الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية الأدب العربي و الفنون

قسم الدراسات اللغوية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي

تخصص تعليمية اللغة العربية

التحصيل الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات

- السنة الأولى ثانوي أنموذجا-

إعداد الطالبة:

باأحمد أسية

إشراف الأستاذ:

مجاهد عبد القادر

السنة الجامعية

2016م/2017م

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله القادر المقتدر من هو ألطف من العباد و حن من الآباء

اهدي ثمرة عملي إلى ملاكي في الحياة... إلى التي حملتني في ظلمات الرحم حتى رأيت النور، حتى كبرت، إلى معنى الحب و إلى معنى الحنان إلى بسمة الحياة و سر الوجود، إلى من كان دعائها سر نجاحي و حنانها بلسم جراحي إلى من حرمت نفسها من اجلي و سهرت على تربيتي و رعايتي إلى أمي الغالية.

إلى من رزقني بدعائه منذ فتحت عينيا على الدنيا، ومن علمني السير على مبدأ الأخلاق و العلم، إلى من لم يبخل علي بعطفه و حنانه ولي نعمتي العزيز و الغالي إلى والدي أكرمه الله.

إلى اللذين قاسموني الحنان و الحب، و العطف و لقمة العيش، و كانوا إسنادي في هذه الحياة إخوتي حفظهم الله " فاطمة، خضرة، لويزة، نورية،محمد، بومدين، عبد العزيز، هشام.

إلى الأخوات اللواتي لم تلدهن أمي... إلى من تميزوا بالوفاء و العطاء إلى ينابيع الصدق الصافي، إلى من معهم سعدت برفقتهم في دروب الحياة الحلوة و الحزينة، إلى من علموني كيف أجدهم و علموني أن لا أضيعهم صديقاتي: نادية، نورية، زهية، سارة، فطيمة، زهرة،

إلى من لم يذكرهم القلم، و لم ينساهم القلب.

إلى كل الأصدقاء و الأحبة.

التشكر

نشكر الله عزوجل الذي وفقنا و سدد خطانا لإنجاز هذا العمل

أتقدم ببالغ صيغ الشكر للأستاذ المؤطر " مجاهد عبد القادر" الذي فتح لنا باب فكره الواسع و غمرنا بتواضعه فجزاه الله لنا كل الشكر.

إلى من علمنا حرفا الذي بفضله نحط العبارات، و وصلنا إلى ما نحن عليه اليوم.

إلى جميع من نكن له فائق الاحترام و التقدير و إلى كل أساتذة الأدب العربي.

كما أقدم شكري الكبير لثانوية "الشهيدين الأخوين بلقاسمي" بعشعلشة لولاية مستغانم و على رأسهم الأستاذ " خديم محمد" و الذي أكرمني بالعطاء و تقديم النصح و الإرشاد.

إلى كل من ساهم من بعيد أو قريب في هذا البحث.

الحمد لله الذي لولاه ما جرى قلم، ولا تكلم لسان والصلاة و السلام على سيدنا محمد "صلى الله عليه وسلم" الذي كان أفصح الناس لسانا و أوضحهم بيانا.

أما بعد

يعتبر موضوع التحصيل الدراسي و موضوع المقاربة بالكفاءات من أهم المواضيع التي تحتل مكانا بارزا في الدراسات التربوية، ومجالا واسعا يشغل حيزا كبيرا من اهتمامات الكثير من الأبحاث و الدراسات.

فالتحصيل الدراسي يمثل أساس العملية التربوية، كما يعد من أهم النواتج المعرفية للمنظومة التعليمية في شتى أنواعها و مراحلها المختلفة، و أهم مؤشرات ومقاييس التعلم الذي يحكم من خلاله على مدى نجاح أو كفاءة النظام التعليمي. و بالتالي فالتحصيل الدراسي يهدف على تسهيل و معرفة المدرس لظاهرة الفشل و النجاح لدى المتعلم، أي تمكينه من معرفة مستوى التلميذ إذا كان ضعيفا أو جيدا. فهو يشكل ظاهرة تسود الحياة اليومية في المجالات المختلفة ، في الاقتصاد ،الإدارة، السياسة ، الأدب ، التربية ،الثقافة والعلوم، و غيرها.

أما المقاربة بالكفاءات ، فهي أسلوب علمي ، جاءت كخلفية عملية للنزعة البنائية التي يمكن اعتبارها رد فعل للحركة السلوكية التي تعتمد المقاربة بالأهداف ، فهذه المقاربة لا ترفض المحتويات و المواد التعليمية ، و لكنها تؤكد على ضرورة استعمالها و تفعيلها و تعبئتها، من اجل اتخاذ قرار أو مواجهة مشكل و حله. أي تكون المعارف المكتسبة لدى التلميذ قابلة لتوظيفها في سياقات غير السياق المدرسي، و هذا من اجل تكوين مواطن قادر على التكيف و الاندماج في المجتمع، و حل مشكلاته بنفسه. كما تعد هذه المقاربة مرجعية جديدة في بناء المناهج ، و بيداغوجية الإدماج لجميع المواد المقررة ، و تعتبر هذه المرجعية جديدة بالنسبة إلى ما هو معمول به في بناء المناهج أو طرق التدريس في الأقسام .

و هذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المنهج التربوي الحديث، هو توحيد رؤية التعليم و التعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات.. ومن هنا نتساءل:

ما هو التحصيل الدراسي؟

ما هي العوامل المنتجة له؟

العوامل المؤثرة فيه؟ و ما هي أهدافه؟ .

ماذا نعني بالمقاربة بالكفاءات؟

ما الهدف من التدريس بهذه البيداغوجية الجديدة؟

وتهدف هذه الدراسة إلى :

تبيان أهمية التحصيل الدراسي في ظل المقاربة بالكفاءات، وتفعيل هذه المقاربة في مختلف مناحي الحياة ، خاصة في الميدان التعليمي التعلمي، لأنها تسعى إلى تفعيل مختلف المحتويات و المواد في المدرسة و الحياة ، وتنمية مهارات و قدرات كل من المعلم و المتعلم معا. و كذلك الكشف عن قدرة الأستاذ في تخطيط و تنفيذ و تقويم الدرس وفق استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

ومن بين الأسباب و الدواعي التي أدت إلى اختيار هذا الموضوع هي:

معالجة موضوع من المواضيع الهامة و الحديثة في مجال التربية و التعليم في الجزائر.

أهمية ممارسة المقاربة بالكفاءات و دورها الفعال في العملية التعليمية التعلمية.

الكشف عن مدى ممارسة الأستاذ الثانوي للمقاربة بالكفاءات.

البحث عن مدى تكيف الأستاذ الثانوي مع المناهج المدرسية الجديدة.

وقد اقتضت خطة البحث على مقدمة عامة و ثلاثة فصول و خاتمة عامة.

الفصل الأول عنونته بماهية التحصيل الدراسي و أهدافه، و قد اشتمل على سبعة مباحث أهمها: مفهوم التحصيل الدراسي ، أنواعه ،شروطه ، العوامل المنتجة له و العوامل المؤثرة فيه، عوامل الانجاز و التحصيل ، ثم تقدير مستوى التحصيل الدراسي و أهدافه.

أما الفصل الثاني، فقد أوسمته بماهية المقاربة بالكفاءات، و تناول سبعة مباحث و أهمها: مفهوم المقاربة بالكفاءات، المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات، خصائصها، مبادئها، زاياها، أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات، ثم الهدف من التدريس بهذه المقاربة .

في حين الفصل الثالث خصصته للدراسة الميدانية للسنة أولى ثانوي جذع مشترك آداب، و قد اشتمل على الدراسة الاستطلاعية (الزمان، المكان، العينة و الأداة) ثم تطرقنا إلى أنموذج النص الأدبي، مناقشة و تحليل النص الأدبي، أهم النتائج المتوصل إليها و التوصيات المقترحة، و خلاصة، و خاتمة تضمنت أهم النتائج المتوصل إليها. و قد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يناسب الموضوع، فالمنهج الوصفي لمعالجة مشكلة الدراسة المتمثلة في التحصيل الدراسي في ضوء المقاربة بالكفاءات، و التحليلي في تحليل أنموذج النص الأدبي.

وقد اعتمدت على مجموعة من المصادر و المراجع أهمها: زياد محمد حمدان، التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل و حلول، منهوري رشاد صالح، التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي في علم النفس الاجتماعي التربوي، حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات، وعلي محمد الطاهر، بيداغوجيا الكفاءات.

و أخيرا لا يسعني إلا آن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف أطال الله في عمره" **مجاهد عبد القادر**" الذي اشرف على هذا البحث، و اخذ بيدي إلى بر الأمان ولم يبخل علي بتوجيهاته و إرشاداته، فقد كان مثال صدق و إخلاص و قدوة في الجد و الجود، و إلى كل أساتذة قسم اللغة العربية و آدابها، كما آمل أن أكون قد أفدتكم ولو بالقدر القليل، فقد عملت جاهدة لأقدمه في أحسن صورة، فان أخطأت فأرجو الصواب منكم. و احمد الله أنني استطعت انجازه رغم نقصه، فذلك من طبيعة الإنسان، لان الكمال لله سبحانه و تعالى.

تمهيد

يعد التحصيل الدراسي من أكثر الأمور التي تهم المتعلم طوال حياته الدراسية، و من أكثر الموضوعات التي تشغل باله، كونه أساس العملية التربوية، و الذي يمكن كل من المتعلمين معرفة و استيعاب مستواهم الدراسي، و رتبهم في الصف الدراسي، كما أنه يكسبهم الكثير من المعارف و المهارات، و هذا ما أدى بهم إلى الاجتهاد و مواصلة الدراسة و الرغبة فيها، و عدم التراجع لأي سبب يؤدي بهم إلى التأخر الدراسي. فهو يعطينا بطاقة فنية عن التلميذ وقدراته و معارفه و إمكانياته في متخلف المواد. و هو أيضا يعد المحفز الأساسي لكسب المعارف و المهارات، و السعي وراء تحقيق الأهداف المنشودة. و سوف نتعرض في هذا الفصل إلى:

- مفهوم التحصيل الدراسي (مفاهيمه، أنواعه، شروطه).
- العوامل المنتجة له و العوامل المؤثرة فيه، و عوامل الانجاز و التحصيل.
- تقدير مستوى التحصيل الدراسي و أهدافه.

فبالرغم من أن التحصيل الدراسي يمثل المعيار الذي يمكن على ضوئه تحديد المستوى التعليمي للتلميذ من خلال العمليات التربوية التي تستهدف بناء شخصيته، إلا أن هناك عوامل تؤثر فيه، و هذه العوامل تكون إما موضوعية أو ذاتية.

1. مفهوم التحصيل الدراسي:

1.1 لغة: " من الفعل حصل: حصل الكلام، رده إلى محصوله، و أخد خلاصته، الشيء أدركه العلم، أحرزه و جمعه، الحصيلة، اسم من التحصيل لما يجمع و يحصل –ج- حصائل".[1]

2.1 اصطلاحا: لقد تعددت تعاريف التحصيل الدراسي لتعدد الباحثين الدراسيين حوله، إذ هو بحد ذاته قضية تحتاج منا الوقوف عليها من زوايا عدة، كونه ذا أبعاد مهمة تعطينا مؤشرات واضحة على مستقبل الدارسين. و من أبسط تعاريفه:

يعرفه عمر عبد الرحيم نصر الله: " هو عبارة عن النتيجة العامة التي يحصل عليها الطالب في كل يوم، في كل فصل و نهاية السنة، في كل موضوع، حيث يحدد التحصيل الدراسي مستوى الطالب في هذا الموضوع نقاط الضعف و القوة لديه، و التحصيل الإجمالي الذي يصل إليه الفرد في جميع المواد عن طريق تقييم المعلم الشفهي، و الكتابي و اليومي الذي يعتمد على إجراء الاختبارات و الامتحانات الخاصة ".[2]

و يعرفه عبد الخالق رؤوف بأنه: " الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار معين من طرف المعلمين، إما في الاختبار الشفوي أو التحريري".[3]

فمن خلال ما سبق نستخلص أن عمر عبد الرحيم نصر الله يرى أن " التحصيل الدراسي هو النتيجة العامة التي يحققها الطالب من معرفة في نهاية السنة. و أن التحصيل الدراسي هو الذي يبين لنا مستوى الطالب من حيث القوة و الضعف لديه، و ذلك من خلال تقييم المعلم الشفهي و الكتابي أي إجراء الاختبارات و الامتحانات الخاصة ".

---

[1]- المعتمد، قاموس عربي-عربي، دار صادر، بيروت، ص115.

[2]-عمر عبد الرحيم نصر الله، " تدني مستوى التحصيل و الانجاز المدرسي، أسبابه و علاجه"،دار وائل للنشر، الأردن. ط1،2004، ص401.

[3]- إبراهيم عبد الخالق رؤوف، " بيداغوجيات التعلم"، د.ط،1982، ص90.

أما عبد الخالق رؤوف فيرى أن التحصيل الدراسي " هو المرتبة (الدرجة) التي يحققها التلميذ أو الطالب في اختبار معين، سواء كان الاختبار شفويا أو تحريريا ". كما يعرف أيضا بأنه: " اكتساب و استيعاب خبرات عديدة و الحصول على معارف و مهارات تقيم من طرف المعلمين بواسطة الامتحانات، و التقارير و العلامات التي يحصل عليها التلميذ في مادة من المواد المقررة ".[1]

فمن خلال هذا التعريف نستخلص أن التحصيل الدراسي هو اكتساب المعارف و الخبرات و المهارات، يحصل عليها المتعلم من طريق خبرات و معارف المعلم، و ذلك من خلال تقديم الامتحانات و التقارير و العلامات في مادة معينة مقررة.

