</p>	<p>- هل يهنأ اليهود ما داموا في فلسطين؟ - ولماذا؟ - ماذا يفعل الفلسطينيون المشردون بعد تحرير وطنهم؟ * الفكرة العامة: - ما الفكرة العامة في هذا النص؟ (يتدخل المعلم عند الضرورة)</p>
--	---

أنموذج: 02.

المستوى: الخامسة من التعليم الأساسي.

الوحدة: 14.

الموضوع: فلسطين.

الهدف: بطولة الشعب الفلسطيني وكفاحه والتركيز على الكلمات والعبارات الدالة على الكفاح.

التعبير الشفاهي

ما يقوله ويعمله التلاميذ	ما يقوله ويعمله المعلم
	<p>* ينطق المعلم من الخلاصة التي توصل إليها في حصة دراسة النص والتي يكون قد سجلها في السبورة. (يمكن الاستعانة بخريطة فلسطين الموجودة بكتاب القراءة)</p>

<p>- تمثل فلسطين والبلدان المجاورة لها.</p> <p>- فلسطين بلدٌ عربي وأهلها عرب.</p> <p>- يحتلها اليهود الصهاينة.</p> <p>- لم يرضوا.</p> <p>- عزموا على الكفاح حتى تحرير وطنهم.</p> <p>- فلسطين بلد عربي لأن أهله الحقيقيون عرب، ولقد احتله اليهود بقوة السلاح وشردوا أهله الفلسطينيين في الأقطار العربية.</p> <p>لكن الفلسطينيين يكافحون من أجل تحرير وطنهم</p> <p>- عذبوهم وقتلوا منهم الكثير، وأدخلوا الكثير منهم إلى السجون، ويقوا يعذبونهم حتى استشهد كثير منهم.¹</p> <p>- استولى الصهاينة على أراضي الفلسطينيين وأخرجوهم من ديارهم، كما جرّدوهم من جميع أملاكهم وطردوهم، فأصبح الفلسطينيون متشردين يسكنون في مخيمات وأكواخ حقيرة.....</p> <p>- - اتحدوا ونظموا ثورتهم المسلحة، وقاموا بحاربون العدو الصهيوني في كل مكان من أرضهم العزيزة.</p> <p>- عزموا على أن يكافحوا ضد الصهاينة المحتلين باستمرار، ولن يضعوا السلاح حتى يحرّروا أرضهم من الأعداء، أو يموتوا</p>	<p>تحليل الموضوع:</p> <p>- ماذا تمثل هذه الخريطة؟</p> <p>- ماهي فلسطين؟ ومن هم أهلها؟</p> <p>- من يحتل فلسطين؟</p> <p>- هل رضي الفلسطينيون بهذا الاحتلال؟</p> <p>- على ماذا عزموا إذن؟</p> <p>- من يساندوهم في الكفاح؟</p> <p>- تحدثوا عن فلسطين؟</p> <p>- لما احتل اليهود فلسطين؟</p> <p>- لم يرضى الفلسطينيون باحتلال اليهود لوطنهم، فماذا فعلوا؟.</p> <p>- لم يرضى الفلسطينيون باحتلال اليهود لوطنهم، فماذا فعلوا؟.</p>
--	---

<p>شهداء.</p> <p>- قام المجاهدون الفلسطينيون يكافحون المحتلين الصهاينة في كل مكان من فلسطين.</p> <p>-</p> <p>- يجب عليهم أن يصابوا وأن يواصلوا الجهاد حتى يسترجعوا أرضهم، وينتزعوا حريتهم من المحتلين الصهاينة.</p>	<p>- منذ مدة والفلسطينيون يكافحون، لكن أرضهم مازالت محتلة، فماذا يجبُ عليهم أن يفعلوا؟.</p>
<p>- يجب عليهم ألا يتوقفوا عن الكفاح والقتال ليتم تحرير فلسطين العربية كلها.</p> <p>- يجب على العرب أن يساعدهم بالسلاح، والمال، وأن يقفوا إلى جانبهم لكي تستمر ثورتهم قوية وينتصروا على أعدائهم اليهود¹</p> <p>- يجب على العرب أن يساندوا الفلسطينيين حتى يحرروا أرضهم ويعادوا إلى ديارهم.</p> <p>* الخلاصة المتوقعة:</p> <p>- فلسطين بلد عربي، احتله اليهود الصهاينة بقوة السلاح، فعذبوا وقتلوا وشردوا الكثير من أهله لكن الفلسطينيين صمّموا على تحرير وطنهم بالسلاح فأعلنوا ثورتهم ضدّ المحتلين الصهاينة، ولن يتوقفوا عن الكفاح حتى</p>	<p>- ماذا يجب على العرب نحو إخوانهم الفلسطينيين؟.</p> <p>* التلخيص:</p> <p>- يطلب المعلم من التلاميذ أن يعبروا عن الموضوع من بدايته إلى نهايته لتكوين خلاصة تجمع الأفكار الأساسية.</p>

<p>يحرّروا وطنهم، ويعودوا إلى ديارهم وسيجدون إخوانهم العرب بجانبهم دائماً¹.</p>	<p>ملاحظة: يمكن للمعلم أن يقارن الثورة الفلسطينية ببعض الثورات العربية إن كان مستوى التلاميذ يسمح بذلك.</p>
--	--

أنموذج: 03.

المستوى: السنة الخامسة من التعليم الأساسي.

الوحدة: 14.

الموضوع: حروف الجر.

الهدف: وظيفة حروف الجر ومعنى الكاف.

القواعد

ما يقوله ويعمله التلاميذ	ما يقوله ويعمله المعلم
<p>- يقرأ بعض التلاميذ النص فقرة فقرة. - تتكون من حروف جر واسم مجرور. - لأداء، بالحافلة، على الطريق، في مكانه، من العساكر.</p>	<p>* التهيئة: - قراءة نص "التضحية من أجل الوطن" مرة واحدة. - لاحظوا العبارة التالية "إلى المسجد" ممّ تتكون؟ - استخرجوا من النص حروف جر أخرى والأسماء المجرورة. * التحليل والاستعمال: الكاف:</p>

<p>- انطلقت الحافلة كالسهم. - شبهها بالسهم. - ... في السرعة. - ... هي حرف الكاف "ك" - انطلقت الحافلة مثل السهم، كأنها السهم. - انطلقت الحافلة كالبرق، كالصّاروخ، كالقذيفة، كال.....</p>	<p>- قال الكاتب في الفقرة الثالثة من النص: انطلقت الحافلة...أكملوا (تكتب على السبورة) - بماذا شبه الكاتب الحافلة؟ - فيما تشبه الحافلة السهم؟ - ما الأداة التي استعملها الكاتب للتشبيه؟ - استعملوا أداة أخرى تفيد التشبيه مكان الكاف. - شبهوا سرعة الحافلة بسرعة شيء آخر.</p>
<p>- كلها أسماء وكلها مجرورة. - الكاف تجرُّ الاسم الذي تتصل به *الكاف حرف جر .¹ - المجاهدون شجعان كالأسود. - القنابل تدوي كالرعد. -</p>	<p>* الاستنباط: - تأملوا الكلمات المتصلة بالكاف، ماذا تلاحظون؟ - ماذا تستنتجون من هذه الملاحظة؟ - هاتوا جملاً فيها كاف التشبيه.</p>
<p>- ليفكوا الحصار عن رفاقهم - ليفكوا الحصار عن اليهود/ عن الصهاينة - عن الجنود المحاصرين.</p>	<p>* ملاحظة: إذا عجز التلاميذ يساعدهم المعلم بإعطائهم القسم الأوّل من الجملة. * التحليل والاستعمال: عن: - لماذا جاء الصهاينة إلى مكان المعركة؟ - احذفوا عبارة "رفاقهم" وضعوا بدلها كلمة أو عبارة أخرى. الاستنباط: تتبع نفس الطريقة المستعملة مع</p>

<p>- "عن" تجرُّ الاسم الذي يأتي بعدها * عن حرف جر .</p> <p>- حروف الجر هي: من - إلى - عن - على - في - الباء - اللام - الكاف .</p> <p>- حروف الجر تجر الاسم الذي بعدها .</p> <p>- تسلط اليهود فلسطين، فطردوا كثيرا سكانها .</p> <p>- الثورة الفلسطينية الثورة الجزائرية كلتاهما قامت أجل تحرير الوطن .</p> <p>- إن الظلم نهاية، ولا بد عودة الحق أصحابه .</p> <p>1- 2-¹</p>	<p>كاف التشبيه، ليستنبط التلاميذ ما يلي:</p> <p>* القاعدة:</p> <p>- ما حروف الجر؟</p> <p>- ما عمل حروف الجر؟</p> <p>* التطبيق:</p> <p>1/ استخراجوا حروف الجر والأسماء المجرورة من نص "فلسطين عربية" (تسجل على السبورة)</p> <p>2/ ضع حروف الجر المناسب مكان النقط:</p> <p>3/ اكتب جملة تستعمل فيها "كاف" التشبيه وأخرى تستعمل فيها "من".</p>
--	---

2/ نماذج تطبيقية خاصة بالمقاربة بالكفاءات:

أنموذج: 01

المحور: الأيام الوطنية والعالمية.

الوحدة: الوحدة الثانية.

النشاط: مطالعة موجهة.

النص: من رآفة الفقراء، ص 28.

الكفاءة المستهدفة: إثراء الرصيد اللغوي والمعرفي.

المراحل	النشاطات المفتوحة	التقويم
وضعية انطلاق	- ماهو عنوان آخر قصة تناولتها؟.	- ماهي العبرة التي استقيتها منها؟.
بناء التعلّات	- قراءة القصة من طرف المعلم بالتقييم المطلوب لشدّ انتباه المتعلمين. - توجيه المتعلمين لقراءة النص قراءة متبصرة. - ضرورة إقناع المتعلم بأن النص هو السند في استنباط الفهم الصحيح المراد الوصول إليه. - غرس منهجية استعمال الكناش لتدوين المصطلحات الجديدة عليهم. - مناقشة عبر إثارة بعض الأسئلة ومنها: • مانوع هذا النص؟. • ما الإطار الزمني و المكاني	- لماذا كانت "راحيل" هي البطلة في هذه القصة؟.

	<p>لل قصة؟.</p> <ul style="list-style-type: none"> • من هم شخوص هذه القصة؟. • بم وصف الكاتب "راحيل" بطلة هذه القصة؟. • ما الدافع الذي جعل "راحيل" تساعد هذا الفتى رغم خطورة ما قامت به؟. 	
الاستثمار	- صف شعورك بعد أن قدمت مساعدة لشخص هو في أمس الحاجة لها.	- بم تتصحين من لا يحب مساعدة الآخرين؟.

1

أنموذج: 02

المحور: الأيام الوطنية والعالمية.

الوحدة: الثانية.

النشاط: قراءة (أداء-فهم-إثراء) تعبير شفوي وتواصل.

الموضوع: عيد المرأة.

الكفاءة المستهدفة: تنمية إنتاجية الفعل القرائي.

