الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي– تيسمسيلت–

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص : تعليمية اللغات

موسومة بـ:

معيقات النجاعة في المقاربات النشطة في التعليم العام عموما

إعداد الطالبتين:

- باكل فاطمة
- بلباهي ايمان

إشراف الدكتور:

مصابيح محمد

السنة الجامعية :

2017م/2018م –1438هـ/1439هـ

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي– تيسمسيلت–
معهد الآداب واللغات
قسم اللغة و الأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي
تخصص : تعليمية اللغات
موسومة بـ:

معيقات النجاعة في المقاربات النشطة في التعليم العام عموما

إعداد الطالبتين:
- باكل فاطمة
- بلباهي ايمان

إشراف الدكتور:
مصابيح محمد

لجنة المناقشة:

الرئيس	
المشرف	
المناقش	

السنة الجامعية :
2017م/2018م –1438هـ/1439هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمن الرحيم
اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ
مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي
عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)
سورة العلق
صدق الله العظيم

كلمة شكر

نشكر الله عز وجل الذي أنعم علينا بنعمة الإيمان والإسلام وبنعمة العلم, ونشكره على توفيقنا لانجاز هذا العمل

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور مصابيح محمد الذي كان له الفضل في إرشادنا, وتوجيهنا ,ونصحنا ونشكره على رحابة صدره, وحسن معاملته, وطيب أخلاقه وخاصة على إشرافه بكل محبة كما نسال الله عز وجل أن يطيل في عمره، وأن يمده بالصحة والعافية، وأن يديم عليه السعادة والهناء، وأن يسدد خطاه وينير دربه

كما نتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرون على تشرفهم بقراءة وتقييم هذا البحث المتواضع.

ولا ننسى أن نشكر جميع الأساتذة المحترمين أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها، الذين لم يبخلوا علينا بالنصائح والتوجيهات القيمة.

كما لا ننسى شكر السادة المعلمين والمعلمات على تعاونهم معنا واستضافتنا عندهم

والى كل من قدم لنا يد العون، والمساعدة لانجاز هذا العمل المتواضع.

إهداء

إلى من ربياني صغيرا

نبع الحنان أمي، ورمز العطاء أبي حفظهما الله.

إلي زوجي الغالي.

و شموع حياتي أبنائي.

إلى منهم براعم ورياحين حياتي... أخوتي.

إلى صديقاتـي، زميلاتـي و زملائـي فـي العمل

إلى كل من تجمعني بهم صلة الرحم و الصداقة وتسعهم ذاكرتي، و لم يخطهم قلمي.

فاطمة

إهداء

إلى روح جدي وجدتي الطاهرة رحمهما الله.

إلى من ابتغي رضاهما بعد رضا الله تعالى والدي الكريمين.

إلى كل إخوتي.

وكل الزملاء والزميلات دفعة 2017– 2018.

و إلى كل الأساتذة الكرام أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها.

و إلى كل من مد لي يد العون من قريب أو من بعيد في

إنجاح هذا العمل المتواضع.

ايمان

مقدمة

مقدمة عامة

إن للتربية دور كبير في تنمية الموارد البشرية باعتبارها استثمار طويل المدى يهدف إلى خلق الفرد الفعال الذي يحقق لمجتمعه التطور و الرقي و هذا ما ينطبق على التعليم باعتباره أحد أشكال التربية الذي ينحوا إلى تحقيق الأهداف و يساهم في تحقيق النمو و الغايات المنشودة.

و قد عرف الإصلاح التربوي الجزائري عدة مقاربات غير أنها اتسمت بعدة نقائص و اختلالات في البرامج أدت إلى سوء التكيف مع الواقع المعيش و من منطلق أن كل تغيير أو تجديد تتبعه جملة من الصعوبات أو العراقيل التي يمكن أن تحد من إمكانية تطبيقه الفعلي، و قد جاءت دراستنا الحالية للكشف عن أهم الصعوبات و الأسباب التي وقفت حائلة أمام نجاعة المقاربات النشطة في المدرسة الجزائرية عموما، و اختيارنا لهذا الموضوع كان لأسباب عدة ذاتية و موضوعية ، فالذاتية تمثلت في كوننا نحب التعليم، و ثانيها أن هذا الموضوع يخدم تخصصنا، أما الأسباب الموضوعية فكان اهتمامنا بالمنظومة التربوية الجزائرية كبيرا جدا في محاولة البحث فيها و التطرق إلى أسباب عدم بلوغ المرام و الأهداف في نجاح هذه المقاربات و البحث في المعيقات المسببة لذلك.

و بسبب تطور المستجدات في مجال التعليم، في عصرنا انصب موضوعنا حول الإشكالية التالية:

- ما هي أسباب عدم نجاعة المقاربات النشطة في المدرسة الجزائرية؟.

و تتفرع عنها التساؤلات التالية:

ماذا نقصد بالمقاربات النشطة (الكفاءات، الأهداف، الوضعية-مشكلة-، المشروع)؟، و ما هي أكثر المقاربات التي تستخدم في التدريس؟.

و للإحاطة بهاته الإشكالية اقترحنا بعض الفرضيات و هي:

1- جاءت المقاربة بالكفايات مكملة للمقاربة بالأهداف.

2- تعتمد المدرسة الجزائرية على التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

3- حقق التعلم النشط وفق المقاربة بالوضعية-المشكلة- و المشروع نجاحا و فعالية في مختلف الأطوار التعليمية.

و بغية الإجابة عن الإشكاليات المطروحة و التأكد من صحة الفرضيات اعتمدنا منهجا يستند على جانبين:

- الجانب الموضوعي (النظري): حيث اعتمدنا آلية الوصف في شرح مختلف المبادئ المتعلقة بـ (المقاربة بالأهداف و الكفاءات و الوضعية-مشكلة- و المشروع).

- أما الجانب الثاني كان تحليليا (كميا و كيفيا)، حيث يشمل التحليل الكمي لمجتمع الدراسة، و تحديد منهجها و أدواتها (الاستمارات الاستبانية)، ثم المعالجة الإحصائية بالاعتماد على الجداول، أما التحليل الكيفي فيقوم على دراسة أسباب عدم بلوغ المرام في الدراسة وفق المقاربات النشطة.

ضمت خطة بحثنا ثلاثة فصول متمثلة في شقيها النظري و التطبيقي، أما الجانب النظري فاحتوى على فصلين: الفصل الأول(مدخل إلى المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات)، حيث تطرقنا في المبحث الأول إلى ماهية و مفهوم الأهداف و في المبحث الثاني إلى ماهية و مفهوم الكفاءات، و في الفصل الثاني (المقاربات النشطة) حيث تطرقنا في المبحث الأول إلى الوضعية –المشكلة- و في المبحث الثاني إلى المشاريع، و في الفصل الثالث (إجراءات الدراسة الميدانية) حيث يتكون من ثلاثة مباحث يتضمن عينة من البحث وفق استبانات أسئلة مقدمة إلى أساتذة الأطوار الثلاثة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) و هذا يكون بهدف التوصل إلى نتائج لحل الإشكالية التي طرحناها سابقا و لإبراز ما جاء في الفصلين النظريين السابقين.

أخيرا ختمنا بخلاصة لدراسة ما توصلنا إليه من نتائج كانت إجابة عن الإشكالية المطروحة.

لقد اعتمدنا في دراستنا على جملة من المراجع أهمها (تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات)، و (المدخل إلى التدريس بالكفاءات)، و (طرق التدريس بين التقليدي و التجديد) ، و(الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات) لمجموعة من الباحثين في هذا التخصص.

و مجموعة من المعاجم و القواميس لتحديد المعنى اللغوي للمصطلحات الواردة في الدراسة كمعجم (لسان العرب) ، و (اللغة العربية المعاصرة)، و كذلك (الوسيط) و القاموس(الفرنسي) la rousse.

كما واجهتنا في هذا البحث كغيره من البحوث بعض الصعوبات عند إعداده و خاصة ما تعلق بالدراسة الميدانية منها:

- صعوبة التعامل مع مثل هذه الدراسات خاصة الجانب الميداني، و مراحله (البحث و التحليل و الإحصاء).

- عدم التجاوب من قبل العينة المختارة حيث ووجهنا بالرفض و الامتناع أحيانا أخرى عن تسليم الاستبيانات، و التماطل في ملئها و الإجابة عن أسئلتها.

- و في الأخير نحمد الله حمدا كبيرا مباركا على توفيقه لنا في إتمام هذا العمل المتواضع الذي نرجوا أن نكون قد أسهمنا فيه و لو بالقليل.

الفصل الأول

مدخل الى المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات

المبحث الأول: الأهداف، الماهية و المفهوم.

المبحث الثاني: الكفاءات، الماهية و المفهوم.

تمهيد:

لكل إنسان غاية وهدف منشود يسعى إليه في حياته, وكلما كان الهدف واضحا و معروفا، كلما تمكن الإنسان من تحقيقه. أمّا في مجال التربية و التعليم فان الأهداف هي الغايات التي نريد أن يحدثها المنهج في شخصية المتعلم وسلوكه, نتيجة مروره طبعا بخبرات تعليمية محددة خلال تعلمه وتفاعله معها, لاختيار كل من المحتوى و الطريقة والوسيلة التعليمية و التقويم, وكذلك يشترط في الأهداف أن تكون وفلسفة المجتمع وثقافته وحاجاته وخاصة أن تكون مراعية لطبيعة المتعلم و أن تكون واقعية بالدرجة الأولى و غير متناقضة فيما بينها.

وفي مجال التربية، تعتبر معرفة الأهداف و تحديدها من الأولويات التي يجب معرفتها، و العملية التربوية التعليمية في شتى مستوياتها في أمس الحاجة إلى وضوح الأهداف، فبقدر وضوحها تكون الجودة في العمل التربوي, بحيث أن الأهداف تلعب دورا هاما, حيث أنها تلك التغيرات التي يحدثها المنهج في شخصيات التلاميذ والمتعلمين, فالهدف إذن هو وصف للتغير المتوقع حصوله في سلوك المتعلم نتيجة تزويده بالخبرات التعليمية و تفاعله معها في عدة مواقف محددة.فاختلفت التعريفات للهدف و تنوعت بتنوع الأهداف نفسها, ولهذا سوف نقدم في هذا المبحث مفهوم الأهداف التربوية و تعريفاتها أنواع الأهداف، مجالاتها، مستوياتها وأهميتها.

المبحث الأول: الأهداف، الماهية و المفهوم.

المطلب الأول: تعريف الهدف.

أ- لغة.

ب- اصطلاحا.

تعريف الهدف:

لغة: "هو المشرف من الأرض واليه يلجأ"[1]، أي عرفه ابن المنظور على أنه كل شيء عظيم مرتفع. وهو "القصد والغرض"[2].

وجاء في منجد الطلاب عن منجد الأب معلوف: "هدف الشيء:أسرع إليه ورمى إليه وجعله هدفا له, وأهدف على التل, أشرف عليه, وأهدف من الشيء, دنا منه وقرب, والهدف:كل مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل ومنه سمي الذي يرمي إليه هدفا"[3].

فالهدف إذن هو كل ما يريد الفرد الوصول إليه ويتطلب تحقيقه جهود كبيرة ونشاطات متعددة خلال فترات زمنية معينة.

كما جاء في قول آخر لابن المنظور: " الهدف: الدنو, أهدف القوم أي قربوا"[4].

بمعنى قربوا الشيء و المقصود هو الهدف.

اصطلاحا: في معناه الاصطلاحي, فان الهدف هو نتيجة دقيقة ومحددة وقابلة للتشخيص, ويتطلب الوصول إليها جملة من الإجراءات والعمليات المنسجمة خلال فترات زمنية محددة.Legendre.R1988، ويشير بيلوBilou إلى أن الهدف يتضمن الإشارة و الإجابة على التساؤلات التالية:

من الذي سينجز؟ لماذا سينجز؟ما الذي سينجز؟ ما الذي سيتحقق؟ وأين سيتحقق؟.

---

[1] . ابن منظور جمال الدين, لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، دت، ص 346.

[2] .إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان, ط02، دت، ج2، ص977.

[3] . منجد الطلاب في منجد الأب معلوف: فؤاد أفرام الساني، ط48، دار المشرف، بيروت 2001، ص763.

[4] . ابن منظور جمال الدين، لسان العرب ص346.

أ- في علم النفس: يعرفه إبراهيم مدكور على أنه النتيجة النهائية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال سواء كان الهدف مقصودا من طرف واضعه أم لم يكن مقصودا.

ولقد استعمل مصطلح الهدف في علم النفس بشكل واسع, وقد ربطه علماء النفس بثلاثة عناصر مرتبطة بالسلوك ومفسرة له وهي:الحاجة ⇦ النشاط ⇦ الهدف.

فهو الغرض الذي يسعى إليه الفرد وذلك عن طريق ما يقوم به الأشخاص من أفعال أو سلوكات في فترات زمنية محددة.

وبمفهوم آخر هو محطات مستقبلية يسطرها الفرد لمختلف جوانب الحياة ولمدة معينة[1].

ب- في مجال التربية: يعرفه فؤاد قلادة بأنه:"مقصد مصوغ في عبارة تصف تغيرا مفتوحا يراد إحداثه في التلميذ"[2].

يقصد بقوله أن الهدف مدون ومكتوب في عبارة , ومقصد يريد المعلم إحداثه في التلميذ.

ويقول أيضا: " ومن ثم كان الهدف عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة"[3].

أي أن الهدف يوضح لنا سلوك المتعلم بعد نجاح مروره بالخبرات التعليمية.

وكذلك تعرف الأهداف على أنها صياغات صريحة للتغيرات المتوقعة لدى التلاميذ خلال سيرورة تربوية معينة (bloom.B 1968.). أو سلوك نموذجي مرغوب فيه ومعبر عنه بألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة (Mialaret.G 1979).أما مايجر Mager 1972. فيرى أن الهدف التربوي هو قصد مصرح به يصف التغيرات التي تطرأ على التلميذ, وما سيفعله عندما ينهي تعليمه بنجاح

[1].ينظر:وزارة التربية الوطنية, هيئة التأطير بمعهد الحراش، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين المستوى، 2006، ص20.

[2].المرجع نفسه، ص نفسها.

[3].المرجع نفسه، ص نفسها.

ويتفق معه عبد الله عبد الدايم في كون الهدف التربوي هو نتيجة مصرح بها بغض النظر عن الوسائل المؤدية لها[1].

فالهدف يعني النتيجة التي نصل إليها حسب تعريفه ومجموعة التساؤلات في معناها الاصطلاحي، أما التربوي فهو صياغات وسلوكات مرغوب فيها ومعبر عنها بسلوكات قابلة للملاحظة و التغير.

في حين نجد تعريف أخر لماجدة عباس فترى أن الأهداف:" وصف ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج, أو المقرر الدراسي أو وحدة التدريس, أو الدرس, ومن خلال هذه الأقوال يتضح لنا بأن الهدف هو ما نريد تحقيقه من أنماط سلوكية لدى التلميذ من خلال مروره بمواقف تعليمية معينة مخطط لها مسبقا"[2].

أي أن الهدف في التربية هو عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة التعليمية أو من أي خبرة تعليمية معينة مسبقة التخطيط.

ويعرفه مايجر(Mager) على أنه:" عبارة لمجموعة السلوكيات أو الأداء الذي يبرز قدرة التلميذ على إنجازه, وعليه يتعين أن يكون الهدف أو الأهداف الموضوعية أو المحددة للمتعلم مناسبة لإمكانياته وميوله, ونظرا لأن تحقيق أهداف التعليم يكون تدريجيا فانه ينبغي أن تكون ملائمة مع مستوى نضج وخبرات التلاميذ عموما"[3].

المطلب الثاني: ماهية الأهداف التربوية.

" لما كان هدف التعليم إحداث تغيرات في سلوكيات الطلاب، كان من الضروري تحديد تلك التغيرات بدقة، على شكل عبارات تصف تلك السلوكيات التي يرغب المجتمع في ظهورها لدى أبنائه

[1].وزارة التربية الوطنية، عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، ط1،الدار البيضاء،1994، ص235.

[2]. وزارة التربية الوطنية، هيئة التأطير بمعهد الحراش،مرجع سابق، ص 20.

[3]. فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، العدد14،مج المعرفة، ص71.

نتيجة مرورهم بالخبرات التعليمية، خلال مراحل التعليم المختلفة وعادة ما تعرف هذه العبارات بالأهداف التربوية"[1].

أي تعد الأهداف التربوية أو الغايات، السلوكيات التي يتطلع المجتمع لظهورها لدى أبنائه فهي تغيرات سلوكية مرغوبة لديهم تظهر نتيجة مرورهم بخبرات تعليمية خلال مراحل التعليم المختلفة.

ويمكن أن نعرف الهدف، بأنه وصف لتغير سلوكي و المتوقع حدوثه في شخصية المتعلم حيث يحدد مقدار التعلم بمقدار التغير الذي يحدث بعد مرور بخبرة تعليمية ما لتحقيق الهدف المنشود لابد أن يمر بخبرة تعليمية ما ليقوم بها نفسه بعد ذلك[2].

وقد يعرف الهدف عند البعض بأنه النتيجة النهائية لتعليم ناجح وفعال, أو أنه ناتج تدريسي ينبغي تحقيقه بعد فترة دراسية معينة[3].

وعلى هذا الأساس، فالهدف التربوي هو عبارة أو جملة تحدد سلوكا مرغوبا يأمل المجتمع في ظهوره لدى المتعلم كنتيجة لاكتسابه خبرات تعليمية متعددة وتفاعله مع هذه الخبرات في مختلف مجالات التدريس.مثل: الدرس: العمليات الأربع.

الهدف العام: أن يحسب التلميذ بدون خطأ.

الهدف الخاص: أن يجري عمليات الجمع بدون خطأ.

ويجدر بنا أن نميز بين مصطلحي الأهداف التربوية والأهداف التعليمية والأهداف السلوكية، فالأهداف التربوية أو الغايات هي أهداف عامة بعيدة المدى، تصاغ في عبارات تصف النتاجات النهائية القصوى للتعليم، بينما الأهداف التعليمية أهداف متوسطة المدى تصاغ في صورة عبارات أقل عمومية, تصف مخرجات تعليمية محددة يتوقع ظهورها نتيجة تدريس مقرر, أو ربما وحدة دراسية،

[1]. عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد، عمان، ط1، 2012-143 3، ص 14.

[2].ينظر: عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص 15.

[3].ينظر: عبد السلام نصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس وتطوير المعنى للمعلم، دار الجامعة الجديدة31، شارع سويتر الأزريطة، ت486899، ص67.

والأهداف السلوكية أو الخاصة هي مخرجات تعليمية محددة أو تغيرات سلوكية يتوقع تحقيقها خلال حصة أو درس واحد, وسوف نوضح هذا الأمر بحديثنا عن مستويات الأهداف[1].

إن العملية التعليمية التعلمية, حتى وان لاقت تطورا ملحوظا في جانبها المقارباتي المنهجي، لا يمكنها أن تستغني عن المقاربة بالأهداف السلوكية والتي هي جسر عبور نحو أي مقاربة جديدة أو إصلاح تربوي.

وتعتبر كذلك سلوك قابل للملاحظة و القياس و التقويم, وتختص الأهداف التربوية بشكل عام بمجال عقلي ووجداني وسيكولوجي ونجد لها عدة أنواع سنتطرق إليها بالذكر.

المطلب الثالث: أنواع الأهداف.

تعتبر الأهداف بعيدة المدى المصدر الأساسي لاشتقاق الأهداف التعليمية وذلك باعتبارها معبرة عن الوجهة العامة لفلسفة التربية ومختلف التوجيهات السياسية والاجتماعية في مرحلة معينة من مراحل المجتمع.

أ- **الغايات:** تمثل مجموعة التوجهات العامة:

- تكوين مواطن صالح.
- بناء مجتمع حر وديمقراطي.
- التفتح على الغير وقبول رأي الأخر والسماع إلى الرأي المخالف لرأينا.
- المحافظة على الهوية والأصالة.

ب- **المرامي:** هي أقل من الغايات ويراد بها الأغراض أو المقاصد ويمكن تثبيت ذلك في المتعلم بالعقيدة الإسلامية, أو إتاحة الفرصة له وذلك قصد استيعاب الظاهر العلمية، في حين هناك أهداف عامة وأخرى خاصة وهدف إجرائي[2].

[1]. المرجع نفسه، ص67.

[2]. ينظر:صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، 2009، ص 100-101.

1- الأهداف العامة:

تختلف الأهداف العامة حسب درجة خصوصيتها ومن الأمثلة على الأهداف التربوية العامة ما يلي:

- الحاجة الأساسية للتفكير التأملي لدى المتعلم.
- فهم العلوم وتطبيقاتها المتعددة من جانب.
- توفير الكفاءة المهنية للأجيال الصاعدة من المتعلمين.
- تنمية الإبداع لدى المتعلـــــم.
- الاهتمام بالمهارات الأساسية لدى المتعلم.
- إثارة الاهتمامات الدائمة لدى المتعلمين.
- القدرة على التفكير الناقد لدى المتعلمين.
- توفير الســلام والاستقرار الدوليين.
- اطلاع التلاميذ على الأفكار والآراء المتنوعة في ميادين المعرفة المختلفة.

والأهداف العامة التربوية مهمة للغاية لأنها تعمل على تحقيق الأتــي:

- تساعد على اختيار وانتقاء الخبرات التعليمية المرغوب فيها.
- تساعد على تحديد مجال البرنامج التربوي المطلوب.
- تساعد على تحديد النواحي الواجب التركيز عليها في البرنامج التربوي[1].

تشتق الأهداف العامة من المرامي, والتي تضم كل من الغاية والسبب والنتيجة وبهذا فان الهدف العام هو الصورة الشاملة للعمل والفكر والإحساس, كما أن التعليم الفعال يضم سلسلة من الأجزاء

[1].ينظر:جودة أحمد سعادة: صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، 2001، عمان، الأردن، ط1, ص 49-50.

المتتابعة والتي تكون لنا هدفا عاما والذي يعد تحديده صعوبة كبيرة لأنه يقوم على مجموع الخبرات المناسبة لتحديد الهدف أو الغاية الأكثر ملائمة في الموقف التعليمي[1].

2- الأهداف الخاصة:(عملية):

ترتبط بموضوع معين أو وحدة دراسية معينة, وترتبط بالجوانب السلوكية والتي يراد تغيرها في المتعلم, ويعد المستوى التفصيلي للأهداف السابقة و الأهداف هنا توصف بحيث تحدد السلوك المطلوب أداؤه من المتعلم والهدف الخاص يكون مشتق من الهدف العام أو الأهداف العامة.

3- الأهداف الإجرائية:(سلوكية):

وهو الهدف الدقيق و المحدد الذي يتعلق بانجاز المتعلم من سلوك بعد ممارسته أو مروره بتجربة تعليمية أو نشاط تعليمي ما. فدراسة السلوك الإنساني تندرج ضمن العملية التعليمية التربوية, بحيث لا يستطيع المربي الابتعاد عن دراسة السلوك في أي مرحلة من مراحل التعليمية التي يشرف عليها[2].

المطلب الرابع: الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية:

تنقسم أهداف تدريس اللغة العربية إلى أهداف عامة وأخرى خاصة .

