وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
المـــركز الجـــامعـــي أحمـــد بـــن يحـــيى
الونشريسي -تيسمسيلت-
معهد الاداب واللغات
قسم اللغة العربية وأدبها

مذكرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي موسومة بـــ :

المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية – واقع وآفاق –

السنة الأولى ثانوي- أنموذجا-

إعداد الطالبتين :

- آدم حليمة.
- العجالي خيرة.

إشراف الأستاذ:

غربي بكاي.

السنة الجامعية: 1436-1437هـ/2015-2016م.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

"اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5) كَلَّا إِنَّ الْإِنسَانَ لَيَطْغَىٰ (6) أَن رَّآهُ اسْتَغْنَىٰ (7) إِنَّ إِلَىٰ رَبِّكَ الرُّجْعَىٰ (8) أَرَأَيْتَ الَّذِي يَنْهَىٰ (9) عَبْدًا إِذَا صَلَّىٰ (10) أَرَأَيْتَ إِن كَانَ عَلَى الْهُدَىٰ (11) أَوْ أَمَرَ بِالتَّقْوَىٰ(12) أَرَأَيْتَ إِنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّى (13) أَلَمْ يَعْلَمْ بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى (14) كَلَّا لَئِن لَّمْ يَنْتَهِ لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ (15) نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِئَةٍ (16) فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ (17) سَنَدْعُ الزَّبَانِيَةَ (18) كَلَّا لَا تُطِعْهُ وَاسْجُدْ وَاقْتَرِبْ (19)"

صدق الله العظيم

شكر و تقدير

بسم الله الرّحمان الرحيم و الصلاة و السلام على النبي الكريم.

الحمد لله وحده الذي أعاننا على إنجاز هذا العمل المتواضع، و الشكر إلى كل من شجعنا ولو بالكلمة الطيبة التي كان لها الوقع الحسن في أنفسنا، و أعطتنا الدفع القوي لمواصلة البحث .

نتقدم بالشكر الخالص إلى الوالدين العزيزين أطال الله في عمرهما، مع الشكر الجزيل و الخالص كذلك للأستاذ الفاضل غربي بكاي الذي وجّهنا إلى الطريق الصحيح و العمل المتّقن بنصائحه و توجيهاته من بداية مشوار بحثنا، وحثنا على المضي قدما لإتمامه،و ها نحن بفضل الله عز وجل وبمساعدة من الأستاذ المحترم أطال الله عمره وسدد خطاه أنهينا هذا البحث على بركة الله.

إهداء

إلى من قال عز وجل فيهما:" **وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا** ". والديّ الأعزاء.

إلى من مده الله بالهيبة و الوقار ... إلى من أحمل اسما بكّل عزّة و افتخار ... " أبي الغالي أمده الله في عمره.

إلى نبع الحنان... إلى الحب المتدفق...إلى من تعطيني دون انتظار ... إلى مصدر الفخر و الإصرار ... إلى نور عيني وقرتها ، إلى من سهرت الليالي من أجلي ." أمي الغالية" التي أتمني لها الشفاء العاجل.

إلى من بهم أكبر و أعتمد...إلى شموع تنير طريق حياتي إلى من ساعدوني في إكمال مسيرتي التّعليمية ...إلى من بوجودهم أكتسب قوة ومحبة "إخوتي الأحباء":

العيد، أمينة، محمد.

و إلى من عشت معهم أجمل لحظات عمري صديقاتي، حليمة، هجيرة، ربيعة، أمينة، هدى".

خيرة

إهـــــداء

بسم الله الرّحمان الرحيم

قال تعالى:" **قَالَ هَذَا مِن فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي أَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ وَمَن شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ رَبِّي غَنِيٌّ كَرِيمٌ** ".

أما بعد:

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الذي عرف قيمة العلم و شجعني عليه، الجبل الذي بنيت منه سلما للعلم، إلى من ضمني بكلّ حنان ودفء بأجنحة العز و الدلال، إلى من كان سندا لي، وتعب وكافح من أجلي لوصولي إلى هذا المستوى.

أبي العزيز الذي لن و لم أنس عطفه وحبه أطال الله في عمره.

إلى العزيزةالتي سهرت على تربيتي يوما بعد يوم و إلى المدرسة التي علمتني أبجديات الحياة و الشمعة التي تذوب لتنير دربي و إلى التي علمتني العطاء دون مقابل و السهر دون ملل و إلى أغلى ما أملك في الوجود أمي الغالية التي لا أنسى و مستحيل أن أنسى جميلها وحنانها و تعبها التي مهما شكرتها ومدحتها وقدمت لها من جميل فلن أوفيها حقها.

و إلى من واجهوا الصعاب لأجلي و إلى من ساعدوني و وقفوا معي في مشواري الدراسي يوما بعد يوم وسنة بعد سنة أخواتي و إخواتي جازاهم الله خيرا و أطال أعمارهم. و إلى كل صديقاتي اللواتي ساعدتني لو بالكلمة الطيبة: خيرة- ربيعة- خديجة- نادية- عائشة- أمينة- سمية- هدى.

و أهدي هذا البحث إلى شموع البيت: نزيهة- محمد الأمين- مروان- نور- الحاج منور.

حليمة

مقدمـــــة

مقدمة :

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف خلقه محمد سيد الأنبياء والمرسلين وإمام الأولياء والمتقين رائد الفصحاء والبلغاء والفقهاء، وقدوة المحدثين والخطباء والناطق بالحق والسداد والهادي إلى الخير والرشاد وعلى آله وأصحابه الأبرار وبعد:

لا يمكن لأحد أن يتجاهل أن العالم قد شهد تطورا هاما منذ زمن بعيد، ولا زال يعرف ذلك إلى وقتنا الراهن في العديد من الميادين(التكنولوجية – العلوم والتربية) وهذا التطور يتقدم بوتيرة مسارعة إلى درجة أنّنا لا نستطيع التحكم فيه، في القرن 20م خاصة في الآوحة الأخيرة منه التي جعلت الإنسان المعاصر يبحث عن الطرق والسبل الناجعة والمؤهلة نحو التكيّف والتأقلم مع هذه الأوضاع الجديدة، فبالرّغم من أنّ هذه التطورات كانت إيجابية في مجملها إذ ساعدته على تحقيق ضالته ومبتغاه، إلى أنّها في المقابل زادت من تشعب الحياة واتساعها، وأدى ذلك إلى استجابة هياكل المنظومة التربوية لهذه الظروف، مجبرة على القيام بتعديلات في المحتويات وطرائق التعليم حتى تتجاوب مع حاجات القرن هذا من جهة، ومن جهة أخرى أن تتجاوب مع حاجات المتعلّم، وتماشيا كذلك مع التطورات الراهنة.

وفي هذا الإطار سعت الدولة الجزائرية إلى وضع مناهج تربوية جديدة مبنية على أساس بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، التي انطلقت تطبيقاتها في بلادنا مع السنوات الأخيرة فقط، وذلك كحلّ بديل للتّخلّص من المناهج القديمة التي كانت تركز على الحكم المعرفي، وترى المتعلّم مجرد جسم تعمل على حشو ذهنه بالمعارف والعلوم.

وكان التعليم خلالها عملية تحصيل للمعارف والمعلومات، يقوم المتعلّم بحفظها من أجل الامتحانات بغض النظر عن الاهتمام بشخصيته وأذواقه ،رغباته ،قدراته ،مُيولاته ومحيطه نحو التعلّم.

إنّ اعتماد هذه المقاربة لم يأت صدفة، ولا من قبيل التغيّر لأجل التغيير وإنّما كان حتمية أمْلتها التطورات الحاصلة في العالم(اقتصادية،اجتماعية،فكريةوسياسية)،و البحوث المستجدة في مجال التربية والتي كشفت عن نقائص المقاربات السابقة من مقاربة بالمضامين ومقاربة بالأهداف.

وعليه تبنت المنظومة التربوية هذه المقاربة التي كانت موضوع بحثنا والموسومةب: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية – واقع وآفاق –السنة الأولى ثانوي- أنموذجا-، ومن هنا يمكننا طرح التساؤلات الآتية: ما معنى المقاربة بالكفاءات؟

وما هو الدافع والسبب الرئيس الذي جعل المنظومة التربوية تلجأ إلى التدريس الكفاءات و تتخلى عن طرائق التدريس الكلاسيكية؟و ما أهمية وفائدة طريقة التدريس بالكفاءات في عملية التعليم وكيف تدرّس اللغة العربية وفقا لهذه الطريقة؟

وكان الدافع الأساس لاختيار هذا الموضوع هو الرغبة والبحث والتطلع أكثر في مجال التعليمية بوجه عام ولفهم واستيعاب هذه الطريقة الجديدة على وجه الخصوص، بالإضافة إلى أنّ موضوع المقاربة بالكفاءات حديث النشأة ولظهور أردنا الخوض في غماره لمعرفة جذوره وأصوله.

وقد قسمنا بحثناهذا إلى مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة، فالمقدمة عبارة عن تمهيد عام للموضوع، أما عن الفصل الأول فعنوناه بـــ: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات الذي حوى بين طياته مبحثين وتفرع كل منهما إلى عناصر، فالمبحث الأول عنوناه ب: الكفاءة بين المصطلح والمفهوم وضمّ خمسة عناصر وهي: التعريف اللّغوي والاصطلاحي للمقاربة، التعريف اللغوي والاصطلاحي للكفاءة، مفهوم المقاربة بالكفاءات إضافة إلى المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهومي الكفاية والكفاءة، وأخيرا خصائص الكفاءة. أما عن المبحث الثاني فكان بعنوان: مراحل التعليم وتطورها في المنظومة التربوية وتفرع إلى ثلاثة عناصر: نشأة المفهوم وتطوره، مستويات الكفاءة وفق مسار التعلّم، وأنواع الكفاءات.

أماعن الفصل الثاني فكان بعنوان: أسباب تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ومُثله مِثل الفصل الأول تضمن مبحثين، المبحث الأول: دوافع ظهور التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات وأسسها، وحوى خمسة عناصر: دواعي بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات، الأسس والمرتكزات النظرية لبيداغوجيا الكفاءات، تصنيف الكفاءات أساس بنائها، وتنحصر في ثلاثة:أ- صنافة بلوم ب- صنافة كراثول، ج- إليزابيت سمبسون، إضافة إلى أهداف المقاربة بالكفاءات والمبادئ التي تميزها، أما عن المبحث الثاني: فعنوناه: بدور العناصر التربوية في حقل التعليمية.

وضم كذلك خمسة عناصر: مكانة العناصر التربوية في المقاربة بالكفاءات، تقويم الكفاءة، مع التمييز بين التقويم والمفاهيم المتعلقة به، وأنواعه وأخيرا مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات، أما بالنسبة للفصل الثالث(التطبيقى) والذي كان تحت عنوان: واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،إذ قمنا بزيارات ميدانية إلى الثانويات-لمستوى السنة الأولى ثانوي- وخصصنا بعض فروع اللغة العربية المقررة لدى طلبة السنة الأولى ثانوي وهي: النصوص الأدبية والتواصلية، المطالعة الموجهة، القواعدالنحوية، وذلك بوضع تصميم لسيرورة الدروس الخاصة بكل فرع من هذه الفروع والمقتطفة من الكتاب المدرسي، و التي شاهدنا كيفية تدريسها من قبل المعلمين خطوة خطوة،وأخيرا ختمنا بحثنا بخاتمة، وهي عبارة عن حوصلة شاملة لكل ما تناولناه في البحث.

والتي هي بمثابة إجابة عن التساؤلات الموجودة في مقدمة البحث،و لقداعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الملائم لطبيعة الموضوع،حيث يتمثل الوصف في رصدالمادة العلميةو المعارف المتنوعة المتطرق إليها في الجزء النظري أما التحليل فتمثل في كيفيةتدريس الأنشطة اللغوية و يتجلى ذلك في الجانب التطبيقي،معتمدين على جملة من المراجع في هذا العمل لعل أهمها:موعدك التربوي،إلمان اسماعيل عمر هاشمي،الكفاءات،محمد شرقي،مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير-دراسة سوسوبيداغوجية.

أما عن الصعوبات و العراقيل التي واجهتنا أثناء بحثنا في هذا الموضوع قلة المراجع التي تخدمه مع تشابه المادة المعرفية في بعض المراجع وتكرارها.

وفي الأخير ما يسعي إلّا أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الدكتور الفاضل غربي بكاي أطال الله عمره الذي لم يبخل علينا بالنصائح والإرشادات والتوجيهات طيلة السنة الدراسية، فلولاه لمّا تمكّنا من إخراج هذا البحث على هذه الصورة وفي أبهى حلة.

- حليمة آدم.

- خيرة العجالي.

في تيسمسيلت:2016/05/18.

الفصل الأول : بيداغوجيا المقاربة بالمكفاءات.

- تمهيد.

* المبحث الأول:الكفاءة بين المصطلح والمفهوم.

1- مفهوم المقاربة(لغة – واصطلاحا).

2- مفهوم لكفاءة(لغة واصطلاحا)

3- المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهومي الكفاية والكفاءة.

4- خصائص الكفاءة.

5-مفهوم المقاربة بالكفاءات.

*-المبحث الثاني: مراحل التعليم وتطورها في المنظومة التربوية.

1- نشأة المفهوم وتطوره.

2- مستويات الكفاءة وفق مسار التعلّم.

3- أنواع الكفاءات.

تمهيد:

نظرا لأهمية موضوع المقاربة بالكفاءات و حاجة المربين إلى الأفكار و الآراء الحديثة المتعلقة بهذا الموضوع الذي يعتبر جديدًا بالنسبة للبعض و أنّ التربيّة في العصر الحديث لم تعد مَوعظة كلاميّة يُلقنها المعلّم للمتعلّم، بل هي إشعاع يَنبثق من نفس المعلّم ليستقر في ملكة المتعلّم، وسلسلة من التّغيرات المتسارعة التي شملت مفهومها أهدافها،أساليبها، طرقها، إستراتيجيتها و غير ذلك وهذا كله حاصل نتيجة التّطورات الهائلة و السريعة في الميدان العلمي و التكنولوجي،و خاصة التطورات في العلوم السُلوكيّة كعِلم النفس و علم الاجتماع.

فالتّدريس إذن عملية تبليغ روحي له طابع شخصي،و ذو نُفوذ و تأثير حيّ و تفاعل نشيط و حتى تكون هذه العمليّة مُجدية و مُثيرة و فعالة، يستلزم أن يكون هناك تجاوب بين المعلّم و المتعلّم حيث أنّ هذا االتجاوب متوقف على نقطة أساسيّة و مُهمة واحدة، هي التّحكم في مادته العلميّة مع إكثار البحث و الاطلاع و التحضير، خاصة أنّ حقل المعرفة يتغير و يتجدد باستمرار مع الزمن. فالتحضير الجيد و خطوات الدرس و التقنيات التي تعتمد في عملية التدريس، من أجل تقديم مجموعة من المعطيات و المعارف و المعلومات و الخبرات المتنوعة التي تمكّن المتعلم من توسيع ملكته المعرفية،و حتى يُلم المتعلم بمختلف هذه المعارف، يجب أن يُقدم له بطريقة ممنهجة و سليمة و منظمة تتحكم فيها جملة من الخصائص منها:طبيعة المادة التعليمية و طريقة تعليمها،و كذلك تَمكّن المعلم و أسلوبه الفعال الذي يلعب دورا مهما في تغذية ملكة المتعلم و تبسيط المادة العلمية و توضيحها له،و كذلك ينبغي على المتعلم أن يكون عنصرا فعالا في العملية التعلمية،و يُكَون نفسه بنفسه و لا يعتمد فقط على ما يُقدم له من قبل المعلم.

فكل هذه الأمور متحدة مع بعضها البعض هي أساس نجاح المدرس بصفة خاصة و العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة.

المبحث الأول: الكفاءة بين المصطلح والمفهوم.

أولا : المقاربة.

سنتطرق إلى التعريف اللّغوي و الاصطلاحي لكي نُلم بكافة جوانبها .

أ-التعريف اللّغوي : جاء في معجم لسان العرب للعلّامة ابن منظور في مادة " قرب " - "ق- ر- ب" القُرب نقيض البُعد، قُرب الشيء بالضم يَقرب قُربا و قُربانًا أي دنا ، فهو قريب الواحد والإثنان و الجمع في ذلك سواء .

و قوله تعالى :"و لَوْ تَرَى إِذْ فَزِعُوا فَلَا فَوْتَ وَ أُخِذُوا من مَكَانٍ قريبٍ" جاء في التفسير: أُخِذُوا من تحت أقدامهم، وقوله تعالى:"ومَا يُدْرِيكَ لَعَلَّ السَاعةَ قَرِيبٌ"، ذكر قريبٌ لأنّ تأنيث الساعة غير حقيقي، و قد يجوز أن يُذكّر لأنّ الساعةَ على معنى البعث .

و قال سيبوية: "إنّ قُرْبَكَ زيدًا، ولا تقول إنّ بُعدك زيدًا، لأنَّ القرب أشدّ تمكّنا في الظروف من البُعد؛ وكذلك: إنّ قريبًا منك زيدًا، وأحْسَنُهُ أن تقول إنّ زيدًا قريبٌ منك، لأنّه اجتمع معرفةً و نكرةً. [1]

ب-التعريف الاصطلاحي: "هي الكيفيّة العامة لإدراك و دراسة مسألة ما ". [2]

و يُعرفها فريد حاجي بقوله: هي تصور بناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجيّة تأخد على الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريقة، و وسائل، ومكان ، وزمان، وخصائص المتعلّم، والوسط والنّظريات البيداغوجيّة وانطلاقا من هذا تكون المقاربة عبارة عن مجموعة من المبادئ الّتي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي معين وكذا اختيار إستراتيجيات التعليم و التقويم، فإن كانت المقاربة هي النَظر إلى الكيفيّة فإنّ الإستراتيجية تتمثل في التقصي و الدراسة ، إذن فهي قريبة من مصطلح الكفاءة.[3]

---

1 - ينظر:ابن منظورأبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري،لسان العرب،دار صادر-بيروت،المجلد الأول،ص.662.

2 - حمر الرأس عماد الدين و يمينة بن مالك،تعليمية علوم العربية في ظل المقاربة بالكفاءات،السنة الأولى ثانوي-أنموذجا،جامعة منتوري-قسنطينة-الجزائر،2011،ص.14.

3 - حمر الرأس عماد الدين و يمينة بن مالك،تعليمية علوم العربية في ظل المقاربة بالكفاءات،ص.14 .

و المقاربة وفقا لهذا المنظور تعني الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة، في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل و المؤثرات تتعلق بالمدخلات (منطلقات)، و تتمثل في المعطيّات المادية، البشرية، العلميّة و البيداغوجيّة، و بالظروف الزمانية و المكانية و الوسط التعليمي عمومًا، إضافة إلى الفعليّات (العمليّات) و التي هي جملة من التفاعلات التي تحدث بين مختلف عناصر العملية البيداغوجية معلّم، متعلّم، محتويات، الطرائق، الوسائل، البيئة التعليميّة، وصولا إلى إنتاج المخرجات (وضعيّات الوصول) أو نواتج التعلّمات المحققة من حيث الكفاءات المتنوعة و في مختلف المجالات، ومؤشراتها البارزة من خلال وضعيّات التقويم المرافقة لعمليّات التعلّم والتعليم.[1]

و يقابل مصطلح المقاربة في اللغة اللّاتنيّة approche الذي معناه الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأنّ المطلق أو النهائي يكون غير محدد في الزمان و المكان، كما أنّها من ناحية أخرى هي خطة عمل أو إستراتيجيّة لتحقيق هدف ما .[2] ،و **المقاربة عموما:** هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية .

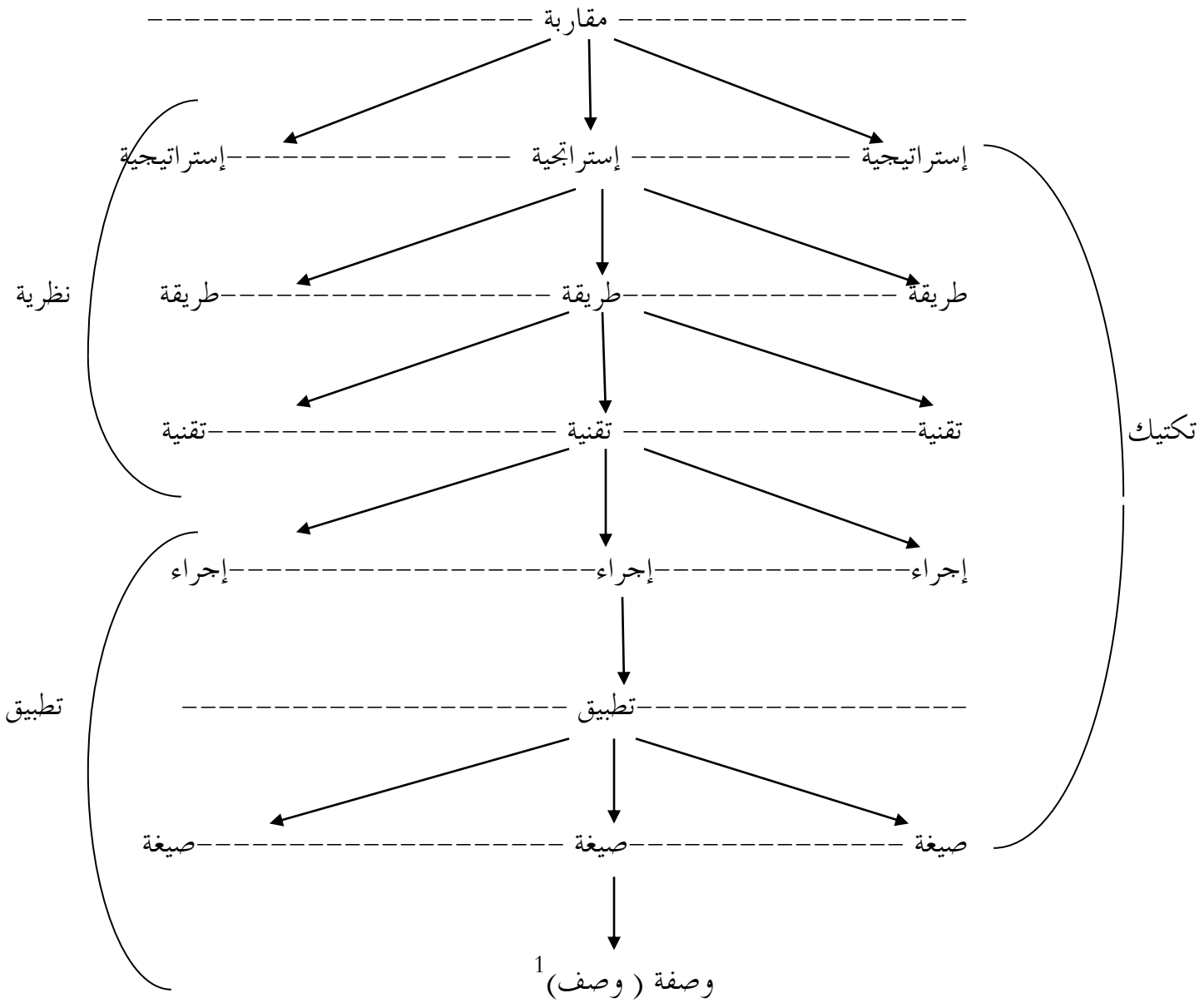
حيث تعتبر من الناحية التعليميّة قاعدة نظريّة تضم جملة من المبادئ يستند إليها تصور و بناء منهاج تعليمي تعلمي، و هي منطلق لتحديد إستراتيجيّات طرق تقنيات و أساليب ضروريّة؛ إذن فالمقاربة تصور ذهني، أما الاستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث و التقصي و الدراسة و التدخل.

1 - ينظر:محمد مصابيح،تعليمية اللغة العربية وفق المقاربة النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات،taksidj.comللدراسات و النشر و التوزيع،الدويرة-الجزائر العاصمة،2014،ص.241.

2 - ينظر:منى عتيق،مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية،واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي،عدد خاص،الجزائر،ص.139.

وهي كما وضحها لوجندر legendre بالمخطط الآتي:

المخطط: إستراتيجية العمل بالمقاربة بالكفاءات



1 - ينظر:الوالي المأمون و آخرون،المقاربة بالكفاءات و الممارسات البيداغوجية،رسالة نهاية التكوين التناوبي،الحراش-الجزائر،ماي 2010،ص.06.

و نستنتج من خلال هذا المخطط : أنّ كلّ مقاربة تتطلب إستراتيجية و كلّ إستراتيجية تتطلب طريقة، وكل طريقة تتطلب تقنية، إذ أنّ كل تقنية تتطلب كذلك إجراء و هكذا حتى الوصول إلى الوصف .

إنّ تعريف المقاربة المذكورآنفا يتضمن مجموعة كبيرة من أنواع المقاربات و ذلك حسب الصفة أو الهدف منها، فهناك المقاربة التحليلية و تتمثل في تحليل و تفكيك الظواهر المختلفة إلى عناصر أوليّة،والمقاربة التواصلية وتعني الاستعمال في الوضعيات التواصليّة المحددة،بالإضافة إلى المقاربة المنهاجيّة ، و المقاربة الكليّة، الإعلامية ، المفاهيمية،والتقنية النسقية،إضافة إلى المقاربة النصيّة و غيرها من المقاربات التي تهتم بحقول التربيّة و البيداغوجيّة .[1]

ثانيا : الكفاءة.

أ-التعريف اللّغوي : ورد في لسان العرب لابن منظورفي مادة(ك-ف-أ) الصيغ و المعاني التالية:"كَفَأَ،كَافَأَهُ على الشيء، مُكَافَأَة و كِفَاءً : جازاه . تقول: مالي به قبل و لاكِفاءُ ، أي: مالي به طاقةعلى أن أُكافئه " .

