الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت–

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

فرع: دراسات لغوية تخصص: تعليمية اللغات

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر الموسومة بـ:

بيداغوجيا الكفايات من التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم

إعداد الطالبتين:

بختة بن خليفة

مريم ميموني

إشراف الاستاذ:

د. بن خولة كراش

لجنـة المناقشـة:

د. الطيب بن جامعة	رئيسا	جامعة تيارت
د. بن خولة كـــراش	مشرفا ومقررا	جامعة تيارت
د. عبد الصمد بن فريحة	مناقشا	جامعة تيارت

السنـة الجامعيـــة:

1440–1441هـ الموافق لـ: 2018–2019م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــــداء

نهدي ثمرة هذا العمل إلى من تفيأنا ظلال الحب والحنان والرعاية تحت جناحيهما

لهما منا عظيم الامتنان والشكر والتقدير ***الوالدين الكريميـــــن.***

إلى كل أخوتنا وأخواتنا وكل من ساعدنا في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

إلى من أخذت بيديْ ميموني مريم وعلمتها رصف حروف اسمها، والتي

صعدت بي إلى عتبات سلم التعليم. إليك يا معلمتي وسيدتي الفاضلة، التي

ستبقى ذكراها خالدة في نفسي واسمها محفور في ثنايا ذاكرتي فتقبلي

مني هذا العمل هدية مني إليك، ***بلخـــادم يمينة.***

إلى كل من نحب

نهدي هذا العمل كعربون محبة ووفاء وتقدير.

بن خليفة بختة

ميمـوني مريـم

شكـــــر وتقديـــــر

الشـــكر والثناء والحمد الأول لله جل مقامه وعز جلاله، فالحمد لله حمدا كثرا في هذا المقام ومن هذا المكان.

قال جلّ جلاله:" ربي أوزعني أن أشـــكر نعمتك التي أنعمت عليّ وعلى والديّ وأن أعمل صـــالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين" النمل: 18.

والشـــكر الثاني للوالدين الكريمين الذين كانا نعم الســـند ونعم الرفيقين في مشـــوار الحياة فربي ارزقنا رضاهما.

كما نتقدم بجزيل الشكر وخالص الود والاحترام لأستاذنا المشرف "كراش بن خولة" الذي رافقنا في رحلتنا هذه طوال العام الدراسي، فكان خير سند لنا وعيننا على صعاب السفر العلمي. فشكرا لك أســـتاذنا على ما قدمته لنا من نصـــائح وإرشـــادات وجزاك الله خيرا ووفقك في مســـعاك وجعلك من الصالحين.

والشكر موصول للجنة العلمية المكونة من السيدين الفاضلين الأستاذ المحترم قدوة الأجيال السيد "بن جامعة طيب" رئيسا، والأستاذ المحترم "بن فريحة عبدالصمد" مناقشا، فشكرا لكما لعناء قراءتكما مذكرتنا هذه وتصويب أخطائها وتصحيح زلاتها وقبول مناقشتها، كما لنا عظيم الشرف أن نتعلم منكما يا سيدانا الفاضلان.

بدون أن ننسى تقديم شكرنا كعربون محبة لكل أساتذة جامعة ابن خلدون وكل طاقمها الإداري.

والشكر لكل من علّمنا مما تعلمه ولو القليل.

مقدمـــــة

أول ما نستفتــح به المقـالا بذكر حمــد ربنــا تعالــى
فالحمــد لله على ما أنعـم حمدا يجلو به عن القلب العمى
ثم الصلاة بعد والســلام علـى نبـيٍ دينـــه الإســلام
محمد خاتم رسل ربـــه وآله من بعـــده وصحبـــه
ونسأل الله لنا الإعانة فيم توخينـا من الإبانــة

وبــعد:

تعتبر عملية التعليم قضـــية مهمة في بناء الأفراد والمجتمعات حيث باتت هذه العملية في عصـــرنا الأخير محل تباين الأمم وتفاوتها لأن بناء الأمم يبدأ من خلالها ولأجل هذا تســعى للتميز وامتلاك أدوات للإقلاع الحضــاري متخذة في ذلك ســبل العلم والمعرفة طريقا وســلما. ومن أدوات امتلاك ناصــية العلم والمعرفة هي التربية والتعليم، وذلك لأجل بلوغ الأهداف المتوخاة منهما.

يعد التعليم والتعلم طرفين لنفس المعادلة، أو بعبارة أصـــح وجهين لعملة واحدة، فهما كيانان متلازمان لا وجود لأحدهما دون الآخر، ولا تتم ســيرورة الحياة إلا بهما، فهما المحفز الأكبر لزيادة ســرعة عجلة التنمية وتطور المجتمع وازدهاره، ويســـاعدان في إخراج الفرد من ظلام الجهل إلى نور العلم، لذلك يحتاجان للمراجعة المستمرة والعناية الأكبر وخاصــة بالمتعلم لرفع كفاءتهما في تأدية رســالتهما وفق المعايير والمقاييس التربوية العالمية، الذي يعد البداية الحقيقية لإعداد الجيل الحالي للتعامل مع معطيات العصـــر ومتغيراته التكنولوجية. فالعلاقة القائمة بين التعليم والتعلم علاقة حيوية ديناميكية تضـــمن نجاح أو فشـــل هذه العملية التعليمية.

توصـف التعليمية بأنها مصـطلح ظهر في منتصـف القرن العشـرين تحديدا سـنة 1955، وتعني فن التعليم وتركز على المادة الدراســـية بمحتواها ومنهجية التدريس ومعوقات التعليم وتكاد أن تبنى التعليمية

على قدراتنا للبروز بعلاقة تربوية ناجحة وإيجابية بين المعلم والمتعلم بوســـائل مدروســـة ومقننة. ومن أجل تحقيق أهداف وغايات عن طريق أنشطة وذلك بمساعدة تمكن من بلوغ هاته الأهداف.

وقد أولت الدول المتقدمة للعملية التعليمية اهتماما كبيرا من خلال تطور مناهجها الدراســـية ووســـائلها البيداغوجية لما لها من إيجابيات في حياة الفرد المتعلم خاصـــة والمجتمع عامة، لأن تطور التعليم ينبئ عن تطور المجتمعات علميا وفكريا وحضاريا، ومن خلاله وصلت هذه الدول إلى ما وصلت إليه اليوم من تطور علمي وتكنولوجي، هذا ما جعلها نفرض هيمنتها على الدول المتخلفة.

شـهد التعليم مجموعة من المناهج التي تعتبر ركيزة أسـاسية لتحقيق الغايات المنشـودة، إذ لا يقتصـر على المقرر الدراســـي بل يشـــمل مقررات أخرى وبرامج متنوعة وكتب ومراجع وطرق التدريس ووســـائل علمية وغيرها.

عرفت المنظومة التربوية ثلاث مراحل رئيســـية في المقاربات البيداغوجية هي المقاربة بالمضـــامين، والمقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفايات؛ أما المقاربة بالمضـــامين فأولت الاهتمام بالمعلم وجعلته محور العملية التعليمية وأهملت دور المتعلم باعتباره وعاء لتخزين المعارف والعلوم، ويقوم باسـتحضـارها في حالة المسائلة مما أدى إلى ظهور أفكار سلبية وبرزت جليا على شخصية المتعلم. أما المقاربة بالأهداف فجعلت المتعلم هو العمدة والمدرس مجرد موجه لا أكثر، ولكن المقاربة بالكفايات الاســـتراتيجية الأكثر تطورا من سابقتها لأنها تسعى إلى اكساب المتعلم القدرة والكفاءة لحل المشكلات وكيفية التعامل معها. ولقد كان للمنهاج دورا واضح المعالم في تحسين وتسهيل العملية التعليمية.

تعتبر المقاربة بالمضـامين والمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات من أهم السـيرورات التربوية، ومن هنا وبناء على ما تم عرضـه سـنحاول البحث في الإشـكالية الرئيسـية المتمثلة في السـؤال الجوهري التالي: **لماذا**

انتقـل التفكير التربوي في منظومتنـا من التمركز حول ذات المعلم إلى التمركز حول ذات المتعلم؟ وكيف تم ذلك؟ ومنه تفرعت التساؤلات الآتية:

- ماهي المقاربات البيداغوجية التي عرفها كل من المنهج القديم والمنهج الحديث؟
- وبما تميزت كل مقاربة تعليمية؟
- أين تكمن مواطن القصور في كل مقاربة؟

ومن هذا المنطلق، دعتنا الحاجة الملحة والماسـة إلى الولوج في هذا الموضـوع ومحاولة كشـف مضـمونه والوقوف على أهم النتائج التي توصلت إلى تذليل الصعوبات لفهم هذا الموضوع. والجدير بالذكر أن نشير إلى أن هذا الموضوع متشعب مما دعانا إلى الاعتماد على عدة مصادر حتى نوصل المعلومة للقارئ كمعج ابن منظور، وابن فارس، وبعض الكتب في تعليمية كالتدريس الهادف لمحمد الدريج، وتعليمية اللغة العربية لمحمد مصـــابيح، وكتاب بيداغوجيا الكفايات لمحمد طاهر وعلي، وكتاب الأســس التربوي لميلود التوري، وغيرها من المصادر المتعلقة بهذا المضمون.

إن معالجة الإشكالية المطروحة تتطلب اتباع المنهج الوصفي، وذلك بتحليل كل أجزاء البحث المتعلقة بتحديد المفاهيم ووصــف المقاربات ومحتوياتها. إضــافة إلى المنهج التاريخي الذي اعتمدناه في تطور المنهج بين القديم والحديث

واشــتمل عرضــنا على مقدمة حاولنا فيها التطرق إلى أهم العناصــر المشــكلة لمنهجية البحث من إشكالية وأهمية للموضوع وأبرز الأسس التي بني عليها الموضوع وغير ذلك. ثم قسمنا بحثنا هذا إلى مدخل وفصلين راعينا فيهما جانب المماثلة والمقاربة فكان المدخل معنونا بـــ **مدخل المصطلحات والمفاهيم**. أما الفصل الأول فكان معنونا بـــــ **بيداغوجيا المتعلم وفق المقاربة بالمضامين** حاولنا في مبحثه الأول الولوج إلى أهم ما تتطلبه المقاربة بالمضــامين وذكر مكوناتها ومميزاتها وغير ذلك مما هو مبثوث في كتب التعليمية،

ثم تطرقنا في المبحث الثاني من هذا الفصـــل على مفهوم المنهج الحديث وركزنا على أهم مبادئه ومزاياه، وختمنا المبحث بمقارنة بين المنهج القديم والمنهج الحديث. ومن ثم انتقلنا إلى الفصـل الثاني الذي هو لب الموضوع وجوهره وأساسه الذي تضمن انتقال البيداغوجيا من التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم، ففي مبحثه الأول تطرقنا إلى مفهوم المقاربة بالأهداف ونشـــأتها ومبادئها، ومزاياها وكل ما يتعلق بها، أما المبحث الثاني فكان محور حديثنا حول بيداغوجيا الكفايات وكســـابقتها تحدثنا عن نشـــأتها التاريخية ومفهومها وغير ذلك.

من خلال هذين الفصـلين حاولنا تجسـيد صـورة متكاملة ومتجانسـة للربط بين الفصـل الأول والثاني وكيفية الانتقال الذي قام في البيداغوجيا من تمركزها حول المعلم إلى المتعلم. ومما يجب الإشـــارة إليه أن هناك صـعوبات لا يخلو منها أي بحث كوفرة المادة العلمية وصـعوبة حصـرها والتنسـيق بينها، ونقص في المادة العلمية حول المقاربة بالمضـامين خاصـة نظرا لكونها مقاربة قديمة تجاوزتها كتابات العلماء، إضـافة إلى عدم توفر الكتب التي تخدم الموضوع في الصميم سواء في المكتبة أو حتى على شبكة الانترنت.

وفي الأخير حســـبنا أننا حاولنا جاهدينا أن نجعل عرضـــنا هذا في أتم وجه له، وكما قال **عمر بن الخطاب رضـي الله عنه:" من اجتهد وأصـاب فله أجران، ومن اجتهد ولم يصـب فله أجر"**. كما لا يفوتنا في هذا المقام أن نتقدم بجزيل الشـكر لمن سـاعدنا وأهدانا أثمن أوقاته بغية مشـاركتنا في هذا البحث المتواضـع، فله منا أطيب التحيات وألطف العبارات متمنينا له أياما ولحظات أسـعد وأفرح لروحه من تلك التي خلفها وراءه "نادري نورالدين".

تيارت يوم:16 جوان 2019

- **بختة بن خليفة**
- **مريـم ميمـوني**

مدخـــــل

مصطلحات ومفاهيم

التعليمية

توطئــة:

لقد اكتسـب مصـطلح البيداغوجيا باعتباره أحدث المصـطلحات التعليمية حقلا مفاهيما واسـعا ومختلفا، وعليه اختلفت التعاريف المتعلقة به من تعريف لآخر، ومن عالم لآخر.

1. البيداغوجـــــيا

1.1. مفهوم البيداغوجيا:

شهد هذا المصطلح تعاريفا عديدة نذكر منها:

أ- " إن مصـــطلح بيداغوجيا pédagogie، تركيب يوناني مؤلف من كلمتين peda وتعني الطفل، وgogie وتعني الســـياقة والتوجيه، وكان المربي البيداغوجيpédagogie في عهد الإغريق هو الشـــخص، وفي أغلب الأحيان الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين فلم يكن بذلك البيداغوجي معلما ولكنه مربيا."[1]

ب- ورد في تعريف آخر لها أنها تعني:" فن التربية وهناك من البيـداغوجيين من اعتبرهـا علم التربية. وبعضهم جعلها فنا وعلما في ذات الوقت، ويمكن تعريفها من الناحية التطبيقية على أنها: تجميع لجملة من الأهداف والطرائق (الاســـتراتيجيات والتقنيات)، التي تخص الإجراءات العملية للنقل الاجتماعي والشخصي المعرفي."[2]

---

[1] – صوالح عبد الله ومحمد الضب، لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003م، ص10.

[2] – عبد الرحمان تومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، 2015م، ص11.

وقد كان هذا المصطلح مصدر اختلاف حول مفهومه من عالم لآخر، فالعالمان **لورنس كوربي**، و**آلان فيرنيو** يعرفانها في الوسط التعليمي بأنها :"كل ما يتعلق بفن قيادة وتدبير القسم"[1]، أما **جان ماري لابيل** "فيربط مفهوم البيداغوجيا بمفهوم التربية، أو هي العلاقة التربوية القائمة بين المربي والشــخص الذي تمارس عليه التربية، وينصبّ التركيز هنا على الجوانب العلائقية للتعلم."[2]

أما بالنسبة لـ **أنطوان بروست**: "فإن محور البيداغوجيا هو المتعلم والإجابة عن مختلف الأسئلة المتعلقة به في علاقته بالمعرفة: كيف يتعلم؟ وكيف يبني أو يعيد بناء تعلماته؟"[3]

من خلال التعاريف السابقة نستشف ما يأتي:

تعتبر البيداغوجيا فن من فنون التربية وهي عملية لنقل المعرفة وتركز على القيادة وتدبير القســـم، من أجل تكوين علاقة بين المربي والمتعلم في العملية التعليمية التعلميّة.

2. الديداكتيك:

1.2. مفهوم الديداكتيك

لتقارب المصطلحات والمفاهيم التربوية حدث تداخل بين المصطلحين الآتيين البيداغوجيا الديداكتيك، حيث:" يعترف الكثير من الدارسـين بصـعوبة تعريف الديداكتيك **Didactique**، خارج تقاطعه مع

---

[1] - **CORNU, Laurence et VERGNIOU, alain., Op.cit,. p.10.**

نقلا عن عبد الرحمن تومي، الجامع في الديدكتيك اللغة العربية، ص: 11.

[2] - **Labelle, jean marie, la reciprocite educative, PUF, Paris, 1996, p.04.**

نقلا عن عبد الرحمان تومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص11.

[3] - **PROST Antoine, Eloge des pedagogie, Seuil, 1985, p.28.**

نقلا عن عبد الرحمان تومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص:11.

مجالات أســـاســـية هي: الأبســـتمولوجيا **épistémologie** والبيداغوجيا **pédagogie** والسيكولوجيا **psychologie**".[1]

فالباحث في مجال التعليمية بصـفة عامة والديداكتيك بوجه خاص سـيلاحظ الاختلاف في ضـبط مصطلح الديداكتيك، لأنه ببساطة مفهوم واسع متقاطع مع مجالات علمية، وفكرية مختلفة.

وقـد جـاء:" في دراســـة مونوغرافيـة* بعنوان ديـدكتيـك **la didactique d'une discipline**، يعرف **ج.ك غاينون J.C cagnon** الديداكتيك باعتباره:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة، وكذا في طبيعة وغايات تعلمها.
- صياغة فرضياتها الخاصة إنطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس، والبيداغوجيا، وعلم الاجتماع...الخ.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة."[2]

ولم يسلم هذا التعريف من انتقادات أهمها:

" أنه تعريف إبســـتيمولوجي يغلب عليه مضـــمون المادة ومحتواها المعرفي ومن هنا اعتبر "**فيرنيو G.Vergnoux**، الديداكتيك ميدانا علميا مستقلا أسند إليه مهمة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكل مقاربة علمية".[3]

---

[1] - مجموعة من الباحثين، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، ط1، 1995، ص:95.

[2] -رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، الحوار الأكاديمي والجامعي، دار البيضاء، ط1، 1991، ص:52.

[3] - **L. CORNU et A. VERGNIOUX, la didactique en question, Hachette, Paris, 1992, p.p. 39–70** نقلا عن، [3] - علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص: 20.

وعرضا لما سبق، فإن **غانيون** عرّف الديداكتيك من منطلق ابستيمولوجي وهذا ما عرّضه للنقد، ولما كانت الديداكتيك محل اهتمام الكثير من الدارسين تم تقسيمها إلى نوعين هما:

أ- "**الديداكتيك العام Didactique General**: فيهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس والتكوين، وذلك على مســـتوى الطرائق المتبعة، ولعل هذا ما يجعل هذا الصـــنف من الديداكتيك يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد؛ أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

ويمكن أن يدخل ضـــمن هذه القواعد والأســـس العامة كل ما يرتبط بأســـاليب وأشـــكال التدريس والوسائل والتقنيات البيداغوجية الموظفة.

ب- **الديداكتيك الخاص Didactique Spéciale** أو ديدكتيك المادة يهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، وهكذا يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللغة ونعني بذلك كل ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة، كالقراءة والتعبير والكتابة وغيرها."[1]

3. الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك:

بعد أن عرّفنا البيداغوجيا وتطرقنا إلى مفهوم الديداكتيك يمكننا التعريج على أهم الفروقات بينهما المبينة في الجدول الآتي:

[1] - علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، ص:21.

