وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

ⴰⵖⵏⵉⵣ ⵏ ⵜⵓⵙⵏⵓⵔⵜ ⵜⵙⵉⵣⵡ ⴷ ⵜⵙⵏⴰⵡⵉⵏ

ⵜⴰⵡⵙⵙⴰ ⵏ ⵎⵓⵃⵏⴷ ⵎⵓⵔⵉ ⵜⵣⵣⵓ

ⵜⴰⵣⵔⴼⵜ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵜⵙⵏⴰⵡⵉⵏ

جامعة مولود معمري – تيزي وزو

كلّية الآداب واللّغات

قسم اللّغةالعربيّة وآدابها

UNIVERSITE MOULOUD MAMMERI DE TIZI–OUZOU

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

Département de Langue et littérature Arabes

رقم الترتيب.....

الرقم التسلسلي.....

مذكرة تخرّج لنيل شهادة الماستر

الميدان: لغة وأدب عربي.

الفرع: دراسات لغويّة.

التّخصّص: لسانيات تطبيقيّة.

تعليم اللّغة العربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في المنّظومة التّربويّة الجزائرية (دراسة نقدية)

إعداد الطّالبتين:

بوجناح نادية

خليف حياة

إشراف الأستاذة:

كتاب نصيرة

لجنة المناقشة:

د.فريدة بن فضة، أستاذة محاضرة "أ"، جامعة تيزي وزو .....رئيسة

أ. نصيرة كتاب، أستاذة مساعدة "أ"، بجامعة تيزي وزو ..... مشرفة ومقرّرة

أ.كهينة محيوت، أستاذة مساعدة "أ"، جامعة تيزي وزو .....ممتحنة

السنةالجامعية: 2019/2020

الدعاء

"اللهم أنفعني بما علمتني وعلمني بما ينفعني فزدني علما، اللهم إنّي أعوذ بك من الشقاق والنفاق وسوء الأخلاق، اللهم إني اسألك عملا متقبلا، اللهم اجعل ألسنتنا عامرا بذكرك وقلوبنا بخشيتك وبطاعتك إنك على كلّ شيء قدير"

شكر وعرفان

لله الشكر أولا وأخيرا، على حسن توفيقه وكريم عونه، وعلى ما منّ وفتح به علينا من إنجاز هذا البحث ثم إن كان من شكر بعد شكر الله؛ فهو للوالدين الكريمين.

ولو أنني أتيت كلّ بلاغة وأفنيت بحر النطق في النظم والنثر

لما كنت بعد القول إلا مقصرا ومعترفا بالعجز عن واجب الشكر

كما نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والامتنان إلى الأستاذة المشرفة كتاب نصيرة على ملاحظاتها القيمة، وكلّ ما قدمته لنا من نصائح وتوجهات سديدة؛ لإنجاز هذا البحثكما لا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أساتذة لجنة المناقشة وإلى جميع أساتذة قسم اللّغةالعربيّة وآدابها

إهداء

لله الشكر أولا وأخيرا على توفيقه في إنجاز بحثي:

أهدي هذا العمل إلى من علمتني النجاح والصبر في مواجهة الصعاب، والتي تسعى دائما لتنيردربي بدعائها أمي الغالية؛

وإلى من علمني وعنى الصعاب لأصل إلى ما أنا فيه، أبي العزيز؛

إلى إخواني: جمال وكمال ونبيل وإبراهيم وزوجته كهينة، وابنه إلياس وأخي مرزوق وزوجته فاطمة التي ساعدتني كثيرا في إنجاز هذا البحث؛

وإلى صديقاتي العزيزات وخاصة طاووس التي دعمتني وساعدتني في إنجاز هذا البحث، وبنات خالي وبنات عمي؛

وإلى أساتذتي جميعا وكلّ من ساهم في مساعدتي من قريب أو من بعيد.

نادية.

إهداء

اللّهم نحمدك ونستعينك ونؤمن بك ونتوكلّ عليك، ونثني عليك الخير كلّه، اللّهم إياك نعبد ونسجد وعلى سيدنا محمد نصلى خير الصلاة والسلام إلى يوم الدين؛

إلى أحب الناس وأعزّ ما لديا، إلى من قال فيهما عز وجل: (وقضى ربك ألا تعبدوا إلاّ إياه وبالوالدين إحسانا)؛

وإلى من تعب كثيرا لأجل رباني ورعاني، وعلمني الأخلاق والمثابرة في سبيل النجاح، إليك أبي الغالي "رابح"

إلى من سهرت الليالي لأجلي، سعت دائما لتنير دربي بدعائها، وأغلى من حياتي، أمي الغالية "مليكة".

إلى إخواني: لياس، كمال، سمير، وإلى أخواتي: العزيزات صبرينة وزوجها، سوهيلة وزوجها وأولادها: وعلي، وياسمين؛

إلى ابنة عمي طاوس التي ساعدتني كثيرا في إنجاز هذا البحث؛

وإلى كلّ صديقاتي من الابتدائية إلى الجامعة؛

وإلى أساتذتي الكرام الذين أوجه لهم الشكر الجزيل، وإلى كلّ من ساعدني من قريب أو البعيد.

حياة

مقدّمة

لقد اكتسحت العالم حركة معرفية وتكنولوجيا عارمة وكان لها أثرا عظيما على كثير من الدول المتقدمة والسائرة في طريق النمو، وخاصة في المجال التربوي، ومن بينها الجزائر، التي عرفت تغييرا جذريا وإصلاحا شاملا مس المنّظومةالتّربويّة في جميع مراحلها التعليمية، فتبنت عدة مناهج في التدريس، ولقد شهد التعليم في الجزائر في مختلف مستوياتها جملة من الإصلاحات والتحولات في المنظومته التّربويّة.

قد عرف قطاع التربيّة والتعليم العديد من المقاربات، وكلّ واحدة منها تطرح مبادئ وأساس خاصة بها، وأنّها تصحيح لسابقتها وأنّها الأفضل.

في البداية تم تطبيق المقاربة بالمضامين التي تعتمد على أسلوب التلقين؛ حيث أعطت أهمية للمعلم أكثر من المتعلم، ثم جاءت المقاربة بالأهداف بهدف تصحيح المضامين؛ بحيث أنتجت جيل غير نشيط وهذا ما جعل وزارة التربيّة تتبنى مقاربة أخرى، تسمى بالمقاربة بالكفاءات، إذ تسعى هذه الأخيرة إلى جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية وعنصرا فعالا وناشيطا، كما تلقت هذه المقاربة نجاحا باهرا خاصة في الدول المتقدمة.

ومن خلال التقديم أدى بنا إلى طرح هذا الإشكال:

اعتمدت المقاربة بالكفاءات بشكلّ كبير في تعليم اللّغةالعربيّة على مستوى المنّظومةالتّربويّة الجزائرية، تم فيها التركيز على المتعلم ونشاطه التعلّمي، وقد حققت من خلالها مجموعة من النتائج الإيجابية، إلا أنها لم تتمكن من تحقيق بعض الأهداف التعليمية، مما أدى إلى ظهور مقاربة أخرى، ومن هنا تبادر إلى أذهاننا الإشكال الآتي:

هل حققت المقاربة بالكفاءات الأهداف المرجوة في التحصيل العلمي، وبخاصة في تعليم اللغة العربية؟

وهذا التساؤل قد قادنا إلى طرح التساؤلات الآتية:

- ما هي مختلف المقاربات التي عاصرتها المنّظومةالتّربويّة، وانعكاساتها على التحصيل العلمي؟
- لماذا استغنت المدرسة الجزائرية على المقاربات المحتفلة، وتتبنى المقاربة بالأهداف؟
- ما هي المقاربة بالكفاءات ومميزاتها وأهدافها؟
- ما هو السبب الرئيسي الذي جعل المنّظومةالتّربويّة الجزائرية تلجأ إلى التدريس وفق المقاربة النصية وتتخلى عن التدريس بالكفاءات؟

كلّ هذه التساؤلات وأخرى قد حاولنا الإجابة عنها من خلال هذا البحث المتمثل في تعليم اللّغةالعربيّة وفق المقاربة بالكفاءات في المنّظومةالتّربويّة الجزائرية.

ومن الأسباب التي قادتنا إلى اختيار هذا الموضوع:

- كوننا سنحتاج إليه إذ وفقنا الله في الوصول إلى مهنة التدريس؛
- أهمية الموضوع بالنسبة للقضايا التي تثير اهتمامنا في مجال التخصص؛
- الميل إلى مثل هذه الموضوعات على أساس قراءتنا لهذا المجال؛
- فضولنا العلمي وجعلنا نختار هذا الموضوع.

ولقد سعينا للإحاطة بجميع جوانب وأساسيات البحث، والإجابة على الإشكالية، فقد قمنا بتقسيم البحث إلى مقدمة وخاتمة والفصول الآتية:

الفصل الأول: الذي كان بعنوان بين المصطلحات والمفاهيم التي عاصرتها اللّغةالعربيّة في المنّظومةالتّربويّة الجزائرية، الذي قسمناه إلى أربعة أقسام:

أولا: تحدثنا فيه عن لمحة صغيرة حول المنّظومةالتّربويّة الجزائرية، تعريف المنّظومةالتّربويّة الجزائرية ومكوناتها؛

ثانيا: تحدثنا عن الإصلاح التربوي، تعريفه، مراحل تطوره من خلال الجيل الأول والثاني.

ثالثا: التعليمية والتعلّمية، مفهوم التعليمية، مفهوم التعلّم، مفهوم التعليم، مفهوم المتعلم، مفهوم المعلم، مفهوم المحتوى الدراسي.

الفصل الثّاني: تناولنا فيه مفهوم المقاربات التي انتهجتها الجزائر، مفهوم المقاربة لغة واصطلاحا، مفهوم المقاربة بالمضامين، المضمون، مفهوم المقاربة بالأهداف، مفهوم الهدف لغة واصطلاحا، مفهوم المقاربة بالكفاءات، تعريف الكفاءة، مفهوم النّصية، مفهوم النّص.

أولا: المقاربة بالمضامين قبل وبعد استقلال علم النفس، مميزات المقاربة، طرق بيداغوجيا المضامين، عيوب المقاربة.

ثانيا: المقاربة بالأهداف، الخلفية المعرفية لبيداغوجيا الأهداف، مراحل بيداغوجيا الأهداف، نموذج التدريس بالأهداف، تقويم وفق بيداغوجيا الأهداف، طرائق ومميزات التدريس بالأهداف، انتقادات موجهة للمقاربة بالأهداف؛

ثالثا: المقاربة بالكفاءات؛ نشأة المقاربة بالكفاءات، خصائص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مكانة العناصر التّربويّة في المقاربة بالكفاءات، خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، طرف التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، أهداف المقاربات بالكفاءات وأنواعها، الانتقادات التي وجهت لهذه المقاربة

رابعا: المقاربة النصية؛ مزايا التعليم بالمقاربة النّصية، شروط المقاربة النّصية، سلم المقاربة النّصية.

وفي الأخير خاتمة تضمنت نتائج التي توصلنا إليها.

وانتهجنا منهجا وصفيا تحليلياالبحث هذا الذي يتماشى مع طبيعة البحث.

ولقد اعتمدنا على مجموعة من المراجع أهمها:

- خير الدين هني، "مقاربة التدريس بالكفاءات"
- محمد صالح الحثروبي، "الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية للمناهج الرسمية"
- محمد الطاهر وعلي، "بيداغوجيا الكفاءات"
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، بوزارة التربيّة الوطنية بنافذة على التربيّة

ومن الصعوبات التي صادفناها من خلال بحثنا هذا، ظهور المرض المفاجئ كورونا، مما صعب علينا التنقل إلى المكتبات بسبب الحجر الصحي، وعدم تمكننا من الحصول على المراجع بسبب غلق المكتبات، وهذا ما جعلنا نضطر إلى اللجوء إلى استخدام المواقع الالكترونية أكثر من اعتمادنا على المراجع الورقيّة.

الفصل الأوّل:

تقديم مصطلحات مفاهيم حول المنّظومةالتّربويّة الجزائرية

تمهيد: حاولنا في هذه الدراسة الوقوف على أهمّ المفاهيم والمصطلحات التي تعتبر خطوة أساسية يقوم بها الباحث من أجل تحديد مسار بحثه؛ لكي يتسم بالدّقة والوضوح ولتسهيل على القارئ أو الباحث إدراك المعاني والأفكار التي يريد التعبير عنها.

القسم الأول: تقديم المنّظومةالتّربويّة الجزائرية

تعد المنّظومةالتّربويّة جهازا وطنيا ديمقراطيا ثوري في اتجاهاته وعصري وعلمي في مضامينه وطرائقه، كما يستمد مبادئه من بيان أول نوفمبر 1954.

وجاء في المواثيق والدساتير للدولة الجزائرية منذ الاستقلال واسترجاع السيادة الوطنية معالم بارزة في بناء المنّظومةالتّربويّة، ونصت الأمرية رقم 35/76 في 1976/04/16 ضمن موادها على:

المادة 2:

- رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربيّة والمبادئ الاشتراكية؛
- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة؛
- اكتساب المعارف العامة والعلمية والتكنولوجيا... إلخ

المادة 3:تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كلّ شغل من أشغال التفرقة والتمييز... إلخ

المادة 5:التعليم إجباري لجميع الأطفال من السنة السادسة من العمر إلى غاية السنة السادسة عشر.[1]

[1]–بتصرف: المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التّربويّة الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، 1998، ص29.

I- المنّظومةالتّربويّة

1-المنّظومة:تعتبر "جملة من العناصر المترابطة بروابط إذ تغير إحداها تغيرت الأخرى"[1] ونلاحظ من خلال هذا التعريف أن المنّظومة تعبّر عن بناء يتكون من عدة أجزاء لكلّ جزء منها وظيفة محددة، وكلّ جزء يكمل الجزء الآخر في بناء تكاملي.

2-التربيّة: تشير التربيّة إلى "عملية اجتماعية تتفاعل مع كلّ أنظمة المجتمع، وتنعكس في صورة المجتمع الخارجية، كما تعمل كذلك على تنمية الشخصية الاجتماعية"[2]. وبالتالي، يتضح لنا أنّالتربيّة تتجسد في مختلف الأنظمة، والتي تبرز من خلال شخصية الفرد، كما لها بعد اجتماعيا متمثل في تكوين الأفراد.

II-المنّظومة التّربويّة:

إنّها "نظام من النسق الاجتماعي يشتمل على الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى آخر؛ حيث تتضمن هذه المعرفة قيما وأنماطا من السلوك الاجتماعي"[3]. ومن الواضح، أن المنّظومةالتّربويّة عبارة عن مكونات تتركب من عناصر بشرية ومادية تقوم بوظائف تربوية، مثل إكساب الفرد القيم الاجتماعية والثقافية، وتعمل على تطوير المجتمع وتنميته.

III- مكونات المنّظومةالتّربويّة:

تتكون من أنظمة فرعية، بدأ بالتربيّة التحضيرية إلى غاية التعليم الجامعي، وفي دراستنا هذه نركز على الأطوار الأولى من التحضيري إلى الثانوي؛ حيث تؤلف هذه المكونات منظومة متكاملة في جميع أطوارها ومراحلها وفروعها، وتكمن غايتها الأساسة

---

[1]- خليل أحمد، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة، لبنان، 1984، ص21

[2]- محمد السيد، مقدمة في التربيّة، دار الشروق للنشر، المملكة العربيّة السعودية، 1993، ص 74-75.

[3]- النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيّة، الجزائر، 1998، ص12.

مأخوذ عن فاروق مدارس، مصطلحات علم الإجتماع، دار مدني، الجزائر، 2003، ص 272.

ببلوغ أقصى النجاحات للأفراد، وما تتيحه لهم قدراتهم واستعداداتهم الخاصة، وجعلهم يساهمون في بناء التنمية.

أولا- التربيّة التحضرية: يقصد بها التربيّة الموجهة للأطفال الذي تتراوح أعمارهم ما بين 4 و5 سنوات؛ فهي تهدف إلى تنمية جانبهم المعرفي والحسي والحركي والجانب الوجداني والاجتماعي؛

ثانيا- التعليم الابتدائي: تعتبر المرحلة الابتدائية أهمّ المراحل؛ لأنّها مسموحة لجميع أفراد المجتمع الذين بلغوا السنّ المحدد للدخول المدرسي، فهي القاعدة الأساسية في تكوين الأفراد فيبدأ في السنة السادسة ويدوم 5 سنوات.

ثالثا- التعليم المتوسط: يدوم التعليم المتوسط 4 سنوات، وينتهي بالحصول على شهادة التعليم المتوسط؛

رابعا- التعليم الثانوي:يدوم التعليم الثانوي 3 سنوات، يبدأ بانتهاء مرحلة المتوسط وينتهي عند مدخل التعليم الجامعي.[1]

IV- الإصلاح التربوي:

إن الحياة أحيانا لا يمكن أن تستمر من دون الإصلاح، ويمكن القول بأن الإصلاح هو سنة من سنن الله تعالى في الكون؛ولقد طبق الاصلاح في كلّ مجالات الحياة، ومن هنا نتطرق إلى تعريف الإصلاح التربوي:

1-مفهوم الإصلاح التربوي: يميّز مفهوم "الإصلاح تحسين وتطوير الشيء وجعله على أفضل حال مما كان عليه في السابق، لذلك فإن الإصلاح يجب أن يقوم على أساس علمي يؤدي إلى الازدهار والتقدم الإيجابيين"[2]ونستنتج أن الإصلاح التربوي عبارة عن تطوير وتحسينللعملية التّربويّة والتعليمية، والذي يجب أن يعتمد على أسسّ وركائز أبرزها: التخطيط العلمي التربوي السليم، مراجعة الأهداف التّربويّة وإعادة صياغتها بطريقة علمية، إسناد

[1]-بتصرف: المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التّربويّة وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، 1998، ص 41 إلى 51

[2]- توفيق أحمد مرعى، محمد محمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة، دار المسيرة، الأردن، 2000، ص293

الإصلاح على دراسة عملية للتلميذ والمعلم والبيئة التعليمية والمجتمع، تجريب البرامج والمناهج المتطورة قبل الشروع في الإصلاح، الاعتماد على الشمول والتكامل والاستمرارية في كلّ مراحل العملية التّربويّة.

2-مراحل تطور الإصلاح التربوي

مرّت المنّظومةالتّربويّة الجزائرية بعدّة تطورات عبر فترات زمنية مختلفة.

