



المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلّة

المرجع:

معهد الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

تعليمية المفاهيم في ضوء المقاربة بالكفاءات -السنة الثانية ابتدائي أنموذجا-

مذكرة معدة استكمالاً لمتطلبات نيل شهادة الماستر

التخصص: علوم اللسان العربي

الشعبة: لغة عربية

إشراف الأستاذ:

سمير مغوزن

إعداد الطالب(ة):

*-فطيمة طياب.

السنة الجامعية: 2017/2016

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وعرفان

الحمد لله على تمام النعمة، واحتمال المنّة، والسلاة والسلام على سيّد الأوّلين والآخريين حبيبنا محمد عليه أفضل السلاة وأزكى التسليم.

فإنّه يسعدني أن أتقدّم بالشكر والتقدير إلى استاذي المشرف "سمير معزوزن"، لما قدّمه من متابعة وتوجيه لإتمام هذه المذكرة، فقد كان مشرفاً وموجهاً ومهجعاً في كلّ خطوات هذا البحث، وفي هذه المناسبة لأيقوتني إلّا أن أدوّه بالحمد الذي بذله حتّى تستوي هذه المذكرة بالصورة التي عليها الآن، فتحية من الأعماق، وشكراً جزيلاً واحتراماً وتقديراً له.

كما يسرّني أن أتقدّم بالشكر والتقدير للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة لجهودهم في إثراء هذا البحث العلمي المتواضع من خلال آرائهم البناءة، وتوجيهاتهم السديّة.

وبوافر من الشكر والتقدير لأساتذة معهد اللغة العربية بالمركز الجامعي _ عهد الحفيظ
بوالصوف _

وتقدير وعرفان موصولان إلى كلّ من تفضّل فأبدى لي نصيحة أو مشورة، إلى مفتشي التعليم الابتدائي، ومعلمي السنة الثانية ابتدائي بالمقاطعات التي تمّ فيها البحث على التسميلات المقدّمة من طرفهم، ولكلّ من أسهم بشكل أو بآخر في تيسير المصمّة عند تطبيق البحث في الجانب الميداني.

مقدمة

إنّ من أهداف التربية الحديثة تعليم التلاميذ كيف يفكرون، وكيف يستدلّون، وكيف يواجهون مشكلات حياتهم، ومن ثمّة أصبحت عناية المربين منصبّة على الاهتمام بالتفكير الإنساني من حيث معناه، ومقداره ونوعه، وبأساليب التعليم وطرائقه، منطلقين في ذلك من تنمية العقل البشري باعتباره الأهم والأبقى.

يشكّل موضوع تعليم المفاهيم دوراً جوهريّاً في العملية التعليمية التعلّمية من خلال الجهود والدراسات من جانب المربين المهتمين بهذا العنصر المهمّ من عناصر المنهاج الدراسى. ويعتبر تعليم المفاهيم لبنة البنية المعرفية ولحمتها، ومحور التنسيق بين الموضوعات داخل المادة الواحدة، وبين مختلف المواد، فما يأتي في مادة دراسية يعتبر نقطة ارتكاز ضرورية لما سيأتي في مادة دراسية أخرى، وما يأتي أولاً يخدم بدرجة كبيرة ما سيأتي فيما بعد، ويعتبر تعليم المفاهيم عملية اقتصادية مقارنة بتعليم الحقائق وحفظها واسترجاعها من قبل المتعلمين.

هذا واحتل موضوع تعليمية المفاهيم موقعاً متصدراً لدى المهتمين بقطاع التربية بصفة عامة، والمعلّمين بصفة خاصة، وانطلاقاً من المعطيات السابقة، ولكونا دخلنا مجال التعليم حديثاً، وولعنا الشديد به، وباستشارة الأستاذ المشرف، وقع اختيارنا على هذا الموضوع الموسوم: " تعليمية المفاهيم في ضوء المقاربة بالكفاءات (مناهج الجيل الثاني) السّنة الثانية ابتدائي أنموذجاً ".

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتجيب عن إشكالية رئيسة تتمثل في أهم الطرائق المعتمدة في تعليم المفاهيم في ضوء المقاربة بالكفاءات، وإلى أي مدى تستغل النماذج والنظريات الحديثة في تعليمها؟ وعن هذه الإشكالية الرئيسة تتفرع إشكاليات ثانوية، تتمثل في :

- ما هي سلسلة التحوّلات المرتبطة بمراحل نمو طفل السّبع سنوات، والتي يبني مفاهيمه على أساسها؟

- ما هي السّمات التي تتميز بها المفاهيم التي تعلّم لتلميذ السنة الثانية ابتدائي؟، وهل تتوافق مع احتياجاته وميولاته؟

- ما أهم الشروط التي يجب توفرها عند الطفل لبناء مفاهيمه؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي الذي يصلح استعماله في مجال التربية والتعليم، فهو يسمح لنا باكتشاف الميدان وتحليله، ويهتم بوصف الموضوع المدروس كما هو، وتحليله في الوقت نفسه، وهذا ما يساعدنا على تقديم بعض الاقتراحات والحلول المناسبة لمعالجة النقائص والاختلالات المستتجة، كما اعتمدنا على المنهج الإحصائي في تحليل النتائج المتحصل عليها عن طريق الاستبانات التي وضّحت جوانب مهمة من الدراسة، كالتعرّف على الوضعيات المختلفة المكوّنة للعينة من النواحي الاجتماعية والثقافية، وكذلك التعرف على تصورات وآراء العينة في أفكار مختلفة متعلقة بموضوع البحث.

وهذا ما سنجد في طيّات هذا البحث الذي انتظم في فصلين اثنين، فصل نظري وفصل تطبيقي، قسّمنا الفصل الأول إلى ثلاثة مباحث، تحدثنا في المبحث الأول عن الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، وفي المبحث الثاني تناولنا تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، من حيث الإصلاحات الجديدة، وكذا عوائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات (إصلاح 2003 م)، ثم الإصلاح التربوي في الجزائر وكل ما يخص مناهج الجيل الثاني من المرجعية العامة والدليل المنهجي إلى المبادئ التي تأسست عليها هذه المناهج الجديدة، والمصطلحات الخاصة بها، وعن كيفية بناء وضعية تعليمية تعلمية، وفي آخر المبحث تطرّقنا إلى مميزات مناهج الجيل الثاني، وعقدنا مقارنة بينها وبين

مناهج الجيل الأول، وختمنا الفصل بمبحث ثالث حول تعليمية المفاهيم من حيث التعريف والخصائص والأنواع، ومراتب إدراكه وشروط تعلمه والطرائق المعتمدة في تعليمه، ثم تطرقنا لبعض النماذج المعتمدة في تعليمية المفاهيم، وفي الفصل الثاني كانت الدراسة التطبيقية للموضوع المدروس، وهذا بتحليل النتائج من خلال المتابعة الميدانية من تحضير الدروس وتقديمها، والاستبانات الموزعة على معلمي السنة الثانية ابتدائي وأولياء التلاميذ وتوصلنا بعد تحليل ذلك إلى نتائج على مستوى المنهاج والمحتوى، والطريقة التعليمية وعملية التقويم المعتمدة، والمحيط الاجتماعي.

ولقد أرفقنا الفصلين بمقدمة تمهيدية وخاتمة جامعة لأفكارنا ولدراستنا النظرية والتطبيقية وملخص حول الموضوع المدروس باللغتين العربية والفرنسية، ثم أضفنا مختلف الملاحق التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، وبعدها وضعنا قائمة المصادر والمراجع التي اعتمدناها في إنجاز هذا البحث، وأخيراً فهرس يضمّ الموضوعات المختلفة التي احتواها البحث.

إنّ دواعي اختيارنا لهذا الموضوع تتلخص في:

الأول: ذاتي، إذ إنّنا نميل إلى مثل هذه الأبحاث، وبخاصة الدراسات المتعلقة بمجال التربية والتعليم، والتي تخدم المعلمين بالدرجة الأولى والمتعلمين بالدرجة الثانية.

الثاني: موضوعي، إذ يعود إلى قلة الأبحاث المتعلقة بموضوع تعليمية المفاهيم، والدراسات المقدمة تبقى قليلة مقارنة بأهمية الموضوع في الرقي بقطاع التعليم في الجزائر، ومن هذه الدراسات: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والتربية الاجتماعية للدكتور "جودت أحمد سعادة"، والأستاذ "جمال يعقوب اليوسف"، وكذا بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية) للأستاذ "محمد بن يحي زكريا"، والأستاذة "حناش فضيلة"، واللسانيات والتربية - المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم للأستاذ "علي آيت أوشان".

هذا وصادفت مراحل إنجاز هذا البحث بعض الصعوبات، منها ما تعود إلى قلة المراجع المرتبطة بتعليمية المفاهيم، وبفضل توجيهات الأستاذ المشرف الذي أعاننا على تخطي العقبات وتجاوز الصعوبات، فلقد شجّعنا على الاستمرار في البحث والتقدّم، بتأكيدِه على أهمية الموضوع، ومدى إمكانية مساهمته في تكويننا الذاتي في مجال التعليم وإفادة كل مهتم في هذا المجال.

وفي الأخير، فإنّ حقّق بحثنا هذا بعض أهدافه، فذلك ما كنّا نصبوا إليه، وإن كان غير ذلك فعزّأونا أنّنا منحناه كل غالٍ ونفيسٍ ليخرج على الصورة التي هو عليها الآن وما توفّقينا إلّا بالله العزيز القدير.

الفصل الأول

المقاربة بالكفاءات

والتعليم بالمفاهيم

المبحث الأول: الانتقال من التعليم بالأهداف إلى التعليم بالمقاربة بالكفاءات.

يتناول هذا المبحث مقاربتين هامتين شغلنا ولا تزالان اهتمام كل المشتغلين في ميدان التربية، وهما المقاربة بالأهداف، والمقاربة بالكفاءات. وهما حلقتان منفصلتان ومتصلتان في الوقت نفسه في فعل التعليم. وبادئ ذي بدء سنتحدث عن مفهوم مصطلحي المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.

1- المقاربة بالأهداف.

1-1- تعريف المقاربة (l'approche):

1-1-1- المقاربة لغة: جاء في اللسان لابن منظور: «قُرْبُ الشَّيْءِ بالضم، يَقْرُبُ، قُرْبًا

وَقُرْبَانًا (...)، والقُرْبُ نقيض البُعد»⁽¹⁾.

وَقُرْبَ مِنْهُ، ككُرْمٍ، وَقُرْبَهُ كسَمْعٍ، قُرْبًا وَقُرْبَانًا: دَنَا: فهو قَرِيبٌ، وَقَارِبَ الخطو: دَانَاهُ وَتَقَرَّبَ: وضع يده على قربه، وَقَارِبَهُ نَاغَاهُ بكلامٍ حسنٍ، وفي الأمر: ترك الغلو، وقصد السداد⁽²⁾.

ومنه، فالمقاربة تعني الدنو والمحادثة الطيبة والكلام الحسن.

1-1-2- المقاربة اصطلاحاً: تعرّف المقاربة في الاصطلاح بأنها تصورٌ لدراسة أو معالجة المشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرية المتعلم إلى المحيط الفكري الذي يجيده، وكل مقاربة ترتبط باستراتيجية عمل⁽³⁾.

¹ ابن منظور: لسان العرب، دار الجيل، بيروت، لبنان، مج 4، 1997م، مادة [قرب]، ص 662.

² مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2004، مادة [قرب]، ص 150-151.

³ ينظر، نصيرة رداف: متطلبات التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، (د.ت)، ص 468.

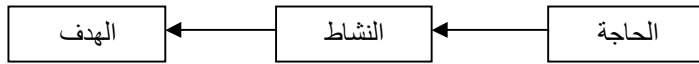
ويقصد بها أيضاً الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاطٍ ما، والتي ترتبط بأهداف معينة ويراد منها وضعية أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما⁽¹⁾.

1-2- تعريف الهدف (Objectif):

1-2-1- الهدف لغة: الهدف «هو المشرف من الأرض وإليه يلجأ»، والهدف كل شيء عظيم مرتفع وهو أيضا الدنوّ، أَهْدَفَ القومُ أي قَرَّبُوا.⁽²⁾ ومنه، فالهدف لغويا معناه الدنوّ، والقصد والغاية.

1-2-2- الهدف اصطلاحاً:

أ- في علم النفس: الهدف هو النتيجة النهائية لأي فعلٍ أو سلسلةٍ من الأفعال، سواء كان الهدف مقصوداً من الكائن الحي القادم بالفعل أم لا. ويعتبر ماكدوجل (Mc.Dougal) أكثر علماء النفس تأكيداً على الغرض في السلوك الإنساني،⁽³⁾ ولقد استعمل مصطلح الهدف في علم النفس بشكل واسع، حيث استطاع علماء النفس أن يربطوا بشكل عام جداً بين العناصر الثلاثة المفسرة للسلوك وهي:



فحاجة الإنسان لأمر ما هي التي تدفعه للقيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف ما لتلبية حاجته.

وهذا المفهوم في علم النفس لا يبتعد عنه في العلوم الاجتماعية الأخرى، كعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا، الاقتصاد والعلوم السياسية... الخ.

¹ خير الدين هي: مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة عين بنيان، الجزائر، 2005م، ص101.

² ابن منظور: لسان العرب، مادة [هدف] ص346.

³ محمد بن زكرياء، عياد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات،

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2004م، ص20.

ب- في علم التربية: يعرف الهدف في علم التربية* بأنه:

- صياغة لغوية لوصف سلوك معين، يمكن ملاحظته وقياسه، ويكون المتعلم قادرا على أدائه في نهاية النشاط التعليمي المحدد، وتوضح أنواع النتائج التعليمية المتوقعة من خلال التدريس، والأداءات المحددة التي يكتسبها الطلبة خلال إجراءات تعليمية.(1)

- عبارة تصف الأداء المتوقع قيام المتعلم به بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة؛ أي أنه يصف الحاصل التعليمي أو السلوك النهائي للمتعلم أكثر مما يصف الوسائل المستخدمة في الوصول إلى هذا السلوك، لذلك يستلزم في صوغ الأهداف السلوكية استخدام كلمات أو أفعال تشير إلى الأداء أو العمل، مثل: يقرأ، يكتب، يصف... الخ.

- عبارة لغوية لوصف رغبة في إحداث تغيير في سلوك المتعلم يمكن تحقيقه وملاحظته وقياسه.

- وصف لما ينتظر من المتعلم أن يقوم به كنتيجة للأنشطة التعليمية التي يمارسها في الدرس.(2)

¹ زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان 2011م، ص68.

² المرجع نفسه، ص68.

*تنقسم الأهداف التربوية إلى ثلاثة مستويات وهي:

- الأهداف التربوية العامة: هي النتائج التعليمية التي يسعى النظام التعليمي بكل مؤسساته إلى تحقيقها ودائما تصاغ بعبارات شاملة وعامة.

- الأهداف التعليمية: ترتبط بمقرر دراسي معين، أو بوحدة دراسية، وهي أهداف قصيرة المدى تحدد بدقة وتوضح ما يجب أن يتعلمه الطالب من دراسة مقرر معين، وتعد أكثر تحديدا وتخصصا من المستوى السابق.

- الأهداف السلوكية: تصاغ أكثر تفصيلا ودقة، وترتبط بالدرس المراد تعلمه وأحيانا يشار إلى أنها السلوك الذي يمكن ملاحظته والحكم عليه، كما يجب أن تحدد المستوى الذي يجب أن يصل إليه هذا السلوك والذي على أساسه يقبل أداء المتعلم أو يرفض.

وفي ضوء هذه التعريفات، يمكن القول أن الهدف في علم التربية هو هدف تعليمي سلوكي، وأن هذا الهدف يتضمن ما يأتي:

- صياغة لغوية.
- سلوك يمكن ملاحظته وقياسه من خلال نتيجة نشاط معين.
- نتيجة تعليمية.
- وصف سلوك المتعلم.
- سلوك نهائي يتوقع حدوثه ويسعى إليه.

1-3- مفهوم المقاربة بالأهداف:

تعرف المقاربة بالأهداف بأنها تقسيم التعلّات إلى أهداف إجرائية، يتعين على المتعلمين أن يحققوها، فهي تبحث عن جواب للسؤال: ماذا يجب أن يعرفه المتعلم أو يعرف فعله في نهاية نشاط مفروض؟، فهي بهذا تمكن المعلم من التأكد من تحقيق الأهداف المسطرة من خلال تقييمات بسيطة أثناءه وبعده.⁽¹⁾

يؤكد هذا التعريف، أن الأهداف التي يصوغها المعلم في هذه المقاربة تخدم النشاط فقط فهي أهداف قصيرة المدى، لأن أثرها يكون في نهاية النشاط المقترح حله، ولا يتعدى ذلك إلى المحيط الخارجي والعلاقات الاجتماعية للمتعلم.

وبهذا، فإن المقاربة بالأهداف تُعير اهتمامها لمعرفة المعلم للأهداف التي يجب تحقيقها من خلال القيام بنشاط معين، كما نجد أن الأهداف احتلت مكانة بارزة في النظام التربوي في نموذج التعليم بواسطة الأهداف؛ فهي تعدّ نقطة البداية والنهاية في العملية التعليمية من خلالها تقاس قدرات المتعلمين ومهاراتهم وتحدد ميولاتهم.

2- المقاربة بالكفاءات:

لقد تم اعتماد المقاربة بالكفاءات مع مطلع القرن الواحد والعشرين في التعليم الجزائري بالرغم من أنها طريقة قديمة عرفت عند الغربيين منذ سنوات ظهرت مع بروز النظريات المعرفية في علم النفس.

¹ محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 21.

وتستخدم هذه المقاربة لمساعدة التلاميذ على مواجهة وضعيات ومشكلات جديدة والبحث عن حلول مناسبة لها. ولهذا سوف يُتناول هذا المبحث المقاربة بالكفاءات من حيث المفهوم والخصائص والروافد النظرية التي بنيت عليها...

2-1- مفهوم المقاربة بالكفاءات:

2-1-1- الكفاءة لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور «كَافَأَهُ عَلَى الشَّيْءِ مُكَافَأَةً، وَكَفَأَهُ أَي جَازَاهُ، وَالْكَفِيُّ: النَّظِيرُ، وَكَذَلِكَ الْكَفَاءُ، وَأَصْلُ الْكَلِمَةِ مُشْتَقٌّ مِنَ الْاِكْتِفَاءِ وَالْكَفَاءَةُ وَالْكَفَايَةُ»، ومنه الكفاءة في النّكاح هو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها.⁽¹⁾

والكفاءة في العمل تعني القدرة عليه وحسن التصرف فيه، ويقابلها في اللغة الأجنبية مصطلح (Compétence).

ومما سبق يمكن القول، أنّ الكفاءة في اللغة تعني المساوي والنظير والقدرة والجدارة، مصداقاً لقوله تعالى: «وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ».⁽²⁾

2-1-2- اصطلاحاً: الكفاءة كما عرفها لويس دينو (Louis D'Hainaut) هي مجموعة سلوكيات اجتماعية وجدانية وكذا مهارات نفسية، حسية حركية تسمح بممارسة دورها أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال.⁽³⁾

وعرفها بيار جيلي (Pierre Gillet) بأنها «نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد المهمة (المشكل) وحلها بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء)».⁽⁴⁾ وذلك من خلال التوظيف الجيد لتلك المعارف.

¹ ابن منظور: لسان العرب، مادة [كفأ]، ص 269.

² سورة الإخلاص، الآية 04.

³ لخضر زروق: دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص 43.

⁴ Pierre Gillet: l'utilisation des objectifs en formation, Evolution, Education Permanent,

Octobre 1986, P17.

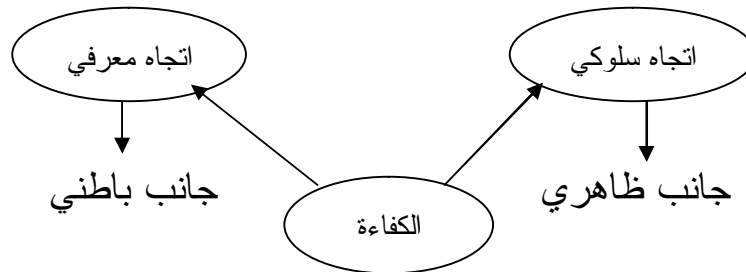
وعرفها أيضا بأنها: «نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمقاربة (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكّن في إطار مجموعة من الوضعيات من التعرف على المهمة أو الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية». (1)

أما في القاموس لاروس (Larousse)، فالكفاءة هي: «مجموعة من التدابير والقدرات والاستعدادات الخاصة التي تسمح لكل فرد يتكلم لغة ما بالتحكم فيها واستعمالها في مواقف حقيقية ملموسة». (2)

وهي أيضا «مفهوم يتضمن تنظيم العمل وتخطيطه، وكذلك الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات غير العادية». (3)

وتمثل الكفاءة بهذا، ما يقدر الفرد على إنجازه، والحياسة على الكفاءة يعني امتلاك المعرفة وإيجاد ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد، بحيث تعني القدرة على أداء فعل معين في وضعية معينة بإتقان.

من خلال التعاريف السابقة، نلاحظ أنها تعاريف أخذت توجهين، توجه معرفي محدد، وتوجه سلوكي يتحدد في سلوكيات ومهارات تتجسد في أنشطة يقوم بها الفرد.



إنّ مفهوم الكفاءة يختلف من علم لآخر، ومن تخصص لآخر، فقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من مائة تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق

¹ : Ibid. P18.

² نورة بو عيشة: الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير،

تخصص علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2008م، ص 67.

³ خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 55.

الذي يرد فيه، والذي يهمننا هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، حيث وردت في ذلك تعاريف منها:

عرّفها محمد الدريج بأنها: « إجابات عن وضعيات مشكلة تتألف منها المواد الدراسية». أو هي « مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف يتسلّح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجحة لها بشكل ملائم وفعال». (1)

وفي منجد التقويم والبحث التربوي دولانشير (Delandsheer) عرّفها بأنها: «القدرة لدى الأفراد على إصدار وفهم جمل جديدة» (2)، وهذا ما نجده عند العالم تشومسكي (Chomsky) الذي يربط مفهومها بالجانب اللغوي، ويعرّفها بأنها: «المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، وحسن أداء تلك القواعد». (3)

ويرى بأن للكفاءة وجهين أحدهما ذهني خالص والآخر عملي يتجلى في الأداء (4)، وهذا ما ذكرناه سابقا من خلال انقسامها إلى وجهين (ظاهري وباطني).

رغم اختلاف هذه التعاريف إلا أنها تتمحور حول فكرة أن الكفاءة هي القدرة التي يمتلكها من أجل أداء مهام معقدة، أو هي تجنيد مجموعة من الموارد لإنجاز مهمة صعبة أو حل مشكلة معينة.

من خلال تقديم مفهوم لمصطلحي المقاربة والكفاءة، يتبين بأن المقاربة بالكفاءات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، وذلك من خلال التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون أو سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها وترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعليمية،

¹ محمد الدريج: الكفايات في التعليم، مجلة المعرفة للجميع، العدد 16، أكتوبر 2000م، المغرب، ص 61.

² قاسم أمين، أيوب بن محمد ميلود: بحث حول " التدريس وفق المقاربة بالكفاءات"، المغرب، 2008م، ص 04.

³ ميشال زكرياء: الأسس التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، 1982م، ص 07.

⁴ الصديق آدم بركات آدم: النظرية التحويلية التوليدية وتطبيقها على النحو العربي [الرتبة أنموذجا]، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 2013م، ص 78.

كما أنها تقترح تعلمًا اندماجيًا غير مجزئ، وبالتالي فهي تعتمد على المبدأ القائل "لا يمكن تعلم السباحة خارج حوض السباحة".

2-2- علاقة الكفاءة ببعض المفاهيم:

وللتوضيح الجيد للمقاربة بالكفاءات، يجدر بنا أن نتعرّض إلى جملة من المفاهيم المرتبطة بهذه المقاربة:

- **المهارة (L'habilité):** يختلف استعمال مصطلح المهارة في مجالات الحياة اليومية للدلالة على معاني متعددة، حيث نجده في المجال الاجتماعي عند الآباء وهم يتحدثون عن أطفالهم بأنهم أصبحوا يجيدون مهارة المشي مثلاً، كما نجدها في المجال الصناعي أو المهني من خلال تصنيف العمال إلى مهرة وغير مهرة، وفي المجال اللغوي في مهارة الكتابة والتعبير ويتحدث عنها الناس في المجال الطبي من خلال مهارة بعض الأطباء والجراحين.

ويعرّف وايتنج (Whiting) المهارة بأنها: «الكفاية في إنجاز أو أداء واجبات وأعمال خاصة محددة».⁽¹⁾

ويعرّفها توفيق أحمد مرعي بأنها: « السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع القدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة ».⁽²⁾

ومن هذا، فإن المهارة جملة من الكفاءات تمكّن الفرد من إنجاز نشاطاته المختلفة سواء كانت في الجانب المعرفي أم الجانب الحس حركي.

- **القدرة (La Capacité):** تعرّف القدرة بأنها «جملة الإمكانيات التي تمكّن الفرد من بلوغ

درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة، وتظهر مواجهة الفرد لمشكلات ووضعية جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة».³

¹ محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان: الاختبارات المهارية والنفسية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1987م، ص19.

² ثورة بوعيشة: الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، ص77.

³ محمد بن زكرياء، عياد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات، ص88.

ويعرّفها أحمد زكي بدوي حيث يقول: «هي مقدرة المرء الفعليّة على إنجاز عمل ما

أو التكيف في العمل بنجاح، وتتحقق بأفعال حسيّة كانت أو ذهنيّة وقد تكون فطريّة أو مكتسبة»⁽¹⁾.

فالقُدرة بهذا، هي مجموع الاستعدادات المكتسبة أو المطوّرة التي تسمح لشخص بالنجاح في القيام بنشاط ما، وتتميز القدرة بالميزات الآتية:

* **الاستعراضية (Transversalité):** فكل القدرات استعراضية أي أنها قابلة للتوظيف والتفعيل في كل المواد وبدرجات متفاوتة، مثل تحليل نص أدبي.

* **التطورية (Evolutivité):** تنمو وتتطور القدرة طوال حياة الإنسان، وبعض القدرات تتناقض مع مرور الوقت مثل التذكّر، فالطفل الصغير له القدرة على المقارنة بين الأشياء المادية ثم تتطور هذه القدرة (المقاربة) إلى مقارنة أشياء مجردة كما هي في الرياضيات.

* **التحويلية (Transformation):** فالقدرات تتفاعل وتندمج فيما بينها لتنتج عنها قدرات أكثر إجرائية، فالقدرة على مقارنة أعداد طبيعية، يمكن أن تتحول إلى القدرة على ترتيب أعداد طبيعية تنازليا وتصاعديا.

* **عدم قابلية التقويم (Non Evaluabilité):** فتكون القدرة غير مرتبطة بوضعية معينة فلا يمكن تقويمها، فالقدرة على التدوين عند التلميذ لا تقوم إلا باختيار وضعية مناسبة كتدوين معلومات انطلاقا من بيان.

* **الاستعداد (L'aptitude):** يعرف أحمد زكي بدوي الاستعداد على أنه «القابلية الفطرية لاكتساب معرفة أو مهارات عامة أو خاصة أو أنماط من الاستجابات وردود الأفعال، حيث يمكن للفرد أن يصل إلى درجة من الكفاءة أو القدرة إذا لقي التمرين الكافي»⁽²⁾.

