الجمـــهورية الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العـالي والبحـث العلمي
جامعـــة 8 مـاي 1945 قالمـــــــة
كليـــــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

الرقم: .....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستـر

تخصص: لسانيات تطبيقية

تدريس اللّغة العربية بين النّظرية السلوكيّة والنّظرية المعرفيّة

دراسة مقارنة

مقدمة من قبل:

الطالب (ة): حجوجي حياة

الطالب (ة):دحسي مروة

تاريخ المناقشة: 01 / 10 / 2020

أمام اللجنة المشكلة من:

الاسم واللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
انيس غرزيز	استاذ مساعد قسم – أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	رئيسا
عبد الباسط ثماينية	استاذ مساعد قسم – أ–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	مشرفا ومقررا
وفاء دبيش	استاذ محاضر قسم –ب–	جامعة 8 ماي 1945 قالمة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى إنجاز هذا العمل رغم الظروف التي مررنا بها هذه السنة التي كان لها التأثير السلبي على كافة الجوانب خاصة الجانب النفسي

كما نتوجه بأسمى معاني الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف "عبد الباسط ثماينية "

كما نتقدم بكل معاني الشكر و الإمتنان إلى أسرنا على ما أمدته لنا من دعم معنوي ومادي

نتقدم أيضا بجزيل الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة وكافة أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة 8 ماي 1945 قالمة

مقدمة

مقدمة

يعتبر قطاع التربية والتعليم من أهم القطاعات التي تسعى كل الدول إلى ترقيته وتطويره باستمرار، وذلك من أجل بناء جيل واعي ومثقف يساعد على قيادة الأمة.

ويعتبر التدريس نشاطا تفاعليا بين المعلم و المتعلم ، يسير وفق إجراءات مخطط لها بهدف مساعدة المتعلم على اكتساب المعرفة ، لذلك تعمل كل الدول على إنشاء المدارس وتسعى إلى تطويرها وفق ما تقتضيه الحاجة لمواكبة جميع التطورات الحاصلة في العالم المعاصر .

لكل منظومة تربوية مبادئها التي تستند عليها وفقا للقيم و الاتجاهات والمبادئ الفكرية والاجتماعية والدينية السائدة في المجتمع ،فانبثقت عن ذلك المقاربات البيداغوجية التي تمثل الجزء الهام الذي تقوم عليه المنظومة التربوية .

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

وفي ظل الإصلاحات التربوية التي شهدتها المنظومة التربوية ،تم تبني مقاربة جديدة تقوم على إكساب المتعلم معارف جديدة ،من خلال ربط مكتسباته القبلية و البعدية وإعادة بنائها من جديد ،وتسمى هذه الأخيرة المقاربة بالكفاءات .

ونظرا لأهمية هذا الموضوع فقد خصصنا موضوع بحثنا هذا رغبة منا في الوصول إلى حالة التي كانت عليها العملية التعليمية في ظل المقاربة بالأهداف ، وما آلت إليه أثناء المقاربة بالكفاءات ، فكان البحث بعنوان : " تدريس اللغة العربية بين المناهج السلوكية والمناهج المعرفية ".

- ❖ فما التدريس بالأهداف ؟
- ❖ وما المقاربة بالكفاءات ؟
- ❖ وما الفرق بينهما ؟

ومن الأسباب التي أدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع هو رغبتنا في التعمق أكثر ومعرفة المزيد عن التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، وأهمية كل منهما في العملية التعليمية التعلمية.

فالموضوع يهدف إلى :

- ❖ معرفة التطور الحاصل في المنظومة التربوية الجزائرية .
- ❖ مصدر ظهور كل مقاربة ومبادئها .
- ❖ الفرق بين المقاربتين .
- ❖ مدى تطبيق كل منهما في المدرسة الجزائرية.
- ❖ التعرف على ايجابيات وسلبيات التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

وبناء على الإشكالات المطروحة والأهداف المرجو تحقيقها، قسمنا هذا البحث إلى: مقدمة ، مدخل، وفصلين الأول نظري و الثاني تطبيقي ، وخاتمة .

فالمقدمة ذكرنا فيها أهمية الموضوع والغاية منه، سبب رغبتنا البحث في هذا الموضوع والمنهج المتبع في هذه الدراسة، والصعوبات التي واجهتنا، فاعتمدنا في المدخل على تحديد وضبط أهم المصطلحات المفتاحية المرتبطة بالدراسة .

أما الفصل الأول فقسمناه إلى أربع مباحث:

حيث اشتمل الأول والثاني على مصادر اشتقاق المقاربتين ونقصد النظرية السلوكية و النظرية المعرفية.

تطرقنا في المبحثين الثالث والرابع على المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، حيث عرفنا كل منهما مع تحديد مستويات كل مقاربة ، وخصائص كل منهما ، مبادئ كل مقاربة ، سلبياتها ومميزاتها، والهدف من اعتماد كل واحدة منهما .

واخيرا في الفصل الثاني :" دراسة تطبيقية وصفية تحليلية مقارنة بين التدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات"

أولا قمنا بتعريف المرحلة الابتدائية وتبيان أهميتها، بعد ذلك قمنا بعرض مجموعة من النماذج التطبيقية للتدريس بالأهداف ونماذج تطبيقية خاصة بالمقاربة بالكفاءات، ثم عقدنا موازنة بينهما للتوصل إلى جملة من النتائج ، أما بعد ذلك تناولنا المنهج المتبع في الدراسة .

وخرجنا الى بعض النتائج التي استقيناها من الجانب النظري والجانب التطبيقي .

من أجل الخوض في غمار البحث والإجابة عن الإشكالية المطروحة اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي المقارن ، حيث قمنا بوصف المقاربتين وتحليل عناصرهما والمقارنة بينهما من خلال أهم النتائج المتوصل إليها .

وقد اضطرتنا جائحة كورونا الى تغيير الجانب التطبيقي إذ كان علينا النزول الى الميدان وسبر اراء الاساتذة وجمع البيانات ميدانيا، لكن قمنا بتعويض ذلك بدراسة بعض المذكرات التربوية في المقاربتين وقد استعنا في هذا البحث بمجموعة من المصادر والمراجع وان كانت قليلة لكن ساعدت على تيسير الأمور .

ولا يفوتنا ذكر بعض الصعوبات التي اعترضت طريق بحثنا، والتي يبقى أهمها قلة المصادر والمراجع، وكذلك صعوبة إتمام هذا البحث بسبب بعدنا عن الجامعة والبحث عن بعد ،وعدم تواصلنا المباشر مع المشرف ورغم هذه الصعوبات اعاننا الله على اتمام هذه الدراسة.

مدخل

مفاهيم عامة

مدخل

أولا: مفهوم التعليمية :

1.التعليمية لغة :

لقد أعطى أصحاب المعاجم مفاهيم مختلفة لمصطلح التعليمية من بينها:

أ.جاء في لسان العرب :

"وعَلمهُ العِلمَ فَأعلمهُ إيّاهُ فتعلّمهُ "، وفرق سيبويه بينهما فقال :

" عَلّمتُ كَأذِنتُ ، وأَعلَمتُ كَأذّنتُ ، وَعلَّمتُهُ الشَّيءَ فَتعَلّمَ ، وَلَيسَ التَّشدِيد للتَّكثِيرِ "

وفي حديث ابن مسعود :" إنَّكَ عَلِيمٌ مُعَلَّمٌ أَي مُلهَمٌ بِالصوابِ والخطأِ" ، كقوله تعالى : "مُعَلِّم مَجنُون "أي له من يعلّمه ، ويقال تعلم في موضع أعلم .[1]

ب. وجاء في معجم الوسيط : " تَعَلَّمْ الأَمرَ ، أتقنهُ وعرّفهُ (تعلّم) (بصيغة الأمر):

اعْلمْ يتعدى إلى مفعولين ، والأكثر وقوعه على أنّ وصتها كقوله : " فقلت تعلم أنّ للصيد غرّة "

(استعلمه) الخبر استخبره إيّاه [2]

نلاحظ أن التعليمية مشتقة من الفعل (علّم)

2. التعليمية اصطلاحا :

أما من الناحية الاصطلاحية فقد عرفه جان كلود غانيون J .G . Gagnon في دراسة له تم إصدارها سنة 1973م ، بعنوان ديداكتيك مادة la didactique d 'une discipline

أ. **التعليمية** : " إشكالية إجمالية و دينامية تتضمن تأملا و تفكيرا في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها وإعداد لفرضياتها الخصوصية ، انطلاقا من العمليات

[1].ابن منظور ،لسان العرب ،ج4، مادة (ع، ل ، م) ، ص 151.

[2].مجمع اللغة العربية ، مجمع الوسيط ، مادة (ت ، ع ، ل، م) ، ص 623.

المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجية و علم الاجتماع ، ودراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.[1]

بمعنى أن التعليمية علم مستقل بذاته ، لكنها تتداخل مع علوم أخرى كعلم الاجتماع و علم النفس وهذا التداخل بهدف وضع حلول للمشكلات العديدة التي تواجه المتعلم .

ب." التعليمية علم مستقل بنفسه له علاقة وطيدة بعلوم أخرى ، وهو يدرس التعليم من حيث محتوياته و نظرياته وطرائقه دراسة علمية .[2]

بمعنى أنها تدرس التعليم وفق مجموعة من الطرق والوسائل التي تساهم في تسهيل عملية التعليم والتعلم كما تسعى إلى تنظيم هذه العملية .

ج. يعرفها فيونيو قائلا :" ديداكتيك ميدان علمي مستقل أسند إليه صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكل مقاربة علمية .[3]

نلاحظ أن لهذا القول تأكيدا وهو أن التعليمة علم مستقل هدفها الرئيس البحث في المحتوى والطرائق ...إلخ .

ثانيا : عناصر العملية التعليمية :

1. المعلّم : إن كلمة معلّم مشتقة من الفعل علم ، ومن المصدر علم ، علم وردت في القرآن الكريم والأحاديث النبوية ، وفلان متعلم أي كان له من يعلمه .

وأن كلمة معلم تتخذ دلالة أوسع لتشمل القرآن الكريم حتى أننا نجد أن النبي صلى الله عليه و سلم كان يقول : (إنّما بُعِثتُ مُعلمًا[4]).

---

[1] .بشير ابرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،الأردن ،ط1، 2007م ، ص 9 .

[2] .بشير ابرير ، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، المرجع السابق ، ص 9 .

[3] . علي آيت أوشان ، اللسانيات و الديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، المغرب ، ط 1 ، 2006م ، ص 20 .

[4] . سهيل أحمد عبيدات، إعداد المعلمين وتنميتهم ، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2008 م، ص 4 .

فالوظيفة الأسمى منذ القدم هي وظيفة المعلم ، إذ يلعب دورا هاما في ايصال المعلومة إلى الجهة المستهدفة بمعنى الفئة المراد تزويدها بمفاهيم أو خبرات أو معلومات جديدة.

يعتبر المعلم في العملية التعليمية الموجه و المرشد ، كما أنه يذلل الصعوبات التي تواجه المتعلمين أثناء التعلم وهو القدوة بالنسبة للمتعلمين من خلال سلوكاته.

إذن فالمعلم له وضع خاص في العملية التعليمية وهو العنصر الحيوي الذي يحتك مباشرة بالطالب في الموقف التعليمي وبالتالي فهو الأساس في تعليم الطفل القدرة على إنشاء العلاقات الإنسانية مع الآخرين ، ويتم من خلاله تنفيذ البرامج التعليمية ،والمعلم يمثل الكثير في العملية التعليمية ، فالمعلم يقوم مقام الأب و الأم بالنسبة للطالب و المعلم رمز لجماعة الفصل الدراسي أو لجماعة التعلم وممثل السلطة فيها والمعلم مصدر للمعرفة ومستودع التراث الثقافي للمجتمع ، وللمعلم سلطة الثواب و العقاب والمعلم قبل هذا وذاك قدوة أمام تلاميذه في التعليم والسلوك بين تلاميذه . ومن هنا تحرص النظم التربوية الرشيدة على أن يكون المعلم من العناصر التي تصلح لهذه المهنة على أن يتوافر له إعداد مناسب لممارستها[1].

نلتمس من هذا المفهوم أن المعلم له دور فعال في عمليتي التعليم و التعلم .

2.المتعلم:

هو أساس عملية التربية وأهم المبادئ الثلاث ؛ لسبب بسيط أنه بدون المتعلم لا يوجد تعلم وهذا ما عبر عنه "ديوى" حين قال أنه بدون فرد يتعلم لا توجد عملية تعليم .

من هو المتعلم : إنه التلميذ أو الطالب (حسب مستواه التعليمي) الذي يتكون منه الفصل الدراسي الذي يوجه له البرنامج التعليمي .[2]

يعد المتعلم محور و أساس العملية التعليمية ، فلم يعد دوره مقتصرا على استقبال المعلومة وحفظها ، بل أصبح عضوا فعالا في عملية بناء الدرس فهو يتفاعل مع المعلم بغية الوصول إلى الأهداف المنشودة من الدرس.

---

[1].مصطفى عبد السميع مُحَمَّد ، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي النعليم والتعلم ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الأردن ، ط2 ، 2005م ، ص 161 .

[2].سيد محمود الطواب ، التعلم و التعليم عن بعد في علم النفس التربوي ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، ط1 ، 2012 م، ص 28.

3. المادة التعليمية:

يتمثل في كل ما يمكن تعليمه وتعلمه وجملة المعارف العلمية والفنية المكونة لمحتوى البرنامج المقرر ففي تعليمية اللغة ، توجد عدة مبادئ لاختيار المادة اللغوية فليس كل ما في اللغة ضروريا للمتعلم .[1]

تتمثل المادة التعليمية من مختلف أشكال المعرفة المتوقع التماسها من قبل المتعلم أثناء العملية التعليمية ، وبذلك تكون المادة مجموع المعارف و المهارات و الخبرات التي تسعى المنظومة التربوية إكسابها للمتعلمين، حيث تبنى المادة التعليمية وفقا للأسس الاجتماعية والثقافية والدينية السائدة في المجتمع كما تأخذ بعين الاعتبار حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولاتهم.

ثالثا : الفرق بين التعليم و التدريس:

ويرى بعضهم أن مفهومي التدريس والتعليم ، فيرى البعض أن التدريس هو نفسه التعليم ، وأن التعليم هو نفسه التدريس ولكن (سميث) عرف التدريس : " أنه نظام من الأعمال يقصد به أن يؤدي إلى التعليم "، بينما عرفه (ايزنر) بأنه :" ما يحدث عندما ينجح المدرسون بحكم أنشطتهم التعليمية نجاحا كليا في إقدار طلابهم على أن يتعلموا[2]"

يعرفه باسي :" نشاط تستخدم فيه المواد في استراتيجيات، لتحقيق الأهداف التربوية بارتكازها على الحاجات، ويربط هذا التعريف بين استراتيجيات التعليم وبين الأهداف التربوية و يجعل ذلك كله في نطاق حاجات التلاميذ.

فالتعليم : يزود الطالب بالمعرفة .والتدريس : يزود الطالب بالمعرفة ويمده بالوسائل والأنشطة التي توصله إلى المعرفة .[3]

[1].بشير ابرير ، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، ط1 ، 2007 م ، ص 11 .

[2].فوزي أحمد حمدان سمارة ، التدريس ، مبادئ ، مفاهيم ، طرائق ، مؤسسة الطريق للنشر ، عمان ، ط1 ، 2004 م ،ص 19.

[3].المرجع نفسه ، ص 19 . 20 .

من خلال هذه التعريفات نكون قد بينا ولو بشكل يسير الفرق بين التعليم والتدريس إذ بإمكاننا القول أن التعليم هو عملية تكون مقصودة أو غير مقصودة تكون داخل المدرسة أو خارجها في أي وقت من الأوقات قصد تزويد المتعلم بالمعارف المختلفة. أما التدريس فبإمكاننا القول أنه ؛ عملية مقصودة ومخطط لها من قبل قصد مساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف معينة أي أنها عملية تزويد المتعلم بالمعرفة بطرق وأساليب مختلفة ومبتكرة يقوم بها المعلم قصد تسهيل وتيسير تلقي المعلومات من قبل المتعلم، كاختيار الوسائل المناسبة والأنشطة المفيدة واختيار طرق سهلة وسلسة تساهم في استيعاب المتعلمين للمحتوى أو المادة التعليمية.

رابعا : مفهوم النظرية:

يمكن النظر إلى النظرية (بالمفهوم العام) على أنها مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط بظاهرة ما بحيث ينتج عن هذه القوانين مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرية منظمة ومتكاملة حول تلك الظاهرة ، ويمكن أن تستخدم في تفسيرها والتنبؤ بها في المواقف المختلفة وفيما يلي عرض لبعض التعريفات للنظرية:

أ. تعريف كير لنجر(kerlinger 1986)

النظرية عبارة عن البناءات و الافتراضات المترابطة التي توضح العلاقات القائمة بين عدد من المتغيرات و تهدف إلى تفسير ظاهرة و التنبؤ بها.

ب. تعريف روز: rose

النظرية كل متكامل من المصطلحات والافتراضات تتصل بموضوع معين يشتق منها عدد من الفروض المحددة و القابلة الاختبار.

ج. تعريف سبنس :

النظرية هي نظام من المفاهيم المجردة تستخدم لتنظيم مجموعة من المبادئ و القوانين التي لم يكن بينها أي ارتباط من قبل في بناء استنباطي موحد.[1]

[1]. عماد الزغول ، نظريات التعلم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ،ط 1 ، 2003 م ، ص 18 .

نخلص إلى القول بأن النظرية هي مجموعة من القواعد و القضايا التي تشكل معا نسقا معرفيا ، يقود إلى بناء استنتاجات ، تدعمها معطيات الملاحظة و التجربة.

خامسا :مفهوم نظرية التعلم:

يمكن النظر إلى نظريات التعلم على أنها محاولات منظمة لتوليد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف تفسير الظاهرة السلوكية والتنبؤ بها وضبطها، ويكمن الهدف الأساسي لنظريات التعلم في فهم السلوك الإنساني من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه، ومحاولة تفسير عمليات التغير والتعديل التي تطرأ على هذا السلوك، بهدف صياغة مبادئ وقوانين عامة لضبطه وتوجيهه[1].

يمكن القول أنها مجموعة من الاقتراحات الناتجة عن جهود مجموعة من المفكرين الرامية إلى تنظيم وتيسير وفهم عملية التعلم . كما أنها تسعى إلى متابعة عملية التعلم من البداية إلى لحظة الوصول إلى الهدف المنشود من هذا التعلم فتهتم بأسبابه وطرق تيسيره وتفسيره بأسهل الأساليب والوسائل.

سادسا : الفرق بين نظرية التعلم ونظرية التعليم:

إن نظرية التعليم المثالية يجب أن تكون شاملة في معالجتها لأسباب حدوث تغيرات التعلم ، على حين قد تكون ناقصة فيما يتعلق بالممارسات العملية التي تهم المعلمين .

أما نظرية التعليم المثالية فيجب أن تكون شاملة فيما يتعلق بالمبادئ والممارسات العملية على حين يمكن أن تكون قاصرة فيما يتصل بأسباب فاعلية أو عدم فاعلية تلك الإجراءات، ويرى سيجل siegel بأن نظريات التعليم تشتق من نظريات التعلم حيث يفترض ضمنيا أن التعلم الفعال يضمن تعليما فعالا أيضا .[2]

---

[1].عماد الزغول ، نظريات التعلم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2003 م ، ص 36 .

[2]. سيد محمود الطواب ، التعلم و التعليم في علم النفس التربوي ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، ط 1 ، 2012 م، ص 262 .

يكمن الفرق الرئيسي بين نظرية التعلم ونظرية التعليم في أن نظرية التعليم تركز على طرائق التدريس والظروف السائدة أثناء عملية التعليم، ومتابعة الأهداف المرغوب بها، في حين نظرية التعلم تركز على العملية التعلمية فالتعليم يهتم بما يفعله المعلم والتعلم يهتم بما يحدث للمتعلم.