و قول حسان بن ثابت :" وروح القُدُس ليس له كِفَاءُ " أي جبريل عليه السلام ليس له نظير و لا مثيل، و يُقال: من يُكافِئُ هؤلاءِ. و في حديث الأحنف: " لا أُقاومُ مَنْ لا كِفاء لَه ، و الكَفيءُ: النّظير و كذلك الكُفْءُ و الكُفُوءُ ، على فُعْلٍ و فُعُولٍ. و المصدر الكفَاءة بالفتح و المدّ .

و تقول:لا كِفاء له ، بالكسر ، و هو في الأصل مصدر أي لا نظير له. و الكُفءُ: النظير و المساوي و منه الكفاءة في النّكاح،أن يكون الزوج مساويًا للمرأة في حبسها ودينها ونسبها وغير ذلك،و تكَافأَ الشيئان : تماثلا، و كَافَأَه مُكَافَأَة و كِفَاءً: ماثله .

و هذا كِفاء هذا و كِفْأَتُه و كَفِيئُه و كُفْؤُه و كَفْؤُهُ بالفتح،أي مثله،يكون هذا في كل شيء .

و قال الزّجاج في قوله تعالى: " **وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ** "[2]هنالك أربعة أوجه للقراءة منها ثلاثة : كفُوا بضم الكاف و الفاء ، و كُفْ بضم الكاف وإسكان الفاء،و كِفْأ بكسر الكاف و سكون

1 - ينظر:المرجع،نفسه،ص.07.
2 - سورة الإخلاص،الآية:04.

الفاء ، و قد قُرِء بها،وكِفاء بكسر الكاف و المدّ، و لم يقرأ بها ومعناها و لم يكن أحد مثيلاً لله تعالى.[1]

ب – التعريف الاصطلاحي:الكفاءة باللغة الفرنسية « la competence » حيث يتأسس نجاح مفهوم الكفاءة التي ظهرت في الو– م– أ ،بمعالم مختلفة تعددت معانيه نتيجة غموضه إلى درجة أنّه قد يصبح " حقيقة" أو حسب استعارة ألبير جكار alber jacouard هي كلمة إسفنجيّة، فكلما يمتص الإسفنج شيئا فشيئا المواد التي يصادفها،تُثْرَى كلمة الكفاءة بكل المفاهيم التي يعطيها لها مستعملوها في مختلف المجالات.

و هذا راجع نوعا ما في جزء منه إلى هذا المفهوم المشترك بين عدة ميادين، و هو يتراوح بين متطرّفين: مستعمل في بحث علم النفس منفصل عن كل محتوى نشاط، ورغبة منّا في توضيح هذا المصطح أكثر أوردنا مجموعة من التعاريف لها، لعلها تقدم للقارئ في نهاية المطاف صورة أكثر وضوحا، و قد أشرنا إلى أنّها كثيرة و متنوعة منها :

– تعريف لوي دينو louis d' hainaut: أنّها مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية،و من المهارات المعرفيّة أو من المهارات النّفسية الحس/ حركية الّتي تمكّن من ممارسة لائقة لدور أووظيفة ما.[2]

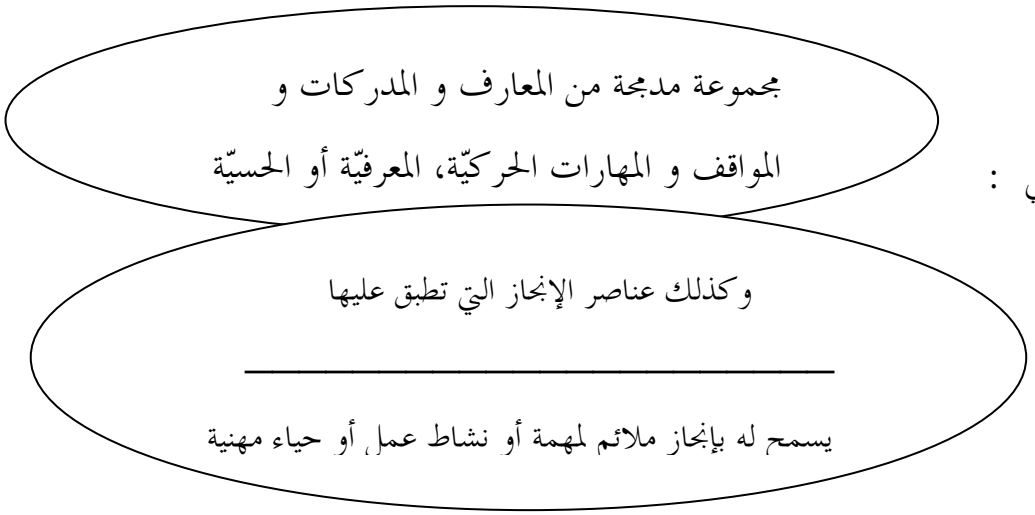
أما بالنسبة ل (دي كيتل ج م و) deketele.j.m.etalفيرى بأنّها مجموعة من المعارف و المفاهيم و المهارات التي يكتسبها المتعلّم عن طريق استيعاب معارف وجيهة، و خبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معيّن، أو بعبارةأخرى: الكفاءة هي قدرة مكتسبة يبرهن عليها شخص تتضمن:

[1] - ينظر:ابن منظور،لسان العرب،مادة "ك-ف-أ"،المجلد الأول،ص.139.

[2] - ينظر:إلمان اسماعيل عمرهاشمي ،سلسلة موعدك التربوي،الكفاءات،1-شارع محمد خليفي حسين داي،الجزائر،العدد الخامس،2000،ص.02-04.

الجزء الكامن :

الجزء الاجرائي :



إنّ مفهوم الكفاءة يتوقف على احتمال اللّبس، فيُبَين gille tremblay في هذا الصدد بأنّه يوجد هناك أكثر من مئة تعريف مختلفة وفق السياق المستعمل فيه، حيث أنّ الكفاءات لا تتعلق فقط بالميدان التربوي، و إنّما قدرة شخص ما على استعمال مكتسباته من أجل ممارسة وظيفة، حرفة أو مهمة حسب متطلبات محددة و معترف بها في عالم الشغل، و يرجع إلى السيرورة المعرفية و الدافعية الشخصيّة،و مستعمل في ميدان تسيير الوظائف كما يستطيع أن يذهب إلى التحليل الخاص للأداء المرتبط بممارسة نشاط مهني معين.[1]

أما عن القتلاوي (1995م) فيُعرف الكفاية إجرائيا بأنّها قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكيّة تشتمل على جملة من المهام (معرفيّة،مهاريّة،وجدانيّة) تُكوِن الأداء النهائي المتوصل إلى إنجازه بمستوى لائق و مقبول من ناحية الفعالية،والّتي نستطيع ملاحظتها و قياسها ثم تقويمها بوسائل تعليميّة مختلفة و متنوعة.[2] ومعنى الكفاية في القرآن الكريم لقوله تعالى:" **أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ**".[3]

1 - ينظر:إلمان اسماعيل عمر هاشمي،سلسلة موعدك التربوي،الكفاءات،ص.04،06،07.
2 - ينظر:محمد بن يحي زكرياء،عبّاد مسعود،التدريس عن طريق:1- المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات،2-المشاريع و حل المشكلات،شارع أولاد سيدي الشيخ،الحراش-الجزائر،2006،ص.70.
3 - سورة فصلت،الآية:53.

أي؛ أو لم يكفهم برهانا على صدقك، أنّ ربّك لا يغيب عنه أي شيء في الأرض و لا في السماء وأنّه مطّلع على كلّ شيء و لا تخفى عليه خافية.[1]

و في تفسير آخر : (أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ): فاعل يكف (أنّه على كلّ شيءٍ شهيدٍ) بدل منه، أي؛ أو لم يكفهم في صدقك أنّ ربّك لا يغيب عنه شيء ما.[2]

و في ضوء التعريفات السابقة لمفهومي الكفاية و الكفاءة من حيث اللّغة و الاصطلاح يمكن أن نستخلص أنّ **الكفاية:** أبلغ و أوسع و أشمل و أوضح من مصطلح الكفاءة في مجال التعليم، إذ أنّ الكفاية تعني تحقيق النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف وبأقل جهد، وتُعنى بنفس النسبة بين المدخلات و المخرجات التعلميّة،فهي تهتم بالجانب الكمي و الكيفي في آنٍ واحدٍ .[3]

– **مفهوم الكفاية عندالّلسانيين:**لقد قدم اللسانيون منذ القرن 20 تعريفا لمفهوم الكفاية la competenceعن طريق تميّزه عن مفهوم الانجاز la performance.

فالكفاية:كما يقول: **نوام تشومسكي** chomsky. n هي مجموعة المعارف اللّسانيّة الّتي يمتلكها كل فرد فتُتيح له تركيب عدد لا متناهٍ من الجمل واستيعابها هكذا إذن تتقابل الكفاية لدى اللّسانيين مع الإنجاز.

و إذا قمنا بتحليل تعريف تشومسكي للكفاية اللّغوية فإنّه يندرج بصفة عامة ضمن التيار المعرفي، إذ أنّها نظام ثابت من المبادئ المولدة، و الّتي تُمكّن كل فرد من إنتاجِ عدد لا متناهٍ من الجمل ذات المعنى في لغته، كما تُمكنه من التعريف التلقائي للجمل باعتبارها تنتمي إلى هذه اللّغة، حتى و إن كان غير قادر على معرفة لماذا، و على تقديم تفسير لذلك مرفوقا بأدلةوبراهين واضحة و تامة.[4]

1 - الصابوني،صفوة التفاسير،الروم،النّاس،الجزء الثالث،ص.673.
2 - الإمامان الجليلان،تفسير الجلالين مع أسباب النزول،دار الفكر،بيروت-لبنان،ص.637،638.
3 - ينظر:محمد بن يحي زكريا و عبّاد مسعود،التدريس عن طريق:1-المقاربة الأهداف و المقاربة بالكفاءات،2-المشاريع و حل المشكلات،ص.70 .
4 - ينظر:سعاد جخراب،مذكرة متطلبات نيل شهادة الماجستير في اللغة العربية و آدابها،التقويم اللغوي طرقه و معاييره في المدرسة الجزائرية-السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة،جامعة قاصدي مرباح،ورقلة،2009-2010م،ص.188.

إنّ هذه القدرة حسب تشومسكي غير قابلة للملاحظة،حيث يكون الفرد خلالها غير مُتمكّن من كيفية توليد و إنتاج جمل مفهومة، ولاكيف يكون بمقدوره أن يفهم الجمل ذات المعنى في لغته.

كما أنّ **تعريف الكفاية** : بهذا المعنى يتعارض مع الإنجاز أو الأداءوالذي يعني استعمال اللّغة كما نلاحظها .

لقد تحدث تشومسكي عن الكفاية اللّغوية بأنّها مجموعة من القواعد التي تُسيّر و تُوجه السلوكات اللّغوية و ليست هي سلوكافي حدّ ذاتها .[1]

أما **الكفاية:** في مجالا التربيّة، نجد وزارة التربية في الكيبيك بكندا تُعرفها على أنّها هي: " حسن التصرف المؤسس على تعبئة مجموعة من المعارف و استخدامها ".[2]

بمعنى : أن يتمكّن المتعلّم من توليد و إنتاج مجموعة من الجمل المفهومة والواضحة مع حسن استعمالها في المواقف و المواضع المناسبة .

أما عن القسم الفرنسي لبلجيكا فإنّ **الكفاية:** تتحدد في المرسوم الوزاري ب:" القدرة على تشغيل مجموعة منظمة من المعارف و المهارات العمليّة و المواقف من أجل إنجاز عدد من المهام".

كما تُعرف **الكفاية:** في التدريس على أنّها:" تلك المعرفة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات و الاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح و فاعليّة ".[3]

و نستنتج من خلال هذه التعاريف المختلفة لمفهوم الكفاية أنّها تصب في قالب واحد و تسير نحو اتجاه واحد ألا وهو تجميع القدرات الذاتية و تنميتها لخدمة المهمة المطلوبة في الأداء اللّغوي ولتحسين العمليّة التعليميّةالتعلميّة للّغة .

1 - ينظر:المرجع نفسه،ص.188.
2 - سعاد جخراب،مذكرة لمتطلبات نيل شهادة الماجستير في اللغة العربية و آدابها،التقويم اللغوي و معاييره في المدرسة الجزائرية،ص.189.
3- المرجع نفسه،ص.189.

ثالثا: المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهومي الكفاية و الكفاءة :

نظرا لحداثة المصطلح،هناك عدة مصطلحات نصطدم بها و ذلك لتداخلها معها و قُربها منها ولأجل ضبط المصطلحات و إزالة الغموض عنها سوف نتطرق إلى أهمها:

1-المهارة habilete: تعني السرعة و الدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيّف والتأقلم مع مختلف المواقف، كما أنّها ضربٌ من الأداء يقوم به الفرد بسهولة و يُسر و دقة مع إقتصاد في الوقت و الجهد،سواء أكان الأداء عقليًا أو اجتماعيًا أو حركيًا .[1]

و تكون المهارة مرحلة أو جزءًا من القدرة،باعتبارها تعد أحد المكونات الرئيسية للقدرة،ولتكوين مهارةما و تنميتها ينبغي تفكيكها إلى مجموعة من الانجازات .

و يمكن القول : أن **الكفاية:** هي المهارة العمليّة، مضافاً إليها المعارف و المعلومات النّظرية و القيم والاتجاهات الوجدانية .[2]

2-القدرة : la capacité.

" هي مجموعة الاستعدادات المكتسبة أو المطورة التي تسمح لشخص بالنجاح في القيام بنشاط عقلي أو مهني تُترجم القدرة بإمكانية القيام بنشاط ، أوإنجاز عمل ، و يمكن أن تكون القدرة فطرية أو مكتسبة ".[3]

و من هذا التعريف نستنتج أنّ القدرة:تجعل الفرد قادرا و مؤهلا على أداء فعل ما جسدي كان أم عقليا فطريا أم مكتسبا و القيام به.

مميزاتها :

- إستعراضية:و هي أنّ القدرة قابلة للتوظيف والتفعيل في موارد مختلفة، مع تفاوت في الدرجات ، و تعلقها بمواد دراسية كتحليل نص أدبي مثلا.

1- ينظر:محمد بن يحي زكريا،عبّاد مسعود،التدريس عن طريق:1-المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات،2-المشاريع و حل المشكلات،ص.82.

2- ينظر: آسيا العطوي ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير ،صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي ، و لاية سطيف، 2009-2010 ص. 17.

3- عماد الدين حمر الرأس ، و يمينة بن مالك ، تعليمية علوم العربية في ظل المقاربة بالكفاءات ، ص. 15.

– **تطورية :** و هي أنّ القدرة تنمو و تتطور طوال حياة الانسان، وقد تنقص مثل القدرة على التّذكّر.

– **تحوليّة** : هو أنّ القدرات تتفاعل و تندمج فيما بينها، و تتحول و تتكيّف من حالة إلى أخرى وفق الوضع و السياق.

- **عدم القابليّة للتقويم:** و تكون القدرة غير مرتبطة بوضعية معينة، و يتعذر تقويمها والحكم فيها بدقة.[1]

3– الأداء : performance.

" و يعني النتائج التي يبلغها المتعلّم حسب معايير محددة للإنجاز و التي تكون محددة لسلوكات و أداءات قابلة للملاحظة و القياس ".[2]

أي؛الأداء يعني إظهار السلوك الذي يحققه المعلّم بعد تقديمه للبنامج، و كما تُظهره عملية التقويم مع اظهار المتعلم لمجموعةمن المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبهافي نهاية البرنامج الدراسي.

و للتوضيح أكثر ندرج الجدول الآتي الذي يبين الفرق بين الأداء و الكفاية .[3]

الكفاية	الأداء
1–امتلاك آلية الأداء. 2–ثابتة لا تتغير. 3–ضمنية. 4–لا يمكن قياسها مباشرة. 5– ليست شرطا كافيا للأداء لكنّها ضرورية.	1– الأداء نفسه. 2– متغير في المواقف المتشابهة و في الموقف نفسه مكررا ، أي أنّها رهن العوامل النسبية و الموضوعية. 3– ظاهر. 4– يمكن قياسه مباشرة.

1 – ينظر : المرجع نفسه ، ص. 16.

2 – محمد بن يحي زكريا ، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق:1– المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات ،2– المشاريع و حل المشكلات، ص. 77.

3 – المرجع نفسه ، ص. 81.

ا

4-سلوك / التصرف : comportement.

إنّ العلم الذي يدرس السلوك البشري هو علم النفس الذي يرى أنّ السلوك هو عبارة عن نشاط إنساني يحدث عند ما يتفاعل مع محيطه و ذلك بغية التكيّف و التأقلم، بإعتباره ينقسم إلى قسمين:

أ-سلوك ظاهر : يمكن ملاحظته من طرف الآخرين.

و**سلوك غير ظاهر باطني (إستبطاني)**: و هو ما يحدث داخل النفس البشرية من خلجات التفكير ، تذكر، تخيل ...

و انطلاقا من هذا العرض الموجز لهذه المصطلحات المختلفة يمكن أن نخلص في الأخير: إلى أنّ جميع هذه المصطلحات قريبة من مصطلح الكفاءة ، لكن إشتمال الكفاءة على جملة من الخصائص و المميزات جعلتها تحتل المكانة بين هذه المصطلحات، و في هذه المحطة سنحاول الولوج إلى مميزات و خصائص (الكفاءة) المكتسبة.

رابعا:خصائص الكفاءة :

بعد تطرقنا لمصطلح الكفاءة بتعاريف متعددة قمنا برصد بعض منها ، و بعدها حددنا بعض المصطلحات القريبة منها ، إذ يجدر بنا معرفة خصائصها .[1]

يتفق معظم المتخصصين في ميدان البحث التربوي أنّ الكفاءة تتميز بخمس خصائص أساسية و هي كالتالي:

1- أنّها توظف جملة من الموارد :

إنّ الكفاءة تتطلب عموما تسخير و توظيف مجموعة من الامكانات و الموارد المختلفة، كالمعارف العلمية و التجارب الذاتية المتنوعة و القدرات و المهارات السلوكية ، و هذه الامكانات غالبا ما تشكل الادماج .

1- ينظر : عماد الدين حمر الرأس و يمينة بن مالك ، تعليمة علوم العربية في ظل المقاربة بالكفاءات ، ص. 17- 18.

2- الكفاءة ذات طابع نهائي غائي :

هو عبارة عن ملمح ذي غاية وظيفية اجتماعية و نفعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم الذي يسخّر مختلف الموارد لانتاج عمل ما أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية .

3- الكفاءة ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد :

إنّ تحقيق الكفاءة لا يحصل إلّا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة، يعني الوضعيات المتشابهة و المتخالفة التي تندرج في نفس المجال، فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلّم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة، وإن تنوعت الوضعيات فلا بد أنّ هذا التنوع في الوضعيات محدود و محصور في مجال مشترك.

4- الكفاءة تتعلق بالمادة الدراسية غالبا :

في أغلب الأحيان توظف الكفاءة معارف و مهارات معظمها من المادة الواحدة ، و قد تتعلق بعدة مواد ،أي أنّ تنميتها لدى المتعلّم تقتضي التحكم في عدّة مواد لاكتسابها ، مثل كفاءة التعبير الشفوي ، تقتضي مهارات عديدة غير التعبير في حد ذاته، وإنّما تتطلب موارد أخرى ، كالتحكم في النحو و الصرف و الكتابة و المطالعة.

5- الكفاءة قابلة للقياس و التقويم :

تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصل إليها ، لأنّ صوغها يتطلب أفعالا قابلة للملاحظة والقياس عكس القدرات .

وفي المجال المدرسي يُقيّم المتعلّم بدلالة ما ينتجه ، و ذلك بإعتبار جملة من المقاييس و في مقدمتها وجود الانتاج و مطابقة المطلوب.

كما لا ينبغي الاكتفاء بصياغة الأسئلة حول المعارف ، بل يجب وضع المتعلم في إشكالية تتطلب دمج و تسخير مجموعة من الموارد المختلفة التي تُعرف **بمركبات الكفاءة** و هي: المحتوى: contenu ،القدرة : capacité، الوضعية:situation.[1]

خامسا:مفهوم المقاربة بالكفاءات :" هي تصور بيداغوجي يتبنى استراتيجية في التعليم و التعلّم متمركزة حول المتعلّم جاعلة منه هدف العملية التربوية و محورها، و تسعى إلى تنمية قدراته و اكسابه مهارات و كفاءات بما يتناسب وهذه القدرات من جهة، و بما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة خرى ".[2]

أي؛ أنّ المقاربة بالكفاءات نمط من التدريس يجعل المتعلّم محوراً رئيسًا في العملية التعليمية التعلّمية، فلا يكون الطالب فيه أو المتعلم مجرد متلقٍ للمعلومات وفقط ، و إنّما يكون مُشاركا و باحثا عن المعلومة بكلّ الوسائل الممكنة،و موظفا للمعارف و مدمجا،مبدعاومبتكرا و ذلك من أجل تنمية قدراته و تطويرها مع اكساب مهارات جديدة ومتنوعة ، و للتوضيح أكثر : **المقاربة بالكفاءات:** هي نوع من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلّم و التي من خلالها يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلميّة،كالملاحظة ووضع الفرضيات و القياس و قراءة البيّانات و الاستنتاج، و التي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه و تحت إشراف المعلم و توجيهه و تقويمه ، لأنّ المعلم يُعتبر موجها و مُرشدا فقط.

المبحث الثاني : مراحل التعليم وتطورها في المنظومة التربوية :

أولا:نشأة المفهوم و تطوه :

إنّ التعليم و التعلّم يحتل مكانة مرموقة في الوطن العربي عامة و في نفوس الجزائريين خاصة و ما يدل على ذلك تفانيهم في خدمة العلم و بذل الجهود المتضاعفة و المتواصلة لتعليم كافة فئات

1- ينظر:المرجع نفسه،ص.18،19،20.

2- وسيلة حرقاس قرايرية ، رسالة دكتوراه: علوم في علم النفس التربوي ، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الابتدائية : دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية ، قالمة، 2009 – 2010، ص. 157.

المجتمع ، فالكتاتيب و الزوايا و المدارس التي كانت تمول في غالبيتها من طرف أفراد المجتمع ، جُعلت بفضل التعليم تحتل مكانة سامية قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر ، و منذ أن وطأت أقدام الاحتلال الفرنسي أرض الجزائر كان هدفهم الأول هو فصل هذا الشعب عن انتمائه و مقوماته الحضارية و الثقافية و لن يتأتى ذلك إلّا بزرع ثالوث التخلف ، الجهل ، الفقر و المرض بين صفوف المواطنين.

وبعد أن نالت الجزائر حريتها و إستقلالها إنبرت في سباق مع الزمن و المعظلات الاجتماعية و الاقتصادية والنفسية ، لشعب مُنهك من جراء حقبة لعقود من التجهيل و الاضطهاد فكانت مسيرة إصلاح التربية تسير بوتيرة متسارعة ، لعلها تعوض ما فات فالكّم مقدم على الكيف ، لكن بعد مرور أكثر من ثلاث عقود من عمر المدرسة الجزائرية سعت الدولة إلى ضرورة إدخال تحسينات تراعي جوانب كيفية في الاعداد و التكوين من خلال مقاربات جديدة في النظام التربوي.[1]

***لمحة تاريخية عن تطور النظام التربوي في الجزائر :**

أ: قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر (قبل 1830م): إنّ التعليم في مرحلة ما قبل الاحتلال الفرنسي للجزائر كان تعليما مزدهرا، تتكفل بتمويله فئات الشعب الجزائري بكل الوسائل والآليات المتوفرة سواء من هبات و عطايا أو الوقف الاسلامي أو الصدقات الممولة من الزكاة ، تقدم لدُور العلم و العبادة في المساجد و الزوايا و الكتاتيب ، حيث لم يكن الأتراك ينّظمون العملية التعليميةفي الجزائر لكنهم لم يعرقلو نشر العلم و لم يقفوا في وجه من يتصدر لذلك، بل كان هناك تشجيع في فترات معينة من خلال إكرام أهل العلم في المناسبات الرسمية ، كما أنّه لم تكن سياسة للتعليم، ولاخطة رسمية لتشجيعه و العناية بأهله و تطويره و إزدهاره من قبل العثمانيين.

1- ينظر: ابراهيم هياق ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية ، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر – أساتذة متوسطات أولاد جلال و سيدي خالد نموذجا ، جامعة منتوري – قسنطينة ، 2010- 2011 ،ص.115.

فحب العلم كان نابغا من التمسك بالدين لدى الفرد الجزائري، فحَثّ الدين على طلب العلم كان دافعا قويًا للتحصيل العلمي لدى الجزائريين،إذ أنّ التعليم لم يقتصر على الذكور فقط، بل امتد إلى الإناث كذلك ، و دائما تحت غطاء الدين و توجيهه ،رغبة في تعلّم الفرائض و القرآن الكريم من أجل إقامة الشعائر الاسلامية بصورة صحيحة و سليمة فالتعليم كان قبل كلّ شيء لرفع الأمة و استجابة لدعوة الدين في طلب العلم و معرفة الفروض، و ليس لأغراض أدبية أو إجتماعية و غيرها من الأسباب التي جاء من أجلها التعليم.

ب: أثناء الاحتلال الفرنسي (1830م- 1962م): تعتبر الفترة التي قضاها الاحتلال الفرنسي في الجزائر من بين أقس أنواع الاحتلال في العالم ، حيث مارس فيها المحتل الفرنسي كل أنواع السياسات التي يرى فيها القدرة على إخراج الشعب الجزائري من هويته و إلباسه ثوبا غير ثوبه، ترغيبا حينا وترهيبا أحيانا .