ويعرّف أيضا بأنها السرعة المتوقعة من التعلم في ناحية من النواحي، ويمكن قياس الاستعداد عن طريق اختبارات الاستعداد.

¹ خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص 95.

² المرجع نفسه، ص 100.

من خلال هذا التعريف، نستخلص بأن الاستعداد فطري وبالتعلم والتدريب المستمر يتطور ليتحول في نهاية المطاف إلى قدرة. وعليه، فإن الاستعداد يعدّ نواة القدرة التي تظهر في الكفاءة على شكل أداء.

* الأداء أو الانجاز (La Performance): يعدّ الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدفاً بيداغوجياً ويعتبر المؤشر الحقيقي على القدرة والاستعداد، وهو ما يتمكن الفرد من القيام به

أنياً، وكما يعتبره تشومسكي الاستعمال الآني للمعرفة، أو هو انعكاس عن الكفاءة.⁽¹⁾

2-3- الروافد النظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

تولّد التصور البيداغوجي للكفاءة بعد مقاربات عديدة في مجالات وتخصصات معرفية غير مجال التربية والتعليم، هذا ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات، واتخذتها كمرجعيات نظرية لبناء مقارباتها. وتستند بيداغوجيا الكفاءات على مجموعة من الروافد النظرية والتي يمكن تحديدها كالآتي:

2-3-1- النظرية اللغوية-تشومسكي: استندت بيداغوجيا الكفاءات بالدرجة الأولى على النظرية اللغوية للعالم تشومسكي من خلال ما جاء به (الكفاءة والأداء)، فالكفاءة (Compétence) التي هي المعرفة الضمنية لقاعدة معينة، لن تبرز وتنتضح إلا من خلال ما سمّاه بالأداء (Performance) (الإنجاز)، وباعتبار عملية التعليم والتعلم عملية تواصلية بالدرجة الأولى، فإن الكفاءة هي التي تخلق لدى التلميذ ملكة لغوية تمكنه من اكتساب معارف جديدة في المواقف المناسبة، وتجنيدها في حل وضعيات مشكلة، وقد أورد تشومسكي مصطلحي الكفاءة والأداء في المجال اللغوي في إطار النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية، وذلك في تعليم القواعد اللغوية، حيث ذكر أن المقدرة على إنتاج الجمل وتفهمها في عملية تكلم اللغة تسمى بالكفاية اللغوية، ونميز بين الكفاية اللغوية وبين

¹ ميشال زكرياء: التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعة للدراسات للنشر والتوزيع بيروت، ط2، 1986م، ص34. (بتصرف).

ما نسميه بالأداء الكلامي، فالكفاية اللغوية هي المعرفة الضمنية باللغة، في حين أن الأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين. (1)

2-3-2- اللسانيات التداولية: يتساءل المتسائل: ما علاقة اللسانيات التداولية بتعليمية اللغات؟ وكيف اتخذتها المقاربة بالكفاءات ركيزة لها في تسيير العملية التعليمية التعليمية؟ والإجابة هي أن هذا المنهج هو أصلاً منهج تعليمي؛ حيث إن اللسانيات التداولية تفيد عملية التعليم والتي تعتبر عملية تواصلية بين المعلم (الملقي) والمتعلم (المتلقي)، وكيفية هذا التواصل حيث يجب على الأستاذ أن يختصر جهوده اتجاه التلميذ في خلق الإعجاب والتأثير والتحفيز، وهذا من حيث التواصل، أما من حيث أفعال الكلام المتمثلة في الأفعال التقريرية*، والأفعال الإنجازية**، فلا بد على الأستاذ أن يعلم التلميذ كيف يفرق بينهما في الخطاب، حتى يكون اتصاله للقاعدة التداولية الثلاثية القائمة على: الكمية- النوعية- والهيئة. وذلك حتى يكون تعليمه للنشاط اللغوي ناجحاً وفعالاً.

كما أن «عملية التواصل بين المعلم والمتعلم تتم عبر وسطين هما (الخطاب أو اللفظ) - (العوامل الخارجية). وحين يكون كل من المتكلم والسامع في مستوى الفهم والإفهام ينبغي نشوء علاقة تبادلية بين قطبي التواصل... في حدوده يخضع المتكلم كلامه حسب ما ينتظره من المخاطب باستثناء الحالات التي يتحول فيها أشياء ويصطدم برد فعل المستمع». (2)

ومنه، فإن اللسانيات التداولية التي تقوم على استعمال اللغة في السياق تفرض على المعلم اطلاعاً على بيئة المتعلم ولغته المتبادلة ليسهل عليه توجيهه والتأثير فيه، كما تدفع

¹ ميشال زكرياء: الألسنة التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، ص 07. (بتصرف).

² لطفي حمدان: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، باتنة، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2008م، ص 113.

* الفعل التقريري وهو الذي يمكن الحكم عليه بالصدق أو الكذب، وتتميز باتخاذ قرار ما أو تقييم ما، أو تقدير ما أو ثناء وكذلك التوصل إلى نتيجة معينة.

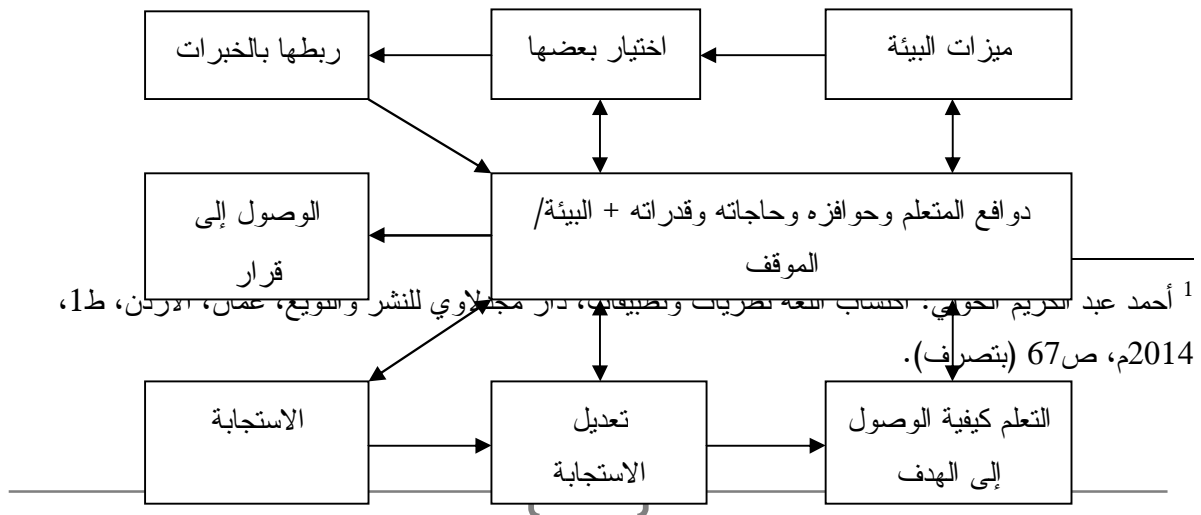
** الفعل الإنجازي وهو الذي يتضمن قوة إنجازية تؤثر في المتلقي، مثل إصدار الأوامر والحث على إنجاز شيء ما والنصح والتحذير وما إلى ذلك.

المعلم إلى التعمق في فهم المحيط الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمتعلم والتفاعل معه تفاعلاً إيجابياً، وإثراء الرصيد المعرفي والأدبي للمتعلم وتوسيع مجال أفكاره لفهم الطبيعة البشرية.

2-3-3- النظرية البنائية لجون بياجيه (Jean Piaget):

تعتبر نظرية التعلم البنائية من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة، ومن روادها "جون بياجيه"، ترفض هذه النظرية أن يكون التعلم نتيجة لمؤثرات خارجية فقط، ويرد بياجيه على السلوكيين الذين يعتقدون أن عقل المتعلم هو صفحة بيضاء تسيطر عليها العوامل البيئية ما يترأى لها من أفكار، حيث يرى أن المتعلم لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ بل لديه خبرات سابقة يمكنه البناء عليها، وعليه فالمعرفة تُبنى ولا تُنقل، فهي تنتج عن نشاطٍ وتحدث في سياق.

وتركز هذه النظرية على استيعاب الخبرات وتنظيم المدركات حتى يستفيد منها المتعلم وترفض ادعاء السلوكيين من أن سلوك الإنسان تشكله المؤثرات الخارجية على هواها، وتؤكد على أن عقل المتعلم هو الذي يختار المدركات الحسية والمثيرات ما يناسب احتياجاته ورغباته، ويصنفها ويربط بينها وبين الخبرات السابقة، وهو الذي ينتهي من ذلك إلى قرارات تحدد نوع الاستجابة الملائمة حسب الظروف المحيطة بالمتعلم⁽¹⁾، فهو يتعلم هذه الاستجابة ويكررها في مواقف مشابهة إذا لاقى تعزيزاً داخلياً وخارجياً، وأشبعت حاجاته النفسية وأهدافه وتطلعاته ووجدت تأييداً من العوامل الخارجية الحسية والإنسانية، والرسم الآتي يبين هذه المراحل:



وبصفة عامة، فإن مبادئ التصميم التدريسي وفقا لوجهات النظرية البنائية، يمكن أن تتضمن:⁽¹⁾

- 1- توفير خبرة لعملية بناء المعرفة.
 - 2- توفير خبرة من متطورات متعددة القيمة.
 - 3- جعل التعلم في سياق واقعي.
 - 4- التشجيع على التملك والتلفظ في عملية التعلم.
 - 5- جعل التعلم يسير في خبرة مجتمعة أو سياق اجتماعي.
 - 6- التشجيع على استخدام أشكال مختلفة من التمثيل.*
 - 7- التشجيع على الوعي الذاتي بعملية بناء المعرفة.
- ومنه، فإن النظرية البنائية تسعى لأن يكون الهدف الأساس من التعليم هو السماح للمتعلم ببناء معارفه بنفسه، وأن تكون الغاية من التعلم هي القدرة على استخدامها وليس اكتسابها فقط، بمعنى أن يكون المتعلم قادراً على تكييف الطبيعة لصالحه لا أن يتكيف هو معها.

2-4- مستويات الكفاءة: يمكن إجمال مستويات الكفاءة كما يأتي:

2-4-1- الكفاءة القاعدية (Compétence de Base):

¹زيد سلمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص129.
* التمثيل Simulation: وهو أن يستخدم الفرد ما يتوفر لديه من معارف بعد إعادة تنظيمها، وكشف علاقات جديدة بين عناصرها.

وهي المستوى الأول من الكفاءات، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تُبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية.

2-4-2 - الكفاءة المرحلية (Compétence d'étape):

وهي مجموعة من المهارات المتكاملة تسمح بممارسة نشاطٍ أو مهمةٍ بشكل فعال في وضعية بيداغوجية محددة وتساعد على اكتساب الكفاءة وترتبط بفترة تعليمية محددة وهي مرحلية دالة: حيث تُبنى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتم بناؤها بالشكل الآتي:

$$\text{كفاءة قاعدية 1} + \text{كفاءة قاعدية 2} + \text{كفاءة قاعدية 3} = \text{كفاءة مرحلية (1)}$$

2-4-3 - الكفاءة الختامية (النهائية) (Compétence Finale):

وهي التي تتكوّن من مجموعة الكفاءات المرحلية، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي، فهي تصف ما يمكن أن يكون المتعلم قادرا على القيام به في مواجهة نمط من الوضعيات المعقدة.

2-4-4 - الكفاءة العرضية (Compétence Transversale):

وهي مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدراسية أو الوضعيات المشكلة وتصنف في الفئات الآتية: (2)

- كفاءات ذات طابع فكري.
- كفاءات ذات طابع منهجي.
- كفاءات ذات طابع شخصي اجتماعي.
- كفاءات ذات طابع تواصل.

¹ زيد سلمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص 76-77.

² عبد الله قلي، فضيلة حناش: إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة. بوساطة الكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009م، ص 144.

2-5- خصائص المقاربة بالكفاءات (بيداغوجيا الإدماج):

من الإشكاليات التي واجهت النظام التربوي، مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة؛ إذ تضم في ثناياها قائمة من المفاهيم يجب على المتعلم تعلّمها، وبعض المهارات عليه اكتسابها في كل مادة من المواد الدراسية. والنتيجة تراكم المعارف وتكديسها لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها، مما يحول دون امتلاكه لمنطق الإنجاز والاكتشاف والاستنتاج، وكحل لهذه الإشكالية تم اعتماد بيداغوجيا الكفاءات أو كما تسمى بيداغوجيا الإدماج كاختيار بيداغوجي يهدف إلى الارتقاء بالمتعلم، من منطلق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج من المعارف والمهارات والخبرات المنظمة، والتي تتيح للمتعمّل ضمن ما تسمى الوضعية الإدماجية إنجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم.

وبما أن الإدماج هو الركيزة التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات، وهو الخاصية التي ميزتها عن سابقتها، سوف يتم التطرق إلى مفهومه وبيان أنواعه.

2-5-1- مفهوم الإدماج:

2-5-1-1- الإدماج لغة:

دمج: دَمَجَ الأمر يَدْمِجُ دَمْجًا: اسْتَقَامَ، وتَدَامَجُوا على المضيء: اجتمعوا. مدامجه عليهم دماجا: جامعهم، وأَدْمَجَ الحبل: أجاد قتله: وقيل أحكم قتله في رقة.⁽¹⁾ ومنه فالإدماج في اللغة يعني الاستقامة والاجتماع والإحكام والتداخل في رقة ومرونة.

2-5-1-2- الإدماج اصطلاحاً (Intégration):

جديد في مجموعة أو تفعيل مجموعة عناصر في بعضها بغية الحصول على انسجام وتفعيل فيما بينها.⁽²⁾ فغاية الإدماج عموماً هي الحصول على الأفضل.

وفي المجال الديداكتيكي هو قدرة المتعلم على توظيف عدة تعلمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذو معنى، غالباً ما يتم هذا التعلم الجديد نتيجة التقاطعات التي تحدث بين مختلف المواد والوحدات المدرسية، وهو ما يسمى بإدماج المواد الدراسية*⁽¹⁾

¹ ابن منظور: لسان العرب، مادة [دمج]، ص 390-391.

² لخضر زروق: دليل المصطلح التربوي الوظيفي، ص 14.

أو هو نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعليمية، تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي اكتسبها المتعلمون في سياقات تعليمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية، وهي تستهدف إدماج ومزج ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة (تمارين مختلفة) قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين وغي غالب الأحوال أنها تتجز في نهاية تعلمات معينة، وهي تستهدف بناء كفاءة محددة.⁽²⁾

وعرفه إكزافيرو جيرس (Xavier Roegier) بأنه « إقامة روابط بين التعلمات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة ». ⁽³⁾

ومما سبق، يمكن القول أن الإدماج البيداغوجي هو توظيف وتجنيد المتعلم لمختلف مكتسباته المدرسية بشكل مترابط وفي إطار وضعية ذات دلالة تسمح له بأن يكون الفاعل في إدماج تلك الموارد وليس المعلم، ولا أي متعلم آخر؛ فإدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها، ويتم هذا الإدماج من خلال صوغ وضعية تسمى بالوضعية الإدماجية ونعني بها وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم، ويطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها، وتستعمل في تقويم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المستهدفة.

ويرى دوكتال (Jean-Marie De Ketele) أن الوضعية تتكون من ثلاثة مكونات وهي: ⁽⁴⁾

أ- **السند:** وهو مجموع العناصر التي تفرض على المتعلم في شكل مسألة، أو مشكلة، أو صورة أو نص، أو خريطة... الخ، ويتكون هذا السند بدوره من ثلاثة عناصر، وهي:

¹ ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، مصطلحات ومفاهيم تربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009م، ص78.

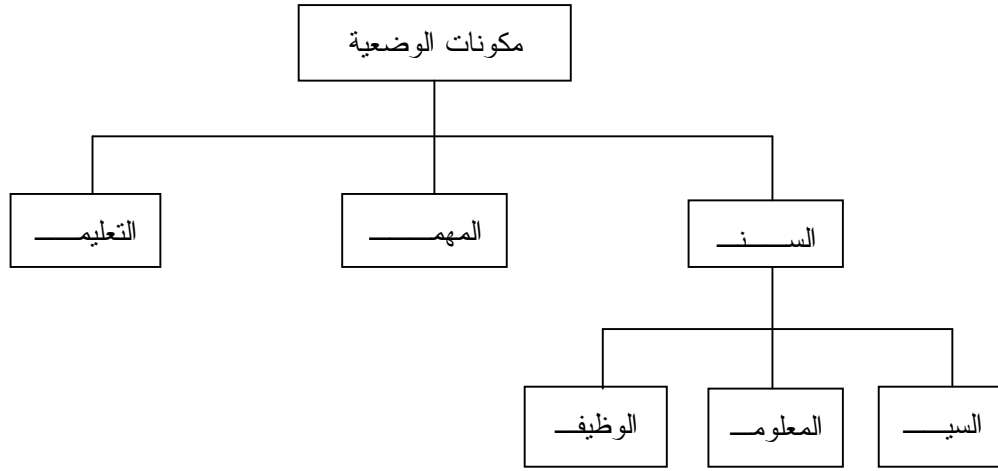
* إدماج المواد الدراسية تعني إزالة الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة، كرد فعل لتزايد مجالات الدراسة وتعدد المواد المقدمة للتلاميذ، بحيث تبدو في مقررات واحدة.

² خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ص111.

³ إكزافيرو جيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي، ط2، الديوان الوطني للطبوعات المدرسية، الجزائر، 2006م، ص26.

⁴ المرجع السابق، ص119-120.

- السياق العام الذي يجري فيه السند ويرد فيه.
 - المعلومات التي يعتمد عليها المتعلم في ممارسة نشاطه التعليمي.
 - الوظيفة التي يتحدد من خلالها الهدف من إنجاز الوضعية.
- ب- **المهمة:** هي التي يتحدد من خلالها ناتج التعلم.
- ج- **التعليم:** وتبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط، أو هي المطلوب الذي يقدم للمتعلم.
- والشكل التالي يوضح ذلك:



2-5-2- أساليب الإدماج:

تتم أساليب الإدماج وفق ما يراه إكزافيرو جيرسكالتي⁽¹⁾:

2-5-2-1- الإدماج داخل المادة الواحدة: ويتم من خلال ثلاثة نماذج:

- أ- **التجزئة:** حين تقدم المادة بشكل متقطع.
 - ب- **الاتصال:** ويتم من خلاله الربط بين الأفكار والمفاهيم الخفية في نفس الميدان.
 - ج- **الدمج:** تستغل فيه مختلف أبعاد المفهوم أو الفكرة داخل ميدان واحد.
- 2-5-2-2- **الإدماج عبر مواد متعددة:** ويتم من خلال مزج مفاهيم ومواقف ومهارات مشتركة بين مادتين أو أكثر، واستغلال موضوع واحد في مختلف المواد، وهذا ما يسمى بالمخطط المفاهيمي.

¹ حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005م، ص 25-26.

2-5-3- التركيز على المتعلم: ويشمل نموذجين هما:

أ- نموذج الانغماس: حيث يقوم المتعلم بفحص وغرلة المحتوى، بما يلبي حاجاته وكفاءاته، دون تدخل من المعلم إلا نادرا.

ب - نموذج التشابك: حيث يقدم منهجاً متعدد الأبعاد، أين يكون المتعلم مسؤولاً على إدماج معارفه، وتثبيت شبكاته المعلوماتية الخاصة على مستوى الموارد والأشخاص.

2-5-3- أنماط الإدماج: هناك نمطان من الإدماج:

2-5-3-1- الإدماج العمودي: ويتعلق باكتساب المتعلم في البداية مجموعة من الكفاءات القاعدية في مواد مختلفة، ستمارس خلال تنفيذ البرنامج في وضعيات متنوعة وذلك حسب طبيعة المهام المزعم تنفيذها.

2-5-3-2- الإدماج الأفقي: يساير الإدماج العمودي وبشكل تدريجي ويتم فيه تدعيم المكتسبات بواسطة الكفاءات المرحلية المرتبطة بتنفيذ مهام ذات التعقيد المتزايد والتي تتطلب من المتعلم التحكم في عدد معين من الكفاءات.

2-5-4- أهمية الإدماج: تتلخص أهمية نشاط الإدماج في العناصر الآتية:⁽¹⁾

- يبين فائدة كل تعلم نقطي: فمن خلال الإدماج تتبين الفائدة العملية (التطبيقية) لنشاطات التعلم النقطية الأساسية، فمثلا في وضعية معقدة سيكتشف المتعلم كيفية استعمال قانون أو قاعدة ما وتوظيفها.

- يسمح بإبراز الفارق بين النظري والتطبيقي: من خلال تطبيق مجموعة القواعد أو القوانين، التي تعترض المتعلم عقبات من نوع معطيات مشوشة أو معطيات ناقصة يجب البحث عنها، أو بعض الوضعيات التي يتطلب حلها القاعدة (1) والقاعدة (2) مع الربط بينهما.

¹ محمد الطاهر وعلي: نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، (د.ت)، ص 4-7.

- يكشف للتلميذ عما ينبغي أن يتعلمه لاحقاً: وذلك باقتراح وضعيات تكون درجة صعوبتها عالية شرط أن يكون المتعلم قادراً على تحليلها وحلها، كدراسة نص ترد فيه بعض المفردات التي لم يسبق للمتعلم معرفتها، أو تفسير نشرة جوية قبل أن يدرس الضغط الجوي.

- يسمح بإبراز أهمية المواد المختلفة: وذلك من خلال اختيار وضعيات تتطلب توظيف مكتسبات ومعارف تخص مختلف المواد الدراسية فمثلاً يمكن توظيف قيم التربية الإسلامية في مادة اللغة العربية، وتوظيف قوانين الرياضيات في مادة الفيزياء لاشتراكهم في كثير من الجوانب.

من خلال عرضنا لنشاط الإدماج الذي يعتبر خاصية بارزة في بيداغوجيا الكفاءات، يمكن تلخيص خصائص هذه المقاربة في النقاط الآتية:

- استناد هذه المقاربة إلى نظام متكامل ومندرج مع المعارف والخبرات والمهارات المنظمة والأداءات، التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/ تعليمية إنجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم.

- تعتبر هذه المقاربة بيداغوجيا وظيفية؛ فهي تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، وبالتالي فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة، من خلال تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

- تستهدف هذه البيداغوجيا تنمية قدرات المتعلم، العقلية والوجدانية والمهارية، ليصبح مع الأيام وبمرور المراحل الدراسية مكتمل الشخصية، قادراً على الفعل والتفاعل الإيجابيين في محيطه الصغير والكبير، وعموماً في حياته الحاضرة والمستقبلية.⁽¹⁾

¹ السعيد مزروع: التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، قسم التربية البدنية والرياضية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 03، سبتمبر 2012م، ص 202.

- تحرص بيداغوجيا الإدماج على تقادي تغليب الكمّ على الكيف؛ فالأهم هو أن ينمي المتعلم كفاءاته الضرورية، التي تسمح له بالمرور إلى مستوى أعلى وأصعب مما كان في السابق.

3- الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات:

تعدّ عملية التحويل والتغيير والتجديد في ميادين الحياة مسألةً طبيعية، بل ضرورة حتمية تقتضيها ظروف العصر؛ إذ أن المجتمعات تسعى دائماً إلى تطوير نفسها ومواكبة العصر والسعي نحو الأفضل في شتى المجالات، وإذا كان التغيير قد شمل المجالات المختلفة للحياة، فكان الأجدر بالتغيير هو قطاع التعليم لأنه مجال بناء النشئ الذي يعتبر العمود الفقري للمجتمع.

من هنا يأتي دور المدرسة في تحويل هذا المقصد إلى ممارسة فعلية، ويتحقق هذا من خلال استراتيجيات ومناهج تتماشى وهذه الرؤيا، وفي هذا السياق تم تبني واتباع التدريس بالأهداف " الذي ظهر في أوائل النصف الثاني من القرن الماضي والذي تمثل في محاولة تحديد أهداف تربوية تصف بدقة السلوك المنتظر من المتعلمين عقب نشاط تعليمي ما إضافة إلى المقاييس المساعدة على تقييم ذلك السلوك أو الأداء، هذا النمط من التدريس كان بدوره ثورة تقدمية على الأساليب التقليدية، التي أولت اهتمامها إلى تنمية القدرات الفعلية فقط من خلال تكديس المعارف والمعلومات عن طريق التلقين والحفظ (1)."

ورغم أن هذه الخطوة كانت خطوة تقدمية على ما سبقها، إلا أنها لم تسلم من الانتقادات لما لها من سلبيات فهي لم تتيح للمعلم الحرية في اختيار الطريقة المناسبة، فقد قيّدت وفرضت عليه طريقة واحدة في التعليم، كذلك المعلم ليس هو الذي يبدع الأهداف بمعنى أنها قيدت المهارات الإبداعية وروح المبادرة لديهم، كما أن التحديد المسبق

¹المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية مادة الأدب العربي للتعليم الثانوي، سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم الثانوي الجزائر، 2004م، ص18.

للأهداف يمنع المعلمين من الاستفادة من الفرص التعليمية غير المتوقعة التي تحدث داخل الفصل الدراسي... إلى جانب نقائص أخرى سيتم ورودها في الجدول اللاحق.

ولتدارك هذه النقائص وجب تقديم بديل بيداغوجي آخر يمكن المعلم والمتعلم من ممارسة الفعل التعليمي التعليمي بشكل مطلق، ويفتح فرص المشاركة والمبادرة لكلا الطرفين، كما أن معطيات العصر التكنولوجي والانفجار المعرفي تفرض على المنظومة التربوية الحديثة التغيير للأفضل من خلال إيجاد التوازن الموضوعي والمنهجي لعناصر المنظومة التعليمية بدءاً بالأهداف وانتهاءً بالتقويم، ولتحقيق هذا التوجه تم اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لما تتضمنه من أسس تربوية وبيداغوجية نفسية وقيم ذات نزعة بنائية نفعية تقدمية تنطلق من مبدأ أن المدرس لا ينبغي له أن يقدم للتلميذ معارف ومعلومات وخبرات ماهرة، وفي الوقت نفسه لا يكتفي المتعلم بما يعرف ويفهم من مصطلحات ومفاهيم بل ينبغي له أن يوظفها في وضعيات متنوعة في كل الأوقات، " فالتلاميذ الذين تعودوا منذ الصغر على تلقين المعارف بطريقة تلقينية وحفظها عن ظهر قلب لاستظهارها يوم الامتحان، ليست لهم الأدوات التي تسمح لهم بالتصرف وتدبر أحوالهم في وضعيات من الحياة اليومية ⁽¹⁾ على عكس ما نجده في المقاربة بالكفاءات.

ومن التعريفات السابق ورودها عن هذه المقاربة يمكن استخلاص أهم خصائصها التي جعلتها تتقدم خطوات إلى الأمام في مجال التربية والتعليم عن سابقتها، فإن هذا النموذج من التدريس يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية، فهي تجعل من المتعلم محوراً أساساً، وتعمل على إشراكه في تنفيذ عملية التعلم، حيث تقوم باختيار وضعيات تعليمية تعليمية من الحياة في صيغة مشكلات، وحلها من خلال تجنيد المتعلم لمعارفه ومكتسباته المناسبة مع حل تلك الوضعية لتحقيق كفاءات معينة، وتحقيق هذه الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعية التي تمارس فيها الكفاءة؛ أي أن تكون هذه الوضعية قريبة بعضها من البعض، وقريبة من حياة المتعلم من أجل تنمية كفاءته، و" أن الشخص الذي يحصل على كفاءة ما، يكون قد حصل على قوة للتحرك بصورة

¹ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية مادة الأدب العربي للتعليم الثانوي، ص19.