التقويم	النشاطات المقترحة	المراحل
- ماذا يعني لك أن تحتفل المرأة بعيد خاص بها؟	- في كل سنة من شهر مارس تحتفل النساء بعيد مميز لهن، ما هو هذا العيد؟ وما هو تاريخه بالضبط؟.	وضعية انطلاق
- في رأيك لماذا نحتفل بعيد المرأة ولا نحتفل بعيد الرجل.	- قراءة نموذجية بالتنعيم المطلوب من طرف المعلم (الكتب مغلقة). • بما تطالب المرأة الرجل؟ • ماذا تطالب المرأة من قادة العالم؟	فهم المسموع

	<ul style="list-style-type: none"> • ماذا يضمن العمل الشريف للمرأة؟ 		
<p>- القراءة السليمة للنص. - توظيف المفردات الصعبة في جمل مفيدة.</p>	<p>- يطلب المعلم من المتعلمين قراءة النصّ قراءة صامتة.</p> <ul style="list-style-type: none"> • لماذا تطالب المرأة بأن تكون متعلمة؟. • ما العبارة الدالة على أن المرأة كانت ومازالت تعيش حياة ذليلة؟. <p>- يتداول جميع المتعلمين على قراءة فقرات النص قراءة مسترسلة سليمة باحترام الوصل وعلامات الوقف.</p> <p>- يتدخل المعلم من حين إلى آخر لتذليل بعض الصعوبات القرائية التي تعيق المتعلم في أدائه.</p> <p>- كما يشرح أنيا بعض المفردات الصعبة (الموالي، ملء فيها، تناشد، المزري، أسوة).</p> <p>- مناقشة محتوى النص عبر أسئلة موجهة:</p> <ul style="list-style-type: none"> • هل تحتفل المرأة وحدها بعيدها؟، من يحتفل معها؟. • ما هو الضرر الذي ألحقه الرجل بامرأة حتى تطالبه برفع مظالمة عنها؟. • ماذا تطلب المرأة من مجتمع الرجال؟. • بعض الناس يطالبون المرأة 	<p>القراءة</p>	

	<p>بأشياء، ما هي؟.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ماذا ينفع إتحاد النساء مع بعضهم البعض؟. • بم تطالب المرأة الرجل؟. • ماذا تطلب المرأة من قادة العالم؟. • ماذا يضمن العمل الشريف للمرأة؟. 		
<p>الاستثمار</p>	<p>- المرأة هي أمك، هي أختك، ومعلمتك فما هو واجبك نحوها؟ لماذا في رأيك؟.</p>	<p>- قدم نصائحك لشخص سمعته يهين المرأة، فماذا تقول له؟.</p>	

1

أمودج: 03

المحور: الأيام الوطنية والعالمية.

النشاط: الثانية.

الموضوع: قواعد نحوية

الكفاءة المستهدفة: الأسماء الخمسة.

التقويم	النشاطات المقترحة	المراحل
<p>- لماذا مرّة قلنا أخوها، ومرّة قلنا أخيها؟.</p>	<p>- من هو الرجل بالنسبة للمرأة حسب نصّ القراءة؟.</p>	<p>وضعية انطلاق</p>
<p>- أذكر الأسماء الخمسة التي تعرفها؟</p>	<p>- يستدرج المعلم المتعلمين لاستنباط الجمل التالية من نص القراءة:</p> <ul style="list-style-type: none"> • تطالب المرأة بملء فيها الرجل بأن يكف عن ظلمها. • الرجل هو زوج المرأة وأبوها وأخوها. 	<p>بناء التعلّيمات</p>

<p>- بم ترفع الأسماء الخمسة؟ بم تنصب؟ بم تجرُّ؟</p>	<ul style="list-style-type: none"> • طالبت المرأة الرجل أن يسد فاه عمًا يهينها • يجب على الرجل أن يكون ذا مروءة ويعامل المرأة معاملة حسنة. <p>- يقرأ المعلم الأمثلة بعد تسجيلها على السبورة ثم يطلب من بعض المتعلمين قراءتها.</p> <p>- يطلب المعلم من المتعلمين تعيين الأسماء الخمسة في الأمثلة السابقة.</p> <p>- كما يطلب تعيين الحالة الإعرابية لكل اسم من الأسماء الخمسة (فيها، أبوها، أخوها، فاه، ذا).</p> <p>- ثم تعيين علامة الإعراب في كل حالة</p> <p>- الوصول بالمتعلمين لاستنباط القاعدة التالية، ترفع الأسماء الخمسة بالواو وتنصب بالألف وتجرُّ بالياء.</p>	
<p>- جدوا علاقة الأعراب في كل حالة¹.</p>	<p>- أعرب الأسماء الخمسة في الجمل التالية:</p> <ul style="list-style-type: none"> • إن أبانا شيخ فاضل. • حملت القطة جروها بفمها. • المسلم ذو شرف رفيع <p>- إنجاز التمارين صفحة 12 من كراس النشاطات اللغوية</p>	<p>الاستثمار</p>

3/ تحليل النماذج والموازنة بينهما:

وفقا لما ورد في النماذج المختارة من مقارنة التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، يمكن القول أن طريقة تدريس أنشطة اللغة العربية في المقاربة بالأهداف كانت تدور في حلقة مغلقة وثابتة، تركز أكثر على أداء الأستاذ وتقديمه للدّرس الذي كان لا يخرج من إطار معرفي واحد وهو استخراج الفكرة العامة، والأفكار الرئيسية من النص، حيث أن مراحل الدّرس وفق التدريس بالأهداف تمرّ بعدة خطوات تتشابه هذه الخطوات في التهيئة والعرض والتحليل، وتختلف في مرحلة الاستنتاج حسب النشاط المدروس، وهذا ما يتبين من خلال النماذج المختارة المتمثلة في "دراسة النص، تعبير شفاهي، قواعد".

ففي دراسة النص ينطلق المعلم من المدخل الذي تقوم الإجابة الخاصة به على المكتسبات القبلية للتلاميذ لتكون بمثابة تهيئة أو تمهيد للدّرس، ثم تأتي مرحلة التحليل والشرح من خلال القراءة الصّامتة للنص من طرف التلاميذ، التي تليها القراءة المثالية التي يؤديها المعلم، ليعطي بعده الفرصة للتلاميذ للقراءة التي تمكنهم من تحليل النص وشرحه ومناقشته من خلال الأسئلة المطروحة، ممّا يؤدي إلى استنتاج الفكرة العامة والأفكار الرئيسية.

وفي التعبير الشفاهي ينطلق المعلم من الدّرس السابق الخاص بدراسة النص، فلا يخرج فيه أيضا من نطاق التمهيد والتحليل والشرح والمناقشة التي يختتمها بالتلخيص للوصول إلى الخلاصة المتوقعة، ونفس الطريقة بالنسبة إلى القواعد، التي يقوم المعلم فيها بتهيئة التلاميذ والتمهيد لهم من خلال قراءة نص قد اختاره، ثم القيام بتحليله واستخراج الحروف منه لاستنتاج القاعدة النهائية.

ونلاحظ أيضا أن النماذج الخاصة بالتدريس بالأهداف، لم يرد فيها الهدف الإجرائي السلوكي الذي يتم تحديده من طرف المعلم، بل اكتفت بالهدف العام فقط.

أمّا طريقة تدريس أنشطة اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، لم تتم بإصدار معارف جاهزة، بل على المتعلم العمل والبحث لتحديد المشكلة ومحاولة حلها، بالاعتماد على معارفه ومهاراته ومكتسباته، كما لا يلتزم المعلم فيها بطريقة واحدة وثابتة، كما هو الحال في المقاربة بالأهداف، بل عليه أن يكيف درسه بما يقتضيه الموقف التعليمي متتبعاً في ذلك الأسئلة والنصوص المطروحة التي له إمكانية في تغييرها والزيادة والإنقاص منها، لمراعاة الفروقات الفردية للمتعلمين.

وانطلاقاً من نماذج "المطالعة الموجهة، القراءة والقواعد النحوية"، الخاصة بمقاربة الكفاءات يمكننا القول بأن تقديم الدرس يمرُّ بثلاث مراحل أساسية، يتحكم فيها المعلم حسب المعطيات المتعلقة بالنص، وتتمثل هذه المراحل في:

- **وضعية الإنطلاق:** وهي التمهيد الذي ينطلق منه المعلم في تقديم الدرس و دمج المتعلم في جوّ الدرس.

- **وضعية بناء التعلّات:** وهي المرحلة التي يتم فيها بناء المعارف و المهارات و المواقف و الاتجاهات المرتبطة بالكفاية المنشودة ويستند فيها إلى وضعيات مشكلة.

- **مرحلة الاستثمار:** وهي آخر مرحلة في تقديم الدرس، يقوم فيها المعلم بتدريب المتعلمين على استغلال المعارف التي اكتسبوها في مرحلة بناء التعلّات، واستثمارها في وضعيات مفيدة، تختلف باختلاف النشاط المقدم.

ومن خلال هذا توصلنا إلى جملة من النتائج والفروقات تتمثل في أن:

المقاربة بالأهداف تسعى إلى تحقيق أهداف وغايات في سلوكات المتعلمين، حيث تعتمد هذه المقاربة على رسم الأهداف بداية من الهدف العام إلى الهدف الخاص الذي يحدده المعلم في درسه، فيقوم باشتقاق هذا الهدف من الأهداف العامة للدرس، كما يقوم المعلم بتجزئة الهدف

العام إلى أهداف إجرائية سلوكية قابلة للملاحظة و القياس، حيث يساعد وضوح الهدف على اختيار الطرائق و المحتويات و المعايير المناسبة للتقويم.

فالمعلم في هذه المقاربة يمثل محورا للعملية التعليمية التعليمية، فهو ملقٍ وملقنٌ وناقلٌ للمعرفة، يقوم بتحضير الدرس وعرضه على التلاميذ كمعارف جاهزة، ليمثلوا بذلك مستقبلا لما يتم إلقاءه، فهي تقوم على مبدأ نقل المعرفة و التلقين و الحشو فقط، كما تعتمد على مبدأ التعليم لا التعلم، ممّا يجعل المعلم مقيدا ومسلوبا لحريته، غير قادر على الإبداع والإبتكار، كما يجعل من المتعلم متلقياً ومستجيباً ذا دور سلبي فقط، غير فعال في العملية التعليمية.

فمقاربة التدريس بالأهداف شنت وحدة اللغة العربية، حيث جعلت المعلم ينظر فيها إلى كل نشاط أو مادة تعليمية تعليمية منفصلة عن الأخرى، كما أن التلاميذ أيضا يفشلون كثيرا فيها، بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف إلى ممارسات يومية نتيجة للتراكم المعرفي، كونها تعتبر عقل المتعلم وعاءً فارغاً يجب ملأه بالمعرف السطحية المؤقتة، فهي مقاربة صعبة التطبيق لأنها تستنزف جهد المعلم في ظل نقص الامكانيات والوسائل، بالإضافة إلى كثافة البرنامج وكثرة عدد التلاميذ وضيق الوقت.

أمّا المقاربة بالكفاءات فهي بيداغوجية يمكن القول بأنها ناجحة، تعتمد على الكفاءة الأساسية أو الكفاءة المستهدفة، وتتعلق بكل ما يستطيع المتعلم توظيفه من خلال مكتسباته ومعارفه المتنوعة، حيث تعتمد هذه المقاربة على المقاربة النصية وعلى المقاربة الإدماجية التي تنطلق من النص في تدريس جميع النشاطات، لتتفاعل هذه النشاطات وتتصهر مع بعضها في ظل إدماجها وتداخلها، فتمر بعدة مستويات لتحقيق الكفاءة المستهدفة، لأن التعلم فيها يرتكز أساسا على الكفاءة.