إنّ نسبة الأمية في الجزائر غداة دخول المحتل كانت في حدود 5%، (فبعد 70سنة من الاحتلال الفرنسي الذي جاء للجزائرمن أجل التنوير و نشر الحضارة الأروبية المزعومة صارت وضعية التعليم في الجزائر. و ذلك بشهادة الجينيرال الفرنسي" دوماس " الذي قال: سنة 1901م أي؛ حوالي 70 سنة من الاحتلال، أنّ نسبة المتعلمين من الأهالي كانت جد ضئيلة،حيث لن تتعدى 3.8 % ،و بعد قرن من الاحتلال أصبحت نسبة الأميين الجزائريين تبلغ 92.2 % الذين تتراوح أعمارهم ما بين 05 إلى 18 سنة ، و 90% بين ما تجاوزت أعمارهم ثمانين سنة.

و تشرد أكثر من مليون و نصف المليون طفل جزائري في الشوارع ، و هم في سن الدراسة لأنهم لم يجدوا المأوى ولا من ينفق عليم تكاليف التعليم.

ج : النظام التربوي بعد الاستقلال: بعد حديثنا عن مسيرة الاصلاحات التربوية الجزائرية لا بأس أن نمر بأهم المحطات الاصلاحية الكبرى ، التي شهدت تغيرات أساسية في هيكلة النظام التربوي بعد الاستقلال. [1]

1 - ينظر : المرجع نفسه، ص. 119.

المحطة الأولى: من (1967م – 1970م):

إنّ أهم ما يميز هذه المحطة : إنشاء المهاعدالتكنولوجية للتربية و تكوين المعلّمين،وإنشاء المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم الابتدائي و المتوسط و إدارة دور المعلمين، إنشاء المدرسة الوطنية للتعليم التقني،إضافة إلى إنشاء سلك المستشارين التربويين للإشراف على التكوين أثناء الخدمة للمتعلمين غير المؤهلين.

المحطة الثانية:(من1971م-1979م):

إنّ الاصلاحات التربوية بقيت تسير ببطء،ما عدا تزايد عدد المتمدرسين من ناحية ،ـــ و ظهور ظاهرة التسرب المدرسي التي لم تُعرف أسباب ظهورها ، مع عدم الاهتمام بها، لكن أهم ما يميز هذه المرحلة هو التتويج و لأول مرة المرحلة المتوسطة بنيل شهادة الأهلية (beg)، و تنظيم مسابقة للالتحاق بالسنة الأولى ثانوي (seconde) ، و بعدها امتحان الحصول على شهادة البكالوريا الجزء الأول prebataire في نهاية السنة الثانية ثانوي، و ذلك في نهاية السنة الثالثة ثانوي و التي من خلالها يتم الانتقال إلى السنة الثالثة لتحضير إمتحان شهادة البكالوريا، حيث أنّ المتحصل عليها يمكنه الالتحاق بالتعليم الجامعي و المدارس العليا.

المحطة الثالثة : (من 1980م- 1987م):

شهدت الاصلاحات التربوية الجزائرية في هذه المرحلة تنظيم النصوص التشريعية و التنظيمات النظرية الخاصة،حيث صدرت أمرية 16 أفريل التي كانت عبارة عن أمر رئاسي.[1] رقم 35- 76 والمؤرخ في 16 ربيع الثاني في عام 1396 ه و الموافق ل 16 أفريل 1976م . حيث تضمنت هذه الّأمرية كلّ التفاصيل عن تنظيم و تجهيز و تسيير المدارس الأساسية التي كونت العلامة الأساسية و الهامة في الاصلاح التربوي الجزائري آنذاك، إذ تمّ تعميم نظام المدرسة الأساسية ابتداءا من الموسم الدراسي (1980م- 1981م) بمبادئها وخصائصها.

[1] – ينظر : وسيلة حرقاس قرايرية ، رسالة دكتوراه ،علوم في علم النفس التربوي ، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الاصلاحات التربوية حسب معلمني و مفتشي المرحلة الابتدائية، ص. 39-40 .

إنّ التعليم التحضيري نُظر إليه لأول مرة كبنية قاعدية للتعلّم لكنّها غير إلزامية، أما على الصعيد الجامعي ، فقد تم إنشاء شبكة من المراكز الجامعية في مختلف أرجاء الوطن ، إضافة إلى وضع الخريطة الجامعية للتمكّن من التحكم في تنظيم التدفق الطلابي و توزيعه ، و توجيهه مع تأطيره وأخيرا إنشاء جامعة التكوين المتواصل.

المحطة الرابعة: (من1988م- 1999م):

تم تنصيب لجنة وطنية لاصلاح التربية و التكوين و التعليم العالي في 15 جانفي 1989م وخلال السنة الدراسية (1990م- 1991م) شرعت وزارة التربية في تطبيق جملة من الاجراءات وإدخال التعديلات الضرورية لتحسين نوعية التعليم مع رفع مستوى الأداء التربوي و المردود التعليمي و أهم ما ركزت عليه هذه المحطة مايلي :

- إعتماد منطق التكوين بدل منطق التعليم.
- الاعتماد على المقاربة بالأهداف في التدريس و بناء المناهج.
- تطوير و توطيد العلاقة بين المعلم و المتعلم.
- إعتبار المرحلة الثانوية حلقة رئيسية في سلسلة منظومة التربية و التكوين. [1]

المحطة الخامسة :(من 2000م- 2003م):

إنّ اللجنة الوطنية الجزائرية نصّبت يوم 13 ماي 2000م بهدف تشخيص الوضع و دراسة المنظومة التربوية في جميع مراحلها و في علاقتها بالمنظومات الاجتماعية و الاقتصادية،فهذه الاصلاحات جاءت في إطار إصلاح شامل أطلقه رئيس الجمهورية.

و في إطار سياسة و طنية جديدة بُعديْها الوطني و العالمي، إستطاعت هذه الاصطلاحات لأول مرة أن تفصل التعليم الأساسي عن كلّ المبادئ التي كانت تمده بقوة الصمود.

إنّ مبررات و دواعي الاصلاح نستشفها من خطاب رئيس الجمهورية يوم الثالث عشر ماي سنة ألفين أثناء تنصيب هذه اللّجنة و هو يتحدث عن دور التربية في بناءالأجيال، و ضرورة

[1]- ينظر : المرجع نفسه ، ص. 40 ، 41.

الاصلاح لأنّه السبيل لتحقيق التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الوصول إلى هدف واحد ألا و هو النهوض بالأمة.

إذ تم تعيين عبد الرحمان حاج صالح رئيسا للجنة و ضمت ما يزيد عن مئة و خمسين عضوا من مختلف التيارات الفكرية و السياسية إضافة إلى بعض الأجانب.

والمتمعن في هذا العدد من الأعضاء ذوي التوجهات الفكرية و السياسية و الاديولوجية المختلفة،يدرك أنّه ستقع اختلافات و تصادمات بين هؤلاء الأعضاء ، وهو ما حدث ، فبعد أن باشرت اللجنة عملها و تم تقديم تقرير اللِجان الفرعية و إدراجها ضمن تقرير واحد مرسل إلى رئيس الجمهورية هذا التقرير الذي كان السبب المباشر في تغيير الرئيس عبد الرحمان حاج صالح و تعويضه بعلي بن زاغو الذي أشرف سنة 1978م على قرار يمنع حاملي شهادة البكالوريا المعربة من الدراسة في جامعة باب الزوار ، حيث تم اكتشاف تلاعب في عرض التقرير و بذلك أقدم المكتب على إدراج جميع الاقتراحات سواء المتفق عليها أو غير المتفق عليها، مع إشارة بسيطة إلى الفرق في مقدمة التقرير بالنسخة العربية ، و قد عُوّض منصب الرئيس عبد الرحمان حاج صالح بالسيد عمر اسكندر الذي شغل منصب نائب الرئيس ، و هو من اقترح تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية.

وفي 25و 26 أكتوبر 2000م عُقدت الدورة الخامسة للّجنة بهدف إثراء التقارير السابقة وتسجيل إقتراحات إنطلاقا من تشخيص الوضع، و قد جاء في وثيقة المنظومة التربوية أنه: " لا يمكن لاصلاح المنظومة التربوية أن يتحاشى النقاش حول تدريس اللغات، و إنّ اللّغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية ،و إنّ هذا المعطى ليس بقضية مطروحة للنقاش وفقط...، بل إنّ مسألة اللغات في منظومتها التربوية ظلت تتجاهل المعايير العلمية و البيداغوجية". [1]

1 - ينظر : عبد الرؤوف محمدي ، السياسة التعليمية و بناء مقررات اللغة العربية في الجزائر ، كتاب في اللغة العربية –للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة –، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، 2010 – 2011 ، ص. 73- 74-75.

كما أكدت الوثيقة على ضرورة تعلّم اللغات الأجنبية إلى جانب اللغة العربية،و أن يتمتع كلّ المتعلمين في المنظومة التربوية بتكوين لغوي متعدد الجوانب، رفيع المستوى في اللغة العربية ولغتين أجنبيتين، خاصة في الفرنسية و الانجليزية، كما ظهرت خلافات خاصة حول اللغات وقضية أفضلية لغة على لغةأخرى،إمتدت هذه الخلافات كذلك حول اللغة العربية و الأمازيغية و غيرها من الخلافات بين المواد ، باعتبار أنّ العناصر المختلف فيها هي إختلافات أساسها إديولوجي بالدرجة الأولى و لقد كان لهذا الخلاف انعكاس على التقرير النهائي بصفة خاصة، و ذلك لتضمّنه عدة نقاط ايجابية إلّا أنّه من الناحية الفكرية و الاديولوجية لم يحترم مقومات الهوية الوطنية و القيم العربية والاسلامية .

ومن خلال هذا التصريح لأحد أعضاء اللجنة ندرك خطورة هذا التقرير على المجتمع الجزائري ومقوماته الوطنية ، و لكن هل تم التراجع عن هذا التقرير ؟ و الاجابة: لا ، بل تم إعتماد هذا التقرير فعلا ولأنه كذلك مجرد إقتراحات ذات طابع فكري ينقصها الطابع العملي، فإن الوزارة نصّبت ثلاث لجان خاصة بترجمة مقترحات لجنة اصلاح التربية و التعليم إلى مناهج عملية يمكن تدريسها ، وتم تنصيب اللّجنة الوطنية للمناهج في أكتوبر 2002م ، و أشرف وزير التربية على تنصيبها و ألقى خطابا أكد فيه على حماية مقومات الأمة ، و أنّ المدرسة كانت و ستبقى متجذرة في حضارة الشعب الجزائري و هويته الوطنية في إطار الدستور و قوانين الجمهورية. [1]

المحطة السادسة: (من2003م إلى يومنا هذا) :

لقد حققت الجزائر من خلال التحسينات و الاصلاحات التي تم إدراجها على النظام التربوي خلال ما يربوا عن أربعة عقود من الزمن ، فهناك جملة من الانجازات يمكن أن نلخصها في العناصر التالية :

1-بنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس و متوسطات و ثانويات و مراكز جامعية وجامعات ، إضافة إلى معاهد للبحث والتوثيق. من364متوسطة و 39ثانوية في 1962م إلى

[1] - ينظر:المرجع نفسه ، ص. 75- 76.

4584 متوسطة و 1699 ثانوية ، و من جامعة واحدة وفرع جامعي في وهران ، حيث بلغ عدد الجامعات 36 جامعة و 15مركز جامعي،و 16 مدرسة وطنية عليا و05مدارس عليا للأساتذة و 10مدارس تحضيرية و قسمان تحضيريان مدمجان.

2-جزأرة كاملة للقائمين على الشأن التربوي في كافة مراحله و مختلف مستوياته.

3-تحقيق مستوى عالي من ديمقراطية التعليم و مجانيته من خلال القضاء على الفوارق بين أبناء الجزائر في التحصيل الدراسي.

4-تطور ملحوظ للطلبة الجامعيين في كلّ التخصصات ، حيث بلغ عدد الطلبة في سنة 1962 م 2600 طالبا ، مع تزايد هائل إلى 372000 طالبا سنة 1997 م.[1]

ثانيا:مستويات الكفاءة وفق مسار التعلم:

ويقصد بها جملة من القدرات التي تسمح بالتسّخير الفوري للمعارف و المهارات التجريبية والاجتماعية لحل إشكالية مستجدة من خلال وحدة تعليمية، و تتلخص هذه المستويات فيما يلي:[2]

1-الكفاءة القاعدية: compétence de base: و هي نتائج التعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، و توضح بدقة ماسيفعله المتعلّم، لذا يجب عليه أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلّمات جديدة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلّم.

2-الكفاءة المرحلية: compétence d'etape (المجالية) :

و هي مجموعة الكفاءات القاعدية التي تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين، حيث لا يمكن تحقيقها إلا بقطع ثلاث كفاءات قاعدية.

[1] – ينظر: ابراهيم هياق ، اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الاصلاح التربوي في الجزائر، ص. 144- 145.

[2] – ينظر: الوالي المأمون و آخرون ، المقاربة بالكفاءات و الممارسات البيداغوجية، ص. 08.

3-الكفاءة الختامية: compétence finale:هي عبارة عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، و يتم بناءها و تنميتها خلال سنة دراسية أو طور ، حيث يمكن تحقيقها بقطع ثلاث كفاءات مرحلية.

4-الكفاءة المستعرضة: compétence transversales (الشاملة): و هي مجموعة من المواقف التعلّمية و الخطوات الفكرية و المنهجية المشتركة بين مختلف المواد ، و التي ينبغي اكتسابها و توظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف عن طريق التحويل.[1]

ثالثا:أنواع الكفاءات:لقد تعددت أنواع الكفاءات وأشكالها وفق توجيهها، حيث صنفها بعض الباحثين بأنواع ثلاثة وهي:

أ- كفاءة المعرفة : compétence de connaissance:

إنّ الكفاءات المعرفية لا تقتصر على المعارف والمعلومات والحقائق والقدرات و المهارات فقط، بل تمتد إلى إمتلاك كفاءات التعلّم المستمر والدائم مع استخدام أدوات المعرفة المختلفة، إضافة إلى التمكّن من طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

ب- كفاءات الأداء compétece de performance: وتشتمل على قدرة وتمكّن المتعلم من إظهار سلوكٍ لمواجهة مشكلات متعددة، إذا أنّ الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته.

ج- كفاءات الإنجاز(كفاءات النتائج) : compétences des résultats :

إنّ امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة عمل أو نشاط ما، دون وجود لمؤشر يدل على امتلاك القدرة على الأداء، وأنّ امتلاك الكفاءات الأدائية يعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود لأي مؤشر يدل على تلك القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلّم، لذلك يُفترض أنّ المعلّم الكفء إذا امتلك القدرة على إحداث تغيرات و نمو في سلوك المتعلّم وأدائه.[2]

[1] – ينظر: آسيا العطوي ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير،صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، ص. 47.

[2]- ينظر:محمد مصابيح،تعليمية اللغة العربية مفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات،ص.249.

الفصل الثاني: أسباب تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

- تمهيد:

* المبحث الأول: دوافع ظهور التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات و أسسها.

1- دواعي بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات.

2- الأسس والمرتكزات النظرية لبيداغوجيا الكفاءات.

3- تصنيف الكفاءات أساس بنائها:

-أ- صنافة بلوم.

-ب- صنافة كراثول.

-جـ- صنافة إليزابيت سمبسون.

4- أهداف ومبادئ المقاربة بالكفاءات.

أ-أهداف المقاربة بالكفاءات.

ب- المبادئ التي تميّز المقاربة بالكفاءات.

*- المبحث الثاني: دور العناصر التربوية في حقل التعليمية.

1- مكانة العناصر التربوية في المقاربة بالكفاءات.

2- تقويم الكفاءة.

3- التميز بين التقويم والمفاهيم المتعلقة به.

4-أنواع التقويم.

5-مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات.

تمهيد:

تُعتبر بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات مُصوغة تكوينيّة في مجال دعم عمليّات تكوين الفاعلين التربويّين، وتطوير كفاياتهم ومهاراتهم وقدراتهم في ميدان المستجدات التّربوية العامة والمقاربات البيداغوجيّة خاصة، لتفعيل مقتضيات الميثاق الوطني للتّربية و التّكوين الذي يولي عناية بالغة وهامة لتأهيل العنصر البشري باعتباره عنصرا مُهما وفعالاً ومساهماً في بناء و سيرورة إصلاح المنظومة التربوية.

وتماشياً مع هذا التّوجه (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات) اقتضت الضّرورة التّربوية المبادرة إلى تكوين منظّم ومستمر يكون منطلقه ومرجعه الأساس المقاربة بالكفاءات باعتبارها منفذًا إستراتيجيًا للولوج في تقديم ومراجعة البرامج والمناهج وإعداد الكتب المدرسيّة.

والاعتماد على هذه الطريقة كان مسايرًالمقتضيات روح العصر من الإصلاح التّربوي،حيث تكون الأولويّة للتّكوين القائم على الكفايات المستعرضة باعتبارها قاسما مشتركا يمكن استثماره في جميع التّخصصات و المستويات،عِلما أنّ الوزارة ستُبرمج مستقبلاً تكوينات أخرى في المجالات التّخصصيّة بمختلف أنواعها.

المبحث الأول: أسباب ودوافع التدريس بالكفاءات وأسسها

أولا:دواعي بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات:

إنّ التّغيّرات العميقة في الجزائر منها السّياسية والاقتصادية والثّقافية والاجتماعيّة والتّغيّرات المذهلة التي أحدثتها الآلة والتّكنولوجيا بصفة عامة والعولمة الزّاحفة والنّتائج من تطبيق أسلوب "المقاربةبالأهداف" حيث اقتض بالساهرين على المنظومة التّربويّة التّجديدإذْ أنّ منهجها في التعليم الابتدائي، المتوسط والثّانوي اعتمد أسلوب "المقاربة بالكفاءات" والتي طُبقت في البلدان المتقدمة في تعليمها العام بعد ما كانت مقتصرةعلى التّعليم المهني .

إنّ اعتماد المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية أو التّدريس بالمقاربة بالكفاءات في الجزائر ضروري كغيرها من دول العالم ،حيث تحاول الجزائر الخروج من رتابةالإصلاحات الجزئيّة و التعديلات الظّرفيّة و التخفيفات المتلاحقة للبرامج دون التطوير من مستوى التعليم أو الارتقاء بمستوى كلّ من المعلّم و المتعلّم.[1]

و في هذا المقام يتبادر إلى أذهاننا بعض التّساؤلات التي من الضّروري الإجابة عنها، و منها السؤال الآتي : ماهي الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الشّباب ليكونوا قادرين على القيام بأدوارهم في بناء المجتمع كمواطنين؟و الإجابة تكون بتبني مناهج بيداغوجيّة جديدة متمثّلة في المقاربة بالكفاءات، إذ يرى "بيرينوpérrénoud"أنّ المقاربة بالكفاءات هي أفضل فرصة لاستحداث الوضعيات الهادفة لمجرد كونّها تربط المعارف بالممارسات الاجتماعية،أو بالمهام المقترحة المتنوعة، وغالبًا ما تكون جماعيّة في شكل بحوث تُسهل على المتعلّم اكتساب المعارف و المهارات و تطبيقها في آنٍ واحد، كما يُبرز واضعوا المناهج الجزائريّة الخاصة بالمرحلة الابتدائية اعتمادهم على المقاربة بالكفاءات بما يلي:

1- النظر إلى الحياة من منظور عملي .

---

1 – :ينظر: وسيلة حرقاس قرايرية، رسالة دكتوراه، علوم في علم النفس التربوي، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربويّة حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية : دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية، قالمة،2009-2010م، ص. 154.

2- التّحقق من محتويات المواد الدراسيّة .

3- تفعيل المحتويات التعليميّة بإدراج المعارف القابلة للتّوظيف في المدرسة .

4- التّعلّم الذاتي للمتعلمين و ذلك عن طريق حسن التّوجيه إلى اكتشاف المادة التعليميّة.

5- الطُّموح في تحويل المعارف النّظرية إلى معرفة نفعيّة براغماتيّة، باعتبار أنّ ما يُرجى من المدرسة الجزائرية اليوم هو مواجهة عدة تحديات منها:[1]

أ: التحديات الداخلية: يجب على النّظام التربوي أن يرفع ثلاثة تحديات داخلية:

* في المقام الأول: يجب أن تُوضح في المدرسة جُل التغيّرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حَصلت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة وذلك بجعل المدرسة تقوم بدور مهم وفعال في ايصال قيم التّسامح والحوار، وتُحضّـــر التّلاميذ لممارسة مواطنهم بتحسين وجاهة التّعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي.

* في المقام الثاني: ينبغي على المدرسة أن تكون مُهيأة لرفع نوعية النّظام التّربوي (فعاليته الداخلية) و النهوض به.

* في المقام الثالث: على المدرسة أن تطبق ديمقراطية التّعليم وذلك بجعله في متناول أكبر عدد من التلاميذ مع ضمان حظوظ متساويّة في النّجاح لكلّ تلميذ.

ب:التحديات الخارجيّة: يجب على النّظام التّربوي كذلك أن يرفع عدة تحديات خارجية كتحدي العولمة الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية تلائم أكثر متطلبات الحركة المهنيّة.

- تحدي المعلوماتية: حتى لا تكون هناك عُزلة يجب الخوض في ميدان تكنولوجيات الاعلام والاتصال الجديدةمن أجل تحصيل مدرسي جيد باستعماله لتلك التكنولوجيا في مختلف قطاعات الحياة النّشيطة.

تتمثل هذه التحديّات في جعل النّظام التربوي أكثر استعداداً في الاستجابة لكلّ متطلبات التّنمية الاقتصادية و الاجتماعية التي تلائم البيئة العالمية.[2]

1- ينظر:المرجع نفسه،ص.154-155.

2 - ينظر:بوبكر بن بوزيد المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية مكتب يونسكو الإقليمي للمغرب العربي ،الرباط نوفمبر2006،ص.10-11.

ثانيا:الأسس والمرتكزات النّظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

لقد غيّرت التّربية مجراها، و غَيّر التّعليم سبيله في العصر الحديث، و في أيامنا هذه هناك من استخدم بيداغوجيا التّعليم بالأهداف إلى استعمال بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وذلك لأسباب عديدة كالاصلاحات التّربوية والتّعليمية في عدة بلدان غربية، فعرفت تطورًا ملحوظا، أفضى في نهاية المطاف إلى العناية البالغة بالكفاءات.

تستمد التّربية القائمة على الكفاءات مبرّرات وجودها من أسس ومرتكزات أُسست عليها يُمكن تحديدها كالآتي:

1: الفلسفة البراغماتية: شَكَّلَتْ الفلسفة البراغماتية- والتي يُعتبر جون ديوي من أبرز ممثليها- إطارًا نظريًا أَلْهَمَ الكثير من البيداغوجيين، وهي فلسفة قدمت نفسها كبديل لكلّ الفلسفات التأمليّة والميتافزيقية،وبالتالي ظهور مجموعة من المقاربات البيداغوجية،فالبراغماتية تقوم على فكرة أنّها نفعية وعمليّة وتجريبيّة بالرّغم من كل الانتقادات التي وجّهت لهاخصوصا في بداية ظهوره من طرف منظرين تشبعوا بالفكر الماركسي، وبالتّالي فإنّ بيداغوجيا الأهداف تُعتبر ترجمة لهذا التّوجه داخل حقل التّربية الذي سيُصبح منذ ذلك الحين مجالا لاسقبال كلّ المفاهيم المهاجرة أوالمرتحلة NOMADES و هكذا.

وعوض أن تظهر بيداغوجيا من داخل الحقل التّربوي تُجيب عن أسئلتها الذاتية وعن مشاغلها،تطلعاتها، وإكراهاتها وبالتالي الحديث عن بيداغوجيا علميّة بالمعنى الدقيق أي بيداغوجيا تمتلك مفاهيمها الخاصة بها، أمّا المجال التربوي فظلّ يشتغل بعدة مفاهيم إجرائية ليست نابعة من تاريخه وكل ما يتعلق به من عوائق وأزمات مختلفة بقدر ماهي مفاهيم ظهرت من خلال مجالات أخرى[1].

[1]- ينظر:محمد شرقي،مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلّم إلى تعلم التفكير-دراسة سوسو بيداغوجية-،الدار البيضاء،إفريقيا الشرق-المغرب،2010،ص.19-37-38.

هذه العوائق والسلبيات جعلت بيداغوجيا الأهداف تفشل، وأصبحت بعد ذلك مجرد تكنولوجيا ،و لم تعد قادرة على إنجاز القدرات المعرفية التي تُكتسب وتُخزّن وتُنسى بسهولة

والدرس في ظلّ هذا التوجه أصبح عقيما لا توجد فيه أيُّ حيوية ونشاط،حيث أصبح هذا النّظام هو المسيطر فقط،إذ يقوم التّلميذ بانجاز التّطبيقات الموكلة إليه إلّا أنّ هذا النّظام يقتل ضمنيًا كل مبادرة لها علاقة بالتّعلم تساهم في تطور العلم سواء بالنسبة للمعلّم أوللمتعلّم.

وحتى على مستوى التّقويم الذي كانت إشكاليته من بين الأسباب المؤثرة التي أدت إلى ولادة هذه البيداغوجيا ظَلّ على حاله، بل ما يتم تقويمه في الغالب هو المكتسبات المعرفية لدى التّلميذ ليس إلّا.

وبالتّالي فإنّ ما مرّ به الواقع التّربوي من عوائق وأسباب، مَثّل مناسبة لمراجعة هذا التّوجه في مجال حقل التّربية مما أدى إلى ظهور بيداغوجيا الكفايات دون الانفصال عن الجذع المشترك للفلسفة البراغماتية.[1]

2:التصور البنائي للمعرفة:

لقد أثرت البنائية على التصورات الديداكتيكيّة،حيث يُوجه الفعل التربوي نحو وضعيّات تفاعليّة تُثير لدى التلميذ الرغبة في البحث والتطلع أكثر وصياغة المشكلات وإثارة الصراعات بين المعارف وخَلق فرص المبادرة والإبداع،وهذا ما يسمى بالوضعية المشكلة، إذ تقوم التصورات التعليميّةالتعلميّة على فكرة أساسية ألا وهي جعل المتعلم في وضعيات ديداكتيكيّة تتماشى وأسلوب تعلمه إذ أنّه يواجه مواقف إشكالية من خلال الوضعيّات، تسمح له باكتساب معارف ومفاهيم جديدة ومتنوعة، تساعده على الارتقاء بمستواه من مجرد الاحساس الذي يتمثل في استقبال المعلومات عبر الحواس، إلى التمثيل والبناء.