ويمكن حصر الأهداف العامة فيما يلي:

4- إشعار التلاميذ بأهمية اللغة العربية باعتبارها عنصرا هاما من عناصر شخصية المواطن, ومقوما أصيلا من مقوماته, ويتم تحقيق هذا الهدف في دروس القراءة والتعبير والنصوص وتشاركها أيضا المواد الاجتماعية والتربية والمقررات في العلوم.

---

[1]. ينظر: وزارة التربية الوطنية، هيئة التأطير بمعهد الحراش، ص 38.

[2]. ينظر: فوزية رضا أمين خياط، الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية، نشر وتوزيع مكتبة المنارة، مكة المكرمة، العزيزية، مدخل جامعة أم القرى,دت، ص 68.

5- بث الحماس في نفوس التلاميذ للهوية الوطنية و العربية باعتبارها القاعدة الراسخة التي تقوم عليها حياتهم وهي التي تغرس قوة الدفاع عنها, ويساهم في تحقيق هذا الهدف كل من المواد الاجتماعية والتربية المدنية.

6- العمل على إبراز فكرة حب الوطن بدءا من الوطن الصغير إلى الوطن الكبير, وحب قيم الدفاع عن الحق وحقوق الإنسان.

7- الاهتمام بتعويد التلاميذ على الخصال الأصلية من شجاعة وكرم وبطولة والعناية بتعريفهم بأمجاد الماضي والتاريخ الوطني والعربي والإسلامي.

8- تعويد التلاميذ مقاومة الظلم وكل أشكال الاستعمار, ويتحقق هذا الهدف بالتعاون بين مدرس اللغة العربية ومدرس المواد الاجتماعية والتربية المدنية.

9- تعويد التلاميذ مقاومة الظلم وكل أشكال الاستعمار, ويتحقق هذا الهدف بالتعاون بين مدرس اللغة العربية ومدرس المواد الاجتماعية والتربية المدنية.

10- تنشئة التلاميذ على حب التعاون, وفهم المجتمع الذي يعيشون فيه ومعرفة حاجاته, وتعويدهم على احترام العمل اليدوي[1].

أما الأهداف الخاصة فهي التي تتحقق بتدريس اللغة نفسها ويمكننا حصر هذه الأهداف فيما يلي:

11- إكسابهم القدرة على القراءة السريعة الصامتة والجهرية, وفهم الفكرة العامة لنمو الأفكار الجزئية وتذوق المقروء و الحكم عليه بالقدر الذي يسمح به درجة نموهم اللغوي مع النطق بالجمل و العبارات نطقا صحيحا و أدائها أداءا حسنا.

12- إكساب التلاميذ القدرة على التعامل مع اللغة تعاملا صحيحا, والاتصال بغيرهم عن طريق التحدث و الاستماع و القراءة و الكتابة.

[1].صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 104-103.

13- تنمية قدراتهم على الاستماع، بحيث يستطيعون تركيز انتباههم على المسموع و فهمه فهما مناسبا.

14- إكسابهم القدرة على التعبير كما في نفوسهم, وكما تقع عليه حواسهم كلاما و كتابة، و تزويدهم بالخبرات و المعلومات التي تساعدهم على القيام بما يتطلبه فنون التعبير الوظيفي من كتابه الرسائل و البرقيات و بطاقات الدعوة.....الخ.

15- إكسابهم القدرة على الكتابة الصحيحة من الناحية الهجائية مع وضوح الخط.

16- تزويدهم بالثروة اللغوية المناسبة، وغرس الميول القرائية في نفوسهم وتدريبهم على تذوق النصوص الأدبية حتى يكون لديهم الإحساس بالجمال بالدرجة الأولى التي تناسبهم[1].

و لكي تتحقق هذه الأهداف لابد من التركيز الجيد على النشاطات الأساسية للغة و تدريب التلاميذ عليها وذلك لإكسابهم المهارات اللغوية في دروس القراءة الجهرية والصامتة خاصة والنشاطات الأخرى عامة.

المطلب الخامس: معايير تصنيف الأهداف.

تخضع الأهداف إلى معايير أهمها:

أ-الوضوح: يجب أن تكون الأهداف محددة تحديدا واضحا حيث لا يكون هناك اختلاف في تغييرها, ومن ثم في اختيار الخبرات التي تتحقق بها.

إن منهج التربية الجيد, لا يعترف بالمعرفة الذهنية, بل يعتبرها ميتة,أي لا قيمة لها إلا إذا ترجمت إلى سلوك علمي وايجابي فاعل في واقع الأرض.

و يكون محددا إذا توفرت فيه الشروط الآتية:

1- يمكن ملاحظة الهدف التدريسي الخاص في أثناء تحقيق نتائجه, وعليه يمكن تعديل وتطوير العملية التربوية.

[1]. نفس المرجع السابق, الصفحة نفسها.

2- يمكن قياس الهدف التدريسي, لأنه يساعد على قياس مدى تحقيقه أو مدى تعلم التلميذ وتعديل سلوكه, وان يتضمن الهدف التدريسي الخاص الأدبي للأداء حيث يساعد على قياس مدى تعلم التلميذ وتحقيق الهدف فيه[1].

ب-الشمول: إن الدين في المفهوم الإسلامي هو النظام العام أي المنهج الذي يحكم هذه الحياة، بحيث انه لا يوجد فكر أو سلوك أو علم في هذا الكون إلا ويخضع لأصول أو الروح المنظمة للكليات والجزئيات في هذا النظام أو المنهج.

إذن لا يوجد في منهج التربية هدف ديني وهدف غير ديني، لأننا نرى أن الكثير في مدارسنا يقسم الأهداف إلى دينية وهي تلك التي تتصل بالقران الحديث والسيرة النبوية، والى أهداف أخرى وهي التي تتصل بأهداف تعليم المواد الأخرى كاللغات و المواد الاجتماعية و العلوم والرياضيات.....الخ[2].

ج- التكامل: يعتمد على أساسين هما:

1- تكامل جوانب النفس الإنسانية،إحداث التوازن بين العقل و الجسم.

2- كذلك يتطلب أن تكون أهداف المنهج التربوي مشتملة على الجانب المعرفي في الخبرة الإنسانية والوجداني والحركي.

تكامل الأهداف في منهج التربية, لا بد له من اتحاد المستويات المتضمنة داخل الجوانب الثلاثة المعرفي والوجداني والحركي[3].

---

[1]. ينظر: علي احمد مدكور، مناهج التربية، أسسها,تطبيقاتها، دار الفكر العربي، ط3، 2001، عمان، ص 133.

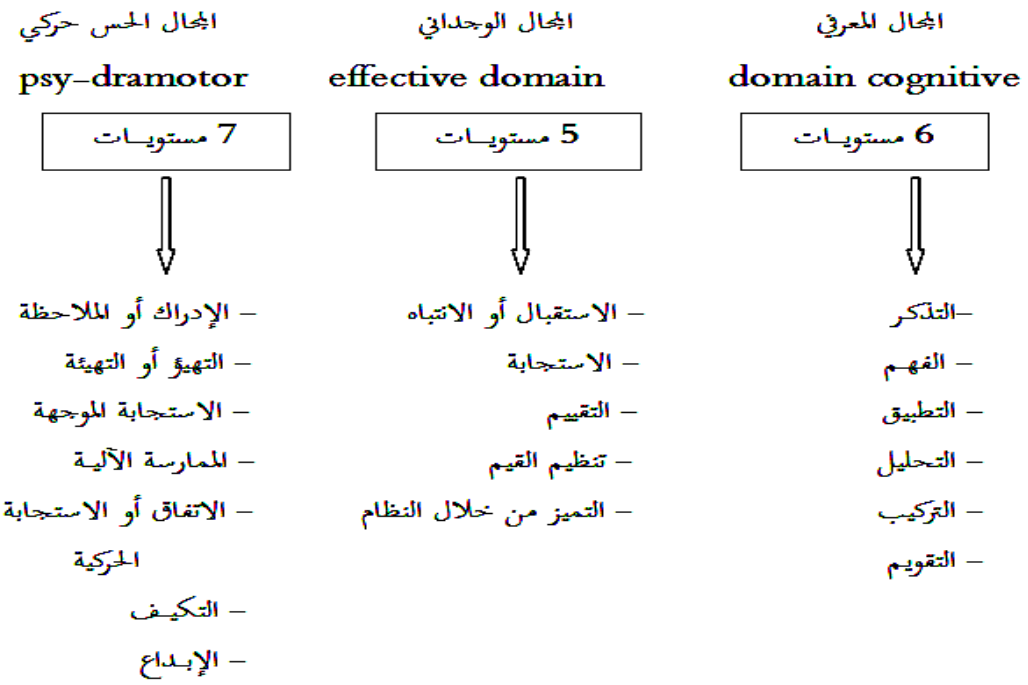
[2]. ينظر: المرجع نفسه، ص 133-134.

[3]. المرجع نفسه, ص135.

المطلب السادس: مجالات الأهداف و مستوياتها.

1- مجالات الأهداف ومستوياتها[1]:

الشكل رقم(01): مجالات الأهداف و مستوياتها



أمثلـــــة:

1-مستوى الجانب المعرفي:

1- **التذكـر**: ويقصد به تذكر المعارف السابقة وتعلمها, أمثلة للأفعال السلوكية: يشرح-يسمي- يعدد- يتعرف على،.....الخ.

2- **الفهـم**: يقصد به القدرة على إدراك المعاني: أمثلة للأفعال السلوكية: يشرح- يعيد صياغة- يفسر،.....الخ.

3- **التطبيق**: ويقصد به القدرة على استخدام المعارف التعليمية في مواقف جديدة, أمثلة للأفعال السلوكية: يغير- يجرب- يربط،.....الخ.

[1]. نفس المرجع السابق، ص 75.

4- **التحليل**: ويقصد به القدرة على تفكيك المادة, إلى مكوناتها وأجزائها. أمثلة للأفعال السلوكية: يفكك- يفصل- يقسم،.....الخ.

5- **التركيب**: ويقصد على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل، أمثلة للأفعال السلوكية: يصنف- ينظم- يلخص,.....الخ.

6- **التقويم**: ويقصد به القدرة على إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال وفق معايير أو محكمات معينة, وتعديل الأخطاء ودعم ماهو ايجابيا.أمثلة للأفعال السلوكية: ينقذ- يميز- يوازن.....الخ[1].

2-مستوى الجانب الوجداني:

1- **الاستقبال والانتباه**: هو توجيه الانتباه أو نشاط ما, ويتضمن المستويات التالية: الوعي أو الاطلاع- الرغبة في التلقي- الانتباه المراقب(جذب انتباه التلاميذ).

مثال: أن يحس الطالب بما يعاينه ضحايا التمييز العنصري.

2- **الاستجابة**: وهي تجاوز التلميذ درجة الانتباه إلى درجة المشاركة بشكل من أشكال المشاركة, وهو يتضمن المستويات التالية: قبول الاستجابة- الميل إلى الاستجابة- القناعة في الاستجابة.مثل أن يتقبل الطالب سلوك زملائه ومواقفهم برحابة صدر.

3- **المواقف والقيم والاتجاهات**: وهي القيمة التي يعطيها الفرد لشيء معين أو ظاهرة أو سلوك معين, ويتصف السلوك هنا بقدر من الثبات والاستقرار بعد اكتساب الفرد احد الاعتقادات أو الاتجاهات، مثال: أن يصدق الطالب في أقواله, أن يحترم الطالب آراء غيره، أن يكره الطالب الظلم والظالمين.

4- **التنظيم**: وهو عند مواجهة مواقف أو حالات تلائمها أكثر من قيمة, ينظم الفرد هذه القيم ويقرر العلاقات التبادلية بينها ويقبل احدها أو بعضها كقيمة أكثر أهمية, ويتضمن المستويات إعطاء

[1].عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق، ص 49-50.

تصور مفاهيمي للقيمة- ترتيب أو تنظيم نظام القيمة. مثال: أن يقترح الطالب خطة لتحقيق عوادم السيارات توفق بين الصحة والسلامة والواقعية.

5- **يمثل القيم ويجسدها(تطوير نظام من القيم)**: وهو عبارة عن تطوير الفرد لنظام من القيم يوجه سلوكه بثبات وتناسق مع تلك القيم التي يقبلها وتصبح جزءا من شخصيته.**مثال:** أن يطور الطالب منهج سلوك حياته الشخصية و الاجتماعية[1].

3-المستوى الحس حركي:

1- **الإدراك أو الملاحظة:** ويقصد به القدرة على استيعاب المعارف وإدراكها وكذا القدرة على الملاحظة ,أمثلة للأفعال السلوكية: يفهم- يستوعب- ينتبه- يستخلص....الخ.

2- **التكيف:** يقصد به التوافق مع المعارف المقدمة والتفاعل معها حركيا، أمثلة للأفعال السلوكية: يوافق- يستجيب- يشارك.....الخ.

3-**الإبداع:** يقصد به ما يبتدعه التلميذ من أفعال وأقوال, أمثلة للأفعال السلوكية: يعبر بالحركات-يعبر بالكتابة- يعبر شفاهة.....الخ.

المطلب السابع:الأهداف التربوية والحاجات التعليمية.

الهدف هو الغاية التي يرجو الإنسان تحقيقها والوصول إليها في أداءه لنشاط معين، أما في المجال التربوي، فالهدف هو الذي يرسم لنا معالم العملية التربوية ويعتبر النتيجة النهائية للتعليم الناجح وبهذا يكون الهدف قد أخذ مكانة في ذهن المتعلم, فالهدف أصبح جزءا من المنهج الذي يتبعه المتعلم في مختلف المواقف التعليمية التي يمر بها المتعلم خلال تعليمه ويقوم على أسس هامة أهمها:

1- **الأهداف:** تشتق من السياسة التعليمية العليا, والتي تكون قد رسمتها الدولة مسبقا، ومن ظروف المجتمع ومتطلباته، ومتطلبات الحياة البشرية.

[1].المرجع نفسه، ص51-52.

2- **المحتويات:** وهي المقررات الدراسية، تختار في ضوء الأهداف ومراعاة الخصائص النفسية لتلاميذ المرحلة التي يوضع بها المنهج.

3- **الطريقة:** وهي لا تقتصر على المحتويات وتتمثل الطريقة في تجسيد الأساليب التي يتبعها المعلم في إيصال المعارف و المعلومات إلى أذهان المتعلمين.

4- **التقويم:** وهو عملية تربوية تصاحب تنفيذ المنهج و القياس مدى ما تحقق من أهدافه وغاياته[1].

المطلب الثامن: أهمية الأهداف التربوية

للأهداف العامة أهمية قصوه في حياة الأمم و الشعوب, فنراها تسعى دائما إلى بذل الجهد في مختلف المجالات.

كما تمثل أهمية بالغة في حياة الفرد بصفة خاصة وذلك لتحديد مساره وتنظيم أعماله بحيث تحفزه على الاجتهاد فيها ولتحقيقها أيضا.

والذي ليس له هدف لن يصل إلى شيء, لأن كل شخص يكون متأكدا من المكان الذي يسير فيه سيصل حتما إلى مكان أخر يكون أفضل.

ويمكن استخلاص أهمية الأهداف التربوية التعليمية، في النقاط التالية:

1- أنها تساعد على وضوح الغاية وتوجيه الجهود, وتنسيقها نحو الهدف المنشود.

2- أنها تساعد على اختيار المحتوى, والطريقة, والوسيلة, وأسلوب تقويم العملية التعليمية بأسرها كما أن السعي لتحقيق الأهداف يتطلب الإيمان, حيث يعتبر ذلك بمثابة حافز للعاملين في الحقل التربوي, على البذل والتضحية في سبيل تحقيق الأهداف.

3- تستخدم كدليل للمعلم في عملية التدريس.

4- تساعد على وضع أسئلة للاختبارات المناسبة.

5- تشير إلى نوع النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح.

[1].ينظر: نفس المرجع السابق، ص 101-102.

6- تعرف الطالب على الهدف الذي يؤمل أن يتحقق لديه فان ذلك يساعد ويسهل عملية التعلم.

7- تعين المعلم على تحديد عناصر الدرس بحيث ينتقل من عنصر إلى أخر أثناء عملية التدريس بفعالية أفضل.

8- تساعد الأهداف التدريسية على تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.

9- تستخدم الأهداف التدريسية على تحقيق الأهداف العامة للمنهج.

10- تساعد الأهداف التدريسية في تقويم العملية التعليمية.

11- تساعد في تفريد التعليم وجعله أكثر إنسانية.

12- تسهل عملية التعلم حيث يعرف التلاميذ تماما ما يتوقع منهم القيام به بموجب هذه الأهداف[1].

المطلب التاسع: بيداغوجية الأهداف أو التدريس بواسطة الأهداف.

يقوم رسم الوضعيات التعلمية على الأهداف البيداغوجية التي تحتل موقعا هاما داخل العملية التعليمية التعلمية أو المنهاج الدراسي, وبشكل عام داخل كل خطاب تربوي سواءا تعلق الأمر بالتوجهات العامة للسياسة التعلمية أو الممارسة التعليمية الميدانية, الأمر الذي أدى إلى ظهور اتجاه تربوي، أطلق عليه, التعليم بواسطة الأهداف، في إطار التعليمية العامة ضمن المنهاج الدراسي و الذي عرف تطورا أل مؤخرا إلى ما يعرف حاليا «بالمقاربة بالكفاءات».

إن التدريس بواسطة الأهداف, يقودنا نظريا إلى التعليم بواسطة الأنساق أو التعليم النسقي ما يعرف ب enseignement systématique'L، الذي يعتمد على نظرية الأنساق، بحيث تنفي هذه النظرية كل ما ينتمي إلى الصدفة، وتعتمد على التنظيم المنهجي العقلاني للتعليم أي عقلنه الفعل التعلمي وقد ظهر هذا التيار منذ الخمسينات وهو اتجاه تربوي حديث يمتاز عن غيره من

[1].عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، مرجع سابق،ص 46-47.

النماذج بميزة أساسية، وهي أنه يمتاز بتقديمه للمدرسين نظاما متكاملا في التدريس، بالإضافة إلى نسق قابل للتطبيق و منسجم في جميع جزئياته و مكوناته[1].

المطلب العاشر: عيوب المقاربة بالأهداف.

هناك جملة من النقائض التي تعتري المقاربة بالأهداف, مما جعلها عرضة للانتقادات في الغرب، والتي نذكر منها بإيجاز:

1- تتبع خطاطة الأهداف للأستاذ لا يتيح للمدرس الحرية الكاملة في اختيار الطريقة المناسبة لصفة، بقدر ما تفرض عليه نفسها حينما يترجمها إلى خبرات.

2- المدرس لا يبدع في وضع الأهداف، بل كل ما عليه هو أن يقوم بترجمتها إلى مواقف سلوكية (السويدي ماركلان).

3- إن التحديد المسبق للأهداف، يمنع المدرسين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الفصل الدراسي، حيث أن هناك مستجدات سيكولوجية بيداغوجية، تحدث أثناء التعلمات، يفرضها الموقف التعليمي و لا تتناولها الأهداف.

4- يرى البعض إلى الأهداف بأنها شمولية, بمعنى أن بعض جوانب السلوك لا يصلح صياغتها في شكل أهداف لقياس سلوك المتعلم، **مثل:** المهن الدقيقة، والدراسات الإنسانية، ويدخل ضمن ذلك اختلاف الثقافات والبيئات و الفروقات الفردية من تأهيل بدني ونسبة الذكاء والتمكن من الوسائل.

5- المقاربة بالأهداف تقوم بتقييد المهارات الإبداعية وتعيق المبادرة عند المدرسين.

6- الأهداف السلوكية عملية روتينية ومملة بالنسبة للموقف التعليمي التعلمي حيث يغلب على الأهداف طابع الثبات، نظرا لأن المدرس يشتق أهداف الأنشطة التعليمية من الأهداف العامة الثابتة، ويقوم بتكرار ذلك كلما تشابهت الإجراءات السلوكية مما يؤدي إلى الملل[2].

---

[1]. المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005،ص 37-38.

[2].محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات،com/taksidj،الجزائر العاصمة،2014،ص 238-239.

وقد وصفت المقاربة بالأهداف من طرف بعض التربويين الانجليز:"بأنها تلك العصا الغليظة التي تعمل على إرهاب المتعلمين، بحيث تعتبر من مطالب التبرير التربوي، في حين يجب أن تكون وصفا لما يمكن توقعه من سلوك وهي كذلك جزء من الحوار السياسي وليس التربوي، كما أنها ليست تنظيما بقدر ما تمثل التعبير الساخط في وجه تحمل المسؤولية التربوية التعليمية.

كما نجد هناك من الباحثين العرب ممن انتقدوا النظرية السلوكية بحيث نرى أن ممدوح الصدفي يقول بأنها لا تقوم بأكثر من مجرد أسهام ما مشي من تجميل العملية التعليمية, مستندا طبعا ومستشهدا بآراء بعض النقاد الغربيين ممن نقدوا الأهداف السلوكية أمثال دينو'Déno'.حيث توصل هؤلاء إلى أنه لا الأهداف السلوكية ولا درجة تحديد هذه الأهداف, يؤدي إلى زيادة أو تحسين تعلمات الطلاب أو المتعلمين كما استعرض الصدفي بعض أوجه النقد في بعض النقاط والتي كالتالي:

- يرى عدم وجود علاقة واضحة بين المعرفة والسلوك النهائي للمتعلم.
- ينتقد استخدام الأفعال السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها، مع إهمال الأفعال الأخرى في الوقت نفسه.
- الأهداف السلوكية لا تولي أهمية للفرو قات الفردية, بل تصاغ كسلوك مرغوب و متوقع من جميع المتعلمين على السواء[1].

[1].ينظر:مرجع سابق، ص239.

تمهيد:

مع تجدد المعارف والخبرات في المجال العلمي والتكنولوجي والتحول الجذري في نظريات التربية والضعف الذي يصحب المتعلمين بعد تخرجهم من المدارس, فنرى أن هذه الأسباب في مجملها أدت بطريقة ما إلى تبني إصلاح جذري للمدرسة الجزائرية ولهذا دخلت الإصلاحات التربوية منذ الموسم 2004-2003

وقد شملت هذه الإصلاحات عدة محاور أساسية كإعادة تنظيم المراحل الدراسية وتعديل وتجديد الكتب المدرسية وأهمها إدخال مناهج جديدة عكس المناهج القديمة تماما, لأنها تعتمد على مبدأ اكتساب الكفايات في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة, واليوم ينشغل المهتمون بقضايا التعليم والتربية في المغرب وخارجه بالبحث في الأهمية البيداغوجية لمفهوم الكفايات فالكفاءة أصبحت من المفاهيم الواجب الدراية بها ودراستها بعمق, لذا سوف نتطرق إلى مفهوم الكفاءة والمفاهيم المتداخلة مع مفهومها وأنواعها ومستوياتها وخصائصها وأهم ما يتعلق بها والى المقاربة بالكفاءات وأهم ما يخصها.

المبحث الثاني: الكفاءات، الماهية والمفهوم.

المطلب الأول: مفهوم الكفاءة.

أ-التعريف اللغوي.

ب- التعريف الاصطلاحي.

ج- مفهوم الكفاءة في المجال التربوي.