يمثل المتعلم في المقاربة بالكفاءات محورا للعملية التعليمية التعليمية، عكس المقاربة بالأهداف، حيث يمثل جزءا نشيطا وفاعلا وإيجابياً، يبني معارفه بنفسه من خلال مآلديه من مكتسبات يحلها ويعيد تركيبها ودمجها مع معارف جديدة، وهو أيضا مشارك في قيادة العملية

التعليمية التعليمية، من خلال البحث والمشاركة والعمل الجماعي، كما يمثل المعلم دور المسهل والوسيط بين المتعلم والمعرفة ومرشداً للمتعلم فيها، ممّا يساعده ويحفزه على الإبداع والابتكار على عكس التدريس بالأهداف، فالمقاربة بالكفاءات تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين، ممّا يكسبهم العديد من المعارف والقدرات والمهارات، كما تنمي ثقتهم بأنفسهم، وهي بهذا فعّالة في العملية التعليمية التعليمية وتشكل حافزاً قوياً للتدريس، تجعل المتعلمين قادرين على القيام بدور بناء في المجتمع، لأنهم يوظفون معارفهم في الواقع، فهي تركز وتعتمد على مبدأ التعلم المندمج، إضافةً إلى الإكتساب والتعليم، كما أنها تسعى لتحقيق التفاعل الدائم للمتعلمين مع أنشطة اللغة العربية، ودمج مكتسباتهم ومعارفهم، وجعلهم محور العملية التعليمية التعليمية.

يتضح من خلال هذه المقارنة والمقابلة بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، أن المقاربة بالكفاءات تسعى لتحقيق التكامل المعرفي لدى المتعلمين من خلال دمج معارفهم ومكتسباتهم، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعليمية، فتفاعله مع أقطابها (المعلم والمعرفة)، يخلق نوعاً من الترابط والإنسجام بين أنشطة اللغة العربية وبهذا السعي إلى تطوير المجتمع ثقافياً وتكنولوجياً، وتحقيق الترابط والتماسك بين الفرد والمجتمع.

وهو ما دفع بوزارة التربية الوطنية من خلال إصلاح التعليم في الجزائر أن تتبنى منهاج المقاربة بالكفاءات تماشياً مع التطور الحاصل في العالم المعاصر عالم التكنولوجيا والمعلوماتية، حتى تواكب مستجدات التعليم والتكوين في العالم.

4/ إيجابيات وسلبيات التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:

بناء على الموازنة السابقة نقف على أهم إيجابيات وسلبيات التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات والمتمثلة في:

أ- إيجابيات التدريس بالأهداف:

- يساعد وضوح الهدف على اختيار الطرائق والمحتويات والمعايير المناسبة للتقويم.
- تمكن المعلم من معرفة نقاط ضعف وقوة المتعلمين من خلال تحديد معايير الأهداف.
- تعمل على تحقيق الأهداف التي يحددها المعلم في أول الدرس.
- تمكن المعلم من تحقيق أهداف تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- ترجمة محتويات الدرس إلى أهداف ترافقها خطط دقيقة لتحقيقها.

ب- سلبيات المقاربة بالأهداف:

- يمثل المعلم فيها المصدر الوحيد للمعرفة، حيث يبذل جهدا كبيرا من أجل إيصال المعلومات، مما يسبب له التعب والإرهاق.
- شتت وحدة اللغة العربية، فجعلت كل مادة فيها منفصلة عن الأخرى.
- تعتبر عقل التلميذ وعاء فارغا يجب ملأه بالمعارف.
- صعوبة التطبيق نتيجة لنقص الامكانيات والوسائل التي يعتمد عليها المعلم لرسم الهدف وإنجاح العملية التعليمية التعلمية.
- كثافة البرنامج وضيق الوقت وكثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد.
- تعتمد على المعارف فقط والتي يفشل المتعلمون في تحويلها إلى ممارسات يومية.
- قلة تفاعل المتعلمين وضعف استعدادهم للتعلم.
- تعتمد على الحفظ والتكرار والحشو، مما يجعل المعارف سطحية مؤقتة.

- تركز هذه المقاربة على الكم والتراكم المعرفي مما يشنت المعارف ويخلطها في ذهن المتعلم.

- تجعل من المتعلم عضوا سلبيا يستجيب لمؤثر خارجي فقط.

ج- ايجابيات المقاربة بالكفاءات:

- تركز على توظيف المعارف لحل المشكلات في جميع مجالات الحياة.

- تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين.

- يكون التكوين فيها معمقا يكسب المتعلمين معارف دائمة.

- تنمية الروح الجماعية لدى المتعلمين.

- يكون المعلم فيها فاعلا ومسهلا ووسيطا بين المتعلم والمعرفة.

- نقلت المتعلم من موضع السكون إلى التفاعل مع المعلم والأنشطة التعليمية.

- تخلق نوعا من الترابط والانسجام بين أنشطة اللغة العربية.

- تسعى لتحقيق التكامل المعرفي لدى المتعلمين من خلال دمج معارفهم ومكتسباتهم.

- تنمي قدرات المتعلمين وثقتهم بأنفسهم.

- تجعل من المتعلم عضوا فاعلا يبني معارفه بنفسه.

د- سلبيات ومعوقات المقاربة بالكفاءات:

- ضيق الحجم الساعي للعمل في أفواج وجماعات.

- قلة الوسائل والأجهزة الخاصة بالتدريس ضمن هذه المقاربة.

- كثرة عدد التلاميذ واكتظاظ الأقسام الذي يعيق العملية التعليمية التعلمية.

- طول الأنشطة المقدمة وصعوبتها.

- تدخل الأستاذ لمساعدة التلاميذ على بناء معارفهم.

وبالرغم من سلبيات ومعيقات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات نخلص إلى أن:

المقاربة بالكفاءات هي المقاربة المعتمدة الآن في المنظومة التربوية الجزائرية، نظرا لاجابياتها التي تتماشى مع التطور الحاصل في العالم المعاصر، فهي من أنجع طرائق التدريس المعتمدة التي جعلت من المتعلم أساسا للعملية التعليمية التعلمية بعد تفاعله مع أقطابها (المعلم والمعرفة)، والسعي إلى تحويل المعارف النظرية إلى معارف تطبيقية، مما يساهم بشكل كبير في تطوير العملية التعليمية التعلمية.

ثالثا: إجراءات الدراسة:

تتطلب كل دراسة علمية أو بحث علمي إتباع جملة من الخطوات الأساسية، حيث تسير وفق منهج أو طريقة محدّدة يختارها الباحث، ومجال زمني ومكاني معين، بالإضافة إلى استخدام أدوات جمع البيانات والمعلومات، بغرض استخلاص واستنتاج النتائج الدقيقة منها.

1/ المنهج المستخدم في الدراسة:

يعتبر المنهج من أساسيات البحث العلمي، حيث تتطلب كل دراسة علمية منهجاً مناسباً لها، يختلف هذا المنهج حسب موضوع الدراسة، وطبيعة المشكلة المطروحة فيه، حيث يعرف المنهج بأنه:

«الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة».¹

1 عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985، ص19.

واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يتضمن وصف ظاهرة معينة وتحليلها، ويعرّف على أنه: «استقصاء يُنصبّ على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر، بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى».¹

فمن خلال المنهج الوصفي قمنا بتحليل الظاهرة المدروسة، وتحديد مشكلة البحث الرئيسية، ثم تحليلها تحليلًا منطقيًا دقيقًا باستعمال المنهج التحليلي، ضف إلى ذلك المنهج الإحصائي الذي يعنى بجمع البيانات الإحصائية، وعرضها بشكل منظم في جداول أو رسوم بيانية.²

2/ المجال المكاني والزمني للدراسة:

أجريت هذه الدراسة في عدّة مدارس موزعة على إقليم ولاية قالمّة، حيث حدّدت الفترة الزمنية الخاصة بها من شهر فيفري إلى غاية ماي 2019 م، خلال الموسم الجامعي 2018/2019.

3/ اختيار العينة:

يعتبر اختيار العينة من أهم وأصعب الخطوات التي يسير وفقها البحث العلمي، وتتوقف عليها نتائجهُ، حيث تعرّف بأنها: «طريقة لجمع البيانات والمعلومات من وحي عناصر وحالات محدّدة، يتم اختيارها بأسلوب معين من جميع عناصر المشكلة المدروسة، ورأي مجتمع الدراسة، ممّا يخدم الوصول إلى النتائج العلمية».³

ولهذا اعتمدنا في اختيار العينة فئة من معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، فكان الاختيار عشوائيا، كما هو موضح في الجدول الآتي:

1 رديم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص97.

2 ينظر: ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي (أسسه، مناهجه وأساليبه إجراءاته)، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، ط1، ص180.

3 كمال دشلي، منهجية البحث العلمي، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، ط1، 2016، ص130.

عدد الاستبانات	البلدية	اسم المدرسة
02	- لخزارة	- محمد بودبوز
01	- لخزارة	- بولبغال بلقاسم
03	- قالمة	- فاطمة الزهراء رقي
01	- حمام دباغ	- جريبي مسعود
01	- قالمة	- طارق ابن زياد
01	- قالمة	- خالد بن الوليد
02	- واد الزناتي	- شغيب الصادق
01	- حمام النبائل	- شعابنية الزين
01	- شرفة أحمد	- شكاروة عبد الحميد
01	- لخزارة	- أحمد بوجناح

4/ أدوات جمع البيانات:

هي الأدوات التي يعتمد عليها الباحث في دراسته، لجمع المعلومات والبيانات التي تساعده على إيجاد الحلول لمشكلة بحثه، وتتمثل هذه الأدوات في "الاستبانة، المقابلة، الملاحظة"، والتي يمكن للباحث استعمالها جميعاً، أو استعمال واحدة منها فقط وفق ما يقتضيه بحثه، ولهذا اعتمدنا في هذه الدراسة على أداة من أدوات البحث العلمي والتي تتمثل في " الاستبانة"، كونها المصدر المباشر لجمع المعلومات حسب آراء فئة العينة المختارة.

وتعرّف الاستبانة بأنها: «عبارة عن صحيفة أو كشف يتضمن عددا من الأسئلة، تتصل باستطلاع الرأي أو بخصائص أية ظاهرة متعلقة بنشاط اقتصادي أو اجتماعي أو فني أو ثقافي»¹.

1 عبد الحميد عبد المجيد البلداوي، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي، (التخطيط للبحث وجمع وتحليل البيانات يدويا باستخدام spss)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2007، ص22.

وعليه فإن الاستبانة: وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث أو الدراسة، حيث يقوم الباحث بإعداد استمارة تحتوى على مجموعة من الأسئلة التي يتم تعبئتها من قبل العينة المتمثلة في الأفراد، حيث يسمّى الشخص الذي يقوم بملا الاستمارة بالمستجيب.¹

حيث تضمنت هذه الاستبانة نوعين من الأسئلة:

أ/ الأسئلة المغلقة: وهي الأسئلة التي تتم الإجابة عنها من خلال التقيد بقائمة الاقتراحات الممنوحة واختيار واحدة من بينها للإجابة على السؤال.

ب/ الأسئلة المفتوحة: وهي الأسئلة التي يترك للمجيب حرية في الإجابة عنها بلغته وأسلوبه الخاص الذي يراه مناسباً.²

ونظراً إلى أن المعلم أحد العناصر الفعالة في المثلث الديداكتيكي وقطب أساسي في العملية التعليمية التعلمية، فقد قمت بتوزيع (14) استبانة على معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، للاستعانة بأرائهم، فاعتمدت في تحليلها على الطريقة الثلاثية لحساب النسبة المئوية. المتمثلة في:

$$ن م = \frac{ت \times 100}{ع}$$

ن م: النسبة المئوية.

