الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي.

تخصص: لسانيات تطبيقية

الموضـــــوع:

المقاربة بالكفاءات وأثرها في تعليمية اللّغة العربيّة

–السّنة الرّابعة متوسط أنموذجا –

من إعداد الطالبتين: إشراف الأستاذ (ة)

– مرياح أسماء الأستاذ الدّكتور: هشام خالدي

– مكني مريم

لجنة المناقشة

أ. الدكتورة	فتيحة بن يحي	مناقشة
أ. الدكتورة	زيان ليلى	رئيسة
أ. الدكتور	هشام خالدي	مشرفا مقررا

لعام الجامعي: 1441-1442هـ / 2020-2021م

العام الجامعي: 1441-1442هـ / 2020-2021م

﴿شَهِدَ اللّهُ أَنَّهُ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ وَالْمَلاَئِكَةُ وَأُوْلُواْ الْعِلْمِ قَآئِمَاً بِالْقِسْطِ لاَ إِلَهَ إِلاَّ هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾

صدق الله العظيم

الآية 18 من سورة آل عمران.

شكر وتقدير

قال الله تعالى: ﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِين ﴾.

سورة النمل الآية 19.

في البداية نشكر الله عزّ وجل الذي وفقنا لاتمام هذا العمل، كما نرى أنه من الواجب علينا تقديم فروض الشكر والامتنان لكل من مد لنا يد العون – سواء من قريب أو من بعيد – بمصدر أو معلومات أم بإشارة إلى مصدر أم توفير الوقت الكافي لاتمام هذا البحث، خصوصا أستاذنا الفاضل المشرف على هذا العمل الدكتور الأستاذ "هشام خالدي" الذي لم يبخل علينا بنصائحه القيمة التي مهدت لنا الطريق لاتمام هذا البحث، الذي لولا رعايته لنا لما رأينا النور، وهو بمثابة الهدية المتواضعة، تقديرا له على وقوفه إلى جانبنا ومساعدته لنا بتوفير كافة الوسائل، وبتسخير كافة الامكانات.

* كما لا ننسى تقديم الشكر الجزيل والوافر إلى كافة الأساتذة الأفاضل الذين حرصوا على إعدادنا لولوج عالم البحث العلمي، خاصة الأساتذة الأفاضل: "عبدة محمد"، "بلميمون خير الدين"، "بن عزة محمد"، "بن موسى فضيلة"، "مزياني حسيبة"، الدكتور: "بوشيبة عبد القادر"، الدكتور: "ديدوح عمر"، الدكتور: "بوعلي عبد الناصر"، الدكتورة: "بن مداح شمسية"، وإلى كل أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها كل بلقبه واسمه.

* كما نتوجه بالشكر والامتنان للأساتذة المحترمين أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذه المذكرة "الدكتورة فتيحة بن يحي"، "الدكتورة زيان ليلى".

إهداء

إلى من قال فيهما سبحانه وتعالى: «وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا»

– سورة الإسراء الآية 24.

* إلى أبي الحنون، كل الاحترام والتقدير لأجلك يا نبع العطاء، كافحت من أجلنا، وناضلت لاسعادنا، كابدت مشاق الحياة كي تخدمنا، وذقت ألوان الشقاء كي تربينا، فكل الفخر لي أنك أبي، أبي الذي يخاف علينا من الحياة ولا يدري كم نحن نخاف الحياة بدونه، اللهم احفظ أبي "محمد"

* إلى الحضن الدافئ والقلب الحي إلى العين التي قاطعت النوم للسهر على راحتي، إلى الأنيس الذي يخفي حقيقة نجاحي أمي الحنونة "خديجة"

* إلى العيون التي أتطلع بها طيف المستقبل ومهدت لي طريق الطموح أخواتي وأخي العزيز "عبد الباري، سهام، رحيل، نهى"

* إلى جدتي "فاطمة" تحية أبعثها إليك يا مصدر البركة، اللهم احفظها واطل في عمرها.

* إلى أمي الثانية، سندي وقوتي وملاذي خالتي "سميرة".

* إلى من ساعدوني وكانوا لي خير ملاذ وملجأ خالي الغالي"محمد، جمال، إبراهيم، عبد الله، علي".

* إلى من أجدها دائما بجانبي إذا احتجت إلى أعز وأغلى شيء عندي، إلى من تذوقت معها اجمل اللحظات، إلى من جعلها الله أختا، إلى من سأفقدها صديقتي الغالية "أسماء".

* إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات: "أمينة، خولة، سعدية، مريم، حنان، مريم، مونية"

* أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى أستاذي الفاضل المشرف "خالدي هشام"، الذي لم يبخل علينا بإرشاداته وتوجيهاته الصارمة.

* إلى الأستاذ "بوشيبة عبد القادر" الذي قدم لنا يد المساعدات والمعلومات، وهنا سوف أضع كلماتي الأخيرة إلى كل من ترك بصمة في هذه المذكرة.

{ **مريم** }

إهداء

- إلى من جرع الكأس فارغا ليسقي قطرة حب.

- إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة.

- إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم.

- إلى رمز الصبر، رمز الامل والعزم.

- إلى بحر العطاء دون حساب.

- إلى القلب الكبير والدي العزيز "عبد القادر".

- إلى من أرضعتني الحب والحنان.

- إلى رمز الحب و بلسم الشفاء.

- إلى من تعجز الكلمات أن توفيها حقها.

- إلى الحروف المقدسة التي تشع حبا وعطفا.

- إلى القلب الناصع بالبياض والدتي الحبيبة "دليلة"

- الآن تفتح الأشرعة وترفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحر واسع مظلم هو بحر الحياة، وفي هذه الظلمة لا يضيئ إلا قنديل الذكريات، ذكريات الأخوة البعيدة إلى سندي وقوتي، إلى الذين أحببتهم واحبوني (سارة، محمد رضا، عيسى، نورية ، بنعمر).

- إلى من يفرح قلبي برؤيتهم وابتسامتهم تنير دربي (مروان، مروى)

- إلى من كانت ميلاذي وملجئي

إلى من تذوقت معها اجمل اللحظات

إلى من جعلها الله أختا لي

إلى من سأفتقدها صديقتي الغالية "مريم"

- إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات

إلى من جعلهم الله اخوتي لي في الله

إلى من سأفقدهم (خيرة، نوال، سعاد، مريم، حنان، مونية ...)

- إلى كل من ساعدوني وكانوا خير ملاذ وملجأ عمتي نزيهة، إلى كل أفراد عائلتي (مرياح وبرودي).

- إلى الأساتذ الذي كان لنا عونا في إنجاز هذا البحث الأستاذ الدكتور "هشام خالدي".

- إلى كل من مدّ لي يد العون وأخص بالذكر "الدكتور عبد القادر بوشيبة".

- إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات في الجامعة.

إلى من سأفقدهم وأتمنى أن يفتقدوني

إلى من جعلهم الله إخوتي بالله وأحببتهم

في الله أساتذة وطلاب قسم اللغة العربية.

- إلى من يجمع بين سعادتي وحزني

إلى من أتمنى أن أذكرهم ... إذا ذكروني

إلى من أتمنى أن تبقى صورهم ... في عيوني

- وأسأل الله العزيز الغفور ذو العرش العظيم أن يكون هذا العمل خالصا لوجهه تعالى.

{ أسماء }

مقدمـــة

مقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستهديه، القائل في كتابه العزيز: «يَرْفَعُ اللهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُم وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ... »، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيد الأولين والأخرين، سيدنا محمد بن عبد الله، الصادق الأمين.

أمّا بعد:

تعدّ عملية التجديد والتطوير في مختلف الميادين مسألة طبيعية، بل ضرورة تقتضيها التحولات والمستجدات، إذ يهدف كل تطور إلى تحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتّى مجالات الحياة.

والأولى بالتطوير هو قطاع التربية والتعليم، لأنه مجال يتعلّق ببناء الفرد الذي يعتبر الثروة والرّكيزة الأساسية لكل تأسيس عقلاني وسليم لبناء مجتمع المعرفة الذي أصبح سمة العصر، لذا ينبغي إعداد المتعلم للتفاعل والتكيف مع المجتمع والمساهمة في تطويره.

وفي هذا السياق تبنت المدرسة الجزائرية مناهج جديدة لأنّها مطالبة بتغيير طرق عملها ونسق إدارتها خاصة وأنّ البرامج المطبقة في مؤسستنا يعود تصميم أهدافها وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال، وقد شهدت ميادين التعليم في الجزائر تطورا نوعيا في مناهج اللّغة سعت الإصلاحات من خلال المنظومة التربوية إلى إدخال بيداغوجية جديدة، تعمل على تفعيل دور المتعلم بما يلائم التحديات الاقتصادية والحضارية، بغية اللحاق بالركب المعرفي والرقمي الذي سيطر عليه العالم المتقدم من إنجازات باهرة في مجال تجويد العملية التعليمية والسعي لتحقيق أهداف التربية، فكانت المقاربة بالكفاءات وليدة هذا التدرج التاريخي الذي أرغم وزارة التربية على تبنيه، حيث أحدثت تطورا نوعيا في المناهج والمحتويات وأساليب التدريس وطريقة طرح النشاطات، ومن هذه النقطة انصبّ اهتمامنا حول المقاربةبالكفاءات محاولة منا استقصاء طرقها وتقنياتها واقعيا وقمنا خلالها باختيار موضوع هذا البحث بعنوان:

"المقاربة بالكفاءات وأثرها في تعليمة اللّغة العربية"

محاولة من خلاله التركيز على مدى تأثير المقاربة بالكفاءات على العملية التعليمية التعلمية لنخلص منه إلى أهمية البحث التي تمحورت كالتالي:

- إن البحث يلقي الضوء على مفهوم المقاربة بالكفاءات وأنواعها وأهدافها وأهميتها من خلال مستوى التعليم المتوسط، ذلك باختيار مستوى السنة الرّابعة متوسط، وجانب ميداني يكمل النظري في مدى تأثير المقاربة بالكفاءات في تعليم اللّغة العربية في السنة الرّابعة متوسط الّتي تعدّ من أهم مراحل التعليم في حياة المتعلّم وفي قطاع التعليم.

- ويقدم للباحثين وحتّى المعلّمين توضيحات وشروحات حول طرائق التدريس وأساليبه في ظلّ المقاربة بالكفاءات الّتي قد تسهم في تجويد أنشطة اللغة العربية.

- كما يعتبر هذا البحث خادما للّغة العربية من جهة أنّه يبحث عن دور ومكانة المعلّم والمتعلّم في ظل المقاربة بالكفاءات وعن موقع المقاربة في التدريس.

ولعل أهم الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع:

- الوقوف على واقع مناهج التدريس وحيثياتها.
- معرفة هل يتم التطبيق الفعلي لأسس مناهج التدريس في إطار المقاربة بالكفاءات ومدى نجاعتها.
- محاولة التعرف على واقع استخدام التدريس في إطار المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط.
- تلبي الدّراسة رغبة وميولا شخصيا لاسيما وأننا مقبلين على ميدان التدريس حاليا.

وما تجدر الإشارة إليه هو ذكر الأهداف التي نحاول تحقيقها من هذا البحث والتي تسفر عنها النقاط التالية:

- التعرف على المقاربة بالكفاءات وتقديم مفهوم لها مع إبراز أهميتها في تدريس اللغة العربية.
- استنتاج بعض النقائص التي يعاني منها واقع التعليم مع تقديم الحلول بحسب ما يقتضيه البحث.
- الوقوف على التطبيق الأمثل لهذه المقاربة من قبل المعلمين والمكونين في العملية التعليمية والبيداغوجية وبخاصة في تعليمية اللّغة العربية للطور الرّابع المتوسط.

من هذا المنطلق تمحور بحثنا حول: **المقاربة بالكفاءات وأثرها في تعليمية اللغة العربية** ،

واعتمدنا في ذلك تطبيق آليات المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم بوصف الظاهرة في الواقع وتحليلها حسب ما تقتضيه الدراسة الموضوعية وواقع المعلّم والمتعلّم وما يدور حول العملية البيداغوجية وتحليلها وفق ما يتطلبه هذا المنهج معتمدين على آلية الإحصاء عند تحليل النتائج المدونة في الاستبيان، والذي يدفع بنا إلى طرح جملة من الأسئلة أهمها وأولّها:

1* لماذا المقاربة بالكفاءات؟ وما هي المقاربة بالكفاءات وما الدور الذي تلعبه في تدريس اللّغة العربية؟

2* ما هي مكانة المعلّم والمتعلّم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

3* كيف يتم التعليم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟

4* ما الجديد الذي حملته المقاربة بالكفاءات مقارنة مع المقاربات الأخرى؟

أما بنية البحث فسوف نقيمها على فصلين: الفصل الأول (النظري) حيث نقدم فيه صورة شاملة عن المقاربة بالكفاءات، وسوف يحتوي هذا الفصل على مبحثين: المبحث الأول يعالج مفاهيم المقاربة بالكفاءات ومبادؤها (التعريف، الأنواع، الأهداف) يليه المبحث الثاني يعالج استراتيجية التدريس وفق هذه المقاربة من طرائق وأساليب التدريس، ودور ومكانة المعلّم والمتعلّم في ظلّ هذه المقاربة وأخيرا في هذا الفصل موقع المقاربة في التدريس.

أمّا الفصل الثاني فهو عبارة عن دراسة ميدانية (الجانب التطبيقي) فيحتوي على مبحثين، الأول: مجتمع وعينة الدّراسة أما الثاني: تحليل وتفسير نتائج الدّراسة التطبيقية – السنة الرّابعة متوسط أنموذجا – وأخيرا الخاتمة ضمنها نتائج البحث.

أما المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها سأذكر البعض منها: مقاربة التدريس بالكفاءات بين النظري والتطبيقي لخير الدّين هني، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية لحاجي فريد، المقاربة بالكفاءات لمحمد بونوة، المعلّم بين البيداغوجيا والديداكتيك لإسماعيل عبد زيد عاشور وعماد طعمه راضي، هذه بعض المراجع التي اعتمدنا عليها.

وتقريبا كل هذه كل المراجع كانت دعما من أستادنا الفاضل الذي يبقى معروفه هذا دينا لا يمكننا

رده ما حيينا، الأستاذ " **هشام خالدي**"، الذي أمدنا بها، والذي لم يدّخر جهدا في مواكبته سيرورة هذا العمل و أشرف عليه، فنعم العون و السند.

ورغم يقيننا المتجذّر بأن الكمال مطلب محال، و لكل شيء إذا تم نقصان لكن لدينا قناعة داخلية أننا بذلنا ما استطعنا وأننا لم نذخر جهدا فيِ انجاز هذا البحث و حتى لو لم نبلغ شأونا في هذا العمل أننا جئنا ببضاعة مزجاة.

ونخشى ما كنا نخشاه في هذا العمل أن ينسحب منا الوقت، فلا نعطي الموضوع حقه، فكان الذي خفنا أن يكون، فقلة المصادر والمراجع، وصعوبة الاجراءات في عملية الاتصال بالأساتذة في المتوسطات للحصول على رخصة اللقاء من مديرية التربية، كانا من أهم الصعوبات التي أعاقت سير العمل.

كما لا يفوتنا أن نشكل لجنة القراءة والمناقشة متمثلة في الأستاذتين الفاضلتين:" **الأستاذة الدكتورة زيان ليلى**"،"و**الأستاذة الدكتورة فتيحة بن يحيى** "، نفعنا الله بعلمهما التي تجشمت عناء الاطلاع على هذا العمل المتواضع وتقييمه. فلهما منا جزيل الشكر والامتنان،فمن لايشكر الناس لايشكر الله.

أخيرا، إن أحسنا فبفضل الله وتوفيقه، وان زللنا أو أخطأنا فمن الشيطان.

فاللهم يا معلم آدم علمنا، ويا مفهم سليمان فهمنا

الطالبتين: – مريم مكني

–أسماء مرياح

الخميس السابع من ذي القعدة اثنان وأربعون وأربع مائة وألف للهجرة/17جوان2021م.

تمهید

لاشك في أن وضع تعريف جامع مانع للغة ليس بالأمر اليسير، فقد ظهرت في تاريخ الفكر اللغوي تعاريف متعددة اختلفت و تداخلت و تعارضت أحيانا تبعا لتعدد المدارس اللغوية و الفكرية، فقد عرّف أبو الفتح، ابن جني في خصائص اللغة بأنها:" **حدّها أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم**"[1]، ثم قال:"وأما تصريفها فهي فعلة، من لغوت، أي تكلمت، وأصلها لغوة، وقالوا فيها لغات ولغون، كثبان وثبون وقيل منها لغى يلغي، إذا هذى"، ويعرّف " **هنري سويس**"في كتابه مدخل إلى تاريخ اللّغة، اللّغة بقوله: "التعبير عن الفكر عن طريق الأصوات اللّغوية" في حين أكدّ عالم اللّغة السويسري دي سوسير"أنّ اللّغة في جوهرها نظام من الرموز الصوتية، أو مجموعة من الصور اللّفظية تختزن في أذهان أفراد الجماعة اللّغوية و تستخدم للتفاهم بين أبناء مجتمع معيّن حيث يتلقاها الفرد عن الجماعة التي يعيش معها عن طريق السّماع" [2]، وفضلا عن ذلك اللّغة هي: "وسيلة الترابط الإجتماعي"[3] وهي حافلة بالأوضاع والألفاظ التي تمكن من الإفصاح عن أدّق الأفكار وأرق العواطف وأبعد التصورات، لذلك تحتاج إلى مجمع عملي يدخل إليها بعض الألفاظ الفنية والعلمية الحديثة.[4]

إنّ اللغة إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة لوظائفها المتعددة، يعتمد عليها كل نشاط يقوم به الطالب سواء عن طريق الاستماع و القراءة، او عن طريق التحدث والكتابة [5]، وهي ليست مادة دراسية فحسب، بل هي وسيلة لدراسة المواد الأخرى، لذلك حظي تعليمها ومازال يحظى بأكبر

---

[1]- ابن جني، الخصائص، تح محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان،1983م، ص 33.

[2]- سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال الدين سليمان، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، رؤية تطبيقية، ط2، 2004، ص 13-14.

[3]- سميح أبو مغلي، جمال عابدين، الموجز في أساليب تدريس اللغة العربية، المؤسسة القومية للتربية، عمان،1976م، ص 12.

[4]- محمد كامل الخطيب، اللّغة العربية، القسم الأوّل، آراء ومناقشات، منشورات وزارة الثقافة، ط1، 2004م، ص 114.

[5]- ينظر: طه حسين الديملي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربية، مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، المنارة، ط1، 2005م، ص 67.

نصيب من العناية من المهتمين بشؤون التربية والتعليم في الشرق و الغرب ...[1]

أمّا الهدف الاسمى لتعليم اللغة العربية، هو تزويد المتعلمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي فلم يعد المطلوب من تعليم اللّغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها مهما كان المستوى والنوع، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب، بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي وزيادة على محاولات تكييفه في فترات مختلفة، فإنّ تعليم اللّغة العربية يجب أن يهدف إلى:

* إدماج المكتسبات اللغوية للتلميذ في بداية التمدرس.

* ضمان الكفاءات الأساسية الأربعة للاتّصال (فهم المنطوق، فهم الكتوب، التعبير الشفهي، التعبير الكتابي).

* تنويع أنماط النصوص المدروسة أو المنتجة (السردية، الوصفية، الحجاجية)، وكذا المكتوب الوظيفي (الملخص، الخلاصة، التقرير، الالتماس، الطلب) ...[2]

* اكتساب المتعلمين لمنهجيات التفكير والملاحظة والمقارنة والاستدلال، وتنظيم العمل وضبط الوقت من خلال الإنجازات الكتابية والبحوث الخارجية التي يكلفون بها.

* تنمية بعض الجوانب الإسلامية والوطنية والإنسانية من خلال تعلّم اللّغة العربية وتوظيفها في حياتهم.

* تزويدهم بريصيد لغوي فصيح لحياتهم المدرسية والمجتمعية ...[3]

* العمل على التكييف والمجانسة لدى الأطفال الذين لم يستفيدوا من التربية التحضيرية.

* الأخذ بيد المتعلمين نحو الاستقلالية وتنمية قدراتهم على المبادرة ...[4]

---

[1]- ينظر: سمير عبد الوهاب، أحمد علي الكردي، محمود جلال الدين سليمان، تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية، ص18- 19.

[2]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس2009م، ص 53-54.

[3]- طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق ذتدريسها، ص60.

[4]- ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، جويلية2015م، ص4.

التعليمية:

أ– لغة: هي ترجمة لكلمة (didactique) المشتقة من كلمة ديداكتيتوز (didaktitos) اليونانية التي أطلقت على ضرب من الشعر، تناول بالشرح، تناول بالشرح معارف علمية أو تقنية، وفي اللّغة العربية هي مصدر صناعي لكلمة تعليم المشتقة من علم، أي وضع علامة أو امارة لتدلّ على الشيء لكي ينوب عنه ...[1]

والديداكتيك لفظ أعجمي مركب من لفظين هما ديداك وتيكا وتعني أسلوب التسيير في مجال التعليم، وقد ذكر صاحب القاموس الإنجليزي منير البعلبكي أنّ الديداكتيك تعني فن أو علم التعليم ...[2]

ويعرّف جان كلود غابنون التعليمية في دراسة له أصدرها سنة 1973م، بعنوان ديداكتيك المادة على أنماط إشكالية إجمالية تتضمن[3]:

* تأملات وتفكيرا في طبيعة المادة الدّراسية وغايات تدريسها انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.

* دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

– وتعرف كذلك بأنّها علم مساعد للبيداغوجيا يعهد إليها بمهمات تربوية أكثر عمومية وهي الدّراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلّم التي يعيشها المتعلّم لبلوغ هدف عقلي، أو وجداني، أو حسي حركي، وتنصب الدراسة الديداكتيكية على الوضعيات التعليمية التي يحتل فيها المتعلّم الدّور الأساسي، أمّا المعلّم فدوره تسهيل عملية تعلّم التلاميذ، وذلك بتصنيف المادة التعليمية حسب حاجاته وتحديد الطريقة الملائمة لتعلّمه والأدوات المساعدة على التعلّم، وهذا يتطلّب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة حاجات الطفل، والبيداغوجيا لتحديد الطرائق المناسبة من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية

[1]– ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي، لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط2، 2012، ص 126.

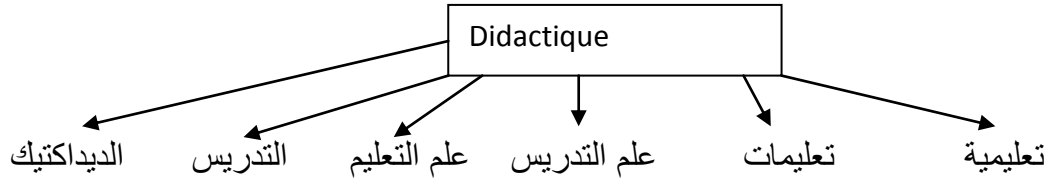
[2]– المرجع نفسه، ص 126.

[3]– ينظر : رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي والجامعي، الدّار البيضاء، ط1، 1991م، ص 39.