فصل أول

نظريات التعلم (السلوكية والمعرفية)

فصل أول:

تمهيد :

عرفت المنظومة التربوية عدة إصلاحات و تطورات مست كل جوانب التربية و التعليم ، خاصة المناهج التي تم اعتمادها في تعليم اللغة العربية ، حيث تم اعتماد العديد من المقاربات المختلفة التي تعتمد كل واحدة منها على نمط مختلف و طريقة معينة في التدريس فكل واحدة منهما مشتقة من نظريات التعلم المعروفة لذلك أردنا التطرق إلى مصدر هاتين المقاربتين أولا لفهم العلاقة بينها و بين نظريات التعلم فما هي نظريات التعلم ؟ ما هي مبادئها ؟ من هم أهم روادها ؟ ما هو التدريس بالأهداف ؟ و ما هي المقاربة بالكفاءات ؟

المبحث الأول : المدرسة السلوكية وفئتها

المطلب الأول: المدرسة السلوكية :

الفرع الاول : مبادئ المدرسة السلوكية:

ينبغي أن نشير منذ البداية إلى المبادئ العامة التي تقوم عليها المدرسة السلوكية و التي تجمع تحتها جميع النظريات الأخرى الفرعية التي تنتمي إليها:

- ❖ سلبية الكائن الحي و أن البيئة و الظروف هي التي تشكله.
- ❖ وحدة السلوك البسيط المتمسك في العلاقة البسيطة (م . س)
- ❖ إمكانية تحليل السلوك إلى مكوناته البسيطة
- ❖ الإيمان بالسلوك العيني الظاهر overt وليست الأمور العينية الداخلية التي لا ترى ولا تقاس
- ❖ إمكانية تشكيل السلوك إذا تحكمنا في الظروف البيئية المناسبة
- ❖ استخدام مبدأ المكافأة أو الثواب أو التعزيز في عمليات التعلم المختلفة[1].
- ❖ قدرة الظروف البيئية على تشكيل سلوك الكائن الحي ، فكرة صائبة بإمكاننا ملاحظة ذلك إذا راقبنا سلوكاتنا المتعلمة التي تم اكتسابها نتيجة ظرف مررنا به طبعا بعد الممارسة و التكرار.
- ❖ القدرة على تحليل السلوك إلى مفردات بسيطة و ربطه مع غيره من السلوكيات بعلاقات بسيطة
- ❖ تركز المدرسة السلوكية على السلوك الظاهري بدل الممارسات العقلية التي تكون داخلية كالتفكير مثلا.
- ❖ القدرة على تشكيل السلوك وذلك عن طريق الاستغلال الأمثل للظروف السائدة و المساعدة على حدوث ذلك.

[1]. سيد محمود الطواب ،" التعلم و التعليم " ، في علم النفس التربوي ، مركز الإسكندرية للكتاب ، جمهورية مصر العربية ، ط 1 ، 2012 م ، ص 199 . 200 .

اهتمت المدرسة السلوكية بمبدأي المكافأة و العقاب نظرا لدورهما الفعال في تكوين و ترويض سلوك الكائن الحي سواء سلبا أم إيجابا .

المطلب الثاني: فئات المدرسة السلوكية :

تتشكل النظرية السلوكية من عدة نظريات مقسمة في فئتين هما:

الفرع الأولى : النظرية الترابطية :

وسميت هذه النظريات بالترابطية لأنها تحاول أن تفسر التعلم عن طريق تكوين وتقوية الوصلات الموجودة بين المثيرات و الاستجابات عند الكائن الحي ، ويطلق عليها البعض نظريات الترابط connectionist أو نظريات المثير و الاستجابة .[1]

نظرية الترابطية تعمل على تكوين شبكة مترابطة، والتي تربط التعلم بالمثيرات (الفعل) على ردة الفعل .

الفرع الثاني : النظريات الوظيفية:

وتضم نظرية ادوارد ثروندايك (نموذج المحاولة و الخطأ) ، و كلارك هل (نظرية الحافز) ونظرية بروس سكينر (التعلم الإجرائي) إذ تأكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات و السلوك.[2]

هذه الفئة أيضا تهتم بالمثير و الاستجابة ، فالاهتمام بالفعل وردة الفعل هو النقطة المشتركة بين كل اتجاهات المدرسة السلوكية.

تؤكد هذه النظرية (الوظيفية) على الوظائف الهامة التي نقوم بها من خلال سلوكاتنا المكتسبة والتي ساعد على اكتسابها مثيرات خارجية عديدة.

---

[1]. سيد محمود الطواب ،" التعليم و التعلم " في علم النفس التربوي ، المرجع السابق ، ص 198 .

[2]. عماد الزغول ، نظريات التعلم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الاردن ، ط1 ، 2003 م ،ص 37 .

المطلب الثالث : أهم الاتجاهات السلوكية:

الفرع الأول : النظرية السلوكية عند بافلوف " الاشراط الكلاسيكي" :

يعد بافلوف "pavmov" من العلماء التجريبيين ، حيث أنه كان مديرا للمعمل الفيسيولوجي في معهد الطب التجريبي و استطاع في دراسته الفيسيولوجية أن يكشف عن القوانين التي تخضع لها إفرازات الغدد ، و بين أن هذه الإفرازات انعكاسية فطرية تضطرب أحيانا ....و اعتقد أنها خاضعة لقوانين طبيعية معينة قابلة للبحث بواسطة الطرق الفيسيولوجية الدقيقة .[1]

واعتمد بافلوف على الأسلوب العلمي في تجاربه المبنية على أساس الملاحظة ومن خلال دراسته للجهاز الهضمي قام بتصميم جهاز يمكن بواسطته مراقبة كمية اللعاب السائل من فم الكلب عندما يوضع الطعام في فمه مراقبة مباشرة ، وحوالي عام 1902 م، لاحظ بافلوف أن الكلاب التي تجري عليها تجاربه كانت تبدأ بإفراز لعابها بمجرد رأيتها للحارس الذي يقدم لها الطعام ، بل و حتى بمجرد سماعها لخطوات قدميه قبل أن يصل الطعام إلى أفواهها فعلا . وأدرك أن رؤية الحارس لم تكن المثير الطبيعي للانعكاسات اللعابية ولكن رؤية الحارس قد أصبحت من خلال تعود الكلاب على ذلك المؤشر الذي يستهدي بها على قرب وصول الطعام[2].

بداية هذه النظرية كانت علمية نوعا ما ، فهذا العالم كشف عن أمر في غاية الأهمية يخص التعود و ربط الحادثة او المثيرات الخارجية بدرجة تأثر الكائن الحي و نلمس ذلك في تجاربه على الكلاب فقد لاحظ بعد فترة من إجراء تجاربه أن الحارس هو بمثابة مثير يؤدي رؤيته إلى سيلان لعاب الكلاب و ذلك لتعودهم على جلب الطعام لهم من طرفه.

---

[1]. علي راجح بركات ، نظريات التعلم السلوكية ، قسم علم النفس ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية ، ص 6

[2].مصطفى ناصف ، نظريات التعلم –دراسة مقارنة – المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت (د.ط)،1978م ، ص 73 .

الفرع الثاني : التعريف بالنظرية

تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل الاشراط الاستجابي respondent conditioning أو الاشراط البافلوفي pavlovian conditioning أو التعلم الانعكاسي reflexive learningوقد جاءت هذه النظرية نتيجة لملاحظة عابرة لاحظها الطبيب الروسي ايفان بافلوف في أثناء إجراءه للتجارب على نشاط الجهاز الغدي لتحديد علاقته في عمليات الهضم لدى الحيوان فقد لاحظ أن حيوانات المختبر وهي كلاب تبدأ بالاستجابة بطريقة معينة تتمثل بالوقوف و التهيؤ لتناول الطعام و سيلان اللعاب مجرد سماع خطوات الحارس في أثناء سيره بالقرب من المختبر . إن مثل هذه الملاحظة نالت اهتمامه ، الأمر الذي دفعه للتساؤل عن السبب وراء هذا السلوك والذي حذا به إلى التحول لدراسة الجهاز العصبي و عملية التعلم حيث كرس بقية حياته وجهوده لدراسة النشاط الدماغي وعملية التعلم في محاولة لتفسير و فهم هذه العملية.

وقد افترض بافلوف أن حيوانات المختبر تعلمت أن تسلك حيال الحارس بنفس الطريقة التي تسلك بها حيال الطعام نتيجة لاقتران هذا الحارس بتقديم الطعام لعدد من المرات وتوصل بافلوف إلى العديد من المبادئ و القوانين التي تحكم هذه العملية اعتمادا على نتائج التجارب التي قام بها .[1]

ويعد الاشراط الكلاسيكي من أساليب التعلم الرئيسية ،كما أنه طريقة مهمة للتدريب على تعلم الاستجابات ، حيث تم إجراء مجموعة من الدراسات والتجارب في الاشراط البسيط على العديد من الكائنات الحية ، انطلاقا من الإنسان والحيوان وذلك للتعرف على المبادئ الأساسية التي تحكم عملية التعلم لدى الكائنات الحية.

[1]. عماد عبد الرحيم الزغول ، مبادئ علم النفس التربوي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2009م ، ص 192 .

الفرع الثالث :المفاهيم الأساسية في نظرية الاشراط:

1. المثير غير الشرطي:

هو أي مثير فعال يؤدي إلى إثارة أية استجابة غير متعلمة منتظمة و قد استخدم بافلوف مسحوق الطعام كمثير غير شرطي يؤدي إلى الأثر المعروف وهو إحداث استجابة انعكاسية مؤكدة ، تتمثل في إفراز اللعاب الذي يحدث بصورة لا سيطرة عليها .[1]

المثير غير الشرطي يقصد به المثير الطبيعي.

2. الاستجابة غير الشرطية:

وهي عادة انعكاسية طبيعية يحدثها وجود المثير غير الشرطي و الأمثلة الشائعة على ذلك هي طرفة العين عندما تتعرض لهبات الهواء ، و انتفاضة الركبة الناشئة عن ضربة خفيفة على الوتر العضلي ، و إفراز اللعاب عند وجود الطعام[2].

الاستجابة غير الشرطية هي استجابة طبيعية للمثير الطبيعي.

[1].جودت عبد الهادي ، نظريات التعلم ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط1 ، 2007م ، ص 36 .

[2].المرجع نفسه ،ص 36 .

3. المثير الشرطي :

وهو المثير الذي يكون في الأصل محايدا (أي لا يولد استجابة متوقعة) و لكنه من خلال تواجده قبل المثير الغير الشرطي أو في نفس الوقت مع هذا المثير فإنه يصبح قادرا على إحداث الاستجابة الشرطية.[1]

يمكن شرحه كالتالي : الجرس لم يولد أي استجابة عند الكلب أثناء استعماله لوحده ؛ لكن أثناء التجربة و عندما اقترن بالطعام أصبح يولد استجابة عند الكلب و هي سيلان اللعاب قبل تقديم الطعام . وبهذا نقول أن الجرس هو مثير شرطي و استجابة الكلب هي استجابة شرطية.

4. الاستجابة الشرطية:

وتحدث نتيجة اقتران المثير الشرطي مع المثير غير الشرطي .وهي تمثل الانعكاس المتعلم الجديد ، وهي لا تشبه الاستجابة غير الشرطية شبها تاما إذ قد تختلف عنها من حيث قوتها أو سعتها أو فترة كمونها .وتوصف الاستجابات الشرطية في بعض الأحيان بأنها استجابات إعدادية ، إذ أنها تعد الحائل لوصول المثير غير الشرطي.[2]

الاستجابة الشرطية هي ظهور السلوك الذي كان من قبل طبيعيا و هي هنا في تجربة بافلوف (سيلان اللعاب) و تكون استجابة للمثير.

5. التنبيه (الاستثارة) و الكف:

التنبيه هو قدرة المثير الشرطي على استدعاء الاستجابة الشرطية ، و الكف يعني فشل المثير الشرطي في استدعاء مثير غير شرطي مما يؤدي إلى انطفاء الاستجابة الشرطية .[3]

بمعنى مدى فاعلية المثير الشرطي ، هل يحقق استجابة الكائن الحي أم يفشل هذا المثير في تحقيق الاستجابة.

---

[1].جودت عبد الهادي ، نظريات التعلم ، المرجع السابق ، ص 36 .

[2].المرجع نفسه ، ص 36 .

[3]. المرجع نفسه ، ص 36.

6. تعميم المثير :

أي قدرة الكائنات الحية على الاستجابة بطريقة واحدة لعدد من المثيرات المتشابهة وتختلف قوة الاستجابة بمدى قوة الشبه بين المثير الجديد و المثير الأصلي و كمثال على ذلك فإن الإنسان الذي تلسعه نحلة ينظر إلى جميع الحشرات و كأنها قادرة على إحداث الألم الذي تسببه النحلة[1]

ظهور ردة فعل مشابهة اتجاه كل المثيرات المشابهة ، دليل على وجود علاقة شبه بينها ، مما يولد استجابة مشابهة أو بالأحرى واحدة لعدد من المثيرات المختلفة

7. التمييز:

قدرة الكائن الحي على الاستجابة بصورة انتقائية لمثيرات معينة و الفشل في الاستجابة للمثيرات غير المعززة.[2]

8. الانطفاء:

يعني ببساطة أنه عندما يعطي مثير شرطي بصورة متكررة ولا يعقبه المثير غير الشرطي (المعزز)، فإن الاستجابة لهذا المثير(أي المثير الشرطي) تتوقف في نهاية الأمر[3].

الفرع الرابع : تجربة بافلوف:

قام " بافلوف " بعدة تجارب لدراسة هذه الظاهرة و قبل بداية التجارب الرئيسية ، قام بعمل جراحة في صدغ الكلب و ثبت فيه أمبوبة اختبار صغيرة حتى يتمكن من قياس كمية اللعاب التي يفرزها الكلب . و بعد انتهاء هذه العملية ، قام في إحدى التجارب بإصدار صوت من شوكة رنانة لمدة سبعة أو ثمانية ثواني (ولم يحدث خلال ذلك إفراز العاب) وعقب انتهاء صوت الشوكة الرنانة مباشرة قام بوضع مسحوق اللحم في فم الكلب ، و حينئذ لاحظ سيل اللعاب و قد استمرت عملية تعاقب تقديم مسحوق اللحم بعد انتهاء صوت الشوكة

[1] . المرجع السابق ، ص 37.

[2].المرجع السابق ، ص 37.

[3].الرجع السابق ، ص 37 .

مباشرة إلى حوالي عشرة مرات . و بعد ذلك عدل " بافلوف " الزمن الذي يستغرقه صوت الشوكة إلى 30 ثانية ، و حينئذ لاحظ أن اللعاب يبدأ في الظهور بكمية بسيطة بعد ثمانية عشر ثانية . و بعد حوالي 30 مرة من تعاقب إصدار الصوت و تقديم مسحوق اللحم ، بدأ الكلب في إفراز كمية كبيرة من اللعاب فور سماعه صوت الشوكة الرنانة فقط بدون تقديم المسحوق و قد فسر " بافلوف " هذه الظاهرة بأن الكلب قد تعلم توقع تقديم مسحوق اللحم ، و أن صوت الشوكة الرنانة قد اكتسب القدرة على إفراز اللعاب . وبذلك كانت تجارب " بافلوف " بمثابة الاختبار التطبيقي لقانون الاقتران الذي ظهر قبل ذلك في دراسات التجريبيين البريطانيين في أواخر القرن التاسع عشر حيث إن الارتباط بين سماع صوت الشوكة الرنانة ، وتقديم مسحوق اللحم اكتسب خاصية تكوين الاشتراط لدى الكلب مما جعله يستجيب بإفراز العاب حينما يسمع الصوت فقط .[1]

نستنتج من تجربة بافلوف على الكلب أن المثير الطبيعي ينتج عنه سيلان اللعاب
(عند الكلب) في حين أن اللعاب لا يكون له أثر أثناء اعتماد بافلوف على المثير المحايد ،لكن بعد اقتران الشوكة الرنانة بالطعام لعدة مرات متتالية يصبح صوت الشوكة قادرا على أن يحدث استجابة لدى الكلب فيسيل لعابه ، هكذا يصبح صوت الشوكة الرنانة (مثير شرطي) وسيلان اللعاب (استجابة شرطية) ، وعلى هذا الأساس يمكن القول أن الطعام مثير شرطي واللعاب هو استجابة غير متعلمة أو غير شرطية للطعام"

الفرع الخامس: أساسيات النظرية:

اعتبرت أن الجهاز العصبي جهاز ربط وتوصيل بين أنحاء الجسم المختلفة وبين العالم الخارجي ولكي يتم التوازن بين الكائن الحي والبيئة الخارجية يجب أن يستجيب الكائن بطريقة معينة تحقق التوازن بينه وبين البيئة الخارجية ، وهذه الاستجابة هي مهمة الجهاز العصبي المركزي ، والجهاز العصبي جهاز تحليل المجال الخارجي إلى عناصره الأولية، وهناك نوعين من الانعكاسات :

[1].أنور محمّد الشرقاوي ، التعلم نظريات و تطبيقات ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 2012م ، ص 33. 34.

1. الأولية الطبيعية غير الشرطية: وتتميز بالثبوت والاطراد ، عناصرها (المثير الخارجي ، والسيالات العصبية التي ينتقل فيها المثير الخارجي والاستجابة الخاضعة لقوانين معينة) وهذا النوع مورث ذو صفة توصيل بحتة ويشترك فيه كل أفراد الجنس ومثيراته لا تتغير[1].
2. المعقدة مثل الانعكاسات الحسية أو الدفاعية تجاه البيئة الخارجية الغير ثابتة و المتغيرة باستمرار ، و تمثل الانعكاسات الجديدة عملية التعلم واكتساب أنماط جديدة من النشاط يعتبر الفعل المنعكس الشرطي ، الوحدة الوظيفية الخاصة والشكل الرئيسي للنشاط العصبي الراقي ، و هو أساس العادات و التعلم و السلوك المنظم.
3. المثير الطبيعي أو المثير غير الشرطي (unccoditional) هو المثير الذي ينتزع الاستجابة عند تقديمه لأول مرة ، و المثير الشرطي (conditional stimulus) هو مثير محايد يصبح بعد مزاوجته أو اقترانه بالمثير الطبيعي لعدة مرات قادر بمفرده على انتزاع الاستجابة التي ينتجها المثير الطبيعي و التي تسمى في هذه الحالة بالاستجابة الشرطية[2].

هذه إشارة فقط لجزء من أساسيات النظرية .

1.1. التطبيقات التربوية للنظرية:

يهتم علماء النفس بصفة عامة و المهتمين بالتعلم الإنساني بصفة خاصة ، تطبيق مبادئ وأسس نظرية الاشتراط البسيط على السلوك الإنساني ، على الرغم من أن هذه المبادئ والأسس كانت وليدة دراسات و أبحاث أجريت في مخابر الحيوانات ، لكن أكدت الدراسات المتقدمة المهتمة بالسلوك الإنساني إمكانية اعتماد هذه المبادئ و الأسس و تطبيقها على سلوكيات الإنسان ، خاصة إذا نظرنا من زاوية أنها تساعد على تسهيل تعلم بعض المعارف والمهارات ، وفيما يلي عرض لتطبيق من بين التطبيقات التربوية لنظرية الاشراط الكلاسيكي :

– يلجأ واضعوا المقررات الدراسية ، و خاصة بالنسبة للأطفال إلى استخدام الصور والأشكال لكي يتم اشتراطها مباشرة مع معاني الكلمات . فإن الكلمة المكتوبة التي تكون بمثابة المثير الشرطي تصاحب مع الصورة أو الشكل الدال على هذه الكلمة ، و بالتالي تصبح الصورة أو

[1].علي راجح بركات ، نظريات التعلم السلوكية ،قسم علم النفس ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية ، ص 6.
[2]. علي راجح بركات ، المرجع السابق ، ص 6 . 7 .

الشكل مثير غير شرطي (م.ط) و عن طريق الاقتران تكتسب الكلمة كمثير شرطي خصائص الصورة كمثير غير شرطي[1].