جدول توضيحي يبيّن الفرق بين البيداغوجيا والديداكتيك:

"البيداغوجيا	الديداكتيك
تهتم بالعلاقات العاطفية وبالمناخ الدراســي داخل الفصـــل، مراعية مهارات المدرس في قيادة وتدبير القسم.	تولي اهتماما كبيرا لأبســتمولوجيا المواد المدرســة (طبيعة المعارف المدرسة) ولسيرورات بناء المفاهيم ومعوقات عمليات التعليم.
تركز على العلاقة (مدرس/متعلم، أو متعلم/متعلم) والتفاعلات الصفية.	تهتم بالمعارف والتعلمات بناء وتحليلا وترتيبا ونقلا وتقويما وعلاجا.
تركز على استراتيجيات التعلم.	تركز على منهجيـات التعليم، مـاهي الإجراءات والتـدبيرات التي يختـارهـا المـدرس بغرض التعليم، ولماذا؟ وكيف يتم تنفيذها؟
تركز على التواصل والوساطة.	تهتم بعلاقــة المتعلم (معرفــة) وبالإجراءات التي يحصـــل بها المتعلم والصـــعوبات التي تعيق عملية التعلم في بعدها المعرفي.
تهتم بسيرورة التعلم أو تعلم التعلم.	تهتم بتعلم شيء ما.

تهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم (مدرس/متعلم أو متعلم/متعلم)	تهتم بالعقد الديداكتيكي من منظور العلاقة التعليمية (تفاعل المعرفة مدرس/متعلم).
البيداغوجيا ذات طابع عام ومتعدد التخصصات، فهي تركز على المتعلم وطريقة وكيفية تعلمه، والعلاقات العاطفية داخل الفصل الدراسي والمناح الذي يتم فيه التعلم.	الديداكتيك ذات طابع خاص، فهي تركز أكثر على المادة الدراسية، من حيث محتوياتها ومنهجيات تدارسها. نقول مثلا ديداكتيك اللغة العربية أو ديداكتيك الرياضات...الخ." [1]

ومنه إن الباحث عن الفرق الحقيقي بين المصطلحين يجد الاختلاف ظاهرا للعيان بأن مصطلح البيداغوجيا مصطلح تنظيري بكل ما يخص المتعلم، في حين أن مصطلح الديداكتيك هو الشق التطبيقي للممارسات البيداغوجية الخاصة بالتعليم والمعرفة، و" من هنا يتبين لنا أن المصطلحين دخيلان على مصطلحات العصر الحديث لأنهما جذور في الفكر اليوناني، فارتبطا بمجال المدرسة والتعليم إلى أن نضوجهما كمصطلح تعليمي لم يتم إلا في أوساط القرن العشرين لما حدث من تحول في المجتمعات البشرية على مختلف المستويات."[2]

"وإذا كانت البيداغوجيا نظاما من الفكر قائما على تصورات نظرية وتأملات تربوية حول الأحداث والوضعيات التعلمية، كما هي قائمة بالفعل داخل الحقل المؤسساتي المدرسي، فإن الديداكتيك

[1] – عبد الرحمان تومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، ص12.

[2] – محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية، مطبعة النجاح الجديدة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط01، 2001، ص:16. (بتصرف).

في مستـواها العام ترمي إلى تحليل الوضـعية التعليمية التعلمية تحليلا علميا سـواء من حيث المكونات التي تحتويها والعلاقات التفاعلية القائمة بينهما، أو من جانب شروط تحقيق العمل الديداكتيكي الهادف."[1]

ومن هذا كله نستنتج:" بأن الانتقال من البيداغوجيا إلى الديداكتيك هو انتقال نوعي من التأمل الفكري إلى الممارسة التعليمية ويوافق هذا التحول الجانب الاجتماعي والاقتصادي داخل المجتمع."[2]

4. الكـــــــفـاءة:

1.4. الكفاءة في عالم الشغل وبوادر ظهورها:

يعتبر مصـطلح الكفاءة مصـطلحا دخيلا على حقل التعليمية لأنه يحمل في طياته وفي استعمالاته الأولى شـقا اقتصـاديا وبعدا عمليا حيث أصـبح عنصـرا جاذبا في هذا العالم فهو يشـير:" إلى القدرات الممكنة أو الفعلية التي يتوفر عليها العمال لإبراز فاعليتهم وفق ما تسـتلزمه المقاولات ومع مفهوم الكفاية تم تحديد مهارات التجربة اللازمة لمقتضيات الشغل والتي تسمح للأفراد بحل المشاكل المنبثقة داخل الحياة المهنية، وقد تفهم الأولوية المعطاة للممارسـات التي تسـتدعي الكفاية كالتقليل من أهمية المعارف العالمة أو معارف المختصين وكإرادة في إبقاء المأجّرين في وضعية هذين فحسب.

وفي خطابات عالم الشـــغل، فإن الرجوع إلى الكفايات يؤدي إلى إعادة النظر في المهن والدرايات المهنية ومضـمون الأنشـطة، وذلك لفائدة الوظائف المسـماة ممتدة Fonctions Transversales ، لكن بعض المؤلفين مثل **دوغي Dugue 1994** يعتبرون أن منطق الكفاية المفروض بذريعة السـماح للمقاولات بالتكيف بشـــكل أســـرع، ينحو أكثر إلى هدم أشـــكال المعاشـــرة التي كانت قائمة بين المستخدمين، مع إقرار إلى مساءة الاختيارات الإيديولوجية التي يتضـمنها مفهوم الكفاية، إذ فهم العلاقة

[1] – محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ص:17.

[2] – محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ص:18، (بتصرف).

بين الإنسـان والنشـاط من خلال الكفايات يتجاوز الاهتمام التقليدي المحض، بالمضـامين النوعية للنشـاط ذاته ولمعارفه، فماهي النتائج المترتبة عن مثل هذه التغيرات داخل أوساط الشغل؟

هناك انعكاســـات لهذه التغيرات في مجال التكوين، وفي هذا الإطار فإن الاهتمام بهذا المفهوم يسـمح بالتفكير في الروابط القائمة بين المؤسـسـات التربوية وعالم الشـغل، وبين المعارف المدرسية والمعارف الحية مادام هذا المفهوم يأخذ بعين الاعتبار تطور العالم الاقتصادي."[1]

وقد أخذت الكفايات منعطفا آخر غير الشـغل حيث اكتسـحت مجال التعليم والتربية وبشـكل قوي وكبير، فيعتبر:" انبثاق مفهوم الكفاية في التربية كعلامة على تغيرات أبســـتمولوجيا فهو يرمي إلى تطوير ما يملكه الفرد باعتباره فاعلا ومختلفا ومستقلا"[2].

وللمعلمين دور كبير في هذا المصـطلح فالمقصـود:" بحركة تربية المعلمين هي تلك البرامج التي تحدد أهداف دقيقة لتدريب المعلمين وتحدد الكفايات المطلوبة بشـكل واضـح ثم تلزم المعلمين بالمسـؤولية عن بلوغ هذه المستويات ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة."[3]

ومما سبق ذكره، يتبين لنا جليا أن مفهوم الكفايات انتقل من القطاع الاقتصـادي إلى قطاع التربية والتعليم بحيث أن المدرســة هي الخلية الأســاســية في بناء المجتمع وذلك من أجل توفير الأدوات الفكرية، والتقنية التي تفتح المجال للمتعلم على الاندماج في الحياة العملية، وإذا أردنا تحقيق كفاءات طلابية يجب أن تكون المدرسة ذات كفاءة عالية باعتبارها المنطلق الأول والمعيار الأساسي في بناء التعليم، ولذلك نجد أن التعليم بالكفايات أحدث منهج وأنجع طريقة في التعليم الحديث.

---

[1] – جواكيم دولز وآخرون، لغز الكفايات في التربية، تر: عزالدين الخطابي، عبد الكريم غريب، ط1، 2005، ص:07.

[2] – جواكيم دولز وآخرون، لغز الكفايات في التربية، ص:07، (بتصرف).

[3] – سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدريب، الآداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2003، ص:32.

2.4. مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا:

لقد أصبح لمصطلح الكفاءة صدا واسعا في مجال التربية والتعليم، واستفادت منه معظم المجالات الأخرى، فماذا نعني بهذا المصطلح؟

أ- **لغـــــــة:** عرفه ابن منظور في كتابه لسان العرب (711هـ-1211م) كَفَأَ، كَافَأَهُ على شيء، مُكَافَأَةً وكِفَاءً جازاه، تقول: مالي به قبل ولا كُفَاةٌ، أي مالي به طاقة على أن أكافئه، وقَوْلُ حسان بن ثابت وروح القدس ليس له كِفَاءْ؛ أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل، وفي حديث فنظر إليهم فقال: من يكافئ هؤلاء، وفي حديث الأحنف لا أفاول من لا كِفَاءَ له يعني الشـيطان. والكُفُء: النظير، وكذلك الكُفْءْ والكُفُؤُ على فُعْلْ وفُعْلُ والمصـدر الكفاءة بالفتح والمد. ونقول لا كِفاءَ له بالكَسْـرِ، وهو في الأصـل مصـدر، أي لا نظير له والكُفْءُ النظير والمساوي."[1]

ب- **اصـــطلاحا:** وردت عدة تعاريف لهذا المصـطلح نذكر منه:" يكتنف مفهوم الكفاءة الكثير من الغموض والاختلاف وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة وهذا حسـب السـياق الذي يسـتعمل فيها والذي يهم البحث هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، فإذا كان اصلاح المنظومات التربوية يهدف إلى تحديد غايات التعليم حتى تكون أكثر ملائمة لحاجات الأفراد والمجتمع وإلى تحقيق أهداف التكوين واسـتخدام أنجع الوسـائل وأحسـن الطرائق، لذا تبنت مقاربة الكفاءات وزارات التربية لدول العالم واتخذت منها اسـتراتيجية

[1] – ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله الكبير، ومحمد أحمد حسين الله، ومحمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، مصر، مجلد05، ص3892.

لكونها تسـعى إلى ترقية التعليم وتفعيل التعلم وتحديثهما، فضـلا عن أخذها بعين الاعتبار ضـرورة الجمع بين المعارف والقدرة على تحويلها وتجنيدها وادماج التعلم من جهة أخرى."[1]

ويعرفها **محمد الدريج** بقوله:" بأنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواه من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة في شـــكل مركب كما يقوم الفرد الذي اكتســبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصد مواجهة مشكل ما، وحلها في وضعية محددة."[2]

وتورد لنا **ســهيلة الفتلاوي** في كتابها *الكفايات التدريســية* تعريف **جودGOOD** أن:" الكفاءة هي القـابلية على تطبيق المبـادئ والتقنيـات الجوهريـة لمـادة حقـل معين في المواقف العمليـة، في حين يرى **فينشــر** في الكفاءة مفهوما اقتصــاديا أو تضــمينيا أو هندســيا، أما المفهوم الهندســي فيعني النســبة بين المدخلات والمخرجات، أما اقتصــاديا فالاســتهلاك، أما تضــمينيا فهي القدرة في حفاظ المنظمات عن نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم."[3]

كما وتعرفها "**علال ALLAL** على أنها شبكة مدمجة ووظيفية تتشكل من:

- مكونات عقلية: تتضمن المعارف السردية والمنهجية والشرطية.
- مكونات وجدانية: وتحتوي على الاتجاهات والميول والدافعية.
- مكونات اجتماعية: وتدرج فيها صور التفاعل الاجتماعي، مثل قبول الرأي والرأي المخالف.
- مكونات حس حركية: وتشمل التآزر الحركي.

---

[1] – محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق مقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، **TAKSIDJ.COM** للدراسات والنشر والتوزيع، دويرة، الجزائر، ص: 242.

[2] – محمد الدريج، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، 2004، ص283.

[3] – سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية، ص:28.

يمكن تجنيدها في عمليات ذات غاية، وفي إطار عائلة من الوضعيات تتأسس على قاعدة امتلاك طرق التفاعل والرسائل الثقافية والاجتماعية."[1]

نســـتنتج مما ذكر آنفا أن الكفاءة في فحواها العام تعني توظيف الوســـائل والطرائق لتحقيق اســـتراتيجيات فعالة من أجل تطوير التعليم، أو هي قدرة كامنة لدى المتعلم لمواجهة المشـــكلات وحلها، وتعني أحيانا القابلية على توظيف ونقل مرتكزات حقل معين إلى الجانب العملي وفقا لنســـيج من المكونات.

3.4. أنواع الكفاءة:

للكفاءة أنواع متعددة وكثيرة نذكر منها:

- الكفاءة المعرفية: "تشـــير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة لهذه المهام، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات."[2]
- كفاءة الأداء: "تقوم على قدرة المتعلم في إبراز سلوكه لمواجهة مشكلة ما؛ أي أن الكفاءات ترتبط بأداء الفرد لا بمعرفته. ومقياس تحقيق الكفاءة هنا، هو القدرة على القيام بالأداء المفروض.
- كفاءات الإنجاز: تستحوذ الكفاءات المعرفية على المعرفة الضرورية لممارسة العمل دون أن يكون هناك معيار على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية نعني بها إبراز قدرة

[1] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، شارع الإمام البخاري، القبة القديمة، الجزائر، ط01، ص:25.

[2] – عبد الرحمان، عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط02، 2001، ص:14.

الممارسة دون الحاجة إلى مؤشر، ومن هنا نفترض أن المعلم صاحب كفاءة إذا استطاع إحداث تغييرات في نمو سلوك المتعلم."[1]

- الكفاءات الوجدانية: تشـــير إلى اســـتعدادات الفرد وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وســـلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه."[2]

4.4. خصائص الكفاءة:

للكفاءة مجموعة من الخصائص يمكن أن نحددها في مايلي:

- "أنها تتطلب تجنيد مجموعة من الموارد: ما معنى التجنيد (التســـخير)، التجنيد لا يعني فقط الاســـتعمال أو التطبيق، وإنما يعني كذلك التكييف والتمييز، والادماج والتخصـــيص، والتعميم والتوليف، والتنسيق والانسجام، وبشكل عام القيام بمجموعة من العمليات العقلية المعقدة والتي يربطها بوضـــعيات ســـتعمل على تحويل المعارف بدل نقلها من مكان لآخر. فالتحويل إذا هو عملية إعادة استثمار المكتسبات في وضعية جديدة، تكون في نفس الوقت مغايرة للأولى والتي تم خلالها اكتساب المعرفة أو الاتجاه أو المهارة ومشابهة لها.

إن فكرة التحويل تشـير إلى نقل المعرفة من مكان بناءها إلى مكان اسـتعمالها، أما تجنيد الموارد فيركز على نشاط المتعلم."[3]

---

[1] – محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق مقاربات أنشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص:249، (بتصرف).

[2] – عبد الرحمان، عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، ص:14.

[3] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص: 27-28.

- الغاية النهائية: إذا إن تســـخير الموارد لا يتم عرضـــا، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسـبة للمتعلم الذي سـخر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما أو حل مشـكلة في حياته المدرسـية أو الحياة اليومية."[1]
- خاصـية الارتباط: "وتعني تحقيق الكفاءة المقصـودة والمسـتهدفة عن طريق مجموعة من الوضـعيات المشتركة في نفس المجال.
- تعلق الكفاءات بالمادة: وتعني تنمية وتطوير مجموعة من المهارات المكتسبة انطلاقا من تعليم بعض المواد ومثال ذلك كفاءة التعبير الشـــفوي، تقتضـــي مهارات لغوية عديدة غير التعبير في حد ذاته كالتحكم في النحو والصرف والكتابة والمطالعة."[2]
- قابلة للقويم: "تتم عملية تقويم الكفاءة أثناء ممارسـته أو في نهاية المهمة المتعلقة بها، يمكن قياسـها بالنظر إلى مستوى النوعية الذي بلغه الإنجاز المطلوب، وكذا نوعية النتيجة المحصل عليها.

  إن تقويم الكفاءة يتم عبر وضعيات خاصة تنتمي إلى نفس العائلة من الوضعيات."[3]

5.4. مكونات الكفاءة:

الكفاءة كأي مصطلح تكونها جملة من المفاهيم نشرحها فيما يلي:

- " الاســـتعداد: متعلق بحالة المتلقي أثناء العلمية التعليمية التعلمية فإذا لم يكن المتعلم متهيأً نفسـيا للتلقي من أجل اكتسـاب الخبرة أو المهارة المقصـودة، فإن التواصـل بين المتعلم والمعلم سوف ينعدم، الأمر الذي يجعل الهدف المتوخى من عملية التعلم لا يتحقق."[4]

---

[1] – حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، شارع مسعودي محمد، القبة، الجزائر، ص:21.

[2] – محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق مقاربات أنشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص: 244.

[3] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص: 30.

[4] – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص: 63.

- "المهارة: ويمكن القول أن المهارة نشـــاط ذهني أو أدائي يحصـــل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلم، وتساهم المهارة في بناء الكفاءة وهي فعل ينفذ بشكل آلي ودون أخطاء، وبأسلوب محدد، وتنتج المهارة من خلال إعادة التمارين."[1]
- "القدرة: هي مفهوم غير قابل للملاحظة يدل على تنظيم داخلي لدى التلميذ وذلك بالتفاعل بين العمليات العقلية وأســاليب الســلوك من خلال توظيف المعارف والمضــامين من أجل تنمية سلوكه."[2]

6.4. تصنيف الكفاءات:

تكملة لما سبق ذكره، صنفت الكفاءات إلى:

- " الكفاءة القاعدية **compétence de base**: إنها الكفاءة التي من الضـــروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتســـاب الكفاءات اللاحقة. مثال: كفاءة التنشـــيط ندوة تربوية حول موضوع التقويم البيداغوجي مع فوج من المعلمين المبتدئين هي كفاءة قاعدية بالنسبة لمن سيكون أشخاصا في مجال التنشيط التربوي (المفتش مثلا)، كما أن كفاءة حل التمارين الحسابية تتطلب عملية واحدة في مجموعة أعداد محصـــورة بين 0 و 99، هي كفاءة قاعدية وبدونها قد يتعذر اكتساب كفاءة تتطلب عملين يقع التركيز في الكفاءة القاعدية على ما هو ضروري للمكتسبات اللاحقة."[3]

---

[1] – لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار الهومة، الجزائر، 2003، ص:71.

[2] – رشيد كمبور، المقاربة بالكفاءات، مصوغة للتكوين المستمر 2007، ص:04، (بتصرف).