الجيل الأول: تطور المنّظومةالتّربويّةفي الجزائر من فترة الاستعمار حتى 2003م

أولا- وضعيّةالتربيّة والتعليم أثناء العهد الاستعماري: مرّ عبر 3 مراحل

المرحلة الأولى: من 1830 إلى 1880: وتنقسم إل قسمين:

القسم الأوّل: عملت السلطات الفرنسيّة في البداية بتقليص انتشار التعليم الذي وجدته وهدمت النّظام التّربويّ بشتى الوسائل كما حوّلت المدارس إلى مخازن وكنائس، وتندرج هذه العملية في إطار الاستراتيجيّة العامّة للسلطات الاستعماريّة الراميّة إلى تجهيل الجزائريين بمسح شخصيتهم الوطنيّة ليسهل إحكام ضبطها عليهم؛

القسم الثّاني: أُثيرت قضية تعليم أبناء الجزائريين،وترتب عنها جدل رافق ذلك فتح عدد محدود من المدارس، لاستقبال أطفال الجزائريين؛ ونظرا لمعارضة الكثير من المعمرين الذين يعتبرون تعليم المسلمين خطرا على وجودهم، فإنّ عدد هذه المدارس بقي ضئيلا للغاية، إضافة إلى أن أغلب الجزائريين كانوا ينظرون إلى التعليم نظرة احتقار، ولا يسمحون لأبنائهم بالتعلّم خوفا من انحلال أخلاقهم وشخصيتهم.

المرحلة الثّانيّة: ظهرت نزعة جديدة لدى بعض السياسيين الفرنسيين الّذين دعوا إلى تعميم التعليم بالفرنسية على الأطفال الجزائريين، ذلك تطبيقا لسياسة الإدماج الّتي أقرتها الحكومة الفرنسيّة، فقد صدر قرار تطبيق قانون المتعلق بمجانية التعليم1881/06/12

والقانون المتعلق بإلزاميّة التعليم الابتدائي 1882/03/28 غير أنّ هذا القانونين لم يطبقا على أغلبية الأطفال الجزائريين المسلمين، وهذا ما جعل نسبة التمدرس في نهاية القرن 19 لا تزيد عن7.3% بالنسبة للجزائريين في الوقت الذي وصلت فيه إلى 84% بالنّسبة لأبناء المعمرين.[1]

المرحلة الثالثة: 1930 إلى 1962:

أقامت الحكومة الفرنسية بعد الحرب العالمية الأولى بوضع مخططا لتعميم التعليم على أبناء الجزائريين الذي يسمونهم بالفرنسيين المسلمين، كما طبّق إلزاميّة التعليم الابتدائي عليهم الّذي جاء به قانون 1882 وألغي في سنة 1949، كما كثفت محاولاتها بعد اندلاع ثورة 1954 بتعليم أطفال الجزائريين؛ حيث أقامت سنة 1955 مراكز اجتماعية خاصة بالكبار وأصدر سنة 1958 قانون يتعلق بتعليم المسلمين ووضعت مخططا لتعميم التعليم عليهم لمدة 8 سنوات، كما شرعت جمعية العلماء المسلمين في فتح مدارس ابتدائية حرّة باستعمال الأموال التي يتبرع بها المواطنين، حيث بلغ عددها أكثر من 150 مدرسة يتابع التعليم فيها أكثر من 4500 تلميذ، كما اهتموا بالتعليم السنّوي، وقاموا بإرسال الكثير من الطلبة إلى مختلف الدول العربيّة وخاصة جامعة الزيتونة بتونس.[2]

ثانيا: وضعيّة التربيّة والتعليم منذ استرجاع السيادة الوطنيّة[3]

يمكن تلخيص تطور المنّظومة الجزائريّة منذ الاستقلال حتّى الآن من خلال الفترات التالية:

[1]–بتصرف: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربيّة الوطنية، نافذة على التربيّة، النشرة الإعلامية يصدرها المركز الوطني للوثائق التّربويّة، 28 أكتوبر 2000، ص14–22

[2]– بتصرف، نفس المرجع، نافذة عن التربيّة العدد 31، جانفي 2000، ص54

[3]–بتصرف: بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربيّة في الجزائر، دار القصبة، الجزائر، 2009، ص19

الفترة الأولى: 1962 إلى 1976:

تعتبر هذه الفترة الانتقاليّة؛ حيث كان لابد لضمان انطلاق المدرسة من الاقتصار على إدخال تحويرات انتقاليّة تدريجيّة تمهيدالتأسيس نظاما تربويا يساير التوجيهات التنمويّةالكبرى؛فكانت أوّلويتها تعميم التعليم بإقامة المنشآت التعليمية وتوسيعها إلى المناطق النائية وتكييف مضامين التعليم الموروثة في نظام التعليم الفرنسي، وكان نتيجة ذلك ارتفاع في نسبّة التمدرس في صفوف الأطفال الذين بلغوا سن الدراسة، إذ قفزت من 20% إبان الدخول المدرسي بعد الاستقلال إلى 70% في نهاية المرحلة.

الفترة الثانية: سنة 1976 إلى 1999:

بدأت هذه الفترة بصدور الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التّربيّة والتّكوين الّذي أدخل إصلاحات عميقة وجذريّة على نظام التعليم في الاتّجاه الّذي يكون أكثر تماشيا في المجالات الاقتصاديّة والاجتماعيّة وكرّس الأمر ما يلي:

ديمقراطيّة التعليم في الجزائر: نص عليه الأمر 76-35 في بابه الأوّل الفصل الأوّل في المادة 13، أما في قانون التّوجيه قد نصت عليه المادة 11 من باب التعليم الأساسي.

مجانيّة التعليم في الجزائر: نص عليه المرسوم 76-67، أما في القانون التوجيهي نص عليه في المادة 13 ومن بابه الأول

تعريب التعليم: بدأ التعريب في الجزائر بعد الاستقلال مباشرة، قامت الحكومة الجزائريّة بحذف اللّغة الفرنسيّة وتعميم اللّغة العربيّة في المواد الدراسية"[1]قامت الجزائر بتطبيق سياسية التعريب في المنظومة التربوية، قصد اكساب هويتهم وترسيخ وتعليم الثقافة العربيّة لأولادها

[1]-بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربيّة في الجزائر، ص19

الفترة الثالثة: 1999: انطلقت هذه الفترة من نفس المبادئ السابقة المتمثلة في أن التعليم إجباري وإلزامي ومجاني حسب الأمر 67-35 ثم تليها إصلاح سنة 1999 الذي يقوم على:

الهيكلّة الكلّيّة للقطاع: نقصد به تجديد المناهج والأساليب وتجديد الهياكل والوسائل الّتي تتكيف مع خطة التعليم المعاصر.

إصلاح المناهج والبرامج: تبنى فكرة المناهج التّربويّة الجديدة على أساس المقاربة بالكفاءات.

تكوين الأساتذة: التكوين الجديد للمعلم يتطلب إنشاء مراكز إقليمية، يمكن للمعلمين من خلالها الحصول على الخدمات والأنشطة والممارسة في ورشات العمل الخاصّة، ممّا يتعلق بأساليب التدريس الحديثة.[1]

الجيل الثّانيّ: مضامين وأهداف الإصلاح التّربويّ 2003:

بعد إصلاح المنّظومةالتّربويّة الّذي تمّ سنة 2003 الثّاني من نوعه بعد الإصلاح العميق الذي عرفته الجزائر سنة 1976 غير أنّه إذا كان فيه إصلاح السبعينات قد أملته فترة ما بعد الاستقلال، وكانت الأسبّقية فيه لتأصيل المدرسة بمضامينها وإطاراتها وبرامجها؛ فإنّ الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساسا بالتغييرات الّتي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصاديّة والسياسيّة والاجتماعيّة الناجمة عن هذه التّطورات وتفرضه تحديات تختلف عن تلك الّتي كانت عليها المدرسة الجزائريّة.

بدأ تجسيد هذا الإصلاح في أوّل الأمر بتنصيب لجنة وطنيّة لإصلاح المنّظومةالتّربويّة وتتكون هذه الأخيرة من 513 عضواوكلّفت بإعداد تشخيص ذي مصداقية

[1]- بتصرف، بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربيّة في الجزائر، ص19

وموضوعية ومتكامل للمنّظومة التّربويّة من أجل اقتراح مشروع يتضمن عناصر تربويّة جديدة في إطار ومسعى شامل ومدمج وركزت على ثلاثة محاور: تحسين نوعية التأطير بشكلّ عام والتأطير التّربويّ بشكلّ خاصّ والسبّل الّتي ينبغي اتّباعها لتطوير العمل البيداغوجيّ وإعادة تنظيم المنّظومةالتّربويّة بكاملها.

وقد توجت أشغال اللّجنة بإصدار ملف ضخم يتضمن تحليلا معمقا لتطورالمنّظومة الجزائرية والإنجازات الّتي حققّتها، وهذا الملف موضوع لعدّة اجتماعات المجلس الحكومي من خلال شهري فبراير ومارس من عام 2002 وذلك قصد دراسة مختلف الاقتراحات وتحديد الإجراءات وتطبيقها وضبط الآجال، وفي يوم2002/04/30 عرض ملف إصلاح المنّظومةالتّربويّة على مجلس الوزراء الّذي اتخذ عددا من القرارات تمّ إدراجها ضمن برنامج الحكومة وتتعلق تلك القرارات الّتي اقرها مجلس الوزراء في اجتماعه يوم 20 أفريل 2002.[1]

IV- العمليّة التعليميّة التعلميّة:

1- مفهوم العمليّة التعليميّة:

يعدّ علما من علوم التربيّة له قواعد ونظريات خاصة به ويقدم المعلومات الضرورية، ويرتبط بالمواد الدراسية من حيث المضمون والتخطيط له وفق الحاجات والأهداف والقوانين العامة لتعليم، وكذا الوسائل وطرق التبليغ والتقويم، اختلف علماء التربيّة في تعريف العملية التعليمية في تعريفهم لأنها "عملية تنظيمية للإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وخاصة لدى عرضه للمادة الدراسية وتسلسله في شرحها، وبمعنى آخر فهم يرون أن العملية التعليمية ما هي في جوفها إلا عملية تنظيم المحتوى المادة المدروسة، غالبا ما

[1]- بتصرف: نافذة عن التربيّة العدد 43، فيفري 2002، ص19

تأخذ التسلسل الهرمي"[1]، فبالتالي، نقصد بها مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل القسم والتي تستهدف نقل المعلومات والمهارات من المدرس إلى التلميذ.

2- مفهوم التعلّم:

يعتبر التعلم (التدريس) عملية اتصال بين المعلم والمتعلم ويحرص المعلم إلى توصيل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة، ويتميز بالتفاعل بين الطرفين وحدوث التعاون بينهما بهدف اكتساب المتعلم لمجموعة من المعلومات والمهارات والمعارف التي تقوم بتعديل سلوكه، وتعمل على نموه نموا شاملا متكاملا، ويعرّفه عبد الرحمن عبد السلام جميل: "التدريس إنه كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها الأستاذ في موقف تدريسي معين والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة التلميذ على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف"[2]يعد التدريس عملية منظمة مقصودة تهديف نقل ما في ذهن الأستاذ من معلومات ومعارف إلى المتعلم وفي بعص الحالات يشارك في بناء الدرس؛ فهي عملية تفاعليّة بين المعلم والمتعلم.

3-مفهوم التعليم

ونقصد بالتعليم بأنّه العملية التفاعلية التي تحدث بين المعلم والطالب والمادة الدراسية في الأماكن التعليمية، كما يشكلّ عاملا مهما وحاسما في تصنيف الشعوب والمجتمعات يلعب دورا كبيرا في توجيه حياتنا اليومية؛ نظرا لارتباطه الوثيق بعملية التنمية والتقدم ولقد تعددت مفاهيم التعلم، نذكر أهمها:

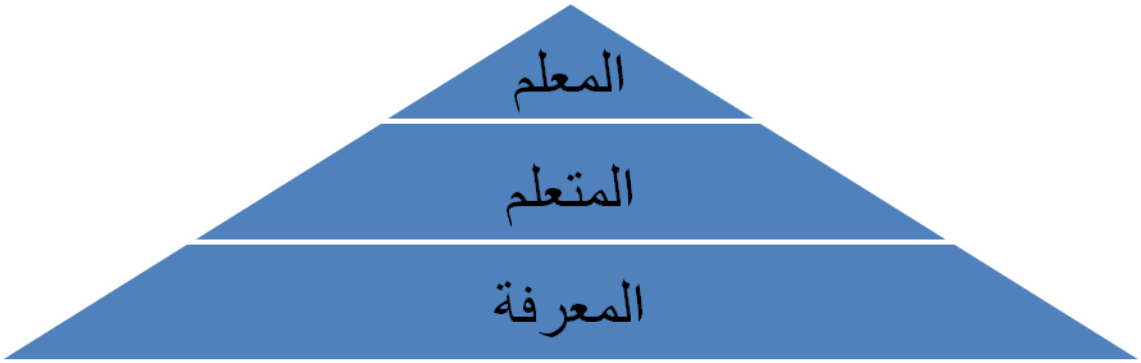
[1]- أفنان نظير دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عما، ط1، 2000، ص44

[2]-عبد الرحمن عبد السلام جميل، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج، عمان، 2000، ص16

التعليم يمثل " تغيير نسبي في السلوك ينشأ عن نشاط يقوم به الفرد أو عن تدريب أو الملاحظة ولا يكون نتيجة عملية النضج الطبيعي"[1]. ونفهم أنّ التعليم غير مرتبط بعمليّة النّضج الطبيعي عند الشخص، بل هو نشاطا يقوم به المتعلم في الحياة عن طريق الملاحظة والتدريب.

ويعتبر أيضا "عملية مقصودة أو غير مقصودة، مخططة أو غير مخططة تتم داخل المدرسة أو خارجها في زمن قد يكون محدد أو غير محدد ويقوم به المعلم وغير المعلم قصد مساعدة الفرد على التعلم واكتساب الخبرات"[2] وبالتالي، التعليم لا يرتبط بالمدرسة والمعلم فقط، فالإنسان يتعلم ويكتسب الخبرات والمعارف سواء في المدرسة أو خارجها عن طريق المعلم أو غيره، سواء كانت هذه العملية مقصودة أو مخطط لها أولا المهم أن الشخص يتعلم.

V- أقطاب العمليّة التعليميّة: الهرم التعليمي:



[1]- حسين أبو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم صافي، أصول استراتيجيات التعليم والتعلم، (النظرية)، التطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص20.

[2]-محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص26.

شرح الهرم:يصل المتعلم إلى المعرفة المطلوبة، ونجده في المرتبة الثانية؛ حيث يبحث المتعلم عن مكتسباته المعرفيّة، أما دور المعلم توجيه وإرشاد المتعلم أثناء عملية البحث عن المعرفة المطلوبة؛ لهذا نجده في أعلى الهرم التعليمي.

1- المعلم: يتمثل ذلك الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والمعارف إلى المتعلمين وتيسير المعلومة وتبسيطها لهم ولا يقتصر دوره في نقل المعارف فقط بل يخلق لهم فرص لترسيخ ما تعلموه وتطبيقه في حياتهم العملية وله دور أساسي في العملية التعليمية.

2- المتعلم: ويمثل الشخص الذي يطلب العلم في مكان التعليم في كلّ مجتمع ويسمى بالتلميذ اوالطالب، ويعتبر محورا أساسيا في العملية التعليمية، ويجب أن تكون لديه الدّافعية والاستعداد والنّضج لكي تنتج العملية التعليمية.

3- المعرفة (المحتوى الدراسي): ونقصد به محتوى المنهج، وهو عبارة عن مواد مركبة ومخطط لها يعطيها الأستاذ لتلاميذه من أجل تحقيق الغاية المنشودة ويتبع المعلم في تدريسه طريقة خاصة به لتوصيل معلومات لطلبته سواء كانت كتابية أم شفوية والمواد الدراسية تلعب دور مهم في عملية التعلم إذ أن التلاميذ لا يعتمدون على المعلم فقط إلا أنهم قادرون على التعليم بأنفسهم وذلك بالاستناد على المواد التعليمية.

القسم الثّانيّ: مفهوم المقاربات الّتي اتبعتها الجزائر

1- مفهوم المقاربة: تعتبر خطة محكمة يتم فيها استعمال عدة وسائل بلوغ هدف معين.

مفهوم المقاربة لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور: "المقاربة من جذر قرب القرب نقيض البعد، قرب الشيء بالضم يقرب قربانا، أي دنا"[1] أي القرب من شيء ما يعني عدم ترك مسافة بين شيئين، وهو عكس البعد والقرب أي دنا.

مفهوم المقاربة اصطلاحا: يقابل "كلمة مقاربة في المصطلح اللاتينيَ Approche الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأنّ المطلق أو النّهائي يكون غير محدد في المكان أو الزمان، وهي من جهة أخرى تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة واستراتيجية تأخذ في الحسبانكلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب، من طريقة ووسائل وزمان ومكان وخصائص المتعلم والوسط وغيرها"[2]نستنتج أن المقاربة هي تصور لدراسة أومعالجة المشكلّة أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم إل المحيط الفكري الذي يحبذه، وكلّ مقاربة ترتبط باستراتيجية عمل.

2-مفهوم المقاربة بالمضامين:

تعتمد هذه المقاربة على المحتويات المعرفيّة، من أجل الوصول إلى تنمية القدرات والمهارات والمواقف لدى المتعلم"وفي نظر هذه المقاربة المتعلم يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا، ويتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية، المعرفة حسب هذه المقاربة تصبح الهدف الأساسي الذي تتوخاه، من أجل ذلك كانت المناهج تحدد أهدافها وغايتها، انطلاقا من هذا التصور النظري الذي يرتكز

[1]- جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار الإحياء التراث العربي، ط3، ج11، 1999، ص82.

[2]- عاشوري صونيا، متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل العمل في ظل المقاربة بالكفاءات، الملتقى التكويني بالكفايات في التربيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص669.

كثيرا على المعارف باعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كلّ المواقف التعليمية، كما اعتمدت على طرائق تربوية وأساليب تعليمية تهتم بتنظيم المادة الدراسية أكثر من اهتمامهابتنمية قدرات التلميذ ومهارته ومواقفه"[1] نستنتج في هذه المقاربة أن المتعلم يكتسب مهارات ومواقف فقط عندما يقطع شوطا دراسيا، فهي تهتم أكثر بتحقيق الأهداف المحدّدة من قبل في المناهج، ولا تهتم بكيفيّة تنمية قدرات ومهارات التلاميذ.

3-تعريف المضمون:

ويعبّر كذلك بالمحتوى،ويمثلمجموعة من المعارف والمهارات والقدرات التي ينبغي على المتعلم التحلي بها في العملية التعليميّة التّعلمية.

4-تعريف المقاربة بالأهداف:

هي مقاربة تربوية "تشتغل على محتويات ومضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية ذات طبيعة سلوكية... تهتم ببيداغوجية الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة"[2]ترتكز هذه المقاربة على الأهداف أولا؛ أي يكون التدريس والتعليم وفق مجموعة من الأهداف المخططة سابقا؛ أي أن المعلم يضع مجموعة من الأهداف التي تتوافق مع مبادئ دروسه، يمثل "التعليم بواسطة الأهداف طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وإنجازه وتقييمه ولتحقيق ذلك، لابد من إنتاج خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التّربويّة، وتلك هي الاستراتيجية فعندما نذكر مفهوم إلى بلوغ الأهداف عبر مسار يقطعه المدرس بمعية التلاميذ أو التلاميذ أنفسهم من أجل تحقيق تعليم ما، انطلاقا من أهداف محددة اتجاه نتائج مرجوة"[3] من أجل تحقيق أهداف

---

[1]- مؤلف مجهول، محاضرة 11و12، pdf، الأسس النظرية لطرائق التعليمية/ المقاربة بالمضامين، بالأهداف، المقاربة النصية، الوضعيّة المشكلّة، بيداغوجيا المشروع

[2]- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، مقالة في موقع www.alukah.net، تاريخ الإيداع: 2013/09/24

[3]- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ط2، د ت، ص30.