و يعرف أيضا بأنه " مجمل ما يحصل عليه المتعلم من معارف و مهارات، نتيجة مروره بخبرات تعليمية تعلمية منتظمة".[2]

2. مفاهيم التحصيل الدراسي:

التحصيل هو ببساطة شديدة سلوك أو استجابة على شكل معلومة صغيرة مثل حرف أو كلمة أو رقم محدود، كما يعود مصطلح التحصيل الدراسي إلى الموضوع أو الخبرة اللذين يدرسهما التلاميذ للتعلم، و على العموم، فإن أي معرفة أو خبرة أو مهارة نظرية أو عملية تتم دراستها من المتعلمين بطريقة منظمة بمعلمين وقاعات و مناهج و جداول و خدمات مساعدة يكمن تسميتها بالأكاديمية.

فمن هنا يمكن عرض مفهومين رئيسيين للتحصيل هما:

[1]- فؤاد البهي، " الأسس النفسية للنمو"، دار الفكر العربي، ط1987،4، ص257.

[2] - حسن موسى عيسى، 'الممارسات التربوية الأسرية و أثرها في زيادة التحصيل الدراسي في المرحلة الأساسية"، دار الخليج، عمان، ط1، 1429ه- 2008م، ص 26.

1.2 التحصيل نفسيا كنتيجة للتعلم:

التحصيل و التعلم هما وجهان لعملة واحدة، و التحصيل هو نتيجة مباشرة للتعلم. و التعلم كعملية نفسية مرهون بقدرة إنسانية هامة في الشخصية الفردية هي الذكاء. و التعلم المنتج للتحصيل هو كمفهوم نفسي، زيادة كيموحيوية أو كيموكهربية في السيالات العصبية المرمزة العابرة لخلايا الدماغ حسب اختصاصاتها المختلفة باعتبار الرسائل الحسية القادمة للدماغ من بوابات الإدراك البصرية، السمعية، الشمية، الذوقية، و الإحساسية اللمسية.

2.2 التحصيل بيئيا كنتيجة مدرسية:

التحصيل هنا " هو مجموع المعارف و المهارات و الميول الملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعليم. إن التحصيل بهذا كما نتعارف عليه في البحث العلمي عامل تابع أو متأثر بعوامل أخرى مستقلة أهمها و أكثرها مباشرة و حدوثا ثلاثة هي: المتعلم و المعلم و المنهج أو الكتاب المنهجي. يلي هذه العوامل الثلاث إجرائيا للتحصيل عوامل مثل: الإدارة المدرسية و الأسرة و الأقران و التقنيات التربوية و الإرشاد الطلابي و الغرفة الدراسية و اللوائح التنظيمية و غيرها ".[1]

3. أنواع التحصيل الدراسي: ينقسم التحصيل الدراسي إلى قسمين أساسيين هما:

1.3 التحصيل الدراسي الجيد: هو " عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد للمستوى المتوقع منه، في ضوء قدراته أو استعداداته الخاصة، أي أن الفرد الممتاز، يستطيع أن يحقق مستويات تحصيلية مدرسية تتجاوز متوسطات أفراده في العمر العقلي و الزماني، و بعبارة أخرى يمكن القول أن عمره التحصيلي يفوق عمره الزمني، و يتجاوز بشكل غير متوقع و عادة ما يفسر ذلك في ضوء متغيرات أخرى، مثل القدرة على المثابرة

[1]- زياد محمد حمدان، "التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل و حلول"، دار التربية الحديثة، سوريا، الأردن، ط1، 1917-1996، ص ص ص،8-9-10.

من طرف التلميذ نفسه، و ارتفاع مواضيع الإنجاز لديه و استقراره الانفعالي، و وضوح أهداف و درجة المناقشة التي تحيط به".[1]

2.3 التحصيل الدراسي الضعيف: هو" التحصيل الأسوأ بالنسبة للتلاميذ، لأنه يمثل عدم استيعابه و عجزه عن مسايرة المقرر الدراسي، و إخفاقه في جميع المواد، أي هو التأخر أو الفشل المدرسي العام الذي يمس جميع المواد الدراسية و النتائج عن ضعف القدرات العقلية و الاستعدادات الخاصة لدى المتعلم و الذي يترتب عنه الفشل و الإخفاق في الدراسة، و منه نستطيع القول بأن التحصيل الدراسي بنوعيه الضعيف و الجيد، ما هو إلا مجهودات يبذلها التلميذ، ليتلقى في الأخير ثمرة ما حصله في السنة الدراسية، كما لا ننسى بأن التحصيل هو أكثر المفاهيم النفسية و التربوية تركيبا أو تعقيدا".[2]

4. شروط التحصيل الدراسي: هناك عدة شروط توصل إليها العلماء تجعل التحصيل الدراسي جيدا و هي كالآتي:

التعلم هو التغيير الجذري الذي يطرأ سلوك الكائن الحي و لا يحدث ارتجالا، و لكن يخضع لشروط معينة، و كلما توفر المتعلم على هذه الشروط كلما كان أقدر على التعلم و التحصيل، و تساعده تلك الشروط على اكتساب الخبرات الجديدة، كما تساعده على أداء رسالته التربوية بصورة أكثر فعالية و ديناميكية، و من بين الشروط التي تساعد على عملية التعليم نذكر:

- ✓ إيجاد الدافع لتعليمه مع التمرين الجيد.
- ✓ إطلاع المتعلم على نتائج عمله بصورة مستمرة و دائمة.
- ✓ النشاط الذاتي و إتاحة الفرصة للمشاركة في عملية التعلم.

[1]- عباس محمود عوض، "الموجز في الصحة النفسية"، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 1988، ص 85.

[2]- المرجع السابق، ص 85.

- ✓ الإرشاد و التوجيه لطاقات و قدرات الفرد، حفاظا على عدم تبديدها و التقليل من قيمتها مهما كانت.[1]

5. عوامل مباشرة منتجة للتحصيل و العوامل المؤثرة فيه:

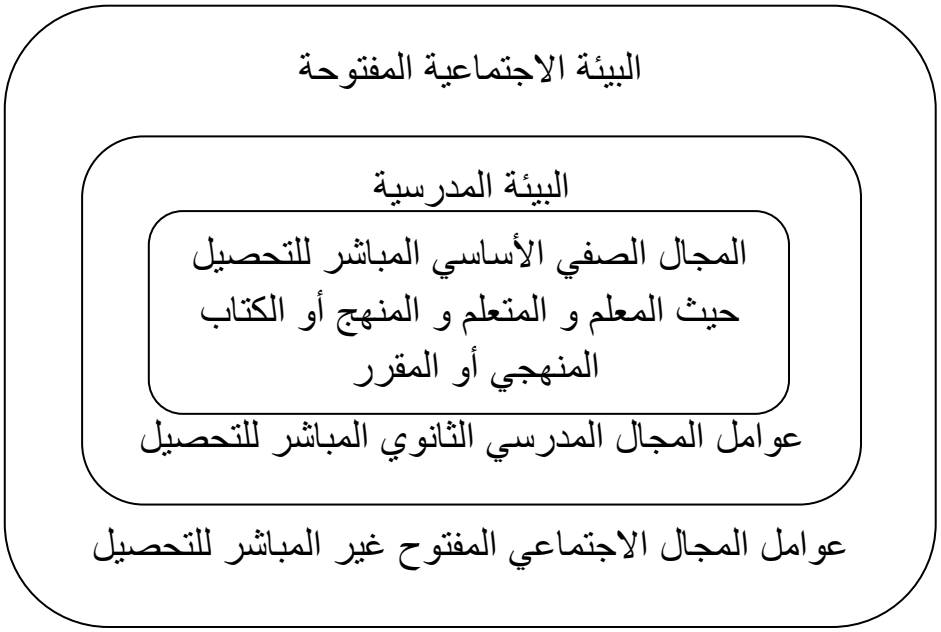
تقسم العوامل المؤثرة في التحصيل أو المنتجة له حسب تكرارية حدوثها و طبيعة دورها في إحداثه لدى المتعلمين إلى ثلاث فئات:

- **عوامل مباشرة أساسية و أهمها:** المعلم و المتعلم و المنهج أو الكتاب المنهجي (المدرسي أو الجامعي أو المقرر كما يشار إليه عادة). تتفاعل هذه العوامل الثلاث معا في موقف أو مجال يطلق عليه بالغرفة أو القاعة الدراسية أو الصفية.
- **عوامل مباشرة ثانوية و أهمها:** الإرشاد الطلابي و مركز الوسائل أو التقنيات التربوية، و المكتبة و المساحات و الحدائق المحيطة و الخدمات البشرية و التربوية و المادية و النفسية و التنظيمية المساعدة الأخرى.
- **عوامل غير مباشرة:** تقع خارج البيئة المدرسية في المجتمع حيث وسائل الإعلام و المؤسسات الاجتماعية المتنوعة بدءا من الطريق الذي يفصل المدرسة عن الأسرة مرورا بالأسرة نفسها ثم الأسواق و المحلات التجارية و انتهاء بالنوادي و المراكز الثقافية الشعبية و الرسمية في البيئة الواسعة للمجتمع.[2]

تبدو العلاقة التي تربط هذه العوامل معا حسب مجالاتها في الرسم التوضيحي التالي:

[1]- أوزي أحمد ،" المراهق و العلاقات المدرسية"، منشورات مجلة علوم التربية، جامعة محمد الخامس، ط2، (د/س)، ص43.

[2]- المرجع السابق: زياد محمد حمدان، "التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل و حلول"، ص 15.



- **الشكل1: عوامل التحصيل حسب مجالاتها: المباشرة الرئيسية و الثانوية المدرسية ثم غير المباشرة في المجتمع الواسع.**

و يجب أن لا يفهم بتقسيمنا لعوامل التحصيل، بأن العوامل المدرسية الثانوية و الاجتماعية غير المباشرة هي أقل أهمية للتعلم و التحصيل دائما من سابقاتها الأساسية الصفية المباشرة، بل قد تكون الطريق التي تفصل المدرسة عن الأسرة بطول عشرين مترا على سبيل المثال سببا رئيسيا في رسوب التحصيل دون المعلم و المجتمع أو غيرهما، هذا من العوامل المدرسية الثانوية، خاصة مع تلاميذ المرحلتين الإعدادية و الثانوية، حيث الشباب اليافع أو ما يشار إليه تقليديا بالمراهقة و المراهقين. أو قد يكون واحدا أو أكثر بكثير من العوامل الصفية و غير الصفية الأخرى.[1]

أ- المعلم كعامل مؤثر على التحصيل:

[1] - المرجع السابق، ص 16.

إن المعلم، حتى يرقى لمفهوم المعلم و يعمل بنظام فيؤدي إلى نتائج نظامية مقصودة لدى التلاميذ، يتوجب امتلاكه بإيجاز مبسط لمايلي:

1- التمكن من المادة العلمية أو الدراسية الخاصة بموضوع المنهج أو الكتاب الدراسي ثم المعرفة العامة المرتبطة به من الحقول الأكاديمية الأخرى.[1]
2- التمكن من التدريس نظريا و تطبيقا. أي من المهارات الأكاديمية و المهنية الوظيفية باختلاف اهتماماتها: النفسية، و الأدائية و الإدارية النظامية، و الخلقية و الفنية المساعدة ، و غيرها مما يدخل في الكفايات التعليمية للمعلم في التربية المدرسية (بما فيها الجامعية بطبيعة الحال كتربية مدرسية عالية). إن هذه المهارات و الكفايات الوظيفية هي التي تجعل من أي فرد معلما رسميا أو نظاميا منتجا في التربية.
3- التمكن في الميول الإيجابية نحو التربية و المتربين، أي أن يحب مهنة التربية و العمل بها و أن يمتلك إنسانية حانية نحو المتعلمين.

ب- الطلاب الدارسون كعامل منتج للتحصيل:

الطلاب هم الطالبون الفعليون للمعرفة أو العلم و التعلم...هم محور التربية الحقيقية و هدفها في آن، و حتى يكون الطلاب طلابا و يدرسون و يتحصلون بنظام، يتوجب امتلاكهم بالمواصفات التالية:

1.عاديون فأكثر في أبنيتهم الإدراكية/ الدماغية. إن الطالب بدماغ 12 بليون خلية مفكرة عقلية هو أقدر على التحصيل في آخر بدماغ 11 بليون خلية. و الطالب بدماغ يزن 1350غ هو أقدر كذلك على التحصيل في آخر بوزن 1200 غ مثلا، و الذي يتحول

[1]- المرجع السابق، ص16.

بالنتيجة إلى فرد معتوه أو غبي أو بطيء التحصيل في أفضل تقدير، و الطالب بإدراك عادي ذكاء يكون على الأرجح عادي بمعدل 90-110.

و الطالب المتفوق أو المتقدم في إدراكه يكون كذلك متفوقا أو متقدما بحسب درجة ارتفاعه عن المعدل الآنف الذكر.[1] أما الطالب الذي يضعف إدراكه عن المعدل 90-110، فإنه يتحول إلى معاق بحسب درجة انخفاضه عن هذا المعدل المعروف. و في كل الأحوال، تتبع قدرة الطالب على التعلم نوع و درجة ذكائه، الأمر الذي يؤثر مباشرة أيضا على التحصيل الذي يقوم به نظرا لكون التعلم و التحصيل كما أوضحنا سابقا- عمليتين متلازمتين دائما.

2.عاديون فأكثر في المثابرة و التركيز على مادة أو خبرة التحصيل. فلا يكفي أن يتوفر للطالب دماغ ذكي على سبيل المثال، بل يجب أن يكون مثابرا في استعمال هذا الدماغ و قادر به على التركيز على المواضيع التي يطلب منه تعلما. و التركيز هو تصويب الدماغ على إدراك مادة التعلم، لا يتسرب الطالب جانبا أو يسرح في أشياء و حوادث هامشية خارجها. أما المثابرة فهو قدرة الطالب جانبا أو يسرح في موضوع التعلم و انتقاله المتواصل من محطة إلى أخرى خلال التحصيل. و بهذا بينما يكون التركيز عملية إدراكية، فإن المثابرة هي عملية إدراكية إجرائية أو سلوكية تحرك التركيز عبر مدى زمني و معرفي (أو حركي متخصص كحال المهن و الوظائف المختلفة ذات الطبيعة التطبيقية عموما)، من نقطة أو موضوع أو خطوة رقم 1 إلى 2 و 3 و هكذا حتى نهاية المهمة أو التحصيل الذي بصدده الفرد. و يتحكم في القدرة على التركيز و المثابرة عوامل عدة مثل:

❖ **عوامل تخص الطالب منها:** شخصية و عاطفة اجتماعية و جسمية و تقنية مرتبطة

[1]- المرجع السابق، ص، 16.