إيجابية في الحياة الاجتماعية¹؛ أي أن الكفاءة تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم، هذه الدلالة هي التي تدفع المتعلم إلى توظيف جملة من التعلّيمات للإنتاج أو للقيام بعمل أو لمعالجة وضعية مطروحة في نشاطه المدرسي أو حياته اليومية.

وسيتّم توضيح أهم نقاط الاختلاف بين بيداغوجية الأهداف وبيداغوجية الكفاءات من خلال الجدول التالي، وذلك وفق مستويات تتمثل في الخلفية النظرية، دور المتعلّم، دور المعلم، ووضعيّات التعلّم، التقييم والاختبارات، التحكم في الأهداف ونجاح الدرس.

جدول يقارن بين بيداغوجية الأهداف وبيداغوجية الكفاءات:

المواضيع	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
الخلفية النظرية	- ساعدت أعمال Skinner على نمو التعليم المبرمج الذي يختلف عن التربية التقليدية في: - تقسيم السلوك إلى وحدات جزئية. - التنظيم التدريجي لتلك الوحدات. - المكافأة الفورية لكل استجابة.	- ساعدت أعمال بياجيه على نمو التعليم البناء من خلال بناء المتعلمين معارفهم في ضوء السياقات الفكرية. - يبنى المتعلم معارفه بنفسه، ويجنّدها في حل وضعيّات مشكلة.
دور المعلم	- يعتبر المعلمّ مبلغا للمعرفة، وهو محور العملية التعليمية.	- يعتبر المعلم الشخص والمنظم والموجه والمحفز للمتعلم.

¹ فوزي بن دريدي: الوافي في التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، 2002م، ص18.

دور المتعلم	- يتبين بسهولة النتيجة التي يجب بلوغها، فهي محددة بدقة.	- يصعب على المتعلم تبين النتيجة التي يصل إليها (عامة).
وضعية التعلم	- توجيه الوضعية نحو إنجاز المعلم، حيث يتم التركيز على التعليم والتلقين. - تقديم المعرفة جاهزة للمتعلم.	- تكون وضعية التعلم استكشافية، تقدم في مرحلة الاستكشاف وتتطلب البحث وإقامة المقارنة من طرف المتعلم، لتنتهي إلى استكشاف الحلول وبناء معارف جديدة.
التقويم	- يحصل التقويم بشكل متأخر وفي حالات نادرة.	- يكون التقويم متكررا وفوريا، ويحصل بعد تقييم وحدات صغيرة من المادة المدروسة.
الاختبارات	- يتابع المتعلم الدروس ويجتاز الاختبارات حول عينة من المادة المدروسة تحدد نقطة بخصوص الدرس برمته.	- تهيأ لقياس مدى التحكم في الأهداف المحددة عند بداية الدرس، وتهدف إلى تشخيص مواطن القوة والضعف لدى المتعلم والتحكم في الأهداف.
التحكم في الأهداف	- ينتظر أن يكون ثلث المتعلمين جيّداً، والثلث الآخر لا بأس به في حين سيفشل الثلث.	- ينتظر أن يتمكن جميع المتعلمين من التحكم في الأهداف، إذا ما منح لهم الوقت الكافي.
نجاح الدرس	- غالبا ما يتم الحكم على نجاح الدرس بشكل ذاتي من طرف المعلم.	- تسمح الأهداف وعملية التقويم للمعلم بتصحيماداته الديدأكتيكية، ومعرفة ما إذا كان درسه قد نجح، بالنظر إلى اكتساب المعارف من طرف

المتعلمين.		
------------	--	--

لئن كشفت هذه المقارنة عن تواصل منطقي بين المقاربتين، فإن بيداغوجيا الكفاءات تحاول تفادي تجزئة التعلمات، وتعمل على إدماج المكتسبات، فتجديد البرامج لا يعني إذن مجرد صوغ جديد للبرامج، ولكنه تصور جديد لمنزلة المتعلم في العملية التعليمية التعلمية باعتباره ذات فاعلة تعيد بناء وهيكلة معارفها، انطلاقاً من مكتسباتها القبلية مدرسية كانت أم غير مدرسية من خلال تجنيدها داخل وضعية إدماجية.

المبحث الثاني: تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

إنّ ما يجب أن يؤمن به المربي _ عندما يتعلق الأمر بالحديث عن المقاربة بالكفاءات في الحقل التربوي _ هو أن بناء المناهج باعتماد هذه المقاربة لم يكن محض مصادفة، وإنما جاء استجابة لمواكبة التطور السريع للمعارف وتقدم تقنيات الإعلام والاتصال التي تؤثر تأثيراً واضحاً على مظاهر الحياة البشرية، فكان لازماً على المدرسة أن تبني مناهج

جديدة تجعل المتعلمين يتعلمون كيف يؤدّون دورهم في ظل نظام اجتماعي معقد وأن يتعلموا كيف يتعلمون بصفة دائمة ومستمرة.⁽¹⁾

إن طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات_ كما ذكرناه سابقا_ لها إيجابيات عديدة، وأهمها أن المتعلم يلعب الدور الأساسي في بناء معارفه، وحتى تعطي هذه المقاربة ثمارها المنتظرة وجب معالجة نقائصها التي تؤثر سلباً عليها.

1-عوائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات (إصلاح 2003م): تتمحور عوائق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في الجزائر حول نقاط ثلاث تتمثل في:

- **إكتظاظ الأقسام:** لن يتمكن المتعلم في ضوء المقاربة بالكفاءات من تحقيق الكفاءات المستهدفة إذا كانت حجرة الدرس تعدادها أربعين تلميذاً أو يزيد، فالعمل مع فوج به عشرون تلميذاً دون شك ينجح فيه كل من المعلم والمتعلم بأي طريقة كانت، ناهيك إذا كان المعلم يركز على دعائم تربوية في آلية التدريس، أما إذا كان القسم يعج بأربعين تلميذاً أو أكثر فستكون نسبة نجاح المعلم والمتعلم ضئيلة، ويكون التحصيل قليلاً، لأن التلميذ لن يجد أي محفز للعمل طالما تمرّ الكثير من الحصص ولا يكون فيها عنصراً فاعلاً أثناءها، فالمربي لا يجد في كل الأوقات فرصة إشراك جميع التلاميذ، ناهيك عن الضغط، وانصراف عن المساهمة في لفت انتباه التلميذ، فالتلميذ نفسه لا يروقه جو الاكتظاظ.

- **صعوبة وطول بعض الأنشطة:** تعتبر صعوبة وطول بعض الأنشطة أمراً يعرقل عملية التحصيل لدى المتعلم، حيث تجعل التلميذ عاجزاً على إنجاز النشاط مما يحتم على المعلم التدخل لمساعدة التلاميذ على بناء معارفهم، حتى وإن طلب المعلم من التلاميذ إنجاز النشاط في البيئة فعن هذا يعتبر خروجاً عن طريق التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

¹ بدر الدين بخلولة: المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية- في ضوء المقاربة بالكفاءات-، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 04-05 ديسمبر 2013، ص5.

- غياب الوسائل: على الرغم من أن هذه المقاربة ظهرت مواكبة للتطور الحاصل في شتى المجالات، ومنها التطور التكنولوجي، إلا أن تطبيقها بغياب هذا الجانب (التكنولوجي) يعتبر من أهم المشاكل التي تواجه كل معلم أثناء قيامه بالتحضير للدرس وأثناء تقديمه، هذه الوسائل التي تسهل على المعلم والمتعلم في الوقت نفسه تحقيق كفاءات عالية، ناهيك عن الوسائل البسيطة مثل الحاسب، والأوراق المليمترية وغيرها التي يتحتم على المعلم إحضارها بنفسه.

- المناهج التعليمية: إن الحديث عن المناهج التعليمية وما يرافقها من أساليب بيداغوجية يعتبر إشكالا كبيرا بحيث «غالبا ما تكون مستوردة ولا تراعي خصوصيات التلميذ الجزائري وثقافته المحلية، هذا العامل يجعل المناهج خارج اهتمامات التلميذ وبعيدا عن تطلعاته»⁽¹⁾ لهذا فعلى الجزائر أن تعيد النظر في علاقة تعليمها بالاقتصاد المتطور، وأن يحرص على مناهج من تصميم اهتمامات الأجيال وتعالج واقعهم و ليس واقعا آخر غريبا عنهم.

- كثافة الحجم الساعي: وكما لو كان كل هذا غير كاف، يقيد التلاميذ في المدرسة بجدول زمني مغلق بإحكام من الساعة الثامنة (08) صباحا إلى الساعة الخامسة (05) مساءً باستثناء يومين من عطلة نهاية الأسبوع اللذين ينبغي أن يخصصوا جزءا منها للاسترخاء وجزء آخر للمطالعة والمراجعة، فإن التلاميذ لا يملكون تقريبا أي وقت فراغ خلال الأسبوع للبحث عن المعلومات تحضيراً للمشاريع التي يكلفون بإنجازها في كل مادة.

إن هذه المقاربة تتطلب ثقافة علمية عالية، وفكرا اجتماعيا ينسجم مع نمط الحياة والظروف التي أنجبت هذه البيداغوجيا، كما تحتاج إلى وسائل وأدوات تقنية وفي مقدمتها التحكم في المعلوماتية، وفي وسائل وتقنيات الاتصال والإعلام والتنقيف المعاصرة، وعلى رأسها شبكة الأنترنت، وهذا ما لم تتوفر عليه الدول النامية.

¹ بدر الدين بخلولة: المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية- في ضوء المقاربة بالكفاءات-، ص14.

ومنه، فإن المقاربة بالكفاءات أسلوب تربوي فيه القوة وفيه الضعف، ويكون أكثر ضعفاً إن لم تتوفر شروطه ولوازمه النظرية والعملية والتقنية، ويصبح نقمةً إن لم تراعى فيه قيم الأمة وهويتها، لأنه يصبح شكلاً من أشكال الهيمنة والتسلط.

2- الإصلاح التربوي في الجزائر (الجيل الثاني)*: تتمحور عمليات إصلاح المدرسة الجزائرية بالمنظور البيداغوجي حول مدخلين أساسيين هما: المناهج والكتب المدرسية. وقد أسندت مهمة إعداد البرامج والمناهج إلى اللجنة الوطنية للمناهج، بينما تكفلت هيئات أخرى بالكتب المدرسية.

ويجدر التذكير، بأن اللجنة الوطنية للمناهج تأسست أول مرة سنة 1998م، وكانت تتشكل من حوالي 200 شخص بين أعضاء اللجنة وأعضاء المجموعات المتخصصة للمواد المكلفة بإعداد المناهج الدراسية للمراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، فأنشئت 23 مجموعة متخصصة للمواد، تشكلت من أساتذة جامعيين وباحثين، ومن مفتشين ومدرسين من المراحل الثلاث وفق تخصصات المواد الدراسية، وأيضاً من تخصصات في ميادين التقويم والتوجيه والتربية التحضيرية، وتعليمية المواد والبيداغوجيا. هذا، وشغل بال أعضاء هذه اللجنة الوطنية للمناهج منذ 1998م، تساؤلات تتعلق بطبيعة التغيير المنشود ومحتوياته، وما ينبغي إدراجه أو اعتماده منها في تصميم المناهج المدرسية وامتداداً لتقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (التي نصبت عام 2000م)، فقد كان العمل عام 2003م، يتمثل في وضع صيغة بيداغوجية لكيان وطني موحد، علمي وثقافي.

فكان إطار التصور يستغل الرصيد التاريخي لعدة تجارب في إصلاح المنظومات التربوية، وإشراك كل الفاعلين في الحقل التربوي الوطني إشراكاً جدياً وحقيقياً، وكان العمل عام 2016م يتمثل في سد ثغرات العمل السابق وتدعيمه، وليس إلغاؤه وتهميشه.

3- المرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي:

3-1- المرجعية الوطنية للمناهج:

*الجيل الثاني هو مجموع التعديلات المتمثلة في إدخال جملة من التحسينات عن طريق تعزيز الاختيارات المنهجية وتعميقها، والعمل بالمقاربة النسقية الشاملة بعد تحدد ملامح التخرج من المرحلة ومن الطور.

الإصلاح في حاجة إلى وثيقة إطار موحدة، تبرز أكثر توجيه أهداف المنظومة نحو إرساء هذه القيم.

هذه الوثيقة " المرجعية العامة للمناهج الجزائرية " هي ثمرة نضج فكري، علمي وبيداغوجي لكفاءات وطنية، إنها وثيقة ذات طابع تقني ومنهجي، موجهة لعملية تصميم المناهج وإعدادها، وتكيف الاستراتيجيات البيداغوجية، حيث يوصي القانون التوجيهي للتربية بما يأتي:

- بناء مناهج تعليمية على كفاءات وحيية، متينة ودائمة.
- تركيز المناهج على مقاربات مبنية على مساعي التحليل والتلخيص وحل المشكلات.
- تركيز التعلم على بناء المعارف المهيكلة.
- تركيز المناهج على مقاربات تعد المتعلم للاندماج في مجتمع المعرفة، والتكيف مع وضعيات جديدة، وتغيرات المجتمع والبيئة الدولية.

3-2- الدليل المنهجي:

يعتبر الدليل المنهجي المرجعية الأولى والوسيلة المصادقة على المناهج في الوقت نفسه وقد تم طبعه سنة 2009م، وامتدادا للمرجعية العامة، أعد «دليل منهجي»، وهو وثيقة ذات طابع تقني وإطار بيداغوجي، توضح إجراء المرجعية العامة وتجعلها إجرائية في إعداد المناهج.

إن الدليل المنهجي موجه أساساً إلى معدي المناهج، لكن بإمكان مصممي الكتب المدرسية والمدرسين الاستفادة منه، فهو مصمم كدفتر شروط موجه للمجموعات المتخصصة⁽¹⁾ يوضح المميزات العامة للمناهج (الشمولية، الانسجام، قابلية التطبيق المقروئية والوجاهة)، ويقدم توجيهات لسد النقائص الملاحظة على مناهج الجيل الأول.

4- المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات:

¹ مديرية التربية لولاية ميلة، مصلحة التكوين والتفتيش، الملتقى الولائي التكويني الثاني حول مناهج الجيل الثاني: التطبيق العملي لمناهج الجيل الثاني المتمثل في أجراء الوثيقة المرافقة، ثانوية كمال عيد باشا، رجا، 12-13 ديسمبر 2015م.

المناهج التعليمية بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة بوضوح، وتتلخص هذه المبادئ في ثلاثة مجالات: الأخلاقي (القيمي) الإستمولوجي (الفلسفي المعرفي)، المنهجي والبيداغوجي.

4-1- المجال الأخلاقي (القيمي): يشكل اختيار القيم ووضعها حيز التطبيق أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وطرائق التعلم، وطبيعة المناهج، واختيار مضامينها على أساسها يمكن من اكساب كل متعلم قاعدة من الآداب والأخلاق المتعلقة أولا بقيم الهوية الوطنية المرجعية (الإسلام، العروبة والأمازيغية) التي تشكل بانصهارها جزائرية الجزائري، ثم بعد عالمي ثانيا، وذلك بتناول التراث بكل مكوناته في سياقة الوطني الجزائري، وبالفعل فقد أوضح القانون التوجيهي للتربية 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008م، لاسيما في الفصل الثاني من العنوان الأول، وفي الفصول: الثاني والثالث والرابع من العنوان الثالث "مهام المدرسة والقيم الروحية والمواطنة" من خلال:

- التأكيد على الشخصية الجزائرية.

- تعزيز وحدة الأمة عن طريق ترقية القيم المتعلقة بالثلاثية: الإسلام، العروبة والأمازيغية ومدعمة بالتكوين على المواطنة، والتفتح على الحركات العالمية والاندماج فيها.

4-2- المجال الإستمولوجي (المعرفي): على المناهج التعليمية أن تتجنب تكديس المعارف (الحفظ والاسترجاع فقط)، إذ ينبغي أن تكون المعلومات عاملا يساهم في تنمية الكفاءات، وربط المواد بعضها ببعض لفكّ عزلة بعضها عن بعض، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد.⁽¹⁾

والمقاربة النسقية (المنهاجية) في اشتقاقها البيداغوجي، تهدف إلى توجيه البرامج التعليمية نحو الملتقي الوحيد، وهو التلميذ، ويرتكز هذا التوجيه على الكفاءات العرضية التي ترتكز بدورها على المحاور المشتركة (التربية الصحية، التربية على المواطنة، التربية على

¹ مديرية التربية لولاية ميلة، مصلحة التكوين والتفتيش، الملتقى الولائي التكويني الثاني حول مناهج الجيل الثاني: التطبيق العملي لمناهج الجيل الثاني المتمثل في أجراء الوثيقة المرافقة، ص3.

وسائل الإعلام، التربية على المحيط...) التي تتناولها عدة مواد متفرقة أو بواسطة مشاريع متعددة المواد.

إن المقاربة النسقية تضمن الربط بين المناهج من خلال وحدة المعلومة. فهي تتحقق أولاً في مواد تنتظم فيما تعتبره حقلاً من المواد، وتهدف إلى فك عزلة المواد وتجاوز انفصامها من أجل جعلها في خدمة المشروع التربوي، وبالتالي فهي تدعونا إلى إيجاد ارتباطات وقواسم مشتركة بين مناهج مختلف المواد.

إن تصنيف المواد في حقول يساهم في إيجاد الروابط المشتركة بين المناهج في إطار مقارنة نسقية، ويحيلنا وينقلنا إلى ميادين خاصة مخصصة وهي:

* ميدان نشاطات الإيقاظ وتنمية الشخصية.

* ميدان اللغات والآداب.

* ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية.

* ميدان العلوم والتكنولوجيا.

4-3- المجال المنهجي والبيداغوجي: تركز المناهج الجديدة على مبدئين أساسيين: المقاربة بالكفاءات المستوحاة من البنوية الاجتماعية للعالم فيجوتسكي (Vygotsky)، الذي ذهب في تحليله لعملية التعلم، على اعتبار أن بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يقوم بدور فعال في تطور السيرورة الذهنية للتعلم⁽¹⁾ وعليه، فإن المتعلم يبني معارفه في ضوء السياقات الفكرية والاجتماعية، وليس من خلال أدوات إبستمولوجية محضة، ولهذا فإن المعارف المختارة للتعليم والتعلم في مجالات الحياة كافة يجب أن تكون ملائمة لتطور السياقات الاجتماعية الراهنة، وتحديثها وفقاً للمعارف الجديدة⁽²⁾، مبدأ ثانٍ وهو المقاربة النسقية قصد ضبط تعلمات التلميذ داخل القسم، وللمعلم حرية استعمال مختلف المقاربات والأساليب البيداغوجية في أي وقت كان.

¹ خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، ص 92.

² أحمد عبد الكريم الخولي: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، ص 93.

5- مصطلحات البرنامج الجديد:

من بين التغييرات التي طرأت عند الانتقال من الجيل الأول إلى الجيل الثاني، تغيير في المصطلحات وفيما يأتي عرض لتعريفها:

* **ملح التخرج:** ترجمة بيداغوجية للغايات الواردة في القانون التوجيهي للتربية، وهو مجموع الكفاءات الشاملة للمواد إذا كان متعلقا بالتخرج من المرحلة، ومجموع الكفاءات الختامية إذا كان متعلقا بالمادة الواحدة.

* **البرنامج السنوي:** هو التعلّات السنوية المبرمجة، لكنه لا يقتصر على تحديد المحتويات المعرفية، بل يربطها ربطا متينا بصفقتها موارد ضرورية لبناء القيم والكفاءات العرضية وكفاءات المواد، ويقدم أنماطا لوضعيات تعليمية، ومعايير التقويم ومؤشرات، ومفتوحا لتوزيع الحجم الزمني.⁽¹⁾

* **الكفاءة الشاملة:** هدف يسعى إلى تحقيقه في نهاية فترة دراسة محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا نجد كفاءة شاملة في نهاية المرحلة، وكفاءة شاملة في نهاية كل طور، وكفاءة شاملة في نهاية كل سنة.

* **الميدان:** جزء مهيكّل ومنظم للمادة قصد التعلم، وعدد الميادين في المادة يحدد عدد الكفاءات الختامية التي ندرجها في ملح التخرج.

* **الكفاءة الختامية:** مرتبطة بكل ميدان من الميادين المهيكلّة للمادة، وتعتبر بصيغة التصرف عما هو منتظر من التلميذ في نهاية فترة دراسية لميدان مهيكّل.

* **مركبات الكفاءة:** هو تجزئة للكفاءة الختامية تتناول مستوى واحدا: المضامين المعرفية توظيفها، تنمية القيم والكفاءات العرضية المناسبة لهذه الكفاءة.

* **الموارد المعرفية:** هي المضامين المراد إرساؤها لتحقيق الكفاءة، والمستنبطة من المصنوفة المفاهيمية.

¹ وزارة التربية الوطنية: ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، 2016م، ص03.

* **الوضعية التعليمية:** هي أنماط مقترحة من الوضعيات التعليمية، تمكن من التحكم في المعارف واستعمالها، وتشمل كل مركبات الكفاءة، وأنماط الوضعيات الإدماجية.

* **معايير ومؤشرات التقويم:**

- **المعيار:** هو حجر الزاوية لتقويم الكفاءات، وهو النوعية التي ينبغي أن يتصف بها المنتوج: الدقة والوضوح، الانسجام، الأصالة...

- **المؤشر:** هو الوجه العلمي للمعيار، وهو رمز ملموس قابل للملاحظة والقياس.

* **المقطع:** مجموعة منسقة ومرتبطة من الوضعيات التعليمية المختلفة، تمكن من نمو الكفاءة بمختلف أبعادها، والتحكم في الموارد المعرفية، وتوظيفها لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة نمو القيم والسلوكات الإيجابية.

* **المقطع التعليمي:** مجموعة مرتبطة ومترابطة من الأنشطة والمهام، يتميز بوجود علاقات تربط بين مختلف أجزائه المتتابعة، من أجل إرساء موارد جديدة، قصد إنماء كفاءة ختامية ما.

* **المصفوفة المفاهيمية:** تحدد مفاهيم المادة التي لها تأثير إدماجي وتظهر الانسجام الأفقي والعمودي لمضامين المادة، ويتطلب هذا العمل التوفيق بين تدرج المضامين المعرفية التي تستلزمها مركبات الكفاءة الختامية والهيكل الخاصة بالمادة ضمن ميادين⁽¹⁾.

* **ميدان المنطوق:** هو إلقاء نص بجهاز الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه إشارات باليد أو غيرها، لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة، بحيث يشتمل على أدلة وبراهين تثبت صحة الفكرة التي يدعو إليها المتلقي، ويجب أن يتوفر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما، ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، هذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب.

¹ مفتشية التربية والتعليم الابتدائي: عرض حول مناهج الجيل الثاني، مقاطعة تسدان حدادة، 2016م، ص03.

* **ميدان فهم المكتوب:** هو عمليات فكرية تترجم الرموز إلى دلالات مقروءة، فهو نشاط ذهني يتناول مجموعة من المركبات (الفهم، إعادة البناء، استعمال المعلومات، وتقييم النص). ويعتبر أهم وسيلة يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة ويقفون على الموروث الثقافي والحضاري، وتدفعهم لأن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم مع النص ومحاورته لتوسيع دائرة خبراتهم وإثراء تفكيرهم وتنمية المتعة وحب الاستطلاع عندهم، ويشمل الميدان نشاط القراءة والمحفوظات والمطالعة.⁽¹⁾

6- الوضعيات التعليمية في مناهج الجيل الثاني:

أولاً: وضعية مشكلة انطلاقية (الوضعية الأم): وهي وضعية مشكلة مركبة لانطلاق التعلم، مرتبطة بالكفاءة الختامية للميدان.

ثانياً: وضعيات تعلم الموارد: وهي وضعيات بسيطة تهدف إلى اكتساب المتعلم موارد من خلال الأنشطة التعليمية، مبنية على النشاط يعطي الفرصة للتلميذ لشرح مسعاه، وشرح أفكاره، وتبرير اختياراته وإيجاد حل للمشكل المطروح الذي يقوده إلى إرساء الموارد.

ثالثاً: وضعيات تعلم الإدماج: هي وضعية مشكلة مركبة، تتيح الفرصة للمتعلم للتدرب على إدماج الموارد (كفاءات عرضية ومادية، معارف تقريرية، إجرائية، شرطية، مواقف وتصرفات) من أجل ربط المعارف التي كانت مجزأة في البداية.

رابعاً: وضعية تقويم الكفاءة: يتم فيها تقويم الكفاءة من خلال الوضعيات المشكلة المركبة السابق ذكرها.⁽²⁾

7- مميزات مناهج الجيل الثاني:

لعل أهم ما تميزت به مناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات هو تركيزها على القيم الجزائية والتعلمات الأساسية، فالإطار الملائم لهذا المسعى هو ما يعطي الأولوية

¹ مديرية التربية لولاية ميله: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، ص 05.

² المرجع نفسه، ص 4-5.

للمعارف والتحكم في المساعي الفكرية التي تتجسد في السلوك والمواقف الفردية والاجتماعية.

ومن المحاسن التي تتميز بها المناهج الجديدة تلك الجوانب التي تتمثل في اعتبار المدرسة كيانا شاملا من حيث المعارف والمهارات التي تعمل على توظيف الجانب المعرفي وتفعيل البنية الاجتماعية (معرفة كيفية بناء الإشكال، الاستقراء والاستنتاج، التلخيص والتعميم الخيال، النقاش، المعارضة، العمل الجماعي...)، إلى جانب السلوك والتصرف، وذلك مسعى بناء الهوية وتحقيقها باعتبارها نتاجا لمسار تاريخي طويل، ومفعول فردي وجماعي مكون من مواقف وسلوكات في حصيلة المسارات الثقافية لبلادنا.

ومناهج الجيل الثاني تركز على القيم الجزائرية لكونها لحمة تضامن اجتماعي يحمله التاريخ كما تحمله الجغرافيا، والتراث الثقافي والقيم الروحية، وإلى جانب السياق الوطني لمضامين البرامج والمناهج المقبلة، فقد كان التأكيد أيضا على فك التعقيد الذي تتصف به اليوم الأمور في المجتمع والعالم أجمع، والذي يفرض تجنيدا مختلفا للمعارف المبنية على أساس مهارات فكرية عالية.⁽¹⁾

8- مقارنة بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات:

جاءت مناهج الجيل الثاني مكملة لمناهج الجيل الأول وداعمة لها، والجدول التالي يوضح أهم المتغيرات بين المنهاجين:

عناصر المقارنة	مناهج الجيل الأول	مناهج الجيل الثاني
تصور المناهج	-تصور للمناهج بترتيب زمني (سنة بعد سنة).	-تصور شامل وتنازلي للمناهج، يضمن الانسجام العمودي والأفقي.
ملح التخرج	-تم التعبير عن ملح التخرج بشكل غايات لكل مادة وتكفل ببعض القيم لكن بشكل معزول وغير مخطط له.	-يهدف إلى تحقيق غاية شاملة (ملح التخرج من المرحلة) مشتركة بين كل المواد مرساة في الواقع الاجتماعي، تتضمن

¹ الدورة الثانية من تكوين المكونين، " التطبيق العلمي لمناهج الجيل الثاني"، ص.3، (بتصرف).