يرى بياجيPiaget أنّ المعارف لا تأتي عن طريق الحواس،كما أنّها لا تنتقل من شخص يعرف إلى آخر لا يعرف ، كما يزعم أصحاب المدرسة الترابطيّة« ASSOCIATIONNISME »

1 – ينظر:المرجع السابق،ص.38.

بل يجب على الشخص أن يُبَينَهَا بواسطة تمثيلها في شكل صُور وخُطط ذهنية حيث يقوم المخ بتسجيلها وتنظيمها في شكل بُنَى عملياتيّة تجعل الفرد يتصرف ويتحدث بصفة لائقة ومرضيّة أثناء مواجهته لوضعيّة من الوضعيّات.

ويوضح بياجيهpiaget ثلاثة مسارات تُساهم في بناء وتطويرالهياكل المعرفيّة لدى المتعلّم، باعتبارها تمثيل للخبرة الجديدة التي يواجهها الفرد تمثيلا داخليا، فيكون المتعلّم بمثابة الصورة العقلية لها، وبعدها يُعاد تنظيم محتويات العقل لتصبح خُطط ولَبنات جديدة في خزانة المعرفة[1].

ضمن عمليّة الملاءمة ACCOMMODATION والتّي تُشير إلى مرحلة من النّمو الفكري، أما عن المسار الثالث فيتمثل في التكيّف ADAPTATION وهو الوضعية الديناميكيّة التي تجمع بين الاستجابة والملاءمة.

إنّ المقاربة البيداغوجية التي تَتبنى التّدريس بالكفاءات وتعتمد على التّصور البنائي لعملية التعلّم، التّي تنطلق من نشاط التلميذ،حيث تكلّف الوسائل الديداكتيكية الأنشطة والعمليّات الذهنية التي يقوم التلميذ بانجازها على أن يُسهم بشكل كبير وفعال في بناء وتنمية تعلّماته،وذلك من خلال قيامه بالدور الأساسي أثناء حصص الدرس بمختلف مراحله ويَّتيسر ذلك بتنفيذ مايلي:

– تقديم توجيهات و إرشادات للمتعلّم من قبل المعلّم قَبل الشروع في عمليةالتعلّم ،حيث تتمثل هذه التوجيهات في شرح أهداف العمليّة مع تحديد المطلوب.

– رفع شعار "نَتعلم كيف نَتعلم" وذلك من أجل توجيه جهد المتعلّم، نحو البحث عن أدوات المعرفة وكيفية استخدامها في عمليةالتعلّم، لكن دون التّركيز على المعلومات كغاية في حدّ ذاتها.

– إنجاز مشاريع: باعتبار أنّ إنجاز المشروع هو الموقف التعلّمي الأكثر قدرة على توفير ظروف التعلّم الذاتي والاستقلالية والشّعور بالمسؤولية من خلال الدّور الذي يقوم به المتعلّم.

– اختيار الوضعيات التعلميّة التعليمية والمشاريع التي لها صلة بالواقع.

1- ينظر:وسيلة حرقاس قرايرية،تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي و مفتشي المرحلة الإبتدائية،ص.165.

– التركيز على الخطوات والاجراءات والمواقف التي يتّبعها ويتّخذها المتعلّم لكي يتوصل بها إلى النتائج المنشودة في النهاية.

– جعل المتعلّم يواجه دائما وضعيّات مشكلة، ذلك لأن الواقع النفسي والاجتماعي والمعرفي للفرد (المتعلّم) وحسب التصورالبنائي ماهو إلّا مجرد نتيجة بناء يتم انطلاقا من العلاقات المتبادلة بين الفرد والوسط الذي يعيش فيه ويتكيّف معه.[1]

3:المدرسة السلوكيّة: إلى جانب هذين المكوّنين النّظريين اللّذان أثّرا بطريقة أو بأخرى على بيداغوجيا الكفايات، نجد المدرسة السلوكيّة في علم النّفس،والتّي من أعلامها :بافلوف واتسون،سكينر، ميجر تَيلر،بلّوم...إلخ.

تَعتبر العلم استنتاجات ملحوظة تظهر في السّلوك الذي يصدر عن المتعلّم، فالتّعلّم في نظرهم هو استجابة من طرف المتعلّم عند استشارته وهو ليس نتيجة سيرورة ذهنية تُنظمها وتُكونها العمليّات العقليّة و لا دخل للعقل في ذلك، إذ يقدّمون مثالا عن تعلّم اللغة وذلك بقولهم: (إنّ اللّغة لا تعتبر إلاّمجموعة من العادات الصوتية ، تكيّفها مجموعة من مثيرات البيئة فلا تتعدى ذلك، كونها في الأخير شكلا من أشكال المثير، فالاستجابة تكون للمثير، فمَن تكلّم اللغة يسمع جملة ما أو يشعر بشعور معين، فهنا تحصل لديه استجابة كلاميّة دون إرتباطها بأيّ شكل من أشكال التّفكير).

لذا ترتكز السّلوكية على السلوك الناتج عن التّعلّم، لذا فهيّ تهتم بما يجب على المتعلّم فِعله من أساليب العرض والتّدريب والتّعلّم المبرمج، وفي هذا الصدد يقول :**فاخر عاقل** عالم النّفس التربوي (إنّه التّطبيق الأول و الأساس للطرائق المخبرية المستعملة في دراسة العملية التّعليمية التّعلميّة على المشكلات العملية للتّربية، والطرائق العمليّة التي تتمثل في طرائق سكينر في ضبط السّلوك).[2]

أمّا فلسفة التّربية عند السلوكيين تنظر إلى الإنسان على أنّه آلة لا يتم تفسير سلوكه إلاّ من منطلق التّفسير الآلي، ولهذا أكدّت وارتكزت بحوثهم المخبريّة على دراسة العلاقات المباشرة بين

1– ينظر : المرجع السابق، ص. 165–166.

2 – ينظر : محمد شلفاوي و آخرون، شهادة التّخرج في التكوين المتخصص، المقاربة بالكفاءات و الممارسة البيداغوجية، الحراش،2007،ص.32–33.

المنبهات وبين الاستجابات المترتبة عليها من غير أن يُعيروا أيّ إهتمام للحوادث النّفسية الداخلية، وبعبارة أخرى أنّهم أهملوا الجانبين (الحس الحركي والوجداني) بشكل شبه تام مما سيُشكل إفقارا للذّات الانسانية و اختزالها في مجال واحد ألا و هو مجال المعرفة على حساب المهارات العقليّة، الأخلاقيّة والجماليّة.

كما اعتقدوا بإمكانية التّنبؤ بالسلوك المستقبلي للإنسان و الوجهة التي يتوجه إليها انطلاقا من معرفة هذه المعلومات الداخلية وضبطها.

إنّ رُواد هذه المدرسة أَوْلَوْ أهميّة بالغة لوجوب صياغة مرامٍ تعليميّة دقيقة حتى تحقق هذه النّظرية أهدافها من العملية التعلّميّة وتصف السّلوكات القابلة للملاحظة، فأَجْرَوْ تعديلات على المحتوى الدراسي و قاموا بتقسيمه إلى وحدات صغيرة و مرتبة منطقيًا.

وهذا ما جعل السلوكيّة تعطي بعض المفاهيم و التّطبيقات في شكل فروض واختبارات تبيّن قدرة المتعلّم على مجرد التّعرف و الاجابة الصحيحة فقط، إذ يتحمل المعلّم مسؤولية تحقيق الأهداف و يشجع المتعلم على تحقيق السلوك المنتظر.

كما يرى أصحاب هذه النّظرية أنّ الطفل يُولد صفحة بيضاء وأنّ تَعلّمه يكون وليد الخبرة من خلال المثيرات والاستجابات، والتّعلّم هو تحصيل شخصي يكون نتيجة لذلك التّفاعل القائم بين المتعلّم والبرنامج المسطر علمياً، فهذه المدرسة تفسر التّعلّم على أنّه تعديل وتقويم للسلوك وتَغيّره نتيجة الاستجابة لمثيرات خارجية.[1]

وكذلك من الأسس و المرتكزات النظريّة التي تقوم عليها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نجد:

بيداغوجيا الفروقات(الفارقية):

ترتكز بيداغوجيا الفروقات على مبادئ أساسية منها:

1- ينظر:المرجع نفسه،ص.33.

-اعتماد التّباين الموجود بين المتعلّمين من حيث قدراتهم ،قابليتهم واستعدادهم لسيرورة التّعلّم من جهة، ومن جهة ثانية كقاعدة في استراتيجيّة التّحضير والبناء والدّعم ، مع افتراض عدة مسالك، تسمح للمتعلّم بانتهاج واتباع المسلك الملائم لتحقيق الهدف المنشود.

وإذا كان منطلق التّعلم واحد في بيداغوجيا الفارقيّة، فإنّ طرق الوصول متعددة و متنوعة كلّ حسب مؤهلاته واستعداداته، إضافة إلى التكفل بالعوامل المؤثرة، والتّي تتمثل في الخصائص العلائقية والمعرفية المتعلقة بالفوج، ولبيداغوجيا الفروقات هدف مهم و أساسي يتمثل في محاربة التّأخر الدّراسي فهي تسعى بذلك إلى إثارة وعي التّلاميذ بامكناتهم وقدراتهم مع تنميتها وتطويرها، و إكسابهم كفاءات مختلفة تساعدهم على توظيف مواردهم، وإثارة دافعيتهم للتعلّم ومساعدتهم على ايجاد طريقهم نحو الاندماج في المجتمع.[1]

ثالثا:تصنيف الكفاءات أساس بنائها:

إنّ الهدف البعيد للكفاءات هو الوصول إلى شخصية كاملة مُتّزنة تستطيع التكيّف مع الحياة،بمعنى أنّ الشخصيّة هي موضوع الكفاءات من جهة، ومن جهة أخرى هي مَوضع انقسام السيكولوجيين، إذ أنّ مختلف المجالات التربويّة أَثّرعليها التحليل السيكولوجي.

كما أنّها تأثّرت من ناحيّة أخرى بالتحليل التجزيئي للشخصيّة، حيث أصبح الحديث عن البعد المعرفي للشخصيّة، البعد الوجداني والبعد الحس حركي.

هذه التّصورات الثلاثة للشخصيّة ظهرت في مجال التربيّة تيّارات مطابقة لها، حيث يواجه التربويُون أثر هذه الانقسامات، فهناك تحليل يهتم بالجانب المعرفي، و آخر بالوجداني وتحليل خاص بالجانب الحس حركي.

إنّ المفهوم التكاملي للشخصيّة يعتبر ملائما بشكل كبير للمنظور الذي يتأسس عليه مفهوم الكفاءات، باعتبار هذا الأخير مفهوما يَرمي للتكيّف مع الحياة.

1- ينظر:لبنى بن سي مسعود،واقع التقويم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات-دراسة ميدانيةبولاية ميلة-مذكرة لنيل شهادة الماجستير،جامعة منتوري،قسنطينة،2007-2008،ص.97.

حيث تتجلى شمولية موضوع الشخصيّة باعتبارها نسق صغير يتضمن ثلاثة مجالات تتفاعل فيما بينها بشكل يصعب معه تحديد درجة تأثير وتدخل الواحد منها في عمليّة تكوين الشخصيّة.إذ أنّ هذه المجالات تنحصر في ثلاثة: المجال المعرفي العقلي، المجال الوجداني، المجال الحس حركي. [1]

أ: الكفاءات وتصنيف بلوم في المجال المعرفي:

يَعتمد تصنيف بلوم على نواتج التّعلم التي يمكن وصفها في صور تغيّرات سلوك التّلاميذ، حيث صدر هذا التصنيف عام (1956م) نتيجة جهد جماعي مشترك لأكثر من ثلاثين خبيرا منهم جون بياجي j.piaget ،وجيروم برونيرj.bruner،هوارد جاردنير h .gardner،و نيبامين بلوم b.bloom ،الذّين ركزوا في دراسة الشخصيّة على الجانب المعرفي فيها.

ونُفّذ نموذج تصنيف بلوم علىى اعتباره يحتل مركز الصدارة في التّصنيفات المعرفيّة الشّائعة وهو لا يقترح تصنيف طرق التدريس المستعملة من طرف المعلّمين، و لا الوسائل التي يتواصلون بها مع التّلاميذ، و لا حتّى تصنيف مواد التدريس ومحتوياتها، بل يسعى إلى تصنيف السّلوكات المرتقبة من التّلاميذ ؛ أي كيفية إحساس وتفكير كلّ واحد بعد تلقي تعلّم معين، باعتبارها قريبة إلى حدٍّما من غاية الكفاءة .

إنّ عمليّة التّفكير والإحساس تطوّر المهارات و القدرات العقلية التي تمكّن الفرد من مواجهة مشكلاته وحلّها بمفرده ، وهذا في نظر بلوم يُشكّل علامة نضج و اكتمال شخصيته.

***أهداف التّصنيف وفوائده:** يهدف تصنيف بلوم بالدرجة الأولى إلى تحسين الاتصال بين المربّين وذلك عن طريق تحديد إصطلاحات لفئات الأهداف تحديدا واضحا بحيث يمكن استخدامها من قبل المعلّمين و الاداريين وطاقم كلّ العاملين في الميدان التّربوي.[2]

1- ينظر:آسيا العطوي،صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي،ص.32-33.

2- ينظر: فوزية رضا أمين خيّاط، الأهداف التّربويّة السلوكيّة عند شيخ الاسلام ابن تيميّة، مكتبة المنارة، مكة المكرمة – العزيزية- الطبعةالأولى، 1408ه-1987م، ص .100.

و من فوائده:

1- يساعد المتخصصين في بناء المناهج على تحديد الأهداف التّربويّة مع تخطيط الخبرات التي يتضمنها المنهاج وبعدها إعداد وسائل التّقويم.

2- يُنّبه المعلّم إلى عدم التّركيز على أنواع معينة من السلوك دون غيرها، فلو رأى المعلّم أنّ أهداف الوحدة التّعليميّة التي يقوم بتدريسها تقع جميعا ضمن فئة التّصنيف الخاصة باستدعاء المعرفة، فبإمكانه إدخال بعض الأهداف المتعلقة بتطبيق هذه المعرفة أو بتحليل هذه المواقف التي تُستخدم فيها، وذلك بعد الاطلاع على فئات التّصنيف الأخرى.

ولكن بالرّغم من أهميّة هذا التصنيف في تسهيل الاتصال بين المعنيّين إلاّ أنّ له بعض الصّعوبات التي تواجهه و تعترض سبيله و نذكر منها:

أ- إنّ نظام التّصنيف قد يُجّمد تفكير المعلّمين وتخطيطهم للمناهج، خاصة وإذ اقتصر المعلّمون على اختيار الأهداف المناسبة لمناهجهم من القائمة الواردة بالتّصنيف.

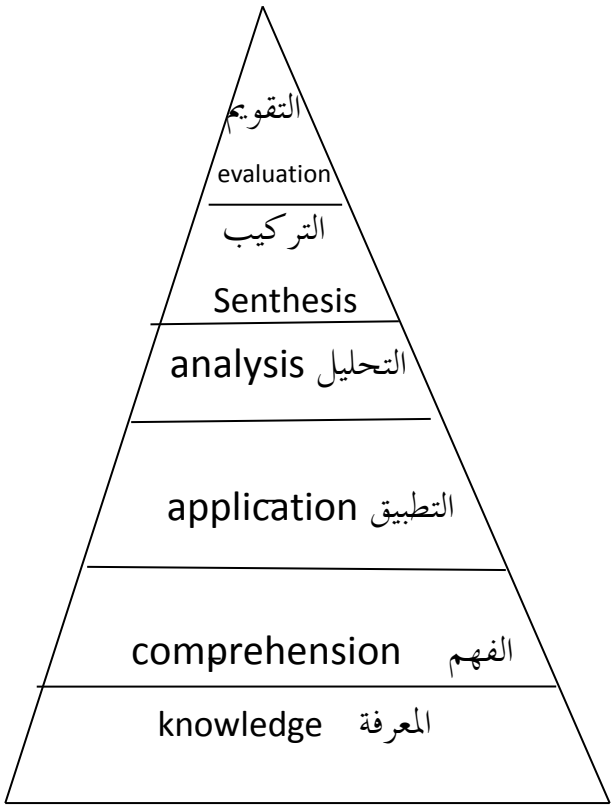
ب- قد يؤدي نظام التّصنيف إلى تجزئة الأهداف التربويّة بحيث تكون نواتج التعلّم مختلفة تماما عن الهدف الأصلي المراد الوصول إليه في نهاية الوحدة . إلّا أنّ فئة بلوم توصلت إلى حلّ جزئي لهذه الصعوبات ألّا وهو وضع نظام التّصنيف في مستوى العموميّة ، بحيث يمكن تجنب تجزئة الأهداف تجزئة كبيرة ، هذا إذّا كانت هناك فئات رئيسيّة و أخرى فرعيّة في نظام التصنيف ، تُتيح لمستخدمه فرصة اختيار المستوى المطلوب من هذه الفئات.[1]

إنّ تصنيف بلومBLOOMلايزال من أكثر التصنيفات شيوعا و فائدة في مجال الأهداف التعليميّة و تحديدها بشكل يكفل ايضاح نواتج التعلّم الممكنة التي يتوقع أنْ يُحدثها التعلّم،حيث يعتبر المجال المعرفيdomaine cognitif ميدانا تُنتظم فيه الخبرات المعرفية و جميع أشكال النشاط الفكري لدى المتعلّم،ويضم الأهداف التي تؤكد على نتاجات التعلّم ذات العلاقة باسترجاع المعلومات

1- ينظر:المرجع نفسه،ص.100-101.

وتَذَكرها و تنمية وتطوير القدرات والمهارات العقلية *intellectual* abilites على أساس التدرج من الفئات البسيطة في السلوك إلى الفئات المعقدة منه،

إذ بُنيّت صنافة "بلوم" لترتيب أنواع السلوك التربوية من البسيط إلى المركب ، على الفكرة القائلة أنّ سلوكا بسيطا معيّنا قد يندمج مع أنواع أخرى من السلوك تُعادله بساطة وذلك لتُكَون سلوك أكثر تعقيدا . و يتضح هذا في الشكل الآتي الذي يمثل هرميّة مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم:[1]



حيث يندرج تحت المجال المعرفي لصنافة "بلوم" ست فئات رئيسيّة هي:

1- ينظر:زهور شتوح،شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية،تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربيةللسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية،جامعة الحاج لخضر،باتنة،2010-2011،ص.155.

1/المعرفة 4/ التحليل

2/ الاستيعاب 5/ التركيب

3/التطبيق 6/ التقويم[1]

ب: المجال الوجداني :

لقد إهتم العديد من الباحثين بعملية تصنيف المجال العاطفي أو الوجداني للشخصيّة، ومن الأوائل الّذين درسوا هذا الموضوع بالتفصيل ،العالم الألماني وليام فونتw- wundt وتحدث عن الأبعاد الرئيسية الثلاثة:

الأول: يمتد من الشعور بالسَار إلى الشعور بالانقباض.

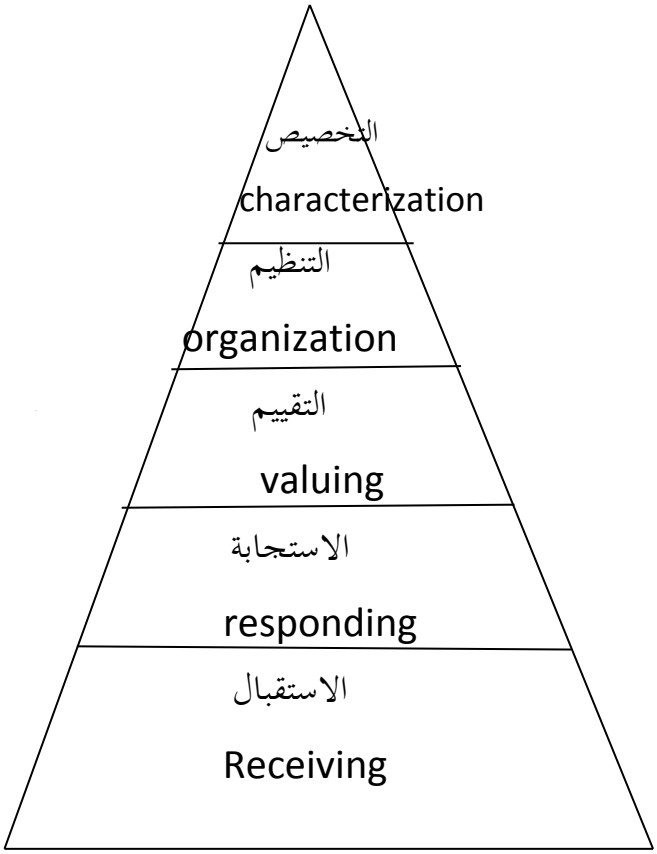
الثاني: ويمتد من التوتر إلى الاسترخاء.

الثالث: و يمتد من الاثارة إلى الانهباط.

إنّ الجانب الوجداني يمثل أحد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها، حيث أنّه لا وجود ولا قيمة للجانبين الآخرين بدون هذا الجانب، و لا قيمة للمعارف و المهارات في معزل عن مجموعة من القيم و الاتجاهات، و على غرار الجانبين السابقين لقد طرح كراثول1964 م krathwohl تصنيفًا للأهداف التعليميّة في المجال الوجداني، إذ لجأ إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي اتبعه بلوم في تصنيفه، غير أنّه حدد المجال في خمسة مستويات و هي كالآتي:[2]

1 - ينظر:المرجع نفسه، ص.156.

2- ينظر: محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود ، التدريس عن طريق :1-المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات 2 – المشاريع وحل المشكلات ص.33.



إنّ **المجال الوجداني** حسب " تصنيف كراثول" الأهداف التي تصف التغيّرات في الاهتمامات و القيم و المواقف و الاتجاهات مع تنميّة التقدير و التكيّف، حيث أن ّترتيب هذه الفئات الخمس رُتب بنفس طريقة تصنيف فئات المجال المعرفي لدى بلوم.[1]

ج : المجال المهاري الحركي (الحس حركي):

لقد تم إقتراح تصنيفات عديدة للمجال المهاري الحركي، بعد أن دَارَ نقاش بين المربين و الباحثين عند ظهور تصنيف بلوم للمجال المعرفي، و تصنيف كراثول للمجال الوجداني وغيرها من التصنيفات التي ظهرت، إلّا أنّ تصنيف اليزابيت سمبسون 1972م e.simpson لهذا المجال يبقى هو الأكثر شيوعًا، وذلك لسهولته وإمكانيّة تطبيقه في مختلف المواد الدراسّية، كما أنّه يشبه تصنيف بلوم.أين يبدأ التصنيف بالتدرج من المستويات السهلة و البسيطة لينتهي بأكثر المستويات تعقيدا وصعوبة وتتمثل هذه المستويات في :

1- ينظر:فوزية رضا أمين خيّاط،الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية،ص.106.

1- الإدراك الحسي.

2- الميل أو الاستعداد.

3- الاستجابة الموجهة.

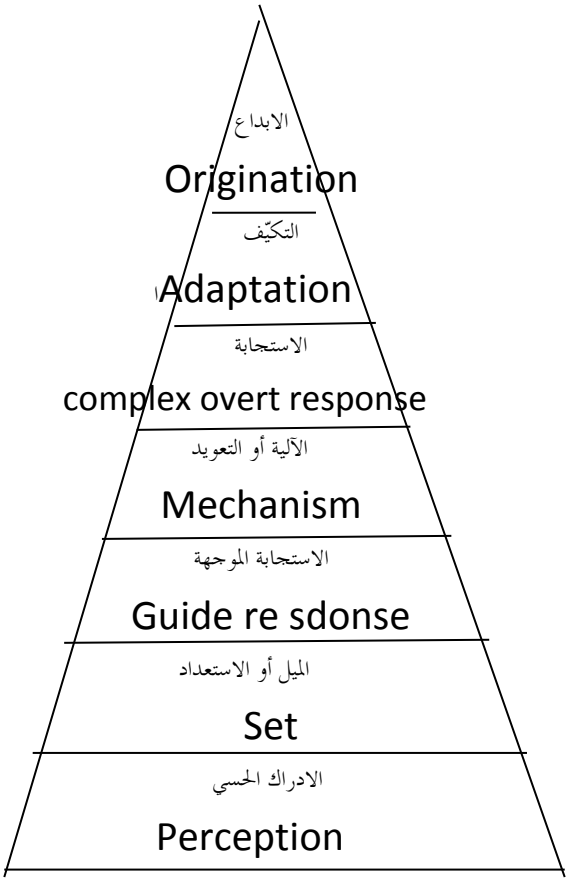
4- الآلية أو التعويد.

5- الاستجابة المعقدة .

6- التكيف.

7- الإبداع.[1]

و يتضح الترتيب الهرمي لمستويات المجال الحس حركي حسب تصنيف سمبسون من خلال الشكل الآتي :



1- ينظر: محمد بن يحي زكريّاو عبّاد مسعود، التدريس عن طريق:1- المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات،2-المشاريع و حل المشكلات،ص.28.

- و كلّ مستوى من هذه المستويات يضم مستويات تحتيّة أخرى كذلك.

و تُركز فئات هذا المجال في القدرة على القيام بأداء معين يساعد على التوافق الحركي و النفسي وتشمل الأهداف التعليميّة في هذا المجال كذلك على العناصر المعرفيّة و الوجدانيّة.[1]

رابعا:أهداف و مبادئ المقاربة بالكفاءات:

أ/ أهداف المقاربة بالكفاءات: إنّ المقاربة بالكفاءات كغيرها من طرائق التدريس تسعى إلى تحقيق جملة من الأهدف و منها :[2]

1-إنّها تقوم بإفساح المجال أمام ما يمتلكه المتعلّم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر و تعبر عن ذاتها.

