الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ابن خلدون – تيارت –

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة العربية وآدابها

فرع : تعليمية اللّغات تخصص :لسانيات تطبيقية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر

الموسومة بـــ:

المقاربة البيداغوجية الحديثة وأثرها في العلاقة التّربوية (الطّور المتوسّط أنموذجا)

من إعداد الطّالبين: تحت إشراف:

- إبراهيم عمارة
- ياسين بوقفاح

د. فتيحة جبالي

أعضاء اللّجنة المناقشة

د– فاطمة بوهنوش	رئيساً
د– فتيحة جبالي	مشرفاً ومقرراً
د– عيسى بلقاسم	مناقشاً

السّنة الجامعية:

2019م / 2020 م

1441ه/1442ه

بسم الله الرحمن الرحیم

قال الرسول ﷺ

"منْ لم يشكر الناس لم يشكر الله"

صدق رسول الله ﷺ

الحمد لله و الشكر لله العلي القدير الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة، وأعاننا على إتمام هذا العمل، والصلاة و السلام على أشرف خير خلق الله محمد عليه أفضل الصلاة و السلام.

أتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذتي الفاضلة الدكتورة **"فتيحة جبالي"** على إرشاداتها السديدة كما أشكر كذلك أعضاء اللجنة المناقشة لقراءة ومعالجة موضوعي هذا.

كذلك أشكر كل أساتذتي الكرام في جميع الأطوار واللذين كان لهم الفضل الكبير في وصولي إلى هذا.

إهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ولا يطيب النّهار إلا بطاعتك.. ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك.

ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك.. ولا تطيب الجنة لإلا برؤيتك

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة.. ونصح الأمة.. إلى النّبي الرحمة ونور العالمين..

سيدنا محمد ﷺ

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حبٍ

إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلى القلب الكبير

((والدي العزيز))

إلى من أرضعتني الحب والحنان

إلى رمز الحب وبلسم الشفاء

إلى القلب الناصع بالبياض

((والدتي الحبيبة))

وأهدي هذا العمل إلى جميع إخوتي وأخواتي بالأخص أختي "كريمة"

وإلى جميع طلبة تعليمية اللغات

ياسين بوقفاح

إهداء

بعد الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله

إلى من تحملت هموم الدنيا وسيها لتصنع البسمة عظمت معانيها إلى أول اسم على ثغري وأجمل إنسان يزيح الهم عن صدري إلى من تناجيها روحي :

- أمي أمي – حفظها الله

إلى أروع إنسان في الوجود إلى منبع الحب حتى الخلود إلى من اسمه يلازمني بلا حدود إليك يا سر الأمان ومصدر العطف والحنان

أبي – رحمة الله عليه –

إلى الإخوة و الأخوات

إلى عائلة "عمارة"

والى كل من ساعد من قريب أو بعيد

إبراهيم عمارة

مقدمة

الحمد لله العزيز الوهّاب المالكِ، الذي بعث أنبيائه بالحقّ فعمّ نورُهم الممالك وقيّد لهم أصحابًا وعُلماءً بيّنوا ووضّحوا الطّريق للسّالك، والصّلاة والسّلام على رسول الله ﷺ، أما بعد:

عرفت المنظومة التّربوية في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا العديد من الإصلاحات والتّحوُّلات قصد مسايرة التّطور العلمي والتقني، كي لا تبقى بلادنا معزولة ومنغلقة على نفسها في وقت يزداد حجم المعرفة وتزداد غزارتها يوماً بعد يومٍ.

تميّز هذا الاستحداث في الجزائر بثلاثِ مقارباتٍ بيداغوجيةٍ متعاقبة، بدءاً بالمقاربة بالمحتوى تلتها المقاربة بالأهداف وصولا للمقاربة بالكفاءات. منادية بالمتعلّم مؤكّدةً على دوره في العّملية التّعليميّة.

وكأيّ مقاربة تربوية فإنّها تحتاج إلى التّقويم القائم على تشخيص نقاط القوّة وتعزيزها ومعالجة نقاط الضّعف سواءً من ناحية التّسيير والتّنظيم أم من ناحية النّتاج التّعليمي؛ وفي حديثنا عن المقاربة بالكفاءات وأثرها في عملية التّعليم والتّعلم كان لابدّ لنا من الوقوف على أحد المحطّات المهمّة في هذا الجانب (ميدان فهم المكتوب –قراءة مشروحة).

وعلى ضوء ما سبق ذكره، جاء موضوعنا موسوماً بـ: "المقاربة البيداغوجية الحديثة وأثرها في العلاقة التّربوية (الطّور المتوسّط أنموذجا)".

ومن بين الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع كونه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمسارنا التّعليمي والمهني مستقبلاً، ضف إلى ذلك الأهمية الكبيرة التي يشغلها موضوع المقاربة المنهجية الحديثة –التدريس بالكفاءات– في الواقع التّعليمي التّعلّمي.

وعليه، تبادر في ذهننا الإشكال التّالي: فيم تتجلى البيداغوجيات الحديثة؟ وما أثرها في العملية التّعليمية التّعلمية؟

ومن هذا الإشكال تتفرّع لنا عدّة إشكالات جزئية:

ماهي أهم المقاربات التي اعتمدتها المنظومة التّربوية الجزائرية؟

كيف تتم أجرأة المقاربة بالكفاءات؟ وما هي إستراتيجية التّقويم في ظِلّها؟

كيف يقدم نشاط القراءة على أساس المقاربة بالكفاءات؟ وكيف تتم معالجته؟

وللوصول إلى الإجابة عن الإشكالية المطروحة، قد رسمنا خطّة بحثٍ مكونةٍ من فصلين وخاتمة:

الفصل الأوّل عنوناه بـ : نمطية المقاربات البيداغوجية تاريخياً، حيث قمنا بتقسمه إلى ثلاثة مباحث:

المبحث الأوّل: تحدثنا فيه عن المقاربات البيداغوجية في العملية التّكوينية، ذكرنا أهم المقاربات التي اعتمدتها المنظومة التّربوية الجزائرية(المحتوى/الأهداف/الكفاءات).

المبحث الثّاني: أشرنا فيه إلى كيفية أجرأة المقاربة البيداغوجية في العملية التّعليمية، من إعدادٍ للمناهج التّعليمية وطرائق التّدريس والكتاب المدرسي، كما أشرنا فيه إلى أهم المقاربات البيداغوجية التي ظهرت في ظلّ المقاربة بالكفاءات(بيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا الخطأ وبيداغوجيا حلّ المشكلات، وبيداغوجيا المشروع وبيداغوجيا اللّعب).

المبحث الثالث: تطرقنا إلى إستراتيجية التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات، وأهم الوسائل التي يستخدمها المعلّم في تقويم المتعلّم .

الفصل الثّاني: فقد كان جانباً تحليلياً منهجياً عنوناه بـ: "تحليل منهجي بالكفاءات ومعالجة ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) – الطّور الأول متوسط أنموذجا"، تعرضنا فيه إلى: مفهوم القراءة وأهم أنواعها، وأهدافها وكيفية تقديم نشاط القراءة في مرحلة المتوسط، وتحليل لمذكرات دروس فهم المكتوب(قراءة مشروحة).

وفي الأخير خاتمة شكلت الحوصلة النّهائية للبحث، اشتملت على جملةٍ من النّتائج.

ولما كانت الدّراسة في أصلها تستلزم العمل بأكثر من منهج واحد، وضفنا المنهج التاريخي في تتبعنا للمقاربات البيداغوجية المتعاقبة بدءاً من المقاربة بالمحتوى إلى المقاربة بالأهداف

وصولا للمقاربة بالكفاءات، أمّا ثاني منهج وهو المنهج الوصفي الذي تلائم مع طبيعة الموضوع، وقد غلب على الجزء الكبير من بحثنا، وآلية التحليل اعتمدناها في تحليلنا لميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة).

أمّا عن مكتبة البحث، فقد جمعت بين المصادر والمراجع ذات الوُجهة البيداغوجية نذكر منها: بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات لحاجي فريد، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية لعبد الرّحمان تومي، والمجلّة الأكاديمية للدّراسات الاجتماعية والإنسانية (بناء وضعيات تعليمية تعلّمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات) لربيعة عطاوي وعبد الحفيظ تحريشي. كما اطلعنا على مجموعة من الأطروحات التي أفادتنا في موضوعنا نخص بالذّكر: مذكرة شهادة الماستر المعنونة بـ :المقاربات البيداغوجية وأثرها في تطوير النّظام التّربوي، وأخرى كانت بعنوان: كيفية أجرأة الكفاءة في العملية التّعليميّة.

وإن قصّرنا فما كان ذلك قصداً منا، ولكن لظروف قاهرة سدّت طريقنا نذكر منها: ظهور جائحة كورونا عفانا الله وإياكم التي أدت إلى غلق جميع المتوسّطات ممّا منعنا من إجراء التّربص الخاص بنا.

ولا يسعنا في الأخير إلّا أن نتقدّم بفائق الشّكر والتّقدير إلى الدكتورة المشرفة فتيحة جبالي، التي لم تبخل علينا بالإرشادات والنّصائح، فلولا توفيق الله وتوجيهها لما تمكّنا من إخراج هذا البحث على هذه الشاكلة، دون أن ننسى شكر أعضاء اللّجنة المناقشة على تحمّلهم أعباء القراءة، فلهم منّا خالص الامتنان والتّقدير.

وفي الأخير نتمنى أن نكون قد وُفّقنا في الإلمام ببعض جوانب هذا الموضوع، فإن أصبنا فمن الله وإن أخطئنا فمن أنفسنا.

من إعداد الطّالبين:

- إبراهيم عمارة
- ياسين بوقفاح

يوم الأربعاء14محرم1442ه، الموافق ل02سبتمبر 2020م

الفصل الأول

نمطية المقاربات البيداغوجية تاريخيا

المبحث الأول: المقاربات البيداغوجية في العملية التكوينية

1- المقاربة بالمحتوى

1-1- ماهية المقاربة بالمحتوى

1-2- خصائص المقاربة بالمحتوى

2- المقاربة بالأهداف

2-1- ماهية المقاربة بالأهداف

2-2- أنواع الأهداف

2-3- خطوات و مميزات التدريس بالأهداف

3- المقاربة بالكفاءات

3-1- ماهية المقاربة بالكفاءات

3-2- المفاهيم المصاحبة للكفاءة

3-3- أنواع الكفاءة وخصائصها

3-3- مبادئ و أهداف المقاربة بالكفاءات

توطئة:

مما لا شك فيه أن جميع الدول العالم تسعى إلى التطور في مختلف الميادين و الجزائر مثل باقي الدول عملت وسعت إلى تطوير تلك المجالات وخاصة المجال التربوي، تبنت فيها الجزائر مجموعة من المقاربات على حسب الظروف الذي كانت تعيشها المدارس الجزائرية، وتم استحداثها مع مرور الزمن وصولا لوقتنا الحالي أين برزت مجموعة من البيداغوجيات تخدم وضعية تعليمية معينة تحت مسمى مقاربة واحدة كان همها الأول و الأخير المتعلم، ومن هذا المنطلق نطرح الإشكال التالي:

فيم تكمن تجليات البيداغوجيات الحديثة في المنظومة التربوية الجزائرية؟

ومن هذا الإشكال تتفرع لنا عدة إشكالات اخرى وهي:

ما هي أهم المقاربات التي اعتمدتها المدرسة الجزائرية؟

كيف تأجرأ المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية؟

ما استراتيجية التقويم في ظل المقاربة بالمستحدثة؟

1- المقاربة بالمحتوى

اتبعت المنظومة التربوية الجزائرية عدة مقاربات في تصميم مناهجها كان أولها المقاربة بالمحتوى التي إعتمدتها المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال، فما مفهوم المقاربة بالمحتوى؟ ماهي أهم خصائصها؟

1-1- مفهوم المقاربة "Approche "

أ- لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور المقاربة من "جِذْرْ قَرُبَ، القُرْبُ نقيض البعْد، قُرِبَ الشَيء بالقَّيم يقرب قرباناً، أي : دنا.[1]

كما جاء في معجم المحيط قَرُبَ منه، و قَرَبَهُ، وقَارَبَ الخطى: أي دناه وتقرب، وضع بيده على قربه، وقاربه ناغاه بكلام حسن.[2]

وجاء في معجم الوسيط،" قَرُوبَ الشيء، قَرابةً، وقُرْباً، وقُرْبَةً، وقُرْبَى، ومَقْرَبةً : دنا، فهو قريب، ويقال : قَرُبَ منه، وقَرُبَ إليه"[3]،ومنه المقاربة يعنى بها الدّنو والمحادثة الطّيبة والكلام الحسن.

ب- اصطلاحا:" كلمة مقاربة يقابلها في المصطلح اللاتيني " APPROCHE"بمعنى الاقتراب من الحقيقة المطلقة، إنّها تصور وبناء لمشروع عمل قابل للإنجاء على ضوء خطّة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقته ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط، والنظريات البيداغوجية"[4]، فالمقاربة عبارة عن استراتيجية أو طريقة للقيام بعمل ما مراعيةً لجميع الجوانب والعوامل المتداخلة في تحقيقه.

1-1-1- المحتوى :Le contenu

توجد العديد من التعريفات التي قدمت للمحتوى، وسوف نحاول الإشارة إلى أكثرها شيوعا وشموليتة:

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار الإحياء التّراث العربي، بيروت لبمان، ط3،1999م، ص :82مادة (قَرُبَ)

[2]- فيروز أبادي، قاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2004م، ص :150.

[3]- معجم اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م، ص :723.

[4]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، دط، 2005م، ص :11.

" المحتوى مجموعة الخبرات التّربوية والحقائق والمعلومات التي يتم تزويد المتعلّمين بها، وكذلك الاتجاهات والقيم التي يراه تنميتها عندهم، وأخيرا المهارات الحربية التي يراد اكتسابها إياها، تهدف لتحقيق النمو الشامل المتكامل لها في ضوء الأهداف المقرّرة في المنهج".[1]كما يعرف بأنه" مجموعة الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معين تستهدف، ويلازم اختيار المحتوى اختيار الخبرات التعليمية التي تستهدف المتعلمين، والأنماط السلوكية المرغوبة من المعلومات ومهارات وطريقة تفكير الاتجاهات والقيم الاجتماعية"[2]، فالمحتوى مجموعة من المعارف والخبرات يقوم المعلّم بنقلها إلى المتعلّم من أجل تحقيق نمو متكامل في ضوء أهداف مسطرة.

1-1-2-المقاربة بالمحتوى

تعتبر المقاربة بالمحتوى أوّل طريقة اتبعتها المنظومة التربوية الجزائرية وتعرف هذه الأخيرة بأنها: "بيداغوجيا تركز على جعل المتعلم يتلق المعارف ويختزنها كغاية في ذاتها من أجل إعادتها يوم الامتحان"[3]،كما تعد:" تعليم مجموعة أو قائمة من المحتويات لمواد التعليم لا بد من ايصالها وتبليغها للمتعلم، الذي يكتسب المعرفة بعد قطعه لمسار دراسي معين"[4]،حيث إنها تعتمد على المحتويات المعرفية من أجل تنمية القدرات والمعارف لدى المتعلّم.

1-2- خصائص بيداغوجيا المحتويات:

- " المعلم مالك المعرفة ينظمها و يقدمها للمتعلمين.
- المتعلم يكتسب المعرفة و يستهلك المقررات.
- يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المخزونة في الكتب و المراجع والوثائق.
- عقل المتعلم مستودع فارغ ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة.

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، معايير جودة الأصالة والمعاصرة في التعليم العام للعالم الإسلامي، مجلة تعليم اللّغة العربية للنّاطقين لغيرها،السّودان،ع4، جانفي2007، ص :151.

[2]- سعد جاسم الأسدي، استراتيجية تربوية لتطوير المناهج الدّراسية في قسم اللغة العربية، مجلة آداب ذي قار، جامعة البصر، مج1،ع3، 2011 ، ص: 69.

[3]- محمّد براشد، تحديد المقارنة البيداغوجيا في المنظومة التّربوية المغاربية، محاولة في فهم أسس التبيئية ومعيقاتها، المنظومة التربوية التونسية نموذجا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة جندوبة، تونس، مج: 7، ع: 2، 218، ص :34.

[4]- راضية بوعاقل، من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين-المحتويات-إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مجلة تنوير، جامعة أم القرى، ع3، سبتمبر 2017 ، ص:63.

- وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.
- التركيز على منطق التعليم.
- التقييم يكاد ينحصر في امتحانات مبنية على قياس الحجم المعرفي المخزون في ذاكرة المتعلم بالنسبة إلى كل نشاط على حدة."[1]

يتضح لنا أن خصائص بيداغوجيا المحتوى تركز على المعلّم فهو الذي يقدم المعرفة للمتعلّم الذي يعتبر صفحة بيضاء يدون عليها المعلّم المعارف.

2- المقاربة بالأهداف:

تعد عملية التجديد والتّطوير من الوسائل الهادفة والضّرورية وبعد تبني الجزائر للمقاربة بالمحتوى سعت للقيام بتعديل من أجل ازدهار منظومتها، وتمثّل هذا بتبنيها لمقاربة جديدة تسمى المقاربة بالأهداف، فما مفهوم بالمقاربة بالأهداف؟

2-1-مفهوم المقاربة بالأهداف:

أ- الهدف : L'objectif

لغةً : جاء في لسان العرب: أن الهدف يعني المرمى[2]

وجاء في معجم الوسيط" أَنَ الهدف هُوَ كُلُ مُرْتَفَعٍ، وَ الغَرَضُ تُوَجَهُ إِلَيْهِ السِهَامُ وَ نَحْوَهَا المرْمَى".[3]

وورد في معجم الوجيز: " أنّ الهدف هو الغرض توجيه إليه السهام ونَحْوَهَا المرمى في كرة القدم وإصابة المرمى، و(ج) أهداف".[4]

[1]-الفرجي، محمّد حسن. المقاربات التعليمية من المحتوى إلى الكفايات، المجلة الدولية للإبداع والدراسات التطبيقية، المغرب، مج20، ع3، 2017، ص: 829.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 1997م، ج 15، ص:745.(بتصرف)

[3]- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004 م، ص :977.،باب الهاء.

[4]- مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز – وزارة التربية والتعليم، مصر، د ط ،1994م، ص :936، باب الهاء.

اصطلاحا : " نهاية عملية وتكون لهذه العمليّة بداية ويربط بين البداية والنهاية بخطوات مترابطة ومتكاملة في الترتيب تؤدي إلى تحقيق غاية".[1]

"الهدف هو ما يشبع الدافع وإليه يتجه السلوك ويكون في العادة شيئاً خارجياً".[2]

إن الهدف هو ما نريد تحقيقه من سلوكات لدى المتعلّم من خلال مروره بمواقف تعليمية مخطط لها مسبقا.

ب- المقاربة بالأهداف : هي ثاني اصلاح اتبعته المدرسة الجزائرية من أجل جعل عمليّة التعلّم ناجحة وتعرف بأنها :" مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التّعليميّة، ذات طبعة السلوكية سواءً كانت هذه الأهداف عامة أو خاصّة، ويتم ذلك التعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعلّيم ومن جهة أخرى هي المقاربة التي تهتم بالتدريس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويما ومعالجة "[3] ،فطريقة التّدريس وفق المقاربة بالأهداف منظمة ومنطقية تسطر فيها الأهداف مسبقا بغية الوصول إليها سواء كانت هذه الأهداف عامّة أو خاصّة.

2-2- أنواع الأهداف: إنّ الحديث عن الأهداف يجّرنا إلى الحديث عن أنواعها وهي كالآتي:

أ-الأهداف العامة في توجُهات التربية والتعليم: أي أنّها تعمل على الحساب المتلم جملة من القدرات والمهارات والمواقف من خلال المواد الدراسة كأن نقول – مثلا – يهدف التعلم المهني على تكوين مهنيين محترفين في مجال التكنولوجيا والصناعة[4]، ويقصد أيضا " بالأهداف العامة تلك التي تتموضع في مستوى تجريد أعلى من مستوى الأهداف الخاصّة، وهي عبارة عن صياغات مجرّد تتعلق بالتغيرات المرجو إحداثها في الفرد، وبسبب طابعها العامّ كثيرا ما تبقى غامضة وتحتوي تأثيرات كثيرة"[5] وتتفرع هذه الأهداف إلى نوعين:

---

[1]- مروان أبو هودج، المناهج التربوية المعاصرة – دار الثقافة للنشر والتوزيع، عثمان، ط1، 2006م، ص :11.

[2]- موحي محمّد آيت، الأهداف التربوية، دار الخطابي للطبع والنّشر، المغرب، ط3، 1988، ص: 40.

[3]- جميل حمداوي، البيداغوجيا المعاصرة، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف،ط1،2017، ص: 23، (بتصرف).

[4]- المرجع نفسه، ص: 25.

[5]- محمّد لدريج، تحليل العملية التعليمة وتكون المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2،2004، ص: 108.

الغايات: وهي مجموعة مبادئ وقيّم توحي إلى توجّهات السيّاسة التّعليمية، وغالبًا ما تعتبر عن فلسفة المجتمع وتعكس ثقافته وقيمه وهذه الأهداف تسعى لإنشاء جيل يحافظ على قيم المجتمع ومقوماته الثقافية والحضارية.[1]

الأغراض: هي التطبيق أو التّجريب لأهداف المستوى ومقرراته التي يعمل بها النظام التربوي[2] ،تسعى الأهداف العامّة إلى جعل المتعلم يكتسب جملة من المهارات والقدرات من خلال المواد الدراسية، وهذه الأهداف تختلف من مستوى أو طور تعليمي إلى آخر، وبواسطتها يتبين لنا مدى قابلية المتعلم على استيعاب التغيرات التي تحدث معه.

ب– الأهداف الوسطى: تتموقع بين الأهداف العامة والخاصة، حيث إنها تكون أقل عموميّة وتجريدا من الأهداف العامّة، ومن جهة ثانية تكون غير محدّدة بما فيه الكفاية ولا تصل إلى مستوى رقّة الأهداف الخاصّة، أمّا الأهداف الخاصة فهي ترتبط بجميع التخصصّات التي تربط مختلف الأنشطة التعليمية بمختلف المواد الدراسية، ثم إن هذه الأهداف هي أهداف وسطى لأنّها أقل عمومية من الأهداف العامّة، ولا تبلغ مستوى الوضوح التي تتميّز بها الأهداف الخاصّة، ومن أمثلة الأهداف الوسطى نجد: **جعل المتعلم قادرًا على حفظ قصيدة شعرية ومعرفة أخوات كان.....إلخ.**[3]

يمكننا القول إن الأهداف الوسطى هي حلقة وصل بين الأهداف العامّة والخاصّة، فهي تستهدف المعارف الجزئية تدريجيا إلى المعارف الكلية.

ج– الأهداف الخاصّة: " هي تلك الأهداف المصوغة بعبارات واضحة ومحدّدة تعبر عن السّلوك المراد تحقيقه لدى المتعلّم، ويمكن أن نقدّم أمثلة عنها في العبارات التاليّة:

– ينبغي على المتعلم في السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي أن يكون قادرا على انجاز العمليات الأربعة **(الجمع، الطّرح، الضّرب، القسمة).**

---

[1]– عبد الباسط عويدي، محاور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، مجلّة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، ع 12، سبتمبر 2015، ص: 56/55، (بتصرف).

[2]– المرجع نفسه، ص: 110.

[3]– محمّد ادريج، تحليل العمليّة التعليمية وتكوين المدرّسين، ص :112، (بتصرف).

– سيظهر المتعلم قصيدة شعرية لابن الرّومي دون أن يرتكب خطأً.

– يقفز المتعلّم فوق حاجز يرتفع بمتر واحد عن الأرض.

هكذا يمكننا، أن نلاحظ من هذّه الأمثلة أن ما يميّز الأهداف الخاصّة هو كون الصّياغة تتطلق دائما من المتعلّم، ولا تركز على تعليم المتعلّمين بل على تعلّم المتعلّمين بل على تعلّم المتعلّم"[1]،ثم "إن ما يميّز الأهداف الخاصّة هو كونها تصف سلوكا قابلا للملاحظة، ثم إنها تحدّد شروط ظهور السلوك، وعليه فالأهداف الخاصّة هي أهداف سلوكيّة معرفيّة وانفعاليّة، وحسيّة حركية تقيس انجازات المتلّم بعبارات واضحة ودقيقة، ومن ثم تكون قابلة للقياس والتقويم".[2] إن الأهداف الخاصّة هي تلك الأهداف المرتبطة بمحتوى دراسي معيّن في حصّة أو درس مثل: حلّ مسائل حسابية، واعراب كلمة أو جملة.

2-3- خطوات التّعليم بواسطة المقاربة بالأهداف

إن النموذج التعليمي في المقاربة بالأهداف يشمل في الغالب بعض المكونات أو العناصر التي تمكن المعلم بتخطيط وتنظيم دروسه، يمكن حوصلتها في خمس مكونات كالآتي: **الأهداف، المحتويات، الطّرائق، الوسائل، التقويم**[3]، وهذه العناصر أو المكونات تشكل الخطوات التي يقطعها المعلّم حين بنجز درسًا وتتمثل فيما يلي:

أولا : يقوم المعلّم بتحديد الأهداف ويكون هذا التحدّيد على الشكل التالي:

تحدّد الأهداف العامّة للدّرس على شكل قدرات ومواقف ومهارات يتصّور أنّه سوف يكتسبها المتعلّمون، وهي عبارة عن معرفهم، تطبيقات وانجازات ثم يتم تحويل هذه الأهداف العامّة إلى أهداف خاصّة ذات سلّة لمحتويات محدّدة بعدها تصاغ على شكل أهداف اجرائية بعد ذلك يأتي دور انتقاء المحتويات الملائمة للأهداف التي سطّرها المعلّم، ويقوم بتقديم المحتوى حسب الطريقة

[1]– محمّد ادريج، تحليل العمليّة التعليمية وتكوين المدرّسين ، ص: 113،114.