[3] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص: 38.

- "الكفاءة الختامية **compétence terminal**: هي عبارة عن حوصـــلة لما حقق في الفصل الدراسي، أو طيلة السنة الدراسية، فالكفاءة الختامية هنا لا تتحقق إلا بتحقق الكفاءات المرحلية الموافقة لها، وفيما يأتي سنورد بعض الأمثلة المتعلقة بهذا المصطلح:
  - في اللغة: في نهاية السـنة الخامسـة من التعليم الابتدائي، يتحصـل التلميذ على كم هائل من المعلومات التي تمكنه من التعبير كتابة ومشـافهة وذلك لتوظيفه قواعد نحوية وصـرفية تسهل عليه عملية التواصل.
  - في التـاريخ: مثلا ففي الطور الأخير من التعليم الثـانوي يكون التلميـذ على درايـة تامـة بالعوامل الأساسية التي أثرت على تاريخ البلاد."[1]
- الكفاءة المرحلية (طبقة الكفاءة) **compétence intermédiaire**, **plier de compétence**: تحدد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسيطة للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها وبالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة. إن ممارسة مجموعة من الكفاءات المرحلية سوف تقود إلى تحقيق الكفاءة الختامية.
- الكفاءة الشـــاملة (الهدف الختامي الإدماجي): هو كفاءة كبرى تدمج مجموعة من الكفاءات الختامية، أنها تعبر عن ملمح التلميذ في مرحلة تعليمية، مثال في اللغة العربية في نهاية المرحلة الابتدائية ينتج المتعلم كتابيا وشفويا نصوصا من الأنماط المختلفة."[2]
- كفاءات المادة **compétence disciplinaires**: حتى يكتســـب المتعلم كفاءات يجب عليه أن يكون على اطلاع بالمعارف الخاصـــة لكل مادة من المفاهيم والتعاريف والقواعد والنظريات...الخ

[1] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص: 38-39، (بتصرف).

[2] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص:41.

- الكفاءة المستعرضة **compétence transversale**: فهذه الكفاءة لا ترتبط بمعارف معينة بل تحتفظ مع مواد دراسية أخرى مما تتيح للمتعلم الفرصة بالتعرف الفعال في وضعيات تتطلب كفاءات مواد متنوعة."[1]

7.4. مواصفات الكفاءة في مجال التدريس:

لمّا كان هذا المصطلح بكل هذه الأهمية حددت له مواصفات في مجال التدريس:" لقد حدد **هول Hale** مجموعة من المواصفات أو العمليات الضرورية من أجل الوصول إلى تحديد كفايات تدريسية قابلة للتطبيق والتجسيد ميدانيا، وهذه المواصفات هي:

- تحديد قائمة الكفايات.
- تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي.
- تحديد مستويات التمكن المطلوب، وطرق التقويم ومعايير الأداء.
- تصميم الأنشطة التعليمية المحققة للكفاية المطلوبة (الأنشطة القبلية، الأنشطة المصاحبة، الأنشطة البعدية).
- ربط التقدم في البرنامج بتحقق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.
- بناء البرنامج بطريقة تسمح بتفريد التعلم والتعلم الذاتي.
- إعتماد أسلوب التقويم الذاتي.
- تقويم التلميذ وفقا لإنجازه وليس وفقا لإنجاز أقرانه (لمرجعية التقويم المحكية وليس المعيارية).
- قيام البرنامج على وجوه التغذية الراجعة."[2]

---

[1] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص: 42، (بتصرف).

[2] – محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، 2006، ص:97-98.

5. لمحة حول المقاربات المتمركزة حول المتعلم والمتمركزة حول المعرفة:

مرت الجزائر في مسـارها التعليمي بمجموعة من البيداغوجيات منها ما يتمركز حول المعرفة (بيداغوجيا المضامين)، ومنها ما هو متمركز حول المتعلم (بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفايات).

1.5. البيداغوجيا المتمركزة حول المعرفة:

- **بيداغوجيا المضامين:** ففي بيداغوجيا المضامين: "يستعمل الأستاذ كل طاقاته المعرفية لتبليغها إلى التلميذ بكونه مالك المعرفة، أما التلميذ فدوره تلقي المعلومة والحفظ والاستظهار، فتقتصر وظيفة التلميذ قيامه بوظيفتين هما:
  - الوظيفة الأولى: اكتساب المعرفة كمّا ونوعا وذلك من خلال المقررات الجاهزة.
  - الوظيفة الثانية: استحضار المعرفة."[1]

2.5. البيداغوجيات المتمركزة حول المتعلم:

- **"بيداغوجيا الأهداف:** تعد بيداغوجيا الأهداف استراتيجية تعليمية قائمة على تسطير الأهداف التربوية باعتبارها مؤشـر يوجه التعليم والتكوين، كما لها دور في عملية التربويين فهي تسـاهم في تحديد المحتويات، الطرائق، الوسائل، وأدوات التقويم."[2]
- **بيداغوجيا الكفايات:** "إن مصطلح التدريس بالكفايات مصطلح عملي بدرجة أكبر لأنه يضع المتعلم في جوهر المواقف العملية مسـتهدفا بذلك تطوير كفاءاته كما يعمد إلى تصـميم الدروس

[1] – لطفي حمدان، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، إشراف السعيد هادف –ماجيستر، قسم الأدب واللغة العربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2007–2008، ص:15، (بتصرف).

[2] – ميلود التوري، أسس التكوين التربوي، سلسلة تكتاب المدرس 01، 2016، مطابع الرباط نت، ص:195، (بتصرف).

والمناهج منطلقا من التحليل الدقيق لوضعيات التعلم، تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء هذه المهام وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية."[1]

"كما تعتبر بيداغوجيا الكفايات نتاجا جاء به الجيل الثاني للأهداف، ويعتبر وليد مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تجاوزت ما سبقها (بيداغوجيا الأهداف)، منتقلة من التمركز حول الهدف إلى النموذج الكفائي الذي أعاد هيكلة الجهاز المفاهيمي لبيداغوجيا الكفايات الذي حمل في ثناياه ثلاثة مفاهيم رئيسية (الكفاية-القدرة-الإنجاز)."[2]

يتضـــح لنا مما ســـبق ذكره أن بيداغوجيا الأهداف تقوم على الســـلوكات التي تم بناؤها والقابلية للملاحظة بهدف تنميتها عند المتعلم إلا أنها تكون منفصلة عن بعضها البعض.

أما بيداغوجيا الكفايات فتســـعى إلى تنمية إمكانيات المتعلم في تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات حيث تعتبر بيداغوجيا الكفايات تطويرا وتكملة لما جاءت به بيداغوجيا الأهداف. أما بيداغوجيا المضامين فتركز على ما يقدمه الأستاذ باعتباره المستحوذ الوحيد على المعرفة أما التلميذ فلا دور له في التصرف في المعلومة غير الحفظ والاسترجاع.

[1] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص: 14-15. (بتصرف).

[2] – ميلود التوري، أسس التكوين التربوي، ص:206. (بتصرف).

الفصـــــل الأول

بيداغوجيا المتعلم في

ظل المقاربة بالمضامين

توطئـــــــــة:

المنهج هو الاستراتيجية الشائعة التي يتبعها التعليميون في التسطير ومنهجة العملية التعليمية، فهو من يحدد ويسطر الأهداف التي ينبغي تحقيقها ولكن نظرا لسرعة التطور الهائلة لعلم المناهج فقد اكتسب حلة من التعريفيات وجملة من المفاهيم، فكل باحث في حقل معين عرفه من منظوره ورؤيته وخلفيته الإيديولوجية (المعرفية). كما شهدت ساحة المناهج تطورا بين القديم والحديث فهناك مناهج تقليدية كلاسيكية انطوى تحت مظلتها الاهتمام بالمعلم باعتباره الحامل الأول والأخير للمعرفة والمتحكم في زمام العملية التعليمية التعلمية بكل نواحيها، وهناك مناهج حديثة ذات صبغة عصرية أعادت الاعتبار للمتعلم وجعلته فاعلا في انجاز الفعل التعلّمي. وقبل الولوج إلى دراسة هذه المناهج علينا أولا أن نشير إلى مفهوم المنهج بشكل مختصر حتى نحيط القارئ بمفهومه ونضعه في صورة البحث، ولهذا سنعرض المفهوم اللغوي والاصطلاحي للمنهج وبعض المفاهيم المتعلقة به.

المبحث الأول: بيداغوجيات المنهج بمفهومه التقليدي

المطلب الأول: مفهوم المنهج

1. مفهوم المنهج لغة:

يعرفه **ابن فارس** في معجمه كما يلي:" نَهَجَ: النون والهاء والجيم أصلان متباينان، الأول النَّهْجُ: الطريق، ونَهَجَ لي الأمر: أوضحه وهو مستقيم المنهاج، والمنْهَج: الطريق أيضا، والجمع: المَنَاهِج، والآخر الانقطاع، وأتان فلان يَنْهَجْ إذ أتى مبهورا منقطع النفس، وضربت فلانا حتى أُنْهِجَ؛ أي سقط، ومن باب نهج الثوب، وأَنْهَجَ أخلق ولما ينشق وأَنْهَجَه البلى، قال أبو عبيد: لا يقال نَهَجْ."[1]

أمّا **ابن منظور** فعرفه في معجمه الشهير **لسان العرب** فقال:" نَهَجَ: طريق، نَهِجَ: بيّن وأوضح، وهو النَّهْج... وطرق نَهْجِه والسبيل مَنْهَج: كَنَهَجَ ومَنْهَج الطريق وضّحه، والمِنْهَاج: كالمِنْهَجْ"[2]، **قال تعالى:" لِكُلّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً ومِنْهَاجًا..."**[3]، فكلمة منهاج في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح...، وأصل كلمة منهاج أو منهج؛ أي البيّن الواضح يستعمل في اللغة العربية المنهج والمنهاج نفس المعنى. يقابل كلمة منهج في اللغة الفرنسية والإنجليزية **Curriculum**."[4]

2. مفهوم المنهج اصطلاحا:

يعرف المنهج في الاصطلاح على أنه:"كلمة مأخوذة عن اللاتينية فهي مشتقة عن الجذر اللاتيني بمعنى مضمار سباق، فمنهج المدرسة يمثل عن منظور تقليدي أمرا شبيها بذلك المضمار يعج بالطلاب في سباق لمحاولة الوصول إلى خط النهاية يتنافس فيه الطلاب على اتقان المواد والموضوعات الدراسية..."[5]

---

[1] – أبو الحسين أحمد بن فارس زكريا، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979م-1399هـ، ج2، ص:361.

[2] – محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، ط3، 1414هـ، ج2، ص:383.

[3] – سورة المائدة، الآية: 48.

[4] – ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، د.ط، د.ت، ص:02.

[5] – محمد صابر سلم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشئون وموزعون، ط1، 1426هـ-2006م، ص:12.

فأطلقت كلمة المنهج على ما هو مقرر، لينتقل بعد ذلك مفهومه إلى محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها."[1]

3. المفهوم التقليدي للمنهج:

شهد البحث في التعليمية عامة وتعليمية اللغات خاصة تطورا ملحوظا وذلك كله من أجل تطوير المناهج التعليمية وترقية الأداءات الإجرائية تحقيقا للجودة في التعليم الذي أصبح معيارا للتطور والتقدم، وإذا كان المنهاج في اللغة يعني الطريق الواضح كما سبق ذكره فإنه في الاصطلاح يراد به تلك الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة بغية مساعدة المتعلمين على نمو شخصيته في جوانبها المتعددة نموا ينسجم مع الأهداف والمحتويات، ومن هذا كله نجد المنهج التقليدي الذي يقوم على الطريقة الكلاسيكية القديمة والذي يحمل في طياته أن المتعلم وعاء لتخزين المعارف ويعتمد في هذا المقام على التلقين والتحفيظ، وأن المعلم هو مالك المعرفة ومحور العملية التعليمية التعلمية. فماذا نعني بالمنهاج في مفهومه التقليدي؟

يعتبر المنهج في مفهومه التقليدي أو القديم مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية والتي اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية، وبالتالي ينصب المنهج التقليدي في محور تعليم المادة الدراسية ويكون فيه المعلم ملقنا والمتعلم متلقيا غير فعال. "ولقد عُرِّفَ المنهاج كلاسيكيا بأنه مجموعة المواد الدراسية والمقررات التي يدرسها التلاميذ في الصف، ويرى **طه إبراهيم فوزي** على أنه كل الخبرات المخططة التي تقدمها المدرسة من خلال عملية التدريس."[2]

"المنهج التقليدي يركز على المعلومات حتى أصبحت هدفا في حد ذاته، وأصبحت العملية التعليمية مرتبطة بهذه المعلومات ارتباطا وثيقا، فالكتاب المدرسي يعد المصدر الأساسي لتزويد التلاميذ بهذه المعلومات، ثم يتولى المدرس شرحها وتبسيطها وتحليلها والتعليق عليها ويقوم التلاميذ

[1] – أعضاء هيئة التدريس، فلسفة أسس المنهج، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمنهور، ص:5، (بتصرف).

[2] – فوزي إبراهيم رجب، أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية، ص:57.

بفهمه وحفظها واستيعابها، وتعمل الامتحانات على قياسها"[1]، "الأمر الذي يتطلب فئة من المتعلمين لهم كفاءة وقدرة على توصيل المادة الدراسية للتلاميذ وبأية طريقة، التلاميذ بدورهم قادرين على فهم المعلومات وكذلك الأمر الذي يتطلب أداة كتب مدرسية تحتوي على معلومات تساعد التلاميذ على الفهم."[2]

ويعني المنهاج التقليدي ما يلي:

- "كل البرامج التي تقدمها المدرسة لطلابها.
- تنظيم معين للبرامج مثل المناهج الجامعية والحياة والعمل وغيرها.
- كل البرامج التي تقدم في المجال الدراسي الواحد مثل مناهج اللغة العربية والتربية الإسلامية والرياضيات.
- المادة العلمية التي تستهلك أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق.
- طريقة نقل المعلم للمعلومات التي يتبناها المنهاج إلى التلاميذ بهدف إعدادهم للامتحانات والمعلم هو الذي لديه قدرة الحكم على النتيجة."[3]
- "ما تقرره المدرسة وتراه ضروريا بغض النظر عن حاجاته وقدراته وميولاته بعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة التي تنتظره، وعلى الطالب أن يحفظ المقررات بشتى الوسائل المتاحة للمتعلم.

---

[1] – محمد حسن حمدات، المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009م، ص:35.

[2] – المفتي محمد أمين، والوكيل حلمي أحمد، أسس المناهج وتنظيماتها، مطبعة حسان، القاهرة، 1952، ص:7-8.

[3] – سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م، ص:103، (بتصرف).

- برنامج دراسي يتكون من المواد الدراسية، والتي يطلب من الدارسين تعلمها.
- مجموعة موضوعات.
- محتوى منظم جمع بأسلوب تربوي ونفسي يسهل على الطالب تعلمه.
- سلسلة منظمة من نتائج التعلم المقصود.
- مجموعة أهداف يجب أن تؤدى.
- مجموعة مواد.
- معارف وعلوم متراكمة عبر الزمن تباناها المجتمع لتربية أبنائه."[1]

"جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية التي تجعل وظيفة المدرسة تقتصر على تلقين المعارف واختبار مدى استيعابها من التلاميذ وذلك بوساطة الحفظ والتسميع... والتأكد من ذلك عن طريق الاختبارات.

تنظم المادة الدراسية وفق المنهاج التقليدي في صورة المواضيع تضم مجموعة من المعارف، والمعلومات، والحقائق، والإجراءات... وتوزع على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة يطلق عليها المقررات الدراسية، ويوضع لكل مقرر كتاب مدرسي خاص به، وتعتبر الكتب المدرسية المصدر الوحيد الذي يتلقى منه الطالب علومه.

إن إعداد المنهاج وإدخال التعديلات عليه (في المفهوم التقليدي) توكل إلى لجنة أو لجان مختصة، ويعتبر المعلم منفذا لما توصلت إليه، وعليه أن يتقيد بالموضوعات المحددة ولا يجوز إدخال أي تغيير أو تعديل تحت أي ظرف من الظروف لأن تلقين المواضيع هو الغاية والهدف الأسمى."[2]

[1] – سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص:103-104.

[2] – ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص:5-6.

يتوضح من هذه المفاهيم أن المنهج التقليدي يفهم من زاوية ضيقة مثل عدة مواضيع أو نظرة شاملة بحيث المعلم له علم لما يحدث داخل المدرسة وخارجها، وهذا ما أدى بالانعكاس على تصورات القائمين بعملية صنع المناهج.

4. سلبيـــات المنهـــج التقليـدي:

لقد وجه المربيون للمنهج التقليدي الكثير من الانتقادات والمآخذ فهم يرون أن هذا المنهج ترك آثارا سلبية لأنه ركّز على المعلومات والحقائق والمفاهيم، وأهمل جوانب العملية التربوية ومن هذه الانتقادات نذكر منها:

- "التركيز في الاهتمام على الناحية العقلية، وأغفلت نواحي النمو الأخرى كلا من جسمية واجتماعية وانفعالية...الخ، وهذا ما يتعارض مع التصور السليم لشخصية المتعلم التي يراد لها نموا متكاملا.

- إلزام المتعلم بضـرورة تعلم المعارف والمعلومات وحفظها مهما بلغت درجة صـعوبتها، مع إغفال استعدادات المتعلم الفطرية والمؤشرات التي يخضع لها.

- اقتصـرت عملية اختيار محتوى المادة الدراسـية على مجموعة من المتخصـصـين في المواد الدراســية، دون أن يأخذوا في اعتبارهم وجهة المعلمين الذين يقومون بتدريس هذه المواد أو الطلبة الذين يدرسونها معا كان لها الأثر في عزوف الطلبة عن معظم الدروس.

- أصــبح تحقيق اتقان المادة الدراســية غاية في حد ذاته بغض النظر عن جدواه في حياة الطلبة وكان من نتائج ذلك استبعاد أي نشاط يمكن أن يتم خارج غرفة الدراسة، ويمكن أن يســهم في تنمية مهارات الطلبة الحركية ويزيد من ثقتهم بأنفســهم وكذلك اســتبعاد تنمية الاتجاهات السليمة النفسية واكتساب طرق التفكير العلمية.