ت: تكرار العبارات.

ع: عدد العينة.

1 ينظر: ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي (أسسه، مناهجه وأساليبه، إجراءاته)، م س، ص 90.

2 ينظر: م ن، ص 98.

رابعاً: تحليل معطيات الاستبانة:

1/ معطيات خاصة بفئة الاستبانة:

*البيانات الشخصية:

-الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	03	%21.43
أنثى	11	%78.57

يتبين من خلال الجدول أن معظم المعلمين من جنس أنثى، حيث أن نسبة الإناث تمثل %78.57 ، أمّا نسبة الذكور فتمثل %21.43 ، وهذا إن دلّ على شيء فإنه يدل على طغيان العنصر النسوي على القطاع التربوي التعليمي، وانخفاض نسبة الذكور كثيرا في هذا القطاع.

- السن :

السن	التكرار	النسبة المئوية
35-25	04	% 28.57
35 فما فوق	10	%71.43

نلاحظ من خلال تحليلنا السابق أنّ أغلبية معلمي هذه العينة عمرهم أكثر من 35 سنة، وهذا ما تمثله نسبة % 71.43 ، ممّا يدل على أن لديهم خبرة أكثر من 10 سنوات في مجال التعليم، في حين أن نسبة ضئيلة من المعلمين تمثل %28.57 من النسبة الإجمالية يتراوح سنهم ما بين 25 إلى 35 سنة، وهذا يوضح أنهم حديثي العهد بمهنة التعليم، كون أنّ خبرتهم من سنة إلى عشرة سنوات، وما عليهم إلا الاحتكاك أكثر بمن لديهم الخبرة قصد الاستفادة من خبرتهم وتطوير أنفسهم ومعارفهم.

- المستوى العلمي:

المستوى	التكرار	النسبة المئوية
4 متوسط	00	%00
الثالثة ثانوي	00	%00
ليسانس	14	%100
ماستر	00	%00

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 100% من المعلمين هم خريجو الجامعات بشهادة ليسانس في مختلف التخصصات (ليسانس، علوم اجتماعية، ليسانس حقوق، ليسانس لغة وأدب عربي.....)، في حين بلغت النسبة الحاملة لمستوى 4 متوسط، والثالثة ثانوي والماستر 00%، وهذا يدل على أن هذه العينة ذات مؤهل علمي جيد يؤدي إلى تحسين المستوى التعليمي، كون أن المعلمين في السنوات السابقة كانوا لا يحوزون على أي شهادة جامعية، فمعظمهم من خريجي المعاهد، وذو مؤهلات 4 متوسط أو الثالثة ثانوي، ومعظم هذه الفئة أحييت إلى التقاعد الآن، والطاقت التربوي لجميع مراحل التعليم في تجدد مستمر، وهو في حاجة إلى توظيف ذوي الشهادات الجامعية.

2/ تحليل نماذج استبانة الدراسة:

- الأسئلة:

- السؤال رقم 01:

ماهي المقاربة المستخدمة في التدريس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
المقاربة بالأهداف	00	00%
المقاربة بالكفاءات	14	%100
المجموع	14	% 100

من خلال الإجابة عن هذا السؤال نلاحظ أنّ نسبة 100% من المعلمين يستخدمون المقاربة بالكفاءات في التدريس، ونلاحظ أن نسبة التدريس بمقاربة الأهداف منعدمة تتمثل في 00% .

وبناءً على ذلك نستنتج أن المقاربة بالكفاءات هي المقاربة المستخدمة في التدريس منذ الإصلاحات التي قامت بها وزارة التربية الوطنية سنة 2003، وبفضلها تمّ نقل مفهوم التعليم التقليدي الذي يعتمد على المعلم إلى المفهوم الحديث الذي يجعل من المتعلم هو المحور في العملية التعليمية التعلمية كعضو نشيط وفعال، كما يجعل من المعلم مرشداً وموجّهاً.

- السؤال رقم 02: (سؤال مفتوح):

ما رأيكم في التدريس بواسطة المقاربة بالأهداف؟

من خلال إجابات المعلمين عن هذا السؤال توصلنا إلى وجود اختلاف في الرأي حول التدريس بمقاربة الأهداف، فأغلبهم يرى بأنها لا ترتقي إلى مستوى التحديات وتطوير مهارات المعلمين والمتعلمين على حد سواء، فهي بالنسبة لهم تعتمد على الحشو والتلقين والحفظ فقط لا على الاستيعاب، وبهذا فإنها ليست فعّالة، لأن المتعلم يكون بعيداً نوعاً ما عن العملية التعليمية التعلمية، وليست لديه الفرصة للتفاعل وتنمية مواهبه وقدراته فيكون عضواً سلبياً يستجيب لإثارة المعلم فقط، كما أنّ هذه المقاربة تنقصها الكثير من الأدوات والوسائل التي يستعين بها المعلم لرسم الهدف وإنجاح العملية التعليمية التعلمية، في حين ترى الأقلية من أفراد العينة أنّ التدريس بواسطة مقاربة الأهداف جزء هام وفعال في العملية التعليمية التعلمية، لكن يجب دعمه وتعزيزه بمقاربة الكفاءات ليتفاعل فيما بينهما وتكامل إحداها الأخرى، لأن كل ما يتم تقديمه من معارف يحتاج إلى تحويله إلى ممارسات وكفاءات ذات دلالات اجتماعية لدى المتعلمين.

ومن خلال هذا نستنتج أن المقاربة بالأهداف مثلما مثل جميع المقاربات الأخرى لها إيجابيات كما لا تخلوا من السلبيات.

- السؤال رقم 03:

كيف تكون مشاركة التلاميذ وفق التدريس بالأهداف؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
فعالة جدًا	01	7.14%
مناسبة إلى حد ما	09	64.29%
غير فعالة	04	28.57%
المجموع	14	100%

من خلال هذا الجدول يتضح أن نسبة كبيرة من المعلمين ترى بأن مشاركة التلاميذ وفق التدريس بالأهداف مناسبة وفعّالة إلى حد ما وهذا ما تمثله نسبة 64.29% ، في حين أنّ نسبة 28.57% من المعلمين تؤكد عدم فعالية التلاميذ فيها، أمّا نسبة 7.14 ترى بأن هذه المقاربة فعّالة جدًا.

نستنتج من خلال هذا التحليل أن المقاربة بالأهداف هي مقاربة تركز أكثر على المعلم في التلقين والتحفيز، ممّا يجعل دور المتعلم في الحصّة الدّراسية سلبيًا، فتكون مشاركته خلالها فعّالة إلى حد ما نتيجة إلى الاستجابة فقط، مثلًا بالإجابة عن سؤال المعلم أو شرح كلمة، وبهذا فهو عضو غير فعّال لا يبذل جهدًا لكي يطورّ معارفه، بقدر ما أنّه يكتفي بما يُقدّم له من طرف المعلم، فهو مجرد مستهلك ومستمتع فقط.

- السؤال رقم 04:

أثناء حصة التدريس بالأهداف، كيف يكون دورك؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
توجه وترشد	01	7.14%
تلقن وتأمّر وتتهي	13	92.86%
المجموع	14	100%

يهدف هذا السؤال إلى إظهار دور المعلم ومكانته في المقاربة بالأهداف، حيث يتضح من خلال الجدول أنّ أكبر نسبة من أفراد العينة ترى أن دور المعلم هو تلقين وأمر ونهي، وهذا ما تمثله نسبة 92.86%، في حين أن نسبة 7.14% ترى أن المعلم هو المرشد والموجه في التدريس بالأهداف.

من خلال هذا نستنتج أن المعلم هو العضو الفاعل ومحور العملية التعليمية في هذه المقاربة، حيث يمثل الملحق والأمر والناهي في الحصة التعليمية، وهو المقدم للمعرفة والمنتج لها، فهذه المقاربة تركز أساساً على المعلم باعتباره المنظم والمسير للتعليم والمتعلمين.

- السؤال رقم 05:

هل استخدام أسلوب التدريس بالأهداف بإتقان يقلل من جهد المعلم ويوفر وقته؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	28.57%
لا	10	71.43%
المجموع	14	100%

من خلال هذا الجدول يتضح أن نسبة 71.43% من المعلمين يرون أن استخدام أسلوب التدريس بالأهداف بإتقان لا يقلل من جهد المعلم ولا يوفر وقته، لأن المعلم هو أساس العملية التعليمية التعليمية والعنصر الرئيسي الفاعل فيها، في حين أنّ نسبة 28.57% من المعلمين يرون أن أسلوب التدريس بالأهداف بإتقان يقلل من جهد المعلم ويوفر وقته، وهي نسبة ضئيلة بالنسبة إلى سابقتها.

نستنتج من خلال ما سبق أن التدريس بالأهداف لا يقلل من جهد المعلم بل بالعكس فالمعلم يبذل جهداً كبيراً لإيصال المعلومات للمتعلمين، فالتدريس بالأهداف يقوم أصلاً على المعلم، كما أنه لا يوفر وقته نظراً إلى البرنامج المكثف والعمل على تحقيق الأهداف المرجوة.

- السؤال رقم 06:

هل هناك صعوبات للتدريس بالأهداف؟، أذكرها؟

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
78.57%	11	نعم
00%	00	لا
21.43%	03	أحيانا
100%	14	المجموع

من خلال هذا الجدول يتضح بأن نسبة 78.57% من المعلمين يؤكدون بأن هناك صعوبات للتدريس بالأهداف، أمّا نسبة 21.43% من المعلمين يرون بأن للتدريس بالأهداف صعوبات يلاقيها المعلم أحياناً، أمّا عدم وجود صعوبات للتدريس بالأهداف فنسبته معدومة، لأنّه ككلّ شيء له صعوبات يجب على المعلم مواجهتها.

ومن الصعوبات التي ذكرها المعلمون:

- بذل المعلم جهد كبير من أجل إيصال المعلومات، ممّا يسبب له التعب والإرهاق.
- قلة تفاعل المتعلمين وضعف استعدادهم للتعلم وأخذ المعرفة واكتسابها.
- التكوين السطحي (حفظ، تكرار...) الذي يقلل من فاعلية العملية التعليمية.
- عدم قدرة التلاميذ على تحويل المعارف إلى ممارسات يومية، ممّا يسبب لهم الفشل.
- عدم تماشي الأهداف التعليمية المسطرة مع مستوى التلاميذ.
- الكفاءات الفارقة التي تعترض طريق المعلم أثناء العملية التعليمية التعليمية.
- عدم مراعاة الفروقات الفردية للمتعلمين.
- البرنامج المكثف.

السؤال رقم 07: (سؤال مفتوح):

أذكر أهمية التدريس بمقاربة الأهداف في العملية التعليمية التعليمية؟.

من خلال طرحنا لهذا السؤال على المتعلمين، يتضح بأن مجمل إجاباتهم تنصب في نقطة رئيسية واحدة، حيث يرون أن التدريس بالأهداف هو أن تقطع مسارًا معينًا (تحديد الأهداف)، لتصل من خلاله إلى نهاية الفعل التعليمي المتمثل في النتائج، فهو بهذا طريقة لتنظيم العمل وتخطيطه، بحيث يجب فيه اتباع خطة عمل تتكون من مواقف منظمة لإحداث التفاعل بين عناصر العملية التعليمية، مما يساعد على اكتساب المعرفة للمتعلم وتنمية سلوكياته.