[2]– جميل حمداوي، البيداغوجيات المعاصرة، ص: 38.

[3]– محمّد مصابيح، تعليمية اللّغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، taksidj.Com للدّراسات والنشر، دط، دت، ص: 237 (بتصرف).

الملائمة لتحقيق الأهداف المرجوة وذلك باستخدامه للعديد من الوسائل التي تساعد في تقديم درسه، وفي آخر الحصة يقوم بتقويم المتعلّمين من خلال قياس لمدى فهمهم واستيعابهم وامكانية توظيفهم لمكتسباتهم وخبراتهم السابقة في الدّرس.[1] بمعنى أن عمليّة التدريس في ظل المقاربة بالأهداف تضبطها وتحكمها مجموعة من المراحل التي تساعد جميع الجوانب التي تساعد على انجاح درسه.

2-3-1- مميزات التدريس بالأهداف: إنّ لكل مقاربة بيداغوجية مميزات تميزها عن بعضها البعض، وللمقاربة بالأهداف مميزات تتسم لنا في العناصر التالية:

أ-يستخدمها المعلّم كدليل على تخطيطه للدرس أي: أنها تجزئة للهدف الخاص.

ب- تجزأُ مادة الدراسة وتمكن من توضيحها وتدريسها بفعالية ونشاط.

ج- تسهيل عملية التعلم حيث يعرف المتعلمون ما يطلب منهم أو يُتوقع منهم القيام به وذلك لوضوح الهدف.

د- تساعد على تحديد الوسائل و الأنشطة والطرائق الملائمة لتحقيق الهدف

هـ- تنقل بدقّة نية المعلّم إلى المتعلّم دون تأويل مستعمله أفعالا محددة تترجم في شكل سلوكات قابلة للملاحظة.

و- تسهل عمليّة التّقويم يجعل الاختبارات موضوعية بعيدة عن الذاتية والأهواء.

ز- تساعد على تطبيق الأهداف العامة للمنهج الدّراسي.[2]

إنّ التدريس بالأهداف يمتاز بالإعداد المسبق حول سير عملية التعلّم داخل الصّف سواء من حيث ضبط الأهداف الواجب بلوغها وأشكال سير لحصص التعليمية، وسهولة عملية التقويم بالإضافة إلى ذلك تساعد على تغيير سلوك المتعلم أو تعديله بمساعدة المعلّم.

[1]- محمّد مصابيح، تعليمية اللّغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص: 238، (بتصرف).

[2]- زروقي لخميس، الأنيس في فنّ التدريس، التعليم بالأهداف التقويم، انجازات مصطلحات، دار الفنون للطباعة والنشر، الجزائر، ط2، 1999م ، ص: 29،30 (بتصرف).

3- المقاربة بالكفاءات: APPROCHEPARCOMPETENCES.

بعد تبني الجزائر لكل من المقاربة بالمضامين والأهداف، جاءت عملية إصلاح المنظومة التربوية، وتم إعداد مناهج جديدة للعملية التعليمية التعلمية يهدف إلى تفعيل الفعل التربوي، ينطلق هذا التعلم من إدماج المعارف واكتساب الكفاءات، وقد ركز هذا الإصلاح بصفة كبيرة على تكوين المتعلمين والسماح لهم بالتكيف مع محيطهم الاجتماعي والثقافي، الاقتصادي والسياسي... إلخ.

وقد سمي هذا الإصلاح بالمقاربة بالكفاءات، فماهي المقاربة بالكفاءات؟ وما أهم خصائصها ومبادئها؟

3-1-ماهية المقاربة بالكفاءات:

أ-الكفاءة: Compétences

لغة:

جاء في معجم لسان العرب لابن منظور حيث ذكر قول حسان بن ثابت: "وَرُوحُ القُدْسِ ليس له كِفاء، أي جبريل عليه السلام ليس له نظيرٌ ولا مثيلٌ، الكَفِيءُ: النَظير، وكذلك الكُفْءُ، والمصدر الكَفَاءَة، والكفاة: النظير والمساوي؛ ويقال كفأت القدر وغيرها: إن كبيتَها لتُفْرِغْ ما فيها، الكفاة الخدم الذين يقوموا بالخدمة، جمع كافٍ، وكفى الرّجل كفاية فهو كافٍ إذ قام بالأُمر"[1]، و ورد في معجم الوسيط أنَّ: "الكفاءة هي مماثلة في القوة والشرف"[2].

ومعنى الكفاءة: "مادة (ك.ف.أ) الكفاءة؛ المماثلة في القوة والشرف والكفاءة للعمل القدرة عليه وتصريفه"[3]،انطلاقا من المفاهيم السابقة، نجد أن الكفاءة تعني المساواة والمماثلة.

[1]- جمال الدين ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، ط 1، د ت، ص: 269، مادة (ك.ف.أ).

[2]- مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، 2004م، ص: 791، باب الكاف.

[3]- فاروق عبد فليلة وأحمد عبد الفاتح التركي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، د ط، 2004م، ص: 202.

اصطلاحا:

تعرف" الكفاءة من وجهة النظّر الاقتصادية بأنها الحصول على أكبر عائد بأقل تكلفة وجهد ممكنين، أما من ناحية التعلم تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة".[1]

"هي تصرف إزاء وضعية مشكلة بفعالية استنادا إلى قدرات أنبتت من تقاطع معارف ومهارات وخبرات متراكمة، فعموما فإن الكفاءة بهذا ليست هي القدرة فحسب ولا المهارة فحسب ولا المعرفة فحسب وإنما جماع ذلك مع الإنجاز والفعالية"[2]،فالكفاءة هي القدرة المتكونة من المعارف والخبرات المكتسبة سابقا والمستعملة في بناء تعلّمات ومعارف جديدة قابلة للتّقويم تحقّق لنا الاهداف التّعليميّة المنشودة.

أ-المقاربة بالكفاءات:

عرفها فيليب بيرينو: Philippe Perrenoud:"لا تبنى الكفاءات إلاّ بمواجهة عقبات حقيقية في مسعى المشروع أو حلّ المشكلات ولا يمكن للمتعلّم أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصة إلا إذا كان يتناول موضوعاً راسخاً في حياته الخاصة أو العائلية أو الاجتماعية، ولا يحاول إيجاد حل له بإمكاناته الخاصة إلا شعر بامتلاكه وذلك بتجنيد موارده وليس باستنساخ انتاجات غيره"[3].

"هي بيداغوجيا وظيفية وتعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تملكه من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم، فهي اختيار منهجي يمكن للمتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[4]،يتبين لنا من الحدود الاصطلاحية ،أن بيداغوجيا الكفاءات هي كلّ ما يقوم به المتعلّم من نشاطات وما يملكه من مهارات وقدرات لبناء معرفته وهي تركز على المتعلّم بالدّرجة الاولى ،ويكون المعلم فيها موجها.

[1]- كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس، نماذجه ومهاراته، دار عالم للكتب والنّشر والتّوزيع الرّياض، مملكة السّعودية، ط 1، 1423هـ، 2003م، ص: 51.

[2]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلّبات- دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، د ت، ص: 16.

[3]- اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، د ط، 2009م، ص: 22.

[4]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات-، ص: 11.

2-3-المفاهيم المصاحبة للكفاءة:

أ- الاستعداد: L'aptitude

يعرّف مُحَمَّد سبع أبو لبدة الاستعداد على أنه: "ذلك المستوى من النمو الذي لا بد أن يصل إليه الطفل في مختلف النواحي من بدنية وعقلية ونفسية واجتماعية كي يتمكن من تحقيق المطالب التي يفرضها للتدريس"[1]، أي أن الاستعداد نشاط فطري حيوي يساعد الفرد تعزيز القدرات والمهارات المكتسبة من أجل تحقيق الأهداف التي يفرضها التعلم.

ب- القدرة: Compacité.

"هي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي، وهي هيكلة معرفية مثبتة قام ببنائها المتعلم سابقا، وهي قائمة في سجله المعرفي، ويمكن تطوير القدرة إلى مهارة من خلال نشاط خاص كأن (يُشخَّص، يُقارِن، يُحلَّل، يُلاحِظ، يخزن، يستنتج... إلخ)"[2]. وعليه القدرة هي ذلك الاستعداد الذي يكتسبه المتعلم بمختلف أشكاله المعرفية أو المهارية أو سلوكية وغيرها، يستطيع من خلالها اكتساب معارف ومهارات جديدة وبسهولة.

ج- المهارة: Habilite.

أي: "السرعة والدقة والسهولة في إنجاز أي عمل في أي مجال معرفي أو جسمي أو حركي."[3] تمكن الفرد من القيام بمهمة معينة بكيفية محدّدة و بدقة وسرعة في التنفيذ.

د- الأداء: La performance

"هو إنجاز يتم باستخدام الفرد لإمكاناته الجسمية أو العقلية أو النفسية ومستوى الأداء هو بمثابة مستويات أو معايير يعمل وفقها الطفل العادي في مراحل السن المختلفة"[4]. أي أن الأداء هو

[1]- سبع مُحَمَّد أبو لبدة، مبادئ القياس النّفسي والتقيّيم التّربوي، جمعية عمال مطابع التعاونية، عمان، الأردن، ط 3، د ت، ص: 89.

[2]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات-، ص: 11.

[3]- حبال ياسين، التّعليم بالكفاءات ودوره في رفع التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ من وجهة نظر المعلّمين-دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التّعليم الابتدائي ولاية سيدي بلعباس-، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، الجزائر، مج09، عدد خاص،نوفمبر2018م، ص: 336.

[4]- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، 2003، ص: 29.

ما يقوم به الفرد من سلوكات قابلة للملاحظة تترجم لنا الأهداف التي تسعى المؤسسة التربوية تحقيقها.

3-3- أنواع الكفاءات:

لقد تعددت أنواع وأشكال الكفاءات اختلف الباحثون في حصرها نظراً لأهميتها، إلا أن أبرزها ذكرها حاجي فريد في كتابه على الشكل التالي:

أ- الكفاءات المعرفية:

"وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية".[1]فالكفاءات المعرفية لا تقتصر على المعلومات التي يمتلكها المعلم فحسب، بل تمتد الى معرفته طرائق و أساليب استخدام هذه المعلومات [المعرفة التي يمتلكها].

ب- كفاءات الأداء:

"وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة ما، إذ أنَّ الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالأداء المطلوب"[2]،باعتبار كفاءات تتعلق بأداء المعلّم ،ومدى نجاح الكفاءة هنا يتعلق بقدرة المعلم على القيام بالسّلوك المطلوب.

ج-كفاءات الإنجاز أو النتائج:

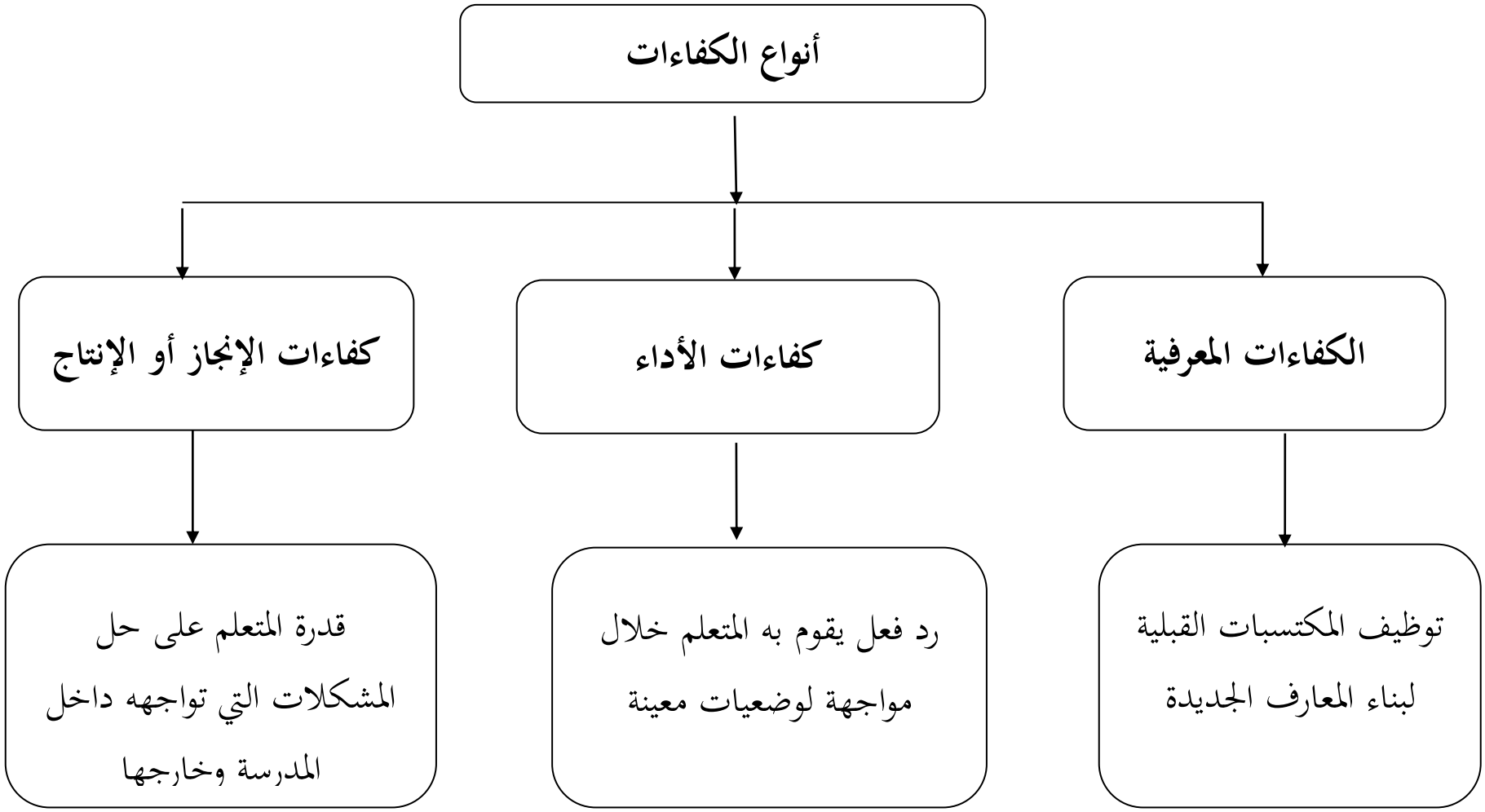
"إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون وجود مؤشر على أنه القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدبية، فيعني القدرة على إظهار قدرته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين"[3]، ترتبط كفاءات الإنجاز والنتائج بما يحققه المعلم من تغيير ونمو في سلوك المتعلمين.

---

[1]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات-، ص: 20.

[2]- المرجع نفسه، ص: 20.

[3]- المرجع نفسه، ص: 20.



المخطط رقم (01): يمثل أنواع الكفاءات

3-3- خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

-تجنيد أو توظيف جملة من الموارد:

من أهم هذه الموارد نجد منها: ما يتعلق بالخبرات المعرفية، ومنها ما يتعلق بالسلوكات والمعلومات والقدرات وحسن الأداء، تجذر مع بعضها قصد إنجاز وتجسيد أشياء واقعية[1]، بمعنى أنها تتكون بعد وحدة أو فصل يقوم المتعلم باستثمارها داخل وخارج القسم.

-الغائية النهائية:

" إن تسخير الموارد لا يتم عرضاً، بل يؤدي وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنّسبة للمتعلّم الذي يسخّر مختلف الموارد لإنجاز عمل ما أو حل مشكلة في حياته المدرسيّة أو الحياة اليومية"[2]،أي ترتبط الكفاءة بما تحققه من منفعته على المستوى الشخصي أو اجتماعي.

- مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:

" إن تحقيق الكفاءة لا يصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها الكفاءة – وضعيات قريبة من بعضها البعض- فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى متعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة، وإن تنوعت الوضعيات فلا بد أن يكون هذا التنوع في وضعيات محدودة ومحصورة في مجال واحد"[3]، أي يقوم المنظم بدمج التّعلّمات السابقة مع التّعلّمات الجديدة ذات مجال واحد.

- غالبا ما تتعلق بالمادة:

"الكفاءة لها طابع متعلّق بالمادة في غالب الأحيان، أي: أنها توظّف معارف وقدرات ومهارات أغلبيتها من مادة واحدة، مع العلم أنّ هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة موادٍ لاكتسابها

[1]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات- ، ص: 20، بتصرف.

[2]- المرجع نفسه، ص: 20.

[3]- ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعيات تعليمية تعلّمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، مجلّة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة طاهر محمّد، بشار، الجزائر، ع 20، جوان 2018م، ، ص: 53.

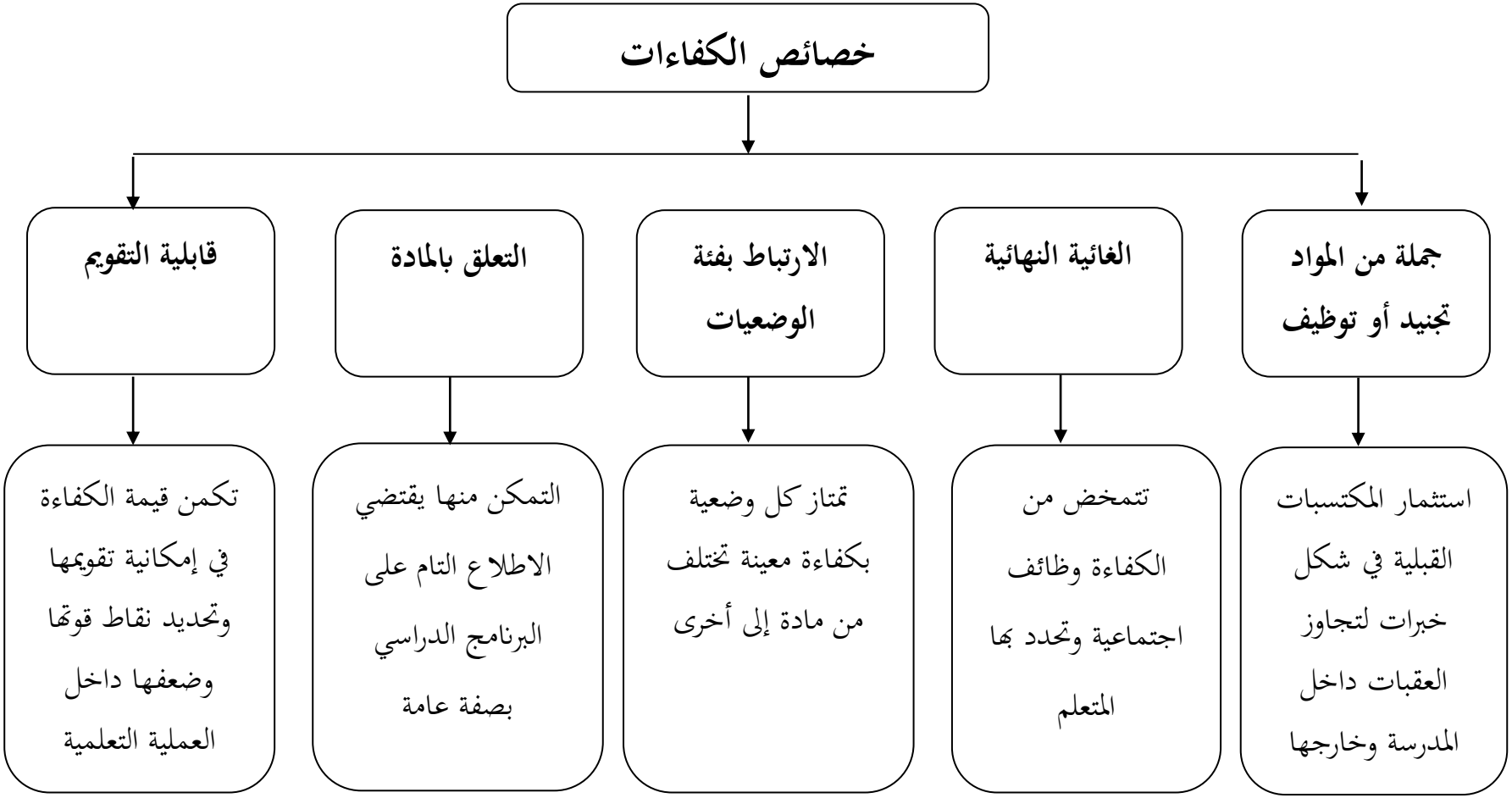
وهناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة"[1]،تتجلى في الكفاءة ارتباطات من حيث مادة التدريس إذ نلاحظ مواد تربط بعضها البعض من التاريخ والجغرافيا وأخرى تستقل عن غيرها، ومع ذلك كلاهما يفيدان المتعلم في اكتساب معارف ومهارات جديدة.

- قابلية التقويم:

تقيم الكفاءة أساسا على مقياسين اثنين على الأقل، ومما نوعية الإنجاز في العمل ونوعية النتائج الذي توصل إليه، وتتم عملية تقويم الكفاءة أثناء ممارستها، أو في نهاية المهمة المتعلقة بها، ويتم تحديد ذلك بجملة من المقاييس: هل الناتج الذي قدمه المعلم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ إضافة إلى ذلك يمكن تقويم ما يقوم به المتعلم بالحكم على السرعة في إنجاز العملية، احترام الآخرين، وهي كلها كفاءات[2]، وهذه الخصائص إما متعلقة بالخبرات المعرفية، أو موضوع الدرس، أو مادة دراسية ما، وتكون هذه الكفاءة قابلة للتقويم وذلك من أجل معرفة مدى إنجاز العمل والنتائج المتوصّل إليها، وتكون عملية التقويم مستمرة أثناء ممارسة الكفاءة أو في نهاية المهمة المتعلقة بها، ويمكن توضيح ذلك في المخطط التالي:

[1]- ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعيات تعليمية تعلّمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات ، ص: 53.

[2]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات-، ص: 21، بتصرف.



المخطط رقم (02): يمثل خصائص الكفاءات

3-4- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

ارتكزت المقاربة بالكفاءات على إعادة بناء وإعداد برامجها وكتبها الدراسية وذلك من خلال جملة من المبادئ منها:

- "تحديد وتثبيت الكفاءات التي تستهدف الإدماج السوسيو مهني.
- السعي نحو إدماج التعلمات عوض جعلها تكتسب بطريقة مجزأة ومستقلة عن بعضها البعض.
- تعتبر المدرسة امتداد المجتمع ولا يليق الفصل بينهما.
- توجيه التعلمات نحو إنجاز مهام معقدة مثل: حل المشكلات، إعداد المناهج، إعداد التقارير ... إلخ.
- جعل التعلمات دالة ويمكن إجرائها عن طريق اختيار وضعيات مثيرة ومحفزة للمتعلم.
- التركيز في الأنشطة التقييمية على المهام المعقدة، لاسيما في إعداد الوضعيات التي تعتمد في التقييم الشهاداتي النهائي.
- جعل الأنشطة التقييمية تركز على أساسيات حل المشكلات والمهام المعقدة والبعد عن الذاتية".[1]

فالمقاربة بالكفاءات تركز على جعل المتعلم المحور الرئيسي في العملية التعلمية، ولتحقيق ذلك ركزت على جملة من المبادئ فهي تقوم على ربط التعلم بالواقع الذي يعيشه المتعلم، وتحفيزه بواسطة إجراءات التعلمات وجعلها مرتبطة بمحيطه داخل المدرسة وخارجها.

3- 4-1- أهداف المقاربة بالكفاءات:

تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- تفتح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كاملة وقدرات لتظهر وتعبر عن ذاتها.
- بلورة استعداداته وتوجيهها التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.
- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب.[2]

[1]- مولاي مصطفى البرجاوي، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء المقاربة بالكفاءات، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2017م، ص: 107، 108.

[2]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات- ، ص: 22، بتصرف.

– الربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.

– تطبيق الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

– زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة والتبصر بالتداخل والاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

– سير الحقائق ودقة وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

– استعمال أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

– القدرة على تكوين النظرة الشاملة للأمور والظواهر المختلفة التي تحيط به.

– تسمح بإدماج منطق تنمية السيرورات (العقلية)، ومنطق هيكلة المعارف.

– تعمل على دفع المتعلم نحو الاستقلال الذاتي والتكوين الشامل المنسجم والتكيف والاندماج الاجتماعي.

– تجعل التعلمات أكثر فعالية، بحيث تضمن تثبيتا أفضل للمكتسبات، وتركز على ما هو جوهري.

– تقوم بهيكلة وتنظيم التعلم بصفة أحسن.

– تضمن انسجاما أكثر بين المواد.[1]

إن للمقاربة بالكفاءات مجموعة من الأهداف تسعى من خلالها إلى جعل المتعلم المحور الرئيسي في العملية التعليمية ،وربط تعلّماته بالمحيط الذي يعيش فيه.

[1]– حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات– ، ص: 23، بتصرف.

المبحث الثاني: أجرأة المقاربة البيداغوجية في العملية التعليمية.

1- أجرأة المقاربة بالكفاءات

1-1-إعداد المناهج

1-2- إعداد الكتاب المدرسي

1-3-إعداد طرائق التدريس

2- البيداغوجيات الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات

2-1- بيداغوجيا الفارقية

2-2- بيداغوجيا المشروع

2-3- بيداغوجيا حل المشكلات

2-4- بيداغوجيا الخطأ

2-5- بيداغوجيا اللعب

1- أجرأة المقاربة بالكفاءات:

إن المقاربة بالكفاءات تصور جديد يسعى إلى تنظيم العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال أجرأته لمجموعة من العناصر تتمثل فيما يلي:

1-1- إعداد المناهج:

لقد جاءت المناهج في المقاربة بالكفاءات بصورة جديدة وواضحة، حيث تسعى إلى إفساح المجال وإعطاء المتعلم أكبر مساحة للقيام بسلسلة الأنشطة التي تقوده إلى بناء مفاهيم ومعارف جديدة، وربط المؤسسات التعليمية بالمحيط الخارجي أي دمج تعلماته بما يعيشه في مجتمعه، وعليه فغن إجراءات المقاربة بالكفاءات من خلال هذه المناهج هو العمل على تحويلها إلى مسارات واقعية وفعلية، وذلك من خلال محتويات وأنشطة وأساليب تقويم التي تمكّن المتعلّم من إدماج مكتسابته عبر مختلف المواد وتنمية قدراته الشاملة مع إعطاء الأولوية لتنمية الكفاءات، باعتماد بيداغوجيا تعطي معنى للتعلمات[1]، اي أن المقاربة بالكفاءات تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف وذلك بإعدادها للمناهج التعليميّة وأبرز هذه الأهداف جعل المتعلّم المحور الرئيسي في العمليّة التّعليميّة وعضو فعال داخل القسم وبين أفراد مجتمعه.