- من أهم وظائف المادة الدراسية النجاح في الامتحانات، وجعل نتائجها أساسا لنقل الطلبة من صف إلى صف أعلى وأسسها لإعطاء شهادة المرحلة الدراسية."[1]

ومنه يمكن القول إن المنهج التقليدي "أغفل الجانب الانفعالي والوجداني والاجتماعي تماما وركز على الجانب المعرفي وانصب اهتمامه على اتقان المادة الدراسية حيث أصبحت غاية في حد ذاتها، وأهمل الفروق الفردية وتعامل مع الدراسة على أنها مواد منفصلة، ويقتصر دور المعلم على محاولة توصيل المعلومات للتلاميذ وإجراء امتحانات لتحديد مدى استيعاب التلميذ للدرس. ونتج عن ذلك آثارا سلبية أبرزها:

- التلميذ ليس له حق في تقديم اقتراحات أو انتقادات حول ما يقدمه له الأستاذ، فموقفه هنا سلبي مما يؤدي إلى إعاقة نموه ونشاطه.

- التعامل مع المقررات الدراسية على أساس أنها منفصلة؛ أي لا يبذل المعلم أي جهد في ربط مادته بالمواد الأخرى، الأمر الذي يؤدي على التأثير على تكوين شخصية المتعلم.

- المساواة بين التلاميذ في قدراتهم واستعداداتهم يسبب الفشل لبعضهم لعدم تماشي التعليم مع قدراتهم وميولهم."[2]

نستشف مما سبق ذكره أن المنهج التقليدي أعطى أولوية كبيرة للمعلم وجعله محور العملية التعليمية وهو مالك للمعرفة ويرغم المتعلمين بحفظ ما يتلقونه من معارف ومعلومات، بالإضافة إلى ذلك يكثر من إعطاء الأوامر مثل الواجبات المنزلية، وإعداد الأنشطة والبرامج وغيرها، وهذا مما انعكس سلبا على المتعلم ولم يعط له الفرصة في إبراز قدراته ومهاراته ومكتسباته...، وزد على ذلك أنه يساوي بين الطلاب في القدرات العقلية ما زاد من صعوبة التعليم، وهذا ما تحدث عليه ابن خلدون أنهم جعلوا العلم مثل "المسائل المقفلة"، أما تقسيم الطلاب يقتصر على معيار واحد هو الامتحان،

[1] – محمد حسن حمدات، المناهج التربوية، ص:35-36.

[2] – ناجي تمار، عبد الرحمن بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص: 6-7، (بتصرف).

واهتم هذا الأخير بلغة واحدة هي المكتوبة لا المنطوقة مما أسهم ذلك في عدم قدرة الطلاب على التعبير بارتجالية وحرية، باختصار المنهج التقليدي اهتم بالمعلم أكثر من المتعلم.

المطلب الثاني: المقاربة بالمضاميـــــــن

كان التعليم قديما يرتكز على المتعلم باعتباره الوحدة الأساسية في التعليم التي جعلت من التلميذ مستقبلا ومخزنا للمعرفة دون تلقي المعلومات فقط، ودون المساهمة في انتاجها وتسمى هذه العملية في تلقي المعلومات وانتاجها بالمقاربة بالمضامين وهي الطريقة التقليدية الأولى التي انتهجت في المدارس التعليمية، فماذا نعني بها؟

1. مفهوم المقاربة:

1.1. لغــة: وردت عدة مفاهيم لهذا المصطلح في عدة معاجم نذكر منها:

"(قَرُبَ) السيفُ قُرْباً اتخذ له قُرْباً وأدخله في قَرابِهِ، والإبل سار بها ليلا لترد الماء من الغد.

(قَرُبَ) الشيء قُرْبا وقُرْباناً: دنا منه وباشره وللتشديد في النهي عن الأمر يقال له لا تَقْرَبْهُ، وفي التنزيل العزيز **' ولا تقربوا الزنى'، 'لا تقربا هذه الشجرة'**، والرجل زوجته جامِعُهَا، وفي التنزيل العزيز **'ولا تقربوهن حتى يطهرن'**.

(قَرَبُ): الشيء قَرَابَةٌ وقُرْباً وقُرْبَةٌ وقُرْبَى ومَقْرِبَةٌ، دنا وهو قريبٌ...

(المِقْرِبَةُ): القَرَابَةُ، ومن الطرق المختصر أو القصير يوصل إلى طريق طويل، والمنزل يستريح فيه المسافر، (ج) مَقارِبْ، (المِقْرِبَةُ): الفرس أو الناقة..."[1]

2.1. اصطلاحا: "كلمة مقاربة يقابلها في المصطلح اللاتيني **Approche** معناها الاقتراب في الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان، وهي من جهة أخرى تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة واستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في التحقيق الأداء الفعال والمردود والوسط المناسب، من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم وغيرها."[2]

---

[1] – إبراهيم مصطفى، أحمد الزبان وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، ج2، ص: 722-723.

[2] – عاشوري صونيا، متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، ص: 669.

كذلك "يقصد بها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاطها مرتبطة بأهداف معينة، والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق من مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، والتي ترتبط فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة."[1]

2. التدريس بالمضامين:

لقد عرفت المنظومة التربوية من خلال مراحل تطورها الاعتماد على مقاربتين قبل التدريس بالمقاربة بالكفاءات هما المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف، وفيما يلي سنتطرق إلى أهم العناصر التي توضح لنا مفهوم المقاربة بالمضامين، فإذا كانت المقاربة بالأهداف تعتمد على منطق التعليم والمقاربة بالكفاءات تعتمد على منطق التكوين، فعلى ما تعتمد المقاربة بالمضامين؟

1.2. مفهوم المضمون لغة:

وردت عدة تعريفات لمفهوم المضمون لغة في عدة معاجم نذكر منها:" ضَمِنَ: الضَّمِينُ: الكَفِيلُ، ضَمِنَ الشيء وبه ضَمْناً وضماناً: كفل به وضَمَنَهُ إياه: كفله ابن الأعرابي: فلان ضَامِنٌ وضَمِينٌ، وسامنٌ وسمينٌ، وناظر ونظير، وكافل وكفيل: يقال ضَمِنْتُ الشيء أضمنه ضَماناً، فأنا ضامنٌ وهو مضمونٌ."[2]

2.2. التدريس بواسطة المضامين:

يعتبر التدريس بواسطة المضامين أحد المناهج التعليمية التي شهدتها المنظومة التربوية، فهي عبارة عن:" مجموعة من المعلومات والحقائق والمبادئ والأفكار والقيم والمفاهيم التي تود المدرسة إكسابها للتلاميذ بغرض إعدادهم للحياة في صورة مقرر دراسي."[3]

---

[1] – هني خير الدين، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005، ص:101.

[2] – ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، د.ط، د.ت، (مادة ضمن)، مج 4، ص:2610.

[3] – عصام النمر وآخرون، تخطيط برامج تربية الطفل وتطويرهم، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1991، ص:15.

حيث تركز هذه الطريقة على أساس المحتويات وتلقينها في نموذج تقليدي قديم على العرض والإلقاء، ففي هذه الطريقة يستعمل المعلم كل ما يملك من طاقة معرفية من أجل تبليغها للتلميذ. ودور التلميذ هنا الإصغاء وتلقي المعلومة، فالمعلم دوره شرح الدرس والتلميذ دوره الإصغاء.

"فالمتعلم في نظر هذا النموذج (المضامين) يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية."[1]

وهذه الطريقة في التعليم قد وصلت إلينا من العصور السالفة وهذا ما فصله ابن خلدون في حديثه عن طريقة التعليم، حيث يقول:" اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذ كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا، يلقي عليه أولا مسائل من كل باب...، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال...، حتى ينتهي إلى آخر الفن...، ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين...، ويخرج عن الإجمال."[2]

بحيث "تقوم الطريقة التقليدية في التدريس على أساس أن المقصود بالتعليم هو نقل المعلومات إلى التلاميذ، بصرف النظر عن اتصال المعلومات والمعرفة بحاجة المتعلم وميوله، فهي عادة تستخدم لتنفيذ برنامج المواد المنفصلة."[3]

"ومنذ ظهور التعليم في الحضارات الإنسانية فقد اعتمد طرقا متعددة لإيصال المعلومة من حاملها إلى متلقيها، تمثلت الطريقة الأولى في التقليد، والطريقة الثانية في التلقين التي جعلت من المعلم هو حامل المعرفة الأول، وجعلت المتعلم مجرد مستمع ومستقبل لهاته المعارف، فاعتمدت بدرجة أكبر

[1] – خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف؟، البليدة، الجزائر، 1999، ص:20.

[2] – ابن خلدون، المقدمة، دار نوبليس، بيروت، لبنان، ط1، 2005، ص: 443-444.

[3] – عبد القادر محمد، دروس التربية وعلم النص، الجيش الشعبي للطباعة، الجزائر، 1973-1974، ص:80.

على الحشو الذي يقع سلبا على ذهن المتعلم إذا لم تكن المعلومات المقدمة إليه مستصاغة من قبله أو فوق مستواه."[1]

وعليه فالمقاربة بالمضـــامين مقاربة بيداغوجية جعلت من التلميذ مســـتقبلا ومخزنا لا غير فهي تركز على المحتويات التعليمية.

3. مكونات التدريس بالمضامين:

يعتمد التدريس بالمضامين على ثلاثة أقطاب رئيسية متمثلة في **معلم ومتعلم ومعرفة.**

- **المعلّم:** يعتبر المعلم محور العملية التربوية بحيث "يقوم بتلقين المعرفة للتلميذ دون مراعاة الجوانب الاجتماعية والنفسية للتلميذ ويكون مهتما بإنهاء المقرر الدراسي في وقت محدد ويعتمد المعلم على ما ورد في المنهج الدراســـي فقط، فهو ملزم لحصـــر ذهنه لما جاء في المنهج"[2]، فبذلك يعتبر هو أساس العملية التعليمية التعلمية.
- **المتعلم:** هو ثاني قطب في هذه الطريقة فدوره يقتصر على الاستماع والتلقي دون مشاركة أو مناقشـة ما يتلقاه، فدوره سـلبي في هذه الطريقة. فالتقليديون "ينظرون إلى المتعلم على أنه يتكون من شـيئين منفصـلين هما الجسـد والعقل، وينظرون إلى أن عقل التلميذ عند الولادة يكون صـفحة بيضـاء يمكن أن تكتب عليها ما تريد، وكون حفظ المادة الدراسية تمثل لب العملية التربوية لذلك فهي تشـــدد على التلقين والحفظ بغض النظر عن مدى الاستفادة من المواد المحفوظة في الحياة. ومن الناحية الاجتماعية يرون أن وظيفة التربية هي أعداد الفرد لحياة المســـتقبل مع الاهتمام بالتراث الثقافي بغض النظر عن حاجاتهم إليها وميولاتهم نحو تعلمها."[3]

---

[1] – محمد طيب العلوي، التربية والإدارة في المدرسة الجزائرية، دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، الجزائر، ط1، 1982، ص: 192، (بتصرف).

[2] – سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 119، (بتصرف).

[3] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص:49.

- **المعرفة:** تعد المعرفة أهم عناصـــر العملية التعليمية في الطريقة التقليدية، فهي تتمثل في مجموعـة المعـارف والخبرات التي يقـدمهـا المعلم للمتعلم. وتتكون المعرفـة من مجموعـة من العناصر تتمثل في:
- المفاهيم والمصطلحات المقدمة من المعلم إلى المتعلم.
- الأهداف والأساليب والتقويم.
- تراكم المعرفة المنظمة عبر التاريخ.
- تقوم المعرفة على إخراج المادة اللغوية في أنماط مختلفة من الموضوعات."[1]
- "تزود المعرفة المتعلم بمعلومات وخبرات."[2]

4. مميزات المقاربة بالمضامين:

من أهم ما ميز المقاربة بالمضـــامين عن غيرها من المقاربات البيداغوجية على أنها:" تعتمد على تنمية العقل وتعلمه وتربيته بتكديس المعارف النظرية مع الاقتران بالتعليم الموســـوعي (الحشـــو)، والاقتصار على الجانب المعرفي للمادة، والاهتمام أساسا لإيصال المعلومات (المعارف)، مع نقص في الاهتمام بالمواقف والقدرات والأغراض، ونقص في دقة تحديد ما يجب أن يعلمه التلميذ بهذه المعارف وعدم الاهتمام بشكل كبير بالمادة الواحدة، المعلم وحده يمثل السلطة المطلقة والمهيمن والمرجع الوحيد للمعرفة."[3]

وعليه فالمعلم هنا هو مالك للمعرفة والمســـتحوذ الوحيد عليها، ولا يكون للمتعلم أي دور في العملية التعليمية.

---

[1] – أكرم صالح خوالدة، التقويم التربوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار ومكتبة حامد للنشر التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص:61، (بتصرف).

[2] – سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 125، (بتصرف).

[3] – خيرالدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص:14.

5. الهدف من التدريس بالمضامين:

تسعى المقاربة بالمضامين إلى تحقيق مجموعة من المرامي والأهداف نوردها في التلخيص التالي: "... إن الهدف الأساسي في التعليم بواسطة المحتويات هو أن يكتسب التلميذ مجموعة من الخبرات التي تجعله قادرا على التعلم بنفسه ومن غير الاعتماد على الآخرين، ويتم ذلك بواسطة اكتساب الآليات الذاتية التي تمكنه من الوصول إلى المعارف والحقائق بنفسه."[1]

6. مزايا المقاربة بالمضامين وعيوبها:

1.6. المزايا: اتسمت المقاربة بالمضامين بمجوعة من المزايا نذكر منها:

- "احترام منطق المادة.
- اكتشاف المعارف."[2]
- "تتجه هذه المقاربة نحو تحميل المعارف واسترجاعها عند الامتحان"[3]

2.6. العيوب: ما يعاب على هذه الطريقة على أنها:

- "تساير المنظور القديم الداعي إلى تكوين الطفل من الخارج، أما المنظور الجديد فهي تركز على النظرة الجديدة للتربية.
- التركيز على المادة.
- الاهتمام أساس إيصال المعلومات (المعارف).
- النقص الكبير في الاهتمام بمنطق التعلم.
- الصعوبات في اختيار وسائل التقويم."[4]

---

[1] – خيرالدين هني، لماذا ندرس بالأهداف؟، ص:20.

[2] – نورالدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة للغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، إش: عزالدين سحرواي –ماجيستر، اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، السنة الجامعية 2011-2012، ص:13.

[3] – فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، شعبة أدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، إش: عزالدين سحراوي –ملجيستر، جامعة محمد خيضر، السنة الجامعية 2008-2009، ص:27.

[4] – نورالدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة للغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، ص: 13.

- "عدم مراعاة الفروق الفردية.
- يتعرض الطالب للنسيان بسبب عدم ترسيخ المادة في ذهن الطالب.
- لا تسمح للطالب بالمشاركة وإبداء رأيه.
- لا يتمكن الطالب من تسجيل كل الملاحظات المطلوبة.
- تعد هذه الطريقة متعبة للمعلم."[1]

"ولكن هذا لا يعني أن التدريس بالمضـــامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات بل اعتمد على المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها."[2]

[1] – محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص:107، (بتصرف).

[2] – فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، ص:27.

المبحث الثانـــي: بيداغوجيات المنهج بمفهومه الحديث

المطلـــب الأول: أسس بناء المنهج الحديث

إن المنظومات التربوية التعليمة القديمة والتي كانت قائمة على ما يســمى بالمقاربة بالمضــامين شـــهد نوعا من القصـــور في أداء مهام التعليمية الموكلة إليه، لأن اعتناءه وتركيزه كان لطرف على حسـاب طرف آخر، مما تطلب اسـتحداث مقاربات جديدة تعيد للحياة التعليمية هيبتها ومكانتها، وهذا ما أدّى إلى ظهور مقاربتين جديدتين تعدان حجر أســـاس المنهج التربوي الحديث وهما المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات.

إن التطور العلمي الذي شـــهدته مختلف القطاعات قد أثر في قطاع التربية والتعليم مما جعل هذا الأخير يتخلى عن حلته القديمة المتمثلة في المناهج التربوية القديمة التي كانت تســـير هذا القطاع منذ عهود مضـت واسـتبدالها بمناهج جديدة مسـتحدثة تراعي كل عناصـر العملية التعليمية التعلمية وتهتم بكل النواحي الحياتية للمتعلم كسيكلوجيته، وسوسيولوجيته، ومستواه العلمي، وقدراته الذكائية والاســتيعابية، وعليه من هنا ســنتعرف على مفهوم المنهج الحديث وأهم المبادئ التي يبنى عليها مع ذكر أبرز سماته الإيجابية، دون تغافل عن عيوبه وسلبياته.

1. المفهوم الحديث للمنهج:

يعتمد المنهج الحديث على الطريقة الجديدة التي تعطي الأولوية للتلميذ لإبراز مهاراته وقدراته وتوظيف معارفه للخروج بفكرة أو التحرر من قيود الطريقة القديمة، التي جعلته محصورا غير قادر على الخروج عما يقدمه له المعلم، وعليه فالمنهج الحديث بمفهومه الواسع لديه عدة تعريفات نذكر منها:

"جميع أنواع النشـاطات أو الخبرات التي يقوم أو يمر بها الطلبة تحت إشـراف المدرسـة أو بتوجيه منها، سواء كان داخل أسوار المدرسة أو خارجها."[1]

[1] – محمد حسن حمدات، المناهج التربوية، ص:40

كما عرفه **أكرم زكي خطابيه** بقوله:" المنهاج هو مجموعة مهيكلة من تجارب التعليم والتعلم، يتضمن جوانب مختلفة مثل برنامج الدراسات، أنشطة التعليم والتعلم، الأداة العلمية، الموارد التعليمية، الموارد المادية، المحيط التربوي والمواقيت، مثل مادة التربية البدنية والرياضية في حدود هذا المفهوم الحديث للمناهج تدخل في نطاقه، إذ إنها تهتم بجميع جوانب شخصية المتعلم النفسية، الحركية، المعرفية، والانفعالية."[1]

ويعرّف أيضا أنه:"كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء تم ذلك داخل الصف أو خارجها، وهو أيضا مجموع الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للطلبة تحت إشرافها بهدف مساعدتهم على النمو الشامل، وعلى التعديل في سلوكهم."[2]

ويعرفه **قلادة فؤاد** على أنه:" مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيؤها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخلها وخارجها بهدف اكتسابهم أنماطا من السلوك أو تعديله وتغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارسته لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات يساعدهم في إتمام نموهم."[3]

2. المبادئ التي يقوم عليها المنهاج الحديث:

يقوم المنهاج الحديث على مجموعة من المبادئ نلخصها فيما يلي:

- "المنهاج ليس مجرد قرارات دراسية وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم بها الطلبة، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها. بالإضافة إلى الأهداف والمحتوى ووسائل التقويم المختلفة.