- السؤال رقم 08: (سؤال مفتوح):

ما رأيكم في دواعي الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات؟.

بالنسبة لرأي المعلمين حول هذا السؤال، أجمعت كل الإجابات على أن الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات ضرورة حتمية لا بُدَّ منها، حيث أن التدريس بالكفاءات يعدّ اختيارًا تربويًا استراتيجيًا، ومن أنجع طرائق التدريس المتعمدة، التي يكون فيها المعلم فاعلا يعمل على تكوين قدرات ومهارات المتعلمين، ولا يكون منحصرًا في مدّ التعلم بالمعرف الجزئية المبتورة، كما يكون المتعلم عنصرًا فعالًا ومشاركًا في هذه العملية، فالمقاربة بالكفاءات هي النظرة للحياة بمفهوم عملي وربط التعليم بالواقع والحياة، والسعي إلى تحويل المعارف النظرية إلى معارف عملية تطبيقية، عكس المقاربة بالأهداف التي تكون محدودة داخل المدرسة، فهي تفرض تصورات جديدة تساهم بشكل كبير في تطوير العملية التعليمية التعلمية، ووضعها في إطار الإبداع والاستقلالية، كما أخذت بعين الاعتبار كل الرهانات والتحديات على مستوى المعلم، المتعلم، البرنامج، المناهج....، وجميع ماله صلة بالمنظومة التربوية.

- السؤال رقم 09:

هل حظيت بتكوين في التدريس بمقاربة الكفاءات؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	100%
لا	00	00%
المجموع	14	100%

نلاحظ أنّ جميع أفراد العينة استفادوا من تكوين للتدريس بمقاربة الكفاءات، وهذا ما تمثله نسبة 100 %، وذلك من أجل تمكينهم من التكيف مع هذه المقاربة، وتعلم أساليبها وأنشطتها، والتحكم في التدريس من خلال استخدامها، وضمان توظيفها في العملية التعليمية التعلمية توظيفاً سليماً وصائباً، من أجل تحقيق الكفاءة المستهدفة، انطلاقاً من الوضعية المشكّلة وصولاً إلى الوضعية الإدماجية التي يتم من خلالها التقييم.

-السؤال رقم 10:

هل أنت متمكن من تعليم التلاميذ وفق هذه المقاربة؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	100%
لا	00	00%
المجموع	14	100%

نلاحظ أن جميع أفراد هذه العينة متمكنين من تعليم التلاميذ وفق المقاربة بالكفاءات، لأن هذه المقاربة تفرض العمل الإيجابي وتنظيم العمل وتخطيطه مسبقاً مما يخلق التفاعل القائم بين المثلث الديداكتيكي المتمثل في (المعلم، المتعلم، المادة المعرفية) في العملية التعليمية التعلمية، فيكون المعلم أكثر تحكماً في سير الحصة والمتعلمين وفقها، كما تمكن المتعلم من تفاعله مع الدرس تفاعلاً إيجابياً.

- السؤال رقم 11:

هل المقاربة بالكفاءات تشكل بالنسبة لك حافزاً للتدريس؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	100%
لا	00	00%
المجموع	14	100%

يهدف هذا السؤال إلى معرفة إن كانت المقاربة بالكفاءات تشكل حافزا للتدريس لدى المعلمين أم لا، حيث نلاحظ أن نسبة 100 % من المعلمين يعتبرون هذه المقاربة حافزا للتدريس، كونها تلقى تفاعلا وتجاوبا قويا من طرفهم مما يشعرهم بالقبول والرضا لما يتم تقديمه من معارف للمتعلمين في ظل هذه المقاربة، ذلك لأنها تفسح المجال على مصراعيه لتفاعل المتعلم مع قطبي العملية التعليمية التعلمية (المعرفة والمعلم) وتجعله أكثر تحررا واستقلالية.

- السؤال رقم 12:

هل تساعدك المقاربة بالكفاءات على تطوير ذاتك باستمرار؟.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	85.71%
لا	02	14.29%
المجموع	14	100%

من خلال النتائج الموجودة في الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة من المعلمين يرون أن المقاربة بالكفاءات تساعدهم على تطوير ذاتهم باستمرار وهذا ما تمثله نسبة 85.71 %، في حين أن نسبة 14.29% يرون بأن هذه المقاربة لا تساعدهم على تطوير ذاتهم، ويمكن تفسير هذا بالصعوبات التي يلاقونها في التدريس وفق هذه المقاربة، ومنه نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تساعد المعلمين على تنمية معارفهم وتطوير ذاتهم باستمرار بالبحث وتحويل المعارف النظرية إلى معارف تطبيقية ليفيدو بهام متعلميهم.

- السؤال رقم 13:

هل تعتبر أن مقارنة التدريس بالكفاءات بيداغوجية؟

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
00%	00	فاشلة
100%	14	ناجحة
100%	14	المجموع

من خلال نتائج الجدول يتضح بأن نسبة 100% من المعلمين يؤكدون على أن مقارنة التدريس بالكفاءات بيداغوجية ناجحة، حيث نستنتج من خلال هذا أن المقاربة بالكفاءات هي مقارنة ناجحة تعمل على تحقيق أهداف العملية التعليمية في ظل مراعات الفروقات الفردية للمتعلمين، كما تجعل من المتعلم مستقلا ومبادرا ومبدعا ومسؤولا، وهي بهذا من أنجح طرائق التدريس في المدرسة الجزائرية.

- السؤال رقم 14:

هل تعتقد أن المقاربة بالكفاءات فعالة في العملية التعليمية؟

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
85.71%	12	نعم
14.29%	02	لا
100%	14	المجموع

من خلال الجدول يتضح أن نسبة 85.71% من المعلمين يرون أن المقاربة بالكفاءات فعالة في العملية التعليمية التعليمية، في حين أن نسبة 14.29% منهم يرون بأنها غير فعالة.

نستنتج من خلال هذا أن المقاربة بالكفاءات من البيداغوجيات الفعالة في العملية التعليمية التعليمية، لأنها نقلت المتعلم من السكون إلى موضع التفاعل بينه وبين المعلم والمعرفة، كما

تفرض العمل بطرائق التدريس الفاعلة والنشيطة التي تجعل من العملية التعليمية أكثر فعالية ممّا كانت عليه في المقاربة بالأهداف.

- السؤال رقم 15:

كيف تكون مشاركة التلاميذ وفق التدريس بالكفاءات؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
فعالة جدا	08	57.14%
فعالة إلى حدّ ما	06	42.86%
غير فعالة	00	00%
المجموع	14	100%

نستنتج من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة 57.14% من المعلمين يؤكدون على أن مشاركة التلاميذ وفق التدريس بالكفاءات فعّالة جدًّا، في حين أن نسبة 42.86% منهم ترى أن مشاركة التلاميذ فعالة إلى حدّ ما، أمّا نسبة الإجابة على أن المشاركة غير فعالة فهي منعدمة.

من خلال هذا نستنتج أن التلميذ في المقاربة بالكفاءات يمثل العنصر الفاعل المشارك في سير الدرس، فهو محور العملية التعليمية التعلمية، يقوم باستغلال ما اكتسبه من معارف وتحليلها والرّبط بينها لحلّ مختلف الوضعيات المشكّلة، وبهذا يكون نشيطا وفاعلا له قدرات ومهارات اكتسبها من خلال المشاركة والتفاعل مع زملائه ومعلمه داخل حجرة الدّرس، وخلال الأنشطة المقدّمة.

- السؤال رقم 16:

هل تمنح تلاميذك فرصة العمل في أفواج وفق المقاربة بالكفاءات؟

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
50%	07	نعم
00%	00	لا
50%	07	أحيانا
100%	14	المجموع

من خلال الجدول يتبين لنا أنّ العمل في أفواج له مكانة كبيرة لدى المعلمين، حيث أن نسبة 50% من المعلمين يمنحون لمتعلميهم فرصة للعمل في أفواج دائماً، كما أن نسبة 50% من المعلمين أيضاً يعتمدون على العمل في أفواج أحياناً، في حين أن نسبة المعلمين الذين لا يعتمدونه منعدمة.

نستنتج ممّا سبق أن المقاربة بالكفاءات من المقاربات التي تنادي للعمل في أفواج، كي تجعل من المتعلم عضواً نشيطاً فعّالاً في العملية التعليمية التعلمية، وليستطيع أيضاً من خلال العمل في أفواج ومشاركة زملائه اكتساب العديد من الكفاءات لتطوير معارفه وقدراته، إلا أن المعلمين لا يعتمدون على العمل الفوجي كثيراً، بل بشكل متفاوت، قصد تنمية الروح الجماعية والتعاون الاشتراكي الديمقراطي.

- السؤال رقم 17:

هل توجه التلاميذ خلال هذه الأنشطة؟

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
92.86%	13	نعم
00%	00	لا
7.14%	01	أحيانا
100%	14	المجموع

من خلال هذا الجدول يتضح بأن نسبة 92.86% من المعلمين يوجهون التلاميذ من خلال الأنشطة الصفية، بينما نسبة 7.14% يتدخلون أحياناً، وهذا يدل على الدور الفعال الذي يلعبه

المعلم داخل القسم، أثناء العمل عموماً وأثناء طرح المشكلة خصوصاً، فهو الموجّه والمرشد للمتعلمين، يقترح عليهم وضعيات متنوعة لأعمال فوجيّة وأنشطة جماعية صفيّة.

- السؤال رقم 18:

بهذا كيف يكون دورك؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
توجه وترشد	14	100%
تلقن وتأمّر وتنتهي	00	00%
المجموع	14	100%

يمثل هذا الجدول دور المعلم في المقاربة بالكفاءات، حيث أن جميع أفراد العينة يؤكدون أن دور المعلم في المقاربة بالكفاءات هو موجه ومرشد، وهذا ما تمثله نسبة 100%، ومن خلال هذا يتضح أن المعلم في هذا المنظور الجديد هو الموجه والمرشد للعملية التعليمية التعلمية، حيث يساعد المتعلمين على تجاوز العقبات والمصاعب التي تواجههم من خلال إرشادهم، والإقتراحات التي يقدمها لهم لتذليل الصعوبات، وذلك من خلال تطبيق بيداغوجية الإدماج وحلّ المشكلات.

- السؤال رقم 19:

هل تغيرت المفاهيم في المقاربة بالكفاءات عنه في المقاربة بالأهداف؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	92.86%
لا	01	7.14%
المجموع	14	100%

من خلال هذا الجدول يتضح أن المعلمين أجمعوا بالأغلبية أي بنسبة 92.86% على أن المفاهيم تغيرت في المقاربة بالكفاءات عنه في المقاربة بالأهداف، في حين أن نسبة

7.14% يرون أن المفاهيم لم تتغير في المقاربة بالكفاءات وبقيت نفسها المفاهيم التي اعتمدت في التدريس بالأهداف، فهي في نظرهم مفاهيم متجددة لم تتغير بل تطورت لتشمل مفاهيم جديدة. ومن المفاهيم المتغيرة التي ذكرها المعلمين:

المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
- التلميذ	- المتعلم
- الاستدراك	- المعالجة
- الدرس	- الوضعية التعليمية التعلمية
- الأهداف الجزئية، العامة، الخاصة	- الكفاءة الختامية
- التمهيد، عرض، خاتمة	- الكفاءة القاعدية
	- وضعية الانطلاق، بناء التعلمات، وضعية الختام

ومن خلال هذا نستنتج أن المقاربة بالكفاءات هي مقاربة جديدة جاءت بمفاهيم مغايرة لمفاهيم المقاربة بالأهداف، وذلك لتعمل على تجديد وتطوير العملية المعرفية، وبالتالي الارتقاء بفكر ومعارف المعلم والمتعلم على حد سواء.