1-2- إعداد الكتاب المدرسي:

"يعدّ الكتاب المدرسي أداة أساسية من منظور هذه المقاربة، فهذه الأداة لم تعد تتضمن محتويات مواد على المتعلّم استيعابها بالذاكرة وغنما أصبح لها عدة وظائف منها:

- تبليغ سلسلة من المعلومات تطوّر القدرات و الكفاءات.
- تدعيم المكتسبات بواسطة تمارين و تقيّيم و إدماج هذه المكتسبات.
- مواجهة المتعلم لوضعيات ملموسة من الواقع المعيشي، وبهذا التصور يصبح الكتاب بديل الواقع".[2]

[1]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – المتطلبات والأبعاد، ص: 28، بتصرف.

[2]- ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعية تعليمية تعلمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، ص: 55.

تعتبر المقاربة بالكفاءات الكتاب المدرسي وسيلة ضرورية في التّعلم، لما يحتويه من مواد تعليميّة كما يتصف بالحداثة وتجديد لمعلومات، حيث إن هذه المعلومات ترتبط ارتباطا وثيقا بالواقع المعيشي للمتعلّم.

1-3- إعداد طرائق التدريس:

لقد تغير دور كل من المتعلم والمعلم في العملية التعليمية التعلمية وأصبح دور المعلم هو تصميم النشاطات التعليمية التي توصل الفكرة والمعلومة الصحيحة للمتعلم بالدرجة الأولى، بينما على المتعلم السعي لاكتساب هذه المعرفة، وذلك لا يتم إلا بطرائق التدريس الفعالة، التي من مبادئها:

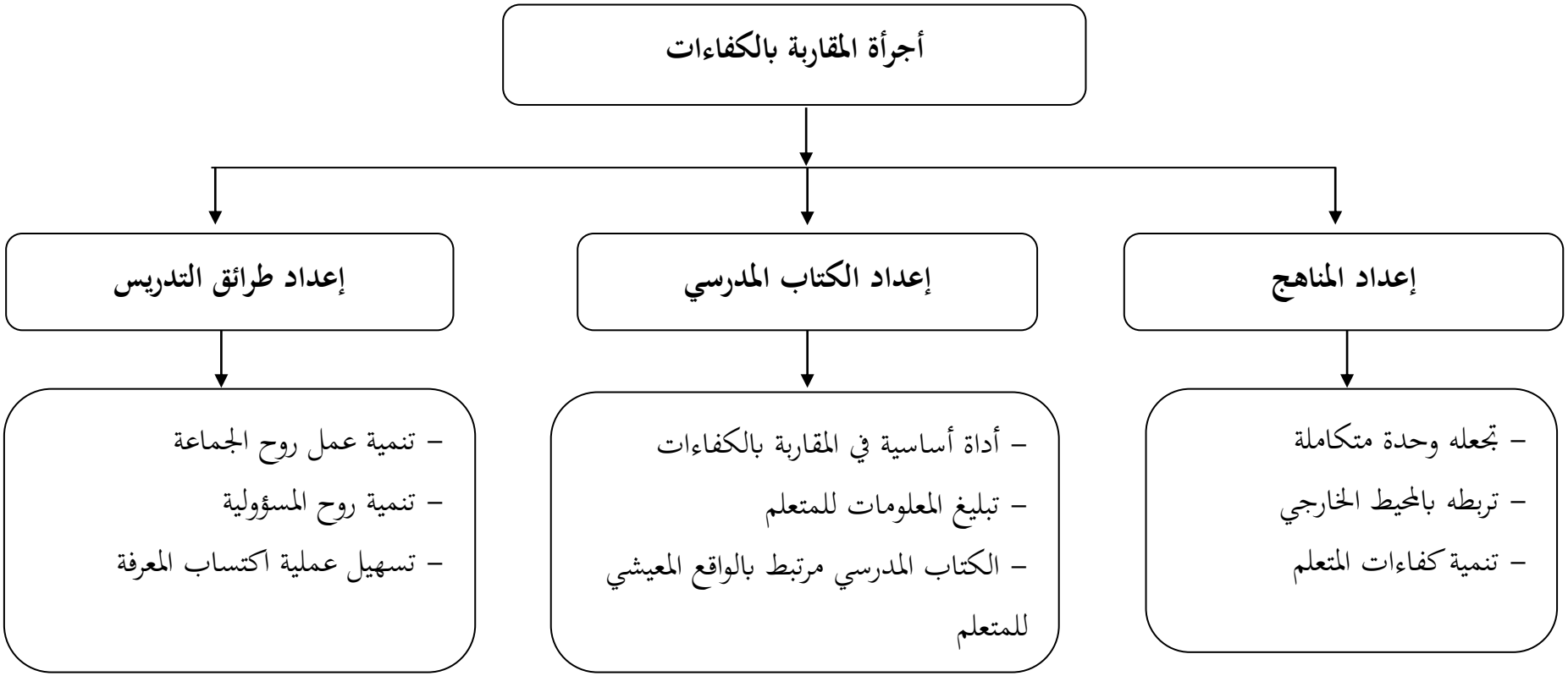
- بناء المتعلم لمعارف بنفسه من خلال تنمية الكفاءات.
- الربط بين المشروع الشخصي و المهني و الدراسي.
- اعتماد طريقة الأفواج كسند للتعلم.
- قيام المعلم بدور الموجّه والمنَظَّم للأفواج.

وباختصار شديد تجعل طرائق التدريس المتعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية (أي في صلبها)، وهي بدورها تساعد المتعلم على:

- تنمية قدرته على اختيار أساليب تعلمه.
- التعاون مع الآخرين من أجل الوصول إلى المعرفة.
- غرس روح التفكير النقدي التأملي في المعرفة[1].

وسوف نوضح كيفية أجرأة المقاربة بالكفاءات في المخطط التالي:

[1]- حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات-، ص: 35، بتصرف.



المخطط رقم (03): يمثل أجرأة المقاربة بالكفاءات

2- البيداغوجيا الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات:

توجد العديد من طرائق التدريس التي ظهرت من كفن المقاربة بالكفاءات أو تحت مسمى البيداغوجيا الحديثة، انبثقت هذه الاخيرة في ظل الإصلاحات التي جاءت بها المنظومة التربوية محاولة الاهتمام بشكل كبير بالمتعلمين في العملية التعليمية، فما هي أهم البيداغوجيات الحديثة التي ظهرت ظل المقاربة بالكفاءات؟

2-1- البيداغوجيا الفارقية:

منذ ظهور علوم التّربية وتطورها، أظهرت مدى اختلاف المتعلمين في وتيرة تعلمهم وهذا ما أدى إلى التفكير في استراتيجية تربوية تعليميّة تأخذ بعين الاعتبار وجود الفروق الفردية بين المتعلمين في القسم الواحد، وهكذا تأسست البيداغوجيا الفارقية، بهدف توفير تكافؤ الفرص بين المتعلمين ومساعدة كل واحد على تجاوز تعثراته، فما هي البيداغوجيا الفارقية؟

2-1-1-البيداغوجيا:

"هي مسار تربوي يستخدم مجموعة من الوسائل تعليمية تعلمية قصد مساعدة المتعلمين المختلفين في السن والقدرات والسلوكات المنتمين إلى قسم واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف"[1].

ويعرف أيضا على أنه: "نظرية علمية موضوعها التفكير في نظم التربية وطرائقها بغية تقدير قيمتها، وبالتالي إفادة عمل المربين وتوجيههم"[2]،فالبيداغوجيا اختيار لأسلوب أو طريقة التدريس يستعملها المعلّم في وضعية تعلّمية محددة يكتسب المتعلّم من ورائها معارف جديدة.

[1]- مُحَمَّد لعاقل، المقاربة بالكفاءات كآلية لتحقيق التّعليم النوعي، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف، كج 05، ع 04، 2019، ص: 453.

[2]- حسن شحاتة وزينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار الوفاء، مصر، 2003م، ص: 84.

2-1-2- البيداغوجيا الفارقية:

تعتبر البيداغوجيا الفارقية طريقة تربوية تستخدم مجموعة من الوسائل التعليمية قصد مساعدة الأطفال المختلفين في العمر والقدرات والسلوكات والمنتمين إلى فصل واحد على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الهدف.[1]

"تعتبر البيداغوجيا الفارقية نهجا بيداغوجيا يبحث عن تطبيق مجموعة متنوعة من الوسائل وإجراءات التعلم بغرض إتاحة فرصة للمتعلمين الغير المتجانسين، من حيث السن والاستعدادات والتعلم والمعارف، لكنهم يتواجدون جميعا في فصل دراسي واحد، وذلك لبلوغ أهداف مشتركة اعتمادا على مسالك وتقنيات مختلفة"[2]، حيث إن بيداغوجيا الفارقية بيداغوجيا تؤمن بوجود الفروق بين المتعلمين، وتفتح المجال لهم من أجل الوصول إلى الأهداف المتوخاة.

2-1-3- أنماط التفريق البيداغوجي:

يمكن تصنيف أنواع أو أنماط التفريق البيداغوجي إلى أنماط رئيسية وهي كالآتي:

-**التفريق المتتابع**: عملية التنويع في الأنشطة والوسائل التعليمية دون تغير في الأهداف.

-**التفريق المتزامن**: يقوم على التنويع في الأنشطة والأهداف في الوقت نفسه.

-**التفريق بالوقاية**: تقديم مجموعة من الأنشطة لفائدة المتعلمين المنحدرين لمعالجة نقاط الضعف.

-**التفريق بالمهمة**: تنويع في المهام حسب قدرات كل متعلم.

-**التفريق بأشكال العمل**: إتاحة الفرص للمتعلمين بتكوين مجموعات حسب طبيعة العمل مما يسهله.

- **التفريق بالمتطلبات**: إعطاء أنشطة بقيود خاصة لجميع المتعلمين حسب قدرات كل واحد منهم.[3]

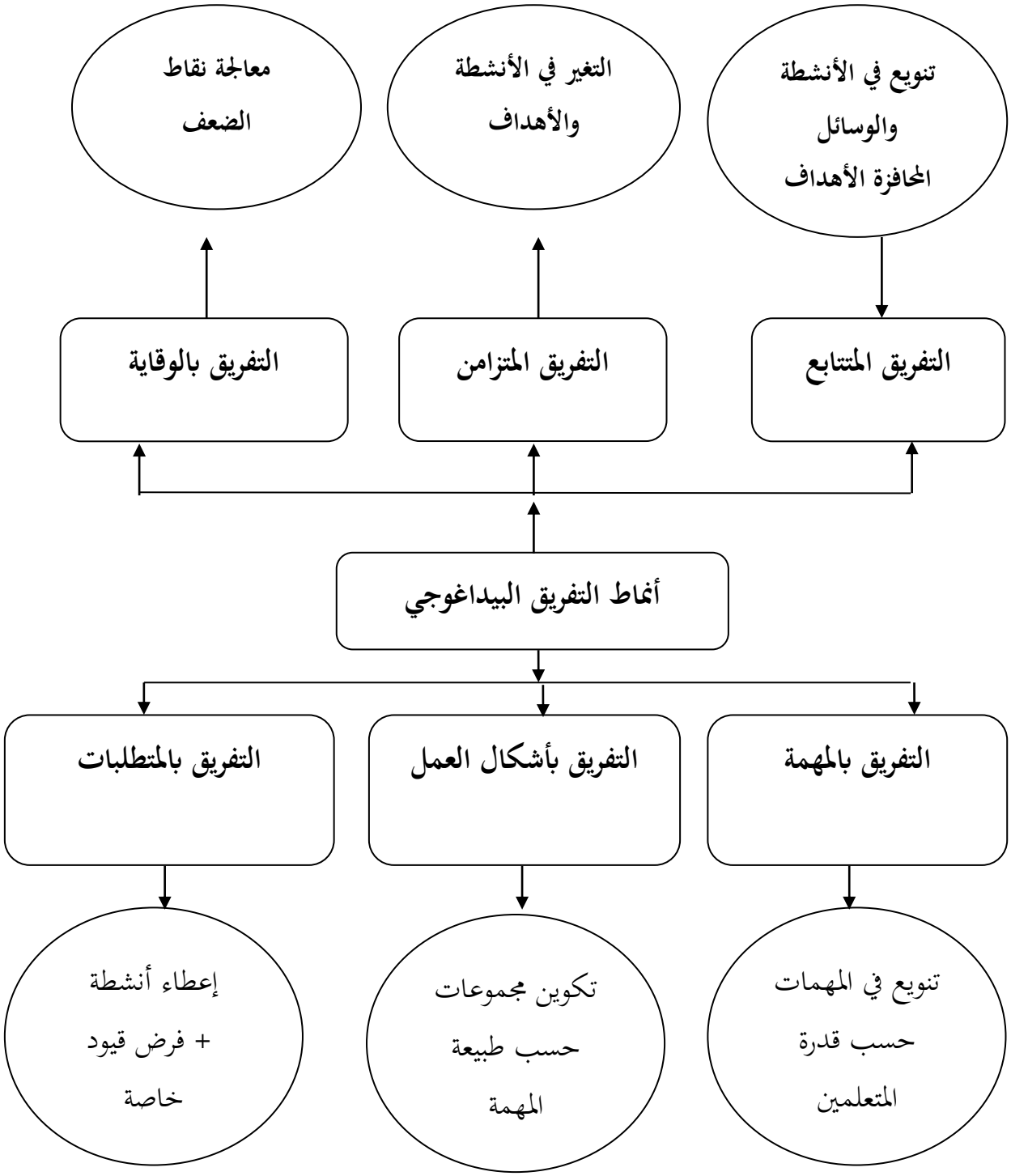
---

[1]- عقون حمزة، سامي عبد القادر، فعالية استخدام البيداغوجيا الفارقية في تحقيق التفاعل الاجتماعي أثناء حصة التربية البدنية والرياضة لدى تلاميذ الطور الثانوي، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، جامعة الجزائر، ع 14، أكتوبر، 2018م، ، ص: 77.

[2]- فضيل الرّتيمي، لكحل صليحة، طرائق بيداغوجية التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق، مجلة دفاتر، مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، جامعة مُحَّد خيضر، بسكرة، ع 9، أفريل 2018م، ص: 97.

[3]- عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015م، ص: 58، 59.(بتصرف)

فالتفريق البيداغوجي تنجح معه مجموعة أنماط تظهر من خلال تباين الواقع بن مستويات المتعلمين، فالبيداغوجيا الفارقية ركزت على هذه التباين من خلال التنويع في أنشطة والمحافظة على الأهداف في التفريق المتتابع ونجد عكس ذلك في التفريق المتزامن الذي يغير من الأهداف والأنشطة، كما تركز معالجة نقاط الضعف وهذا ما يهتم به نمط التفريق بالوقاية، أما التفريق بالمهمة، فهو ينوع المهام حسب مستوى المتعلمين، وهي بعض الأحيان من أجل التفريق في أشكال العمل تكون مجموعات ويلجأ المعلم إلى فرض قيود على مجموعة من الأنشطة، ونوضح ذلك في المخطط الآتي:



المخطط رقم (04): أنماط التفريق البيداغوجي

2-2-بيداغوجيا المشروع:

تتعدد أساليب وطرق التدريس من معلم إلى آخر، فنجد مجموعة من الأساليب من بينها أسلوب حل المشكلات وأسلوب اللعب... إلخ من الأساليب، ومن أحدثها نجد أسلوب المشروع الذي أصبحت تنتهجه المناهج التربوية كونه يجعل المتعلم يظهر مختلف مهاراته وقدراته العقلية والحركية، فما هو مفهوم بيداغوجيا المشروع؟ وما هي خطوات إنجازه وأهم أنواعه؟

2-2-1- المشروع:

"عبارة عن سيرورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة التعلّمات انطلاقا من وضعيات (مشكلات) التي يعيشها المتعلمون، وطبيعة التعلم بالمشروع ترفض مبدأ من المعارف في ذهن المتعلم وتكديسها بشكل تراكمي، فالمعارف بناءً على ذلك يطلب بناءها وتسميتها من قبل المتعلمين في وضعية مشكلة تستلزم حلها"[1].

"المشروع هو بيداغوجيا تسمح للمتعلم بالانخراط التام في بناء معارفه في تفاعل مع نظائره ومحيطه وتجعل في الآن نفسه المعلم وسيطا بيداغوجيا متميزا بين المتعلمين وموضوعات المعرفة التي ينبغي اكتسابها"[2]، حيث تسمح بيداغوجيا المشروع للمتعلم بالتفاعل مع أصدقائه في شكل مجموعات صغيرة تكون تحت إشراف المعلم من أجل حل مشكلة.

2-2-2-أنواع المشاريع: تنقسم المشاريع إلى عدة أنواع منها:

- مشروع مؤسسة.
- مشروع الورشات الفنية.
- مشروع الخرجات الدراسية.
- مشاريع الدعم التربوي وتهم المتعلمين الذي يواجهون صعوبات في تعلمهم.
- المشروع الرياضي التربوي.

[1]- سمير جوهاري، طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، ع 43، نوفمبر 2018م، ص: 67.

[2]- الحسين اللّحية، الكفايات في علوم التربية – بناء كفاية- إفريقيا الشرق، المغرب، ط 1، 2006م، ص: 86.

– مشروع الإدماج الذي يهم المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة.[1]

تختلف المشاريع حسب موضوعها وعدد المشاركين فيها، ولكن الهدف من اختلافها هو زرع روح التعاون بين المتعلمين وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

2-2-3- شروط بيداغوجيا المشروع

لا تتحقق بيداغوجيا المشروع إلاّ بالشروط التالية:

" تنوع الأفراد واختلافهم من حيث التحميل.

دعم المؤسسة بما يقوم به المتعلمين وتنوع بنيان وأمكنة التعلم.

العمل بالمجموعات دينامية الجماعة.

التدابير المرن لاستعمال الزمن.

اختيار جميع الشركاء المتعلمين والآباء والمعلمين والإدارة."[2]

يتضح أن بيداغوجيا المشروع لا يتحقق إلا إذا توفرت مجموعة من شروط، لتسمح للمتعلم بالإنخراط في بناء معارفه.

2-2-4-خطوات المشروع: يضبط المشروع مجموعة من الخطوات هي:

***اختيار المشروع:** وهي الخطوة الأساسية في طريقة المشروح، ولها دور كبير في نجاح المشروع أو فشله، وتبدأ هذه الخطوات بإشراك المتعلمين في اختيار موضوع المشروع، ويكون الموضوع مرتبطا بحياة المتعلم المدرسية أوالبيئية.

* **تخطيط المشروع:** بعد اختيار المشروع يشرع المتعلم بإشراف المعلم بوضع نخطط لتنفيذ المشروع، حيث يجب تحديد الأهداف وتقسيم المشروع إلا مراحل واضحة وخطوات محدّدة، وتحديد مراحل تنفيذ المشروع.

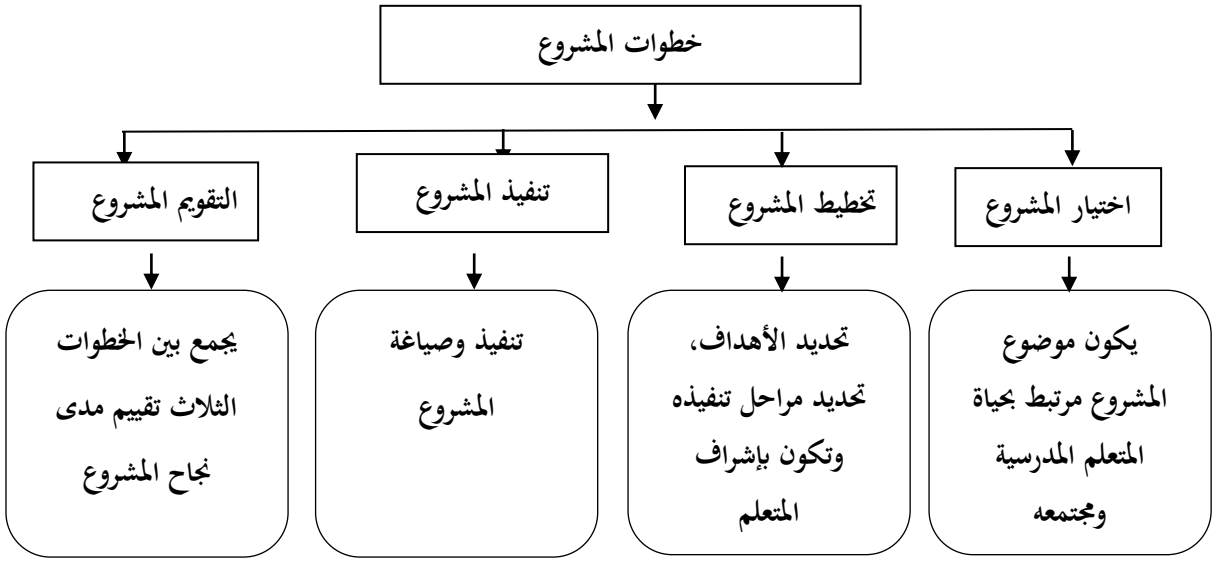
* **تنفيذ المشروع:** وفي هذه المرحلة يقوم كل متعلم بتنفيذه جزء من الخطة، أي: تنفيذ المشروع حسب ما تم الاتفاق عليه وصياغته خلال مرحلة التخطيط والتنظيم.

[1]– الحسين لحية، الكفايات في علوم التربية – بناء كفاية– إفريقيا الشرق، المغرب، ط 1، 2006م، ص: 85.

[2]– المرجع نفسه ، ص:88.

* **تقويم المشروع:** يتضمن تقويم المشروع على كل خطوة من خطواته الثلاثة (**اختيار المشروع) تخطيط المشروع، تنفيذ المشروع)**، بحيث يقوم المعلّم بإصدار أحكام حول ما توصل إليه المتعلّم أثناء التنفيذ وتقيّيم مدى نجاحه في عملية إعداد المشروع، والوقوف على نقاط القّوة وتدعيمها وتشخيص نقاط الضّعف.[1]

وباختصار هذه الخطوات الأربع في انجاز المشروع المتمثلة في اختيار المشروع وتحديد أهدافه ثم التخطيط له وتنفيذه وأخيرا القيام بتقييمه، يجب على المعلّم مراعاتها من أجل نجاح المشروع، ويجب عليه وضع الخطوات في المخطط التالي:



مخطط رقم (05) :يمثل خطوات المشروع

2-3- بيداغوجيا حل المشكلات :حل المشكلات طريقة قديمة في التّعليم، فالتّعليم البيداغوجي الان يركز على اكتساب قواعد جديدة بناءً على معرفة سابقة وهي عموما ما تنطلق من مشكلة يتطلب على المتعلّم حلها، وهذا ما تركز عليه بيداغوجيا حل المشكلات، فما هو مفهومها؟ وما أهم خطواتها؟

2-3-1- مفهوم بيداغوجيا حل المشكلات: "هي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلّم بتوظيف معارفه وتجاربه وتعلّماته وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلبه وضعية جديدة أو مألوفة،

[1]–وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقها، دار الفكر، عمان، ط 2، 2005، ص: 227، 228، 229، 230، (بتصرف).

يشعر لميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيه من المعلّم، وذلك اعتماداً على ممارسة أنظمة تعلم جديدة"[1]،فبيداغوجيا حل المشكلات هي عملية وضع المتعلم أمام وضعيات لها علاقة بحياته اليومية أو الدراسية، يوظف فيها معارفه للسابقة من أجل حلها.

2-3-2- خطوات بيداغوجيا حل المشكلات: تمر عملية حل المشكلة بعدة مراحل من أجل الوصول إلى الحل الأنسب الذي يحقق الأهداف المرغوبة وهذه الخطوات هي:

أ- "**الشعور بالمشكلة** : وهذه الخطوة تتمثل في ادراك معوق أو عقبة تحول دون الوصول إلى الهدف المحدّد.

ب- تحديد المشكلة: هو ما يعني وصفها بدقة مما يتيح لنا رسم حدودها وما يميزها في سواها.

ج- تحليل المشكلة: التي تتمثل في تعرف المتعلم على العناصر الأساسية في مشكلة ما، واستبعاد العناصر التي لا تتضمنها المشكلة.

د- جمع البيانات المرتبطة بالمشكلة: ويتمثل في مدى تحقيق المتعلم لأفضل المصادر المتاحة لجمع البيانات والمعلومات في الميدان المتعلق بالمشكلة.

هـ- اقتراح الحلول: وتتمثل في قدرة المتعلم على التمييز والتحديد لعدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما.