التّعلّمية ... [1]

وهكذا لم تكن التعليمية في بداية الأمر تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل التعليم (**البيداغوجيا**)، بالرّغم من أنّ هذه الأخيرة تهتم بالمتعلّم بينما تركز الأولى (**التعليمية**) على المعارف...[2]، وهذا يدل على أنّها بعدما كانت تطلق على فنّ من الفنون ألا وهو الشعر كما كان سائدا عبر حقب زمنية مختلفة، أصبحت علما قائما بذاته، فإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهرت فيها التعليمية في الفكر اللّساني والتعليمي المعاصر، نجد ذلك يعود إلى: "ميكاي M.F. Makey" الذي بعث من جديد المصطلح القديم ديداكتيك للحديث عن المنوال التعليمي ...[3]

وفي اللّغة العربية تعددت هذه المصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي ديداكتيك بسبب تعدد مناهل الترجمة وظاهرة التّرادف في اللّغة، فنجد البعض استعمل مصطلح تعليمية اللّغات، والبعض الآخر استعمل المركب الثلاثي علم تعليم اللّغات، وهناك من اكتفى بتسمية علم التعليم، وهناك من استخدم مصطلح تعليميات أو تعليمية، أمّا في العربية يقابل هذا المصطلح عدة ألفاظ ...[4]



ب- اصطلاحا:

ظهر المصطلح في فرنسا سنة 1554م، واستعمل ليقدم الوصف المنهجي لكل ما هو معروض، وفي سنة 1967م، وظف في المجال التربوي كمرادف لفن التعليم أو التعليمية أو الديداكتيك

[1]- ينظر: عبد اللطيف الفرابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9 و10، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994، ص 256.

[2]- ينظر: إبراهيم حمروش، التعليمية، موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها المجلة الجزائرية للتربية، العدد2، ص 63-64.

[3]- ينظر : أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، 2000م، ص 130-131.

[4]- ينظر: بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 08.

أو علم التدريس، وهو علم موضوعه دراسة طرائق وتقنيات التعليم، أو هو مجموع النشاطات والمعارف التي نلجأ إليها من أجل إعداد وتنظيم مواقف العليم ...[1]

وقد عرفها "سميث" بأنها: "خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطها، وهو علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة"[2]، أمّا "غاستون ميالاري" فيقول بأنّها: "مجموعة الطرائق والأساليب وتقنيات التعليم"، وبالنسبة لـ"محمد الدريج" فيؤكد بأنّها: "الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرق تقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية قصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي او الحسي أو الحركي"...[3] .

يتضح من خلال ما سبق أنّ التعليمية هي علم يدرس التعليم من حيث محتوياته ونظرياته وطرائقه دراسة علمية، وهي علم له علاقة بكل العلوم الإنسانية والتربوية التي اهتمت بالمعرفة وكيفيات اكتسابها وتعلمها، يكفي أنّها قد تمكنت من صياغة مفاهيم، اختصت باستعمالها، وهي مفاهيم تساعد الباحث على تشخيص المشاكل والصعوبات، ومن ثم إيجاد الحلول العلمية لهذه العوائق التي تحول دون اكتساب المتعلمين للمعارف المدرسية ...[4]

[1]- ينظر: محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص126.

[2]- المرجع نفسه ، ص 127.

[3]- محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصوير والممارسة "مقاربة تحليلية نقدية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002م، ص 21.

[4]- ينظر: Le petit la rousse illustre, edition larousse, Paris, 2001, P 333

الفصل الأوّل:

المقاربة بالكفاءات (الجانب النظري)

المبحث الأول: مفاهيم المقاربة بالكفاءة و مبادؤها:

المطلب الأول: مفاهيم المقاربة بالكفاءات:

أولا– مفهوم المقاربة:

أ– لغة:ورد في معجم لسان العرب: «قرُب الشيء، بالضّم، يَقْرُبُ قُربًا وقُربانًا ، و قِرباناً ، أي دنَا، فهو قريب، الواحد والاثنان والجميع في ذلك سواء»[1].

كما ورد في القاموس المحيط من: «قربَ، قُربًا، وقُرباناً: دنا فهو قريبٌ للواحد والجَمْع»[2].

وفي معجم اللّغة العربية المعاصرة جاء مفهوم المقاربة كالآتي: «مصدر غير ثلاثي (**قارب**) على وزن مفاعلة، فعله قارب على وزن فَاعَلَ المضارع منه يُقَارِبُ ومنه قَاتَلَ، يُقاتِل، مقاتلة، وهي تعني في دلالتها اللّغوية المعنى: "**دَناهُ**"»[3].

وقاربه في المعجم الرائد أي: «حادثه بكلام حسن... وترك المبالغة وقصد الاعتدال والاستقامة»[4].

المقاربة هي من القرب، وقارب واقترب بمعنى وصل إلى مستوى معيّن أو محدّد وهي كل ما يقارب بين فكرتين، قطبين أو اتّجاهين والمقاربة في التعليم هي كل ما يقارب التلميذ من النتيجة[5].

ب– اصطلاحا: ويقصد بها بصفة عامّة: «الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكوّن من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأوّل، مادّة (ق ر ب)، دار لسان العرب، بيروت، ط 3، (1414هـ– 1994م)، ص 261.

[2]– الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تع: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، تح محمد نعيم العرقسوسي ، ط 8،(1426هـ/ 2005م)، ص 123.

[3]– عمر أحمد مختار ، معجم اللّغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص 652.

[4]– جبران مسعود، المعجم الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، المجلد الثالث،1992م، ص 1791.

[5]– صوالح عبد الله والضب محمّد، المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي 2003،الجزائر،2004،نص10

برنامج دراسي، وكذا اختيار إستراتيجيات التعليم والتقويم»[1]. وعبّر عنها "حاجي فريد": «تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطّة أو إستراتيجية نأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من: طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص، المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية المختلفة» [2]،وقد اسْتُعْمِلت في الجانب التعليمي "حسب نايت": «كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكوّنات العملية التّعليمية، التي ترتبط فيما بينهما عن طريق علاقة منطقية، لتتآزر من أجل تحقيق غاية تعليمية، وفق إستراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة»[3].

وكلمة مقاربة الذي يقابله مصطلح الفن معناه هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأنّ المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان، كما أنّها من جهة أخرى خطة عمل أو إستراتيجية لتحقيق هدف ما.

وفي تعريف آخر للمقاربة هي كيفية دراسة شكل، أو معالجته أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الذي يحبّذه في لحظة معيّنة[4].

نلاحظ من خلال التعريفات أنّ المقاربة تعتمد على الطريقة المتبعة في عمل ما، وفي الجانب التعليمي تعني تقريب التلميذ إلى ميزاته المعرفية والعقلية والجسدية، بطريقة تقنية مدروسة وصحيحة[5].

---

[1]– نادية بوشلالق، النماذج السلوكية وفعالية عملية التعلم التعليم، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 24، جامعة منتوري قسنطينة، 2006، ص 139.

[2]– حاجي فريد، المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، (د. ط)،2005، ص 11.

[3]– يُنظر: طيب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل، تيزي وزو ، الجزائر، ط 1، 2004، ص 20.

[4]– رمضان إرزيل ، محمد حسونات : نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات المعالم النظرية للمقاربة المدينة الجديدة، تيزي وزو ، 2002، ص 69.

[5]– ضياء الدين بن فردية، فاعلية تدريس اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة الأثر، عدد 25، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة (الجزائر)، ص 174.

ثانيا– مفهوم الكفاءة:

أ– لغة:الكفء هو النّد ومصدره (الكفاءة) بالفتح والمد، جاء في (لسان العرب): «يقال لا كفاء له، وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يساوي الرجل المرأة في دينها ونسبها وبيتها، وفي حديث العقيقة "**شاتان متكافئتان**" أي متساويتان في القدر».

وجاء أيضا في (لسان العرب) قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل ... والكفاءة النظير المساوي، وفي قوله تعالى: ﴿وَلَمْ يَكُن لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ الإخلاص، الآية 04: أي لم يكن له مساويا ولا نظيرًا[1].

عند استقصاء قواميس اللّغة العربية ظهر أنّه مصدر من كفأ أو كفى "كفأ، يكفأ"، "كفى، يكفي" يقصد به الحالة التي يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر، وهي القدرة على العمل وحسن تصريفه وهي القدرة على الأداء والإنجاز الكفء القادر والقوي على العمل وحسن الأداء.

فالمقصود به مجموع المعارف، والقدرات، والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة منه.

ب– **اصطلاحا:** تعني التعبير عن المعنى التعليمي البيداغوجي الذي ينطلق أساسا من «الكفاءة المستهدفة في نهاية أي نشاط أو مرحلة تعليمية لتحديد إستراتيجية التكوين في المدرسة، والتي تتعلق بمقاربة التدريس، وأهداف التعليم، وغربلة المحتويات، والوسائل التعليمية وأساليب التقويم»[2].

غير أنّ هذا التعريف الذي ترجم من مصادر أجنبية لغرض تبسيط المعنى الاصطلاحي للمكوّنين والمشرفين وفي مقدمة المدرسون لم يكن تعريفا نهائيا متفقا عليه بين العلماء والباحثين[3]، لأنّ عمومية الكلمة وشموليتها (**الكفاءة**)، وغموض دلالتها بسبب تعدد معانيها جعلها بمثابة اسفنجة

[1]– ابن منظور ، لسان العرب، المجلد الأوّل، مادّة (ك ف ء)، دار لسان العرب، بيروت،ط3، 1994، ص 139.

[2]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، دار المسيرة للطبع، الجزائر، ط 1، 2005، ص 53.

[3]– كحل لخضر، المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص 77.

على حدّ تعبير "ألبير جاك"[1].

ولعلّ السبب الذي جعلها تأخذ شيوع الاستعمال بدلالات مختلفة هو استعمالها في مجالات متعدّدة كالتكوين المهني، والصناعة، وتسيير والوظائف، والإدارة ... وما إلى ذلك.

تتعدد مفاهيم الكفاءة وتتباين بحسب السياق الذي ترد فيه، والذي يهمّنا في هذا البحث هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي:

- إذ يراها " **محمد الدريج** " على أنّها: «قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معيّن ويتكوّن محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة وحلّها في وضعية محدّدة»[2].

- وتعرّفها "**سهيلة محسن كاظم الفتلاوي** ": «قدرات تعبّر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (**معرفية، مهارية، ووجدانية**) تكوّن الأداء النهائي المتوقّع إنجازه بمستوى معيّن ومُرضٍ من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة»[3].

- وأشار إليها " **بير جيلات Pierre Gillet**"بأنّها:«نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية والمهارية التي تنظم في خطاطات إجرائية تكمن في إطار وضعيات من التعرف على المهمة الإشكالية وحلّها بنشاط وفعّالية»[4].

ومن خلال هذه التعاريف يتبيّن أنّ الكفاءة عبارة عن:

* معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستند إليها الأداء السلوكي.

* إطار من الاتجاهات والقيم والمعارف والمعتقدات والسلوك الوجداني والمهاري بالإضافة إلى مجموعة الأفعال والأداءات.

كثيرا ما يخلط الدّارسون في المجال التربوي بين مصطلحي "الكفاءة" و"الكفاية" ويجعلونه م ا

[1]- أوحيدة علي، التدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، (د. ط)، 2007، ص 09.

[2]- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكفاءات، سلسلة ومعهد التربوي، العدد الخامس، ص4.

[3]- الفتلاوي : سهيلة محسن كاظم، كفايات التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، ص 29.

[4]- فائزة الطراري وآخرون، المقاربات و البيداغوجيات الحديثة، وزارة التربية المملكة العربية المغربية، أبريل2006، ص 12.

بمعنى واحد، لكن بعض الدارسين يرون أنّ هناك فرق واضح بين الكفاءة والكفاية، ذلك أنّ الأصل اللّغوي مختلف فأصل الأولى "**كفأ**" تدلّ على الكفء في القدرة والمنزلة والمساواة ، والثانية وهي كلمة "**كفى**" تدل على كفاية الشيء يكفيه كفاية أي سد حاجته وجعله في غنى عن غيره. أمّا من حيث الاصطلاح نرى أنّ **الكفاية** أبلغ وأوسع وأوضح من **الكفاءة** في مجال العملية التعليمية والتربوية، حيث أنّ **الكفاية** تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف من جهد ومال ووقت، كما يعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم، في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي إذ أنّها تعرف من وجهة النظر الاقتصادية بأنّها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقلّ كلفة وجهد ممكنين.[1]

فبالرغم من أنّ مصطلح **الكفاية** هو أكثر تعبيرا به في المجال التربوي إلاّ أنّ مصطلح **الكفاءة** هو الأكثر حضورا في المنظومة التربوية الجزائرية.

يرى "**جود**" أنّها: «القابلية على تطبيق المبادئ، والتقنيات الجوهرية لمادّة حقل معيّن في المواقف العملية»، في حين يرى " **هوستن**" بأنّها: القدرة على فعل شيء أو إحداث تغيير متوقّع، أو ناتج متوقع، ويعرّفها " **لويس دينو** " من كونها: «مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية، ومن المهارات النفسية والمهارات المعرفية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة، أو نشاط على أكمل وجه»[2].

إذن يمكننا القول بأنّ الكفاءة في مجالات التدريس تقاس وتظهر في مواقف قابلة للتقويم، من خلال ما ينجزه التلاميذ من نشاطات مختلفة، باستعمال مهارات متنوّعة، ونجد أنّ " **سهيلة محسن الفتلاوي**" قد لخّصت الكفاءة في مجالين:

أ– التعليمي:وهي مدى قدرة النظام التعليمي على الأهداف المتوخاة منه.

ب– **التدريسي**: وهي معرفة المعلّم بكلّ عبارة مفردة يقولها ، وما لها من أهمّية.

[1]– الفتلاوي : سهيلة محسن كاظم، كفايات التدريس، ص(26– 27.)

[2]– طيب نايت سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، ص29.

نخلص إلى أنّ الكفاءة تعبير عملي على قدرة الشخص على تفعيل موارد مصرفية مختلفة، لمواجهة نوع محدّد من الوضعيات ومن ثمّ فهي تدلّ على قدرة الفرد، على حسن التصرف وعلى حسن اختيار الحل المناسب أمام المشاكل التي تعترضه[1].

وأنّها مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة، داخل إطار حقله المهني، كما تحوي أيضا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية[2].

والمحصلة هي أنّ مفهوم الكفاءة يحمل تعقيدا دلاليا حيث أنّ لها أكثر من مائة تعريف، يرجع هذا الغموض حسب الباحثين إلى السياق الذي تستعمل فيه، وتتفق أغلب التعريفات على أنّ العناصر الأساسية التي تحدّد الكفاءة هي:

1- على الكفاءة أن تدمج عدّة مهارات

2- تترجم الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة

3- تطبق الكفاءة في سياقات مختلفة سواء كان السياق شخصيا أو اجتماعيا أو مهنيا[3].

من المنطلق السابق الكفاءة تعني التنظيم، التخطيط للعمل، تعني التجديد، التحول، التطوّر والقدرة على التكيف الإيجابي مع نشاطات مستجدة، وهي أكثر شمولية، إذا قارنّاه بمفهوم القدرة أو المهارة أو الاستعداد لأنّ هذه المفاهيم الأخيرة وسائل لتحقيق الكفاءة، فمفهوم الكفاءة يعني نهاية الغاية وتكون قابلة للتقويم.

ثالثا- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

مفهوم هذا المركب الإضافي:هو تعبير عن تصوّر تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة

[1]- محمد بوعلاق ، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، الرغاية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2014، ص 39.

[2]- شرقي رحيمة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص52.

[3]-المرجع نفسه، ص 52.

من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأهداف التعلّم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته[1].

المقاربة بالكفاءات هي طريقة إعداد الدروس والبرامج التعليمية تنصّ على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة وترجمتها إلى أهداف وأنشطة تعليمية[2].

ترتكز المقاربة بالكفاءات على أسس تصورية تختلف عن النموذج التقليدي وعن بيداغوجيا الأهداف، فالمقاربة بالكفايات تعتبر المعارف مجرّد موارد، كان لابدّ من تعبئتها وتستلزم عملا منظّما يتوسل بالوضعية المشكلة، وتجعل المتعلم في محور النشاط التعليمي عوض المدرس أو المضامين أو الكتب المدرسية والوسائل الأخرى، كما تعمل على تزويد المتعلمين بوسائل التعلّم، وتطمح إلى إزالة الحواجز بين المواد الدراسية والتقليص من حدّتها.

المطلب الثاني: عناصر الكفاءة:

أصبح مصطلح الكفاءة اليوم أكثر تداولا في مختلف الأنظمة التربوية في العالم، غير أنّ هذا المصطلح يصطدم في أحيان كثيرة ويتداخل مع عدّة مفاهيم كما هو الأمر بالنسبة للمهارة، الاستعداد، الأداء (الإنجاز)، الهدف والقدرة.

1- المهارة:

ويقصد بالمهارة، التّمكن من أداء مهمة محدّدة بشكل دقيق يتّسم بالتناسق في النجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام يتّسم بدقة متناهية[3].

ويقصد بها أيضا كل ما اكتسبه الفرد من حذق وبراعة وإتقان في العمل والتكيّف والتأقلم مع الأوضاع المختلفة، وهي نتيجة تدريب شاق يتمرّن عليه الفرد لمدة معيّنة قد تطول أو تقصر حسب

[1]- آسيا العطوي ، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية بولاية سطيف، رسالة ماجستير، جامعة سطيف، فرحات عبّاس، 2009- 2010، ص 26.

[2]- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى، الجزائر، ط2، 2004م، ص 11.

[3]- إسماعيل عبد زيد عاشور وعماد طعمه راضي، المعلم بين البيداغوجيا الديداكتيك، دار دجلة ،ط2016،1،ص 120.

عامل الصعوبة والسهولة المحيطة بتلك المهارة كمهارة الكتابة أو القراءة الجهرية أو القفز والجري[1].

تشير هذه التعاريف إلى أنّ الفرد يكتسب المهارة نتيجة قيامه بمختلف النشاطات وتدريبه عليها، فقد تطول مدة اكتسابها وقد تقصر.

2- الاستعداد:

يقصد بالاستعداد مجموعة الصفات الداخلية التي تجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقصدية، أي أنّ الاستعداد هو تأهيل الفرد لأداء معيّن، بناء على مكتسبات سابقة منها القدرة على الإنجاز والمهارة في الأداء[2].

ويعرّف أيضا على أنّه حالة يكون فيها الكائن جاهزا وقادرا على تعلّم سلوك جديد، وبمجرّد وصول الكائن إلى مرحلة الاستعداد سوف تصبح لديه القدرة على تعلّم السلوك الجديد باستمرار[3].

بحيث يعتبر الاستعداد قدرة كامنة أو أداء متوقع سيتمكّن الفرد من إنجازه فيما بعد عندما يصبح بذلك عامل النمو والنضج أو عامل التعلّم أو عندما تتوفّر لذلك الشروط الضرورية والاستعداد كأداء كامن يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل[4].

إذ يمكن اعتبار الاستعداد قدرة موجودة لدى الفرد لكنّها كامنة وعن التدريب والممارسة يصبح الفرد قادر على القيام وأداء هذه القدرة، كما نستخلص من هذا التعريف أنّ الاستعداد هو التغيرات الداخلية التي تحدث في الكائن الحي، وهذه التغيرات ترجع إلى النضج وتجعل الفرد قابلا للاستجابة بطريقة قصدية لأداء معيّن بناء على ما اكتسبه سابقا.

3- الأداء:

يعتبر الأداء ركنا أساسيًّا لوجود الكفاية، ويقصد به إنجاز مهام على شكل أنشطة أو سلوكات

---

[1]- خير الدين هنّي، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 99.

[2]- محمّد بن يحي زكريّا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، الجزائر،2006، ص 88.

[3]- عميمر عبد العزيز، مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات ثالة ،الأبيار، الجزائر، 2005، ص 35.

[4]- غريب عبد الكريم، الكفايات وإستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، المغرب،2002، ص 53.

آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح.[1]

ومن أمثلة ذلك، الأنشطة التي تقترح لحل وضعية أو مشكلة، وهو ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح. وهو مفهوم مختلف عن القدرة التي تشير إلى الفرد المتعددة في المقابل الإنجاز يشير إلى ما يحقق آنيا والمؤشر الأساسي على الإنجاز هو السلوك أي سلسلة من الأفعال والأنشطة والعمليات[2].

يبيّن هذا التعريف أنّ الأداء هو النشاط والسلوك الذي يقوم به الفرد في حياته، ويكون هذا النشاط والسلوك واضحا وقابلا للملاحظة والتقييم ودقيقا.

4- الهدف:

هو عبارة تصف مجموعة السلوكيات أو الأداء التي تصف قدرة التلميذ على إنجازها، وعليه يتعيّن أن يكون الهدف أو الأهداف الموضوعة أو المحدّدة للمتعلّم مناسبة لإمكانياته وميوله ونظرا لأنّ تحقيق أهداف التعلّم يكون تدريجيا فإنّه ينبغي أن تكون متلائمة مع مستوى نضج وخبرات التلاميذ عموما[3].

وعليه فإنّ الهدف التعليمي هو ممارسة القدرة على محتوى معيّن يعتبر موضوع تعلّم،إذ يتم تحويل الأهداف الخاصّة إلى معارف ومهارات ومواقف تبعا لطبيعة القدرة.

4-1- المعارف: وتمثل بالنسبة لمادة ما في ممارسة القدرات المعرفية على موضوع ما للتعلم.

4-2- المهارات: وتتمثل في تطبيق قدرة حس الحركية على موضوع للتعلّم ويتم تطويرها من خلال التمرّن.

4-3- المواقف والاتّجاهات: ويمكن الحصول عليها بتطبيق قدرة سوسيووجدانية على موضوع التعلم كالإنصات إلى اقتراحات الزملاء، والتعوّد على استخدام المنجد للبحث عن معنى الكلمة[4].

---

[1]- إسماعيل عبد زيد عاشور وعماد طعمه راضي، المعلّم بين البيداغوجيا والديداكتيك ، ص124.

[2]- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم التربية، سلسلة علوم التربية، منشورات، ط1، 2001، ص 162.

[3]- الزيات فتحي، علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، مصر،2004، ص 31.

[4]- كمراوي فاطمة، المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج)، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر،2006، ص 05.

5- القدرة:

تعتبر القدرة استعدادا مكتسبا يسمح للفرد بالنجاح الجسماني أو المهني وتترجم القدرة من خلال القيام بنشاط، ولا يمكنها أن تكون فعّالة إلاّ إذا عبّر عنها ويمكنها أن تكون فطرية أو مكتسبة كما يمكنها أن تكون مكتسبة وتُنمى من خلال الخبرة ومن خلال التعلمات الخاصة[1].

تعرّف القدرة بأنّها كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما أو مؤهلا للقيام به ويعبّر عنها بالقدرة الفعلية العامّة بحيث لا تتجسّد بدون تفعيل لمحتوى التعلم، لا يمكن ملاحظتها إلاّ خلال محتويات تعليمية[2].

يمكن اعتبار القدرة هي كل ما يستطيع الفرد القيام به من أعمال قد تتمثل في مهارات عقلية أو علمية حركية، وللقدرة عدّة خصائص نذكر منها أنّها قد تكون فطرية: أي عن طريق الوراثة مثل قدرة الذكاء.