- بالحوافز و الرغبة في الموضوع أو التعلم أو المدرسة.[1]
- **عوامل تخص الأسرة منها:** الاستقرار و المستوى الاقتصادي و مشاغل الأسرة اليومية و ميولها نحو التحصيل و البيئة الشكلية الأسرية و غيرها بطبيعة الحال

.

[1]- المرجع نفسه، ص 17.

❖ **عوامل تخص المجتمع منها:** مجريات أو أفضليات الحياة اليومية و مشوشاتها أو رخاؤها ثم ضمن استقرارها العام.

3. عاديون فأكثر في ميولهم نحو التربية و في التزامهم بقوانينها ونظامها العام. فلا سبيل للتحصيل المطلوب، إذا كان الطالب كارها لموضوع التعلم أو المعلم أو المدرسة، كما لا سبيل للتحصيل المطلوب، إذا كان الطالب غير ملتزم بالقوانين و الأحكام المدرسية، لا يحضر أو يتصرف بنظام، ولا يحافظ على مواعيد الحصص أو المحاضرات، أو على آداب المعاملة المقبولة مع نفسه و الآخرين.

ج- المنهج كرسالة أو وثيقة للتعلم و التحصيل:

المنهج أو البرنامج أو الكتاب المنهجي أو المدرسي أو المقرر يتفاعل مع إدراك المعلم و الطلاب لإنتاج عمليات التعلم و التعليم التي تؤول في النهاية إلى تحصيل المتعلمين للمعارف و الخبرات و المهارات و الميول المطلوبة. و حتى يخدم المنهج الدور البناء المقرر له في التحصيل يجب أن يتوفر فيه عدة شروط أهمها:

- ✓ أن يكون متوفرا للمعلم و الطلاب، فالمنهج الغائب أو غير الموجود لا يؤدي إلى تحصيل كاف في أفضل ظروف التعلم.
- ✓ أن يكون صالحا فنيا و نفسيا و تربويا.
- ✓ مقبولا في صناعته و إخراجه من حيث الصف و الإخراج و الرسوم و التوضيحات و الطباعة و التغليف، الأمر الذي يجعله صالحا للتداول من المعلمين و المتعلمين.[1]
- ✓ متوافقا من حيث نوع و مستوى الذكاء و اللغة.
- ✓ صالحا في محتواه الأكاديمي غير مزيف أو عتيق أو منحرف غير أخلاقي.
- ✓ مناسبا في طوله الدراسي للوقت العام المتوفر إداريا للتعلم و التحصيل.
- ✓ -متكاملا في بنيته التربوية.[2]

[1]- المرجع السابق، ص ص، 18-19.

[2]- المرجع السابق، ص، 20.

و من العوامل المؤثرة في عملية التحصيل: هناك العديد من العوامل التي تتمثل في الموضوعية، و التي تتعلق بالموضوع المواد تحصيله، و أخرى ذاتية و هي ترتبط بالشخص الذي يرغب على التحصيل.

1.5 العوامل الموضوعية:

1.1.5 الطريقة الكلية و الجزئية: اختلف العلماء في تفضيل إحدى الطريقتين على الأخرى، ولكن من المعروف أن لكل طريقة محاسنها و مساوئها، و لكن تفضل الطريقة الكلية إذا كانت غير مجزئة، أما الطريقة الجزئية فيفضل استخدامها في حالة تعدد أجزاء المادة أو صعوبتها.

2.1.5 نوع المادة و مدى تنظيمها: كلما كانت المادة مرتبة منطقيا و مترابطة الأجزاء واضحة المعنى، سهل حفظها و مراجعتها.

3.1.5 التسميع الذاتي: هو محاولة استرجاع المعلومات أثناء الحفظ، مما يساعد على تثبيت المعلومات و القدرة على استدعائها.

4.1.5 التوجيه و الإرشاد: ثبت أن التحصيل الذي يقترن بالإرشاد و التوجيه أفضل من التحصيل بدونهما، حيث أن المحصل يستطيع أن يعي أهمية المراد تحصيله.[1]

2.5 العوامل الذاتية:

1.2.5 الخبرة السابقة: فإلمام التلميذ باللغة الإنجليزية من الممكن أن يعينه في تعلم اللغة الفرنسية.

2.2.5 الذكاء: فالشخص الذكي أقدر الاستفادة من خبراته في عملية التحصيل وإدراك العلاقات و المعاني بين الأشياء.

[1]- منهوري رشاد صالح، "التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي في علم النفس الاجتماعي التربوي"، دار المعرفة الجامعية، الأزراطية، ط1، 2006، ص 87.

3.2.5 الحالة الجسمية: و ذلك أن الحالة التي يكون عليها الشخص مثل: الجوع و العطش، و تأثر الحواس و الأمراض تؤثر على مدى تحصيله.

4.2.5 الحالة النفسية: كذلك الحالة النفسية التي يكون عليها الشخص مثل الاكتئاب و القلق أو الخوف تؤثر على مدى تحصيله.

5.2.5 الثواب و العقاب: نجاح الشخص في تحصيله يعد ثوابا له و أدعى على الاستمرار في عملية التحصيل و العكس.

6.2.5 وضوح الهدف من التحصيل: كلما كان الشخص على دراية بأهداف التحصيل كان أدعى على استمرار التركيز فيه.[1]

6. عوامل الإنجاز و التحصيل: وهي كمايلي:

- ✓ مستوى نضج المتعلم.
- ✓ نوعية العمل المطلوب إنجازه.
- ✓ مقدار قدرة المتعلم على الإدراك الحسي.
- ✓ قوة ذاكرة المتعلم.
- ✓ إدراك المتعلم لفشله و نجاحه.
- ✓ قدرة المتعلم على استخدام الرموز.
- ✓ شخصية المعلم و قدرته في التأثير في التلاميذ.
- ✓ نوعية علاقة التلاميذ ببعضهم البعض.
- ✓ كفاءة المعلم.
- ✓ الطريقة التي يستخدمها المعلم في التدريس.
- ✓ إطار الجو المدرسي و علاقة كل من يعمل بالمدرسة مع بعضهم البعض.
- ✓ مناسبة المواد الدراسية لقدرات المتعلم.
- ✓ صحة المتعلم النفسية و الجسمية.

[1]- المرجع السابق، ص ص 87-88.

- ✓ التهوية في الفصل الدراسي و جلوس المتعلم في الفصل بطريقة سليمة.
- ✓ توفر الحوافز المادية للمعلم و العوامل الأسرية للمتعلم.[1]

7. تقدير مستوى التحصيل الدراسي و أهدافه:

يلجأ المعلم إلى استخدام مجموعة من التقنيات، و ذلك لتقويم تحصيل التلميذ في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية مستخدما بذلك الاختبارات التحصيلية، منها ما هي كتابية مثل اختبارات المقال ومنها ما هي شفوية مثل الإلقاء و التسميع الذاتي وغيرها، كل هذه الأنواع من الاختبارات تلعب دورا بارزا في إيجاد نقاط القوة و الضعف عند التلميذ.[2]

وتعتبر الاختبارات التحصيلية التي يراد بها تقدير أو قياس التحصيل وتحديد المستوى التحصيلي للتلاميذ من مقرر معين أوفي مجموعة من المقررات الدراسية،وهي قديمة بقدم المعارف والعلوم المختلفة،حيث ارتبطت دوما بالتعليم ومعرفة النتائج ومعلوم أن التحصيل الدراسي يقاس في المدرسة باختبارات تحصيلية يعدها الأستاذ بنفسه،وذلك نظرا لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم أو من أستاذ إلى أستاذ،لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلامذته قد أتقنوا المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمت لهم

في حجرة الدراسة أم لا،فالاختبارات التحصيلية بأنواعها تستخدم في قياس و تقدير مستوى التحصيل الدراسي.[3]

1.7 أنواع الاختبارات التحصيلية وفوائدها :

[1]- كمال طارق، " أساسيات في علم النفس التربوي"، مؤسسة شباب الجامعة، (د-ط)، 2006، ص ص، 189-190.

[2]- منيسي محمود عبد الحليم حامد، "التقويم التربوي"، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط2، 2007، ص 136.

[3]- حمدان محمد زياد، " تقييم التحصيل الدراسي اختباراته و اجراءاته"، دار التربية الحديثة للنشر و التوزيع، دمشق، ط2، 2001، ص102.

إن أكثر أنواع الاختبارات التحصيلية استخداما في الدول العربية هي اختبارات المقال و الاختبارات الموضوعية بما فيها أسئلة المقال القصير، واختبارات المسائل الرياضية، بالإضافة إلى اختبارات الأداء والامتحانات الشفوية، و هاتان الطريقتان الأخيرتان اقل استخداما في مدارس التعليم العام، إلا أنهما مفيدان في قياس نتائج التعليم المهاري، ويعتبران من أفضل أنواع الاختبارات، و فيما يلي عرض لبعض أنواع الاختبارات التحصيليَّة:

1.1.7 الاختبارات التحصيلية المرجعة إلى المحك:

هذا النوع من الاختبارات هو أكثر أنواع الاختبارات شيوعا في مدارس التعليم العام،ويوجد اتجاه عام لدى بعض المربين في أن الاختبارات التحصيلية من هذا النوع متباينة في تقديراتها لأداء التلاميذ، وان هناك بعض الاختبارات التي تستخدم أسئلة المقال والاختبارات الموضوعية،وفي الحقيقة أن مثل هذه الادعاءات ليست صحيحة بالنسبة لكل الاختبارات التحصيلية وان التباين بين الاختبارات التي تستخدم أنواعا مختلفة من المفردات ليس كبيرا،كما انه لا توجد أسئلة تصلح لقياس ظاهرة معينة،ولا تصلح لقياس ظاهرة أخرى و يمكن صياغة جميع أنواع المفردات،بحيث تقاس نفس القدرة من حيث النوع والمستوى، وفي هذا المجال يؤكد " درسيل "Dressel (1978) على انه إذا تمت الأسئلة من الأنواع المختلفة صياغة دقيقة، فإنها تؤدي إلى نتائج على درجة مقبولة من الصدق و الثبات، فمثلا تحتاج اختبارات المقال، وحل المشكلات إلى وقت اقل في إعدادها عن الاختبارات الموضوعية.

ولكن الاختبارات الموضوعية أسهل في تصحيحيها من أسئلة المقال، كما أن استخدامها يظهر كفاءة عالية في درجة ثبات وصدق الاختبار، كما تصلح لأعداد كبيرة من المتعلمينً.[1]

[1]- زياد محمد حمدان،" تقييم التحصيل الدراسي اختباراته و اجراءاته"، دار التربية الحديثة للنشر و التوزيع، دمشق، ط2، 2001، ص 102.

أما إذا كانت أعداد التلاميذ صغيرة، فإن استخدام اختبارات المقال وحل المشكلات يمكن أن يكون مناسبا."

وتتميز الاختبارات ذات مفردات المسائل العددية في:

تقيس قدرات التلاميذ على حل المشكلات أكثر من قدرتهم على اختيار الحلول المناسبة،فهذه الاختبارات تحدد قدرات الأفراد وتقيس هذه القدرات من خلال إنتاج حلول للمشكلات التي تتضمنها أسئلة الاختبارات ذات أسئلة المقال تحتاج إلى كتابة تفصيلية باليد،ومن ثم فإن هذا النوع من أنواع الاختبارات لا يمكن أن يمثل محتوى المقرر الدراسي تمثيلا تاما،كما يحدث في الاختبارات الموضوعية،لان الكتابة عملية تحتاج إلى وقت أطول من القراءة التي تستخدم للإجابة عن الأسئلة الموضوعية.

الاختبارات التحصيلية المرجعة إلى الأداء :

و هذا النوع من أنواع الاختبارات هام في انتقاء الأفراد لأداء بعض المهام التي تحتاج إلى مستوى محدد من الإتقان،وفيها يقارن أداء المفحوص بمستوى محدد،كأن يكون مستوى معرفيا معينا،أو مستوى مهاريا محددا،ويطلق على هذا النوع من الاختبارات مسميات مختلفة مثل الاختبارات المرجعة إلى مستوى LE VEL Objective Rreferences،أو الاختبارات المرجعة إلى هدف referenced ،أو الاختبارات المرجعة إلى مجال Domaine Referenced .[1]

و من فوائد هذه الاختبارات مايلي:

- تساعد على تحديد جوانب القوة و جوانب الضعف في المناهج الدراسية،وهذا يساعد على تعديل هذه المناهج وتطويرها .
- توضيح الاختبارات للمعلمين؛ المهارات والاتجاهات والقيم في تدريس المقررات الدراسية المختلفة إلى جانب المعرفة.

[1]- المرجع نفسه، ص ص 87 -88.

- أنها تساعد على أسس تقدير الدرجات التحصيلية للتلاميذ مما يساعد على تحقيق العدالة عند المقارنة بين أداء التلاميذ وبعضهم.
- تفيد في تقسيم التلاميذ في فصول مدرسية متجانسة من حيث المستوى التحصيلي .
- تساعد على الكشف على عيوب طرائق التدريس التي يتبعها بعض المعلمين.
- تساعد على تشخيص صعوبات التعلم عند التلاميذ،مما يساعد على حسن توجيههم وإرشادهم.[1]

و تتعدد الأهداف التي يسعى كل من المعلم و التلميذ تحقيقها من خلال قياس التحصيل الدراسي، و التي يكون هذا الأخير مفتاحا و منعرجا حاسما في تقرير ما يليه، و أبرز هذه الأهداف مايلي:

- ✓ يسمح التحصيل الدراسي بمتابعة سير التعليم و تقدير الأمور التي تمكن منها المتعلم والأشياء التي استعصت و صعب عليه إدراكها، و هذا يساعد كثيرا كل من المعلم و الإدارة التربوية.
- ✓ تمكين المتعلم من معرفة مستواه الدراسي و معرفة رتبته، و هذا بمقارنتها مع رتب زملائه في القسم.