---

[1] – أكرم زكي خطابية، المناهج المعاصرة في التربية الرياضية، دار الفكر، ط1، القاهرة، 1997م، ص:5.

[2] – محمد حسن حمدات، المناهج التربوية، ص: 40-41.

[3] – فؤاد قلادة سليمان، الأهداف التربوية والتقويم، دار المعارف، القاهرة، 1987م، ص:33.

- التعليم الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلم من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك وليس من خلال التلقين المباشر.
- التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم واستعداداتهم وإلى مستوى توقعاتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية."[1]
- "تتوقف القيمة الحقيقية للمعارف والمهارات المكتسبة على مدى قدرة المتعلم في استخدامها والاستفادة منها في الحياة اليومية والمواقف المختلفة.
- ينبغي أن يكون المنهاج مرنا يتيح الفرصة للمعلمين كي يوفقوا بين الأساليب المناسبة للتعليم وخصائص الفئة المدرسة، مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل.
- ينبغي أن يراعي المنهاج اتجاهات المتعلم، واحتياجاته، وقدراته، واستعداداته، ومشاكله اليومية...، وأن يساعدهم على إحداث تغيرات مرغوب فيها لسلوكهم."[2]

3. تأثير المنهج الحديث على المتعلم والمعلم والمادة الدراسية:

1.3. تأثيره على المتعلم: يؤثر المنهج تأثيرا مباشرا على المتعلم إذ أنه:

- " يجعل المتعلم معاصرا حيث أنه يقدم له أحدث المعلومات بأتم صورة.
- تعديل سلوك الطالب وتهيئته لتحقيق أهدافه.
- يجعل من دور المتعلم فعالا وإيجابيا عكس المنهج التقليدي.
- يحقق ما يحتاجه التلميذ وذلك بمراعاة الفروق الفردية.

2.3. تأثيره على المعلم:

- إعطاء الفرص للابتكار.

---

[1] – محمد حسن حمدات، المناهج التربوية، ص:42.

[2] – ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص:08.

- توفير ما يحتاجه من الطرق التي تساعد المتعلمين.
- يجعل المنهج الحديث من المعلم المساعد الحقيقي للمتعلم وذلك لتقديمه للمعلومات والمعارف.
- يســـعى هذا المنهج إلى جعل المعلم يقوِّم تلاميذه من خلال فهمهم لا من خلال علاماتهم الامتحانية.
- اعتماد المعلم على أرقى التقنيات الحديثة كالحاسوب والانترنت...
- ربط المعلم المعارف النظرية وتطبيقها في أرض الواقع.

3.3. تأثيره على المادة الدراسية:

- أن تكون اللغة العربية متصـلة ببرامج المواد الدراسـية، وتكون متصـلة بما بعدها على حسـب المراحل حتى تحقق الهدف المنشود.
- أن يتضمن المحتوى بعض مفرداتها القضايا والأمثلة المستجدة ذات أثر إنساني أو عالمي."[1]

ومنه نستنتج أن المنهج يؤثر تأثيرا مباشرا على كل من المعلم والمتعلم المادة الدراسية كون أن هذه الأقطاب الثلاثة متصلة اتصالا مباشرا مع بعضها.

المطلب الثانـي: بين المنهج القديم والمنهج الحديث

1. مزايا المنهج التربوي الحديث:

يتميز المنهاج التربوي الحديث بعدة مميزات منها:

- يراعي عند تخطيطه وتصميمه ما يلي:
  - يراعي واقع المجتمع وفلسـفته وطبيعة المتعلم وخصـائص نموه في ضـوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه المجالات.
  - يعكس التفاعل بين الطلبة والبيئة وثقافة المجتمع.
  - يتضمن جميع ألوان النشاط التي يقوم بها الطلبة تحت إشراف وتوجيه المعلمين.

[1] – سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص: 122-123، (بتصرف).

- يتم اختيار الخبرات التعليمية في حدود الإمكانات المادية والبشرية القائمة والمنظرة.
- يؤكد على أهمية العمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفرد به.
- يحقق تناسق وتكامل بين عناصر المنهاج.
- يساعد الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكيف أنفسهم مع متطلباتها.

- التنويع في طرائق التدريس بحيث يختار المعلم أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية، مما يثير حماسهم للعمل ويدفعهم إلى الإقبال للتعلم.
- يركز على التعلم بالمحسوس ثم شبه المحسوس أكثر من التعلم المجرد، مما يجعل التعلم أكثر ثباتا.
- ينظر إلى المادة الدراسية كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم خلال الخبرات التي تتضمنه.
- يقوم دور المعلم على التنظيم والتوجيه والمراقبة للخبرات"[1]

ومن كل ما ذكر آنفا نستشف أن المنهاج الحديث كانت له إيجابية في النهوض بقطاع التربية، حيث قام بالتعديل في المنهج القديم وأدخل عليه إصلاحات حديثة.

2. المقارنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث

يختلف المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث في جملة من المجالات، نذكرها في الجدول التالي:

جدول توضيحي يبين الفرق بين المنهج القديم والحديث

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
"المتعلم	سلبي غير مشارك. يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.	إيجابي غير مشترك. يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة (مهاراته وكفاءاته وقدراته...).

[1] – محمد حسن حمدات، المناهج التربوية، ص:38-39.

المعلم	علاقته تسلطية مع الطلبة ولا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. يحكم عليه بمدة نجاح المتعلم في الامتحانات. يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة. دور المعلم ثابت. يهدد بالعقاب ويوقعه.	علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام المتبادل. يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل. يشجع الطلبة على التعاون وفي اختيار الأنشطة وطرائق ممارستها. دور المعلم متميز ومجتهد يوجه ويرشد.
الحياة المدرسية	تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة. لا ترتبط الحياة بواقع حياة المجتمع. لا توفر جو ديمقراطي. لا تساعد على النمو السوي.	تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم. تقوم على علاقات إنسانية بمفهومها الواقعي. توفير للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم.
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	يتعامل مع الطالب كفرد مستقل لا كفرد في إطار اجتماعي متفاعل. يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعدها من مصادر التعلم. لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية.	يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل. لا يهمل القيمة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم. يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية.

	يقيم الحواجز والاسوار بين المدرسة و البيئة المحلية.	لا يوجد بين المجتمع والمدرسة أسوار."[1]
"طبيعة المنهاج	المقرر الدراسي مرادف للمنهاج. يركز على الحكم الذي يتعلمه الطالب. يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. يهتم بالنمو العقلي للطلبة. يكيف المتعلم للمنهاج.	المقرر الدراسي جزء من المنهاج. يركز على الكيف. يهتم بطريقة تفكير الطالب والمهارات التي تواكب تطورها. يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب. يكيف المنهاج للمتعلم.
تخطيط المنهاج	يعده المتخصصون في المادة الدراسية. يركز على منطق المادة الدراسية. محور المنهاج (المادة الدراسية).	يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة. يشمل جميع عناصر المنهاج. محور المنهاج (المتعلم).
المادة الدراسية	غاية في حد ذاتها. لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة. المواد الدراسية منفصلة. مصدرها الكتاب المقرر.	وسيلة تساعد على نمو الطالب نموا متكاملا. تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم. يبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص المتعلم. المواد الدراسية متكاملة ومترابطة. مصادرها متعددة.

[1] – محمد حسن حمدات، المناهج التربوية، ص: 44.

التدريس	لا تهتم بالنشاطات. تسير على نمط واحد. تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	الملائمة للتعلم. تهتم بالنشاطات بأنواعها. لها أنماط متعددة. تستخدم وسائل تعليمية متنوعة."[1]

[1] – – ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي، ص:09-10.

خلاصـــــة الفصل:

اســـتفتحنا فصـــلنا هذا بالحديث عن مفهوم المنهج التقليدي، فتطرقنا إلى مفهوم المنهج في معاجم اللغة العربية، ثم مفهومه الاصـطلاحي الذي وضـعته له الكتب التعليمية، وقدمنا مفهوما عاما لماهية المنهج التقليدي مع ذكر أبرز سلبياته التي تسببت في قصور عمله في حقل التعليمية. بعد ذلك تناولنا أكثر طرائقه ومقارباته تداولا في حقل التعليمية ألا وهي المقاربة بالمضـــامين، ووقوفا أمام هذا المصـــطلح كان لزاما علينا عرض مفهومه. ثم تطرقنا إلى أهم ما تناولته هذه المقاربة وماهي مرتكزاتها وأســـســـها وأين تكمن ســـلبياتها التي جعلتها حلا مرفوضـــا من طرف الأســـاتذة والباحثين في حقل التعليمية نظرا للخلل الذي أصابها.

ونظرا للعجز الذي شهدته المنظومة التربوية مع هذه المقاربة فإنها كانت في حاجة إلى بديل تمثل في المنهج الحديث مع مقارباته الجديدة، هذا ما جعلنا نقدم مفهوما للمنهج الحديث مع ذكر المحاسن التي جاء بها وتأثيره على كل أطراف العملية التعليمية التعلمية من معلم ومتعلم ومادة دراسية.

ثم انتقلنا إلى المقارنة بين المنهجين في حين أن المقاربات الجديدة والحديثة ستكون موضوع فصلنا الثاني بإذن الله تعالى.

الفصـــل الثـــاني

بيداغوجيا المتعلم من

الأهداف إلى الكفايات

توطئـــة:

كانت بداية التعليم مبنية على المعلم في إنتاج المعلومات وسوقها إلى تلاميذه دونما مشاركتهم في بنائها، حيث أن التلميذ أصبح شبه مهمل بل صار يتلقى فقط دون مناقشة ما يتلقاه، وهذا ما تطرقنا إليه في الفصل الأول: المقاربة بالمضامين، فكانت هذه المقاربة وسيلة المعلم في السيطرة على التلميذ فكان دوره كما سبق ذكره وعاء للتخزين، وهو مطالب باستحضارها عند المسائلة، فكانت هذه الطريقة في التدريس سلبية، لذلك كان من الضروري التفكير في بدائل تطويرية أخرى ليكون الحل هو التدريس بالأهداف، فما الذي نعنيه بهذه الطريقة في التدريس؟

المبحث الأول: بيداغوجيا الأهداف والبوادر النظرية لنشأتها

المطلـب الأول: ماهية بيداغوجيا الأهداف

1. مفهوم الهدف:

1.1. لغـة: إذا تتبعنا الجذر اللغوي للفظ "الأهداف" فإننا نجد بأنه مصدر مشتق من الفعل الثلاثي "هَدَفَ"، حيث ورد في أساس البلاغة للزمخشري (ت 538هـ): "هَدَفَ: رموا في الهَدَفِ والأَهْدَافِ، ومن المجاز: أَهْدَفَ له الشيءَ، واستهدَفَ انْتَصَبَ وأَعْرَضَ، وقال عبد الرحمان لأبيه أبي بكر رضي الله عنهما: لقد أَهْدَفْتَ لي يوم بدر فَصَبَغْتُ عنك، وهَدَفَ للخمسين وأَهْدَفَ: قَارَبَ.

ورَكْبٌ مستهْدَفٌ: عَرِيضٌ، وفلان هَدَفٌ لهذا الأمر وعَرَضَ له."[1]

وجاء في مقاييس اللغة لابن فارس (ت395هـ):" (هَدَفَ): الهاء والدال والفاء يدل على انتصاب وارتفاع. والهَدَفُ: كل شيء عظيم مرتفع، وبذلك سمي الرَّجُلُ الشخيص الجافي هَدَفاً."[2]

أما في معجم الصحاح تاج اللغة، فورد ما يلي:" الهَدَفُ كل شيء مرتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل، ومنه سمي الغرض هَدَفًا وبه شبه الرجل العظيم وأهدف على التل: أَشْرَفَ. وامرأة مُهْدِفَةٌ أي حليمة."[3]

---

[1] – أبو قاسم جار الله زمخشري، تح: محمد باسل عيون، أساس البلاغة، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ج02، (هَدَفَ)، ص: 367.

[2] – ابن فارس أبو الحسن، أحمد بن زكريا، تح: عبد السلام محمد هارون، مقاييس اللغة، دار الفكر، د.ط، 1979، ج5، (هَدَفَ)، ص:39-40.

[3] – إسماعيل بن حمدان الجوهري، تح: أحمد عبد الغفور عطار، الصحاح تاج اللغة العربية وصحاح اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، كانون 2 –يناير– 1990م، ج4، (هَدَفَ)، ص:1442.

1.2. **إصطلاحا:** وردت عدة تعاريف لهذا المصطلح نذكر منها:

"التغيير المراد استحداثه في سلوك المتعلم، ويمكن أن يكون السلوك يشمل أحد المجالات الثلاثة، إما المجال المعرفي (الفكري)، أو المجال المهاري (النفسي الحركي)، أو المجال الوجداني (الانفعالي)."[1]

كما عرفه **جون ديوي:**" الهدف التربوي يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي."[2]

أما رؤية **دي كورت:**" فتعتبر الهدف صالحا ومرغوبا فيه ويمكن تحقيقه في سلوك المتعلم، والذي نريد به أن يكتسب سلوكا جديدا، أو يتقن سلوكا مكتسبا في السابق."[3]

أما بالنسبة لـ **بوفان:**" فيرى أن الهدف هو ما ينبغي أن يعرفه المتعلم، أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين، إنه يتعلق بتغيير يريد المدرس أن إحداثه لدى المتعلم والذي سيصاغ بصيغة سلوك قابل للقياس والملاحظة."[4]

ويمكن اعتبار الأهداف التربوية على أنها ما يريده المجتمع نفسه، أو بعبارة أنها عبارات ترسم صورة ذلك المجتمع وتحدد نوع المواطن ومستوى الحياة في ذلك المجتمع."[5]

2. نشأة بيداغوجيا الأهداف:

لما كانت المقاربة بالمضامين غير كافية في تأدية العملية التعليمية على أكمل وجوهها، إذ كانت تعتمد على المعلم كركيزة أساسية في التعليم، أضحى من الضروري إعطاء الأولوية للتلميذ واستند هذا عبر عملية المقاربة بالأهداف، حيث:" أضحى التدريس عن طريق الأهداف منحا تربويا مهما، فقد

---

[1] – عادل أبو عز سلامة، سمير عبد السلام خريبات وآخرون، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009، ص:63.

[2] – مروان أبو حويج، سمير أبو معلي، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع، د.ط، عمان، الأردن، 2004، ص:45.

[3] – نورالدين خالدي ومحمد شارف سرير، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، دار الهدى، 1995م، الجزائر، ص:11.

[4] – محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، 1999، ص:23.

[5] – علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، 1997، ص:102.

لاقه اهتماما بالغا كونه يسعى إلى تنظيم الفعل التعليمي بطريقة عقلية ترتكز على التخطيط الواضح وكذا الممارسة الواعية.

ونظرا لما طرأ على المجتمعات الحديثة من تغيرات خاصة ما أحدثته الثورة الصناعية في أوروبا، هذا ما أدى إلى ظهور مفاهيم جديدة مست مختلف الميادين كالصناعة، والإدارة، والاقتصاد، ومن بين هذه المفاهيم نجد العقلانية والترشيد والمسائلة أو المحاسبة أو التحكم أو الضبط.

وقد اكتسحت هذه الأخيرة المجال التربوي وأصبح المربون بعد ذلك ملزمون بتحديد الأهداف التربوية تحديدا دقيقا ومن ثم مقارنتها بالنتائج المحققة على الساحة التربوية التعليمية.

وجاءت البوادر الأولى لتحديد الأهداف التربوية على يد **هربرت سبنسر** (**1820-1903م**)، وهذا ما أورده صالح بن عبد العزيز في كتابه المعنون بـ (التربية الحديثة)"[1]، متأثرا بأفكار الحركة النفعية التي سادت في ذلك الوقت وقام بترتيب الأهداف التربوية من خلال ما حظيت به أهمية للفرد والمجتمع، وهي كما يلي:

- يجب أن تهدف التربية أولا وقبل كل شيء إلى تعليم الأفراد فن المحافظة على الذات.
- يجب أن تمكن الفرد من كسب القوت.
- يجب أن تعمل على بقاء الجنس والنوع وذلك عن طريق تعليم الفرد فن رعاية الطفل.
- يجب أن تهيئ الفرد للقيام بمهام الحياة الاجتماعية والسياسية.
- يجب أن تزود الفرد بما يمكنه من التمتع بالتراث الثقافي للجنس البشري من فن وآداب إلى غير ذلك."[2]

---

[1] – صالح بن عبد العزيز، التربية الحديثة، دار المعارف، مصر، د ت، ط7، ج3، ص:24-25، (بتصرف).

[2] – براشد محمد، حميدة قويدر، تدريس النحو العربي بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات في المدرسة الإبتدائية، السنة الرابعة أنموذجا، إش: منقور صلاح الدين –ماستر– قسم اللغة والأدب العربي– جامعة ابن خلدون، تيارت، 2016-2017، ص:26.

وقد أدرج **بوبيت** مجمل آرائه في كتاب "المناهج" وتبعه في ذلك **شالترز 1925** في كتابه "بناء المناهج" وقد عبر عن رأيه:" ليس هناك هدف عام للتربية يمكن أن نستخدمه مقياسا نقيس به قيم الأشياء."[1]

وقد جاءت أعمال **رالف تيلر** لتمثل انتقالة حاسمة في تاريخ الأهداف فقد أصبغ عليها طابعا سلوكيا، وهذا ما أورده في كتابه "القواعد الأساسية في المنهاج" الذي نشر سنة 1950م، وينطلق من فكرة أن البرامج التربوية برامج فاقدة للأغراض لذلك من الضروري أن تسطر مفهوما للأهداف التربوية بما أنها تنتقي المواد وطرق التدريس.

ومن أبرز الأبحاث في هذا المجال أبحاث **بلوم** ومساعديه الذين انطلقوا من البحث عن الحلول للصعوبات التي كانت تعترض المدرسين أثناء القيام بعملية تقييم نتائج أعمال طلبتهم."[2]

"وقد حظيت أعمالهم بإقبال كبير خاصة في كل من أمريكا وأوروبا وبقية الدول، كما تبلور عن أعمالهم التي دامت لسنوات إصدار أول كتاب سنة 1956م واحتوى الكتاب على تصنيف للأهداف التربوية، اشتمل على ثلاثة أبعاد، البعد الحس حركي، والعبد المعرفي، والبعد الوجداني.