- أنّها قد تكون مكتسبة عن طريق التدريب والتعلّم.
- أنّها قد تكون بسيطة كما أنّها قد تكون مركبة.

وللقدرة عدّة أفعال كالقدرة النظرية والقدرة المكانية، والعددية، الاستدلالية وقدرة السرعة الإدراكية والتذكر المباشر.

ومن مميزات القدرة الاستعراضية أي أنّها قادرة على التوظيف والتفعيل في مختلف المواد وكذا التطورية: أي أنّها في تطوّر مستمر طول حياة الإنسان.

- التحول: بحيث تنمو القدرة عن طريق التفاعل مع قدرات أخرى وتتأثر مع بعضها البعض وبالوضعيات المختلفة بحيث تتولّد بذلك قدرات جديدة تصبح إجرائية أكثر فأكثر[3].

المطلب الثالث: أنواع الكفاءات:

تشبعت تصنيفات الكفاءات وسنكتفي هنا بالشائعة منها بالأخص تلك الواردة في مناهجنا

[1]- لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، ص 72.

[2]- أرزيل رمضان، حسونات محمد، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، الجزائر،2002، ص 215.

[3]- وزارة التربية الوطنية، القدرات والكفاءات، مطبوعة مديرية التعليم الأساسي، الجزائر،2000.

التعليمية وعليه نجد:

1- الكفاءة المستعرضة (الممتدة)[1]:

- هي تلك الكفايات المشتركة التي تجمع بين تخصصات متعددة بمعنى أن الكفاية الموسعة هي التي تتوزع بين مجموعة من المواد والتخصصات، ويمكن امتلاكها بعد فترة من التعلم والتحصيل الدراسي، مثل: اكتساب منهجية التفكير العلمي وهي كفاية توجد في جميع المواد الدراسية. وتمتاز الكفايات الموسعة بأنّها كفايات عليا وقصوى وختامية، تتطلب نوعا من الإتقان والانضباط والمهارة والاحتراف، وتستوجب أيضا كثرة التعلم والتحصيل الدراسي، لأنّ هذه الكفاية هي نتاج تفاعل مع تخصصات ومواد دراسية عدّة[2].

- إنها لا ترتبط بمعارف مادة معينة بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدراسية وفي سياقات متنوعة، إنّها تسمح للمتعلّم بالتصرف الفعال في وضعيات تتطلب كفاءات مواد متنوعة. التحكم في الكفاءات العرضية يهدف إلى دفع المتعلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة والاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاثة تحولات أساسية في عملية التعلم هي:

* المرور من التعلم الذي يركز على المواد إلى تعلم يركز على المتعلم.

* المرور من التعلم الذي يركز على المكتسبات التي يمكن تجنيدها نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.

* الانتقال من تعلّم المعارف إلى تعلم حسن الفعل لضمان إنماء الكفاءات المستعرضة ينبغي اللّجوء إلى سياقات خاصّة مرتبطة بمجالات الخبرة الحياتية وبمجالات التعلم[3].

تتفرع الكفاءات المستعرضة إلى:

---

[1]- السيد المفتش محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،(د. ط)، (د. ت)، ص9.

[2]- إسماعيل عبد زيد عاشور وعماد طعمه راضي، المعلم بين البيداغوجيا والديداكتيك، ص124.

[3]- محمد الطاهر، وعلي، الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها، (د،ط) ،1999، ص 35.

* كفاءات ذات طابع اتصالي: مثل أن يحلل المعلومة، نصوصا مختلفة الأنماط.

* كفاءات ذات طابع فكري: مثل استغلال المعلومة، حل المشكلات.

* كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي: مثل ربط علاقات حسنة مع الآخرين.

كفاءات المادة: تتمثل في المعارف الخاصة بكل مادة مثل المفاهيم والوقائع والتعارف والقواعد والنظريات والقوانين والإستراتيجيات والمبادئ، تعتبر الكفاءات القاعدية المذكورة سابقا كفاءات المادة أنّها تشكل العناصر الأساسية للمادة، ويتعين على المتعلّم أن يتحكّم فيها حتى يكت سب الكفاءات المرصودة[1].

2- الكفاءة المعرفية:

وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمرة واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.

* **كفاءات الأداء:** وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل على أساس أنّ الكفاءات تتعلق بأداء الفرد بمعرفته ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

* **كفاءات الإنجاز أو النتائج:** إنّ امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللاّزمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنّه امتلك القدرة على الأداء أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين[2].

ومن هنا فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيء معيّن في ضوء معايير متفق عليها وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

وللإشارة فإنّه في نصوص الكفاءة لا نطلب من المتعلم أن يكون قادرا على إنجاز نشاط، بل

[1]- محمد حاجي، مدخل المقاربة ،التدريس بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، 2004، ص 20.

[2]- محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي، "تصميم ومنهج وإجراءات"،(د. ط)، 1982، ص 133.

نطلب منه إنجاز نشاط أي القيام بفعل.

3- الكفاءات القاعدية (الأساسية):

هي كفايات قاعدية أو جوهرية أو دنيا، وهي كفايات ضرورية في مجال التربية والتعليم، مثل:[1] كفاية القراءة وكفاية الكتابة، وكفاية الحساب، بالنسبة للتعليم الابتدائي. بمعنى أنّ الكفايات الأساسية هي التي تبنى عليها العملية التعليمية، أو ينبني عليها النسق التربوي[2].

إنّها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاّحقة، فهي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقّة ما سيفعله التعلّم، أو ما سيكون قادرا على أدائه والقيام به في ظروف معينة، وكلّما تحكّم فيها تسنّى الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه المهارة بمؤشراتها المحددة فإنّه يواجه الصعوبات في بناء الكفاءة اللاّحقة مثلا: كفاءة تنشيط ندوة تربوية حول موضوع التقويم البيداغوجي مع فوج من المعلمين المبتدئين (هي كفاءة قاعدية بالنسبة لمن سيكون أشخاصا في مجال التنشيط التربوي (المفتش مثلا). إذا يقع التركيز في الكفاءة القاعدية على ما هو ضروري للمكتسبات اللاّحقة.

4- الكفاءة المرحلية (النوعية)[3]:

تتحدد هذه الكفايات في مقابل الكفايات الممتدة أو المستعرضة ويعني هذا أنّ الكفايات النوعية هي التي يكتسبها المتعلم في فترة مدرسية محددة، أي: إنّ هذه الكفايات مرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي أو تخصص مهني معين، وهي السبيل إلى تحقيق الكفايات الممتدة[4].

تتحدد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسطية للمحتويات والأ نشطة التي ينبغي ممارستها

---

[1]- زيتوني عبد القادر، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجزائرية، بن عكنون، الجزائر، 2009، ص 70.

[2]- إسماعيل عبد زيد عاشور وعماد طعمه راضي، المعلم بين البيداغوجيا والديداكتيك، ص124.

[3]- محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 57.

[4]- إسماعيل عبد زيد عاشور وعماد طعمه راضي، المعلم بين البيداغوجيا و الديداكتيك ، ص123.

وبالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة، إنّ ممارسة مجموعة من الكفاءات المرحلية سوف تقود إلى تحقيق الكفاءة الختامية. هذه الكفاءة تكون مرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي، وتكون سبيلا إلى تحقيق الكفاءات اللاحقة مثل القدرة على استنباط الحكمة من إحدى قصص كليلة ودمنة مثلا: في العلوم الإسلامية أ ن يكون التلميذ قادرا على الاقتداء بمنهج الرسول صلى الله عليه وسلم، إنها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية والنهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، وهي تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين[1].

5- الكفاءة الختامية:

هناك من يعبر عنها بالهدف الختامي الإدماجي يشير لفظ الختامي هنا إلى تحديد حوصلة لسنة دراسية كاملة أو مرحلة تعليمية وعليه لا تتحقق الكفاءة الختامية إلاّ بتحقيق الكفاءات المرحلية الموافقة لها. ففي نهاية الطور المتوسط يقرأ المتعلم نصوصا ملائمة لمستواه ويتعامل معها بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية والمدرسية والاجتماعية كما أنّها تعتبر هيكل البرنامج والتقييم يتم على أساسها مثلا في منهجية البحث في نهاية الوحدة يكون المتكون قادرا على إنجاز بحث حول ظاهرة اجتماعية معينة (تعاطي المخدرات في أوساط الشباب مثلا)[2].

المطلب الرابع: أهداف المقاربة بالكفاءات و أسسها:

1- الأهداف:

إنّ الهدف من التدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة والفعالية، وعقلنة الموارد البشرية رغبة في استثمارها، وتحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه، هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حل مشاكله اليومية وعلى الاندماج والمشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالة، تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة، تقوم على معرفة دينها وتاريخ وطنها وتطورات مجتمعها، قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات، وذلك من خلال إكساب المتعلمين

[1]- المرجع السابق، 124.

[2]- محمد بودربالة، المقاربة بالكفاءات: المفهوم، الخصائص، المستويات، مجلة البحوث والدراسات، العدد 6، جوان 2008، جامعة المسيلة، الجزائر، ص 252.

الكفاءات الملائمة.

تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها[1]:

- إفساح المجال أمام المتعلم وما لديه من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية.
- زيادة القدرة على إدراك تكامل المعرفة والتبصّر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة[2].
- صبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة ومناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم وتغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.
- النظرة إلى الحياة من منظور عملي.
- ربط التعليم بالواقع والحياة[3].

كما أنّ الهدف من اعتماد المقاربة بالكفاءات يتمثل في:

- أنّ التفوق والسبق الدولي يبدأ من الأسرة والقسم من المعلم ومن المنهاج المقرر. التفوق يجب أن يعتمد على الوصول إلى الإبداع وليس الإيداع وأن نتجاوز التعليم للامتحانات إلى التعلم إلى الحياة.
- فالمدرسة الحديثة تعتمد تعليم أسس الاتصال ومهارات حل المشكلات وتجاوز العقبات، وتركز على التلميذ المتكون ونشاطه وردود أفعاله تجاه وضعيات مشكلات وتدريبه على المنهجية والطريقة

[1]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر2005، ص 22

[2]- المرجع نفسه، ص23

[3]- المرجع نفسه، ص 24.

لحل المشكلات مع الاستناد على المعارف ليستثمرها في إصدار الأفكار المساعدة لتجاوز العقبات[1].

– وهدف المقاربة بالكفاءة هو دمج المعارف والطرق والمواد لتجنيدها وتوظيفها في الحياة وتوظف لحل المشكلات وهذه المقاربة تحدد إستراتيجية العمل داخل المدرسة، وتحدد علاقة المعلم بالمعرفة وبالمتعلم وتجعل المعلم هو المسؤول على تنفيذ وتطبيق المنهاج في الميدان (وثيقة المنهاج "منهاج نظري" والمعلم هو "المنهاج التنفيذي الفعلي").

– والمنهاج في ظل الإصلاحات في الجزائر نوعي يراعي الهوية في ظل العولمة، واعتماد المقاربة الكفائية في الجزائر هو تأسيس لإستراتيجية شاملة للتصور والتخطيط ورسم الأهداف والأداء والتأطير والتسيير في مختلف المستويات والمجالات، فالمعلم موجه ومحفز ووسيط والمتعلم فاعل[2].

2– أسس المقاربة بالكفاءات:

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي:[3]

يقع المدخل إلى التعليم عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي.

وتحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تتضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية، وهي بذلك تتدرج ضمن وسائل محددة تعالج في إطار شامل تتكفل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها . تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي المهتم أساسا بنواتج التعلم، لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كمالا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة والمنسجمة فيما بينها:

– يمكن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس من الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة

---

[1]– أحمد بن محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي، (د،ط) ، (د،ت) ،ص 13.

[2]– المرجع نفسه ، ص14

[3]– طيب نايت سليمان، زعتوت عبد الرحمن، قوال فاطمة، المقاربة بالكفاءات،مفاهيم بيداغوجية في التعليم ، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع ، تيزي وزو ، 2004، ص 28.

سليمة، وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة بمواضيع دراسة التلميذ وحاجاته الضرورية.

- يؤدي بناء المناهج بهذه الكيفية إلى إعطاء مرونة أكثر، وقابلية أكبر في الانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم.

- تستجيب المقاربة بالكفاءات للتغييرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي، كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه أثرا إيجابيا يمكّنه من مجابهة ومعالجة مشكلات حياته

كما تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

ا- مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

ب- مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أنّ الكفاءات تعرف عند البعض على أنّها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه.

ج- مبدأ التكرار : أي تكليف المعلم بنفس المهام الإدماجية عدّة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات[1].

د- **مبدأ الإدماج**: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقرن بأخرى، كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات ليدرك الغرض من تعلمه.

هـ- مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة[2].

المبحث الثاني: إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات

ما من سلوك إنساني إلا وله وجهان مختلفان ظهورا متكاملان طبيعية هما النظرية والتطبيق، فالأولى بمثابة الباطن العميق والثانية البادي المحس.

تقوم مهنة التعليم على الكفايات من نوعية تعليمية وغير تعليمية، أو ما يقال لها مساندة وهذه

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، جوان 2012، ص 20.

[2]- ينظر: عبد الرحمن التومي، المقاربة بالكفايات بناء المناهج وتخطيط التعليمات،(د. ط)، دار القصبة، الجزائر، 2002، ص 58.

الكفايات الأخيرة إن لم تكن عماد التدريس فلا يقوم بدونها فإذا كان التدريس نظاما فمحال تصور هذا النظام من دون بيئة يجري فيها ماديا، نفسيا أو إنسانيا وبغير هذه البيئة في أبعادها الثلاثة لا يكون التعليم[1].

– لقد عرفت المقاربة بالكفاءات كمدخل للمناهج والبرامج وتطورا من حيث المفهوم وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور تم تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغتها صياغة وظيفية تساعد على بناء أسس نظرية لهذه المقاربة.

– إنّ العملية التعليمية عملية معقدة، ولكي نصل إلى تحقيق النتيجة المرغوب فيها لابدّ من إتباع إستراتيجية تعليمية، وهذه الأخيرة لا تستطيع إحداث تغيير إلاّ إذا كانت مناسبة وناجحة.

– والإستراتيجية هي خطة عامة تغطي أهدافها حقبة زمنية غير محددة بالضرورة، ووظيفة الإستراتيجية هي التربية هي رسم السياسات العامة للمهام، ولا تأخذ في حسبانها العوامل أو المتغيرات التي تتضمنها المواقف خلال التخطيط أو التنفيذ، وتستخدم في التعليم كخطة إجرائية تتميز بتكامل مكوناتها من المبادئ والأنشطة والعوامل التربوية[2].

تهدف إلى تحقيق نوع معين من التعلم لدى فئة محدودة من المتعلمين، كما هي خطة منظمة في منهجية تتضمن مسارا من العمليات التي يمكن أن تقود إلى تحقيق أهداف معينة[3].

إنّ التدريس في ظلّ المقاربة بالكفاءات يتوجّه إلى جعل المتعلّم بانيا لمعارفه فإنّ هذا البناء لا يتم إلاّ بتنشيط الأستاذ لدرسه بواسطة الأسئلة التي تعد عماد الفعل التربوي النّاج ع والفعّال لأنّ هذه الأسئلة هي التي تمكّن المتعلّم من الاكتشاف والاستيعاب وترسيخ أحكام الدرس في الذهن، وقديما قيل: «إنّنا قد ننسى ما تعلمناه، ولكننا لا ننسى أبدا ما اكتشفناه»[4].

---

[1]– مهدي محمود سالم، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ط2، (د. ت)، الرياض، ص 103.

[2]– أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، ط 1 ،(د. ت)، القاهرة مصر، ص 68.

[3]– جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجية التدريس والتعلّم، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، ص 125.

[4]– محمود محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط6، عمان ،2016،ص 89.

المطلب الأول: طرائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات:

تفرض المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرائق التدريس الفاعلة والنشيطة التي تبني مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، وتؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة لها، والتعلم عن طريق الممارسة، وترتكز الطرائق النشيطة على خبرة التلاميذ ومساهمتهم في دراسة للوضعيات المناسبة، وتجعل من المعلم والمتعلم شريكين في العملية التعليمية، بحيث يكون المعلم منشطا ومحفزا ومقوما، أمّا المتعلم فيكون حيويا نشطا، يقوم بدوره ضمن المجموعة تحت إشراف معلمه يعمل، يسأل، ينجح ويخفق ... إلخ [1]، ومن الطرائق البيداغوجية الفاعلة التي ينصح المعلم باعتمادها أثناء التدريس وفق المقاربة الجديدة –الكفاءات– طريق حل المشكلات وبيداغوجية المشروع.

1– بيداغوجية حل المشكلات:

يعتبر أسلوب حل المشكلات من أساليب التدريس الفاعلة في تنمية التفكير عند التلاميذ، ثم إنّ عملية حل المشكلات، من العمليات الأكثر فعالية في إحداث التعلم لأنّها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى التلميذ، وتنمية قدراته العقلية، وصاحب هذه الطريقة هو المربي الأمريكي "جون ديوي" الذي يعرّف المشكلة على أنّها حالة وشك وتردد، تقتضي بحثا أو عملا يبذل في سبيل استكشاف الحقائق التي تساعده على الوصول إلى الحل[2].

إنّ هذا التعريف يؤدي بنا إلى التساؤل: متى نفكر؟ ولماذا نفكر؟ والجواب: نفكر عندما تعترضنا مشكلات، ونفكر لكي نصل إلى حل هذه المشكلات.

1–1* خصائص طريقة حل المشكلات:

تتميز هذه الطريقة بعدّة خصائص هي[3]:

– إثارة الدافعية للتعلم: فالمشكلة ا لم طروحة تعد حافزا للبحث والتجريب، سواء بدافع التحدي أو بدافع حب الاستطلاع وللكشف عن المجهول.

[1]– بكي المرسلي، المقاربة بالكفاءات، أستاذ التعليم المتوسط، دون بيانات للنشر، ص10.

[2]– محمد الصالح الحثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات،ص 44.

[3]- المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجية، فريد حاجي، ص 12.

- تعلم المفاهيم: يتعرض المتعلم أثناء المعالجة والبحث عن الحل إلى كثير من المفاهيم تمكنه من اكتساب المعرفة والمهارات المرغوب فيها[1].

- التعلم من خلال العمل: يعتبر المسعى من خلال المعالجة المنهجية لحل المشكل تعلما سواء كان ما افترضه المتعلم صحيحا أو خاطئا.

- الاستمتاع بالعمل:يتم الإقبال على المشكلة برغبة التعرف على الأشياء، وتعلم المهارات اللازمة، ممّا يؤدي إلى الاستمتاع بالعمل[2].

- توظيف الخبرات السابقة: يؤدي استخدام الخبرات إلى الترابط بين المعلومات السابقة واللاحقة، ويجعلها ذات معنى ودلالة عند المتعلم.

1-2* خطوات طريقة حل المشكلات:

ومن أجل نجاعة هذه الطريقة ينبغي إتباع الخطوات التالية:

- الشعور بالمشكلة
- تحديد المشكلة وصياغتها في شكل إجرائي قابل للحل في صيغة سؤال.
- دراسة المشكلة واقتراح الفرضيات المناسبة لحلها.
- اختيار الفرضيات المناسبة.
- التأكد من صحة الفرضيات المقترحة لحل المشكلة.
- الوصول إلى حل المشكلة[3].

1-3* شروط المشكلة:

يجدر أثناء اختيار المشكلة مراعاة الشروط التالية:

- يجب أن تتناسب المشكلة مع مستوى التلاميذ ومع مرحلة نموهم.
- يجب أن تكون المشكلة مستمدة من بيئة التلاميذ.

---

[1]- جابر عبد الحميد، إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 1999، ص 135.

[2]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، ديسمبر 2003، ص 184.

[3]- منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

- يجب أن تعبر المشكلة عن حاجات واقعية يشعر بها المتعلم.

- يجب أن يكون التوجيه والتقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم عن طريق حل المشكلات.

- يجب أن تؤدي دراسة المشكلة إلى مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسات جديدة[1].

2- بيداغوجيا المشروع:

تعد بيداغوجيا المشروع من أهم الطرائق الحديثة في التدريس وتهدف إلى تكوين شخصية المتعلم وتعويده الاعتماد على النفس في علاج المشكلات ودراستها، والتفكير في حلها.

«وترجع فكرة المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر والتاسع عشر "كروسو"، و"فروبل" وغيرهم حين نادوا بحرية الطفل وجعله المحور الرئيسي في العملية التربوية»[2].

2-1* التعريف بطريقة المشروع: كان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال التجريبية في أمريكا، ومن هناك انتقل المشروع إلى الميدان التربوي وذلك بفضل الأمريكي "كباتريك" الذي جعل طريقة المشروع كطريقة للتدريس «وعلى هذا الأساس يرى كباتريك عن حاجة حقيقية يعبر عنها التلاميذ، فالمشروع في نظره تجربة عملية لها غايات، ونشاط يومي إلى الإنتاج، يمتزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي، في وسط اجتماعي يتضمن على علاقات اجتماعية يحقق نمو التلميذ وتكيفه مع المجتمع»[3].

2-2* أنواع المشاريع: ويمكن تقسيم المشاريع إلى قسمين مشاريع فردية، مشاريع جماعية:

- فالمشاريع الفردية هي التي يقوم فيها كل تلميذ بتنفيذ مشروع لوحده، ك ان يطلب المعلم من كل تلميذ إنجاز مجسم لمناسك الحج والعمرة أو إنجاز دارة كهربائية، أو إنجاز مكعبات في حصة التربية التشكيلية لاستغلالها في حصة الرياضيات[4].

- أما المشاريع الجماعية فهي الأعمال التي تستند إلى مجموعة من تلاميذ الفصل الواحد، ويتم فيها

---

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، ديسمبر، 2003، ص 45.

[2]- نصر الدين زيدي، سيكولوجية مدرس، دراسة تحليلية وصفية، ديوان المطبوعات الجامعية،2005، ص (34- 35).

[3]- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية من التعليم المتوسط، الوطنية للمنهاج، ص94.

[4]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية،2005، ص 98.

تفويج التلاميذ، بحيث يختار كل فوج المشروع الذي يرغب في إنجازه تحت إشراف المعلم[1].

2-3* خطوات المشروع: يمر كل مشروع بعدة خطوات هي:

- اختيار المشروع، يقترح المعلم على التلاميذ مجموعة من المشاريع ويناقشها معهم، أو يختار التلاميذ المشاريع حسب رغباتهم وميولاتهم، ثم يقوم المعلم بتفويجهم.

- وضع خطة للمشروع، يقوم التلاميذ بوضع خطة لمشروعهم بمساعدة المعلم، ويتبعونها عند تنفيذ المشروع.

- تنفيذ الخطة (تنفيذ المشروع)، وهي المرحلة التي يمارس فيها التلاميذ الخطة التي وضعوها للمشروع، ممارسة عملية للوصول إلى الإنجاز النهائي، وفي هذه المرحلة يتدخل المعلم من حين لآخر لتوجيه أعمال التلاميذ.

- الحكم على المشروع (تقويم المشروع)، في النهاية وبعد تنفيذ خطة المشروع تأتي مرحلة تقويم المشروع لمعرفة مدى تحقيق النتائج المنتظرة من المشروع.