1- التعريف اللغوي: " كافاه على الشيء، وكفاءة: جازاه، و الكفيء النظير و الكفؤ على وزن فعل و فعول، والمصدر: الكفاءة بالفتح والمد, وتقول: لا كفاءة له بالكسرة, وهو الأصل مصدر للفعل كفا، أي لا نظير له، ويقال: كافأه يكافئه مكافأة: أي مساوية"[1].

فالكفاءة مصدر للفعل كفأ: جاز، وفي المعجم الوسيط(الكفء): المماثل, والقوي القادر على تصريف العمل، جمع أكفاء وكفاء...(الكفاءة): المماثلة في القوة والشرف... والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه(الكفؤ): الكفء، (الكفئ): الكفؤ"[2].

2- التعريف الاصطلاحي: الكفاءة عبارة عن مكسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية واجتماعية تمكن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية، الكفاءة عبارة عن سيرورة معقدة لاكتساب معارف تصويرية وأدائية يستخدم من خلالها قدرات من سياق خاص.

- الكفاءة هي جملة منظمة وشاملة لمعارف ومهارات تسمح بالتعرف على وضعية إشكالية من بين عائلة من الوضعيات والتمكن من حلها بفعالية (الأداء).

- الكفاءة هي معرفة إدماجية مبنية على تسخير مجموعة إمكانات(معارف مهارات- طرائق).

- الكفاءة هي مجموعة معارف و سلوكات اجتماعية... وكذا مهارات حس حركية تسمح بممارسة دورها أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال.المعرفة في المقاربة بالكفاءات هي معرفة وظيفية، أي أن المتعلم يمتلك القدرة على مواجهة مواقف الحياة المختلفة.

---

[1].ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار صادر بيروت، المجلد 05، ط1.مادة كفأ.دت، ص 278.

[2]. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج02، القاهرة، دت، ص 791.

إذا غاية التعليم في ظل المقاربة بالكفاءات " أن يكسب المتعلم معارف وأن يتعلم كيف يستفيد منها ويوظفها في الحياة" [1].

ويعرف قاموس المنجد الكفاءة على أنها: " مهارة مقدرة مهنية: كفاءة طبيب/معرفة متعمق فيها ومعترف بها أو قدرة مسلم بها تخول لصاحبها الحق في إبداء الرأي في بعض الموضوعات أو في مادة ما: كفاءة رجل/مقدرة ومؤهلات مكتسبة: شهادة الكفاءة المهنية أما الكفاءات, فهي المؤهلات: هو أكثر المرشحين كفاءات"[2].

أما قاموس لاروس larousse(1984) ، يعرف الكفاءة على أنها:" استعداد شخص في أخذ القرار وهي عبارة عن القدرة المعترف بها في مادة ما في مجال الحقوق حتى الحكم في قضية: كفاءة المحكمة, وفي مجال اللغة: تعتبر الكفاءة المعرفة اللغوية الضمنية يظهرها الأفراد للذين يتكلمون لغة معينة، أما الفرد الكفء فهو الذي له معرفة أو معلومات معمقة في مادة ما: أي قادر"[3].

وهي نتاج عمليات تعلم تتشكل من نظام من المعارف والمهارات والاتجاهات, والمواقف، فيمثلها الفرد وتوجه نحو صنف من الوضعيات المهنية أو المدرسية.

ويذهب أحد الأساتذة في تعريفه هذا إلى أن الكفاءة ترتبط بالمعرفة المنظمة والمهارات المكتسبة والمواقف التي تعترض الفرد ومنهاج البحث الذي يسلكه الفرد والطريقة والوسائل التي تدخل في مسار التعليم والتعلم[4].

وهنا تربط الكفاءة بالمعرفة المكتسبة ومختلف المواقف التي تواجه الفرد في حياته وكذا المنهاج والطريقة المستعملة وجميع الوسائل التي تصاحب العملية التعلمية.

والكفاءة من منظور مدرسي هي مجموعة مندمجة من الأهداف المميزة, والتي تسحر بدورها مجموعة القدرات والمهارات والمعارف المستخدمة بكثرة في وضعيات مشكلة, وظروف متنوعة لم يسبق للمتعلم

---

[1]. وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج:الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 205، ص07.

[2]. المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشروق، بيروت، 2000، ص1237.

[3]. paris.éditoin premiere .Dictionnaire larousse.1984 . p211

[4] .عسعوس محمد، مقاربات التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، المدينة الجديدة، تيزي وزو، ط1، دت، ص 110/ 111.

أن مارسها من قبل, تتحقق في نهاية فترة تعليمية معينة أو مرحلة دراسية[1],بحيث أنها تظهر في صياغات تعليمية تواصلية تكون لها علاقة بحياة المتعلم.

والكفاءة مصطلح أصبح متداولا في مجال التربية, وفرضت نفسها في كل الميادين واعتمدتها البلدان في أنظمتها التربوية مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة.

3-مفهوم الكفاءة في المجال التربوي:

باعتبار الكفاءة مصطلح حديث التداول في النصوص الرسمية والمناهج التعليمية، فعند الحديث عنها نصطدم بعدة مفاهيم أخرى تتداخل وهذا المصطلح بشكل أو بأخر، كما هو الأمر بالنسبة للاستعداد و القدرة و المهارة و الأهداف و السلوك و الانجاز... مع العلم بأن هذه المفاهيم غير حديثة التداول في التربية، لذلك وجب علينا أن نوضح معناها والعمل على التمييز بينها والكفاءة حتى نتمكن فيما بعد من تحديد مفهوم الكفاءة.

المطلب الثاني:المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الكفاءة.

من بين المفاهيم الأكثر تداخلا مع مصطلح الكفاءة نجد ما يلي:

1- المهارة: (habileté)

تعتبر المهارة عبارة عن" مجموعة محصورة ضمن الكفاءات المعينة تنتج عن حالة من التعلم, وهي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية, والكفاءات الحركية تعني خصوصا المعرفة الفعلية(faire-savoir)، التي تظهر على مستوى الحركات المنتظمة بشكل معقد، كما هو الشأن في مجال الرياضة وعادة ما يرتبط هذا المفهوم مع كيفيات المعرفة (savoir). والمعرفة الفعلية في الصناعة التقنية ومع الانجاز (performance)، وأيضا مع الكفاءات المعرفية المجردة، وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساس (letésbase de habi)، التي تعتبر شرط ضمن المنهاج باعتبار

[1].ينظر: فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، 2008، الجزائر، ص135.

هذه الأخيرة أداة الانتقال إلى المكتسبات كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي و بين كفاءات عامة يمكن تطبيقها في مشاكل عديدة"[1]

وانطلاقا من هذا القول, يمكن اعتبار المهارة غاية للتعلم والتي تتضمن عدد من الكفاءات والقدرات والتي تسمح للمتعلم بانجاز مهام معينة, حيث يعبر عنها هذا الانجاز على درجة تحكم المتعلم في مهارته وتتصل بعدة دلالات في المجالات الثلاثة: المعرفية والوجدانية والحس حركية.

2- القدرة:(capacité):

هي كل الفرد قادرا و مؤهلا لفعل شيء ما والقيام به، أو إبداء سلوكات تتناسب مع وضعية ما. غير مرتبط مضامين نشاط تعلمي معينة، بل يمكن أن تبرز في أنشطة مختلفة، كالقدرة على تعريف الأشياء والقدرة على التحليل والاستخلاص, وكل هذه النشاطات عبارة عن قدرات, كما تتشكل القدرة من الذكاء وفق استعدادات فطرية ومكتسبات حاصلة في محيط معين[2].

وتتميز القدرة بأربعة خصائص وهي كالتالي:

- استعراضية: قابلة للتوظيف في موارد مختلفة, والمواد الدراسية.
- تحولية: تتحول وتتكيف من حالة لأخرى وفق الوضع والسياق.
- تطورية: تنمو وتتطور وقد تنقص مثل القدرة على التذكر.
- غير قابلة للتقويم: يتعذر علينا الحكم فيها بدقة.

كما تمكن القدرة " من القيام بفعل استظهار سلوك أو مجموعة من سلوكات تتناسب مع وضعية ما، تعبر عن الكفاءة وهي غير مرتبطة بمضامين معينة , بل تشارك في تنميتها مواد مختلفة و يمكن

[1]. عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، ط2, الدار البيضاء، 2002، ص53.

[2].Voir: Legendre Renald, Actuel de l'éducation, 2ed, Guérin, Montréal, Canada, 1993, p159.

استثمارها في وضعيات مختلفة, لا تخضع القدرة للملاحظة المباشرة ولا التقويم إلا بعد ترجمتها إلى سلوكات قابلة للملاحظة والقياس"[1].

وبناءا على هذا يمكننا اعتبار القدرة قوة كامنة لدى المعلم لا يمكن ملاحظتها,لأنها فطرية أو مكتسبة عن طريق الممارسة اليومية والمتكررة أحيانا للفرد.

و تعتبر القدرة" عملية تحديث للاستعداد"[2].

3- الاستعداد: (**Aptitude**):

يمكن اعتبار الاستعداد كقدرة ممكنة أو أداء متوقع حصوله في المتعلم أي انجازه وذلك عندما يسمح بذلك عامل النمو أو النضج أو بالأحرى عامل التعلم والاستعداد كأداء كامن(lalent) أي باطن غير ظاهر, يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل[3].

يمكن أن نميز نوعين من الاستعداد: استعداد أولي وثانوي,يقال على الاستعداد أنه أولي عندما يكون معزولا عن طريق البحث التجريبي ويقال عنه أنه ثانوي إذا عندما تكون من خلال عملية التركيب بين مجموعة من الاستعدادات اللأولية، ويمكن التمييز بين أربعة استعدادات ثانوية وهي كالتالي:

- **الذكاء المائع**:(**Intelligence fluide**): يعبر هذا الذكاء عن قدرة الفرد على الاستدلال في وضعية حل مشكل التي تتطلب الاستدلال الاستقرائي.
- **الذكاء المتبلور**(**Intelligence Cristallisé**): يستعمل في حال الاستدلال الكلامي وفعالية الفهم اللغوي وهو مرتبط بالتعلم الظاهر أكثر من ارتباطه بالتعلم الضمني عكس الذكاء السائل.

[1].وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مناهج العلوم الطبيعية مستوى ثانوي، الجزائر، 1995، ص263-264.

[2].Gilbert Landsheere de Dictionnaire de l'education en recherche la de et Evaluation, puf, paris, 1979, p13.

[3]. ينظر: عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص55.

- **التبصر الفضائي**:(**Visualisation spatial**): يعبر عن القدرة عن المعالجة الذهنية للأشكال. و يقيم هذا النوع من الاستعداد من خلال اختبارات يقرر الفرد فيها ما إذا كان الشكل الهندسي قد تمثل أم لا بفعل حركة.

- **الميوعة التماثلية**:(**Fluidité ideationnelle**):يتم تقييم ميوعة التماثل من خلال اختبارات تتكون من مسائل تتطلب أوجه متعددة ومتنوعة[1].

السلوك:(**Comportement**): في المجال التربوي هو" تصرف يجسد قدرة المتعلم على أداء عمل واضح محدد قد يكون قابلا للملاحظة "[2].

ويعتبر السلوك أساسا موضوع مختلف العلوم الإنسانية وكذا علم النفس, ويتضمن جميع نشاطات الفرد من تفاعل مع بيئته قصد التكيف معها.

ويكون صاحبه مدركا به كالعمليات العقلية والتفاعلات البيوكيماوية الهرمونية, ويعتبر السلوك كذلك نتاج لنشاط عقلي أو قدرة كامنة تتطور من خلال الممارسة حتى نعبر عنها على أنها سلوك ناتج من قبل الفرد.

4– الأداء/الانجاز:(**Performance**):

يعتبر الانجاز هدف بيداغوجي يضاف إلى الوضعية التي يكون فيها السلوك الملاحظ, كما يعتبر الأداة التي نبرهن بها على تحقيق الهدف وذلك من خلال التقويم وهو أيضا هدف يتضمن تفاعل أكثر من زوج أو ثلاثة مجالات للسلوك الإنساني بمعنى أن الانجاز هو المؤشر للقدرة و الاستعداد وبهذا يقترن مفهومه بمفهومي الاستعداد والقدرة[3].

---

[1].Champy Philie et Elèvent Christiane, encyélopédiquedictionnaire , de l'éducation, Paris, Nathan, 1981, p54.

[2].وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام.

[3].landsheere de Gilbert, op, p189.

5- الهدف: (objectifL):

يمثل الهدف " المقصود الذي نسعى وراء الوصول إليه ذلك قصد تحقيقه"[1]، أما بتعريف أخر فهو " محطات مستقبلية يسطرها الفرد لمختلف جوانب الحياة ولمدة معينة "[2].

أما الهدف التربوي هو ما تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقه على مستوى المتعلمين من خلال عمليتي التعليم و التعلم.

المطلب الثالث:المقارنة بين القدرة والكفاءة:

وعموما يمكن الموازنة بين القدرات والكفاءات من حيث الخصائص والمميزات كما يلي:

أوجه الشبه:

- تتفاعل كل منهما في علاقة داخلية وخارجية.
- كلاهما استعراضية.
- قابلتان للأجرأة.
- تتأثران بالبيئة التعلمية الداخلية للمدرسة والخارجية.
- تؤثران في البيئة المدرسية والمحيطة.

1. landsheere de Gilbert, op, p cit 29.

2. ينظر: وزارة التربية الوطنية, هيئة التأطير بمعهد الحراش, مرجع سابق, ص20.

أوجه الاختلاف

القـدرة (الأساس)	الكـفاءة (البناء)
- مسار نمو عام	- مسار تكويني خاص
- مكون طبيعي ومعرفي	- مكون معرفي, أدائي
- القدرة تنمو	- الكفاءات تتركب
- تنمو بتوالد الكفاءات	- تتركب بنواتج التعلمات
- غير مرتبطة بالزمن	- مرتبطة بالزمن أحيانا
- تنمو طبيعيا وتعلميا(المؤثرات داخلية وخارجية)	- تتكون تعلميا(المؤثرات خارجية فقط)
- مواردها مضامين معرفية وكفاءات مبعثرة	- مواردها مضامين معرفية
- غير قابلة للتقويم المباشر	- قابلة للتقويم بمؤشرات سلوكية

الجدول رقم (01):أوجه الاختلاف بين القدرة والكفاءة[1].

وبناءا على هذه التعاريف المختلفة، نجد أن مصطلحي الكفاءة والقدرة ليست بمرادفات كما كان البعض يعتقد. بل هما مصطلحان مرتبطان ببعضهما بحيث لا يمكن أن نفصل بينهما, لأننا عندما نتحدث عن الكفاءة لا بد من ذكر القدرة. لأنها تنمى وتتطور من خلال الأداء في المجال المعرفي و الوجداني والنفس حركي. ومنه نستنتج أن الكفاءة هي مجموع عدة قدرات كامنة يمكن أن نعبر عنها بانجاز مترجم إلى سلوكات قابلة للقياس والملاحظة.

ونظرا للتداخل الذي قد يحصل بين مفهوم الكفاءة وغيرها من المفاهيم الأخرى كالقدرة والانجاز ونظرا لتعقيد الغاية التربوية المنشودة وصعوبة تجزئتها إلى عمليات وأفعال ومهارات بسيطة يمكن صياغتها صياغة إجرائية دقيقة, تجعلها قابلة للانجاز المضبوط القابل للملاحظة الدقيقة والقياس الصارم والتقويم المحكم فقد تم اعتماد مفهوم الكفاءة كأحد المبادئ المنظمة للتكوين[1].

[1].وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي، 2005، الجزائر، ص 84.

المطلب الرابع: أنـواع الكفـاءة:

و التي نذكر منها ما يلي:

1- الكفاءة الممتدة أو المستعرضة: يعرف الدريج الكفاءة المستعرضة أو الممتدة كما يلي:"إن الكفاءات المستعرضة هي التي يمتد مجال تطبيقها أو توظيفها إلى سياقات جديدة"[2].

إن الكفاءة المستعرضة كفاءة متقاطعة تشترك في تكوينها أكثر من مادة دراسية، ويتم توظيفها في وضعيات متعلقة ببعض المواد، إذن الكفاءة المستعرضة تكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة، من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر[3].

2- الكفاءات النوعية أو الخاصة: وهي كفاءات ترتبط بمادة دراسية أو بمجال معين كاللغة العربية والرياضيات والتاريخ...الخ، وتحدد في المناهج التربوية الخاصة بكل مادة دراسية، الكفاءات المرغوب فيها في كل سنة من السنوات الدراسية.

نأخذ على سبيل المثال لا الحصر الكفاءات التي حددت في مادة اللغة العربية بالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي وتمثل هده الكفاءات ما يلي:

- قراءة السندات المكتوبة بطلاقة.
- تكوين حكم شخصي عن المقروء.
- كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتعلمات[4].

هذا بالنسبة لتقسيم محمد الدريج الكفاءات إلى كفاءات ممتدة (مستعرضة) و كفاءات نوعية (خاصة).

أما بالنسبة للوثيقة الصادرة عن وزارة التربية الكندية لسنة 1997، بين أربعة أنواع من الكفاءات[1]:

---

[1]. نشرة الاتصال الخاصة بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، حصيلة وأفاق البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان بالتعليم الأساسي والثانوي والتقني، العدد5و6، مطابع ميثاق المغرب، 1999، ص9.

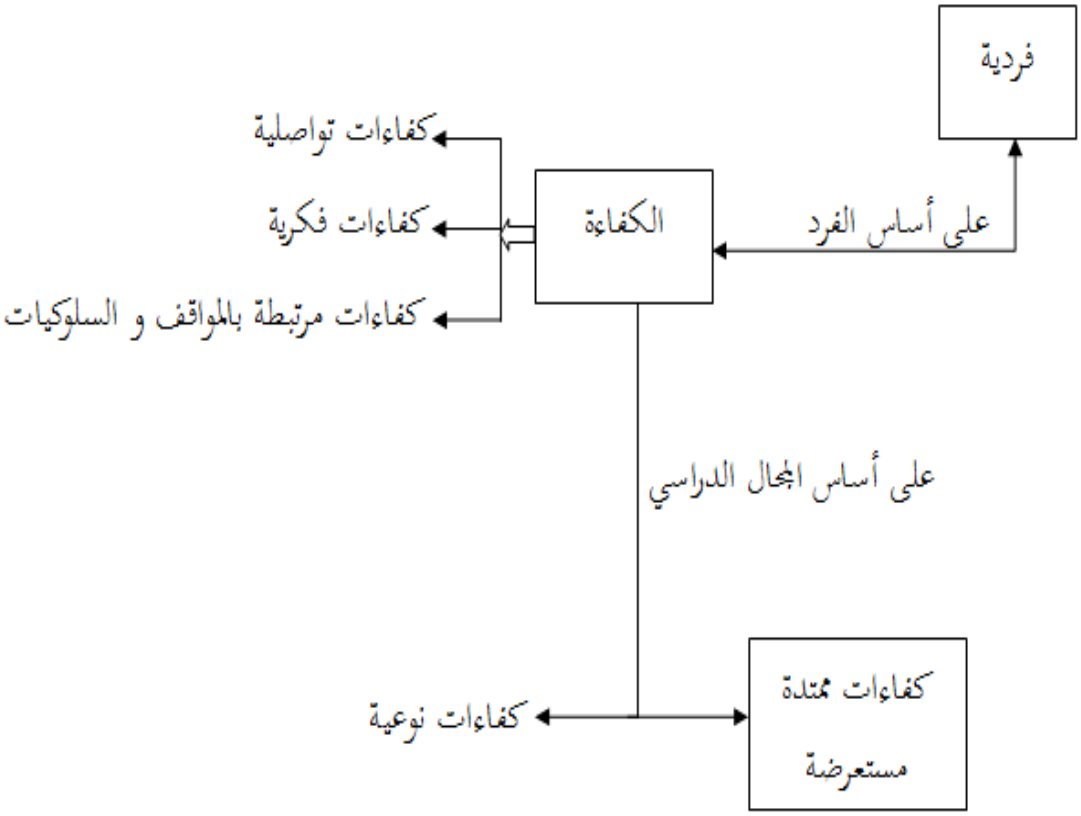
[2]. محمد صالح حتروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، ط1، 2004،ص100.

[3]. وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق،2004، ص9.

[4]. وزارة التربية الوطنية، مرجع سابق، 2006، ص6.

- الكفاءة المنهجية(تنظيم عمل ما).
- الكفاءة المرتبطة بالمواقف والسلوكيات.
- الكفاءة التواصلية.
- كفاءات فكرية.

الشكل(02) يبين أنواع الكفاءات في المجال التربوي:



[1]. محمد صالح حتروبي، مرجع سابق، ص98.

المطلب الخامس: مستويات الكفاءة وفق مسار التعلم.

أ-الكفاءة القاعدية:

هي مجموع نتائج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية, والتي توضح لنا بدقة ما سيفعله المتعلم, لذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليستطيع الدخول في تعلمات جديدة دون أية عوائق تعترضه, لأنها الأساس الذي يبنى عليه أي تعلم[1].

وهي هدف أساسي يوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو سيكون قادرا على أدائه و القيام به في ظروف محددة, وهي الملمح الأدق الذي ينبغي على التلميذ اكتسابه ليتمكن من متابعة التعليمات بنجاح حيث يستعمل مختلف موارده، أي أن التحكم في هذه الكفاءات يضمن خدمة الكفاءة المرحلية أي تبنى من تقاطع القدرات والمحتويات(هدف خاص)[2].

ب-الكفاءة المرحلية:

و هي مرحلية دالة تسمح بتوظيف الأهداف الختامية وتوضيحها وذلك من خلال جعلها أكثر قابلية للتجسيد والتطبيق. تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين, وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات القاعدية, كأن يقرأ المتعلم جهرا مع مراعاة الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ [3].

وهي كفاءة نسبية يكسبها المتعلم خلال فترة معينة مضبوطة بزمن محدد(شهر ثلاثي, سداسي)، وهي هدف مرحلي دال يسمح بتوضيح الأهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، حيث يصف جوانب جزئية منها، ليست نهائية ضرورية لتحقيق الكفاءة الختامية, تدمج عدة كفاءات قاعدية[4].

ج- الكفاءة الختامية:

---

[1].voir:bosman Christian, pour avenir elquel autre et Roegiers Xavier Competences,kboec de éd, Bruxelles, p65.

[2].مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011-2012، ص7.

[3].voir:christiane Bosman,p65.

[4].مديرية التعليم الأساسي، مرجع سابق، ص9.

ختامية أي نهائية تصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل وعام, تقوم مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بناؤها خلال سنة دراسية أو طور, مثلا في نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه بحيث يستطيع التعامل معها[1].

كما يعبر عنها بالهدف النهائي الذي يصف عملا كليا منتهيا, تتميز بطابع شامل وعام، وتعبر عن مفهوم إدماجي(أي تتضمن مجموعة من الكفاءات المرحلية), وهي عبارة عن كفاءة معقدة ضخمة تتناول من جديد المكتسبات الأساسية لسنة دراسية أو لطور من الأطوار كاملا[2].