قيم ذات علاقة بالحياة الاجتماعية والمدنية.		
بنائي اجتماعي، يوضح البنية الاجتماعية في صدارة كل الاستراتيجية بالمنهجية.	بنائي، يستهدف الاستقلالية في بناء التعلم عن طريق تنمية كفاءات ذات طابع معرفي.	النموذج التربوي
-المقاربة بالكفاءات التي تعرف بالقدرة على حل وضعيات مشكلة ذات دلالة.	-المقاربة بالكفاءات التي تستدعي جملة من القدرات المعرفية.	المقاربة البيداغوجية
وضعيات مشكلة للتعلم ذات طابع اجتماعي مستنبطة من أطر الحياة.	نشاطات التعلم: التركيز على النشاطات التطبيقية التي تمكن من تحويل المكتسبات في وضعيات مدرسية جديدة.	المدخل
-التقويم يشكل أداة فعلية من أدوات التعلم، ويهتم بالوظيفتين التعديلية، الإقرارية، عن طريق تقويم المسارات والكفاءات.	برز الاهتمام بالوظائف الثلاثة للتقويم: التشخيصي، التكويني والتحصيلي. ارتقى إلى تقويم القدرات العليا مثل حل المشكلات.	التقويم
-تهيكلت المادة على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية ومنظمة في ميادين.	-تهيكلت على أساس مفاهيم أساسية منظمة في مجالات مفاهيمية.	هيكل المادة
-حددت مستويات المفاهيم على أساس الصعوبات التي تطرح عند ممارستها في التعليم والتعلم.	حددت مستويات تناول حسب مستوى النضج العقلي للمتعلم ومكتسباته القبلية.	مستوى تناول المفاهيم

المبحث الثالث: تعليمية المفهوم

يختلف الإنسان عن غيره من الكائنات الحية الأخرى بقدرته على فهم العالم الذي يعيش فيه من خلال تفاعله مع المدركات الحسية العديدة ومواجهته لمختلف المواقف والخبرات لهذا كان يلجأ دائماً لإقامة مقارنات بين الأشياء المحيطة به، والخبرات والمواقف التي يمر بها ليجد أوجه التشابه وأوجه الاختلاف بينها، وتصنيفها على أساس مميزاتها المشتركة، ليتحقق عنده الفهم حول هذه الأشياء والمواقف، ويتمكن من تطبيقها في مواقف جديدة، ومع مرور الزمن نمت مفاهيمه وتوسعت وارتقت تعامله مع الأشياء إلى المجردات والتعميمات المعقدة وهكذا نشأت المفاهيم لدى الإنسان وتطورت، لكن ما المقصود بالمفهوم؟ وماهي عوامل ومراتب نموه وإدراكه؟ وما شروط تعلمه واكتسابه واستراتيجيات تدريسه؟ وفيما تتمثل أهم النماذج في تدريسه؟

1- تعريف المفهوم: قدم الباحثون في التربية وعلم النفس تعريفات متفاوتة للمفهوم منها:

عرفه جانبيه (Gagné) وبرونر (Bruner) بكونه صنف من الميزات التي تشترك في خصائص مشتركة وجوهرية، حتى ولو اختلفت هذه الميزات فيما بينها بشكل ملحوظ، أو هو مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرموز تجمع بناء على خصائصها المشتركة العامة والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص.⁽¹⁾

وهو كلمة أو تعبير تجريدي موجز يشير إلى مجموعة من الحقائق أو الأفكار المتقاربة وهو مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الأحداث الخاصة التي تم تجميعها معا على أساس من الخصائص المشتركة والتي يمكن الدلالة عليها باسم أو رمز معين.

إنه صورة ذهنية يستطيع الفرد أن يتصورها عن موضوع ما، حتى لو لم يكن لديه اتصال مع الموضوع والقضية ذات العلاقة.⁽²⁾

¹ علي آيت أوشان: اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفهوم)، منشورات دار أبي رقرق، 2014م، ص177.

² بشير ابرير، الشريف بوشحان، وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار، عنابة، دار الربيع، 2009م، ص196.

وعرّفته المنظمة الدولية للتقييس المصطلحي (ISO) على أنه «وحدة فكرية مكونة من تجديد بعض الخصائص المشتركة لمجموعة من الأشياء».⁽¹⁾

وعرّفه جيرار فيرناد (Gérard Vergnaud) بأنه «مجموعة من الحالات أو المواقف المشتركة، والصفات المرتبطة بعضها ببعض، بمعنى أن معنى المفهوم لا يأتي من صفة

واحدة فقط، وإنما من مجموعة متنوعة من المواقف والصفات».⁽²⁾

وتحدث "ميرل" و "تتيسون" (Mérrel, Tenyson) عن المفهوم قائلان بأنه «مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرموز التي تجمع معا على خصائصها المشتركة العامة والتي يمكن أن يشار إليها باسم أو رمز خاص».⁽³⁾

ويعتبره "وارن" (Warren) بأنه «عملية ذهنية تشير إلى مجموعة من الموضوعات أو الخبرات أو إلى موضوع واحد في علاقته بغيره من الموضوعات».⁽⁴⁾

من خلال التعريفات السابقة يستخلص أن تعريف المفهوم يصب في صنفين إثنين هما:

تعريفات منطقية: وهي التي تعرف المفهوم على أنه مجموعة من الخصائص أو السمات التي تميز مجموعة من الأشياء أو الحوادث أو الرموز عن غيرها من المجموعات.

تعريفات نفسية: والتي تعرف المفهوم بأنه فكرة أو صورة ذهنية يكونها الفرد عن أشياء أو حوادث في البيئة.

2- خصائص المفهوم: يمكن تحديد خصائص المفهوم فيما يأتي:

¹ خليفة الميساوي: المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، دار الأمان، الرباط، ط1، 2013م، ص53.

² Gérard Vergnaud : The theory of conceptual fields, Human Development, University Paris, Saint-Denis, France. P86.

³ جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل، بيروت، ط1، 1988م، ص59.

⁴ محمد بن زكرياء، وآخرون: بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2008م، ص17.

2-1- التجريد: فالمفهوم يرمز فقط لخاصية أو مجموعة من الخصائص المجردة، فهو أكثر تجريدا من الحقيقة⁽¹⁾، وينقسم التجريد إلى مستويين:

* **المستوى الأول:** يمثل المفاهيم التي تكون أبعادها المميزّة أقرب ما تكون للتجربة، وتسمى محسوسا كالكرسي، الطاولة، الحذاء... الخ.

* **المستوى الثاني:** ويتكون من المفاهيم المجردة، والتي تشير أبعادها لواقع الخبرة الحسية مثل: الصدق، الأمانة، الحب... الخ.

2-2- التعمد: تختلف المفاهيم من حيث تعقدتها وفي عدد أبعادها أو المفاهيم اللازمة لتعريفها، مثل: مفهوم النار بسيط لأن قوامه ثلاث مفاهيم هي:

- الحرارة.
- اللون.
- الاشتغال.

خلافاً لمفهوم المجتمع مثلاً، فهو معقد لاحتوائه على أبعاد كثيرة، مثل: المدارس المباني العادات، التقاليد، القيم، الأسرة... الخ، وكل منها مفهوم مركب من أبعاد مختلفة.

2-3- تركز الأبعاد: وهذه الخاصية ترتبط بما قبلها، فبعض المفاهيم تستمد معناها الأصلي من بعد واحد أو بعدين مركزيين دقيقين، وبعضها الآخر يقوم على مجموعة كبيرة من الأبعاد كلها ذات أهمية متساوية.

2-4- التمايز: فالمفهوم عبارة عن تصنيف للأشياء والمواقف، ويتم التمييز بينها وفقاً لعناصر مشتركة، ويكون المفهوم بذلك أكثر إمكانية في تلخيص المعارف والخبرات الإنسانية² فالمفاهيم تختلف في مجموعة المفاهيم التي تماثلها، فمفهوم "المطر" تمايزه محدود وقليل لأن ثمة كلمات قليلة جداً تصف أنواع المطر، وهي: الوابل، الرذاذ، الطل.

أما مفهوم "بيت" فهو يتمايز كثيراً حيث تختلف أنواع البيوت من: كوخ، منزل، شقة قصر خيمة... الخ.

¹ علي آيت أوشان: اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم)، ص 60.

² بشير إيرير، الشريف بوشحان، وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، ص 21.

3- أنواع المفهوم:

تصنّف المفاهيم إلى ثلاثة أنواع، وهذا على النحو الآتي:

3-1- المفاهيم المجمعّة (الرّابطة) Conjunctive Concepts: وهي المفاهيم التي تتضمن مجموعة من العناصر المشتركة بين مجموعات من المواقف أو الأشياء⁽¹⁾، وتسمى أيضا بالمفاهيم الموحدة التي لها صفات مشتركة (كمفهوم الدائرة).

3-2- المفاهيم الفاصلة (المفرقة) Desconjunctive Concepts: وهي عبارة عن مجموعة من الخصائص المتغيرة من موقف لآخر، وتسمى كذلك بالمفاهيم غير الموحدة التي تقتضي أن تكون له صفة من عدة صفات ممكنة بدل أن تكون له كل الصفات.⁽²⁾

3-3- المفاهيم العلائقية Relationnel Concepts: وهي التي تتضمن وجود علاقات بين المواقف والأشياء والأحداث، وينهب هذا النوع من المفاهيم إلى أبعد من مجرد تقسيم الأشياء أو الأحداث أو الظواهر وتصنيفها والتعرف على العناصر المشتركة فيما بينها، وإنما يقرر بعض أنواع العلاقات بين مفهومين أو أكثر.

وهناك من يصنّف المفاهيم إلى خمسة أنواع ليضيف نوعين آخرين هما: المفاهيم المحسوسة، والمفاهيم المجردة، لكنه وحسب رأيي أن هذين النوعين تدخلان ضمن الأنواع الثلاثة السابق ذكرها، فالمفاهيم المجمعّة مثلا تتضمن مفاهيم محسوسة، وأخرى مجردة والشئ نفسه بالنسبة للنوعين الآخرين.⁽³⁾

4- مراتب إدراك المفهوم:

يمرّ بناء المفهوم عبر سلسلة من التحولات المرتبطة بمراحل نمو الفرد، وبالخيرات والمواقف التي توفرها له بيئته الاجتماعية والطبيعية، وترتبط مستويات المفاهيم من

¹ جهان محمد أحمد صالح، أثر نظرية ميرل في تعليم المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين، 2011م، ص22.

² محمد بن يحي زكرياء، وآخرون: بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، ص33.

³ المرجع نفسه، ص34 (بتصرف).

مرحلة لأخرى حيث يرى باير (Bayer) «بأن المفاهيم لا تنشأ دفعة واحدة بصورة واضحة تماماً، وإنما تنمو وتتطور طوال الوقت، فكلما ازدادت خبرة الفرد على المفهوم بتعرفه على أمثلة إضافية له، تكشف له المزيد من الخصائص عنه، وتعرف على العلاقات التي تربطه مع مفاهيم أخرى (...)، وبهذا تتغير وتتطور صورة المفهوم لدى الفرد وتصبح أكثر وضوحاً ودقة»⁽¹⁾.

وباعتبار هذه الدراسة تتمحور حول المرحلة الابتدائية من التعليم فإنه سوف تتناول راتب إدراك المفهوم في المرحلة ما بين ست سنوات إلى خمسة عشر سنة، وتنقسم هذه المرحلة حسب نمو المفهوم إلى ثلاث مراحل:

4-1- المرحلة الأولى: تمتد من ست سنوات إلى تسع سنوات، يكون الطفل في هذه المرحلة متمركزاً حول ذاته، وتكون معظم مفاهيمه غامضة وبسيطة، وتحدث في هذه المرحلة التغيرات الآتية:

- ينتقل الطفل من المفاهيم البسيطة إلى الأكثر تعقيداً، ومن غير المتميزة إلى المتميزة.
- ينتقل من المفاهيم المتمركزة حول الذات إلى الأكثر موضوعية.
- ينتقل من المفاهيم المحسوسة (المادية) إلى المجردة، ومن المتغيرة إلى الثابتة.⁽²⁾

وتسمى هذه المرحلة بمرحلة أشباه المفاهيم؛ حيث يقوم الطفل بتكوين تجميعات للمفاهيم، إلا أنه غالباً ما يكون غير متأكد تماماً من طبيعة مهمته بالضبط، فقد يقوم بتجميع الأشكال المطلوبة (المثلثات) ولكنه غير قادرٍ على تحديد القاعدة التي يستند إليها عمله.

¹ محمد بن يحيى زكرياء، وآخرون: بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، ص 68.

² جهان محمد أحمد الصالح: أثر نظرية ميرل في تعليم المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، ص 26.

وفي هذه المرحلة يجب الابتعاد عن السؤال (عرف كذا؟)، لأن الطفل غير قادر بعد على صوغ التعاريف والقواعد، وإذا تمكّن من سردها فهو إذن يحفظها عن ظهر قلب دون أن يعي مكنوناتها.

4-2- المرحلة الثانية: وتمتد من تسع سنوات إلى إثني عشرة سنة، في هذه المرحلة تزداد قدرة الطفل على تعلم المفاهيم، ويزداد تعقدها وتمايزها وموضوعيتها وتجربتها وتعميمها ويمكن أن يدرك الطفل بوضوح الكثير من المفاهيم المجردة مثلك العدل، الأمانة، الخطأ والظلم⁽¹⁾..

وتعتبر هذه المرحلة تطوراً طبيعياً للإحساس بأصناف الأشياء، والإحساس بأن لكل شيء في هذا العالم خصائص وصفات وسمات تشاركه فيها أشياء أخرى، فهي عملية الابتعاد عن الاعتماد على الإدراك وحده والانتقال إلى القدرة على تجريد صفات الأشياء، وهنا ينتقل الطفل من التفكير المحسوس إلى التفكير المجرد.

4-3- المرحلة الثالثة: تمتد من إثني عشرة سنة إلى خمسة عشر سنة، يميل الطفل في هذه المرحلة إلى رؤية الأشياء على مستوى مفاهيمي بعد أن كان يراها على مستوى إدراكي وتزداد قدرته على تحديد مفهوم الزمن، خاصة المستقبل منه، وبذلك يميل الطفل إلى التخطيط وتحليل ما عساه يحدث فيه وتطوير تصوراتهِ وتوسيعها، وبذلك يميز بين ما هو واقع وما هو ممكن، كما أنه و من الطبيعي أن نقل المعارف والمعلومات من البيئة أو من الآخرين إلى المتعلم لا تتم بطريقة مباشرة، وإنما تتحول إلى شيء آخر يرمز إليها؛ أي أنها تتحول إلى شفرة (Code) وبهذا يزداد فهمه للرموز، وبخاصة الرموز من الدرجة الثالثة.

5- شروط تعلم المفهوم:

لحسن حظ الإنسان أنه لا يستجيب استجابةً محددةً لكل مثير يواجهه في حياته؛ ذلك لأن له القدرة على التعميم التي تمكّنه من تعميم استجابته على مجموعة من الحالات أو المواقف الخاصة، الأمر الذي يساعده على تعلم المفهوم.

¹ محمد بن زكريا، وآخرون: بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، ص26.

حيث يرى "إيليس" (Ellis) بأن تعلم المفهوم هو «قدرة الفرد على إعطاء استجابة واحدة لمجموعة من الميزات التي تشترك معاً بخصائص متشابهة، وهو نشاط عقلي تصنيفي يتضمن عمليتين أساسيتين هما التمييز والتعميم. ويرى أن الفرد عندما يستطيع تجميع أمثلة المفهوم تحت الصنف واستثناء الأمثلة من ذلك الصنف فإن ذلك يعدّ مؤشراً لتعلمه المفهوم».⁽¹⁾

فالطفل الذي تعلم مفهوم "تفاحة"، يستطيع أن يستخدم الرمز أو الكلمة "تفاحة" ليشير بها إلى أية تفاحة يراها، وهنا يصبح المفهوم بالنسبة له أداة عقلية ثابتة يستخدمها للإشارة إلى كل أنواع التفاح، بصرف النظر عن أحجامها وألوانها، أما الطفل الذي يستخدم اسم المفهوم ليشير به فقط إلى التفاحة التي يمتلكها دون غيرها، فإنه لا يمتلك بالضرورة مفهوم "التفاحة".

وورد في المعجم التربوي تعلم المفهوم (Apprentissage du concept) بأنه ذلك النشاط الذي يتطلب من المتعلم أن يجمع بين شيئين أو أكثر، يفترض لهذا النشاط الذي يقوم به المتعلم من أجل التصنيف أن يؤدي إلى نمو المفاهيم، وهذا يعني أن تعلم المفهوم هو نتاج التفاعل بين الجهد المبذول لتهيئة المواقف التعليمية، وما يمارسه المتعلم من نشاط، مع مراعاة خصائص المتعلم والموقف التعليمي، وخصائص المفهوم نفسه.⁽²⁾

مما سبق يتضح أن تعلم المفهوم يعني قيام المتعلم بسلوك التصنيف، ويتطلب هذا الأداء استخدام عمليات عقلية لإجراء مقارنات متعددة وشاملة بين مجموعة من الميزات المقدمة حول المفهوم.

ولتعلم المفهوم شرطان أساسيان عند الطفل وهما:

1- أن تتوفر للتلميذ سلسلة من الخبرات في جانب أو أكثر من جوانب التشابه والاختلاف؛ أي أن تتوفر لديه أمثلة والأمثلة عن ذلك المفهوم، وتمثل مجموعة التشابه في

¹ جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، ص71.

² ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، ص10.

هذه الخبرات تلك التي يتمثل فيها المفهوم، وتعتبر جوانب إيجابية له، أما الخبرات التي لا يتمثل فيها المفهوم فهي خبرات سلبية، وبالرغم من أنها خبرات سلبية إلا أنها تساهم وبشكل كبير في تحديد مدى فهم المتعلم لذلك المفهوم واستيعابه وتمييزه عن غيره.

2- أن تسبق سلسلة الخبرات التي تحتوي على المفهوم أو يلحق بها أو يتخللها أمثلة سلبية وهذا يعني أن يتوافر تتابع مناسب من الأمثلة الموجبة والسالبة لضمان تعلم المفهوم على نحو سليم.⁽¹⁾

نريد مثلاً أن نعلم التلميذ مفهوم "القطعة" في هذه الحالة يجب أن نوضح له بالأمثلة المختلفة الموجبة التي يستقيها عن أنواع القطط، ونبين الجوانب والخصائص الأساسية التي تختلف عن غيرها من الحيوانات الأخرى.

بعد ذلك يمكن التأكد من مدى إدراك واستيعاب المفهوم عند التلميذ من خلال استجابته الصحيحة والثانية اتجاه الأمثلة الجديدة للمفهوم الموجبة منها والسالبة على السواء.

من هنا، فإن نشاط تعلم المفهوم لا يخرج عن عمليتين رئيسيتين هما: التمييز بين العناصر المنتمية للصنف والعناصر غير المنتمية له والتعميم الذي يعني تعميم الاستجابة أو الرمز على جميع أعضاء الصنف.

6- طرائق تعليم المفهوم:

من الملاحظ أن المعلمين يتبنون - بعلم أو بدون علم - طريقتين أو نموذجين رئيسيين لتعليم المفاهيم: الأول، هو النموذج الاستقرائي الاستكشافي، والثاني هو النموذج الاستنتاجي أو الاستنباطي:

6-1- الطريقة الاستقرائية La Méthode Inductive: وتقوم هذه الطريقة على الانتقال من الجزء إلى الكل، ومن الأمثلة إلى القاعدة؛ «أي من دراسة حالة أو حالات جزئية إلى استخلاص حكم يتم تعميمه على باقي الحالات المتشابهة للحالة الملاحظة من

¹ محمد بن يحي زكريا وآخرون: بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، ص37.

خلال تحديد أهداف الدرس وتقديم الأمثلة على المفهوم، ثم صياغة القاعدة وتقويم الأداء». (1)

والطريقة الاستقرائية كما يراها " جود " (good)، «هي طريقة تعليمية تقوم على عرض عددٍ كافٍ من الأمثلة الخاصة وفق برنامج تعليمي يمكن الفرد من التوصل إلى الحقيقة أو القاعدة بنفسه، ويسمى هذا الإجراء الذي يُعنى بتقديم الأمثلة أولاً للتوصل إلى القاعدة أو النتيجة بالمنحنى الاستقرائي». (2)

ومنه، فإن هذه الطريقة تعنى بالجانب الحسي للمفهوم أولاً أو بالجوانب الظاهرية ومن ثمة الانتقال إلى مكونات وعناصر المفهوم الرئيسية.

2-6- الطريقة الاستنباطية La Méthode Déductive: وهي «عكس الطريقة الاستقرائية، حيث تبدأ من الكل إلى الجزء، ومن العموميات إلى الخصوصيات، ومن القاعدة إلى التطبيق، تستخدم هذه الطريقة عندما يكون الهدف اكتساب التلاميذ القدرة على تطبيق القاعدة العامة على الحالات الخاصة». (3)

ويشير إسحاق فرحان وزميله إلى أن هذه الطريقة هي « تلك التي يرى فيها الانسان أن ما يصدق على الكل يصدق على الجزء، ولذلك يحاول الانسان أن يبرهن على صحة الجزء بوقوعه منطقياً ضمن حدود الكل ». (4)

من خلال ما سبق يلاحظ أن كلا الطريقتين تفيدان في تعليم المفاهيم وتعلمها، مع العلم أن الطريقة الاستقرائية أيسر من الطريقة الاستنباطية، وهي تصلح للمراحل التعليمية الأولى؛ لأن الاستقراء الذي يقوم على الملاحظة والتجريب لا يتطلب درجة عالية من التفكير المجرد لاعتماده على الأمور المحسوسة، بينما نجد أن الطريقة الاستنباطية تصلح

¹ علي آيتأوشان: اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفهوم)، ص 189.

² جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، ص 99.

³ ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، ص 41.

⁴ المرجع السابق، ص 99.

للمراحل المتقدمة في العملية التعليمية فهي تتطلب تفكيراً عالياً في الأمور المجردة، والشكل التالي يبين الاتجاه العكسي بين الطريقتين:



مخطط يوضح الاتجاه العكسي بين الطريقة الاستقرائية والطريقة الاستنباطية.⁽¹⁾

7- نماذج في تدريس المفهوم:

النموذج الأول: نموذج هيلدا تابا (Hilda Taba):

تعتبر هيلدا تابا (Hilda Taba) مسؤولة عن شيوع استعمال ما يسمى باستراتيجية التدريس، كما يمثل عملها في المنطقة التعليمية المسماة بكونترا كوستا (Conta Costa) أول مثال على استراتيجية التدريس التي تم تصميمها لتحسين مقدرة التلاميذ على التعامل

¹ علي آيتأوشان: اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفهوم)، ص 190.

مع المعلومات وفي الحقيقة، فإن استراتيجيتها قد شكلت العمود الفقري لمنهج الدراسات الاجتماعية الحديثة.⁽¹⁾

وقد بنت تابا نموذجها على مشروع يرتكز على تنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ المدارس الابتدائية، ويتمحور هذا النموذج حول النقاط الأساسية الآتية:

1-تشكيل المفهوم.

2-تفسير البيانات أو المعلومات.

3-تطبيق المبادئ.

1- تشكيل المفهوم (Concept Formation): وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الفرعية الآتية:

أ- تحديد أو حصر البيانات أو المعلومات ذات العلاقة بالمشكلة.

ب- تجميع هذه الفقرات ضمن فئات حسب أوجه التشابه بينها.

ج-وضع تصنيفات أو رموز للمجموعات.

وحسب "تابا"، فإن التلاميذ يكونون المفهوم عندما يجيبون عن الأسئلة التي تتطلب منهم أن يعدّوا البنود ويجدوا أساساً لتجميعها وتصنيفها على أساس التشابه في بعض الخصائص ووضع عناوين للمجموعات، ثم تصنيف البنود التي أعدّها وسردوها ووصفوها تحت هذه العناوين⁽²⁾، فمثلاً قد يشجع السؤال الآتي: "ماذا شاهدت؟" المتعلم على الاستقراء وسرد قائمة من الأفكار، أما السؤال "ما الأشياء المترابطة؟" فقد يؤدي إلى تشجيع الناس على تجميع الأشياء التي تم وضعها في القائمة، في حين قد يشجع السؤال الآتي "ماذا يمكن أن نسمي هذه المجموعات؟" المتعلمين على تصنيف الأشياء ووضعها في فئات وبرموز خاصة.

وقد أوضحت "هيلدا تابا" استراتيجيتها بالوحدة المخصصة للصّف الثاني ابتدائي التي خصّصت حول السوبر ماركت أو البقالة الكبيرة التي تحتاج إلى مكان، وأدوات، وبضائع

¹ المرجع نفسه، ص414.

² محمد بن يحي زكريا وآخرون: بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، ص44.

وخدمات، حيث بدأت الوحدة بالموقف الفرضي أو الوضعية الآتية: «لو أراد سامي افتتاح بقالة كبيرة، فماذا يحتاج؟»، وقد يكون من بين الأسئلة المطروحة: ماذا تشاهد؟، أو ماذا ترى عندما تذهب إلى البقالة الكبيرة (السوبر ماركت)؟، وهنا يحدد الأطفال بعض أنواع الأطعمة والمبنى والمحاسب، وبعض الأدوات الثابتة، وطريقة البيع، كما يمكن تسجيل ردود فعل هؤلاء المتعلمين والاستمرار في تسجيل قائمة الأشياء حتى يتم طرح عدة فئات أو مجموعات، وبعد استكمال القائمة مطالبة الأطفال بوضع الأشياء ضمن فئات أو مجموعات على أساس أوجه الشبه بينها، وإذا كانت قائمة الأشياء كثيرة، فباستطاعة المتعلمين تحديد الأشياء التي يبيعها البقال و الأشياء الثانية في البقالة ولا يمكن بيعها والاستغناء عنها، حيث يمكن تصنيف هذه المفاهيم في النهاية إلى "بضائع" للنوع الأول، و"خدمات" للنوع الثاني.⁽¹⁾

ومما سبق، فإن الهدف الرئيس من هذه الاستراتيجية يبرز في تشجيع المتعلمين على الاستقرار لتوسيع النظام المفاهيمي الذي يتعاملون معه لإنتاج المعلومات

2- تفسير البيانات أو المعلومات (Stratégie de Data Interprétation):

بينت "تابا" استراتيجيتها الثانية الخاصة بتفسير البيانات أو المعلومات حول العمليات العقلية التي أشارت إليها على أنها "التفسير" و "الاستنتاج" و "التعميم"، وتتطلب هذه العمليات ثلاث خطوات أساسية:

ومن أجل تشجيع المتعلمين في كل نشاط من النشاطات السابقة، فقد اقترحت "تابا" خطوة تدريسية.

الخطوة الأولى: وتتمثل في فحص الجوانب المتشابهة في العينات المختارة، وفيها يحدد التلاميذ النقاط الرئيسة من النقاط الثانوية.

الخطوة الثانية: تتمثل في ربط النقاط بعضها ببعض وتحديد علاقة السبب والنتيجة، وتتم هذه العملية من خلال توضيح البنود التي قد تكون تميزت.

¹ جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والتربية الاجتماعية، ص417.