- السؤال رقم 20:

هل تعتقد أن الانتقال من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات غير طريقة التدريس لنشاطات اللغة العربية؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	85.71 %
لا	02	14.29 %
المجموع	14	100 %

يبين الجدول أعلاه مدى تغير طريقة التدريس لنشاطات اللغة العربية من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات، حيث قدرت نسبتها بـ 85.71% ، في حين نجد أن نسبة

14.29% من المعلمين يرون أن التدريس لنشاطات اللغة العربية لم يمسه أي تغير نتيجة لهذا الانتقال، وهذه العينة هي نسبة ضعيفة لا زالت تتبع المنهاج القديم وتمسك به، فالمقاربة بالكفاءات فرضت على المدرسة عدّة تغيرات لأنها لم تعد تلقينا وحشوا للمعارف، والمعلم فيها لم يعد مجرد ملقن للمعرفة، كما أن المتعلم لم يعد أيضا مستجيباً ومستمعاً، كما هو الأمر في ضوء التدريس بالأهداف، والتغيرات التي مست نشاطات اللغة العربية وفقها حسب رأي المعلمين كانت:

✓ على مستوى التحضير.

✓ على مستوى التقديم.

✓ على مستوى التفاعل بين المعلم والمتعلم.

✓ على مستوى توظيف المهارات المستخدمة.

فالهدف الذي يسعى التعليم لتحقيقه وفق المقاربة بالكفاءات هو ربط التحصيل المعرفي أو التعليم بالحياة والواقع، وتحويل المعارف النظرية إلى معارف تطبيقية.

- السؤال رقم 21:

هل هناك فرق بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات؟

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
71.43%	10	نعم
28.57%	04	لا
100%	14	المجموع

- يهدف هذا السؤال إلى معرفة الفرق بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، حيث يتضح من خلاله أنّ أكبر نسبة من أفراد العينة والتي تمثل 71.43% ترى أن هناك فرقاً بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، أما نسبة 28.57% ترى أنه لا يوجد فرق بينهما لأن المقاربة

بالكفاءات في نظرهم جاءت تكملة للمقاربة بالأهداف، ولا توجد فيها أي فروقات على مستوى التطبيق.

* وتتمثل الفروقات بينهما حسب رأي النسبة الأكبر فيما يلي:

- التدريس بالأهداف يركز بشكل كبير على الكم والتراكم المعرفي، أمّا التدريس بالكفاءات فيركز على توظيف المعرف لحلّ وضعيات مشكلة.

- التدريس بالأهداف يقوم أساساً على المعلم الذي يكون فيه محوراً للعملية التعليمية التعلمية، وهو ملقن يقدم معارف جاهزة للمتعلمين، فيقومون باكتسابها والتفاعل معها بحافز خارجي، بينما في التدريس بالكفاءات يمثل المعلم وسيطاً بين المعرفة والمتعلم، حيث يقوده ويوجهه ويساعده على اكتسابها وتنظيمها، وتوظيفها بصورة فعّالة وإجرائية، ممّا يدفع المتعلم لأن يكون فاعلاً ومحوراً للعملية التعليمية التعلمية، يتحرك بدافع ذاتي بمحض إرادته، أي يتحرك من داخله، لشعوره بوجوده ودوره في العملية التعليمية التعلمية.

- التدريس بالأهداف يكون التكوين فيه سطحياً ممّا يجعل المعارف لدى المتعلمين مؤقتة، أمّا في التدريس بالكفاءات يكون التكوين معمقاً يكسب المتعلم معارف دائمة يوظفها في الحياة وجميع المجالات.

- التدريس بالأهداف يعتمد على أسلوب التعليم المجزء لبلوغ الأهداف المسطرة، بينما يركز التدريس بالكفاءات أساساً على مبدأ التعلم المندمج، وذلك لإنماء كفاءات المتعلمين وتطويرها وتوظيفها في الحياة وحلّ المشكلات.

3- نتائج الاستبانة:

تعدّ النتائج لبّ ما يتوصّل إليه الباحث بعد جهد طويل، إبتداءً من الجانب النظري وصولاً إلى الجانب التطبيقي، وبعد إعداد إستمارة الأسئلة والخروج بها إلى الميدان وتوزيعها على العيّنة

وجمع البيانات الضرورية منها، وترتيب تلك البيانات غير المنتظمة، والقيام بتحليلها ومعالجتها في جداول وإقامة الملاحظات عليها، توصلنا إلى النتائج التالية:

-مقاربة التدريس بالأهداف مقارنة صعوبة التطبيق خاصة في ظلّ نقص الوسائل التعليمية والامكانيات، وكذلك ضيق الحجم الساعي وكثافة البرنامج، كما أنها تعمل على تجزئة مادة اللغة العربية وتفكيك بنيتها المتكاملة من خلال تجزئتها إلى أنشطة، كالنحو والصرف والبلاغة والعروض....

-الانتقال من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات أمرٌ ضروري لا بدّ منه، لأن التدريس بالكفاءات يعدّ اختياراً تربوياً استراتيجياً، ومن أنجع طرائق التدريس المعتمدة، التي يكون فيها المعلم فاعلاً يعمل على تكوين قدرات ومهارات المتعلمين، ولا يكون منحصراً في مدّ التعلم بالمعارف الجزئية المبتورة، كما يكون المتعلم فيها عنصراً فعالاً ومشاركاً.

-المقاربة بالكفاءات هي نظرة للحياة بمفهوم عملي وربط التعليم بالواقع والحياة، وتحويل المعارف النظرية إلى معارف عملية تطبيقية.

-المقاربة بالكفاءات بيداغوجية ناجحة تمثل حافزاً للتدريس للمعلم والمتعلم، كما تسمح لهما بتطوير معارفهما وذاتهما باستمرار.

-المقاربة بالكفاءات تسمح للمعلم بالبحث والخروج من الحلقة المغلقة والثابتة التي كانت ترتكز على أداء المعلم في المقاربة بالأهداف.

-المقاربة بالكفاءات مقارنة ناجحة تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين، كما تجعل منهم أعضاءً مبادرين ومستقلين ومبدعين، ومن أهم تمفصلاتها الحيوية: بيداغوجية الإدماج وحل المشكلات، وإنجاز المشاريع.

-المقاربة بالكفاءات مقارنة تدعو إلى العمل الجماعي قصد تنمية الروح الجماعية والتعاون الاشتراكي الديمقراطي.

-انتقل دور المعلم في المقاربة بالكفاءات إلى الموجه والمرشد بعد ما كان ملقنا وناقلا للمعارف الجاهزة في التدريس بالأهداف.

-تغيرت المفاهيم في المقاربة بالكفاءات على ما كانت عليه في التدريس بالأهداف، لأنها مقارنة جديدة تعمل على تجديد وتطوير العملية المعرفية، ومن بين المفاهيم المتغيرة نذكر:

*في المقاربة بالأهداف: التلميذ- الدرس- الاستدراك....

*في المقاربة بالكفاءات: المتعلم- الوضعية التعليمية التعلمية- المعالجة....

-تغيرت طريقة تدريس أنشطة اللغة العربية وفقا للمقاربة بالكفاءات لأنها مقارنة جديدة عرفت عدّة تغييرات على مستوى التحضير، وعلى مستوى التقديم، وعلى مستوى التفاعل بين المعلم والمتعلم، وعلى مستوى توظيف المهارات المستخدمة من طرف المعلم والمتعلم على حدّ سواء.

-وجود فرق كبير بين التدريس بمقاربة الأهداف والمقاربة بالكفاءات، حيث أن التدريس بالأهداف يركز بشكل كبير على الكم والتراكم المعرفي، أما التدريس بالكفاءات فيركز على توظيف المعارف المكتسبة، كما أن التكوين يكون سطحيا في التدريس بالأهداف ممّا يجعل المعارف مؤقتة، في حين أن التكوين يكون معمّقا في المقاربة بالكفاءات ممّا يساعد المتعلم ويكسبه معارف دائمة يوظفها في الحياة.

-نظرا لما أفرزته تجربة المدرسة الجزائرية خلال ما يقارب ثلاثة عقود من سلبيات، فقد تبنت وزارة التربية الوطنية الجزائرية في ضوء إصلاحاتها الجديدة منهاج المقاربة بالكفاءات الذي يعيش اليوم جيله الثاني.

4) النتائج العامة للجانب التطبيقي:

بناء على الموازنة بين نماذج التدريس بمقاربة الأهداف ونماذج التدريس بمقاربة الكفاءات، وتحليل الاستبانات الموزعة على فئة من معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، نخلص إلى جملة من النتائج تتمثل في:

- طريقة تدريس أنشطة اللغة العربية في المقاربة بالأهداف كانت تدور في حلقة مغلقة وثابتة تركز أكثر على أداء الأستاذ وتقديمه للدرس.

- تغيرت المفاهيم الخاصة بخطوات الدرس من التمهيد والعرض والتحليل في المقاربة بالأهداف، إلى وضعية الانطلاق ووضعية بناء التعلّيمات ومرحلة الاستثمار في المقاربة بالكفاءات، وهي مفاهيم حضرية تقدمية أفرزتها التجربة العالمية لدى دول العالم الأول.

- المقاربة بالأهداف تسعى إلى تحقيق أهداف وغايات بداية من الهدف العام إلى الهدف الخاص و الأهداف الإجرائية القابلة للقياس والملاحظة.

- المقاربة بالكفاءات تعتمد على الكفاءة الأساسية أو الكفاءة المستهدفة، وتتعلق بكل ما يستطيع المتعلم توظيفه من خلال مكتسباته ومعارفه المتنوعة.

- يمثل المعلم في المقاربة بالأهداف ملقيا وملقنا وناقلا للمعرفة، بينما انتقل دوره في المقاربة بالكفاءات إلى المسهل والوسيط بين المتعلم والمعرفة بالإضافة إلى أنه منظم وموجه للعملية التعليمية التعليمية.

- يعتبر المتعلم في المقاربة بالكفاءات محورا للعملية التعليمية التعليمية، حيث يمثل جزءا نشيطا وفاعلا وإيجابيا يبني معارفه بنفسه من خلال مكتسباته القبلية، في حين أنه يلعب دور المستجيب والمتلقي في المقاربة بالأهداف، فيكون سلبيا مستمعا ومستهلكا فقط يكتفي بما يقدم له من طرف المعلم.

-المقاربة بالكفاءات تسعى لتحقيق التكامل المعرفي لدى المتعلمين، من خلال دمج معارفهم ومكتسباتهم، وعلى طريق حل مختلف المشكلات المتعلقة بهم سواء أكانت على مستوى المدرسة أو على مستوى الحياة الاجتماعية.

-المقاربة بالكفاءات تخلق نوعا من الترابط والانسجام بين أنشطة اللغة العربية.

-المقاربة بالأهداف مقارنة صعبة التطبيق خاصة في ظلّ نقص الوسائل التعليمية والامكانيات، وكذلك ضيق الحجم الساعي وكثافة البرنامج، كما أنها تعمل على تجزئة مادّة اللغة العربية وتفكيك بنيتها المتكاملة، من خلال تجزئتها إلى أنشطة، كالنحو والصرف والبلاغة والعروض....