د–الكفاءة العرضية المستعرضة:

هي كفاءة مشتركة تكسب بعد التعليم في كل المواد الدراسية وتشمل كل النشاطات التربوية تتحول فيما بينها خلال مرحلة التعليم والتعلم لتكمل بعضها البعض وتتطور خلال المسار لتتشكل فيما بعد كفاءات جديدة أكثر تطورا تعتمد عليها كفاءة أخرى متقاطعة وهناك كفاءات أخرى نذكر منها الكفاءة الشخصية والكفاءة المهنية[3].

المطلب السادس: خصائص الكفاءة.

يميز الكفاءة جملة من الخصائص نذكر منها:

أ- **توظيف الموارد:** تتطلب الكفاءة تسخير مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة كالمعارف العلمية والمهارات السلوكية والتجارب الذاتية.

ب–**الغائية والنهائية:** وتتمثل في تسخير المواد والذي لا يتم عرضا, بحيث يكسب الكفاءة وظيفة اجتماعية ونفعية والتي تمثل دلالة للمتعلم خلال حياته اليومية, والتي تساعده على مختلف مشاكله.

ج– خاصية الارتباط: يتم الارتباط بتوفر العديد من الوضعيات التي تحقق الكفاءات ولا تحصل هذه الكفاءات إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة, أي الكفاءة المقصودة.

---

[1].voir:Christiene Bosman,p65.

[2]. المرجع نفسه، ص10.

[3]. المعهد الوطني لتكوين مستخدمين التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر، 2004، ص10.

د- تعلق الكفاءات بالمادة: توظف الكفاءة جملة من المعارف والمهارات معظمها يكون من المادة الواحدة أو من عدة مواد, مثل كفاءة التعبير الشفوي, تقتضي مهارات لغوية عديدة, كالتحكم في النحو, والصرف.....

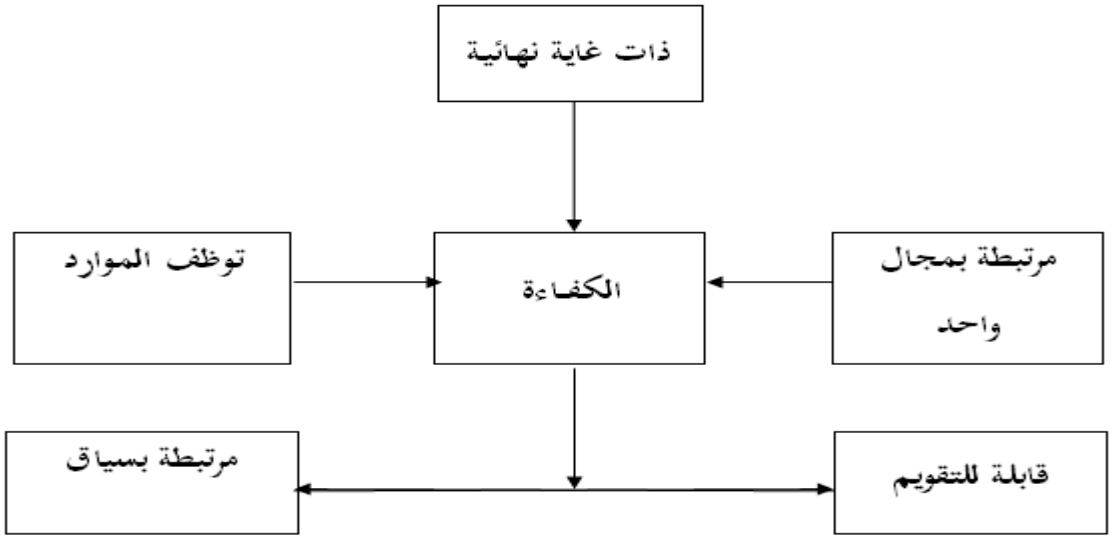
هـ- القابلية للتقويم: الكفاءة قابلة للتقويم وذلك بناءا على النتائج المتوصل إليها, إن تقييم الكفاءة يتطلب وضع المتعلم في إشكالية تتطلب دمج وتسخير مجموعة من المواد التي تعرف بمركبات الكفاءة[1] وهي:

- **المحتوى (contenu)**:يتمثل في الأشياء التي يتناولها المتعلم والتي حصرت في ثلاثة عناصر وهي:المعارف المحضة أي النظرية, والمعارف الفعلية أي المهارات, ثم المعارف السلوكية أي المواقف.
- **القدرة (Capacité)**:هي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما والقيام به، أو إبداء سلوكات تتناسب مع وضعية ما، غير مرتبط بمضامين نشاط تعلمي معينة، بل يمكن أن تبرز في أنشطة مختلفة، كالقدرة على تعريف الأشياء أو على المقارنة بينها، والقدرة على التحليل والاستخلاص.
- **الوضعية (Situation)**:هي الإشكالية التي يتم رسمها لمساعدة المتعلم على توظيف ما لديه من الإمكانات, والتي تجعله دائما في موقع العمل الدائم، كما أنها تضفي عنصر الحيوية والنشاط والفائدة، وتكون الوضعية ذات دلالة إذ وفقط إذ:
  - كانت تمكن المتعلم من الاستفادة من معارفه في معالجة مشاكله اليومية.
  - كان يشعر بفعاليتها وجدواها في علاج مشكل معقد.
  - كانت تسمح بتفعيل إسهامات مختلف المواد في حل مشاكل معقدة[2].

[1]. ينظر:محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، الجزائر، 2014، ص 244.

[2]. ينظر:المرجع نفسه،ص245.

الشكل(03): يوضح خصائص الكفاءة.



المطلب السابع: تطور مفهوم الكفاءات.

مع تزايد استخدام مصطلح "الكفاءة"، كما يفضله بعض المتخصصين"عبد الكريم غريب" و آخرون.تزايد التباين في تحديد مفهوم الكفاءة وقد أصبحت حسب "ألبير جاكار" Albert gacquard. كلمة اسفنجية تثرى بكل المفاهيم التي يقدمها لها مستخدموها وذلك لأن هذا المصطلح مشترك بين عدة ميادين وهي علم النفس، البيداغوجيا، ميدان تسيير الوظائف والنشاط المهني، وقد أحصي عدد كبير من التعاريف التي أعطيت للكفاءة ولكنها تختلف باختلاف السياق المستعملة فيه.

يقول g-t remblay: يرى أن كل تجربة في عملية بناء برامج ومحطات التكوين بالتمركز حول الكفاءات تميل إلى تبني مفهومها الخاص عن الكفاءات.

هذا وقد يختلف فيما يخص الكفاءة من ميدانها الأصلي أي الميدان المهني إلى ميدان التكوين العام وهو التعليم القاعدي إلى التعليم العالي, وقد قدمت منظمة اليونسكو عام 1978، وصفا للكفاءة المهنية وجاء فيه على أنها نوعية حسن الفعل والفهم والتقييم التي تتطلبه وظيفة أو مهنة خاصة

لمجموعة من المهن المتشابهة إذن فهي مجموعة مؤهلات ضرورية لممارسة مهنية معينة وتكون هذه المؤهلات قاعدة أساسية لإعداد مختلف الأهداف الإجرائية لمشروع تكويني ما[1].

وقدمت لجنة التكوين المهني(CFP)، و اليد العاملة التابعة لوزراء اليد العاملة وتأمين المرور(الكيبيكية)، قامت بتقديم مفهومها الخاص عن الكفاءة, وجاء فيه أن الكفاءة المهنية هي قدرة الفرد على الاستعمال الجيد لمكتسباته لممارسة وظيفة أو حرفة أو مهنة حسب متطلبات محددة بحيث يكون معترف بها في سوق العمل.

و الكفاءة مجموعة من المعارف والقدرات الدائمة والمهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة, وخبرات مندمجة فيما بينها داخل مجال معين[2].

والكفاية التربوية هي مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات يكتسبها المتعلم نتيجة إعداده ورعايته في برنامج تعليمي معين, توجه سلوكه وترتقي بأداءه إلى مستوى من التمكن, وتسمح له بممارسة مهنته بسهولة ويسر ومن دون عناء[3].

والكفاءة مفهوم هندسي أصلا، يعني نسبة المدخلات والمخرجات, وتعرف في المستوى المهني بأنها القدرة على انجاز النشاطات الملموسة,تتفرع عن مهام خاصة بحرفة ما على درجة معينة من الامتياز.

والكفاءة في نظر لويس hamault.D: بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية، و من المهارات النفسية الحس حركية التي تسمح بممارسة لائقة لدورها ووظيفة أو نشاط ما.

---

[1].ينظر: قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة،ص 21-22.

[2].مرجع سابق، ص22.

[3].حمد مصابيح، مرجع سابق، ص 243.

ويعرفها بيار جيلي Pierre Gillet: بأنها حسن التصرف والتكيف في وضعيات إشكالية، فهي إذا إجادة الفعل التعلمي بكل تفاصيله ويستدعي ذلك مجموعة من المعارف والمهارات المدمجة في وضعيات متجانسة، تكون قابلة للملاحظة والقياس حسب مؤشرات جديدة.

لماذا المقاربة بالكفاءات:

- جاءت المقاربة بالكفاءات لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجية، وليس للشكر أو لمحو فن تربوي عمره سنوات طويلة.
- يفشل الكثير من التلاميذ بسبب عدم تمكنهم من تحويل المعارف، لأنهم يكتبون معارف منفصلة عن سياقها، أو مقطوعة عن كل ممارسة.
- من أجل تجذير المعارف في الثقافة والنشاط.

لأن المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للتلاميذ مادامت منفصلة عن مصادرها و عن استعمالاتها الاجتماعية إذا فالمقاربة بالكفاءات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية و الممارسات الاجتماعية[1].

[1].مرجع سابق، ص22.

و يجدر بنا تناول الفروق الموجودة بين المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات و التي نوجزها في الجدول التالي:

الجدول رقم(02): يمثل الفرق بين المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات

المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
- تجزئة وحدات التعلم إلى مكونات متعددة والتي تتمثل في مجموعة الأهداف الإجرائية. - التهديد الإجرائي لأهداف التعلم. - التعلم بمرجعية المدرسة السلوكية. - التعلم عبر التمارين الرياضية. - تقويم القدرات.	- التعلم بمرجعية المعرفة البنائية. - التعلم بواسطة أنشطة تطبيقية. - تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة . - تقويم الكفاءات.

المطلب الثامن: بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

تعد المقاربة بالكفاءات أو ما يسمى بالجيل الثاني من التدريس بالأهداف والامتداد التقويمي له، وذلك لاعتبارها حركة تصحيحية داخل بيداغوجية الأهداف, وذلك نتيجة للانحراف الذي عرفته المدرسة السلوكية, على حساب النظرة الشمولية للتدريس[1]. وهذا يكون بإخضاع المتعلمين لآليات التعليم النمطي والتثقيف الذاتي.

[1].ينظر: فاطمة الزهراء بوكرمة، مرجع سابق، ص 8.

1- مفهوم المقاربة:

- **لغة:** " قارب يقارب, مقاربة: دناه واقترب منه، شاكله في رأي. وأنحره، نقيض ابتعد عنه"[1].
- **اصطلاحا:** هي عبارة عن تصور مسبق ومشروع قابل للعمل و الانجاز لكن في ضوء خطة مرسومة أو إستراتيجية تعتمد على العوامل المتداخلة في تحقيق الهدف المنشود والمردود المناسب سواءا نمن طرائق، و وسائل، وخصائص المتعلم، و زمانه و بيئته و النظريات البيداغوجية و المقاربة وفقا لهذا الشكل بحيث يكون مرتبط بتحقيق الأهداف المرسومة في ضوء إستراتيجية تربوية[2].

تتحكم فيها طبعا جملة من المؤثرات التي تتعلق بالمدخلات أي المنطلقات والفعاليات أي العمليات، ثم ينتج في الأخير ما يسمى بالمخرجات أي وضعية الوصول أو النتائج المحققة من حيث الكفاءات المتنوعة ووضعيات التقويم التي تكون مرافقة لعمليات التعليم والتعلم والتي ترافق العملية التعليمية وتقومها.

و تعرف المقاربة بأنها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما, وقد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها من اجل تحقيق غاية تعليمية وفق إستراتيجية تربوية و بيداغوجية واضحة[3].

نستنتج من هذه التعريفات أن المقاربة هي الطريقة المعتمدة لتحقيق غرض ما في المجال التعليمي وهناك من يعتمد على التعريف اللغوي لها، بحيث يعتبر بان المقاربة تعني تقريب التلميذ إلى كفاءته، وهذا يعود إلى المعلم الذي يبذل جهدا كبيرا قصد تقريب المتعلم إلى ميزاته العقلية والجسدية ومن هنا نستطيع القول بأن:" المقاربة هي الطريقة المعتمدة في العملية التدريسية لتقريب المتعلم إلى كفاءته أي الطريقة التي تدفع المتعلم إلى استثمار واستغلال ما يمتلكه من قدرات وإمكانيات"[4].

---

[1].محمد صالح حتروبي، مرجع سابق، ص 42-43.

[2].voir:figari,j,doino,ar,1994,erevalu:quell:referential:bruxelles:de,boecj,p161.

[3].فاطمة الزهراء بوكرمة، مرجع سابق، ص45.

[4]. عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ كيف؟، دار الهدى، ط1، 2003، ص 25.

2-المقاربة بالكفـاءات:

هـي بيداغوجيـة وظيفيـة تعمـل علـى الـتحكم في مجريـات الحيـاة بكـل مـا تحملـه مـن تشـابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة[1].

أي لأنها تتحكم في أحداث الحياة رغم ما فيها من تشابك وتعقيدات في مختلف العلاقات والظواهر الاجتماعية وكذا تساعد المتعلم على التعامل مع مختلف المواقف الحياتية وذلك بتثمين معارفه واستخدامها في المسار الصحيح.

وهي ابتكار وضعيات تضع المتعلم في إطارها لينمي كفاءته وعليه فالمقاربة بالكفاءات هي طريقة لإعداد الدروس و البرامج التكوينية اعتمادا على:

- التحليل الدقيق لوضعيات العمل التي يتواجد فيها المتكونون أو التي سوف يتواجدون فيها.

ترجمة هذه الكفاءات المطلوبة إلى أهداف وأنشطة تعليمية[2].

فهذه المقاربة عبارة عن ابتكار وضعيات تعلميه جديدة تعين المتعلم على تنمية وتطوير كفاءته و هي عبارة عن طريقة لوضع البرامج التكوينية والتدريسية والتي تعتمد على التحليل والتشخيص الجيد لوضعيات العمل و تحديد الكفاءات المطلوبة لهذه المهام و ترجمة هذه الكفاءات في الأخير إلى أهداف تعليمية.

و هي برامج تعليمية محددة بكفاءات كما هي مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الاندماج السريع والفعال في مجتمعه[3].

---

[1]. حاجي فريد:المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005، ص9.

[2]. وعلي محمد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية،الجزائر، 2006، ص09.

[3].سليمان نايت وآخرون, مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، الجزائر، دار الامازيغية، 2004، ص29-30.

و بناءا على هذا يمكن اعتبار أن المقاربة بالكفاءات نموذج من نماذج التدريس الفعال الذي يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الإستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية, وهي برامج مسطر وهدفه الوحيد هو دمج المتعلم في مجتمعه مع عدة كفاءات تساعده على حل مختلف المشكلات التي تواجهه في حياته.

المطلب التاسع: مبادئ المقاربة بالكفاءات.

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ والتي نذكر منها:

– **البنـــاء:** استرجاع واستحضار المتعلم للمعارف السابقة وربطها بالمكتسبات الجديدة وتخزينها في الذاكرة.

– **التطبيق:** أي ضرورة الممارسة من أجل التمكن، يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما, يكون التلميذ نشطا في تعلمه[1].

– **التكرار:** أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات تقصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

– **الإدمـاج:** يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعلمه.

– **الترابـط:** المزاوجة بين أنشطة التعليم وأنشطة التقويم وذلك قصد تنمية الكفاءات, ويعني أيضا أن الكفاءات التي تم تحديدها يجب أن يربط بينها رابط يسهل معها تحقيق درجة عالية من الأداء المطلوب عبر فترات متتالية.

– **التدرج:** يعني أن المدرس عندما يحدد مجموعة من الكفاءات التي ستجعل المتعلم يكتسبها في فترة معينة انطلاقا من مضامين معينة, وفي إطار وضعيات إشكالية معينة، يقوم بترتيبها من البسيطة إلى المعقدة[1].

[1].المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، مرجع سابق، ص 15.

المطلب العاشر: مميزات المقاربة بالكفاءات.

تتميز المقاربة بالكفاءات بجملة من المميزات نذكر منها:

- إن المقاربة الجديدة للمنهاج تجعل من المتعلم المحور الأساسي لها.بحيث تشركه في تنفيذ و قيادة عملية التعلم، بحيث تقوم باختيار الوضعيات التعلمية المستقاة من الحياة وتضعها في وضعية مشكلات تسعى عملية التعلم إلى حلها وذلك باستعمال الأدوات الفكرية وتسخير المعارف الضرورية بحلها.

- حل الوضعيات المشكلة وهو أسلوب جيد للتعلم الفعال، لأنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه الجديدة على معارفه ومكتسباته السابقة.

- جاءت المقاربة بالكفاءات بادوار جديدة لكل من المعلم و المتعلم.

- عدم اعتمادها على تراكم المعارف بل تشجيع اندماج المفاهيم الجديدة، واستعمالها في الحياة سواءا داخل المدرسة أو خارجها.

- المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية والعنصر الفعال الذي ينشط هذه العملية و مسؤول عن ما ينجزه وعلى تقدمه في المسار التعليمي ويسعى إلى توسيع آفاقه من خلال تجاربه[2].

التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

تقويم الكفاءات يكون بالاعتماد على مؤشرات موضوعية على مستوى الانجاز لمقطع تعليمي، والتي نسميها بمؤشرات الكفاءة التي تهدف إلى تقويم الكفاءة التربوية وذلك عند نهاية كل مقطع تعليمي.

و" التقويم بالكفاءات....هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو و البناء من خلال أنشطة تعليمية"[3].

---

[1].رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، الجزائر، دار الأمل، ط2، 2002، ص 20.

[2]. ينظر: محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، الجزائر، دار الهدى، 1994، ص45.

[3].حاجي فريد, بيداغوجيا التدريس، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005، ص 65.

فتتنوع أشكال التقويم فنجد:

1-التقويم التشخيصيEvaluation diagnostique: هو كل عمل إجرائي يستهل بها لمعلم عملية التدريس، ويستند فيه على بيانات ومعلومات توضح له مدى تحكم المعلمين في المكتسبات القبلية (قدرات ومهارات ومعارف) التي تؤهلهم لتعلم لاحق، وتمكن المتعلم من تحديد مواطن التعثر وأسبابها حتى يتخذ الإجراءات الأزمة للعلاج, ويجري التقويم التشخيصي قبل مباشرة الفعل التربوي، أي قبل بداية الدرس الجديد أو وحدة أو فصل أو سنة دراسية، يهتم هذا التقويم بقياس مكتسبات التلاميذ والتي ستبني عليها معارف جديدة أخرى، فلا يمكن تقديم معارف جديدة للمتعلمين إذا لم يصل هؤلاء بعد إلى التحكم في المكتسبات والمعارف السابقة.

2-التقويم التكوينيEvaluation formative: يعتبر التقويم التكويني الدعامة الأساس التي تبنى عليها الخطط والإجراءات البيداغوجية، يجري انجازه أثناء سيرورة العملية التعلمية، أي خلال ممارسة الفعل التربوي، بغرض تنظيمه وإعطائه فعالية أكثر، يزود هذا التقويم المعلم بمعلومات ضرورية تسهل عليه معرفة الثغرات الموجودة، سواء على مستوى عمله البيداغوجي أو على مستوى عملية التعلم، كما يزود المتعلم بمؤشرات تسمح له بالكشف عن قدراته ونقائضه و يهتم التقويم بالنتائج كما يهتم باتخاذ الإجراءات الأزمة لتحسين الفعل التربوي[1].

-التقويم النهائيEvaluation somative: ويتم في نهاية العملية التعلمية أو تكوين معين أو مشروع تربوي، فهو بهذا المعنى يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى أو أداء تربوي، ويترتب على هذا الحكم ترقية لمستوى أعلى أو منح شهادة، فهو يدل على النتيجة المحصل عليها، انه مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة[2].

[1].محمد مصابيح، مرجع سابق، ص 274.

[2]. المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

خلاصة الفصل

من خلال استعراضنا لمختلف النقاط المتعلقة بالمقاربتين، يمكن أن نستخلص فيما يخص المقاربة بالأهداف أن هذه المقاربة تعتمد على منطق التعليم لا التعلم، وأن التعليم يهدف أساسا إلى امتلاك معارف واكتساب قدرات والمعلم فيها يرتكز على المعرفة ولم يرقى إلى مستويات أخرى. و يعتمد المعلمون فيها على العلاج الجماعي والآلي ولا يأخذ بعين الاعتبار النسق الفردي, والحاجة الذاتية للمتعلم.

ونظرا للتقدم العلمي والتكنولوجي الحاصل والإصلاحات التربوية القائمة، تبنت المنظومة التربوية الجزائرية المقاربة بالكفاءات لما عرفته من رواج في عالم الاقتصاد والشغل وأنظمة التعليم في العالم وذلك بالانتقال من منطق التعليم إلى منطق التكوين وامتداد للمقاربة السابقة الذكر, وهي بيداغوجيا تعليم جديدة في الجزائر تعتمد على منطق التعليم والتعلم تستهدف تنمية الكفاءات لدى المتعلم، جاءت هاته المقاربة لتعطي أدوارا جديدة لكل من المعلم والمتعلم,فالمعلم يمثل فيها الموجه والداعم للمتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية والفاعل الأول في تكوين نفسه وتطوير ذاته ومهاراته وتوظيف كفاءاته ويصاحبه في جميع مراحل تعلمه تقويم العملية التعلمية من قبل المرجع الأساس ألا وهو المعلم.

ففي هذه المقاربة لا يكتفي المعلم بتقديم المعرفة فحسب بل تقديم آليات اكتساب هذه المعرفة، لتفيده ليس في حل مشكلاته الدراسية فقط بل لمواجهة مختلف مشكلات الحياة.

الفصل الثاني
المقاربات النشطة

المبحث الأول: المقاربة بالوضعية المشكلة.

المبحث الثاني: المقاربة بالمشاريع.

تمهيد

امتاز القرن الحادي و العشرين بحركية لا متناهية من التحولات و المستجدات في المجتمعات و ما حمله من تغيرات و حقائق و مفاهيم جديدة من العولمة و المنافسة و اقتصاد السوق و التكنولوجيا الجديدة و غيرها من المستجدات السياسية و الاقتصادية و الثقافية و العلمية.

و كان لقطاع التعليم النصيب من هذا التطور إذ يشكل أبرز انشغالات الأمم، حيث أصبح لعصر الثورة المعرفية دورا رئيسيا في دعم التعلم النشط كأحد الاتجاهات التربوية و النفسية المعاصرة، إذ انتقل المعلم من دور الملقن السلبي الناقل للمعلومات و المعارف إلى موجه و مرشد و مسير في تعليم الطالب و كما تساعده على العمل أكثر من مجرد استماعهم للمحاضرة، فالطالب يمارس عمليات متنوعة مثل الاكتشاف و الاستقصاء و التعلم بالعمل و كذلك مهارات عقلية عديدة مثل التفكير الناقد و التفكير فوق المعرفي، و المهارات العلمية الأساسية مثل الملاحظة و التفسير و الاستنتاج و كذا مهارات القراءة الناقدة و الاستماع و غيرها من المهارات و ربطها بواقع حياته لتكون ذات معنى.