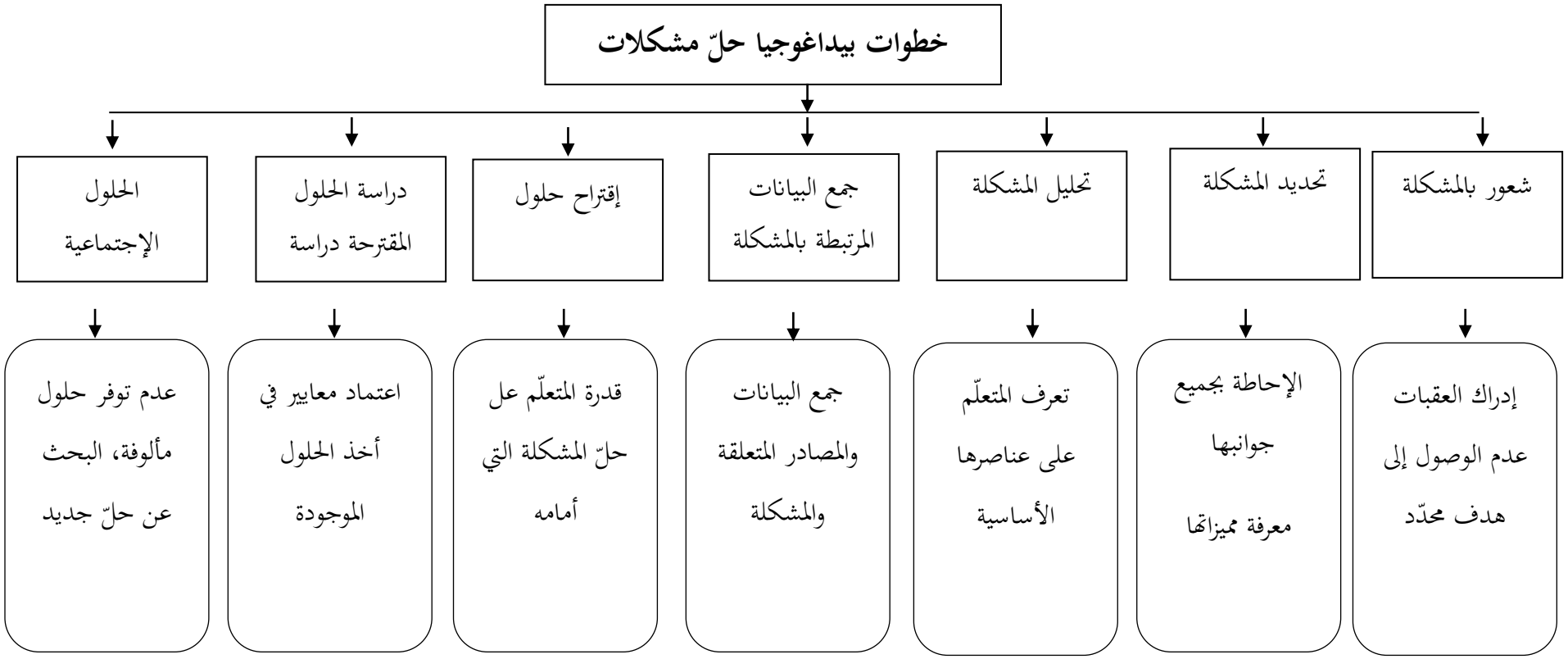
و- دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة: وما يكون الحل واضحا ومألوفا فيتم اعتماده، وقد يكون هناك اعتماد لعدة حلول ممكنة، فيتم المفاضلة بينها بناءً على معايير نحددها.

ز- الحلول الإبداعية: قد لا تتوافر الحلول المألوفة أو ربما تكون غير ملائمة لحلا لمشكلة، وهنا يتعين التفكير في حل جديد يخرج عن المألوف."[2]

[1]- سمير جوهاري، طرق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، ع47، نوفمبر2018م، ص: 61،.

[2]-يحيى محمّد نيهان، العسف الذهبي وحل المشكلات، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، الطبعة العربية،2008م، ص: 201.

يتضح لنا أن عملية حل المشكلة يجب أن تمر بمجموعة من الخطوات من أجل حلها حلا صحيحا، فأولا يجب التعرف على المشكلة، ثم جمع المصادر والمعلومات، وتحديد المشكلة وتحليلها، وفي الأخير اقتراح الحلول لحل هذه المشكلة، ويمكن توضيح هذه الخطوات في المخطط التالي:



مخطط رقم (06): يمثل خطوات بيداغوجيا حلّ مشكلات.

2-4- بيداغوجيا الخطأ: لطالما اعتبر الخطأ في المجال المدرسي ذنبا لا يغفر ومؤشرا على الفشل والإخفاق، ولكن مع تطور أساليب وطرق التعليم عرفت تحولا نوعيا أصبحت الأخطاء تعبر في معرفة غير مكتملة، ومرحلة أساسية في بناء التعلمات، وعلى هذا الأساس ظهرت بيداغوجيا الخطأ، التي تعتبر الخطأ ضروريا لبناء المعارف، فما هو مفهوم بيداغوجيا الخطأ؟

2-4-1- مفهوم بيداغوجيا الخطأ: إنها خطة بيداغوجية ترتكز على فرض صعوبات ديداكتيكية تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين، ولقد ظهرت هذه البيداغوجيا كتوجه جديد في الممارسة التعليمية الحديثة.[1]

يعرفها عبد الكريم غريب بقوله:" تصور ومنهج لعملية التعلّيم والتّعلم، الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة، أو بنائها من خلال بحثه ما يمكن أن يتخلل هذا البحث من الأخطاء، وهو استراتيجية للتعلم لأنّه يعتبر الخطأ أمرً طبيعيا وايجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة".[2]

إن بيداغوجيا الخطأ تعتبر الخطأ استراتيجية للتعلم، تعني بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها وتحديد طرق علاجها.

وظائف بيداغوجيا الخطأ: ينبني عن بيداغوجيا الخطأ مجموعة من الوظائف يمكن حصرها فيما يلي:

وظيفة تعليمية تعلّمية: بالخطأ يكون المتعلّم مجموعة من المعارف والخبرات، وبعد تعرفه على مختلف نقاط ضعفه.

وظيفة تكوينية: يتعلّم المتعلم من خطئه يجعله وسيلة للتّكوين والتّأهيل.

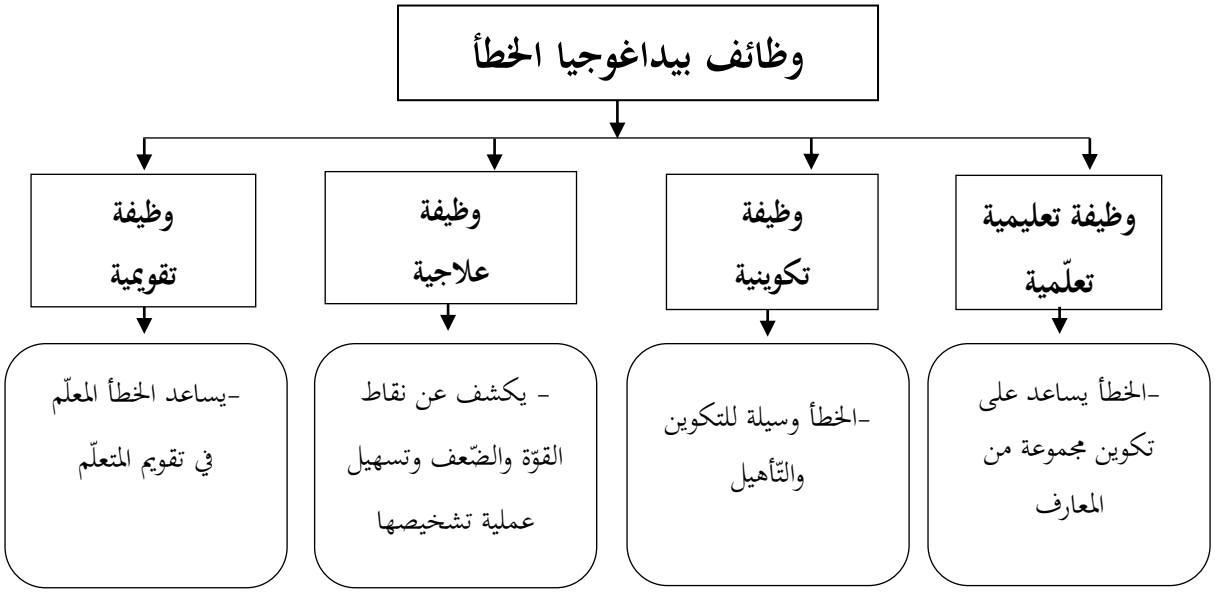
وظيفة علاجية: تكشف مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّم مما يسهل للمعلّم القيام بتشخيصها وتحليلها.

[1]- فشار فاطمة الزهراء، المقاربة النظرية لمفهوم العائق والخطأ، مجلة دراسات وأبحاث، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي ريان عاشور، الجزائر، ع24، سبتمبر 2016م، سنة ثامنة، ص:119، (بتصرف).

[2]- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2006م ص: 723.

وظيفة تقويمية: يقوم الخطأ بدور هام في تقويم المتعلّم، فهو يساعد المعلّم على معرفة مستوى المتعلّمين وكفاءتهم الإنجابية والأدائية.[1]

مما ذكر سابقا فبيداغوجيا الخطأ تنطلق من الخطأ في بناء المعارف كما يسهل عملية التّقويم التّي يقوم بها المتعلّم ،ويساعده على تشخيص نقاط الضّعف وتدعيم نقاط القوّة، ويمكن توضيح هذه الوظائف في المخطط الاتي:



مخطط رقم (07) : يمثل وظائف بيداغوجيا الخطأ.

2-5- بيداغوجيا اللعب:

يكتسي اللعب أهمية بالغة في حيا الطفل فهو نشاط يمارسه دون ضغط يقوم به بمحض ارادته وبمتعة ،أما اللعب البيداغوجي الذي يهمنا هنا فإنه يستهدف التعلّم بواسطة اللعب، وقد أثبتت الدراسات التربوية أن اللعب قيمة كبيرة لاكتساب المعرفة.

[1]- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف، ط1، 2015م، ص: 17،(بتصرف)

2-5-1- مفهوم بيداغوجيا اللّعب:

اللعب البيداغوجي هو نشاط أو مجموعة أنشطة تربوية ممتعة وهادئة، تخضع لقوانين وقواعد مرنة تستهدف الكلم بواسطة اللّعب[1]. فبيداغوجيا اللعب هي تعلّم، تستهدف التّسلية أولا ثم الاكتساب إذ أحسن استغلالها في الجوانب التّعليميّة.

2-5-2-أنواع الألعاب:

تعددت تقسيمات العلماء للألعاب تبعا لوظائفها، وكذا الأهداف المستعملة لأجلها نذكر منها.

ألعاب البطاقات: هي قطع صغيرة من الورق يكتب على كل منها عبارات أو سؤال لتدريب المتعلم على وحدات معينة وتعد البطاقات الوسائل التي تساعد في تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ولقد استخدمت ألعاب البطاقات في تعليم اللغة العربية[2] أي أن ألعاب البطاقات تكون على شكل مربعات من الورق، تساعد في تعليم الأطفال الكتابة والقراءة.

الألعاب الحركية: " كألعاب البناء والتركيب و ألعاب الرمي والسّباق، وألعاب المصارعة والملاكمة والقز والتوازن وهي الألعاب الحركية تسعى إلى النمو الجسمي والذهبي في الوقت نفسه"[3]تجمع بين العقل (**ألعاب التركيب**)، وألعاب حركية (**الملاكمة**) أي على تنمية الجانب الذهبية والحركي في الأن ذاته.

الألعاب الشعبية:" يمكن أن نستخدم هذه الألعاب في التعليم مع بعض التعديل كلعبة الكراسي الموسيقية، المسابقات التي يتعلّم من خلال الأطفال بصورة عفوية.

[1]- عبد الرحمان توهي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، ص:59 .(بتصرف)

[2]- حسن شحاتة، استراتيجية حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، ط2، 2016،ص :282 (بتصرف).

[3]- منى سامير، حسن الحسني، أثر ممارسة الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات التعلّم لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، مصر، ع15، جانفي 2014 م، ص: 619.

ألعاب الأحاجي: نقصد بها الفوازير والألغاز، مثل: لعبة من أنا، الكلمات المتقاطعة، وتستخدم في الرياضيات حيث تتجول الأرقام والمفاهيم الرياضية إلى أحاجي يحاول المتعلم حلها"[1]، أي أنها ألعاب تقليدية توظف في التعليم بأسلوب جديد من تعليم الأطفال وتعريفهم على ثقافة مجتمعهم.

ألعاب تمثيلية:" تقوم على مبدأ تمثيل الأدوار، من خلال يتعلّم الأطفال تكييف مشاعرهم من خلال تعبيرهم عن الغضب والحزن والقلق تساعد المتعلم على التعبير عن مشاعره من خلال تقمس شخصية تمثل عائلته النفسية.

ألعاب الغناء والرقص: تتمثل الغناء التمثيلي، والأناشيد الوطنية، والرقص الإيقاعية التفسيري"[2]ألعاب حيوية تنمي جوانب مختلفة لدى الأطفال (الروح الوطنية، الجانب الديني...).

الألعاب الهجائية: وهي الألعاب التي تساعد المتعلّم علة نطق الحروف والكلمات والتعرف على مخرج الحروف الصحيحة وتتم من خلال تحويل الجمل والكلمات إلى مقاطع،[3] حيث تنمي الرصيد اللغوي كما تساعد المعلم على معرفة عيوب النطق لدى المتعلمين ومعالجتها.

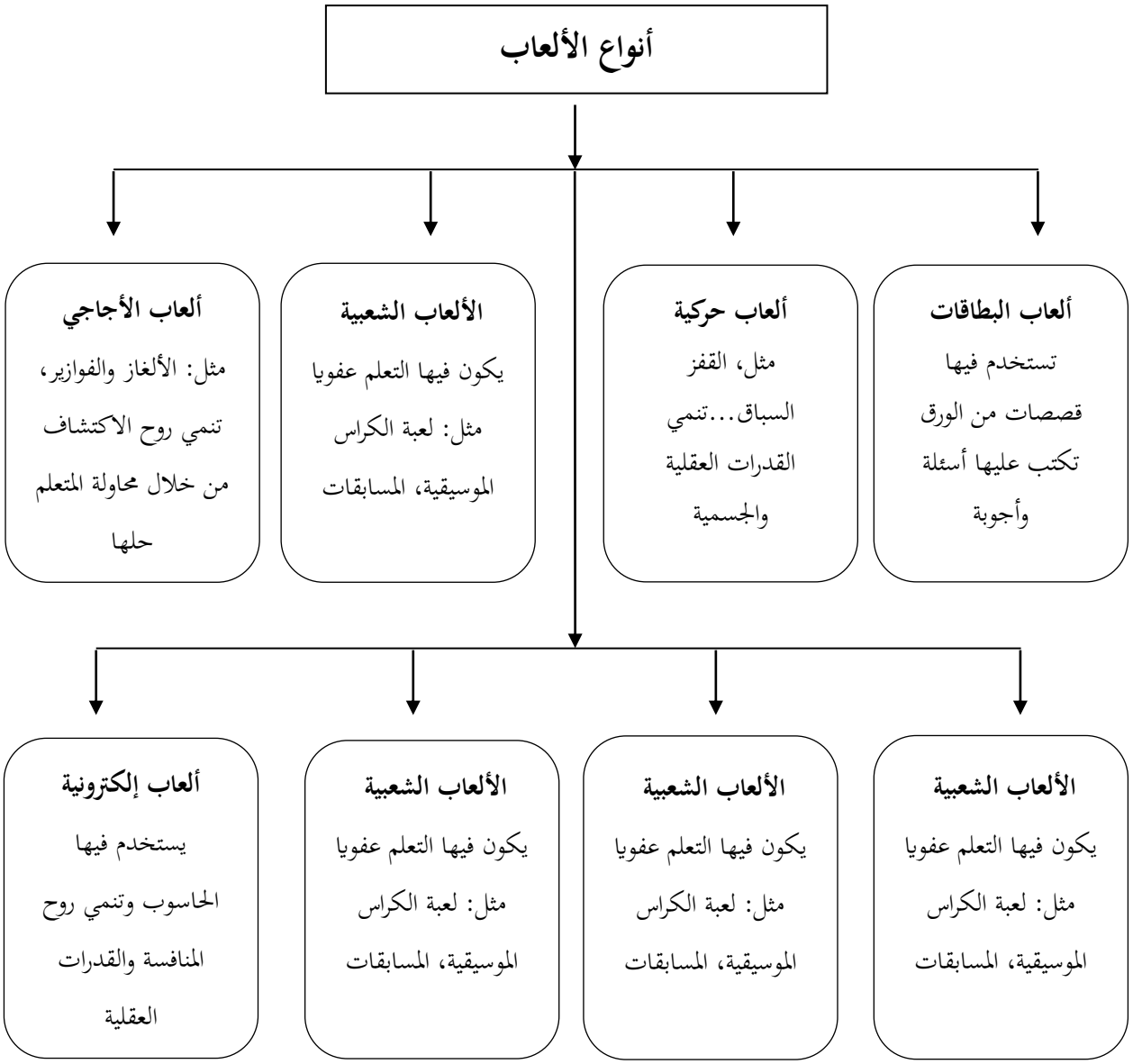
الألعاب الإلكترونية : تتم بواسطة الحاسوب، ويقوم فيها المتعلم ببذل جهد لتحقيق أهداف معينة تضبطها قوانين اللعبة وتعتمد هذه الألعاب على عنصر المنافسة بين لاعب وأخر أو مع الحاسب[4] الألي ،ويمكن توضيح انواع الالعاب في المخطط الاتي:

[1]-هشام أحمد غراب، أيمن يوسف حجازي، فعالية برنامج الألعاب الصيفية في خفض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال في قطاع غزّة، مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج9، ع1: فيفري 2012، ص:135، 136.

[2]- منى سامير، حسن الحسني، أثر ممارسة الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات التعلّم لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، ص :699.

[3]-المرجع السابق، ص:136(بتصرف).

[4]-ابو ريا ومحمّد حمدي ،التّعلم باللعب المنفذ من خلال الحاسوب ،دار الكتاب الجامعي ،العين ،الامارات ، ط1، 2001،ص :25(بتصرف).



المخطط رقم (08): يمثل أنواع الألعاب

2-5-3- وظائف بيداغوجيا اللعب :

تعدّدت وظائف بيداغوجيا اللّعب، نذكر منها مايلي:

- تساعد المتعلّم على التّفاعل مع العناصر البيئية ومكوّناتها.
- تشرك الطّفل في بناء تعلّماته موظّفا قدراته العقلية، الوجدانية والحس حركية.
- تبعث الحيوية والنّشاط أثناء بناء التّعلّم، ممّا يساهم في تشجيع المتعلّمين على التعلّم الذاتي.

– تنمّي الجوانب التّمثيلية والتّخيلية لدى المتعلّم، وتوضح مدارك وآفاق شخصياته في بعدها، الثّقافي و الإنساني.

– تسهم في تجاوز الضغوطات النّفسية والتغلّب على الملل المصاحب غالبا للحصص داخل الفصول الدراسية.

– تزيد من دافعية المتعلّم للتعلّم، كما توفر عنصر المنافسة والتعبير الحر والتفاعل الإيجابي .

– توازن بين الفروق الفردية في إطار العمل التّشاركي والتّواصل البناء.

– تحمل المتعلّم على احترام قانون اللّعب والخضوع له واحترام الآخر.

–تربّي على التّسامح والمنافسة والقبول بالهزيمة وبالحكم واحترام الوقت.

– تساعد على اكتساب قواعد السّلوك و أساليب التّواصل وروح الانتماء وتمثل القيم الاجتماعية.[1]

لبيداغوجيا اللّعب دور وأهمية كبيرة في بناء التّعلمات واكتساب المعارف لدى المتعلّم، كما تساعد على التفاعل مع محيطه بشكل أفضل، وتنمي روح التعاون والنشاط أثناء التعلّم وتساعد على تجاوز الضغوطات النفسية وتقوي دافعية التعلم، وهذه الوظائف كلها تحتمها بيداغوجيا اللّعب كونها تدمج مع التعلم، أي أن المتعلّم يكتسب معرفته بأسلوب مرح.

[1]– عبد الرحمان تومي، الجامع في ديداكتيك اللّغة العربية، ص :60.

المبحث الثالث: المقاربة بالكفاءات واستراتيجية التّقويم في ظلها

1 – التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات

1–1– مفهوم التّقويم

1–2– أنواع التّقويم

1–3– خصائص التّقويم في اطار المقاربة بالكفاءات

2– وسائل التّقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

2–1– الملاحظة –المفهوم والأنواع–

2–2– الاختبارات –المفهوم والأنواع–

2–3– المقابلة –المفهوم والأنواع–

يعتبر التّقويم في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات جزءً لا يتجزأ من العمليّة التّعليمية، فهو يمتّد على كلّ مراحلها فيكون قبل العمليّة التّعليميّة وأثنائها وبعدها كما أنه لا يركز على إعطاء العلامة للمتعلّم بل هو جزء من الممارسات الّتي تتم داخل القسم بشكل منسجم بين الملّم والمتعلّم، ومن هذا المنطلق يتبادر في ذهننا الإشكال التالي:

كيف تتم عملية التقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات؟

1-1- التّقويم Evaluation:

تعدّدت تعريفات مصطلح التّقويم عند الباحثين والعلماء، حيث : عرف مصطفى نمر دعمس التّقويم بأنه : " وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المستوردة في العملّية التّعليميّة، ومساعدا في تحديد مواطن الضعف والقّوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف، وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملّية التّربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة."[1] ويقصد به أيضا: " مجموعة الاختبارات والامتحانات الإشهادية والفحوص، وشتى التّقويمات المطابقة بصورة يومية وشهرية وفصيلة ونهائية على التلاميذ"[2].

فالتّقويم عملية مراقبة وإصدار أحكام وقرارات على درجة أداء المتعلم كما أنه يساهم في تحسين عملية التعلّم من خلال معرفة نقاط القوة والضعف فيها.

1-2- أنواع التقويم: تتعدّد أنواع التقويم وتختلف أغراضه ومن أهمها:

التقويم التشخيصي Diagnostique évaluation:

" يتطلع التّقويم التّشخيصي إلى المستقبل قصد التّكهن بإمكانات المتعلّم سعيا إلى توجيهه حسب ما يمتلك من قدرات، ويتم ذلك بالتأكد من مدى تحكمه في الموارد ونمو كفاءاته، وبعبارة أخرى التحقق من مكتسباتها القبلية، قبل الشروع في أية وحدة تعليمية جديدة، ففي مثل هذه الحالة يحدّد لكل

[1]- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمان، د ط، 2008م، ص: 12 .

[2]- مخلوفي علي، لكحل لخضر، اتّجاهات المعلّمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الظهور الثالث من التعليم الابتدائي جامعة الجزائر 2 ، أبو القاسم سعد الله ، ع7، ديسمبر 2017، ص :46.

متعلم وضعية ما، فالذي لا يمتلك القدرات التي توافق هذه الوحدة فإنه يخضع بالضرورة لنشاطات الدعم".[1]

بناءً على ماسبق، يمكن القول أنّ التّقويم التشخيصي يكون في بداية كل مرحلة تعليمية أو بداية وضعية تعليمية، ويقصد من تشخيص جوانب القوّة والضّعف وعلى أساس ذلك تبنى التعلّمات المستهدفة.

الغرض من التقويم التشخيصي يتمثّل في وضع خطة لتعليم المتعلمين وجعلهم يواجهون مجموعة مشكلات ومحاولة تجاوزها (خَلِبهَا) وهذا يساعد المعلّم على التعرف على نقاط الضّعف وتشخيصها وتدعيم نقاط القوّة، وفي الأخير يقوم بتدريسهم نشاط تعلّمي جديد ينطلق من النشاط السّابق. ويكون مكتملا له.[2]

إن أغراض التقويم التشخيصي متعددة ومتنّوعة لكنّها تصبّ في مجال في مجال واحد، وتسعى إلى تحقيق هدف واحد وهو وضع خطة لنجاح العملية التعليمية ومعرفة نقاط الضعف والقوة لدى المتعلمين.

التقويم البنائي : Formative Evaluation

"يستخدم هذا النّوع من التقويم للإجابة عن سؤال واحد، إذ يهدف هذا النوع من التقويم بوجه عامّ إلى تحديد مدى تقدم المتعلم بغرض تصحيح مسار عملية التدريس وتحسينها و من أدوات الأسئلة التّي يقدّمها أثناء الحصّة."[3]

إن التقويم التكويني لا يكون إلاّ أثناء الوضعية التعليمية مرتبطا بعناصرها، ويسعى إلى زيادة دافعية المتعلّم من أجل تحسينها وتطويرها.

للتّقويم التّكويني أغراض مباشرة وأخرى غير مباشرة.

---

[1]- محمّد طاهر وعلي ،التّقويم البيداغوجي –أشكاله ووسائله–،دار الورسم للنّشر والتوزيع ،الجزائر، ط2، 2016م ،ص:15 .

[2]- اسماعيل دحدي ومزيان وناس، التقويم التربوي وأهميته، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر،ع31، ديسمبر2016م، ص :121 (بتصرف).

[3]-كمال عبد الحميد زيتوني، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م، ص:544.

أ- الأغراض المباشرة: وتتمثل في مراقبة تطوّر المتعلّم وتقدمه وذلك بتوجيه المعلّم له، وجمع البيانات مناجل تشخيص أسلوب وطريقة التدريس التي يتبعها المعلّم.[1]

ب- الأغراض الغير مباشرة: تسعى إلى تقوية دافعية المتعلّم نحو التعلّم ويظهر أثر دافعيته من خلال الأخطاء التي يرتكبها وكيفية تصحيحها له ممّا يؤدي إلى زيادة التعلّم.[2]

إن للتقويم التكويني أغراض متنوعة منها مباشرة وغير مباشرة تسعى إلى تطوير الأساليب المتبعة من طرف المعلم في التعليم، وتعزيز روح التعلم لدى المتعلم.

التقويم التّحصيلي(النهّائي) : Sommative Evaluation

"يكون في نهاية برنامج أو فصل دراسي بغرض النجاح أو الرّسوب عن طريق الحصول على درجات ومعرفة المستوى الذي حقّقه الطّالب بعد اجتيازه لوحدة أو برنامج دراسي".[3] ويقصد به أيضا " يستعمل هذا النوع لتقويم كفاءة عامة بعد الانتهاء من الدرس أو سلسلة من الدروس وهو يسمح بإسناد النقطة وكذا ملاحظات للمتعلم، ويمكن للآباء وادارة المؤسسة الاطلاع على هذه النقطة والملاحظات ،وعلى أساسها تُتَخَذْ قرارات ذات أهمية في حياة المتعلم الدراسية"[4]،أي أنّ التقويم النهائي هو حوصلة حول نهاية فترة أو موسم دراسي، كما يهتم بتقويم ما تعلمه المتعلم من خلال اصدار أحكام(رسوب، نجاح).