-الانتقال من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات ضرورة حتمية لا بد منها، لأن التدريس بالكفاءات يعدُّ اختيارا تربويا استراتيجيا، ومن أنجع طرائق التدريس المعتمدة التي يكون فيها المعلم فاعلا يعمل على تكوين قدرات ومهارات المتعلمين، ولا يكون منحصرا في مدّ التعلم بالمعارف الجزئية المبتورة، كما يكون المتعلم فيها عنصرا فعّالا ومشاركا.

-تدعوا المقاربة بالكفاءات إلى الشمولية والتكاملية في المعارف بدلا من الرؤية التجزئية في المقاربة بالأهداف.

-المقاربة بالكفاءات تدفع بالمتعلم إلى الاستقلالية برأيه، كما تشجعه على المبادرة والإبداع.

-المقاربة بالكفاءات هي نظرة للحياة بمفهوم عملي وربط التعليم بالواقع والحياة، وتحويل المعارف النظرية إلى معارف عملية تطبيقية، أي فتح مجال التعليم والتدريس على المحيط الاجتماعي وعالم الشغل.

-المقاربة بالكفاءات مقارنة تدعوا إلى العمل الجماعي قصد تنمية الروح الجماعية والتعاون الاشتراكي الديمقراطي.

- التدريس بمقاربة الأهداف يركز بشكل كبير على الكم والتراكم المعرفي، أما التدريس بالكفاءات فيركز على توظيف المعارف المكتسبة، أي مايسمى ببيداغوجية الإدماج.

-التكوين وفق المقاربة بالأهداف يكون سطحيا مما يجعل المعارف مؤقتة، في حين أن التكوين في المقاربة بالكفاءات يكون معمقا مما يساعد المتعلم ويكسبه معارف دائمة يوظفها في الحياة وجميع المجالات.

-تبني المنظومة التربوية الجزائرية للمقاربة بالكفاءات تماشيا مع التطور الحاصل في العالم المعاصر عالم التكنولوجيا والمعلوماتية، حتى تواكب مستجدات التعليم والتكوين في العالم، وتتجاوز سلبيات المقاربة بالأهداف.

خاتمة

في الختام وبعد الدراسة التي قمت بها، والتي تطرقت فيها إلى "تعليمية اللغة العربية بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية - السنة الخامسة أنموذجاً - دراسة وصفية تحليلية مقارنة"، ومن خلال الجانب النظري والتطبيقي توصلت إلى جملة من النتائج العامة المتمثلة في:

-الأهداف هي كل مايسعى المنهاج إلى تحقيقه في سلوك المتعلمين، حيث يمثل نقطة البداية لعمليات المنهج.

-الأهداف التعليمية هي تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدقة مايمكنهم القيام به خلال الحصة الدراسية أو بعد الانتهاء منها مباشرة.

-التعليم بالأهداف هو نظام تربوي يعتمد فيه على المحتويات والمضامين خلال فترة التعليم، والهدف منه إحداث تغيير ايجابي في سلوك المتعلم، حيث يكون قابلاً للملاحظة والقياس.

-تدرج الأهداف وتصنف وفقاً لعموميتها وخصوصيتها، حيث تعددت التصنيفات المتعلقة بمستوياتها وانقسمت إلى ثلاث مستويات تمثلت في: الغايات، الأغراض، و الأهداف السلوكية.

-تشتق الأهداف من مصادر مختلفة، مرتبطة بفلسفة المجتمع والتربية، وطبيعة المتعلم وعملية التعلم، والحياة والبيئة المحلية، وسيكولوجية التعلم.

-تصنف الأهداف إلى ثلاث مجالات كبرى تتمثل في: المجال المعرفي، المجال المهاري الحركي، المجال الوجداني.

-المقاربة بالكفاءات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية من خلال التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلم، فهي نظام تربوي يكسب المتعلم الكفاءات من خلال توظيف معارفه ومكتسباته المتنوعة.

-تشتق الكفاءات من خلال تحليل المحتوى وترجمته إلى كفايات، ومن خلال المعلم ودوره الفعال في هذا الاشتقاق.

- تتميز الكفاءة بأنها توظف في موارد وتكون ذات طابع نهائي، مرتبطة بمجال واحد ومتعلقة بمادة دراسية واحدة، لتكون قابلة للتقويم.

- طريقة تدريس أنشطة اللغة العربية في المقاربة بالأهداف كانت تدور في حلقة مغلقة وثابتة تركز أكثر على أداء الأستاذ وتقديمه للدرس.

- مقارنة التدريس بالأهداف مقارنة صعبة التطبيق خاصة في ظل نقص الوسائل التعليمية والإمكانيات، وكذلك ضيق الحجم الساعي وكثافة البرنامج، كما أنها تعمل على تجزئة مادة اللغة العربية وتفكيك بنيتها المتكاملة من خلال تجزئتها إلى أنشطة، كالنحو والصرف والبلاغة والعروض....

- المقاربة بالكفاءات هي نظرة للحياة بمفهوم عملي وربط التعليم بالواقع والحياة، وتحويل المعارف النظرية إلى معارف تطبيقية.

- يمثل المعلم في المقاربة بالأهداف ملقيا وملقنا وناقلا للمعرفة، بينما انتقل دوره في المقاربة بالكفاءات إلى المسهل والوسيط بين المتعلم والمعرفة.

- يمثل المتعلم في المقاربة بالكفاءات محورا للعملية التعليمية التعلمية، حيث يمثل جزءا نشيطا وفاعلا وإيجابيا يبني معارفه بنفسه من خلال مكتسباته القبلية، في حين أنه يلعب دور المستجيب والمتلقي في المقاربة بالأهداف، فيكون مستهلكا يكتفي بما يقدم له من طرف المعلم، وبذلك يمثل فردا سلبيا في العملية التعليمية.

في الأخير يبقى الانتقال من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات ضرورة حتمية لا بد منها، لأن التدريس بالكفاءات يعدُّ اختيارا تربويا استراتيجيا ومن أنجع طرائق التدريس المعتمدة، التي يكون فيها المعلم فاعلا يعمل على تكوين قدرات ومهارات المتعلمين، ولا يكون منحصرًا في مدِّ التعلم بالمعارف الجزئية المبتورة، كما يكون المتعلم فيها عنصرا فعالا ومشاركا.

وأمل أن أكون قد أصبت فيما قصدت، ووفقت في إعطاء تصور صحيح عن المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، فإن وفقت فذلك من فضل ربِّي، و إن أخطأت فمن نفسي والشيطان، وآخر ما أقول:

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ

قائمة المصادر و المراجع

. القرآن الكريم.

المعاجم:

1. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004.
2. مجد الدين الفيروز ابن بادي، القاموس المحيط، القاهرة، دط، 2008.
3. ابن منظور الإفريقي المصري (أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دط، مجلد1، 6، 9، 12.

المراجع:

1. ابتسام صاحب موسى الزويني، أساليب التدريس قديمها-حديثها، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، ط1، 2015.
2. أحمد إبراهيم صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، ط1، 2012.
3. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية-حق تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2000.
4. أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي.
5. أنطوان صياح وآخرون، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.
6. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2007.
7. جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
8. حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2005.

9. خليل عبد الفتاح حماد و آخرون، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، دط، 2004.
10. ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمشرف التربوي، دار الفكر، ط1، 2005.
11. راتب قاسم عاشور وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2003.
12. ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي (أسسه، مناهجه وأساليبه، إجراءاته)، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، دط.
13. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية-مستوياتها تدريسها صعوبتها-، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.
14. رحيم يونس كرو العزاوي، مقدمة في منهج البحث العلمي، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008.
15. رضا مسعد السعيد وآخرون، استراتيجيات معاصرة ففي التدريس للموهوبين والمعوقين، مركز الاسكندرية للكتاب، دط، دت.
16. سعد علي زاير وآخرون، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014.
17. سعيد عبد الله لافي، أساليب التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2012.
18. سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005.
19. سلمى زكي الناشف، المناهج التربوية بين الأصالة والمعاصرة، كنوز المعرفة، ط1، 2013.

20. سمير يونس صلاح وآخرون، المناهج الدراسية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط2، 2007.
21. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومه للنشر والتوزيع والطباعة، الجزائر، دط، دت.
22. صلاح عبد الحميد مصطفى، المناهج الدراسية، عناصرها أسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، 2004.
23. طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2005.
24. عادل أبو العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
25. عبد الحميد عبد المجيد البلداوي، أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي (التخطيط للبحث وجمع البيانات يدويا باستخدام spss)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، دط، 2007.
26. عبد الرحمان عبد السلام جامل، أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2002.
27. عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية - رؤية نظرية تطبيقية-، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
28. عبد المجيد الطيب عمر، منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة، سلسلة أبحاث الحرمين العالمية.
29. عبد الوهاب صديقي، النحو الوظيفي و ديداكتيك اللغة العربية، نحو منهجية تدريس وظيفي، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2018.

30. علي آيت وشان، اللسانيات والديداكتيك- نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية-، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 2005.
31. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف للنشر والتوزيع، القاهرة، 1991.
32. عصام النمر، تيسير الكوفجي، مناهج و أساليب التدريس في التربية و التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، دط، 2010.
33. عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية و كتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985.
34. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج و طرائق تدريس اللغة العربية، دار الرضوان للنشر و التوزيع، الأردن، ط2، 2014.
35. فاضل ناھي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية و أساليب تدريسها، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2012.
36. كمال دشلي، منهجية البحث العلمي، مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية، دط، 2016.
37. كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.
38. محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، هيئة التأطير بالمعهد السادة، الحراش، الجزائر، 2006.
39. مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها، عناصرها، أسسها و عملياتها، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، 2006.

40. نادية حسين يونس العفون، الاتجاهات الحديثة في التدريس و تنمية التفكير، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط2، 2015.

41. نجم عبد الله غالي الموسوي، دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية (دراسات تطبيقية لمعالجة بعض المشكلات التربوية)، دار الرضوان للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014.

42. وليد أحمد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2012.

وثائق تربوية رسمية:

1. وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، البرامج الدراسية للطور الأول مرحلة التعليم المتوسط، 2016.

2. وزارة التربية الوطنية، بكي بلمرسلي، المقاربة بالكفاءات، د ط، د ت.

3. وزارة التربية الوطنية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، هيئة التأطير بالمعهد، الجزائر.

4. وزارة التربية الوطنية، دليل المعلم للسنة الخامسة ابتدائي، لجميع المواد، جوان 2012.

5. وزارة التربية و التعليم الأساسي، نماذج من الوسائل التربوية، السنة الخامسة من التعليم الأساسي، المعهد التربوي الوطني، 1985/1984.

6. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الأساسي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ج2، جويلية 2005.

رسائل التخرج:

1. الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015.
2. بلحسين رحوي عباسية، النظام التعليمي الابتدائي بين النظري و التطبيقي، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، تخصص علم الاجتماع التربوي، جامعة السانبا، وهران، 2012/2011.
3. زولبخة علال، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الثالثة متوسط أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010/2009.
4. بن ميدون فاطنة، بن زينة مليكة، التعليم بين المقاربة وبين الأهداف والكفاءات، نموذج السنة الثالثة في الطور الابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص تعليمية اللغة، جامعة بلحاج بوشعيب، عين تموشنت، 2017/2016.
5. يخلف أمال، تدريس اللغة العربية بالأهداف وتربيتها بالكفاءات، من وجهة نظر معلمها دراسة وصفية مقارنة، السنة الرابعة متوسط أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص لسانيات تطبيقية وتعليمية اللغة العربية، جامعة 8ماي 1945، قالمة، 2015.