المبحث الأول: المقاربة بالوضعية المشكلة.

المطلب الأول: تعريف الوضعية المشكلة.

أ- لغة:

جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة أن:

وضعيةٍ: اسم مؤنث منسوب إلى وضع، مصدر صناعي من وضع: حالة يكون عليها الإنسان هو في وضعية صعبة.

الوضعية: مذهب فلسفي يرى أن الفكر الإنساني لا يدرك سوى الظواهر الواقعية و المحسوسة ما بينها من علاقات أو قوانين[1].

أما في معجم الوسيط: الوضعية مذهب أو جيست كونت و هو ينكر الميتافيزيقا: ما وراء الطبيعة، و يقيم المعرفة على الوقائع و التجربة[2].

المشكلة [مفرد]: ج مشكلات و مشاكل: «قضية مطروحة تحتاج إلى معالجة» مشكلة الشرق الأوسط "المرور" سبب المشاكل، يخلق المتاعب: صعوبة يجب تذليلها للحصول على نتيجة[3].

و المشكل: الملتبس و (عند الأصوليين): مالا يُفهمُ حتى يدُل عليه دليل من غيره. و الخنثى المشكل: مالا يتبين من أي الجنسين هو[4].

اعتمادا على ما سبق فان الوضعية.المشكلة هي موقف يقف أمامه الإنسان في حيرة و لبس يستلزم منه البحث و التمحيص لإيجاد الحلول الممكنة.

ب- اصطلاحا:

هي خطة تدريسية تتيح للمتعلم الفرصة للتفكير العلمي،« و هي بناء اصطناعي يبتكره المعلم لتعليم تلاميذه للوصول الى تنفيذ مهمة ملموسة وفق شروط معينة، على أن يوضعوا أمام عقبة

---

[1] .ينظر:أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مكتبة عالم الكتب، القاهرة،2008م، ص 2458 .

[2] . ينظر:مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية ط4، 2004م، القاهرة، مج1،ص 104 .

[3] . أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، المرجع السابق، ص 1229 .

[4] . مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، المرجع السابق ص 491 .

أو تناقص ليكتسبوا في الأخير معلومات أو مهمات أو ميول أو اتجاهات، إنما مشكلة نابعة من شيء ناقص و هذا الأخير ستتولد منه مجموعة من التساؤلات»[1]. و من ثم فإن الوضعية تمثل سياقا حديثا لتفاعل الذات مع الموضوع من أجل تحقيق هدف معين.« فالوضعية- المشكلة إذا هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية و هدف ختامي، و صعوبات (عراقيل) بحيث يجهل من يواجهها الحل المعروف مسبقا»[2].

كما عرفت على أنها «كل قضية غامضة تتطلب الحل و قد تكون صغيرة في أمر من الأمور التي تواجه الإنسان في حياته اليومية ، وقد تكون كبيرة و قد لا تتكرر في حياة الإنسان إلا مرة واحدة أو هي حالة يشعر منها التلميذ بعدم التأكد و الحيرة أو الجهل حول قضية أول موضوع معين أو حدوث ظاهرة معينة»[3]. وعليه فان الوضعية المشكلة تقوم بنقل الطالب من الحفظ و التلقين و تضعه أمام مشكلات حقيقية، شعروا بها أو عاشوها و بالتالي توفر لهم فرص التطبيق و الفهم و الاستخدام في المواقف التي تواجههم، كما تدعو الطالب إلى التعلم من خلال البحث عن الإجابات السليمة لمجموع الأسئلة المطروحة التي يثيرها و التي تعد آلية لبناء المعرفة.

المطلب الثاني: شروط استخدام حل المشكلات

إن استخدام الوضعيات المشكلة كأسلوب تعلمي يحتاج إلى عدة شروط نذكر منها:

1- المعلم يكون قادرا على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح و متمكن من المبادئ و الأسس و الاستراتيجيات.

2- تكون له القدرة على تحديد الأهداف.

3- إثارة المشكلة لاهتمام الطالب و دفعه إلى تحدي قدراته بشكل معقول[4].

---

[1]. محمد الطاهر و علي: الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات،(د ط)، الجزائر، 2007 ص16.

[2]. المرجع نفسه: ص16.

[3]. حارص عبد الجابر عبد اللآه عمار: استراتيجيات أسلوب حل المشكلات (بين النظرية و التطبيق)، إدارة سوهاج التعليمية، مصر، 2006، ص 46

[4].ينظر: أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها و تطبيقها، مرجع سابق، ص 243.

4- يقوم المعلم بالتقويم التكويني النامي لتقويم عمل الطلبة و القيام بالتغذية الراجعة الفورية حول أدائهم و تفهيمهم نحو الحل.

5- التأكد من أن الطلبة يمتلكون المهارات و المعلومات الأساسية التي يحتاجونها في حل المشكلة.

6- توفير للمتعلمين فرص التدرب العلمي و المناسب على حل المشكلات.

7- مساعدة المعلم، المتعلمين على تكوين نقط أو نموذج أو إستراتيجية يتبنونها في التصدي للمشكلات و محاولة حلها.

8- يجري المعلم إستراتيجية الحل على مشكلات جديدة تيسر عملية انتقال الطريقة.

9- تمكين الطالب من استخدام النظرة الشاملة للمشكلة.

10- توجيه الطالب ليتدرب على العمل الجماعي و العمل في فرق لحل مشكلات مختارة.

11- أن تكون المشكلة شاملة على خبرات لها قيمة في نمو الطالب و تفكيره.

12- أن تكون المشكلة فرص لتعميم الخبرة في المجتمع أو في المواقف التعليمية حاضرا و مستقبلا.

13- أن تتيح فرصا للكشف عن سلوك الطلاب و دوافعهم و ميولهم بالتالي يتعرف على سلوك طلابه و شخصياتهم و بالتالي توجيههم و إرشادهم.

14- أن تؤدي دراسة المشكلة و حلها للكشف عن مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسة و الكشف من جديد و هذا مما يساعد على مزيد من نمو الطلبة.

15- تكون الوضعية –المشكلة- واضحة تتفق مع طبيعة عملية التعلم.

16- تنمي روح البحث و التنقيب و هي تتفق مع أسلوب البحث العلمي و التقصي للوصول إلى النتائج.

المطلب الثالث: خطوات حل المشكلة

إن التعلم بطريقة الوضعية- المشكلة- يتطلب السير بخطوات منتظمة هي:

1)- خطوة الإحساس بالمشكلة:«تتمثل في تحديد الهدف الرئيسي على هيئة نِتَاج متوقع من المتعلمين مع وجود عائق يحول بين المتعلم و تحقيق الهدف، أي على المتعلم أن يعرف ما يريد

و يعرف ما يعيق إرادته، و بذلك يمكن القول أن إحساسا بالمشكلة قد حصل»[1]، حيث تهدف هذه الخطوة إلى:

1- الإحساس بالمشكلة و الشعور بأهميتها.

2- التعرف على الكلمات المفتاحية في المشكلة.

2- مناقشة المشكلات المحتملة و وضع فروض الحل.

2)- خطوة تحديد المشكلة و صياغتها:

و تكون هذه الخطوة على هيئة سؤال يتطلب حلا من خلال قيام الطالب بالتعبير عن طبيعة المشكلة و عناصرها و تحديد مجالها و حجمها و حدودها.

3)- خطوة جمع المعلومات و البيانات:

إن وضع الفرضيات يستلزم التحقق من صحتها بحيث تكون حل مقترح يحتاج التطبيق ولا يتسنى له ذلك إلا من خلال تحليل المشكلة، و جمع المعلومات من مصادرها.

4)- خطوة اختيار الحل المناسب:

من خلال تلك الفرضيات المطروحة (الحلول) يتمكن الطالب من التوصل إلى الفرضية الصحيحة و التي تمثل الحل المناسب.

5)- تقويم اختيار و صحة الحلول:

تكون من خلال الاستنتاجات و النتائج التي توصل إليها الطالب و اكتشافه نتيجة اختيار الفروض و التقويم يواكب عملية اختيار الحلول.

بالإضافة إلى ما سبق، يقدم بل (1986) بعض المبادئ الإضافية للمتعلمين عند تعليم (حل المشكلات) للطلبة و تطبيقها و التدريب عليها، من أبرزها ما يلي:[2]

1- تشجيع الطلبة على استخدام أساليب و استراتيجيات منفردة.

---

[1]. فراس السلتي، استراتيجيات التعلم و التعليم- التطبيق و النظرية- ، مكتبة مؤمن قريش، عمان، 2008م، ص 37.

[2].عبد الطيف بن حسن فرج: طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، دار الميسرة، 2005م، الأردن، ص 132-133.

2- تشجيع التفكير التباعدي (المتشعب).

3- إعطاء الطلبة الكثير من التدريبات لحل المشكلات في العلوم.

3- التأكد من أن الطلبة متمكنون من المتطلبات السابقة اللازمة لحل المشكلة قبل أن يبدؤوا في حل المشكلة كما في الحقائق و المفاهيم و المبادئ العلمية ذات العلاقة.

5- تشجيع الطلبة على أن يكتشفوا أو يقترحوا لأنفسهم مشكلات علمية و أن يجدوا بأنفسهم حلولا لها.

6- خلق مناخ تعليمي، تعلمي مريح و إبعاد التوتر داخل الصف أثناء تدريبات حل المشكلة أو دروس حل المشكلات.

7- تشجيع العمليات العقلية العليا لدى الطلبة كالتحليل و التركيب و التقويم.

8- تجنب تقديم الحلول للمشكلات المبحوثة، فإذا واجهت الطلبة صعوبات معينة، فحاول عندئذ تقديم تلميحات علمية لمساعدة الطلبة و توجيههم في حل المشكلات.

9- تقديم حوافز داخلية ايجابية للطلبة الذين يستخدمون مناحي جديدة في حل المشكلات.

10- لتقويم إستراتيجية المعلم في تعلم و تدريب الطلبة على حل المشكلات على المعلم أن يسجل من حين لآخر الدروس العلمية (العملية) تسجيلا صوتيا و مرئيا ثم تحليل ما يسمعه أو يشاهده و تقويمه ثم تحديد مدى النجاح في تعلم الطلبة العلوم بطريقة حل المشكلات.

المطلب الرابع: استراتيجيات حل المشكلة

من خلال الخطوات حل الوضعية المشكلة المعروضة سابقا يوجد استراتيجيات عديدة في حل المشكلة التي تتبع منها:

1- الطريق المبرمج في حل المشكلات:

يتمثل هذا الطريق في عدد من الخطوات و هي:

- تقديم المشكلة أو طرحها على هيئة سؤال شفوي أو مكتوب.
- طرح الحلول بشكل منطقي، و الاستماع إلى الاستجابات.

- القيام بالتغذية الراجعة للطلبة بحيث تكون هادفة و مباشرة.
- أن يتمكن المتعلم من تصحيح مساره في ضوء التغذية الراجعة و تعديل خطاه إلى الغايات المنشودة.
- التلميح للخطوات اللاحقة بعد اختياره الخطوات الناجحة.
- القيام بتشجيع الطالب ثم إعطاء مشكلات مشابهة من أجل تطبيق الإستراتيجية التي توصل إليها.

2- إستراتيجية المصطنعة:

تتمثل في وضع الطالب أمام مواقف مصطنعة تشبه المواقف الحقيقية ثم تطلب منه التصرف. كما لو كان الأمر حقيقيا، حتى يكتشف المتعلم الأسلوب الصحيح و يتمكن من إعادة الحلول في مواقف مشابهة[1].

3- إستراتيجية التدرب في مواقع العمل:

و يكون التدريب فعالا إلا من خلال إتقان المتدربين للأساليب الأساسية و امتلاكهم المفاهيم و المعارف و المبادئ اللازمة و من خلال توفر المدرب الكفء و عليه يتحدد مدى إمكانية استخدام المشكلات الحقيقية في مواقف عملية و واقعية.

4- طريقة استمطار الأفكار:

تتم بطرح المشكلة على الطلبة ثم الطلب منهم تقديم حلول شفوية فورية و بالتالي تتولد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة بعدها تجمع الأفكار و تغربل و تختار المناسب منها بعد جلسة الاستمطار.

5- إستراتيجية التفريق و التجميع:

تقديم عدة أسباب التي قد تكون سببا للمشكلة المطروحة ثم القيام بالتفكير فيها ثم اقتراح مجموعة من الحلول و تجربتها إلى أن يتوصل إلى الحل.

[1]. ينظر: فراس الستلتي: المرجع السابق ص38.

6- إستراتيجية المعلم المستخدمة في حل المشكلة:

بحيث يمكن للمعلم إيصال استراتيجيات حل المشكلات للطلبة عن طريق تصميم و تخطيط دروس و هذا بالتركيز على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة بدلا من التركيز على دقة الإجابات و عرض مشكلات تكون ذات معنى كما يمكن للمعلم أن يوفر نشاطات ذات طبيعة علمية تطبيقية بدل عرض المادة بشكل مباشر و إشراكهم في تقديم مبررات و تعليلات لإجاباتهم كما يقوم بإعادة صياغة الأسئلة في حال عجز الطلبة عن الإجابة و فسح لهم المجال لفحص كل فرضياتهم التي وضعوها من تلقاء أنفسهم[1].

7- إستراتيجية المهارات الأساسية و الفرعية لحل مشكلة:[2]

وهي إستراتيجية تتضمن مجموعة من المهارات الأساسية و كل مهارة أساسية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي يجب على الشخص أن يتعلمها كي تساعده في تحليل المشكلة ثم الوصول إلى الحل و الجدول يمثل هذه المهارات:

جدول رقم(03):المهارات الأساسية و الفرعية لحل المشكلة.

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية
1- تحديد المشكلة	- تحديد الحقائق و المفاهيم - صياغة المشكلة - فهم المصطلحات في المشكلة
2- الاستكشاف	- هل المعلومات كافية لحل المشكلة؟ - تنظيم عرض المعلومات و البيانات
3- اختيار الاستراتيجيات	- ترتيب المشكلة و تنظيمها - فرض الفروض و الاختبار - الاستنتاج

[1].ينظر: فراس السلتي: استراتيجيات التعلم و التعليم- النظرية و التطبيق-، ص.ص40،41.

[2]. زيد الهويدي: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية،مكتبة طريق العلم، دولة الامارات العربية المتحدة، ط 2،2010م،ص220.

	- التجريب
4- الحل	- مهارات رياضية (حسابية، إحصائية، جبرية،.....الخ)
5- التأكد من الحل	- التقويم - معقولية الحل

المطلب الخامس: خصائص التعلم بأسلوب الوضعية –المشكلة–

تتمثل خصائص الوضعية-المشكلة- في الآتي:

1-تحدث لدى المتعلم أزمة عقلية معرفية «بحيث تربك الوضعية – المشكلة- نظام التصورات الموجودة عند المتعلم، إنها بمثابة لغز يتطلب حلا و اندماجا فيه، إلا أن الوسائل الضرورية لذلك غير متوفرة، فالرغبة في الحل هي التي ستدفع المتعلم إلى إعداد الوسائل العقلية المناسبة أو امتلاكها»[1].

2- يمكن من تنشيط الدماغ بحيث تجعل للطالب حرية اختيار المادة الدراسية و النشاط الذي يرغب فيه، كما تمكنه من الحركة و الاتصال بزملائه و كلها عوامل مساعدة على تنشيط الدماغ.

3- «انه تعلم يعتمد على خبرات الطلبة السابقة و توظيفها في البحث عن الحلول لمشكلات جديدة و لذلك يكون التعلم نشيطا، و يقوم الطلبة من خلاله بالمشاركة في تحديد المشكلة و بذل الجهد في متابعتها، و العمل مع زملائهم لحلها»[2].

4- ينبغي للمشكلة أن تعمل على دفع المتعلم إلى بناء معلوماته من خلال توظيف معلوماته و تصوراته فيعد النظر فيها و يبني أخرى جديدة.

5- تعمل الوضعية- المشكلة- على إعادة تنظيم و بناء معلومات المتعلم من خلال إعادة تنظيم القبلية منها أو دمج معلومات جديدة في معلومات مكتسبة في السابق.

[1].محمد الطاهر و علي: الوضعية-مشكلة في المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص20.

[2]. دوقان عبيدات و سهيلة أبو السمد: استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين-دليل المعلم و المشرف التربوي، دار الفكر،2007م،عمان،ص147.

6- يشترط في الوضعية المشكلة اللجوء إلى الخبرة المكتسبة في مختلف المراحل و «يحدث ذلك في مرحلة البحث و التقصي، مرحلة المصادقة مع الذهاب و الإياب بين مرحلة و أخرى»[1].

7- تحدث الوضعية المشكلة اللاتوازن العاطفي حيث تعمل كمحفز يدفع الطالب إلى تجاوز العقبات المحددة مسبقا.

8- تعمل على تحقيق مبدأ التعلم الذاتي من خلال تقديم تحديات للطالب، إذ فيها صعوبات و عقبات ينبغي عليه تجاوزها و استبعاد فكرة أنه لا يوجد حل للمشكلة.

9- يشترط في الوضعية المشكلة التحضير الجيد و المنظم و الدقيق في جميع مراحله من تحضير و تنفيذ و تقويم بحيث تسمح للطالب بصياغة فرضيات و اختيار الأصح منها.

10- تطمح الوضعية- المشكلة- إلى بلوغ أهداف و تحقيقها بتجنيد مكتسبات و تنظيمها.

11- تنمي الروح الجماعية من خلال العمل الفوجي بحيث أنه «يسبق التكهن بالحل و التعبير عنه جماعيا البحث الفعلي عن الحل، فالعمل وفق أسلوب الوضعيات- مشكلات- يفتح المجال للنقاش العلمي في القسم مثيرا بذلك أزمات معرفية اجتماعية، لا تتم المصادقة على الحل من طرف المعلم (جهة خارجية)، و إنما تنتج عن طريقة بناء الوضعية نفسها »[2].

12- تهتم طريقة حل المشكلات بشقي العلم، المادة و الطريقة و ذلك لأنها تعتمد على المعلومات السابقة في حل المشكلة الجديدة، كما أنها تصل إلى معلومات جديدة، و هي نتائج التي يصل إليها الفرد عند حل المشكلة[3].

13- تركز على النشاط الذاتي للفرد في حل المشكلات و هذه تتفق مع أساليب و طرق التدريس الحديثة التي تجعل الفرد محورا للعملية التعلمية التعليمية[4].

---

[1].محمد الطاهر و علي: الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق،ص21.

[2]. محمد الطاهر و على، الوضعية- مشكلة- في المقاربة الكفاءات، مرجع سابق، ص22.

[3].زيد الهويدي: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، مرجع سابق ص 219.

[4].المرجع نفسه، ص219.

14- أن تكون الوضعية حقيقية ملموسة و واقعية تفرض على التلميذ صياغة فراضيات و تخمينات و توصف ضمن لغة واضحة و مفهومة من قبل التلميذ[1].

15- تحدد الوضعية وفق المستوى المعرفي للتلميذ و تكون ذات خصوصية تحدد مجال فعل الكفاية[2].

المطلب السادس: مراحل تقديم حصة وضعية- مشكلة-

حيث تقدم حصة الوضعية – مشكلة- وفق المراحل الآتية:

1- مرحلة الإعداد و التجهيز:

و يمكن تسميتها بمرحلة عرض الوضعية – المشكلة- و تكون في بداية الدرس:

- طرح المشكل لخلق الأزمة العقلية المعرفية و تقديم التعليمات.
- تشكيل الأفواج و توزيع الأدوار توزيع الوسائل و السندات.
- تحديد معيار أو محك أو ميزان الحل.
- مقارنة المشكلة بما هو مخزن في الذاكرة طويلة المدى من الخبرات السابقة مع تبسيط المشكلة عن طريق تجاهل بعض المعلومات التي يمكن تجاهلها و التركيز على المعلومات المتعلقة بالمشكلة[3].
- تبسيط المشكلة الكلية من خلال تقسيمها الى مشكلات فرعية أو جزئية.
- تعمل المشكلة كمحفز للمتعلم حيث تولد لديه رغبة التعلم.

2- مرحلة الصياغة و الإنتاج:

و تتضمن ما يلي:

- صياغة الفرضيات و التحقق من صحتها[4].

---

[1].جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات و الادماج،شبكة الألوكة، المغرب،2013م،ص12..

[2]. محمد الطاهر وعلي، الوضعية –مشكلة في المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص12.

[3].المرجع نفسه،ص28.

[4]. سوفي نعيمة، الاستراتجيات المعتمد من طرف الأستاذ داخل الصف و دوره في تنمية القدرات على التحكم، مذكرة ماجستير علم النفس المدرسي، جامعة منتوري، قسنطينة،ص114.

- فحص و تمحيص المعلومات المتاحة في البيئة المجالية للمشكلة[1].
- يتطلب من المتعلم الربط بين مكتسبات تعلمه السابقة و الجديدة.
- استخلاص و الخروج بالنتائج المحتملة.

3- مرحلة التقويم و الحكم:

و تتضمن ما يلي:

- مقارنة الحل المستحدث بمعايير و محاكات مشكلة و اختيار أساس لاتخاذ القرار الذي يلائم المحددات المماثلة في المشكلة[2].
- إتمام المتعلم للمهام المطلوبة منه في حل المشكلة.
- اكتساب المعلومات الجديدة.
- قبول الحلول المتوصل إليها أو رفضها أو أن المشكل لا يزال يتطلب مزيدا من العمل أو التفكير أو الجهد أو المعلومات.

المطلب السابع: مزايا و سلبيات طريقة الوضعية- المشكلة-

أ)- مزاياها:

هناك العديد من الايجابيات لهذه الطريقة أبرزها ما يلي:

1- تنمية التفكير لدى المتعلم كما تنمي عنده مهارة استخدام المراجع العلمية.

2- تنمي عند المتعلم منهجية البحث العلمي و تقوي شخصية المتعلم و ذلك بالاعتماد على نفسه في معظم مراحل حل إستراتيجية حل المشكلات[3].

3- تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية.

---

[1]. فاطمة الزهراء بوكرمة، دحدي اسماعيل: تنمية الكفاءات وفق وضعيات التعلم (وضعية مشكل،وضعية ادماج، وضعية التقويم)،ملتقى التكوين بالكفايات في التربية،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 493.

[2]. سوفي نعيمة، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف و دوره في تنمية القدرة على التحكم: مرجع سابق، ص114.

[3].ينظر: زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم، ص 223.

4- تربط التدريس بواقع الحياة و تجعل منه وظيفة اجتماعية.

5- تربط الفكر بالعمل و تشجع التلاميذ على التعاون و العمل الجماعي.

6- تحقق أهدافا تربوية قيمة مثل تكوين المرونة في التذكير و تحفيز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة.

7- تفيد في تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، و تنمي العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ.

8- تعزز العلاقة و تقوي الثقة بين التلاميذ و معلمهم و ذلك من خلال الإرشادات و التوجيهات التي يقدمها لهم .