2-4* أهمية المشروع في الممارسة البيداغوجية: يمكن إجمال أهمية المشروعات البيداغوجية فيما يأتي:[2]

- جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ووضعهم في سيرورة تكوين مستمر.

- مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل، واستعمال الفوج كأداة لبناء المعرفة وتطويرها.

- إعطاء معنى (دلالة) لما يقترح على التلاميذ من أنشطة، أي أنهم سيدركون لماذا يتعلمون ما يتعلمون، و«تنمية القدرات العلائقية للتلاميذ، لأنّ إنجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها والتعاون والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة وتطوير التفكير النقدي».

3- إستراتيجية التعلم:

يقصد بإستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية وعملية التفكير التي يستخدمها التلاميذ لممارسة

[1]- مصطفى بن بليس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات المعرفية، سلسلة قضايا التربية، الوثائق التربوية،2004، ص 01.

[2]- محمد مزيان وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، مطابع عمار قرفي، ط 1، باتنة، الجزائر، 1994، ص 101.

تعلمهم، يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات معينة، وتعتمد بدورها على ما يلي[1]:

3-1- إستراتيجية إعادة السرد والتسميع: وتعرف عموما بتكرار المعلومات التي نريد تذكرها وهذا ما يسمى السرد والتسميع، إلاّ أنّ الإحاطة بمواد أكثر تعقيدا يتطلّب إستراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب فتعدد تكرار المعلومات، فوضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية وكتابة ملاحظات على الهامش إستراتيجيات مركبتان لإعادة السرد يطلب تعليمهما للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا.

3-2- إستراتيجية التفصيل والتوضيح: إنّها تمثل الفئة الثانية من إستراتيجيات التعلم وهي عملية إضافة التفصيل لمعلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى وبالتالي تجعل التفكير أسهل وأكثر، وتساعد إستراتيجية التفصيل في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى بتكوين روابط وتداعيات بين المعلومات الجديدة وما هو معروف من قبل.

3-3- إستراتيجية التنظيم: تستهدف هذه الإستراتيجية مساعدة المتعلمين على زيادة معنى للمواد الجديدة وهي تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات الجديدة أو تجميعها أو تقسيمها إلى مجموعة أصغر.

التعليم بالكفاءات المنهج المعتمد حاليا من طرف وزارة التربية الوطنية وهو ما يسمى تربويا بيداغوجيا الإدماج[2].

4- بيداغوجيا التقويم بالكفاءات:

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية يواكبها في جميع مراحلها، إذ أصبح معنيا أكثر من أيّ وقت مضى بقياس مدى فهم المتعلّم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه ...

ولما كانت المناهج الجديدة تعتبر المتعلّم هو محور الفعل التعليمي التعلمي وعليه القيام ببناء

[1]- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجية إدماجيه ، ص44.

[2]- مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص5.

تعلماته بنفسه والمتمكن من اكتساب المعارف عامة والكفاءات بصفة خاصة المتمثلة في القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف (**محتويات المواد**) ومعارف فعلية (**فكرية أو نفسية حركية**) ومعارف سلوكية (**اجتماعية، وجدانية**) من خلال أنظمة تعليمية تعلمية فإنّ عملية تقويم التعلّمات لدى المتعلم تركز على توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهن على كفاءته وتحديد مقياس النجاح الذي يستند إلى أداة قابلة للملاحظة والقياس وإنجازها في وضعيات تعلّم[1].

4-1- إستراتيجية تقويم التلاميذ: حتى تتحقق أهداف التقويم لابدّ على المعلم أن يضع خطّة تتضمّن ما يلي:

أ- التقويم قبل بداية كل درس (التقويم الأوّلي): يهدف هذا التقويم إلى التعرف على الجهد الذي بذله التلميذ في استذكار دروسه السابقة أي يتضمن تحديد المستوى والقدرات الذهنية والاستعدادات والميول كما يهيّئ المعلم لعملية التّدريس بجميع مكوّناتها ومواقفها إذ يأخذ أشكالا عدّة مثل مراجعة أداء التلاميذ للواجبات التي تعطى لهم في صورة قراءات أو أسئلة أو تمارين أو امتحان شفهي أو امتحان تحريري قصير وذلك بهدف اختيار الخبرات المناسبة للمتعلم (لا يستغرق أكثر من 10 عشر دقائق)[2].

ب- التقويم في بداية كل درس أو أثناءه (التقويم البنائي): في إطار ضرورة أن يعرف المعلّم مدى تحقيقه أهدفه ينبغي أن يشمل كلّ درس جزء من خطّته نوعًا من التقويم لمعرفة ما إذا كان قد حقّق هدفه أم لا؟ وهذا في إطار تحسين عملية التعلّم وتلاقي أوجه النقص فيها سواء أثناء الحصة أو في الحصة التالية.

ج- التقويم التشخيصي: يهتم هذا النوع من التقويم بالتلاميذ الذين يجدون صعوبات في التعلّم ومن ثمّة السّعي إلى الكشف عن هذه الصعوبات وتحديد عواملها وسبل علاجها، ولتحقيق ذلك تستعمل الاختبارات التحصيلية لتحديد المستوى ثم الاختبارات التشخيصية لتحديد مواطن الضعف وعواملها

[1]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 38.

[2]- لبيب رشدي، معلّم العلوم (مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده)، مكتبة الأنجلومصرية، ط1، 1997، ص 207.

وطرق علاجها.

د- التقويم بعد الانتهاء من دراسة كل وحدة دراسية (التقويم الختامي): يهدف هذا التقويم إلى قياس مدى تحقيق أهداف تدريس الوحدة بصورة متكاملة والتعرف على نواحي القوّة والضعف في تحصيل التلاميذ.

وقد تستخدم تقديرات التلاميذ في هذا الامتحان كجزء من درجة أعمال السنة للتلميذ طبعا مع تحليل هذا الامتحان[1].

وما دمنا نتحدث عن تقويم الكفاءة، فالتقويم المنسجم لكفاءة يمر بمرحلتين هم ا: **إختيار إستراتيجية التقويم، وتنمية وسائل التقويم.**

فاختيار إستراتيجية التقويم يمرّ أوّلا عبر التدقيق في شروط التقويم (عدد التقويمات، عدد اللّحظات أثناء الدرس، تهيئ التلميذ محتوى التقويم ...) التي تسمح بتقويم استقرار إتقانات التلميذ.

وكذا اختيار سياقات تقويمية متطابقة وملائمة أكثر فأكثر للكفاية وصياغة فرضيات وسائل التقويم، وكذا اختيار لحظات من بداية الدرس إلى نهايته للتقويم الذاتي وتدقيق المعايير العامة للتقويم بالنسبة لمجموع الدرس، واختيار اللّحظات الإستراتيجية للتقويم التكويني والإجمالي.

وفيما يلي مراحل إنجاز أداة للتقويم انطلاقا من وضعية مشكلة:

* اختيار وضعية مشكلة من بين فئة من الوضعيات التي تغطي الكفاءة المستهدفة.
* الوصف الإجمالي لهذه الوضعية يجعلها سياقية.
* تحديد المعارف الضرورية لمعالجة الوضعية.
* انتقاء وسيلة للتقويم الأكثر مطابقة.
* إنجاز المهمة التي سيقوم بها التلميذ.
* اختيار معايير الاتقان ومقارنتها بالسابق.
* اختيار سلّم تقويمي مرتبط بالمعايير.

[1]- المرجع السابق، ص 207.

* تحديد نوع التغذية الراجعة الواجب إعطاؤها للتلميذ[1].

وعموما يمكن اللجوء إلى ثلاث تقنيات لجمع معلومات وصفية من مستوى التلاميذ وتحصيلهم:

* أن نقدم للتلاميذ مجموعة من الواجبات لإنجازها عمليا.

* أن نطرح عليهم أسئلة.

* أن نطلب من أشخاص آخرين ملاحظة وتقويم سلوكهم[2].

إنّ هذه الأنماط الثلاثة هي في حقيقة الأمر مستويات تسمح بتصنيف تقنيات التقويم على الشكل التالي:

د-1- الامتحانات:

بحيث تُجرى بواسطة طرح أسئلة وقد تكون كتابية أو شفوية وعادة ما تقسم الامتحانات الكتابية كما هو معلوم إلى الاختبارات الموضوعية والتي تعد وتقنن وفق شروط علمية دقيقة (اختبارات الذكاء والقدرات الخاصة، اختبارات التحصيل...) والاختبارات التي يضعها المدرس بنفسه وهي غير مقننة.

وفيما يلي عرض لبعض وسائل التقويم التي تستخدم اليوم مع مختلف الأنشطة الدراسية:

أ- الاختبارات الشفوية: تعد هذه الاختبارات من الوسائل المناسبة للتقويم اليومي للتلاميذ (في بداية الحصة أو نهايتها)[3].

قد يكون من المفيد بالنسبة لتدريس مختلف الأنشطة ألا تقتصر هذه الاختبارات الشفهية على أسئلة وإجابات لفظية، بل يمكن أن تضاف إليها بعض المواقف العملية فضلا قد تعرض على التلاميذ بعض العينات للتعرف عليها أو يطلب منهم رسم جهاز معيّن أو القيام بعملية ما، وبهذا تستخدم هذه الاختبارات لا في النواحي اللفظية فقط بل في النواحي العملية.

---

[1]- لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، السنة الثامنة، أكتوبر 2013، العدد 14، ص 82.

[2]- الدريج محمّد، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، 2000، ص 186.

[3]- لعزيلي فاتح، التدريس بالكفاءات وتقويمها، ص 83.

ب– الاختبارات الموضوعية: والاختبار الموضوعي هو ذلك الذي يتكوّن من أسئلة مغلقة إجابتها الصحيحة محددة لا خلاف فيها يقيس كل منها شيئا واحدا أو جزئية واحدة من جزئيات الموضوع ولا تسمح بتدخل عوامل أخرى تؤثر في صورة الإجابة المطلوبة.

إذ يمكن أن تشتمل الاختبار فيها على عدد كبير من الأسئلة التي تغطي أجزاء الموضوع كما أنّه يسهل على المعلّم تصحيحها في وقت قصير إذ تتّسم بالموضوعية[1].

ومع ذلك فالاختبارات الموضوعية حدودها بالنسبة لتدريس بعض الأنشطة تظهر من حيث أنّ هناك بعض نواحي التعلم لا يمكن قياسها بصورة متكاملة بواسطة هذا النوع من الاختبارات مثل: القدرة على حل المشكلات أو القدرة على التفكير الإبداعي، أو تنظيم المعلومات وتحديد درجة أهميتها بالنسبة لمعالجة موضوع أو موقف معيّن، ولكنها في مقابل هذا مفيدة لتقويم الأهداف ... لموضوعات المنهج المختلفة مثل: أسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة التكميل، وأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة المزاوجة ... ويمكن للمعلم أن يستخدم هذه الصور في قياس تحصيل التلاميذ بأشكال متعددة:[2]

* قياس قدرة التلاميذ على استرجاع الألفاظ والعبارات المعبرة عن الحقائق والمفاهيم والمبادئ العلمية.
* قياس قدرة التلاميذ على معرفة الخطأ والصّواب من الناحية العلمية.
* قياس قدرة التلاميذ على اختيار الإجابة الصحيحة من عدّة متغيّرات.
* قياس قدرة التلاميذ على فهم الرسوم واستكمالها والتعرف على أجزائها.

ج– الاختبارات العملية: إذ هناك صورا عديدة للاختبارات العملية أهمها:

– **اختبارات الأداء:** وهي تلك الاختبارات التي يطلب فيها من التلميذ أداء عمل معيّن أو حل مشكلة ما.

– **اختبارات التعرف:** وهي تلك الاختبارات التي تهدف إلى قياس مقدرة التلاميذ على التعرف على

[1]– لبيب رشدي، معلّم العلوم (مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده)، ص218.

[2]– المرجع نفسه ، ص 219 .

الأشياء.

– **اختبارات الإبداع:** هي اختبارات يطلب فيها من التلاميذ عمل أجهزة معينة أو القيام بتجارب بالاستعانة بما يرونه مناسبا من الإمكانيات المتاحة[1].

د–2: تقنيات الوصف الذاتي: تقسم هذه التقنيات كالتالي:

– المقابلة

– الاستمارة (مثل الاستمارات المتعلقة بالميول والاتجاهات).

– الملاحظة: تتفرع بدورها إلى لوائح السلوك أو لوائح تسجيل السمات بحيث يستعين بها الملاحظ الذي يريد تقويم حصة دراسية مثلا: لتسجيل حضور نوع من السلوك أو عدم حضوره[2].

4–2– شبكات التقويم:

إنّ شبكة التقويم وسيلة فعّالة وعملية للتأكّد من مدى تحقق الكفاءة في كل مستوياتها، إلاّ أنّ تصميم شبكة التقويم بمراعاة كل شروط التقويم التي تتطلبها المقاربة ليس بالأمر السهل، لذا على المصححين أن يتحروا الدقة في تصميم هذه الشبكة إن كانت من إنتاجهم وفي تطبيقها بطريقة جيّدة إذا كانت شبكة مقننة يمكن استعمالها في وضعية أخرى[3].

المطلب الثاني: أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات:

تعتبر عملية التدريس عملية متداخلة، كما تتنوع الإستراتيجيات وطرق التدريس نجد تنوع أساليب التدريس لتراعي نوع النشاط والفروق الفردية للتلاميذ، وترتبط بشخصية الأستاذ وسماته، وهناك نوعين من الأساليب:

1– الأساليب المباشرة:

وهي تلك المتكونة من آراء وأفكار المعلم الخاصة الذاتية، فهو يقوم بتزويد التلاميذ بالمعارف التي يراها مناسبة، ثم يقوم بتقييم مستوى تحميلهم في نهاية الفصل وفقا لاختبارات محددة والتي القصد

[1]– المرجع السابق، ص 223.

[2]– المرجع نفسه ، ص 224.

[3]– الدريج محمّد، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص 187.

منها التعرف على مدى تذكر هؤلاء المتعلمين للمعلومات والخبرات والمهارات التي قدمت لهم من طرف المعلم، ومن أهم أنواع هذه الأساليب نذكر:

1-1- الأسلوب الأمري: ويسمى أيضا بأسلوب التعليم بالعرض التوضيحي، وهو أوّل أسلوب في أساليب التدريس، ويتميّز بكون المدرس هو الذي يقوم باتخاذ كل القرارات من تخطيط، تنفيذ، وتقويم، ودور المتعلم من الناحية الأخرى (الأداء، المتابعة، والطاعة)[1].

ومن مميزات هذا الأسلوب أنّه فعّال ومناسب مع التلاميذ صغار السن أو المبتدئين، ويمكن السيطرة على التلاميذ إداريا وانضباطا وعملا. ومن عيوبه أنّه لا يراعي الفروق الفردية ولا يعطي للتلميذ الفرصة الكافية للمشاركة في اتخاذ القرار.

الأسلوب التدريبي في هذا النوع من الأساليب يسمح بانتقال جملة من القرارات إلى المتعلمين وذلك في مراحل محددة من الدرس، فهو يعطي للتلاميذ نوع من الاستقلالية في عملهم في بعض الممارسات داخل الدرس، وبذلك تتاح فرصة الاعتماد على النفس ومحاولة اكتساب الأداء الفني للمهارة وإتقانها[2]،وفي هذا الأسلوب يقوم المعلم بشرح وعرض المهارات، ثم يقوم المتعلم بأدائها لفترة من الوقت بعد ذلك يقوم المعلم بمراقبة الأداء وإعطاء التغذية العكسية[3].

ومن مميزات هذا الأسلوب الاستقلالية المحددة التي يتمتع بها المتعلم مقارنة بالأسلوب الأمري. ويمكن استخدام هذا الأسلوب مع مجموعة كبيرة من المتعلمين، فهو يعطي للتلميذ الوقت الكافي للممارسة الفعالة ويعلمه كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة، ويمكنه من العمل بصورة استقلالية وفق منظور قواعد الدرس، ومن عيوبه أنّه يحتاج إلى وسائل كثيرة، ويأخذ وقتا طويلا من الدرس، كما لا يمكن السيطرة على حركات الفعالية الدقيقة[4].

1-2- الأسلوب التبادلي: فيه تعطى للمتعلم قرارات أكثر والتي تتمثل أساسا في التقويم لتعطي

---

[1]- عفاف عبد الكريم، التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية،1994، ص 90- 91.

[2]- محسن محمد حمص، المرشد في تدريس التربية الرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية،1998، ص 93.

[3]- سوسكا و سارة، تدريس التربية الرياضية، ترجمة صالح حسن وآخرون، 1991، ص 351.

[4]- عباس أحمد السمرائي وعبد الكريم السمرائي، كفاءات تدريسية، ط1،بغداد،1991،ص 87.

تغذية راجعة، وفيه يتم العمل على شكل أزواج ويكلف كل منهما بأداء دور خاص، فالأوّل يقوم بالأداء والآخر يقوم بالملاحظة والتي تسمح بإعطاء تغذية راجعة للأول، ويقتصر دور المعلم في هذا الأسلوب على ملاحظة الاثنين. وهذا الأسلوب يعطي حرية أكثر للتلاميذ في اتخاذ القرارات وفي إعطاء التغذية الراجعة للزميل، إذ أنّه من الحقائق الملموسة التي تؤثر في التعلم وتحسين الإنجاز هي معرفة نتائج العمل، وفي ضوء ذلك يكون من الممكن إعطاء التغذية الراجعة للأمور التي يمكن تصحيحها من خلال مراقبة الزميل أو من قبل المعلم[1].

ويتميز هذا الأسلوب ببعض النقاط الأساسية:

- يفسح المجال لكل تلميذ أن يتولى مهام التطبيق.
- يفسح المجال لتعلم كيفية إعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب.
- لا يحتاج إلى وقت كبير في التعلم.
- يفسح للتلاميذ مجالا واسعا للإبداع وممارسة القيادة.

ومن عيوبه:

- صعوبة السيطرة على الدقة أثناء تنفيذ الواجب.
- الحاجة إلى أجهزة ووسائل كثيرة.
- كثرة الاستعانة بالمعلم حول حل الإشكال وتنفيذ الواجب.

2- الأساليب الغير مباشرة:

ومن الاتجاهات الحديثة في التدريس تلك الأساليب التي تعتبر التلميذ محور العملية التعليمية التعلميّة، وهناك اهتمام بنموه الفكري إضافة إلى جوانب النمو الأخرى، ومن بين هذه الاتجاهات:

2-1- أسلوب الاكتشاف الموجه: يعتمد هذا الأسلوب على نوع من التفاعل الذي يجري بين المعلم والمتعلم، ففيه يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة المتتالية، ويعرف أنّه التعلم الذي يحدث نتيجة معالجة المعلم المعلومات وتركيبها حتى يصل إلى معلومات جديدة، والعنصر الجوهري في

[1]- المرجع نفسه ، ص 90.

اكتشاف معلومات جديدة هو أنّه يجب أن يلعب المكتشف دورا نشطا في تكوين المعلومات الجديدة والحصول عليها[1].

وهذا يستلزم أن يقوم المدرس بإعداد مجموعة الأسئلة قبل بداية الدرس بحيث يكون هناك أسئلة كي تقود التلميذ إلى الهدف النهائي، ومن مميزات هذا الأسلوب أنّه يجعل المتعلم مشاركا فعالا في العملية التعليمية ويؤكد على ممارسة عمليات التعلم بدلا من المعرفة فقط. كما يؤكد على تجريب الاستكشافي واستمرارية عملية التعلم.

2-2- أسلوب حل المشكلات : يعتبر هذا الأسلوب امتداد لأسلوب الاكتشاف الموجه، فهو يعتمد على قدرات التلاميذ على التنوع في استجاباتهم، فالأسلوب الأول كان يتضمن سؤالا من المعلم تقابله استجابة من طرف المتعلم، أمّا أسلوب حل المشكلات يتضمن سؤالا واحدا من المعلم يستدعي مجموعة من الاستجابات من طرف المتعلم. وتتجلى أهمية المشكلات في كونها أساس التعلم واكتساب المعرفة. فتمثلات المتعلمين وتصوراتهم تتكون من خلال المشكلات والوضعيات التي يواجهونها ويحاولون إيجاد الحلول المناسبة والملائمة لها، ومن هنا فإنّ علم النفس المعرفي يرى بأنّ حل المشكلات يعد أحد مظاهر النشاط العقلي لدى الإنسان يجد فيه مختلف قواه العقلية[2].

2-3- أسلوب التعلم التعاوني : وهو ذلك التعلم الذي يتم في مجموعات صغيرة من المتعلمين، ويشترط في هذا النوع من الأساليب أن تكون المجموعات غير متجانسة، حيث يعمل كل الأفراد من أجل رفع مستوى كل فرد مكون للمجموعة، وبهذا تحقيق التعلم المشترك، كما يتم تقويم هؤلاء المتعلمين وفق لمحات موضوعة مسبقا. ويعرفه "محمد عصام طريبة" بأنّه ذلك التعلم الذي تقوم به مجموعة متعاونة، ويعتبر كل فرد داخل هذه المجموعة عضو فعال يشترك في جميع عناصر أسلوب التدريس. هو عمل الأفراد كأعضاء في جماعات وكل عضو في الجماعة مرتبط عقليا وانفعاليا بأهداف

[1]- عصام الدين متولي عبد الله، طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق، ط 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2007، ص 33.

[2]- محمد عصام طريبة، أساليب وطرق التدريس الحديثة، ط 1، دار حمو رابي للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص 20.

الجماعة وأنظمتها[1].

المطلب الثالث: دور ومكانة المعلم والمتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات:

إنّ العملية التعليمية التعلّمية في حقيقة الأمر عملية تكاملية تشترك في تكوينها عدّة أطراف، حيث تتفاعل فيما بينها بغية الوصول إلى تعليم إيجابي العملية التربوية عملية تكاملية تتفاعل فيها أطراف متعددة والمطلوب أن تتفاعل هذه الأطراف مجتمعة بشكل إيجابي كي تحقق أهداف التعليم فحصول أي خلل في هذه الأركان سيؤدي إلى خلل على مستوى النتائج وهذه الأطراف هي:

* المنهج وما يتصل به من أهداف ومحتوى وطرائق تدريس[2].

* بيئة التعليم وما يتصل بها من تسهيلات إدارية، تعليمية، واجتماعية.

* المعلم شريطة أن يتصف بالاستعداد الأكاديمي المهني التربوي ومستوى تأهيله يعتبر الممثل القدير الذي يعطي دوره بشكل جيد[3].

* المتعلم ويكون متميّز بالدافعية، الاستعداد، والنضج والرغبة، الدافع في التعلم هو الأساس في نجاح العملية التعليمية[4].

1- مكانة المعلم في بيداغوجية الكفاءات:

يعتبر المعلم أحد أهم أقطاب العملية التعليمية التعلّمية حيث يلعب دورا أساسي في بناء تعلمات المتعلم وفي تسيير أنشطة التعليم وتقييمها كما أنّ دوره لا يقتصر على حجرة الدرس ولا على فترة العمل بداخلها بل يتسع إلى ما قبل الدخول إليها إلى ما بعد الخروج منها بداية في التفكير في إنجاز عمل ما إلى التخطيط لتنفيذه.

---

[1]- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، ص22.

[2]- حسين أبو رياس و زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 1، 2007، ص 85.

[3]- جيري وناس، بوضبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس تكوين المعلمين أستاذ مكون، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007، ص 86.