واضعوا المقررات و المناهج الدراسية ، يطبقون بشكل واضح نظرية الاشراط لبافلوف و ذلك عن طريق استعمال الصور و الأشكال كمثير غير شرطي ويتم ربط الصورة بكلمة تناسبها لترسخ في ذهن المتعلم الصغير ، فيحدث استجابة مع مرور الوقت إذ نلاحظ أنه ربط و رسخ في ذهنه الكلمة بالصورة التي رآها و بهذا تكون الكلمة مثير شرطي و الصورة مثير غير شرطي و هذا طريق سهل و سريع لتعليم الأطفال .

1.2. نقد النظرية:

أثبتت نظرية الاشراط الكلاسيكي فعالتيها و نجاحها ، و ما يثبت نجاحها و أثرها على اكساب الكائن الحي المهارات و قيامه بردات فعل معينة ، هي التجارب التي تم القيام بها من هذا المنطلق ، و هكذا تم تبني النظرية في حقول مختلفة من بينها حقل الدراسات التربوية التي تهتم بالتعلم و التعليم.

[1]. أنور محمّد الشرقاوي ، التعلم نظريات و تطبيقات ، مكتبة الأنجلو مصرية ، 2012 م ، ص 47.

المبحث الثاني :النظرية المعرفية في التعلم:

تمهيد :

في نفس الوقت التي ظهرت وازدهرت فيه المدرسة السلوكية في أمريكا نمت مدرسة الجشتالت في ألمانيا مع اهتمامهم الأول بموضوع الإدراك، وكما كان الحال بالنسبة لنشأة المدرسة السلوكية، كان ظهور علم نفس الجشتالت بمثابة احتجاج على المدرسة البنيوية خاصة فيما يتعلق بتحليل الخبرات المعقدة إلى عناصرها البسيطة[1].

والاهتمام بالتعلم المعرفي لم ينشأ حديثا ، بل كان سائدا قبل ظهور النظريات النفسية والسلوك عندهم وحدة كلية غير قابلة للتحليل و سلوك الفرد في موقف معين يخضع لقواعد تنظيم المجال الذي يوجد فيه الفرد[2].

وكلمة جشطلت معناها صيغة أو شكل configuration ، و ترجع هذه التسمية إلى أن دراسات هذه المدرسة للمدركات الحسية بينت أن الحقيقة الرئيسية في المدرك الحسي ليست هي العناصر أو الأجزاء التي يتكون منها المدرك و إنما الشكل أو البناء العام ، فالمثلث لا يتكون من ثلاثة أضلاع و ثلاث زوايا مجتمعة مع بعضها البعض و إنما يتكون المثلث من علاقات عامة بين هذه الأجزاء بعضها البعض و الدليل على ذلك أنه لا يمكن أن ندرك المثلث من ثلاث خطوط موضوعة في أي موضع أو ثلاث زوايا منفردة فالعلاقة العامة أو الصيغة الكلية عند جماعة الجشتالت هي الناحية الرئيسية الأولى بالاهتمام[3].

ومثال المثلث هذا يبين لنا و يوضح اهتمام الجشتالت بالبناء العام أي في صورته الكلية النهائية ، لا بالجزئيات بعيدة عن النظام أو الشكل ككل فاهتمامهم منصب على الكليات باعتبارها نظام مترابط و منسجم . و هذا الترابط و الانسجام يشكل في نهاية المطاف بنية

[1]. سيد محمود الطواب ، " التعليم و التعلم في علم النفس التربوي " ، مركز الإسكندرية للكتاب ، جمهورية مصر العربية ، ط1، 2012م ، ص 245.

[2]. المرجع نفسه ، ص 245.

[3].إبراهيم وجيه محمود ، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية ، 2003م ،ص 195.

كاملة ترسخ في ذهن المشاهد (المتعلم) فهم لا يهتمون بالأجزاء المكونة لهذه البنية وإنما بالنتيجة النهائية لتناسق تلك الأجزاء.

المطلب الأول : نظرية الجشتالت

الفرع الأول : مفهوم نظرية الجشتالت

إن عملية التعلم بالنسبة إلى علماء النفس الجشتالتيين هو عملية إدراكية أي أن التعلم في نظر هؤلاء ينطوي على تغير في طرق إدراك البيئة.

إذن فالتعلم الغالب هو التعلم الذي يتم عن طريق الفهم أو الاستبصار إذ يلعب الفهم دورا هاما في حل المشكلة المميزة لسلوك الإنسان، و يعرف الجشتات الاستبصار بأنه " إدراك مفاجئ للعلاقات بين عناصر أو جوانب الموقف التعليمي نتيجة إعادة تنظيم تلك العناصر بشكل جيد " وإن لب تفسير الجشتالتيين للتعلم هو مبدأ التنظيم وتضمينه قوانين ثانوية تساعد على التنظيم.[1]"

كما لاحظنا فنظرية الجشتالت تسعى إلى تنمية ذكاء المتعلم وإنماء قدرة الفهم عنده إذ تساعد سرعة البديهة والفهم المتعلم على حل المشكلات وتحليلها بدقة فالاستبصار هو ركيزة التعلم المعرفي ، فالملاحظة الخفيفة لعناصر الموقف التعليمي يساعد على تنظيمها وبالتالي إدراكها بشكل أوضح فالاستبصار الذي يمثل الرؤية الشاملة والتنظيم الذي يمثل إعادة ربط الجوانب التعليمية بعضها ببعض هما ركيزتا التعلم حسب وجهة نظر الجشتالت.

الفرع الثاني : المفاهيم الأساسية لنظرية الجشتالت

1. **الجشتالت :** تم الإشارة إلى هذا المفهوم سابقا و هي تعني الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة تكون الأجزاء فيها مترابطة لكل جزء دور و وظيفة داخل ذلك الشكل.

[1] .د.إيمان عباس الخفاف ، نظريات التعلم و التعليم ، دار المنهاج للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2016م، ص 118 .

2. البنية التركيب (structure):

لكل جشتالت بنية متأصلة فيه و تميزه عن غيره . و الحقيقة أن مهمة النظرية الجشتالتية تتمثل في وصف البنى الطبيعية بطريقة لا تشوه أصولها أو كنهها . و معظم أنواع الجشتالت لها قوانينها الداخلية التي تحكمها ، فبنية الجشتالت النمطي تقوم على طريقة ما بحيث يؤدي تغيير أي جزء من أجزائها إلى تغيرات حتمية ، في الغالب على تلك البنية[1].

هذا يعني أن لكل نموذج بنية متجذرة فيه و تميزه عن غيره من النماذج الأخرى فالبنية النمطية تقوم على نظام يؤدي تغير أي جزء من أجزائه إلى تغيرات ضرورية في البنية ككل .

3. الاستبصار Insight :

إن تحقيق الانطباع الصادق عن حالة إشكال ما أمر حقيقي من وجهة نظر الجشطالت في التعلم ويتمثل ذلك في اكساب الاستبصار في البنية التي يكون عليها موقف مشكل وفهم ترابط أجزائه وطريقة عمله وكيفية التوصل إلى الحلول المناسبة له، ولن يكون التعلم في صورته النمطية قد تم إذا لم يتحقق مثل هذا الاستبصار[2].

اكتساب المتعلم للاستبصار يساعده كثيرا على فهم الأجزاء المكونة للبنية وفهم ترابط أجزائها وكيفية عملها وتناسقها وبالتالي التوصل إلى الحلول المناسبة . هذا يعني أن الاستبصار ضروري لتحقيق التعلم في صورته النمطية.

4. الفهم : understanding :

إن الاستبصار هو تحقيق الفهم الكامل للأشياء و يكون التعلم قد تم حصوله إذا كان هناك استبصار (أو فهم) ، و الفهم هو الهدف من التعلم[3].

---

[1].علي حسين حجاج ، عطية محمود هنا ، نظريات التعلم ، " دراسة مقارنة " ، عالم المعرفة ، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة للفنون و الآداب – الكويت – ، د.ط، ص 204 .

[2].المرجع السابق ، ص 204.

[3].المرجع السابق ، ص 204.

التنظيم :organization :

تنظيم بنية الجشطالت ، أي جشطلت بطريقة خاصة مميزة و فهم تلك البنية يعني تفهم طريقة تنظيمية . وقد كان تكوين مبادئ التنظيم ، الجشطاتية للإدراك إسهاما رئيسيا لهذه المدرسة ، وقد انتقلت هذه المبادئ مباشرة إلى سيكولوجية التعلم . ولما كانت معرفة الجشطالت أو استبصاره تعني أن يكون العارف له مطلعا على بنيته وعالما بكيفية تنظيمه فإن مبادئ التنظيم الجشطالتي تصبح من الأمور الأساسية لسيكولوجية التعلم تماما كما هي لسيكولوجية الإدراك[1].

هذا يعني إن التنظيم في بنية الموقف المدرك أمر أساسي لحدوث الإدراك .

5. إعادة التنظيم reorganization :

إذا استطاعت الكائنات الحية إدراك و فهم كل موقف جديد بصورة مباشرة و صحيحة وبدون أية مصاعب يعني هذا أنه لا توجد حاجة للتعلم و لكن الكثير من المشكلات تتم بصورة يصعب عمل أي شيء إزاءها أو حلها إذا ما واجهناها لأول مرة ، بل و قد تبدو المشكلة لأول وهلة غير قابلة للفهم ولا معنى لها وأنها غامضة . ولا يصبح الحل ممكنا إلا إذا أمكن التعرف بوضوح على الملامح الرئيسية للمشكلة وظهرت بعض الدلائل التي تجعل من الحل أمرا ممكنا و هكذا فإن التعلم غالبا ما ينطوي على تغيير إدراكنا الأولي للموقف المشكل وإعادة تنظيم ذلك الإدراك حتى نحقق النجاح . وبذلك نجد الطريق للتعامل مع الموقف ، وإعادة التنظيم في صورته النمطية يعني استبعاد التفاصيل التي لا جدوى من وراءها وتصبح الملامح الأساسية للمشكلة بارزة و نرى المشكلة على حقيقتها بصورة أكثر وضوحا[2].

هناك الكثير من المشكلات التي لا تقبل الحل من أول وهلة ، و هذا يستدعي إعادة تنظيم الموقف مع استبعاد التفاصيل الثانوية التي لا تحدث أثرا و لا تغييرا . و بهذا تتضح معالم الموقف و يصبح أكثر وضوحا .

---

[1].المرجع السابق ، ص 204 .205.

[2].المرجع السابق ، ص 205.

6. المعنى: Meaning :

إن التعلم الحقيقي لا يتطلب إقامة ارتباطات تحكمية بين العناصر الغير مترابطة .بل إن السياق التعلمي النمطي على الانتقال من موقف تكون الأشياء فيه لا معنى لها ، أو ذلك الموقف الذي يكون فيه التحكم هو القاعدة السائدة ، إلى موقف له معنى تكون فيه العلاقات بين الأجزاء مفهومة و تعني شيئا ، فخاصية المعنى أو مفهومه و ليس مجرد الارتباط الأعمى هو الذي يمثل السمة المميزة للتعلم الحقيقي[1].

بمعنى أن الغاية من ربط العناصر بعضها ببعض هو وجود معنى لهذا الترابط بحيث تحقق هذه العلاقة تعلم حقيقي يميزه الفهم و هو غاية التعلم كما أشرنا سابقا.

7. الانتقال : transfer :

إن الاختيار الحقيقي للفهم هو إمكانية انتقال الاستبصار الذي تم الحصول عليه إلى مواقف أخرى تشبه في بنيتها الموقف الأول و لكنها لا تختلف عنه إلا في التفاصيل السطحية ، فالتعلم الأعمى القائم على الارتباط من غير المحتمل أن يكون قابلا للتعميم إلى المواقف الأخرى ذات الصلة أو المشكلات المشابهة و الاستبصار الحقيقي هو الذي ينتقل إلى المجالات المرتبطة و الملائمة[2].

8. الدافعية الأصلية Intrinsic motuation :

إن تحقيق الاستبصار من أهم أشكال المكافأة الأصلية في جميع التجارب وهذا يعني أن اكتساب الفهم أو الكفاءة يمثل أهم أشكال هذه المكافأة و من هنا فإن استخدام المكافأة الخارجية و أشكال التعزيز غير المرتبطة ارتباطا مباشرا او متداعيا بالعمل المحدد ذاته الذي نتعلم عنه شيئا أمر ينبغي عدم تشجيعه و ايقافه. فالدافع الأصيل لمحاولة عمل شيء له معنى من شيء جديد كاف في حد ذاته و يؤدي إلى

[1].المرجع السابق ، ص 205.

[2]. المرجع السابق ، ص 205.

التعلم (و يميزه)أما الدافع الخارجي فمن المحتمل أن يؤدي إلى التشويش و إلى الاهتمام بشيء لا علاقة مباشرة بينه و بين العمل التعلمي ذاته .[1]

الابتعاد عن التعزيز غير المنتمي إلى الموقف التعليمي ، فبدلا من تقديم الهدايا و النجوم للمتعلمين ، نحاول تعزيزهم بالمواقف التي تنتمي إلى الموقف التعليمي و عدم إبعاد المتعلمين عن أجواء التعلم الرئيسية ؛ أي يحبذ التعزيز داخل هذا الإطار ليكون فعال أكثر و ذو معنى.

3.تجربة فرتيمر:

اهتم فرتيمر بدراسة التعلم عند الإنسان . واعتمد في دراسته لهذه العملية على نفس الأسس التي أخذت بها مدرسة الجشطالت . ويرى بالمثل أنها تخضع لقوانين التنظيم الإدراكي وإن كان الإنسان نظرا لذكائه أقدر على حل المشاكل الأكثر تعقيدا.

ساعد فرتيمر مجموعة من الأطفال على فهم الطريقة المعتادة لتعيين مساحة مستطيل وكيف تنتج من الطبيعة الأساسية للشكل وذلك بتقسيم الطول والعرض عن طريق أعمدة رأسية وأفقية إلى عدد من المربعات الصغيرة المتساوية وبذلك تصبح مساحة الشكل مساوية للمجموع الكلي لعدد الأعمدة الرأسية المشتمل كل منها على عدد من المربعات الصغيرة يمثل العرض . وبعد أن تعرف الأطفال على طريقة تعيين مساحة المستطيل طلب منهم فرتيمر مساحة متوازي الأضلاع ، وانتظر فرتيمر ليرى ما سيفعله الأطفال؛ من بين المجموعات قالت طفلة " أنا لا أعرف تماما ما الذي يمكن عمله " إن الأمر السيء هنا (وأشارت إلى الجزء الأيمن) ثم فجأة قالت (هل أجد مقصا ؟) إن الشيء السيء هنا هو الذي نحتاجه هناك إنه ملائم تماما " ثم عملت قطعا رأسيا خلال متوازي الأضلاع ، وحولت الجزء الأيسر حول الشكل ووضعته على الطرف الأيمن فتحول إلى شكل مستطيل ، أمكن ايجاد مساحته بعد ذلك بالطريقة المعتادة . و فسر فرتيمر وصول الطفلة إلى الحل في هذه التجربة بأنها عرفت أن الأعمدة المتكونة ن مربعات صغيرة لا يمكن عملها بسبب الخطوط المائلة في الشكل و أدركت

[1]. المرجع السابق ، ص 205 . 206 .

أن الشكل لا بد و أن يتحول بطريقة ما إلى مستطيل لكي يمكن إيجاد مساحته ، ثم وصلت إلى الحل فجأة بعد أن استبصرت الموقف[1].

نستنتج من خلال هذه التجربة دور الاستبصار في تنشيط ذاكرة المتعلم و تنمية ذكائه بحيث يربط المواقف بعضها ببعض و يطبق الاستبصار الذي تم الحصول عليه في موقف ما على الموقف الذي يواجهه. و يجد الحل المناسب عن طريق الاستبصار .

4.التطبيقات التربوية للنظرية:

..إن تعلم الرياضيات الحديثة في الوقت الحالي يعتمد على الاستبصار و إعادة التنظيم للمواقف من أجل إدراك العلاقات التي هي الأساس في الرياضيات.

..اهتمام التربويين بتعلم القراءة بالطريقة الكلية بدلا من الطريقة الجزئية القائمة على الانتقال من الحرف إلى الكلمة إلى الجملة[2].

الرياضيات و خاصة دراسة الأشكال و ما إلى ذلك تحتاج إلى قوة بصيرة و دقة ملاحظة ليسهل حل مشكلاتها .

توجه اهتمام المربيين متأخرا إلى تعليم الكلمة كبنية متكاملة ، مكونة أجزائها من الحروف فبدلا من الانتقال من الجزء إلى الكل ، اعتمد التدرج من الكل إلى الجزء أي من الكلمة إلى الحرف.

- ❖. إن التركيز على علم المعاني و المفاهيم بدلا من تعلم الوقائع المفردة هو أحد أشكال التعلم التي يمكن أن تلقى تشجيعا كبيرا من جماعة النظرية المعرفية
- ❖. إن الاهتمام بالتعلم القائم على الفهم و الاستبصار الذي يمكن أن يساعد في جعل التعلم المدرسي مثمرا في المواقف الحياتية و مقاوما للنسيان.
- ❖. التكرار في حياة المتعلم لا قيمة له و الاستبصار لا يحدث نتيجة تكرار و انما من خلال التدريب نتيجة لتوافر فرص أكبر لإلقاء الأضواء على جوانب الموقف بما يكفل إدراك العلاقات فيه.

---

[1]. علاء سيف الدين الأنصاري ، الأسس النفسية و الاجتماعية للتعلم ، " التعلم التجريبي " ، دار الكتاب الحديث ، د.ط ، 2009م ، ص 204 ، 205 .

[2]. إيمان عباس الخفاف ،نظرية التعلم و التعليم ، دار المنهاج للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 2016م ، ص 123م .

❖ .إن مدخلات المتعلمين لها أهمية في عملية التعلم ، فالخبرات الماضية يمكن أن تعطي ألفة بعناصر المواقف التعليمية أو بالعلاقات التي يمكن أن تنظم هذه العناصر حيث يكون هناك خبرات نافعة لدى المتعلم[1].

5.نقد النظرية:

إن التعلم هو عملية دينامكية تتحول فيها المشكلة من موقف مضطرب ناقص التكوين إلى موقف آخر ذي تكوين أفضل و ان جميع الخطوات و العمليات و التغييرات التي تحدث لخدمة هذا التحول تخرج من الصعوبات الموجودة في الموقف فهي وحدها تحدد الاتجاه الذي يعمل على الوصول إلى الحل ، لكن متى يحدث الاستبصار شيء يصعب تحديده.

• إن مفهوم الاستبصار نفسه غير محدد و يعني وصول المتعلم إلى الحل فجأة بعد أن يكون قد تغلب على بعض العقبات عن طريق المحاولة و الخطأ.

أهملت النظرية الدور الذي تقوم به الخبرة السابقة في مواقف الإدراك و التعلم

• .الاهتمام بقوانين التنظيم الادراكي في تفسير التعلم يعد مأخذا على النظرية.

• إن المكافأة في نظر فرتيمر تشتت انتباه المتعلم ، لأن التعلم في نظره لا يحدث عن طريق المكافأة ، و إنما على التدرج من الكل إلى الجزء

إن التعلم يقوم على فهم العلاقات الداخلية للموقف الذي تتعلمه و بهذا يمكن تطبيقه في مواقف مشابهة .

أسهمت النظرية في زيادة فهمنا للإدراك الحسي ، لكن هذا الإسهام ما هو إلا تحسين لحقائق معروفة و ليس كشفا جديدا فمثلا التمييز بين الشكل و الأرضية ليس في الأساس فكرة مبتكرة لكنهم وضعوا القوانين التي تحكم هذه العلاقة توضيحا تفصيليا و تقدموا بها على نحو أفضل مما صنع غيرهم

• إن نظرية الاستبصار لها أثر كبير على النظم التربوية فلم يعد المعلمون يهتمون كثيرا بالتكرار و التدريب البسيط.

[1]. المرجع السابق ، ص 123م .