الميدان التعليمي يجب وضع خطة محكمة ومنظمة ومضبوطة تتناسب مع وضعيّة الدرس المطلوب؛ لكي نصل إلى الهدف المنشود.

تعريف الهدف: نقصد به الغاية التي ننشد بلوغها، بمعنى تدبير العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة على تصرف ما.

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور "أن الهدف يعني المرمى"[1] يعني هناك مرمى، أي هدف، وأن الأستاذ رسم مجموعة من الأهداف فلابد عليه من الوصول إليها؛ بأي طريقة في الميدان التعليمي، ويشبه هذا فريق كرة القدم المجبر عليه تسجيل هدف آخر في المباراة لضمان تأهله، كذلك المعلم يكون مثل هذا الفريق في تحقيق الأهداف.

وجاء في معجم الوسيط أن الهدف "هو كلّ مرتفع والغرض توجه إليه السهام ونحوها المرمى"[2] يعني مثل لعبة رمي السهام؛ حيث يجب إصابة نقطة التمركز الذي يعتبر الهدف الأساس.

وجاء في معجم الوجيز " أن الهدف الغرض توجه إليه السهام ونحوها المرمى في كرة القدم وإصابة المرمى"[3] أي الأهداف حاضرة في الحياة اليومية لا حياة بدون هدف، فلاعب كرة القدم هدفه المرمى، والفلاح هدفه جني زرعه، كذلك الأستاذ لديه هدف يسعى وراءه لتحقيقه في الأخير وهو إيصال المعلومة المطلوبة لتلميذه.

اصطلاحا: يرى جون ديوي John Dewey أن "الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف ما في موقف معين بطرق مختلفة والإفادة ممّا هو متوقع، لتوجيه

[1]– ابن منظور، لسان العرب، ص463

[2]– مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، باب الهاء، ط4، 2004، ص977

[3]– مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوجيز، باب الهاء، مصر، د ط، 1994، ص516

الملاحظة والتجربة"[1] نقصد أننا ننتظر دائما هدفا في أي عمل كان أي أنّنا نتوقع أمور ونتائج أفعالنا في مواقف معينة.

وتشير هذه التعاريف أن الهدف مجموعة من المعارف التي تقدم إلى التلميذ إلا أنّه لا يتحقق إلا بوضع طريقة صحيحة دقيقة والالتزام في تنفيذها.

5-مفهوم المقاربة بالكفاءات

ونقصد بها قدرة التلميذ على أداء فعل معين في وضعيّة معينة بإتقان أي إمكانية كلّ تلميذ استعمال مجموعة من المعارف التي اكتسبها؛ لإيجاد حلّ لمختلف الوضعيات فهي: "تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة، من حيث طرائق التدريس، والوسائل التعليمية وأهداف التعلم، وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم، وأدواته"[2] نعني بها تمكن المتعلم من استغلال مكتسباته القبلية ومعارفه في حلّ الإشكاليّة التي أمامه، فيجب عليه الوصول إلى الهدف المنشود في آخر الحصة، ويقتصر دور الأستاذ هنا في التوجيه وتصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلميذ؛ فيجب على المعلم اختيار الطرق الفعّالة والمناسبة لتحقيق الكفاءة المستهدفة واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة وانتقاء أنواع التقويم وأدواته.

تعريف الكفاءة:

نقصد بها قدرة المتعلم على تفعيل مكتسباته القبلية أي "التصرف إزاء وضعيّة مشكلّة بفعاليّة، استنادا إلى قدرات استمدت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات تراكمية، عموما؛ فإنّ الكفاءة بهذا ليس هي القدرة فحسب، ولا المهارة فحسب ولا المعرفة فحسب، ولكنها

[1]- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ص11

[2]- حثروبي محمد صالح، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ص12

جماع ذلك مع الإنجاز والفعالية"[1]نعني القدرة على حسن التصرف في مواجهة مشكلّة ما واختيار الحل الأمثل والمناسب باستغلال مكتسباته القبلية ومهاراتهومعارفه، تجمع الكفاءة بين القدرة على حل المشكلّة والمهارة والمعارف السابق، مع حسن التنفيذ والفعاليّة.

-المقاربة النصية:

تمثل مجموعة من الطرائق للتعامل مع النص وتحليله بيداغوجيا؛ لأجل أغراض تعليمية، تقوم هذه المقاربة بدراسة ككلّ وليس بدراسة جملة، "إنها مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النّص ونظامه؛ لأنّ تعليم اللّغة والتعامل معها من حيث هي خطاب أو نص متكامل الأجزاء"[2] ونقصد بهذا التعريف التعامل مع بنية النّص؛ أي شكلّه ونوعه ونمطه ومؤشراته، بالإضافة إلى دراسة نظامه وتحليل عناصره.

تتكون المقاربة النصية من مصطلحين هما:

المقاربة: تعني" تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجيا"[3] فالمقاربة هي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس فيها البرنامج او المنهاج فهي الطريقة التي يتقرب بها الباحث من الشيء المراد دراسته.

النّص: إن "النص من حيث اللغة إنما يشمل مطلق الملفوظ والمكتوب، فكل عبارة مأثورة او منشأة هي نص"[4] فالنص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح مستويات

---

[1]نفس المرجع السابق، حثروبي محمد صالح، ص12 و13

[2]–وزارة التربيّة الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جانفي، ص15

[3]– فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات، كبيداغوجية (د،ط)(د،س)، ص2.

[4]– محمد عمارة، النص الاسلامي بين الاجتهاد والجهود والتاريخية، (ط1)، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1998، ص38

اللّغة (الصرفية، الصوتية، النحوية، الدلالية) فهو أيضا وحدة أساسية للفهم والإفهام والتحليل، ويعتبر النص وحدة أساسية في التعليمية على عكس الجملة.

نستخلص من الفصل الذي تناولنا فيه بعض المصطلحات والمفاهيم حول المنّظومةالتّربويّة الجزائرية، إذ تحدثنا فيه عن المنّظومةالتّربويّة نظرا لدورها البارز في تكوين الأفراد ولإكسابها مختلف القيم الوطنية والاجتماعية، وكذا الشخصية الوطنية التي تسعى الدولة لتكوينها من خلال السياسة التّربويّة التي تخطط لها من أجل الوصول إلى الغايات المنشودة، كما تحدثنا أيضا عن الإصلاح التربوي نظرا لأهميته في كونه محاولة فكرية عملية في إدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أو طرائق التدريس، وذكرنا أيضا أقطاب التعليمية نظرا لأهميته في المنّظومةالتّربويّة مع ذكر عناصرها التي تتمثل في: المعلم والمتعلم والمعرفة، كما حوصلنا مفاهيم حول المقاربات التي انتهجتها المنّظومةالتّربويّة الجزائرية

الفصل الثّانـي:

المقاربات الّتـي اتبعتـها

المنّظومةالتّربويّة الجزائريـة

تمهيد

تسعى المجتمعات إلى التقدم والازدهار، وهذا يتوقف أساسا على الاهتمام الذي توليه المنّظومةالتّربويّة؛ لأنّه لا يمكن الوصول إلى الرقي إلاّ بالفرد الواعي، والمبدع الذي يستطيع التكييف مع الأوضاع الاقتصاديّة والسياسيّة والثقافيّة والاجتماعيّة والوسيلة لبلوغ التدريس الناجح، ولقد شهدت المنّظومة الجزائرية عدّة مقاربات تتمثل فيما يلي:

أولا: المقاربة بالمضامين: إن تطور النظريات التّربويّة قبل استقلال علم النفس ساعد إلى ظهور نظريات جديدة ألا وهي مقاربة بالمضامين، وهي مقاربة تعليمية تعتمد على خلفيات ومناظير مخالفة تماما للمقاربات الأخرى، حيث استمدت مبادئها من علم النفس التطبيقي الذي تفرع إلى عدة علوم منها علم النفس التعليمي، وعلم النفس التطبيقي. و"كان النموذج التعليمي التقليدي (المضامين) يعتمد على خلفيات نظرية وتطبيقية وانطلقوا من مبدأ الطفل ورقة بيضاء، حيث وضعوا أنفسهم بديلا عنه ليقرروا له ما يشاؤون من مادة دراسية وطرائق تدريس وأهداف تعليمية وتربوية، وهذا الاعتقاد خاطئ ونتج عنه ما يلي:

- تجريده من عنصرين هامين في شخصيته وهما:
  - المكون النفسي: بمعنى الحالة الوجدانية؛
  - المكون الحسي الحركي: بمعنى المهارات الجسدية"[1]

يؤدي في هذه المقاربة إلى نشوء الطفل في العزلة والكبت والانطواء وعدم قبول الآخر، ويحس أنّه متعرض لاستبداد والتسلط، ولا يمتلك الحرية في التعبير عن رأيه.

انتهجت المدرسة الجزائرية عدّة مناهج والّتي اتخذتها من علم النّفس منها المقاربة بالمضامين التي تعتبر المصدر الوحيد للمعرفة، وله السلطة المطلقة في تقديم الدروس، أتت نظريات جديدة–الكفاءات–؛ حيث اعتبر فيها المتعلم محورا مهما في العملية التعليميّة، بعد

[1]– خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة ع/بن، 2005، ص24

ما كان مهمشا في النّظام الذي سبقه، كما اعتبرته شريكا أساسيا للمدرس يحاوره ويناقشه، وبذلك يبدي رأيه، وعندما تطورت استراتيجية تحديد الأهداف أصبحت أقل عموميّة؛ حيث ظهرت في طباعات واضحة وذات معنى، ووضعت أدوات مختلفة لتقويم طرائق تربوية جديدة، ومن أشهر هذه الطرائق نجد طريقة "هربرت" (Herbert) ذات المراحل الخمس، حيث كانت تعتمد على مناهج قديمة، واستراتيجية التدريس من خلال هذا المنظور، يرتكز على استعراض قدراته للحفظ والاسترجاع، بمعنى تكديس المعارف والنّظريات في الذّهن، لاسترجاعها وقت الحاجة.

كما نجد أيضا مقاربة التدريس بالمضامين تعتمد على مكونات مرتبطة فيما بينها، ضمن علاقة ينقصها الانسجام والتوافق، وترتكز على مكون دون آخر، وهذا ما أثر سلبا على النتائج التعليمية، بمعنىأنّ هذه المقاربة أهملت بشكلّ كبير المتعلم، حيث اعتبرته عنصرا ثانويا في عملية التعليم، المعلم في هذه الحالة هو المصدر الوحيد للمعرفة يقوم بتحضير الدرس، والبحث ثم عرضه في قاعة الدرس، أي هو الذي يقوم بكلّ شيء يكتفي المتعلم بالحفظ والتخزين لاسترجاعها وقت الحاجة (الامتحانات)[1].

الشكلّ1: يبين نمط التواصل التقليدي (المضامين)[2]

المصدر: خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص19

[1]- بتصرف: خير الدين هني، ص 17-19

[2]- المرجع نفسه، خير الدين هني ،ص19

نلاحظ في هذا الشكلّ، المعلم هو مصدر المعرفة، بمعنى يبحث ويشرح ويلقن، التلميذ يستمع فقط، ثم يقوم بتخزين تلك المعارف والمعلومات حتى يسترجعها في وقت الحاجة، ثم يأتي دور المعلم يسأل ويختبر حتى يدرك مدى استيعابهم للدرس.وكلّ هذا يؤدي إلى انطواء التلميذ على نفسه وتحجره وتقوقعه حول ذاته.

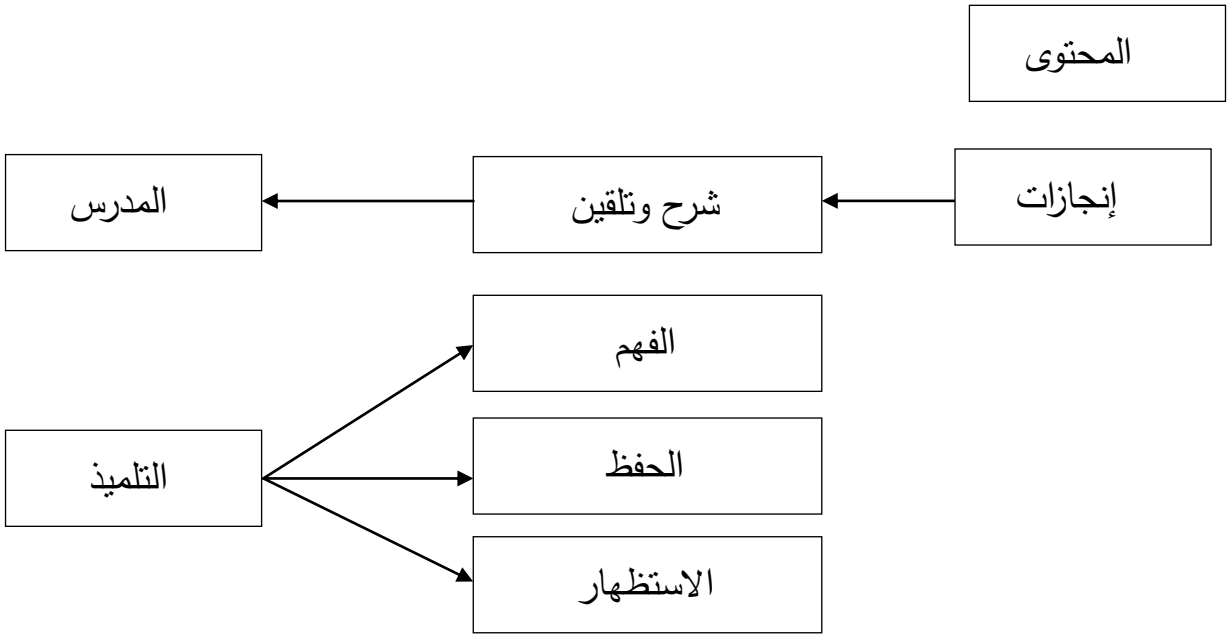
وتقوم أيضا طريقة المضامين على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي، حيث أن المعلم في هذه الطريقة يستعمل كلّ طاقته المعرفية لتبليغها إلى التلميذ ومطالبته بعد ذلك بحفظها واستظهارها.فنجده يشرح الدرس وينظم المسار وينجز المذكرات،"فالمعلم هو ملك المعرفة"[1]، ومن هنا؛ فالتلميذ ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة، بل هو متلق يستمع يحفظ ويتدرب، إذن المعلم هو الوحيد الذي يطرح العنوان، ويقوم باستخلاص القاعدة، ويبقى التلميذ عليه الحفظ والاستظهار فقط.

تعتمد هذه الطريقة على ما يسمى بطريقة التلقين وهذه الطريقة تتكون من المعلم، التلميذ والمواد الدراسية، وكذا نمط التواصل والحفظ والاستظهار.

ويمكن تمثيل هذه المقاربة (المنهج) في المخطط الآتي:

[1]– زايدي فاطمة، تعليمية مادة التعبير في ضوء المقاربة بالكفاءات، الشعبة الدبية في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، إشراف عز الدين صحراوي، جامعة محمد خيضر، 2008–2009، ص27.

الشكلّ2: مخطط لأهمّ العناصر النموذج التقليدي (المضامين)[1]



نستنتج من خلال المخطط أن المتعلم في نظر هذا النموذج (المضامين) يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا، إذ يتعامل مع مختلف الأنشطة الدراسية ذات محتويات معرفيّة، ويعنى هذا النموذج بمكتسبات التلميذ وبخبراته التي تجعله قادرا على التعلم بنفسه ومن غير الاعتماد على الآخر، وهذا الهدف الرئيسي.

طرائق بيداغوجية المضامين

1-طريقة الإلقاء: تعتبر من أقدم الطرق؛ حيث "يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه، بأسلوب المحاضرة أو الإملاء وفيها تحول المعلومات من أدمغة المدرسين إلى عقول الدارسين"[2] بمعنى نجد المعلم يعتمد على هذه الطريقة بشكلّ كبير باعتبارها من أبسط

[1]- محمد الدريج، التدريس الهادف مساهمة في تأسيس العلمي النموذجي التدريس بالأهداف التّربويّة، قصر الكتاب، الجزائر، 2000، ص52

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ط7، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2012، ص58

طرق التدريس، وأكثرها شيوعا، وهذه الطريقة تعتمد فقط على جهد المعلم وعلى ذاكرته، وعلى معلوماته وما يمتلكه من مفردات وألفاظ وعبارات.

2-طريقة التلقين: تشبه هذه الطريقة طريقة الإلقاء؛ حيث يكون المعلم مصدر المعلومات والموجه والعامل في حل المشكلّات، بينما يكون دور المتعلم مصدر الاستهلاك فقط، فيكون عقله بمثابة خزان لملأ المعلومات، والحفظ ثم الاستظهار للحاجة (الاختبارات)، "فالمتعلم لا يشترك سوى بناحية واحدة من عقله، وهي القدرة على التذكر والحفظ"[1] نجد هذه الطريقة قضت نهائيا على المتعلم، حيث اعتبرته شخصا خامدا لا يشارك ولا يبدي رأيه، وبالتالي لا يشغل دماغه إلاّ في حالة الامتحانات وهذا ما يؤدي إلى القضاء على أشكال المبادرة والإبداع.

مزايا المقاربة بالمضامين

تتمثل مزايا المقاربة بالمضامين في:

1- احترام منطق المادة (يعني احترام محتوى المادة وعدم الخروج عن حيز ما تحتويه مادة معينة والتقيد بشرح ما تتضمنه داخلها)

2- اكتشاف المعارف بالتركيز على الملاحظة والتجربة (عند اكتشاف المعارف يجب التركيز على الملاحظة والتجربة، وذلك بإعطاء ملاحظات مستمرة حول معرفة ما، أما التجربة فهي التمارين والتطبيقات التي تأتي بعد الدروس، إذ أنها تساهم في تقريب المعلومة.

3- تنشيط فعل التذكر، (يكون بوضعيات محفزة للعقل لكي يكون في حالة نشاط دائم)[2]

[1]- بشير عبد الرحيم الكلّوب، الوسائل التعليمية، إعدادها وطرق استخدامها، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، د ط، 1985، ص10.