الخطوة الثالثة: في هذه الخطوة يتوصل التلاميذ إلى استخلاص الاستنتاج ويتجاوز بذلك ما هو مفهوم لهم.

3- تطبيق المبادئ (Application de Principale): يعتبر تطبيق المبادئ هو أعلى مستويات التفكير في أسلوب " تابا "، يحدث هذا المستوى في نهاية الوحدة التعليمية، وفيه ينتقل المتعلم من نشاط تشكيل المفهوم وتفسير البيانات والمعلومات إلى نشاط تطبيق القوانين والمبادئ، ويمر تطبيق المبادئ عبر عملية مكونة من ثلاث خطوات:⁽¹⁾

الخطوة الأولى: هي وضع الفرضيات وتوقع النتائج، وفي هذه الخطوة يحمل التلميذ طبيعة المشكلة ويتفكر المعلومات التي لها صلة بها، ويكون المعلم مجرد موجه من خلال طرح أسئلة، مثل: ما الذي يمكن أن يحدث لو...؟.

الخطوة الثانية: في هذه الخطوة يوضح التلاميذ الفروض التي افترضوها ويؤيدونها، وذلك من خلال توجيه المعلم أسئلة مثل: لماذا تعتقد أن هذا سيحدث؟.

الخطوة الثالثة: يقوم التلاميذ في هذه الخطوة بتحديد مدى تحقق توقعاتهم وفرضياتهم من خلال استخدام المنطق أو الحقائق أو المعطيات المتوفرة لتقدير صحة توقعهم.

من خلال ما سبق يلاحظ أن نموذج " تابا " يتطلب من المعلم الاستماع لآراء المتعلمين والانتباه لهم والتركيز على عمل تفكيري واحد في وقت واحد من خلال توجيه أسئلة تحثهم على تنمية مفاهيمهم في مهارة واحدة حتى تتاح لكل المتعلمين فرصة المشاركة والإجابة وتنوع نماذج التفكير.

النموذج الثاني: نموذج "برونر ورفاقه":

يمتاز الإنسان غير من الكائنات بما منحه الله له من عقل يمكنه من أن يكسب الخبرة معنى وأن ينظمها، ويجعل لها بناءً يتمكن من خلاله من فهم الأشياء ومعالجة المواقف، فهو الذي ابتدع المفاهيم الكثيرة التي تعج بها مختلف العلوم وميادين المعرفة، لهذا على التلميذ - حسب برونر - أن يتعلم البناء الهيكلي للمادة ومن ثم استيعاب الأفكار الرئيسة لبنائها، وأن يمتلك الأفكار الرئيسة التي تساعد على شحن الذاكرة، وفهم بناء المادة يسهل

¹ محمد يحي بن زكريا، وآخرون: بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، ص 45-47.

انتقال الطفل عبر مراحل التعليم بشكل متناغم كما أن بنائها يساعده على نقل المعلومات وبناء العلاقات وإضافة معلومات جديدة.

ودعوة برونر هذه نحو " البناء الحلزوني " للمنهج كيف نعلم؟ هي ما تنطبق على ما ورد سابقا في صوغ مناهج الجيل الثاني للمقاربة بالكفاءات التي تستدعي بناء مراحل التعليم بناء متناغماً ومتربطاً.

ويميز "برونر " بين ثلاثة أنواع من المفاهيم تتلخص في المفاهيم المترابطة التي تشترك في خصائصها، مثل: الولد صغير، فقد ترابطت فيه خاصيتين هما الولد والسن، والمفاهيم المنفصلة والتي تشترك في صفات معينة وتغيب عنها صفات أخرى⁽¹⁾، مثل: أولاد صغار وأولاد أقوياء، فقد ترابطت في خاصية (الولد)، وانفصلت في خاصية السن والقوة. ومفاهيم نسبية تتشكل من خلال علاقة معينة، مثل: الأب والأم.

ويمكن تلخيص طريقة اكتشاف المفهوم عند "برونر" في المراحل الأربعة الآتية:

المرحلة الأولى: يتم فيها تقديم المعلومات أو أمثلة على شكل ألعاب عقلية (منتمية وغير منتمية)، وصوغ افتراضات حول المفهوم ثم مقارنة الدلائل وصولاً إلى تغيير الافتراضات مع تقديم أمثلة أو معلومات غير التي انطلق منها التلميذ.

المرحلة الثانية: وفيها يتم تحليل الاستراتيجيات، ومفاده أن يقوم التلميذ بتحليل الطرائق التي اتبعها كل واحد منهم للوصول إلى المفهوم، ثم نقد تلك الطرائق للوصول إلى الطريقة الأكثر صلاحية.

المرحلة الثالثة: وفيها تحلل المفاهيم من مصادر أخرى، ويتم إعادة ترتيبها لتكوين مفاهيم جديدة.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة التقويم، ويكون على شكل تمارين وتطبيقات ويحبذ أن تقدم المعلومات على شكل وحدات متقطعة (منتمية وغير منتمية)⁽²⁾.

¹ محمد يحي بن زكريا، وآخرون: بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، ص 51.

² المرجع نفسه، ص 53.

وبناءً على رأي "برونر"، فإنه يوجد لعملية التصنيف عنصران أو شقان هما: تشكيل المفهوم ثم اكتسابه، فهو يؤكد على أن عملية تشكيل المفهوم تمثل الخطوة الأولى نحو اكتساب ذلك المفهوم.

1- تشكيل المفهوم: يؤكد "برونر" على أن عملية تكوين المفهوم شيء مختلف عن عملية اكتساب المفهوم، وتتضمن هذه العملية النشاطات الآتية:

أ- ماذا تشاهد أو تلاحظ: من خلال هذا السؤال يعدّ التلميذ الأشياء التي يشاهدها أو يحددها، وتسمى بعملية جمع المعلومات.

ب- كيف تصنف الأشياء المتشابهة، أو كيف تنسبها لبعضها⁽¹⁾: تؤدي الاستجابة لهذا السؤال إلى جمع الأشياء وتصنيفها في فئات حسب عناصر تشابهها، وتسمى بعملية التصنيف أو التجميع.

ج- ما الاسم الذي يمكن أن تطلقه على الأشياء المتشابهة والتميزة عن غيرها من المجموعات؟، تؤدي الإجابة عن هذا السؤال إلى تحديد اسم المفهوم أو تكوين المفهوم.

2- اكتساب المفهوم: وتتكون عملية اكتساب المفهوم من العناصر الآتية:

- اسم المفهوم وهو الكلمة التي تعبر عن المفهوم وتدل عليه.
- تقديم الأمثلة من أمثلة للمفهوم نفسه، وأخرى غير منتمة له، وتسمى بالأمثلة الإيجابية والأمثلة السلبية.
- تحديد المهمات الجوهرية وغير الجوهرية، أي المهمات الأساسية والثانوية في الأمثلة المنتمة الإيجابية.
- القيمة المميزة للمفهوم.
- التعريف من خلال تقديم تعريف المفهوم وهو الجملة التقريرية التي تصفه وتحدد خصائصه الجوهرية⁽²⁾.

¹ محمد يحي بن زكريا، وآخرون: بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، ص 54.

² المرجع نفسه، ص 55.

من خلال ما سبق ذكره عن نموذج "برونر" يلاحظ أنه نموذج يمكن تطبيقه على جميع الأعمار والمستويات، وهو نمط موجه لحل المشكلات وإعطاء التلاميذ فرص البحث والاستقصاء واختيار الفرضيات والاستكشاف، كما أنه يهتم بتناغم وترابط البنية المعرفية وعناصرها، ويركز على الواقع.

النموذج الثالث: نموذج "ميرل وتينيسون" (Merrill, Tennyson):

صمّم ميرل وتينيسون (Merrill, Tennyson) نموذجاً لتدريس المفاهيم، بُني على افتراضات واسعة قابلة للاختيار والتطبيق داخل غرفة الصف، وبناءً على أبحاثهما ودراستهما في هذا المجال، فقد تم وضع عدد من الاستراتيجيات الخاصة بتدريس المفاهيم بالطريقة الاستنتاجية، تتضمن تحركات أساسية ثلاث هي: التعريف، الأمثلة والأمثلة، والتدريب الاستجوابي، ويقوم هذا النموذج أساساً على القاعدة و الأمثلة؛ بحيث يجب أن يبدأ المعلم بعرض الفكرة العامة أي القاعدة أو المبدأ، ثم الانتقال إلى عرض الأمثلة توضحها وتعززها.⁽¹⁾

وحسب ميرل وتينيسون (Merrill, Tennyson) فإن عملية اكتساب المفهوم تتطلب قيام المتعلم بسلوك التصنيف والتي بدورها تتطوي على عمليتين مهمتين هما: التمييز والتعميم فالتعميم المتمثل في قيام المتعلم بإصدار استجابة متشابهة لمثيرات اكتسبها من موقف مثير مشابه؛ يمكنه في الأخير من تعميم ما تعلمه على حالات أو مواقف أخرى جديدة، أما التمييز المتمثل في إصدار استجابة مختلفة لمثيرات اكتسبها من موقف مثير مشابه فمن خلاله يقدر المتعلم على الاستجابة للاختلافات بين الأشياء التي قد تبدو متشابهة في مظاهرها، و لولا قدرته على التمييز والتعميم لاستحال عليه تعلم المفهوم، والقيام بعملية التصنيف.

¹ جهان محمد أحمد صالح: أثر نظرية ميرل في تعليم المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، ص 27.

ويرى الباحثان أن الاستراتيجيات التي تصمم لتعليم المفهوم، تتضمن في الغالب تقديم العموميات، التي تتضمن تعريف المفهوم وشواهد التي يعتبرانها المكونات أو العناصر الأساسية للمفهوم والتي يشترط تقديمها للمتعلم عند القيام بمهمة تدريس المفهوم.

ويتم تقديم هذه العموميات باستخدام نمطين هما: (1)

1- العرض الشارح: وهي تقديم العموميات بطريقة تخبر المتعلم عن المعلومات دون أن تستحثه على إصدار استجابة صريحة لها.

2- العرض الاستجوابي: ويعني تقديم العموميات بطريقة تسأل المتعلم عن المعلومات وتستحثه على إصدار استجابة صريحة لها.

وعلى أساس عنصري العموميات، تنشأ أربعة أنماط أو طرائق لتقديمها، وهي:

أ- التعريف الشارح: ويسمى بالقاعدة، وهي الطريقة التي تطرح اسم المفهوم، وتقدم تعريفه بصيغة إخبارية، مستخدمة في ذلك الجمل التقريرية التي توضح المفهوم وتحدد الخصائص الحرجة (الجوهرية) والعلاقات التي تربطها، دون حث المتعلم على تقديم إجابة صريحة لها.

ب- التعريف الاستجوابي: ويسمى بالاستدعاء أو التذكر، وهي الطريقة التي تقدم اسم المفهوم وتعرفه بطريقة تسأل المتعلم أن يتذكر أو يستدعي اسم المفهوم أو تعريفه أو خصائصه.

ج- الشواهد الشارحة: وتسمى المثال، وهي الطريقة التي تعرض الأمثلة المنتمية وغير المنتمية لذلك المفهوم، أو ما تسمى بالأمثلة الموجبة والسالبة، وذلك عبر ترتيب متزامن وتستخدم في ذلك طريقة عزل الخاصية، وفيها تعطى جميع المعلومات عن المثال أو اللامثال.

د- الشواهد الاستجوابية: وتسمى بالتدريب، وهي الطريقة التي تعرض أمثلة أو لأمثلة المفهوم بصيغة تسأل المتعلم أن يستدعي ويحدد الشواهد التي تنتمي للمفهوم، وتصنيفها إلى أمثلة ولا أمثلة. (1)

¹ جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، ص250.

ويرى ميرل وتينيسون (Merrill, Tennyson) أنه في حالة تصميم استراتيجية لتعليم المفهوم، ينبغي المحافظة على أشكال التقديم، وتسمى بالطريقة المحافظة (Conservative Stratégie) حيث تستخدم تتابع خطوات ثابتة مع أشكال التقديم (قاعدة، شواهد، تدريب) لكن الاختلاف فيما بينها يتمثل في مدى تركيزها على متغيرات الأمثلة واللامثلة المقدّمة على المفهوم.

¹جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، ص151-152.

ومن خلال ما سبق، فقد ظهرت هذه المحاولات لوضع نظرية في التدريس تقوم على أسسٍ وافتراضات معيّنة قابلة للاختبار والتطبيق داخل غرفة الصف، نتيجة لاختلاف طرائق تدريس المفاهيم والتي تختلف باختلاف طبيعة المفاهيم نفسها، هذه المحاولات السابق ذكرها كنموذج " هيلدا تابا " ونموذج " برونر " ونموذج " ميرل وتينيسون " التي تقع ضمن الطريقة الاستقرائية أو الطريقة الاستنتاجية للتفكير والتدريس، تلك الطرائق التي تتطلب مهارة التفكير ولكنها تختلف من حيث معالجتها للمواد والنشاطات التعليمية.

الفصل الثاني

تعليم المفاهيم في

ضوء مناهج الجيل

الثاني

1- منهجية البحث:

اعتمدنا في بحثنا هذا على مناهج البحوث الميدانية المطبقة في البحوث اللسانية التطبيقية، والتي تقوم على التحريات الميدانية بالاعتماد على عينة وباستخدام أدوات البحث الميداني المعروفة والمتمثلة في: الاستبانة وحضور الدروس مع التلاميذ.

وسنقوم في هذه الدراسة بالكشف عن طرائق تعليم المفاهيم معتمدين في ذلك على بعض نماذج تدريس المفاهيم، وسيكون ذلك في البيئة التي تؤدي فيها العملية التعليمية من خلال تلاميذ السنة الثانية ابتدائي.

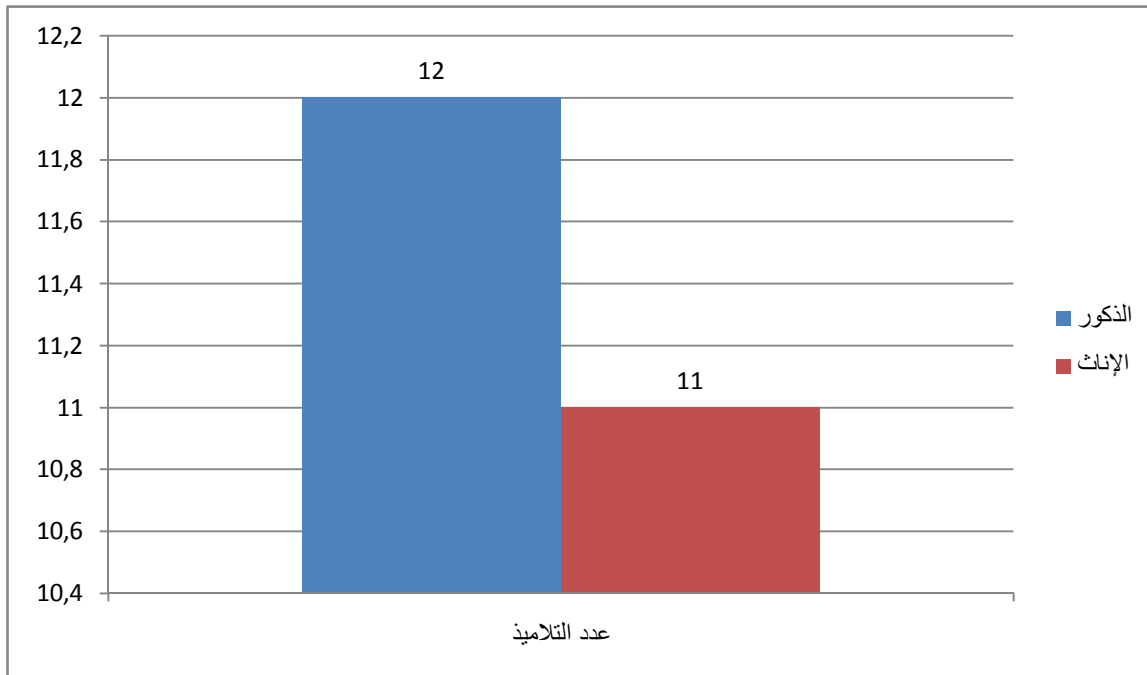
1-1- العينة ومواصفاتها :

أخذنا العينة التي اعتمدنا عليها في تحرياتنا الميدانية خلال السنة الدراسية 2016-2017م من المدرسة الابتدائية أحمد خنيو ببلدية الرواشد ولاية ميلة، وقد شملت تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، وتتكون هذه العينة من تلاميذ السنة الثانية، باعتبارها المرحلة التي ينتقل فيها المتعلم من المفاهيم المحسوسة إلى المفاهيم المجردة، وتشكلت العينة من قسم واحد يتراوح سن أفراده ما بين (7-8 سنوات).

وهذا الجدول يبين توزيع عدد التلاميذ في المدرسة الابتدائية:

الابتدائية	الذكور	الإناث
مدرسة أحمد خنيو	12	11

والمخطط الآتي يبين أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث في القسم:



وقد اعتمدنا في جمع المعطيات على الوسائل الآتية:

1-1-1- ملاحظة العملية التربوية:

تعتبر الملاحظة أهم طريقة يلجأ إليها الباحث في دراسته الميدانية، حيث تم تحضير بعض الدروس في بعض المواد الدراسية التي تخدم موضوع هذا البحث، وهي مادة الرياضيات والتربية العلمية والتربية الإسلامية، ومحاولة تطبيق النماذج الثلاث -السابق ذكرها - في تعليم المفهوم، وهي نموذج " هيلدا تابا"، نموذج " برونر ورفاقه" ونموذج " ميرل وتيتيسون"، وهذا للكشف عن مدى فاعلية هذه الطرائق في تعليم المفهوم، ومدى تفاعل المتعلمين مع المحتوى المدروس ومدى تحقيق الأهداف المسطرة.

1-1-2- توزيع الاستبانات:

تعدُّ الاستبانات من بين أهمِّ الوسائل التي يعتمد عليها لوصف الحالة التي يجري عليها واقع تعليم المفاهيم، ومعرفة أثر ذلك الواقع وتجلياته في مدى اكتساب المتعلمين لتلك

المفاهيم، ولهذا السبب تم إعداد استبانة تتضمن أسئلة موجهة لمعلمي السنة الثانية ابتدائي كما تم توزيع استبيان على أولياء التلاميذ.

1-2-1-1 - استبانة خاصة بالمعلمين:

وُجِّهت إلى معلمي السنة الثانية ابتدائي، وقد تم أخذ بعين الاعتبار كل الملاحظات التي أبدوها، وهذا باعتبارهم أعضاء فاعلين في العملية التعليمية، وهم أحد ركائزها.

وقد احتوت الاستبانة على (11) سؤالاً بالإضافة إلى معلومات تتعلق بالمعلم (جنس والمؤهل العلمي) وفي الأخير اختتمنا الاستبانة بملاحظات أخرى يراها المعلم ضرورية حول الموضوع، وقد قمنا بتوزيع (20) استبانة، وحاولنا من خلال الأسئلة الموجودة في الاستبانة أن نقارب بالموضوع المعالج، وقد كانت الأسئلة متنوعة منها النوع المفتوح والنوع المغلق إلى جانب أسئلة إبداء الرأي حول العنصر المختار¹.

1-2-2-1 - استبانة خاصة بأولياء التلاميذ:

تهدف هذه الاستبانة إلى معرفة الظروف المحيطة بالعملية التعليمية، ولنقف عن قرب على حقيقة الظاهرة المدروسة، وخاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار أن العملية التعليمية كل متكامل تتداخل فيها عدة أطراف، خاصة الأسرة كونها الخطوة الأولى التي يبدأ الطفل من خلالها في اكتساب المفاهيم البسيطة، ونظرًا للدور الفعّال للوالدين في تعلّم الطفل للمفاهيم وجّهنا لأولياء التلاميذ استبانة لرصد آرائهم حول الموضوع المدروس ومدى حرصهم على توفير كل الوسائل المساعدة في ذلك، وقد تضمنت هذه الاستبانة (07) سؤالاً، حيث وضعنا تحت كل سؤال إجابات مقترحة مع تعليل بعضها إن أمكن ذلك. وهذا ما يساعدنا

¹ ينظر الملحق رقم (1).

في الأخير بتشخيص الموضوع المدروس، ودراسة الإجابات وتحليلها، وتم توزيع عدد الاستبانات بقدر عدد التلاميذ المقدر بـ (23) تلميذاً وتلميذة.¹

1-2- الفرضيات:

لمعالجة هذا الموضوع ارتأى البحث أن يقدم جملة من الفرضيات التي يمكن أن تتوزع على المستويين الآتيين:

1-2-1- على المستوى الاجتماعي:

1. نفترض أن تدني المستوى الثقافي والتعليمي عند بعض الأولياء، وعدم متابعتهم للتلميذ في المنزل أو في المدرسة أحد الأسباب التي ساهمت في بطء اكتساب التلميذ للمفاهيم المقررة.

2. نفترض أن الظروف المادية التي يعيشها بعض المتعلمين، وخاصة عدم توفر الوسائل التعليمية المساعدة في تعلم المفاهيم وأسماء الأشياء وغيرها، وكذا عدم توفر الوسائط التكنولوجية الحديثة من هواتف ذكية وأترنت وشبكة التواصل الاجتماعي، من الأسباب التي تقلل من دافعية المتعلم نحو الإطلاع على تلك المفاهيم.

1-2-2- على المستوى البيداغوجي:

1. نفترض أن اختيار الطريقة الأنسب والتي تتوافق والمفهوم المدرّس هي التي تتحكم في مدى اكتساب المتعلمين لذلك المفهوم، وبالتالي تحقيق الكفاءات والأهداف المسطرة.

2. نفترض أن مستوى تكوين المعلم، وبخاصة مع المناهج الجديدة (مناهج الجيل الثاني) هو أحد الأسباب التي تقف عائقاً أمام تعلم المتعلم للمفاهيم المقررة.

¹ ينظر: الملحق رقم (2)

1-3-3- حضور الدروس داخل القسم:

1-3-1- خطة التحضير لتدريس مفهوم في الرياضيات حسب نموذج "هيلدا تابا"

- اسم المفهوم: المضلعات.
- الصف: الثاني ابتدائي.
- الأهداف التدريسية أو التعليمية: سيكون المتعلم بعد الانتهاء من الدرس، والقيام بالأنشطة التعليمية المطلوبة، قادرا على أن:
 - يحدد الخصائص المميزة لمفهوم "المضلع".
 - يميز بين الأمثلة واللامثلة المقدمة على "المضلع".
 - يصنف مجموعة الأمثلة واللامثلة المقدمة على المضلع إلى أمثلة منتمية للصنف، ولا أمثلة غير منتمية إليه.
 - يصوغ بكلماته الخاصة تعريفا للمضلعات.
- الأنشطة والوسائل:

*تقديم بعض المجسمات لملاحظة الفروق الموجودة بينها.

*تقديم مجموعة من الصور كأمثلة موجبة للمضلعات لتحديد أوجه التشابه.

*تقديم مجموعة من الأمثلة على مفهوم المضلعات للمقارنة.

* طريقة عرض الدرس: وتتم ضمن الخطوات الآتية:

1. تعرض المعلمة مجموعة من الأشكال الهندسية مختلفة الشكل واللون والحجم،¹ ثم تسأل التلاميذ: ماذا تشاهدون؟، ويبدأ التلاميذ بتقديم إجابات (مثلث، مربع، مستطيل)، ثم تسأل مرة أخرى: ما لون الشكل الغريب في هذه المجموعة؟ يجيب أغلب التلاميذ إجابة صحيحة (لونه أصفر)، يبدأ الأطفال بملاحظة الشبه الحاصل بين تلك الأشياء، ولتشجيعهم على تجميع الأشكال المتشابهة، تطرح السؤال: "ما هي الأشكال المترابطة؟" فيبدأ التلاميذ بتجميع الأشكال حسب درجة أوجه التشابه بينهما.

تلاحظ المعلمة عمل التلاميذ، يصعد أحدهم للسطح، ويجمع الأشكال المتشابهة حسب تصوره هو، مع بعض دون أن يدخل الشكل الذي لونه أصفر في المجموعة.

تسأل المعلمة عن سبب عدم تجميعه مع الأشكال المتشابهة، أجابها بأنه غريب، تشجع المتعلمين، وتسألهم "ما سبب غرابة هذا الشكل؟"، وهنا تختل الإجابات بين أن السبب هو: اختلاف لونه، قطعة لا تشبه قطع الأشكال الأخرى، فيه خط منحنى ...

تسأل المعلمة -إذن - ماذا نسمي هذه المجموعة من خلال إجاباتكم؟

هذه المرحلة التي تسمى بتشكيل المفهوم يبدأ المتعلمون فيها بالاستقراء لتوسيع النظام المفاهيمي حول المضلع الذي يتعاملون معه. فلاحظوا أن المجموعة الكبيرة كلها تتشكل من قطع مستقيمة، تأخذ المعلمة المربع كعينة، يصفه التلاميذ شكلاً ولوناً وحجماً، ثم يصفون حدوده فتقول المعلمة إن المربع هو مضلع كل حدوده قطع مستقيمة، وبهذا يتشكل مفهوم المضلع عند التلاميذ، ولتقويم هذه المرحلة تطلب المعلمة من التلاميذ وضع علامة (X) داخل كل مضلع في الصورة الموجودة على الكتاب.

¹ ينظر: الملحق رقم (3)

2. في هذه المرحلة تعرض المعلمة مجموعة من الأشكال الهندسية (مربع، مستطيل مثلث...) ¹ أمام كل شكل الصفات التي يتميز بها، ويبدأ التلاميذ في فحص الجوانب المتشابهة في هذه العينات التي اختارتها المعلمة، من خلال تحديدهم للنقاط الرئيسية المتمثلة في:

-شكل مغلق.

-حدود الشكل قطع مستقيمة.

ثم تحديد النقاط الثانوية مثل :عدد قطعه: ثلاثة، أربعة، ... ؛ -لونه: أحمر، أصفر... في هذه المرحلة يتوصل التلاميذ إلى استخلاص الاستنتاج من خلال تفسير المعلومات التي استخلصوها في فحصهم للأشكال، تسأل المعلمة: ماذا تستنتجون من خلال فحصكم لهذه الأشكال؟ على أن يسجل هذا الاستنتاج على السبورة ويقرأه أغلب التلاميذ.

3. ترسم المعلمة قطعتين مستقيمتين على السبورة، ثم تسأل: ماذا لو أكملت هذا الشكل برسم خط دائري؟ يبدأ التلاميذ بوضع فرضيات مستغلين المعلومات التي اكتسبوها في المراحل السابقة، أغلب التلاميذ أجابوا بأن شكله لن يكون مضلعاً، تلاحظ المعلمة إجابات التلاميذ كلها تشجعهم ثم تسألهم لماذا تعتقدون ذلك؟ فكانت إجابات التلاميذ متقاربة تصب في معنى واحد هو أن حدوده ليست مستقيمة. وإجابة كانت مميزة من إحدى التلميذات التي أجابت: لأننا لم نكمل الرسم بواسطة المسطرة لهذا جاءت خطوطه غير مستقيمة.

فإجابتها منطقية كون الشكل الذي رسمته لم يكن دقيقاً، ولم تكن خطوطه مستقيمة.

بعدها تطلب المعلمة من التلاميذ الانتقال إلى القطعة الثانية، وتتحقق من مدى صحة توقعاتهم وفرضياتهم السابقة، فيبدأ التلاميذ برسم القطعة المستقيمة الأولى وإكمال الشكل

¹ينظر: الملحق رقم (4).