2- بلورة استعدادات المتعلّم و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تُيَسرهُ الفطرة .

3- تَمرُن المتعلّم على كفاءات التفكير المتشعب كالربط بين المعارف في مجال واحد،و الاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند مواجهته لمشكلة ما و السعي في حلها أو مواجهة وضعية تعليميّة معينة.

4- محاولة تطبيق الكفاءات المختلفة و المكتسبة أثناء التّعلم في سياقات واقعية.

5- استخدام أدوات ووسائل منهجية مختلفة ومصادر تعليمية متعددةتتناسب مع المعرفة التي يتلقاها المتعلّم و شروط اكتسابها.

6- تساهم في تنمية قدرات المتعلّم على الإدراك الكامل للمعرفة و التّبصر و التّداخل والادماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

7- الوعي و الاستبصار بأهمية العلم و التّعلم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة.

8- إنّها تهدف إلى سير الحقائق ودقة التّحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

1- ينظر:المرجع نفسه،ص.28.

2-عماد الدين حمر الرأس و يمينة بن مالك،تعليمية اللغة في ظل المقاربة بالكفاءات،ص.28.

ب/المبادئ التي تميز المقاربة بالكفاءات:

كلّ تيار فكري مهما كان يتضمن عددا من المبادئ التي تميّزه عن التّيارات الفكرية الأخرى ، و توجه عمل أتباعه.

و عليه يمكن تحليل نماذج التّكوين المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات من تحديد المبادئ الآتية:

1- تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها.

2- تغيّر الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه.

3- وصف الكفاءات بالنّتائج و المعايير .

4- مشاركة الأوساط المعينة ببرامج التكرين في مسار إعداد هذه البرامج.

5- تقييم الكفاءات انطلاقا من النتائج و المعايير المكونة لها.

6- اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي خاصةً.

إذ تعتبر هذه المبادئ مراجع أساسية للحكم على مدى تبني مؤسسة تعليمية معينة برامج المقاربة بالكفاءات حتى وإن طبقتها بطرق مختلفة.[1] و هذا شرح موجز تمثل فيما يلي:

المبدأ الأول : الكفاءة كمبدأ منظم للتكوين:

إنّ اكتساب جملة من الكفاءات تعد بمثابة الهدف الرئيس و الأساس في عملية التّكوين.

وقد أصبحت الكفاءة موضوع التكوين، بينما ترجع نشاطات التعليم والتعلّم إلى وسائل اكتساب الكفاءة.

إنّ برنامج التكوين يحوي جملة من الكفاءات التي تؤدي دور المبدأ المنّظم للتكوين. قد تحاول أن تربط درسا ما بكفاءة معينة في بعض الحالات مما تتطلب تطوير الكفاءة و تنميتها من جهة أخرى.

1- ينظر:إلمان اسماعيل عمر هاشمي،سلسلة موعدك التربوي،الكفاءات،ص.19.

إذ يتعلق الأمر بانقلاب المنظور رأساً على عقب فيما تُعنى به المقاربات التقليديّة التي كانت تعتبر حقل المواد الدراسية المبدأ المنّظم و الأساس في عملية التّكوين.

لقد كانت برامج التّكوين بمثابة المرجع الفعّال و الأساس نظرا لاعتمادها على مواضيع الدراسة الخاصة بمادة معينة ، حيث كانت الدروس تقدم للمتعلّمين وتنّظم على أساس هذه المحاور المتناولة، و نرى لدى أصحاب المقاربة بالكفاءات والمنظرين لها إرادة لوضع" تطبيق المعارف"في الرتبة الأولى بدلا من مجرد"اكتسابها".[1]

المبدأ الثاني : تعيين الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه :

هذا المبدأ ناتج عن المبدأ السابق إذ أنّه بفضل تطبيق المعارف يصبح من الضروري تحديد الهدف الذي نرغب في تحديده ولا يكون ذلك إلّا في السّياق الذي تطبق فيه الكفاءة: تكوين مهني تكوين ما قبل الجامعي ،تكوين عام.[2]

أ/ سياق التكوين المهني: "حيث تكون تطبيقات المقاربة بالكفاءات أكثر عددا ، يكون المرجع الأساس لتحديد الكفاءات المراد اكتسابها في إطار برنامج التّكوين هو وظيفة العمل ، يمكن لهذه الوظيفة أن تعود إلى حرفةأو تقنية ، أو مهنة ، أو تشمل وظائف عمل من نفس الطبع، وانطلاقا من المهام الخاصة بوظيفة عمل تشتق الكفاءات ، وبالتالي ينتج عن ذلك برنامج تكوين خاص حسب وظيفة العمل".[3]

أي ؛ أنّ المقاربة بالكفاءات يكون عددها كبيرا و يُعدركيزة أساسية تبنّى عليها الأهداف التي تصبوا إليها المقاربة بالكفاءات ويكون ذلك في إطارالتكوين ووظيفة العمل التي تخدم مجالاًمعيناً و بالتالي ينتج برنامج التكوين حسب وظيفة العمل.

1- عماد الدين حمر الرأس،تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات،ص.29.

2- ينظر:الوالي المأمون و آخرون،المقاربة بالكفاءات و الممارسات البيداغوجية،ص.10.

3- إلمان اسماعيل عمر هاشمي،سلسلة موعدك التربوي،الكفاءات،ص..21

ب/ التكوين ما قبل الجامعي:" إنّ تطبيق المقاربة بالكفاءات وارد، ونعلم أنّ المرجع الأساس لتحديد الكفاءات الخاصة ببرنامج تكوين هو احتياجات التّكوين الجامعي، لذا تبقى نماذج تطبيق المبدأ في حاجة إلى تحديدٍ".[1]

أي؛ أنّ جذور و منطلقات التّكوين الجامعي ترتكز أساسا على تطبيق المقاربة بالكفاءات الذي حصل في المؤسسات التربوية.

ج/ التّكوين العام: فهومن الخصوصية بماكان حيث لا نعثر على برنامج تكوين خاص في هذا المجال، وبما أنّ التّكوين العام عُنصر من عناصر التّكوين المهني، يتّضح لنا المؤشر الهام وذلك من خلال المرامي التّربوية والأهداف العامة المتعلقة بمشروع تربوي معين مؤسساتي أو وطني، لذلك فالكفاءات التي نريد اكسابها تعكس الاهتمامات القاعدية التي لها علاقة بنمو وتطور شخصية الطالب.[2]

المبدأ الثالث:وصف الكفاءات بالنتائج و المعايير المرتبطة:

مهما كان نموذج التكوين، نلاحظ الاهتمام بتحديد وبدقة ممكنة كل كفاءة من كفاءات البرنامج بحيث يمكن حصرها فيما يلي:

- النتائج القابلة للفرضية و الملاحظة و القياس المرتبطةبتقديم الكفاءة.
- معايير حسن الأداء التي تعتبر معايير رئيسية للنّجاح.
- المحيط الذي سيجري التّقييم.

المبدأ الرابع: مشاركة الأوساط المعينة:

يمكن لنماذج المشاركة أن تأخذ أشكالا مختلفة ،إلّا أنّ القصد يبقى هو نفسه.

بما أنّ الكفاءات تحدد احتياجات التّكوين، فعلى الأشخاص المعنيين بهذه الاحتياجات قادرين على التّدخل في سياق إعداد البرامج و تطبيقها على أرض الواقع ، و ممّا لا شك فيه أنّ هذه المشاركة مرغوبٌ فيها عموما عند تعريف الكفاءات ووصفها وتقييمها ، أما بالنسبة لمجال التّكوين المهني نلجأ

4- إلمان اسماعيل عمرهاشمي،سلسلة موعدك التربوي،الكفاءات،ص.21.

1- ينظر: عماد الدين حمر الرأس، تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، ص.29-30.

إلى خبرة و تجربة ممثلي عمال الميدان بينّما في مجال التّكوين ما قبل الجامعي فإنّ ممثلي الأوساط الاجتماعية و الاقتصادية إضافة إلى الأوساط الجامعيّة هم المعنيون مباشرة ، إذ أنّ هذا لا يعني أنّ الطلبة والأساتذة و الإطارات التّعليمية يمكن الاستغناء عن خبراتهم ومهاراتهم و قدراتهم االمعرفيّة،لأنّها ضرورية في تكوين شخصيّة المتعلّم.[1]

المبدأ الخامس: التقييم المركز على الكفاءات:

إنّ تطبيق المقاربة يحمل بين طياته عدة تغييرات هامة و أساسيّة بالنّسبة للتقييم اعتبارًا أنّ تقييم الكفاءات أولًا وقبل كلّ شيء هو تقييم القدرة على إنجاز نشاطات بدل تقديم و استعراض المعارف الشخصيّة.

هذا المبدأ له تأثير قوي على وسائل و أدوات التّقييم وذلك بتفضيله جميع أنواع الاختبارات التي ستسمح للطالب أو المتعلّم بالبرهنة عما هو قادر ومتمكن على إنجازه بطريقة مستقلة سليمة ، أمّا النّتائج المرتبطة باستعراض كفاءة تقيّم انطلاقا من معاييرمعّدة مُسبقًا.

إنّ هذا المبدأ يقتضي من أي مؤسسة أن تتبنى مثل هذه المقاربة وأن تؤسس علاقات ثابتة مع زبائنها من أجل أن تتلقى ردّ الفعل الذي يسمح لها بالتجديد أو بتنميّة كفاءات حديثة،و عموما إنّ تقييم برامج التكوين ينبغي أن يكون مُنسجمًا مع الوسط الذي تطبّق فيه.[2]

المبدأ السادس: التّعليم المتمحور على التطبيق:" إنّ الكفاءات المستهدفة من برنامج تكوين ما تصبح الهدف الرئيس للتكوين، وبما أنّها تتجلى في وضعيات واقعية، فعلى المكونين أن يكون همّهم هوإعادة إنتاجها قدر الامكان أو وضع المتعلّم مباشرة على اتصال مع الواقع. إنّ كلاّ من التربصات، والمخابر، والأعمال التطبيقية والتّمثيل ولعب الأدوار، تعتبر أمثلة لطرائق بيداغوجية ينبغي تفضيلها.

2- ينظر:الوالي المأمون و آخرون،المقاربة بالكفاءات و الممارسات البيداغوجية،ص.11.

1- إلمان اسماعيل عمر هاشمي،سلسلة موعدك التربوي،الكفاءات،ص.11-12.

كما أنّ نشاطات التّعلّم مهمة أيضا،بل إنّها أكثر أهمية من نشاطات التعليم(...)، إنّ تطبيق هذا المبدأ ستكون له انعكسات هامة على المستوى البيداغوجي ، و هذا بوضع اكتساب الكفاءات في المقدمة.

كل التنظيم البيداغوجي المرتبط بنشاطات التّعليم و التّعلّم محدد وفق هذا الهدف الوحيد: اكتساب الكفاءات".[1]

أي: أنّ المبدأ يُعنى بممارسة الكفاءة بغرض التّحكم فيها، بما أنّ الكفاءات تُعرف عند البعض على أنّها القدرة على التصرف في وضعيّة ما حيث يكون التّلميذ نشطاًفي تعلّمه.

المبحث الثاني: دور العناصر التربوية في حقل التعليمية

أولا:مكانة العناصر التربويّة في المقاربة بالكفاءات:

تمهيد:

إنّ بيداغوجيا الكفاءات تتضمن نوعيّة حديثة من التعليم و التعلّم، وأنّها تعمل من أجل تحقيق ثلاثة تحولات أساسيّة في عملية التعلّم هي:

أ- المرور من التعلّم الذي يركز على المكتسبات يمكن تجنيدها نحو تعلّم يركز على القدرة على الفعل و إمكانية الفعل في سياق محدد.

ب- إنّ بناء الكفاءات و تطويرها يقتضي إنجاز مجموعة من العمليّات منها: استحضار:

- التعلمات السابقة.

- تحديد مجموعة من الوضعيات المترابطة التي ستمارس فيهاالكفاءات حيث أنّ التعلّمات السابقةيجب أن توظف في إطار وضعيّات تعلميّة حتى يصلح بناء الكفاءة، لذلك نقول: أنّ الوضعيات التعلميّة مسار لبناء الكفاءات.[2]

1 : تصور التعلّم:

2- الوالي المأمون و آ خرون،المقاربة بالكفاءات و الممارسات البيداغوجية،ص.11-12.

1- ينظر:آسيا العطوي،صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي،- دراسة ميدانية-مذكرة لنيل شهادة الماجستير،ص.30.

التعلّم هو مسعى ذاتي لامتلاك المعارف،المهارات ،السلوكات، مما يمكن من تطوير القدرات أو اكتساب الكفاءات في أطر تعليمية وبيئية مناسبة.كما يعبر عن حصول سلوك جديد أو تغيير في السلوك، بحيث يكون ناتج عن الخبرة و التجربة و التفاعل مع البيئة.

وبهذا فالتعلّم يُعبر عن نشاط لتطوير خبرة ومهارات التلميذ باستمرار، إذ بامكاننا التعبير عن حصول التعلّم إذا أصبح باستطاعة المتعلّم (التلميذ) القيام بنشاط معرفي أو مهاري، لم يكن بامكانه القيام به من قبل.

إنّ منطلق مقاربة الكفاءات من تصور التعلّم و المعرفة هو:

أ- اعتبار كل المعارف بمختلف أنواعها (موارد، وسائل..) ليست غاية في حد ذاتها، وإنّما توظف لتكوين شخصية المتعلّم و تنمية قدرات من جوانبها المختلفة لتصبح قادرة على مواجهة وضعيات الحياة.

ب- قابلية تحويل المعارف إلى سلوكات و ممارسات يوميّة.

ج- الاهتمام بمختلف جوانب الشخصية بنفس الدرجة : سواء كان جانب معرفي – وجداي- حس حركي، مع مراعاة التدرج في تطوير و تنميّة القدرات المرتبطة بها.[1]

2 : **تصور المتعلم(التلميذ):** تركز بيداغوجيا الكفاءات على المتعلّم باعتباره القطب الرئيسي و الفعال في الفعل التربوي ومحوره الأساس، وهو البطل الحقيقي في سيرورة التعلّم،وهو الركن الأساسي في العملية التعليمية، بل هو سبب وجودها، لذا ينبغي معرفة قدرات المتعلّم وبيئته التي يعيش فيها ومشروعه الشخصي.

فالمتعلم هو الّذي يبادرُ و يساهمُ في تحديد مسار التعلّم، حيث يقوم بمحاولات من أجل إقناع أنداده، كما أنّه يساعده المدرس على حلّ الوضعيات السياقية المتدرجة في البساطة و التعقيد، مع توظيف در ممكن من مكتسباته الكفائية و المنهجية، واستعمال موارده بطريقة لائقة و هادفة .

1- ينظر:المرجع نفسه،ص.31.

كما يشترط على المتعلّم الكُفء في هذه البيداغوجيا أن تكون لديه رغبة وجنوح نحو التعلّم ،و ميل في تنمية قدراته ومهاراته من أجل توظيفها في الحياة .

لكن في الحقيقة أنّ المتعلّم في ظل هذه المقاربة الجديدة مطالبٌ وباستمرار، بالنشاط والدناميكية أثناء التعلّم،حيث يبحث عن حل وجواب نهائي لاشكالية طُرحت أو فكرة، قاعدة أو استنتاج استعصى عليه فهمه. كما أنّ وضعية تعليم إدماجية (حل مشكلة) يسمح له وبطريقة سهلة الادماج مع أترابه في عمل الأفواج (مجموعة من التلاميذ)وذلك بالتعاون فيما بينهم وتبادل الأفكار و الآراء من أجل حل سليم للمشكلة المطروحة أو إكمال المشروع.[1]

أما دوره خارج قاعة التعلّم، فيتمثل أساسا في تنظيم وقته لأداء واجباته التعليمية بصفة متوازنة وواعية و سليمة، وذلك بغَضِ النظر عن الارتياح و المناسباتية ، مما يُمكّنه على المواظبة في إنجاز الواجبات التي يطلبها منه المعلّم.

وعموما فالمتعلم الكفءهو الذي باستطاعته أن يدمج كلّ معارفه وموارده واستغلالها وتوظيفها عند الحاجة إليها في وضعيات تعلميّة مختلفة.[2]

كما يجب أن يكون المتعلم معتمدا على نفسه وأن يكون موضع مسؤولية اتجاه نفسه، وعليه يتحمل مسؤوليات جديدة إزاء الآخرين مما يجعله دائما في حالة التزام تام ،لأنّه إذا أهمل دوره و لم يقمْ بأداءه على أكمل وجهٍ، فإنّه يُعيق الآخرين.

وعليه فإنّ وجوده ضمن المجموعة مهم باعتباره العضو الفعال و المساعد بين زملائه، و مهم كذلك بحيث تحددله دوره وتشعره بمسؤوليته في ذلك.[3]

3 : تصور المعلّم(المدرس):

2- ينظر:عماد الدين حمر الرأس و يمينة بن مالك،تعليمية علوم اللغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات،ص.36.

1- ينظر: المرجع نفسه،ص. 37.

2- ينظر: آسيا العطوي ، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية بولاية سطيف،ص .32.

يمثل المعلّم القطب الثالث في العملية التعليميّة التعلميّة، و يجب عليه أن يمتلك كفاءة مهنية تُمكنه أولًا من التأليف بين العناصر المنفصلة و الأهداف المجزأة، حتى يصبح التّكوين و التدريس ذا معنى، إذ تغير دوره في التعلّم النشط حيث لم يعد هو الملقن والمصدر الوحيد للمعلومة، بل أصبح هو الموجه و المرشدguide و الانسان المورد personne-ressource لكنّه لا يسيطر على الموقف التعليمي كما في النمط التقليدي و لكنّه يُدير الموقف التعليمي إدارة ذكية ويهيأ تلاميذه و يساعدهم تدريجيًا على القيام بأدواره الجديدة و اكتساب الصفات و المهارات الحياتية.

وهو أيضا المسهل على عملية اكتساب المعارف وتطبيقها خصوصًا، و هو المطور لعملية تعلمٍ من مستوى عالي: مثل: التخطيط-التحليل-التركيب- والتقويم.

ومن هنا نرى أنّ التعلّم النّشط يتطلب من المعلّم القيام بالأدوار التالية :

استخدام العديد من الأنشطة و الوسائل التعليمية وفقا للموقف التعليمي ووفقا لقدرات التلاميذ.[1]

ثانيا:تقويم الكفاءة :

إنّ أي عمل مهما كانت درجة أهميته يتطلب التوقف و الوقوف في محطات معينة من أجل التقويم، ولعل ذلك يكون أكثر اتصالا بالتعليم و أوثق به، حيث أنّ عمليتّي التعليم و التقويم عمليتان متلازمتان دوما، ووجهان لعملة واحدة، ولا يمكن تصور تخطيط لأيّ نشاط تعليمي دون تحديد أساليب وطرق تقويمه، ولا يتم عشوائيا، ما لم تتحدد بوضوح تام أهداف وكفايات التعليم.[2]

لقد تعددت تعاريف التقويم من طرف بعض الباحثين و الّتي نذكر منها مايلي: فإنّ **بلوم** : يرى أنّ التّقويم مجموعة منظمة من الأدلة التي تبيّن فيما إذا طرأت بالفعل تغيّرات على فئة من المتعلّمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيّر على التلميذ بمفرده، بينما **جرولاد**: يعرفه بأنّه عملية تنظيمية لتحيد المدى الذي يحقق فيه التلاميذ جملة من الأهداف التّربوية الموضوعية المسطرة مسبقًا.

1- ينظر: سعاد جخراب، التقويم اللّغوي طرقه و معاييره في المدرسة الجزائرية- السنّة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة – ص. 192.

2- ينظر: محمد بن يحي زكريا وعبّاد مسعود ، التّدريس عن طريق: 1-المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات، 2-المشاريع وحل المشكلات،ص.119.

ويُعرّف التّقويم في مجال التّربية بأنّه العملية المنظمة التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التّعليمية بكافة عناصرها و التي تضم المتعلّم، المعلّم، الإدارة ، المرافق، الوسائل، النشاطات .التي في مجملها تشكل وحدة عمليةالتّعلّم و التّعليم إضافة إلى تحقيق التّلاميذ للأهداف التربوية المرجوة.[1]

و بمفهوم آخر هو وسيلة تمكّن من كشف نقاط الضعف ونقاط القوة عند المتّعلم (التلميذ) ثمّ محاولة سدّثغرات الضعف وذلك بإحداث عمليات التعديل والتطوير والتصحيح والاستقامة الفعالة لتحقيق الأهداف المرجوة.[2]

ثالثا:التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم:(التقييم، القياس، التشخيص) إنّ الكلمتين: "التّقويم والتّقييم" تفيدان بيان قيمة الشيء، فالأولى (التّقويم) صحيحة لغويًا وأعم وأشمل، ويراد بها معانٍ عدّة،فهي تعني بيان قيمة الشيء، وتعني كما ذكرنا سابقًا: عبارة عن مجموعة من الاجراءات الخاصة بجمع المعلومات و توصيلها و تحليلها بهدف اتخاذ القرار المناسب بغية تعديل أوتصحيح ما اعوج، وللتقويم استعمالات أخرى كالتقويم الزمني، التقويم التّربوي، بينما مصطلح **التّقييم** : يعني التثمين، وهو عملية يُنتظر منها إعطاء نتيجة قياس أوإعطاء علامة ترتيبه بالنسبة لمرجع معين ومحدد من قبل ، ثم إصدار حكم على هذه النتيجة أو العلامة مثل (جيد جداً، متوسط، ضعيف،...إلخ).[3]

غير أنّ بعض الباحثين يرون بأنّ المصطلحين متشابهين و لا ضرورة للتّفريق بينهما.

كما يتداخل مفهوم القياس بالتّقويم، لكن ينبغي التّمييز بينهما على أساس أنّ التّقويم أوسع و أشمل نمن القياس، بالرغم من أنّ التّقويم يلجأ إلى وسيلة من وسائل القياس ألا وهي الاختبارات.

فالقياس: يوظف عموما بغرض التّوصل إلى تحديد قيم معينة تحديدا كميا قياسيا ، وذلك باستعمال الوحدات المتعارف عليها في القياسات، و الأوزان.[4]

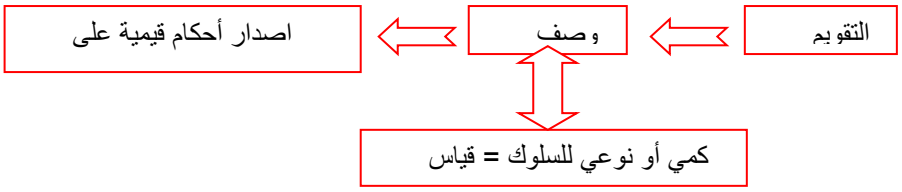
3- ينظر : سعاد جخراب، التّقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، ص. 04.

4- ينظر: فايزة الشريف، الدليل الإرشادي لتقويم المتعلّم –التعليم الثانوي (نظام المقررات)،المملكة العربية السعودية ، الإصدار الثالث، 1433ه-1434ه ،ص.06.

1- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية ، الكتاب السنوي 1999م، مطبعة هومه، ص .99.

2- ينظر: محند أو بلقاسم خدام ، تقويم علاقات بيداغوجية من منظور الممارسة الميدانية ، دار الأمل للطباعة و النشر والتوزيع – تيزي وزو، 2010م،ص.182.

يمكننا إذن أن نوضح بمخطط بسيط بين القياس والتّقويم:



أما عن مصطلح التشخيص فالمراد به تحديد مواطن القوة والضعف في الخاصية أو السمة أو الظاهرة وفق ما تمّ تقديره وقياسه.

رابعا:أنواع التقويم:

أ- **التقويم القبلي:** والذي قبل بداية العملية التّعليمية ويحدد فيه حاجة المتعلّمين ومستوياتهم، ومدى استعدادهم للتعلّم والرغبة فيه، إضافة إلى توفر المهارات اللازمة لديهم وبعد هذا يمكن تحديد مدى تمكّن المتّعلم من الوحدة الجديدة.

ب- **التقويم البنائي (المستمر):** وهو الذي يُجرى أثناء العملية التّعليمية وداخل الحجرة.مثلا: المناقشة والمشاركة، القصيرة والبحوث .

ج-**التقويم البعدي:** والذي يكون في نهاية العملية التعليمية، وذلك باختبار تحريري على الأوراق أو اختبار شفهي.[1]

خامسا:تقويم الكفاءة: إنّ تقويم الكفاءة يُجرى حسب مرحلتين:

1/ المرحلة الأولى: خلال المراقبة المستمرة أي خلال سيرورة عملية التعليم و التّعلّم: يسعى المعلّم جاهدا من خلال هذا التّقويم إلى التّأكد والتحقق من مدى تحكم المتعلّم في المعارف و المهارات و القيم والمواقف المقصودة في التّدريس،وعليه هذا التّقويم يستهدف التّعرف على المسافة التي تفصل المتعلّم عن الهدف التربوي، و التّوقف عند نقاط الضعف لتشخيصها وسدّ ثغراتها من أجل إجراء التغييرات و التّعديلات اللازمة على مجرى تعلّمه.

1- ينظر: فايزة الشريف ، الدليل الارشادي لتقويم المتعلّم، التعليم الثانوي-(نظام المقررات)، ص .11-12.

حيث يكتسي التّقويم بذلك صبغة تكوينية ويندرج في سياق الموقف التّعليمي التّعلّمي وذلك تماشيا و الّأهداف الخاصة بمقاطع الدّرس، ويشترط في التّقويم التكويني جملة من الشروط نذكر منها مايلي:

– أن يحددّ المدّرس (المعلم) بوضوح وبدقة أهداف الدّرس المتّصلة بكل مقطع منه، أي أن يلتّزم تقنيات الصياغة الاجرائية للهدف (فعل نشاط قابل للقياس و الملاحظة ، ذكر مستوى الأدا المقبول).