وكانت محاولة **بلوم** وزملاءه المحاولة التي فتحت باب هذا المجال على مصرعيه لمحاولات أخرى في تصنيف الأهداف، لكن هذه الأخيرة لم ترق للمستوى الذي بلغته محاولة بلوم، وفي الأخير إن ما يتوصل إليه من خلال هذه الإطالة السريعة لمراحل تطور الأهداف التربوية: أ، المعنيين بهذا الحقل قد حاولوا التقعيد له من خلال وضع لغة خاصة به، ومصطلحات تضبطه لتكون محل اجماع بينهم كما هو الحال في سائر العلوم الأخرى، وبالتالي فقد نمت وتطورت الأهداف التربوية وانتقلت من اللبنات الأولى التي تمثلها مرحلة الغموض والعمومية والتجريد إلى الدقة والتحديد والأجرأة ومن العفوية والبساطة والارتجال إلى التخطيط والتحكم والترشيد."[3]

---

[1] – صالح عبد العزيز، التربية الحديثة، ص:26.

[2] – جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، سلسلة العلوم التربوية، 1، دار الخطابي للطباعة، المغرب، 1988، ص:85، (بتصرف).

[3] – براشد محمد، حميدة قويدر، تدريس النحو العربي بين النقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات في المدرسة الإبتدائية، السنة الرابعة أنموذجا، ص: 27، (بتصرف).

المطلب الثاني: أسس بيداغوجيا الأهداف ومراحل وطرق تدريسها.

1. الأسس النظرية لبيداغوجيا الأهداف:

تعود بوادر ظهور بيداغوجيا الأهداف إلى ثلاثة أسس وعناصر نذكرها كالتالي:

1.1. **الفلسفة البرغماتية:** كانت بداية ظهورها في الولايات المتحدة الأمريكية تزعمها الكثير من الفلاسفة على رأسهم **جون ديوي J.Duway**، ولها الكثير من التسميات، فمنهم من يرى أنها نفعية، وآخرون يقولون بأنها عملية أو تجريبية، والباقي قالو بأنها إجرائية، فهي تنبني على استشعار واقع الحياة العملية المبنية على المنفعة الذاتية وتحديد مشاكلها وما ينجم عنها."[1]، ولاستخلاص نتائج صحيحة لابد من تجريب الفرضيات وصياغتها من جديد على أرض الواقع، تسعى هذه الفلسفة إلى الوضوح وترفض التجريد، وهذا كله من أجل تحقيق بيداغوجيا أهداف محددة وهادفة."[2]

2.1. **النظرية السلوكية في التعليم:** فإلى جانب الفلسفة البرغماتية والاتجاه الصناعي في المجتمع الغربي، تستمد بيداغوجيا الأهداف الكثير من معطياتها مما اعتمدته النظريات السلوكيات في التعلم من مفاهيم ومبادئ وعمليات تطبيقية...وقد حاول بعض منظري المقاربة بالأهداف السلوكية العمل على تطبيق أهم مبادئ السلوكية، خاصة على السلوكات الجزئية (الإجراءات)، وهو ما يمكن أن نجد له مقابلا في هذه المقاربة ضمن الصياغة الإجرائية للأهداف، وذلك بوضع خطة محكمة تحدد على ضوئها الأهداف والمحتويات ومختلف الإجراءات الموظفة عند التنفيذ."[3]

3.1. **التكنولوجيا في المجتمع الأمريكي:** عرف المجتمع الغربي وبالتحديد المجتمع الأمريكي قفزة نوعية في مجال التكنولوجيا مؤدية بذلك إلى النهوض بالميدان الصناعي من خلال تجربة **تايلور** Taylor، الذي دعا إلى تجزئة عملية الإنتاج إلى وحدات وعناصر وفق الفعالية والإنتاجية، وهنا

---

[1] – فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار الهومة، الجزائر، 2008، ص: 63، (بتصرف).

[2] – محمد الدريج، التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1990م، ص:63، (بتصرف).

[3] – محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق مقاربات أنشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص:234-235.

تأتي مشروعية التساؤل بحيث: هي يمكن أن نطبق مبدأ نجاح المؤسسة الصناعية على المؤسسة التعليمية؟ وهل تحظى بنفس النجاح؟"[1]

2. مراحل بيداغوجيا الأهداف:

إن عملية التدريس بالأهداف لا تأتي هكذا بل تمر بمجموعة من المراحل يجب اتباعها خطوة خطوة حتى يصل الباحث إلى آخر مرحلة وهي مرحلة التقويم، وقبل ذلك سنتطرق إلى جميع المراحل بالتدرج وهي كالآتي:

- "مرحلة التصميم: يقوم المدرس في هذه المرحلة بتحديد أهدافه الخاصة بالدروس، ذلك أن لكل درس هدفا خاصا يمكن تجزئته إلى مجموعة من الأهداف الجزئية الإجرائية.
- مرحلة التحليل: تتضمن هذه المرحلة تحليل الوضعية التي يجري فيها التعلم، أي تحليل الموفق التربوي بإدراك العلاقات التي تربط بين جميع متغيراته من ناحية وتحليل المحتوى التعليمي (المادة الدراسية) من ناحية أخرى...
- مرحلة التنفيذ: تضم هذه المرحلة سيرورة التدريس أي جملة الخطوات الرئيسية التي يتبعها المدرس لنقل معارفه وتحقيق أهدافه، وبمفهوم آخر تمثل هذه المرحلة إجراءات التدريس الفعلية التي يتبعها المدرس في تقديم دروسه..."[2]
- "مرحلة التقويم: تتعلق هذه المرحلة بجملة الإجراءات التي يتبعها المدرس لإصدار حكم بخصوص فعالية طرائقه وأهدافه ووسائله وأسلوبه، فيتعرف بذلك على مواضع الخلل مما يمكنه من تعديل سلوكه ومراجعته.

---

[1] – فريد حاجي، مقاربة مشروع المؤسسة تجويد للفعل التربوي وإعداد الحياة، دار الخلدونية، الجزائر، 2006، ص:23، (بتصرف).

[2] – العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستر، إش: تيلوين حبيب، كلية العلوم الاجتماعية، وهران، 2010-2011، ص:62.

وكل ذلك في ضوء الحكم المتعلق بالهدف الخاص من الدرس ومدى تحققه حيث تمده المعلومات التي يحصل عليها بهذا التقويم بالأساليب التي ساعدت أو عرقلت أهدافه."[1]

3. طريقة تدريس بيداغوجيا الأهداف:

لا يمكن الخوض في مجال المقاربة بالأهداف دون الإحاطة بالطريقة التي سارت عليها، حيث" تعتبر بيداغوجيا الأهداف نموذج الهدف المظهر، أي أنها تؤطر ما يسمى بالتدريس الهادف الذي يقوم على تحديد الأهداف التربوية باعتبارها بوصلة توجه فعل التعليم| التكوين، وتساعد الفاعلين التربويين على تحديد المحتويات العاملة، والطرائق والوسائل وأدوات التقويم."[2]

فقد "وضع **ماجير** سنة 1962م منهجية تمكن من التحقق مما إذا تم التوصل إلى الأهداف التي تم تسطيرها عند بداية التكوين وكانت الفكرة الأساس هي البدء بتقويم الوجهة، وبعد ذلك يتم إيجاد الوسائل للتدرج نحوها، ولا يتم التحقق من الوصول إلا بعد فوات الأوان. قام **ماجير** بعكس الطرق التقليدية المستعملة والتي تقتضي تقييم المكتسبات والقيام بإعادة التسوية، وتكمن أهمية هذه المنهجية في إمكانية معرفة المكونين للأهداف المكون والعمل على تحقيقها في إطار تقسيم نهائي."[3]

"كما أن صياغة الأهداف الخاصة يجب أن تكون واضحة خالية من أي غموض وضبابية التي قد تعطل التواصل المباشر بين التلميذ والمعلم، أو بين التلميذ وزملاءه"[4]، "وكانت اهتمامات بيداغوجيا الأهداف بتحديد الأهداف دون إعارة اهتمام للطريقة التي يتبعها ويلجأ المعلم فيها إلى تقسيم الدرس إلى مراحل متعددة قصد التحصيل المعرفي."[5]

---

[1] – عبد اللطيف الفرابي، عبد العزيز غرضاف، البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1989م، ص:89.

[2] – ميلود التوري، أسس التكوين التربوي، سلسلة كتاب المدرس، 1، 2016، مطابع رياض نت، ص:195.

[3] –دومينيك تالفان، تر: عبد الكريم غريب، طرق وأدوات التدريس والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011، ص: 64.

[4] – محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، د.ط، 2000، ص: 62، (بتصرف).

[5] – عبد الله بوقصة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، د.ط، د.ت، ص: 5، (بتصرف).

المطلب الثالث: مكونات نسق التعليم بالأهداف وعناصره

1. **مكونات نسق التعليم بالأهداف:** إن التدريس وفق المقاربة بالأهداف يشمل مجموعة من المكونات هي كالآتي:

"هذه المكونات تشكل الخطوات التي يقطعها المعلم حين يهيئ أو ينجز درسه بواسطة الأهداف."[1]

- "يتم تحديد الأهداف بالشكل الآتي: تحدد الأهداف العامة من الدرس على شكل قدرات ومواقف ومهارات يتصور أنه سوف يكتسبها المتعلمون، وهي عبارة عن معارفهم، تطبيقات، إنجازات، ثم يتم تحويل هذه الأهداف العامة إلى أهداف خاصة ذات صلة بمحتويات معينة ومحددة، ثم تصاغ في شكل أهداف إجرائية تبين وتبرز وتجسد الأفعال والسلوكات التي يقوم بها المعلم لكي يبرهن على بلوغ النتائج المرجوة.
- إنتقاء المحتويات الملائمة للأهداف التي تم تحديدها وترتيبها وفق نسق منظم.
- اختيار الطرائق الملائمة التي تبين ما سيفعله الأستاذ وكذا المتعلمون والكيفية التي سيقدم وفقها المحتوى.
- اختيار الوسائل التي تساعد الأستاذ على تحقيق أهدافه المسطرة وتحديد نوعها وكيفية توظيفها.
- وضع خطة للتقويم تتضمن الهدف منه، والأدوات التي تستعمل فيه والشروط التي سينجز على ضوئها والمعايير التي تمكن الأستاذ من قياس ما يلي:
  - "التقويم التشخيصي وهو تمكن المتعلمين في المكتسبات السابقة.
  - ضبط وتكييف المحتويات والطرائق والوسائل خلال العملية التعليمية.
  - تمحيص النتائج المتحصل عليها.
  - مدى ملائمة الأهداف للقدرات الفردية."[2]

---

[1] – محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق مقاربات أنشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص:237.

[2] – المصدر نفسه، ص:237-238، (بتصرف).

2. **عناصر الهدف التربوي**: لبناء هدف تربوي متكامل لابد من توفر مجموعة من العناصر وهي:

- "**النية**: نية المعلم ورغبته في إحداث تغيير في المتعلم.
- **الهدف**: النقطة النهائية التي يسير نحوها التعلم ليظهر على شكل نتائج.
- **الفعلية**: تبين النشاطات والإنجازات التي يقوم بها المتعلم بالفعل.
- **الحسية**: أي قابلية الهدف للقياس والملاحظة."[1]

المطلب الرابع: مستويات تحديد الأهداف وتصنيفها

1. **مستويات تحديد الأهداف**: تطرق العديد من علماء التربية وعلماء النفس لتحديد مستويات مختلفة للأهداف بداية بالأكثر عمومية مرورا بالأقل خصوصية وتتمثل فيما يلي:

1.1. **المستوى العام**: ويندمج فيه نوعان من الأهداف هما:

- الغايات: وهي أهداف يعبر عنها انطلاقا من منظومة القيم الدينية والأخلاقية والفلسفية والسياسية والاجتماعية للدولة، فهي تدل على معنى الفعل كوجود السؤال التالي: ماهي صفات الفرد الذي يستهدفه التكوين؟

إنها أهداف مركبة قابلة لتجزئ إلى أهداف أدنى مستوى لدرجة أن هدفا منها يمكن أن تتفرع عنه تطبيقات كثيرة ممكنة أو أي خلل في الترتيب بينها وبين الممارسة التعليمية بالأقسام يمكن أن يؤدي إلى انهيار التنافس داخل النظام التعليمي كاملا. ونظرا لطبيعتها التركيبية فإن تحقيقهما يستغرق زمنا طويلا قد يكافئ عمر النظام التربوي الذي يستمد منها توجهاته العامة."[2]

- "المرامي: تتجلى في مجموعة الأهداف التربوية للبرامج والمواد التعليمية وأسلاك التعليم تتميز أقل عمومية وتجريدا."[3]

---

[1] – عبد اللطيف الفرابي، عبد العزيز غرضاف، البرامج والمناهج، ص: 89.

[2] – ميلود التوري، أسس التكوين التربوي، ص: 198.

[3] – ناصر أحمد خوالده، يحي إسماعيل عيد، المناهج أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبدئها ونماذج تطويرها، زمزم ناشرون وموزعون، ط1، عمان، الأردن، 2011، ص: 09.

2.1. "المستوى الوسيط: وتندرج تحته الأهداف العامة التي يعرّفها **هاملين** في قوله: هي إعلان عن مقصد بيداغوجي يصف للمتعلم إحدى النتائج المأمولة في فترة تعليمية على شكل قدرات."[1]

3.1. المستوى الخاص: ويندرج تحته الأهداف الإجرائية:

يكتسي تحديد الهدف الإجرائي أهمية قصوى لكونه يمثل موقعا استراتيجيا في العملية التعليمية التكوينية، ومرد ذلك إلى:

- أنه يشكل الحلقة الأخيرة في عملية تحديد الأهداف المعقدة باشتقاق بعضها من بعض ابتداء من الأكثر عمومية إلى الأقل خصوصية.
- أنه يمثل المستوى الملموس من الأهداف الذي يكون موضوع فعل التعليم | التكوين الذي يمارسه كل من المعلم والمتعلم (المكون والمتكون).
- أنه بوصلة توجه عملية تقويم فعل التعليم (التكوين) من حيث تماسك الأهداف وتحققها."[2]

ومنه نستشف أن للأهداف مستويات تتحكم فيها تباينت بين خاص وعام ووسيط، فالعام منها انقسم إلى نوعين من الأهداف تتمثل في الغايات والمرامي، والخاص تنطوي تحته الأهداف الإجرائية، أما المستوى الوسيط فتمركز حول الأهداف العامة.

2. تصنيف الأهداف:

إن تصنيف الأهداف في العملية التعليمية يعتبر عملا ضروريا وأساسيا لإنجازها من جهة، ولتسهيل عمل المعلم من جهة ثانية، ونعني بالتصنيف ذلك الترتيب التدريجي الذي يعني الأهداف المسطرة التي تكون عبارة عن سلوكات أو أفعال نمو تتم ملاحظتها، لهذا فهي تخضع لمبدأي التدريج والتطور، أي أن الأهداف تأخذ منحى تصاعديا من البسيط إلى المعقد مما يساهم في دقتها ووضوحها ومدى ارتباطها بالفعل التعليمي الذي ينمي قدرات المتعلم وتكون ذات علاقة بشخصية هذا الأخير بشكل أكبر.

ويتألف هذا التقييم التصنيفي من ثلاثة مجالات هي:

---

[1] – ميلود التوري، أسس التكوين التربوي، ص: 199.

[2] – ميلود التوري، أسس التكوين التربوي، ص: 199.

- المجال المعرفي.
- المجال الوجداني.
- المجال الحس الحركي.

3. "صنافة الأهداف المعرفية لبلوم ومقولاتها: هي:

أ- المعرفة: اكتسابها وتذكرها مثل معرفة الأحداث والمصطلحات والمعطيات والقواعد والتصورات المجردة والنظريات.

ب- الفهم: ويتعلق الأمر هنا بأدنى درجة فهم الأشياء والأفكار والمعطيات دون إقامة علاقات بينها مثل فهم المعنى العام للنص.

ج- التطبيق: ويتعلق الأمر هنا بتحويل المعرفة النظرية (قواعد النظريات)، شرط الممارسة العملية كما هو الشأن في الأنشطة التعليمية التي تستهدف تقويم إنجازات المتعلمين المتعلقة بتطبيق قاعدة نحوية أو نظرية أو فزيائية مثلا.

د- التحليل: أي تفكيك الأنظمة والبيانات إلى العناصر المكونة لها مع تحديد العلاقات الرابطة بين هاته العناصر والقواعد المنظمة لتلك العلاقات، مثل تحليل نص أدبي أو مادة كيماوية أو جهاز.

هـ- التركيب: أي تجميع العناصر المكونة لنظام ما (إعادة بناءها) بترتيب معين تفرضه طبيعة النظام كتركيب نص من جمل معطاة أو تركيب جهاز مفكك.

و- التقويم: لا يتعلق الأمر هنا بالتقويم الذي يمارسه المدرس في قياس إنتاجات التلاميذ لأشياء أي صياغة أحكام كمية أو نوعية على هذه الأشياء استنادا إلى معايير محددة مثل تقويم قصيدة شعرية من حيث الشكل والمضمون."[1]

فقد "قسمت هذه الأهداف حسب تصنيف بلوم وزملائه **Bloom1956** إلى ست مستويات بحيث يشمل أي مستوى من المستويات جميع المستويات التي قبلها وقد رتبت هذه المستويات ترتيبا هرميا، تبدأ من أدنى مستوى في النشاط العقلي (التذكر واسترجاع المعلومات) وتنتهي بأعلى مستوى

[1] - ميلود التوري، أسس التكوين التربوي، ص: 203-204.

(التقويم)، وتعد هذه من أكثر الأهداف قابلية للملاحظة والقياس وترتبط بالناتج الإدراكي." تطبيق هذه القيم."[1]

4. **"المجال الوجداني:** تقيم القدرات على المواقف والتقدم على مستوى صياغة الحكم والقدرة على الملائمة.

	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	المستوى الخامس	المستوى السادس
فرينش	تحقيق الذات	تغذية علاقات بهيمنة إيجابية	تغذية العلاقات المفروضة من قبل الحياة في ظل التنظيمات الكبرى.			
كراثوول	تلقى إرادة التلقي انتباه	استجابة إرادة الاستجابة تلبية الحاجة الاستجابة	تثمين تقبل القيم التزام		تنظيم القيم داخل فلسفة شخصية	تطبيق هذه القيم."[2]

5. **"صنافة المجال الحس حركي لهارو:** وأبرز مقولاتها:

- الحركات الارتكاسية...
- الحركات الأساسية...

[1] – سهيلة حسن كاضم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي، النقا، الأردن، 2010، ص:168.

[2] – دومينيك شالقان، تر: عبد الكريم غريب، طرق وأدوات التدريس والتكوين، ص:89-90.