9- تعمل على تنمية القدرات التحليلية و الإستنتاجية لدى التلاميذ و تزيد من رغبتهم في البحث و التحليل و القراءة و جمع المعلومات.

10- هي وسيلة لإثارة الفضول العقلي و المتعة و الرغبة لدى المتعلم في البحث عن الحل و خاصة إذا كانت المشكلة متصلة بميل أو حاجة لدى المتعلم[1].

ب)- سلبياتها:

هناك العديد من الانتقادات التي وجهت لطريقة حل المشكلات أبرزها ما يلي:

1- تتطلب وقتا طويلا مما قد يسبب تأخرا في المنهاج الدراسي.

2- تتطلب مكتبات و مخبرات متطورة كي تلبي حاجات المتعلمين[2].

3- عدم توصل التلاميذ الى حل قد يؤثر على حالاتهم النفسية و على قدراتهم الذهنية و مستواهم التعليمي.

4- عدم كفاية المعلومات التي جمعها التلاميذ في الوصول إلى الحل الصحيح.

5- عدم امتلاك المعلم القدرة الكافية على التوجيه و الإرشاد و الذي يؤثر بشكل سلبي على مستوى أداء التلاميذ.

---

[1]. ينظر: على أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها و تطبيقاتها،ص244.

[2]. ينظر: زيد الهويدي، المرجع السابق، ص224.

6- تحتاج إلى وقت طويل لكي يتقنها التلاميذ.

7- تتطلب وجود المعلم المتدرب على هذه الطريقة بكفاءة عالية.

8- صعوبة تحقيقها و عدم إمكانية توفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا.

9- قد لا يتمكن المعلم من تحديد المشكلة بما يتناسب مع قدرات و نضج التلاميذ.

10- قد تكون المشكلة المعروضة على التلاميذ أعلى من مستواهم الفكري و قدراتهم أو أقل من ذلك مما يسبب لهم الإحباط.

المبحث الثاني :المقاربة بالمشاريع.

المطلب الأول: تعريف المشروع

أ-لغة: مشروع [مفرد]:ج مشروعات و مشاريع: اسم مفعول من شرع/شرع في و شرع، ما يسوغه الشّرع و يبيحه "وسيلة مشروعة"، خطة مشروع: وثيقة تصف النهج التقني و الإداري الواجب إتباعه من أجل تنفيذ مشروع ما[1].

كما عرف المشروع أنه ما سوغه الشّرع و الأمر يهيأ ليدرس و يقرر، جمعها مشروعات[2].

ب- اصطلاحا:"المشروع هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد و يتسم بكونه عمليا و تحت إشراف المعلم على أن يكون هادفا و يخدم المادة العملية و يتم في البيئة الاجتماعية"[3].

و المشروعات مهمات معقدة مبنية على أسئلة و مشكلات صعبة، تجعل الطلاب يشاركون في أنشطة التصميم و حل المشكلات و اتخاذ القرار أو الاستقصاء، ما يعطي الطلاب الفرصة للعمل باستقلالية نسبية على مدى مراحل زمنية ممتدة. تتوج بنتاجات أو تقديمات [4]، كما جاء في التعريف لـ وليام كباتر المشروع على أنه نشاط هادف يقوم به التلاميذ برغبة صادقة في جو اجتماعي، كما

---

[1].ينظر: أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص1190.

[2]. مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، ص479.

[3]. رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد و التجديد، دار الفكر، عمان،2010،ص94.

[4].تود ستانلي: التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين، ترجمة محمود محمد الوحيدي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض،2013،ص10.

عرفه في مكان آخر بأنه نشاط يقوم به الطالب بطريقة طبيعية من أجل تحقيق الأهداف المحددة والمرغوبة[1].

و جاء في تعريف آخر أن: المشروع مجموعة من المهام المتخذة لحل مشكلة ما و تحديد نقاط النهاية، و تحديد الأعمار و الانجازات المطلوب إضافتها مع ضرورة وجود ميزانية و فريق عمل يمتلك مهارات فنية لانجاز و إتمام العمل[2].

و تعتبر إستراتيجية المشروعات في تدريس العلوم و الرياضيات من أكثر الصور التطبيقية التي تهتم في المرتبة الأولى بميول و نشاطات المتعلم، و في المرتبة الثانية بالمعلومات و الحقائق أي أنها تبنى على أغراض المتعلمين و ميولهم، و يمكن تعريف المشروع على أنه نشاط هادف تصاحبه حماسة نابعة من المتعلم و يتم هذا النشاط في محيط اجتماعي[3].

نستخلص مما سبق أن المشروع ناتج عن حاجة الطالب و رغباته من أجل تحقيق أهدافه المرجوة.

المطلب الثاني: شروط اختيار المشروع

و من أهم شروط اختيار المشروع ما يلي:

1- مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم واعتباره المحور الرئيسي.

2- النشاط الذاتي و التعلم عن طريق العمل.

3- الحرية في اختيار المشروع بمعنى تنطلق من ميول الطفل و اهتمامه[4].

4- يجب أن يكون المشروع ذا قيمة تربوية معينة و هذه القيمة التربوية لها علاقة بحاجة الطالب.

5- توفير المواد اللازمة لتنفيذ المشروع[5].

6- الوقت الذي يصرف في تنفيذ المشروع متناسبا مع قيمة المشروع التربوية.

---

[1].زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، ص161.

[2].عماد محمد عبد العزيز: حسن حسين أحمد، إدارة المشروعات أكاديمية الجمعيات الأهلية، مصر،ص03.

[3].محمد السيد علي، اتجاهات و تطبيقات حديثة في المنهاج و طرق التدريس، دار الميسرة، عمان(الأردن)،2011م،ص245.

[4].رافدة الحريري: طرائق التدريس بين التقليد و التجديد، ص94.

[5]. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم،(دط)،الاسكندرية،2010،ص117.

7- أن لا يتعارض المشروع مع برنامج أو جدول الحصص اليومي للطالب.

8- الاقتصاد في أثمان المواد التي يحتاجها الطالب.

9- أن لا يكون المشروع معقدا و أن لا يستغرق وقتا طويلا و أن لا يتجاوز المشروع حدود الأسبوعين.

10- أن لا يتطلب مهارة معقدة أو صعبة بل تتلاءم مع قدرات الطالب[1].

11- أن يكون المشروع ذا قيمة تربوية، بمعنى يلبي رغبات و ميول التلاميذ، كما يسدد حاجات ماسة عند التلاميذ.

12- أن لا يكون المشروع على حساب وقت المنهاج الدراسي لأن ذلك قد يؤدي إلى تأخر في تحصيل الطالب.

13- أن يتناسب المشروع مع القدرات الطلاب العقلية و أن يكون بإمكان الحصول على المعلومات المتعلقة بالمشروع بيسر أو بسهولة سواء من المعلم أو المجتمع المحلي أو من المراجع أو المصادر.

المطلب الثالث: خطوات طريقة المشروع

يبنى المشروع في تطبيقه على خطوات خمس هي:

1- الهدف من المشروع:

لابد من تحديد هدف المشروع وفق شروط تربوية تحقق الغرض، و يكون الهدف من المشروع هو إكساب الطلبة المعرفة و المهارات و الخبرة و أن يتوقف على طبيعة المشروع و إمكانية التنفيذ و التوصل إلى الحقائق المحددة من خلال الإحساس بوجود المشكلة وتحديدها[2]

2- اختيار المشروع:

يكون اختيار المشروع من مسؤولية التلميذ في كونه فرديا، و تقع مسؤولية اختياره على مجموعة من التلاميذ إذا كان مشروعا جماعيا، و يكون دور المعلم في مرحلة الاختيار مقتصرا على الإرشاد و

[1]. هند بنت حمود الهاشمي، فايقة بنت راشد الوهيبي، التعلم العلاجي دبلوم صعوبات التعلم، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان،2011،ص42.

[2].ينظر: رافدة الحريري، طرف التدريس بين التقليد و التجديد، ص95.

التوجيه و ذلك لكي لا يختار التلاميذ مشروعا لا يتناسب مع قدراتهم أو الأهداف الموضوعية، و لذلك فان على المدرس أن يراعي عدة أمور عند اختياره للمشروع منها:

- أن يقوم المدرس بالإرشاد و التوجيه للطلبة في عملية اختيار المشروع الملائم لقدراتهم.
- أن يكون اختيار المشروع من قبل الطالب إذا كان فرديا، و من اختيار مجموعة من الطلبة اذا كان المشروع جماعيا.
- أن يتم انجاز المشروع المختار قيمة تربوية يرتبط بطريقة مباشرة بالمنهج الدراسي.
- أن تكون المشروعات اقتصادية من حيث التكاليف [1].

3- وضع الخطة:

يمثل التخطيط الطريقة النظامية لإدارة و تنفيذ المشروع و خطوة حيوية و مهمة من خطواته لأنه يحدد الإطار النظري للمشروع و ذلك من خلال دراسة و تحليل الحلول البديلة و المتاحة، و وضع الخطة و مناقشة تفاصيلها و تحديد أنواع الأنشطة والمواد و المصادر و المهارات، و الصعوبات التي قد تواجه تطبيق المشروع، و يكون التخطيط من مسؤولية التلاميذ، أما المعلم فدوره هو التوجيه و الإرشاد كما أنه على المدرس أن يراعي الأمور التالية عند وضع الخطة[2]:

- أن تكون الخطوات واضحة و محددة، لا لبس فيها و لا نقص.
- تحديد المواد و الأساليب و الوسائل اللازمة للمشروع.
- توزيع الأدوار بين الطلبة القائمين على تنفيذ المشروع.

4- تنفيذ المشروع:

و هي أكثر مراحل المشروع حيوية و فيها يبدأ التنفيذ الفعلي للمخطط المرسوم على الورقة و هي أقرب إلى تحريك اهتمامات التلاميذ و إشباع ميولهم و حاجاتهم حيث تكسبهم الخبرة في أداء الأعمال و القدرة على تجاوز المعوقات و الاعتماد على النفس و على المعلم في هذه المرحلة توجيه

[1]. ينظر: زاهر عطوة، دليل طرائق التدريس،(دط)،فلسطين،2010،ص66.

[2]. ينظر: رافدة الحريري، طرائق التدريس بين التقليد و التجديد،ص96.

انتباهه إلى أن التلاميذ يقومون بعملية التنفيذ وفق ما جاء في الخطة ولا يخرجوا عنها, كما عليه مراعاة الأمور التالية[1]:

- متابعة تنفيذ الطلبة لخطة المشروع.
- تنمية روح الجماعة و التعاون بين الطلاب، و من خلال تشجيعهم على العمل الجماعي.
- التحقق من قيام كل طالب بالعمل المطلوب منه و عدم الاتكال على الآخرين.
- التأكد من التزام الطلبة بخطة المشروع، و عدم الخروج عنها إلا إذا طرأت ظروف تستدعي إعادة النظر في بنود الخطة، حيث يقوم المدرس بمناقشة الموضوع مع الطلبة و الاتفاق معهم على التعديلات الجديدة.

5- تقويم المشروع:

تقع مهمة تقييم المشروع على عاتق المدرس بشكل أساسي، و على المدرس أن يشرك الطلبة في عملية التقويم، فمن واجب التلاميذ مراجعة عملهم و ينظروا الى انجازاتهم نظرة نقدية و أن يقارنوا بين النتائج التي حققوها و بين الأهداف الأساسية التي وضعوها.

و يقتصر دور المعلم على تبيان أوجه الضعف و القوة و الأخطاء التي وقع فيها الطلبة أثناء تنفيذ المشروع، و يفسح المجال للطلبة لمناقشة هذه الأمور، ثم يقوم المعلم بتقديم التغذية الراجعة للطلبة كي يتعرف الطالب على مدى إتقانه لعمله و الاستفادة منها في المشاريع اللاحقة[2].

و في هذه الخطوة لابد من الوقوف على نقاط القوة التي تحققت عند الطلاب من تنفيذ هذا المشروع مثل:[3]

- ما هي المعارف التي اكتسبها الطلاب من خلال العمل بالمشروع؟.
- ما هي الاتجاهات التي اكتسبها الطلاب من القيام بالمشروع؟.

---

[1].ينظر: زاهر عطوة، دليل طرائق التدريس،ص67.

[2]. زاهر عطوة، دليل طرائق التدريس، مرجع سابق,ص67.

[3]. ينظر: زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية،ص165.

كما على المعلم أن يطلع على نقاط الضعف في المشروع أو التي لم تتحقق و ذلك من أجل تلافيها عند القيام بمشاريع أخرى، و في هذه المرحلة هناك ثلاث وسائل فعالة لقياس أداء التلاميذ و تقويم عملهم في انجاز المشروع وهي كالآتي:[1]

- **المقياس المدرج:**

تستخدم هذه الوسيلة في قياس أداء التلميذ و تقويمه في المجال الأدائي، و ذلك من خلال إعطائه درجة تمثل قياسا لدرجة إتقانه للعمل المنجز باستعمال مقياس مدرج مصمم لهذا الغرض.

- **قائمة الفحص:**

تساعد هذه الوسيلة في قياس أداء التلاميذ و مدى تفهمهم لخطوات المشروع و استعمالهم الأجهزة و المعدات بصورة صحيحة.

- **استمارة الملاحظات:**

تساعد هذه الوسيلة في قياس أداء التلاميذ أو تقويمه في المجال السلوكي و المعرفي و الأدائي، حيث يستخدم المعلم هذه الوسيلة في تسجيل ملاحظات مستمرة عن التلاميذ أثناء عملهم و سيرهم في خطوات المشروع، إذ تتناول هذه الملاحظات مشاركة كل تلميذ و سلوكه و مدى حضوره و اندفاعه في العمل و التي تخدم إنجاز المشروع بصورة جيدة و متكاملة.

و أضاف أبو شريخ خطوة أخرى من خطوات التعلم القائم على المشاريع تأتي بعد مرحلة التقويم و هي مرحلة كتابة تقرير المشروع،بعد الانتهاء من الخطوات السابقة يقوم الطلبة بمشاركة المعلم و تحت إشرافه و توجيهه بإعداد تقريرا نهائيا و شاملا لمجريات المشروع و التي تتضمن الأمور الآتية:

- أهداف و نتاجات المشروع.
- المدة الزمنية التي استغرقها المشروع.
- أهمية المشروع و فوائده العلمية و التربوية.

[1]. أسامة محمد أنيس زيود، واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جنين، مذكرة ماجيستار، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2015،ص22.

- موضوع المشروع.
- الفئة المستهدفة.
- خطوات التنفيذ بشكل موجز.
- نتائج المشروع و مناقشتها بانجاز.
- تقديم التوصيات و المقترحات.

المطلب الرابع: استراتيجيات تنويع تصميم المشروعات

هناك خمسة استراتيجيات للتعلم القائم على المشروعات و هي كالتالي:

1- المشروعات بقيادة المعلم مقابل المشروعات بقيادة الطالب:

وهي تتعلق بحجم مدى مشاركة المعلم في الأنشطة اليومية للمشروعات، فإذا كان المعلم هو الذي يقود المشروع فانه يكون مشاركا في معظم جوانبه، بحيث يكون دوره تزويد معلومات تاريخية أو توفير توجيه معين، أو إعطاء تدريس مباشر أو تنظيم دروس مصغرة للحفاظ على اهتمام الطلاب و إبقائهم على المسار الصحيح، كما يجب أن يكون التعلم القائم على المشروعات الأكثر فاعلية بقيادة الطالب، فهناك توقعات مثل صعوبة المحتوى، أو ربما مجموعة من الطلاب الذين ينقصهم النضج. و يظهرون عدم المسؤولية، و يحتاجون إلى مزيد من الانضباط لينجحوا، و كلما أصبح المعلم أكثر انسجاما مع عملية التعلم المبني على المشروع، صار أكثرا استعدادا لتوكيل الطلاب بالجزء الأكبر من عملية التعلم[1].

2- المشروعات المتقطعة مقابل المشروعات المنتظمة:

إن جعل غرفة الصف بيئة للتعلم القائم على المشروعات هي الطريقة المثالية التي تجعل المعلم يخصص وقتا قصيرا لتدريس الطلاب كيف يعملون المشروعات، و لأن الطلاب يعرفون أصلا ما المتوقع منهم، و ما المتوقع من المشروع و من ثم يمكنهم التنقل من مشروع إلى آخر بسهولة تامة لكن إذا بدأ المعلم بالتعلم القائم على المشروعات، ثم انتقل إلى أسلوب التدريس المعتاد (بالطريقة

[1].تود ستانلي، التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين،ص62.

التقليدية)، خلال الوحدة اللاحقة، ثم عاد ثانية إلى المشروعات فان التحول لن يكون ملائما، و عليه يجب أن يُقضى الوقت الهادف في بداية العام المدرسي في التحضير للتعلم القائم على المشروعات، و إيضاحه للطلاب و عندما يتحقق ذلك، فان الطلاب عادة ما يشعرون بالإثارة و يشاركون في النشاط و لن تحتاج العمليات إلى مراجعات كبيرة.

3- موضوع واحد مقابل الموضوعات كلها:[1]

هناك بعض المقررات التي تناسب المشروعات أكثر من غيرها، و السبب في ذلك أن معايير التعلم المرتبطة بهذه الموضوعات تشترط أصلا قدرا معينا من العمق، ما يسمح للطلاب باستكشاف الموضوع، و هناك العديد من المدارس حول العالم تتبنى التعلم القائم على المشروعات نذكر منها أكاديمية اكتشاف المعرفة في لوس أنجلس التي تشدد على التعلم القائم على المشروعات من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر، حيث تقتضي سياسة التعلم في الأكاديمية أن:

- يكمل الطلاب مشروعات يدمجون فيها معايير المنهاج للمقررات التي يدرسونها.
- يختاروا موضوعات تهمهم، و يطرحوا سؤالا جوهريا أو توجيهيا لتأطير العملية الاستقصائية.
- يوجد ثلاثة مصادر على الأقل لتأطير البحث الذي يشمل مصادر أولية و ثانوية و من الدرجة الثالثة (أي النصوص) و مواقع الانترنيت، و الخبراء و روايات، و وثائق حقيقية و أصلية.
- يختتم المشروع بعرض تقديمي أمام الجمهور لتوضيح التعلم المكتسب.
- يضيف الطلاب إثبات التعلم الذي يتضمن التأمل، و الصور و الرسوم أو مقالة إلى ملفات الانجاز الخاصة بهم.
- يتحمل الطلاب مسؤولية تعلم معايير المنهاج ذات العلاقة بمقرراتهم، بينما يقوم المستشار بدور مدرب تعليم لتوجيههم لمستويات عمل أعلى من تلك التي يبلغونها وحدهم.

[1].تود ستانلي، مرجع سابق،ص66.

4- العمل الفردي مقابل العمل الجماعي:

يشترط في التعلم القائم على المشروعات أن يعمل الطلاب في مجموعات، لكن العمل الجماعي ليس إلزامي كما أن السماح للطلاب بالعمل الفردي يمكنهم من تطوير شيئ يعانيه كثير من الطلاب الموهوبين مثل التنظيم و المسؤولية و هنا لا يعتمد الطالب على المعلم أو أعضاء المجموعة لتكملة المشروع، و لكن الحل الوسط بين جعل الطلاب يعملون فرديا أوضعهم في مجموعات و لكن هناك رأيا يدعوا إلى جعل الطلاب يعملون في مجموعات صغيرة بسبب وجود فوائد جمة لعمل الطلاب في مجموعات تعاونية منها:

- توزيع حجم العمل.
- يجد الطلاب الخجولون أنفسهم مضطرين للتفاعل مع أقرانهم.
- قد تزداد الإنتاجية لأن تقدم الطلاب يؤثر في الآخرين.
- جمع مجموعات مهارات الطلاب المختلفة.
- تعزيز التواصل و التعاون.
- سيأتي يوم يلتحق فيه كثير من الطلاب بوظائف تتطلب مهارات فاعلة في التواصل الاجتماعي و الشخصي، كما سيظل أمام الطلاب العاملين في مجموعات صغيرة خيارات عدة من التي يوفرها التعلم المبني على المشروع و عليهم أن يتوصلوا إلى اتفاق و تسوية بخصوص هذه الخيارات و لأن الآراء تختلف من طالب إلى آخر[1].

5- إستراتيجية التعلم القائم على المشروعات مقابل إستراتيجية التعلم المبني على الاستقصاء:

و يكون مصدر الدرس الأساسي إما من معيار التعلم الرسمي أو من وضع الطلاب، السؤال الأساسي بأنفسهم، كما يمكن أن يجري المشروع كله ضمن حدود المنهاج الرسمي و لكنه بالتأكيد

[1].تود ستانلي، مرجع سابق، ص70.

يكون صالحا للتعلم القائم على المشروعات، كما أن التعلم المبني على الاستقصاء يكون فاعلا حيث يذهب الطلاب إلى أبعد من المنهاج الجامد، و يسيرون في اتجاهات أخرى[1].

المطلب الخامس: أنواع المشروعات

أنواع المشروعات أربعة و هي كالتالي:[2]

1- مشروعات بنائية إنشائية:

و هي ذات صلة عملية تتجه فيها المشروعات نحو العمل و الإنتاج أو صنع الأشياء (صناعة الصابون، الجبن، تربية الدواجن، إنشاء حديقة....الخ).

2- مشروعات استمتاعية:

مثل الرحلات التعليمية و الزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة و يكون التلميذ عضوا في تلك الرحلة أو الزيارة كما يعود عليه بالشعور بالاستمتاع و يدفعه إلى المشاركة الفعلية.

3- مشروعات في صورة مشكلات:

تهدف لحل مشكلة فكرية معقدة، أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ أو محاولة الكشف عن أسبابها، مثل مشروع تربية الأسماك أو الدواجن أو مشروع محاربة الذباب و الأمراض في المدرسة و غير ذلك.

4- مشروعات يقصد منه كسب مهارة:

و الهدف منها اكتساب بعض المهارات العملية أو مهارات اجتماعية مثل مشروع إسعاف المصابين.

و يحكم التلاميذ على المشروع من خلال التساؤلات الآتية:

- إلى أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة للتدريب على التفكير الجماعي و الفردي في المشكلات الهامة؟.

[1]. تود ستانلي،مرجع نفسه،ص75.

[2].ابي لبيد ولي خان المظفر،طرق التدريس و أساليب الامتحان، مكتبة طريق العلم، باكستان،2009،ص30/29.

- إلى أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة لنمو خبراتنا من خلال الاستعانة بالكتب و المراجع؟.
- إلى أي مدى ساعد المشروع على توجيه ميولنا و اكتساب ميول اتجاهات جديدة مناسبة؟.

كما تنقسم هذه المشروعات إلي:

- **المشروعات الجماعية:**

و هي تلك المجموعات التي يطلب فيها إلى الطلبة جميعهم في غرفة الصف أو المجموعة الدراسية الواحدة القيام بعمل موحد كأن يقوم الطالب بتمثيل مسرحية أو رواية معينة كمشاركة منهم بالاحتفالات المدرسية أو كأحد الواجبات الدراسية المطلوبة منهم.

- **المشروعات الفردية:**

و تنقسم هذه المشروعات إلي نوعين هما:

- **النوع الأول:**

حيث يطلب من الطلبة جميعهم إ تنفيذ المشروع نفسه كل على حدة، كأن يطلب منهم أن يرسموا خريطة الوطن العربي معينا عليها ما يلي مثلا: حقول النفط، أو يطلب منهم تلخيص قصة أو رواية أو كتابا معينا من مكتبة المدرسة يحدده المعلم.