[4]- عبد الرحمن عدس وآخرون، علم النفس التربوي، الشركة العربية المتحدة، للتسويق للتوريدات للتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، 2008- 2009، ص 12.

إنّ المعلم في إطار المقاربة بالكفاءات مطالب بالتخلي في كثير من الأحيان عن الطريقة الاستنتاجية في التدريس، فعليه أن يكون منظما للوضعيات، منشطا للتلاميذ، حاثًا إياهم على الملاحظة والتشاور والتعاون، ومسهلاتهم حسب البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة (كتب، مجلات، جرائد، قواميس، موسوعات، أقراص مضغوطة، أنترنيت ...إلخ) وبقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى ابتكار وضعيات التعلم التي يواجه فيها المتعلم مشكلات وينجز مشاريع.

- يصبح مدربا، كما يحدث في ميدان رياضي أو في ورشة فنية، يدعم التعلم، ينظم وضعيات معقدة، يخترع مشاكل وتحديات، يقترح ألغازا ومشاريع.

- دوره شديد الأهمية، لكنه لا يحتكر الكلمة ولا يحتل صدارة المسرح.

- ينبغي أن تتطور كفاءته المهنية باعتماد التكوين الذاتي حول:

* بناء الهندسة التعليمية (تصور وخلق وضعيات الوساطة).

* الملاحظة التكوينية والتعديل الدقيق للأنشطة التعليمية

* إشراك المعلم والأستاذ في إستراتيجية التغيير من البيداغوجيا المركزة على المعارف إلى البيداغوجيا المركزة على التكوين بواسطة المقاربة بالكفاءات، يعتبر أكثر من ضرورة[1].

2- مكانة المتعلّم في بيداغوجية الكفاءات:

يعتبر القطب الثاني والأساسي في عملية التعليمية التعلّمية وهو المحور الأساسي فيها، المتعلم هو الذي يبادر ويساهم في تحديد مسار التعلم، حيث يمارس ويقوم بمحاولات من أجل إقناع أنداده، يقوم بتجنيد مكتسباته وقدراته واستعداداته، مع الدقة والتركيز وصولا إلى حل المشكلة التي تعترضه، كما عليه الاستجابة لمطالب وأوامر معلمه وحتى لأعضاء الأسرة التربوية، يشترط فيه الرغبة والجنوح نحو التعلم، المتعلم الكفء هو الذي يُكون رغبة وميل ودافع نحو التعلم الذي يكون قادرا على إدماج

[1]- مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، ص10.

كل المواد المختلفة وسعي إلى تطبيق معارفه واستغلال تعليمه في حياته اليومية[1].

المتعلم مطالب باستمرار بالنشاط والديناميكية أثناء التعلم، إذ يقوم بالبحث في حل المشاركة ومناقشة استفسار عن فكرة أو قاعدة أو استنتاج استعصى عليه فهمه هناك ممارسة تعليمية يؤديها المتعلم تتم في وقت واحد في إطار من التوافق والتكامل وكذلك يحدث في جو يسوده الحوار والنقاش والنقد والبناء والتفتح على الرأي الآخر[2].

المطلب الرّابع:موقع المقاربة في التدريس:

إنّ النظام التربوي في صيغته القديمة قد قدم خدمات جليلة ورفع من مستوى الأمة بمقاومة الأمية وتوسيع بنية التمدرس وتخريج العلماء والباحثين.

«إن الجزائر قد بنت مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته وإلزاميته، وفي الوقت نفسه عملت على تجسيد خيار تعريب التعليم وجزأرة التأطير في مختلف المستويات»[3].

إنّ ديمقراطية التعليم ومجانيته وإجباريته التي يقصد بها المساواة بينما لم تنجح في تحقيق العدل بين المتعلمين بل تغيرت وجوه اللامساواة بسبب الفروق الفردية وبسبب اعتباطية المقاييس المدرسية.

وأمام هذا الوضع طرح الإصلاح التربوي الجديد تحديات أخرى شكلت رهانات أخرى تماشيا مع التوجهات الكبرى لهذا الإصلاح وهي:

- وضع التلميذ في صميم العملية التعليمية وفي محور النظام التربوي.
- التحكم في التكنولوجيا الجديدة.
- العمل بمبدأ الاحتراف في مهنة التدريس.
- تكريس مبدأ تكافؤ الفرص والإنصاف بين الجهات والمدارس.
- عصرنة المنظومة التربوية والرفع من أدائها وقدرتها على الاستجابة لمتطلبات المجتمع الجديدة.

---

[1]- المرجع السابق، ص 12.

[2]- المرجع نفسه، ص13.

[3]- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/ 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، ص 5.

- التعليم بإستراتيجيات جديدة ومتطورة لتسهيل عملية التعليم.[1]

وليتم تطبيق هذه التوجهات في إطار مقاربة عملية تستهدف بناء الإنسان في أبعاده الحسية والمهارية والوجدانية، جاءت المقاربة بالكفاءات كمحاولة بيداغوجية تأخذ بعين الاعتبار ما توصلت إليه البحوث العلمية في مختلف المجالات مع المحافظة على الركائز الأساسية والضرورية في التربية والتعليم.

والمقاربة بالكفاءات ليست علما جديدا ولا نظرية حديثة بل هي منوال في التعلم والتعليم قائم على اختيار إبستيمولوجية تساعد على تمكين المتعلم من الفعل بنجاعة في نوع من الوضعيات باستثمار ما يمتلك من معارف ومهارات وتوظيفها.

[1]- المرجع السابق، ص 6.

الفصل الثاني:

دراسة ميدانية (الجانب التطبيقي)

توطئة:

إنّ الدراسة التطبيقية أهم الدعائم المنهجية التي اعتمدت عليها البحوث العلمية ونظرا لأهميتها و دورها الفعال و نتائجها لأن الجانب النظري وحده دون أن يدعم بجانب تطبيقي يكون ضعيف الفعالية، ولهذا قمنا بدراسة ميدانية، ففي إطار دراستنا المقاربة بالكفاءات قمنا بدراسة ميدانية على إحدى المدارس التربوية.

ففي إطار دراستنا المقاربة بالكفاءات قمنا بدراسة ميدانية على إحدى المدارس التربوية (متوسطة يوسفي محمد) ومدى تحقق المقاربة بالكفاء ات وتأثيرها على تعليمية اللّغة العربية ومدى نجاعتها في السير الحسن للمنهاج وتسهيل العملية التعليمية للمعلّم، ومن اجل الاقتراب أكثر من المعلمين والمتعلمين ولتوضيح هذا قمنا بالحضور داخل القسم مع المتعلمين – السنة الرّابعة متوسط – وتسجيل عدد الذين تحققت فيهم الكفاءات .

وقد احتوى الفصل التطبيقي على مبحثين: أولهما كان بعنوان مجتمع وعينة الدّراسة، أمّا الثاني تحت عنوان تحليل وتفسير نتائج الدّراسة التطبيقية.

المبحث الأول: مجتمع وعينة الدّراسة:

أولا– مجالات الدّراسة:

1– التعريف بمرحلة التعليم المتوسط:

المرحلة المتوسطة هي من أهم المراحل الدّراسية، وهي المرحلة التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية وهي مرحلة التأسيس، وهي تبدأ من الثامن حتى العاشر بعض الدول، بل إنّ بعض البلدان العربية مثل مصر تسميها المرحلة الإعدادية وهي الصفوف السابع والثامن والتاسع أو السنوات الثلاث التي تأتي بعد انتهاء المرحلة الابتدائية، وأيا كان الأمر فإن المرحلة الإعدادية أو المتوسطة لها العديد من الملامح والخصائص الهامّة التي تتميّز بها، وتعرّف بأنها المرحلة الوسطى من سلّم التعليم بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم الثانوي، ويشغل فترة زمنية تمتد من الثانية عشر حتى الخامسة عشر من العمر.

2– المجال المكاني:

تمّ إجراء البحث الميداني على مستوى ولاية تلمسان – دائرة شتوان – متوسطة يوسفي محمّد.

3– المجال الزمني:

إن المجال الزمني أو الفترة الزمنية التي استغرقها العمل الميداني لهذه الدّراسة بالمؤسسة التربوية – متوسطة يوسفي محمّد – لمدة أسبوعين من 22 أفريل 2021 إلى 05 ماي 2021، وذلك بعد الحصول على ترخيص من مدير المدرسة أوّلا ثم من مديرية التربية لولاية تلمسان.

ثانيا– الدّراسة الاستطلاعية:

هي عبارة عن دراسة قمنا بها قبل الشروع في إجراءات بحثنا الأساسية، وهي خطو ة مهمة وضرورية في البحوث الميدانية (التطبيقية)، حيث أتاحت لنا فرصة التعرف والإطلاع على الميدان الذي ستجرى فيه الدّراسة وعلى نوعية الأفراد الذين ستطبق عليهم الأدوات، ومدى استعدادهم ورضاهم عن الإجراءات الخاصة، كما كشفت لنا حجم الصعوبات التي يمكن أن نواجهها، ونحن

نقوم بهذه الدّراسة.

إنّها خطوة مهمة في البحث العلمي، حيث أتاحت لنا الاحتكاك بالميدان والتعرف على الظروف المحيطة بالعينة المراد دراستها، وجمع المعلومات والتأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة

ثالثا– تعريف المنهج:

لغة:

المنهج مصدر مشتق من الفعل "نَهَجَ" بمعنى: طرق أو سلك أو اتبع، والنَّهج و المنهج والمنهاج تعني: تعني الطريق الواضح ... [1]

اصطلاحا:

طريقة يصل بها الإنسان إلى حقيقة أو معرفة ... [2]، وهو بذلك ينتمي إلى علم الإيستمولوجيا ويعني علم المعرفيات أو نظرية المعرفة ...[3]، ويعرّفه "محمد البدوي" المنهجية بأنه: "علم يعتني بالبحث في أيسر الطرق للوصول إلى المعلومة مع توفير الجهد والوقت، وتفيد كذلك معنى ترتيب المادة المعرفية وتبويبها وفق أحكام مضبوطة" ...[4]

المنهج المستخدم:

بما أنّ المنهج هو الطريقة العلمية أو الموضوعية التي يتبعها الباحث في دراسة الظاهرة أو تتبع مشكلة من أجل معرفة أسبابها ومؤشراتها والطريق الذي يحتوي على مجموعة منظمة من القواعد التي يتم تتبعها من طرف الباحث للوصول إلى المعرفة، ولأنّ موضوع دراستنا هو "المقاربة بالكفاءات وأثرها في تعليمية اللّغة العربية"، ومثل هذا الموضوع يندرج بالدرجة الأولى تحت الدّراسات الوصفية، لهذا اعتمدنا على المنهج والذي نعرفه كما عرفه "محمد البدوي": "على أنّه السبيل أو الطريق لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها،

---

[1]– ابن منظور ، لسان العرب، مادّة نهج.

[2]– ينظر: علي جواد الطاهر ، منهج البحث الأدبي، ط3، مكتبة اللّغة العربية، بغداد، شارع المتنبي، 1984م، ص 19.

[3]– ينظر:عبد المنعم حنفي ، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، ط3، القاهرة، 2000م، ص 18.

[4]–محمد البدوي، المنهجية في البحوث والدراسات الأدبية، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، تونس، 1997م، ص 09.

وإخضاعها للدراسة الدقيقة".

وعلى الرّغم من أنّ الوصف هو أبسط أهداف العلم إلا أنه الأساس الذي لابد منه كي يتنقل العلم إلى أهداف أعلى، والمهمة الجوهرية للوصف هي أن يتم فهم الظاهرة على النحو الدقيق أو على النحو الأفضل.

وقد ابتكر العلماء النفسانيون والتربويون طرقا أفضل لجمع البيانات والتي تصف بدقّة الجوانب المختلفة للظواهر أو الموضوعات البحثية المتنوعة، واعتمد في ذلك على مجموعة من الأدوات **كالملاحظة، الاستبيان، المقابلة، الاختبارات، المقاييس المتنوعة ...**

بما جعل البحوث الوصفية تزود المعرفة بثروة هائلة من الحقائق الجزئية التفصيلية، بل وتمكن من تلك البحوث من أن ترقى إلى مستوى من التّعميم يشمل ما يسمى بناء المفاهيم وتصنيفها. من هنا يعرف المنهج الوصفي بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظّاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا للاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع أو محل الدّراسة، وعلى الرّغم من أنّ الوصف الدّقيق المتكامل هو الهدف الأساسي للبحوث الوصفية إلا أنّها كثيرا ما تتعدى الوصف إلى التفسير وذلك في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير والاستدلال.

كما أنّ مجال تخصصنا " **لسانيات تطبيقية** " يفرض علينا بالضرورة إتباع المنهج الوصفي لوصف الظاهرة اللّغوية وتفسيرها وتحليلها تحليلا دقيقا. فعن طريق هذا المنهج الوصفي التحليلي يتم تشخيص واقع المجتمع تحت ضوء جملة من الأسئلة التي تصاغ في شكل استبيان (**استمارة بحث**) وذلك بغرض الحصول على معلومات من أعداد كبيرة من المبحوثين يمثلون مجتمعا معينا.

وعليه فمنهج التحليل الوصفي هو الأنسب لهذه الدّراسة نظرا لوجود علاقة قوية بينه وبين موضوع البحث، فهو لا يكتفي بوصف ظاهرة موضوع البحث فقط، بل يتعدّاها إلى تحليل العناصر الّتي تتألف منها والتي تكون سبب في حدوثها، كما يسهل لنا الكشف عن عوامل الظاهرة وارتباطها بالظواهر الأخرى، فوصف الظاهرة غير كافي بل لابدّ من التّحليل المنطقي الذي يزيد قيمة البحث

والنتائج المتحصل عليها.

رابعا– أدوات جمع البيانات:

وهي على العموم مجموعة الوسائل والأدوات التي تستخدم في جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، ونظرا لأنّ موضوع دراستنا يتعلق ببحث في أثر المقاربة بالكفاءات على تعليمية اللغة العربية، فقد ركزنا على كل وسيلة تساعدنا على جمع البيانات ونذكر منها:

– الملاحظة:

هي مرحلة جمع المعلومات وتنظيمها، وتتضمن المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك ما، أو ظاهرة معينة في ظل ظروف وعوامل بيئية معينة بغرض الحصول على معلومات دقيقة لتشخيص هذا السلوك أو هذه الظاهرة.

ومن الخطوات الضرورية لإجرائها هي:

* تحديد الهدف الذي نسعى إليه.

* تحديد الأشخاص المعنيين بالملاحظة مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة الاختيار الجيد والملائم لهؤلاء الأشخاص.

* تحديد الفترة الزمنية للملاحظة.

وتفيد هذه الطريقة في ملاحظة ظروف العامل، وكذا تستعمل في الخرجات الاستطلاعية وملاحظة سلوك الفرد ملاحظة واقعية أثناء إجراء المقابلات، وتسجيل الكثير من المعلومات التي لا نستطيع بلوغها باستخدام الاستمارة، وقد ساعدتنا هذه الوسيلة في التّعرف عن برامج اللّغة العربية بالتعرف على الأستاذ والتلميذ عن قرب، ونشير إلى أنّه قد استخدمنا هذه الأداة عند إجراء المقابلات المباشرة مع التلاميذ وحضور بعض الحصص التي تمّ فيها تدريس بعض الأنشطة.

– المقابلة:

هي أداة من أدوات جمع المعلومات في البحث العلمي، تقوم على الاتصال الشخصي والاجتماع وجها لوجه بين الباحث ومعاونيه، وذلك بطرح مجموعة من الأسئلة على المبحوثين

وتسجيل الإجابات على الاستمارات المخصصة لذلك من أجل تحقيق أهداف الدّراسة.

* المقابلة هي استبيان منطوق.

* تستخدم المقابلة في جميع المجالات (**في البحوث والدّراسات العلمية، في الطب، الصحافة، العدالة، التربية ...**).

* لا يكتفي الباحث في المقابلة بتوجيه الأسئلة وتسجيل الإجابات بل عليه ملاحظة الانفعالات والسلوكيات، كتعبيرات الوجه، ونغمة الصوت.

- وقد قمنا بإجراء هذه المقابلة مع شخصين هما:

أ- المقابلة مع مدير المتوسطة:

كانت من أجل إعطاء معلومات عن المؤسسة " **متوسطة يوسفي محمّد** " وإرشادنا إلى الأقسام التي يتم فيها تحديد العينات ودراستها، وتوجيهنا لمقابلة أساتذة ذوي خبرة كبيرة في مجال التدريس، والمدير الذي تمّ الالتقاء به هو السيد: "**بوعزي عبد الحق**"

ب- المقابلة مع الأساتذة:

ركزنا في هذه المقابلة على آراء أساتذة اللّغة العربية لمستوى السنة الرّابعة متوسط حول المقاربة بالكفاءات ومدى نجاعتها في نجاح سير البرنامج، والسبب في ذلك هو محاولة جمع بيانات حول أسباب هذا النّجاح أم وجود سلبيات لبيداغوجية الكفاءات في أثناء الممارسة والأساتذة الذين تمّ إجراء المقابلة معهم:

- الأستاذ بلميمون خير الدّين.
- الأستاذ بن عزّة محمّد.
- الأستاذة بن موسى فضيلة.
- الأستاذة مزياني حسيبة.
- الأستاذ محمّد عبده (**مقابلة خاصة**).

- الاستبيان:

يعتبر الاستبيان أو الاستمارة من أهم وأكثر أدوات جمع المعلومات والبيانات استخداما في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية وذلك نظرا لقلة تكلفة استخدامها من جهة وسهولة استخدامها ومعالجة البيانات التي يحصل عليها من جهة أخرى، وهي ببساطة قائمة أسئلة توجه للأفراد ليقوموا بالإجابة عليها، وهذا للحصول على معلومات حول موضوع معيّن. ويمكن تعريف الاستبيان على النحو التالي :

1- الاستبيان وسيلة الاتصال الأساسية للباحث والمبحوث، تحتوي على عدّة أسئلة تدور حول الموضوع المراد الإجابة عليه من طرف المبحوث.

2- الاستبيان في أبسط مفاهيمه هو مجموعة أسئلة تعد إعدادا محدّدا وترسل بواسطة البريد أو قد تسلم إلى الأشخاص المختارين لتسجيل إجاباتهم على ورقة الأسئلة الواردة ثمّ إعادتها ثانية، وهذا ما يطلق عليه (**الاستخبار**) ويتم ذلك دون مساعدة الباحث للأفراد سواء في فهم الأسئلة أو تسجيل الإجابات عليها.

3- الاستبيان وسيلة للحصول على إجابات عن عدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعدّ لهذا الغرض ويقوم المجيب بملئه بنفسه.

4- الاستبيان وسيلة منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض اتخاذ إجراءات أو إصدار أو اتخاذ قرارات بهدف التطوير والتحسين.

- وقد تضمن استبيان بحثنا على مجموعة من الأسئلة ذات الطابع المغلق والمفتوح وقد قسمت إلى:

* **محور البيانات الشخصية:** ويضم أربعة أسئلة متعلقة بالمؤسسة وسنة التخرج والهيئة التي منحت الشهادة وسنوات الخبرة.

* **المحور الثاني:** المقاربة بالكفاءات وطرق التدريس ويحتوي على 6 أسئلة.

* **المحور الثالث:** الأنشطة والكتاب المدرسي ويحتوي على 9 أسئلة.

* **المحور الرابع:** خاص بالتقويم وعدد أسئلته 9 أسئلة.

- ولقد تلقينا بعض الانتقادات من الأساتذة الذين قمنا معهم بالمقابلة، وأنّه الشيء الوحيد الذي

عاب استبياننا أنّه طويل للغاية.

خامسا– العينة:

إن أصعب الامور على الباحث اختيار العينة المناسبة للدّراسة، وهي: "عملية اختيار مجموعة صغيرة من المجتمع ثمّ تبحث هذه المجموعة الصغيرة – العينة – بدلا من المجتمع، ويعتمد عليها في كونها جزء يماثل تماما المجتمع خواصه ... [1]، وهي: "جزء من المجتمع يتم اختيارها عشوائيا، وعلى أساسها تمثّلها خصائص المجتمع كافة المسحوبة منه العينة" ...[2].

– وعينة بحثنا هذا: تلاميذ قسم السنة الرّابعة متوسط،تضمن 9 ذكور و 15اناث هذا بالنسبة للقسم الاول ،اما القسم الثاني فيحتوي على 11 ذكر و 10 اناث

المبحث الثاني: تحليل وتفسير نتائج الدّراسة التطبيقية (السنة الرّابعة متوسط):

أولا– نتائج الاستبيان:

[1]– مختار أبو بكر، أسس ومناهج البحث العلمي، اليولنيك الدولية، (د.ط)،2016م، ص 97.

[2]– عبد الحميد البلداوي، الإحصاء للعلوم الإدارية والتطبيقية، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 1997، ص 56.