[2]- خير الدين هني، المرجع السابق، ص23

عيوب المقاربة بالمضامين

إلى جانب هذه المميزات التي يتصف بها هذا المنهج، إلاّ أنها لا تخلو من العيوب وهي:

- التركيز على المادة (عدم الخروج عن محتوى المادة وعدم الإيتاء بأمثلة من الواقع المعيشي)
- الاهتمام أساسا بإيصال المعلومات (المعارف واعتبار التراكم المعرفي وهو الغاية النهائية لتعليم، فالاهتمام بإيصال المعلومة يؤدي إلى التراكم الذي يعتبر الغاية النّهائية وتهمل جانبا أساأألا وهو الاستيعاب لهذه المعارف).
- الصعوبات في اختيار وسائل التقويم وخضوعه إلى معايير ذاتية يغلب عليها توجهات الشخص المقوم(إن هذه الصعوبات في اختيار وسائل التقويم يرجع إلى اختلاف في مستوى التلاميذ، وهنا تخلق مشكلّة اختيار التقويم المناسب لجميع المستويات)[1]

ثانيا: المقاربة بالأهداف

1-الخلفية المعرفية لبيداغوجية الأهداف

اجتمع علماء التربيّة واللّسانيات التعليميّة على أن بيداغوجيا الأهداف ترتكز على النّظريات السلوكية؛ بحيث ترى معظم سلوكيات الإنسان مكتسبة، أيّ هي استجابة لمثيرات محددة في البيئة المحيطة به، ومن خلالها يتعلم مختلف أنماط الاستجابات واللّغة في نظرهم شكلّ من اشكال السلوك الانساني؛ فإنّهم لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها وتعلم أي مهارة أخرى أو سلوك آخر، فنجد ارتباطا وثيقا بين السلوكية وبيداغوجيا الأهداف، قد نشأت هذه البيداغوجيا الانجلو ساكسوني عموما والأمريكي خصوصا، الذي تأسس على الفلسفة التجريبية والفكر البراغماتي بالأخص، وإنّ معظم مؤسسي هذه البيداغوجيا من أمريكا أمثال تايلر Taylor، بلوم Bloom، وغيرهم الذين اعتمدوا مبدأ التجريبي الخاضع للاختبار

[1]- خير الدين هني، المرجع السابق، ص24

الذي نشأت في إطاره النّظريّة السلوكيّة ومعظم مؤسسيها من أمريكا، ويرون في العموم أن التعلّم يُحدث عند المتعلم سلسلة من المثيرات والاستجابات، وليس نتيجة سيرورة ذهنيّة، تنظمها العمليات العقلية؛ حيث تتبين لهم أن العقل ليس له دور في العملية التعليمية، وخاصة في الاكتساب اللّغوي الذي يعتبر في منظورهم شكلّ من أشكال السلوك الإنساني[1].

2-مراحل التدريس بواسطة الأهداف: يمكن حصر مراحل التدريس بالأهداف عبر أربعة مراحل، وتتمثل فيما يلي:[2]

المرحلة الأولى: التصميم؛

يقوم المدرس في هذه المرحلة بتحديد أهدافه الخاصة بدروسه، ذلك أنّ لكلّ درس هدفا خاصا، يمكن تجزئته إلى مجموعة من الأهداف الجزئية الإجرائية بكتابة فعل العمل وتحديد شروط ومعايير الأداء.

المرحلة الثانية: التحليل؛

تتضمن هذه المرحلة تحليل الوضعيّة التي يجري فيها التعلم أي تحليل الموقف التربوي بإدراك العلاقة التي تربط بين جميع متعلقاته من ناحية وتحليل المحتوى التعليمي من ناحية أخرى، وذلك عن طريق تجزئة المادة إلى عناصرها ومكوناتها الأساسية بالاستناد إلى معايير خاصة بتنظيم ومن البسيط إلى المعقد ومراعاة الطرائق المختارة ومدى ملائمتها للهدف من الدرس والفئة المستهدفة ثم مراعاة الضغوط التي يفرضها الموقف التربوي واقتراح البدائل الملائمة لتعديل والتغيير.

---

[1]- بتصرف: عيساني عبد المجيد، اللّغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية، مطبعة مزوار، ط1، الوادي، الجزائر، 2010، ص9

[2]- بتصرف: عبد اللطيف الفارابي وآخرون، البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1990، ص89

المرحلة الثالثة: التنفيذ

تنظم هذه المرحلة سيرورة التدريس أي جملة الخطوات الرئيسية التي يتبعها المدرس لنقل معارفه وتحقيق أهدافه، وبمفهوم آخر تتمثل هذه المرحلة إجراءات التدريس الفعلية التي يتبعها المدرس في تقديم دروسه، وتتضمن هذه المرحلة جملة من الخطوات كما يلي: خلق مركز الاهتمام، الوضع أمام الصعوبة، الشرح والبرهنة، التقويم الجزئي، التطبيق، التقويم النهائي.

المرحلة الرابعة:

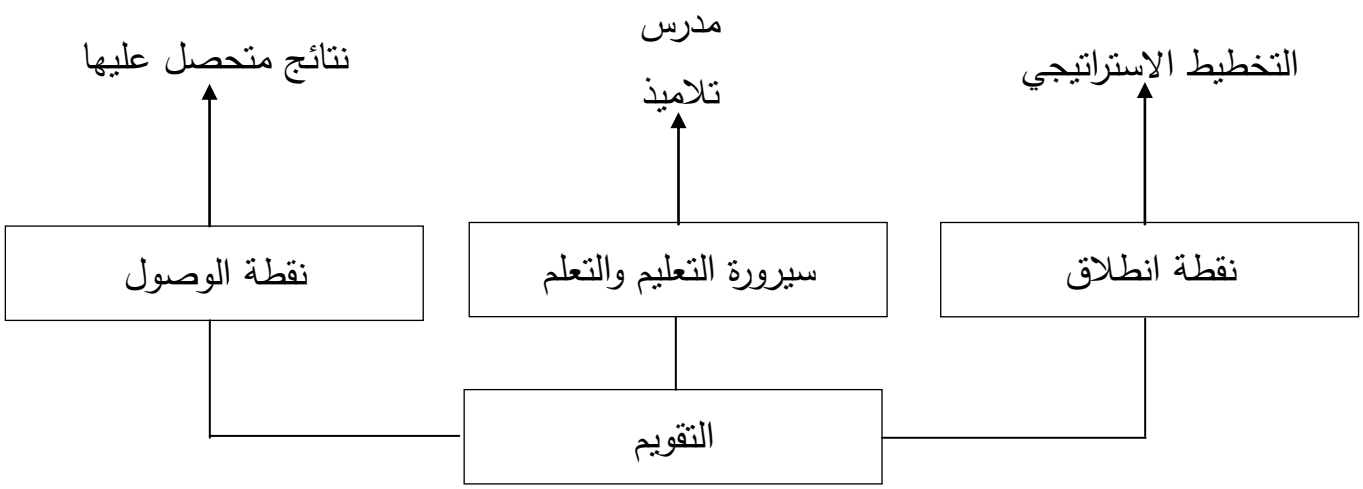
تتعلق هذه المرحلة بجملة من الإجراءات التي يتبعها المدرس لإصدار حكم بخصوص فعالية طرائقه وأهدافه ووسائله وأسلوبه، فيتعرف على مواطن الخلل بما يمكنه من تعديل سلوكه ومراجعه، وكلّ ذلك في ضوء الحكم المتعلق بالهدف الخاص من الدرس ومدى تحقّقه حيث تمدّه بالمعلومات التي يحصل عليها هذا التقويم بالأساليب التي ساعدت أو عرقلت تحقيق أهدافها.

3-نموذج التدريس بالأهداف

يستند نموذج التدريس بالأهداف إلى فعالية التدريس واكتساب مهارات إلى أن يكون الفعل التربوي خاضعا لجملة من المفاهيم تعرف بعناصر نموذج التدريس الهادف[1]. نرى أن بيداغوجيا الأهداف ترتكز على الفعل التربوي الخاضع لمجموعة من المفاهيم، ويظهر تسييراللفعل التربوي في هذا الشكلّ:

[1]- بتصرف، مادي لحسن، الأهداف وتقييم في التربيّة، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، د ط، 1989، ص23

الشكلّ 3: عناصر التعلم بواسطة الأهداف[1]



يعتبر التخطيط الاستراتيجي نقطة انطلاق المدرس وعليه أن يخطط أولا لكي تكون انطلاقة الدرس، وعند الشروع في الشرح والتدريس تكون سيرورة التعليم والتعلم أي الأستاذ يعلم والمتعلم يكتسب المهارات، فهذا المخطط يُظهر لنا عناصر التعلم بواسطة الأهداف أولا: ما قبل الفعل التعليمي، ولابد أن نجدد منطلقات تخطيط هذا الفعل التعليمي اعتمادا على صياغة أهداف واضحة تستجيب إلى ما يحتاج المتعلم، ولما يتطلبه المنهاج التربوي، ثانيا: خلال العملية التعلمية أو الفعل التعليمي أي تنظيم سيرورة التعليم مع مراعاة طبيعة التفاعل بين الأستاذ والتلميذ.

4-طرائق بيداغوجيا الأهداف

أ-**الطريقة الحوارية:** تقوم على الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم، فالمعلم لا يتكلّم وحده، بل يكون هناك تفاعل بينه وبين المتعلم، عن طريق الحوار والمناقشة؛ حيث تعد من بين الطرق المثلى في تدريس التلاميذ على التحاور مع غيره، وعلى التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية للمتعلمين، وهي تستخدم لنجاح دراسة الأشياء، وتقوم على

[1]- صاحب المقالوزارة التربيّة الوطنية، بيداغوجيا الأهداف، مجلة همزة وصل، العدد 5، الجزائر، 1995، ص53.

"تثبيت المعلومات في ذهن الطالب، وتجعل حاضر البديهية وشديد الانتباه"[1]تفتح هذه الطريقة المجال أمام المتعلم، وتعطي له فرصة التعبير عن آراءه وأفكاره، وتدفعه إلى الوقوع في الخطأ بهدف القضاء على الخوف الذي يمتلك معظم التلاميذ، كما تقوم أيضا بمساعدته على التذكر وتجعله شديد التركيز والانتباه.

ب-الطريقة الاستقرائية

يعد الاستقراء "الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة والتعلم"[2]، هذه الطريقة تعتمد على النمط العقلي، حيث ترتب الخطوات المطبقة فيها ترتيبا تصاعديا حيث تبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها وملاحظة نتائجها والتعرف على أوجه الشبه والاختلاف بينها.

ج-الطريقة القياسية

تقوم هذه الطريقة على أساس "القياس والذي يعد بمثابة أسلوب عقلي، يسير فيه الفكر من الحقائق الكلّية، إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج"[3]، نرى في هذه الطريقة عكس الاستقراء، إذ ينتقل فيها المعلم من القاعدة إلى الأمثلة، ومن الكلّ إلى الجزء، ومن العام إلى الخاص، ولا يعتمد فيها المعلم على مجهودات التلميذ لبلوغ القاعدة، بل هو من يستخلصها.

[1]- صالح بلعيد، المرجع السابق، ص60.

[2]- حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في مرحلتين الإعدادية والثانوية، ط1، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص324.

[3]- المرجع نفسه، ص23.

5-تقويم وفق بيداغوجيا بالأهداف

ظلت بيداغوجيا الأهداف تنظر إلى العملية التعليمية التعلمية من زاوية تجزيئية متمركزة على المحتوى وسلطة المعلم ، ويمثلا أهمّانشغالاتهافي جدولة البرامج والقرارات وفق التعليمات الرسمية ونقل المعرفة إلى المتعلم الذي يكتفي بحفظها وتذكرها وردّها إلى أصحابها يومالامتحان عن طريق الإجابة على الأسئلة المباشرة والبسيطة، بهدف النجاح فقط من دون القدرة على استثمارها واستغلالها في محيطه، ارتكزت هذه البيداغوجيا على المرجعية والسلوكية في سياق نظري؛ بحيث استهدفت تحويل المعارف إلى أهداف إجرائية تعتقد أنّها تترابط فيما بينها لتشكيل المعرفة الكلّية، لكنها سقطت في عملية تحليلية بسيطة تغيب فيها طرائق واستراتيجية التعلم.

تستهدف عملية التقويم تقديم معارف بسيطة قابلة للقياس الموضوعي والحكم النهائي على عمل المتعلم، باعتباره دائما مصدرا للخطأ، فلا مجال لتشخيصه من أجل التعديل والتصحيح، وهذا ما جعل المقاربة تسقط بمعيارية التقويم الكمي دون مراعاة الكيف.

غير أنّ أهمّ ما جاءت به بيداغوجيا الأهداف في مجال تقويم العمليّة التعلميّة وتبنيها للتقويم التكويني كإجراء مندمج في سيرورة الفعل التعليمي التعلمي، بحيث يمكن تقديم معلومات عن المعيقات والصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء التعلم، وبالتالي التدخل العاجل قصد إجراء التصحيح والعلاج الملائمين، وهي عكس التقويم الإجمالي التقليدي الذي يعتبر التقويم معياري يستهدف بالأساس الدعم والتثبت والتصحيح[1].

[1]- بتصرف: وزارة التربيّة الوطنية، التقويم بالكفاءات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيّة وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2005، ص37.

6-مميزات التدريس بالأهداف

تساعد هذه الطريقة المعلم على تخطيط الدرس المطلوب أي يجزئ هدفه المنشود ويجزئ المادة الدراسية، هذا ما يساعد بتدريس المادة بفعالية ونشاط، كما أنّها تساهم في تسهيل عملية التدريس؛ حيث يقومبتوضيح الهدف المنشود، ويساعده في تحديد الوسائل التي يجب استعمالها عند التدريس والطريقة التّربويّة المناسبة اتباعها للوصول إلى الهدف، كما توضح نوعية الإنجاز، بتحديد مواصفات مميّزة التي يتوصل إليها التلميذ، لكي يبرهن على التغيرات المقصودة لديه.

كما تسهل عملية التقويم بجعل الاختبارات موضوعية تحدد مدى تحقيق الأهداف في جميع مستوياتها بعيدة عن الذاتية، كما تساعد على تطبيق الأهداف العامة للمنهج الدراسي، فالتدريس بالأهداف يساعد على تغيير سلوك المتعلم وتعديله بمساعدة المعلم[1].

7-الانتقادات الموجهة للمقاربة بالأهداف

-إن الأهداف متعددة ومجزأة ويتعلم التلميذ قطعا دون أن يفق عند معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية؛

- يصبح التلميذ في التدريس بالأهداف عاجزا عن توظيف مكتسباته لحل المشاكلّ والتواصل مع غير، ويعجز عن تحديد محتويات التعليم، وبالتالي يصعب عليه التحويل والإدماج، بسبب العملية وإعطاء تعلم غير متصل؛

- يعتبر المعلم في المقاربة بالأهداف صاحب سلطة مطلقة؛ فهو يقدم لتلميذ المعرفة الجاهزة، وبالتالي يصبح التلميذ لا يستطيع أن يوجه ما يتعرضه من مواقف مستجدة.

[1]- بتصرف: زروق لخميسي، الأنيس في التدريس التعليم بالأهداف، التقويم/ إنجازات، مصطلحات)، دار الفنون للطباعة والنشر، الجزائر، 1999، ص29-30.

– يؤدي التفرغ في التدريس بالأهداف إلى صعوبة التعلم، وذلك باعتبار المعلم هو مصدر المعارف، وله السلطة في إصدار القرارات، ضف إلى ذلك نقص في تنسيق المواد وكذا كثافة البرنامج، إذ تجعل المتعلم غير قادرا على استيعاب والفهم.

ومنه نستنتج أن التدريس بالأهداف قد ركز على الطرق والوسائل وعلى المعلم، وأهملت دور المتعلم، حيث أصبح التلميذ عنصرا غير فعّال في العملية التعليمية.[1]

ثالثا: المقاربة بالكفاءات

1-نشأة المقاربة بالكفاءات

تعد المقاربة بالكفاءات مذهبا بيداغوجيا، بحيث يقدم إسهامات ومساعدات كبيرة ومتنوعة في إنجاح وترقية العملية التّربويّة أكثر من غيرها من المقاربات؛ بحيث تهدف إلى تعليم المتعلم والاعتماد على نفسه والتعرف على قدراته الخفية والكامنة وكيفية استغلالها واستثمارها في مختلف مجالات الحياة؛ حيث ظهرت هذه المقاربة في القرن العشرين (20)"كنتيجة لصراع القائم بين نظريتين في التعلم، هما النظرية البنائية التي يتزعمها العالم السويسري جون بياجي Jean Piaget والنظرية السلوكية التي تزعمها العالم الأمريكي واطسون Watson والعالم الروسي بافلوفPavlov ، وأصحاب النظرية الأولى ينطلقون من مبدأ أن التعلم يحدث انطلاقا من التفاعل بين الموضوع والذات، بينما أصحاب النظرية الثانية يحاصرون التعلم في مبدأ المثير والاستجابة"[2]. يستنتج أن النظرية البنائية يعتمد فيها المتعلم على نفسه وتصوره الذهني ومكتسباته القبلية في التعلم واكتسابه للمهارات والمعارف ويكون ذلك بوضعه في وضعيّة مشكلّة فيقوم في دراستها وتحليلها وتقديم الحلول المناسبة لها فدور المعلم هنا يختصر على التوجيه والإرشاد فقط، بينما النظرية السلوكية ترى أن

[1]– بتصرف: طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات، ط1، الجزائر، 2004، ص23.

[2]–محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، 2004، ص11.

المعرفة والمهارات التي يكتسبها المتعلم ما هي إلا استجابات للمثيرات الخارجيّة التي يتلقاها من المحيط الذي يعيش فيه.

أما في منظومتها التّربويّة "فقد كان مشكلّ نقص الفعالية في المستوى التربوي، وكذا الخطوات السريعة الّتي يشهدها التطوّر الحاصل في علوم التكنولوجيا والإبداعات المختلفة والتحوّلات الاجتماعية على المستوى الدولي والوطني والمحلي كلّ ذلك من العوامل الّتي أدّت إلى تبني عملية الإصلاح والتفكير في التخلي عن المقاربة بالأهداف"[1].يعني ظهور عملية الإصلاح والتفكير في الجزائر جاءت لتحل المشاكلّ والعوائق الّتي تعاني منها منظومتنا التّربويّة؛ فظهرت المقاربة بالكفاءات لتحل محل المقاربة بالأهداف، "وكان من الطبيعي أن يعاد النّظر في نظامنا التربوي باعتماد إصلاحا شاملا يرتكز أساسا على بناء المناهج وفق مقاربات جديدة ومضامين تراعي كلّ التحولات المحلية والدولية حتى تتمكن من تنشئة جيل قادرا على التكيف مع قيم العربيّة والديمقراطية وحقوق الإنسان ويظل مرتبطا بهويته وتراثه ومستعدا للدفاع عن الذات الوطنية في كلّ المواقف ومهما كانت الظروف، وبالتالي؛ فإن الجزائر اختارت الإصلاح التربوي من أجل مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي والتحوّلات الكبرى المحليّة والدوليّة"[2] ويعنى أن الجزائر اعتمدت الإصلاح الشامل في المنّظومةالتّربويّة وفق مقاربات جديدة تتماشى وتتواكب مع التغيرات المحلية والخارجية، لإنشاء جيلا مرتبطا بهويته وتراثه ووطنيته، فاعتمدت الجزائر هذا الإصلاح من أجل مسايرة التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل والتغيرات المحليّة والدوليّة.