فسر الجشطالتيون التعلم على أنه التعلم الذي يتم عن طريق إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف التعليمي و الوصول إلى الجشطالت أو الفكرة العامة للحل .[1]

حسب وجهة نظري فإن هذه النظرية عملية جدا و تساعد على تنمية ذكاء المتعلم بشكل واضح مع زيادة إدراكه للمواقف التعليمية المختلفة.

[1]. المرجع السابق ، ص 123, 124 .

فصل ثاني

بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات

الفصل الثاني بين المقاربة بالاهداف والمقاربة بالكفاءات

المبحث الأول :المقاربة بالأهداف :

المطلب الأول مفهوم المقاربة بالأهداف:

الفرع الأول مفهوم المقاربة :

أ . لغة : جاء في لسان العرب لابن منظور المقاربة من الجذر قرب : القرب نقيض البعد[1].

ب . اصطلاحا:

كلمة مقاربة يقابلها في المصطلح اللاتينيApproche، ومعناها الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان ، وهي من جهة أخرى تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب، من طريقة ووسائل ومكان وزمان ، وخصائص المتعلم والوسط وغيرها[2].

الفرع الثاني مفهوم الهدف:

أ. لغة:

الغرض المنتضل فيه بالسهام[3].

ب. اصطلاحا:

الهدف التعليمي هو التغيير الذي يراد احداثه في سلوك الفرد نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة و يجب أن يصاغ هذا الهدف بعبارة موجزة و معبرة و أن الصيغة المستخدمة فيها عبارة الهدف، تحدد فيما إذا كان الهدف عاما أو هدفا سلوكيا ذلك إذا كانت الصيغة واسعة

[1].جمال الدين ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، ط 1 ، ج1،1990م ، ص 662.

[2].عاشوري صونيا ، متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقته بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات (ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية)، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، ص 669 .

[3].جمال الدين ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، ط 1 ، ج 9 ، 1990م، ص 346.

وفضفاضة و بعيدة التحقق يكون الهدف عاما إذا كانت العبارة محددة و يمكن تحقيقها في وقت محدد ، يكون ذلك الهدف سلوكيا[1].

إذن فالهدف عبارة عن جمل و عبارات واضحة تترجم الغاية المراد الوصول إليها ، فالهدف يمثل نقطة البداية لتحقيق عملية التعليم و التعلم.

3. مفهوم بيداغوجيا الأهداف:

بيداغوجيا الأهداف هي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات و المضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية – التعلمية ذات الطبيعة السلوكية، سواء أكانت هذه الأهداف عامة أم خاصة ، ويتم ذلك التعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات و المرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم ، وبتعبير آخر ، تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة[2].

فهذه البيداغوجيا تستثمر كل الإمكانيات المتاحة في العملية التعليمية – التعلمية، قصد الوصول إلى الهدف المسطر و تحقيقه لدى المتعلم ، مع استمرار الملاحظة والقياس والتقويم.

و الهدف الأساسي لبيداغوجيا الأهداف يتمثل في محاولة تنظيم الممارسة البيداغوجية.

4. نشأة المقاربة بالأهداف:

تبلورت نظرية الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1948م، لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية، وقد انعقد الاجتماع في بوسطن بمناسبة تنظيم مؤتمر الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا، وقد ترتب عليه قرار بالإجماع لتوصيف السلوك التربوي، وتحديد استجابات المتعلمين في ضوء سلوك إجرائي محدد بدقة لقياسه إجرائيا، بعنى أن المؤتمرين قد وصلوا إلى ترقية التعليم وتطويره، والحد من ظاهرة الإخفاق، سببه غياب الأهداف الإجرائية أي : إن المدرس لا يسطر الأهداف التي يريد تحقيقها في الحصة الدراسية ومن ثم آن الأوان للتفكير في صنافات الأهداف المعرفية والوجدانية والحسية الحركية لوصف مختلف استجابات المتعلم ، بصياغتها في عبارات سلوكية محددة ودقيقة، وتصنيفها في مراق متراكبة، تتدرج من

[1] .فوزي أحمد سمارة ، التدريس ، مفاهيم ، أساليب ، طرائق ، الطريق للتوزيع و النشر ، ط1، 2004م ، ص 58.

[2]. جميل حمداوي ، بيداغوجيا الأهداف ، مقالة من موقع ،www .alakak.com،بتاريخ 24-09-2013م.

السهولة إلى الصعوبة و التعقيد ومن ثم خرج المؤتمر السيكولوجي بنظرية تربوية جديدة ، تسمى بنظرية الأهداف أو الدرس الهادف الذي يقوم على تحديد مجموعة من الأهداف السلوكية المرصودة و الملاحظة ، سواء أكانت أهداف عامة أم خاصة[1].

يسعى المربيين منذ القدم إلى إيجاد طرق و أساليب تسهل العملية التعليمية ، وكانت من بين المخططات الرامية إلى تحسين جودة التعليم نظرية التدريس بالأهداف و التي تعني وضع مجموعة من الأهداف المراد تعليمها ، وتصنيف هذه الأهداف بحيث يساعد هذا التصنيف على تلبية حاجيات المتعلم ومساعدته في تعلم المهارات والخبرات بالتدرج من السهل إلى الصعب.

أهمية الأهداف التعليمية:

تمثل الأهداف التعليمية الموجه والمرشد لكل من المعلم والمتعلم ، بالنسبة للنواتج المرغوبة خاصة وأن المتعلم أصبح بمثابة المنتج الأكاديمي الذي لا بد أن يتصف بخصائص مقصودة يرغبها النظام التربوي المعمول به ، لذلك لا بد من الاهتمام بصياغة الأهداف التعليمية وتحديد ما هو مطلوب وذلك حتى يتمكن المعلم والمدير ومنظم المنهاج معرفة أي التغيرات المرغوب تحقيقها للمتعلم وتحققت فعلا ، بما أن العبارة السلوكية باعتبارها واصفة للكفاية تتضمن نشاط المتعلم وما يرمي إليه هذا النشاط، كما أن تحديد السلوك المرغوب يسهل على المعلم الوعي بالمستوى المتوفر قبل عميلة التعلم أو الخبرة التعليمية، كما أن الاهتمام بصياغة الأهداف التعليمية من شأنه أن يوفر الموضوعية والملائمة للمحتوى التعليمي (المنهاج) لما يراد تحقيقه بالنسبة للمتعلمين إضافة إلى ملائمة آليات التنفيذ مثل الوسائل و الأنشطة و العينات المستخدمة إضافة إلى أن تحديد النواتج المرغوبة من خلال العبارة السلوكية من شأنه تعزيز المتعلم و زيادة دافعيته و ذلك وذلك بعد أن أدرك المهارات التي اكتسبها ووعي الإنجازات التي حققها[2].

[1].المرجع نفسه .

[2].إبراهيم محمد المحاسنة ، عبد الحكيم علي مهيدات ، القياس و التقويم الصفي ،دار جرير للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ،ط1 ، 2009م ، ص 50.51.

بدون أهداف لا يتضح المسار ، لذلك وجب على المهتمين بالمجال التربوي وضع أهداف معينة بغية تحقيقها للمتعلم، و الاهتمام بصياغة الأهداف يساعد على تنظيم عملية التعليم و التعلم ؛ و نقصد بتنظيم العملية معرفة كل عنصر من عناصر العملية التعليمية النقطة المراد الوصول إليها من خلال المحتوى الدراسي ، كما تساعد صياغة الأهداف المتعلم على إدراك الإنجازات التي حققها و المهارات التي اكتسبها

فيولد عنده قابلة للتعلم و الاكتساب أكثر.

مستويات الأهداف التربوية:

إن الحديث عن الأهداف التربوية يحيل حتما إلى الحديث عن مستوياتها، فقد استخدم المربون عددا من المفاهيم التربوية التي تشير إلى الأهداف بمختلف مستوياتها، لكن يصعب التمييز بين هذه المفاهيم في كثير من الأحيان. وذلك بسبب تشابه الواحد منها بالآخر، فليس هناك اتفاق من جانب المربين على مفاهيم محددة.

وتندرج الأهداف وتصنف وفقا لعموميتها وخصوصيتها ، وهي عديدة ومتشعبة نذكر منها:

أ. أهداف عامة بعيدة المدى:

و تشتق من فلسفة التربية و أهدافها في النظام المعمول به ، ومن الأهداف العامة لتدريس المواد المختلفة ، ومن أمثلتها :

- مساعدة الفرد على النمو المتكامل .
- تنمية المسؤولية الاجتماعية.
- تنمية قوة الفرد الذاتية و إطلاق مواهبه.

إن هذا النوع من الأهداف يمثل أهداف نهائية تتصف بالعمومية و عدم التحديد ، ولا يمكن تحقيقها في فصل دراسي واحد ، أو في سنة دراسية واحدة ، و إنما تحتاج عددا من السنوات[1].

[1].سعيد علي زاير ، إيمان إسماعيل عايز ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1 ، 2014م ، ص 200.

ويمكن القول هنا أن الأهداف العامة تعمل على إكساب المتعلم مجموعة من القدرات والمهارات من خلال المواد التي يتعلمها، كما يساعد الهدف العام من هذه المواد المتعلم على فهم واستيعاب التطورات العلمية والتكنولوجية، فهم العلوم وتطبيقاتها المتعددة ، والاهتمام بالمهارات الأساسية لدى المتعلم، كما يساهم في اطلاع المتعلمين على مختلف الأفكار وبالتالي تكوين قاعدة معرفية واسعة ومتينة .

ومن أمثلة الأهداف العامة لمنهج اللغة العربية إكساب المتعلم ثروة لغوية تمكنه من الكتابة والقراءة بسهولة ويسر ، دون مواجهة صعوبات.

ب . الأهداف الخاصة المحددة:

و تستنتج من الأهداف العامة المرحلية في المستوى الثاني ، و تصف نتائج التعلم بصفة عامة و ينتظر من الطلبة أن يحققوها في حصة واحدة أو في عدد محدد من الحصص ، ومن أمثلتها :

- إدراك مفهوم الفاعل .
- نقد نص قرائي معين .
- نقد نص مصدري في احد دروس الأدب و النصوص[1].

و هي الأهداف المرتبطة بالممارسة الفعلية للمحتوى الدراسي داخل القسم أثناء تقديم الدرس.

ج . الأغراض التربوية :

و هي تمثل النتائج المرغوب فيها من الناحية التربوية ، و تعتبر من أكثر مفاهيم الأهداف شمولا ، و تستخدم عموما كي تشير إلى السبب في وجود برنامج يومي ما أو عمل تربوي معين ، و من الأمثلة عن الأغراض التربوية ما يلي :

- إعداد المواطن الصالح أو الإنسان الصالح .
- توفير السلام و الاستقرار العالميين .
- التعاون الإنساني لخدمة البشرية جمعاء.

[1].المرجع السابق ، ص 201.

وتمثل هذه الأهداف الثلاثة في الواقع نتيجة نهائية مرغوب فيها ، تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها ، قد يشمل المراحل المدرسية جميعها ، مما يجعل المسؤولية كبيرة على المنهج المدرسي بميادينه المختلفة للقيام بهذه المهمة للوصول إلى هذه الأغراض التربوية الواسعة ، و قد يستخدم مفهوم الغايات التربوية aims أحيانا كي يعطي معنى الأغراض التربوية[1].

و هي تجيب عل السؤال (ماذا نريد ؟) و ما الغرض الذي نسعى مادن أجله ؟ و هي المقاصد الرامية إلى ترسيخ قيم و مبادئ.

د . الغايات التربوية:

وهي عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة و مبنية على مخطط قيمي مشتق بشكل شعوري أو لا شعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع . إنها من أكثر العبارات الهدفية عمومية بعد الأغراض التربوية، بحيث يتم الإعلان فيها للناس عن القيم التي تؤمن بها بعض المجموعات من أجل برنامج تربوي معين . و يمكن إن نستخلص من هذه الغايات التربوية الاتجاهات والأفكار السائدة في المجتمع[2].

وتستغرق مدة طويلة لتتحقق ، فهي لا تتصل مباشرة بالموقف التعليمي، فهي تعبر عن الفلسفة التربوية التي تواجه النظام التربوي وتمثل أهداف المجتمع وبالتالي فهي تربط التعلم بشكل مباشر أو غير مباشر بمجتمعه.

و . أهداف سلوكية خاصة :

وتصاغ من الأهداف الخاصة القريبة في المستوى الثالث وتكون أكثر تحديدا منها وتمثل نتاجات تعليمية ، ينتظر من الطلبة أن يحققوها ، ويسهل ملاحظتها وتقويمها و فيما يأتي عدد من الأمثلة التي توضح الخطوات المتبعة في اشتقاق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة مثال:

- هدف عام : أن يكتسب الطالب المهارات اللغوية الأساسية.

---

[1]. جودت أحمد سعادة ،صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ،ط1 ، 2005م ، ص 47.

[2].المرجع السابق ، ص 47.

- هدف عام مرحلي : أن يدرس الطالب الموضوعات النحوية المتعلقة بالمرفوعات مع الفهم.
- هدف خاص : أن يستوعب الطالب القواعد النحوية الخاصة بالفاعل.

أهداف سلوكية ترتبط بهذا الهدف و تنبثق منه :

- أن يبين الطالب مفهوم الفاعل .
- أن يعطي مثالا يشتمل على فاعل .
- أن يعين الطالب الفاعل في عدد من الجمل .
- أن يكتب الطالب جملة تكون فيها كلمة (المدرس) فاعلا .
- أن يميز الطالب الفاعل عن غيره من المرفوعات في نص يعطى له .[1]

وهي أهداف إجرائية تمثل الأهداف الخاصة بكل مادة دراسية ، و تصاغ هذه الأهداف في عبارات تصف الأداء المتوقع من المتعلم و تبرهن التغيير الذي يحدث نتيجة تعلم معين فهي (الأهداف السلوكية) تحدد الأهداف في شكل سلوكات و انجازات قابلة للملاحظة و القياس.

صياغة الأهداف:

تكون الأهداف عامة و خاصة ، أما الأهداف العامة فيجب أن تبدأ عباراتها بفعل فيه بعض العمومية ، تتناسب مع الزمن المخصص لعملية التدريس مثل : أن يعرف ، أن يستوعب ، أن يطبق ، أن يحلل ، أن يركب ، أن يقوم.

فهذه الأفعال تحتوي على درجة معقولة من العمومية و يجب أن تكتب بشكل دقيق واضح وأما الأهداف الخاصة فتأتي بعد تحديد الأهداف العامة و تسمى هذه الأهداف بالمحددة لتحديد عينة السلوكات التي سوف يقوم بها الطالب . و هي دالة على الهدف العام ، وهذه السلوكات تدل على تحقيق الأهداف.

إن سهولة الهدف أو صعوبته تحددان عدد النتاجات أو السلوكات المحددة ، و مدى مناسبة

[1]. سعد علي زاير ، إيمان إسماعيل عايز ، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1، 2014م،ص 201،202.

السلوك المحدد للهدف التعليمي الذي يعبر عنه[1].

باختصار يمكن القول أن صياغة الأهداف تتضمن:

- السلوك المراد انجازه من قبل المتعلم .
- الشروط الواجب توفرها في المتعلم .
- المدة الزمنية لانجاز هذا الهدف.
- الحالة أو الوضعية التي سيكون عليها المتعلم أثناء الانجاز (داخل جماعة أو بمفرده)
- الصفة الانجازية (كتابة ، مشافهة)
- المعايير التي تحدد مستوى الانجاز.
- الدقة و الإتقان.

خطوات وضع الأهداف:

لا بد من أخذ خطوات ميجر بالإعتبار ، اذ أن الهدف في رأيه عبارة عن سلوك يقوم به المتعلم في نهاية الوحدة الدراسية كدليل على حدوث عملية التعليم (و السلوك هو النشاط المرئي أو المسموع الجديد الذي يبدو على المتعلم بعد دراسة الوحدة) أما خطواته فهي ثلاثة.

الأولى : تحديد عبارة الهدف السلوكي النهائي الذي سوف يظهر على المتعلم بعد دراسته الوحدة.

الثاني : تحديد الشروط أو المواصفات التي من المتوقع أن يحدث السلوك النهائي ضمنها.

الثالثة : تحديد عبارة الهدف المعياري للأداء المقبول من المتعلم ، ليدل على تحقيق الهدف أو حدوث التعلم أي درجة الجودة و الإتقان[2].

خطوات تحديد الأهداف :

إن خطوات تحديد الأهداف التعليمية بشكل سلوكي يجب أن تشتمل على ما يلي : كتابة الأهداف التعليمية كنتاج تعليمي متوقع من المتعلم .

وضع نواتج تعليمية محددة تحت كل هدف تعليمي عام . و ذلك عن طريق:

---

[1]. سعدون محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري ، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ، دار وائل للنشر ، ط 1 ، 2005 م،ص 135.

[2]. المرجع السابق ، ص 134، 135 .

- الابتداء بفعل يدل على سلوك يمكن ملاحظته.
- وضع قائمة للنواتج التعليمية المحددة لأوصاف السلوك المتوقع.
- التيقن من ملائمة الناتج التعليمي للهدف.
- تنقيح و تعديل قائمة الأهداف العامة عن طريق النتاجات التعليمية.
- عدم حذف الأهداف الصعبة أو المعقدة .
- الاستعانة بالمواد التي يمكن الرجوع اليها للتعرف على وصف الأهداف المحددة[1].

- لا بد من التخطيط ليتبين الطريق أمام المعلم و المتعلم ليعرف الوجهة المتوجه إليها فالقائمة هي التي تسهل العملية و تساعد على تسريعها ، فبها تنتظم الأفكار و تتضح و بالتالي تؤدي إلى نتائج أسرع.
- كما يستوجب التعديل الدائم على الأهداف لمواكبة متطلبات المتعلم و تلبية حاجياته.
- المثابرة و الاجتهاد لتحقيق الأهداف المراد الوصول إليها و عدم الاستسلام و المحاولة بطرق و أساليب حديثة و التنويع فيها و الاستعانة بها لتحقيق الأهداف.

تصنيف الأهداف:

تصنيف الأهداف جاء كمحاولة لتنظيم الأهداف و ترتيبها ، بحيث توضع هذه الأهداف تحت بنود لتصبح فيما بعد أهداف إضافية.