– الجدول (01) يمثل محور المعلومات الشخصية:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	– ذكر	– 03	– 60 %
	– أنثى	– 02	– 40 %
الشهادة المحصل عليها	– الجامعة	– 04	– 80 %
	– المعهد	– 01	– 20 %
سنوات الخبرة	– من 10 إلى 20 سنة	– 02	– 40 %
	– أكثر من 20 سنة	– 03	– 60 %

– الجدول (02) يمثل محور المقاربة بالكفاءات وطرق التدريس:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
1– هل كان لديك إطلاع على المقاربة بالكفاءات؟	– نعم	– 5	– 100 %
	– لا	– 0	– 0 %
– هل تلقيت تكوينا فيها؟	– نعم	– 0	– 0 %
	– لا	– 5	– 100 %
2– ما هي الطريقة التي تقدم بها دروسك؟	– التلقين	– 0	– 0 %
	– حوارية	– 3	– 60 %
	– حل المشكلات	– 2	– 40 %
3– هل ترتبط أهداف المنهاج بخدمة المقاربة بالكفاءات؟	– ترتبط	– 0	– 0 %
	– بعضها	– 5	– 100 %
	– لا ترتبط	– 0	–0%
4– هل تسمح للمتعلمين بالتعاون على حل المشكلات أثناء الدّرس؟	– نعم	– 4	– 80 %
	– أحيانا	– 1	– 20 %
	– لا	– 0	– 0 %
5– ما هي إجابيات وسلبيات بيداغوجيا الكفاءات أثناء الممارسة؟	/	/	/

6- هل تختلف طريقة التدريس من صف إلى آخر؟ بيّن ذلك؟	- نعم - لا	- 5 - 0	- 100 % - 0 %

الجدول (03) يمثل محور الأنشطة والكتاب المدرسي:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
1- ما رأيك في محتوى الكتاب المدرسي؟	- الأنشطة متقاربة - الأنشطة غير متقاربة	- 1 - 4	- 20 % - 80 %
2- ما رأيك في الحجم السّاعي المخصّص لتدريس أنشطة اللغة العربية؟	- كاف - غير كاف	- 1 - 4	- 20% - 80%
3- هل يسهم محتوى الكتاب المدرسي للّغة العربية في تعزيز القدرات التواصلية المعرفية لدى التلميذ داخل الحجرة؟	- نعم - لا - إلى حد ما	- 1 - 0 - 4	- 20 % - 0 % - 80 %
4- هل تختلف طريقة التّدريس بين نشاط وآخر؟	- نعم - لا	- 5 - 0	- 100 % - 0 %
5- هل يتقارب نشاط القراءة وظيفيا مع بقية الأنشطة؟ مع التّعليل.	- نعم - لا	- 5 - 0	- 100 % - 0 %
6- إذا لم يتوفّر نص القراءة المقرر في الكتاب المدرسي على كل حالات القاعدة النحوية أو الصرفية أو الخلاصة البلاغية، هل تستخدم نصّا رديفا أو تعتمد على أمثلة عادية؟	- نص رديف - أمثلة عادية	- 0 - 5	- 0 % - 100 %
7- ما هي الأسباب التي تعيقك عن صنع نص رديف؟	/	/	/
8- هل تلتزم بما هو موجود في الكتاب المدرسي؟	- نعم - لا	- 2 - 3	- 40 % - 60 %
9- هل تكتفي بشرح الدّرس أو	/	/	/

تستعمل وسائل توضيحية أخرى؟			

الجدول (04) يمثل محور خاص بالتقويم:

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة
1- هل تحقق التقويم التكويني أثناء تقديم الدّرس؟	- نعم - لا	- 5 - 0	- 100 % - 0 %
2- إذا استعملت التقويم التكويني ووجدت أنّ التلاميذ لم يستوعبوا العنصر الأساسي في النشاط	-هل تعيد مناقشة العنصر؟ -هل تتولى أنت العنصر؟ - هل تستغني عن سؤال التقويم التكويني؟	- 5 - 0 - 0	- 100 % - 0 % - 0 %
3- بالنسبة للتقويم الختامي هل يستنتج الخلاصة التلاميذ؟	- نعم - لا - أحيانا	- 1 - 0 - 4	- 20 % - 0 % - 80 %
4- هل تعتمد على التمارين البنيوية في ترسيخ القاعدة في ذهن التلميذ؟	- نعم - لا	- 0 - 5	- 0 % - 100 %
5- هل تطلب من تلاميذك توظيف مكتسباتهم في فقرة صغيرة وتنطلق من وضعية تحدد طبيعة الوحدة التعليمية المقررة في المنهاج؟	- نعم - لا	- 5 - 0	- 100 % - 0 %
6- هل تستمع إلى كلّ إجابات التلاميذ؟	- نعم - لا	- 0 - 5	- 0 % - 100 %
7- ما هي معايير اختيار فقرة الوضعية الإدماجية؟	- الإيجاز - توظيف المكتسبات	- 0 - 5	- 0 % - 100 %
8- هل تسجل الفقرة في السبورة لمناقشة الأفكار مع التلاميذ؟	- نعم - لا	- 5 - 0	- 100 % - 0 %

9- هل ترسم أهدافا للتقويم؟	- نعم	- 5	- 100 %
	- لا	- 0	- 0 %

ثانيا- تفسير النتائج وتحليلها:

- تحليل الجدول (01) (محور المعلومات الشخصية):

1- من خلال الجدول المتعلق بالمعلومات الشخصية نلاحظ أنّ نسبة الذكور أعلى من نسبة الإناث، حيث تمثل نسبة الذكور 60 %، بينما نسبة الإناث 40 %.

2- كما نلاحظ أن معظم الأساتذة متحصلين على شهادات من الجامعة أكثر من الأساتذة المتخرجين من معهد التكوين حيث تمثل نسبتهم 80 % بينما نسبة خرجي معهد التكوين 20 %.

3- وفيما يخص الخبرة الميدانية لهذه الفئة من الأساتذة نلاحظ أن نسبة الأساتذة الأكثر من 10 سنوات تمثل 40 % ونسبة الأساتذة الأكثر من 20 سنة تمثل 60 %، وهذا ما يدلّ على أنّهم قديمو العهد بالتخرج.

4- من خلال المقابلة الشفوية بيننا وبين أساتذة التعليم المتوسط لاحظنا أن لكلّ أستاذ سبب ودافع جعله يدخل إلى ميدان التعليم، فمنهم من كانت رغبته وحبه الشديد للّغة العربية وتفوقه فيها، وآخرون حبهم لمهنة التعليم.

- تحليل الجدول (02) (محور المقاربة بالكفاءات وطرق التدريس):

1- من خلال قراءتنا لأجوبة الأساتذة لاحظنا أنهم متفقون على أنّهم كان لديهم إطّلاع على المقاربة بالكفاءات بنسبة 100 %، حيث أرفقوا إجاباتهم بأنّهم لم يتلقوا تكوينا فيها، وإنما كان لهم إطّلاع نظري فقط.

2- وبالنسبة للسؤال المتعلق بطريقة التدريس لاحظنا أنّ كل الأساتذة لا يدرّسون وفق الطريقة التلقينية وبعضهم انتهج الطريقة الحوارية ونسبتهم 60 % أما النسبة الأخرى المتبقية (40 %) اعتمدت على حل المشكلات عن طريق التحاور بين المعلّم والمتعلّم وهذا ما يدلّ على مدى نجاح طريقة الحوار لجعلها المتعلّم أكثر نشاط وحيوية، فهي تواصلية بالدرجة الأولى.

3- كلّ الأساتذة اتفقوا على أنّ بعض أهداف المنهاج ترتبط بخدمة المقاربة بالكفاءات بنسبة

100% حيث أنّهم يرون أن معظمها ترتبط بخدمة الطريقة التقليدية القديمة بعيدة عن التواصلية، حيث أنّه لا تتيح للمعلّم فرصة التعاون في حل المشكلات أثناء الدّرس.

4- وفيما يخص التّعاون على حل المشكلات أثناء الدّرس بين المعلّم والمتعلّم لاحظنا أنّ معظم الأساتذة يسمحون بالتعاون بنسبة 80 % وذلك لاعتبارهم أن المتعلم هو محو العملية التعليمية التعلمية في حين يرى بعضهم أن هذا التعاون أحيانا على حسب النشاط بنسبة 20 %.

5- يرى الأساتذة أنّ لهذه المقاربة بالكفاءات إيجابيات نذكر منها:

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكار وإشراك المتعلّم في العملية التعلّمية التعليمية.
- تحفيز المتعلّمين على العمل وتنمية قدراتهم على الحوار والمناقشة.
- تنمية المهارات و إكساب الاتجاهات، الميول والسلوكات الجديدة.
- عدم إهمال المحتويات.
- اعتبارها معيار للنجاح المدرسي حيث تدفع التلميذ إلى البحث عن طريق طرح الأسئلة، بحيث يصبح التلميذ منتجا و فعالا ففي بغض الأحيان نجده يزود الأستاذ بمعلومات غائبة عنه.

بما أن للمقاربة بالكفاءات إيجابيات و سلبيات نذكر منها:

-عدم الوصول إلى فكرة أنّ المتعلم محور العملية التعلمية التعليمية وذلك لعدم تمكن جميع التلاميذ من تحويل مكتسباتهم إلى معارف.

-التركيز على نخبة المتعلمين، وبالتالي إقصاء المتعلمين الذين لا يمتلكون مستوى دراسي جيد.

- صعوبة و طول بعض الأنشطة.

- الشروط غير محققة في المدرسة الجزائرية كغياب الوسائل، الإكتظاظ، تصميم القسم بطريقة صفيّة(فتصميم القسم بطريقة(L,U) * له دور كبير في تحقيق الشروط اللازمة للتفاعل مع هذه المقاربة).

6- يتفق جميع الاساتذة على أنّ طريقة التدريس تختلف من صف إلى آخر و التي بلغت نسبتهم

*(L,U) طريقة تصميم القسم

100%، وذلك يعود إلى مستوى التلميذ، و حسب الزّمان و المكان (**الفترة الصباحية والمسائية، المدينة والرّيف**)، والمناخ كذلك يلعب دور كبير فالدراسة في الصّيف ليست كالدراسة في الشّتاء.

-تحليل الجدول(3) (محور الأنشطة والكتاب المدرسي):

1-عند تعاملنا مع اسئلة المحور الخاص بالأنشطة والكتاب المدرسي و أخذنا رأي الاساتذة في محتوى الكتاب المدرسي اتّضح أنّ الانشطة غير متقاربة مع المحتوى وغير متّصلة وظيفيا في غالبيتها بنسبة 80% في حين يرى البعض أنّها متقاربة إلى حدّ ما تتنوع بين بسيطة ونادرا ما تكون وظيفية بنسبة 20%.

2- فيما يخصّ الحجم السّاعي المخصّص لتدريس أنشطة اللّغة العربية فغالبية الأساتذة صرّحوا بانّه غير كاف وذلك بنسة 80%، وهذا راجع إلى إختلاف قدرات التلاميذ و مدى استعابهم، بالإضافة إلى صعوبة و طول بعض الانشطة، و كذلك غير كاف بالنسبة إلى الاساتذة ذو الخبرات المتدنية (**الجدد**)، أمّا البعض الآخر من الاساتذة فصرّحوا بأنّ الحجم السّاعي كاف وذلك بنسبة 20%.

3- أمّا بالنسبة لإسهام محتوى الكتاب المدرسي للّغة العربية في تعزيز القدرات التواصلية المعرفية لدى التلميذ داخل الحجرة وجدنا أنّ أغلبية الأساتذة والتي تقدر نسبتهم ب 80% يرون أنّها تسهم إلى حدّ ما وذلك بحسب فئة معينة حسب بيئات معينة، أمّا بقية الأساتذة يرون أنّها تسهم في تعزيز القدرات التواصلية ونسبتهم 20%.

4- طريقة التدريس تختلف بين نشاط وآخر وهذا ما صرّح به جلّ الاساتذة حيث أن نسبتهم قدرت ب 100% وذلك لأنّ بعض الأنشطة تتطلّب التّلقين، وبعضها يتطلب التفاعل من خلال حل المشكلات و المناقشة.

5- يتقارب نشاط القراءة وظيفيامع بقية الانشطة عند جميع الاساتذة وذلك بنسبة 100%، وهذا ما يدخل تحت مسمّى المقاربة النصّية أي أن الامثلة والشواهد تستخرج من خلال المقطع التعليمي المدروس، كما أنّ نشاط القراءة يعتبر أساسي و مهم ،فعن طريق القراءة يمكن للمعلم ان يتوقف

عند عدة أنشطة لغوية (الإعراب، الصور البيانية...).

6- يعتمد الأساتذة والتي تقدر نسبتهم ب 100% على امثلة عادية في حين لم يتوفر نص القراءة المقرّر في الكتاب المدرسي على كل حالات القاعدة النحوية أو الصرفية أو الخلاصة البلاغية، فيبتعدون كلّ البعد عن صنع نص رديف إذا كان النص المعتمد نصا شحيحا لدراسة ظاهرة ما.

7- الأسباب التي تعيق عن صنع نص رديف:

- قلة الوقت.
- كثرة الدروس في المنهاج المقرر.
- قلة المطالعة عند الأساتذة.

8- من خلال الحصص التطبيقية التي أجريناها مع الأساتذة لاحظنا أنّ أغلبية الأساتذة لا يلتزمون بما هو موجود في الكتاب المدرسي ونسبتهم 60% وهذا راجع إلى أنّ هناك بعض الأنشطة تتطلب التوسع في معارفها وعدم التقيد بما هو موجود في الكتاب لأنّه غير كاف، أمّا بعضهم يتقيدون بما هو موجود في الكتاب وذلك من أجل إتمام البرامج.

9- تتضح سهولة أو صعوبة الدّرس في مدى استيعاب التلاميذ، فهناك من الدّروس ما تكتفي بشرحها فقط وأخرى تتطلب وسائل توضيحية كالصور، العارض الضوئي، أو حكاية، قصة ...

- تحليل الجدول (4) (محور خاص بالتقويم)

1-أثناء تقديم الدّرس يلجا الأساتذة إلى التقويم التّكويني وذلك من أجل تدعيم الدّرس وإيصال الفكرة المرجوة إلى ذهن المتعلّم و تقريب المعنى اليه وهذا ما صرّح به كل الأساتذة بنسبة 100%.

2- في حين استعمال التقويم التكويني وَوُجِدَ تلاميذ لم يستوعبوا العنصر الأساسي في النشاط يرى جميع الاساتذة أنّه من الضرورة إعادة مناقشة العنصر وذلك محاولة منهم من أجل استيعاب التلاميذ لذلك العنصر.

3- فيما يخص سؤال التقويم الختامي واستنتاج التلميذ للخلاصة أجاب معظم الأساتذة بأحيانا حيث تقدّر نسبتهم ب 80% وذلك لأنّ التلاميذ غير متمكنين إلى حدّ ما في اللغة العربية من

حيث التعبير بطلاقة عن أفكارهم و تحويلها إلى معارف من أجل استنباط القاعدة، في حين أنّ بعض الأساتذة أجابوا بأنه يمكن للتلميذ المتفوق استنتاج الخلاصة من التقويم الختامي وهو ما قدرت نسبتهم ب 20%.

4- خلال طرحنا لسؤال" هل تعتمد على التمارين البنيوية في ترسيخ القاعدة في ذهن التلميذ ؟"كانت كل الإجابات سلبية بنسبة 100% وذلك لقلّتها في الكتاب و كونها تعتمد على الطرق التلقينية القديمة.

5- كما نلاحظ أيضا كل الأساتذة اتفقوا على توظيف التلاميذ لمكتسباتهم في فقرة صغيرة و تنطلق من وضعية تحددها طبيعة الوحدة التعلمية المقررة في المنهاج وذلك من أجل اختبار قدرات المتعلمين داخل القسم في انجاز هذه الفقرة بأنفسهم دون اللّجوء إلى الوسائل الإلكترونية الحديثة (كالأنترنت،) واختبار مدى اعتمادهم على أنفسهم في تحويل مكتسباتهم القبلية إلى معارف.

6- يرى كل الأساتذة بنسبة (100%) استحالة السماع إلى كل إجابات التلاميذ لكثرة العدد وقلّة الوقت.

7- وقد أظهرت النتائج الموضحة في الجدول أن من بين المعايير المعتمدة في اختيار فقرة الوضعية الإدماجية توظيف المكتسبات القبلية، إضافة إلى أن يكون سياق الوضعية مرتبطا بواقع المتعلّم (وضع المتعلم في مشكلة)، فبهذا يتعرف الأستاذ على أنّ التلاميذ استوعبوا النشاط أم لا، فمن تقنيات المقاربة بالكفاءات الإنطلاق من نصّ ثم انتاج نص.

8- لابدّ من تسجيل الفقرة على السبورة (السياق + السند + التعليمة)، يقرأ نص الوضعية ويناقش بمعية المتعلمين فالوضعية الإدماجية هي معيار تقييم الدّرس فعند انجاز التلميذ لوضعية إدماجية نتأكد من تحقيق أهداف الدّر س.

9- كانت إجابات الأساتذة حول رسم أهداف التقويم كلّها بنعم بنسبة 100%، وهذا لكون أهداف التقويم مرتبطة بأهداف الدّرس، واهداف الدّرس تعتبر كفاءة مستهدفة.

حيث أنّه من بين أهداف التقويم:

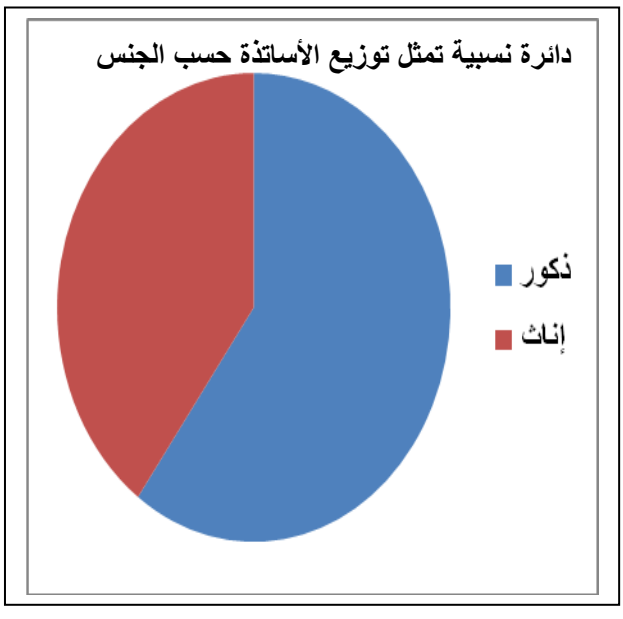
- معرفة فهم المتعلم لما درسه من حقائق ومعلومات.
- معرفة مدى نمو قدرة المتعلم على التفكير الناقد الفاحص.
- معرفة مدى نضج المتعلم.
- معرفة ما تكون لدى المتعلم من اتجاهات وتقدير.
- الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.
- معرفة حالة الصحة العقلية والجسمية عند المتعلّم.
- الرّبط بين الخطة الموضوعة وأهدافها ونوع العمل الذي يقوم به المتعلم ومقداره.
- الوقوف على مدى قدرة المتعلم على المواءمة بين نفسه والمواقف الاجتماعية.
- مساعدة القائمين على التعليم للوقوف على مدى نجاح تعليم المتعلمين وتربيتهم.
- مساعدة المؤسسات التعليمية على معرفة مدى ما حققته من رسالتها التربوية.
- الوقوف على مدى الاتصال بين أهداف المؤسسة التعليمية وحاجات البيئة المحلية.
- الوقوف على معلومات وبيانات تفيد في تعديل المناهج الدّراسية.
- استخدام التقويم كأداة لتحسين المنهج الدّراسي ليزداد تماشيا مستوى المتعلمين وطبيعتهم العامّة.
- كما أنّ للتقويم هدف واحد مع تعدد أدواره وهو تحديد المنفعة أو الجدوى لما يتم تقويمه.

ثالثا– تمثيل النتائج بواسطة الدوائر النسبية

أ– نتائج جدول المحو الأول:

* **الجنس**: ذكور: %60 ⟵ 216°

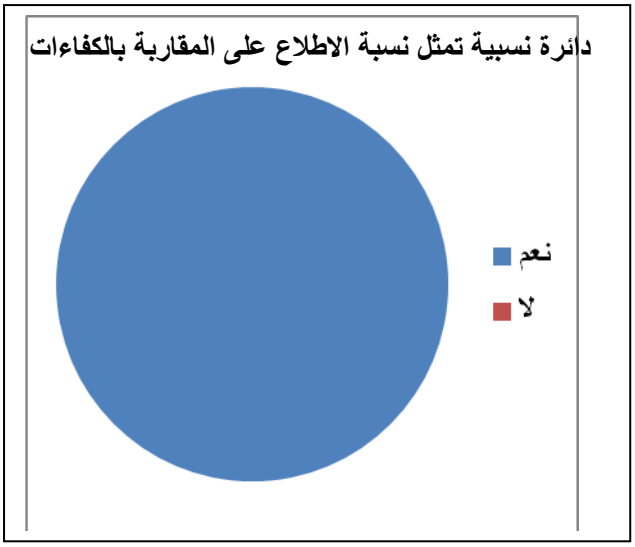
إناث: %40 ⟵ 144°



ب- تمثيل نتائج جدول المحور الثاني:

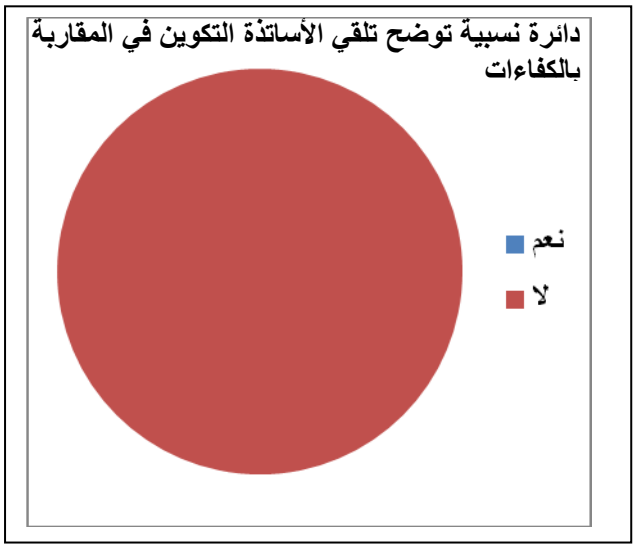
*** اطلاع الأساتذة على المقاربة بالكفاءات.**

- نعم: 100% ⟵ 360°
- لا: 0% ⟵ 0°



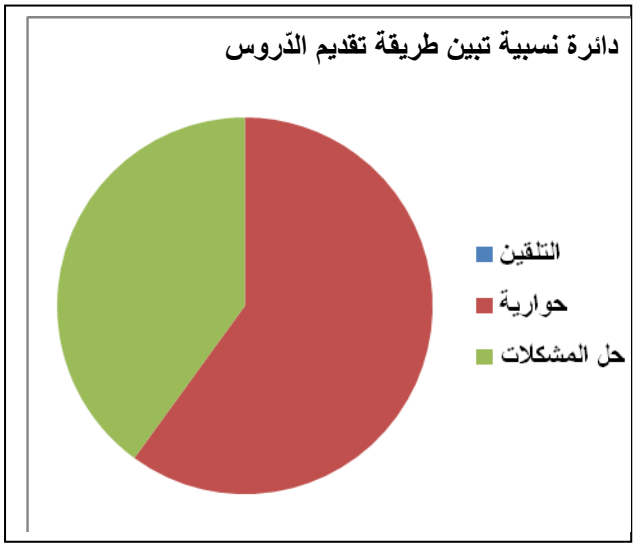
*** تلقي الأساتذة للتكوين في المقاربة بالكفاءات :**

- نعم: 0% ⟵ 0°
- لا: 100% ⟵ 360°



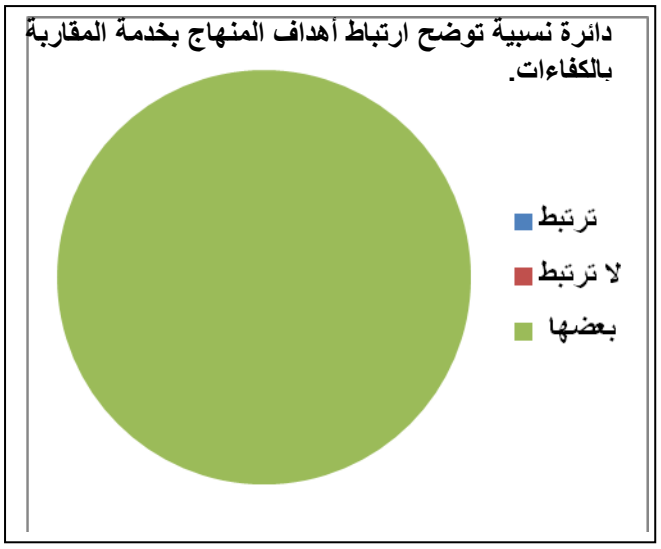
*** طريقة تقديم الدّروس:**

- التلقين: 0 % ⟵ 0°
- حوارية: 60 % ⟵ 216°
- حل المشكلات: 40% ⟵ 144°



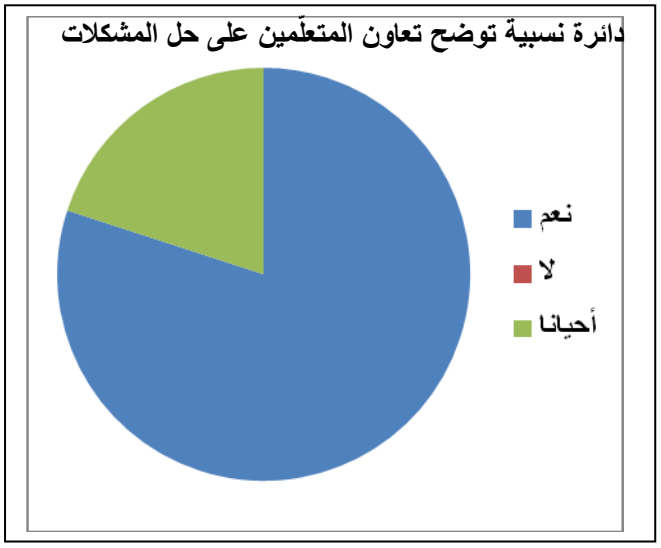
* **ارتباط أهداف المنهاج بخدمةالمقاربة بالكفاءات :**