ومن أغراض التقويم النهائي نجده يركز على اعطاء مجموعة من النتائج المتعلقة بنجاح أو رسوب المتعلمين وذلك بواسطة رصد علاماتهم في سجلات خاصة، كما يحكم على مدى جودة طرق التدريس وفعالية جهود المتعلمين.[5]

[1]- اسماعيل دحدي ومزيان وناس ، التقويم التربوي أهمّيته ص :121.

[2]-المرجع نفسه، ص:122، (بتصرف).

[3]- حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ط1، 2010 م، ص:266.

[4]- خير وناس بوصنبورة عبد الحميد، التربيّة وعلم النّفس، الدّيوان الوطني للتعليم والتكوين،دط،2007م، ص :204.

[5]- اسماعيل دحدي، مزيان وناس، التقويم التربوي أهمّيته، ص :122.(بتصرف)

1-3- خصائص التّقويم في إطار المقاربة بالكفاءات: إنّ التّقويم في اطار المقاربة بالكفاءات يتميّز بالعديد من الخصائص، نذكر منها مايلي:

- "لا يرتكز التّقويم بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما يركز على التنميّة الشاملة للمتعلّم.

- تقوم على وضع المتعلّم في وضعيّة يدعى فيها إلى انجاز عمل شخصي فيوظّف فيه جملة من مكتسبات القبليّة.

- الاختبار في إطار هذه المقاربة يكشف عن مستوى أداء المتعلّمين ضمن وضعيات معينة (اشكاليات).

- الاختبار يقيس بناء الكفاءات بين المستويات الدّراسية في شكل عمودي وأفقي (ادماجي).

- الشّهادة في اطار هذه البيداغوجيا تعكس كفاءة الأداء عن المتعلّم ضمن برنامج محدد.

- يرتبط التّقويم دومًا ببرامج التّكوين في اطار منسجم مع الوسط الذي يعيش فيه.

- يشتمل التّقويم على جميع الوسائل التّي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة."[1]

نستخلص من هذا أن التّقويم في اطار المقاربة بالكفاءات يقوم على تقويم قدرة أداء المتعلّم والعمل على التنميّة لمهاراته ومكتسياته واستثماره لها داخل وخارج المدرسة، كما تعكس الشهادة كفاءة الأداء عند المتعلّم والتّقويم دائما ما يرتبط ببرامج التّكوين ويستخدم مجموعة من الوسائل التي تساعد المعلم على كشف نقاط القوة والضعف لدى المتعلّم.

1-4- مبادئ التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات

إنّ التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يقوم على المبادئ التالية:

-لا يتبادل التقويم معرف منعزلة بل هو معالجة تهدف للحكم عل الكلل.

- ادماج الممارسة التقويمية في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات المعرقلة للتعلم.

- اعتماد أساليب التقويم التحصيلي على جميع المعلومات.

الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية من أجل معرفة القدرات الكامنة لدى كل متعلم.

[1]- لخضر عواريب، اسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع2، 2011م ص :578.

-تكليف المتعلمين بحل مشكلات أو اتخاذ قرارات بما يتناسب مع مستواهم العقلي.

-اعتماد التقويم على وضعيات تجعل المتعلم على وعي باستراتيجية التعلم.

-توفير الأنشطة الجماعية التعاونية التي تسمح للمتعلمين بأن يساعدوا بعضهم البعض.[1]

من خلال المبادئ التي ذكرناها يتبين لنا أنّ التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يعمل على إدراج العملية التقويمية في العملية التعلمية وذلك من أجل ملاحظة مواطن الضّعف والنّقص ومعالجتها للظّفر بعملية تعلم ناجحة.

1-5- وسائل التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات:

للتّقويم دور بارز في تحديد صعوبات التّعلّم ،وتحديد نقاط القوّة والضّعف لدى المتعلمين ،وتوجيه نشاطهم التّعليمي، ولا يتم هذا إلا بالوسائل الأتية:

1-1-5- **الملاحظة:** Observation

تعد الملاحظة وسيلة أساسية من وسائل التّقويم، إذ يستخدمها المعلّم من أجل ملاحظة سلوكات المتعلمين وما يحدث من تغير بها.

مفهوم الملاحظة: "هي وسيلة يستخدمها الانسان العادي في اكتسابه لخبراته على أن يتبع الباحث في ذلك منهجا معينا يجعل الباحث في ملاحظته أساسا لمعرفة أو فهم دقيق لظاهرة معينة" [2]، فالملاحظة هي وسيلة يستخدمها المعلم لمراقبة تطور سلوك المتعلم.

تنقسم الملاحظة الى نوعين هما: ملاحظة بسيطة ،ملاحظة منظمة

الملاحظة البسيطة: هي الملاحظة غير مقصودة تنجم عنها فرضيات تحتاج الى البحث و التدقيق من قبل المعلم لملاحظة سلوكيات المتعلمين.[3]

يتضح لنا أن الملاحظة البسيطة هي ملاحظة غير مقصودة وغير مخطط لها ولا تكون مضبوطة.

---

[1]- لخضر عواريب، اسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، ص :579. (بتصرف).

[2]- رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي اساسياته النّظرية وممارسته العلمية، دار الفكر دمشق، ط1، 2000م، ص:317.

[3]- المرجع نفسه، ص:321، (بتصرف)

الملاحظة المنظمة: هي بخلاف الملاحظة البسيطة اذ تكون اكثر دقة و تنظيما في جمع البيانات والمعلومات مما يتيح للباحث امكانية تحديد المشاهدات أو الحوادث التي يدرسها. [1]

سميت بالملاحظة المنظمة لأنها تعتمد بدرجة كبيرة على الدقة مما يسهل للباحث انجاز بحثه.

2-1-5- **الاختبارات** : Testes

إنّ الاختبارات من أكثر وسائل التّقويم شيوعا، والأكثر استخداما من طرف المعلّمين، وتستخدم لتقويم القدرات العقلية للمتعلّمين ومدى استعابهم للدّروس المقدّمة.

" فهو أداة تقييم بيداغوجية تطبق مرّة أو أكثر في كل سنة يهدف جمع البيانات حول قدرات ومعارف المتعلّمين في مادة دراسية معينة، فهي تعتمد على طرح أسئلة تتطلّب إجابة قصيرة أو مطولة، كما يمكن أن تتضمن أسئلة مغلقة تعتمد على اختيار الإجابة الصحيحة". [2]

كما تعرف أيضا بأنها: "وسيلة رئيسية تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلاب، والتعرف على مدى تحقيق المنهج الدراسي للأهداف الموسومة له والكشف عن مواطن القوة على مدى تحقيق المنهج في ذلك، ومدى التقدم الذي أحرزته المدرسة"[3]،يقدم المعلم مجموعة أسئلة للمتعلم من أجل تقويم تحصيله الدراسي وقياس قدراته العقلية، وتتعدّد أنواع الاختبارات، وذلك حسب طبيعة الأسئلة وموضوعاتها وسنتطرق إلى أكثر الأنواع شيوعا، وهي كاتلي:

أ– الاختبارات الشفوية: تعد هذه الاختبارات من أقدم أنواع الاختبارات المعروفة، حيث يوجه المعلم للطالب سؤالاً بشكل شفوي ويطلب منه الإجابة عنه بالطريقة نفسها، ويمكن أن تستخدم هذه الاختبارات في القراءة الجهوية وإلقاء الشّعر...الخ"[4]

الاختبارات الشفوية من أقدم الطرق المستعملة لتحديد مدى استيعاب المتعلّم للمادة، حيث يوجه فيها المعلّم إلى المتعلّم أسئلة شفوية وتكون الإجابة شفوية غير مكتوبة.

---

[1]– محمّد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر، ط2، 2016م، ص:73 (بتصرف).

[2]– عائشة زياني، واقع تطبيق الاختبارات التحصيلية (بين الموضوعية والتقليدية) في المدارس الابتدائية وتأثيرها على التوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي، مجلة البحوث التربوية التعليمية، المدرسة العلمية للأساتذة بوزريعة، ع 13 ، 2013 م، ص:232.

[3]– زيد منير عبوي، ادارة المدرسة التّكنولوجية، البرامج والقواعد والأنظمة، دار من المحيط إلى الخليج للنشر التوزيع، الأردن، ط1، 2016م، ص :69.

[4]– سليمان محمّد أبو شارب، استراتيجيات التّقويم في التّربية المهنية، دار غيداء، عمان، دط، 2014م ص: 44.

ب- الاختبارات المقالية: يعرف هذا النوع من الاختبارات أيضا باسم الاختبارات الإنشائية، "وهي أسئلة تقدم للتلاميذ مكتوبة ويطلب منه الإجابة عليها كتابةً وتتطلب من الطالب أن يقارب، أن يحلل، أن يلخص، أن يستنتج."[1]، أي أنّ هذا النوع من الاختبارات يصنف ضمن الاختبارات الكتابية وتكون اجابته إما طويلة أو قصيرة.

ج- الاختبارات الموضوعية: ويقصد بها الاختبارات التي يقتصر فيها دور المفحوص على الحكم على صحة العبارة أو خطئها (صح، خطأ)، أو التّعرف على الإجابة الصحيحة واختيارهم من عدّة بجائل تُعْرَضُ أمام المفحوص (اختيار من المتعدد)، أو الربط بين طائفتين أو قائمتين من البيانات أو المعلومات (مطابقة)، ويسمى هذا النوع بالاختبارات ذات الإجابة المنتقاة" .[2]

إنّ الاختبارات الموضوعية عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يتعين الإجابة عليها من طرف المتعلّم وتمتاز بكون أسئلتها دقيقة وطرق تصحيحها مختلفة وتمتاز أيضا بالسهولة.

د- الاختبارات الادائية: وفيها يتم قياس انتاجات التّعليميّة المهارية، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات ي تعلم المواد الخاصة مثل: التّربية الرّياضية والفّن والمهارات المهنية وإجراء التجارب في المختبر".[3]وتعرف أيضا بأنها: "الاختبارات التي تقيس مالا يمكن قياسه في الأنواع الأخرى من الاختبارات حيث أنها تقيس المهارات الفنية لدى الطالب".[4]

تقيس هذه الاختبارات قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه أي أنها تقيس المهارات الفنيّة والنتاجات التّعليميّة، ومن خلال ما ذكر سابقا عن أنواع الاختبارات يمكن الإشارة إليه في المخطط الآتي:

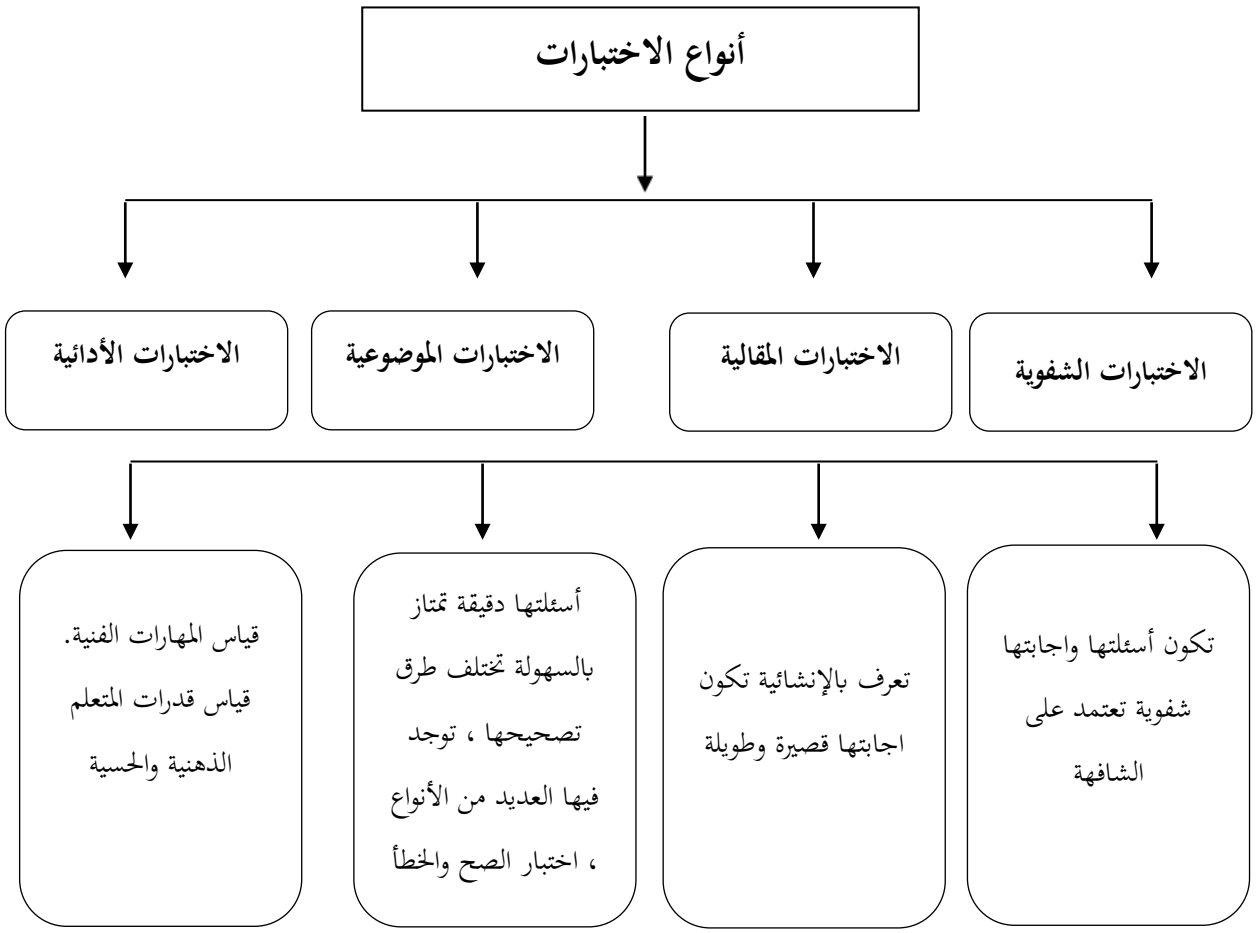
---

[1]- حمدي شاكو محمود، التقويم التربوي للمعلّمين والمعلّمات، ص: 115.

[2]- عبد الله أحمد الدّغان، اتجاهات طلبة جامعة ملك سعود نحو الاختبارات المقاليّة والموضوعية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التّربويّة والإسلاميّة، الرياض، م7، ع2، 1995ص :250.

[3]- فتحي ذياب سبيتان، ضعف التحصيل الطلابي المدرسي، الرياضيات والعلوم العامة، الأسباب والحلول، دار الخبادريّة، عمّان، الأردن، دط،2009ص:189.

[4]-سليمان محمّد أبو شارب، استراتيجية التقويم في التربية المهنية ،ص :44.



المخطط رقم(09):يمثل أنواع الاختيارات.

3-1-5- **المقابلة:** Interview " هي من وسائل القّياس التّربوي و هي علاقة فنية إنسانية تفاعليّة بين المعلّم والمتعلّم وجها لوجه وفق أسلوب علمي، وظروف مناسبة ممن العلم والخبرة يحاول المعلم استثارة معلومات وأداء المتعلّم في ظروف محددة زمانا ومكانا، وهي ليست غاية في ذاتها، ولكن وسيلة لجمع المعلومات لتحليلها للوصول إلى الأهداف المرسومة".[1]

كما تعرف أيضا بأنها:" بمثابة حديث أو حوار مع شخص أو مجموعة أشخاص، ترمي إلى الحصول إلى معلومات، بهدف التوصل إلى حل مشكل، أو فحص فرضية أو تحقيق هدف معين"[2]،فالمقابلة

[1]– حميد شاكر محمود، التّقويم التّربوي للمعلّمين والمعلّمات،ص:76.

[2]–جميل حمداوي، البحث التربوي مناهجه وتقنياته، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، 1971م ص :144.

إحدى وسائل التّقويم من خلالها نثير المتعلّم لجمع المعلومات وتحليلها للوصول إلى الهدف المنشود بشكل مباشر، تجري في شكل حوار بين المعلم والمتعلم.

-للمقابلة أربعة أصناف هي:

- **المقابلة الفردية:**

تتم المقابلة بشكل فردي بين الباحث والمبحوث ويلجأ الباحث لهذا النوع إذا كان موضوع المقابلة يتطلب السرية من أجل تفادي إحراج المبحوث أمام الآخر.

- **المقابلة الجماعية:**

تتم المقابلة بشكل جماعي بين المقابل وعدد من المقابلين، حيث يطرح الباحث الأسئلة وينتظر الإجابة من أحدهم وتمثل إجابته إجابة المجموعة التي ينتمي إليها.[1]

- **المقابلة الحرة:**

هذا النوع لا يعتمد على استخدام أسئلة محددة مسبقا، ويمكن تعديل الأسئلة وتبديلها بحسب الظروف.

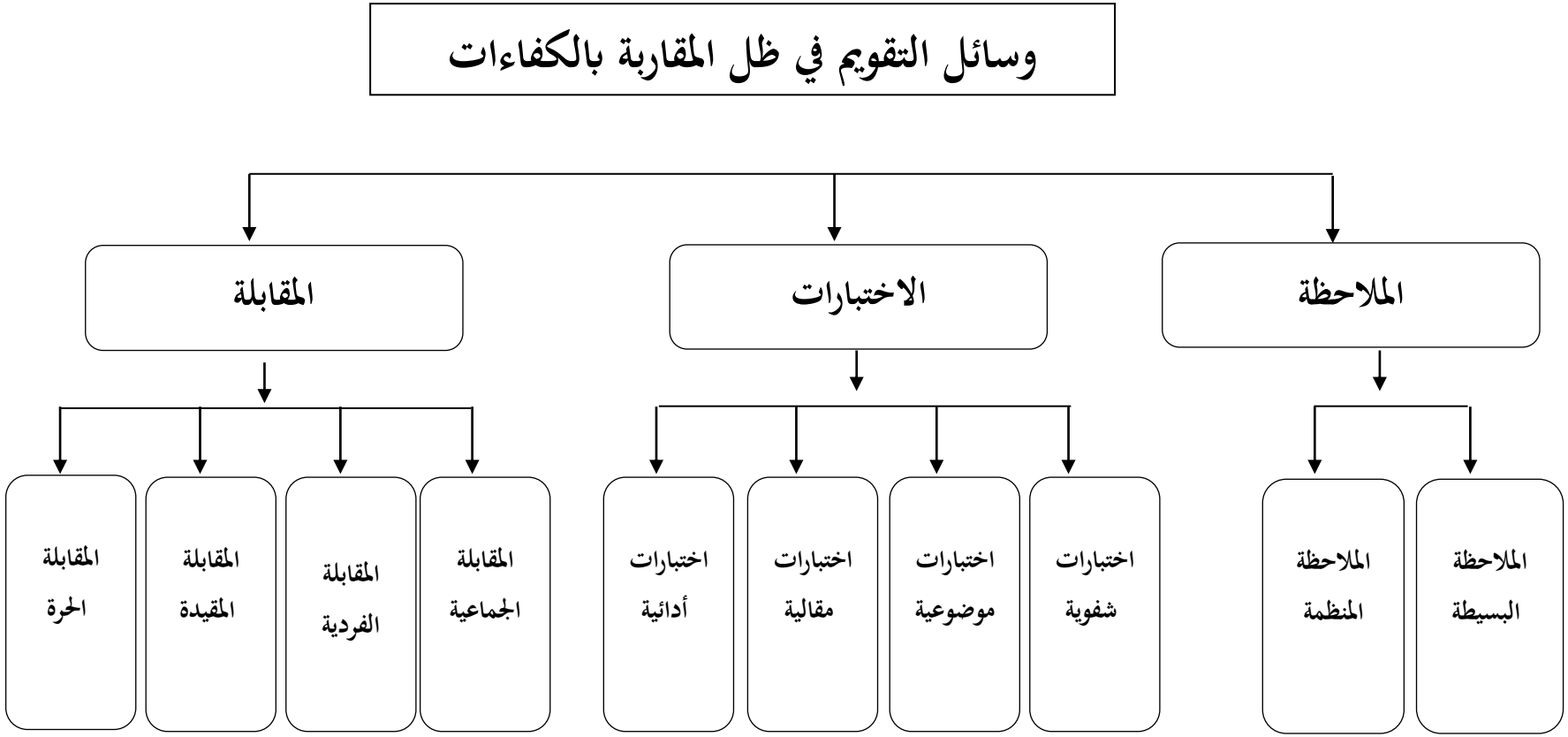
- **المقابلة المقيدة:**

ويتم فيها تحديد الأسئلة مسبقا، وتوجه فيها الأسئلة بطريقة معينة وتمتاز بسرعة اجرائها وسهولة تحليلها، ومن الواضح أن هذا النوع علمي ودقيق.[2]

و سنوضح وسائل التّقويم في ظل المقاربة بالكفاءات في المخطط الموالي:

[1]-خيرة مجدوب، نوال مجدوب، مزايا طرق جمع البيانات وعيوبها ومتى يتم استخدام كل منها، مجلة الشراج في التربية وقضايا المجتمع، الجزائر، ع1، مارس، 2017م ص: 82 (بتصرف).

[2]-رجاء وحيد الدّويدري، البحث العلمي أساسياته النّظريّة وممارساتها العلميّة، ص :326.(بتصرف).



المخطط رقم (10): وسائل التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

اتخذت الجزائر العديد من الاجراءات لتطوير منظومتها التّربويّة وذلك لانتهاجها العديد من المقاربات البيداغوجيّة التي ذكرناها سابق، والعمل على أجرأتها للنهوض بمستوى التعلّم، ويعد التّقويم جزءً لا يتجزأ من العمليّة التعليميّة، وبناءً على ذلك توصلنا إلى ما يلي:

- -تهتم المقاربة بالمحتوى بالبرنامج الدّراسي.
- تجعل المقاربة بالمحتوى المتّعلم يتلقى المعارف و يخزنها و يسترجعها وقت الحاجة.
- تسهل المقاربة بالأهداف عملية التّعلم حيث يعرف المتعلم ما يطلب منه.
- تساعد المقاربة بالأهداف المعلّم على تحديد الطرائق الملائمة لتحقيق الاهداف التّربويّة.
- تجعل المقاربة بالكفاءات المتعلّم المحور الرئيسي للعملية التّعليميّة.
- يتمثّل دور المعلّم في المقاربة بالكفاءات عل توجيه المتعلّم نحو الطريق الصحيح.
- تربط المقاربة بالكفاءات بالواقع الذي يعيشه فيه.
- أجرأة المقاربة بالكفاءات تتمثل في:
- تحويل المناهج إلى ممارسات فعليّة وواقعية.
- جعل الكتاب المدرسي بديلا للواقع الذي يعيشه المتعلّم.
- ابتكار طرائق تدريسية جديدة تعمل على تقوية دافعية المتعلّم نحو التّعلم.
- اعطت المقاربة البيداغوجيّة الحديثة للمتعلم دورا محوريا و اساسيا في العمليّة التعليميّة التّعلميّة.
- المقاربة الفارقية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمينّ.
- المقاربات البيداغوجيّة الحديثة تهدف إلى تسليح المتعلّم بمجموعة من المعارف والمهارات لمواجهة الوضعيات الصعبة داخل المدرسة و مجتمعه (خارجها).
- التقويم يشكل حجر الزاوية في المقتربة بالكفاءات.
- يسعى التقويم إلى الحكم على مدى كفاءة المعلم ومدى نجاحه طرقه وأساليبه المتبعة في التعليم.

يعتمد التقويم على مجموعة من الوسائل التي تساعده على مراقبة مدى تقدّم المتعلّمين، وتحديد نقاط القوّة والضعف لديهم.

الفصل الثانـي

تحليل منهجي بالكفاءات ومعالجة ميدان فهم المكتوب

(قراءة مشروحة)السنة الأولى متوسط أنموذجا

المبحث الأول: القراءة_ مفهومها، أنواعها، أهدافها، كيفية تقديمها _

1– مفهوم القراءة (لغة – اصطلاحا)

2– أنواع القراءة و أهداف تدريسها

3- الضعف في القراءة

4- طرق تقديم نشاط القراءة لمستوى السّنة الأولى متوسط

يعدّ فعل القراءة أول أمر أنزاه الله تعالى على سيد المرسلين **محمّد** ﷺ في كتابه الكريم من خلال قوله تعالى ﴿ **اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ** (1) ﴾[1] وهذا التنويه بأهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع وستبقى وسِيلَة تمكّن الفرد من اكتساب العلُوم والمعارف والخبرات والأداءات الفعّالة في التّعليم والتعلّم، ومن هذا المنطلق تتبادر في أذهاننا مجمّوعة من الإشكالات: فماهية القراءة؟ وما هي أهم أنواعها؟

1- القراءة

أ- لغة : يرّى الرّازي أنّ القراءة "بالفتح الحيض وجمعه (أَقَراءُ) كأُفراجِ وأُقُرُوءِ) كأفلُسِ و(القُرْءُ) أيضا الطهر، وهو من الأضرار و(قرأ) الكتابة (قراءةُ) و(قرءانا) بالضّم و(قرأ) الشيءَ (قرءاناً) بالضّم أيضا جمعّه وضمّه ومنه يسمى القرآن لأنّه يجمع السور ويضُمّه، كما جاء في قوله تعالى : ﴿ **إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ** (17) ﴾.[2] أي قراءته".[3]

كما يرى ابن منظور أنّ القراءة هي " قرأَ الشيءُ قُرءاناً جَمَعَهُ وصمّ بعضه إلى بعض، فالقرآن معناه الجمع، وقرأت القرآن لفظت به مجمُوعاً، وكل شيءٍ قرأته فقد جمعته، وتقرّأت بمعنى تفقّهت وتنسّكت؛ أي أصبحت قارئاً فقيهاً وناكساً والقُرءُ والقارئُ الوقت، وقرءُ الاجتماع ".[4]

وورد أيضا في معجم مفردات ألفاظ القرآن الكريم" والقراءة صمّ الحروف والكلمات بعضها إلى بعض في الترتيل".[5]

ومن خلال المعاجم العربية السّابقة يتضّح لنا أنّ القراءة في مفهّومها اللّغوي يُقصَد بها الجمع والضّم والوصف للمّادة المقروءة.