– أن تغطي هذه الأهداف كل القدرات التي تنطوي عليها الكفاءة.

– أن يتخذ الاختبار أشكالا مختلفة و متنوعة بحيث لا يقتصر على الأسئلة التحصيلية وإنّما يشمل التّمارين و التطبيقات و استعمال الأدوات و المعارف و المنهجية...

وعلى الرّغم من الأهمية البالغة للتقويم التكويني في عملية التّدريس، فإنّه لا يمكن أن يقيس إلا جانبا من الكفاءة و المتمثل في أداءات التّلاميذ.

2/–**المرحلة الثانية:** في نهاية سيرورة تعليمية (بواسطة الامتحانات النهائية) يجب أن تغطي الأسئلة هذه الامتحانات مقرّرا دراسيا أو جزءا منه أو محورا منه...، وتعتبر لائحة الكفاءات مرجعية أساسية بالنّسبة للمدرس لاجراء التّقويم النّهائي ووضع بنود الاختبارات وأسئلة الامتحان النهائي بصورة شاملة صادقة وموضوعية.[1]

سادسا:استراتيجية التّقويم المرتكز على الكفاءة :

يعتبر التّقويم في استراتيجية التّعليم بمقاربة الكفاءات عنصرا فعالا و مهما من عناصر النّسق التّربوي للعملية التعليمية التّعلمية وهو ذا بعد بيداغوجي باعتباره يشكل فعلا ملازما ودائما في سيرورة كلّ عمليات التّعليم و التّعلم في شتى مراحلها ومجالاتها ومكوناتها، إذ يعد جهازا معتمدا لقياس مستوى نوعية الأداء المتعلق بمختلف أقطاب العملية البيداغوجية التّربوية مع تفاعل عناصرها و أهدافها مع بعضها البعض وذلك بهدف التعديل و التحسين لتنشيط حركة الفعل التربوي بصفة دائمة و مستمرة

[1]– ينظر: محمد بن يحي زكريا و عبّاد مسعود،المدخل بالكفايات،ص. 17–18.

وتأسيس المناهج التّعليمية على أساس الكفاءات أدى إلى ضرورة إعادة النّظر في تدابير وأدوات ووسائل التّقويم المعتمدة قديما ،ذلك أنّ تقويم الكفاءات يختلف كلّ الاختلاف عن تقويم المعارف و المعلومات، إذ يجب، بل من الضروري أن تكون ممارسات التّقويم متجانسة و متلاحمة مع خصوصية المناهج المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات و التي ترتكز بدورها على التنمية الشاملة الكاملة للمتّعلم، ولا ترضى باكتساب المعارف فحسب، بل تسعى إلى اعتماد بيداغوجيا إندماجية تُكسب المتّعلّم كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته اليومية لمواجهة الوضعيات المشكلة.

وهذا المنحى الجديد للبيداغوجيا يجب أن يتميز بتفاعل قوي وفعال بين عمليتّي التّعليم و التّقويم، لكِون هذا الأخير (التّقويم) يؤدي وظيفتين أساسيتين هما:

أ- المساهمة في تصحيح و تعديل مسار التعليم و التّعلم (التقويم التكويني).

ب- المصادقة على كفاءات المتعلّم (التقويم التحصيلي).[1]

وتقويم الكفاءات هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التّعلّمات المرجوة ضمن النّشاط اليومي للتلاميذ بكفاءة و اقتدار. أو بصيغة أخرى: هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتّعلّم والتي تهدف إلى النّمو والبناء من خلال مختلف الأنشطة التّعلّمية.

سابعا:مكانة التّقويم في التّدريس بالكفاءات:

يعتمد تقويم الكفاءات على تقويم مختلف الموارد و المعارف المدمجة المكوّنة للكفاءة والتي تتمثل في المعلومات والمهارات والقدرات والقيم والاتجاهات، و التي تحدد في شكل أهداف لمستويات مختلفة بعد أن يكون المتعلّم قد تمكّن من اكتسابها بعد مروره عبر مسار تكويني معين.

ولم يعد التّقويم عملية تقتصر على منح العلامة للتّلاميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية المختلفة أو على تقدير كمي عام في الكشف المدرسي، إنّما يتم في شكل نظام متواصل باعتباره عنصراً ذا بعد بيداغوجي مهم من عناصر الفعل التربوي ، ذلك لأنّ الأهداف المنشودة التي هي

2- ينظر: لبنى بن سي مسعود،شهادة ماجستير في العلوم التّربوية،واقع التّقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بولاية ميلة- جامعة منتوري -قسنطينة،2007-2008م ص.136.

على شكل أهداف عامة ومحددة وفي صورة مهارات أو قدرات تصاغ داخل استراتيجية التّعليم و التّعلّم وفي شكل نسق تكون فيه عملية التقويم إحدى عناصره المتسقة و المنسجمة مع البنية الكلية و بذلك عنصر التّقويم يكون مندمجا داخل البنية الكلّية لسيرورة التّعليم و التّعلّم.[1]

1- ينظر: المرجع نفسه،ص. 137 .

الفصل الثالث: واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

- تمهيد.

- أولا:مفهوم طريقة التدريس.

-ثانيا:أنواع طرائق التدريس.

ثالثا-طرق وكيفيات مختلفة لتقديم بعض الأنشطة المقررة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وتتمثل فيما يلي:

1- النص التواصلي: "الغزل العذري في عصر بن أمية"-د. زكي مبارك.

2- النص الأدبي:" من مظاهر التجديد في الشعر الأموي"للأخطل".

3- "قواعد اللغة:" البدل".

4- المطالعة الموجهة: "المواجهة" لـــ: جميلة زنّير.

تمهيد:

تظم الثانوية مجموعة من التلاميذ تتراوح أعمارهم مابين السادسة عشر والثامنة عشر، وتتميز هذه الفترة من عمر الفرد بخصائص مهمة بالنسبة للمدرسة في حدّذاتها، وبالنسبة لمن يعملون فيها وكيفية تعاملهم مع هؤلاء التلاميذ، ففي هذه المرحلة – سن السادسة عشر والثامنة عشر- يخضعون لضغوط اجتماعية مختلفة من قلق واضطراب وعدم الإطمئنان، وفقدان الثبات الانفعالي، كلّ هذه التغيرات تؤثر إلى حد كبير على عملية تكيّف الفرد مع المجتمع ومع المدرسة في حد ذاتها.

إنّ الشباب في هذه المرحلة يعتريه الكثير من التغيّرات الفيزيولوجية والنفسية وغيرها من التغيّرات، ولسنا هنا بصدد التعرض لهذه التغيرات والتفصيل فيها وإنما نشير إليها من حيث علاقتها بالتربية، خاصة بعملية بناء المنهج التربوي أو مراجعته وموقف المنهج والتربية عموما يعمل على نقل الفرد نقلا طبيعيا يمكّنه من التغلب على المشاكل التي تعترض طريقه، ويحاول جاهدا التأقلم معها ويهيئ نفسه لذلك، فنجد بعضا من هؤلاء التلاميذ لديهم استعداد ورغبة في أخذ خبرات مختلفة، والبعض الآخر ليس لديهم مثل هذه الاستعدادات.

وكذلك النمو السّوي والمتلائم، يساعد على عملية التكيّف وحل المشكلات المختلفة التي تواجه التلاميذ.

أولا : مفهوم طريقة التدريس وأنواعها.

-يجب على المدرسين أن يختارو جملة من الطرق الواضحة و الناجحة بغية توصيل المعلومة و تبسيطها للتلاميذ بسهولة ويسر و من دون عناء،مع مراعاة مستوياتهم و أوضاعهم النفسية والاجتماعية،و نقصد بطريقة التدريس أنّها أسلوب المعلم في معالجة النّشاط التعليمي مع تلاميذه ليحقق معهم أكبر قدر من الفائدة.

وأسلوب المعلم و طريقة تدريسه يتوقفان على التلاميذفي تمكنهم من اكتساب المهارات المختلفة و المتمثلة قي (الاستماع-القراءة-الكتابة-التعبير....)[1]

و اختبار هذه الطرائق تتحكم فيه جملة من المتغيرات أهمها:

1-طبيعة الأهداف.

2-طبيعة المحتوى المعرفي المقرر.

3-عدد التلاميذفي القسم.

4-كفاءة المدرس و نوعية الوسائل المتوفرة.

و انطلاقا من هذا يمكن للمدرس أن يختار طريقة أو أكثرلدرس واحد من الطرائق المعروفة و منها:

ثانيا:أنواع طرائق التدريس.

1- **الطريقة الإستعراضية :** وهي الطريقة التي يعمل فيها المدرس على سيرورة التعليم والتعلّم وتنقسم إلى قسمين :

أ- طريقة الإلقاء : التي تعتمد على الإخبار التلفظي.

ب- طريقة البرهنة : التي لا تعتمد على استعمال اللفظ فقط بل تدعم بوسائل مرئية أخرى.

مساعدة، لتكون واسطة بين التلاميذ والمدرس.[2]

1-ينظر:محمد صلاح الدين مجاور،تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية،دار الفكر العربي ،24شارع عباس العقاد،القاهرة،2000،ص.33.

[2]-ينظر:إلمان اسماعيل عمر هاشمي،سلسلة من القضايا التربوية-الملف22-المركز الوطني للوثائق التربوية،1شارع محمد خليفي حسين داي،الجزائر،ص.15.

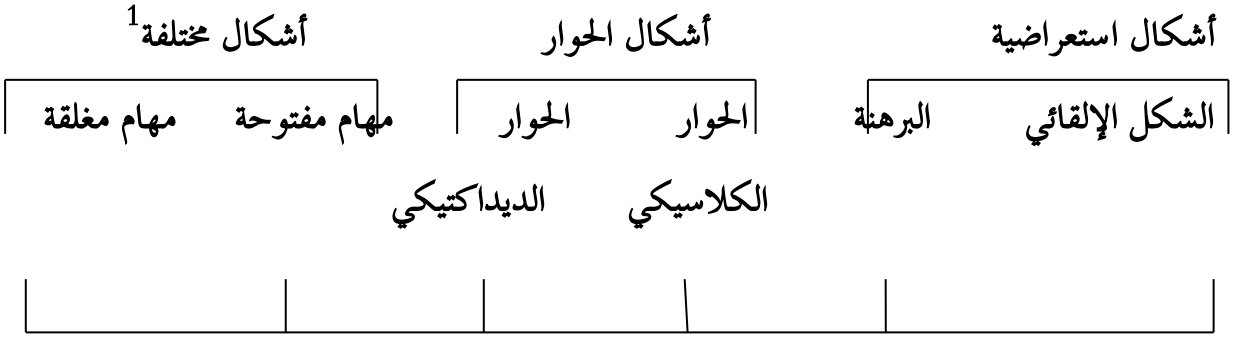
2- الطريقة الحوارية : وهي الطريقة التي يُسيّر فيها كلّ من المدرس والتلاميذ الدرس عن طريق المناقشة و الحوار،حتى يكون هناك أخذ و عطاءو تجاوب مع مختلف الأسئلة و الإجابة عنها. وتعتمد على أسئلة محددة و متسلسلة تقوم بتنظيم الدرس.

3-طريقة المهام أو البحث:تعتمد على تكليف التلاميذ ببحوث و القيام بأنشطة محددة من قَبل،و يكمن دور المدرس هنا في التوجيه و تنقسم إلى فرعين أيضا و هما:

أ-مهام مفتوحة:و تتطلب أجوبة و أعمال متنوعة و أنشطة التلاميذ الشخصية.

ب:مهام مغلقة:يُجيب فيهاالتلاميذ بدقة على الأسئلة المطروحة.

و المخطط الآتي يوضح هذهالأشكال الثلاثة:



[1]- : ينظر : المرجع نفسه،ص.16.

ثالثا:طرق و كيفيات مختلفة لتقديم بعض الأنشطة المقررة لدى تلاميذ السّنة الأولى ثانوي:

و تتمثل في1-: **النص التواصلي**:الغزل العذري في عصر بني أمية ل:(د/زكي مبارك).

* لقد لاحظنا أثناء زيارتنا الميدانية لأقسام الثانوية الطريقةالمعتمدة في تقديم النشاطات اللغوية للتلاميذ، رأينا أنّه عندما دخلت الأستاذةإلى القسم و بعد إلقاء التحية على التلاميذ،طلبت من إحدى التلميذات كتابة التاريخ اليومي و وحدة الدرس و نشاطه:

الوحدة:العصر الأموي(41ه حتى132ه-661م حتى750م)

النشاط : نص تواصلي

الموضوع : الغزل العذري في عصر بني أمية (د/ زكي مبارك).

أكتشف وأناقش معطيات النص :

أخذت الأستاذة تطرح بعض الأسئلة على التلاميذ وتراجع معهم الدرس السابق لترى إذا بقي راسخا في أذهانهم، وما شهدناه أنّ التلاميذ كانوا يتجاوبون مع الأستاذة و يجيبون على مختلف أسئلتها،و أحيانا كان بعض التلاميذ يسألون الأستاذة فتجيب وتحاول أن تُوصل المعلومة وتقنعهم بها،وتبسط لهم أكثر حتى يفهمون.

وبعدها تشرع في تقديم درس اليوم أولاً: شرعت في قراءة النّص، وبعدها طلبت من التلاميذ قراءة النص ومحاولة فهمه.

وفي (أكتشف وأناقش معطيات النص): طرحت الأستاذة عدة أسئلة منها:

ما هي صفات الحب العذري ؟ ولماذا سمي كذلك؟ فيحاول التلاميذ الإجابة وهي تُعين من يجيب على الأسئلة وبعدها تختار إحدى الإجابات الصحيحة وتسجلها على السبورة،و منها مايلي:

1- الحب العذري حسب الشاعر يغذي الروح وليس الحس.

2- الحب العذري هو حب خالص، طاهر، شريف لا يعرف اتباع الشهوات والملذات الحسية لأنه غذاء الروح.

* طرحت الأستاذة سؤالا : س :هل كل إنسان يملك هذه العاطفة ؟

أجاب التلاميذ ـــ ب: "لا" فطلبت تبريرا (من يجيب ب "نعم" و "لا")يبرر.

يشترط على المحب العذري أن يرتفع بعواطفه وأحاسيسه ومشاعره عن الجانب الحسي والملذات، ويشترط فيه كذلك الجانب الخلقي، والشاعر يتصور المرأة قطعة من نور وأنّها مقدسة وتختلف عن باقي بنات حواء، وأنها جنية تخطف عقله وتأسر عواطفه.

س: هل هو موجود عند العرب فقط ؟ لا يوجد عند العرب فقط بل يوجد عند الغرب ويسمى حب أفلاطوني، وعند أفلاطون إذا ترتفّع عن الجانب الحسي فإنه مثالي.

*ظاهرة الحب العذري هي ظاهرة إنسانية محضة وهي عاطفة غير طبيعة، فهي التحام واقتحام بين روحين .

*شبه الكاتب الدمع في عين المحب العذري بالسم في ناب الثعبان غير أن السم يخدر الفريسة، والدمع يؤذي صاحبه ويزيد من ألمه.

* تتميز فئة الشعراء الذين نبغوا في الغزل العذري بسمو عواطفهم وطهر أخلاقهم كما اتصفوا بالروحانية والتجرد من الجانب الحسي.

سؤال: حدد نمط النص ثم استخرج مؤشرين دالين على ذلك؟

الإجابة : النمط الغالب على النص تفسيري لأن الكاتب فسر وشرح ووضّح حقيقة الحب العذري، فاستعان ببعض الحجج للدفاع عن المحبين العذريين .

1-استعمل الجمل التي تدل عل الشرح مثل : إنّ الحب العذري هو ...

2- الإجمال ثم التفصيل (تقديم الفكرة ثم التفصيل).

*تطبيق سابق : استعراض قصائد وعرضها أمام الأستاذة ويكون ذلك حفظا و التقويم لذلك.

إنّ ما لاحظناه من خلال زيارتنا الميدانية للطور الثانوي وتحديدا السنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب وذلك لمعرفة الطريقة المتبعة لتقديم الدروس للتلاميذ ، فعند دخول الأستاذة إلى حجرة القسم، وبعد إلقاء التحية على التلاميذ طلبت من التلميذ تدوين التاريخ اليومي على السبورة :

- الوحدة : العصر الأموي (41ه – 132ه)

- النشاط : نص تواصلي

- الموضوع : الغزل العذري في عصر بني أمية

*بدأ الأستاذ في تقديم الدرس وذلك بداية بالتعرف على صاحب النص، مرورا بطرح بعض الأسئلة على التلاميذ بعد قراءتهم للنص عدة قراءات.

سؤال : ماذا تعرفون عن موضوع الحب العذري ؟ ومن هم الشعراء الذين كتبوا في هذا الفن ؟ فأجاب أحد التلاميذ بالجواب التالي بأنّ الغزل من فنون الشعر القديمة، وعرف منذ الجاهلية مع مجنون ليلى، وجميل بن معمر وبثينة، ومن بين الشعراء الذين كتبوا في هذا الفن جميل بن معمر ...وغيره من الشعراء، ثم توجه الأستاذ لمناقشة معطيات النص وذلك بإجابة التلاميذ عن الأسئلة المطروحة:

س1 : ما هو الحب العذري حسب الشاعر ؟،* فيجيب أحد التلاميذ، الحب العذري حسب الشاعر هو الحب الطاهر والعفيف الذي يجذب الروح.

س2: اشرح الكلمات الآتية : النسيب والخبن . فأجابت إحدى التلميذات

النسيب : هو الغزل العفيف

الخبن : هو الجنون

وبعدها قدم الأستاذ خلاصة عامة لهذا الدرس :

الغزل هو فن من فنون الشعر الغنائي القديم، عرفته شعوب مختلفة منذ عهد بعيد، وهو رفيق الأدب العربي منذ فجره وقد شغل في الجاهلية مكانة مرموقة في الشعر حيث كان في تلك الفترة يأتي في ثنايا القصائد أو في مطلعها.

والغزل يتناول الحديث عن المرأة فيصفها حسا ومعنى ويُظهر الميل إليها والتعلق بها مع ما ينبع من التألم لفراقها والتشوق للقائها، حيث يقسم النقاد مضمون شعر الغزل إلى أقسام أهمها:

1- الوقوف على الأطلال ومشاهدة التحمل.

2- وصف محاسن المرأة على تفاوت في التزام الحشمة.

3- التعبير عن معاناة الحب معاناة آلام الهجر والبعد.

وأهم مميزات أسلوب شعر الغزل :

- فصاحة الألفاظ وعذوبتها.

- سهولة التراكيب وحلاوتها.

- صدق التعبير وجماله.

- الابتعاد عن التكلف.

- إنتقاء الأوزان الخفيفة الصحيحة للتلحين والقابلة للغناء.

و يمكن أن نميّز بين ثلاثة أنواع من الغزل:

1- الغزل العفيف : وفيه يلتزم الشاعر بالعفة والطهارة ويتقيد بمبادئ الأخلاق والدين فلا يتعدى التعبير عن لهفة الحب وآلام الصبابة.

2- الغزل الماجن: وطابعة الخلاعة والتصريح، وُيعنى بالوصف الحسي المادي، شاع في الحواظر حيث تتوفر فرص اللهو والعبث.

وفي كلا النوعين نجد الصادق النابع عن عواطف حقيقية، كما نجد المتكلف الذي مال إليه بعض الشعراء على سبيل الصناعة.

3- الغزل الصوفي: وموضوعة الحب والعشق الإلهي، اشتهر به جماعة من الشعراء من أمثال عمر بن علي (ابن القاضي).

الوحدة : العاشرة (41ه – 132ه)

النشاط : نص تواصلي

الموضوع : الغزل العذري في عهد بني أمية.

***مراحل سير الدرس :**

تقديم النص : الشعر العذري ظاهرة شاعت عند العرب في عهد بني أمية وانتشرت في البوادي (تسمى هذه الطريقة إلقائية).

أكتشف معطيات النص : ما هي صفات الحب العذري ؟ولماذا سمي كذلك ؟

* صفات الحب العذري : هو حب خالص من شوائب الدنس، طاهر شريف لا يعرف مخزيات المآثم، وسمي هكذا نسبة إلى قبيلة بني عذرة.

س : لماذا شبه الكاتب الدمع في عين العاشق بالسم في ناب الثعبان ؟

*شبه الكاتب الدمع في عين العاشق بالسم في ناب الثعبان لأن العاشق يحذر فريسته بالدمع كما يحذر الثعبان فريسته بالسم.

أناقش معطيات النص :- ما المقصود بعبارة "وصل بهم العشق إلى حد التصوف".

*المقصود بعبارة "وصل بهم العشق إلى حد التصوف" لأنه لم تكن لهم مآرب حسية يطفئون بهاشوقهم.

س : ما هما الميدانان اللّذان تقع فيهما معركة الحب العذري ؟

* الميدانان اللذان تقع فيهما معركة الحب العذري هما : 1- ميدان الصراع بين الشاعر وهواه، 2 – ميدان القتال بين الشاعر وبين من يهواه:[1] الطريقة الحوارية.

*لقد استهل الأستاذ درسه بتمهيد بسيط للموضوع الذي هو بصدد تدريسه وبعدها أخذ في طرح بعض الأسئلة على تلاميذه والإجابة عليها من قبلهم.

[1]- : مجموعة من الأساتذة، مذكرة الأستاذ في مادة اللغة العربية للسنوات الأولى، الثانية، الثالثة ثانوي، شعبة الآداب وفق مقرر وزارة التربية الوطنية ، 2015، ص .73.

وفي الأخير: ختم درسه بخلاصة مرفوقة ببعض الأسئلة التي تمت الإجابة عنها من قبل التلاميذ.

س: كيف يكون الحب العذري طاهرا شريفا ؟

* يكون الحب العذري طاهرا شريفا لأنه تخلص من شوائب الدنس والرجس.

س: ماهي الملامح الواقعية لظاهرة الحب العذري؟

* الملامح الواقعية لظاهرة الحب العذري هي: وجود عشاق وصل بهم العشق إلى حد التصوف.

س: لماذا يلغى الجانب المادي في الحب العذري؟

*يلغى الجانب المادي في الحب العذري لأن الشاعر يخلق في المرأة قوة روحية تسيطر على مسالك ضلاله ومذاهب هداه.

س: ما هي صورة المرأة عند العاشق العذري ؟

*صورة المرأة عند العاشق العذري هي أبعد من نجم السماء، هي مثال رائع لا تحده الأوهام والظنون، هي جنية لبست ثياب المرأة لتخبله وتستبيه.

س: هل يخلق العاشق العذري المرأة؟ أم أن المرأة تخلقه؟ علل.

*يخلق العاشق العذري المرأة لأنه يخلق لها شمائل تزّينها على سائر بنات حواء.

س: ما هو حضور الحب العذري في الشعر العربي ؟

*حضور الحب العذري في الشعر العربي: يتمثل عند العذريين وعند الشعراء الرومانسيين.

س: أبرز مختلف قيم الحب العذري ؟

*قيم الحب العذري تتمثل في كونه رياضة أخلاقية تمد الإنسانية بشمائل رفيعة، حيث أن الأستاذ إعتمد الطريقة الحوارية[1].

[1]- : المرجع نفسه، ص.73.

2-النص الأدبي: من مظاهر التجديد في الشعر الأموي للأخطل

النشاط: نص أدبي

الموضوع : من مظاهر التجديد في الشعر الأموي للأخطل (20ه-92ه)

* سيرورة الدرس : بعد إلقاء الأستاذ التحية على تلاميذه،شرع مباشرة في تقديم الدرس ولكن قبل الخوض فيه، طرح بعض الأسئلة المتعلقة بالدرس السابق بغية التذكير وترسيخ المعلومات أكثر، ثم بدأ بشرح الدرس الذي هو بصدد تدريسه، بداية بتقديمه للنص: إهتم بنو أمية منذ قيام دولتهم بالدفاع عن ملكهم ضد خصومهم السياسيين لذلك قربوا إليهم الشعراء لتأييدهم ونصرة حكومتهم وأجزلوا لهم العطاء، ومن هؤلاء الشعراء الأخطل وجرير والفرزدق، وكان الأخطل من أبرز شعراء بني أمية الذين ناصروهم وهاجموا خصومهم في عنف وشدة،وقد خصه الأمويون بعطفهم فقربوه وقدموه.

وبعدها انتقل إلى صاحب النّص والتعرف عليه أكثر : الأخطل هو أبو مالك غيّاث بن غيث التغلبي وكنيته أبو مالك ولقبه الأخطل، ولقد كني بذلك على الأرجح لسلاطة لسانه وخبثه، والذي لقبه بذلك هو كعب بن جعيل لما رأى فيه من شر، إذ كان كثير الوقوع في أعراض الناس.

- نشأ الأخطل في قبيلة نصرانية من القبائل العربية المعروفة، وهي قبيلة "تغلب" التي كانت لها مكانة كبيرة في الجاهلية والإسلام، وقد تربى على الحنان والدلال، إذ كان وحيد أمه، لكنها توفيت مبكرا فتزوج والده ثانية، غير أن زوجة أبيه لم ترفق به ولم تحن عليه فكرهها بعد أن هجاها بأبيات لاذعة، كما أنه لم يوفق في حياته الزوجية. ولما كثرت الأحزاب السياسية، اتّصل الأخطل بالأمويين وغدا شاعر البلاط الخاص وهكذا فتحت أمام الشاعر التغلبي النصراني أبواب المجد فراح يهجوا الأنصار هجاءا فاحشا، فهو القائل :

ذهبت قريش بالمكارم والعلا واللؤم تحت عمائم الأنصار

عاش عيشة الأغنياء والمترفين في البلاط الأموي، يمارس حريته الدينية حتى أنه كان يدخل على عبد الملك بن مروان وصليبه يتدلى على صدره ولحيته تنتفض حمراء، وأخيرا توفي عبد الملك بن مروان، وشاخ الأخطل لكنه بقي يزور الوليد بن عبد الملك مدة أربع سنوات ويمدحه حتى توفي سنة 710م-92ه.