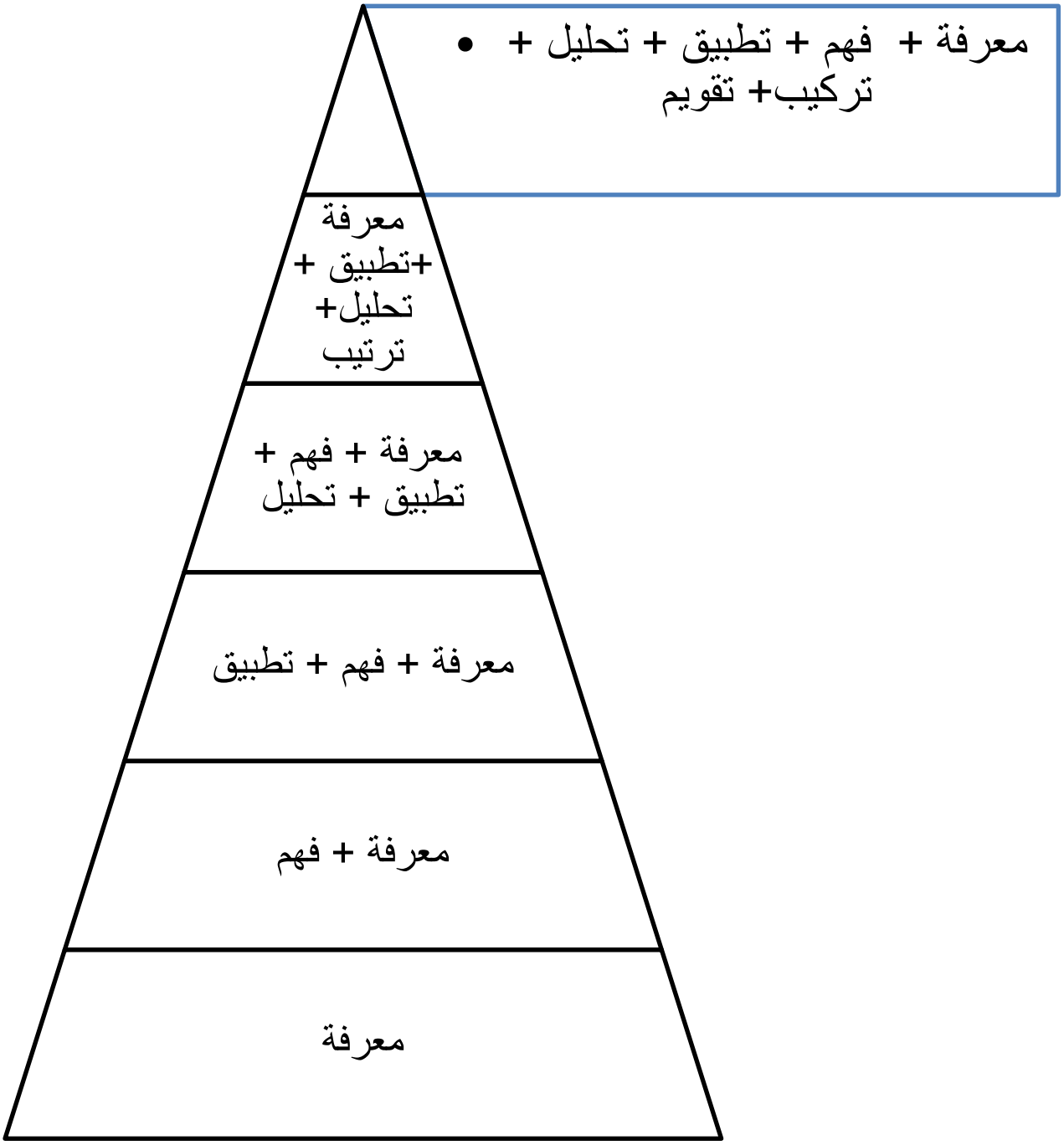
و لعل أشهر هذه التصنيفات هي التي قسمت المجالات إلى ثلاثة ، يقابل كل تصنيف جانب من جوانب شخصية الإنسان التي تهدف إلى تربية و صقل و تكوين الإنسان و تقويم سلوكه.

و يتألف هذا التصنيف من ثلاث مجالات و هي:

أولا : الأهداف المعرفية (المجال المعرفي) :

لقد تم تصنيف هذه الأهداف إلى ستة عمليات ذهنية متتابعة وفق تصنيف بلوم[1].

[1].المرجع السابق ، ص 135،136.



[1]. فوزي أحمد سمارة ، التدريس ، مفاهيم ، أساليب ، طرائق ، الطريق للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1 ، 2004 م ، ص 59، 60.

• المعرفة :

و تتضمن سلوك الفرد الذي يدل على التذكر حيث يطلب من الفرد تذكر المعلومات أو استظهارها ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في صوغ الأهداف (يعرف – يميز – يسمي – يحدد – يذكر – يتعرف – يبين – يكرر – يضع قائمة – يطابق – يحفظ) .

الفهم :

يشير مستوى الفهم إلى قدرة الفرد على استخدام المعرفة التي تعلمها ، و يتوقع منه استخدام هذه المعرفة في التفسير و الترجمة و التوضيح و التلخيص و الاستنتاج و التنبؤ و يستخدم الأفعال التالية (يفسر – يحول – يكتب بلغته الخاصة – يبدل – يبين الفروق ، يبين أوجه الشبه ، يشرح ، يختار ، يستنتج ، يلخصها ، يناقش ، يعبر عن)

التطبيق:

يشير إلى قدرة الفرد على استخدام المعرفة التي حصل عليها ، في حل مشكلات جديدة و يتوقع منه القيام باستخدام الأفكار المجردة في المواقف المادية ، و تطبيق المبادئ العامة و من الأفعال المستخدمة (يطبق – يعمم – يختار – يربط النتائج بمسبباتها ، يستعمل ، يصنف ، يطور ، ينظم ، يوظف ، يستخدم ، يمارس يحل ، يمثل ....[1])

مثال : أن يوظف كلمة تحتها خط في جملة مفيدة . أن يستخدم علامات الترقيم استخداما صحيحا.

التحليل:

يشير إلى قدرة الفرد على اكتشاف الأجزاء و المكونات و المبادئ التي يتكون منها تركيب ما و تحليل الأشياء إلى العناصر ، و تحليل المواقف و الربط بين الأجزاء و من الأفعال التي تستخدم في صياغة هذه الأهداف (يحلل – يميز – يقارن – يستدل – يصنف إلى مجموعات – يستخلص – يدقق – يفرق – يفحص – يختبر – ينفذ[2])

[1]. فوزي أحمد سمارة ،التدريس ، مفاهيم ، أساليب ، طرائق ، الطريق للتوزيع و النشر ، عمان ط1،2004، ص60،61.

[2]. المرجع نفسه .

يتطلب التحليل مهارة عقلية عالية ؛ حيث يقوم المتعلم بتجزئة النص إلى عناصره الجزئية التي يتكون منها و يحللها تحليلا دقيقا يساعده على فهم النص و بنيته.

التركيب:

يشير إلى قدرة الفرد على جميع الأشياء و بناء تراكيب جديدة و من الأفعال المستخدمة في هذا المستوى (يرتب الأجزاء ، يكتب ، يقص حكاية ، يشتق تعميما ، يروي ، ينتج نص ، يصوغ ، يضع خطة ، ينظم ، يركب ، يعدل ، يؤلف) [1]

يمثل التركيب قدرة المتعلم على جمع المادة المعرفية و هو مكمل لمستوى التحليل ؛ حيث يقوم بالإنتاج الذي يميز المتعلم المبدع و المتميز عن غيره .

مثال ذلك : أن يؤلف التلميذ قصة قصيرة أو يكتب خاطرة فليس الكل قادرة على فعل ذلك .

التقويم:

يشير إلى قدرة الفرد على إصدار حكم ، حسب معايير داخلية و خارجية ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى (يحكم على ، يقوم ، يقرر ، يصادق ، يدافع يتخذ قرارا ، يصدر حكما ، يتنبأ ، يرتب [2])

• يركز المجال المعرفي على القدرات الذهنية ، التي تقوم على نتاجات التعلم ، و هي تصب جل اهتمامها على المعرفة لدى المتعلمين.

و يمثل هرم بلوم أو ما يسمى بصنافة بلوم ، العمليات التي يقوم بها العقل من عمليات ذهنية متباينة فيما بينها و متفاوتة كما تم الإشارة إليها فيما سبق.

[1]. المرجع السابق ،61..

[2].المرجع السابق ،ص 62.

ثانيا : الأهداف النفسحركية (المجال المهاري الحركي) :

تركز هذه الأهداف على العادات و المهارات و تتكون من شقين الأول ، (نفس) حيث يدرك الفرد الحركة ، و الجانب الثاني يفكر الفرد في الحركة و كيفية ممارستها و تصنف هذه الأهداف إلى خمسة مستويات:

الإدراك:

يشير هذا المستوى إلى أن الفرد أصبح قادرا على الإحساس بالتوقيت ، للشروع في حركة ما و متنبها إلى الإشارات التي توحي إلى بداية الحركة و هذه الأفعال التي يمكن استخدامها لصياغة هذه الأهداف السلوكية (ينتبه – يعد – يميز – يختار) .[1]

و يقتصر دور المعلم في هذا المستوى على تحديد الأدوات و توجيه المتعلم إلى أداء المهارات الحركية.

ب – التهيؤ:

يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم لقيام بالأداء و يكون قادرا و لديه الاستعداد الجسدي و العقلي و الانفعالي و الرغبة في الاستجابة و يمكن استخدام الأفعال التالية : (يعدد ، يجهز – يحفز – يستجيب – يبادر – يتطور – يبدي الرغبة)

الاستجابة الموجهة:

و تتم عن طريق تعلم المهارة بالتقليد أو المحاولة و الخطأ ، ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى (يبني ، يفك ، يربط ، يثبت ، يكتب ، يقرأ ، يقيس)

الآلية الاعتيادية : (التعود[2])

[1]. المرجع السابق .

[2]. المرجع السابق .

و هي أداء الأعمال الحركية بطريقة آلية ، عندما يتعود عليها المتعلم ، بثقة و جرأة و اتقان ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في هذا المستوى (يبين شكلا ، يصمم عملا ، يمثل دورا ، يصنع ، يصلح ، يركب)

الاستجابة العملية المركبة:

و هي أداء الحركة المركبة بسرعة و دقة و بأقل جهد ممكن ومن أمثلة الأفعال المستخدمة في هذا المستوى (يصلح جهازا – يعزف يضع خطة.. [1])

يتضح هنا بأن مهارات هذا المجال ، تبعد كل البعد عن المهارات العقلية و العمليات الذهنية كالتحليل ...إلخ ، بل تنتمي إلى المهارات الحركية التي يستعان فيها بتحريك أطراف جسم الإنسان (كالكتابة ، و الجري ، الرسم.....

و هو شبيه بتصنيف بلوم ، أين يبدأ التصنيف من المستويات السهلة ثم ينتقل إلى المستويات الأكثر صعوبة و تعقيدا ، أي من الحركات التي تحتاج مجهود بسيط إلى الحركات التي تستوجب نشاط أكبر.

الأهداف الوجدانية (الانفعالية)

و فيه يسلك المتعلم سلوكا انفعاليا يمثل ابداء المشاعر ، من حب و تقدير و تقبل و استجابة و اساليب تكيف مع الآخرين من قبول و رفض لأشياء محددة فتركز هذه الأهداف على اهتمامات المتعلم و شعوره و قيمه و عواطفه و اتجاهاته.

التقبل و الانتباه:

هو استعداد المتعلم و اهتمامه بشيء محدد و يشمل الوعي ، و ادارة المتعلم في الرغبة في الانتباه المنضبط و من أمثلة الأفعال المستخدمة في هذا المستوى (يسأل – يرغب – يختار – يعين – يتقبل – يفضل – يضبط – يستمتع [2])

الاستجابة:

[1]. المرجع السابق .ص 62،63.

[2]المرجع السابق ، ص 63.

و هي المشاركة الإيجابية ، و التفاعل مع الموقف التعليمي ، بحيث تظهر الميول و الاهتمامات و الشعور بالرضا و السرور للقيام بالاستجابة و الإذعان للإستجابة ، ومن أمثلة الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى (يستجيب – يوافق – يبادر – يشارك – يطيع – يتدرب – يصفق استحسانا – يطور – يتحدث – يطري – يتحدث عن...)

•التقدير و التقويم (التثمين'

تقدير المتعلم لموضوع محدد أو مجموعة من القيم التي يعبر عنها السلوك واضح و فيه يبدو تطوير الاتجاهات و القيم التي تتناول ما يتعلق بالذات و الآخرين و الالتزام الدائم ببعض الاتجاهات و دعم وجهات النظر ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المستوى (يدعم ، يثمن ، يقترح ، يبرر ، يدعو ، يفكر ، يعترض ، يساعد ، يهجر ، يحاول ، يمنع ، يهاجم ، يدافع ، يحتاج ، يوافق ، يبادر ، يقتدي ب[1]...)

يمثل هذا المستوى القيمة التي يعطيها المتعلم لظاهرة معينة ، كأن يقدر أهمية اللغة العربية و دورها في الحفاظ على هويته و شخصيته كفرد عربي.

التنظيم القيمي:

يهتم بقدرة المتعلم على جمع القيم المختلفة ، و المتناقضة من ناحية و القيم المتشابهة و المتجانسة من ناحية أخرى ثم ترتيبها في نظام قيمي واحد ، و فيه تظهر فلسفة المتعلم بالحياة ، ومن أمثلة الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى (يرتب ، يشرع ، ينظم ، يبين ، يشكل ، يقارن ، يناقش ، يوازي البدائل ، يصدر أحكاما ، يتمسك ب ، ينسق ، يحدد موقفا ، يلتزم ب....) [2]

يركز هذا المستوى على تجميع مجموعة من القيم المتناقضة ، فيحب المتعلم هذه التناقضات الموجودة و يعيد تنظيمها لتكون متوازنة.

الاتصاف بالقيمة:

[1]. المرجع السابق ، ص63،64.

[2]. المرجع السابق ،ص64.

و هو ضبط سلوك المتعلم بناء على ما تكون لديه من نظام قيمي محدد ، و فيه يتكون أسلوب مميز في الحياة ، و يمكن التنبؤ بنوع من السلوك الذي سيصدر عن المتعلم . ومن أمثلة الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى (يبرهن ، يدبر ، يقرر ، يمارس ، يلتزم ، يتمثل ، يغير ، يراجع ، يتجنب ، يعيد النظر ، يطلب موقفا ....[1])

هنا في هذا المستوى نهتم بتشكيل صفات الشخص باعتباره فرد مميز عن غيره ، فتتولد أو تتكون مجموعة من القيم التي تتحكم في سلوكه مدى حياته بالإضافة إلى معتقداته و أفكاره و اتجاهاته.

معايير الأهداف التربوية:

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

- أن تكون واضحة.
- 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 ، و تسهم في تعديل سلوكهم.
- أن تلبي حاجات المتعلمين و ما بينهم من فروق فردية.
- أن تتلائم و المرحلة الدراسية ، و نوعية المؤسسة التعليمية.
- أن تكون شاملة توازن بين الجانب العقلي و الجسمي و الوجداني للمتعلم.

من مكتسباتنا السابقة يمكننا تلخيص مميزات التدريس بالأهداف في النقاط التالية:

- يسهل عملية التعلم ؛ و ذلك بسبب معرفة المتعلم للهدف المتوقع منه الوصول إليه فالأمور واضحة لا إشكال فيها.
- تجزأ المادة الدراسية و هذا ما يساعد على التدريس بفاعلية و نشاط.

[1]. المرجع السابق ، ص 64.

- يساعد التدريس بالأهداف المعلم على تحضير الدرس بكل أريحية فهو على دراية مسبقة بالهدف الذي هو ملزم بتحقيقه.
- الأفعال المحددة لكل سلوك تساعد المعلم على نقل نية المعلم للمتعلم دون تأويل ، فالأفعال المستعملة واضحة و دقيقة

- تترجم الأفعال المستعملة إلى سلوكات قابلة للملاحظة و التقويم.
- يساعد التدريس بالأهداف المعلم على معرفة الوسائل و الطرائق التي تسهل الوصول إلى الهدف.
- يجعل الاختبارات موضوعية و هذا ما يسهل على المعلم عملية التقويم دون تحيز . فهي تترجم مدى تقدم المتعلم و مدى انجازه للأهداف المتوقع منه الوصول إليها.
- يساعد على معرفة التغيرات الحاصلة لدى المتعلم . إيجابا أم سلبا.
- يساعد أيضا على تطبيق الأهداف العامة للمنهج الدراسي .
- التدريس بالأهداف يساعد على تغيير سلوك المتعلم و تعديله بمساعدة المعلم.

سلبيات التدريس بالأهداف :

- الأهداف كثيرة و متنوعة مما يصعب على المتعلم ربطها ؛ أي فهم العلاقة بينها و بين حياته اليومية .
- التدريس بالأهداف يجعل المتعلم عاجزا فهو لا يستطيع الاستعانة بمكتسباته القبلية لحل المشكلات و المواقف التي تواجهه.
- يجزأ العملية التعليمية ، و هذا يعني إعطاء تعليم غير متصل.
- كثافة البرنامج تجعل المتعلم غير قادر على الاستيعاب و الفهم.
- كثرة الأهداف و تشعبها يؤدي إلى صعوبة العملية التعليمية التعلمية.
- صعوبة الربط بين الأهداف التربوية و المرامي عند اشتقاقها)أهداف عامة ، أهداف خاصة ...)
- المعلم هو من له السلطة في العملية التعليمية و يقدم للمتعلم المعلومات جاهزة .دون أدنى مجهود من قبل المتعلم و هذا ما يساهم في رفع مستوى الغباء لدى المتعلم و يجعله غير قادر على ايجاد الحلول المناسبة للمواقف المستجدة التي تواجهه .
- لا يتم الالتفات إلى مجهودات المتعلم و مبادراته النابعة منه و التي من الممكن أن تجعله متميزا ، بسبب الأفعال الصارمة التي وضعت للمساعدة على الوصول إلى الهدف و

بهذا يكون المتعلم هامش في العملية التعليمية التي هي أساسا قائمة من أجله . و يكون المعلم هو محور العملية التعليمية.

ومنه يمكن القول أن التدريس بالأهداف ركز على المعلم و الوسائل التعليمية و أهمل المتعلم و جعله عضوا غير فعال في العملية التعليمية .

المبحث الرابع: المقاربة بالكفاءات:

ماهية المقاربة بالكفاءات:

مفهوم الكفاءة و الكفاية:

أ. لغة:

جاء في المعجم الوسيط أن الكفاءة هي المماثلة في القوة و الشرف ومنه الكفاءة في الزواج أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها و دينها و غير ذلك[1].

كفاءة : (مادة : ك ف أ) ، الكفاءة في القوة و الشرف و الكفاءة للعمل القدرة عليه و حسن تصريفه .[2]

التعريف اللغوي يوضح أن الكفاءة هي المماثلة .

أما الكفاية فتعرف لغويا بأنها :

أما الكفي : مؤنثه كفاه – كفاية ، و كفاك هم رجلا و كفاني ما أوليتني و استكفيته الأمر فكفانيه و هذا كافيك و كفيك ، هذا حسبك ، و يقال كفى كفاية إذا قام بالأمر ، والكفاءة : الخدم الذين يقومون بالخدمة ، و كفى الرجل كفاية : فهو كاف و كفي ، و اكتفى.

وكفاه ما أهمه كفاية، وكفاك الشيء يكفيك واكتفيت به وهذا الرجل كافيك من رجا وناهيك من رجل وجازيك من رجل وشرعك من رجل كلهم بمعنى واحد، وكفيته ما أهمه وكافيته من المكافأة، ورجوت مكافاتك، ورجل كاف وكفى[3].

و معنى الكفاية في قوله تعالى : " أولم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد[4]"

اصطلاحا:

---

[1]. مجمع اللغة العربية ،معجم الوسيط ، باب الكاف ، مصر ،(د،ط)،2004،ص791.

[2]. فاروق عبده فلية و أحمد عبد الفتاح التركي ،معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا ،دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر ،(د،ط)2004، ص202.

[3].سهيلة محسن الفتلاوي ، الكفايات التدريسية . المفهوم . التدريب .الاداء، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط1، 2003،ص27.

[4]. فصلت ، بعض الآية 53.

الكفاءة : الذي يقابله في اللغة الأجنبية competence la؛ فالمقصود به هو مجموع المعارف و القدرات و المهارات المدمجة ذات وضعية دالة ، و التي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة [1].

الكفاءة لا تعني اكتساب المتعلم للمعارف فقط ؛ و انما تعني الاستفادة منها و استغلال هذه المعارف بطريقة تمكنه من ربطها بحياته اليومية و توظيف تلك المعارف فيها.

فالكفاءة بالنسبة للمتعلم ينبغي أن تشكل مكسبا كامنا فيه بحيث يلجأ إلى البرهنة عليها بالممارسة الفعلية عن الحاجة إليها ، و قد قال أحدهم : " أنا كفاء اذا كنت استطيع في كل وقت أن نبرهن ، أنني كفء[2]"

بمعنى الاستفادة من المعارف و الخبرات المكتسبة في تطوير الذات بحيث يمكنه في أي وقت من الأوقات الاستعانة بتلك المعارف للبرهنة و التعليل و تحليل المواقف التي تواجه المتعلم داخل إطار التعلم أو خارجه.

أما الكفاية فهي :

تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل بجمل مفردات المعرفة و المهارات و الاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح و فعالية " و المقدرة هي ما يمكن للفرد أن يؤديه في اللحظة الحاضرة سواء كانت عقلية أو حركية ....الخ [3]

من خلال التعريفات السابقة الذكر نلاحظ أن الكفاية أوسع و أشمل من الكفاءة في العملية التعليمية.