[1]–أبو بكر بن بوزيد، إصلاح التربيّة في الجزائر، ورهانات وإنجازات، ص53

[2]– بوبكر خيشان وآخرون، اللّغة العربيّة السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط2، 2004، ص3

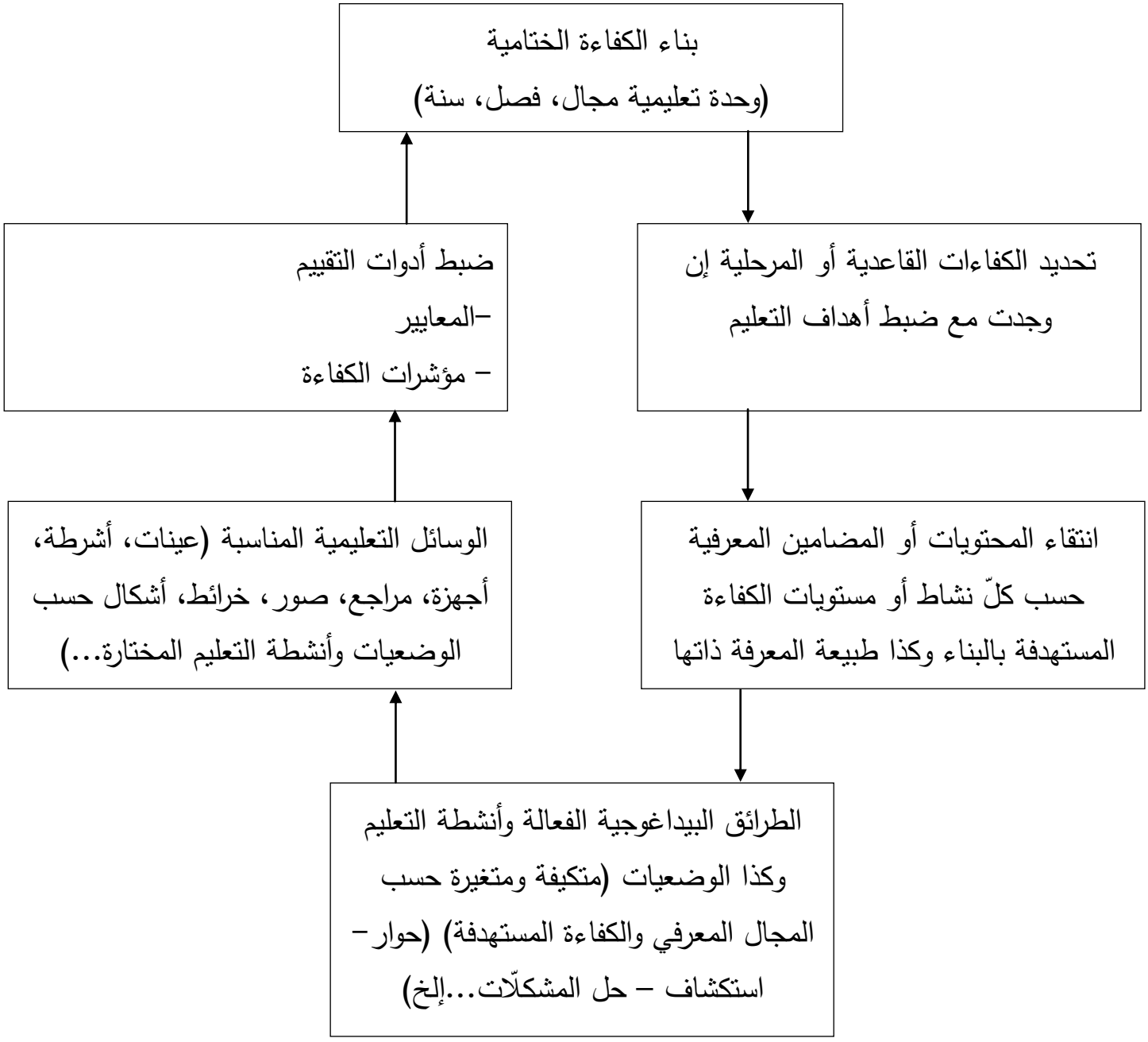
2-استراتيجية التدريس بالكفاءات

تعد هذه الاستراتيجية من إحدى أهم البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربيّة والوطنية الجزائرية، وعلى أساسها تمّ بناء المناهج الجديدة، ولقد تمّ تطبيقها ابتداءً من السنة الدراسية 2003-2004، ولقد جاءت هذه البيداغوجية لتغير العلاقة النمطية التي كانت سائدة بين المعلم والمتعلم، فجعلت من المعلم موجه عوضا عما كان عليه سابقا (ملقن) وكما جعلت من المتعلم محورا للعملية التعليمية بعد ما كان مستمعا ومتلقيا، وإضافة إلى ذلك فإنّ هذه الاستراتيجية تقوم وفق المقاربة بالكفاءات المتبناة في المناهج التعليمية، أي تعكس التطور المميّز للنّشاط التربوي بشكلّ عام والعملية التعليمية بشكلّ خاص وذلك سواء كان في مجال اختيار الطرق الفعّالة واستغلال الوسائل التعليمية المناسبة، وكذا في نوع التقويم وأدواته، كما تبرز معالم التجديد في استراتيجية التدريس بالكفاءات بشكلّ واضح في التحوّلات البيداغوجيّة التي ترتكز على نشاط المتعلم وذلك بنقل المعارف ذات نوعية جيدة من منطق التعليم إلى منطق المتعلم، كما تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفرديّة المتواجدة بين المتعلمين، كما أنّها تقضي على الحواجز الموجودة بين مختلف الأنشطة قصد بناء الكفاءات المستعرضة "فتقوم استراتيجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات المتبناة في المناهج التعليمية التي تعكس التطور المميّز للنّشاط التربوي بشكلّ عام والعملية التعليمية بشكلّ خاص سواء في مجال اختيار الطرائق الفعالة المناسبة، واستغلال الوسائل التعليميةالملائمة، وكذا في نوع التقويم وأدواته وتبرز معالم التجديد في استراتيجية التدريس بالكفاءات بشكلّ أكثر دقة وتحديدا في التحولات البيداغوجية"[1]، فهذه الطريقة الحديثة تنشط عقل المتعلم وتجعله دائم الحركة وتبعده كلّيا عن كلّ أشكال الخمول.

[1]-محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق نصوص مرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، ص70.

3- مخطط التدريس بالكفاءات

الشكلّ4: استراتيجية التدريس بالكفاءات[1]



[1]- محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق نصوص مرجعية والمناهج الرسمية، ص70

نرى أن هذا المخطط يحدد شبكة العلاقة الموجودة كمتغيرات لضبط استراتيجيات التدريس بالكفاءات؛ حيث انطلق من تحديد الكفاءة الختامية ثم رجع إليها عبر معطيات منسجمة ومتناسقة فيما بينها في بناء الكفاءة "وبدون هذه الشبكة التي يجب تكييف معطياتها مع أهداف الوضعيات وتجنيدها بشكلّ دقيق ومخطط له لا يمكن الوصول إلى الكفاءة الختامية المقصودة"[1]. لكي نصل إلى الكفاءة الختامية يجب المرور عبّر عدّة مراحل منها وضعيّة إشكاليّة باستعمال مختلف الوسائل التعليميّة من أجل ضبط الكفاءة والوصول إليها في الختام.

4-شروط نجاح هذه الاستراتيجية

لضمان نجاح هذه الاستراتيجية يجب أن يراعي المدرسون مجموعة من الوضعيات المختلفة، والتي ترتبط مباشرة بأسس هذه الاستراتيجية من أجل تبنيها يستلزم مراعاة ما يلي:"التعمق في فهم المناهج الدراسية والوثائق المرافقة لها،لأن ذلك يساعد على فهم الاستراتيجية التي يبني عليها المنهج بجميع مكوناته وعناصره وأهدافه والتعرف على الأطراف الفاعلة التي يقوم على كهلها تنفيذ هذه المقاربة، وأن يكون التلميذ أكثر نشاطا وفعالية وتنشيط الفعل التعليمي وذلك هو المقصود وإدراك البعد المفاهيمي لبيداغوجية الإدماج ضمن سيرورة بناء الكفاءات أو تنميتها، كما لا يجعل الحواجز المادية والنفسية بين المواد، لأن ذلك يعيق عملية الإدماج بين المعارف والكفاءات فيؤدي إلى عدم تحقيق الكفاءة المستعرضة، ومراعاة القدرات الفردية لتلاميذ في إطار التفاوت الطبيعي بينهم فتكيف الوضعيات وفق ما يسمح به مستوى العام لتلميذ وانتقاء الطرائق الملائمة للأنشطة المراد ممارستها"[2]بالتالي، يجب استيعاب المناهج الدراسية جيدا من أجل وضع استراتيجية مناسبة

[1]- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص147

[2]- المرجع نفسه، ص147-148

للتدريس ويتعرف المعلم على تلاميذه المتفوقين منهم والمتوسطين وفي هذه الكفاءة تجعل التلميذ متفاعلا ونشيطا وهذا ما يرفع مستوى التعليم، كما تمنع المشاكلّ النفسية والمادية بين المواد، ممّا يؤدي إلى توافق الإدماج بين المعارف، كما يجب الالتفات إلى الفروق الفردية بين التلاميذ في إطار التفاوت الطبيعي، ويجب اختيار طريقة تتلائم مع النشاط أو الدرس المراد تدريسه، وفي الأخير نتوصل إلى أن هذه الاستراتيجية لا تنجح إلاّ باكتمال هذه الشروط وإذا نقص شرط فيها يكون هناك خللا وعدم التوازن بين هذه الاستراتيجية.

5-مبادئ المقاربة بالكفاءات

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ، هي:[1]

الإجمالية: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعيّة شاملة لوضعيّة معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة، أي يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة المتعلم على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة، أو المعرفة السلوكية والفعلية والدلالة؛

مبدأ البناء: فهي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية يتعلق الأمر بالنسبة للمتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة، لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة، أي نقصد به استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته؛

مبدأ التطبيق: بمعنى التعلم بالتصرف يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أنّ الكفاءة تعرّف على أنّها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشيطا في تعلمه، بمعنى أنّها ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أن الكفاءات تعرف على أنّها القدرة على التصرف في وضعيّة ما، ويجب على التلميذ أن يكون ناشطا في تعلمه

[1]-بالتصرف: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، بدون دار النشر، 2006، ص10.

مبدأ التناوب: يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها، يعني صقل مهارات المتعلمين والسماح بإبداعاتهم؛

مبدأ التكرار: أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات؛ حيث يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات، أي تكلّيف المتعلم بنفس المهام الادماجية المكلّفة من قبل عدّة مرات قصد الفهم أكثر، وبهدف الوصول إلى اكتساب معمق للكفاءات والمحتويات؛

مبدأ الإدماج: بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض؛ لأنّ إنهاء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكلّ اندماجي، يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات؛ لأنّه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بالأخرى، بمعنى يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما ترتبط بالأخرى،كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعليمه؛

مبدأ الترابط: يتعلق بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، ويسمح هذا المبدأ لكلّ من المعلم والمتعلمبالربط بين أنشطة التعليم والتعلم وأنشطة التقويم وإلى إنماء الكفاءة واكتسابها؛

التمييز: نتوقف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكيّة ومعرفة فعليّة ودلالة يتيح هذا المبدأ للتعلم ولتمييز مكونات الكفاءة والمحتويات قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة، ويسمح هذا المبدأ للمتعلم بتفريق بين مكونات الكفاءة والمحتويات، وذلك قصد اكتسابها؛

مبدأ الملائمة: ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم، كما يسمح باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أومن واقع المتعلم المعاش والذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه،

بمعنى إيجاد وضعيات جديدة تساعد المتعلم على اكتساب الكفاءة، وذلك بالعودة إلى الواقع المعيش.

مبدأ التحويل:يعني الانتقال من مهمة أصليّة إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعيّة مغايرة، وأن هذا المبدأ ينّص على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مختلفة لتلك التي تمّ فيها التعلم.[1]

6-خصائص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات: تتمثل خصائص التعليم وفق المقاربة بالكفاءات في العناصر التالية:

-**تفريد التعليم:** جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامّة في عمله ونشاطه وفسح المجال أمام مبادرته وآراءه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلمين، ليأخذ كلّ متعلم نصيبه من الحركات والنّشاط في حدود قدراته ومواهبه، من غير عزل أو تهميش، نرى أن المعلم يعطي للمتعلم حرية اختيار النّشاط الذي يناسبه، وذلك حسب مهاراته ومعارفه وقدراته مع مراعاة الفروق الفردية، لكي يحصل كلّ متعلم على نصيبه من التعليم وفتح المجال أمامه لإبداء رأيه وأفكاره؛

- **قياس الأداء:** يهتم بتقويم الإبداعات والسلوكات بدلا من المعارف الصرفيّة والنّظريّة فقياس الأداء ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة وليس على المعارف النظرية، يكون عن طريق تقييم المعلم للتلاميذ على الأنشطة المقدمة مباشرة دون انتظار وقت الامتحان؛

- **تحرير المعلم من القيود:** يكون للمعلم دورا فعالا في تنشيط المتعلمين وتوجيههم، وتكييف ظروف التعلم، ومرجعيات التعليم ومحتوياته، وتنظيم النشاطات المختلفة وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية، وتقويم الأداء، كما يساعد التلاميذ على التعلم

[1]- باصرف: محمد الطاهر وعلي، المرجع السابق، ص11

الفعّال، ويعني عدم إجبار المعلم على التقيد بالبرنامج بل يتصرف فيه حسب ما يراه مناسبا وإعطاء له الحرية في انتقاء الوسائل التعليمية التي يراها مناسبة؛

– **دمج المعارف:** يعتبر من أهمّ العناصر في بيداغوجيا الكفاءات، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن؛ يبدأ من المفهوم البسيط إلى المعقّد، ويكون ذلك ببناء المعلومات بتدرج أي البدأ بالأشياء البسيطة والسهلة إلى المعقدة من أجل تسهيل العملية التعليمية.

– **توظيف المعارف:** تتمثل في نظريات وقوانين، معارف، مهارات، خبرات، قدرات عند مواجهة إشكالية معينة، واستثمارها في إيجاد الحلول الملائمة، يستعين بالمكتسبات القبلية عندما تصادف المتعلم مشكلّة معينة يساهم في تقديم حلول ملائمة لها؛

– **تحويل المعارف:** من إطارها النظري إلى الإطار العلمي النفعي في شكلّ سلوكات ملحوظة، فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي، فإن ذلك يعبّر عن فشل مقاربة التدريس بالكفاءات المدرجة ضمن التصور الاستراتيجي يستغل المعارف والمهارات والقدرات التي اكتسبها من قبل على شكلّ سلوكات في حياته اليومية، وتعود هذه السلوكات بالنفع عليه وحل المشكلّات التي تواجهه في المستقبل[1]

اعتبار المتعلم محورا أساسا في العملية التّربويّة: يعتبر المتعلم عنصرا فعالا في العملية التعليمية، ويشارك في تحديد الأهداف وفي تقويم الأعمال المنجزة ويشارك في حل الوضعيات والمشاكلّ، وإن وقع المتعلم في الخطأ يعتبر جزءا من العملية التعليمية، وعلى المعلم أن يعالج هذا الخطأ من أجل ترقية الفعل التربوي، لأن المتعلم محور العملية

[1]–بتصرف: محمد صالح الحثروبي، نفس المرجع السابق، ص101

التعليمية، وبالتالي؛ فإنّالمقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم قلباللعملية التعلمية واعتبرته محورها ويكون المعلم موجها ومرشدا، أعطت هذه المقاربة أهمية كبيرة للمتعلم باعتباره محورا أساسيا للعملية التعلمية، وهو يساعد على سيرورة الدرس وتنشيطه ويقوم بحل الوضعيات، ويقدّم حلولا لحل الإشكالية، ويكون المعلم الموجه والمصحح في حالة خطأ التلميذ أو المتعلم.[1]

7-مكانة العناصر التّربويّة في المقاربة بالكفاءات

تتضمن بيداغوجية الكفاءات نوعية حديثة من التعليم والتعلم من أجل تحقيق ثلاث تحولات أساسية في عملية التعلم وترتكز على المواد والمعرفة، ويركز بدوره على المتمدرسين في عملية التعلم، بحيث ينتقل المتعلم من التركيز على تعلم المعارف إلى التركيز على حسن التفكير حسن الفعل وهذه التحولات الثلاثة تقتضي على كلّ طرف تربوي أخذ موقعه والقيام بدوره كما تصورتها هذه المقاربة.

تصور التعلم:

يكون التعلم مسعى ذاتي لامتلاك المعارف والمهارات والسلوكات الذي يمكن من تطوير قدراتها أو اكتساب كفاءات في أطر تعليمية وبيئية مناسبة، وكما يعبّر عن حصول سلوكا جديدا أو تغييرا في سلوك وهو ناتج عن الخبرة والتفاعل مع البيئة، فإنّ التعلم يعبر عن نشاط يصور به التلميذ خبرته باستمرار، ينستطيع التعبير عن حصول التعلم، إذ أصبح بإمكان التلميذ القيام بنشاط معرفيا أو مهاريا لم يكن بإمكانه القيام به من قبل، وإن منطلق مقاربة الكفاءات من تصور التعلم والمعرفة هو اعتبار المعارف على أنواعها موارد ووسائل لاغاية في حد ذاتها، توصف بتكوين شخصية المتعلم من جوانبها المختلفة لتصبح قادرة على مواجهة وضعيات الحياة، كما أنها تقوم على تحويل المعارف إلى سلوكات وممارسته يومية، كما تهتم بالجوانب الشخصية بنفس الدرجة (معرفي، وجداني، حركي)، مع اعتماد

[1]- بتصرف: محمد صالح الحثروبي نفس المرجع السابق، ص101

التدرج في تنمية مختلف القدرات المرتبطة بها، فهذه المقاربة يتدرب التلميذ على وضعيّة مشكلّة وهو أمر يخص الفرد الذي يحث عن المتعلم ويسعى إلى اكتساب المهارات والمعارف في مشواره الدراسي، ولكي يعرف مدى استيعاب المتعلم يجب عليه القيام بأنشطة لم يكن قد قام بها من قبل[1].

تصور المتعلم

تجعل بيداغوجية الكفاءات المتعلم قلب الفعل التربوي ومحوره وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة تنفيذ عملية التعلم، كما تمنحه فرصا لتوسيع معارفه، وذلك بإبراز كفاءاته في المجالات المختلفة للوضعيات اليومية سواء في جانب مواصلة الدراسة أو التوجه إلى تكوين المعنى أو الحياة العملية، وفي ما يلي بعض الجوانب المتعلقة بأدوار المتعلم من حيث المساهمة في تفعيل نشاط التعلم وبناء الكفاءات المشاركة والمسؤولية[2].