- ✓ معرفة المعلمين و الأساتذة مستوى كل متعلم، أي أن الهدف من معرفة تحصيل المتعلمين هو ترتيبهم و قدرتهم على استيعاب المعارف و المهارات المختلفة في مادة معينة خلال فترة زمنية محددة.
- ✓ كما يهدف إلى جعل المتعلم أكثر تكيفا مع الوسط الذي ينتمي إليه بصفة عامة، بالإضافة إلى إعداده للتكيف مع الوسط المدرسي.
- ✓ التحصيل يعطينا بطاقة فنية عن المتعلم و قدراته و معارفه و إمكانيته في مختلف المواد، و على هذا يقول أنزوجيه (Anzojih) : " يهدف التحصيل إلى التوصل إلى المعلومات عن ترتيب التلاميذ في التحصيل لفترة معينة و مركزة للمجموعات ".

[1]- المرجع السابق، " منيسي محمود عبد الحليم حامد،" التقويم التربوي"، ص 137.

- ✓ يسمح التحصيل الدراسي للتلميذ بإعادة صياغة الأهداف التعليمية و التي ترتبط بخصائص نمو التلاميذ آخذين بعين الاعتبار قدراتهم و معارفهم و ميولهم، و كل هذه الأمور يكمن الحصول عليها من خلال تقويم آداءات المتعلمين.
- ✓ كونه يسهل العملية التعليمية للتلميذ، كما أنه يمثل مؤشر قدرات التلميذ، و دليل كفاءة المنظومة التربوية.[1]

خلاصة:

و مما سبق ذكره في هذا الفصل نستنتج أن التحصيل الدراسي كل أداء يقوم به التلميذ في المواضيع الدراسية المختلفة، و الذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبار و تقديرات المدرسين أو كليهما. كما أنه يعتبر النتيجة العامة التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي و يتمثل في عملية التعلم المكتسب لمجموعة من المعارف و المهارات، و أن للتحصيل الدراسي مفاهيم منها: نفسيا كنتيجة للتعلم، ثم بيئيا كنتيجة مدرسية و أنه ينقسم إلى نوعين و هما: التحصيل الدراسي الجيد و التحصيل الدراسي الضعيف، فالأول يعتبر المحفز لنفسية التلميذ، يرفع من معنوياته الإيجابية، أما الثاني فهو

[1]- المرجع السابق، منهوري رشاد صالح، "التنشئة الاجتماعية و التاخر الدراسي"، ص ص 87-88.

يمثل عدم استيعاب التلميذ و عجزه عن مسايرة المقرر الدراسي، وإخفاقه في جميع المواد، كما نجد أنه له شروط و عوامل منتجة له و عوامل مؤثرة فيه و هي العوامل الموضوعية و العوامل الذاتية، و أن هناك عوامل الإنجاز و التحصيل، و أخيرا أهداف التحصيل الدراسي كثيرة و متعددة، فهو يسمح بمتابعة سير التعلم، و تقدير الأمور التي تمكن منها المتعلم، تمكين المتعلم من معرفة مستواه الدراسي.

تمهيد:

إن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكات ملموسة انطلاقا من تسخير مجموعة من المعارف، و المهارات لمواجهة مختلف الوضعيات الإشكالية.

فلذلك نجد إن مسيرة الفرد الإنساني في علاقته تتوقف مع الأخر، ومع الطبيعة، و مع المادة، و تتوقف قدرته في ربط العلاقة بهذا أو تلك، و هذا يتوقف على كفاءته في التعامل مع جميع المتغيرات والعوامل التي تمس الموضوع المقصود، و من هنا فقد ظهر تيار التجديد في مجال التربية و التعليم، ينقد المدرسة السلوكية، التي جاءت بفكرة بيداغوجية الأهداف التربوية، فظهرت في مجال التعليم فكرة المقاربة بالكفاءات، فأول ما ظهرت هذه المقاربة، ظهرت في مجال التكوين المهني، و من ثم تطور ت لتصل إلى التعليم العام بصفة عامة.

1. ماهية المقاربة بالكفاءات:

1.1 مفهوم المقاربة:

المقاربة هي " الكيفية العامة لإدراك و دراسة مسألة ما أو الانطلاق في مشروع ما مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة."[1] كما تعرف على أنه "الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث موضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء، المقاربة أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي."[2]

2.1 مفهوم الكفاءة: La compétence

أ- لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاءة هي " كفء: كفاءة: على الشيء مكافأة و كفاء: جزاه نقول: مالي به قبل ولا عفاء أي مالي به طاقة على أن أكافئه، قول لحسان بن ثابت و روح القدس ليس له كفاء أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير و لا مثيل في الحديث: فنظر إليهم فقال: من يكافئ في حديث الاخنق: لا أقاوم من لا كفاء له، يعني الشيطان و يروي لا أقاول و الكفيء: النظير و كذلك الكفء و الكفوء على فعل فعول و المصدر الكفاءة بالفتح و المد، كفاء له بالكسر، و في الأصل مصدر أي لا نظير له."[3]

---

[1]- عبد المالك عبد القادر، "أصول تدريس مادة الرياضيات"، دار مدني، الجزائر، (د-ط)، 2003، ص 20.

[2]- الحسن اللحية، " الكفايات في علوم التربية بناء كفاية"، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص 27.

[3] - ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، " لسان العرب"، دار صادر، بيروت، مج3، ط1، 2000، ص 80.

ب- اصطلاحا: يعرفها "جيلي Jily" بأنها" نظام من المعارف التصويرية و الإجرائية منظمة على شكل تصاميم عمليات، و التي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المشكل بفضل نشاط ناجح."[1]

من خلال هذا التعريف نستنتج أن الكفاءة هي نظام يشمل الحقائق المعرفية منظمة و تكون على شكل تصاميم عمليات، تسمح بتحديد المشكل حتى يكون النشاط ناجحا يسهل سيرورة التعليم. كما يرى الأستاذ و علي في تعريف الكفاءة على أنها" نتاج عمليات تعلم تتشكل من نظام من المعارف و المهارات و الاتجاهات و المواقف، فيمثلها الفرد، و توجه نحو صنف من الوضعيات المهنية أو المدرسية.[2]

ومن خلال هذا التعريف يتضح أن الكفاءة تكون مرتبطة بالمعرفة المنظمة و المهارات التي يكتسبها المتعلم و المواقف، فيمثلها المتعلم لتصبح جزءا هاما من تصرفاته في حل مشاكلها اليومية التي يتعرض لها في مختلف المجالات.

أما في المجال التعليمي، فهي" مدى مقدرة النظام التعليمي علي تحقيق الأهداف المتوخاة منه."

و في مجال التدريس هي" معرفة المعلم لكل عبارة مفردة يقولها و مالها من أهمية."[3]

فمن هذين التعريفين نستنتج أن الكفاءة هي مدى قدرة النظام التعليمي و سعيه لتحقيق كل الأهداف التي يصبو إليها المتعلم، و أن يكون المعلم عارفا لأي عبارة مفردة ينطقها أو يقولها و معرفة أهميتها.

[1] -عسعوس محمد، "مقاربة التعليم و التعلم بالكفايات، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، ط1، (د-ت)، ص 109.

[2] - المرجع السابق، ص 110.

[3] -محمد بن يحي و عباد مسعود، "ا المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات"، المشاريع و حل المشكلات"، الحراش، الجزائر، ط2، ص69.

كما نعرف أيضا على أنها" قدرة الشخص على التصرف بفاعلية في نمط محدد من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف، و لكن لا تقتصر عليها."(برونو Bruno1989)[1]

من خلال هذا التعريف يتضح أن الكفاءة هي مدى القدرة التي يكتسبها الشخص و ذلك من اجل التصرف بفعالية و نشاط في نمط محدد من الأوضاع، و القدرة التي تركز على المعارف، و لكنها لا تقتصر في ذلك.

3.1 مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة:

أ- الاستعداد: Aptitude " نشاط حيوي يوظفه الفرد العاقل لتنمية من ذاته من جهة، و لمواجهة متطلبات عملية التعليم و التعلم و التكوين من جهة أخرى، وله صلة أساسية دائمة بالقدرات و المهارات، و ذو ارتباط أكثر بهما، وفي النهاية تصير مجموعة الاستعدادات قدرات و مهارات، و هذه الأخيرة تكون الكفاءات، فواضع المناهج و منفذه دراسة كل هؤلاء يملكون استعدادات واسعة التنشيط، و الممارسة الحرة، مما يدل على أن الاستعداد يتضمن دراسة كامنة، لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة بشيء من الاستقلالية." [2]

ب- القدرة: Capacité يعرفها فيليب ميريو (ph. Merieu) القدرة " باعتبارها نشاطا ذهنيا مثبتا و قابلا للتناسل في مجالات معرفية متعددة، و يستعمل هذا المصطلح كمرادف لمعرفة العمل(savoir faire) و يؤكد ميرو في تعريفه على أن القدرة لا توجد أبدا في وضع خاص، و يكون مظهرها دوما مرتبطا بالمحتويات."[3]

---

[1] - عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، " تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية و المقاربة بالكفاءات"، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2009، ص 56.

[2] - خالد لبصيص، مفتش التربية و التكوين، " التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف"، دار التنوير للنشر و التوزيع، الجزائر، (د- ت)، ص ص 92-93.

[3] - المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، ص51.

و مما سبق نستخلص أن القدرة تعد نشاط ذهني ثابت، لكنه قابل للتغيير في مختلف المعارف. و يكون وجود القدرة دائما مرتبط بالمحتويات. وتتميز القدرات بالمميزات الآتية:

1- **الاستعراضية:** " بمعنى لها قابلية للتوظيف و الاستثمار في مختلف المواد الدراسية، فالقدرة على التنظيم لا يمكن أن تكون كاملة إذا لم تبرز في تنظيم المعلومات و الوقت في مختلف المواد الدراسية. إذن فالقدرة استعراضية كلما أمكن الاستفادة منها في الحياة اليومية."

2- **التطورية:** إن القدرة متطورة باستمرار، و هي تتطور بكيفيتها مختلفة، و عبر أزمنة مختلفة، حيث أن الإنسان يستفيد من تجاربه الشخصية في تطوير قدراته، و تنميتها من خلال مكتسباته المعرفية.

3- **التحويلية:** إن القدرة متحولة، و تتميز بتغيرها من حالة إلى أخرى، حيث أنها تتأثر بالوضعيات المختلفة الخاصة بالتعلم و التدريب، فالمتعلم يستطيع تحويل قدراته من مستوى إلى آخر، فمثلا قدرة المتعلم على قراءة الأصوات و الحروف، تتحول من طريق التعلم إلى القدرة على قراءة كلمات مكونة من هذه الحروف.

4- **غير قابلة للتقويم:** إن القدرة صفة عقلية كامنة لا يمكن أن ترى، و بالتالي يصعب تقويمها سلبا أو إيجابا، و لكن السلوك العملي الناتج عن القدرة هو الذي يخضع للقياس و قابل للتقويم، فالقدرة على القراءة إذن، فقد تقيم القدرة بمقدار توظيفها المحتويات معرفية معينة، إلا انه يتعذر معها ضبط التحكم فيها بدقة، و ربط ذلك بوضعية معينة.[1]

ج-المهارة: " إن المهارة ليست غاية، بل هي وسيلة كالقدرة على التعلم، و تكون ترتبط بالاستعمال الفعال للمجال المعرفي و الحركي، و الوجداني، و هي قدرة جزئية مكتسبة من

[1]- جاسم محمد سلامي،" تقويم الداء في ضوء الكفايات التعليمية"، دار المنهاج للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص ص 78-79.

حيث القيام بنشاط ملؤه الحذق و التحكم و الذكاء و السهولة، فالمهارة مرتبطة جدا بالتطبيق، و التدريب و الإجراءات العملية التي تصل أحيانا إلى درجة الإتقان و التحكم الخاص في انجاز أي مهمة يجوز التعبير عنها بقولنا إنها قدرة مكتسبة ذات خصوصية.

فالمهارة قرينة الفعالية و الدقة و الاقتصاد في المجهود و الوقت، ويخضع مدلولها في النهاية إلى السياق الفكري، المعرفي و العملي."[1]

4.1 خصائص الكفاءة: لكل كفاءة سياق تكتسب و تنمو و تتطور فيه، وهو سياق متنوع يضم عددا من الوضعيات:

- الكفاءة تستدعي امتلاك موارد متنوعة داخلية و خارجية.
- الكفاءة تتطلب تعبئة و إدماج مجموعة موارد مختلفة و متنوعة .
- الكفاءة ذات دلالة عملية متعلقة بحل وضعيات مشكلة.
- الكفاءة تتجلى في الفعل و الانجاز.
- الكفاءة أكثر تعقيدا من الهدف.
- الكفاءة تقوم وفق معايير محددة.[2]
- توظيف جملة الموارد المختلفة (معارف، خبرات سابقة، و قدرات، و مهارات من أنواع مختلفة)، و هذا التعدد في الموارد المستعملة و المدمجة، يجعل من الصعب تحليل هذه المجموعة من الموارد من خلال ممارسة الكفاءة.[1]

[1] - المرجع السابق، 97.

[2] - حاجي فريد، "بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات"، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، (د-ت)، 2005، ص 21.

5.1 جوانب الكفاءة:

و يقصد بالكفاءة في التعليم مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه، ولهذه الكفاءة خمسة جوانب:[2]

1.5.1 الكفاءة الداخلية:

وهي مدى قدرة النظام التعليمي الداخلي على القيام بالأدوار الموقعة منه، بحيث تشمل الكفاءة الداخلية كل العناصر البشرية الداخلية في التعليم التي تتولى تنفيذ البرامج التعليمية، و المناهج الدراسية، و الأنشطة الإدارية، و غيرها. و تتطلب وجود تفاهم بين جميع العاملين، و الاتفاق على الأدوار و الأهداف التي تسعى لتحقيقها هذه الأدوار.