ب- اصطلاحا :لقد تعدّدت تعريفات القراءة، وتنوعّت وسنحاول أن قدّم بعضًا منها، فقد عُرِفت عند بعضهم " بأنّها عملية آلية تهدّف إلى التعّرف على الرّموز المكتوبة وفكّها وتجميعها في مقاطع

---

[1]- سورة العلق، الآية 01.

[2]- سورة القيامة، الآية 17.

[3]- محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، لبنان، دط، 2008، ص220، مادّة (ق د ر).

[4]- ابن منظور، لسان العرب، ص: 219، مادّة (قَ رَ أَ).

[5]- الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن الكريم، تح عدنان داوودي، دار القلم، دمشق، ط1، 1992،ص:402، مادّة (قَ رَ أَ).

صوتية ثمّ في كلمات، وعرفت بأنّها عملية معالجة لمعلومة معروضة للوصول إلى معناها وبهذا المعنى يحصّل تفاعل سن القارئ وما يقرأه".[1]

ويعرّف القراءة على أنها:" عملية يراد بها ايجاد الصلة بين لغة الكلام والرمّوز الكتابية ويفهم من هذا أنّ عملية القراءة ذات عناصر ثلاث هي:

المعنَى الذّهني للّفظ الذي يؤديه الرّمز المكتوب، وبذلك تصبح القراءة ليست أحادية الجانب؛ وإنّما عملية مرَكبة مؤلّفَة من عدد من العمليات المتشّابكة التي يقوم بها القارئ للوصّول إلى المعنى الذي قصده الكاتب تصريحاً أو تلميحاً واستخلاصا وإعادة تنظيمه والإفادة منه".[2]

وعليه فالقراءة عملية آلية تربط بين الكلام والرّموز وتعالج التعلُّمات المعروضة للوصول إلى المعنى المقصُود.

2- أنواع القراءة:

تنقسم القراءة حسب شكلها العام وطريقة الأداء إلى نوعين أساسيين هُما: القراءة الصامتّة والقراءة الجهرية ولكلٍ منها مميزات، وهذا ما سيتم تناوله في الآتي :

أ- مفهوم القراءة الصامتة: يمكن تعريف القراءة الصامتة بأنّها: " استقبال الرموز المطبوعة واعطائها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة ، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام أعضاء النطق"[3]، وبتعبير آخر:" هي رؤية رموز وادراك معانيها والانتقال منها إلى الفهم بكلّ أنواعه ومستوياته، وإلى سائر الأنشطة القرائية، من تذوق وتحليل ونقد وتقويم، دون إشراك أعضاء النطق في العملية، بحيث يعد الفهم العنصر الأبرز في القراءة الصامتة".[4]

---

[1]- مبارك تريكي، بحّوث محكمة في تعليمية اللّغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، ط1، 2020،ص:166.

[2]- عبد السلام محمّد رشيد، أهاب محمود مجيد جراد، دراسات في النقد العربي القديم، دار المنهل، لبنان، ط1، 2020، ص:17.

[3]- جمعية المعرك الاسلامية الثقافية، قواعد التعبير العربي، قواعد القراءة، مركز النون للتأليف والترجمة، بيروت، ط1، 2015،ص:73.

[4]- حاتم حسين بصيصي، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتّدريس والتّقويم، مشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط1، 2011،ص:60.

على ضوء التعريفين السابقين يتضح لنا أن القراءة الصامتة تمثل عملية فك الرموز المكتوبة دون استخدام النطق وفهم معانيها بسهولة ودقّة.

- **مميزات القراءة الصامتة:** تتميز القراءة الصامتة بعدّة مميّزات هي:

أ- "زيادة سرعة المتعلم في القراءة مع ادراكه المعاني المقروءة.

ب- العناية البالغة بالمعنى واعتبار عنصر النطق مشتتاً يعيق سرعة التركيز على المعنى.

ج - يعد أسلوب القراءة الطبيعية التي يمارسها الانسان في مواقف الحياة المختلفة يوميا، ولهذا يجب التدّريس عليها وتعليمه للأطفال منذ الصغر.

د- زيادة قدرة المتعلم على القراءة والفهم في دروس القراءة وغيرها من المواد.

هـ- نعد القراءة الصامتة من أهم الوسائل التي تحقق للقارئ كثيرا من الأهداف، لأنها تيسّر له اشباع حاجاته وتنمية ميوله.

و- تساعد المتعلّم على اثراء الرصيد اللّغوي والفكري، لأنها تتيح للقارئ تأمل العبارات والتراكيب وعقد المقارنات بينهما.

ز- يمكن اشراك جميع المتعلّمين وتعويدهم على حب الاطّلاع."[1]

من أهم مميزات القراءة الصامتة: أنها تزيد السرعة لدى المتعلّمين على القراءة ممّا يجب تعليمها للأطفال، كما تحقق الأهداف وتساعد على اثراء الرصيد اللّغوي.

القراءة الجهرية: لعل من التعريفات الدقيقة للقراءة الجهرية أنّها :" التقاط الرموز المطبوعة للعين، وترجمة المخ لها، ثمّ الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما صحيحا. [2]

"تستخدم للتّمرين على جودة النّطق وحسن الأداء وصحّة القراءة، وينبغي أن تكون منسجمة مع المعنى خالية من التّصنُّع والتّكلُّف في إجهاد الصوت أو تقطيع النبرات." [3]

[1]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشواف، الرياض، دط، 1991،ص:140، 141.

[2]- محمّد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1989، ص:67.

[3]- سامي الدهان، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مكتبة الأطلس، دمشق دط، 1963،ص:127.

القراءة الجهرية قراءة منسجمة يكون فيها النطق سليم وتستخدم العين والمخ فيها لالتقاط الرّموز والترجمة على التوالي.

مميزات القراءة الجهوية: من أبرز ما يميز القراءة الجهرية ما يلي:

- " إنّها طريقة للتّمرين على صحة القراءة، و جودة النّطق وحسن الأداء.
- إنها تمرين على الطّلاقة في التعبير على المعاني والفكر، وذلك في الخطابة والحديث.
- إنّها تمرين على تطبيق قواعد اللّغة العربية ومخارج الحروف و مقاطع الجمل.
- افادة المنصت والسامع لأنّها احدى الوسائل التي يتمّ بواسطتها إيصال الفكر المعاني.
- وسيلة لتشجيع بعض المتعلّمين الذين يعانون من الخوف و الخجل. "[1]

تساعد القراءة الجهوية على النّطق السّليم والطّلاقة في التّعبير وتشجّع الطّالب على مواجهة خجله وخوفه وتدريبه على الإبقاء والاستماع.

3- الضعف في القراءة: إن المطلوب من المعلم أن يحقق أهداف القراءة الجيدة عند متعلميه، ولكن بعضهم يخفق في ذلك ،فتكون قراءة ضعيفة ،و أسباب الضعف هذه متنوعة منها:

- "اهمال نمو الطالب القراء في المراحل الأولى من الدراسة.
- الحالات المرضية التي تنتاب طلاي تلك الراحل فتعيق تعلمهم.
- الانتقال من مدرسة إلى أخرى أو من مكان إلى آخر.
- الجو السيئة التي يعيش به المتعلّم(البيئة).
- المشاكل النفسية التي تنتاب المتعلّم والتي تشكل حاجز بينه زبين النمو القرائي.
- تأخر نضج الطالب.
- ضعف حاستي البصر والسمع لدى المتعلم.
- ميل المتعلمين للعبث وقلة انتباههم للدرس.
- استخدام المعلّم لطرق تدريس ضعيفة أو غير ملاءمة." [2]

[1]- حاتم حسين البصيصي، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة التدريس والتقويم، ص:58،59.

[2]- سعدون محمد الساموك، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، الأردن، ط1، 2005م، ص:173،174.

إن أسباب ضعف القراءة لدى المتعلمين قد تكون إما من طرف المعلم وذلك بسبب عدم اختياره الطرق المناسبة لتقديم نشاط القراءة ،ويمكن أن تكون هذه الاسباب من المتعلّم بذاته فتكون إما نفسية أو عضوية أو بسب محيطه.

4- **أهداف تدريس القراءة:** يمكن إيجاز أبرز الأهداف الخاصة بتدريس القراءة في مرحلة التّعليم المتوسط على النحو الآتي:

- " إكساب المتعلّم ذخيرة مناسبة من الألفاظ والتراكيب، التي يرقى بها تعبيره ويصح أسلوبه الشفهي والكتابي.
- تكوين روح النقد والتقدير لقيمة ما يقرأ، إذ يستطيع نقد المادة المقروءة، وبيان رأيه فيها معزّزاً ذلك بالتّعليل المناسب والدليل المقنع.
- إكساب المتعلّم المقدرة على تلخيص المقروء وتقديم مضمونه بشكل موجز و لغةً سليمةً.
- إكساب المتعلم حب القراءة والميل إليها حتّى تصبح هواية من هواياته يعتمد عليها في تحصيل الثقافة – زيادة على كونها طريقة محببة للتّسلية والمتعة".[1]

تسعى لفهم المقروء وإكساب المتعلّم ألفاظ وتراكيب وتجعله قادراً على تلخيص المضمون وحبّ القراءة، وأهم ميزة فيها أنّها تكوّن روح النقد مع إبداء الرأي والتعليل.

ترى أسماء الوحيدي أنّ أهداف القراءة تتمثل في:

- "القراءة وسيلة لنهوض المجتمع وارتباط بعضه ببعض.
- وسيلة إتصال الفرد بغيره ممّن تفصله عنه المسافات الزّمانية أو المكانية.
- تزود الفرد بالأفكار و المعلومات، وتوقفه على تراث الجنس البشري.
- القراءة من أهم الوسائل التي تدع إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع." [2]

القراءة ضرورية في حياة المجتمع من خلال تثقيفهم وإبراز هويتهم، كما تلعب دوراً كبيراً في الاتّصال بين عناصر المجتمع وذلك باختصار المسافات بينهم.

[1]- علي النعيمي، الشامل في تدريس اللّغة العربية، دار أسامة للنّشر والتوزيع ،عمان،الأردن،دط،2004م، ص:81،82.

[2]- أسماء محمّد الوحيدي، سيكولوجيا تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار ابن النفيس للنّشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2019م، ص:26.

4- طريقة تقديم نشاط القراءة في مرحلة التعليم المتوسط:

تهدف القراءة في التعليم المتوسط إلى تمكين المتعلّمين من القراءة بصوت واضحٍ ونطقٍ سليمٍ، ويكون تقديم نشاط القراءة وفق منهجية رسمها المنهاج تتمثل في:

أ- التمهيد: "يعتبر التّمهيد الخطوة الأولى في أيّ نشاط تعلّمي للأن المتعلّم يبني من خلاله أفكار الموضوع ،فيعيش في بيئة ذلك الموضوع ويكون حينها مستعدا ومتشوقا لمعرفته واضعاً إياه في مشكلة تجعله في حيرةٍ من أمره وتدفعه إلى قراءة النص قراءةً صامتةً واعية يبحث من خلالها عن حلول المشكلة المطروحة." [1]

نستخلص أن التمهيد أول خطوة يقوم بها المعلّم من أجل تحريك عقول المتعلّمين وتحفيزهم يعمل فيه على تهيئة المتعلّم لبدأ الدّرس ،فيجندّ خبراته السّابقة دون مللٍ و سأمٍ.

ب- القراءة الصامتة: "هي الخطوة الثانية من نشاط القراءة، وتأتي بعد التّمهيد الذي يستنتج منه المتعلّم عنواناً للنّص أو الدّرس، وبعدها يُطلب من المتعلّمين فتح الكتاب محدداً له الصفحة التي بها النّص، ليشرع في قراءته الصامتة، والمعلّم يراقب متعلّميه وهم يقرؤون قراءتهم البصرية دون نطقٍ أو همسٍ، مع أنه يجبّ على المعلّم أن يعطي للمتعلّم الوقت الكافي لهذه القراءة، وله سلطة التّقدير الزّمني بحسب طول النّص وقصره. ثم يطوي المتعلمون الكتاب ليختبر المعلّم فهمهم بأسئلة عميقة في النّص تبين له مدى فهمهم واستيعابهم." [2]

بعد مرحلة التمهيد يطالب المتعلّمون بقراءة النّص قراءة صامتة من أجل فهمه، وبعد ذلك يختبر المعلّم مدى فهمهم للنّص بواسطة أسئلة الفهم العام يحدد بواسطتها الفكرة العامة للنص.

ج- القراءة النموذجية: "تكون بلسان المعلّم حيث يقرأ النص قراءة جهريةً يحترم فيها علامات الوقف، ويظهر الأساليب المختلفة من أمرٍ ونهيٍ واستفهامٍ معتمدا في قراءته على نبرات الخطاب ، وتعدّ هذه القراءة خطوةً مهمةً في نشاط القراءة، إذ أنّها كفيلة بتقويم ألسنة المتعلّمين بالإضافة إلى أنّها

[1]- محمّد علي الرقاني، نشاط القراءة في مرحلة المتوسط بين الواقع والمأمول، مجلة آفاق العلمية، الجزائر، مج 1، ع4، 2019،ص:472.

[2]- المرجع نفسه،ص:472.

تمهيد صالح لفهم المعنى. "[1] تكون من طرف المعلّم أولاً حيث يقرأ النّص قراءةً جهريةً خاليةً من الأخطاء محترماً فيها علامات الوقف يدفع بالمتعلّم إلى محاولة تقليده.

د- القراءة الفردية المشروحة: "هي قراءات يقلّد فيها المتعلّم المعلّم من جهة ومن جهة أخرى يصوِّب أخطاءهم ويتدرّب على فنّيات الإلقاء والخطاب والتّفاعل مع الجمهور. كما يعمل من خلالها على تعميق فهمه للنّص، وإثراء معجمه اللّغوي وبعدها يحلّل النّص ويفكّكه إلى فقرات أو مقاطع محاولاً تقديم عنوانٍ مناسبٍ لكلّ فقرةٍ." [2]

في هذه المرحلة يقوم المتعلّم بقراءة النّص جهراً يتدرّب فيها على فنّيات الإلقاء، كما تساعد المعلّم على اكتشاف عيوب النّطق لدى متعلّميه.

هـ- تذوّق النّص واستخراج القيم منه: تعتبر هذه آخر مرحلة في تقديم نشاطِ القراءةِ يعمل المعلّم فيها على تقديم مجموعة من التّطبيقات تثّبت ما تعلمه المتعلّم من خلال النص ،ويختّم المعلّم نشاط القراءة بتطبيق يطلب فيه من المتعلّم أن يلخص النّص أو يقلصه ،ومن خلال هذه الأعمال يظهر للمعلم مستوى المتعلم ومهارته القرائية والكتابية. [3]

من خلال هذه المراحل التي سبق لنا ذكرها ينجز المعلم درس نشاط القراءة، باتباع هذه الخطوات مع إمكانية استخدام وسائل تعليمية تساعده على تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها.

---

[1]- مُحَمَّد علي الرقاني، نشاط القراءة في مرحلة المتوسط بين الواقع والمأمول ،ص:472، 473 .

[2]- المرجع نفسه ،ص:473.

[3]- المرجع نفسه ،ص:473، (بتصرف).

المبحث الثاني: تحليل ومعالجة ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة)

1- تحليل مذكرات فهم المكتوب (قراءة مشروحة) لمستوى السّنة الأولى متوسط

1-1تحديد المفاهيم و المصطلحات

1-2 تحليل منهجي بالكفاءات لميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة)

1-3 معالجة ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة)

1- تحليل مذكرات فهم المكتوب (قراءة مشروحة) لمستوى السّنة الأولى متوسط

1-1 تحديد المفاهيم والمصطلحات:

- **ميدان فهم المكتوب**: "هو عمليات فكرية تترجم الرّموز الى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة المركّبات(الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، وتقييم النّص)، ويعتبر أهم وسيلة في اكتساب المعرفة، وإثراء التّفكير وتنمية المتعة وحب الاستطلاع."[1] يعتبر ثاني ميدان في المقطع التّعليمي يستهدف قراءة النّصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها ومناقشتها من أجل اكتساب المعرفة.

- **الوضعية التّعلّمية**: "هي كلّ مشكلة تمثّل تحديا بالنّسبة إلى المتعلّم، وتمكّنه من الدّخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبناءة، واستقبال معلومات وإيجاد قواعد للحلّ منتظمة ومعقولة تسمو بالمتعلّم إلى مستوى معرفي أفضل"[2]؛ أي: أنّها تحدي لقدرات المتعلّم الذّهنية وتحفيز وتحريك لعقولهم.

- **المقطع التّعليمي**: "هو مجموعة مرتّبة ومترابطة من الأنشطة، يتميّز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، يضمن الرّجوع إلى التّعلّمات القبلية لتشخيصها وتثبيتها، من أجل إرساء موارد جديدة لدى المتعلّمين"[3]، فهو عبارة عن مجموعة ميادين وأنشطة تساعد المعلّم على تعليم المتعلّمين وإعطائهم مجموعة موارد جديدة، حيث يتكون المقطع التّعليمي من أربعة أسابيع تعليميّة، وحجم ساعي قدره اثنان وعشرون ساعة. أمّا ميادينه فهي كالآتي: (فهم المنطوق، فهم المكتوب، إنتاج مكتوب، إدماج معالجة).

ويمكن توضيح الأنشطة المقرّرة في المقطع التّعليمي في الجدول الآتي:

---

[1]- اللّجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللّغة العربية مرحلة التّعليم المتوسط، الجزائر، دط، 2016م، ص:5.

[2]- بن ساسي عبد الكريم، نشاط القراءة ما بين الجيلين (الكفاءات1+2)، مجلة الذّاكرة، الجزائر، ع9، جوان2017م، ص:803.

[3]- محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللّغة العربية(السّنة أولى من التّعليم المتوسط)، دار الموفم للنّشر، الجزائر، دط، دس، ص:31.

النّشاط	التّوقيت
فهم المنطوق وإنتاجه	01 ساعة
فهم المكتوب (01) قراءة مشروحة	01 ساعة
الظّاهرة اللّغوية(البناء اللّغوي)	01 ساعة
فهم المكتوب(02) دراسة نص أدبي	01 ساعة
إنتاج مكتوب	01 ساعة
أعمال موجهة	30 دقيقة

الجدول رقم(01):يمثّل الأنشطة المقرّرة ومواقيتها.[1]

- **الكفاءة:** "هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكلٍ ناجحٍ في مواجهة وضعيات مشكلة."[2] توظّف الخبرات والمكتسبات المملوكة من أجل الوصول إلى معرفة جديدة ومواجهة وضعيات مشكلة داخل المدرسة وخارجها.

- **الكفاءة الختامية:** " هي كفاءة مرتبطة بميدان من الميادين، وتعبّر عمّا هو منتظر من المعلّم في نهاية فترة دراسية؛ أي: التّحكّم في الموارد وحسن استعمالها وإدماجها."[3]

يتّضح مما سبق، أنّ الكفاءة الختامية هي ما يحقّقه المعلّم من أهدافٍ تعليميةٍ في نهاية فترةٍ أو درسٍ وهي تختلف من ميدان إلى آخر.

[1]- محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللّغة العربية(السنة أولى من التّعليم المتوسط)، ص:14.

[2]- المرجع نفسه، ص:30.

[3]- المرجع نفسه، ص:30.

- **الكفاءة العرضية:** "هي كفاءة لا تتعلّق بالمادة بذاتها وإما تتعلق بعدة مواد مثل: معاجلة المعلومات –القراءة– الكتابة، فهذه الكفاءات لا تخص مادة اللّغة العربية وحدها وإما نجدها تنتشر عبر جميع المواد."[1] مجموعة الكفاءات المشتركة بين مختلف المواد تستخدم لبناء مختلف المعارف والمهارات والقيم التي يسعى المعلّم إلى تنميتها عند المتعلّم.

- **مركّبات الكفاءة:** "هي في غاية الأهمية، تهدف إلى تفصيل الكفاءة الختامية حتى تصبح عمليةً أكثر في عملية التّعلم، وبصفة عامة فإنّ هذه المركّبات تركّز على التّحكم في المضامين المعرفية واستعمالاتها حل وضعيات مشكلة تساهم في تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة."[2]

يتّضح لنا مما سبق، أنّ مركّبات الكفاءة لها دور مهم في عملية التّعلم، وهي تفصيل وتبسيط للمعارف و ضبطها لتنمية المستوى المعرفي و بناء كفاءات ذات أطر علمية.

- **التقويم:** يُعرِّف مصطفى نمر دعمس التّقويم بأنّه: " وسيلة لمعرفة مدى ما تحقَّق من الأهداف المستوردة في العملية التّعليميّة، ومساعدا في تحديد مواطن الضّعف والقوّة، وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف، وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التّربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة."[3]

يتّضح ممّا سبق، أنّ التّقويم عملية تشخيص لمستويات المتعلّمين وجمع المعلومات، من بداية الدّرس مستمرا إلى نهايته، وفي نشاط القراءة نجده مرتبطا بجميع وضعيات تقديمه، فوضعية الانطلاق يكون فيها التّقويم تشخيصياً كونه يتحقّق من مكتسبات المتعلّم القبلية، قبل الشّروع في أية وضعية تعليمية جديدة، فالمتعلّم الذي لا يمتلك القدرات التي توافق هذه الوضعية فإنه يخضع بالضّرورة

[1]– وزارة التّربية الوطنية، دليل استخدام اللّغة العربية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، 2017،2018، ص:10 .

[2]- المرجع نفسه، ص: 10.

[3]– مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمان، د ط، 2008م، ص: 12 .

لنشاطات الدّعم؛[1]أي: أنّه في وضعية الانطلاق يسعى المعلّم إلى تحريك و تحفيز عقول المتعلّمين من خلال استرجاعهم لمكتسباتهم القبلية وربطها بالدّرس الجديد.

ترتبط وضعية بناء التّعلّمات ارتباطاً وثيقاً بالتّقويم التّكويني حيث إنّه يهدف إلى تحديد مدى تقدُّم المتعلّم بغرض تصحيح مسار عملية التّدريس وتحسينها، ومن أدواته الأسئلة التي يقدّمها أثناء الحصّة.[2] من خلال هذا نجد أنّ التّقويم التّكويني في وضعية بناء التّعلّمات يستخدمه المعلّم لاختبار مدى مسايرة المتعلّمين للدّرس.

أمّا وضعية الختام فهي آخر وضعية في عملية إنجاز نشاط القراءة. يكون فيها التّقويم تقويماً نهائياً(تحصيلياً)، وقد جاء في تعريف خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد لهذا الأخير على أنّه: يُستعمَل لتقويم الكفاءة العامة بعد الانتهاء من الدّرس أو سلسلة من الدّروس، وهو يسمح بإسناد النّقطة وكذا ملاحظات للمتعلّم.[3]

يمكننا القول، إن التّقويم التّحصيلي لا يكون إلا في نهاية الحّصة التّعليمية، والهدف منه التّحقق من مدى استيعاب المتعلّمين للدّرس.

- **الوسائل التّعليمية:** أصبح استخدام الوسائل التّعليمية من الضّروريات لضمان نجاح عملية التّعلُّم، وجزءاً لا يتجزّأ منها، فما مفهوم الوسائل التّعليمية؟ ما هي أهم الوسائل التي يستخدمها المعلّم في إنجاز نشاط القراءة؟ وفيم تكمن أهميتها؟

- **مفهوم الوسائل التّعليمية:** يؤكّد طاوش بن غالب يعقوبي في كتابه الوسائل التّعليمية وتقنيات التّعلم على ضرورة استخدام الوسائل التّعليمية باعتبارها مُعِيناً للمعلّمين كما جاء في قوله: "هي كلّ ما يُعِين المعلّم على توصيل المعلومات إلى أذهان الطّلاب بيُسرٍ وسهولةٍ، خصوصاً إذا كان المعلّم

[1]- محمّد طاهر وعلي ،التّقويم البيداغوجي –أشكاله ووسائله–،دار الورسم للنّشر والتّوزيع ،الجزائر، ط2، 2016م، ص: 15.(بتصرف)

[2]-كمال عبد الحميد زيتوني، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م، ص:544.(بتصرف)

[3]- خيري وناس و بوصنبورة عبد الحميد، التّربية وعلم النّفس، الدّيوان الوطني للتّعليم والتّكوين،دط،2007م، ص :204.(بتصرف)

والمتعلّم يستخدمون لغةً واحدةً، أمّا إذا اختلفت اللّغة ظهرت أهمية الوسيلة أكثر، ويستطيع المعلّم الاتصال بالمتعلّم مباشرةً."[1]

ومن أبرز الوسائل التي يستعملها المعلّم لتقديم نشاط القراءة في مرحلة التّعليم المتوسط ما يلي:

أ- **الكتاب المدرسي:** يعدّ من أهم الوسائل التّعليمية التي يعتمدها المعلّم في تقديم درسه، ويعرّف بأنّه: "وسيلة مطبوعة منظّمة من أجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني معيّن، تتميّز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية إيديولوجية، وبمحدّدات علمية بيداغوجية تعتمد أشكالا للتواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معيّن." [2]كما يُعرّف أيضا بأنّه:" الصّورة التّطبيقية للمحتوى التّعليمي وهو الذي يرشد المعلّم إلى الطّريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المنهاج العامة والخاصة، كما أنّه في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد المتعلّم".[3]

وعليه، فالكتاب المدرسي مطبوعة أو منظومة مُنجزَة من قبل مختصين التّربية، يعمل على مساعدة المعلّم في تقديم المعلومات والخبرات للمتعلّمين.

ب- **السّبورة:** هي "عبارة عن لوح مستوي ذات مساحة مناسبة تستخدم لتوضيح بعض الحقائق والأفكار وعرض موضوع الدّرس، وتستخدم كذلك بمصاحبة الكثير من الوسائل التّعليمية وإشراك المتعلّمين عليها."[4]

إذن، فالسّبورة من الوسائل التّعليمية التّقليدية يلجأ إليها المعلّم لتدوين معطياتٍ وأمثلةٍ من أجل توصيل المعلومة للمتعلّم.