آثاره: ترك الأخطل ديوان شعر ضخم، ومن أهم أغراضه : السياسة والخمر، المديح، الهجاء والغزل.

- كما تحدث الأستاذ عن مناسبة هذا النص : وقال كان العصر الأموي عصر إحياء العصبيات القبلية، وبذلك قامت المعارك الطاحنة وخاصة بين الأحزاب القيسية واليمنية وكان المروانيون من القبائل اليمنية وكذلك قبيلتي بكر وتغلب، وقد قيل أنّ الأخطل دخل يوما على عبد الملك بن مروان فوجد عنده زفر بن حارث الكلبي زعيم القيسية، فغضب وراح يؤنب الخليفة عليه حتى طرده من مجلسه، وبهذه المناسبة أنشد القصيدة التي بين أيدينا.

وبعدها تطرق إلى شرح بعض المفردات الصعبة الغامضة الموجودة في النص والتي صعب على التلاميذ فهمها، منها :

النبعة: نوع من الشجر الصلب الذي ينبت في قمة الجبل.

يعصبون بها: يلتفون حولها ويحيطون بها.

الأضغان: جمع ضغن وهو الحقد، خور : ضعف.

ثم بدأ يناقش معطيات النص مع التلاميذ بإجابات مختلفة من قبلهم وبعدها طلب من تلميذة تدوين الإجابة النموذجية على السبورة:

س: بم شبه الشاعر أسرة بني أمية ؟ وما أثره على نسبهم؟

- يمدح الشاعر الأمويين ويعرض بأعدائهم من بني هاشم وغيرهم فيجعل أنصاره في نبعة من قريش يلتف الناس حولها، لا يوازي في علوها شجر وفي رأسها أسرة بني أمية فرع بني مروان.

وهذه الصورة التشبيهية الفريدة تجعل نسب الأمويين من أرفع الأنساب إذ وضعهم على رأس القريشيين.

س: بما وصف الشاعر بني أمية في البيت الثالث ؟

* وصف الشاعر بني أمية في البيت الثالث بأنّهم أهل الحق، مجتمعون عليه، يرفضون الذل ويأبون الخضوع ويصبرون في المعارك، ومما يلاحظ أن هذه الصفات هي الصفات التي يعتز بها العربي وهو شديد الحرص والتعلق بهذا لذا نجد الشاعر يكررها لأنها تصادف القبول والحسن في نفس السامعين، وهي صفات كان يمتدح ويفتخر بها العربي في العصر الجاهلي، ومن هنا نلاحظ عودة ورجوع الروح الجاهلية إلى الشعر الأموي.

س- ما صدق مشاعر الأخطل إزاء بني أمية ؟

*الأخطل غير صادق في مشاعره اتجاه بني أمية لأنه تكسّب من وراء مدحه لهم.

س: إلى أي نمط من أنماط النصوص ينتمي هذا النص ؟ مع التعليل.

*إمتزج في هذا النص نمطين من أنماط النصوص : النمط الحجاجي الممزوج بالوصف، فالشاعر بصدد بيان حق بني أمية في الخلافة من خلال تعداد الصفات التي تأهلهم لذلك.

س:استخرج من النص صورتين بيانيتين وإشرحهما ؟

* في البيت الثامن "كناية" في قوله : " لا يبين في عيدانهم خور" هي كناية عن الصلابة وعدم التراخي والفتور في أسرة بني أمية، وأما في البيت التاسع توجد "إستعارة" في قوله : " يبارون الرياح " وهي إستعارة مكنية توحي بوفرة البذل والعطاء والسرعة في مساعدة المحتاجين.

س: من البيت الثاني إلى البيت التاسع هناك ضمير مشترك حدده، وأذكر أثره على معني الأبيات؟

*الضمير الذي ساد من البيت الثاني إلى البيت التاسع هو: ضمير الغائب بصيغة الجمع العائد على الأسرة الأموية، وهو يفيد ترتيب المعاني واتساقها وانسجامها.

س: ما المصدر الذي انتهل منه الشاعر في إبراز فضائل بني "أمية " .

* المصدر الذي انتهل منه الشاعر في إبراز فضائل بني "أمية " هو المصدر البدوي العربي الإسلامي.

وأخيرا لخص الأستاذ مجمل النّص في :

– تحدث الشاعر عن فن المدح، باعتباره فن من الفنون الشعرية الغنّائية، حيث عبر فيه عن إعجابه و تقديره و افتخاره للمدوح مُعَدِدًا صفاته و شمائله و خصاله، و الأخطل هنا يمدح الخليفة الأموي المرواني : عبد الملك بن مروان ، هذا كله في ظاهر النّص ، بينما في باطنه هو دعوة للحزب الأموي بأحقيته في الحكم و عرش المسلمين و تأييد لسياسته و إن اتصفت بالظلم و الجور فالشاعر يرى في ذلك قوة و صلابة في الحق.

*أما عن تقديم هذا النشاط عند أستاذ آخر و بطريقة مختلفة:– دخل الأستاذ إلى حجرة القسم وكالمعتاد طلب من إحدى التلميذات بالكتابة على السبورة: نشاط اليوم نص أدبي ، الموضوع: من مظاهر التجديد في الشعر الأموي للأخطل مستهلا درسه بالحديث عن الشعر في العصر الأموي ثم توجه إلى التّعرف على صاحب النّص وهو الشاعر المقوال غياث بن غوث التغلبي، كنيته أبو مالك ولقبه الأخطل أحد شعراء النقائض، وشاعر بني أميّة الخاص.ولد سنة 20ه و نشأ في قومه بني تغلب قريبا من ضفاف الفرات ، مكنته الظروف السياسية من كسب ثقة بني أمية ، فلمع نجمة بين شعراء عصره في المدح السياسي.

توفي الأخطل سن 96ه، ثم واصل درسه بالمرور إلى إكتشاف معطيات النّص وطرحه لبعض الأسئلة على التلاميذ ومنها:س: من يمدح الشاعر في هذه القصيدة؟ وبمن شبههم؟

* يمدح الشاعر الأخطل بني أمية في هذه القصيدة بذكر حسبهم ونسبهم حيث شبههم بشجرة قويّة يحتلونهم أصلحا (الجذع) وما عادهم يشكلون الفروع ثم ذكر مناصرته للحق و ابتعادهم عن السوء و الفحشاء ، و أنفتهم و صبرهم على الشدائد، وشدة كرمهم في أوقات الحاجة و كل هذه الصفات اشتهر بها العربي.

س: هل كان الشاعر بمدحه للأمويين بهذه الصفات المذكورة سلفا أم شيء آخر ؟ لم يكن الشاعر بمدحه للأمويين بهذه الصفات يقصدها في حد ذاتها و إنما نلمس من وراء ذلك دعوة افتخار

بالأنساب الذي عرف في الجاهلية كما تتجلى في هذه القصيدة امتزاج المدح بالسياسة مما يعني أن الشاعر يرى أحقية بني أمية بالخلافة .

س: ما النمط الغالب على النص؟

*نمط النّص وصفي يتخلله بعض السرد لأنّ الشاعر كان يصدد ذكر موصفات ومفاخر بني أمية.

س: ماهو الضمير الذي ساد في القصيدة من البيت الثالث إلى البيت العاشر وما الدور الذي لعبه في النص؟

* من البيت الثالث إلى البيت العاشر ساد ضمير مشترك هو"هم" الظاهر أو المضمر مما يوحي و يساهم في ترابط فقرات النص و اتساقها و انسجامها،كما نجد ضمير "الواو" في البيت الأول في لفظة يعصفون، ويشير أيضا إلى ترابط الأشطر الثانية من القصيدة بالأشطر الأولى وكل هذا الترابط يوحي بوجود الانسجام و الاتساق بين أبيات القصيدة ومعانيها.

* كما أُخذ النّص الأدبي : من مظاهر التجديد في الشعر الأموي للأخطل بطريقة شبه متقاربة بداية بطلب الأستاذ من التلاميذ القراءة الصامتة ثم يعين بعض التلاميذ لقراءة جزء من النص الواحد تلوى الآخر وهذا بعد قرائته هو القراءة النموذجية للنّص، ثم اتجه إلى التعرف على صاحب النّص: هو الشاعر أبو غالي مالك غياث الأخطل بن غوث الثغلبي لقب بالأخطل لسفهه وخبث لسانه ، ولد سنة 20ه بجزيرة حول نهر الفرات وهو أحد شعراء النقائض هجا الأنصار لمخالفتهم رأي معاوية في الخلافة فشكوه إلى معاوية الذي وعدنا بالانتقام منه إلّا أنّه احتمى بابنه يزيد ومن ذلك الوقت الأخطل شاعر بني أميّة يفيض في مدحهم ويدافع عن حقهم ويندفع في هجاء أعدائهم إلى أنّ مات على نصرانيّته أواخر خلافةالوليد عبد المالك ابن مروان سنة 96 ه.

ثم شرح بعض المفردات التي تعسّر فهما على التلاميذ:

نبغة: وهو شجر قوي ينبت في قمة الجبل.

الأضغان: الأحقاد ، العافين: المحتاجين.

محللة: عظيمة.

وبعدها طرح مجموعة من الأسئلة على التلاميذ وطلب منهم الإجابة:

س: بم شبه أسرة بني أمية؟

* شبه الشاعر أسرة بني أمية بشجرة النبعة التي تنبت في قمة الجبال، و أثر هذا التشجيع هوتعظيم جمّل نسبها.

س: ما هي المنزلة و المكانة التي احتلتها أسرة بني أمية؟

* المنزلة التي وصلت إليها و احتلتها أسرة بني أميّة هي منزلة عالية رفيعة لأنّ أصلها من قبيلة قريش.

س: بم وصف الشاعر بني أمية؟

* وصف الشاعر بني أمية أنّهم أصحاب حق يكرهون الحرب والظلم ويصبرون على الشدائد ويحسنون الخروج من المشاكل .

س: ما هو الأسلوب الغالب على البيت الخامس من القصيدة ؟

* أسلوب البيت الخامس: أسلوب خبري غرضه التقرير و كان لهذا التقرير أثر على الأعداء وهو أن يجعلهم يستسلمون غير قادرين على المواجه ، لأنّ النّصر من عند الله تعالى .

س: ماهو الموضوع المتناول في هذا النّص؟

*موضوع القصيدة هو مدح الأمويين و ليس هو الموضوع المقصود ، بل المقصود من دراسته هو التشبع لحزب الأمويين، و المراد الخفي من خلال نسبة جملة من الفضائل للأمويين هو إثبات أحقية الأمويين في الخلافة.

س: ما هو النمط الغالب على النص ؟

* النمط الغالب على النص هو نمط وصفي سردي ، ومن أهم خصائصه: الصور البيانية: الكناية في "شمس العداوة" و الاستعارة المكنية في "يبارون الرياح" ، بالاضافة إلى أفعال المضارعة و الماضّية مثل: يبارون...،حروف العطف و الجرّ و الجمل الاسمية:مثل الشمس عداوة.

س: ما هو الضمير الذي أكثر الشاعر من استخدامه في النّص؟

* الضمير السائد في النّص هو الضمير المنفصل "هم" مثل "أعطاهم يبارون- صبروا...).

وفي الأخير ختم الأستاذ درسه بمجمل قول ملخص:

* النص في ظاهره مدح للأمويين ولكن هناك قصد خفيّ تمثل في التشبع لحزب الأمويين و الدفاع عن حقهم في الخلافة وذلك من خلال ذكر مجموعة من الفضائل التي نسبها إليهم ومصدر هذه الفضائل هو ما يدعوا إليه الدين الإسلامي.

خلاصة:

* نلاحظ من خلال الدروس المقدمة لطلبة السنة الأولى ثانوي و التي تتمثل في النصوص الأدبية و النصوص التواصلية أنّ الأستاذ قبل البدء في تقديم الدرس، يجدر به تحديد الكفاءات المستهدفة من الدرس، وهي الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه في نهاية الدرس ، إذ أنّها تختلف من نّص إلى آخر.

ففي التمهيد يضع المعلم المتعلمين في الجو العام للدرس وذلك من خلال معطيات خاصة بالنّص: كالتعريف بصاحب النّص مثلا و التمهيد يختلف من نص لآخر، وعموما يمثل وضعية انطلاق الدرس، و هو بمثابة تقويم أولى للمكتسبات القبلية للمتعلمين، و بعد التعريف بصاحب النص تأتي قراءة صامتة من طرف التلاميذ وذلك بعد القراءة النموذجية للمعلم ، حيث أنّ القراءة الجهرية لبعض الطلبة تكون من أجل توجيه و تصويب من المدرس في حالة وقوعهم في الأخطاء و الزلل،ويتم خلال هذه المرحلة تحديد الكلمات الغامظة وشرحها بمساعدة المعلم لتتسنى لهم الفهم أكثر ، ثم تبدأ مرحلة جديدة و هي مرحلة الفهم العام للنص،أوبماتسمى اكتشاف معطيات النّص،و تتمثل في إجابات التلاميذ المختلفة على الأسئلة المطروحة ومن خلالها تكون للتملاميذ حرية التعبير عن أهم الأفكار الواردة في النص بسياقات و عبارات مختلفة من قِبلهم و تسجيلها على السبورة .

أما في المرحلة الموالية و المتمثلة في مناقشة معطيات النّص فهي عبارة عن تساؤلات كذلك تمكّن التلاميذ من الوقوف على دراسة القصيدة (النّص) و الغوص في معانيها العميقة الظاهرة منها

و الخفية، إذن فهي مرحلة تحليلية يبحث فيها عن بعض العناصر و العلاقات التي تربط فقرات النّص.

أما عن المرحلة التي تليها فهي تحديد بناء النّص و خلالها يحدد التلاميذ و بمساعدة من المعلم النمطيّة الغالبة على النص و اكتشاف خصائصها و مؤشراتها ثم تدريبهم مشافهة أو كتابة على إنتاج نصوص من النمط المدروس.

ثم تأتي مرحلة هامة جدا ألا وهي تفحص الاتساق في تركيب فقرات النّص وذلك باعتبار أنّ النّص منتوج مترابط في أفكاره متوافق في معاينة ، منسق ومنسجم وليس تجمعا اعتباطيا للكلمات، فالأستاذ بدوره يُعرف تلاميذه بعناصر الاتساق و الانسجام من باب الدراسة الجمالية للألفاظ و التراكيب اللغوية من ناحية، و إطلاعهم على الأدوات المشكلة لتماسك النصوص : من حروف جر وعطف ، ضمائر متصلة ومنفصلة وغيرها من الروابط.

أما المرحلة الختامية في دراسة النّص و المتمثلة في مجمل القول و التي تعتبر مرحلة تقيمية شاملة، و تتمثل أساسا في تحديد الفكرة العامة للنّص أو الموضوع الذي يدور حوله النّص وأفكاره الجزئية حيث أنّ في هذه المرحلة تتيح للمتعلم فرصة نقدٍ لبعض الأفكار و حكمه عليها بالايجاب أو السلب و هذا بمثابة تقييم تحصيلي.

هذه هي المراحل التي اتبعها الأستاذ في دراسة نص أدبي أو تواصلي، قبل أن يتطرق إلى النشاطات المرتبطة به مثل: قواعد اللغة و البلاغة ، العروض، المطالعة ، مع مراعاة مستوى المتعلّمين.

بعد دخول الأستاذ إلى القسم و ترحيبه بتلاميذته: دوّن التّاريخ اليومي و عنوان الدرس و الموضوع الذي سيتطرق إليه على السبورة، وذلك بعد مراجعته للدرس السابق مراجعة سريعة بغية تثبيت المعلومات و تذكير التلاميذ.

3-قواعد اللغة: "البدل".

الوحدة: العاشرة

النشاط: قواعد

الوضوع : البدل

البدل: هو التابع المقصود بالحكم المنسوب إلى المبدل منه دون واسطة لفظية.

نحو : حارب الإمام ابن باديس الخرافات و البدع.

أقسام البدل: أشهر أقسام البدل ثلاثة وهي :

1/- **بدل الكل من الكل(البدل المطابق):** وهو ما كان فيه البدل هو المبدل منه و يوافقه في الجنس و العدد ، نحو: دافع الشاعر حسان ابن ثابت عن الدعوة الاسلامية.

2/- **بدل البعض من الكل (الجزء من الكل)** : وهو ما كان فيه البدل جزءا حقيقيا من المبدل منه، نحو تفتحت الأزهار ربعها.

3/- **بدل الاشتمال:** وهو مادل على صفة عارضة فيه(غير ثابت فيه المبدل منه) ، نحو: أبهرني ابن تيمية علمه.

يشترط في بدل (البعض من الكل و الاشتمال) أن يشمل على ضمير يعود على المبدل منه ويوافقه في الجنس و العدد.

هناك عدة أنواع أخرى من البدل.

وبعد القاء التحية و تدوين التاريخ و عنوان الوحدة و عنوان الدرس وذكّر الأستاذ التلاميذ بالدرس الماضي و مراجعته معهم و كان ذلك بطرح بعض الأسئلة و الإجابة عنها،وكانت تلك المراجعة من قبل الأستاذ للدرس بمثابة تمهيد للدرس الذي سيقدمه بعنوان: البدل.

و قبل الشروع في شرح درس البدل سأل الأستاذ التلاميذ عمّ يعرفونه عن البدل ، فتعددت الاجابات على أسئلته فمنها كانت موفقه وصائبة إلى حد ما و الأخرى لم تكن موفقة ، وبعدها

بدأ الأستاذ في شرح درس البدل و مع كل شرح يطرح سؤالا ليختبر معلومات التلاميذ ، وكان ذلك بعد تدوين الأمثلة على السبورة.

لاحظ قول الشاعر:

بني هاشم رهط النّبي فإنّني *** بهم و لهم أرضي مزارا و أغضب.

وبعد شرح المثال من قبل الأستاذ تعرّف التّلاميذ على البدل و معناه.

البدل : هو التّابع المقصود بالحكم الذي نُسب إلى المبدل منه بلا واسطة لفظية بين البدل و المبدل منه مثل: تسلّم التّلميذ علي جائزته، وبعدها طرح الأستاذ سؤالا: ما هي أنواع البدل التي تعرفونها ؟

فبدأ التلاميذ كعادتهم في المشاركة و إعطاء إجابات سواء صحيحة أو خاطئة فاستمع الأساتذة إلى تلك الاجابات وبعدها أخذ يعددأنواع البدل.

أنواع البدل:

1/- **بدل الكل من الكل (البدل المطابق):** هو الذي يكون فيه البدل هو نفسه المبدل منه مثل أوصى الخليفة عمر قائد جيش المسلمين.

2/- **بدل الجزء من الكل أو بدل البعض من الكل)** :ويكون فيه جزءا حقيقيا من المبدل منه ، نحو: قرأنا الصحيفة نصفها.

3/- **بدل الإشتمال**:ويكون فيه البدل صفة من الصفات العارضة(غير ثابتة) التي يشتمل عليها المبدل منه ، أو هو جزء غير حقيقي من المبدل منه.

مثل : أعجبني الزهرة رائحتها.

وبعدها أعط الأستاذ بعض الملاحظات حول البدل و منها:

1- بدل الجزء من الكل و بدل الاشتمال لابد أن يتصل كل واحد منهما بضمير يربطه بالمبدل منه ويوافقه في التذكير و التأنيث و الافراد و التثنية و الجمع.

2- البدل يتبع المبدل منه في إعرابه

3- يبدل الاسم الظاهر من الضمير ، ولا يبدل الضمير من الضمير و لا الضمير من الاسم الظاهر.

4-الاسم الجامد المعرف ب"أل"بعد أسماء الاشارة يعرب بدلا.

* و بعد نهاية الدّرس سأل الأستاذ التّلاميذ عن الدرس إذا كان مفهوما أم لا فأجاب الكل " نعم يا أستاذ ، الدرس مفهوم".

* كلف الأستاذ التلاميذ بتطبيق حول البدل و تبيان أنواعه و طلب منهم أن يحضروه الحصة المقبلة.

النشاط : قواعد اللغة

الموضوع: البدل

لاحظ الأمثلة التالية :

1-" بني هاشم رهط النبيّ".

2- أكلت التفاحة نصفها.

3-أطربني العصفور صوته.

بعدها طرح الأستاذ جملة من الأسئلة و التي تتمثل في :

س :وما علاقة الرهط بالمقصود؟

س :هل هذا التابع جامد أو مشتق؟وما دلالته؟

س :ماهي التوابع التي درستها من قبل؟

س :هل هناك واسطة لفظية بين التابع و المتبوع في تعبير "بني هاشم رهط النبّي"؟

س :كيف يسمى التابع و المتبوع؟

س :عين البدل في المثالين الثاني و الثالث و أذكر نوعه؟

*الإجابة النموذجية من قبل الأستاذ:

* المقصود : هو بنو هاشم و العلاقة هي تجاوز ، واحتواء و تتابع.

*كلمة رهط جامدة ودلالتها دلالة متبوعها لا تُنقص منها شيئا.

*من بين التوابع التي درستها : العطف النعت و التوكيد.

*لا توجد وساطة لفظية بين التابع و المتبوع في تعبير " بني هاشم رهط النبيّ".

* تعيين البدل في المثالين الثاني و الثالث مع بيان نوعه:

*يسمى (التابع) بدلا و(المتبوع) مبدلا منه.

* البدل في المثال الثاني هو نصفها وهو بدل البعض من الكل.

*أما في المثال الثالث فهو صوته وهو بدل الاشتمال.

-يدعي التابع المقصود بالحكم وحده بغير واسطة لفظية بينه وبين متبوعه بدلا ويأتي عادة بعد مبدل منه مبهم فيفسره.[1]

وبعدها تطرق الأستاذ إلى أقسام البدل وحصرها فيما يلي:1/- **بدل الكل من الكل (ويسمى البدل المطابق):** هو ما كان فيه التابع عين المتبوع مثل: بطل الإسلام القائد خالد، و يوافق هذا البدل المبدل منه في الجنس و العدد كما يجوز إعرابه عطف بيان.

2/- **بدل البعض من الكل (أو جزء من الكل):** و هو ما كان التابع فيه جزءا حقيقيا من المتبوع مثل طالعت الصحيفة نصفها.

و لابد لبدل الجزء من الكل أن يتصل بالمبدل منه ، بواسطة ضمير يربطه به ويعود عليه.

أما النوع الثالث من البدل **فهو بدل اشتمال:** وهو ما يدل على صفة عارضة أي غير ثابتة في المتبوع. ولا بد لهذا البدل أن يتصل برابط يعود على المبدل منه في جميع الحالات مثل: أعجبني عمر – رضي الله عنه عدله.

حيث يتبع البدل المبدل منه في الاعراب .

*كما ذكر الأستاذ أن هناك أنواع أخرى للبدل :

1-**بدل المعرفة من النكرة:** مثل الفعل قسمان الجامد و المشتق.

1-ينظر:مجموعة من الأساتذة،مذكرة الأستاذ في اللغة العربية،ص.57-58.

2/- **بدل الفعل من الفعل إذا اتفقا في الزمان و المعنى:** مثل تكلم الأستاذ قال: إنّ الاسلام عقيدة و عمل.

3/- **بدل الاسم الجامد المعرف ب"ال" من اسم الإشارة** مثل:[1]

قوله تعالى " **إِنَّ هَٰذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا**".[2]

*و في نهاية الحصة قدم الأستاذ للتلاميذ تطبيقا طالبا منهم إعراب كل من البدل و المبدل منه فيما يأتي: "

1/-قال تعالى" **يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ** ".[3]

2/- قوله تعالى أيضا :" **وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا**"[4]

الإجابة: الشهر : اسم مجرور بعن ، وهو المبدل منه

الحرام: نعت له، القتال : بدل من الشهر مجرور ، وهو بدل اشتمال

النّاس : اسم مجرور، من : اسم موصول مبني على السكون في محل جر بدل من النّاس وقد حرك بالكسرة للالتقاء الساكنين، وهو بدل بعض من كلّ

خلاصة:

*إنّ أول عمل يقوم به المدرس في تقديم أي نشاط كان هو تحديد وتسيطر الكفاءة المستهدفة من الدرس، ومن خلال الدرس المتناول آنفا يختار المعلّم الأمثلة (من أبيات و جمل) التي تتوافر على أحكام الدرس و ذلك بالعودة إلى النّص .

إنّ أول نقطة يستهل بها الدرس هي التمهيد ، حيث يطرح المعلم جملة من الأسئلة المتعلقة بالنص السابق وذلك من أجل ربطه بالدرس النحوي، وهذا ما اصطلح عليه بالتقويم التشخيصي، الذي يتم في بداية كل حصة ، و عن طريق الأسئلة الموجهة إليهم يعمد المعلّم إلى جعل التلاميذ

[1]-المرجع نفسه،ص.58.
[2] - سورة الإسراء، الآية 09.
[3]-سورة البقرة،الآية:217.
[4]-سورة آل عمران،الآية:97.

يستخرجون أحكام قاعدة الدرس المتناول وذلك عن طريق ملاحظتهم للأمثلة ، ويقوم المعلّم بتسجيل كلّ حكم جزئي يتصل إليه التلاميذ، فهو ينطلق من الجزء ليصل إلى الكل و المدعومة بأمثلة من إنشاء التلاميذ تدعم الفهم ، وأما عن نوع التقويم في هذه المرحلة فهو تقويم بنائي ، وبعدها يصوغ الأستاذ جملة من الأسئلة المتدرجة في الصعوبة و التي تتعلق بإعراب كلمات و جمل مختارة لها علاقة بالدرس.

و في نهاية الحصة يُتوقع من المتعلمين أن يكونوا قادرين على معرفة وفهم الدرس المتناول مع القدرة على استخراجه من مختلف النصوص و ذلك للوصول إلى كفاءات محددة.

4-المطالعة الموجهة:"المواجهة".

النشاط: مطالعة موجهة.

الموضوع: المواجهة.

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته : طبتم وطاب ممشاكم وتبوأتم من الجنة مقعدا إنشاء الله ، كيف حالكم ، هل أنتم بخير ؟ نعم يا أستاذ نحن بخير ، وحالك أنت ، و الله نعمة من الله عزّوجل.