- **النوع الثاني:**

حيث يتم فيه الاختيار للطالب باختيار مشروع معين من مجموعة مختلفة و تنفيذه و هذه المشروعات يتم تحديدها من قبل المعلم أو الطلبة أو الاثنين معا[1].

[1].ينظر:زيد الهويدي،أساليب تدريس العلوم، ص162،163.

المطلب السادس: خصائص المشروع

يتصف المشروع كطريقة في التدريس بالخصائص الآتية:[1]

1- يلبي حاجات و ميول و رغبات الطلاب:

حتى يبذل الطالب جهدا مناسبا لانجاز المشروع يجب أن يجئ المشروع ملبيا لحاجات و ميول الطالب، كما أن ميول و رغبات الطلاب غير ثابتة و تتغير بتغير المعرفة المتراكمة و بتغير البيئة لذلك فان المشاريع تختلف من مدرسة إلى أخرى كما تختلف من زمن إلى آخر في نفس المدرسة و ذلك لان المنهج يجب أن ينبع من رغبات و اقتراحات و مشاركات الطلاب في بنائه.

2- تدعم المشاريع خاصية التكامل بين المواد:

و هذا يعني أنه لا تدرس المادة بشكل مستقل عن بقية المواد الدراسية، و لكنه قد تغلب بعض المواد الدراسية المواد الأخرى، فالمشروع قد تغلب عليه الصفة العلمية أو الصفة الدينية أو الجغرافية و لكن ليس بمعزل عن بقية المواد الدراسية.

كما أن الطالب في هذه المشاريع يتعلم مختلف المواد الدراسية دون التقيد بالحواجز الفاصلة الموجودة بين المواد الدراسية حيث يكتسب الطالب المعلومات من خلال مروره بالخبرات العلمية و ليس عن طريق تلقينها من قبل المعلم.

3- يسمح بتكوين علاقات اجتماعية بين الطلاب:

و ذلك لأن المشروع قد يعمل فيه مجموعة من الطلاب و هذا يتطلب التعاون و المساعدة و تقدير كل جهد مبذول في كل طالب مما يبعث على الألفة و المساعدة و تكوين العلاقات الإنسانية بين الطلاب، كما يمكن أن يمتد العمل في المشروع إلى خارج المدرسة مما يتطلب تكوين علاقات اجتماعية مع البيئة المحلية و مع أفراد المجتمع و ذلك من أجل إنجاز المشروع.

[1].زيد الهويدي،أساليب تدريس العلوم،ص161،162.

4- يحقق عند الطلاب النمو العقلي و المهارات:

تركز المناهج الدراسية في الغالب على تحقيق النمو المعرفي أو المجال العقلي عند الطالب و لكن المشاريع تنمي عند الطالب الناحية المعرفية بالإضافة إلى تنمية المهارات العلمية و ذلك لأن المشاريع تتطلب من الطالب القيام ببعض الأعمال اليدوية بإتقان و بالتالي فان المشاريع يمكنها أن تنمي ناحيتين عند الطالب هما:العقلية و العملية بالإضافة إلى الناحية الاجتماعية و الانفعالية التي وردت في الفقرة السابقة، و هذا يعني أن المشاريع تساهم في بناء الإنسان المتكامل من الناحية العقلية و النفسحركية و الانفعالية و الاجتماعية.

المطلب السابع: مزايا و عيوب طريقة المشروع.

أ- مزايا طريقة المشروع

من المحاسن التي يجب ذكرها في طريقة المشروع ما يلي:

1- توظيف المعلومات و المعارف التي يحصل عليها الطلاب داخل الفصل، حيث لا يعترف بوجود مواد منفصلة.

2- التدرب على التخطيط من خلال وضع الخطط و القيام بنشاطات متعددة تكسبهم خبرات جديدة و متنوعة.

3- تنمي عند التلاميذ روح المسؤولية و التعاون و الإنتاج و التحمس للعمل.

4- الاستعانة بمختلف المصادر من كتب و مراجع.

5- تنمي الثقة في النفس و حرية التفكير، و تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

6- حرية اختيار التلاميذ للمشاريع بحسب ميولهم و قدراتهم.[1]

7- الاعتماد على النفس في تخطيط و تنفيذ المشروع و القضاء على المشكلات التي يواجهونها في ذلك.

8- تثير اهتمام التلاميذ و تشويقهم للتعلم من خلال ربط المشاريع بميولاتهم و رغباتهم.

[1].ينظر:أبي لبيد،طرق التدريس و أساليب الامتحان،ص31.

9- تتيح طريقة المشروع العديد من الفرص أمام التلاميذ لاكتساب ميولا متعددة و مهارات اجتماعية و توسع مداركهم في قبول أراء الآخرين و احترامها.[1]

10- تنمي لديهم آداب المناقشة الموضوعية و الحوار الدافئ.

11- تساعد التلاميذ على التحليل و التفسير و الربط و توقع الأحداث و صياغة و إجراء المقارنات.

12- تكشف عن مواهب التلاميذ و تساعدهم في التحقيق من حدة المشكلات السلوكية و التربوية التي تظهر داخل حجرة الدراسة.

13- تساعد بعض التلاميذ الخجولين و المنطوين في الانخراط بالعمل مع أقرانهم و بناء علاقات اجتماعية جيدة من خلال المشروع.[2]

14- هذه الطريقة تقوم على إعداد الطالب للحياة خارج أسوار المدرسة.

15- تمرين الطلبة على استخدام التكنولوجيا و كيفية التعامل معها.

16- تستخدم العديد من وسائل الاتصال و العرض و التي قد تكون مفيدة جدا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

17- وسيلة فعالة في تعليم اللغة و المحتوى في آن واحد.

ب- عيوب طريقة المشروع

ومن عيوب طريقة المشروع نذكر منها ما يلي:

1- صعوبة تنفيذه في ظل السياسة التعليمية الحالية لوجود الحصص الدراسية الكثيرة و المناهج المنفصلة، و كثرة المواد المقررة.

2- تحتاج المشروعات إلى إمكانات ضخمة من حيث الموارد المالية، و تلبية متطلبات المراجع و الأدوات و الأجهزة و غيرها.

[1] .ينظر: رافدة الحريري،طرق التدريس بين التقليد و التحديد،ص96.

[2] .ينظر: رافدة الحريري، مرجع سابق،ص97.

3- افتقار الطريقة إلى التنظيم و التسلسل فتتكرر الدراسة في بعض المشروعات، فكثير ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات الممكن الحصول عليها سطحية غير منتظمة.

4- المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ، و تركيز العملية حول ميول التلاميذ و ترك القيم الاجتماعية و الاتجاهات الثقافية للصدفة وحدها.[1]

5- تكرار الخبرات في بعض المشروعات و كثيرا ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات التي يحصل عليها التلاميذ سطحية و غير منتظمة.

6- تحتاج طريقة المشروع إلى معلمين ماهرين قادرين على قيادتها و متابعة تنفيذها بجدارة، و هذا يستوجب تدريب المعلمين تدريبا عاليا على تلك الطريقة.

7- بعثرة المعلومات و الخبرات التي يكتسبها التلميذ و عدم ترابطها لتكون وحدة متكاملة و مترابطة.

8- المناهج المدرسية الحالية لا تناسب طريقة المشروع لمحدوديتها و عدم مرونتها.[2]

9- بعض الطلبة يبذلون جهدا أقل من غيرهم أثناء العمل ضمن مجموعات التعلم بالمشاريع.

[1].ابي لبيد: طرق التدريس و أساليب الامتحان،ص31،32.

[2].رفيدة الحريري، طرق التدريس بين التقليدي و التجديد،ص97،98.

خلاصة الفصل

بحسب ما مررنا به في الفصل الثاني تبين لنا أن كل من الطريقتين «الوضعية-المشكلة و المشروع» لهما دور و أهمية كبيرة في العملية التربوية. و ما يقدمانه في تحسين النمو العلمي و المهني للطلاب و المعلمين، فقد عملت طريقة الوضعية-المشكلة على إبراز دور المتعلم جليا كعامل رئيسي في الموقف التربوي التعليمي، و قد ساعدت على نمو قدرات الفرد الذهنية و غير الذهنية و ساهمت في بناء إمكانياته المهاراتية، و توجيهها نحو استغلالها الاستغلال الأمثل في كل المجالات و في مختلف المناحي. كما أن الجهود التي تبذل خلال الوضعية-المشكلة يكون القصد من ورائها أن يتعلم التلميذ شيئا ما.[1]

أما طريقة المشروع شجع المتعلم على التقصي و الاكتشاف و المساءلة و البحث عن الحلول و القضايا المطروحة.

كما أن هذه الطريقة خلقت عند المتعلم الإحساس بالتحدي و ذلك من أجل إخراج مشروعه من مرحلة التصور إلى مرحلة التنفيذ و هو ما يتطلب كفاءة التصور و التخيل و التحليل و التركيب و البحث، و رغم الاتفاق الكبير بين الطريقتين إلا أنهما يختلفان من حيث أن المشروع يتطلب نفقات بينما الوضعية- المشكلة لا تحتاج نفقات كما أن طريقة المشكلات تؤخذ من مستوى فكري و نظري بينما المشروع يقترن بالمسائل العلمية و قد يكثر استخدام المشكلات في المواقف التعليمية بينما المشروع في الهندسية، كما تكسب المشكلات مهارات عقلية بنما المشروع مهارات يدوية.

[1].الطاهر و علي، الوضعية-مشكلة في المقاربة بالكفاءات،ص31.

الفصل الثالث

دراسة ميدانية في الثانويات و المتوسطات و الابتدائيات

المبحث الأول: الاستبيانات.

المبحث الثاني:الاستبانة الخاصة بالأساتذة.

المبحث الثالث: مناقشة و تحليل الاستبانة.

تمهيد:

بعد انهائنا القسم النظري الذي كان يحتوي على فصلين، حيث كان الفصل الأول عبارة عن مدخل إلى المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات أما الفصل الثاني فكنا قد خصصناه للمقاربات النشطة(الوضعيات-المشكلة و المشروعات).

و من هنا سوف ننتقل إلى الفصل التطبيقي الذي قمنا به بالنسبة للأطوار الثلاث (الثانوي و المتوسط و الابتدائي) و التي تعد من أهم المراحل التي يمر بها المتعلمون في مشوارهم الدراسي.فهي تهدف إلى إعداد الطلاب و تهيئتهم لاجتياز الامتحانات و الحصول على الشهادات و تكوين شخصيتهم.

أولا:منهج البحث: مما لا شك فيه أن طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى المنهج المناسب لمعالجتها و لدراسة المشكلة الحالية تتبعنا المنهج الوصفي التحليلي.

ثانيا: مجال البحث الميداني: شملت الدراسة الميدانية أربع ثانويات هي: ثانوية محمد سراي و متقنة الشيخ حجاز ببلدية لرجام و ثانوية 11 ديسمبر و محمد بلال ببلدية تيسمسيلت.

كما شملت أربع متوسطات و هي: متوسطة مولود فرعون و طالب محمد و بلعربي خديجي ببلدية تيسمسيلت و متوسطة عبد الحميد ابن باديس ببلدية لرجام.

أما في الابتدائي فشملت كل من ابتدائية الأمير عبد القادر و أول نوفمبر و بوزيان بلعاليا ببلدية تيسمسيلت و ابتدائية الشهيد أحمد رقيق و ابتدائية الشيخ ببلدية لرجام.

و قد بلغ عدد استمارات الاستبانة (100) مائة استمارة بالنسبة للأساتذة رغم أن هناك استمارات لم ترجع إلينا و هذا بجميع الأطوار الثلاث.

أما عن سن أفراد العينة فتتراوح أعمارهم مابين 28 سنة و 51 سنة، أما بالنسبة لمدة تدريسهم ما بين 5 سنوات و 33 سنة.

بلغت مدة تعبئة الاستبيانات من طرف المعنيين من 2 ماي الى 9 ماي 2018/05/17 تهدف هذه الاستمارة إلى معرفة أسباب عدم نجاعة المقاربات النشطة، أيضا معرفة ما إذا كان الأساتذة

يستعملون أو يطبقون المقاربة بالكفاءات في تدريسهم للمقرر الدراسي أم المقاربة بالأهداف أم غير ذلك؟.

المبحث الأول: الاستبيانات.

مفهومها: أداة لجمع البيانات من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم ذات كثافة سكانية عالية و عن طريق عمل استمارة تضم مجموعة من الأسئلة أو العبارات بغية الوصول إلى معلومات كيفية أو كمية[1].

كما و يعتبر الاستبيان من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات خاصة في العلوم الاجتماعية و التي تتطلب الحصول على معلومات أو تصورات أو آراء الأفراد[2]، و لأهمية هذا الاستبيان يجب مراعاة ما يلي:

- أن تكون الأسئلة واضحة لا لبس فيها و تحمل معلومة واحدة مع مراعاة عدم التداخل أو التكرار فيما بين الأسئلة.
- يفضل أن تكون الاجابات المطلوبة على هيئة علامات أو إشارات يقوم الفرد بوضعها في المكان المخصص لها حتى يسهل حصرها و تبويب بياناتها.
- يجب أن تكون الأسئلة بعيدة عن التعقد و لا ترهق المسؤول عن الإجابة عنها.
- أن تكون الأسئلة موضوعية بحيث تلبي الغرض الذي وضعت من أجله الاستبانة.

المبحث الثاني: تحليل الاستبيانات الخاصة بالأساتذة.

أولا:أ)- المعلومات الشخصية و المهنية

الجنس	العدد	النسبة المئوية (%)
ذكور	13	28.26
إناث	33	71.73

[1].زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، ط2، 2010م، ص16.

[2]. رجاء وحيد دويدي، البحث العلمي، أساسياته النظرية و ممارسته العلمية، دار الفكر، سورية، 2000م، ص330.

التحليل:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور بكثير و خاصة في الطور الابتدائي و هي نسبة مرتفعة بالنسبة للإناث (71.73%) مقارنة بالسنوات الماضية نظرا لعدة أسباب منها:

- سياسة الدولة الرامية إلى إشراك العنصر النسوي في التنمية الشاملة.
- تحسن الوضعية الأمنية و الاجتماعية خاصة في المناطق الريفية و كذا تحسن المستوى الثقافي للمرأة الجزائرية بعد تعميم التعليم و جعله الزاميا.
- وجهة التعليم هي الوجهة الأنسب بالنسبة لعمل المرأة كونها أما قبل كل شيء، و الأم لها من فنيات التعامل مع أبنائها، مالا يوجد عند الخبير النفساني.
- تغير نظرة المجتمع بالنسبة لعمل المرأة، و مكانتها بفضل ما أحرزته من حقوق.

ب)– عدد سنوات العمل

عدد سنوات العمل	العدد	النسبة المئوية (%)
أقل من 5 سنوات	9	19.56
أقل من 10 سنوات	12	26.08
أكثر من 10 سنوات	22	47.82
أكثر من 29 سنة	3	6.52

التحليل:

تبين نتائج الجدول أن نسبة العاملين بالقطاع الذين لا تتجاوز خبرتهم خمس سنوات بلغت (19.56%) في مقابل نسبة (6.52%)ممن تتجاوز خبرتهم (29 سنة) المقبلين على التقاعد، و هذا يعكس التجديد الكمي و النوعي في التأطير الذي تشهده المؤسسة التربوية بمختلف أطوارها، أما الذين تتراوح خبرتهم من ست سنوات إلى عشرين سنة، فقد بلغت نسبتهم (73.90%) و هي تمثل الواصلة و اللحمة التي تصل بين جيل مقبل على العمل و جيل مقبل على التقاعد.

ثانيا: أسئلة الموضوع

أ-تحليل استبيان الطور الابتدائي: عدد الأساتذة:21

1- هل أنتم تدرسون وفق المقاربة بالكفاءات أم المقاربة بالأهداف؟.

	العدد	النسبة (%)
التدريس بالكفاءات	19	90.47
التدريس بالأهداف	1	4.76
التدريس بالطريقتين	1	4.76

التحليل:

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أن نسبة الذين يدرسون وفق المقاربة بالكفاءات تمثل (90.47%)، أما الذين يدرسون بالمقاربة بالأهداف أو بالطريقتين معا بنسبة (4.76%) وهي نسبة متساوية.

2- في رأيكم أي المقاربتين أنجح في التدريس؟.

	العدد	النسبة (%)
المقاربة بالكفاءات	15	71.42
المقاربة بالأهداف	6	28.57

التحليل:

نلاحظ أن أغلبية العينة ترى أن المقاربة بالكفاءات أنجح من المقاربة بالأهداف حيث بلغت نسبة اختيار المقاربة بالكفاءات (71.42%) في حين عبرت نسبة (28.57%) على اختيار المقاربة بالأهداف.

3- هل وفرت المدرسة الجزائرية المتطلبات اللوجيستية للتدريس بالمقاربات النشطة؟.

	العدد	النسبة (%)
نعم	2	9.52
لا	19	90.47

التحليل:

كانت الإجابة بـ(لا) بنسبة (90.47%) من مجموع العينة، أما الإجابة بـ(نعم) فبنسبة (9.52%) و ذلك يدل على أن الوسائل المتاحة غير مجدية أو أدنى من المستوى المطلوب.

4- هل يمكن للأستاذ الاعتماد على المجهود الشخصي في التدريس بطريقة المقاربة النشطة في حالة نقصان أو انعدام الأجهزة التوضيحية التقليدية منها و التكنولوجية؟.

النسبة المعتمدة من المقاربة	العدد	النسبة (%)
نعم	13	61.90
لا	8	38.09

التحليل:

عبرت نسبة 61.90% من الإجابة بـ(نعم) يعني أن الأستاذ يمكنه الاعتماد على المجهودات الشخصية في التدريس بطريقة المقاربة النشطة، أما بنسبة 38.09 % فكانت الإجابة بـ(لا).

5- ما هي نسبة توظيفكم للمقاربة بالأهداف؟.

	العدد	النسبة (%)
%30	7	33.33
%50	8	38.09
%80	6	28.57
%100	0	0

التحليل:

بلغت نسبة 38.09% من نسبة توظيف الأساتذة للمقاربة بالأهداف نسبة 50% و مثلت نسبة 33.33% بنسبة 30% و بنسبة 28.57% بنسبة 80% و بنسبة 0% بنسبة 100%.

6- ما هي نسبة توظيفك للمقاربة بالكفاءات؟.

النسبة المعتمدة من المقاربة	العدد	النسبة (%)
%30	5	23.80
%50	8	38.09
%80	7	33.33
%100	1	4.76

التحليل:

كانت الإجابة بنسبة 50% بـ 38.09% أي أن الأستاذ يوظف المقاربة بالكفاءات بهذه النسبة فقط.

أما بنسبة 80% فكانت بنسبة 33.33% أي أن ثلث الأساتذة يطبق هذه المقاربة، و بنسبة 30% كانت بنسبة 23.80% أي أن ربع الأساتذة تقريبا لديهم نقص فادح في تطبيق هذه المقاربة، أما بنسبة 100% فكانت بنسبة 4.76% أي أن المقاربة بالكفاءات لا تزال بعيدة المنال.

الأسئلة المفتوحة:

7- في رأيكم ما هي أسباب عدم نجاعة المقاربات النشطة؟. (الكفاءات/الأهداف)

ج1 – ضيق الوقت مقارنة مع الحجم الساعي للدرس.

ج 2– محتوى المناهج يفوق قدرات التلميذ.

ج 3 – عامل الاكتظاظ في القسم و نقص تكوين الأساتذة.

ج 4 – عدم توفير الوسائل التعليمية.

ج 5 – المصطلحات الجديدة و الغامضة.

ج 6 – هي أفكار خارجية لا تتلاءم مع الوسط الاجتماعي الذي نعيشه و مع قيم المجتمع.

8– ما هي أسباب عدم بلوغ المرام بالنسبة للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية؟.

ج 1 – وجود الأخطاء و كثرة الدروس بالنسبة للمناهج و كتب الجيل الثاني.

ج 2 – نقص الوسائل التوضيحية و التكنولوجية و المخابر العلمية.

ج 3 – نقص التكوين و خاصة في الجانب التطبيقي للمؤطر و للأستاذ.

ج4 – الانتقال المباشر للتلاميذ من السنة الأولى ابتدائي إلى الثانية.

ب– تحليل استبيانات الطور المتوسط: عدد الأساتذة:11

1– هل أنتم تدرسون وفق المقاربة بالكفاءات أم المقاربة بالأهداف؟.

	العدد	النسبة (%)
التدريس بالكفاءات	8	72.72
التدريس بالأهداف	2	18.18
التدريس بالطريقتين	1	9.09

التحليل:

نلاحظ أن نسبة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات بلغت 72.72%، أما التدريس وفق المقاربة بالأهداف فهي بنسبة 18.18% و التدريس بالطريقتين بلغت نسبة 9.09% مما يدل على أن الاهتمام بهذه المقاربات موجودة إلى حد ما، و إن دل ذلك على شيء إنما يدل على التجدد الذي عرفه القطاع في الموارد البشرية.

2– في رأيكم أي المقاربتين أنجح في التدريس؟.

	العدد	النسبة (%)
التدريس بالكفاءات	11	100
التدريس بالأهداف	0	0

التحليل:

بلغت نسبة 100% من الإجابة على أن المقاربة بالكفاءات أنجح في التدريس بينما انعدمت بنسبة 0% من الإجابة في المقاربة بالأهداف مما يدل على أن الجميع قد أدرك أهمية المقاربة بالكفاءات و جودتها مقارنة بالمقاربة بالأهداف.

3- هل وفرت المدرسة الجزائرية المتطلبات اللوجيستية للتدريس بالمقاربة النشطة؟.

	العدد	النسبة (%)
نعم	4	36.36
لا	7	63.63

التحليل:

بلغت نسبة 63.63% من الإجابة بـ (لا) أما الإجابة بـ (نعم) فبلغت النسبة 36.36% ذلك يدل على أن فشل هذه المقاربات مادي محض و ليس بشري.

4- هل يمكن للأستاذ الاعتماد على المجهود الشخصي في التدريس المقاربات النشطة في حالة نقصان أو انعدام الأجهزة التوضيحية التقليدية منها و التكنولوجية؟.

	العدد	النسبة (%)
نعم	8	72.72
لا	3	27.27

التحليل:

كانت إجابة العينة بنسبة 72.72% تصرح بامكانية الأستاذ في الاعتماد على المجهود الشخصي في التدريس بطريقة المقاربة النشطة، بينما بلغت نسبة 27.27% من الإجابة بـ (لا) و هذا يُعضّد النسب الأولى و يثبت صحتها، حيث أن الاشكال يكمن في الموارد المادية(الوسائل).

5- ماهي نسبة توظيفكم للمقاربة بالأهداف؟.

النسبة المعتمدة من المقاربة	العدد	النسبة (%)
%30	2	18.18
%50	4	36.36
%80	5	45.45
%100	0	0

التحليل:

كانت الإجابة على نسبة توظيف الأساتذة للمقاربة بالأهداف بنسبة 80% بـ 45.45% و نسبة 50% بـ 36.36%، أما نسبة 30% بـ 18.18% و نسبة 100% بـ 0% و هذا دليل على أن الغالبية أدركت أن الأهداف لا تنفصل على الكفاءات.