المشاركة: لا يمكن بناء كفاءات سوى بوضع التلميذ أمام مواجهة حواجز حقيقية في إطار مشروع أو حل مشكلّة، وفي إطار ذلك يجب على كلّ تلميذ أن يشارك بأكبر دور في المهام والأنشطة وليس بحضور الجسد فقط، وإنما بفكر واع، فالتعاون من منطلق إنجاز مشروع أو حل مشكلّة عادة ما يحتاج إلى تجنيد أكثر من شخص من أجل حل سليم للمشكلّة وإكمال المشروع؛ فإنّ بيداغوجية الكفاءات تدعو إلى اشتراك فوج من التلاميذ كلّ حسب مؤهلاته وقدراته، ويتم بتنسيق مهام بعضهم مع مهام الآخرين، بمعنى أن هذه المقاربة تقوم بتشجيع عمل الأفواج أي العمل الجماعي وكلّ حسب مؤهلاته وقدراته، وكلّ يبدي رأيه وتتبادل المعارف وفي الأخير يتوصل إلى أفضل النتائج.

[1]– بتصرف : خالد لبصيص، المرجع السابق، ص107.

[2]– بتصرف: نفس المرجع، نفس الصفحة

المسؤولية: تعتمد المقاربة بالكفاءات على مواجهة المشاكلّ في الحياة الواقعية ومعالجتها والتعاون أساسا يقوم كلّ تلميذ في هذه الحالة في موضع مسؤولية اتجاه نفسه بتحمل مسؤوليات جديدة، إزاء الأخرين، مما يجعله دائما في حالة التزام تام؛ لأن إهمال دوره وعدم أداء مهامه؛ فإنّه يعيق الآخرين، وعليه فإنّ انضمامه في حلقة انجاز مشروع أو حل مشكلّة والتي تحدد له دوره وتشعره بمسؤولية في ذلك.

يجب على كلّ متعلم تحمل مسؤولية أعماله إزاء المشاكل التي تواجهه يوميا، ويكون مسؤولا على غيره، بمعنى أنّه إذا عملوا بأفواج يجب أن يقدم ما عمله ويتحمل مسؤولية دوره، فيتضح لنا من خلال هذا التصوّر بأن المتعلم له دور فعال في العملية التعلمية، حيث تجعل المقاربة بالكفاءات التلميذ (المتعلم) يشارك في تعلمه ويساهم في تكوينه وهو كثير ما يوضع في وضعيّة حل المشكلّات بنفسه ومن خلاله تنمي فيه روح المشاركة والمسؤولية وتعوده بالاعتماد على نفسه بتجاوز العقبات التي تصادفه في حياته اليومية.

تصور المعلم

يندمج المعلم مع مقاربة بالكفاءات،ويجب عليه أن يمتلك كفاءة مهنية أولا من التأليف بين العناصر المنفصلة والأهداف المجزوءةحتى يصبح التكوين والتدريس ذو معنى، ثم أن يحقق التحكم في المواد الدراسية واكتساب القدرة على معالجة وتحليل المحاور الدراسية وكذا معرفته بتقنيات التنشيط وتحكمه في عملية التقييم،يفرض التغيير الحاصل على المعلم أن ينتقل بدوره من ملقن إلى منشط ومنظم ومن مرسل إلى وسيط بين المعارف والتلميذ والمسهل على عملية اكتساب المعارف وتطبيقها خصوصا، وهو المطور لعملية التعليم من مستوى عالمي مثل التخطيط والتحليل والتركيب والتقويم، ويضمن أيضا توظيف المكتسبات التي حصل عليها التلميذ في وضعيات أخرى مختلفة من أجل التحقق من عملية الإدماج، كما يخلق لدى التلاميذ مكانة للتقييم الذاتي، بحيث يدفعه لاكتشاف أخطائه ونقاط ضعفه

وبالتالي؛ يحاول من جديد تعديل مصيره، يجب على المعلم داخل القسم أن يكون مبدعا ومستقلا بذاته ومصغيا لتلاميذه، ومنشطا أكثر ما هو مبلغ للمعارف، كما يقوم بوضع المتعلمين في وضعيّة التعلم تدفعه بالقيام بما هو مطلوب منه، وفي الأخير يكون قدوة لتلاميذه.[1]

8-خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات: تمر المقاربة بالكفاءات بعدة خطوات نذكر منها:[2]

الخطوة الأولى: تحديد الهدف أو ما يعرف بالكفاءة الختامية، فلا يمكن اكتساب المتعلم أي كفاءة ما لم يكن الهدف محقق بدقة وفق شروط الهدف الإجرائي، وأن يدرك المتعلم ما هو منتظر منه بالضبط، وتعطي هذه الخطوة أهمية كبيرة للهدف، بمعنى لابد من المعلم رسم الهدف قبل الشروع في العملية التعليمية، وفي الأخير يجب البلوغ إلى ذلك الهدف؛

الخطوة الثانية: تحديد المهارات القبلية؛ أي تحديد المكتسبات والمعارف القبلية؛ فتعلم أي كفاءة يرتكز على المهارات والكفاءات التي تعلمها التلميذ سابقا، فبقدر ما تكون مكتسباته السابقة جيدة يسهل تعلّمه اللاحق، وترتكز هذه الخطوة على المهارات القبلية، بمعنى أنه لا يمكن للمتعلم تعلم كفاءة جديدة ما لم يعتمد على معارفه ومهاراته القبلية؛

الخطوة الثالثة: تحديد الكفاءة المراد تعلمها تعريفا شاملا وتحديد فيه نوع الكفاءة ومجالها المعرفي، المهاري، الوجداني، ومستواها وطريقة أدائها والوسائل المستعملة فيها، فلا بد من المعلم تحديد الكفاءة المراد تعلمها وتقديم تعريفا شاملا لها وتحديد مجالها ومستواها وطريقة أدائها والوسائل المستعملة فيها.

[1]- بتصرف : خالد لبصيص، المرجع السابق، ص107.

[2]- بتصرف: ناجي تمارة، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، د ط، د س، ص75.

الخطوة الرابعة: تحليل الكفاءة أي تحديد المهارات الجزئية المكونة لها، فعلى المعلم أن يستخلص كلّ المهارات الضرورية التي يجب أن يتقنها التلميذ، لكي يكتسب الكفاءة المحددة ويتطلب تحليل الكفاءة من الجوانب التالية: تحديد مكونات الكفاءة وتحديد أهمّ العوامل المساعدة على اكتسابها هذه الخطوة ترتكز على تحديد المهارات الجزئية المكونة للكفاءة، ولابد على المعلم أن يوضح المهارات التي يتقنها التلميذ، ليكتسب الكفاءة المحددة؛

الخطوة الخامسة: تحديد أهمّ المؤشرات الدالة على تعلم الكفاءة بالفعل؛ أي ما هي السلوكات والأداءات التي تظهر عند المتعلم لنحكم عليه، بأنه اكتسب الكفاءة المرادة تعلمها، تركز هذه الخطوة على تحديد المعلم للعلامات التي تظهر في سلوكات التلميذ؛ لبيان مدى اكتسابه للكفاءة أم عدم اكتسابها؛

الخطوة السادسة: تعتمد المقاربة بالكفاءات على طريقة حل المشكلّات،وتتمثل في وضع المتعلم أمام وضع أو موقف جديد يتطلب التفكير في طرائق مختلفة وخيارات متعددة للحل واتخاذ القرارات المناسبة وتجريب الحلول المختارة وتقويم النتائج، فلا يجوز إعطاء التلاميذ أو نطلب منهم تكرار خبراتهم أو إعادة حل المشكلّة معروف حلها لديهم سابقا، نرى أن التلميذ يوضع أمام إشكالية جديدة يتطلب منه استخلاص الحلول المناسبة لها بمعنى هو الذي يكتشف الدرس أي هو الذي يحل محل المعلم ويقدم حل للإشكالية؛

الخطوة السابعة: تحديد الأنشطة التعليمية، فعلى المعلم أن يبني مجموعة من الأنشطة التعليمية وتدريبات ومساعدة المتعلم على اكتساب الكفاءة المحددة، ويفترض في هذه الأنشطة أن تثير اهتمام المتعلم وأن تتناسب مع قدراته وميوله واتجاهاته، فعلى المعلم تحديد البرامج التعليمية ومساعدة المتعلم على اكتساب الكفاءة من خلال اتباع أنشطة تثير اهتمامه وتتماشى مع قدراته واتجاهاته وميوله؛

الخطوة الثامنة: تقويم الكفاءة: تنطلق عملية تقويم الكفاءة من مبدأ بسيط (أنا ما أعرف أفعله) أي قيمة الشخص تتمثل فيما هو قادر على أدائه بشكلّ جيد ولا وجود للكفاءة إلا ما تأكد منها وتجلى في الأداء؛ لأنّ الكفاءة تستمد وجودها من الفعل ومن هنا يجب أن يكون تقويمها تقويما تكوينيا وتأهيليا ويقويم أداء المتعلم من خلال قدرته على التحكم في الوضعياتالعامة التي تظهر في الأداء الملموس (قرارات، حلول، إنجازات) في هذه المرحلة يقوم المعلم بتقويم كفاءات المتعلم استنادا إلى قراراته وحلوله وإنجازاته التي يقدّمها داخل القسم.[1]

9-طرق تدريس المقاربة بالكفاءات

تعد طريقة المقاربة بالكفاءات مبتكرة حديثا، إذ تعتبر طريقة فعالة في الميدان التعليمي، حيث تساهم في تنشيط المتعلم والوصول إلى مكتسباته بمفرده طبعا مع قيادة معلمه في توجيهه، ولقد تعددت طرق التدريس التي أدّت إلى تغيير أساليبه، ومن هذه الطرق نجد:

طريقة حل المشكلّة:

تعد من أهمّ طرق النّشاط في التعليم، تقوم على إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق من وجود مشكلّة استصعب عليهم حلها، حيث يعتبر أسلوب حل المشكلّات أحد الأساليب الحديثة في التدريس في مختلف مراحله، بهدف تنمية فكر المتعلم، ثم إن "عملية حل المشكلّات من العمليات الأكثر فعالية في إحداث التعلم، لأنّها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى المتعلمين، وتنمية قدراتهم العقلية، وتعتمد الانطلاقة فيها على المعلم بطرح المشكلّة وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش ويوجه التلاميذ لخطوات والعمليات التي تقود

[1]-بالتصرف: ناجي تمارة، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، د ط، د س، ص76.

لحل المشكلّة"[1]يعتبر التدريس عن طريق حل المشكلّات من أكثر الطرق تأثيرا في الميدان التعليمي، بحيث تحقق إنتاجا باهرا لدى المتعلمين، إذ تمنح الفرصة لهم في التعبير عن آرائهم وترفع من مستواهم، وهذا كلّه ينطلق من خلال طرح مشكلّة من طرف المعلم.

خطوات طريقة حل المشكلّات

يتوقف الوصول إلى حل مناسب لوضعيّة المشكلّة في اتباع خطوات معينة، ويمكن حصرها في الخطوات التالية:[2]

1- اختيار وضعيّة المشكلّة: أي عند اختيار مشكلّة ما يجب أن تدخل في مجال التحدي، وذلك من أجل تحفيز التلاميذ نحو تحقيق الكفاءات المطلوبة

2- تحديد المشكلّة: بمعنى عند تحديد المشكلّة تقوم بذكر عناصرها لدفع التلاميذ نحو التساؤل؛

3- جمع المعلومات: يساعد جمع المعلومات التلاميذ إلى الوصول إلى المعارف والتمييز بين الحقيقة والرأي الشخصي؛

4- اختيار الحلول الممكنة: أكيد عند طرح مشكلّته نلجأ إلى إيجاد حلول لها أو عرض بدائل ممكنة؛

5- الوصول إلى حل المشكلّة: نصل في الأخير إلى حل هذه المشكلّة التي تساعد التلاميذ إلى الوصول إلى النتائج؛

[1]- محمد عاصم طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر، ط1، الأردن، 2008، ص10

[2]- بتصرف: محمد بن يحيى زكريا، عياد مسعود، المرجع السابق، ص106

معايير اختيار وضعيّة مشكلّة

لبناء وضعيّة المشكلّة لابد من اعتبارات أساسية ضرورية تكون بمثابة معايير تحدد وضعها وهي:[1]

1-أن تكون المشكلّة ذات معنى بالنسبة للمتعلم؛

2-أن تشكلّ عائقا قابلا للتجاوز؛

3-أن تكون في مستوى التلاميذ؛

4-أن تثير التساؤلات؛

5-أن تحدث قطيعة من التصورات السابقة؛

6-أن تكون مرتبطة بالواقع التلميذ؛

7-أن ينتج عنها معرفة ذات طابع عام (مفاهيم، قواعد، النظريات)

عند طرح مشكلّة ما من طرف المعلم، يجب أن تكون في سياق التعليم ومرتبطة بالمتعلم، وهذه المشكلّة لابد أن تكون معقدة نوعا ما، وقابلة للحل، مع مراعاة مستويات التلاميذ والمشكلّة المطروحة لابد أن تتضمن فرضيات وهذه الفرضيات تدفعه إلى مجموعة من التساؤلات وأن تكون ذات صلة بمعارفه السابقة، وفي الأخير تصل إلى تحقيق المعارف عامة متصلة بالواقع المعيشي للمتعلم.

فمن خلال دراستنا لهذه الطريقة استخلصنا ما يلي:

أن تكون المشكلّة مناسبة لمستوى التلاميذ ومع مرحلة نموهم؛

أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس، ومتصلة بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة؛

الابتعاد عن استخدام طريقة الإلقائية في حل المشكلّات؛

[1]- بتصرف: محمد بن يحيى زكريا، عياد مسعود، المرجع السابق، ص109

تعبر المشكلّة عن حاجات واقعية يشعر بها المتعلم؛

أن يكون التوجيه والتقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم عن طريق حل المشكلّات؛

أن تؤدي دراسة المشكلّة إلى مشكلّات أخرى تحتاج إلى دراسات جديدة؛

طريقة التدريس بالمشروع:

تجسد هذه الطريقة مبدأ الممارسة من ربط الجانب النظري بالتطبيقي ممّا يساهم في تنمية قدراته العقلية والشخصية ويشجع هذا الأسلوب المتعلم على الاكتشاف والمسائلة، والبحث عن الحلول للقضايا المطروحة، وإظهار الكفاءات الذهنيّة حتى تتوسع مداركه ودائرة معارفه.

مراحل التدريس بالمشروع: تنقسم إلى عدّة مراحل، وهي:[1]

المرحلة الأولى: تتمثل في المرحلة التمهيدية يتم فيها تحفيز المتعلم وحثه على الاطلاع حتى يتمكن من اختيار ما يرغب فيه بعد أن تقدم له قائمة المشاريع، أي أنها مرحلة بدأ المشروع بحيث يتم فيها جذب المتعلم على الاطلاع كي يكون قادرا على اختيار ما يريده من قائمة المشاريع.

المرحلة الثانية: يتم في هذه المرحلة تحديد الهدف ومن خلالها يقوم المعلم بجذب اهتمام المتعلم، لأهمية إنجازه والفائدة الموجودة من تحقيقه، أي يتم في هذه المرحلة بتحديد الهدف وقيام المعلم بجذب المتعلم، لأهمية إنجازه والفائدة من تحقيق مشروعه.

المرحلة الثالثة: تقوم هذه المرحلة بوضع خطة عمل وتتم جماعيا بتقسيم المهام والأدوار وتحديد الانجاز تحت إشراف المعلم وفق توجهاته، أي يتم فيها وضع خطة عمل، ويتم ضمن مجموعة وتقسيم المهام والأدوار وإبراز الإنجاز تحت إرشاد وتوجيه المعلم.

[1]–بتصرف: عاشور راتب قاسم، أبو الهيجاء الرحيم عوض، المنهج النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2004، ص270–271.

المرحلة الرابعة: تعتبر مرحلة الإنجاز والبدء في تنفيذ الخطة المرسومة لتحقيق الأهداف المنشودة، أي يتم فيها إنجاز العمل والبدء فيه وتنفيذ الخطوات المتفق عليها لتحقيق الأهداف المرجوة.

المرحلة الخامسة: تشكل مرحلة أخيرة ويتم فيها التقييم قصد مناقشة العمل والنتائج المتوصل إليها، والحكم على مدى نجاحها ويشارك المعلم والمتعلم في هذه المرحلة حتى يضع يده على موضع الخلل؛ فيتداركه في المشاريع المقبلة، أي يتم فيها تقييم العمل والمناقشة عليه،وإظهار النتائج المحقّقة والحكم على نجاحه وإظهار الأخطاء الموجودة لتفاديها في المشاريع المقبلة، ويشارك في هذه المرحلة المعلم والمتعلمين[1].

أهمية المشروع في الممارسة البيداغوجيا

تكمن أهمية المشاريع البيداغوجية في مجموعة من النقاط الأساسة منها جعل المتعلمون مسؤولين عن تعلمهم ووضعهم في سيرورة تكوين مستمر، كما أنّها تراعي الفروق الفردية في منهجية العمل، وتقسم المتعلمون إلى أفواج كأداة لبناء المعارف والقدرات العقلية والعمل على تطويرها، وتعطي معنى للأنشطة المقترحة على التلاميذ ليدركوا ما يتعلمونه، وتنمي القدرات العقليّة والذهنيّة والمهارات لدى التلاميذ؛ لأنّ إنجاز هذه المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها والتعاون فيما بينهم وتوفيق بين الحاجات الفرديّة وحاجات الجماعيّة، وتطوير التفكير النقدي لديهم[2].

[1]– بتصرف، عاشور راتب قاسم، المرجع السابق، ص270–271.

[2]–بتصرف: بدر الدين بن تؤيدي، رشيد آيت عبد السّلام، دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللّغة العربيّة، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2005،ص25

طريقة المهام والاستكشاف

تعتبر من أكثر طرق التدريس فعاليّة تهتم بالمتعلم ودوره النشيط في العملية التعليمي؛ وتعتمد الإجراءات الاستكشافية التي تقوم على إدراك المشكلّ وفهمه، ويستوعب المتعلم الإشكالية الموضوعة أمامه يفهمها ويقوم بإيجاد حلا لها، ويكون برسم خطة في ذهنه تتناسب مع هذه الإشكالية، إذ توافقت الخطة مع النتيجة الموصول إليها، في الأخير يبدأ في تنفيذ وتطبيق هذه الخطة بعد التأكد من صحة هذه النتائج والحلول.

تهدف طريقة المهام والاستكشاف إلى جعل المتعلم فعالا إيجابيا غير سلبيا، يفكر ويحلل ويستخدم أساليب الاستبصار والمحاولة والخطأ، أما دور المعلم فيقتصر على توجيه ومساعدة وإرشاد المتعلمين في الوصول إلى الإجابة على الأسئلة والأنشطة المختلفة، فتتميز هذه الطريقة بتنمية المهارات والقدرات الذهنيّة لدى المتعلم، ويكون عن طريق دراسة وتحليل وتفسير المشكلّة الموضوعة أمامه للوصول إلى الحلول والنتائج النهائية، وتساعد هذه الطريقة المتعلم بتوظيف معلوماته ومهارته وقدراته القبلية وتطبيقها في الحياة العملية، وتحفزه على العمل والمثابرة للوصول إلى الحلول بنفسه أمام وضعيّة المشكلّة، فهذه الطريقة توصل التلميذ إلى اكتساب المعارف والمهارات والمعلومات بشكلّ أفضل، كما تعتبر من أهمّ الطرق الفعّالة، وتهتم بالمتعلم باعتباره المنشط في العملية التعلمية، وتقوم بجعل المتعلم فعّالا إيجابيا، بمعنى مشاركته في اتخاذ القرارات وإعطاء الحريّة للتعبير عن أفكاره وآرائه حيث يحلل ويفسر، أما دور المعلم الإرشاد والتوجيه للوصول إلى الإجابة عن الأسئلة المرغوبة فيها.[1]

[1] – بتصرف:محمد صالح الحثروبي، المرجع السابق، ص91.

التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

يعتبر التقويم مكونا هاما من مكونات العملية التّربويّة، وأحد المرتكزات الأساسة التي يقوم عليها التعليم في جميع مراحله، بل أصبح الأساس الذي يقوم عليه في كلّ حركة تكوينية في ظل فلسفة المقاربة بالكفاءات، ومن أنواع التقويم نذكر:[1]

1-التقويم التشخيصي: يساير هذا النوع من التقويم مرحلة الانطلاق والقصد منه معاينة واستكشاف قدرات المتعلمين، ومكتسباتهم القبلية من معارف ومهارات وسلوكات واستعدادات ومدى ارتباطها بالوضعيّة الجديدة، ومدى قدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة، كما يساعد على معرفة الصعوبات وتحديد أسبابها ومحاولة معالجتها بواسطة إجراءات عملية، وتكون هذه الإجراءات بمثابة الأساس الذي يتم الانطلاق منه في الوضعيّة الجديدة، ويمكن تصنيف هذا التقويم تبعا لأغراضه إلى قسمين: تقويم الاستعداد والتقويم الأغراض التعيين.

2-التقويم التكويني: يجري هذا النوع من التقويم أثناء عملية التعلم، ويتم بشكل دوري، فهو يساير مرحلة بناء التعلمات الهدف منه الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلم للخطة المنهجية التي رسمها المعلم بمساعدة المتعلمين، وهذه الكيفية تشكل نوعا من التغذية الراجعة فتمكن في إصدار إشارات من المعلم في شكل رسالة تعود من المتعلمين إلى المعلم، ليعبّر عن درجة تحكمها في المعطيات الجديدة، وتتم عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة، أو يقوم بتعديل الطريقة والأساليب المستعملة، أو بتغييرها في حالة الفشل، أو اضطراب أغلبية المتعلمين في تعاملهم مع الوضعيات الجديدة والغرض من ذلك كلّه هو

[1]- بتصرف: سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربيّة وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، والطباعة، عمان، 2009، ص46.

تقويم درجة التحسن في بناء المعارف وتملك المهارات والكفاءات المطلوبة وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدم المتعلمين في التعلم حتى نضمن النتائج المطلوبة.

3-التقويم التحصيلي: يقع هذا التقويم في نهاية الوحدة التعلمية أو مرحلة دراسية، أو الطور التعليمي، أو مرحلة تعليمية، فيهدف إلى التعرّف على درجة تملك الكفاءات المقصودة؛ فهو عبارة عن إصدار حكم نهائي على درجة الإتقان المتوخاة من أهداف العلم.[1]

10-أنواع المقاربة بالكفاءات: لقد تحددت مستويات الكفاءات إلى أربعة مستويات وهي:[2]

أ-**الكفاءات القاعدية:** ونقصد بها الكفاءة المفردة وترتكز عليها الكفاءات اللاحقة مثلا القدرة عل القراءة والكتابة والرسم؛ فهي كفاءة قاعدية بالنسبة لمن سيكونون أشخاص في مجال التنشيط التربوي، ويتم التركيز في الكفاءة القاعدية على كلّ ما هو ضروري للمكتسبات اللاحقة ومنه الكفاءة القاعدية هي مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية وتوضح ما سيفعله المتعلم وما يستطيع القيام به، وهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم؛

ب-الكفاءة المرحلية: هي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ والمرحلية هي تلك التي يمكن اقتراحها لكفاءة التعبير الكتابي والشفهي، إذ هي المعرفة المدروسة في مختلف النصوص في الانتخابات الكتابية ومن ثمة إنجاز ملخصا، وعرض وجهة نظر معينة حول حادثة ما، وصياغة تقرير حول زيادة ميدانية وتحويل نص تبديل الشخصيات والراوي والزمن والتسلسل.

[1]-بتصرف: سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص 46.

[2]- بتصرف: محمد الطاهر وعلي، بيداغوجية الكفاءات، ما هي الكفاءة، كيف تصاغ الكفاءة، د ط، 2006، ص37،

ج-الكفاءة الختامية: تصف عملا كلّيا منتهيا، تتميز بطابع شامل وعام ولا تحقق الكفاءات المرحلية ويتم بنائها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور ومثالها في اللّغةالعربيّة في نهاية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي يكون التلميذ قادرا على التعبير والكتابة والمشافهة بتوظيف القواعد النّحويّة والصرفيّة، وذلك في أية وضعيّة اتصالية.

د-الكفاءة الأفقية: تمثل مجموعة من المواقف والخطوات الفكريّة والمنهجيّة المشتركة بين مختلف المواد التي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف للكفاءة المستعرضة والأفقية تبنى من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كلّ التعلمات أو الموارد والنشاطات.

11-أهداف المقاربة بالكفاءات

تتمثل هذه المقاربة كتصور منهج لتنظيم العمليّة العلميّة وتعمل على تحقيق جملة من الأهداف، نذكر منها:[1]

- بلورة استعداداته وتوجيهه في الاتجاهات التي تناسبه وما تيسر له الفطرة، أي على المعلم التخطيط أولا، لكي يرتقي إلى الأحسن، ويسمح بإعطاء معنى للتعليمات، وإنّ الهدف من تنمية الكفاءات هو جعل هذه التعليمات في سياق ذي معنى بالنسبة للمتعلم وذا فائدة له أيضا.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به، بمعنى هذه الطريقة تساهم في تنمية وتطوير الكفاءات للمتعلمين كما تدفعه إلى اكتشاف المحيط الذي يدور حوله، وإلقاء نظرة عليه، تساعده أيضا في تحفيزه على استقلاله والاندماج مع المجتمع الذي ينتمي إليه.

[1]- بتصرف: تامر الداودي، المكتبة الرياضية الشاملة، المقاربة بالكفاءات ، 2 نوفمبر 2014، 20:33.www.sport.ta4a.us/scientifique-recherche

- تجعل التعليمات أكثر فعالية، حيث تضمن تثبتا أفضل لمكتسبات وترتكز على ما هو جوهري، وتقيم روابط بين مختلف المفاهيم، تجعل هذه الطريقة المتعلم في نشاط دائم كما ترفع من مستوى التعلم بشكل فعّال.

12-الانتقادات الموجهة إلى المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات لها إيجابيات عديدة، حيث يلعب التلميذ دورا أساسيا في بناء المعارف، إلا أنّها لا تخلو من السلبيات التي تتمثل في:

تركيز المقاربة بالكفاءات على نشاط التلميذ، وهي لا تتلاءم مع اكتظاظ الأقسام واختلاف مستويات التلاميذ؛ نظرا لانعدام المعالجة البيداغوجية، ضف إلى ذلك أن هذه المقاربة قامت بتجزئة النشاطات، وهذا سبب في تجزئة التوقيت، وبالتالي؛ عدم كفاية الوقت، كما أنّه يفصل المعرفة عن العمل، والتفكير على التطبيق هو تعليم مفرد يختزن التعليم كلّه في المهارات، وهذا ما جعل المتعلمين يعانون من فقر في المعرفة، وتكون مكدسة كما أنهم غير قادرين على قراءة نصوص بسيطة أو كتابة فقرة هم عاجزون عن التجريد والبحث والاكتشاف وليست لهم القدرة على المقاربة والاستدلال والاستنتاج، ومن هنا يظهر لنا أن كلّ مقاربة تتميز بعدة إيجابيات من جهة ولا تخلو كذلك من عدة نقائص وهفوات من جهة أخرى.[1]

[1]- بتصرف: اللجنة الوطنية للمناهج، الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج، د ك، 2009، ص11.

المبحث الرابع: المقاربة النصيّة

1-مزايا التعليم بالمقاربة النصيّة: للمقاربة النصية عدة مزايا، نذكر منها:[1]

1- تساعد المتعلم على توظيف مكتسباته مشافهة في المواقف التعليمية والوظيفية باستثمار المعارف والتعليمات الجديدة في إنتاج النصوص، أي التوظيف الشفهي في التعليم وذلك باستثمار المكتسبات المعرفية الجديدة في كتابة نص جديد.

2- تسمح بتنويع أشكال التغبير التي تقدم للمتعلمين وذلك من خلال تنويع أنماط النصوص التي تكون منطلقة من مختلف الأنشطة، تتخذ المقاربة النصية من النص أشكالا متنوعة من أنماط النصوص، وهذا يتيح للمتعلم التنوع في التعبير، ونعني به عند مطالعة التلميذ لمختلف الكتب النّصيّة تجعله يكتسب رصيدا لغويا هائلا، وما يساهم في تعليمه لتعابير متنوعة ستدفعه لإنتاج نصا جيدا.

3- تجعل المتعلم قادرا على التحكم بقدراته وإمكاناته اللّغوية في المشكلّات التي يعرضها النّص وذلك من خلال اكتساب المعارف والمهارات وتجنيدها مع تطبيقها في وضعيات ومشكلّات مختلفة، أي تساهم في التحكم بالقدرات في مختلف المشكلّات التي يعرضها النص، ويتحقق من خلال اكتساب المهارات مع تطبيقها في مختلف المشكلّات.

4- تزيل ما علق في أذهان المتعلمين من أن قواعد النحو صعبة باقتصارها على الأحكام العملية، وبهذا الأسلوب في تعامل مع قواعد النحو يتخلص التلميذ من عناء حفظ الأحكام النحوية الكثيرة التي حفلت بها مناهج بيداغوجية التلقينية دون تمييز بين ما هو ضروري منها وما هو غير ضروري بالنّسبة للمتعلمين، أي أنّها تساعد على إزالة الغموض الموجود في أذهان المتعلمين وتجاوز الصعوبات التي يصادفونها في النحو.

[1]- بتصرف: محمد صالح الحثروبي، المرجع السابق، ص124

ونجد أن فالمقاربة النصية شبه وظيفية إن صح التعبير، تأخذ من النّحو ما يستفيد به المتعلم في مواقفه التعليمية التعلمية، وكذا في المواقف اليومية باكسابه المهارات اللغوية والقدرات المعرفية والآراء النحوية التي تشتت ذهن المتعلم.

2-المقاربة النصية وأهميتها في تعلم اللّغة

نقصد به أن النص يكون محور جميع التعلمات ومحور النشاطات والدروس الداعمة من نحو وصرف وبلاغة إلخ، وإنجاز هذه النشاطات التعليمية يتم بواسطة النص نفسه، ويكون هو المنطلق الأول في مسار الدرس اللّغوي، واعتماد النّص يسمح للمتعلمين بالوصول إلى استنتاج رئيس، وهو أن اللّغة متكاملة لا تجزئة فيها، وما يلاحظه المتعلم من تجزئة ما هو في الحقيقة إلا المنهجية تفرضها بيداغوجيا التعلم بصفة تدريجية، بينما النص كوحدة لغوية لا مجال لتجزئة فيه، والتدريس بواسطة النص هو إحدى البيداغوجيات المعتمدة في تحقيق الكفاءة، وتتلخص هذه البيداغوجيا في كون النّص هو المنطلق لإنجاز الأنشطة المقررة والإطار العام لاكتساب المتعلمين مختلف المهارات اللغوية ويتم ذلك بالنظر إلى النص على أنه مستويات مختلفة لا تتجزأ وتمكن المتعلم من إنتاج اللّغة حسب المواقف والأنشطة التعليمية، كمجموعة من الفعاليّات التي يقوم بها المتعلمون داخل الفصل الدراسي والمدرسة أو خارجها من أجل تحقيق أهداف تربوية، وينبغي أن تكون هذه الأنشطة لخدمة نشاط عام وهو النّشاط اللّغوي ولا يكون تعلمها غاية في حدّ ذاتها، فدرس النحو والصرف ليس غاية ذاتها، بل لضبط السلامة اللّغوية، يرى المختصون في تعليمية اللغات أن تدريس اللّغة ينبغي أن يكون مبنيا على شكل وحدات تعليمية متكاملة غير مجزئة، بربط النحو والصرف وغيرهما بالنّصوص، إذ من غير المعقول تدريس اللّغةمواد دراسية منعزلة ومستقلة بل صور ومهارات متكاملة؛ ولهذا يتم التركيز في المناهج الجديدة لتعليم اللغات على جعل التلميذ يلاحظ الظواهر اللّغوية والبلاغيّة من خلال تعامله مع النّصوص في المنهاج وفق التوجيه الجديد في تعلم اللّغات شامل الأنشطة اللغوية التي تمكن التلميذ من تحقيق الكفاءة

الأساسية ومراعاة الانسجام بين الأنشطة، الأمر الذي يسمح له بأنّ يدرك أن اللّغة هي كلّ متكامل وهو ما تنص عليه المقاربة النصية[1]

2-وظائف المقاربة النصية

تتميز المقاربة النصية بوظيفتين أساسيتين هما:

التلقي: : لتمكين "المتعلمين في التفاعل الايجابي مع نصوص مختارة ومعتمدة لتدريب على أنشطة القراءة والتعبير واستخلاص المعنى أو ما يسمى بدرايته للمعنى"[2] أي جعل المتعلم قادرا على التفاعل مع النصوص المعتمدة في المقرر والوصول إلى المعنى وما يطلق عليه الدراية بالمعنى والوصول إلى المعنى الحقيقي، كما للدلالة دور كبير في الاستيعاب، إذ تجعل المتعلم يتذوق المعنى الحقيقي للنص.

القدرة على الإنتاج: : بمجرد" فهم المتعلم للطريقة التي تتكون بها النصوص والمنطق الذي يحكمها يستثمرها في إعادة بناء النصوص ، أما قدرة الإنتاج فتتمكن من إنتاج وإنشاء موضوعات وذالك بوضع مجمل للموضوعات المبتكرة مع الحرص على ترتيب عناصره ترتيب منطقيا سليما وعلى مطابقته للأنماط والنماذج النصية "[3] ويقوم على ابتكار المواضيع (جملة أو فقرات أو نصوص) ووضع مخطط مجمل للموضوع المبتكر، والترتيب الصحيح لعناصره وفي الأخير إنتاج مطابق لنص المتناول في الدرس، أي بعد أن تتم دراسة النص من جوانب مختلفة شكلّا ومضمونا (الأسلوب، النمط) وذلك لتحديد بناء النص، وفي الأخير يجب أن يكون المتعلم قادرا على بناء نص متطابق لنص المتناول في الدرس.

---

[1]- بتصرف: سهيلة محسن كاظم الفلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص39

[2] إسماعيل بوزيدي : تعليمية النص : نحو المقاربة ديداكتيكية لسانية كتاب لغتي الوظيفية لسنة الثانية من التعليم الابتدائي ،مجلة الممارسات اللغوية ،ع 1،ص 36

[3]-علي بن هادية وآخرون : القاموس الجديد الشركة الوطنية لنشر والتوزيع ،الجزائر ،ط 1 ، ص802

3-شروط المقاربة النّصيّة:

تعد المقاربة النصية طريقة جديدة ظهرت حديثا في الميدان التعليمي، إذ المحور الأساسي فيها هو النص، حيث يعتبر النص المصدر اللغوي أي من خلال النصوص يكتسب منها المتعلم الرصيد اللغوي ويثري مكتسباته، كما تقوم أيضا على تنمية القدرات في النقد والتحليل، هذا ما يساهم في توحيد جهود المعلمين والمتعلمين، إذ على الأستاذ أن يرتكز في الدرجة الأولى على أنماط النصوص عند تدريسه.

ومن شروطها:

1- **الاتساق:** وهو مجموعة من القواعد الشكلّية التي تربط عناصر اللّغة وهذا بالبدأ من أصغر وحدة التي تعتبر جملة والوصول إلى أكبر وحدة وهي النص.

2- **الانسجام:** وهو الربط والتقارب الموجود بين عناصر النص.

3- **أدوات الربط:** وتكمن هذه الأدوات في الضمائر، أسماء الإشارة.... هذا ما يحقق الانسجام الداخلي والخارجي للنص.

4- **التدرج في تعلم النصوص والقواعد:** فمن أجل تحقيق التواصل بين المتعلمين والأستاذ يجب أن تتوفر القدرة على استيعاب النصوص، وهذا ما يشكلّ مشكلّة وعلى الأستاذ التخلص منها نهائيا، ولكي يتخلص من هذه المشكلّة عليه توجيه المتعلمين إلى الاطلاع على مختلف الكتب التي تكسبه الكفاءة النصية (الرصيد اللغوي).

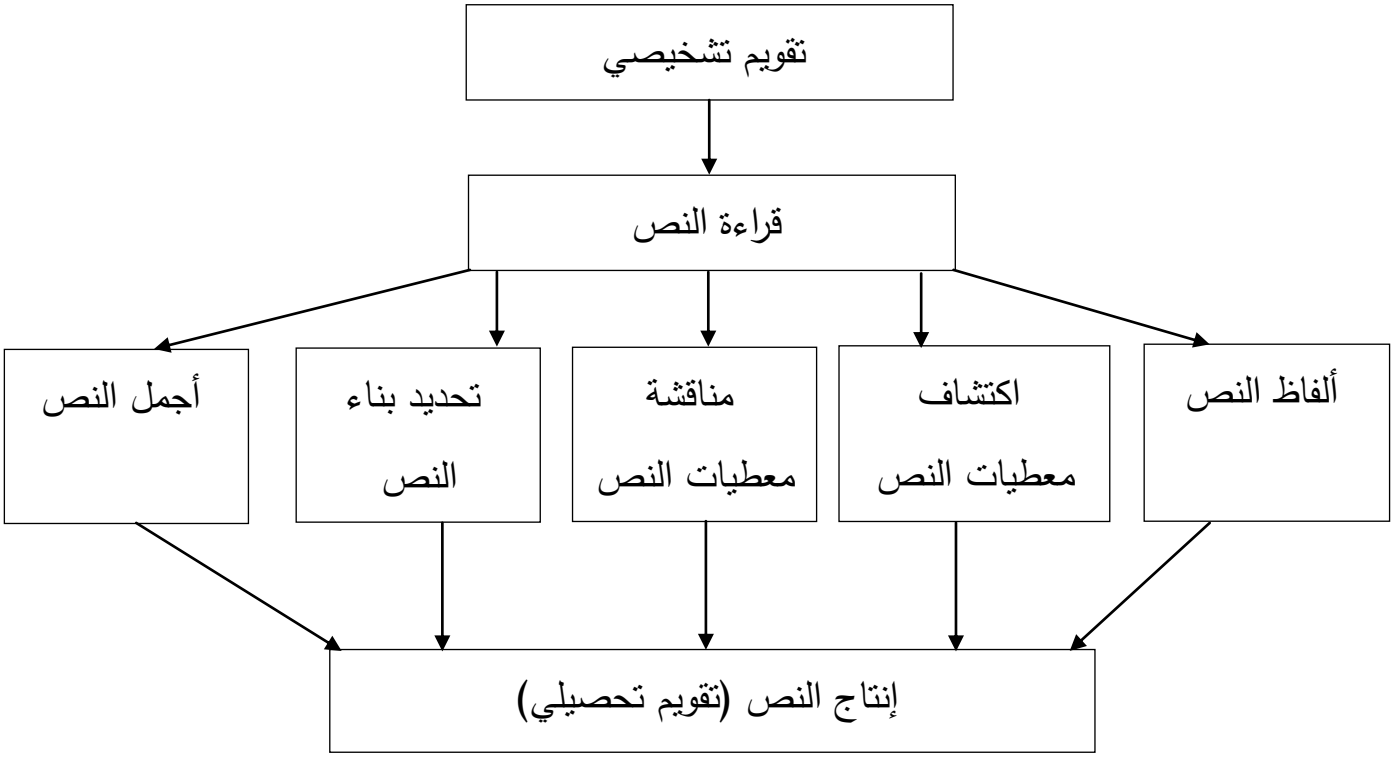
5- **أن يكون لهذا النص هوية وانتماء:** لابد أن يكون للنص نمطا إما سرديا أو وصفيا... هذا ما يدفع المتعلم إلى كتابة نص يشبه النصوص السردية والوصفية والحجاجية.[1]

[1]- بتصرف: الكفاءة النصية هي القدرة على توفيق المعلومات المكتسبة لإنتاج مماثل للمدروس مع احترام خصائص نصه، www.dzlatna.com 2013/03/11، 4:30

4-سلم المقاربة النصية

هذا المخطط يشير إلى فهم آليات العمل بالمقاربة النصية:[1]

الشكلّ 5: آليات القراءة وفهم النص وفق المقاربة النصية



شرح المخطط:هناك تقويم تشخيصي ويبدأ بوضعيّة انطلاق: أمامنا نص لقراءته من أجل تحديد معنى الألفاظ (الكلّمات المفاتيح) ثم أذهب مباشرة إلى اكتشاف المعطيات من النص من أجل مناقشتها لاستيعاب النص جيدا، ثم نتوجه إلى تحديد بنائه من خلال المقدمة، العرض، الخاتمة، وفي الأخير أجمله وهذا كلّه يقودنا إلى إنتاج نص مشابه لنص المدروس (التقويم التحصيلي).