وبعد ذلك دوّن التّاريخ اليومي و النّشاط: مطالعة موجهة.

و الموضوع: المواجهة: لجميلة زنير.

وقف الأستاذ هنّيهة وقال : أتعرفون مدى حساسية الموضوع الذي بين أيدينا.

قالى الله عزّوجل :" **وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ** "[1]

وقال أيضا : " **وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا**"[2].

تتساؤلون عن علاقة هذه الآيات بنص المواجهة،لنقرأ النّص مع بعض حتى نعرف العلاقة بينهما و الهدف من نزول هذه الآيات .

قرأ الأستاذ النّص وطلب من تلاميذه قراءة النّص عدة قراءات، حتى يتسنى لهم الفهم ، وبعدها طرح عليهم بعض الأسئلة و التّلاميذ يتجاوبون معه مثل: هل يستطيع الإنسان أن يعيش بدون والديه؟ هل من المعقول أن يكافئ الابن الأب أباه بعقوق لا يوضاه الله عز وجل ، ويحرم الإبن أبوه حتى من رؤيته؟ هل من العدل أن يعاقب الوالدين بقسوة ابنهما ؟

وبعد الاجابة على هذه الأسئلة أعطى الأستاذ نماذج حية عن عقوق الوالدين و البّر بهما و الإحسان إليهما.

[1]- سورة لقمان- الآية 14.
[2]- سورة الإسراء ، الآية 23.

وبعدها انتقل إلى اكتشاف معطيات النص

تذكرت العجوز ابنها العاق الذي تنكر لوالديه.

*التساءل الذي أبكاها: هو تخلي ابنها العاق لوالديه و هما في أمس الحاجة إليه.

*إستطاع الأب الوصول إلى إبنه عن طريق البحث و السؤال عنه في المدينة.

*لقد فرح الأب كثيرا عند لقاء ابنه في الوهلة الأولى غير أنّ الابن كان في حالة ارتباك وخجل.

س: في النص ما يدل على أن الابن يعيش حالة من البذخ و التّرق بيّنه؟

* ما يدل على أن الابن يعيش حالة من النبخ و الرّخاء هو: (استقبلت الخادمة الأب و ابنه في البيت)،(الخادمة دليل على ذلك).

لقد حركت القصة شخصيات رئيسية و ثانوية ، الرئيسية : تتمثل في شخصية الأب التي اتسمت بالتألم النّفسي و التّحسر و الضعف و المعاناة ...

* الابن العاق المتنكر للوالدين و المجحف في حقهما.

الثانوية : العجوز و هي الأم المحترقة و المتألمة بسبب اللّوعة و الحسرة على تنكر الابن لوالديه.

*الخادمة : التي تدل على أنّ الابن يعيش حياة الرغد و البذخ و المكان الذي يسكنه الابن يوجب بحياة الرفاهية و الهناء و الثراء.

مناقشة معطيات النص: عالجت الكاتبة من خلال النّص موضوعا اجتماعيا هاما و خطيرا وهو عقوق الوالدين و أثره النّفسي عليهما.

العنوان : المواجهة: منطبق مع مضمون القصة من حيث المواجهة بين الأب و ابنه .

تمثلت عقدة القصة في إلتقاء الأب بابنه العاق و شدة ارتباكه و إحراجه.

*تصنف القصة ضمن القصة الاجتماعية.

* تميزت لغة الكاتبة بالسهولة و البساطة و الوضوح

* للإسلام موقف من القضية التي عالجتها القاصة فهو يدعو إلى البرّ بالوالدين و طاعتهما و الدليل الآيات التي ذكرت من قبل.

استثمار معطيات النص:

العنوان الآخر الذي يختار للقصة هو : عقوق الوالدين

أشكل الفقرة الآتية :

"أَدَارَتْ العَجُوزُ التّي تَقْبَعُ فِي زَاوِيَةِ الكُوخِ رَأْسِهَا نَحْوَ البَابِ وَقَدْ سَمِعَتْ أَقْدَاماً شَاحِبَة تَقْتَرِبُ."

الطريقة الثانية:

*كالمعتاد في كلّ الحصص وقبل أن يتناول الأستاذ درسه يمر بمراجعة الدّرس الأنف وذلك لولوج إلى الدّرس الجديد المتضمن عنوان:

المواجهة : حيث قام الأستاذ بقراءة النّص و عيّن تلاميذا لقراءته بغرض المناقشة و التعمق وبدأ "باكتشاف معطيات النّص ".

*تذكرت العجوز ابنها العاق و تساءلت عن الأمر الذي جعل ابنها ينساهم خلال فترة عمله ما جعل الأب يسافر إلى المدينة بحثا عن الابن ليطّلب منه التكفل به وبوالدته.

*الطريقة التي اهتدى بها الأب إلى ابنه هي ذهابه إلى الشارع الذي أرشد إليه واتباعه خارج البيت ، فرح الأب عند لقاء ابنه و انبثق أمل كبير في قلبه لكن الابن لم يتعرف على أباه وظنه متسولا.

و بعد انتهائه من اكتشاف معطيات النّص وشرحها معتمدا على طريقة الالقاء و المناقشة في آنٍ واحد.

ثم انتقل إلى مناقشة معطيات النص:

*الموضوع الذي تعالجه هذه القصة عهو عقوق الوالدين و ما ينتج فيه و العنوان ينطبق تماما مع مضمون هذه القصة التي كشفت حقيقة العاق .

وبعدها تطرق إلى أهم المقومات الفنية لهذه القصة و تمثلت:

1/ الموضوع: عقوق الوالدين.

2/ الهدف : البر بالوالدين.

3/ الشخصيات: أ-**الرئيسية**: الأب، الابن.

ب–**الثانوية** : الأم ، الخادمة ، السائق ، الأصدقاء.

4/ الزمان: فصل الشتاء ليلا ونهارا.

5/ المكان: المدينة و القرية.

6/ العقدة: متمثلة في عقوق الوالدين من قبل ابنهما العاق و فقرهما الشديد.

الحل: خروج الأب إلى الشارع.

اللغة : اعتمدت الكاتبة لغة الحوار و السرد و الوصف، و الأحداث كانت أحداث محبوكة و متسلسلة تمثلت: (قبوع العجوز في أحد زوايا الكوخ و عودة الشيخ إلى المدينة و تعبه في البحث عن ابنه و فرحته بلقائه ثم تألمه و حزنه و تحصره لعدم معرفة ابنه له و لا مبالاته مما جعل النهاية مأساوية وحزينة.

ثم ختم درسه بخلاصة : تحدث فيها عن حقوق الوالدين التي أصبحت ظاهرة متفشية بكثرة إلا أنّه قدم مجموعة من النصائح للتلاميذ التي كانت حول طاعة الوالدين و البر بهما و هو حق لهما قبل أن يكون واجبا على الأبناء وثبّت حجته في ذلك بمجموعة من الآحاديث و الآيات الدالة على طاعتهما ومن ذلك قوله تعالى :" و لا تقل لهما أفٍ و لا تنهرهما وقل لهما قولا كريما ..."

الموضوع الثالث : في المطالعة الموجهة بعنوان " المواجهة لجملة ونير"

أتعرف على صاحب النص : جميلة زنير كاتبة جزائرية من مواليد مدينة جيجل عام 1949 م اشتغلت بالتّدريس و لها عدة أعمال في مجال القصة و الرواية و أدب الأطفال منها " دائرة الحلم و العواطف".

أكتشف معطيات النص: و من خلالها يطرح الأستاذ عدة أسئلة و يجيب عليها التلاميذ من خلال النّص: مثل من تذكرت العجوز؟ و ما التساؤل الذي ابكاها؟ لماذا سافر الأب إلى المدينة ؟ وما الطريقة التي اهتدى إليها للوصةول إلى ابنه ؟ ...

و الاجابة عن هذه الأسئلة كانت من قبل التلاميذمن خلال فهم النّص كالآتي:

* تذكرت العجوز ولدها العاق، و التساؤل الذي أبكاها هو كيف استطاع الابن أن يخلع والديه من ذاكرته طوال هذه الفترة وهما في أمس الحاجة إليه ، وبالرغم من كل ذلك سافر الأب إلى المدينة لرؤية ابنه و طلب منه التكفل بهما،و اهتدى للوصول إلى ابنه عن طريق انتظاره خارج البيت ...

* و لم يكن ذلك التفاعل بين الأستاذ و التلاميذ إلّا من خلال فهم النّص و التعمق فيه و طريقة تقديم الدّرس من قبل الأستاذ مستعملا أسلوبه الراقي و المعبر و المشوق للقصة ، فكانت طريقة القائه رائعة ومؤثرة .

وبعدها انتقل إلى مناقشة معطيات النص معتمدا على الطريقة الحوارية في اثراء رصيد التلاميذ بالكم المعرفي حيث طرح عدة تساؤلات منها:

مايلي: من التي استقبلتها في البيت؟و ما دلالة ذلك؟ إلى أي مكان وجه الابن والده؟لماذا؟ و ما رأيك في هذا التصرف؟... وتمت الاجابة عنها كما يلي:

وجه الابن والده إلى خارج البيت حجرة خوفا من زوجته و هذا التصرف لا يقبله الإسلام...[1]

وبالتدرج في تقديم الدرس وشرحه و الاجابة عن الأسئلة التي يطرحها انتقل مباشرة إلى استثمار المعطيات:التي من خلالها تم تحديد شخصيات القصة الرئيسية و الثانوية و عنوانها ينطبق تماما مع مضمون القصة، و تمثلت عقدتها في شدة فقر الوالدين و عقوق ابنهما الوحيد لهما .

* وتطرق بعدها الى المقوةمات الفنية لهذه القصة التي تمثلت في:

1- الشخصيات : الأب، الأم ،الابن، الخادمة.
2- الزّمان : ليلا و نهار.
3- المكان: القرية و المدينة.
4- العقدة : شدة فقر الأبوين و عقوق الابن لهما.
5- الحل: تمثل في هيام الأب في الشوارع.

[1] ينظر: مجموعة من الأساتذة ، مذكرة الأستاذ في اللغة العربية، ص. 50.

ثم ختم الأستاذ درسه بتقويم تمثل في البحث عن مظاهر الإتساق و اقتراح عنوان مناسب للنّص، وكلفهم كذلك باعراب بعض المفردات و الجمل في النص .[1]

خلاصة : ومن خلال تقديم درس المطالعة الموجهة المعنون بالمواجهة لجميلة زنير بدأ الأستاذ يشرح العنوان متحدثا عن محتواه و مناقشته مع التلاميذ بعد تكليفهم بتحضيره.

وبعدها أعطى تعريفا لصاحبة النّص متحدثا عن مولدها و أصلها و ميدان شغلها و أهم أعمالها.

ثم انتقل إلى اكتشاف معطيات النّص و هي كل الأفكار التي يمكن للمتعلم أن يستفيد منها من خلال ما فهم من الأفكار الواردة في النّص ، لكن دون أن يقسم النّص إلى أفكار ، ثم انتقل الى مناقشة معطيات النص : ومن خلالها يعود إلى أفكار النّص و مناقشتها مع المتّعلم ، و استثمار مكتسباته القبلية أي الإحاطة بمختلف الأفكار و تبادل الرآء مع التلاميذ بغية الاستفادة منها.

وبعد اكتشاف معطيات النّص و مناقشتها يأتي استثمار النّص الذي يعتبر تتويجا لما ورد في نص المطالعة، و هو ما يستخلص من عبر و فائدة من محتوى النّص،و قد لاحظنا أن لكل أستاذ طريقة معينة في الالقاء، فهناك من يستعمل الطريقة الحوارية و هي فتح المجال لتبادل الأفكار و الاستفادة منها ،و غيره يستعمل طريقة الالقاء:هي طريقة المحاظرة و القاء الدروس ، وهناك من الأساتذة من يلقي و يحاور في آن واحد بغية التعمق في فهم اللغة العربية و آدابها و إثراء رصيد المتعلم المعرفي مع توسيع أفكاره و توظيف ما استغله واستثمره في معالجة الوضعيات الموجهة إليه.

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص. 50-51.

خاتمـــــــــة

إنّ لتقديم الدروس وإعدادها مجال واسع وشامل، وطرق مختلفة ومتنوعة، منها طريقة المقاربة بالكفاءات، وهي عبارة عن إصلاح للمنظومة التربوية، الذي كان ضرورة حتمية من أجل مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي عرفه العالم، حيث من الضروري على المدرسة أن تسايرو تواكب هذا التطور، إذ قامت بتغييرات على مستوى طرائق التدريس لتصبح أكثر ملائمة ومسايرة للتطورات الحاصلة في المجتمع.

وتناولنا في هذا البحث طريقة المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من حيث المفهوم، النشأة، الأسس، الخصائص التي تعتمد عليها مع إبراز وإظهار الأهمية والمزايا التي تنفرد وتتميز بها عن بقية الطرق التقليدية، بالإضافة إلى أنّ تدريس اللغة العربية يتجلى في الدور الذي تلعبه المقاربة بالكفاءات، إذ أنّها تجعل النص القطب والمركز الأساسي باعتباره نقطة الانطلاق والوصول في آن واحد، فمن خلال النص تدرّس جميع الأنشطة:(نحوية، صرفية، بلاغية، نقدية.....الخ).

فهذه الأنشطة المتسلسلة والمكملة لبعضها البعض تجعل التلميذ مُلما بكافة جزئيات النّص، وتساعده على توسيع ملكتة اللغوية التي تمكّنه من النسج على منوال ذلك النّص في مناسبات مختلفة.

وما يمكن استنتاجه من هذا البحث إنّ:

1- طريقة المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلّم القطب الرئيسي والمحور الأساسي في العملية التّعلّمية، والمعلم ماهو إلّا موجه ومرشد فقط.

2- تسعى إلى تكوين وإعداد المتعلّم لمواجهة كل الصعوبات التي تعترض حياته العِلمية والعَملية.

3- تساهم هذه المقاربة في تنمية وتطوير شخصية التلميذ وذلك من خلال تعاملها مع مختلف المواد الدراسية .

4- تراعي مستوى المتعلّمين، وذلك بالاعتماد على مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المعقد إلى الأكثر تعقيدا.

5- تجعل المتعلّم يعتمد على نفسه وتغرس فيه روح المثابرة والبحث بغية تأهيله لمواصلة دراسته و الاندماج الإيجابي و التفاهم و التواصل مع أفراد المجتمع.

6- تدرب المتعلّم على العمل الجماعي وتبادل الأفكار فيما بينهم، وذلك من خلال الوضعيات المقدمة لهم، وهذا ما يساعدهم على تنمية وتطوير مهاراته، وقدراته العقلية والمعرفية، واكتسابه سلوكيات اجتماعية.

7- يعتبر النص أساسا وركيزة للأنشطة المختلفة في اللّغة العربية.

8- لقد أرجعت هذه المقاربة للمواد الدراسية هويتها وأصلها.

9- يعتبر التقويم عنصرا مصاحبا لمسار جميع المراحل التعليمية التّعلّمية.

10- إنّ طريقة المقاربة بالكفاءات لم تُعتمد في تدريس مختلف المواد من طرف أغلب الأساتذة وذلك لتمسكهم ومحافظتهم على الطريقة الكلاسيكية والمتمثلة في الطريقة المقاربة بالأهداف، واعتماد الأقلية على هذه الطريقة الجديدة نظرا لفائداها وأهميتها الايجابية.

*ومن خلال تقديم مختلف الدروس التي ذكرت في الفصل (التطبيقي) لاحظنا أنّ هناك اختلافا في طريقة شرح الأساتذة، فمنهم من يكتب كثيرا ويشرح قليلا، ومنهم من يكتب قليلا ويشرح كثيرا، ومنهم من يشرح ويكتب في آن واحد ويدعم دروسه بأمثلة وحجج قاطعة ودالة، ومنهم من يشرح الدرس ويطرح الأسئلة في آن واحد، وبعض الأساتذة من يُتيح الفرصة للتلاميذ بالحوار والمناقشة فيما بينهم من أجل تبادل الأفكار والاستفادة من بعضهم البعض،

وهناك من الأساتذة من يعتمد في تقديم دروسه على المذكرة (الوثيقة المرافقة للمنهاج)، وهناك من يحضر الدروس من خلال اعتماده على نفسه ومكتسباته القبلية.

كما أنّ السبب الرئيس والعائق في عدم تطبيق المقاربة بالكفاءات واعتماد طريقة المقاربة بالأهداف في المدارس حاليا هو:

1- ضعف مستوى التلاميذ من جهة، والفهم السطحي لهذه البيداغوجيا من طرف المعلمين من جهة أخرى.

2- نقص الوسائل اللّازمة من أجل تطبيق هذه البيداغوجيا مع ضيق الوقت الذي يُعيق عمل المدرس على أكمل وجه.

3- إن تدريس فروع اللغة العربية من خلال النص قد لايكون مستوفيا على جميع الأمثلة التي تبني القاعدة النحويةأاو البلاغية، لهذا يستعين بأمثلة خارجية للإلمام بكافة أحكام القاعدة واستنباطها بشكل أفضل.

ومهما اختلفت طريقة تقديم الدروس في منظومتنا التربوية، إلّا أنّ الهدف واحد وهو: تقديم الدروس وايصال المعلومة للتلاميذ بغية تحقيق الهدف التربوي المنشود، وتبليغ الأمانة العلمية بصدق وإخلاص.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية

***قائمة المصادر والمراجع**

أ- قائمة المصادر:

1- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمّد بن مكرم الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر- بيروت، المجلد الأول.

2- الإمامان الجليلان، تفسير الجلالين مع أسباب النزول، دار الفكر- بيروت- لبنان.

الصابوني، صفوة التفاسير، الروم، الناس، الجزء الثالث.

ب- قائمة المراجع:

3- إلمان اسماعيل عمر هاشمي، تقنيات تحضير الدروس سلسلة من القضايا التربوية- الملف22، المركز الوطني للوثائق التربوية 1 -شارع محمد خليفي حسين داي، الجزائر.

4- بوبكر بن بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مكتب اليونسكو الإقليمي للمغرب العربي، الرباط، نوفمبر 2006م.

5- فايزة شريف، الدليل الإرشادي لتقويم المتعلّم -التعليم الثانوي(نظام المقررات)، المملكة العربية السعودية، الإصدار الثالث، 1433هـ، 1434هـ.

6- فوزية رضا أمين خيّاط، الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام بن تيمية، مكتبة المنارة، مكة المكرمة- العزيزية- الطبعة الأولى 1408ه -1987م.

7- مجموعة من الأساتذة، مذكرة الأستاذ في مادة اللغة العربية للسنوات الأولى، الثانية، الثالثة ثانوي، شعبة الآداب وفق مقرر وزارة التربية الوطنية، 2015م.

8- محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير، دراسة سوسو بيداغوجية، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق-المغرب، 2010.

9- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، 24 شارع عبّاس العقاد، القاهرة،2000 م.

10- محمدبن يحي زكريا وعبّادمسعود،التدريس عن طريق:1- المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات...، 2-المشاريع وحل المشكلات، شارع أولاد سيد الشيخ الحراش-الجزائر، 2006.

11- محمدمصابيح، تعليميةاللغةالعربية وفق المقاربة النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات، TAKSIDJ. COM للدراسات والنشر والتوزيع، الدويرة-الجزائرالعاصمة، 2014م.

12- محند أو بلقاسم خدام، تقويم علاقات بيداغوجية من منظور الممارسة الميدانية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو،2010م.

13- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، مطبعة

هومة،1999.

ب- المجلات:

14- إلمان اسماعيل عمر هاشمي، سلسلة موعدك التربوي، الكفاءات، 1-شارع محمد خليفي حسين داي، الجزائر، العدد الخامس،2000م.

15- مني عتيق، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أستاذة التعليم الثانوي، عدد خاص، الجزائر.

ج- الرسائل الجامعية:

16- إبراهيم هياق، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية، اتجاهات أستاذة التعليم المتوسط نحو الإصلاح التربوي في الجزائر- أساتذة متوسطات أولاد جلال وسيدي خالد – نموذجا- جامعة منتوري-قسنطينة، 2010م2011م.

17- آسيا العطوي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من جهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، ولايةسطيف،2009م 2010م.

18- زهور شتوح، شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، تعليمية التمارين اللغوية في اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط، دراسة وصفية تحليلية، 2010م -2011م.

19- سعاد جخراب، مذكرة من متطلبات نيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة- 2009م 2011م.

20- عبد الرؤوف محمدي، السياسة التعليمية وبناء مقررات اللغة العربية في الجزائر،"كتاب في اللغة العربية" للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي -عينة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2010م-2011م.

21- عماد الدين حمر الرأس ويمينة بن مالك، تعليمية علوم العربية في ظل المقاربة بالكفاءات، كتاب السنة الأولى ثانوي- أنموذجا- جامعة منتوري، قسنطينة- الجزائر، 2011م.

22- لبنى بن سي مسعود، واقع التقويم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات —دراسة ميدانية بولاية ميلة- مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري- قسنطينة، السنةالجامعية، 2007م-2008م.

23- محمدشلفاوي وآخرون، شهادة التخرج في التكوين المتخصص، المقاربة بالكفاءات والممارسة البيداغوجية، الحراش، 2007م.

24- الوالي المأمون و آخرون،المقاربة بالكفاءات و الممارسات البيداغوجية،رسالة نهاية التكوين التناوبي،الحراش-الجزائر،ماي2006.

25- وسيلة حرقاس قرايرية، رسالة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية، قالمة، 2009م-2010م.

الفهرس

فهرس الآيات القرآنية

القرآن الكريم برواية حفص

السورة	الآية	رقم الآية	الصفحة
البقرة	"يَسْأَلُونَكَ عَنِ الشَّهْرِ الْحَرَامِ قِتَالٍ فِيهِ	214	76
آل عمران	وَلِلَّهِ عَلَى النَّاسِ حِجُّ الْبَيْتِ مَنِ اسْتَطَاعَ إِلَيْهِ سَبِيلًا	97	76
الإسراء	إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يِهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً كَبِيراً	09	76
الإسراء	وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْلَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا	23	78
لقمان	وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَىٰ وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ	14	78
فصلت	أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ	53	09
الإخلاص	وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ	04	07

فهرس الموضوعات :

شكر و تقدير

إهداء

مقدمة : ..... أ

الفصل الأول : بيداغوجيا المقاربة بالمكفاءات

تمهيد: 3

المبحث الأول: الكفاءة بين المصطلح والمفهوم. 4

أولا : المقاربة. 4

ثانيا : الكفاءة. 7

ثالثا: المفاهيم الأساسية المرتبطة بمفهومي الكفاية و الكفاءة..... 12

1-المهارة 12

2-القدرة 12

3- الأداء..... 13

4-سلوك / التصرف 14

رابعا:خصائص الكفاءة 14

خامسا:مفهوم المقاربة بالكفاءات 16

المبحث الثاني : مراحل التعليم وتطورها في المنظومة التربوية..... 16

أولا:نشأة المفهوم و تطوره 16

المحطة الأولى: من (1967م – 1970م) 19

المحطة الثانية:(من1971م-1979م)..... 19

المحطة الثالثة : (من 1980م- 1987م) 19
المحطة الرابعة: (من1988م- 1999م) 20
المحطة الخامسة :(من 2000م- 2003م)..... 20
المحطة السادسة: (من2003م إلى يومنا هذا) 22
ثانيا:مستويات الكفاءة وفق مسار التعلم..... 23
1-الكفاءة القاعدية 23
2-الكفاءة المرحلية..... 23
3-الكفاءة الختامية 24
4-الكفاءة المستعرضة 24
ثالثا:أنواع الكفاءات 24
الفصل الثاني: أسباب تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية
تمهيد: 26
المبحث الأول: أسباب ودوافع التدريس بالكفاءات وأسسها..... 27
أولا:دواعي بناء المناهج بالمقاربة بالكفاءات 27
ثانيا:الأسس والمرتكزات النّظرية لبيداغوجيا الكفاءات 29
1: الفلسفة البراغماتية 29
2:التصور البنائي للمعرفة 30
3:المدرسة السلوكيّة..... 32
ثالثا:تصنيف الكفاءات أساس بنائها 34
أ: الكفاءات وتصنيف بلوم في المجال المعرفي..... 35
ب: المجال الوجداني..... 38
ج : المجال المهاري الحركي (الحس حركي): 39
رابعا:أهداف و مبادئ المقاربة بالكفاءات..... 41
أ/ أهداف المقاربة بالكفاءات..... 41

ب/المبادئ التي تميز المقاربة بالكفاءات 42
المبدأ الأول : الكفاءة كمبدأ منظم للتكوين 42
المبدأ الثاني : تعيين الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه 43
المبدأ الثالث:وصف الكفاءات بالنتائج و المعايير المرتبطة 44
المبدأ الرابع: مشاركة الأوساط المعينة 44
المبدأ الخامس: التقييم المركز على الكفاءات 45
المبدأ السادس: التّعليم المتمحور على التطبيق..... 45
المبحث الثاني: دور العناصر التربوية في حقل التعليمية 46
أولا:مكانة العناصر التربويّة في المقاربة بالكفاءات..... 46
تمهيد..... 46
1 : تصور التعلّم 46
2 : تصور المتعلم(التلميذ) 47
3 : تصور المعلّم(المدرس): 48
ثانيا:تقويم الكفاءة..... 49
ثالثا:التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالتقويم 50
رابعا:أنواع التقويم..... 51
خامسا:تقويم الكفاءة 51
سادسا:استراتيجية التّقويم المرتكز على الكفاءة 52
سابعا:مكانة التّقويم في التّدريس بالكفاءات 53
الفصل الثالث: واقع تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.
تمهيد: 56
أولا : مفهوم طريقة التدريس وأنواعها 57
ثانيا:أنواع طرائق التدريس..... 57
ثالثا:طرق و كيفيات مختلفة لتقديم بعض الأنشطة المقررة لدى تلاميذ السّنة الأولى ثانوي: 59

خاتمـــــــة 60

الفهرس