2.5.1 الكفاءة الخارجية:

يقصد بها مدى قدرة النظام من اجل خدمتها، ومن المؤشرات التي يمكن العمل على مدى نجاح أي نظام تعليمي في خدمة المجتمع هو ما يقصده من خرجين، وما يساهم به هؤلاء في مجالات النشاطات المختلفة، و مدى رضي أصحاب العمل على نوعية هؤلاء، و قدرتهم الاجتماعية في القيام بدور المواطنة الصالحة.

3.5.1 الكفاءة الكمية:

وهي عدد التلاميذ الذين يخرجهم النظام بنجاح، ويرتبط هذا الجانب من الكفاءة دراسة حالة التسرب ،والإعادة، أو رسبوا في نفس السنة مرة أو أكثر.

4.5.1 الكفاءة النوعية: ويقصد بها نوعية التلميذ المتخرج.

---

[1] - بن ثريدي نور الدين، " البناية و التعليم بواسطة الكفاءات و بيداغوجية المشروع"، الورشة التكوينية حول المناهج الجديدة، الجزائر، (د-ط)، (د-ت)، 2005، ص 21.

[2] -الملتقى الوطني، "تكوين معلمي التعليم الإبتدائي في إطار الجهاز الدائم، 1999، ص 65.

5.5.1 الكفاءة المستعرضة (الأفقية):

مجموعة المواقف والخطوات الفكرية و المنهجية المشتركة بين مختلف المواد التي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد المعارف، فالقراءة مثلا هي الأداء في الأنشطة والمواد اللغوية منها، العلمية، والاجتماعية وغيرها، هذه المعارف التي تبنى عند المتعلمين تبقى منعزلة عن بعضها، و على المدرسة أن تنتج لهم الفرصة على التحكم في هذه الكفاءات التي تتشكل من ثلاثة أقسام تحدد غالبا من الأهداف.[1]

6.1 أنواع الكفاءة: نظرا لأهمية الكفاءات، فقد تعددت أنواعها و أشكالها على حسب توجيهها، فقد صنفها "جرادات" و آخرون (1983) بأنها ثلاثة أنواع و هي:[2]

أ- الكفاءة المعرفية: (Compétence de la Connaissance):

لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات و الحقائق، بل تعتمد على امتلاك كفاءات التعلم المستمر، و استخدام أدوات المعرفة، و معرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية، مثلا معرفة النشاطات البدنية و الرياضية، توظيف المعارف العلمية المرتبطة بهذه النشاطات، معرفة طريق تنظيم العمل و الألعاب، و استراتيجيات تعلم المهارات.

ب- كفاءة الأداء: (Compétence de Performance)

و تشمل في قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، و معيار تحقيق الكفاءة هنا، هي القدرة على القيام بالسلوك المطلوب، مثل: إنتاج حركي منسق و فعال. هي كفاءة الأداء التي يظهرها الفرد،و تتضمن المهارات النفس حركية و المواد المتصلة بالتكوين البدني و الحركي.

---

[1] - المرجع السابق، ص 65.

[2] - جمل علي أحمد، " المصطلحات التربوية"، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999، ص 275.

ت- الكفاءات الوجدانية: هي عبارة عن أداء الفرد و استعداداته، وهي متصلة باتجاهاته، و قيمه الأخلاقية، وهي تغطي جوانب كثيرة مثل: حساسية الفرد و تعلبه لنفسه و اتجاهه نحو المهنة. [1]

7.1 مفهوم المقاربة بالكفاءات:

المقاربة بالكفاءات "هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، و تعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم، فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، و جعلها صالحة لاستعمال في مختلف مواقف الحياة." [2]

أما من حيث الممارسة التعليمية التعلمية " فيقصد بها الطريقة أو المنهج في إعداد الدروس و البرامج التعليمية، بحيث يقوم المعلم بالتحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون، أو تلك التي سوف يتواجدون فيها، بالإضافة إلى تحليل الكفاءات المطلوبة، لأداء المهام، و تحمل المسؤوليات الناتجة عنها، و على هذا الأساس قام واصفي المناهج بترجمة الكفاءات المختارة المستهدفة إلى أهداف و أنشطة تعلمية يقوم بها متعلم ما، قد يسهل عمل المتعلم" [3]

و مما سبق يتضح أن المقاربة بالكفاءات بيداغوجية تؤدي وظيفة تتحكم في مجريات الحياة بما تحمله من علاقات متشابكة، و تعقيد في الظواهر الاجتماعية، و هي أيضا منهج

[1] - المرجع السابق، ص 278.

[2] - حاجي فريد، " المقاربة بالكفاءات"، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، (د-ط)، 2005، ص 02.

[3] - مجلة الحوار الثقافي، دفاتر مخبرية، مجلة فصيلة أكاديمية محكمة، عدد خريف و شتاء، بئر الجير، وهران، الجزائر، طبع بدار AQP، ص 177.

يسهل المتعلم من الوصول إلى النجاح في حياته، و ذلك بتثمين المعارف المكتسبة في المدرسة، و استعمالها في مختلف المواقف و نواحي الحياة.

أما في الممارسة التعليمية فهي طريقة أو منهج يعد بها الدروس، و البرامج التعليمية، و ذلك بقيام المعلم بالتحليل الدقيق للوضعيات التي يكون فيها المتعلمون، أو سوف يتواجدون فيها، فعلى أساسها قام واصفي المناهج بترجمة الكفاءات المختارة التي تهدف إلى أهداف محددة و أنشطة تعليمية، تسهل للمتعلم بالقيام بعمله. ومن هنا يتبين لنا أن استعمال المقاربة بالكفاءات في المواقف الحياتية مختلف تماما عن استعمالها في المواقف التعليمية أي في الصف الدراسي.

2. المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات:

1.2 نص الكفاءة: هو عبارة عن نص موجز يترجم التعلمات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلمين في نهاية مسار تعلم ما (طور، سنة، شهر، وحدة تعليمية)، و لصيانة نص الكفاءة هناك شرطان هما:

- تحديد ما هو منتظر من المتعلم، وذلك بتحديد الكفاءة المراد تطويرها بصورة واضحة، مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد.
- شروط تنفيذ المهمة من المتعلم.[1]

2.2 دلالة الكفاءة: يتعلق الأمر هنا بتوضيح غرض التكوين النوعي المقصود بالكفاءة المتعلق اكتسابها في مستوى معين، فما هي دلالة كفاءة ما حين نتوقع تنميتها لدى المتعلمين؟ و في هذا السياق نشير إلى أن الكفاءة يمكن أن تكون اقل أو أكثر شمولية و درجة الشمولية في الكفاءة متوقفة مباشرة على تشعب العملية المطلوب انجازها و بالفترة الزمنية الضرورية لاستكمال التعليمات المطلوبة للتحكم في الانجاز، فالكفاءة التي يتوجب اكتسابها على فترة

[1]- المرجع السابق، ص ص 178- 179.

الدراسة كلها تكون شموليتها اكبر من الكفاءة التي يتوقع اكتسابها في مستوى من المستويات.[1]

3.2 الأهداف التعليمية: إن الأهداف التعليمية هي التي تبين المعارف التي يجب إن يكتسبها المتعلم للبرهنة على كفاءته، أي أن الكفاءة إذا كانت هي القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف(مستويات المواد و معارف سلوكية(اجتماعية، وجدانية))، فان أهداف التعلم توضح ما هي هذه المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم، فإنه يستطيع أن يبرهن على كفاءته.[2]

4.2 المحتويات التعليمية:

تمثل الكفاءة المبدأ المنظم للتكوين و يندرج ضمن المنطق الذي يعوض عرض المحتويات، حيث إن هذه الأخيرة تفرضها الكفاءة، فهي تستطيع ممارسة الفرز و الانتقاء لهذه المستويات، و لقد قام عدد من المؤلفين باقتراح تصنيف مبسط جدا لمحتويات التعلم في ثلاثة أنماط هي:

1.4.2 المعارف الصرفية: محتويات المواد.

2.4.2 المعارف الفعلية: فكرية أو نفس حركية.

3.4.2 **المعارف السلوكية:** اجتماعية، وجدانية.[3]

[1] - أوزيل رمضان، حسونات محمد، "نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات"، دار الأمل، الجزائر، (د-ط)، 2002، ص226.

[2] - وزارة التربية الوطنية، " النظام التربوي الجزائري"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2002، ص 05.

[3] - المرجع السابق، ص 228.

5.2 الوضعية التعليمية:

تعرف الوضعية التعليمية بأنها "موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده و بالاعتماد على الكفاءات التي سبق وان تحكم فيها، و التي تسمح له باكتسابات أخرى"، و تعرف كذلك على أنها" مجموعة من الشروط و الظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءاته."[1]

6.2 الوضعية الإدماجية:

تهدف هذه الوضعية إلى جعل المتعلم يعي مكتسباته و ينظمها من اجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى **وضعيات الإدماج**، بحيث لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب تعليمات مختلفة (معارف، مهارات و سوابق)، كما لا يحدث إلا من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها. و الإدماج عملية داخلية و شخصية، فلا احد يمكن أنس يقوم به مقام الآخر.[2]

7.2 الوضعية المشكلة:

تعتبر الوضعية المشكلة في إطار المقاربة بالكفاءات عنصرا مركزيا و تمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعلمية متعلقة بالكفاءة أو أنشطة تقويم الكفاءة نفسها، إذ تتكون الوضعية من المشكلة حسب روغيرس+ من وضعية (Situation)، تميل إلى الذات) (Sujet في علاقتها بسياق معين(Contexte) أو بحدث (évenement)، أو مشكلة (Problème). وتتمثل في استثمار معلومات أو انجاز مهمة أو تخطي حاجز لتلبية حاجة

[1] - وعلي محمد الطاهر، "بيداغوجيا الكفاءات"، دار الكتب العلمية، الجزائر، (د-ط)، 2006، ص 42.

[2] - وزارة التربية و تكوين الأطر بالمغرب، " دليل بيداغوجيا الإدماج"، المركز الوطني للتحديد التربوي و التجريب، الرباط، 2010، ص 20.

ذاتية عبر مسار غير بديهي مثل المشاكل المقترحة في العلوم، و تحدث الوضعية المشكلة في الإطار الدراسي خلطة للبنية المعرفية للمتعلم و تساهم في إعادة بناء التعلم لديه[1]

. 3. خصائص المقاربة بالكفاءات:

ومن خصائص المقاربة بالكفاءات نذكر ما يلي:

- توفر سؤال أو مشكلة توجه التعلم.
- العمل التفاعلي، إذ يمارس التعلم بالمشكلات في جو تفاعلي هادف يختلف عن الأجواء التقليدية التي تستهلك فيها معظم الأوقات في الإصغاء و الصمت، و المواقف السلبية التي تحول دون التعلم الفاعل المجدي.
- توظيف الظروف الكفيلة بضمان استمرارية العمل المنظم، و السماح بمراقبته و التأكد من مدى تقدمه.
- اعتماد أسلوب العمل بأفواج صغيرة، بحيث يجد المتعلم في عمل الفوج دافعية تضمن اندماجه في المهام المركبة، و يحسن فرص مشاركته في البحث و الاستقصاء، و الحوار لتنمية تفكيره و مهارته الاجتماعية.
- إنتاج المنتجات، لان المتعلمين مطالبون فيه بصناعة أشياء و عرضها، كثرة الحلول المتوصل إليها و تصويرها، أو تقديم عرض تاريخي. [2]

[1] -كمراوي فاطمة، " المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج)، (د-ط)، 2006، ص 20.

[2] - بن حبيلس مصطفى، " المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة"، العدد 38، 2004، ص 08.

4. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

إن التدريس بإستراتيجية المقاربة بالكفاءات، تقوم على جملة من المبادئ، و التي تجعل من المتعلم أكثر تحكما في سيرورة الدروس، و تنظيم العملية التعليمية التعلمية من خلال نظرة جديدة لمحتويات التعليم و الكتاب المدرسي و طرائق التدريس، و الأنشطة التعليمية، و الوسائل و التقويم و الزمن البيداغوجي إلى غير ذلك. و من هذه المبادئ تتمثل في ما يلي:

1. مبدأ الفهم: Compréhension " يقصد بهذا المبدأ، المعرفة القبلية للتلميذ لمدى اكتسابه لسرعة الفهم أثناء مزاولة المعلم للدرس، أي هل يمتلك المتعلم القدرة على فهم العبارات التي ينطق بها المدرس دون تكرارها."

2. مبدأ البناء: Construction " أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة و حفظها في ذاكرته الطويلة."

3. مبدأ التطبيق: Application "يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشيطا في تعلمه."

4. مبدأ التكرار: Itération "أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات و المحتويات."

5. مبدأ الإدماج: Intégration "يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقترن بأخرى، كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة أو المحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه."[1]

[1] - بودينار فاطمة الزهراء، بوبكر فاطمة الزهراء، مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس بعنوان " الممارسة التقويمية السائدة في ظل المقاربة بالكفاءات"، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم، كلية العلوم الإجتماعية، قسم علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي، 2011، 2012، ص 32.

6. مبدأ الترابط: Cohérence "يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم و المتعلم بالربط بين أنشطة التعليم و التعلم، و أنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة."[1]

5. مزايا المقاربة بالكفاءات:

ومن مزايا المقاربة بالكفاءات أنها تساعد على تحقيق أغراض كثيرة، كما أنها تسعى إلى تفعيل مختلف المحتويات و المواد في المدرسة و الحياة، بالإضافة إلى تحقيق كل الطموحات التي كانت معقودة على تطبيقها في المجالات التكوينية. فنذكر من هذه الأغراض ما يلي:

ا- **تبني الطرق البيداغوجية النشطة و الابتكار:** من المعروف أن أحسن طرائق البيداغوجيا هي تلك التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، و المقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ على الأنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، كانجاز المشاريع و حل المشكلات، و يتم ذلك أما بشكل فرديا أو فوجي أو جماعي.[2]

ب- تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل: يترتب عن الطرق البيداغوجية النشطة تولد الدافع لدى التلاميذ داخل القسم.