ج- **القاموس:** هو "كتاب يضمّ أكبر عدد من مفردات لغويةٍ مرتبةٍ ترتيباً معيّناً مقرونةً بشرحها، وتوضيح معانيها، وصفاتها، ودلالتها مرفقة ببعض الشّواهد، وتبيين كيفية نطقها وذكر استخدامها،

[1]- طاوش بن غالب يعقوبي، الوسائل التّعليميّة وتقنيات التّعلم، دار البازوري العلمية للنّشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م، ص:12.

[2]- عيسى عيساوي، ميزان المفاهيم في الكتاب المدرسي ومدى استجابته لسلّم القيم في المجتمع الجزائر، مجلّة النّص، الجزائر، مج05، ع09، 2019م، ص:8.

[3]- دور الكتاب المدرسي في مساعدة التّلميذ على بناء مشروعه الشّخصي، مجلّة تطوير العلوم الاجتماعية، الجزائر، مج10، ع01، 2017م.

[4]- سمير جلوب، الوسائل التّعليميّة، دار من المحيط إلى الخليج للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2017م، ص:34.

ومرادفاتها واشتقاقاتها."[1] إنّه كتاب يجمع مجموعة من الكلمات بمعانيها ومفرداتها، يلجأ إليه المتعلّم في شرح الكلمات الصّعبة التي يصادفها عند قراءته لأيّ نصٍ.

– أهمية الوسائل التّعليمية: تظهر أهمية الوسائل التّعليمية من خلال كيفية استخدام المعلّم وتوظيفه لها في العملية التّعليمية، وتتجلى فيما يلي:

"تقليل الجهد، واختصار الوقت من المعلّم والمتعلّم.

تساعد في نقل المعرفة، وتوضيح الجوانب المبهمة، وتثبيت عملية الإدراك .

تثري اهتمام وانتباه الدّارسين، وتنمّي فيهم دقّة الملاحظة.

تثبت المعلومات، وتزيد من حفظ الطّالب، وتضاعف استيعابه .

تنمي الاستمرار في الفكر.

تقوّم معلومات المتعلّم، وتَقِيس مدى ما استوعبه من الدّرس.

تُسهِّل عملية التّعليم على المدّرس، والتّعلم على الطّالب.

تساعد على إبراز الفروق الفردية بين الطّلاب في المجالات اللّغوية المختلفة، وبخاصة في مجال التّعبير الشّفوي.

تساعد الطّلاب على التّزوُّد بالمعلومات العلمية، وبألفاظ الحضارة الحديثة الدّالة عليها.

تساعد على إبقاء الخبرة التّعليمية حيّةً لأطول فترة ممكنة مع المتعلّمين.

تُعلِّم المهارات، وتنمّي الاتّجاهات، وتُعدِّل السّلوك."[2]

إنّ للوسائل التّعليمية أهمية كبيرة في مجال التّعليم والتّعلّم، حيث تعتبر حلقة الوصل التي يتم من خلالها نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم، وهذا كلّه من أجل تحسين عملية التّعلم وتحقيق الأهداف التّعليمية.

[1]– كويحل جمال، القاموس الورقي والقاموس الإلكتروني إيجابيات وسلبيات، مجلّة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، الجزائر، مج09، ع04، ديسمبر2018م، ص:134.

[2]– عبد الله العامري، المعلّم الناجح، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص: 86-87.

2-1 تحليل منهجي بالكفاءات لميدان الفهم المكتوب(قراءة مشروحة)

أ- نماذج مذكرات ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة):

المادّة: لغة عربيّة المستوى: الأولى المتوسطة المقطع التّعلميّ :1- الحياة العائليّة الميدان: فهم المكتوب (دراسة نص)

المحتوى المعرفيّ : أبي: المدّة: ساعة واحدة الوسائل:1- الكتاب المقرّرص14 2 – السّبورة 3 - المنجد

الموارد المستهدفة : 1–يقرأ نصا شعريا ويناقش معانيه 2 - ويستخلص فكرته العامة أفكاره الجزئية 3 – ويفرّق بينه . وبين النّصّ النّثريّ والنص الشعري

المراحل	الوضعيات التعليمية التعلّمية	التقويم
وضعية الانطلاق	**مراقبة التحضير:** **الانطلاق من وضعية تعلّمية :** كثير من الناس يعتقدون أن لا راحة لديهم إلا وسط أسرتهم مع أبنائهم يمرحون ويلعبون معهم في عالم طفولي بريء .عزمتَ أنتَ أن تؤكّد هذه الفكرة وقد يساعدك على هذا السّند الذي بين يديك.	التشخيصي يستذكر ، يتذكر.... يستنتج....يميّـز.....
	الوضعية الجزئية الأولى: **أفهم النصّ:** **القراءة الصامتة:** دعوة التلاميذ إلى فتح الكتاب صفحة 12 و قراءة النص قراءة صامتة للفهم. **مراقبة فهم النص:** **– أسئلة الفهم:** س ــ من يخاطب الكاتب في النص؟ ج ــ ابنته. سـ ما الشعور الذي ينتابه وهو يداعب ابنته؟ ج ــ يشعر بالراحة و السعادة . **الفكرة العامة:** العلاقة الحميمية التي تجمع بين الأب وابنته	يستنتج الفكرة العامة للنص
	قراءة نموذجية من الأستاذ ثم قراءة أحسن التلاميذ و أجودهم أداءً، ثم قراءات فردية من التلاميذ فقرة فقرة يراعى فيها الأداء، الاسترسال، سلامة اللغة، احترام علامات الوقف.	

وضعية بناء التعلمات	**المناقشة و التحليل و استخلاص المعطيات:** **الفقرة الأولى:** من قول الكاتب:(بعض الأحيان... ما بينها) - قراءتها س ـ ماذا يفعل الكاتب يوميا قبل طلوع الشمس؟ ج- يكتب على الآلة الراقنة ويرشف قهوته. س ـ بم يحس وهو يرتشف قهوته؟ ج ـ يشعر براحتي يدي ابنته . راحة اليد: كف اليد. س ـماذا يفعل عندما يحس براحتي يدها و لماذا؟ ج ـ يستدير ليصبح على بستان وجهها؟ س ـ ماذا يستمد من عينيها؟ ج – الجلد س ـ ما معنى الجلد ؟ ج ـ الصبر . س – ماذا يفعل عندما يضمها؟ ج –يلثم خدها ويمسح على شعرها .فيشعر بالفرحة و الغبطة. **الفكرة الأساسية الأولى:** ترحيب الأب بابنته الغالية" **الفقرة الثانية:** من قول الكاتب: وأنا أنظر إليك...آ خر النّص - قراءتها **المعجم والدّلالة:** جوى = حب .تختلجان = تتحرّكان . أضطجع: أنام. س ـ كيف ينظر الكاتب لابنته؟ ج ـ ينظر إليها وفي قلبه السكينة وحوى من قربها المعطر مثل أنفاس الروضة . س ـ بم يحس عندما يراها؟ ج ـ يحس بالراحة و الغبطة . **الفكرة الأساسية الثانية:** ارتياح وفرحة الأب بوجود ابنته قربه **المغزى العام: قال الله تعالى:** (المال والبنون زينة الحياة الدّنيا)	التكويني يقرأ النص قراءة صامتة يفهم ما ورد فيه. يتدخل المتعلم في النقاش يحلل ..... يستخلص الأفكار الأساسية. يجرب .... يتوصل إلى مغزى النص

وضعية الختام	خّص مضمون النّصّ يتلخّص مضمون النص في أن الكاتب يبيّن لنا ترحيب الكاتب بابنته عندما تأتي إليه وهو يعمل بالآلة الكاتبة، بالإضافة إلى حبّه الشّديد لها وارتياحه لجودها بقربه. **تطبيق فوري:** -استخرج من النّصّ بعض أساليب السرد. *أساليب السرد الموظفة في النص هي أكون جالسا إلى مكتبي قبل طلوع الفجر، تعرفينها أمام عينيك، أضطجع مرتاحا. -وظّف المفردات التالية في جمل من إنشائك: مكتبي، ابنتي، تصافح، مرتاحا .	يلخص يستخرج

الجدول رقم (01): يمثل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم نشاط القراءة المشروحة (ابنتي).[1]

[1]- معيريف نجمة ومخلوف محمّد، مذكرات اللّغة العربية وآدابها للسّنة الأولى المتوسطة-الجيل الثاني-، وزارة التّربية الوطنية، الجزائر، دط،2017، ص:8،9.

المادّة: لغة عربيّة المستوى: الأولى المتوسطة المقطع التّعلميّ :1- الحياة العائليّة الميدان: فهم المكتوب(قراءة . م)

المحتوى المعـرفيّ : قلب الأمّ: المدّة: ساعة واحدة الوسائل:1- الكتاب المقرّر ص16 2 – السّبورة 3 - المنجد

الموارد المستهدفة : 1 – يتعرف على موضوع النص ويحدده فكرته العامة. 2 - يقسم النص إلى فقرات ويحدد أفكـــاره . الأساسية3 – يدرك قيمة الأم4- يتعرف على أزمنة الفعل 5- يميز التلميذ بين الأفعال باعتبار زمنها والاعتماد على القرائن.

المراحـل	الوضعيات التعليمية التعلّمية	التقويـــم
وضعية الانطلاق	**مراقبة التحضير:** **الانطلاق من وضعية تعلّمية :** **قال حافظ إبراهيم:** **الأم مـدرسـة إذا أعـددتـها** **أعددت شعباً طيب الأعراق** عزمت على أن تؤكد هذه الفكرة وقد يساعدك على ذلك السند الذي بين يديك.	التشخيصي يستذكر، يتذكر.... يستنتج....يميّـز.....
وضعية بناء التعلمات	**الوضعية الجزئية الأولى:** **أفهم النصّ** **القراءة الصامتة:** دعوة التلاميذ إلى فتح الكتاب صفحة 16 و قراءة النص قراءة صامتة للفهم. **مراقبة فهم النص:** **– أسئلة الفهم:** س _ ما المشكلة التي تعاني منها الأم؟ ج _ من عقوق ابنها س_ هل استطاع رامي أن يطلب السماح من أمه؟ لماذا؟ ج _ لا لم يستطع لان أمه توفيت قبل أن يصلها س _ ما الشعور الذي ظل يراوده طيلة حياته؟ ج _ الشعور بالندم . **الفكرة العامة :** مأساة أم بطلها ابن عاق ندم بعد فوات الأوان	يفهم النص ويستخرج فكرته العامة

	قراءة نموذجية من الأستاذ ثم قراءة أحسن التلاميذ و أجودهم أداءً، ثم قراءات فردية من التلاميذ فقرة يراعى فيها الأداء، الاسترسال، سلامة اللغة، احترام علامات الوقف. **المناقشة و التحليل و استخلاص المعطيات:** **الفقرة الأولى**: من قول الكاتب: كانت أم رامي... إلى قوله: عن بكائه – قراءتها س _ كيف كانت تعيش أم رامي؟ ج– كانت أم رامي تعيش وحيدة. س _ لماذا ؟ ج _ لأن ابنها الوحيد هجرها. هجرها : تركها س _من كان يساعدها؟ ج _ كانت تساعدها جارتها أم سعيد؟ س_ ما لسؤال الذي كان يحير أم سعيد؟ ج – السؤال أين ابنك رامي. س – بم أجابتها؟ ج –مات ضميره تركني بعد أن أفنيت عمري في تربيته وتعليمه. أفنيت : قضيت	يقرأ النص قراءة صامتة يفهم ما ورد فيه
وضعية الختام	استخرج من النص مؤشرات تضحيات الأم - أفنت عمرها في تربيته وتعليمه. - باعت مجوهراتها. - أدخلته الجامعة التي كان يحلم بها. - أطعمته بيدها _ بكت لبكائه.	يلخص مضمون النص يستخرج

الجدول رقم (02): يمثّل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم نشاط القراءة المشروحة (قلب الأم).[1]

[1]- معيريف نجمة ومخلوف محمّد، مذكرات اللّغة العربية وآدابها للسّنة الأولى المتوسطة–الجيل الثاني–، ص: 18،19 .

المادّة: لغة عربيّة المستوى: الأولى المتوسطة المقطع التّعلميّ :1- الحياة العائليّة الميدان: فهم المكتوب(قراءة . م)

المحتوى المعرفيّ : في كوخ العجوز رحمة المدّة: ساعة واحدة الوسائل:1- الكتاب المقرّر ص20 2 – السّبورة 3 - المنجد

الموارد المستهدفة : 1– يقرأ النص يستخرج فكرته العامة وأفكاره الجزئية2 - يثري قاموسه اللغوي بمفردات جديدة3– يحل أفكار النص ويناقشها .

المراحل	الوضعيات التعليمية التعلّمية	التقويم
وضعية الانطلاق	**مراقبة التحضير:** **الانطلاق من وضعية تعلّمية :** لا ترتبط القيم الإنسانية النّبيلة بمستوى الإنسان المادّي ، فالحياة مليئة بأناس بسطاء لكنّ مواقفهم مع النّاس تشهد بنبلهم ، فتجدهم لا يتوانون في مساعدة المحتاج وقضاء حوائج النّاس وإسعاف مرضاهم سنتعرف على موقف العجوز رحمة مع مالك من خلال نص في كوخ العجوز رحمة.	التشخيصي يستذكر ، يتذكر.... يستنتج....يميّـز.....
	❁**الوضعية الجزئية الأولى:** **أفهم النصّ** **القراءة الصامتة:** دعوة التلاميذ إلى فتح الكتاب صفحة 20 و قراءة النّص قراءة صامتة للفهم. **مراقبة فهم النص:** **- أسئلة الفهم:** س ــ أين تعيش العجوز رحمة ؟ ج ــ في كوخ ــ الكوخ: بَيْتٍ مِنْ قَصَبٍ أَوْ قَشٍّ أَوْ قَصْدِيرٍ وَغَيْرِهِ. س ــ من ضيفها ومما كان يعاني؟ ج ــ مالك وكان يعاني من جروح بليغة ج ــ كيف تعاملت معه رحمة ؟ ج ــ سهرت على راحته وعالجته **الفكرة العامة :** خوف العجوز رحمة على مالك وسهرها على علاج جروحه	يفهم المعنى العام للنص التكويني : يقرأ النص قراءة صامتة يفهم ما ورد فيه.

وضعية بناء التعلمات	قراءة نموذجية من الأستاذ ثم قراءة أحسن التلاميذ و أجودهم أداءً، ثم قراءات فردية من التلاميذ فقرة فقرة يراعى فيها الأداء، الاسترسال، سلامة اللغة، احترام علامات الوقف. **المناقشة و التحليل و استخلاص المعطيات:** **الفقرة الأولى**: من قول الكاتب: أخذت العجوز ... إلى قوله: بلى... قراءتها س _ ماذا فعلت العجوز بقصبة الحديد؟ ج- حركت بها النار س _ عم سألت مالك؟ ج _ عن حالته الصحية س_ مم كان يعاني مالك؟ ج _ يعاني من جروح في ذراعيه اليسرى واليمنى س _ بم أخبر أليس العجوز؟ ج أن تغلي الخيار وتنظف جروح يده اليسرى س_ كيف أجابها مالك؟ ج _ أجابها مالك باقتضاب _ اقتضاب: إيجاز **الفكرة الأساسية**: تفقد العجوز لمالك وسؤالها عن صحته **الفقرة الثانية**: من قول الكاتب: كان يشعر... إلى قوله: .فذاب... قراءتها س _ بم كان مالك يشعر؟ ج_ ببرودة تعتريه _ تعتريه :تصيبه وتستولي عليه س _اذكر أعراض أخرى تعرض لها مالك ؟ ج جسمه يهتز وأسنانه تصطك _ تصطك: تصفق س_ ماذا لاحظت العجوز ؟ ج _ لاحظت العجوز اقشعراره _ اقشعرار: ارتعاش س_ بم أحست عندما وضعت يدها على جبينه؟ ج _ وجدته يلتهب من شدة الحمى	يستنتج الفكرة العامة للنص. يتدخل المتعلم في النقاش يحلل ..... يستخلص الأفكار الأساسية. يجرب ....

	س_ بم وعدته؟ ج _ بأنّها ستعالجه وسيصح بإذن الله س_ ما هي الوسائل التي استعملتها للتخفيف من الحمى؟ ج_ أزالت عنه الغطاء فتحت الباب _ أخذت حفنة من الثلج ووضعتها على جبينه س_ متى أحس مالك بقطرات الماء؟ ج- أحس بها وهو بين الهذيان والوعي الهذيان : التكلم من غير وعي ➢ **الفكرة الأساسية الثانية:** تدهور صحة مالك ومسارعة الجدة رحمة لإسعافه ❁ **الفقرة الثالثة:** من قول الكاتب: ثم أخذت... إلى قوله ضد التعفن قراءتها س بم غسلت العجوز ذراع مالك؟ ج- بالماء الذي غلت فيه بذور الخيار س_ عم سألته ؟خ ألم أوجعك س _ هل شفي مالك ؟ ج _ نعم س_ ما العبارة الدالة على ذلك؟ عاد إلى وعيه _ ماذا قالت العجوز لمالك؟ الآن تستطيع أن تطمئن فالخيار أحسن مرهم ضد التعفن ➢ **الفكرة الأساسية:** طارق يستعيد وعيه بفضل مساعدة رحمة له	
	❁ **الوضعية الجزئية الثانية:** -استخرج من النصّ بعض الأضداد (اليسرى _ اليمنى) ، (برودة _ حرارة) (الوعي _ الهذيان) * _ كان هو في جانب والعالم كله في جانب لا يرون ما يرى ولا يشعرون بما يشعر _ قوي العزيمة صلب الإيمان	يتوصل إلى مغزى النص

	❁**الوضعية الجزئية الثالثة:** -استخرج القيم التي انطوى عليها النص. *القيم التي انطوى عليها النص **هي** تربوية إنسانية تمثلت في المسارعة لمساعدة الاخرين ولو بوسائل بسيطة **قيمة تربوية:** غاية الحياة الإنسانية خدمة الآخرين والتعاطف معهم والرغبة في مساعدتهم	
وضعية الختام	-ما النمط الغالب على النص؟ علل بذكر مؤشّراته مع التمثيل. *النمط الوصفي، ومن مؤشّراته توظيف النعوت، -لخّص مضمون النّصّ. يلخّص مضمون النص في مسارعة الجدة رحمة لمساعدة ضيفها مالك الذي يعاني من جروح في ذراعيه رغم فقرها استعملت ما في وسعها لإنقاذه وظلت تراقب حالته حتى استعاد وعيه استخرج من النص ما يدل على إنسانية رحمة اذكر بعض المواقف الإنسانية التي تمر عليك في شريط حياتك اليومي	يستخرج يحلل يستنتج

الجدول رقم (03): يمثل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم نشاط القراءة المشروحة (في كوخ العجوز رحمة).[1]

[1]- معيريف نجمة و مخلوف محمّد، مذكرات اللغة العربية وآدابها للسنة الاولى المتوسطة-الجيل الثاني-، ص: 29،30.

ب- **دراسة تحليلية:**

من خلال ما قدمناه من نماذج مذكّرات اللّغة العربية، وبالتّحديد دروس فهم المكتوب (قراءة مشروحة)، يتّضح لنا أنّ عملية تسيير درس القراءة تقوم على ما يلي:

وضعية الانطلاق: أو ما يسمى بالاسترجاع القبلي، يتمّ من خلالها استرجاع المكتسبات السّابقة، وربطها بالدّرس الجديد من خلال الاعتماد على سندات وإشكاليات يستفتح بها المعلّم الحصّة، وتعدّ هذه المرحلة تقويماً تشخيصياً الغرض منه تحفيز المتعلّمين وتحريك عقولهم.

وضعية بناء التّعلّمات: وفي هذه المرحلة يتمّ عرض النّص المراد مناقشته، حيث يطالب المعلّم متعلّميه قراءة النص قراءةً تأمليةً واعيةً في دقائق معدودة من أجل مناقشة أسئلة الفهم التي يسعى من خلالها المعلّم الوصول إلى الفكرة العامة للنّص، يلي هذه المرحلة جانب المناقشةِ والتّحليلِ حيث يقرأ النّص من طرف المعلّم قراءة جهرية سليمة بعد ذلك يكلف مجموعة من المتعلّمين يقومون بقراءة النّص على شكل فقرات قراءة متناوبة سليمة مع مراعات علامات الوقف، والوقوف على المفردات الصّعبة وشرحها و توظيفها من طرفهم في جمل ذات دلالة ومعنى، وذلك كله بغرض استخراج أفكار أساسية بمساعدة المعلّم الذي يقرب لهم الفكرة للوصول إلى أفكار أساسية، ثم يستنبط المتعلّم القيم الموجودة في النص وفي آخر هذه المرحلة يحددون المغزى عام للنّص ،وتندرج هذه العملية كلّها تحت مسمى التّقويم التّكويني الذي يكون أثناء التعلّم للتّعرف على مسايرة المتعلمين للدّرس.

وضعية الختام: يُطالب فيها المعلّم متعلّميه بتلخيص مضمون النّص بأسلوبهم الخاصّ، وتسمى هذه المرحلة بالتّقويم التّحصيلي يتمّ فيه قياس مدى تحقيق الأهداف المسطّرة للحصّة، وقياس مستوى المتعلّمين من خلال مجموعة من الأنشطة والتّطبيقات.

الوسائل المستعملة في هذا الدّرس: من الوسائل التي يعتمد عليها المعلّم في إنجاز درسه، نجد ما يلي: الكتاب المدرسي، السّبورة، القاموس.

- **الأهداف المسطّرة من الحصّة:**

يسعى المعلّم في هذه الحصة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التّعليميّة تتمثّل فيما يلي:

يجيب المتعلّم عن أسئلة الفهم العام.

يثري رصيده اللّغوي من خلال شرحه للألفاظ الصّعبة.

يتعود على القراءة الواعية والمسترسلة.

يصوغ الأفكار في قالبٍ لغويٍ سليمٍ.

- **مركبات الكفاءة:**

يقرأ النّص قراءة جيّدة.

يستخرج الفكرة العامّة والأفكار الأساسية.

يستخرج القيم الواردة في النّصوص مع التّعليق عليها.

يحترم علامات الوقف.

فهم المقروء واستثماره.

يجنّد المفردات الجديدة ويبحث عن معانيها.

- **الكفاءة الختامية:**

يقرأ نصوصاً نثريةً و شعريةً متنوعة الأنماطِ قراءةً تحليليةً واعيةً.

يصدر في شأنها أحكاماً.

يعيد تركيبها بأسلوبه الخاص.

- **القيم المستمدة من الدّرس:**

يعتز بلغته (العربية).

يقدر مقوّمات الهوية الجزائرية.

يغار على أسرته وعائلته ومجتمعه.

يحافظ على عادات الأسرة وتقاليدها و روابطها.

ج- تحليل مذكرة تدريس اللّغة العربية السنة الأولى متوسط:

في تحليلنا للمذكرة التّعليميّة الخاصة بميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) للسّنة أولى من التّعليم المتوسّط، حاولنا الإلمام بجميع جوانبها (المحتوى، الحجم السّاعي، الوسائل التّعليميّة المستخدمة، الموارد المستهدفة).

يختلف المحتوى التّعليمي باختلاف المواضيع التي يتناولها كلّ مقطعٍ تعليميٍ، نشير في هذا الجانب إلى المذكرات التي سبق ذكرها والخاصّة بميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) ،حيث نجد اختلافاً في عناوين نصوصها (ابنتي، قلب الأم، في كوخ العجوز رحمة)، رغم ذلك تنطوي هذه الأخيرة تحت عنوان المقطع التّعلّيمي الأول (الحياة العائلية)، وتتطلّب في تقديمها وقتاً محدداً قدره ساعة واحدة مجزّأة على مراحل تقديم الدّرس، فمرحلة الانطلاق تأخذ وقتاً قدره خمس دقائق إلى سبعٍ، يتمّ فيها تقديم إشكالات مرتبطة بموضوع الدّرس. أمّا وضعية بناء التّعلّمات، فهي تستغرق وقتاً أكثر من نصف ساعة، تكون فيها القراءة النّموذجية للمعلّم والقراءة الصّامتة من طرف المتعلّمين للوصول للفكرة العامّة للنّص، يلي ذلك القراءة الجهرية لفقرات النّص من طرف مجموعة من المعلّمين لتحديد الأفكار الأساسية، ومن ثمّ المغزى العام مع شرح المفردات الغامضة، أمّا بالنّسبة لوضعية الختام فتكون مدتها حوالي سبع دقائق أو أكثر يُطالَبُ فيها المتعلّمين بتلخيص النّص أو القيام بمجموعة تطبيقات من أجل التّحقّق من مدى استيعابهم للدّرس.

احتاجت هذه العملية مجموعة من الوسائل التّعليميّة، أبرزها الكتاب المدرسي، الذي يعدّ العنصر الأساسي في تقديم درس القراءة المشروحة، باعتباره ينمّي الكفاءات اللّغوية ومصدراً للتّمرن على استعمال المهارة اللّغوية (القراءة)، وكذا إثراء الرّصيد اللّغوي من خلال استعانته بالقاموس، أضف إلى ذلك السّبورة لتدوين معطيات الواجب ذكرها، ولعلّها وسائل تستخدم في الأفعال التّعلّمية التّعلميّة ومن شأنها أن تساعد على الوصول للأهداف والمهارات والكفاءات المرجو تحقيقها، ويكتسب المتعلّم من خلال مناقشته لهذه النصوص مجموعة من القيم تتمثل في: اعتزازه بلغته ،افتخاره بأسرته ومجتمعه، محافظته على عادات أسرته ، كما أنه يقوم بإثراء قاموسه اللغوي بمفردات جديدة من

خلال تحليله لأفكار النّص ومناقشتها، فينمّي بفضلها المهارات اللّغوية منها (مهارة القراءة والاستماع).