تعريف المقاربة بالكفاءات :

المقاربة بالكفاءات هي طريقة إعداد الدروس و البرامج التعليمية و ذلك من خلال:

- التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو التي سوف يتواجدون فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام و تحمل المسؤوليات الناتجة عنه .[1]

---

[1].عاشور صونيا ،متطلبات المدرسة الجزائرية و علاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات ، ملتقى التكوين بالكفايات التربوية ، جامعة قاصدي ،ورقلة ،ص659.

[2].الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الاولى من التعليم الابتدائي ، أفريل ،2003، ص 6.

[3].سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، الكفايات التدريسية ،المفهوم . التدريب . الاداء ،ص27.

كما يرى فيليب بيريلو: philippe pervenoud :

"لا تبنى الكفاءات إلا بمواجهة عقبات حقيقية في مسعى المشروع أو حل مشكلات ". ولا يمكن للتلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصة إلا إذا كان يتناول موضوعا راسخا في حياته الخاصة أو العائلية أو الاجتماعية ، ولا يحاول إيجاد حل له بإمكاناته الخاصة إلا إذا شعر بامتلاكه ، و ذلك بتجنيد موارده و ليس باستنساخ انتاجات غيره[2].

هذا يعني أن الكفاءات لا نقصد بها أخذ المعلومات و المعارف من المعلم فحسب و إنما المطلوب هنا إعادة بناء و جمع تلك المعارف لتكوين قاعدة من الخبرات الخاصة بالمتعلم وحده التي تساعده في مواجهة الحياة الحقيقية و بالتالي ايجاد الحلول العملية لها سواء حياته الخاصة أو مع عائلته أو أفراد مجتمعه.

نشأة المقاربة بالكفاءات :

إن ظهور مفهوم البرامج التعليمية القائمة على فكرة الكفايات في أواخر الستينات و بداية السبعينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية ليس جديدا في أصوله و أسسه إذ يتصل ببعض نظريات المنهاج و نطبيقاته التي ظهرت في بداية القرن العشرين و التي أكدت في جانب منها مفهوم الأداء ، فلقد ظهر مفهوم هذا النوع من البرامج في كتاب منهجي ل (frnklim bobbit عام(1918) و هو أحد كبار التربويين ففي الكتاب و كتابه الآخر في الموضوع نفسه الذي صدر عام (1924) وصف منهجا طبق في ولاية لوس انجلوس ناقش مدخل تحليل النشاط في بناء البرامج التعليمية ، و تتلخص نظرية frnklim) (bobbitفي أن كلمة المنهج (curriculim)تعني سلسلة من الأشياء ينبغي للمتعلمين القيام بها و معايشتها بطريقة تنمي قدراتهم لأداء الأعمال و في الوقت نفسه نادى المربي) (chanternsعام (1923)بفكرة تحليل الأنشطة و العمل على تنظيمها لتسهيل عملية التعليم و التدريب .[3]

---

[1].عبد الرحمان التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ،(د،ط)، 208،ص302.

[2]. اللجنة الوطنية للمناهج ، الدليل المنهجي لإعداد المناهج ،(د،ط)،2009،ص22.

[3].سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، الكفايات التدريسية ، المفهوم . التدريب . الأداء ،ص63.

لقد أسهم كل من (bobbit) و (chanterns)و معاصيرهما منذ سنوات طويلة في ارساء هذه الفكرة و إثراء عمليات البرامج التعليمية بإعطاء الأولوية لتحليل النشاط و العمل من اجل تعليم الطلبة أداء الأنشطة و الأعمال ، إلا أنهم لم يقدموا خططا تفصيلية لما ينبغي أن يتقدم من مواقف تعليمية مقابل كل نشاط أو عمل ، جاء عديدون من بعدهما بنصف قرن تقريبا و على رأسهم (popham)فألحوا أن تكون هناك أهداف منصبة على ما ينبغي أن يتعلمه الفرد لكي يؤديه و هي ليس كل ما يدرسه أو يعرفه[1].

لقد ظهر اتجاه المعلم في ضوء فكرة الكفاية عند (iucienkenny) عام (1952) في دراسته التي أعدها حول اعداد المعلمين.

و بدأ الاهتمام بتزايد بهذا الاتجاه ففي عام(1968) قامت بعض الولايات و الجمعيات في الولايات المتحدة الأمريكية بإعداد قوائم لكفايات تربية معلمي المرحلة الإبتدائية ، و قد توصل فريق من جامعة فلوريدا عام (1968)للمهام التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الإبتدائية في خمس مهام رئيسية هي : التخطيط للتعليم ، و اختيار المحتويات التعليمية و تنظيمها ، و استخدام استراتجيات ملائمة لبلوغ الأهداف السلوكية ، و تقويم نتاجات التعليم ، و تحمل المسؤوليات المهنية ، كما ظهرت قائمة لكفاية (toteado)لتربية معلمي المرحلة الإبتدائية توصلت إلى تحديد (818)كفاية فرعية بهدف تطوير برامج تربية معلمي المرحلة الابتدائية بصورة تحسن من طرق اعدادهم و زيادة فعاليتهم.

إن هذا المصطلح ظهر عام(1969) في دائرة معارف البحوث التربوية و في مقالات اهتمت باتجاه الكفايات في الوقت نفسه ، و هكذا بدأ الاتجاه ينمو إلى أن أصبح هناك ما يسمى بالبرامج التعليمية القائمة على الكفاية ، أقيم في ضوئها وضع برامج إعداد المعلم و تدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها ، تتحدد هذه المعارف والاتجاهات والسلوك المطلوب أداؤه من قبل المعلمين يمكن اعتبار بيداغوجية الكفاءات رد فعل للحركة السلوكية التي تعتمد المقاربة بالأهداف التي تقوم على مبدأ المثير والاستجابة في التعليم .

[1].المرجع السابق .

أما بالنسبة لبلادنا فكان نقص الفاعلية في القطاع التربوي و التطورات السريعة الحاصلة في العالم من أهم العوامل التي أدت إلى تبني عملية الإصلاح و التخلي عن المقاربة بالأهداف واللجوء إلى أسلوب جديد يساهم في تطوير التعليم و يساعد أيضا على ربط العملية التعليمية بالتطورات الهائلة الحاصلة في العالم.

فكان من الضروري إعادة النظر في النظام التربوي واعتماد عملية اصلاح شاملة تمس كل جوانب التربية والتعليم، وإعادة بناء المناهج الدراسية وفق المقاربة الجديدة مع مراعاة الظروف والأحوال المحيطة بالمتعلم؛ وذلك لبناء جيل متحضر واعي قادر على التكيف مع الظروف السائدة والمواقف المستجدة في حياته.

كان لا بد من تبني هذه المقاربة لملأ الفراغات و سد الثغرات التي عرفها نظام التربية في عهد المقاربة بالكفاءات؛ وأيضا لمواكبة روح العصر الحديث و اللحاق بعجلة التقدم والحضارة التي تشهدها البشرية اليوم.

المرجعيات النظرية للمقاربة بالكفاءات:

النظرية الأساسية التي تستمد منها المقاربة بالكفاءات مرجعيتها هي النظرية المعرفية كما أشرنا سابقا ؛ فهي تهتم بمكتسبات المتعلم وطريقة اكتسابه ومدى استفادته وكيفية توظيفه لمكتسباته قصد تطوير وتحسين جودة التعلم.

لكن هذه المقاربة تستمد مرجعيتها من نظريات أخرى نذكر منها:

علم النفس الفارقي:

تستند المقاربة بالكفايات على نتائج علم النفس الفارقي التي مؤداها أن الأفراد لا يشتبهون أبدا حتى لو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه كما هو الحال بالسبة للتوائم المتطابقة فهناك دائما فوارق بينهم . إن مجرد حدث وحيد عابر قد يغير مجرى حياة الفرد ، فما بالنا إذا علمنا أن الأفراد يمرون بتجارب و خبرات لا حصر لها ، لا بد أن يكون لها أثر على شخصياتهم . تبعا لهذا فإن لكل متعلم(ة) خبرته و تجربته الخاصة و استراتجيته الخاصة في التعلم

و هذا كان سببا في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعلمات تبعا لحاجات و استراتجية كل فرد[1] .

من هنا استمدت المقاربة بالكفاءات مرجعيتها التي مفادها ؛ تقدير القدرات الفردية للمتعلم التي تجعله متميزا عن غيره من المتعلمين و تبين أن لكل متعلم طريقته الخاصة في التعلم و في استثمار خبراته و تجاربه الشخصية و الاستفادة منها.

نظرية الذكاءات المتعددة:

توصلت الأبحاث الحديثة إلى توفر الأفراد على ذكاءات متعددة ، نذكر منها : الذكاء اللغوي ، الذكاء المنطقي –الرياضي ،الذكاء الحس حركي ، الذكاء البيشخصي ، الذكاء الموسيقي ، الذكاء الطبيعي ، الذكاء الفضائي (المكاني) ، الذكاء الباطني – الذاتي و الذكاء الوجودي .وهذه الذكاءات لم تكشف عنها قد الاختبارات التي تقيس تجليات في الانجازات بل أكثر من ذلك أثبتتها الدراسات العصبية و العقلية و البيولوجية و التشريحية للدماغ.

لقد دأبت مختلف الأنظمة التربوية على ايلاء الذكاء اللغوي و الذكاء المنطقي – الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات الأخرى ؛ في حين أن المطلوب هو الاهتمام بمختلف الذكاءات نظرا لحاجة المجتمعات إليها جميعها . و نظرا لأن بعض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى ،فينبغي احترام هذه الاستعدادات ، دون الأضرار بالتنوع و التكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة و متكاملة[2].

مبدأ تكافؤ الفرص فالمتعلم الذي لا يتمتع بذكاء لغوي يتمتع بذكاء من نوع آخر وهذه اختلافات تبني مجتمعا متكاملا .

النظرية البنائية:

تقوم عل مبدأ أن التعلم فعل نشيط ، وأن بناء المعارف يتم استنادا إلى المعارف السابقة (خبرات و تمثلات) . فالمتعلم (ة) ، محور العملية التعليمية – التعلمية ، يبني المعرفة اعتمادا

[1] .محمد صالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي ،دار الهدى للطباعة و النشر والتوزيع ،(د.ط)،2012،ص33.

[2] . المرجع السابق ،ص 34.

على ذاته فقط ؛ يلاحظ ، ينتقي ، يصيغ فرضيات ، يحلل ، و يتخذ قرارات ، ينظم و يستنتج ويدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية . كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة و التعلمات اللاحقة (التناوب بين التوازن و اللاتوازن) [1]

بهذا تكون المقاربة استندت في استمداد مرجعياتها على عدة نظريات وعلوم أهمها التي ذكرناها؛ وكل مرجعية من مرجعيات المقاربة تكمل الأخرى.

تصنيف وتنظيم الكفاءات:

إن تصنيف الكفاءات في فئات هو تصنيف عشوائي ، إلا أنه تصنيف يمكن من تنظيمها.

أ . كفاءات ذات طابع تواصلي:

الكفاءة ذات الطابع التواصلي تعني كل ميادين التواصل و التعبير و التبادل الشفهي و غير الشفهي ، فاللغات : العربية ، الأمازيغية ، و الأجنبية ، و مختلف اللغات التعبيرية إنما تعتبر وسائط لتنمية الكفاءات ذات الطابع التواصلي.

واللغة العربية هي المفتاح الأول الذي يجب أن يمتلكه المتعلم ليتمكن من الوصول إلى مختلف ميادين التعلم .فهي ليست المادة التعليمية التي تحمل التعلمات فحسب ، بل هي أيضا وسيلة نسج وصيانة علاقات منسجمة مع محيطها ؛ وهي بهذه الصفة تكون الكفاءة العرضية القاعدية الأولى.

ب . كفاءات ذات طابع منهجي:

وهي كفاءات تتكون من قدرات و معارف إجرائية تهدف إلى تجنيد القدرات لتطبيق الإجراءات في حل وضعيات مشكلة ، و تكييف و إعداد إجراءات جديدة قصد حل وضعيات مشكلة جديدة لم يسبق حدوثها.

ج. كفاءات ذات طابع معرفي:

و هي عبارة عن مجموع الكفاءات القاعدية المرتبطة بمختلف المعارف التي يمكن تجنيدها كموارد في تنمية الكفاءات[2].

[1]. المرجع السابق .

[2]. اللجنة الوطنية للمناهج ،المرجعية العامة للمناهج ،(د،ط)،مارس 2009،ص32.

د. كفاءات ذات طابع اجتماعي (الجماعية و الشخصية) :

و هي مجموع الكفاءات الإدماجية التي في إمكانها أن تجند الموارد الشخصية أو الجماعية للفوج حول تحقيق مشروع.

ونشير إلى أن هذه الكفاءات من مختلف الطبائع لم تفصل هنا إلا على سبيل العرض و منهجية التقديم ، ولكنها في الحقيقة تتفاعل و تتكامل في النشاطات التي تستخدمها بدرجات مختلفة ، مع غالبية إحداها على الأخرى[1].

رغم اختلاف هذه الكفاءات الا انها الواحدة منها تكمل الأخرى و أن بعضها متصل ببعض.

مبادئ المقاربة بالكفاءات:

أ . البناء : دمج المكتسب السابق بالجديد[2].

أي استرجاع المتعلم لمكتسباته القبلية ، و إعادة ربطها بمكتسباته الجديدة.

ب . التطبيق : الممارسة و التصرف و الإجراء[3].

القدرة على التصرف في وضعية ما و الممارسة الفعلية للكفاية.

ج . التكرار : تعميق الاكتساب بهدف التحكم[4].

و يحدث هذا عن طريق تكليف المتعلم بنفس المهام التي قام بها سابقا ليصل إلى اكتساب عميق للمحتوى.

د . الإدماج:

دمج الكفاءات المكتسبة و توظيفها إجرائيا في وضعية واحدة مركبة[5].

يساعد الإدماج المتعلم على الوصول إلى جملة من الخبرات و المهرات و المعارف و التي تسير به نحو الهدف المنشود أو المراد تحقيقه.

---

[1].المرجع السابق .

[2].أحمد بن محمّد بونوة ،المقاربة بالكفاءات بين النظري و التطبيقي ،(د،ط)،ماي،2014، ص15.

[3]. المرجع نفسه .

[4]. المرجع نفسه .

[5].المرجع نفسه .

هـ. الترابط :

يكون الدمج بترابط منسق و تمفصل بين أنشطة التعليم و التعلم و التقييم في كل مجال.[1]

و الهدف من هذا تنمية الكفاءة لدى المتعلم.

مستويات الكفاءة:

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 هذه الكفاءة فإنه حتما سيلاقي صعوبة في اكتساب وبناء الكفاءات التي تليها، ولذا وجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة ، فهي الأساس والقاعدة التي يبني عليها المتعلم معارفه، خلال وحدة تعلمية متكونة من حصة أو عدة حصص، مترابطة فيما بينها ومنظمة في شكل نشاطات مبنية حول المعارف المستهدفة و التي تضمن حسن التحكم فيعنصر الكفاءة[2]

ب. الكفاءة المجالية:

"و هي مجموع الكفاءات القاعدية في مجال واحد "[3]

ج . الكفاءة المرحلية:

مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية بجعلها أكثر قابلية للتجسيد ، فهي كفاءة نسبية يكتسبها المتعلم خلال فترة زمنية معينة ، و تكون هذه الفترة مضبوطة بفصل أو شهر أو ثلاثي ، و ذلك لتكوين الكفاءة المستهدفة التي تمر عبر مجموعة من الكفاءات القاعدية ، كأن يقرأ التلميذ جهرا و يراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ ، أو أن يستطيع المتعلم قراءة الحروف و الكلمات و الجمل و اكتشافها[4].

---

[1]. المرجع السابق ،ص 16.

[2]. ينظر: وزارة التربية الوطنية ، بكي بلمرسلي ، المقاربة بالكفاءات ، (د.ت)،ص09.

[3].وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الأساسي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، ج2، جويلية 2005، ص 163.

[4]. ينظر: وزارة التربية الوطنية ، بكي بلمرسلي ، المقاربة بالكفاءات ، ص09.

د . الكفاءة الختامية:

وهي مجموع الكفاءات المكتسبة ، التي يمكن للمتعلم أن يكون قادرا على أداءها و القيام بها في نهاية السنة الدراسية بعد تنميتها و تطويرها[1].

عناصر الكفاءة في مجال التربية:

أ. المهارة:

تعرف على أنها جملة منظمة و شاملة لنواتج تعليمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية و مهنية) و تتطلب 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 و هي عادة ما تهيأ من خلال استعدادان وراثية . وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساسية التي تعتبر شرط ضمن المنهاج، باعتبار هذه الأخيرة أداة للانتقال إلى المكتسبات .

ب . الاستعداد:

يعرف على أنه حالة يكون فيها الكائن جاهزا و قادرا على تعلم سلوك جديد ، وبمجرد وصول للكائن إلى مرحلة الاستعداد سوق تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار.

ج . الأداء و الانجاز:

يشير مفهوم الأداء إلى ترجمة التعلم إلى سلوك مدعم بدافعية المتعلم بحيث يعبرعن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم.

بحيث يعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي الملاحظ ، كما يعتبر الأداء التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال إستراتجية التقويم[2].

د. الهدف:

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الأساسي ، ص 163.

[2]. لعزيلي فاتح ،التدريس بالكفاءات و تقويمها ، مجلة معارف ، العدد 14، أكتوبر 2013، ص 70،71.

يعرف ميجر MaGER الهدف على أنه عبارة تصف مجموعة السلوكيات أو الأداء التي تصف قدرة التلميذ على انجازها ... و عليه يتعين أن يكون الهدف أو الأهداف الموضوعة أو المحددة للمتعلم مناسبة لإمكانياته و ميوله و نظرا لأن تحقيق أهداف التعلم يكون تدريجيا فإنه ينبغي أن تكون متلائمة مع مستوى نضج و خبرات التلاميذ عموما[1].

يعني إذا أردنا تحقيق نتائج مرضية و الوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة لا بد من وضع أهداف منطقية و معقولة لكل مستوى مع مراعاة كافة جوانب المتعلم التي تساعد على تحقيق الهدف .

هـ . القدرة:

تعتبر القدرة استعدادا مكتسبا يسمح للفرد بالنجاح الجسماني أو المهني و تترجم القدرة من خلال القيام بنشاط ، ولا يمكنها أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها و يمكنها أن تكون فطرية أو مكتسبة كما يمكنها أن تكون مكتسبة و تنمى من خلال الخبرة و من خلال التعلمات الخاصة[2].

أنواع الكفاءات:

كفاءات معرفية:

وهي لا تقتصر على المعلومات و الحقائق بل تمتد إلى امتلاك التعلم المستمر و استخدام أدوات المعرفة ، و معرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في ميادين علمية " و معنى ذلك أن المعرفة وحدها غير كافية فلا بد لها من استخدام الطريقة الفعالة و المثلى لتوظيفها و هذا ما ينقص المتعلم ومما لا يكتسبه من معلمه أثناء اكتساب المعارف[3]"

كفاءات الأداء:

و تشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشاكل على أساس أن الكفاءات بأداء الفرد لا بمعرفة معيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

---

[1]. المرجع السابق .

[2]. المرجع السابق ، ص 72.

[3]. ربيعة عطاوي ، عبد الحفيظ تحريشي ، بناء وضعية تعليمية تعلمية وفق استراتجية المقاربة بالكفاءات ، ص53.

كفاءات الإنجاز أو النتائج:

إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر عل. أنه امتلاك القدرة على الأداء ، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على اظهار 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 و المهارات وحسن الأداء و درجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها و كذا نوعية الفرد و خصائصه الشخصية التي يمكن قياسها[1].

خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

الخطوة الأولى:

تحديد الهدف أو ما يعرف ب (الكفاءة الختامية) فلا يمكن إكساب المتعلم أية كفاءة ما لم يكن الهدف محدد بدقة وفق شروط الهدف الإجرائي ، وأن يدرك المتعلم ما هو منتظر منه بالضبط.