ج- تنمية المهارات و اكتساب الاتجاهات و الميول و السلوكيات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية المعرفية و العاطفية الانفعالية و النفسية الحركية، وقد تتحقق مفردة أو مجتمعة.

د- عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال في انجاز

[1] - المرجع نفسه، ص 32.

[2] - المرجع السابق، وعلي محمد الطاهر، "بيداغوجيا الكفاءات"، ص 13.

المشروع مثلا اعتبارها معيار للنجاح المدرسي، إذ تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على الجهود المبذولة من اجل التكوين تؤتي ثمارها و ذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الاعتبار.[1]

6. أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات:

هناك نوعين من الأساليب نذكرها في ما يلي:

1.6 الأساليب المباشرة: وهي تلك المتكونة من أراء و أفكار المعلم الخاصة (الذاتية)، فهو يقوم بتزويد التلاميذ بالمعارف التي يراها مناسبة، ثم يقوم بتقييم مستوى تحصيلهم في نهاية الفصل وفقا لاختبارات محددة.

و من أهم أنواع هذه الأساليب نذكر:

1.1.6 الأسلوب الأمري: ويسمى أيضا بأسلوب التعليم بالعرض التوضيحي، وهو أول أسلوب في أساليب التدريس، ويتميز بكون المدرس هو الذي يقوم باتخاذ كل القرارات (من تخطيط، تنفيذ و تقويم) و دور المتعلم من الناحية الأخرى (الأداء، المتابعة، و الطاعة). ومن مميزات هذا الأسلوب انه:

- فعال و مناسب مع التلاميذ صغار السن و المبتدئين، و يمكن من السيطرة على التلاميذ إداريا و انضباطا و عملا.

ومن عيوبه انه:

- لا يراعي الفروق الفردية و لا يعطي للتلميذ الفرصة الكافية للمشاركة في اتخاذ القرارات.[2]

[1] - ينظر، المرجع السابق، ص 13.

[2] - عفاف عبد الكريم، " التدريس للتعلم في التربية البدنية و الرياضة"، منشأة المعارف الإسكندرية، (د-ط)، 1994،ص ص 90-91.

2.1.6 الأسلوب التدريبي: في هذا النوع من الأساليب يسمح بانتقال جملة من القرارات إلى المتعلمين، و ذلك في مراحل محددة من الدرس، فهو يعطي للتلاميذ نوع من الاستقلالية في عملهم في بعض الممارسات داخل الدرس وبذلك تتاح فرصة الاعتماد على النفس و محاولة اكتساب الأداء الفني للمهارة و إتقانها. و في هذا الأسلوب يقوم المعلم بشرح و عرض المهارات، ثم يقوم المتعلم بأدائها لفترة من الوقت، بعد ذلك يقوم المعلم بمراقبة الأداء و إعطاء التغذية العكسية. ومن مميزات هذا الأسلوب ما يلي:

- الاستقلالية المحددة التي يتمتع بها المتعلم مقاربة بالأسلوب الأمري. و يمكن استخدام هذا الأسلوب مع مجموعة كبيرة من المتعلمين، فهو يعطي للتلميذ الوقت الكافي للممارسة الفعالة و يعلمه كيفية اتخاذ القرارات الصحيحة و يمكنه من العمل بصورة استقلالية.و من عيوبه انه:

- يحتاج إلى وسائل كثيرة و يأخذ وقتا طويلا من الدرس.

- كما لا يمكن السيطرة على حركات الفعالية الدقيقة.[1]

3.1.6 الأسلوب التبادلي: فيه تعطى للمتعلم قرارات أكثر والتي تتمثل أساسا في التقويم لتعطي تغذية راجعة، و فيه يتم العمل على شكل أزواج و يكلف كل منهما بأداء دور خاص، فالأول يقوم بالأداء و الآخر يقوم بالملاحظة، والتي تسمح بإعطاء تغذية راجعة للأول و يقتصر دور المعلم في هذا الأسلوب على ملاحظة الاثنين . و هذا الأسلوب يعطي حرية أكثر للتلاميذ في اتخاذ القرارات و في إعطاء التغذية الراجعة للزميل، إذ انه من الحقائق الملموسة التي تؤثر في التعلم و تحسين الانجاز، هي معرفة نتائج العمل، و في ضوء ذلك يكون من

الممكن إعطاء التغذية الراجعة للأمور التي يمكن تصحيحها من خلال مراقبة الزميل أو من قبل المتعلم.

[1] - حمص محمد محسن، " المرشد في تدريس التربية الرياضية "، منشأة المعارف الإسكندرية، (د-ط)، 1989، ص 93.

و يتميز هذا الأسلوب ببعض النقاط الأساسية:

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

و من عيوبه:

- صعوبة السيطرة على الدقة أثناء تنفيذ الواجب.
- الحاجة إلى أجهزة و وسائل كثيرة.
- كثرة الاستعانة بالمعلم حول حل الأشكال و تنفيذ الواجب.[1]

2.6 الأساليب غير المباشرة:

1.2.6 أسلوب الاكتشاف الموجه: يعتمد هذا الأسلوب على نوع من التفاعل الذي يجري بين المعلم و المتعلم، فيه يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة المتتالية على المتعلم ، و التي تقابلها استجابات حركية من طرف هذا الأخير، و التي تؤدي إلى اكتشاف الحركة المراد الوصول إليها.[2]

[1] -متولي عصام الدين عبد الله، " طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية و التطبيق"، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1، 2007، ص 33.

[2] - متولي عصام الدين عبد الله،" طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية و التطبيق"، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1، 2007، ص 33.

2.2.6 أسلوب حل المشكلات: يعتبر هذا الأسلوب امتدادا لأسلوب الاكتشاف الموجه ، فهو يعتمد على قدرات التلاميذ على التنوع في استجاباتهم الحركية، فالأسلوب الأول كان يتضمن سؤالا من المعلم تقابله استجابة حركية من طرف المتعلم ، أما أسلوب حل المشكلات يتضمن

سؤالا واحدا من المعلم يستدعي مجموعة من الاستجابات الحركية من طرف المتعلم. وتتجلى أهمية حل المشكلات في كونها أساس التعلم و اكتساب المعرفة.[1]

3.2.6 أسلوب التعلم التعاوني:

وهو ذلك التعلم الذي يتم في مجموعات صغيرة من المتعلمين، و يشترط في هذا النوع من الأساليب إن تكون المجموعات غير متجانسة حيث يعمل كل الأفراد من اجل رفع مستوى كل فرد مكون للمجموعة و بهذا تحقيق التعلم المشترك كما يتم تقويم هؤلاء المتعلمين وفقا لمحكمات موضوعة مسبقا. و يعرفه محمد عصام طريبة بأنه: " ذلك التعلم الذي تقوم به مجموعة متعاونة، و يعتبر كل فرد داخل هذه المجموعة عضو فعال يشترك في جمع عناصر أسلوب التدريس. و هو عمل الأفراد كأعضاء في الجماعة مرتبط عقليا و انفعاليا بأهداف الجماعة و أنظمتها."[2]

7.الهدف من التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

إن الهدف من إصلاحات الأنظمة التعليمية هو تحديث مقاصد و غايات التعلم لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الأفراد و المجتمع و الأجيال المتمدرسة و تثقيفهم بشكل أنجع. و الهدف من التدريس بالكفاءات هو البحث عن الجودة و الفعالية و عقلنه الموارد البشرية رغبة في استثمارها و تحقيق التكيف السليم للفرد مع محيطه،هذا الفرد الذي سيكون قادرا على حل

[1]- أوزي أحمد، " التعليم و التعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الإكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ"، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، ط1، 2015، ص75.

[2]- ضريبة محمد عصام، " أساليب و طرق التدريس الحديثة"،دار حمو رابي للنشر و التوزيع، الأردن، ط&، 2008، ص 20.

مشاكله اليومية و على الاندماج و المشاركة في بناء و تطوير المجتمع بصفة فعالة وتكوين شخصية مستقلة و متوازنة و متفتحة ، تقوم على معرفة دينها و تاريخ وطنها و تطورات مجتمعها قصد تزويد المجتمع بمواطنين مؤهلين للبناء المتواصل للوطن على جميع المستويات ، و ذلك من خلال إكساب المتعلمين الكفاءات الملائمة.[1]

❖ كما تساعد المقاربة بالكفاءات المتعلمين على:

- ✓ تنمية تفكيرهم و مهاراتهم الفكرية و قدراتهم على حل مشكلة.
- ✓ تعليمهم ادوار الكبار من خلال مواجهة المواقف الحقيقية و المحاكاة .
- ✓ تحويلهم إلى متعلمين مستقلين استقلالا ذاتيا.
- ✓ اكتساب نتائج المتعلمين و تطوير خبراتهم و مهاراتهم بفعل الممارسة.
- ✓ تغيير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف ايجابي يحفز طلب المعرفة و اكتسابها.
- ✓ استيعاب المواد الدراسية و التحكم في صيرورة التعلم.
- ✓ تشجيع عمل الفرد مع الجماعة، من ثم إعداده للحياة المهنية و إدماجه في المجتمع.[2]

[1] - المرجع السابق، حاجي فريد، " بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات"، ص 22.

[2]- المرجع السابق، مصطفى بن حبيلس 3 المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة" ، ص 08.

خلاصة:

مما سبق نستخلص أن المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية وظيفية تسعى إلى توحيد رؤية التعليم و التعلم من حيث أهداف مصاغة على شكل كفاءات، كما تعد عنصر مجدد في الميدان البيداغوجي كونها جعلت المعلم هو محور العملية التعليمية ، فيها يستطيع المتعلم استيعاب الدروس بيسر رغم وجود بعض الصعوبات و المشاكل التي تعترضه أثناء سير العملية التعليمية ، إذ أنها مست كل جوانب الفعل التربوي و العناصر المادية و البشرية و هياكلها و بنياتها البيداغوجية . فهذه المقاربة تعد أيضا إستراتيجية تتطلب من المعلم تغيير طريقة تدريسه و استخدام و توظيف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع عناصر التجديد في المناهج. فهذه المقاربة جاءت لتخلص كل من المعلم و المتعلم إتباع البيداغوجية القديمة التي كانت تعتمد على محتويات مفادها الحفظ و التلقين.

1- الدراسة الاستطلاعية:

سنتناول في هذا الفصل مجموع الإجراءات المنهجية المناسبة لطبيعة الموضوع والتي تحدد مسار البحث لتحقيق أهدافه و تتمثل فيما يلي:

أ- مكان إجراء الدراسة: لقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ثانوية "الشهيدين الأخوين بلقاسمي"، بولاية مستغانم و بالتحديد بدائرة عشعاشة.

ب- زمان إجراء الدراسة: امتدت الفترة الزمنية للبحث في أواخر أيام شهر أفريل، و استغرقت المدة خمسة أيام.

ج- عينة الدراسة: تم اختيار العينة بطريقة نظامية تضم السنة أولى ثانوي، متكونة من قسمين: قسم جذع مشترك آداب يحتوي على 34 أربعة و ثلاثين متعلم، أما قسم جذع مشترك علوم و تكنولوجيا يحتوي على 26 ستة و عشرين متعلم، تراوحت أعمارهم، ما بين 14- 17 سنة.

د- أداة الدراسة: استخدمنا تقنية تحليل النص الأدبي و هو أداة من أدوات البحث العلمي يعطي ممارسة إبداعية أي إنتاجية للغة التي تتم وفق قوانين خاصة أدبيا، والهدف من وراءه إعطاء صورة حية أو واضحة عن وضع أو حالة ما، و كذا عرض الأحداث أو الأشياء بطريقة تحليلية تفسيرية. ولقد اعتمدنا طريقة تحليل النص الأدبي باعتباره مناسب لطبيعة الموضوع.

2- أنموذج النص الأدبي:

المحور: العصر الأموي

النشاط: النص الأدبي

الموضوع: في مدح الهاشميين للكميت بن زيد ص 151.

❖ **النص:**

طَرِبتُ وما شَوقاً إلى البِيضِ أَطرَبُ ولاَ لَعِباً أذُو الشَّيبِ يَلعَبُ

ولم يُلهِنِي دارٌ ولا رَسمُ مَنزِل ولم يَتَطَرَّبنِي بَنانٌ مُخَضَّبُ

وَلكِن إلى أهلِ الفَضَائِلِ والنُّهَى وَخَيرِ بَنِي حَوَّاءَ والخَيرُ يُطلَبُ

إلى النَّفَرِ البيضِ الذِينَ بِحُبِّهم إلى الله فِيمَا نَالَنِي أتَقَرَّبُ

بَنِي هَاشِمٍ رَهطِ النَّبِيِّ فإنَّنِي بِهِم ولَهُم أَرضَى مِرَاراً وأغضَبُ

خَفَضتُ لَهُم مِنّي جَنَاحَي مَوَدَّةٍ إلى كَنَفٍ عِطفَاهُ أهلٌ وَمَرحَبُ

بِأيِّ كِتَابٍ أَم بِأيَّةِ سُنَّةٍ تَرَى حُبَّهُم عَاراً عَلَيَّ وتَحسَبُ

يُعيبُونَنِي من خُبثِهِم وَضَلاَلِهم على حُبِّكُم بَل يَسخُرون وأعجَبُ

يَرَونَ لَهُم فَضلاً عَلَى النَّاسِ وَاجِباً سَفَاهاً وَحَقُّ الهَاشِمِيينَ أوجَبُ

يَقُولُونَ لَم يُورَث وَلَولا تُرَاثُه لَقَد شَرِكَت فِيهِ بَكِيل وأرحَبُ

فَإن هِيَ لَم تَصلُح لِحَي سِوَاهُمُ فَإن ذَوِي القُربَى أحَقُّ وأقرَبُ

أُناس بِهِم عَزَّت قُرَيشٌ فأصبَحُوا وفيهِم خِبَاءُ المَكرُمَاتِ المُطَنَّبُ

❖ **تقديم النص:**

- **سؤال للتلاميذ:** إلى ماذا يدعو الشاعر في هذا النص؟ و بماذا سمي شعره السياسي؟
- **الجواب:** يدعو الشاعر في هذا النص إلى أحقية الخلافة للهاشميين، و ذلك بمواجهة الخصوم و محاججتهم و مساندته لهم و دعمه في حقهم في الخلافة، حيث مثل الشاعر آل البيت و ناصرهم بكل صدق و شجاعة و ثبات. عرفت قصائده "بالهاشميات."