- ترتبط: 0% ← 0°
- لا ترتبط: 0% ← 0°
- بعضها: 100% ← 360°



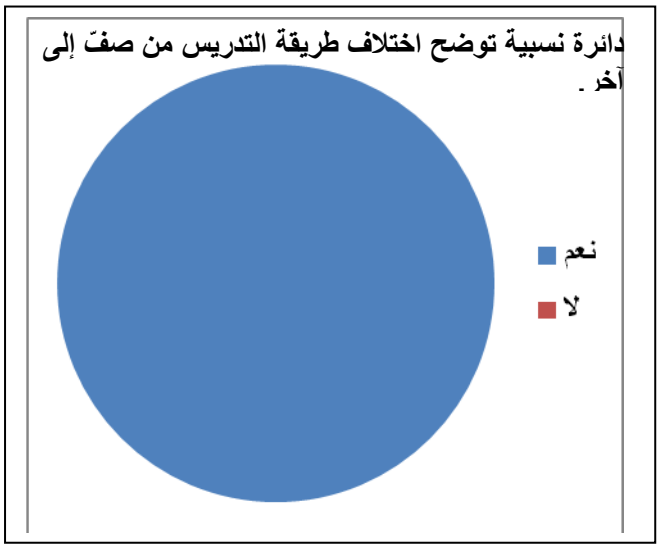
* **تعاون المتعلمين على حل المشكلات:**

- نعم: 80% ← 288°
- لا: 0% ← 0°
- أحيانا: 20% ← 72°

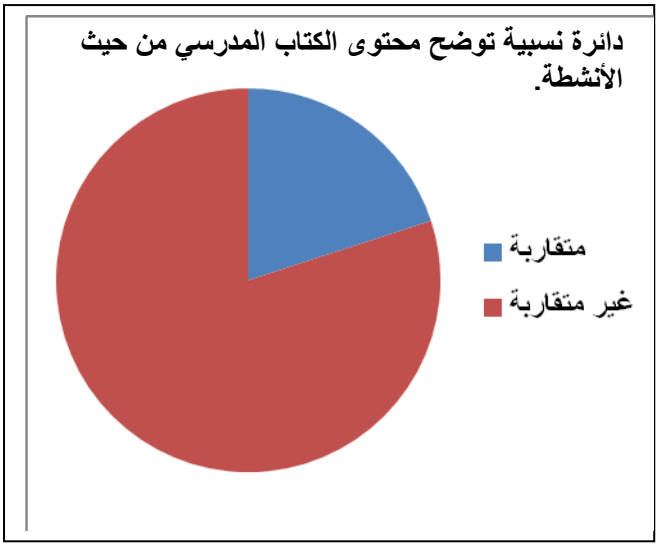


* **اختلاف طريقة التّدريس من صفّ إلى آخر:**

- نعم: 100% ← 360°
- لا: 0% ← 0°

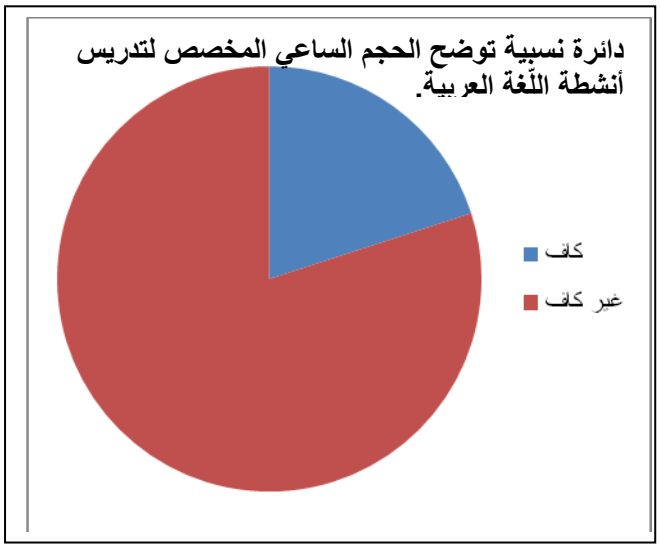


ج- تمثيل نتائج جدول المحور الثالث:



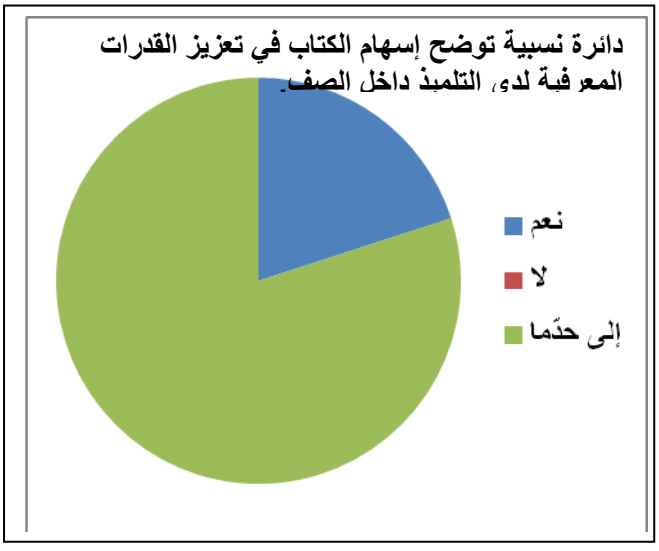
*** أنشطة الكتاب المدرسي:**

- متقاربة: 20% ← 72°.
- غير متقاربة: 80% ← 288°.



*** الحجم الساعي لتدريس اللّغة العربية:**

- كاف: 20% ← 72°
- غير كاف: 80% ← 288°.

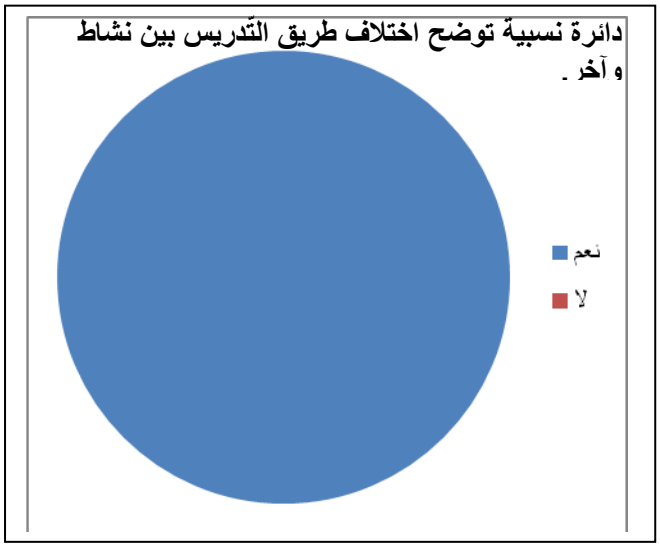


* اسهام الكتاب المدرسي في تعزيز القدرات التواصلية:

- نعم: 20% ← 72°.
- لا: 0% ← 0°.
- إلى حدّ ما: 80% ← 288°.

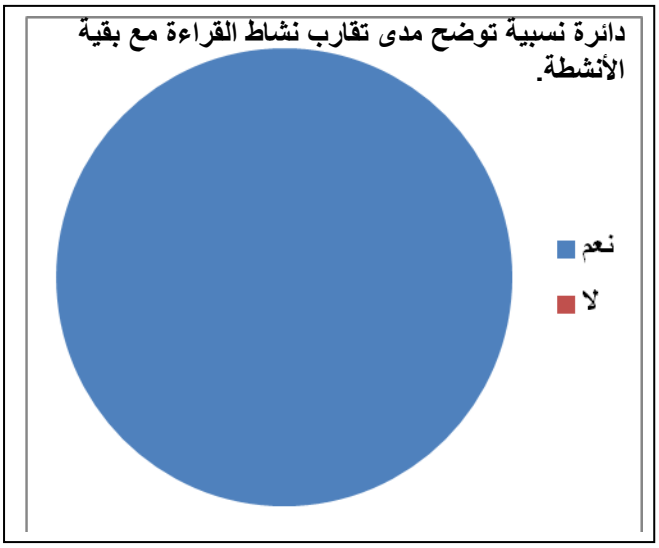
* **اختلاف طريقة تدريس الأنشطة:**

- نعم: 100% ⟵ 360°.
- لا: 0% ⟵ 0°.



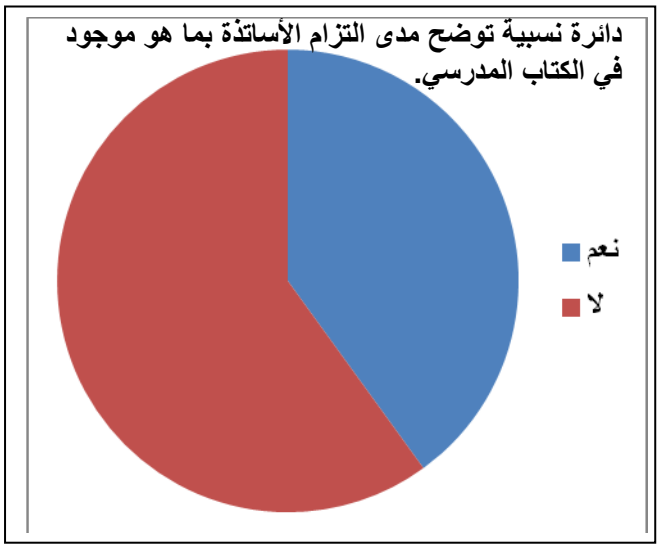
* **تقارب نشاط القراءة مع بقية الأنشطة:**

- نعم: 100% ⟵ 360°.
- لا: 0% ⟵ 0°.



* **اعتماد الأساتذة على نص رديف أم أمثلة عادية في حالة عدم توفر نص القراءة المقرر في الكتاب على كلّ حالات القاعدة.**

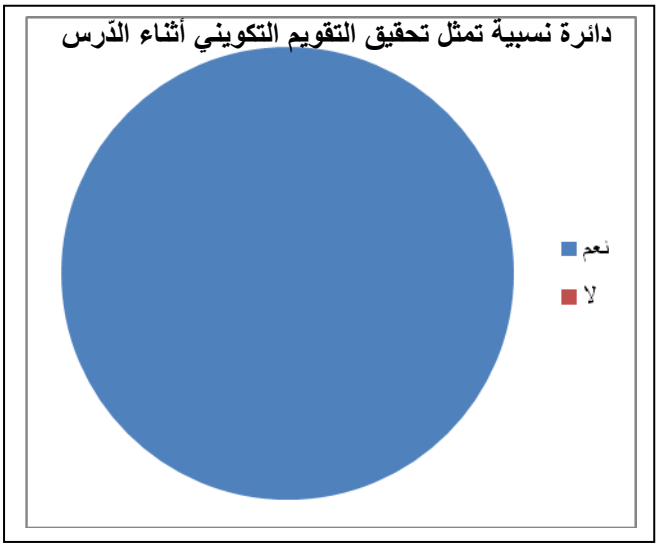
- نص رديف: 0% ⟵ 0°.
- أمثلة عادية: 100% ⟵ 360°.



*** التزام الأساتذة بما هو موجود في الكتاب المدرسي:**

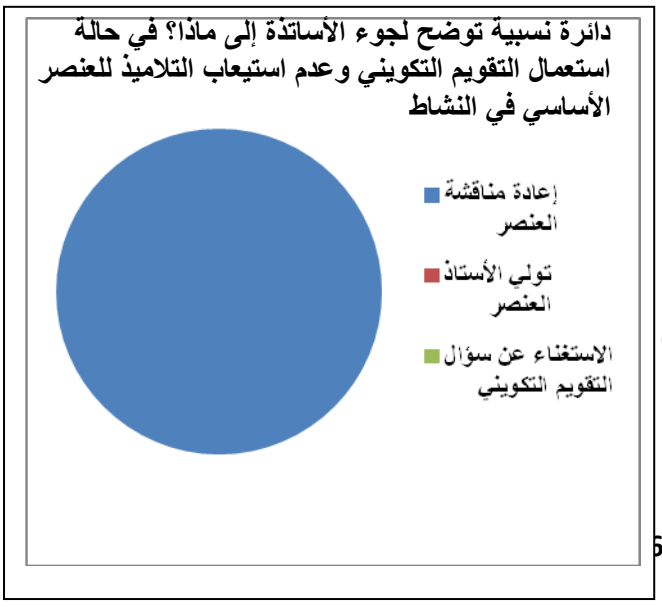
- نعم: 40% ⟵ 144°.
- لا: 60% ⟵ 216°.

د- تمثيل نتائج جدول المحور الرّابع:



*** تحقيق التقويم التكويني أثناء تقديم الدّرس:**

- نعم: 100% ⟵ 360°.
- لا: 0% ⟵ 0°.

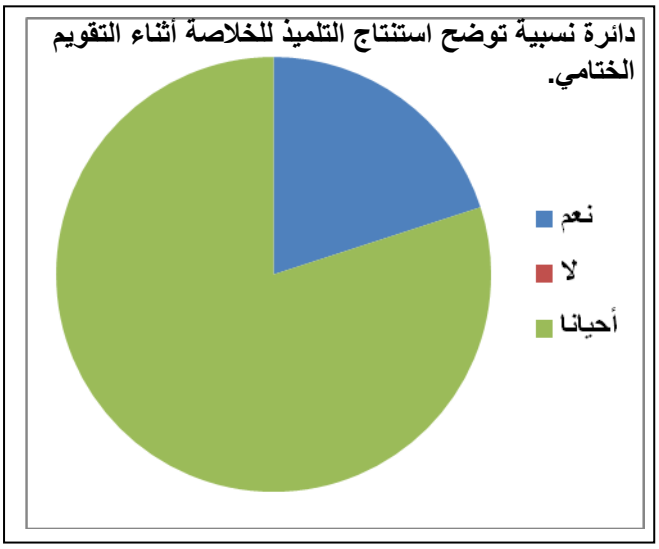


*** استعمال التقويم التكويني وإيجاد تلاميذ لم يستوعبوا العنصر الأساسي في النشاط:**

- إعادةمناقشة العنصر: 100% ← 360°.
- تولي الأستاذ العنصر: 0%←0°.
- الاستغناء عن سؤال التقويم التكويني: 0%←0°

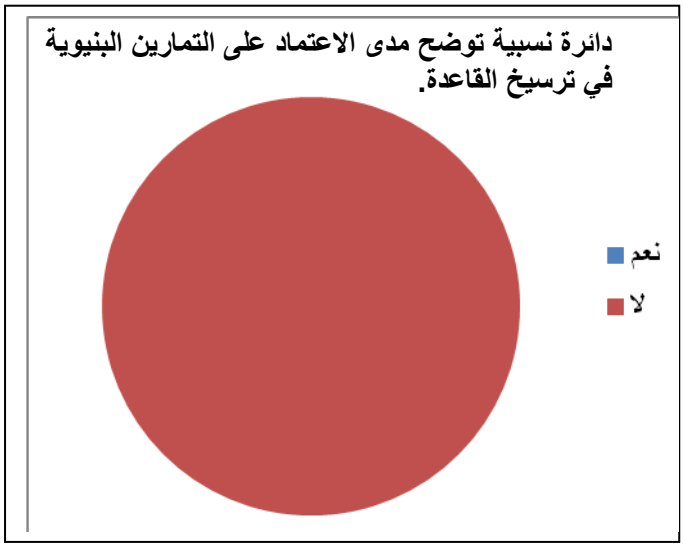
* استنتاج التلميذ للخلاصة في التقويم الختامي:

- نعم: 20% ⟵ 72°.
- لا: 0% ⟵ 0°.
- أحيانا: 80% ⟵ 288°.



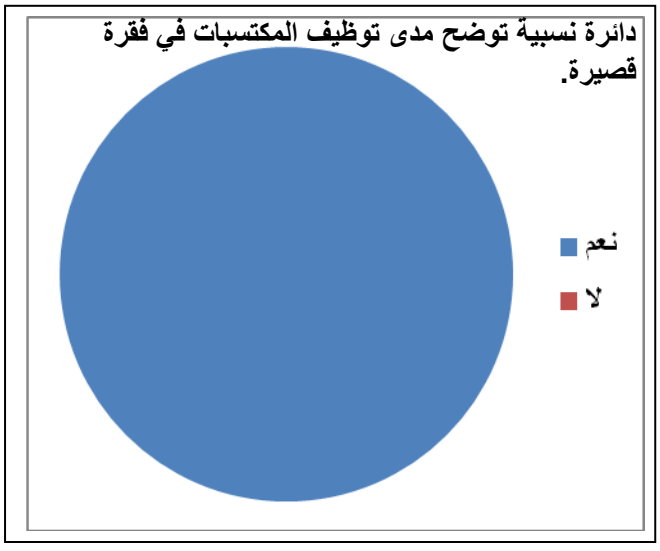
* الاعتماد على التمارين البنيوية في ترسيخ القاعدة:

- نعم: 0% ⟵ 0°.
- لا: 100% ⟵ 360°.



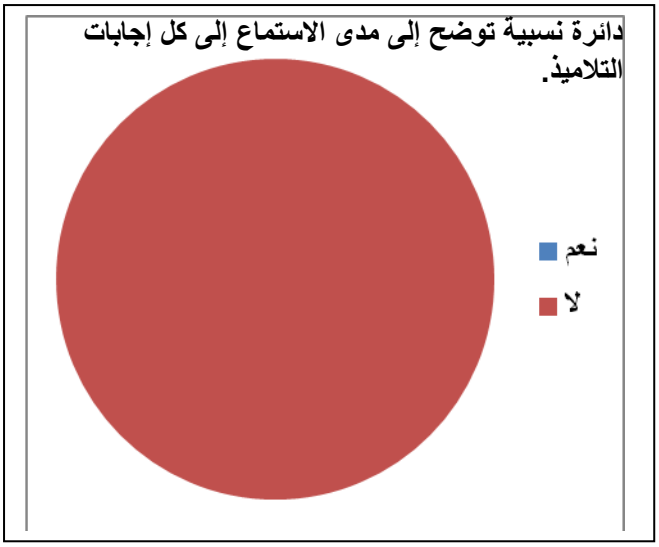
* توظيف التلاميذ لمكتسابتهم في فقرة قصيرة:

- نعم: 100% ⟵ 360°.
- لا: 0% ⟵ 0°.



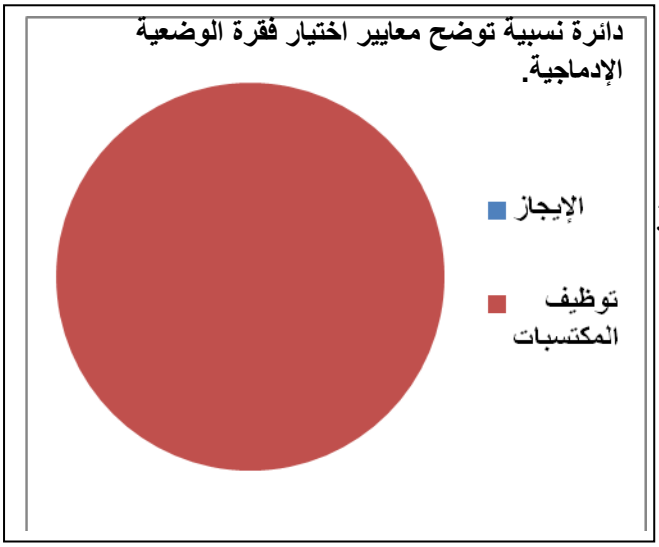
* **الاستماع إلى كل إجابات التلاميذ:**

- نعم: 0% ⟵ 0°.
- لا: 100% ⟵ 360°.



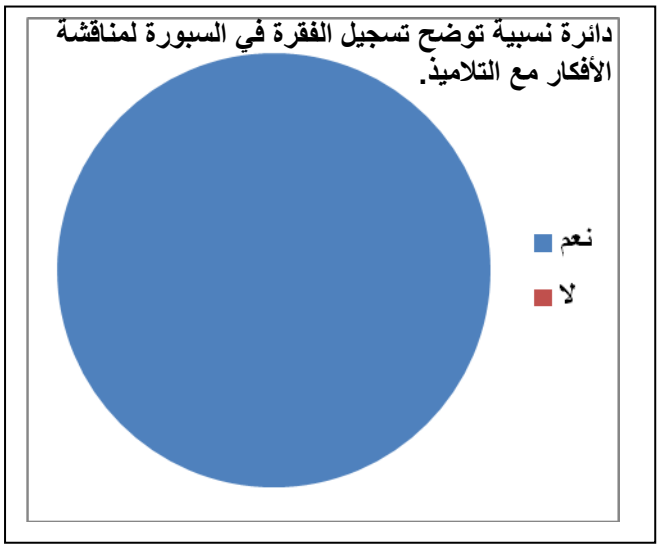
* **معايير اختيار فقرة الوضعية الإدماجية:**

- الإيجاز: 0% ⟵ 0°.
- توظيف المكتسبات: 100% ⟵ 360°



* **تسجيل الفقرة في السبورة لمناقشة الأفكار مع التلاميذ:**

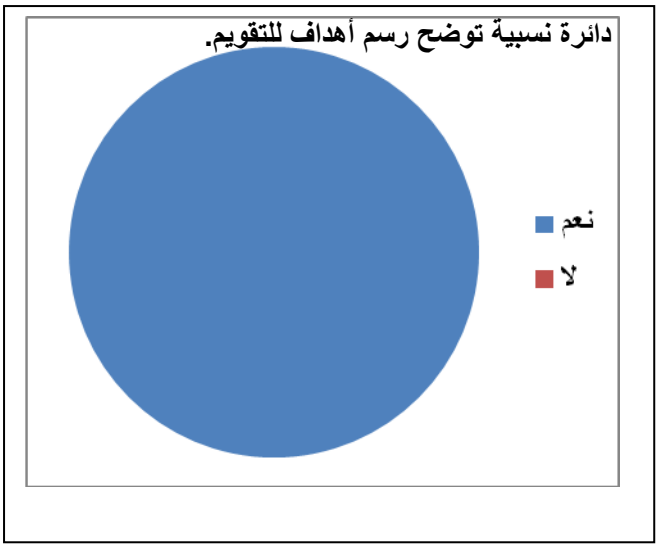
- نعم: 100% ⟵ 360°.
- لا: 0% ⟵ 0°.



* رسم أهداف للتقويم:

- نعم: 100% ⟵ 360°.

- لا: 0% ⟵ 0°.



الخاتمة

الخاتمة:

تناول هذا البحث موضوعا في غاية الأهمية والّذي حاولنا من خلاله التّوصل إلى معرفة موقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في إنجاح وتطوير العملية التعليمة، خاصّة أنّ هذه الأخيرة تسعى إلى إعداد التلميذ لمواجهة عصر التطوّر المعرفي وكذا إخراجه من دائرة التلقين، ليحصل المتعلم على مستوى تعليمي يمكنه من مواجهة الوضعيات المعقدة والتفاعل مع المعارف العلمية الجديدة.