6- ما هي نسبة توظيفكم للمقاربة بالكفاءات؟.

النسبة المعتمدة من المقاربة	العدد	النسبة (%)
%30	1	9.09
%50	3	27.27
%80	5	45.45
%100	2	18.18

التحليل:

نسبة توظيف المقاربة بالكفاءات بلغت 45.45% بنسبة 80% و مثلت نسبة 27.27% بنسبة 50% من توظيف المقاربة بالكفاءات و 18.18% بنسبة 100% و 30% بنسبة 9.09% و ذلك يدل على أنه لا تزال فئة من المدرسين ترفض التنفيذ بهذه المقاربة لأسباب موضوعية أو ذاتية .

الأسئلة المفتوحة:

7- في رأيكم ماهي أسباب عدم نجاعة المقاربات النشطة؟.(الكفاءات/الأهداف)

ج 1-عدم توفر الأجهزة التوضيحية و التكنولوجية.

ج2- الظروف الاجتماعية و النفسية لبعض التلاميذ مثل نقص الأدوات المدرسية.

ج3- عدم تخلي الأستاذ على الطرائق القديمة في التعلم.

ج4- قلة التكوين بالنسبة للأساتذة و المؤطرين.

ج5- غموض المناهج و كثافة الأنشطة.

8- ما هي أسباب عدم بلوغ المرام بالنسبة للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية؟.

ج1- الانتقال المباشر من التدريس عن طريق الأهداف الى التدريس بالكفاءات دون الأخذ بعينة و التجريب عليها قبل التعميم.

ج2- عدم اهتمام الأساتذة بأمور البحث و التقصي و تتبع المعلومة و محاولة تحسين المستوى.

ج- تحليل استبيان الطور الثانوي: عدد الأساتذة:14

1- هل أنتم تدرسون وفق المقاربة بالكفاءات أم المقاربة بالأهداف؟.

	العدد	النسبة (%)
التدريس بالكفاءات	8	57.14
التدريس بالأهداف	0	0
التدريس بالطريقتين	6	42.85

التحليل:

بعد التحليل نلاحظ أن أغلبية أساتذة الثانوي أجابوا بأنهم يدرسون وفق المقاربة بالكفاءات و هذا بنسبة 57.14% و كانت الإجابة عن التدريس بالطريقتين بنسبة 42.85% و هي قريبة من النسبة الأولى أما التدريس وفق المقاربة بالأهداف منفردة فكانت نسبتها 0% و في هذا دليل على إدراك العينة للمفاهيم و المصطلحات و ربما يعود ذلك للتكوين الجيد و المتخصص.

2- في رأيكم أي المقاربتين أنجح في التدريس؟.

	العدد	النسبة (%)
التدريس بالكفاءات	12	85.71
التدريس بالأهداف	2	14.28

التحليل:

بعد المناقشة و التحليل تبين لنا أن أغلبية الاجابات ترى بأن المقاربة بالكفاءات أنجح في التدريس و هذا بنسبة 85.71%، أما المقاربة بالأهداف فبنسبة 14.28% و هذا راجع إلى أن أساتذة الطور الثانوي على دراية تامة بأهمية المقاربات النشطة و على رأسها المقاربة بالكفاءات.

3- هل وفرت المدرسة الجزائرية المتطلبات اللوجيستية للتدريس بالمقاربة النشطة؟.

	العدد	النسبة (%)
نعم	4	28.57
لا	10	71.42

التحليل:

كانت الإجابة بـ (لا)غالبة على مجموع الإجابات فقد بلغت 71.42% و يعني ذلك أن المدرسة الجزائرية لم توفر المتطلبات اللوجيستية للتدريس، أما بالنسبة للأساتذة الذين انصب اختيارهم على الإجابة بـ (نعم) تمثلت بنسبة 28.57% و ذلك يدل على أن فشل هذه المقاربات مادي محض و ليس بشري.

4-هل يمكن للأستاذ الاعتماد على المجهود الشخصي في التدريس بطريقة المقاربة النشطة في حالة نقصان أو انعدام الأجهزة التوضيحية التقليدية منها و التكنولوجية؟.

	العدد	النسبة (%)
نعم	5	35.71
لا	9	64.28

التحليل:

كانت نسبة الإجابة بـ (لا) 64.28% بينما نسبة 35.71% بـ (نعم) و ذلك يدل على أن الغالبية من هذه الفئة حديثوا العهد بالتدريس.

5- ما هي نسبة توظيفكم للمقاربة بالأهداف؟.

النسبة المعتمدة من المقاربة	العدد	النسبة (%)
%30	2	14.28
%50	11	78.57
%80	1	7.14
%100	0	0

التحليل:

نلاحظ أن توظيف 50% للمقاربة بالأهداف احتلت المرتبة الأولى بنسبة 78.57%، ثم تليها توظيف 30% بنسبة 14.28% تليها 80% من توظيف الأساتذة للمقاربة بالأهداف بـ 7.14% أما نسبة 100% فهي معدومة و هنا نجد أن متوسط الأساتذة يشتغل على هذه المقاربة إيمانا منه أنها تؤدي بالضرورة إلى غيرها من المقاربات النشطة.

6- ما هي نسبة توظيفكم للمقاربة بالكفاءات؟.

النسبة المعتمدة من المقاربة	العدد	النسبة (%)
%30	3	21.42
%50	6	42.85
%80	5	35.71
%100	0	0

التحليل:

بلغت نسبة 42.85% من نسبة توظيف الأساتذة للمقاربة بالكفاءات بنسبة 50% و التي تعبر بأن المدرس يعتمد كثيرا على المقاربة بالكفاءات كونها تجعل المتمدرس في موقف الباحث،

و تصل إلى أكبر قدر من المعلومات و كذا تحقق اقتصادا للوقت ثم تليها 80% بنسبة 35.71% و في ذلك الحد المقبول الذي تتبعه المدرسة الجزائرية.

7- في رأيكم ما هي أسباب عدم نجاعة المقاربة النشطة؟.(الكفاءات/ الأهداف)

ج1- كثافة البرنامج و الذي يفوق مستوى قدرات المتعلمين.

ج2- عدم المراقبة و المتابعة من طرف الأولياء جعل المتعلم يعتمد على ما تعلمه فقط في القسم.

ج3- عدم توافق البرنامج مع المنهاج.

ج4- عامل البيئة التي يعيش فيها المتعلم قد تؤثر بالسلب على قابليته و قدرته على التجاوب و التفاعل ومنه التحصيل.

ج5- عدم وجود بعض الدروس في الكتاب المدرسي حيث تجعل المتعلم يتقيد بالأمثلة الموجودة على السبورة و هكذا يكون المتعلم غير قادرا على الفهم.

8- ما هي أسباب عدم بلوغ المرام بالنسبة للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية؟.

ج1- نقص التكوين سواءا بالنسبة للأساتذة و التأطير بالنسبة للمفتشين.

ج2- تغيير البرامج دون دراسة مسبقة للمحتويات و مدى تطابقها مع مستوى المتعلمين.

ج3- نقص الكفاءات من الأساتذة فمعظم الأساتذة يدرسون خارج تخصصاتهم.

ج4- عدم إدراك أن نجاح العمل التربوي مرهون بالتفاعل الجيد بين عناصره (المعلم-المتعلم-المنهاج).

ج5- عدم دراية الأساتذة بسيكولوجية المتعلم.

ج6- تمسك الأستاذ بالطرق القديمة في التدريس و عدم تقبل الجديد.

المبحث الثالث: مناقشة و تحليل النتائج:

أولا فيما يخص الاستبانات:

لاحظنا الوارد منها 46 من بين مائة (100)، في ذلك دليل قاطع على عدم اهتمام شريحة عظمى من المدرسين بالمشاكل المحيطة بهم و المعرقلة لأدائهم إلى درجة أنه يمكن تصنيفهم ضمن الذين لا يعنيهم الأمر، و كأنهم مجرد (أجراء) مع التحفظ.

بعد التعليق على الاستبيان و تحديد النسب المئوية نلاحظ أن:

- العديد من الأجوبة كانت غير واضحة و غير دقيقة تدل على أن لأصحابها معرفة جزئية أو تكاد منعدمة حول مفهوم المقاربات النشطة بالرغم من أنهم يحملون شهادات جامعية (ليسانس، ماستر...) إلا أن خبرتهم قليلة و ناقصة في مجال التدريس وفق المقاربات الجديدة.
- عدم تأهيل المدرسين و القائمين على التربية و التعليم في مجال المقاربات النشطة يسهم و بشكل كبير و فعال في عدم تقبل هذه المقاربة من طرف المدرسين و تحقيق النتائج المرجوة و المنشودة.
- إن تقبل هذه المقاربات و إنجاح مناهجها يتطلب التكوين القبلي لتنفيذها.
- الكثير من الأساتذة الذين شملهم الاستبيان غير قادرين على الإجابة و بشكل منتظم بالانتقال من سؤال إلى آخر، و هذا ما لمسناه من النسب المئوية الغير مستقرة، فتارة مرتفعة و أخرى منخفضة رغم تسلسل الأسئلة فيما بينها و رغم أن محورها واحد (المقاربات النشطة).
- الندوات التربوية التي يشرف عليها المدرسون غير فعالة و غير ناجحة بسبب عدم قدرة هؤلاء على تقديم و إيصال المفاهيم الجديدة في هذا المجال.
- رغم مرور فترة زمنية لا بأس بها منذ بدء تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس الأنشطة المختلفة إلا أن العديد من الأساتذة لم يتمكنوا بعد من التحكم و الاستيعاب الجيد لهذه الطريقة في التدريس.
- كثافة التلاميذ في الأفواج إضافة إلى كثافة المناهج حال دون نجاعة هذه المقاربات.
- عدم توفير الوسائل اللازمة و تكييف المدة الزمنية للأنشطة.

- عدم الاعتناء بالطبع الجيد للكتاب المدرسي و كثرة الأخطاء فيه، إضافة إلى الارتجالية في تحضيره.

- إن عدم تمكن المدرس من المقاربات النشطة و عدم اعتمادها بشكل صحيح يؤدي إلى عدم نجاح العملية التعليمية التعلمية.

- معظم الأساتذة كانت ايجاباتهم إلى قدر معين بأن المقاربة بالكفاءات هي الطريقة الناجحة في عملية التدريس و أن لها تأثير كبير في العملية التعليمية التعلمية ما إن توفرت الأسباب و تضافرت الجهود.

خاتمة

خاتمة عامة

يعد بحثنا في غاية الأهمية و الذي حاولنا من خلاله معرفة ما إذا كانت المقاربات النشطة ناجعة في المنظومة التربوية الجزائرية و خاصة مادامت تسعى إلى تحسين مستوى المتعلمين و العمل على إعدادهم لمواجهة عصر الانفجار و كذا إخراجهم من دائرة التلقين ليحصل المتعلم على مستوى تعليمي يمكّنه من مواجهة وضعيات معقدة مثلما، يؤهله لامتلاك كفاءات و التفاعل مع المعارف العلمية الجديدة.

لذا ابتغينا من بحثنا هذا الوصول إلى مدى تطبيق هذه المقاربات على أرض الواقع و خاصة بعد تبني المدرسة الجزائرية للمقاربة بالكفاءات و تخليها عن المقاربة بالأهداف، فوجدنا هذه الأخيرة مازالت حية في مدرستنا ولا يزال بعض الأساتذة يعتمدونها و يرونها مناسبة لهم أكثر في تقديمهم لمادتهم التعليمية، في حين وجدنا بعض الأساتذة الآخرين يحاولون تطبيق المقاربات النشطة الحديثة خاصة منها المقاربة بالكفاءات أثناء تدريسهم لأنها أعطت الأولوية للتلميذ كي يطّلع و يبحث و يتعلّم حتى يستطيع فهم محيطه المعيش بكل مركباته و أن يتفاعل معه و يتكيف مع معطياته استنادا لما تعلمه، هذا من جهة، و لأنها مقررة من الوزارة و طالبتهم بالعمل بها من جهة أخرى، خاصة أثناء تقديم الدروس المقررة.

و من خلال ما مررنا به في الفصول الثلاثة توصلنا إلى النتائج التالية:

- يريد معظم الأساتذة التدريس بالكفاءات إن هيئت لهم الظروف المناسبة، كزيادة الحجم الساعي، و التقليل من عدد التلاميذ، و إعادة النظر إلى المنهاج المقدم و تصحيح بعض النقائص فيه، حتى يستطيع الأستاذ تطبيقه بكل حذافره.

- كما يفضل بعض الأساتذة الآخرين التدريس وفق المقاربة بالأهداف لأن المنهج الجديد مقلد و لا يمكن أن ينبت في غير بيئته ،و المقاربة بالأهداف هي المناسبة أكثر للتعليم في الجزائر لأن التلميذ ينقصه حب الاطلاع و الاكتشاف و العبء مازال يحمله الأستاذ.

- إن معرفة الأساتذة للمقاربات النشطة الحديثة (الوضعية- المشكلة- و المشروع)كانت جزئية أو تكاد أن تكون منعدمة و هناك أساتذة لم يتمكنوا بعد من التحكم و الاستيعاب الجيد لهذه الطرائق في التدريس.

و في الأخير إن هذا البحث المتواضع هدفه هو أن يكون مرجعا يعود إليه زملاؤنا الطلبة من جيل إلى جيل و يستفيدون منه و من معلوماته المتواضعة، كما أن عملية التعليم لم تفتح حتى تغلق لأن مجالها واسع خاصة عندما أصبحت علما قائما بذاته، و الغوص فيها كبير و هو مجال من المجالات الكبرى في التربية و تكوين الأجيال الصاعدة، و أخيرا نأمل من الله عز وجل أن نكون قد وفقنا ولو بالقليل في عملنا هذا.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

01 أبي لبيد ولي خان المظفر، طرق التدريس و أساليب الامتحان، مكتبة طريق العلم، باكستان، 2009.

02 أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها و تطبيقها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.

03 أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، 2008م.

04 أسامة محمد أنيس زيود، واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جنين، مذكرة ماجيستار، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، 2015

05 تود ستانلي، التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين، ترجمة محمود محمد الوحيدي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض،2013.

06 جودة أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، 2001، عمان، الأردن، ط1.

07 جميل حمداوي، بيداغوجيا الكفايات و الادماج،شبكة الألوكة، المغرب،2013م.

08 حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2005.

09 حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، 2005.

10 حارص عبد الجابر عبد اللآه عمار، استراتيجيات أسلوب حل المشكلات (بين النظرية و التطبيق)، إدارة سوهاج التعليمية، مصر، 2006.

11 حسن بن علي حسن الحجاجي، الفكر التربوي عند ابن القيم، دار الحافظ'السعودية، 1988.

12 حامد عمار, دراسات في التربية والثقافة، الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2006.

13 دوقان عبيدات و سهيلة أبو السمد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي و العشرين-دليل المعلم و المشرف التربوي، دار الفكر،عمان، 2007م.

14 رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد و التجديد، دار الفكر، عمان،2010.

15 رجاء وحيد دويدي، البحث العلمي، أساسياته النظرية و ممارسته العلمية، دار الفكر،سورية،

2000م.
16 رمضان أرزيل ومحمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، الجزائر، دار الأمل، ط2، 2002.
17 زاهر عطوة، دليل طرائق التدريس،(دط)،فلسطين،2010.
18 زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، ط2، 2010م.
19 زيد الهويدي، أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، مكتبة طريق العلم، دولة الامارات العربية المتحدة، ط2، 2010.
20 سليمان نايت وآخرون, مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم، الجزائر، دار الامازيغية، 2004.
21 سوفي نعيمة، الاستراتجيات المعتمد من طرف الأستاذ داخل الصف و دوره في تنمية القدرات على التحكم، مذكرة ماجستير علم النفس المدرسي، جامعة منتوري، قسنطينة.
22 صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، 2009.
23 عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم،(دط)،الاسكندرية،2010.
24 عبد السلام نصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس وتطوير المعنى للمعلم، دار الجامعة الجديدة31، شارع سويتر الأزريطة، ت486899.
25 عبد العزيز عميمر، مقاربة التدريس بالكفاءات ما هي؟ كيف؟، دار الهدى، ط1، 2003.
26 عبد الطيف بن حسن فرج، طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، دار الميسرة، 2005م، الأردن.
27 عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، ط2, الدار البيضاء، 2002.
28 عسعوس محمد، مقاربات التعليم والتعلم بالكفاءات، دار الأمل، المدينة الجديدة، تيزي وزو، ط1، دت.
29 علي احمد مدكور، مناهج التربية، أسسها,تطبيقاتها، دار الفكر العربي، ط3، 2001.
30 عماد محمد عبد العزيز، حسن حسين أحمد، إدارة المشروعات أكاديمية الجمعيات الأهلية،

مصر.
31 عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار الحامد، عمان، ط1، 2012-143 3.
32 فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار هومة، 2008.
33 فراس السلتي، استراتيجيات التعلم و التعليم- التطبيق و النظرية- ، مكتبة مؤمن قريش، عمان، 2008م.
34 فوزية رضا أمين خياط، الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تميمة، نشر وتوزيع مكتبة المنارة، مكة المكرمة، العزيزية، مدخل جامعة أم القرى,دت.
35 محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، الجزائر، دار الهدى، 1994.
36 محمد صالح حتروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر، ط1، 2004.
37 محمد الطاهر و علي، الوضعية المشكلة في المقاربة بالكفاءات،(د ط)، الجزائر، 2007.
38 محمد السيد علي، اتجاهات و تطبيقات حديثة في المنهاج و طرق التدريس، دار الميسرة، عمان(الأردن)،2011م.
39 محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات،com/taksidj،الجزائر العاصمة،2014.
40 وعلي محمد الطاهر، بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية،الجزائر، 2006.
41 هند بنت حمود الهاشمي، فايقة بنت راشد الوهيبي، التعلم العلاجي دبلوم صعوبات التعلم، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان،2011.

المعاجم:

01 ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار صادر بيروت، المجلد 05، ط1.مادة كفأ.دت.
02 إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ط02، دت، ج2.
03 إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج02، القاهرة، دت.
04 ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت،دت.
05 عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، ط1، الدار البيضاء،1994.

06 منجد الطلاب في منجد الأب معلوف: فؤاد أفرام الساني, ط48، دار المشرف، بيروت 2001.
07 المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار الشروق، بيروت، 2000.
08 مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية ط4، 2004م، القاهرة، مج1.

المجلات:

01 فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، العدد14،مج المعرفة.
02 نشرة الاتصال الخاصة بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، حصيلة وأفاق البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان بالتعليم الأساسي والثانوي والتقني، العدد5و6، مطابع ميثاق المغرب، 1999.

الوثائق الرسمية:

01 مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011-2012.
02 المعهد الوطني لتكوين مستخدمين التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر، 2005/2004.
03 وزارة التربية الوطنية، هيئة التأطير بمعهد الحراش، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين المستوى، 2006.
04 وزارة التربية الوطنية، عبد الكريم غريب وآخرون، معجم علوم التربية، ط1،الدار البيضاء،1994.
05 وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج:الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجزائر، 205.
06 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مناهج العلوم الطبيعية مستوى ثانوي، الجزائر، 1995
07 وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي، 2005، الجزائر.
08 قرايرية حرقاس وسيلة، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار

الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة.

المراجع باللغة الفرنسية:

01 Ardoinio j, revalue quel référentiel, Bruxelles, de Boeck figari, 1994.

02 Bosman Christian, pour avenir lequel autre et Rogiers Xavier Competences, kboec de éd, Bruxelles.

03 Champy Philip, et élève Christiane, encyclopédie que dictionnaire et de l'éducation et de la formation, paris, Nathan, 1981.

04 Dictionnaire Larousse, édition première, paris, 1948.

05 Gilbert Landsheere de Dictionnaire de l'éducation en recherche la de et Evaluation, puf, paris, 1979.

06 Legendre Renald ; actuel de l'éducation, éd Guérin, Monterial, canada, 1993.

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي أحمد بن يحي الونشريسي

–تيسمسيلت –

قسم اللغة العربية وآدابها

استبيان خاص بأساتذة اللغة والأدب العربي للأطوار الثلاثة "الابتدائي، المتوسط، الثانوي"

أخي الأستاذ,أختي الأستاذة ،تحية طيبة وبعد:فإننا و في إطار التحضير لمذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغة العربية, تحت عنوان " معيقات النجاعة في المقاربة النشطة في التعليم العام عموما" نتقدم إليكم بهذه الأسئلة بغية إفادتنا بالمعلومات التي تساعدنا في انجاز هذه الدراسة راجين منكم حسن التعاون ونحن بدورنا نعدكم بأن المعلومات التي تقدمونها سوف لن تستعمل إلا لغرض علمي بحثي.

تقبلوا منا فائق التقدير و الاحترام.

المستوى:ابتدائي ☐ الجنس: ذكر ☐ العمر: ☐ الخبرة المهنية ☐

متوسط ☐ أنثى ☐

ثانوي ☐

الأسئلة:

1- هل أنتم تدرسون وفق المقاربة بالكفاءات أم المقاربة بالأهداف؟

.....

2- في رأيك أ ي المقاربتين أنجح في التدريس؟

.....

3- هل وفرت المدرسة الجزائرية المتطلبات اللّوجيستية للتدريس بالمقاربة النشطة؟

نعم ☐

لا ☐

4- هل يمكن للأستاذ الاعتماد على المجهود الشخصي في التدريس بطريقة المقاربة النشطة في حالة نقصان أو انعدام الأجهزة التوضيحية التقليدية منها والتكنولوجية؟

نعم ☐

لا ☐

5- ما هي نسبة توظيفك للمقاربة بالأهداف؟

%30 ☐ **% 50** ☐ **%80** ☐ **%100** ☐

6- ما هي نسبة توظيفك للمقاربة بالكفاءات؟

%30 ☐ **%50** ☐ **%80** ☐ **%100** ☐

7- في رأيك ما هي أسباب عدم نجاعة المقاربات النشطة؟(الكفاءات/الأهداف)

.....

.....

.....

.....

.....

8-ما هي أسباب عدم بلوغ المرام بالنسبة للمقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الفهرس

الفهرس

الشكر

الإهداء

مقدمة عامة أ-ج

الفصل الأول: مدخل إلى المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات

تمهيد الفصل..... 04

المبحث الأول: الأهداف، ماهية و المفهوم..... 05

المبحث الثاني: الكفاءات، ماهية و المفهوم..... 23

خلاصة الفصل..... 46

الفصل الثاني: المقاربة النشطة

تمهيد الفصل..... 46

المبحث الأول: المقاربة بالوضعية –المشكلة–..... 47

المبحث الثاني: المقاربة بالمشاريع..... 59

خلاصة الفصل..... 74

الفصل الثالث: دراسة ميدانية في الثانويات و المتوسطات و الابتدائيات

تمهيد الفصل..... 75

المبحث الأول: الاستبانات..... 76

المبحث الثاني: الاستبانة الخاصة بالأساتذة..... 76

المبحث الثالث: مناقشة و تحليل الاستبانة..... 88

خاتمة عامة..... 90

قائمة المراجع..... 92

الملاحق