3- مناقشة و تحليل النص الأدبي:

السؤال الموجود في الكتاب	الجواب المنتظر من التلاميذ	إقتراحي
- التعرف على صاحب النص:	-هو الكميت ن زيد الأسدي، ولد و نشأ في الكوفة، كان مؤيدا لأحقية الخلافة للهاشمين.	- الكميت بن زيد(60-126شاعروفارس، ولد بالكوفة المعروفة بالشعر والأدب والعلم. يعد من أنصار آل البيت، و أيضا أول من سن السجال السياسي وخلف لنا ديوانا عرف بالهاشميات، و هو أول من تبنى الحجاج الشعري.
أ- أثري رصيدي اللغوي: **- بنان:** أطراف الأصابع، و واحدته بنانة.	- مقدمة الأصابع.	- طرف الأصبع الذي يوضع في الطعام للتذوق، أي عندما نريد أن نتذوق العسل مثلا نضع مقدمة السبابة، ثم نلعقها بلساننا، فتكون اللذة.

- **النهى:** العقل.	العقل	- العقول الراجحة.
- **البيض:** ج، أبيض، من البياض و ضده السواد، كنى بها الشاعر عن الحسان الجميلات.	النساء الجميلات.	الحسنوات.
- **النفر البيض:** النفر الجماعة من الرجال من ثلاثة إلى عشرة، و نفر الرجل: رهطه،و النفر البيض إشارة إلى بني هاشم رهط النبي صلى الله عليه وسلم.	- جماعة من أتباع الرسول صلى الله عليه وسلم.	- آل الرسول صلى الله عليه وسلم.
- **الرهط:** القوم أو القبيلة.	- قوم.	- آل وأتباع الرسول صلى الله عليه وسلم.
- **كنف:** الظل و الجانب.	- صانه و حفظه.	- كنف الشيء، حفظه و رعاه.
		- من القبائل.

- بكيل و أرحب: حيان من همذان. **- الخباء المطنب:** البيت المشدود بالأطناب أي الحبال.	- أهل القبائل. - شد البيت بالأطناب.	- البيت المشدود بالحبال، مثل الخيمة.
ب- أكتشف معطيات النص: - لمن طرب الشاعر؟، وعمن أعرض عن طربه؟. - بم وصف الشاعر بني هاشم؟، و ما هي العواطف التي تجمعه بهم؟ - ماذا يفيد الاستفهام في البيت السابع؟ - ماذا عاب عليه الخصوم؟.	- طرب الشاعر طربه و تطربه إلى البيض و أبعد عن نفسه اللعب و النساء. - وصف الشاعر بني هاشم بخير بني ادم و حواء. والعواطف التي تجمعه بهم هي أنه يغضب و يرضى من أجلهم. - يفيد الاستفهام في البيت السابع التوبيخ و التأنيب. - عاب عليه الخصوم بالرفض لأحقية الخلافة للهاشميين.	- طرب الشاعر إلى آل البيت، و أعرض عن طربه النساء و اللعب و البكاء على الأطلال. - وصف الشاعر بني هاشم بأهل الفضائل و المكارم و خير بني حواء، كما سماهم رهط النبي. و العواطف التي تجمعه بهم هي كونه يغضب و يرضى من أجلهم، يتقرب إلى الله بسببهم، يكن لهم المودة و الاحترام و التواضع. - يفيد الاستفهام في البيت السابع، حبه الشديد و تعلقه بالهاشميين. - عاب على الأمويين رفضهم حبه للهاشميين. و قد أثبت حق الهاشميين بالخلافة من خلال تذكيرهم بأنهم ذوي القربى، أهل

ج-أناقش معطيات النص: - ما موضوع النص؟ - ما هي الظروف التي أفرزته؟. - كيف قدم الشاعر قصيدته؟. - ما مذهب الشاعر السياسي؟. استخرج ما يؤكد ذلك؟. - حدد مظاهر المعارضة و الجدل في	- موضوع النص هو مدح الهاشميين. - الظروف التي أفرزته هي الصراع حول الخلافة. - قدم الشاعر قصيدته على طريقة القدامى. - مذهب الشاعر هاشمي . و ما يؤكد ذلك في الأبيات: الرابع و السادس. - نجد مظاهر المعارضة و	المكارم، و هو إثبات في محله، ذلك لأن بني هاشم أقرب إلى الرسول صلى الله عليه وسلم بهديه و دعواه. - موضوع النص يتمحور حول مدح الهاشميين و اعتبارهم أولى بالخلافة. - الظروف التي أفرزته هي الصراع السياسي حول الخلافة بين بني هاشم و الأمويين. - قدم الشاعر قصيدته على طريقة شعراء الجاهلية مع اختلاف بين ظهر ف عدم التغزل، كتغزل الجاهليين و الوقوف على الأطلال. - مذهب الشاعر هاشمي الاتجاه معارض لغيرهم. وما يؤكد ذلك ما ذكر في الأبيات: الثاني، الرابع، السادس و الثامن. - تتجلى مظاهر المعارضة و الجدل في الأبيات: السابع، التاسع، الحادي عشرة و الثاني عشرة.

القصيدة؟ **د- أحدد بناء النص:** - أسلوب الشاعر مباشر، بم تفسر ذلك؟. - ما النمط الغالب على النص؟. - علام أقام الشاعر جداله السياسي؟.	الجدل في الأبيات: السابع و التاسع. - أسلوب الشاعر مباشر، لأنه في حالة رد عنيف. - النمط الغالب على النص هو نمط حجاجي. - أقام الشاعر جداله السياسي على المعيار الديني.	- أسلوب الشاعر في مجمله، مباشر، حيث أن الشاعر في حالة رد على الخصوم. - النمط الغالب على النص نمط حجاجي، لأن الشاعر ظل يدافع عن حق الهاشميين في الخلافة، و يرد على خصومهم. - أقام الشاعر جداله على معيارين هما: ديني (الولاء لآل البيت)، أخلاقي (مدح الهاشميين، و رمي خصومهم بالغفلة و الضياع، و الظلال عن الحق، و سفاهة الرأي).

ه- أتفحص مظاهر الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص؟. - تكرر النفي في البيتين الأولين، ما أثر ذلك على المعنى؟. - تكرر حرف " إلى" في البيتين الثالث و الرابع، ما دلالة هذا التكرار؟ - على من يعود ضمير الغائب"هم" من البيت الرابع إلى البيت الأخير؟، و ما مفاده؟. - ما دلالة أسماء التفضيل في الأبيات الأخيرة على معاني لنص؟	- أثر تكرار النفي في البيتين الأولين هو المخالفة. - تكرر حرف" إلى" في البيتين الثالث و الرابع للدلالة على حب آل الرسول صلى الله عليه وسلم. - يعود ضمير الغائب" هم" من البيت الرابع إلى البيت الأخير على الهاشميين. - دلالة أسماء التفضيل في الأبيات الأخيرة على النص هو الإثبات.	- أثر تكرار النفي في البيتين الأول و الثاني على المعنى هو: المخالفة و المعايير، من حيث أراء ضرب الخصم في أضعف نقاطه و هو التغزل بالمرأة و اللهو. - تكرر حرف " إلى" في البيتين الثالث و الرابع لإبراز انتهاء الغاية السامية و هي حب آل البيت. - يعود ضمير الغائب"هم" من البيت الرابع إلى البيت الأخير على الهاشميين و مفاده أن الضمير يعكس شهرة بني هاشم و لا داعي لتكرار ذلك للخصوم. - دلالة أسماء التفضيل في الأبيات الأخيرة على معاني النص هي الصيغة الأقدر على إنهاء المعاني و إشباعها و إثباتها.

- في الأبيات الخمسة الأخيرة ارتباط السابق من الأشطر الأولى بما يقابلها من الأسطر، بم تفسر هذا الارتباط؟ و ما أدواته؟.	- يفسر هذا الارتباط بالتدوير.	- في الأبيات الخمسة الأخيرة ارتباط السابق من الأشطر الأولى بما يقابلها من الأشطر، أفسر هذا الارتباط بالتدوير و هو من العيوب المقبولة في الشعر، لأنه لا ينتهي بقصد دلالي و إن انتهى بقصد إيقاعي و عروضي في أعارض صدور هذه الأبيات. و من أدواته بالترتيب: "على" و هو حرف جر، و" سفاها" و هو تمييز نسبة/ جملة، و "لقد" و هما مؤكدان خبريان للخبر الإنكاري، و" فإن"، فالأولى حرف تعليلي زائد و الثاني مؤكد خبري يفيدان إنكارية الخبر.
و- أجمل القول في تقدير النص:		
- ما الموقف الذي تبناه في هذا النص؟.	- تبنى الشاعر الدفاع عن حق الخلافة للهاشميين.	- الموقف الذي تبناه الشاعر في هذا النص هو الدفاع عن أحقية الخلافة لبني هاشم من حيث امتداحه لهم.
- من خلال هذا النص جسد الشاعر في تعبيره مبدأ الحقيقة أبلغ من المجاز، بم	- أفسر هذه الظاهرة بموقف الشاعر السياسي.	- جسد الشاعر مبدأ الحقيقة أبلغ من المجاز، ذلك أن الشاعر في موقف سياسي انفعالي دفاعي لا يحتاج إلى الكثير من الخيال الذي

تفسر هذه الظاهرة؟.		يتلاءم مع العواطف الهادئة و المستقرة.

3- أهم النتائج المتوصل إليها: من خلال الدراسة الميدانية المتمثلة في تحليل النص الأدبي مع الأقسام الأولى ثانوي جذع مشترك أدب و علوم و حضوري الشخصي مع بعض الأساتذة توصلنا إلى أهم النقاط التالية:

أولا- التعليق على الأساتذة:

- ✓ من خلال ملاحظتي لخطة الدرس التي تبناها المعلمون، فممارستهم للسلوكات داخل القسم كانت سلبية، بمعنى لا تستجيب لاستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. فالأستاذ مازال لا يفرق بين الكفاءة و الهدف، و يرجع هذا إلى أن الأستاذ لم يتلقى تكوينا حقيقيا فيما يخص مفهوم الكفاءة و الهدف و كيفية صياغتهما بطريقة واضحة و إجرائية.
- ✓ من خلال الدراسة الميدانية التي عرضتها استخلصت أن تخطيط و تحضير الأستاذ الثانوي للدرس يستجيب نوعا ما لإستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات، فمثلا نجد أن الأستاذ لما يقوم بخطة الدرس و هي تهيئة التلاميذ إلى مراجعة المكتسبات القبلية إلى الدخول في اكتساب الخبرات الجديدة إلى التنفيذ الفعلي للدرس، هي كلها سيرورات تعليمية تعلمية من شأنها تحقيق الهدف العام للعملية التربوية، و من هنا يمكن القول أن خطة الدرس تعتبر معلما يلجأ إليه الأستاذ، و هي من أهم عوامل نجاح عملية التدريس و تحقيق الأهداف.
- ✓ و يظهر مما سبق أن تخطيط و تحضير الدرس له دور فعال في إستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، و من جهة أخرى لاحظنا أن الأسئلة التي يطرحها الأساتذة على المتعلمين لا تقيس التحليل و لا التركيب و الاستنتاج إنما كانت أسئلة مباشرة في مجموعة تستدعي التذكر فقط، و هذا ما يتنافى مع إستراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تستدعي التنويع في الأسئلة المطروحة التي مختلف العمليات العقلية.
- ✓ ولاحظنا أيضا أن الأساتذة لا يشجعون المتعلمون على التحاور و طرح الأسئلة فيما بينهم، و هذا يتنافى مع منهجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تؤكد على ضرورة

- ✓ التواصل الأفقي و العمودي. أي يجب فتح قنوات التواصل بين الأستاذ و المتعلمين و بين المتعلمين فيما بينهم، و هذا بغرض زيادة الموسوعة اللغوية و تبادل الأفكار، فهذه المنهجية تزيد و تثري رصيدهم اللغوي و إنماء مستواهم الفكري.
- ✓ كما جاء في الجانب النظري من هذا البحث أن من بين مقومات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات هي التشجيع، التحفيز و تنمية روح الاستقلالية لدى المتعلمين، و هذا ما كان غائبا لدى الأستاذ أثناء ممارسته للفعل التدريسي. فهنا يمكن القول أن عملية التعليم و التعلم وفق المقاربة بالكفاءات يجب أن تحترم عدد من مؤشرات، من بينها احترام الوقت المخصص لكل مرحلة من مراحل الدرس و مراقبة مدى تنفيذ المهام الموكلة إليهم، و أيضا اختيار وضعية جديدة في كل حصة من نشاط الإدماج، و كل هذا وجدناه غائبا لدى الأساتذة.

- ✓ و من خلال حضوري داخل القسم أيضا لاحظت أن أغلب سلوكات الأساتذة (السلوك التدريسي)، للأساتذة أثناء تقويم الدرس لا يتوافق مع إستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. بمعنى أن إستراتيجية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات لم تكن ممارسة، و في بعض الأحيان كانت ممارسة بصورة ناقصة، فمثلا نجد أن الأستاذ لا يطلب من التلميذ تصحيح أخطاءهم فرديا، بل كان يعتمد على التصحيح الجماعي فقط، كما نعلم أن التقويم وفق المقاربة بالكفاءات يعتمد على التصحيح الفردي ليقف المتعلم عند أخطاءه فيكتبها ثم يصححها حتى لا يعود إليها مرة أخرى. فالمقاربة بالكفاءات تحث على هذا النوع من السلوك الذي يسمح للمتعلم بتقييم ذاته بذاته حتى يتعرف على نقاط القوة و نقاط الضعف لديه.