[1]- وزارة التربيّة الوطنية، دليل المعلم في اللّغة العربيّة للسنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص05

ملخص الفصل:

تطرقنا إلى معالجة أهمّالمقاربات التي عاشتهاالمنّظومةالتّربويّة الجزائرية وولم نتوقف عند المقاربة بالكفاءات، لأن كلّ مقاربة بحجم إيجابياتها ومميزاتها توجد سلبيات داخلها، هذا ما جعل المنّظومةالتّربويّة الجزائرية تلجأ إلى التجديد في طرق التدريس الذي أدّى إلى ظهور عدة مقاربات، فكل مقاربة تنقد وتناقض الأخرى وحتة المقاربة بالكفاءات التي ترتكز على المتعلم ظهرت كفاءة أخرى تنادي إلى المقاربة النصية التي تمثل منطلق كل الأنشطة التعليمية التعلمية.

الخاتمة

ولقد وصلنا إلى خاتمة بحثنا الموسوم بـ "تعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية (دراسة نقدية)"ولا نقول نهايته، لأنّ أيّ دراسة علمية ليست لها نهاية، فخاتمتنا يمكن أن تكون بداية لبحث أو دراسة أخرى، ولقد حاولنا من خلال هذا البحث تقديم دراسة نقدية مسحية لمختلف المقاربات التي عاصرتها المنظومة التربوية ولقد توقفنا إلى ذكر اسباب انتقالها من مقاربة إلى أخرى والتي تتمثل في المقاربة بالمضامين حيث أظهر هذا النوع من المقاربات نقصا واضحا، لأنها تهتم فقط بالنشاط التعليمي دون نشاط التعلم؛ حيث لا تعطي أهمية لقدرة التلميذ وخصائص تعلمهم ولا لأهداف عملية التعلم وهذا ما أدى إلى ظهور مقاربة أخرى الا وهي المقاربة بالأهداف التى لم تحقق بدورها الغاية المنشودة حيث يمثل المتعلم فيها عنصرا سلبيا ويقبل كل تعليم مبرمج بناء على خطة واختيار لم يكن شريكا فيها، ويخضع لتوقعات المدرس مكتسبات في النهاية تعلما محدودا وعلى هذا الأساس جاء مدخل الكفايات اختبار تربويا استراتيجيا، وفي الاخير نجد أن المقاربة بالكفاءات ايظا لم تحقّق النتائج المرجوة منها، والدليل ظهور تطبيق لمقاربة جديدة أخرى موسومة بالمقاربة النّصيّة، لأنّها لم تلبي النتائج المعرفية المرجوة منها، ولا تخلو كذلك من ثغرات ونقائص، نذكر البعض منها:

1-**اكتظاظ الأقسام:** كثرة التلاميذ في القسم تكون مشكلة عويصة، نظرا لدور الأستاذ الذي يقتصر على التوجيه والمراقبة والملاحظة، ففي هذه الحالة لا يستطيع المعلم القيام بمهامه، لا يستطيع توجيه 40 تلميذا في الوقت نفسه، مما يؤدي إلى عدم استيعاب جميع التلاميذ وعدم فهمهم للدرس المقدم، كما أنّه لا تتيح لهم الفرصة للمشاركة وإبداء رأيهم حول الإشكاليّة المطروحة وفي الأخير يجد الأستاذ نفسه هو الذي يقدم الدرس ويشرح ولا يعطي المجال للتلميذ لحل الإشكاليّة المقدمة،وهذا يؤدي من الخروج تماما عن التدريس بالكفاءات؛

2-**صعوبة وطول بعض الأنشطة:** تجعل التلاميذ يعجزون عن إنجاز نشاط ما نظرا لضيق الوقت لذلك يتدخل الأستاذ لمساعدة التلاميذ على بناء معارفهم، وذلك بالطلب منهم بإنجاز ذلك النشاط في البيت ربحا للوقت وفي هذه الحالة يكون قد خرج عن إطار التدريس بالمقاربة بالكفاءات؛

3-**غياب الوسائل:** تفتقر المدرسة الجزائرية إلى وسائل التعليم الكافية لكي يتم إنجاز الدرس بشكل ناجح، فالمعلم يطلب من التلاميذ إحضار الوسائل البسيطة وفي بعض الأحيان يكون التلاميذ لا يملكون تلك الوسائل، وخاصة الوسائل الالكترونية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

المعاجم:

1-ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف القاهرة، مجلد 2 (د،ط).

2-ابن منظور، لسان العرب، المجلد 5 ، دار صادر، ط1.

3- ابن منظور، لسان العرب، دار الإحاء،التراث العربي، ط3ج11، 1999.

4-علي بن هادية وآخرون : القاموس الجديد الشركة الوطنية لنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1

5- مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوجيز، باب الهاء، مصر، د.ط، 1994.

6- مجمع اللّغةالعربيّة، معجم الوسيط، باب الهاء، د.ط، 2004.

الكتب:

1-أفنان نظيرة دروزة، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.

2-بشيرعبد الرحيم الكلّوب، الوسائل التعليمية إعدادها وطرق إستخدامها، دار إحياء للعلوم بيروت، لبنان, د.ط ، 1985.

3- بوبكر بن بوزيد، إصلاح التربيّة في الجزائر، رهانات وإنجازات دار القصبة لنشر، الجزائر، د.ط ، 2009.

4-بوبكر حيشان وآخرون، اللغة العربيّة السنة الأولى من التعليم الإبتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، منشورات الشهاب، ط2 ، 2004.

5- توفيق احمد مرعى، محمد محمود الحيلة، المناهج التّربويّة الحديثة، دارالميسرة في الأردن، 200.

6- جمال الدين إبن المنظور، لسان العرب، دارالإيحاء، التراث العربي، ط3، ج11، 1999.

7- حثروبي محمد صالح، المدخل الى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة، الجزائر، د.س.

8- حسين ابو رياش، سليم محمد شريف، عبد الحكيم صافي، أصول إستراتيجيات التعليم والتعلم، النظرية، التطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، 2009.

9-حسين عبد الباري عصر، الإتجاهات الحديثة لتدريس اللّغةالعربيّة في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ط1. مصر، المكتب العربي الحديث لنشر والتوزيع، 1998.

10- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بالمقاربة الكفاءات والأهداف، دارالتنوير لنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، س. 2004.

11- خليل أحمد، المفاهيم الأساسية في علم الإجتماع، دار الحداثة، لبنان، 1984.

12- خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، الطبعة الأولى، مطبعة ع – بن، 2005.

13- زروق لخميس الأنيس في التدريس، التعليم بالأهداف، طح، التقويم إنجازات مصطلحات، دارالفنون للطباعة والنشر، الجزائر، 1999.

14- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربيّة وعلم النفس، ط.1، دار النشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2009.

15- سهيلة محسن، كاظم الفلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، ط1، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006.

16- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيعية، ط 7، الجزائر، دار هومة لطباعة، 2012.

17- طيب نايت سليمان آخرون، المقاربة بالكفاءات، الجزائر، ط1، 2004.

18- عاشور راتب قاسم، أبو الهيجاء الرحيم عوض، المنهج بين النظري والتطبيقي، دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة الأردن، 2004.

19- عبد الرحمن عبد السلام جميل، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط2، عمان، دار المناهج، 2000.

20- عبد اللطيف الفاربي وآخرون، البرامج والمناهج من الهدف الى النسق، دار الخطاي للطباعة والنشر, ط1، 1990.

21- عكاشة محمود، علم اللّغة مدخل نظري في اللّغةالعربيّة، القاهرة، دار النشر للجمعيات، ط1، 2002.

22- عيساني عبد المجيد، اللّغة بين المجتمع و

23- مادي لحسن، الأهداف وتقييم في التربيّة، مطبعة المعارف الجديدة الرباط، د.ط ، 1989.

24- المأسسات التعليمية، مطبعة مزوار الوادي، الجزائر، 2010.

25- محمد الدريج، التدريس الهادف مساهمة في تأسيس العلمي النموذج التدريس بالأهداف التّربويّة، الجزائر، قصرالكتاب 2006.

26- محمد بن يحيا زكريا، عباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالاهداف والكفاءات، ط5 ، منشورات المعهد الوطني لتكوين، الجزائر،2006.

27- محمد بوعلاف، مدخل المقاربة بالكفاءات، قصر الكتاب البليدة، 2004.

28- محمد شارف سرير ونور الدين خالدي، التدريس بالاهداف وبيداغوجية التقويم، ط.ج، د.ت.

29- محمد طاهروعلي، بيداغوجية الكفاءات، دون دار النشر، 2006.

30- محمد عمارة، النص الاسلامي بين الاجتهاد والجهود والتاريخية، (ط1)، دار الفكر المعاصر، بيروت، 1998،

31- محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعلمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

32- محمدالسيد، مقدمة في التربيّة، دار الشروق لنشر،المملكة العربيّة السعودية، 1993.

33- ناجي تمارة وعبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، د.ط ،د.س.

القرارات الوزارية :

1-بدر الدين بن تؤيدي، رشيد آيت عبد السلام، دليل الاستاذ (دليل بيداغوجي فاص بكتاب اللّغةالعربيّة، السنة الأولى من التعليم المتوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005.

2-الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، وزارة التربيّة الوطنية، نافذة على التربيّة، النشرة الاعلامية يصدرها المركز الوطني للوثائق التّربويّة العدد 28، أكتوبر، 2000.

3-فريد حاجي، المركز الوطني للوثائق التربوية، المقاربة بالكفاءات، كبيداغوجية (د،ط)(د،س).

4-اللجنة الوطنية للمناهج، الاطار المرجعي لاعادة كتابة المناهج، د.ط، 2009.

5-المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التّربويّة الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، 1998.

6-المجلس الأعلى للتربية، المبادئ العامة للسياسة التّربويّة وإصلاح التعليم الأساسي، الجزائر، 1998.

7-المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيّة، النظام التربوي والمناهج التعليمية، الجزائر، 1998.

8-وزارة التربيّة الوطنية، التقويم بالكفاءات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربيّة وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2005

9-وزارة التربيّة الوطنية، بيداغوجيا الأهداف، مجلة همزة وصل، العدد 5، الجزائر، 1995.

10- وزارة التربيّة الوطنية، دليل المعلم في اللّغةالعربيّة السنة الأولى من التعليم الابتدائي.

11- وزارة التربيّة الوطنية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جانفي(د.س).

الأطروحات :

1 زايدي فاطمة، تعليمية مادة التعبير في ضوء المقاربة بالكفاءات، الشعبة الأدبية في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، اشراف عز الدين صحراوي سنة 2008، 2009.

المجلات والملتقيات:

1-إسماعيل بوزيدي : تعليمية النص : نحو المقاربة ديداكتيكية لسانية كتاب لغتي الوظيفية لسنة الثانية من التعليم الابتدائي ،مجلة الممارسات اللغوية ،ع 1

2-عاشوري صونيا، متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفايات، ملتقى التكوين في التربيّة، جامعة قصدي مرباح، ورقلة.

المواقع الالكترونية :

1- تامر الداودي، المكتبة الرياضية الشاملة، 2 نوفمبر 2014، على الساعة 20:33، www.sport.ta4a.us/scientifique-recherche/

2-جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف مقالة في موقع www.alakik.net، تاريخ الايداع 26- 09- 213.

3- الكفاية النصية هي القدرة على توفيق المعلومات المكتسبة لانتاج مماثل للمدروس مع احترام خصائص نمطه 2013 /03 /11 /30: 04 www.izbtatna.com.

4- المحاضرة 11 و12، pdf، ليسانس docx، الأسس النظرية، مؤلف مجهول، للطرائق التعليمية المقاربة بالمضامين، بالأهداف، المقاربة النصية الوضعيّة (المشكلّة) بيداغوجيا المشروع.

فهرس المحتويات

مقدّمة 2

الفصل الأوّل:

بين المصطلحات والمفاهيم التي عاصرتها اللّغةالعربيّة في المنّظومةالتّربويّة الجزائرية

القسم الأول: تقيم المنّظومةالتّربويّة الجزائرية 7

1-المنّظومة: 8

2-التربيّة: 8

3-المنّظومةالتّربويّة: 8

مكونات المنّظومةالتّربويّة 8

القسم الثاني: الإصلاح التربوي.....9

1-مفهوم الإصلاح التربوي 10

2-مراحل تطور الإصلاح التربوي 10

الجيل الأول: تطور المنّظومةالتّربويّة في الجزائر حتى 2003 10

الجيل الثاني: مضامين وأهداف الإصلاح التربوي 2003:..... 13

القسم الثالث: العملية التعليمية التعلمية 14

1-مفهوم العملية التعليمية 14

2-مفهوم اللّغةالعربيّة..... **Erreur ! Signet non défini.**

3-مفهوم التعلم..... 15

4-مفهوم التعليم 15

القسم الرابع: مفهوم المقاربات التي اتبعتها الجزائر 17

1- مفهوم المقاربة لغة 18

2-مفهزم المقارب اصطلاحا 18

3-مفهوم المقاربة بالمضامين 18

4-تعريف المضمون:..... 19

5-تعريف المقاربة بالأهداف 19

6-مفهوم المقاربة بالكفاءات 21

7-المقاربة النصية 22

الفصل الثّاني:

المقاربات التي اتبعتها المنّظومةالتّربويّة الجزائرية

المبحث الأول: المقاربة بالمضامين..... 26

طرائق بيداغوجية المضامين 29

مزايا المقاربة بالمضامين..... 29

عيوب المقاربة بالمضامين 30

المبحث الثاني: المقاربة بالأهداف 30

1-الخلفية المعرفية لبيداغوجية الأهداف..... 30

2-مراحل التدريس بواسطة الأهداف..... 31

3-نموذج التدريس بالأهداف..... 32

4-طرائق بيداغوجيا الأهداف 33
5-تقويم وفق بيداغوجيا بالأهداف 35
6-مميزات التدريس بالأهداف 36
7-الانتقادات الموجهة للمقاربة بالأهداف 36
المبحث الثالث: المقاربة بالكفاءات 38
1-نشأة المقاربة بالكفاءات 38
2-استراتيجية التدريس بالكفاءات 39
3- مخطط التدريس بالكفاءات 40
4-شروط نجاح هذه الاستراتيجية 41
5-مبادئ المقاربة بالكفاءات 42
6-خصائص التدريس وفق المقاربة بالكفاءات 44
7-مكانة العناصر التّربويّة في المقاربة بالكفاءات 47
8-خطوات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات 49
9-طرق تدريس المقاربة بالكفاءات 51
طريقة حل المشكلّة 51
خطوات طريقة حل المشكلّات 53
معايير اختيار وضعيّة مشكلّة 53
طريقة التدريس بالمشروع 55
مراحل التدريس بالمشروع 54

أهمية المشروع في الممارسة البيداغوجيا..... 55
طريقة المهام والاستكشاف 56
التقويم وفق المقاربة بالكفاءات 57
10-أنواع المقاربة بالكفاءات 59
11-أهداف المقاربة بالكفاءات..... 60
12-الانتقادات الموجهة إلى المقاربة بالكفاءات..... 60
المبحث الرابع: المقاربة النصية..... 62
1-مزايا التعليم بالمقاربة النصية 61
2-المقاربة النصية وأهميتها في تعلم اللّغة..... 62
2-وظائف المقاربة النصية 63
3-شروط المقاربة النصية: 64
4-سلم المقاربة النصية..... 65
خاتمة 68
قائمة المصادر والمراجع..... 71

ملخص:

من خلال دراستنا الموسومة "بتعليم اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية دراسة نقدية" تطرأنا إلى الوقوف على مختلف المقاربات و بالأخص المقاربة بالكفاءات، التي تعد إطارا جديدا في تطورها المتعلم، الذي يعتبر ركنا أساسيا النظام التربوي الذي اقصته المقاربات الأخرى ، و أعتبر عاملا حاملا.

إستوجب عملنا هذا بنية مشكلة من فصلين: الفصل الاول الذي يحمل عنوان تقديم مصطلحات و مفاهيم حول المنظومة التربوية الجزائرية، أما الفصل الثاني الذي عنوناه حول المقاربات التي اتبعتها المنظومة التربوية الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: التعليم، المقاربة بالكفاءات، اللغة، المنظومة التربوية، دراسة نقدية.

A travers notre étude intitulée « enseigner la langue arabe selon l'approche des compétences dans le système éducatif algérien, étude critique », nous avons entrepris d'examiner les différents approches, notamment l'approche des compétences, qui sont considérés comme un nouveau cadre dans leur éducation. Le développement, qui est considéré comme un pilier fondamental du système éducatif exclu par d'autres approches.

Notre travail à nécessité cette structure en deux chapitres :le premier chapitre, qui s'intitule présentation des termes et concepts du système éducatif algérien, et le second chapitre, que nous avons abordé sur les approches suivis par le système éducatif algérien.