مجلات وملتقيات:

1. بعلي الشريف حفصة، التعليمية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المركز الجامعي بالوادي، العدد 01، يونيو 2010.

2. حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظل الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
3. ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعية تعليمية تعلمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، العدد20، جوان2018.
4. زخنين بهية، المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلة أبحاث، العدد 02، ديسمبر 2014.
5. شرقي رحيمة، بوساحة نجاه، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
6. عادل بودهان، تحليل الفعل الديداكتيكي [مقاربة لسانية بيداغوجية]، دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المجلد39، العدد02، 2012.
7. علي تعوينات، التعليمية و البيداغوجيا في التعليم العالي، الملتقى الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة الجزائر، أبريل2010.
8. كمال فرحاوي، نظام التعليم بالكفاءات، ماهيته و مكوناته في المدرسة الجزائرية، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، 6جوان2011.
9. لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات و تقييمها، مجلة المعارف، العدد14، أكتوبر2013.
10. محمد صهيود، مفهوم الديداكتيك قضايا و إشكالات، مجلة كلية علوم التربية، العدد07، يونيو2015.

11. محمد الساسي الشايب، منصور بن زاهي، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، عدد خاص.
12. منى عتيق، واقع المقاربة بالكفايات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
13. نور الدين أحمد قايد، حكيمة السبعي، التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي و التربية، سلسلة قرأت لك البيداغوجيا، جامعة محمد خيضر ، بسكرة، 2015.

الله حق

بسم الله الرحمن الرحيم

تحية طيبة ومحترمة أما بعد:

تتقدم الطالبة سلمى لبنى إلى أساتذة السنة الخامسة من التعليم الابتدائي لغة عربية بهذه الاستبانة، راجية منهم المساهمة بإجاباتهم عن هذه الأسئلة المتعلقة بمشروع ماستر، الموسوم بـ:

تعليمية اللغة العربية بين التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات

في المرحلة الابتدائية السنة الخامسة أنموذجاً

إشراف الأستاذ: الطاهر بلعز

و لكم مني أسى عبارات التقدير و الاحترام

استبانة خاصة بأساتذة أقسام مرحلة التعليم الابتدائي (السنة الخامسة)

المؤسسة :

الجنس : ذكر أنثى

السن : 25 – 35 35 فما فوق

المستوى العلمي : 4 متوسط الثالثة ثانوي ليسانس

ماستر

1 - ماهي المقاربة المستخدمة في التدريس ؟

المقاربة بالأهداف المقاربة بالكفاءات

2 - ما رأيك في التدريس بواسطة المقاربة بالأهداف ؟

.....
.....
.....

3 – كيف تكون مشاركة التلاميذ وفق التدريس بالأهداف ؟

فعالة جداً مناسبة إلى حدّ ما غير مناسبة

4- أثناء حصة التدريس بالأهداف، كيف يكون دورك ؟

توجه وترشد تلقن و تأمر وتنتهي

5 – هل استخدام أسلوب التدريس بالأهداف بإتقان يقلل من جهد المعلم و يوفر وقته ؟

نعم لا

6 – هل هناك صعوبات للتدريس بالأهداف ؟

نعملا حيانا

إذا كانت الإجابة بنعم أذكر بعض الصعوبات التي تواجه المدرس في اعتماد المقاربة بالأهداف :

.....
.....
.....

7- أذكر أهمية التدريس بمقاربة الأهداف في العملية التعليمية التعلمية ؟

.....
.....
.....

8- ما رأيكم في دواعي الانتقال من التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفاءات ؟

.....
.....
.....

9- هل حظيت بتكوين في التدريس بمقاربة الكفاءات ؟

نعم لا

10- هل أنت متمكن من تعليم التلاميذ وفق هذه المقاربة ؟

نعم لا

11- هل المقاربة بالكفاءات تشكل بالنسبة لك حافزا للتدريس ؟

نعم لا

12- هل تساعدك المقاربة بالكفاءات على تطوير ذاتك باستمرار ؟

نعم لا

13- هل تعتبر أن مقارنة التدريس بالكفاءات بيداغوجية ؟

فاشلة ناجحة

14- هل تعتقد أن المقاربة بالكفاءات فعالة في العملية التعليمية ؟

نعم لا

15- هل تكون مشاركة التلاميذ وفق التدريس بالكفاءات ؟

فعالة جداً فعالة إلى حد ما غير فعالة

16- هل تمنح تلاميذك فرصة العمل في أفواج وفق المقاربة بالكفاءات ؟

نعم لا أحيانا

17- هل توجه التلاميذ خلال هذه الأنشطة ؟

نعم لا أحيانا

18- بهذا كيف يكون دورك ؟

توجه و ترشد تلقن و تأمر و تنهي

19- هل تغيرت المفاهيم في المقاربة بالكفاءات عنه في المقاربة بالأهداف ؟

نعم لا

أذكر المفاهيم المتغيرة في حالة الإجابة بنعم:

.....
.....

20- هل تعتقد أن الانتقال من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات غير طريقة التدريس لنشاطات اللغة العربية ؟

نعم لا

هل التغيرات :

- على مستوى التحضير
- على مستوى التقديم
- على مستوى التفاعل بين المعلم و المتعلم
- على مستوى توظيف المهارات المستخدمة
- أم جميعاً

21- هل هناك فرق بين التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ؟

نعم لا

إذا كانت الإجابة بنعم، أذكر هذه الفروقات ؟

.....
.....
.....

الفهرس

❖ شكر و تقدير

❖ إهداء

❖ مقدمة:أ-ب-ج-د

❖ مدخل: 18-1

الفصل الأول: التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات

تمهيد: 20

أولاً: التدريس بالأهداف 21

1- تعريف التدريس 21

2- تعريف الهدف 22

3- تعريف الأهداف التعليمية/التربوية 23

4- مستويات الأهداف 24

5- مصادر اشتقاق الأهداف 26

6- تصنيف الأهداف 30

المجال الأول : المجال المعرفي 31

المجال الثاني : المجال المهاري الحركي 36

المجال الثالث : المجال الوجداني 42

7- أهمية الأهداف ودورها في العملية التعليمية 46

8- معايير الأهداف التربوية 47

ثانياً: المقاربة بالكفاءات 48

1- تعريف المقاربة 48

2- تعريف الكفاءة 48

3- معنى المقاربة بالكفاءات 49

4- مستويات الكفاءة 50

- 51 5- مركبات الكفاءة
- 53 6- انواع الكفاءات
- 54 7- مصادر اشتقاق الكفاءات
- 55 8- خصائص الكفاءات
- 58 9- مبادئ المقاربة بالكفاءات
- 59 10- مزايا المقاربة بالكفاءات
- 60 11- المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات
- 62 12- الهدف من اعتماد المقاربة بالكفاءات

**الفصل الثاني: دراسة تطبيقية وصفية تحليلية مقارنة بالتدريس بالأهداف والمقاربة
بالكفاءات**

- 65 تمهيد
- 66 أولاً: مرحلة التعليم الابتدائي
- 66 1- مفهوم التعليم الابتدائي أو المرحلة الابتدائية.
- 67 2- أهمية التعليم الابتدائي
- 68 ثانياً: نماذج التدريس
- 68 1- نماذج تطبيقية خاصة بالتدريس بالأهداف
- 77 2- نماذج تطبيقية الخاصة بالمقاربة بالكفاءات.
- 82 3- تحليل النماذج والموازنة بينهما
- 85 4- ايجابيات وسلبيات التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات
- 88 ثالثاً: إجراءات الدراسة
- 88 1- المنهج المستخدم في الدراسة
- 89 2- المجال المكاني والزمني للدراسة
- 89 3- اختيار العينة

90	4- أدوات جمع البيانات
92	رابعاً: تحليل معطيات الاستبانة
92	1- معطيات خاصة بفئة الاستبانة
93	2- تحليل نماذج استبانة الدراسة
107	3- نتائج الاستبانة
110	4- النتائج العامة للجانب التطبيقي
114	خاتمة:.....
118	❖ قائمة المصادر و المراجع.....
127	❖ الملاحق.....
132	❖ الفهرس
135	❖ الملخص

المخلص :

تطرقت في هذه الرسالة إلى أحد المواضيع المهمة في حقل التربية و التعليم خاصة في ظل التطورات الحاصلة في المنظومة التربوية الجزائرية، ألا و هو :

تعليمية اللغة العربية بين التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية- السنة الخامسة أنموذجا- دراسة وصفية تحليلية مقارنة، و يهدف إلى معرفة التطور الحاصل في المنظومة التربوية الجزائرية، و مبادئ كل مقاربة و مصادر اشتقاقها، و الفرق بين المقاربتين و مدى تطبيق كل منهما في المدرسة الجزائرية، متبعة المنهج الوصفي التحليلي المقارن.

و قسمت الرسالة إلى مقدمة و مدخلو فصلين الأول نظري و الثاني تطبيقي و خاتمة.

حيث قمت بتحديد و ضبط المصطلحات المفتاحية في المدخل، و تناولت في الفصل الأول التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، انطلاقا من مفهومالأهداف، مستوياتها، مصادر اشتقاقها، تصنيفها و أهميتها، وصولا إلى المقاربة بالكفاءات، تعريفها، مركباتها، أنواعها، مصادرها و خصائصها ... أما الفصل الثاني فخصص للدراسة التطبيقية، حيث تناولت فيه نماذج تطبيقية خاصة بالتدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، كما تناولت تحليلا لمجموعة من الاستبانات الموزعة على معلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، و بعد جمعها و تحليلها توصلت إلى جملة من النتائج التي تبين الفرق بين التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات.

Résumé

Dans mon mémoire, j'ai abordé un des thèmes les plus importants dans le domaine de l'éducation et l'enseignement surtout dans le cadre des réformes subies dans le système éducatif algérien.

Ce thème est l'apprentissage de la langue arabe entre approche par objectifs et approche par compétence dans le cycle primaire 5AP comme modèle : étude descriptive analytique comparative.

Lan bit est connaitre les progrès dans le système éducatif algérien, l'imitions de chaque approche et ses origines et la différence entre les deux approches ainsi que son degré d'applications dans l'école algérienne en appliquant (suivant) l'approche descriptive analytique comparative.

J'ai organisé mon mémoire en :

- Introduction.
- prologue.
- 1^{er} chapitre : Théorie.
- 2^e chapitre : Pratique.
- Conclusion.

Au début, j'ai défini les terme clés dans le prologue puis, dans le 1^{er} chapitre j'ai abordé les deux approches, j'ai défini les objectifs, ses dérivés, ses origines, ses classification son importance, en enfin à l'approche par compétence définition types, origines, caractéristique.

quant au 2^e chapitre qu'est réservé à l'analyse pratique, j'ai étudié dans ce chapitre des exemple pratique pour l'enseignement par l'approche par objectif et l'approche par compétence.

J'ai fait une analyse minutieuse à partir d'un ensemble des questionnaires distribués au préalable aux enseignants chargés des 5AP.

je suis arrivé à la conclusion qu'il ya une différence entre l'enseignement par l'approche par objectifs et l'enseignement par l'approche par compétences.