كل حسب تصويره لذلك الشكل، فلاحظت أن منهم من رسم مثلثاً ومنهم من رسم مربعا والبعض رسم مستطيلاً، والبعض الآخر رسم خماسياً أو شبه منحرفٍ مستعملين المسطرة في ذلك.

الجميل في هذا، أن كل التلاميذ رسموا مضلعات حسب توقعاتهم المنطقية واستنادهم للمعطيات السابقة.

يتم في الأخير صوغ القاعدة أو صوغ التعريف لمفهوم المضلع من قبل المتعلمين في فقرة "تَعَلَّمْتُ".

تعلمت أن: المُضَلَّع هو شكلٌ مغلقٌ، كلُّ حُدُودِهِ قِطْعٌ مستقيمةٌ.

وللتأكد من مدى اكتساب المتعلمين لمفهوم المضلع، طلبت المعلمة منهم إنجاز التطبيق الثاني على الكتاب، وهو إكمال رسم الأشكال انطلاقاً من قطع مستقيمة.

بعدها قامت المعلمة بتوجيه التلاميذ لصوغ تعريف لمفهوم المضلع من خلال ما اكتسبوه وأنجزوه، وتسجيل التعريف في فقرة "تَعَلَّمْتُ".

بعد إنهاء هذه المراحل الثلاث الرئيسية، تم تقويم التلاميذ من خلال إنجاز تمارين على كراس الأنشطة.

- آراء التلاميذ حول تطبيق نموذج "هيلدا تابا" في تعليم مفهوم "المضلعات" :

بعد إنهاء تطبيق نموذج "هيلدا تابا" على تلاميذ القسم الثاني ابتدائي فيما يتعلق بتعليم مفهوم "المضلعات" في مادة الرياضيات. قمنا بالتعرف على وجهات نظر أولئك التلاميذ في هذا النموذج من حيث الجوانب الإيجابية والجوانب السلبية له¹.

ويتضح من خلال آراء التلاميذ أن طريقة هيلدا تابا كانت سهلة في تعليم مفهوم المضلع ومكنتهم من فهمه بسهولة ويسر وأحسوا بتفاعل كبير ومشاركة فعالة، كما أنها تشجع على التفكير أكثر من طريقة التدريس العادية.

1-3-2- خطة التحضير لتعليم مفهوم في التربية العلمية بالطريقة الاستقرائية

حسب نموذج "برونر ورفاقه".

اسم المفهوم: الحيوانات آكلات الأعشاب، (مفهوم علائقي).

الصف: الثاني ابتدائي.

الأهداف التعليمية: سيكون المتعلم بعد الانتهاء من هذا الدرس، وقيامه بالنشاطات التعليمية المطلوبة. قادرا على أن:

- يسمي بعض الحيوانات.
- يصنف الأمثلة واللائمة الجديدة إلى آكلات العشب وغير آكلات العشب.
- يدرك مفهوم الحيوانات آكلات العشب.
- يصوغ بكلماته الخاصة تعريفاً للحيوانات آكلات العشب .

الأنشطة والوسائل:

* تقديم مجموعة من الصور كأمثلة موجبة عن مفهوم الحيوانات التي تتغذى على الأعشاب.

* تقديم مجموعة من الأمثلة واللائمة عن مفهوم الحيوانات آكلات العشب.

¹ينظر: الملحق رقم (5).

***طريقة عرض الدرس: وتتضمن الخطوات الآتية:**

1. تعرض المعلمة على التلاميذ، وقد بدأت الدرس بالوضعية الآتية: "زرت مزرعة العم محمد في الريف، فشد انتباهك كثرة الحيوانات التي تعيش في المزرعة وفي جوارها"، وكانت من بين الأسئلة المطروحة: ماذا تشاهد؟ فبدأ التلاميذ يعدون الأشياء التي يشاهدونها (أشجار، شمس، بقرة، حصان، كلب، خروف، دجاج...)، وتسأل مرة أخرى: ماهي الحيوانات الموجودة في المزرعة؟، يركز التلاميذ على تسمية الحيوانات فقط دون غيرهم (بقرة، دجاج، خروف، ديك، حصان...)، بعد ذلك تطلب من التلاميذ ذكر غذاء كل حيوان من هذه الحيوانات الموجودة في المزرعة، فكانت جل الإجابات صائبة لأن التلاميذ يعيشون في بيئة ريفية.

فمثلاً، أحد التلاميذ أجاب أن الحصان يتغذى الحشيش وكذلك البقرة، أما تلميذة أخرى فأجابت أن الكلب يتغذى ببقايا طعام المنازل، أما البقرة فتأكل العشب اليابس وآخر أجاب أن الدجاج يأكل القمح.

وقبل أن تطرح المعلمة سؤالاً آخر أشار إليه تلميذ وهو: لماذا لا يتواجد الذئب مع بقية الحيوانات الأخرى؟ هنا أثنت عليه المعلمة، وطلبت من بقية زملاء إجابة زميلهم من السؤال المطروح، فأجابه زميل له بأنه خطير، وأجابت زميلة أخرى بأنه حيوان مفترس سوف يأكل الدجاج، وأجاب آخر سيأكل الخرفان الصغيرة، فسألتهم ولماذا لم تقولوا بأنه سوف يأكل الأزهار والأعشاب، ضحك التلاميذ وألحوا على الإجابات، وكانت أغلب إجاباتهم الذئب يأكل اللحم ولا يأكل العشب والأزهار، هذه الفرضية مكنت الأطفال من تصنيف الحيوانات حسب تشابه غذائها، هنا أرادت المعلمة من التلاميذ أن يضعوا اسم المفهوم الذي هم بصدد تعلمه فقالت إذن كيف نسمي نوع الحيوان الذي يأكل العشب، آكلات ...، أكمل التلاميذ عبارة (آكلات الأعشاب) من خلال الإجابة عن السؤال الأخير

تمكن المتعلمون من تحديد اسم المفهوم أو تكوينه، وهذا ما سماه "برونر" بعملية تشكيل المفهوم.

2. في هذه المرحلة سجّلت المعلمة اسم المفهوم على السبورة "آكلات الأعشاب"، بعدها عرضت عليهم مجموعة من صور الحيوانات كأمثلة منتمية للمفهوم نفسه، مثل: حصان خروف، معزة، سلحفاة، زرافة...¹ وأخرى غير منتمية له مثل: نمر، أسد، ذئب، حيث عرضتها في زوايا متقابلة (مثال _ لا مثال) وفي وقت متزامن، والأطفال يحددون الحيوان الذي يأكل العشب.

ولتأكد المعلمة أن التلاميذ يتقنون لفظ "آكلات العشب"، فإنها تشير إلى كل صورة على حدة من الأمثلة الموجبة، وتساألهم الأسئلة الآتية: ما الصنف الذي تمثله هذه البقرة؟ فيجيب التلاميذ بالقول "آكلات العشب" تقدم التعزيز المناسب، ثم تسأل السؤال نفسه مشيرة إلى صورة الخروف، ثم إلى صورة المعزة، ثم إلى صورة الحصان، وفي كل مرة يستجيب التلاميذ إلى الصنف بالقول "آكلات العشب" حيث تعزز استجاباتهم وتكتب اسم المفهوم مرة أخرى آكلات العشب بعد ذلك عرضت المعلمة مجموعة من الأمثلة الموجبة من الأمثلة الموجبة على مفهوم آكلات العشب والأطفال يحددون المهمات الأساسية والثانوية في هذه الأمثلة المنتمية للمفهوم، مثل: الحصان حيوان أليف يتغذى بالعشب البقرة حيوان أليف يتغذى بالعشب، ... وهكذا، فالصفة الأساسية هي عبارة (يتغذى بالعشب) والصفة الثانوية هي عبارة (حيوان أليف).

من هذا تعرّف التلاميذ على الأمثلة الموجبة لمفهوم آكلات العشب وتحديد المهمات الأساسية لها، تمكنوا من معرفة القيمة المميزة للمفهوم، وهي أن تلك الحيوانات تتغذى على الأعشاب.

¹ ينظر: الملحق رقم (6).

بعد ذلك طلبت المعلمة من التلاميذ صوغ تعريف لمفهوم الحيوانات آكلات العشب من خلال المعلومات التي جمعوها في المراحل السابقة، ثم تسجيل التعريف على السبورة في فقرة تعلمت.

تعلّمت: الحيوانات آكلات العشب هي الحيوانات التي تتغذى على الأعشاب.

3. في هذه المرحلة تُقوّم المعلمة مدى اكتساب التلاميذ لمفهوم الحيوانات آكلات العشب. من خلال مجموعة من التمارين والتطبيقات، والتي يفضل برونر أن تقدم على شكل وحدات متقطعة (منتمية وغير منتمية)، يكون العمل فيها فردياً، وتصحح بطريقة جماعية.

• آراء التلاميذ حول تطبيق نموذج "برونر ورفاقه" في تعليم مفهوم الحيوانات آكلات العشب:

بعد إنهاء عرض الدرس من خلال تطبيق نموذج برونر ورفاقه فيما يتعلق بتعليم مفهوم الحيوانات آكلات العشب قمنا بالتعرف على وجهات نظر أولئك التلاميذ حول هذا النموذج من حيث الإيجابية والسلبية¹.

ومن خلال اختيار مخطوطتين لتلميذين اتضح أن نموذج برونر ورفاقه كان أسهل من نموذج "هيلدا تابا"، وكان مشوقاً، مكنهما من فهم المفهوم بكل سهولة، ومن الملاحظ أن طريقة عرض المثالين اللامثال عن آكلات العشب لقيت تفاعلاً كبيراً من التلاميذ حتى أنهم أصبحوا يقدمون مثلاً ولا مثلاً عن المفهوم من عندهم دون مساعدة المعلمة في ذلك.

1-3-3- خطة تحضير لتعليم مفهوم في التربية المدنية بالطريقة الاستنباطية

حسب نموذج "ميرلو تنيسون":

¹ ينظر: الملحق رقم (7).

- اسم المفهوم: الممتلكات الخاصة.
- الصف: الثاني ابتدائي.
- الأهداف التعليمية: سيكون المتعلم بعد الانتهاء من الدرس، والقيام بالنشاطات التعليمية المطلوبة قادراً على أن:
- يستخرج من القاعدة أو التعريف أمثلة عن الممتلكات الخاصة.
- الأنشطة والوسائل: مجموعة أمثلة موجبة وأخرى سالبة عن مفهوم الممتلكات الخاصة.

*طريقة عرض الدرس: تتضمن الخطوات الآتية:

تعرض المعلمة معلومات عامة عن مفهوم الممتلكات الخاصة، باعتبار نموذج "ميرل وتيسون" يستند إلى العرض الشارح أو العرض الاستجوابي، واختارنا في تحضير الدرس نمط العرض الاستجوابي، حيث أخبرت المعلمة التلاميذ بأن موضوع الدرس هو الممتلكات الخاصة، وبدأت في شرح المفهوم بأنه يعني الأشياء التي تكون ملكك وحدك، لا يمكن لأحد استخدامها دون طلب الإذن منك، من خلال هذا الشرح الذي قدمته المعلمة لاحظنا إحدى التلميذات أصدرت استجابة صريحة لهذا الشرح وقالت بأن محفظتي ملكي وحدي، بعدها طلبت منهم المعلمة استنكار تعريف الممتلكات الخاصة كما عرفته هي في البداية، فيجيب بعض التلاميذ ويستذكرون التعريف السابق، ويكررونه عدة مرات.

بعد اكتسابهم لمفهوم الممتلكات الخاصة سوف يعمم التلاميذ هذا التعريف على الأشياء التي سيتلقونها فيما بعد.

2. استغلال الأمثلة واللامثلة:

حيث تعرض المعلمة بعض الأمثلة _____
 المفهوم _____
 المدرسية، ملابس، ألعاب...، تقابلها أمثلة غير منتمة لذلك المفهوم مثل: مطار، مستشفى، مكتبة، حديقة...¹، ثم تطلب منهم تحديد الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة عن مفهوم الممتلكات الخاصة.

في هذا الوقت يكون التلاميذ قد تدربوا على عملية التصنيف، من تمييز وتعميم فيسقطون مفهوم الممتلكات الخاصة على كل ما يوجد أمامهم.

3. تقوم المعلمة مدى اكتساب التلاميذ لهذا المفهوم من خلال اقتراح بعض التمارين والتطبيقات، يقوم التلاميذ من خلالها بتصنيف الأمثلة المقدمة لهم إلى أمثلة ولأمثلة عن المفهوم، يكون العمل فردياً ويصحّ جماعياً.

• آراء التلاميذ حول تطبيق نموذج "ميرلوتنيسون" في تعليم مفهوم "الممتلكات الخاصة":

بعد إكمال عرض الدرس من خلال تطبيق نموذج "ميرلوتنيسون" فيما يتعلق بتعليم مفهوم الممتلكات الخاصة قمت بالتعرف على وجهات نظر التلاميذ حول هذا النموذج من حيث جوانبه الإيجابية والسلبية، وذلك من خلال اختيار مخطوطتين لرأي تلميذين في هذا الصدد.²

من خلال الإطلاع على آراء التلاميذ حول هذا النموذج رأينا أن فكرة التصنيف عن طريق المثال والأمثال محببة لديهم بشكل كبير، كما أنهم لاحظوا بأن المعلمة هي التي

¹ ينظر: الملحق رقم (8).

² ينظر: الملحق رقم (9).

قدمت لهم التعريف على غير ما كان سابقا، فقد كانوا هم من يعمل على صوغ التعريفات والقواعد، ورأوا بأن معلمتهم حينما عرفت لهم الممتلكات الخاصة ساعدتهم وسهلت عليهم تعلمها، وأن هذا النموذج لقي ميولا أكبر عند التلاميذ.

وحسب رأيي يرجع السبب إلى مساعدة المعلمة لهم في تعريفها للمفهوم وتركهم يصنفون الأمثلة واللامثلة انطلاقا منه.

1-4- تحليل الاستبانة:

1-4-1- الأسئلة الموجهة إلى معلمي السنة الثانية ابتدائي:

- الأسئلة من 01 إلى 02: توضح لنا ملامح العينة المعلومات المتعلقة بها، وتمثلت فيما يأتي:

- السؤال (01): متعلق بالجنس (ذكر، أنثى).

- السؤال (02): متعلق بالمؤهل التعليمي (ثانوي، ليسانس، ماستر).

- الأسئلة من 03 إلى 05: توزعت هذه الأسئلة على مستوى تعليمية المفهوم، من حيث السهولة والصعوبة في ظل الإصلاحات الجديدة، وكذا الطرائق المعتمدة والوسائل التعليمية المعتمدة في تعليم المفاهيم.

- الأسئلة من 06 إلى 07: كانت على مستوى التقويم، وتتعلق بالطريقة المعتمدة في تقويم المتعلم لمعرفة مدى اكتسابه للمفهوم.

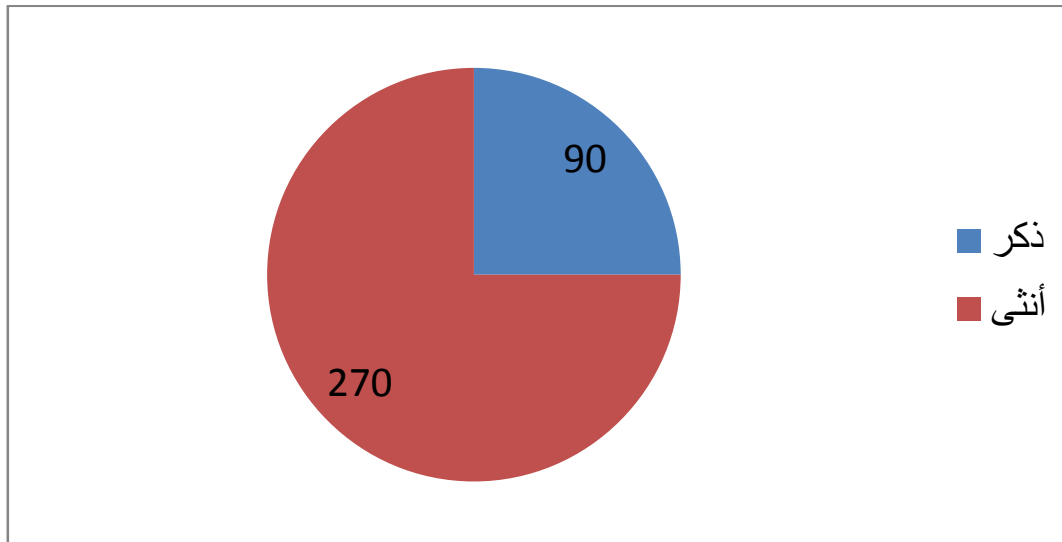
- الأسئلة من 08 إلى 09: نتعرف فيها على المحيط الاجتماعي للمتعلم، وحول ما إذا كان للمتعلم خلفية معرفية اجتماعية عن المفاهيم التي يتعلمها في المدرسة.

- الأسئلة من 10 إلى 11: تمثلت هذه الأسئلة على مستوى المحتوى التعليمي المقرر إذا كان يستجيب لحاجيات ورغبات المتعلمين وميولاتهم، وهل يتوافق مع الحجم الساعي

لتعليم المفاهيم. أما السؤال الأخير فهو عبارة عن معلومات يراها المعلمون ضرورية حول الموضوع.

الجدول رقم (01): معلومات خاصة بجنس المعلمين:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ذكر	05	%25	90°
أنثى	15	%75	270°
المجموع	20	%100	360°

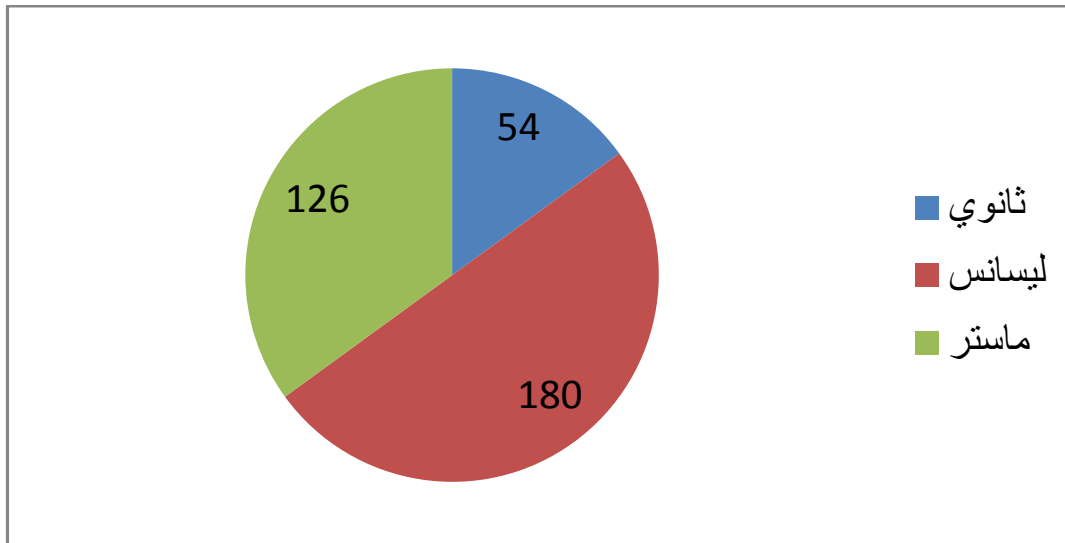


قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أن (75%) من أفراد العينة إناث، وهذا ما يدل على ميل الإناث وتوجههن بصفة عامة- إلى مهنة التعليم، وبخاصة في السنوات الأخيرة، حيث أخذت المرأة مكانا هاما في قطاع التربية والتعليم، وبالمقارنة مع ذلك كانت نسبة أفراد العينة من الذكور (25%) في العينة التي شملتها الاستبانة.

الجدول رقم (02): الشهادة المكتسبة لمعلمي السنة الثانية ابتدائي:

الشهادة المكتسبة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
ثانوي	03	%15	°54
ليسانس	10	%50	°180
ماستر	07	%35	°126
المجموع	20	%100	°360



قراءة وتعليق:

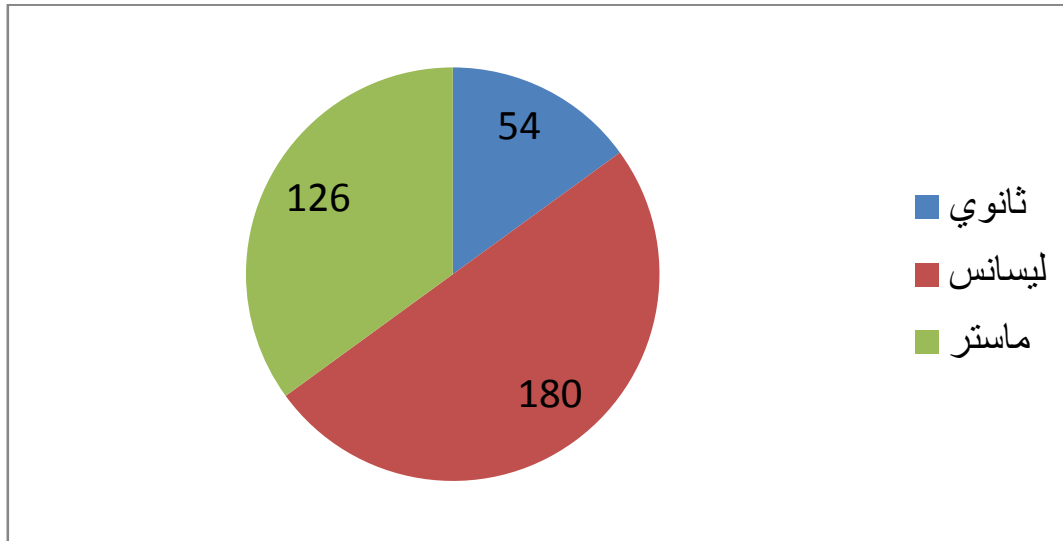
يبين الجدول أعلاه، أن الكفاءة المكتسبة لمعلمي السنة الثانية ابتدائي يتراوح ما بين الثانوي فما فوقه؛ أي أنه ليس هناك أحد من أفراد العينة التي شملتها الاستبانة يقل مستواه عن الثانوي، حيث يمثل عدد المعلمين الذين لديهم مستوى الثانوي نسبة (15%)، وهي نسبة قليلة مقارنة بالمعلمين الذين لديهم مستوى الليسانس، وتقدر نسبتهم بـ (50%)،

والمعلمون الحاصلون على شهادة الماستر، والذين تقدر نسبتهم بـ (35%)، ومن خلال هذه النتائج المقدمة، نستنتج أن أغلبية معلمي السنة الثانية هم من حاملي شهادة الليسانس الأمر الذي يجعلنا نفترض أهمية المؤهل العلمي في نجاح العملية التعليمية.

الجدول رقم (03): كيف ترى تعليمية المفاهيم في السنة الثانية ابتدائي في ضوء

إصلاح الكتب (الجيل الثاني)؟

تعليمية المفهوم	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
سهلة	12	60%	216°
صعبة	08	40%	144°
المجموع	20	100%	360°



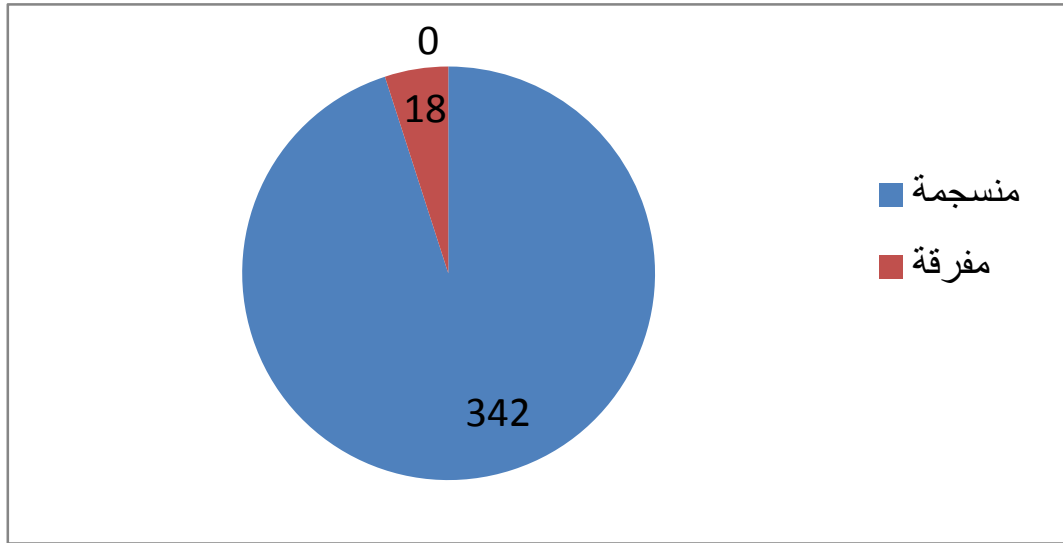
قراءة وتعليق:

يتضح من خلال ملاحظتنا للجدول، أن النسبة الكبيرة من المعلمين يرون أن تعليمية المفاهيم في السنة الثانية ابتدائي تعتبر سهلة، وهذا بنسبة (60%) باعتبار تلك المفاهيم مستمدة من واقع المتعلم كما أن اعتماد الكتاب الموحد في ضوء الإصلاحات زاد من سهولة تعليم تلك المفاهيم، وهذا راجع لتداخل المواد وتكاملها. وهناك من يرى بأن سهولة

تعليم المفاهيم راجع إلى الطرائق الجديدة في اكتساب المعارف والمهارات والتمثلة في البحث والتقصي والإجراء وليس على تلقين المعارف، أما نسبة المعلمين الذين يجدون صعوبة في تعليم المفهوم فكانت نسبتهم (40%) وهذا راجع - حسب آرائهم - إلى أن المفاهيم المقررة لا تراعي مستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية، كما أنها تبنى على ما تم دراسته في السنة الأولى باعتبارها تابعة لمناهج الجيل الأول، ومنهم من يرجح صعوبة تعليم المفاهيم إلى نقص الوسائل الإيضاحية وانعدامها أحياناً، وفي هذا السياق لا يجب علينا أن نلقي كل اللوم على المناهج فيما يخص هذه الصعوبة، بل يجب أن نجتهد في صوغ ما يتناسب وقدرات المتعلمين، ومحاولة توفير وسائل الإيضاح بدل إلقاء كل اللوم على المدرسة، والمقرر الدراسي.