الخطوة الثانية :

تحديد المهارات القبلية : أي تحديد المكتسبات و المعارف القبلية ، فتعلم أي كفاءة يرتكز على المهارات و الكفاءات التي تعلمها التلميذ سابقا ، فبقدر ما تكون مكتسباته السابقة جيدة يسهل تعلمه اللاحق.

الخطوة الثالثة:

تحديد الكفاءة بدقة أي تعريف الكفاءة المراد تعلمها تعريفا شاملا تحدد فيه نوع الكفاءة ، مجالها (معرفي ، مهاري ، وجداني) و مستواها ، و طريقة أدائها ، و الوسائل المستعملة فيها ....الخ.[2]

[1]. المرجع السابق .

[2].ناجي تمارة وعبد الرحمان بن بريكة ، المناهج التعليمية و التقويم التربوي ،(د.ط)،(د.ت)،ص76.

الخطوة الرابعة:

تحليل الكفاءة : أي تحديد المهارات الجزئية المكونة لها ، فعلى المعلم أن يستخلص كل المهارات الضرورية التي يجب أن يتقنها التلميذ كي يكتسب الكفاءة المحددة ، و يتطلب تحليل الكفاءة الجوانب التالية:

أ . تحديد مكونات الكفاءة.

ب . تحديد أهم العوامل المساعدة على اكتسابها.

الخطوة الخامسة:

تحديد أهم المؤشرات الدالة على تعلم الكفاءة بالفعل : أي ما هي السلوكيات والأداءات التي تظهر عند المتعلم لنحكم عليه بأنه اكتسب الكفاءة المراد تعلمها ؟

الخطوة السادسة:

تعتمد مقاربة الكفاءات و المهارات على طريقة حل المشكلات : و تتمثل في وضع المتعلم أمام وضع أو موقف جديد يتطلب التفكير في طرائق مختلفة و خيارات متعددة للحل ، واتخاذ القرارات المناسبة و تجريب الحلول المختارة ، و تقويم النتائج ، فلا يجوز اعطاء التلاميذ خطوات الحل ، أو أن نطلب منهم تكرار خبراتهم أو اعادة حل مشكلة معروف حلها لديهم سابقا.

الخطوة السابعة :

تحديد الأنشطة التعليمية : على المعلم أن يبني مجموعة من الأنشطة التعليمية و التدريبات .... المساعدة على اكتساب الكفاءة المحددة ، و يفترض في هذه الأنشطة أن تثير اهتمام المتعلم ، و أن تتناسب مع قدراته و ميوله و اتجاهاته .[1]

الخطوة الثامنة:

تقويم الكفاءة : تنطلق عملية تقويم الكفاءة ن مبدأ بسيط هو (أنا = ما أعرف فعله) أي أن قيمة الشخص تتمثل فيما هو قادر على أدائه بشكل جيد . ولا وجود للكفاءة إلا ما تأكد منها و تجلى في الأداء ، لأن الكفاءة تستمد وجودها من الفعل ؛ ومن هنا يجب أن

[1]. المرجع السابق ، ص76.

يكون قويمها تقويما تكوينيا و تأهيليا ، أي أن نقوم أداء المتعلم من خلال قدرته على التحكم في الوضعيات العامة التي تظهر في الأداء الملموس (قرارات ، حلول ، إنجازات ...)[1]

خصائص التدريس بالمقاربة بالكفاءات :

تتمثل مميزات التعليم بالمقاربة بالكفايات في العناصر الآتية :

. 1تفريد التعليم : أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله و نشاطه ، و فسح المجال أمام مبادراته و أرائه و أفكاره ، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ، ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة و النشاط في حدود قدراته و مواهبه من غير عزل أو تهميش.

. 2.قياس الأداء : و معنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاية المنتظرة ، و ليس على المعارف النظرية ، مثلما كان عليه الحال في النماذج التقليدية .

تحرير المعلم من القيود : للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين و توجيههم و تكييف ظروف التعلم ، و مرجعيات التعليم (محتوياته) و تنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ ، و انتقاء الأساليب البيداغوجية و الوسائل التعليمية ، و تقويم الأداء ، كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعال[2].

ولكي يتحرر المعلم من قيود الروتين ، يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية ، و يمارس التدريس بوعي و تبصر ، كما يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعلم التلاميذ.

4.دمج المعارف : وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفايات ، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج ، و ليس في شكل انعزالي (استقلالية المواد)، و يكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن ؛ و يبدأ من المفهوم البسيط إلى المعقد[3].

---

[1]. المرجع السابق ،ص 76.

[2].مريامة بريشي و الزهرة الأسود، التعليم بالمقاربة بالكفاءات وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، عدد خاص ، جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ،ص533.

[3]. المرجع نفسه .

.6تحويل المعارف : من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في سلوكات ملحوظة ، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي ، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الإسراتيجي لمقاربة التعليم بالكفايات[1].

هذه الخطوات تساعد على تنظيم الدرس داخل القسم و توضح العملية التعليمية و تسهل الوصول إلى المرامي و الأهداف المسطر لها .

التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

التقويم عنصر هام من عناصر العملية التربوية فهو يعتبر القاعدة الأساسية لتحسين التعليم وإنتاجية المنظومة التربوية.

فالتقويم من اهم الاستراتجيات المخطط لها التي تساهم في تنشيط العملية التعليمية ؛ كما يساعد على معرفة ما توصل إليه المتعلم و ما اكتسبه من معارف و خبرات جديدة خلال الفترة الماضية إذن فالتقويم في ظل المقاربة بالكفاءات نسعى من خلاله إلى تحسين مردودية المنظومة التربوية وعلاج مواطن الضعف و سد الثغرات التي يعاني منها المتعلم.

مزايا المقاربة بالكفاءات:

أ . تبني الطرق البيداغوجية النشطة و الإبتكار :

من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية " التعليمية – التعلمية " و المقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك ، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه ، منها على سبيل المثال " إنجاز ا لمشاريع و حل المشكلات " و يتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

ب . تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل:

يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة ، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم ، فتخف أو تزول كثير من الحالات عدم انضباط التلاميذ في القسم ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله ، و تتماشى و ميوله و اهتمامه[2].

[1].المرجع السابق .

[2].الأزهر معامير ، المقاربة بالكفاءات ، دراسة تحليلة نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، تخصص تعليمية اللغة العربية و تعلمها ،جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، 2015، ص 40.

ج . تنمية المهارات و إكساب الاتجاهات ، الميول و السلوكيات الجديدة:

تعمل المقاربة بالكفاؤات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) ، العاطفية (الانفعالية) و " النفسية – الحركية " و قد تتحقق منفردة أو متجمعة .

د .عدم إهمال المحتويات (المضامين) :

إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين ، و إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا

هـ . اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي:

تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الإعتبار[1].

المقاربة بالكفاءات تدمج المتعلم في الجماعة و تعمل على تحفيزه.

الانتقادات التي وجهت إلى المقاربة بالكفاءات:

تعد المقاربة بالكفاءات أكثر فاعلية و تطورا مقارنة بالمقاربة السابقة لكن هذا لا يعني أنها كاملة وتخلو من النواقص و الثغرات و من أبرز الانتقادات التي وجهت لهذه المقاربة:

أنها ركزت على المتعلم و نشاطه و هذا أمر يصعب الاهتمام به في ظل حالة الاكتظاظ التي تشهدها أقسامنا . فتصعب السيطرة على المتعلمين أمام هذا الوضع.

المقاربة بالكفاءات قامت بتجزئة الأنشطة و هذه التجزئة لا تتلائم مع الوقت المخصص لكل حصة (ضيق الوقت) .

[1].شرقي رحيمة ، بوساحة نجاة ،بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية ،ص 57.

فصل ثالث

مقارنة بين المناهج النظرية السلوكية

ومناهج النظرية المعرفية

تمهيد:

تعد العملية التعليمية عملية معقدة ، نظرا لتشعبها و كثرة عناصرها فهي عملية حساسة ، لذلك فهي تقوم على مقاربة علمية دقيقة و إستراتجية مخطط لها بدقة بهدف تنمية المتعلم وزيادة كفاءاته.

وفقا لهذا فقد جعلنا هذا الفصل مخصصا للجزء التطبيقي ، الذي أجرينا فيه عملية مقارنة بين التدريس بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ، المعتمدتان في المدرسة الجزائرية ، و اعتمدنا في ذلك على مجموعة من النماذج الخاصة بسير و تقديم الدرس.

أولا مرحلة التعليم الإبتدائي:

تعد المرحلة الإبتدائية المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام ، و فيها يبدأ المتعلم خطواته الاولى نحو طلب العلم فهي تمثل القاعدة و الأساس التي تبنى عليها المراحل التالية و بالتالي المعارف اللاحقة ، تتكفل هذه المرحلة بتعليم الطفل و تنشئته وفق معايير خاصة ، لنساهم في بناء شخصية سوية و شخص سوي من الناحية العقلية و الجسدية و النفسية و الاجتماعية.

فالمرحلة الإبتدائية هي البيئة الثانية التي يعيش فيها الطفل حيث يقضي معظم وقته مع زملائه و معلمه .

أهمية التعليم الإبتدائي :

يكتسي التعليم الإبتدائي أهمية بالغة ضمن النظام التعليمي ، فهو القاعدة و الأساس و الركيزة الأولى التي تبنى عليها المراحل التالية ، فالطفل في هذه المرحلة مادة خام يجب أن يغذى بمواد تعليمية معرفية تتماشى مع مستواه العقلي و الجسمي ..... ، فيكتسب خلال هذه المرحلة مجموعة من السلوكات و المهارات و الخبرات و المعارف التي تساهم في بناء شخصيته.

ثالثا : نماذج التدريس:

فكرنا أن نقدم جملة من الدروس التي درست وفق المقاربة بالأهداف ، و مقابلتها بدروس درست بالمقاربة بالكفاءات للوصول إلى تحديد نقاط الاختلاف و التقطع بينهما .

نماذج خاصة بالتدريس بالأهداف:

النموذج 1:

المستوى : رابعة ابتدائي:

النشاط : قواعد

الموضوع : تقسيم الفعل إلى ماضي و مضارع و أمر.

المدة	الخطوات	الأهداف السلوكية	الأساليب و النشاطات	التقويم
5 دقائق	تمهيد	. أن يذكر التلميذ أجزاء الكلام . . أن يأتي باسم مؤنث في جملة مفيدة . . أن يعين الأسماء التي وردت في الأمثلة المعروضة . . أن يعين الأفعال التي وردت في الأمثلة المعروضة .	. الوسائل : (الكتاب المدرسي،الطباشير السبورة) الأمثلة : . قرأ التلميذ الدرس. . يعيش الأسد في الغابة . . حافظ على نظافة القسم .	. وظف ما يلي في جمل مفيدة: 1. اسم مؤنث . 2. اسم مذكر . . عين الأسماء و الأفعال و الحروف التي وردت في الأمثلة .
25 دقيقة	العرض	. أن يذكر التلميذ ثلاث أمثلة عن آداب الزيارة. . أن يقرأ التلميذ الأمثلة قراءة جهرية . . أن يبين الأفعال في الأمثلة . . أن يحدد زمن وقوع	يقرأ التلاميذ النص من الكتاب المدرسي قراءة صامتة ثم يقوم المعلم بطرح الأسئلة التالية : . ماذا طلب حازم في الرسالة ؟ لماذا يخشى حازم الطقس ؟ كيف	الاستماع و التوجيه .

		الفعل في الأمثلة .	أصبح الطقس ؟ هل تزور أقاربك ؟ ما هو واجبك نحوهم ؟ . أقوم بكتابة الأمثلة على السبورة ثم قراءتها قراءة جهرية ، أكلف عددا من التلاميذ بقراءة الأمثلة قراءة جهرية . أ . مر ساعي البريد و ترك لمازن رسالة . ب . ينقلب الطقس يظهر الغيم ، ستمطر السماء ، سيصفو الجو . ج . أسرع البس ملابسك ، جهز نفسك .	
	يتبع العرض	. أن يعرف التلميذ الفعل الماضي .	المناقشة : . عين الأفعال في المجموعة (أ) . متى مر ساعي البريد ؟ هل كان مروره بعد زمن من التكلم أم قبله . . القاعدة : الفعل الماضي : هو ما دل على حدوث شيء قبل زمن التكلم .	عرف الفعل الماضي .

		. أن يعرف التلميذ الفعل المضارع .	. عين الأفعال في المجموعة (ب) ، في أي زمن تقلب الطقس ؟هل وقع في زمن التكلم أم قبله ؟ الفعل المضارع : هو ما يدل على وقوع شيء قبل زمن التكلم . . ما الأفعال التي وردت في المجموعة ج ما الذي طلب الأب من ولده ؟ القاعدة : فعل الأمر هو ما يدل على حدوث شيء في المستقبل . وظف ما يأتي في جملة مفيدة : 1. فعل ماض . 2. فعل مضارع . 3. فعل أمر .	عرف الفعل المضارع . علام يدل فعل الأمر ؟

15 دقيقة	التطيق	– ان يستخرج التلميذ من التدريب الأول فعلين ماضين. – أن يستخرج من التدريب السابق فعلين مضارعين – ان يستخرج من التدريب السابق ثلاث افعال امر. – أي يقارن بين الماضي والمضارع من حيث الدلالة على الزمن – ان يقارن بين فعل الامر والماضي من حيث الدلالة على الزمن	أ– تطبيق شفهي: س: استخرج من الدرس الأول من الكتاب المدرسي ما يلي: فعلين ماضيين فعلين مضارعين يدلان على حدوث شيء بعد زمن التكلم ثلاثة افعال امر س: قارن بين الماضي والمضارع من حيث الدلالة على الزمن (ب) تطبيق كتابي اكلف التلاميذ بحل التمرين الثاني في دفاترهم (داخل الصف) (ج) الواجب المنزلي: يقوم التلاميذ بحل التمرين الثالث كواجب منزلي، وفيه التلاميذ الافعال المضارعة في اماكنها المناسبة في الجمل[1]	الاستماع الى اجابات التلاميذ و توجيهها الإطلاع على الواجب المنزلي وتقويمه

[1] درويش حلس ومحمد ابو شقير، محاضرات في مهارات التدريس، د ط، د ت، ص 93.

نستنتج مما سبق أن الدرس يمر بمجموعة من الخطوات تتمثل في:

تمهيد (تقويم تشخيصي، مراجعة الدرس السابق ، تصحيح الواجب المنزلي جماعيا – (كتابة الأمثلة و قراءتها قراءة جهرية– .

شرح الأمثلة و استنباط القاعدة

– .تدوين القاعدة على السبورة

– . شرحها للتلاميذ

– . تكليف التلاميذ بحل التمارين.

ثانيا : نماذج للتدريس بالكفاءات:

1. الكفاءة القاعدية : الجملة الاسمية.

2. الكفاءة المرحلية : تحديد المبتظأ و الخبر من طرف التلميذ في النص.

3. الوحدة التعليمية : النحو .

4. الموضوع : كان و أخواتها.

5. الإشكالية : كيف يعرف التلميذ دخول كان و أخواتها على المبتدأ و الخبر و ما عملها ؟ يكون تحضير الدرس من طرف المتعلمين قبل الحصة.

6. الأهداف الإجرائية:

. استخراج اسم كان من فقرة من طرف تلميذ في ظرف دققتين دون الاستعانة بأي مرجع.

. الإتيان بناسخ في ظرف دقيقة من طرف المتعلم.

. يحرر المتعلم فقرة لا تتعدى خمسة اسطر تحتوي على ناسخين دون أخطاء في وظيفتهما النحوية.

7. الوسيلة : يفضل أن يكون نصا و إن تعذر ذلك فالأمثلة تجوز.

8. التقويم : مطالبة المتعلم الاتيان بناسخ أو أكثر و استخراجه من نص أو إدخاله في جملة حسب ما يراه المعلم مناسبا.

ثالثا : التعليق على النماذج " الأهداف ، الكفاءات. "

- ❖. إن تقديم الدرس وفق المقاربة بالأهداف يقوم على المعلم و يعتبره سيد القسم و بذلك يكون المعلم محور العملية التعليمية ؛ فالمعلم من يحضر الدرس ثم يلقيه أما التلميذ فلا يبذل أدنى مجهود ؛ إنما يستقبل و يحفظ.
- ❖. يقوم المعلم بوضع جملة من الأسئلة في نهاية كل درس لفهم إن كان التلميذ قد استوعب الدرس الذي قدم له.
- ❖. و في الأخير نرى أن المعلم يمهد للدرس ثم تأتي مرحلة العرض و أخيرا يقوم بوضع التطبيق.
- ❖. أما الدرس في المقاربة بالكفاءات يقوم على المتعلم مع توفير احتياجاته ليكون عضوا أساسيا وفعالا داخل القسم و خارجه ، فيقوم المتعلم بالبحث عن المعلومات واستنتاجها وتحليلها وتركيبها.

. أما المعلم في المقاربة بالكفاءات فهو رفيق المتعلم حتى يتعرف على دروسه ومحتوى منهاجه أي أنه مرشد و موجه فقط.

والدرس في المقاربة بالكفاءات خطوات ، يبدأ بوضعية الانطلاق وهي بمثابة تقويم للمكتسبات القبلية ، ثم التحليل والعرض والاستنتاج من طرف المتعلم وأخيرا مرحلة التقويم التحصيلي للمتعلم.

رابعا : نقاط الاختلاف و التقاطع بين القاربتين:

1. نقاط الاختلاف :

المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
. تضع التعلم في مركز تعليم . تعلم . . تجسد الأهداف على شكل سلوكات قابلة للملاحظة .	. وضع المتعلم في مركز الفعل : تعليم . تعلم . . التوجه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للمتعلم .
. ضمان احترام الاختيارات الاساسية الغايات ، الأغراض . . تمكين المتعلم من حصر الغايات و الأغراض بكيفية أفضل .	. الاهتمام بوضعيات إدماجية تحفيزية بالنسبة للمتعلم . . ضمان تحقيق الأهداف العامة .
. تسهيل اختيار انشطة التعلم التي يجب استغلالها . . تمكين المتعلم من معرفة وجهته و ماذا ينتظر منه .	. التوجيه نحو أنشطة ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين . . تتميز ببعد اجتماعي .
السماح بالتوصيل الواضح في الميدان التربوي. . تسهيل اختيار انشطة التعلم و الوسائل التي يجب استغلالها .	. تخلق نوعا من الترابط و الانسجام بين الأنشطة . . تنمي قدرات المتعلمين و ثقتهم بأنفسهم.
المعلم هو المحور و المسير للعملية التعليمية التعلمية .	المتعلم هو محور العملية التعليمية .

يمكن توضيحها كما يلي :

. بيداغوجية الأهداف تسير وفق نمط تراكمي يهدف إلى تلقين المعارف إلى المتعلم ، بينما الكفاءات تركز على المتعلم و تجعله محور العملية التعليمية.

. تنطلق المقاربة بالكفاءات من رغبة المعلم في الانجاز بينما تنطلق بيداغوجية الأهداف من نية المربي في الانجاز .

. تعتمد المقاربة بالكفاءات على طرق تعتمد على أسس نفسية و تربوية التي تجعل المتعلم مشارك في النشاط التربوي ، في حين أن بيداغوجية الأهداف نجد المحاور و المشارك فيها هو المعلم فهو من يختار الطريقة و يحضر الوسائل ، و عليه فالنشاط التربوي هنا من انتاج المعلم لا المتعلم.

. المتعلم في المقاربة بالكفاءات عضو فعال نشيط يحضر الدرس و يشارك في انجازه، في حين ان دوره في بيداغوجية الأهداف يقتصر على التلقي و الحفظ.

2.نقاط التقاطع بين المقاربتين:

تتقاطع المقاربة بالكفاءات مع بيداغوجية الأهداف فيما يلي:

. المعرفة نظريا و ميدانيا.

. الاشتمال على المجالات الوجدانية و المعرفية و الحركية .