- الاستعدادات الاستدراكية...
- الصفات البدنية...
- الحركات اليدوية...
- التواصل غير اللفظي..."[2]

	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع	المستوى الخامس	المستوى السادس
سيميسون	إدراك إشارة حسية	استعداد ذهني وجسدي وانفعالي	استجابة موجهة محاكاة محاولات أخطاء	آلية عادات مكتسبة	استجابة حركية ظاهرة	
هـارو	قدرات إدراكية (حس حركية) صوتية سمعية لمسية	حركات ارتكاسية	حركات أساسية بتحرك الجسد أو بدونه	قدرات جسمانية تمثل قوة مرونة وخفة	مهارات حركية ملائمة بسيطة أو مختلفة	حركات تواصلية"[1]

إن عملية تصنيف الأهداف قد شملت ثلاثة مجالات رئيسية: المجال المعرفي، المجال النفسحركي، والمجال الوجداني الانفعالي، فقد ساهم هذا التصنيف في تعيين مختلف الأهداف التعليمية لأنه يشمل كل المعطيات التعليمية الخاصة بكل نشاط، وهذه المجالات لم يكن تصنيفها قائما على الاختلاف إنما بغرض الدراسة فقط، إذ لا يمكن فصل مجال عن آخر لأن بينهما تكامل واحد متمم للثاني مترابط معه ذو تأثيرات متبادلة.

[1] – دومينيك شالقان، تر: عبد الكريم غريب، طرق وأدوات التدريس والتكوين، ص: 90.

[2] – ميلود التوري، أسس التكوين التربوي، ص: 204-205.

المطلب الخامس: مزايا وعيوب التدريس بالأهداف

1. مزايا التدريس بواسطة الأهداف:

إن بيداغوجيا الأهداف كانت انتفاضة وثورة في ميدان التعلم والتعليم ثارت على ما سبقها، فأتت بجملة من المزايا والإيجابيات التي جعلتها وجهة الباحثين في حقل التعليمية نذكر منها:

- "يتيح المجال للمناقشة ويفتح باب الحريات للتلميذ لإبداء الرأي.
- تفعيل دور التلميذ أكثر والتركيز على إيجابياته.
- تحديد أدوار كل الفاعلين في العملية التعليمية التعلمية، فالأستاذ حامل للمعرفة ومرسلها والتلميذ هو متلقيها.
- اكتساب التلميذ مجموعة من المهارات والخبرات كل حسب قدرته العقلية والعملية."[1]

2. عيوب التدريس بواسطة الأهداف:

لكن رغم ما حملته من لمسة تجديدية إلا أنها تبقى كغيرها من البيداغوجيات تحمل نوعا من النقص تمثل في بعض العيوب نذكر منها:

- "تفتت الأهداف وتركز على تلك التي تتحقق على المدى القريب.
- تجزئ المعارف وتفككها.
- تهتم اهتماما ضعيفا بالكفاءات."[2]

ومما لا ريب فيه أن المقاربة بالأهداف لها أهمية بالغة في حقل التعليمية مما أتت به من جديد في هذا المجال ولكن رغم ما حملته من مميزات إلا أن نقائصها استوجب ظهور مقاربة جديدة تكون كفيلة بالنهوض بحقل التعليمية نحو الأفضل، ومن هنا ظهرت المقاربة بالكفايات، فماذا نعني بها؟

---

[1] – حسيبة حملاوي، التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط التربوي، إش: إسماعيل قيرة (ماجيستر)، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، الجزائر، مطبعة الأقصى، 2010-2011، ص: 120، (بتصرف).

[2] – – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص:08.

المبحـث الثانـي: الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات

المطلب الأول: المقاربة بالكفاءات بين المفهوم والنشأة وأهم المبادئ

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

تعد بيداغوجيا الكفايات الامتداد التقويمي للمقاربة بالتدريس بالأهداف، حيث تسعى إلى تنمية إمكانات المتعلم في تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل وضعيات مشكلة.

"يذهب درة في تعريف الكفاية في التدريس إلى أنها تلك القدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية."[1]

"فالمقاربة بالكفايات تعتمد على تحليل مواضيع التعلم تحليلا دقيقا، وأداء المهام المطلوبة وتحديد وترجمة الكفاءات."[2]، "فالمقاربة بالكفايات هي نموذج من نماذج

التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الاستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من أجل دمجه في محيطه، ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي."[3]

2. الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

إن التطور المعرفي الذي ميّز حقل التعليم والتعلم، قد ولّد لنا مقاربة جديدة مستحدثة وهي ما تسمى بالمقاربة بالكفاءات البديل المعرفي لما كان سائدا في السابق وهو المقاربة بالأهداف، وكان ظهور بيداغوجيا الكفايات نتيجة تداخل حقلين علميين هما:

المجال التربوي الذي يمثله المذهب النفعي، والمجال النفسي الذي قادته النظرية البنائية **للبياجيه**.

---

[1] – سهيلة محسن الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدريب، الأداء، ص: 28.

[2] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص:14-15، (بتصرف).

[3] – محمد بوعلاق، مدخل للمقاربة بالكفايات، قصر الكتاب، البليدة، د.ط، 2004، ص:178.

المذهب النفعي فقد أثر المذهب النفعي في التربية على بيداغوجيا الكفايات تأثيرا مباشرا "استمده من القواعد والأسس التي أرساها الفيلسوف الأمريكي **جون ديوي** متمثلة في استحضار طرائق تدريس جديدة، هي طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التدريس، وهذا ما اعتمدت عليه المقاربة بالكفايات بشكل أكبر في طريقها نحو تجديد التعليم والتعلم."[1]

المدرسة البنائية: استمدت بيداغوجيا الكفايات بعض مبادئها من المدرسة البنائية التي تزعمها السويسري **جون بياجيه** التي كانت ثورة على "سلوكين وعلى ما أتوا به، صابين جل اهتمامهم على ثنائية المثير والاستجابة، في حين أن البنائيين أعطوا أهمية كبير لنشاط المتعلم حتى لو كان ذلك غير قابل للملاحظة المباشرة، كما ركز **بياجيه** كذلك على تفاعل الفرد مع محيطه، فالطفل يؤثر ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه مع محيطه، فالطفل يؤثر ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه والمرسلة إليه، إذ تستدعي هذه المقاربة تصورا جديدا للمتعلم وتركز على كيفية التعلم لا على كيفية التعليم، فبهذا تصبح مجهودات المعلم في تحفيز وإثارة الدافعية لدى المتعلم"[2]، كما ترى المدرسة البنائية :" التعلم نشاط عقلي يحدث عن طريق السيرورة العقلية."[3]

كما سعت إلى خلق توازن بين طرفين متفاعلين 'المتعلم والمحيط' وفق ثلاث آليات هي الاستيعاب، والتوليف، والتوازن."[4]

3. مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من الأسس والمبادئ تتمثل في:

- "الشمولية: بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة...، يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة.
- البناء: أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة...، يسمح هذا المبدأ بعودة المتعلم إلى معلوماته السابقة وربطها بمكتسباته الجديدة.

---

[1] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص:09، (بتصرف).

[2] – المصدر نفسه، ص:09-10، (بتصرف).

[3] – خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ص:45.

[4] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص: 10.

- التناوب: الشامل (الكفاءة) ⟵ الأجزاء (المكونات) ⟵ الشامل(الكفاءة)، يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.
- التطبيق: بمعنى التعلم بالتصرف، يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها.
- التكرار: أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية...، يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم.
- الإدماج: بمعنى ربط العناصر المدروسة مع بعضها البعض...، حيث يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.
- التمييز: أي الوقوف على مكونات الكفاءة...، يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات...
- الملائمة: أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم حيث يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية...
- الترابط: أي العلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، حيث يسمح لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين مختلف الأنشطة.
- التحويل: أي الانتقال من المهمة الأصلية إلى المهمة المستهدفة... حيث يسمح بوجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم."[1]

المطلب الثاني: التدريس بالكفاءات متطلباته وخصائصه

1. **متطلبات التدريس بالكفاءات**: يمكن حصر متطلبات التدريس بالكفاءات في النقاط الآتية:

- من منطق التعليم إلى منطق التعلّم: يهدف التدريس بالكفاءات إلى تعليم المتعلم الاعتماد على نفسه والتعرف على قدراته الكامنة وكيفية استثمارها بغية توظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية.

ولا شك أن التعلم ظاهرة معقدة تتفاعل فيها عدة عوامل داخلية، مثل: الدافعية، والذاكرة، والاستراتيجيات المعتمدة. وخارجية، مثل: المثيرات البيئية، والتعليم، والتدعيم.

[1] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص: 15-17، (بتصرف).

- التحكم في بعض المهارات: هناك مجموعة من المهارات تتطلبها هذه البيداغوجيا من المدرس، نذكر منه:

أ- المهارة والقدرة على تمكين المتعلم من الالتزام الفعال، والانغماس، والنمذجة، وتوقع النجاح، والتشجيع، والانسجام مع ذاته، والتقدير والتقبل، والتفهم والتعاطف.

ب- المهارة والقدرة على النقاش، والمعرفة الجيدة، والوساطة بين المتعلمين وتنشيط الحوار، والميتا (تواصل).

ج- المهارة والقدرة على إقامة عقد بيداغوجي، وتشجيع وقيادة المحاولات التجريبية، وقبول الأخطاء، وإبراز أحكام العقد الديداكتيكي.

د- المهارة والقدرة على تشكيل مجموعات.

بعد تشكيل المجموعات أسلوبا يتيح للمدرس التركيز عل نشاط المتعلم في ضوء الحاجات المرصودة لهذا الأخير من خلال نتائج التقويم والملاحظة والحوار مع الشركاء ولاسيما المتعلم.

- المهارة والقدرة على بناء وضعيات (مشكل): قد يبذل المدرس مجهودا جبارا لبناء متوالية ديداكتيكية عله يحقق تفاعل المتعلم معه ومع المادة المدرسة دون أن يوفق في ذلك مادام المتعلم يفتقد الرغبة في التعلم والإرادة في المعرفة اللتين تجعلانه ينخرط في التعلم وينهض بأعباءه.
- أنشطة التعلم: يقصد بنشاط الفعل أو المدخل الذي يتم تنفيذه بغية الوصول إلى الهدف الموضوع."[1]

2. خصائص المقاربة بالكفاءات:

من خلال مفهوم الكفاية في المعنى السابق يحيلنا إلى مجموعة من المواصفات والخاصيات، نذكر منها:

- الكفاية تركز على الفعل أكثر من تركيزها على المعارف النظرية.

[1] - فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، ص:45-57، (بتصرف).

- الكفاية تتم فيه وضعيات دالة مرتبطة بالمحيط لتحقيق الوظيفة.
- إعطاء الحرية للمعلم لتنظيم الأنشطة.
- حل الإشكاليات من خلال دمج المعلومات.
- تشجيع المتعلم على الاستقلالية مع مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين."[1]

المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات أهدافها ودور المعلم والمتعلم فيها.

1. أهداف المقاربة بالكفاءات: إن ثورة الكفاءات في حقل التعليمية جاءت لتحقق سلسلة الأهداف نذكر منها:

- "إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة وقدرات لتظهر وتفتح وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وتشير له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند بعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي تكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل، الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.
- سير الحقائق بدقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

ويمكن تلخيص هذه الأهداف في النقاط الآتية:

---

[1] – محمد صالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، د.ط، ص:55-56، (بتصرف).

- النظرة إلى الحياة من منظور عملي.
- ربط التعليم بالواقع والحياة.
- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية."[1]

"إن الأهداف السابقة التي تحدثنا عنها تؤكد بهذا القدر أو ذاك الدور الذي لعبته المقاربة بالكفاءات، هو الكشف عن الجودة والفعالية ونوعية الأفراد والمجتمعات من أجل الاستفادة منها واستثمارها في مجالات أخرى، وتتيح المجال للمتعلم في التأقلم مع بيئته ويكون قادرا على تحمل المسؤولية والاندماج والمشاركة في ازدهار المجتمع، ولا بد التحلي بشخصية واعية ومتوازنة تتلخص فيها كل مقومات الأخلاق النبيلة وهذا كله لاكتساب كفايات ملاءمة للمتعلمين."[2]

2. مكانة المعلم والمتعلم في المقاربة بالكفاءات:

لقد انتقل التعليم من الوضعية التي كان يعيشها أي أنه انتقل من أحادية القطب والاتجاه الواحد الذي كان يركز على المعلم وحده باعتباره الفاعل الرئيسي في صنع المعرفة وتقديمها، وهذا ما اعتبره التربويون حشوا للأدمغة مما استدعى تجاوزا لهذه المرحلة فاتحة بذلك آفاقا جديدة أعادت للمتعلم دوره وأهميته فأصبحت العملية التعليمية ذات ثنائية قطبية.

1.2. مكانة المتعلم في المقاربة بالكفاءات: يتمثل دور المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام نذكر منها:

- "إنجاز مهمات مركبة لغرض محدد بوضوح.
- اتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عملية لتأدية المهمة، أو النشاط، أو الشروع، وحل المشكلات التي تتضمنها.
- الرجوع إلى عدد معتبر من الموارد.

[1] – حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص:22-23.

[2] – حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص:22، (بتصرف).

- معالجة عدد كبير من المعلومات.
- التفاعل مع متعلمين آخرين.
- التفكير في العمليات والموارد التي جندها.
- تبليغ المعارف وتقاسمها مع الآخرين.
- المشاركة في تقويم انتاجاته (كفاءاته)."[1]

2.2. مكانة المعلم في المقاربة بالكفاءات: يتمثل دور المعلم في المقاربة بالكفاءات في مجموعة من المهام نذكر منها:

- "مدعو إل ترك التركيز على المعارف، ذلك لأن مصادر المعرفة تنوعت مصادرها ووسائلها وتعددت أشكالها.
- مطالب بأن يكون مكونا أكثر منه معلما، ومنشطا للمتعلمين ومستشارا لهم.
- إنه منظم للوضعيات التعلمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف.
- بقدر ما يكون بحاجة إلى الوسائل التعليمية ستكون حاجته أكثر إلى الابتكار في الأفكار التعليمية."[2]

المطلب الرابع: مزايا ومحاسن المقاربة بالكفاءات وكيفية تقويمها وأهم ما يميزها.

1. مميزات التدريس بالكفاءات:

عرضنا مفهوم المقاربة بالكفاءات ومبادئها وخصائصها ومتطلباتها. سنعرض الآن عنصرا جديدا يتمثل في ميزات التدريس بالكفاءات، ومن خلاله سنتطرق إلى أهم ما يميز هذه المقاربة الجديدة.

1.1. تفريد التعليم: منحت الحرية الأكبر للمتعلم معاكسة بذلك ما ساء في المناهج القديمة التي جعلته عنصرا مهملا وفتح المجال لإبداء الرأي وتبادل الأفكار مع مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين حتى تكون هناك عدالة بينهم في النشاط والحركة من دون تهميش أو إقصاء، وهذا ما أكد عليه **صالح بلعيد** في قوله:" وترى أن على المتعلم أن يكون إيجابيا وفعالا

[1] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص:19.

[2] – محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، ص:19.

ويملك المؤهلات الذاتية للتطور، إذا أعطيت له الحرية، وإذا توفر المناخ لتفجير طاقات الفرد."[1]

2.1. تحرير المعلم من القيود: يلعب المعلم دورا هاما وفعالا في توجيه المتعلمين وتنشيطهم وذلك من خلال توفير ظروف التعلم، ومحتويات التعليم، وتفعيل دور التلميذ، واختيار أساليب بيداغوجية التي تساعد التلاميذ على التعلم الفعّال وحتى يكون للمعلم دورا هاما في هذه المقاربة يجب أن:" يتحرر المعلم من قيود الروتين، ويجب أن يكون حاملا كفاءة عالية في المعارف العلمية والبيداغوجية، ويمارس التدريس بوعي وتبصر، كما يكون قادرا على ابتكار الظروف الملائمة لتعليم التلاميذ."[2]

3.1. قياس الأداء: تركز هذه المقاربة على تقويم الكفاءة المنتظرة لا على المعارف النظرية كما كان الحال في النماذج القديمة:" لذا فقد أصبح القياس ركنا أساسيا في مناهج التربية ويرتبط بأهدافها العامة، ومضمون المواد وطرائق التدريس ويساهم في تعديل مسارها، ويوفر الغرض لفهم واقع تطبيقها ومدى نجاحها أو فشلها في تحقيق الأهداف المرسومة، إذا فهو من مقومات المنهج."[3]

4.1. دمج المعارف: "تعد هذه الميزة من أهم ما جاءت به بيداغوجيا الكفايات، حيث تقوم على دمج المعلومات والمعارف بعيدا عن الانعزالية والاستقلالية التي كانت سائدة سابقا، ويكون الدمج متسلسلا ومتماشيا مع قدرات الذهن؛ أي ينتقل من البسيط إلى المعقد."[4]

2. تقويم الكفاءات:

"يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعلمية يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونواتج التعلم المنبثقة عنها. وقد أصبح التقويم معنيا، أكثر

---

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة للنشر والطباعة، ط04، الجزائر، 2009، ص:31.

[2] – خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، الجزائر، 2005، ص:65.

[3] – جورج خليل مازون، أسس التقويم التربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة للكتاب بطرابلس، ط1، 2010، ص:17.

[4] – مريامة بريتي، زهرة الأسود، التعلم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص:533، (بتصرف).

من أي وقت مضى، بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة وفي حل المشكلات التي تواجهه.

وباختصار فالتقويم بالكفاءات هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة واقتدار. وبعبارة أوضح، هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة. وبناء على هذا التعريف، يمكن القول أن تقويم الكفاءة هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات وأداء مهام بدلا من تقويم المعارف."[1]

"لكن التقويم المستعمل به حاليا يقتصر على إعطاء المتعلم علامة بعد قيامه بفرض أو اختبار أو أي امتحان، وهذا ما حدد أن هذه العملية ليست معيارا لقياس الفعل التعلّمي، وذلك لحصول اغلبية الفصل على علامات ضعيفة، حصول أغلبية القسم على معدل يوحي بتحقيق القدرة، العلامات المتقاربة تقود إلى تشكيل مجموعة المستوى."[2]

3. مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساهم المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية:

- "تبنى الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية على أن أفضل الوسائل البيداغوجية جعلت من المتعلم هو الموجه وفتحت المجال أمامه لتنمية القدرات العقلية.
- تحفيز المتعلمين على العمل وذلك بإقحام المعلم في ميدان الشغل.
- تنمية المهارات واكساب الاتجاهات والسلوكات الجديدة.
- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين إنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، وذلك بجعلها قابلة للاستعمال الأمر الذي يسمح برفع مدلولها لأنه تربط بواقع المتعلم وحياته من كل جوانبها النفسية منها والاجتماعية والثقافية.