الجدول رقم (04): إلى أي مدى ترى أن المفاهيم المقررة في السنة الثانية ابتدائي منسجمة أم مفترقة عن بعضها البعض؟

نوع المفاهيم	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
منسجمة	19	95%	342°
مفرقة	01	05%	18°
المجموع	20	100%	360°

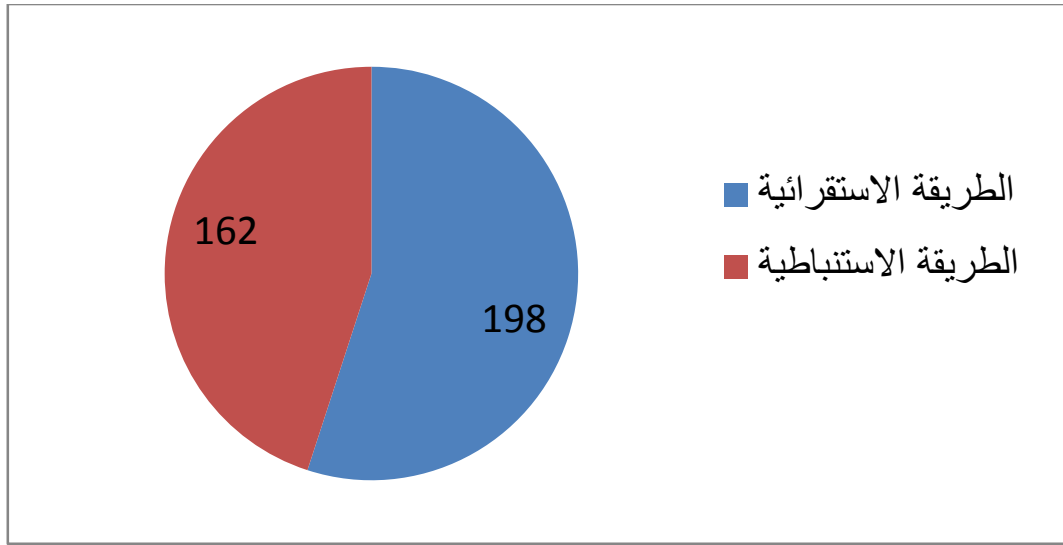


قراءة وتعليق:

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية معلمي السنة الثانية ابتدائي يرون بأن المفاهيم المقررة تعليمها منسجمة، وهذا بنسبة (95%)؛ حيث إن المفاهيم منسجمة وخادمة لبعضها البعض، فالدروس في المقطع الواحد لا تخرج عن الموضوع المراد دراسته، كما أنها تنطلق من الوضعية الانطلاقية الأم، فالمفهوم الذي يقدم للمتعلم في كل جزئية له صلة بالمواد الأخرى سواء كانت أدبية أم علمية، فأحيانا يوجد المفهوم الذي يقدم في التربية الإسلامية يكمل المفهوم المقدم في التربية المدنية، وهذا مايسمى في مناهج الجيل الثاني بـ"تداخل المواد" أو "تكاملية المواد"، في حين نجد نسبة ضئيلة جدا من معلمي السنة الثانية ابتدائي يرون أن المفاهيم المقررة تعليمها مفترقة عن بعضها البعض، وهذا بنسبة (5%)، فتجلى هذا في مادة الرياضيات؛ فبعض المفاهيم يرونها غير منسجمة وغير وظيفية ولا تخدم تعليمية السند، لكن هذا لا يعني أن نحكم عليها بالتشتت، فالمواد وإن كانت متكاملة إلا أنها في بعض الأحيان تأخذ خصوصية نفسها وهذا طبيعي ويتمشى حسب المادة المدرسة.

الجدول رقم (05): ما هي الطريقة التي تعتمدوها في تعليمية المفاهيم في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

الطريقة التعليمية	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
الطريقة الاستقرائية	11	55%	198°
الطريقة الاستنباطية	09	45%	162°
المجموع	20	100%	360°



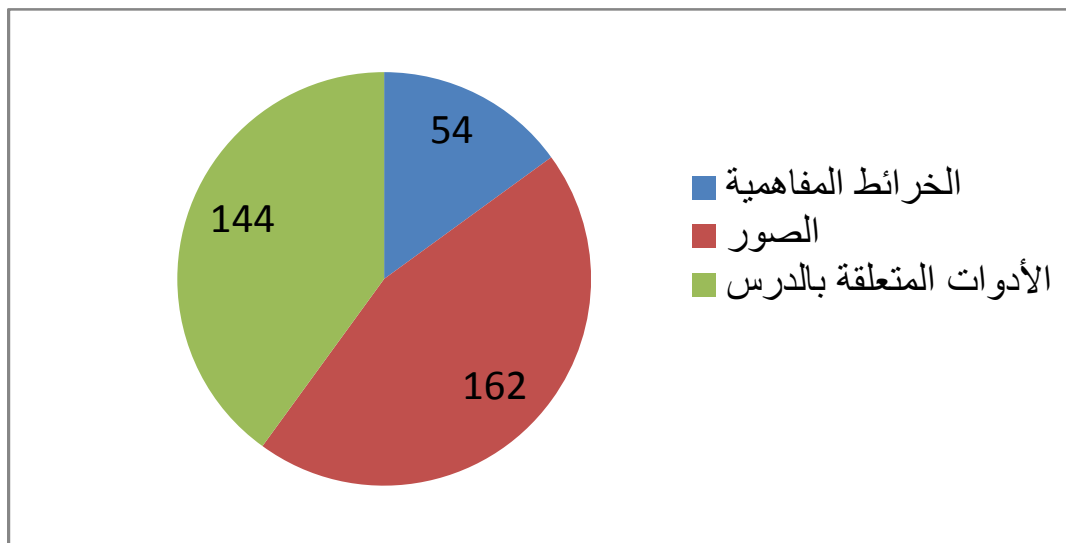
قراءة وتعليق:

تعتمد نسبة (55%) من معلمي السنة الثانية ابتدائي على الطريقة الاستقرائية وهي في نظرهم الطريقة الأنسب في ضوء المقاربة بالكفاءات لأن المتعلم يحتاج إلى بناء معارفه ومفاهيمه تدريجياً من اكتشاف وتأمل وملاحظة ثم الإجراء والبناء التدريجي للحوصلة، وذلك من خلال البدء بالأمثلة والشواهد وصولاً إلى صوغ القاعدة أو التعريف، وهذا ما يتماشى ومستواهم العقلي، ويرون بأن هذه الطريقة تكسبهم منهجية التحليل والاستقراء للوصول إلى النتائج وتدريبهم على الانتقال من الجزء إلى الكل ومن السهل إلى الصعب، أما نسبة (45%) فتعتمد على الطريقة الاستنباطية كونها -حسب رأيهم- الطريقة التي تصلح للطور الابتدائي، حيث تقدم القاعدة أو التعريف أولاً ثم ينتقل المتعلم إلى تطبيقها على مجموعة من الأمثلة أو التطبيقات، ومن خلال هذه الآراء يمكن القول بأن كلا

الطريقتين تصلحان لتعليم المفاهيم، إلا أنه في هذه المرحلة المتقدمة من عمر الطفل التي يكون اهتمامه فيها بالمحسوسات يجدر بنا أن نعتد الطريقة الاستقرائية التي تعني بالجانب الحسي للمفهوم أولاً ومن ثمة الانتقال إلى مكونات وعناصر المفهوم الرئيسة، فالاستقراء الذي يقوم على الملاحظة والتجريب لا يتطلب درجة عالية من التفكير المجرد لاعتماده على الأمور المحسوسة بينما نجد الطريقة الاستنباطية تصلح للمراحل المتقدمة في العملية التعليمية فهي تتطلب تفكيراً عالياً في الأمور المجردة، وهذا ما يتنافى مع قدرات طفل السنة السابعة.

الجدول رقم (06): أي الوسائل التعليمية التي تعتمد عليها في تعليم المفاهيم؟

الوسائل التعليمية	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
الخرائط المفاهيمية	03	15%	54°
الصور	09	45%	162°
الأدوات المتعلقة بالدرس	08	40%	144°
المجموع	20	100%	360°



قراءة وتعليق:

اختلفت نسب الاعتماد على الوسائل التعليمية باختلاف الوسائل نفسها، حيث نجد نسبة الاعتماد على الخرائط المفاهيمية أقل النسب وتقدر بـ(15%)، فعلى الرغم من أهمية الخرائط المفاهيمية التي تتجلى في "تنظيم المادة التعليمية، وربط المفهوم الجديد بالمفاهيم القديمة والاتصال المستمر بين خطوات الدرس"¹ إلا أن نسبتها ضئيلة مقارنة بالوسائل التعليمية الأخرى، وهذا يرجع إلى مستوى التفكير عند تلاميذ السنة الثانية ابتدائي، تليها نسبة (40%) من المعلمين الذين يعتمدون وسائل متعلقة بالدرس قد توفرها المؤسسة أو يوفرها المعلم (من حاسوب، تلفزيون تعليمي، ووسائل أخرى...)، وهذه الوسيلة مهمة جدا في تعليم المفاهيم في هذه المرحلة، وتقريبها لذهن المتعلم، أما النسبة الأكبر فكانت (45%) والتي تم الاعتماد فيها على الصور لتقريب المفهوم من ذهن المتعلم، فالصورة أداة تربوية من الصعب على أي معلم أن لا يدرجها في العملية التعليمية التعلمية، فهي أداة فعالة لتحقيق أكثر من المهارات والكفاءات التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، و"يعد جون أموس كومينوس" Jean Amose Kominoss "أول من أكد على أهمية استعمال الشواهد البصرية، في العملية التعليمية التعلمية، والغاية من ذلك ولع التلاميذ الذين يبهجون عادة ويسرون لرؤيتها، مما يؤدي بهم إلى الإقبال على التعلم".²

ومن هنا تبقى الوسائل التعليمية عنصرا فعالا في العملية التعليمية التعلمية، يجب إدراجها بشكل جيد ليضمن بذلك المعلم تقريب المفهوم لذهن المتعلم.

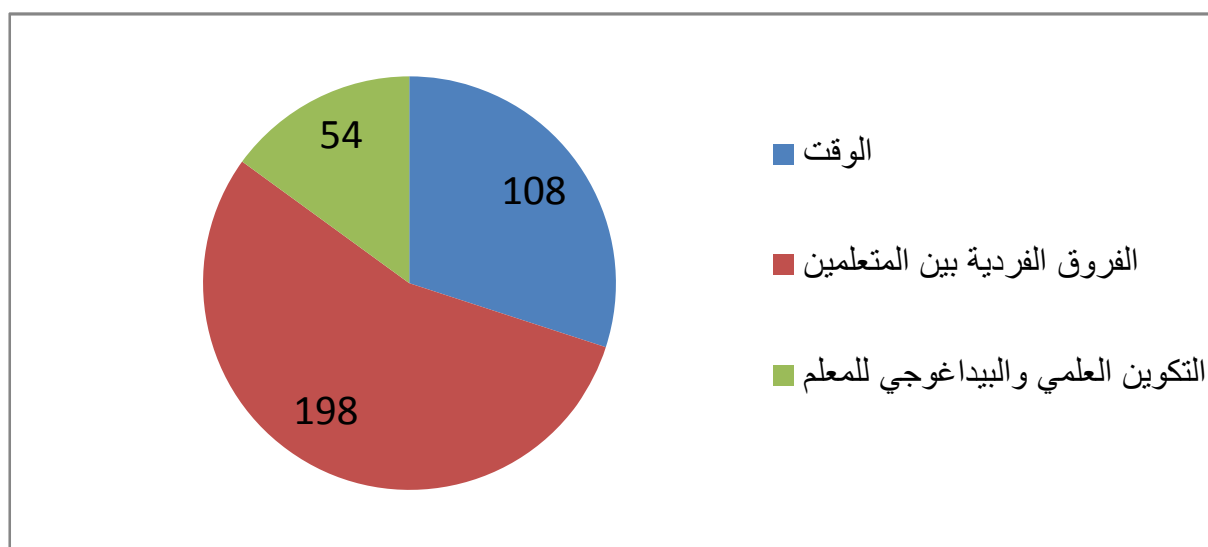
الجدول رقم (07): إلى ماذا تعود صعوبة تدريس المفهوم في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

صعوبة تعليم المفهوم	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
الوقت	06	30%	108°

¹ علي آيتأوشان: اللسانيات والتربية المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفاهيم، ص184.

² القاسمي علي: علم اللغة وصناعة المعجم، مطابع جامعة الملك سعود، ط2، 1991م، ص148.

198°	55%	11	الفروق الفردية بين المتعلمين
54°	15%	03	التكوين العلمي والبيداغوجي للمعلم
360°	100%	20	المجموع



قراءة وتعليق :

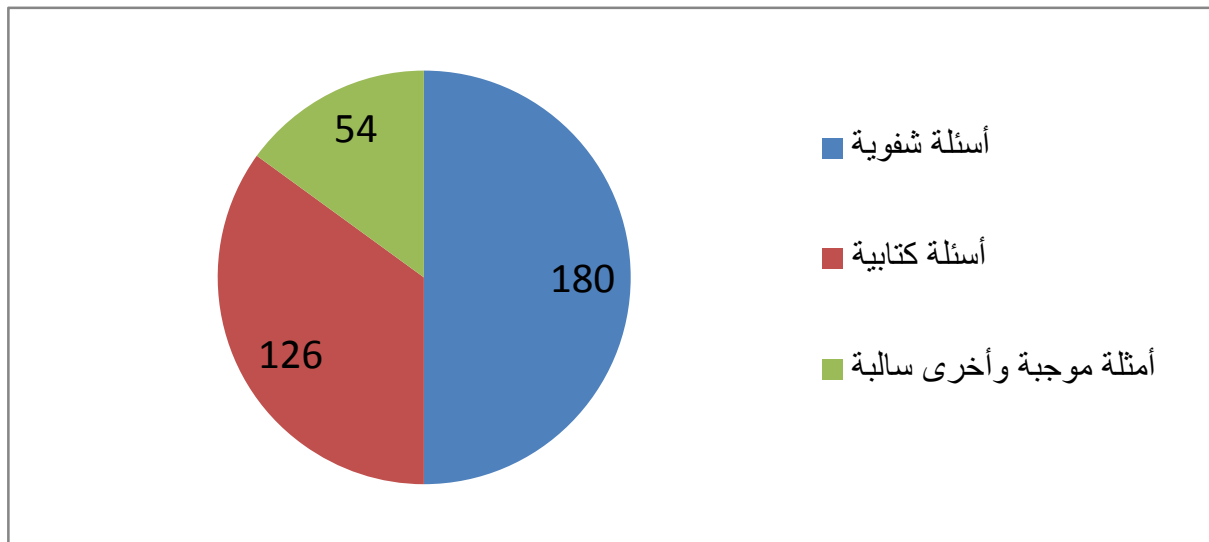
يرجع معلّموا السنة الثانية ابتدائي من خلال الجدول السابق الأسباب التي تقف وراء صعوبة تعليم المفاهيم في ضوء المقاربة بالكفاءات إلى عدة عوامل؛ فهناك من يرجعها إلى عامل الوقت، وقد بلغت نسبة ذلك (30%) باعتبار أن المقرر أطول من الوقت المخصص له، ويرجعها البعض الآخر إلى عامل الفروق الفردية بين المتعلمين، وقد بلغت النسبة في ذلك (55%) ولا يخفى دور المعلم هنا، فإذا كان المنهاج قد وضع مفاهيم لا تتوافق والفروق الفردية بين المتعلمين فعلى المعلم أن يصوغ وضعيات تتناسب مع ذلك لتجنب الوقوع في مثل هذا المشكل، إذ يجب عليه التغيير في بعض الوضعيات فقد أصبحت لديه حرية بيداغوجية فهو الأدرى بمستوى متعلميه ومتطلباتهم ورغباتهم، وأما من يرجع السبب إلى عامل التكوين العلمي والبيداغوجي للمتعلم، فكانت نسبتهم (15%)

وربما يعود هذا إلى الإصلاحات الجديدة في المناهج (مناهج الجيل الثاني)، وهنا على المعلم عدم الاكتفاء بما يقدم له في الندوات والأيام التكوينية، إذ يجب عليه أن يكون نفسه بنفسه، ويبقى هو البصير بتلاميذه والقادر على معرفة ميولاتهم وقدراتهم على المستويات كلها.

الجدول رقم (08): ماهي الطريقة المعتمدة في تقويمك لمعرفة مدى اكتساب المتعلم

للمفهوم؟

الطريقة المعتمدة في التقويم	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
أسئلة شفوية	10	50%	180°
أسئلة كتابية	07	35%	126°
أمثلة موجبة وأخرى سالبة	03	15%	54°
المجموع	20	100%	360°

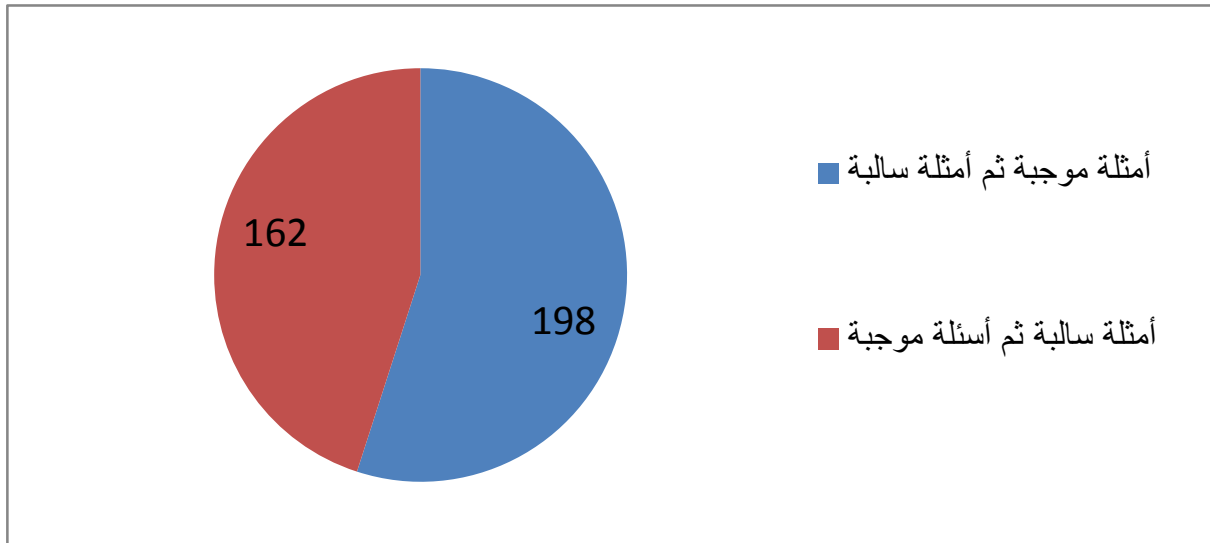


قراءة وتعليق:

وجدنا أن النسبة القصوى (50%) من معلمي السنة الثانية ابتدائي يعتمدون الأسئلة الشفوية في تقييمهم لمعرفة مدى اكتساب المتعلمين للمفهوم، بحكم أن الأسئلة الشفوية تهدف إلى قياس قدرة المتعلم على تذكر المعلومات وجعله أكثر تركيزاً على الدرس المقدم، كما أنها تفتح المجال للتواصل مع الزملاء داخل القسم وإبداء رأيه والتعبير عن نفسه، أما فيما يخص نسبة (35%) فتعتمد الأسئلة الكتابية في عملية التقييم، وهذا نجده أكثر في مرحلة استثمار المكتسبات أين يقدم المتعلم على حل وضعيات مشكلة يوظف فيها ما اكتسبه عن ذلك المفهوم من تصنيف وتحليل واستنتاج، ومثلت نسبة (35%) من المعلمين الذين يعتمدون الأمثلة الموجبة والسالبة في عملية التقييم لما لها من أهمية بالغة في معرفة مدى اكتساب المتعلم للمفهوم المدرّس من خلال عملية الجمع والتصنيف ثم الاستنتاج، كما نجد فيها حيوية ومتعة أكثر من الطرائق السابقة المعتمدة، لهذا وجب الأخذ بعين الاعتبار طريقة عرض الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة في العملية التعليمية، وكذا في عملية التقييم.

الجدول رقم (09): في تقويمك الشخصي، على ماذا تعتمد في صوغك لوضعية الانطلاق ليتذكر المتعلم المفهوم أو التمهيد للمفهوم الذي هو بصدد تعلمه، هل تعتمد على الأمثلة الموجبة ثم السالبة أم العكس؟

الطريقة المعتمدة في التقييم التشخيصي	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
أمثلة موجبة ثم أمثلة سالبة	11	55%	198°
أمثلة سالبة ثم أسئلة موجبة	09	45%	162°
المجموع	20	100%	360°



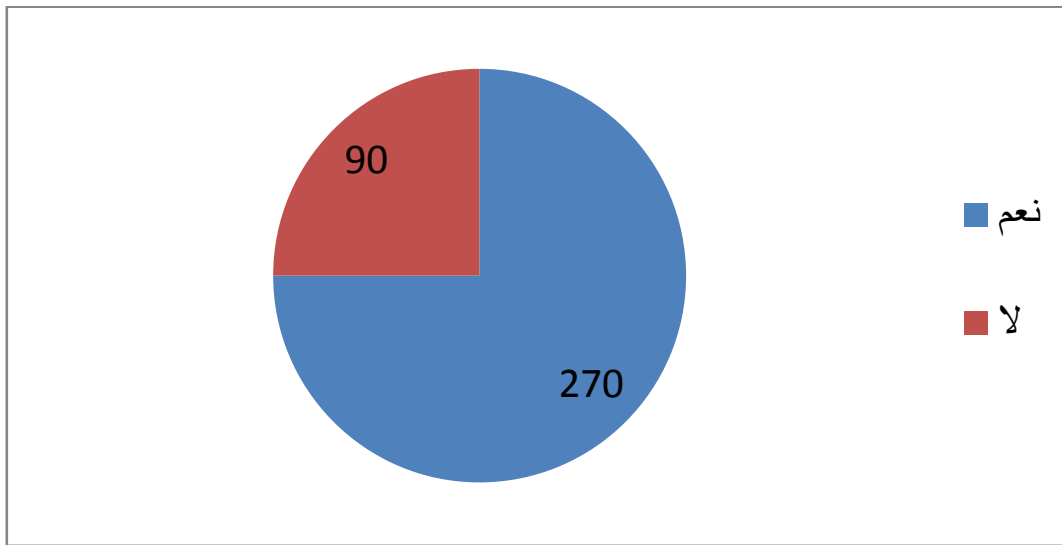
قراءة وتعليق:

تُظهر إحصائيات الجدول، أن النسب المئوية متقاربة حول الطريقة المعتمدة في مرحلة التقويم التشخيصي، حيث نجد نسبة (55%) يعتمدون على الأمثلة الموجبة أولاً ثم الأمثلة السالبة، وذلك لأن التقويم التشخيصي يركز على قياس قدرة المتعلم على تذكر المعلومات واسترجاع ما درس لبناء مفاهيم جديدة، ولضمان ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم ومن ثمة اختبار مدى اكتسابه للمفهوم، في حين نجد نسبة (45%) من المعلمين يعتمدون الأمثلة السالبة أولاً تليها الأمثلة الموجبة، وذلك قصد تصحيح المفاهيم الخاطئة، وعدم الوقوع في الخطأ مرة أخرى، ويبقى صوغ وضعية الانطلاق مبنياً على أساس سهولة أو صعوبة المفهوم السابق أو المفهوم الذي بصدد التقديم، فإذا كان المفهوم يتناسب والفروق الفردية للتلاميذ فإنه من المستحسن تقديم الأمثلة السالبة عن الأمثلة الموجبة لتصحيح الأخطاء المرتكبة حول المفهوم، أما إذا كان المفهوم صعباً ويفوق قدرات

التلاميذ فمن الأنسب تقديم الأمثلة الموجبة عن الأمثلة السالبة لتقريبه وترسيخه في ذهن المتعلم.

الجدول رقم (10): هل للمتعم خلفية معرفية اجتماعية عن المفاهيم التي يتعلمها في المدرسة، باعتبار مناهج الجيل الثاني تربط المعارف بالمجتمع؟

الخلفية المعرفية	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	15	75%	270°
لا	5	25%	90°
المجموع	20	100%	360°



قراءة وتعليق:

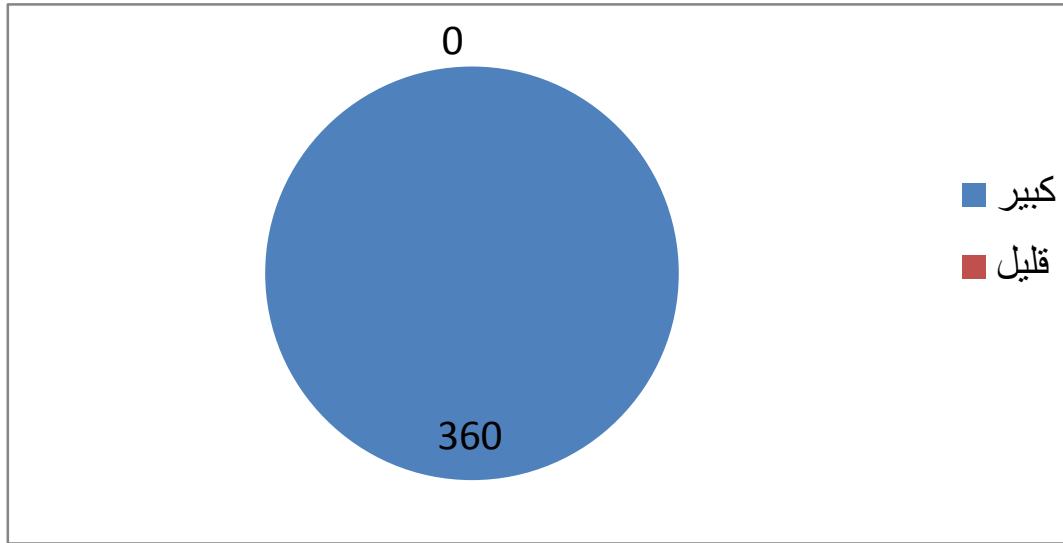
نستطيع من خلال الجدول، أن نقول أن نسبة (75%) من معلمي السنة الثانية ابتدائي وهي نسبة كبيرة، يرون أن للمتعم خلفية معرفية اجتماعية عن المفاهيم التي يتعلمها في المدرسة، وأن لها علاقة وطيدة ببيئته ومجتمعه، فكل ما يتعلمه المتعلم في المدرسة مستوحى من مجتمعه لأن المنهاج قد بني أساسا على العادات والتقاليد السائدة في المجتمع الجزائري وهويته العربية ومبادئه الإسلامية، خصوصا وأنه قد ركز على جانب القيم

بشكل كبير، كما أن للمتعلّم تصورات أخرى اكتسبها من البيت أو الشارع، وقد تكون صحيحة أو خاطئة والهدف من الدراسة هو تصحيح أو تعديل تلك الأفكار والتصورات، وتبقى هذه الخلفية المعرفية الاجتماعية عن المفاهيم المقررة محدودة تحتاج إلى توظيف وترتيب حتى يتمكن المتعلم من استعمالها في تعلمه، وفيما يخص نسبة (25%) فهي مثلت المعلمين الذين يرون بأنه ليس لمتعلم السنة الثانية ابتدائي خلفية معرفية اجتماعية حول المفاهيم المقررة لأنها لازالت مناهج جديدة ومختلفة عن بيئة المتعلم خاصة الذين يقطنون في مناطق ريفية، وفي هذا السياق يمكن القول أنه في حالة عدم تطابق بعض المفاهيم مع بيئة المتعلم سواء الثقافية أم الجغرافية، فإنه على المعلم خلق واقتراح وضعيات مناسبة لواقعه ومتناسقة مع المفهوم المدرس من خلال الاستعانة بوسائل الإيضاح وبخاصة إدراج تكنولوجيا الإعلام والاتصال التي تساعد بشكل كبير في تقريب المفهوم وترسيخه بطريقة ممتعة ومشوقة.