. بيداغوجية الأهداف قابلة للملاحظة و القياس و كذلك نتائج المقاربة بالكفاءة قابلة للملاحظة و القياس.

3.التخطيط للدرس (بيداغوجية الأهداف ، المقاربة بالكفاءات: (

يتم التخطيط و تصميم الدرس في المقاربتين بغية الوصول إلى الأهداف المسطرة المراد الوصول إليها و تحقيقها في نهاية الدرس .

بيداغوجية الأهداف	المقاربة بالكفاءات
المرمى	الكفاءة
هدف عام	القدرة
هدف خاص	مؤشر القدرة

. المقاربة بالكفاءات هي تصحيح للأخطاء التي حصلت في المقاربة بالأهداف .

. المقاربة بالكفاءات مكملة للمقاربة بالأهداف فهما متصلتان بشكل ما .

ثالثا : إجراءات الدراسة:

يتطلب كل بحث علمي إتباع مجموعة من الخطوات الأساسية ، حيث يتبع منهج أو طريقة محددة يختارها الباحث ، كما يحدد بمجال مكاني و زماني معين مع استخدام أدوات جمع البيانات و المعلومات بغية الوصول إلى نتائج ملموسة.

1. المنهج المتبع في الدراسة:

المنهج هو أساس البحث العلمي ، فكل دراسة تتطلب منهجا يناسبها ؛ حيث يختلف المنهج حسب موضوع الدراسة و طبيعة المشكلة المطروحة فيه.

و اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف ظاهرة معينة و تحليلها .

فمن خلاله قمنا بتحليل الظاهرة المدروسة مع تحديد مشكلة البحث ، ثم تحليلها تحليلا منطقيا بالاستعانة بالمنهج التحليلي.

2.المجال المكاني والزماني للدارسة :

لا يوجد للأسف لا مجال مكاني و لا زماني لهذه الدراسة فقد قمنا بها عن بعد لظروف فرضت علينا بسبب انتشار وباء هذه الفترة.

3.اختيار العينة :

يعتبر اختيار العينة من أصعب و أهم الخطوات في الدراسة و وفق لها تحدد النتائج العامة للدراسة ، لهذا اعتمدنا في اختيار العينة على معلمي السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

4.أدوات جمع البيانات:

هي الأدوات التي يعتمد عليها الباحث لجمع البيانات و المعلومات في دراسته و التي تساعده على إيجاد الحلول لمشكلة البحث و تتمثل هذه الأدوات في الإستبانة و المقابلة و الملاحظة ، يمكن للباحث استخدام أي منها لتدعيم بحثه و قد اعتمدنا على الملاحظة في بحثنا كونها الأداة الأسهل التي تيسر لنا الأمور في مثل هذا الوضع.

النتائج العامة المتوصل إليها:

. مقاربة التدريس بالأهداف مقاربة صعبة التطبيق خاصة في ظل نقص الوسائل التعليمية و الإمكانيات ، و كذلك ضيق الحجم الساعي و كثافة البرنامج ، كما أنها تعمل على تجزئة المواد بما فيهم اللغة العربية و تفكيك بنيتها المتكاملة من خلال تقسيمها إلى أنشطة ، كالنحو و الصرف و البلاغة و العروض.....

. الانتقال من التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات أمر ضروري لا بد منه ، لأن التدريس بالكفاءات يعد اختيارا تربويا استراتيجيا ، ومن أنجع طرق التدريس المعتمدة ، و التي يكون فيها المعلم فاعلا يعمل على تكوين قدرات و مهارات المتعلمين ، ولا يكون منحصرا في مد المتعلم بالمعارف الجزئية المبتورة ، كما يكون المتعلم فيها عنصرا فعالا و مشتركا .

. المقاربة بالكفاءات هي نظرة للحياة بمفهوم عملي و ربط التعليم بالواقع و الحياة ، و تحويل المعارف النظرية إلى معارف عملية تطبيقية.

. المقاربة بالكفاءات بيداغوجية ناجحة تمثل حافزا للتدريس للمعلم و المتعلم ، كما تسمح لهما بتطوير معارفهما و ذاتهما باستمرار.

. المقاربة بالكفاءات تسمح للمعلم بالبحث و الخروج من الحلقة المغلقة و الثابتة التي كانت ترتكز على أداء المعلم في المقاربة بالأهداف.

. المقاربة بالكفاءات مقاربة ناجحة تراعي الفروقات الفردية للمتعلمين ، كما تجعل بينهم أعضاء مبادرين و مستقلين و مبدعين ، ومن أهم تمفصلاتها الحيوية : بيداغوجية الادماج و حل المشكلات و إنجاز المشاريع.

. المقاربة بالكفاءات مقاربة تدعو إلى العمل الجماعي قصد تنمية الروح الجماعية و التعاون الاشتراكي الديمقراطي.

. انتقل دور المعلم في المقاربة بالكفاءات إلى الموجه و المرشد بعد أن كان ملقنا و ناقلا للمعارف الجاهزة في التدريس بالأهداف.

. تغيرت المفاهيم في المقاربة بالكفاءات على ما كانت عليه في التدريس بالأهداف ، لأنها مقاربة جديدة تعمل على تجديد و تطوير العملية المعرفية.

. تغيرت طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لأنها مقاربة جديدة عرفت عدة تغيرات على مستوى التحضير ، التقديم ، التفاعل بين المعلم و المتعلم ، توظيف المهارات المستخدمة من طرف المعلم و المتعلم على حد سواء.

. وجود فرق كبير بين التدريس بمقاربة الأهداف و المقاربة بالكفاءات ، حيث أن التدريس بالأهداف يرتكز بشكل كبير على الكم و التراكم المعرفي ؛ أما التدريس بالكفاءات فيركز على توظيف المعارف المكتسبة ، كما أن التكوين يكون سطحيا في التدريس بالأهداف مما يجعل المعارف مؤقتة ، في حين أن التكوين معمقا في المقاربة بالكفاءات مما يساعد المتعلم و يكسبه معارف دائمة يوظفها في الحياة.

. طريقة تدريس الأنشطة في المقاربة بالأهداف كانت تدور في حلقة مغلقة و ثابتة ترتكز أكثر على أداء الأستاذ و تقديمه للدرس.

. تغيرت المفاهيم الخاصة بخطوات الدرس من التمهيد و العرض و التحليل في المقاربة بالأهداف ، إلى وضعية الانطلاق و وضعية بناء التعليمات و مرحلة الاستثمار في المقاربة بالكفاءات ، و هي مفاهيم حضرية تقدمية أفرزتها التجربة العالمية لدى دول العالم الأول.

. المقاربة بالأهداف تسعى إلى تحقيق أهداف و غايات بداية من الهدف العام إلى الهدف الخاص و الأهداف الإجرائية القابلة للقياس و الملاحظة.

. المقاربة بالكفاءات تعتمد على الكفاءة الأساسية أو الكفاءة المستهدفة ، و تتعلق بكل ما يستطيع المتعلم توظيفه من خلال مكتسباته و معارفه المتنوعة.

. يمثل المعلم في المقاربة بالأهداف ملقيا و ملقنا و ناقلا للمعرفة ، بينما انتقل دوره في المقاربة بالكفاءات إلى المسهل و الوسيط بين المتعلم و المعرفة بالإضافة إلى أنه منظم و موجه للعملية التعليمية التعلمية.

. يعتبر المتعلم في المقاربة بالكفاءات محورا للعملية التعليمية التعلمية ، حيث يمثل جزءا نشيطا و فاعلا و إيجابيا يبني معارفه بنفسه من خلال مكتسباته القبلية ، في حين أنه يلعب دور المستجيب و المتلقي في المقاربة بالأهداف ، فيكون سلبيا مستمعا و مستهلكا فقط يكتفي بما يقدم له من طرف المعلم.

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

. المقاربة بالكفاءات تخلق نوعا من الترابط و الانسجام بين أنشطة اللغة العربية.

. تدعو المقاربة بالكفاءات إلى الشمولية و التكامل في المعارف بدلا من الرؤية التجزيئية في المقاربة بالأهداف .

. المقاربة بالكفاءات تدفع بالمتعلم إلى الاستقلالية برأيه ،كما تشجعه على المبادرة و الإبداع.

. المقاربة بالكفاءات هي نظرة للحياة بمفهوم عملي و تربط التعليم بالواقع و الحياة ، و تحول المعارف النظرية إلى معارف تطبيقية عملية ، أي فتح مجال التعليم على المحيط الاجتماعي.

. المقاربة بالكفاءات مقاربة تدعو إلى العمل الجماعي قصد تنمية الروح الجماعية و التعاون.

. التدريس بمقاربة الأهداف يركز بشكل كبير على الكم و التراكم المعرفي ، أما التدريس بالكفاءات فيركز على توظيف المعارف المكتسبة ، أي ما يسمى بيداغوجية الإدماج.

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

. تبني المنظومة التربوية الجزائرية للمقاربة بالكفاءات تماشيا مع التطور الحاصل في العالم المعاصر عالم التكنولوجيا و المعلوماتية ، حتى تواكب مستجدات التعليم و التكوين في العالم و تتجاوز سلبيات المقاربة بالأهداف .

الخاتمة

خاتمة:

في ختام هذه الدراسة التي قمنا بها و التي تطرقنا فيها إلى " تدريس اللغة العربية بين المناهج السلوكية و المناهج المعرفية " و من خلال الجانب النظري و التطبيقي توصلنا إلى جملة من النتائج المتمثلة في:

. المقاربة بالأهداف طبقت في مختلف المستويات لمدة طويلة.

. إن بعض المعلمين مازالوا يستعملون المقاربة بالأهداف لأنهم يرون أن بعض المواد تتطلب التلقين و الحفظ.

. يرى البعض أن المقاربة بالأهداف هي المقاربة المناسبة للمتعلم ، و ذلك نقص حب الاطلاع و الاكتشاف و الجهد مازال على عاتق المعلم.

. المقاربة بالكفاءات أفضل من المقاربة بالأهداف و ذلك من خلال النتائج المتوصل إليها.

. المقاربة بالكفاءات في أفكارها و مضمونها أعادت للمتعلم اعتباره.

. المقاربة بالكفاءات حديثة و مكملة للمقاربة بالأهداف.

. المقاربة بالكفاءات لم تهمل المقاربة السابقة و إنما عملت على تطويرها و ذلك لمساعدة المتعلم على تخطي العقبات و الصعوبات التي تواجهه داخل المدرسة أم خارجها.

. تعاني المقاربة بالكفاءات هي الأخرى من نقص فهي تحتاج إلى التطوير و التجديد خاصة في الوسائل التعليمية التي تساهم في تيسير عملية التعليم.

. و يبقى مجال البحث في هذا الموضوع مفتوحا أمام الدارسين لإضافة الجديد كما نرجو من الله عز و جل أن نكون قد وفقنا في هذا العمل فان أصبنا فذلك من فضل ربي و إن قصرنا فمن أنفسنا. والحمد لله رب العالمين .

الملخص:

المقاربة بالكفاءات بيداغوجية تعليم جديدة في الجزائر، تعتمد على نمط التعليم والتعلم مستهدفة لتنمية الكفاءات لدى المتعلم.

والتعلم وفق هاته المقاربة يتم بممارسات تعليمية وفق وضعيات ذات دلالة بالنسبة للمتعلم ،حيث يتم إدماج معارفه ومهاراته وكفاءاته بشكل صحيح، بغرض مواجهة الإشكاليات في كل الأنشطة التعليمية، يرافقه في ذلك تقويم للعملية التعليمية في جميع مراحلها، ونجد فيها المعلم المرجع الذي يعتبر كقائد موجه بخبراته وداعم للمتعلمين، والمتعلم هو محور العملية التعليمية فهو الفاعل الأول في تكوين نفسه وتطوير مهارت.

للوسائل التعليمية دور بالغ الأهمية في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

Résumer :

L'approche par les compétences est une nouvelle pédagogie d'enseignement En Algérie, basée sur le modèle d'enseignement et d'apprentissage visant à développer les compétences de l'apprenant.

L'apprentissage selon cette approche se fait dans des pratiques éducatives selon une situation qui est indicative pour l'apprenant, où ses connaissances et ses compétences sont correctement intégrées, afin de résoudre les problèmes de toutes les activités éducatives, Accompagné d'un calendrier du processus éducatif à toutes les étapes, dans lequel nous trouvons la référence de l'enseignant qui est considéré comme un leader guidé par son expérience et le soutien des apprenants, et l'apprenant est le centre du processus éducatif, il est le premier acteur dans la formation de lui-même et le développement de ses compétences.

L'éducation signifie un rôle très important dans l'approche pédagogique des compétences.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المعاجم :

1. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين مُحَّد بن مكرم ، لسان العرب ، دار صادر بيروت ، ط1 ، 1990 ، مجلد 1.6.9.12
2. فاروق عبدة فلية ، و أحمد عبد الفتاح التركي ، معجم مصطلحات التربية لفظا و اصطلاحا ، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر (د.ط) 2004
3. مجمع اللغة العربية ، معجم الوسيط ،

المراجع :

1. إبراهيم مُحَّد المحاسنة ، عبد الحكيم علي مهيدات ، القياس و التقويم الصفي ، دار جرير للنشر و التوزيع ، عمان الأردن، ط 1 ، 2009 م .
2. إبراهيم وجيه محمود ، التعلم أسسه و نظرياته و تطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية ، 2003 م.
3. أحمد مُحَّد بونوة ، المقاربة بالكفاءات بين النظري و التطبيقي. ماي 2014 .
4. أنور مُحَّد الشرقاوي ، التعلم نظريات و تطبيقات ، مكتبة الانجلو مصرية ، 2012م.
5. إيمان عباس الخفاف ، نظريات التعلم و التعليم ، دار المنهاج للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، 2016 م.
6. بشير ابرير ، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق ، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع ،الأردن ، ط1 ، 2007م.
7. جودت أحمد سعادة ، صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2005 م
8. جودت عبد الهادي ، نظريات التعلم ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط1 ، 2007 م.

9. سعدون محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري ، مناهج اللغة العربية و طرق تدريسها ، دار وائل للنشر ، ط 1 ، 2005 م.
10. سعيد علي زاير ، إيمان اسماعيل عايز ، مناهج اللغة العربية و طرائق تدريسها ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1 ، 2014 م.
11. سهيل احمد عبيدات ، إعداد المعلمين و تنميتهم ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، الأردن ط1 ، 2008 م .
12. سهيلة محسن الفتلاوي ، الكفايات التدريسية ، المفهوم ، التدريب ، الأداء ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان الأردن ، ط 1 ، 2003 م.
13. سيد محمود الطواب ، التعلم و التعليم عن بعد في علم النفس التربوي ، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر ، ط 1 ، 2012 م.
14. عبد الرحمان التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات 2008.
15. علاء سيف الدين الأنصاري ، الأسس النفسية و الاجتماعية للتعلم " التعلم التجريبي " ، دار الكتاب الحديث ، دط ، 2009 م.
16. علي آيت أوشان ، اللسانيات و الديداكتيك ، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، المغرب ، ط 1 ، 2006م
17. علي حسين حجاج ، عطية محمود هنا ، نظريات التعلم " دراسة مقارنة " ، عالم المعرفة ، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت .
18. علي راجح بركات ، نظريات التعلم السلوكية ، قسم علم النفس ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمة ، السعودية.
19. عماد الزغول ، نظريات التعلم ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، الأردن ، ط 1 ، 2003 م.
20. عماد عبد الرحيم الزغول ، مبادئ علم النفس التربوي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان الأردن ، ط1 ، 2009م.

21. فوزي أحمد حمدان سمارة ، التدريس ، مبادئ ، مفاهيم ، طرائق ، مؤسسة الطريق للنشر ، عمان ، ط1 ، 2004 م.
22. اللجنة الوطنية للمنهاج ، المرجعية العامة للمناهج ، مارس 2009.
23. مُحَمَّد صالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي ، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع (دط) 2012.
24. مصطفى عبد السميع مُحَمَّد مهارات الاتصال و التفاعل في عمليتي التعليم و التعلم ، دار الفكر للنشر و التوزيع الأردن ، ط2 ، 2005م.
25. مصطفى ناصف ، نظريات التعلم – دراسة مقارنة – المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، الكويت ، (د ط) 1978م.
26. ناجي تمارة ، و عبد الرحمان بن بريكة ، المناهج التعليمية و التقويم التربوي
27. وثائق تربوية رسمية :
28. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي افريل 2003.
29. وزارة التربية الوطنية ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الأساسي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، ج 2 ، جويلية 2005.
30. وزارة التربية الوطنية ، بكي بلمرسلي ، المقاربة بالكفاءات)

رسائل التخرج :

1. الأزهر معامير ، المقاربة بالكفاءات ، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ، تخصص تعليمية اللغة العربية و تعلمها ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، 2015.

مجلات و ملتقيات :

1. ربيعة عطاوي ، عبد الحفيظ تحريشي ، بناء وضعية تعليمية تعلمية وفق استراتجية المقاربة بالكفاءات ، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية ، العدد 20 ، جوان 2018 .

2. شرقي رحيمة ، بوساحة نجاة ، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، ملتقي التكوين بالكفايات في التربية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، الجزائر.
3. عاشوري صونيا ، متطلبات المدرسة الجزائرية و علاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات (ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية) جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة .
4. لعزيلي فاتح ، التدريس بالكفاءات و تقويمها ، مجلة معارف ، العدد 14 ، أكتوبر 2013 .

الموقع الالكتروني :

1. جميل حمداوي ، بيداغوجيا الأهداف مقالة www.alhah.net ، تاريخ الايداع ، 24 - 02- 2013 .

فهرس المحتويات

الفهرس

مقدمة..... أ

مدخل..... 1

الفصل الأول: 9

تمهيد : 9

المبحث الأول : المدرسة السلوكية وفئتها 10

المطلب الأول: المدرسة السلوكية : 10

الفرع الاول : مبادئ المدرسة السلوكية: 10

المطلب الثاني: فئات المدرسة السلوكية : 11

الفرع الأولى : النظرية الترابطية : 11

الفرع الثاني : النظريات الوظيفية 11

المطلب الثالث : أهم الاتجاهات السلوكية: 12

الفرع الأول : النظرية السلوكية عند بافلوف " الاشراط الكلاسيكي" : 12

الفرع الثاني : التعريف بالنظرية 13

الفرع الثالث :المفاهيم الأساسية في نظرية الاشراط: 14

1. المثير غير الشرطي: 14

2. الاستجابة غير الشرطية: 14

3. المثير الشرطي : 15

4. الاستجابة الشرطية: 15

5. التنبيه (الاستثارة) و الكف: 15

6. تعميم المثير : 16

7. التمييز: 16

8. الانطفاء 16

الفرع الرابع : تجربة بافلوف: 16

الفرع الخامس: أساسيات النظرية: 17

المبحث الثاني :النظرية المعرفية في التعلم: 20

تمهيد :..... 20

المطلب الأول : نظرية الجشتالت 21

الفرع الأول : مفهوم نظرية الجشتالت.....21

الفرع الثاني : المفاهيم الأساسية لنظرية الجشتالت.....21

1. الجشتالت : 21

الفهرس

2. البنية التركيب (structure): 22
3. الاستبصارInsight :..... 22
.4 الفهم : understanding 22
التنظيم :organization: 23
5. إعادة التنظيم reorganization : 23
6. المعنى: Meaning : 24
7. الانتقال : transfer : 24
8. الدافعية الأصلية Intrinsic motuation : 24
الفصل الثاني بين المقاربة بالاهداف والمقاربة بالكفاءات 30
المبحث الأول :المقاربة بالأهداف **:** 30
المطلب الأول مفهوم المقاربة بالأهداف**:** 30
الفرع الأول مفهوم المقاربة : 30
الفرع الثاني مفهوم الهدف: 30
المبحث الرابع: المقاربة بالكفاءات**:** 49
كما يرى فيليب بيريلو: philippe pervenoud : 51
إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين ، و إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا..... 64
خاتمة**:** 81