[1] – حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، ص:65.

[2] – حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، ص:65-66.

- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي."[1]

4. مساوئ المقاربة بالكفاءات:

بالرغم من محاسن هذه الطريقة على القطاع التعليمي إلا أنها تعاني من نقائص نذكر منها:

- "التعليم ليس لاكتساب مهارات فقط لأن التعليم بالكفاءات أهملت جزءا مهما وهو تنمية المجتمع والإنسان وحملت بين ثناياها مفهوم محدود وهو التعليم لا يخرج عن كونه وسيلة لتطويع المتعلمين وترسيخ تبعية مجتمعنا على كل الأصعدة.
- قامت المقاربة بالكفاءات بتجميد المهارات على حساب المعرفة التي تعتبر هي القلب النابض لكل مجال إذا كان التعليم قائما على أسسها فإن المتعلم سيكون عاجزا عن التفكير والكشف عن أسرار العلم مادامت المعرفة عنده قاصرة إذن فإن التعلم بالكفاءات همها الأول والوحيد هو الحصول على المهارات وإنشاء جيل ليس له ذات فاعلة ومكتشفة ومخترعة وعالمة ومبتكرة ومنتقدة.
- اعتبار المهارات أرقى من المعرفة."[2]

ومنه من مزايا المقاربة بالكفاءات أنها لا تهمش المعارف ولا تعتمد عليها كل الاعتماد، كما أنها توجه التعليم نحو الحياة وتساعد التلاميذ على إيجاد حلول لمختلف المشكلات التي تحدث داخل القسم أو خارجه.

أما مساوئها فتتمثل في نفور بعض المعلمين منها، وهذا ما ينعكس سلبا على سير العملية التعلمية.

---

[1] – محمد طاهر وعلي، بيداغوجيا الكفايات، ص:17، (بتصرف).

[2] – ماحي طير، الانتاج الكتابي والمقاربة النصية في ظل بيداغوجيا الكفايات، السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا، إش: محمد بن شريف، جامعة ابن خلدون تيارت، 2013-2014، ص:54-55، (بتصرف).

خلاصـــــة الفصل:

وفي هذا الفصل كان محور كلامنا يتضمن مقاربتين أساسيتين هما المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات، وخصصنا بالحديث كل مقاربة على حدى مع ذكر أهم العناصر التي احتوتها.

ومنه كانت عصارة فصلنا أن كلا من المقاربتين أضافت الجديد لحقل التعليمية وقدمت الكثير، ويبقى مسار البحث في حقل التعليمية متواصلا لما يشهده هذا القطاع من عمليات تجديد وتطوير تواكب التطور العلمي في شتى المجالات وهذا ما يجعلها تنتظر ظهور بيداغوجيات ومقاربات جديدة في هذا الحقل.

خاتمـــــــــــة

وفي الختام فقد رست سفن بحثنا هذا على موانئ الخاتمة محملة بمجموعة من النتائج هي خلاصة وزبدة البحث توصلنا إليها بعد رحلة طويلة في مضمار عنواننا **"بيداغوجيا الكفايات من التمركز حول المعلم إلى التمركز حول المتعلم"**، تمثلت في:

- إن تطور المنهج بين القديم والحديث أكسبه مفهومان زمنيان مختلفان انطوى تحت كل واحد منهما مجموعة من المقاربات.
- المقاربة بالمضامين هي مقاربة ظهرت بظهور المنهج القدين اتسمت بالقصور ما جعلها عرضها للنقد والرفض في حقل التعليمية لأنها غلبت حضور المعلم وأقصت دور المتعلم.
- بيداغوجيا الأهداف مقاربة حديثة تبنتها التعليمية في مجال التدريس، فكانت المنعرج الحقيقي الذي أعاد للمتعلم حضوره ومركزيته التي غيبتها المقاربات القديمة فأصبح المحور الرئيسي لها.
- جاءت بيداغوجيا الكفايات لتغطي النقص الذي شهدته بيداغوجيا الأهداف، فكانت السبيل المتبع في حقل التعليمية وحاول الموازنة بين دور المعلم والمتعلم مع التركيز على هذا الأخير مراعية في ذلك قدراته وكفاءاته السابقة، مع السعي الدائم لتطويرها وتنميتها من أجل الربط بين معارفه السابقة واللاحقة.
- جاءت بيداغوجيا الكفايات لردم الهوة بين المدرسة وعالم الشغل من خلال التركيز على الجانب الوظيفي العملي للعملية التعليمية.

هذا ما توصلنا له من نتائج بصفة عامة حول بحثنا هذا لكن مجال البحث يبقى مفتوحا على مصراعيه في انتظار ظهور مقاربات جديدة برؤى مغايرة تراعي التطور الحاصل في مجال التعليم والتعلم الذي يحمل آفاق معرفية غير محدودة، راجين من المولى عز وجل أن نفيد ونستفيد، وأن يقدم بحثنا إضافة إيجابية للمكتبة والطلاب في الأعوام القادمة، وأن نجازى به في الدنيا والآخرة محتسبين أجره على الله والله ولي التوفيق.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريـــــــم:

سورة المائدة، الآية: 48.

المصـــادر والمراجـــع:

1. إبراهيم مصطفى، أحمد الزبان وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، دار الدعوة، ج2.

2. ابن خلدون، المقدمة، دار نوبيليس، بيروت، لبنان، ط1، 2005م.

3. ابن فارس أبو الحسن، أحمد بن زكريا، تح: عبد السلام محمد هارون، مقاييس اللغة، دار الفكر، د.ط، 1979، ج6، (هَدَفَ).

4. ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، مصر، مجلد 05.

5. ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، د.ط، د.ت، (مادة ضمن)، مج 4.

6. أبو الحسين أحمد بن فارس زكريا، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1979م-1399هـ، ج2.

7. أبو القاسم جار الله زمخشري، تح: محمد باسل عيون، أساس البلاغة، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1998م، ج02، (هَدَفَ).

8. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م.

9. إسماعيل بن حمدان الجوهري، تح: أحمد عبد الغفور عطار، الصحاح تاج اللغة العربية وصحاح اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، كانون 2 –يناير- 1990م، ج4، (هَدَفَ).

10. أعضاء هيئة التدريس، فلسفة أسس المنهج، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمنهور.

11. أكرم زكي خطابية، المناهج المعاصرة في التربية الرياضية، دار الفكر، ط1، القاهرة، 1997م.

12. أكرم صالح خوالده، التقويم التربوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار ومكتبة حامد للنشر التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012م.

13. براشد محمد، حميدة قويدر، تدريس النحو العربي بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات في المدرسة الابتدائية، السنة الرابعة أنموذجا، إشراف: منقور صلاح الدين –ماستر– قسم اللغة والأدب العربي– جامعة ابن خلدون، تيارت، 2016م–2017م.

14. جماعة من الباحثين، الأهداف التربوية، سلسلة العلوم التربوية، 1، دار الخطابي للطباعة، 1988.

15. جواكيم دولز وآخرون، لغز الكفايات في التربية، تر: عزالدين الخطابي وعبد الكريم غريب، ط1، 2005م.

16. جورج خليل مازون، أسس التقويم التربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ط1، 2010.

17. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، شارع مسعودي محمد، القبة، الجزائر.

18. حسيبة حملاوي، التنشئة الاجتماعية للطفل في الوسط التربوي، إشراف: إسماعيل قيرة – ماجيستر، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، الجزائر، مطبعة الأقصى، 2010م–2011م.

19. خير الدين هني، لماذا ندرس بالأهداف؟، البليدة، الجزائر، 1999.

20. خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005م.

21. دومينيك تالفان، تر: عبد الكريم غريب، طرق وأدوات التدريس والتكوين، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011م.

22. رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، (دراسة وترجمة الحوار الأكاديمي والجامعي)، دار البيضاء، ط1، 1991.

23. رشيد كمبور، المقاربة بالكفاءات، مصوغة للتكوين المستمر 2007، (بتصرف).

24. سعدون محمد الساموك، هدى علي جواد الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2005م، (بتصرف).

25. سهيلة الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدريب، الآداء، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2003.

26. سهيلة حسن كاضم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، المركز الإسلامي، النقا، الأردن، 2010م.

27. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار الهومة للنشر والطباعة، ط04، الجزائر، 2009م.

28. صالح بن عبد العزيز، التربية الحديثة، دار المعارف، مصر، د ت، ط7، ج3.

29. صوالح عبد الله ومحمد الضب، لماذا بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003م.

30. عادل أبو عز سلامة، سمير عبد السلام خريبات، وآخرون، طرائق التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2009م.

31. عاشوريا صونيا، متطلبات المدرسة الجزائرية وعلاقتها بخروج الطفل للعمل في ظل المقاربة بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

32. عبد الرحمان تومي، الجامع في ديدكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات، ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، ط1، 2015م.

33. عبد الرحمان عبد السلام، جامل الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها في التعلم الذاتي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط02، 2001م.

34. عبد القادر بن محمد، دروس التربية وعلم النفس، الجيش الشعبي للطباعة، الجزائر، 1973م-1974م.

35. عبد اللطيف الغرابي، عبد العزيز غرضان، البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، دار الخطابي للطباعة والنشر، ط1، 1989م.

36. عبد الله بوقصة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، د.ط، د.ت.

37. العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستر، إشراف تليوين حبيب، كلية العلوم الاجتماعية، وهران، 2010م-2011م.

38. عصام النمر وآخرون، تخطيط برامج تربية الطفل وتطويرهم، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 1991م.

39. علم الدين عبد الرحمان الخطيب، أساسيات طرق التدريس، الجامعة المفتوحة، 1997م.

40. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005م.

41. فاطمة الزهراء بوكرمة، الكفاءة مفاهيم ونظريات، دار الهومة، الجزائر، 2008م.

42. فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات، شعبة أدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، إشراف: عزالدين سحراوي –ماجيستر، جامعة محمد خيضر، السنة الجامعية 2008م-2009م.

43. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر.

44. فريد حاجي، مقاربة مشروع المؤسسة تجويد للفعل التربوي وإعداد الحياة، دار الخلدونية، الجزائر، 2006م.

45. فؤاد قلادة سليمان، الأهداف التربوية والتقويم، دار المعارف، القاهرة، 1987م.

46. فوزي إبراهيم رجب، أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الإسكندرية.

47. لخضر زروق، تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات، دار الهومة، الجزائر، 2003م.

48. لطفي حمدان، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، إشراف السعيد هادف –ماجيستر، قسم الأدب واللغة العربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2007م-2008م.

49. ماحي طير، الانتاج الكتابي والمقاربة النصية في ظل بيداغوجيا الكفايات، السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا، إشراف: محمد بن شريف، جامعة ابن خلدون تيارت، 2013م-2014م.

50. مجموعة من الباحثين، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، ط1، 1995م.

51. محسن علي عطية، الكافي في أساليب اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006م.

52. محمد الدريج، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، العين، ط1، 2004م.

53. محمد الدريج، التدريس الهادف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1990م.

54. محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، د.ط، 2000م.

55. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، شارع الإمام البخاري، القبة القديمة، الجزائر، ط01.

56. محمد الطاهر وعلي، بيداغوجيا الكفاءات، دار الورسم للنشر والتوزيع، شارع الإمام البخاري، القبة القديمة، الجزائر، ط02.

57. محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار الصادر، بيروت، ط3، 1444هـ، ج2.

58. محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود، المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، شارع أولاد سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، 2006م.

59. محمد بوعلاق، مدخل للمقاربة بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، د.ط، 2004م.

60. محمد حسن حمدات، المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

61. محمد صابر سلم وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشئون وموزعون، ط1، 1426هـ-2006م.

62. محمد صالح حثروبي، مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002، د.ط.

63. محمد صالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته، دار الهدى، عين مليلة، 1999.

64. محمد طيب العلوي، التربية والإدارة في المدرسة الجزائرية، دار البعث للطباعة والنشر، قسنطينة، الجزائر، ط1، 1982م.

65. محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، مقاربة تحليلية نقدية، مطبعة النجاح الجديدة، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط01، 2001م.

66. محمد مصابيح، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، **TAKSIDJ.COM** للدراسات والنشر والتوزيع، دويرة، الجزائر، د.ط.

67. مروان أبو حويج، سمير أبو معلي، مدخل إلى علم النفس التربوي، دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع، د.ط، عمان، الأردن، 2004م.

68. مرياما بريتي، زهرة الأسود، التعلم بالمقاربة بالكفايات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

69. المفتي محمد أمين، الوكيل حلمي أحمد، أسس المناهج وتنظيماتها، مطبعة حسان، القاهرة، 1952م.

70. مونوغرافيا: وثيقة تهدف إلى تحديد وتشخيص الحالة الراهنة للجماعة وتشمل جميع المعطيات الكمية والكيفية الصحيحة والمرتبطة بالإدارة ومكوناتها، وبمختلف مجالات التنمية.

71. ميلود التوري، أسس التكوين التربوي، سلسلة الكتاب المدرس 01، 2016، مطابع الرباط نت.

72. ناجي تمار، عبد الرحمان بن بريكة، المناهج التعليمية والتقويم التربوي.

73. ناصر أحمد خوالده، يحي إسماعيل عيد، المناهج أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبدئها ونماذج تطويرها، زمزم ناشرون وموزعون، ط1، عمان، الأردن، 2011م.

74. نورالدين بوخنوفة، دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة للغوية لدى طلبة المرحلة الثانوية، قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، إشراف: عزالدين سحرواي – ماجيستر، اللغة العربية وآدابها، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، السنة الجامعية 2011م-2012م.

75. نورالدين خالدي ومحمد شارف سرير، التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، دار الهدى، 1995م، الجزائر.

الفهـــــــرس

البسملة

إهـــــداء

شكر وتقدير

مقدمـــــــة.....**أ – هـ**

مدخـــــل: مصطلحات ومفاهيم التعليمية

توطئــة.....7

البيداغوجـــيا.....7

الديدكتيـك.....8

الفرق بين البيداغوجيـا والديداكتيك.....10

الكـــفـاءة.....13

الكفاءة في عالـم الشغل وبوادر ظهورهـا.....13

مفهوم الكفاءة لغة واصطلاحا.....15

أنواع الكفـاءة.....17

خصـائص الكفاءة.....18

مكونـات الكفاءة.....19

تصنيف الكفاءات.....20

مواصفات الكفاءات في مجال التدريس.....22

لمحة حول المقاربات المتمركزة حول المتعلم والمتمركزة حول المعرفة.....23

الفصل الأول: بيداغوجيا المتعلم في ظل المقاربة بالمضامين

توطئـــــة.....26

المبحث الأول: بيداغوجيات المنهج بمفهومه التقليدي.....27

المطلـب الأول: مفهوم المنهج.....27

مفهوم المنهج لغة واصطلاحا.....27

المفهوم التقليدي للمنهج.....28
سلبيـات المنهـج التقليـدي.....31
المطلـب الثاني: المقاربة بالمضامين.....33
مفهوم المقاربـة.....33
التدريس بالمضـامين.....34
مفهوم المضـمون.....34
التدريس بواسطة المضـامين.....34
مكونات التدريس بالمضامين.....36
مميزات المقاربة بالمضـامين.....37
مزايا المقاربة بالمضامين وعيوبهـا.....38
الهدف من التدريس بالمضـامين.....38
المبحـث الثانـــي: بيداغوجيات المنهج بمفهومه الحديث.....40
المطلـــــب الأول: أسس بيناء المنهج الحديث.....40
المفهوم الحديث للمنهج.....40
المبادئ التي يقوم عليها المنهاج الحديث.....41
تأثير المنهج الحديث على المتعلم والمعلم والمادة الدراسية.....42
المطلـــب الثانـــي: بين المنهج القديم والمنهج الحديث.....43
مزايا المنهـج التربوي الحديث.....43
المقارنة بين المنهـاج التقليدي والمنهاج الحديث.....44
خلاصـــــة الفصـل.....48
الفصل الثانـي: بيداغوجيا المتعلم من الأهداف إلى الكفايات
توطئـــة: 50
المبحث الأول: بيداغوجيا الأهداف والبوادر النظرية لنشأتها.....51
المطلـب الأول: ماهية بيداغوجيا الأهداف.....51
مفهـوم الهدف.....51

نشـأة بيداغوجيـا الأهداف.....52
المطلب الثاني: أسس بيداغوجيا الأهداف ومراحل وطرق تدريسها.....55
الأسس النظرية لبيداغوجيا الأهداف.....55
مراحل بيداغوجيا الأهداف.....56
طريقة تدريس بيداغوجيا الأهداف.....57
المطلب الثالث: مكونات نسق التعليم بالأهداف وعناصره.....**58**
مكونات نسق التعليم بالأهداف.....58
عناصر الهدف التربوي.....59
المطلب الرابع: مستويات تحديد الأهداف وتصنيفها.....**59**
مستويات تحديـد الأهداف.....59
تصنيـف الأهـداف.....60
المطلب الخامس: مزايا وعيوب التدريس بالأهداف.....**64**
مزايا التدريس بواسطة الأهداف.....64
عيوب التدريس بواسطة الأهداف.....64
المبحـث الثانـــي: الأصول النظرية للمقاربة بالكفاءات.....65
المطلب الأول: المقاربة بالكفاءات بين المفهوم والنشأة وأهم المبادئ.....65
مفهوم المقاربـة بالكفاءات.....65
الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفـاءات.....65
مبادئ المقاربــة بالكفاءات.....66
المطلب الثاني: التدريس بالكفاءات متطلباته وخصائصه.....**67**
متطلبات التدريس بالكفاءات.....67
خصائص المقاربـة بالكفاءات.....68
المطلب الثالث: المقاربة بالكفاءات أهدافها ودور المعلم والمتعلم فيها.....**69**
أهداف المقاربة بالكفاءات: 69
مكانة المعلم والمتعلم في المقاربة بالكفاءات.....70

المطلب الرابع: مزايا ومحاسن المقاربة بالكفاءات وكيفية تقويمها وأهم ما يميزها.....71
مميزات التدريس بالكفاءات.....71
تقويم الكفاءات.....72
مزايا المقاربة بالكفاءات.....**73**
مساوئ المقاربة بالكفاءات.....**74**
خلاصة الفصـل.....75
خاتمـــــــــــة.....77
قائمة المصادر والمراجع.....79-85
الفهـــــــرس.....87-90