1-3 معالجة ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة):

إن إنجاز نشاط المعالجة التّربوية ضرورة تفرضها حتمية إنقاذ الفئة المعالجة، وفي خضّم عملية التّقويم والملاحظة المستمرة التي تُبْنى على الدّقة والموضوعية يقف المعلّم على بعض الحالات التي لم تفهم وتستوعب الدّرس المقدّم، فيقوم بتحديدها بناءً على المشاكل التي يعانون منها، هذا ما ينصح به علماء التّربية لتفادي التّعيين الاعتباطي لأعضاء الفوج؛ بل يجب تحديد الفئة التي تعاني من النّقص وقد يكون ظاهراً (الإعاقة أو حالة أخرى)، ويتم هذا التّحديد بالملاحظة الدّقيقة بتفعيل دور التّقويم أثناء سيرورة النّشاط التّقويم تكويني، الذي يُعرَّف على أنّه: "...يجيب عن سؤالٍ واحدٍ بهدف تحديد مدى تقدُّم المتعلّم بغرض تصحيح مسار عملية التّدريس وتحسينها و من أدواته الأسئلة التي يقدّمها المعلّم أثناء الحصّة"[1].

فمن الضّروري تدوين نقاط النّقص والضّعف لدى الفوج الذي يخضع للمعالجة من قِبَل المعلّم، وذلك من أجل مساعدة المتعلّمين على تجاوز نقائصهم والتّغلّب عليها، ولتفعيل نشاطه عليه بإشراك الفوج بأكمله في أسلوب وطريقة المعالجة. محاولاً معالجة هذه النّقائص بواسطة زرع الثّقة في نفوس المتعلّمين من خلال إجراء مقابلة معهم تكون إمّا فردية أو جماعية حسب المشاكل التي يصادفونها. فقد تكون مشاكل في كيفية القراءة أو وجود عيوب النّطق عند بعضهم، وتختلف هذه المشاكل من متعلّم لآخر.

يحاول المعلّم معالجة نقاط الضّعف في نشاط القراءة من خلال برمجة حصصٍ للمعالجة، التي سبق وأشرنا لها في المبحث الأوّل من الفّصل الثاني، فبيّنا أنّ سبب هذا الضّعف راجعٌ إلى المتعلّم (لأسباب نفسية أو اجتماعية أو جسدية)، أو من المعلّم (لعدم استخدامه المناسب لطرائق التّدريس...)، ولتدارك هذا الضّعف خُصِّصت حصص المعالجة.

[1]-كمال عبد الحميد زيتوني، التدريس نماذجه ومهاراته، ص: 544.(بتصرّف)

وعموماً، فعملية التّعليم المثلى هي تلك التي تهدف إلى إنقاذ جميع الفئات بما في ذلك النّاقصة والحرص على معالجتها.

بعد تحليلنا المنهجي لدروس القراءة المشروحة المبني على أساس الكفاءات توصّلنا إلى أنّ نشاط القراءة هو أحد البرامج التّربويّة التي تعتمد على ما ينجزه المتعلّم من خلال تفاعله مع نصوص القراءة الموجودة في الكتاب المدرسي بتوجيه من المعلّم، وتكمن أهمية ممارسته وأثره في تحسين الأداء والثروة اللّغوية لدى المتعلّم.

خاتمة

من خلال دراستنا النّظرية والتّحليلية لموضوع المقاربة البيداغوجية الحديثة وأثرها في العلاقة التّربوية – الطور المتوسط أنموذجا–، توصّلنا إلى مجموعة من النّتائج يمكن أن نعدّدها في النّقاط التّالية:

1) مرّت المدرسة الجزائرية في تطوير منظومتها التّربوية منذ الاستقلال على ثلاثة مقاربات بيداغوجية (المقاربة بالمحتوى/المقاربة بالأهداف/المقاربة بالكفاءات).
2) تهتم المقاربة بالمحتوى بالبرنامج الدّراسي.
3) تجعل المقاربة بالمحتوى من المتعلّم يتلقى المعارف ويخزنها ويسترجعها وقت الحاجة فقط.
4) تسهل المقاربة بالأهداف عملية التّعلّم حيث يعرف المتعلّم ما يطلب منه.
5) تساعد المقاربة بالأهداف المعلّم على تحديد الطّرائق الملائمة لتحقيق الاهداف التّربويّة.
6) تجعل المقاربة بالكفاءات المتعلّم المحور الرّئيسي للعملية التّعليميّة.
7) تعدّ المقاربة بالكفاءات أحدث المقاربات التي توصل إليها البحث التّربوي بعد المقاربة بالمحتوى والأهداف.
8) يتمثّل دور المعلّم في المقاربة بالكفاءات على توجيه و إرشاد المتعلّم نحو الطّريق الصّحيح.
9) تربط المقاربة بالكفاءات التّعلّم بالواقع الذي يعيشه فيه المتعلّم.
10) تتطلّب أجرأة الكفاءة في العملية التعليمية الاحاطة بجميع مكوناتها من خلال مايلي:

أ- تحويل المناهج إلى ممارسات فعليّة و واقعية.

ب- تجعل الكتاب المدرسي بديلاً للواقع الذي يعيشه المتعلّم.

ج- ابتكار طرائق تدريسية جديدة تعمل على تقوية دافعية المتعلّم نحو التّعلم بالدّرجة الأولى.

د- تعدّدت المقاربات البيداغوجية الحديثة التي ظهرت في ظلّ المقاربة بالكفاءات حسب الوضعية التّعلميّة(بيداغوجيا الفارقية/بيداغوجيا الخطأ/بيداغوجيا حلّ المشكلات/بيداغوجيا المشروع/بيداغوجيا اللّعب).

هـ- أعطت المقاربة البيداغوجيّة الحديثة للمتعلّم دوراً محورياً وأساسياً في العمليّة التعليميّة التّعلميّة.

و- المقاربات البيداغوجيّة الحديثة تهدف إلى تسليح المتعلّم بمجموعة من المعارف والمهارات لمواجهة الوضعيات الصّعبة داخل المدرسة و مجتمعه (خارجها).

11) التّقويم يشكّل حجر الزاوية في المقاربة بالكفاءات.

12) يسعى التّقويم إلى الحكم على مدى كفاءة المعلم ومدى نجاحه طرقه وأساليبه المتبعة في التعليم.

13) يعتمد التقويم على مجموعة من الوسائل التي تساعده على مراقبة مدى تقدّم المتعلّمين، وتحديد نقاط القوّة والضعف لديهم.

14) يبدأ نشاط القراءة بالتّعرّف على الرّموز المطبوعة أو المكتوبة و ترجمتها إلى ألفاظ ثمّ التّفاعل مع هذه الرّموز عن طريق الفهم و التّحليل والتّقويم.

15) تُساهم القراءة بنوعيها الصّامتة و الجهرية في بناء شخصية المتعلّم وإثراء فكره، باعتبارها أداة تعلّمٍ في الحياة المدرسية.

16) يتّضح لنا من دراستنا التّحليلية أنّ نشاط القراءة يجعل لعملية التّعليم معنى؛ أي: ما يتعلّمه المتعلّم يكون ذا دلالة ومعنى في الحياة العملية.

17) تستهدف المذكّرات التّعليميّة تسهيل تقديم الدّروس وفق أسسِ المقاربة بالكفاءات.

18) يتم تسيير نشاط القراءة المشروحة على ثلاث خطوات (وضعية الانطلاق/وضعية بناء التّعلّمات/وضعية الختام).

19) يتطلّب تدريس نشاط القراءة من المعلّم امتلاك كفاءة لغوية وإتقان لمهارة القراءة.

20) تربط المقاربة بالكفاءات نشاط القراءة بالواقع الذي يعيشه المتعلّم.

ملخص

ملخص

يعالج البحث الموسوم بـ"المقاربة البيداغوجية الحديثة وأثرها في العلاقة التّربوية (الطور المتوسط أنموذجا)" المقاربات التي مرة بها المنظومة التّربوية في الجزائر وكيفية أجرأتها في العملية التّعليمية.

عرفت المنظومة التّربوية في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا العديد من الإصلاحات والتّحوُّلات قصد مسايرة التّطور العلمي والتقني، كي لا تبقى بلادنا معزولة ومنغلقة على نفسها في وقت يزداد حجم المعرفة وتزداد غزارتها يوماً بعد يومٍ. وقد تميز هذا الاستحداث في الجزائر بثلاثِ مقارباتٍ بيداغوجيةٍ متعاقبة، بدءاً بالمقاربة بالمحتوى تلتها المقاربة بالأهداف وصولا للمقاربة بالكفاءات. منايةً بالمتعلّم مؤكّدةً على دوره في العّملية التّعليميّة، وكأيّ مقاربة تربوية فإنّها تحتاج إلى التّقويم القائم على تشخيص نقاط القوّة وتعزيزها ومعالجة نقاط الضّعف سواءً من ناحية التّسيير والتّنظيم أم من ناحية النّتاج التّعليمي؛ وفي حديثنا عن المقاربة بالكفاءات وأثرها في عملية التّعليم والتّعلم كان لابدّ لنا من الوقوف على أحد المحطّات المهمّة في هذا الجانب (ميدان فهم المكتوب – قراءة مشروحة). فيم تتجلى البيداغوجيات الحديثة؟ وما أثرها في العملية التّعليمية التّعلمية؟ وكيف تتم أجرأة المقاربة بالكفاءات؟ وما هي إستراتيجية التّقويم في ظِلّها؟

-كيف يقدم نشاط القراءة على أساس المقاربة بالكفاءات؟ وكيف تتم معالجته؟

الكلمات المفتاحية: مقاربة، بيداغوجيا، مقاربة بالمحتوى، مقاربة بالأهداف، مقاربة بالكفاءات، تقويم، القراءة...

قائمة المصادر والمراجع

🕮 القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

أ- **المصادر:**

1. ابن منظور، لسان العرب، دار الإحياء التّراث العربي، بيروت لبنان، ط3، 1999م.
2. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج 15، ط1، 1997م.
3. حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية، الدار المصرية اللبنانية، ط 1، 2003م.
4. فاروق عبد فليلة وأحمد عبد الفاتح التركي، معجم مصطلحات التّربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، د ط، 2004م.
5. فيروز أبادي، قاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2004م.
6. مجمع اللغة العربية، معجم الوجيز – وزارة التربية والتعليم، مصر، د ط ،1994م.
7. مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004 م.
8. محمّد بن أبي بكر بن عبد القادر الرّازي، مختار الصحاح، مكتبة لبنان، لبنان، دط، 2008.

ب- **المراجع:**

9. أبو ريا ومُحَّد حمدي ،التّعلم باللعب المنفذ من خلال الحاسوب ،دار الكتاب الجامعي ،العين، الإمارات ، ط1، 2001م.
10. أسماء محمّد الوحيدي، سيكولوجيا تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار ابن النفيس للنّشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2019م.
11. جمعية المعرك الاسلامية الثقافية، قواعد التعبير العربي، قواعد القراءة، مركز النون للتأليف والترجمة، بيروت، ط1، 2015م.
12. جميل حمداوي، البحث التربوي مناهجه وتقنياته، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، 1971م.
13. جميل حمداوي، البيداغوجيا المعاصرة، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف،ط1،2017م.
14. جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف، ط1، 2015م.
15. حاتم حسين بصيصي، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتّدريس والتّقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط1، 2011م.
16. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات–الأبعاد والمتطلّبات–دار الخلدونية للنّشر والتّوزيع، الجزائر، د ط، د ت.

17. حسن شحاتة، استراتيجية حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلّمها، الدّار المصرية اللّبنانية، القاهرة، ط2، 2016م.

18. حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، ط1، 2010م.

19. الراغب الأصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن الكريم، تح عدنان داوودي، دار القلم، دمشق، ط1، 1992م.

20. رجاء وحيد الدّويدري، البحث العلمي أساسياته النّظريّة وممارساتها العلميّة، دار الفكر، دمشق، ط1، 2000م.

21. زروقي لخميس، الأنيس في فنّ التدريس، التعليم بالأهداف التقويم، انجازات مصطلحات، دار الفنون للطباعة، ط2، 1999م.

22. زيد منير عبوي، ادارة المدرسة التّكنولوجية، البرامج والقواعد والأنظمة، دار من المحيط إلى الخليج للنشر التوزيع، الأردن، ط1، 2016م.

23. سامي الدهان، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مكتبة الأطلس، دمشق دط، 1963م.

24. سبع مُحَمَّد أبو لبدة، مبادئ القياس النّفسي والتقييّم التّربوي، جمعية عمال مطابع التعاونية، عمان، الأردن، ط 3، د ت.

25. سعدون مُحَمَّد الساموك، مناهج اللّغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنّشر، الأردن، ط1، 2005م.

26. سليمان مُحَمَّد أبو شارب، استراتيجيات التّقويم في التّربية المهنية، دار غيداء، عمان، دط، 2014م.

27. سمير جلوب، الوسائل التّعليميّة، دار من المحيط إلى الخليج للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2017م.

28. طاوش بن غالب يعقوبي، الوسائل التّعليميّة وتقنيات التّعلم، دار البازوري العلمية للنّشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م.

29. عبد الرحمان التومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم منهجيات ومقاربات بيداغوجية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط1، 2015م.

30. عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ط1، 2006م.

31. عبد الله العامري، المعلّم الناجح، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2009م.
32. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشواف، الرياض، دط، 1991م.
33. علي النعيمي، الشّامل في تدريس اللّغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع،عمان،دط،2004م.
34. فتحي ذياب سبيتان، ضعف التحصيل الطلابي المدرسي، الرياضيات والعلوم العامة، الأسباب والحلول، دار الخبادريّة، عمّان، الأردن، دط،2009م.
35. كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس، نماذجه ومهاراته، دار عالم للكتب والنّشر والتّوزيع الرّياض، مملكة السّعودية، ط 1، 2003م.
36. كمال عبد الحميد زيتوني، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م.
37. مبارك تريكي، بحّوث محكمة في تعليمية اللّغة العربية، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، ط1، 2020م.
38. مُحَمَّد الدريج، تحليل العملية التعليمة وتكون المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2 ،2004م.
39. محمّد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1989م.
40. مُحَمَّد طاهر وعلي ،التّقويم البيداغوجي –أشكاله ووسائله–،دار الورسم للنّشر والتوزيع ،الجزائر، ط2، 2016م.
41. مُحَمَّد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر ،عمان، ط2، 2016م.
42. مُحَمَّد مصابيح، تعليمية اللّغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، taksidj.Comللدّراسات والنشر، دط، دت.
43. مروان أبو هودج، المناهج التربوية المعاصرة – دار الثقافة للنشر والتوزيع، عثمان، ط1، 2006م.
44. مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمان، د ط، 2008م.
45. موحي مُحَمَّد آيت، الأهداف التربوية، دار الخطابي للطبع والنّشر، المغرب، ط3، 1988م.
46. مولاي مصطفى البرجاوي، المقاربة التطبيقية لديداكتيك الجغرافيا في ضوء المقاربة بالكفاءات، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، 2017م.

47. وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقها، دار الفكر، عمان، ط 2، 2005م.
48. يحيى مُحَمَّد نيهان، العسف الذهبي وحل المشكلات، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، الطبعة العربية،2008م.

ت- **المجلات:**

49. اسماعيل دحدي ومزيان وناس، التقويم التربوي وأهميته، مجلّة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ع31، ديسمبر2016م.
50. بن ساسي عبد الكريم، نشاط القراءة ما بين الجيلين(الكفاءات1+2)، مجلة الذاكرة، الجزائر، ع9، جوان2017م.
51. حبال ياسين، التّعليم بالكفاءات ودوره في رفع التّحصيل الدّراسي للتّلاميذ من وجهة نظر المعلّمين-دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التّعليم الابتدائي ولاية سيدي بلعباس-، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، الجزائر، مج09، عدد خاص،نوفمبر2018م.
52. خيرة مجدوب، نوال مجدوب، مزايا طرق جمع البيانات وعيوبها ومتى يتم استخدام كل منها، مجلة الشراج في التربية وقضايا المجتمع، الجزائر، ع1، مارس2017م.
53. دور الكتاب المدرسي في مساعدة التّلميذ على بناء مشروعه الشخصي، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، الجزائر، مج10، ع01.
54. راضية بوعاقل، من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين-المحتويات-إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مجلة تنوير، جامعة أم القرى، ع3، سبتمبر 2017م.
55. ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي، بناء وضعيات تعليمية تعلّمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، مجلّة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة طاهر مُحَمَّد، بشار، الجزائر، ع 20، جوان 2018م.
56. رشدي أحمد طعيمة، معايير جودة الأصالة والمعاصرة في التعليم العام للعالم الإسلامي، مجلة تعليم اللّغة العربية للنّاطقين لغيرها،السّودان، ع4، جانفي2007م.
57. سعد جاسم الأسدي، استراتيجية تربوية لتطوير المناهج الدّراسية في قسم اللغة العربية، مجلة آداب ذي قار، جامعة البصر، مج1، ع3، 2011م.

58. سمير جوهاري، طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة برج بوعريريج، الجزائر، ع 43، نوفمبر 2018م.

59. سمير جوهاري، طرق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة برج بوعريريج، الجزائر،ع47، نوفمبر2018 م.

60. عائشة زياني، واقع تطبيق الاختبارات التحصيلية (بين الموضوعية والتقليدية) في المدارس الابتدائية وتأثيرها على التوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي، مجلة البحوث التربوية التعليمية، المدرسة العلمية للأساتذة بوزريعة، ع 13 ، 2013 م،

61. عبد الباسط عويدي، محاور التجديد في استراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، مجلّة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، ع 12، سبتمبر 2015م.

62. عبد الله أحمد الدّغان، اتجاهات طلبة جامعة ملك سعود نحو الاختبارات المقاليّة والموضوعية، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التّربويّة والإسلاميّة، الرياض، م7، ع2، 1995م.

63. عقون حمزة، سامي عبد القادر، فعالية استخدام البيداغوجيا الفارقية في تحقيق التفاعل الاجتماعي أثناء حصة التربية البدنية والرياضة لدى تلاميذ الطور الثانوي، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، جامعة الجزائر، ع 14، أكتوبر، 2018م.

64. عيسى عيساوي، ميزان المفاهيم في الكتاب المدرسي ومدى استجابته لسلم القيم في المجتمع الجزائر، مجلة النّص، الجزائر، مج05، ع09، 2019م.

65. الفرجي، مُحَّدحسن. المقاربات التعليمية من المحتوى إلى الكفايات، المجلة الدولية للإبداع والدراسات التطبيقية،مج20، ع3،المغرب 2017م.

66. فشار فاطمة الزهراء، المقاربة النظرية لمفهوم العائق والخطأ، مجلة دراسات وأبحاث، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي ريان عاشور، الجزائر، ع24، سبتمبر 2016م.

67. فضيل الرّتيمي، لكحل صليحة، طرائق ببيداغوجية التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق، مجلة دفاتر، مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، جامعة مُحَّد خيضر، بسكرة، ع 9، أفريل 2018م.

68. كويحل جمال، القاموس الورقي والقاموس الإلكتروني إيجابيات وسلبيات، مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، الجزائر، مج09، ع04، ديسمبر2018م.

69. لخضر عواريب وإسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع2، 2011م.

70. مُحَمَّد براشد، تحديد المقاربة البيداغوجيا في المنظومة التّربوية المغاربية، محاولة في فهم أسس التبيئية ومعيقاتها، المنظومة التربوية التونسية نموذجا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة جندوبة، تونس، مج،7، ع2 ،2018.

71. مُحَمَّد علي الرقاني، نشاط القراءة في مرحلة المتوسط بين الواقع والمأمول، مجلة آفاق العلمية، الجزائر، مج 1، ع4،2019م.

72. مُحَمَّد لعاقل، المقاربة بالكفاءات كآلية لتحقيق التّعليم النوعي، مجلة جسور المعرفة، جامعة حسيبة بن بوعلي، شلف، مج 05، ع 04، 2019م.

73. مخلوفي علي، لكحل لخضر، اتّجاهات المعلّمين نحو التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في الطور الثالث من التعليم الابتدائي جامعة الجزائر 2، أبو القاسم سعد الله،ع7، ديسمبر 2017م.

74. منى سامير، حسن الحسني، أثر ممارسة الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات التعلّم لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، مصر، ع15.

75. هشام أحمد غراب، أيمن يوسف حجازي، فعالية برنامج الألعاب الصيفية في خفض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال في قطاع غزّة، مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج9، ع1، فيفري 2012.

ث- **مواثيق تربوية:**

76. خير وناس بوصنبور عبد الحميد، التربيّة وعلم النّفس، الدّيوان الوطني للتّعليم و التّكوين، دط، 2007م.

77. اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج، د ط، 2009م.

78. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، دط، 2016م.

79. محفوظ كحوال، دليل الأستاذ اللّغة العربية(السنة أولى من التّعليم المتوسط)، دار الموفم للنّشر، الجزائر، دط، دت.

80. وزارة التربية الوطنية، دليل استخدام اللّغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، دط، 2017م،2018م.

الملاحق

فهرس المصطلحات

المصطلح	ما يقابله بالأجنبية
المقاربة	Approche
المحتوى	Le contenu
الهدف	L’objectif
الكفاءة	Compétences
الاستعداد	L’aptitude
القدرة	Compacité
المهارة	Habilite
الأداء	La performance
التّقويم	Evaluation
التّقويم التّشخيصي	Diagnostique Evaluation
التّقويم البّنائي	Formative Evaluation
التّقويم التّحصيلي(النّهائي)	Summative Evaluation
الملاحظة	Observation
الاختبارات	Les tests
المقابلة	Interview

فهرس المخططات

المخطّط	العنوان	رقم الصفحة
رقم (01)	يمثّل أنواع الكفاءات	18
رقم (02)	يمثّل خصائص الكفاءات	21
رقم (03)	يمثّل أجرأة المقاربة بالكفاءات	27
رقم (04)	يمثّل أنماط التّفريق البيداغوجي	31
رقم (05)	يمثّل خطوات المشروع	34
رقم (06)	يمثّل خطوات بيداغوجيا حلّ مشكلات	37
رقم (07)	يمثّل وظائف بيداغوجيا الخطأ	39
رقم (08)	يمثّل أنواع الألعاب	42
رقم (09)	يمثّل أنواع الاختيارات	52
رقم (10)	يمثّل وسائل التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات	54

فهرس الجداول

الجدول	العنوان	رقم الصّفحة
رقم(01)	يمثّل الأنشطة المقرّرة ومواقيتها	69
رقم(02)	يمثّل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم نشاط القراءة المشروحة (ابنتي)	74-72
رقم(03)	يمثّل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم نشاط القراءة المشروحة (قلب الأم)	76-75
رقم(04)	يمثّل مذكرة لمراحل وخطوات تقديم نشاط القراءة المشروحة (في كوخ العجوز رحمة)	80-77

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

شكر وتقدير

الاهداء

مقدمة .....أ-ت

الفصل الأول

نمطية المقاربات البيداغوجية تاريخيا

المبحث الأول: المقاربات البيداغوجية في العملية التكوينية

توطئة.....6

المقاربة بالمحتوى.....7

خصائص بيداغوجيا المحتويات.....8

مفهوم المقاربة بالأهداف 9

أنواع الأهداف.....10

خطوات التّعليم بواسطة المقاربة بالأهداف.....12

مميزات التّدريس بالأهداف.....13

ماهية المقاربة بالكفاءات.....14

المفاهيم المصاحبة للكفاءة.....16

أنواع الكفاءات.....17

خصائص الكفاءة.....19

مبادئ المقاربة بالكفاءات.....22

أهداف المقاربة بالكفاءات.....22

المبحث الثاني: أجرأة المقاربة البيداغوجية في العمليّة التّعليميّة.....24

أجرأة المقاربة بالكفاءات.....24

إعداد المناهج.....25

إعداد الكتاب المدرسي.....25
إعداد طرائق التدريس.....26
البيداغوجيا الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات.....28
ماهية بيداغوجيا الفارقية.....28
أنماط التفريق البيداغوجي.....29
بيداغوجيا المشروع.....32
أنواع المشاريع.....32
شروط بيداغوجيا المشروع.....33
خطوات المشروع.....33
بيداغوجيا حل المشكلات.....34
خطوات بيداغوجيا حل المشكلات.....35
مفهوم بيداغوجيا الخطأ.....38
وظائف بيداغوجيا الخطأ.....38
مفهوم بيداغوجيا اللعب.....40
أنواع الألعاب.....41
وظائف بيداغوجيا اللعب.....42
المبحث الثالث: المقاربة بالكفاءات واستراتيجية التّقويم في ظلها.....44
مفهوم التّقويم.....45
أنواع التّقويم.....45
خصائص التّقويم في اطار المقاربة بالكفاءات.....48
مبادئ التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.....48
وسائل التّقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.....49

مفهوم الملاحظة والأنواع-.....49
مفهوم الاختبارات –المفهوم والأنواع-.....50
مفهوم المقابلة -المفهوم والأنواع-.....52
الفصل الثاني:
تحليل منهجي بالكفاءات ومعالجة ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة)السنة الأولى متوسط أنموذجا
المبحث الأول: القراءة_ مفهومها، أنواعها، أهدافها، كيفية تقديمها _..57
مفهوم القراءة (لغة – اصطلاحا).....58
أنواع القراءة.....59
الضعف في القراءة.....61
أهداف تدريس القراءة.....62
طرق تقديم نشاط القراءة لمستوى السّنة الأولى متوسط.....63
المبحث الثاني: تحليل ومعالجة ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة).....65
تحليل مذكرات فهم المكتوب (قراءة مشروحة) لمستوى السّنة الأولى متوسط.....66
تحديد المفاهيم و المصطلحات..... 66
تحليل منهجي بالكفاءات لميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة).....72
نماذج مذكرات ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة).....72
دراسة تحليلية.....81
تحليل مذكرة تدريس اللّغة العربية السنة الأولى متوسط.....83
معالجة ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة).....84
خاتمة.....86

قائمة المصادر والمراجع.....89

الملاحق.....97

فهرس الموضوعات.....101