ثانيا- التعليق على المتعلمين:

- ✓ لاحظنا التباين الموجود بين المتعلمين من حيث قدراتهم ومن حيث قابليتهم و استعدادهم لسيرورة التعلم من جهة ثانية كقاعدة في إستراتيجية التحضير و البناء و الدعم، و افتراض مسالك متعددة تسمح للمتعلم بانتهاج المسلك الملائم لتحقيق الهدف بمعنى أن كل واحد منهم له خصائص يتميز ها عن البقية و كل تلميذ يعتبر فردا قائما بذاته، له شخصيته الخاصة و له أهداف يسعى إلى تحقيقها كما له مواهب و ميولات و حاجات خاصة به.
- ✓ لاحظنا أن الكثير منهم يميلون إلى الاندماج الاجتماعي، بمعنى أنهم يحبون التعاون و العمل الجماعي، بينما البعض الآخر يظهرون أمام المجتمع بمظهر الضعفاء لا يعارضون آراء غيرهم،بالرغم من أن لهم مواهب كثيرة و لا ينقصهم من كفاءاتهم التربوية، فهم يتميزون بانعزال و تأمل ذاتي، أي قلة التواصل و الاحتكاك بالغير، و هذا ما يجعلهم ينفردون بنفسهم فيفقدون الألفة مع غيرهم، و يؤثر سلبيا على نتائجهم الدراسية.
- ✓ لاحظنا أن هناك صنفين من المتعلمين، الأول يتميز بالذكاء و الاجتهاد و المثابرة، أي أن له تحصيل دراسي جيد، بينما الآخر يتميز بانعدام و نقص في المثابرة، عدم القدرة على الانتباه و التركيز، وكل هذا يؤثر على رغبات و دافعية المتعلم مما ينعكس سلبيا على تفكيره و تحصيله الدراسي.
- ✓ هناك عدد كبير من المتعلمين لهم نقص كبير في التعبير و الأداء و الحوار داخل القسم، كذلك الخوف المجهول و غير المبرر في كشف الشعور و القدرات كلها راجعة في الأساس إلى نقص الثقة و التقدير الذاتي.
- ✓ أظهرت الملاحظة أيضا أن المتعلم مازال كلاسيكيا يعتمد على منطق التعلم لا التعليم، فنجد أن أغلبهم لا يعتمد على طريقة البحث و المبادرة و اكتساب المعارف بل يعتمدون على تلقي المعلومات من الأستاذ.

4- أهم الاقتراحات و التوصيات للأساتذة:

- ✓ ضرورة إطلاع الأساتذة على المناهج.
- ✓ غرس في نفوس الأساتذة فكرة التكوين الذاتي.
- ✓ توصية الأساتذة باستخدام وسائل التقويم المختلفة و تقديم التغذية الراجعة للمتعلمين.
- ✓ ضرورة التبني الأستاذ منطق التعلم لا التعليم.
- ✓ توصية الأساتذة بتحسين الممارسات التربوية، و هذا يتطلب تطوير الطرائق البيداغوجية التقليدية نحو مقاربات أكثر انفتاحا و تمحور أساسا حول فعل التعلم.

خلاصة:

و مما سبق ذكره نستطيع القول أن منهجية المقاربة بالكفاءات لدى المتعلمين لم ترقى إلى المستوى المطلوب، و أن الأستاذ لم يستطيع مسايرة المنظومة التربوية من جهة، و من جهة أخرى أيضا أن المتعلم لم يستجيب بطريقة إيجابية لهذه المنهجية، فهو ما زال يعتمد على الاستقلال الذاتي و يرتكز فقط على المنتوج النهائي إما بطريقة إيجابية أو سلبية.

خاتمة عامة:

و في الأخير استخلصت أهم النتائج المتوصل إليها:

- أن التحصيل الدراسي يتمثل في المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط و العمل المدرسي.
- أن التحصيل الدراسي هو الثمرة التي يحصل عليها التلميذ أو الطالب في نهاية متابعته لبرنامج دراسي معين، و انه مهم للحياة و تقدم الفرد.
- أن للتحصيل الدراسي مفاهيم هي: التحصيل نفسيا كنتيجة للتعلم و التحصيل بيئيا كنتيجة مدرسية.
- أن التحصيل الدراسي نوعين: هما التحصيل الدراسي الضعيف و التحصيل الدراسي الجيد، و أن له شروط متعددة.
- أن هناك عوامل مباشرة منتجة للتحصيل و عوامل مؤثرة فيه، فبالنسبة للعوامل المنتجة له نذكر:
  - ✓ المعلم كعامل مؤثر على التحصيل.
  - ✓ الطلاب الدارسون كعامل منتج للتحصيل.
  - ✓ المنهج كرسالة أو وثيقة للتعلم و التحصيل.
- أن للتحصيل الدراسي أهداف منها: تمكينه من معرفة مستواه الدراسي، و معرفة المعلمين و الأساتذة لمستوى كل متعلم...إلى غير ذلك.
- أن المقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث عن الموضوع.
- أن الكفاءة هي مدى القدرة التي يكتسبها الشخص، و أن مفاهيمها هي : الاستعداد، القدرات و المهارة.
- أن المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجية و وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، و تعقيد في الظواهر الاجتماعية.

خاتمة عامة

- أن المقاربة بالكفاءات تجعل من المعارف المدرسية لدى التلاميذ أدوات التفكير و التصرف، و تجعله يتعلم التفكير و الملاحظة و التصور و التواصل و التحصيل باستغلال معارفه في حل مشاكل و إنتاج نصوص، فهي تقترح تعلما اندماجيا غير مجزء، و بالتالي تسمح له بممارسة الأنشطة المختلفة في وضعيات متنوعة في جميع مناحي حياته.
- تعتمد هذه المقاربة على المبدأ القائل " لا يمكن تعلم السباحة خارج حوض السباحة "، فلذلك بعثت هذه الإصلاحات منظورا جديدا لعملية التعليم و التعلم.
- كان هدف هذه المقاربة التكفل بمشكل انخفاض المستوى و ضعف القدرات، و تدني التفكير العلمي و مشكل الفعالية والنجاعة البيداغوجية و الاستجابة للتغيرات الكبرى الحاصلة في الجانب السياسي و الاجتماعي و الثقافي...الخ، و توخي الوصول إلى مواطن يتمكن من التكيف مع مشكلاته الحياتية و الخروج بنتائج ايجابية تحقق للمدرسة فعاليتها و مكانتها في التنمية.

قائمة المصادر و المراجع

أولا- المصادر:

1- أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، " لسان العرب "، دار صادر بيروت، مج3، ط1، 2000.

2- المعتمد قاموس عربي عربي، دار صادر، بيروت.

ثانيا- المراجع:

3- إبراهيم عبد الخالق رؤوف، " بيداغوجيات التعلم "، دون دار النشر، (د-ط)، 1982.

4- أوزيل رمضان، حسونات محمد، " نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات"، دار الأمل، الجزائر، (د-ط)، 2002.

5- بن حبيلس مصطفى، " المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، العدد38، 2004.

6- بن ثريدي نور الدين، " البناية و التعلم بواسطة الكفاءات و بيداغوجياة المشروع"، الورشة التكوينية حول المناهج الجديدة، الجزائر، (د-ط)، (د-ت).

7- بن يحي زكريا محمد و عباد مسعود، " المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات"، المشاريع و حل المشكلات، الجزائر، ط2، 2006.

8- جاسم محمد سلامي، " تقويم الداء في ضوء الكفايات التعليمية"، دار المنهاج للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2003.

9- جمل علي أحمد، " المصطلحات التربوية"، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 1999.

10- الحسن اللحية، " الكفايات في علوم التربية بناء كفاية "، الدار البيضاء، ط1، 2006.

11- حاجي فريد، " بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد و المتطلبات"، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، (د-ط)، (د-ت).

12- حاجي فريد، " المقاربة بالكفاءات "، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، (د-ط)، 2005

13- حسن موسى عيسى، " الممارسات التربوية الأسرية و أثرها في زيادة التحصيل الدراسي في المرحلة الأساسية "، دار الخليج، عمان، ط1، 1429ه/ 2008م.

14- حمص محمد محسن، " المرشد في تدريس التربية الرياضية "، منشأة المعارف الإسكندرية، (د-ط)، 1998.

15- زياد محمد حمدان، " التحصيل الدراسي، مفاهيم، مشاكل و حلول "، دار التربية الحديثة، سوريا، الأردن، ط1، 1917- .1996

16- زياد محمد حمدان، " تقييم التحصيل الدراسي، اختباراته و إجراءاته "، دار التربية الحديثة للنشر و التوزيع، دمشق، ط2، .2001

17- السايح مصطفى، " اتجاهات حديثة في تدريس التربية البدنية و الرياضية "، مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، ط1، .2001

18- ضريبة محمد عصام، " أساليب و طرق التدريس الحديثة "، دار حمو رابي للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، .2008

19- طارق كمال، " أساسيات في علم النفس التربوي "، مؤسسة شباب الجامعة، (د-ط)، 2006.

21- عبد المالك عبد القادر، " أصول تدريس مادة الرياضيات "، دار مدني، الجزائر، (د-ط)، 2003.

22- عسعوس محمد، " مقاربة التعليم و التعلم بالكفاءات "، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، ط1، (د-ت).

23- عطا الله أحمد، زيتوني عبد القادر، بن قناب الحاج، " تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية و المقاربة بالكفاءات "، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2009.

24- عفاف عبد الكريم، " التدريس للتعلم في التربية البدنية و الرياضية "، منشأة المعارف الإسكندرية، (د-ط)، 1994.

25- عوض عباس محمود، " الموجز في الصحة النفسية "، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د-ط)، 1998.

26- فؤاد البهي، " الأسس النفسية للنمو "، دار الفكر العربي، ط4، 1987.

27- كمراوي فاطمة، " المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج)، (د-ط)، 2006.

28- لبصيص خالد، مفتش التربية و التكوين، " التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف "، دار التنوير للنشر و التوزيع، الجزائر، (د-ط)، (د-ت).

29- متولي عصام الدين عبد الله، " طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية و التطبيق "، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، الإسكندرية، ط1، 2007.

30- منهوري رشاد صالح، " التنشئة الاجتماعية و التأخر الدراسي في علم النفس الإجتماعي التربوي "، دار المعرفة الجامعية، الأزراطية، ط1، 2006.

31- منيسي محمود عبد الحليم حامد، " التقويم التربوي " دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، ط2، 2007.

32- نصر الله عمر عبد الرحيم، " تدني مستوى التحصيل الدراسي و الإنجاز المدرسي، أسبابه و علاجه "، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2004.

33- وعلي محمد الطاهر، " بيداغوجيا الكفاءات "، دار الكتب العلمية، الجزائر، (د-ط)، 2006.

ثالثا- المذكرات:

33- بودينار فاطمة الزهراء، بوبكر فاطمة الزهراء، مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس بعنوان " الممارسة التقويمية السائدة في ظل المقاربة بالكفاءات "، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، تخصص علم النفس المدرسي، 2011، 2012.

رابعا- الملتقيات و المجلات:

34- أوزي أحمد، " التعليم و التعلم الفعال نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، ط1، .2015

35- أوزي أحمد، " المراهق و العلاقات المدرسية "، منشورات مجلة علوم التربية، جامعة، محمد الخامس، ط2، (د- ت).

36- الملتقى الوطني، تكوين معلمي التعليم الابتدائي في إطار الجهاز الدائم، 1999.

37- مجلة الحوار الثقافي، دفاتر مخبرية، مجلة فصيلة أكاديمية محكمة، عدد خريف و شتاء، بئر الجير، وهران، الجزائر، طبع بدار AQP.

خامسا- المنشورات الوزارية:

38- المركز الوطني للوثائق التربوية، .2000

39- وزارة التربية الوطنية ، " النظام التربوي الجزائري "، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، .2002

40- وزارة التربية و تكوين الأطر بالمغرب، "دليل بيداغوجيا الإدماج "، المركز الوطني للتحديد التربوي و التجريب، الرباط، 2010.

سادسا- الأنترنيت:

-COM/UPLOADS/1455581520641PDF

.30:18 ،2007 / 04 /06 ،HTTPS://WWW.MRKZGU /F

الـ فهرس

مقدمة عامة.....-أ-

الفصل الأول: ماهية التحصيل الدراسي و أهدافه

تمهيد.....06

مفهوم التحصيل الدراسي.....07

مفاهيم التحصيل الدراسي.....08

أنواع التحصيل الدراسي.....09

شروط التحصيل الدراسي.....10

عوامل مباشرة منتجة للتحصيل و العوامل المؤثرة فيه.....11

عوامل الإنجاز و التحصيل.....17

تقدير مستوى التحصيل الدراسي و أهدافه.....18

خلاصة.....23

الفصل الثاني: ماهية المقاربة بالكفاءات

تمهيد.....25

ماهية المقاربة بالكفاءات.....26

مفاهيم مرتبطة بمفهوم الكفاءة.....28

خصائص الكفاءة.....30

الـ فهرس

جوانب الكفاءة.....31

أنواع الكفاءات.....32

مفهوم المقاربة بالكفاءات.....33

المفاهيم الأساسية في المقاربة بالكفاءات.....34

خصائص المقاربة بالكفاءات.....37

مبادئ المقاربة بالكفاءات.....37

مزايا المقاربة بالكفاءات.....39

أساليب التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات.....40

الهدف من التدريس بالمقاربة بالكفاءات.....43

خلاصة.....45

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية

الدراسة الاستطلاعية.....47

أنموذج النص الأدبي.....48

مناقشة و تحليل النص الأدبي.....49

أهم النتائج المتوصل إليها.....57

أهم الاقتراحات و التوصيات.....60

الـ فهرس

خلاصة.....60

خاتمة عامة.....62

قائمة المصادر و المراجع.....65

الفهرس.....70