وفي نهاية دراستنا خلصنا إلى نتائج مفادها:

1- بداغوجيا الكفاءات هي تصّور تربوي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية تعلّمية، تجعل المتعلّم المحور الأساسي في عملية التعليم والتعلّم، أي طرفا فاعلا، نشطا، يتعلّم كيف يتعلّم، كيف يعمل، كيف يعيش مع الآخرين.

2- الهدف الأساسي من هذه المقاربة ليس تلقين المعارف، بل إعداد المتعلّم للتفاعل والتكيّف مع المجتمع والمساهمة في تطويره.

3- تعددت أنواع الكفاءات، فاكتفينا بالواردة في مناهجنا التعليمية (**الكفاءة المستعرضة، الكفاءة المعرفية ، الكفاءة القاعدية، المرحلية، الختامية**).

4- بيداغوجيا المشروع من أهم الطرائق الحديثة في التدريس.

5- يلازم التقويم كل مراحل العملية التعليمية التّعلّمية بداية من التقويم التشخيصي إلى التكويني ثم الختامي.

* ولا ننسى أهمّ النتائج الّتي تمّ استخلاصها من توزيع الاستبيانات على مجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة للسنة الرّابعة متوسط، وكذا إجراء مقابلات ميدانية مع بعض الأساتذة.

6- ضرورة تنظيم دورات تكوينية لفائدة الأساتذة قصد تمكينهم من التّحكم في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

7- أنّ المتعلم يكون قادرا على استيعاب الدّروس وفق هذه المقاربة رغم الصعوبات الّتي تواجه كلّ من المعلّم والمتعلّم أثناء سير العملية التعليمية التّعلّمية.

8- أظهر الجانب التطبيقي أنّ تدريس المعلّم مازال كلاسيكيا يعتمد على منطق التعليم لا التعلّم، وأنّ ممارسة المقاربة بالكفاءات لدى الأساتذة لم ترق إلى المستوى المطلوب وأنّ الأستاذ لم يستطع مسايرة إصلاح المنظومة التربوية.

9- تؤثر الوسائل التعليمية الحديثة خلال تدريس اللّغة العربية إيجابيا في تنمية مهارات التلميذ.

10- أنشطة الكتاب المدرسي تتقارب فيما بينها وظيفيا، بطريقة منطقية فالقراءة تسبق القواعد والقواعد تسبق البلاغة وهكذا ...، وهذا أثبت أنّ المنهج السائد في الكتاب المدرسي هو منهج المقاربة النصية.

11- القاربة النصية تساعد التلميذ في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليتي الملاحظة والاكتشاف.

12- واقع التّدريس بالكفاءات لازال هشا رغم الإيجابيات الّتي تتميز بها.

13- انعدام الوسائل الحديثة في المدرسة الجزائرية أدّى إلى صعوبة تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

14- إن طريق التدريس بالمقاربة بالكفاءات يكون للتلميذ فيها الدّور الأساسي ويقتصر دور الأستاذ على المراقبة والملاحظة والتوجيه، ولن تكون هذه المهمة سهلة في قسم تعداده أربعين تلميذا أو يزيد بعيدا عن نظام الأفواج الخاصّ بالإجراءات الصحية لكورونا.

15- صعوبة وطول بعض الأنشطة تجعل التلميذ يعجز عن إنجاز النشاط، مما يتحتم على الأستاذ التدخل لمساعدة التلاميذ على بناء معارفهم، وبالتالي يكون قد خرج تماما عن طريقة التدريس بالكفاءات.

16- المقاربة بالكفاءات تسعى جاهدة لربط الواقع التعليمي بالواقع – بالحياة – يدمج المتعلّم مكتساباته التعليمية في مواقف تعليمية عديدة.

17- يتفاعل المتعلّم مع التعلّم الجماعي، عن طريق المشاريع، ويكتسب سلوكات جديدة، وتبادل الخبرات بين المتعلمين تزيد الثقة بالنفس، والتخلص من الخجل.

18- التقويم يتم عن طريقه تحديد نقاط القوة والضعف الموجودة في العملية التعليمية.

هذه جملة من النتائج والمقترحات الّتي توصلنا إليها من خلال هذا البحث، فإن أخطانا فمن أنفسنا وإن أصبنا فمن الله عزّ وجلّ، فعسى الله تعالى أن يجعل عملنا هذا خالصا لوجهه الكريم، وآخر دعونا أنّ الحمد لله ربّ العالمين.

ملاحق

استبيان

يسرنا التّقدم إلى أساتذنا الكرام بهذا الاستبيان الّذي يحتوي على بعض الأسئلة الّتي تخدم بحثنا، راجيين الإجابة عنها بكل صدق وعفوية وذلك بوضع (X) أمام اختياركم.

– محور المعلومات الشخصية:

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2- الشهادة المحصل عليها: الجامعة ☐ معهد التكوين ☐

3- سنوات الخبرة: من 10 إلى 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

4- أسباب التوجه للتعليم: .....

– المحور الثاني: المقاربة بالكفاءات وطرق التدريس:

1- هل كان لديك إطلاع على المقاربة بالكفاءات؟ نعم ☐ لا ☐

- إذا كان الجواب بنعم، هل تلقيت تكوينا فيها؟ نعم ☐ لا ☐

2- ما هي الطريقة التي تقدم بها دروسك؟

تلقين ☐ طريقة حوارية ☐ حل المشكلات ☐

3- هل ترتبط أهداف المنهاج بخدمة المقاربة بالكفاءات؟

مرتبطة ☐ بعضها ☐ لا ترتبط ☐

4- هل تسمح للمتعلمين بالتعاون على حل المشكلات أثناء الدّرس؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

5- ما هي إجابيات وسلبيات بيداغوجيا الكفاءات أثناء الممارسة؟

.....

6- هل تختلف طريقة التدريس من صف إلى آخر؟ بيّن ذلك؟

نعم ☐ لا ☐

بين ذلك: .....

– المحور الثالث: الأنشطة والكتاب المدرسي:

1- ما رأيك في محتوى الكتاب المدرسي؟

الأأنشطة متقاربة ☐ الأنشطة غير متقاربة ☐

2- ما رأيك في الحجم السّاعي المخصّص لتدريس أنشطة اللغة العربية؟

كاف ☐ غير كاف ☐

3- هل يسهم محتوى الكتاب المدرسي للّغة العربية في تعزيز القدرات التواصلية المعرفية لدى التلميذ داخل الحجرة؟

نعم ☐ لا إلى حدّ ما ☐ ☐

4- هل تختلف طريقة التّدريس بين نشاط وآخر؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل يتقارب نشاط القراءة وظيفيا مع بقية الأنشطة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم علّل ذلك: .....

6- إذا لم يتوفّر نص القراءة المقرر في الكتاب المدرسي على كل حالات القاعدة النحوية أو الصرفية أو الخلاصة البلاغية، هل تستخدم نصّا رديفا أو تعتمد على أمثلة عادية؟

نص رديف ☐ أمثلة عادية ☐

7- ما هي الأسباب التي تعيقك عن صنع نص رديف؟

.....

8- هل تلتزم بما هو موجود في الكتاب المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل تكتفي بشرح الدّرس أو تستعمل وسائل توضيحية أخرى؟

.....

– المحور الرّابع: خاص بالتقويم.

1- هل تحقق التقويم التكويني أثناء تقديم الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐

2- إذا استعملت التقويم التكويني ووجدت أنّ التلاميذ لم يستوعبوا العنصر الأساسي في النشاط:

هل تعيد مناقشة العنصر ☐ هل تتولى أنت العنصر ☐ هل تستغني عن سؤال التقيم التكويني ☐

3- بالنسبة للتقويم الختامي هل يستنتج الخلاصة التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

4- هل تعتمد على التمارين البنيوية في ترسيخ القاعدة في ذهن التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

5- هل تطلب من تلاميذك توظيف مكتسباتهم في فقرة صغيرة وتنطلق من وضعية تحدد ها طبيعة الوحدة التعليمية المقررة في المنهاج؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل تستمع إلى كلّ إجابات التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

- ما هي معايير اختيار فقرة الوضعية الإدماجية؟

الإيجاز ☐ توظيف المكتسبات ☐

8- هل تسجل الفقرة في السبورة لمناقشة الأفكار مع التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

9- هل ترسم أهدافا للتقويم؟

نعم ☐ لا ☐

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

قائمة المصادر والمراجع:

أولا: المصادر:

01- ابن جنّي، الخصائص، تع محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، 1983.

ثانيا:الكتب باللّغة العربية:

01- أحمد إسماعيل حجي، إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، ط1 ،(د. ت)، القاهرة، مصر.

02- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، 2000م.

03- أوحيدة علي، التدريس الفعّال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر، (د. ط)، 2007.

04- بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

05- بكي المرسلي، المقاربة بالكفاءات، أستاذ التعليم المتوسط، دون بيانات للنشر.

06- جابر عبد الحميد جابر، إستراتيجية التدريس والتعلّم، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، مصر.

07- جابر عبد الحميد، إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، 1999م.

08- جيري وناس، بوضبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس تكوين المعلمين أستاذ مكون، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007م.

09- حسين أبو رياس و زهرية عبد الحق، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 1، 2007م.

10- خير الدّين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، دار المسيرة للنشر، الجزائر، ط1، 2005.

11- الدريج محمّد، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، 2000م.

12- رشيد بناني، من الديداكتيك إلى البيداغوجيا الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، ط1، 1991م.

13- رمضان إرزيل، محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، المعالم النظرية للمقاربة، المدينة الجديدة، تيزي وزو، 2002.

14- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية، 2005م.

15- الزيّات فتحي، علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، مصر، 2004م

16- زيتوني عبد القادر، تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات، ديوان المطبوعات الجزائرية، بن عكنون، الجزائر، 2009م.

17- سوسكا سارة، تدريس التربية الرياضية، ترجمة صالح منى وآخرون، 1991م.

18- طه حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، المنارة، ط1، 2005م.

19- طيب نايت سليمان سليمان وآخرون، بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، دار الأمل،تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2004م.

20- عباس أحمد السمرائي وعبد الكريم السمرائي، كفاءات تدريسية، ط1، بغداد، 1991م.

21- عبد الحميد البلداوي، الإحصاء للعلوم الإدارية والتطبيقية، ط 1، دار الشروق، عمّان، الأردن، 1997م.

22- عبد الرحمن التومي، المقاربة بالكفايات بناء المناهج وتخطيط التعليمات،(د. ط)، دار القصبة، الجزائر، 2002م.

23- عبد الرحمن عدس وآخرون، علم النفس التربوي، الشركة العربية المتحدة، للتسويق للتوريدات للتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، 2008- 2009م.

24- عصام الدين متولي عبد الله، طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق، ط 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2007م.

25- عفاف عبد الكريم، التدريس للتعلم في التربية البدنية والرياضية، منشأة المعارف،

الإسكندرية، 1994م.

26- علي جواد الطاهر، منهج البحث الأدبي، ط 3، مكتبة اللغة العربية، بغداد، شارع المتنبي، 1984م.

27- عميمر عبد العزيز، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف: منشورات ثالة، الأبيار، الجزائر، 2005م

28- غريب عبد الكريم، الكفايات واستراتيجياتها، اكتسابها، منشورات عالم التربية، المغرب، 2002.

29- فائزة الطراري وآخرون، المقاربات والبيداغوجيات الحديثة، وزارة التربية المملكة العربية المغربية، أبريل 2006م.

30- الفتلاوي سهيلة، محسن كاظم، كفايات التدريس، دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1.

31- فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، (د، ط)، 2005م.

32- لبيب رشدي، معلّم العلوم (مسؤولياته، أساليب عمله، إعداده)، مكتبة الأنجلومصرية، ط 1، 1997م.

33- محسن محمد حمص، المرشد في تدريس التربية الرياضية، منشأة المعارف، الإسكندرية، 1998م.

34- محمّد البدوي، المنهجية في البحوث والدّراسات الأدبية، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة، 1997م.

35- محمد الصالح حثروبي، الدّليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط2، 2012م.

36- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، شركة دار الهدى، الجزائر، ط 2، 2004م

37- محمد الطاهر علي، الأهداف البيداغوجية تصنيفها وصياغتها، 1999م.

38- محمد الغريب عبد الكريم، البحث العلمي، "تصميم ومنهج وإجراءات"،(د. ط)، 1982م.

39- محمد بوعلاق، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، الرغاية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 2014.

40- محمد بونوة، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية بين النظري والتطبيقي، د.ط، د.ت.

50- محمد حاجي، مدخل المقاربة التدريس بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، 2004م.

51- محمد عصام طريبة، أساليب وطرق التدريس الحديثة، ط 1، دار حمو رابي للنشر والتوزيع، الأردن، 2008م.

52- محمد كامل الخطيب، اللّغة العربية، القسم الأول، آراء ومناقشات، منشورات وزارة الثقافة، ط1، 2004م.

53- محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصوّر والممارسة "مقارنة تعليمية نقدية"، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002م

54- محمد مزيان وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، مطابع عمار قرفي، ط 1، باتنة، الجزائر، 1994م.

55- محمود محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط 6، ، عمان، 2016م.

56- مختار أبو بكر، أسس ومناهج البحث العلمي، اليولنيك الدولية، د.ط، 2016م.

57- مصطفى بن بليس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقات المعرفية، سلسلة قضايا التربية، الوثائق التربوية، 2004م.

58- المعلم بين البيداغوجيا والديداكتيك، إسماعيل عبد زيد عاشور وعماد طعمه راضي، دار دجلة، العراق، ط 1، 2016.

59- مهدي محمود سالم، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، ط 2، (د. ت)، الرياض

60- نصر الدين زيدي، سيكولوجية مدرس، دراسة تحليلية وصفية، ديوان المطبوعات الجامعية، 2005م

ثالثا:المعاجم

01- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، دار لسان العرب، بيروت، ط 3، 1414هـ، 1994م.

02- جبران مسعود، المعجم الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، المجلد الثالث، 1992م.

03- عبد الكريم غريب وآخرون، معجم التربية، سلسلة علوم التربية، منشورات عالم التربية، ط1،المغرب، 2001م.

04- عبد اللّطيف الفرابي، محمد آيت يحي، عبد العزيز الغرضاف، معجم علوم التربية 9 و10، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1994م.

05- عبد المنعم حنفي، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، ط3، القاهرة، 2000م.

06- عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م.

07- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، تع، محمد نعيم العرقسوسي، ط8، 2005م، 1426هـ.

رابعا:المجلات

01- إبراهيم حمروش، التعليمية موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، العدد 2.

02- نادية بوشلاق، النماذج السلوكية وفعالية عملية التّعلم التعليم، مجلّة العلوم الإنسانية، العدد 24، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006م.

03- ضياء الدّين بن فردية، فاعلية تدريس اللّغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة الأثر، العدد 25، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

04- مكحل لخضر، المقاربة بالكفاءات، الجذور والتطبيق، عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

05- شرقي رحيمة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.

06- التدريس بالكفاءات وتقويمها، لعزيلي فاتح، السنة الثامنة، أكتوبر 2013م، العدد 14.

07- محمد بودربالة، المقاربة بالكفاءات: المفهوم، الخصائص، المستويات، مجلة البحوث والدراسات، العدد 6، جوان 2008، جامعة المسيلة، الجزائر.

خامسا:الرسائل الجامعية:

01 آسيا العطوي ، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، دراسة ميدانية بولاية سطيف، رسالة ماجستير، جامعة سطيف، فرحات عبّاس، 2009- 2010م.

سادسا:وثائق وزارة التربية الوطنية:

01- القدرات والكفاءات، وزارة التربية الوطنية، مطبوعة مديرية التعليم الأساسي، الجزائر، 2000م.

02- المركز الوطني للوثائق التربوية، صوالح عبد الله والضّب محمّد، الكتاب السنوي، 2003م، الجزائر، نص10.

03- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، ديسمبر 2003م.

04- حاجي فريدة، المقاربة بالكفاءة، المركز للوثائق التربوية، الجزائر، د.ط، 2005م.

05- المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج)، كمراوي فاطمة، وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر، 2006م.

06- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/ 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008م.

08- وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، مارس 2009.

09- منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، جوان 2011.

10- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرّابعة من التعليم المتوسط، جوان 2012م.

11- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، جويلية 2015م.

12- المركز الوطني للوثائق التربوية، الكفاءات ، سلسلة ومعهد التربوي، العدد الخامس.

13- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية من التعليم المتوسط، الوطنية للمنهاج.

14- مناهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

سابعا:المراجع باللّغة الأجنبية:

1- LA petit la rousse illustre, édition larousse – Paris, 2001.

فهـــرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العناوين	الصفحة
- الإهداء	
- الشكر والعرفان	
المقدمة:	أ- د
- تمهيد	6
- الفصل الأول: المقاربة بالكفاءات (الجانب النظري)	
- **المبحث الأول:** مفاهيم المقاربة بالكفاءات ومبادؤها	12
- المطلب الأول: مفاهيم المقاربة بالكفاءات	12
- أولا: مفهوم المقاربة: أ- لغة	12
ب- اصطلاحا	12
- ثانيا: مفهوم الكفاءة: أ- لغة	14
ب- إصطلاحا	14
- ثالثا: مفهوم المقاربة بالكفاءات	17
- المطلب الثاني: عناصر الكفاءات:	18
1- المهارة	18
2- الاستعداد	19
3- الأداء	19
4- الهدف	20
5- القدرة	21
المطلب الثالث: انواع الكفاءات ومستوياتها:	21
- الكفاءة المستعرضة	22
- الكفاءة المعرفية	23
- الكفاءة القاعدية	24
- الكفاءة المرحلية	24

- الكفاءة الختامية	25
- المطلب الرابع: أهداف المقاربة بالكفاءات وأسسها	25
1- الأهداف	25
2- الأسس	27
- **المبحث الثاني:** استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات	28
- المطلب الأول: طرائق التدريس في ظل بالكفاءات	30
1- بيداغوجية حل المشكلات	30
2- بداغوجيا المشروع	32
3- استراتيجية التعلم	33
4- بيداغوجيا التقويم بالكفاءات	34
المطلب الثاني: أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات	39
1- الأساليب المباشرة	39
2- الأساليب غير المباشرة	41
المطلب الثالث: دور مكانة المعلم والمتعلّم في ظلّ المقاربة بالكفاءات	43
1- مكانة المعلّم في بيداغوجيا الكفاءات	43
2- مكانة المتعلّم في بيداغوجيا الكفاءات	44
- المطلب الرابع: موقع هذه المقاربة في التّدريس	45
– الفصل الثاني: دراسة ميدانية (الجانب التطبيقي)	48
- **المبحث الأول:** مجتمع وعينة الدّراسة	49
- أولا: مجالات الدّراسة	49
1- التعريف بالمرحلة المتوسطة	49
2- المجال المكاني	49
3- المجال الزماني	49
- ثانيا: الدّراسة الاستطلاعية	49
- ثالثا: المنهج المستخدم:.....	50
- رابعا: أدوات جمع البيانات:	52

- الملاحظة	52
- المقابلة	52
- الاستبيان	54
- خامسا: العينة	55
-**المبحث الثاني**:تحليل وتفسير نتائج الدّراسة التطبيقية	56
- أولا: نتائج الاستبيان	56
- ثانيا: تفسير النتائج وتحليلها	59
- ثالثا: تمثيل النتائج بواسطة الدائرة النسبية	64
- **الخاتمة**:	74
- **الملاحق**:	78
- **قائمة المصادر والمراجع**:	82
- **فهرس الموضوعات**:	90

الملخص:

يطرح هذا البحث المعنون (المقاربة بالكفاءات و أثرها في تعليمية اللغة العربية – السنة الرابعة متوسط – أنموذجا) قضية التدريس بالمقاربة بالكفاءات لتحسين العملية التعليمية التعلمية و تحقيق الأهداف المرجوة و هذا في إطار تصحيح مسار التعليم ،حيث إستهللنا البحث بتمهيد يعالج مفهوم التعليمية و أهدافها الأسمى لتعليم اللغة العربية ، ثم انتقلنا إلى الفصل الأول فوسمناه بالمقاربة المصطلحية تناولنا فيه أهم مصطلحات الدراسة – المقاربة ،الكفاءة ،المقاربة بالكفاءات – مع ذكر أهم عناصرها وأنواعها ثم أهدافها ،لنتطرق بعدها إلى طرائق التدريس و أساليبه في ظل المقاربة بالكفاءات ، ثم أردفناها بدور المعلم و المتعلم في ضوء هذه المقاربة و موقعها في التدريس ،ثم ختمنا البحث بدراسة تطبيقية ميدانية استعملنا خلالها إستبيان خاص للأساتذة و حضور حصص اللغة العربية بغية الكشف عن واقع التدريس و مدى نجاعة هذه الطرق الحديثة

وقد أجاب البحث عن الإشكالية المطروحة ، المتمحورة حول ما تأثير المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية لنصل خلالها إلى أهم النتائج المتمثلة في أن التدريس وفق هذه المقاربة يكون التلميذ هو محور العملية التعليمية و يقتصر دور الأستاذ على المقاربة و الملاحظة

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات، العملية التعليمية، المتعلم.

Resumé :

A travers ce mémoire qui s'intitule (l'approche par compétence et ses éffets dans l'aprentissage de la langue arab aux apprenants de la 4e année moyenne

La question de l'ensegnement par l'approche par compétence consiste à améliorer les mécanismes de l'opération didactique et assurer les objectifs attendus et cela par la recherche qui traite le concept de l'appretissage et ses objectifs effects pour apperendre cette langue .Nous avons les principaux termes relatifs à l'étducation -l'approche , compétence, et l'approche par compétence-Ainsi on a rappelé les différents éléments essentiels et leurs objectifs .Tonte fois , nous parlerans également des techniques de l'enseignements et les modelités de l'approche par compétance ,le role et la place de l'enseignant_apprenent dans cette approche et sa position en pédagogie .

Enfin , en a terminé cette recherche par une étude pratique sous forme d'une questionnaire pour professeurs de plus on a assisté à des séances de langue arabe afin de découvrir la réalité de l'enseignement et le degré de ces nouvelles methodes .

En conclusion ,par cette recherche a pu repondre a cette problématique centrée sur les conséquences de l'apprentissage de la langue arab au niveau des apprenants du ajcle moyen.

Les mots clés : l'approche par compétences ; processus éducatif ; apprenant.

Abstract:

This research entitted (The Competency BASED- Approch) and its impact pn teaching arabic for the fourth year middele school pupils as a modal . Dealing with the issue of teaching with competency approach to impove the teaching learming process, achieve its targets and correct the teaching career. Whereas, we started our research with an introduction that deals with the teaching .then we moved on to the first chapter that is featured with terminological, approach competency , the competency approach. As we mentioned the most crucial elements , types and targets. After that, wetackled with teaching methods and strategies, focusing on the role and position of both the teacher and the learner.Moreover,we concluded our research with a practical study on the field ,conducting a special survey for teacher and attending some Arabic classes to find out more about the fact of te aching and the efficiency of using modern methods

This research gave an answer on the set forth problematic issne about the impact of competency approach in teaching ,concluding that the learner is the centre of the teaching process and the teacher is just a monitor and a superviser.

Key words : the competency appoach ; educational process ; learner