الجدول رقم (11): إلى أي مدى تؤثر دور الروضة في معرفة المتعلم للمفاهيم التي

يتعلمها في السنة الأولى والسنة الثانية ابتدائي؟

تأثير دور الروضة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
كبير	20	%100	°360
قليل	00	%00	°0
المجموع	20	%100	°360

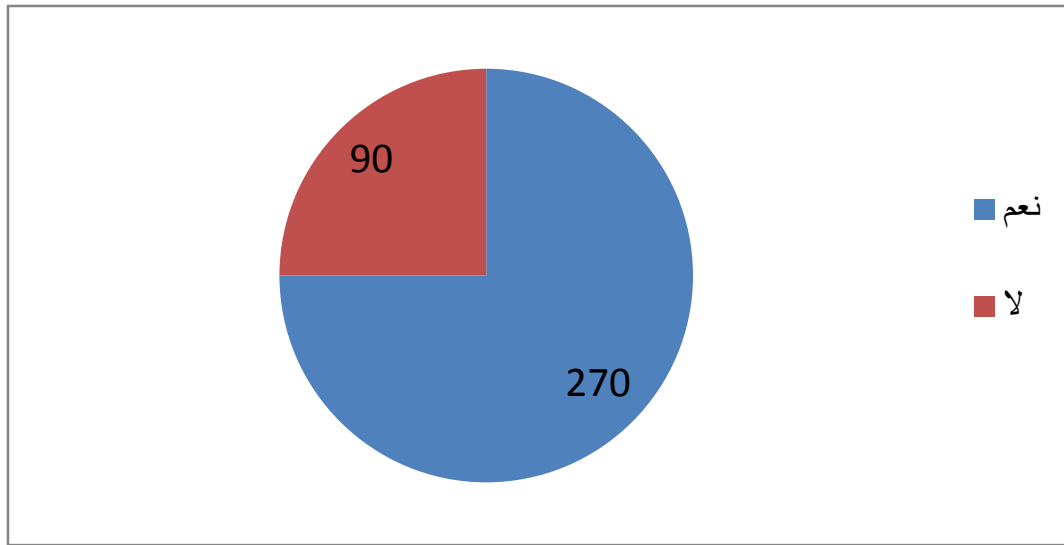


قراءة وتعليق:

من خلال الجدول أعلاه، نرى أن معلّمي السنة الثانية ابتدائي قد أجمعوا على أن لدور الروضة تأثير كبير وفعال في معرفة المتعلم للمفاهيم التي يتعلمها في السنة الأولى والسنة الثانية؛ إذ إنها تساعده إلى درجة كبيرة في تعويده على بناء المفاهيم البسيطة التي تعتبر القاعدة والأساس الذي يبني عليه الطفل مفاهيمه في السنوات المقبلة خصوصاً وأن نظامها مرتبط بالبرنامج الدراسي الذي سيدرس في السنة الأولى والسنة الثانية، ناهيك عن تعويده على الجو الدراسي، ودمجه داخل الجماعة، من أجل تَعَوُّده على النظام العام الذي يحكم المدرسة والمجتمع، ومنه فإن دور الروضة تنمي مهارات الأطفال اللغوية والعديدية والفنية من خلال الأنشطة المتنوعة، وتزوّدهم بالمعلومات والمعارف المختلفة، حتى يخرج الأطفال بمعلومات ومفاهيم يبني عليها معارفه في السنوات القادمة.

الجدول رقم (12): هل المحتوى التعليمي المقرر (المفاهيم) في السنة الثانية ابتدائي (الجيل الثاني) يستجيب لاحتياجات المتعلم ورغباته وميولاته؟

استجابة المفاهيم لاحتياجات المتعلم	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	15	75%	270°
لا	05	25%	90°
المجموع	20	100%	360°



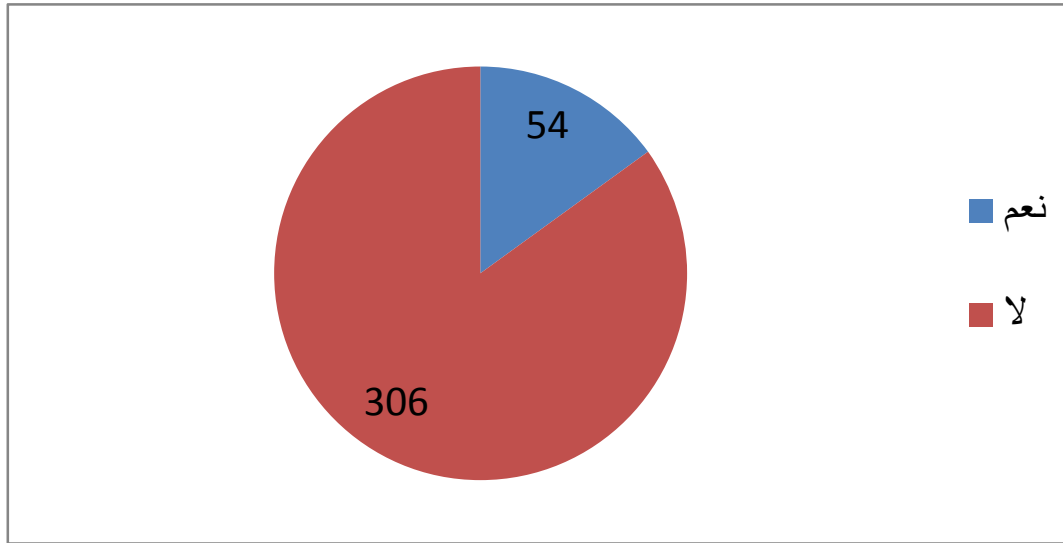
قراءة وتعليق:

يظهر الجدول، أن النسبة الكبيرة من معلمي السنة الثانية ابتدائي تؤيد فكرة أن المفاهيم المقررة في السنة الثانية ابتدائي من مناهج الجيل الثاني تستجيب لاحتياجات المتعلم وميولاته ورغباته، وهذا بنسبة (75%) لأنها ترى أن المفاهيم تصب في قالب واحد

وهي تلبية حاجات المتعلم ورغباته وميولاته، فهي تخدم شخصيته كطفل يعرف حقوقه وواجباته وكمبدع صغير يفجر طاقاته من خلال الاكتشاف والبحث، والاعتماد على نفسه للتوصل إلى النتائج، وإنجاز مشاريع تستجيب لرغباته وتنمي قدراته الذهنية والإبداعية، كما أنها تعرفه بمجتمعه وتزيده عزة بوطنه وتوطد علاقته ببيئته، كما أن المقرر أعطى أهميته بالغة لمواد الإيقاظ وهذا ما يحتاج إليه الطفل في هذه المرحلة كونها مرحلة الإيقاظ، وترى نسبة (25%) أن المفاهيم المقررة في السنة الثانية ابتدائي لا تستجيب لاحتياجات المتعلم ورغباته وميولاته كون المقرر -حسب رأيهم- غير مخطط له، كذلك أن المفاهيم التي تدرس هي فوق طاقات المتعلمين وقدرتهم، كما أن بعض المفاهيم التي لا تتناسب مع رغباتهم يتقبلونها وكأنهم مرغمون على ذلك، ومن الملاحظ أن المفاهيم المدرسة في السنة الثانية ابتدائي تستجيب لاحتياجات المتعلم كونها مستقاة من المحيط الذي يعيش فيه التلميذ، كما أنها تقيده في حجرة القسم وخارج حدود المدرسة، وهذا ما تهدف إليه المقاربة بالكفاءات بصفة عامة ومناهج الجيل الثاني بصفة خاصة.

الجدول رقم (13): هل المقرر كُيف مع الحجم الساعي لتعليم المفاهيم؟

نعم أو لا	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	03	15%	54°
لا	17	85%	306°
المجموع	20	100%	360°



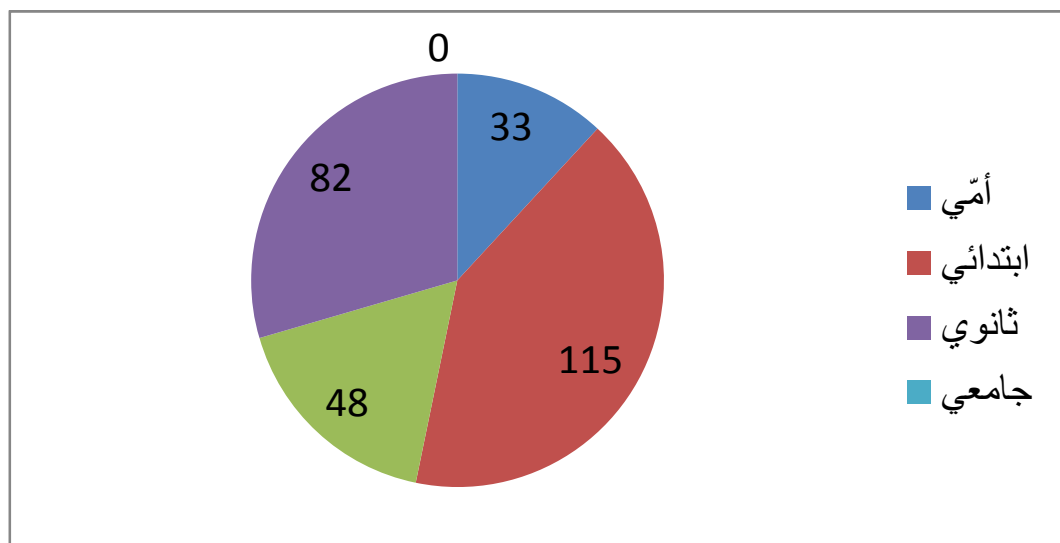
قراءة وتعليق:

يبين الجدول أعلاه، أن أغلبية معلمي السنة الثانية ابتدائي يرون أن المقرر لم يكيف مع الحجم الساعي لتعليم المفاهيم، وبخاصة في مادتي الرياضيات واللغة العربية، وتمثل نسبة (85%)، حتى أن الحصة الواحدة لا تكفي لتعليم بعض جزئيات المفهوم المدرس، في حين ترى نسبة (15%) أن المقرر كُيف مع الحجم الساعي لتعليم المفاهيم، وفي هذا السياق يلاحظ أنه ربما تكون الفروق الفردية بين المتعلمين هي العامل الرئيس الذي يتحكم في الوقت المكيف لتعليم المفهوم المقصود.

1-4-2- الأسئلة الموجهة إلى أولياء التلاميذ:

الجدول رقم (01): المستوى التعليمي لآباء متعلمي العينة:

المستوى	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
أمّي	02	%9.090	°33
ابتدائي	07	%31.818	°115
متوسط	03	%13.636	°48
ثانوي	05	%22.727	°82
جامعي	05	%22.727	°82
المجموع	22	%100	°360



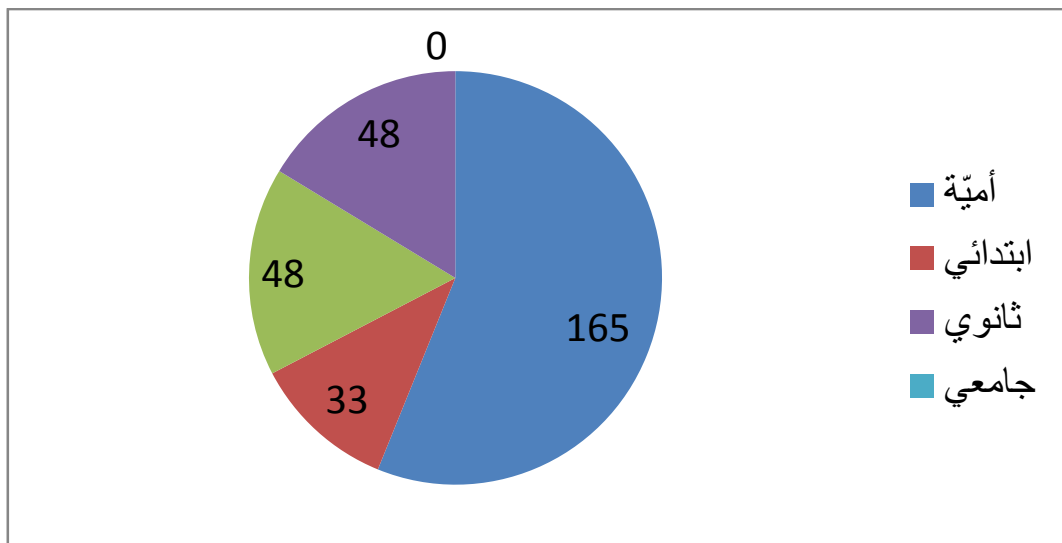
قراءة وتعليق:

يبين الجدول أعلاه، أن المستوى التعليمي لآباء متعلمي العينة جيد، على الرغم من أن النسبة الكبيرة كانت للمستوى الابتدائي بنسبة (%31.818)، كما بلغت نسبة من لديهم المستوى الجامعي (%22.727) وهي نسبة متساوية مع من لديهم مستوى ثانوي، حيث قدّرت النسبة أيضا بـ(%22.727)، يليها مباشرة المستوى الابتدائي (%13.636)،

وأخيراً نسبة الفئة التي بدون مستوى (أمية)، والتي بلغت (9.090%). وهذا يؤكد حقيقة قلة نقشي الأمية في العينة التي شملتها الاستبانة، ومنه فإن نسبة الآباء ذوي المستوى الجامعي والثانوي تعتبر من أهم الفئات المؤثرة في تحصيل التلاميذ باعتبار أن بيئة المتعلم هي أحد أهم العوامل المساعدة على نجاح العملية التعليمية التعلمية، فكلما كان المستوى التعليمي والثقافي للوالدين عاليا كلما كان توفير الجو المناسب لتعلم الأبناء كبيراً من خلال تشجيعهم وتحفيزهم وإثارة الدافعية لديهم.

الجدول رقم (02): المستوى التعليمي لأمهات متعلمي العينة:

المستوى	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
أمي	10	45.454%	165°
ابتدائي	02	9.090%	33°
متوسط	03	13.636%	48°
ثانوي	03	13.636%	48°
جامعي	04	18.181%	66°
المجموع	22	100%	360°



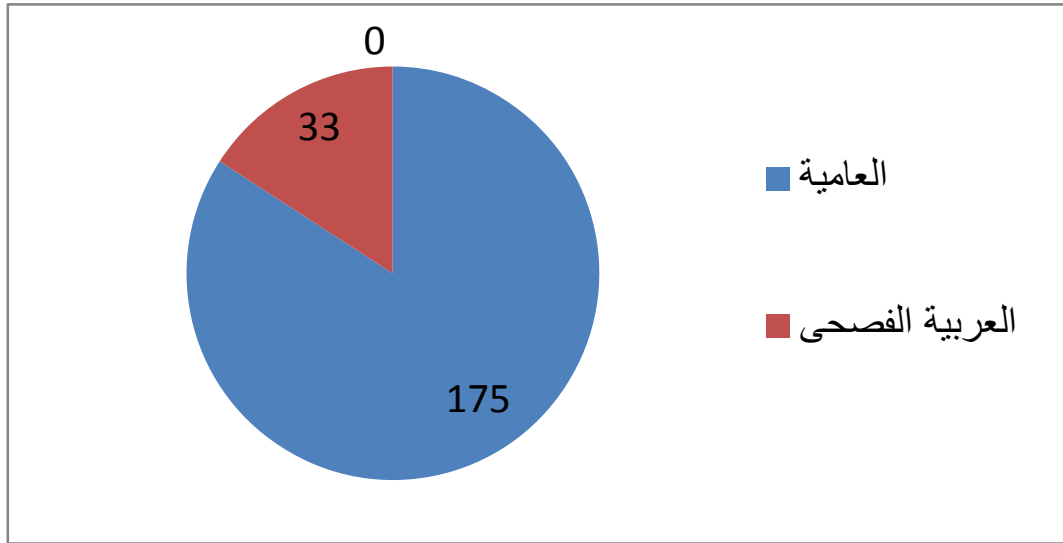
قراءة وتعليق:

اتضح لنا من ملاحظتنا للجدول، أن المستوى التعليمي لأمهات متعلمي العينة تغلب عليه طابع دون المستوى، وهذا بنسبة (45.454%) وهذا يعود ربما لعدم توفر التعليم للأنثى في الريف، تليها نسبة (18.181%) للمستوى الجامعي، وتليها مباشرة ذوات المستوى الثانوي والمتوسط بنسبة متساوية تقدر بـ (13.636%)، وأخيراً الفئة ذات المستوى الابتدائي بنسبة (9.090%)، والملاحظ من المعلومات السابقة أن التعليم عند الأمهات لا بأس به، الأمر الذي يجعل هذا المستوى يؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي للأبناء بحيث يستفيد الابن من مساعدة الأم لأنها الأكثر ارتباطاً بأبنائها في البيت، ومن حسن الحظ أنه عندما نجد الأم أمية نجد الأب لديه مستوى تعليمي، والعكس مع أغلب الأولياء هذا ما يؤثر في خلق جو دراسي مناسب للتلميذ سواء داخل البيت أم في المدرسة.

ومن الجدول (01) و (02) نستنتج أن المحيط الأسري لمتعلمي العينة في مجمله مساعد على التعلم، واكتساب المفاهيم، وهذا ما يؤثر على تحصيل الأبناء، فالابن يجد من يساعده على ترسيخ ما تلقاه في المدرسة، أو التحضير معه للدروس القادمة، فهو بأمس الحاجة إلى أسرة متعلمة تخلق عنده الرغبة والدافعية في التعلم.

الجدول رقم (03): اللغة المستعملة في الوسط العائلي:

اللغة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
العامية	10	45.45%	175°
العربية الفصحى	02	9.090%	33°
خليط بينهما	08	36.363%	152°
المجموع	22	100%	360°



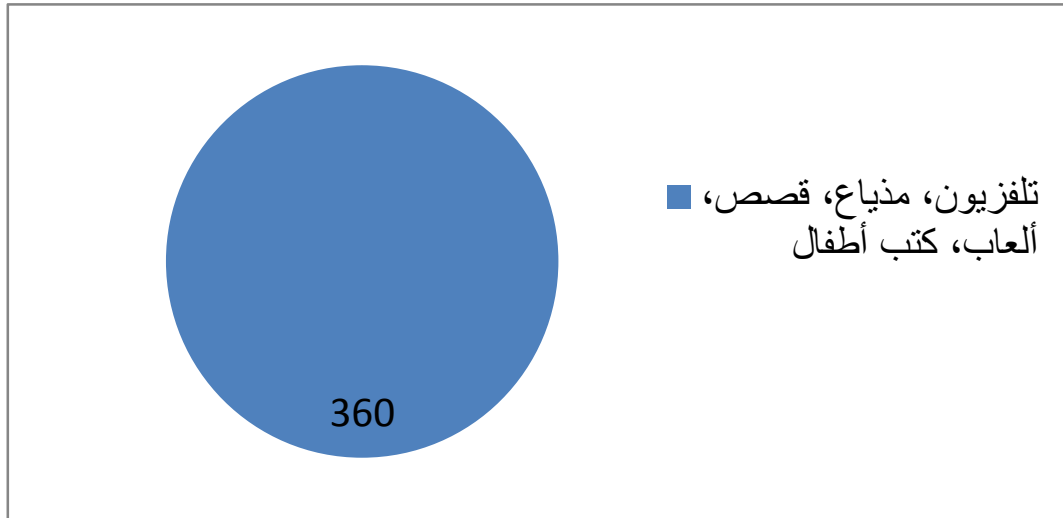
قراءة وتعليق:

يوضح لنا الجدول أعلاه، أن اللغة العربية المستعملة في المحيط الأسري لمتعلمي العينة هي العامة، حيث بلغت نسبة استعمالها (45.45%)، ويعود السبب في ذلك كون الأمهات أغلبهن لديهن مستوى متدنٍ، فهن الأقرب لأبنائهن، أما نسبة من يستخدمون العربية الفصحى، وهي نسبة ضئيلة تقدر بـ (9.090%) فإنها تعبر عن طبيعة عائلة متعلمي العينة التي تستخدم بكثرة هذه اللغة في المحيط الأسري، وتقدر نسبة من يخلطون العربية الفصحى والعامة نسبة (36.363%) وهذا نظرا للبيئة التي يعيش فيها والمستوى التعليمي والثقافي وكما هو معروف عند علماء النفس والتربية، فإن اللغة المستعملة في البيت تؤثر كثيرا على تعلم الطفل واكتسابه للغة والمفاهيم التي سيتلقاها في المدرسة.

الجدول رقم (04): ما هي الوسائل التربوية والتثقيفية والترفيهية المتوفرة في

البيت؟

الوسائل	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
تلفزيون، مذياع، قصص، ألعاب، كتب أطفال	22	%100	°360
المجموع	22	%100	°360



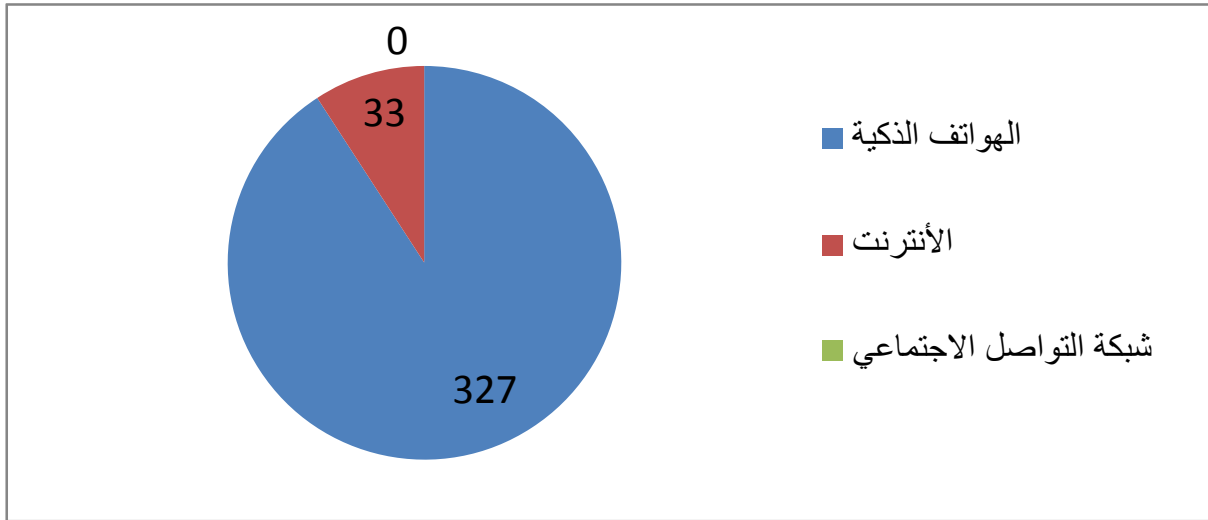
قراءة وتعليق:

بين الجدول أعلاه، مدى حرص أولياء التلاميذ على توفير كل الوسائل التي من شأنها أن تساهم في دعم وتنقيف أبنائهم، حيث بلغت النسبة (100%)، فمن خلال هذه الوسائل يتمكن الطفل في البيت من إثراء رصيده اللغوي وتتميته واكتساب مفاهيم جديدة ومعلومات سابقة عن التي يتلقاها في المدرسة، بحكم تقديمها لمعلومات وقيم من شأنها المساهمة في التنشئة الاجتماعية، لكن لن يكون تأثيرها إيجابيا إلا إذا حُسِّن استغلالها من قبل الأولياء أولا ثم الأبناء ثانيا، كما لا ننسى مالها من تشويق ومتعة في تقديم المعرفة للطفل فلا يحس بالملل وهو يتعلم باستمرار مفاهيم سيتلقاها في المدرسة.

الجدول رقم (05): ما هي الوسائط التكنولوجية الحديثة التي تعتمد عليها في تعليم

ابنك المفاهيم؟

الوسائط التكنولوجية	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
الأنترنت	20	90.909%	327°
الهواتف الذكية	02	9.090%	33°
شبكة التواصل الاجتماعي	00	00%	00°
المجموع	22	100%	360°

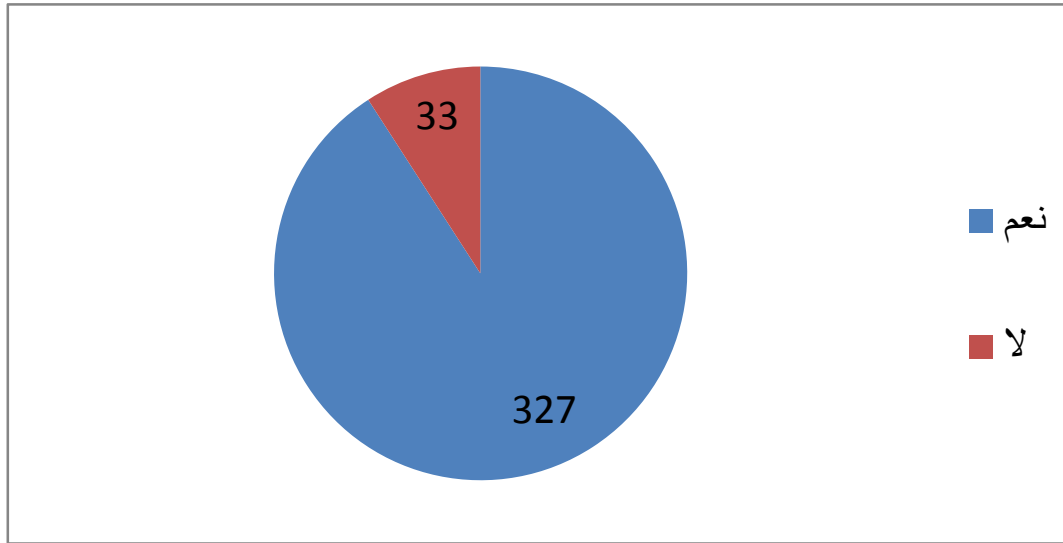


قراءة وتعليق:

من الجدول السابق، نلاحظ أن من بين الوسائط التكنولوجية الحديثة التي تعتمد عليها الأسرة في تعليم ابنها اكتساب المفاهيم (الحيوانات، الأشكال، الأسماء...) الهواتف الذكية والتي حازت على أكبر نسبة تقدر بـ (90.909%) وهذا راجع للتطور التكنولوجي الحاصل، فمن خلال الهواتف الذكية يطلع المتعلمون على فيديوهات ومشاهد تعليمية تكسبه مفاهيم جديدة وقيم خلقية تفيده في حياته الاجتماعية والمدرسية معاً، أما الاعتماد على الأنترنت، فإن نسبته ضئيلة جداً، تقدر بـ (9.090%) وهذا - حسب رأي الأولياء - راجع إلى سوء استخدامها، في حين نجد الاعتماد على شبكة التواصل الاجتماعي منعدم بنسبة (100%) بسبب صغر سن الطفل، وخوف الآباء عليهم من الإدمان وعدم استغلاله في الأمور التعليمية التي تزيد من إثرائه وتنمية معارفه ومفاهيمه.

الجدول رقم (06): هل تتابع ابنك باستمرار في المدرسة التي يدرس بها؟

المتابعة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الزاوية
نعم	20	90.909%	327°
لا	02	9.090%	33°
المجموع	22	100%	360°



قراءة وتعليق:

يُظهر الجدول أعلاه، أن أغلبية أولياء التلاميذ يحرصون على المتابعة المستمرة لأبنائهم في المدرسة، حيث بلغت النسبة التي أكدت لنا أنها تزور أبناءها باستمرار في المؤسسة التربوية التي يدرسون فيها بـ(90.909%)، وهي نسبة مرتفعة جداً تؤكد مدى الحرص والعناية التي يوليها الأولياء لأبنائهم داخل البيت وفي المدرسة، وهذا من أجل تحقيق تنشئة معرفية واجتماعية سليمة، وتأتي بعدها نسبة من أقروا بعدم زيارة أبنائهم في المدرسة التي يدرسون فيها، حيث قدرة نسبتهم بـ(9.090%) وهي نسبة ضئيلة جداً، وقد ربطوا عدم زيارتهم لارتباطهم بانشغالات أخرى تقيد من حرية متابعتهم المستمرة لأولادهم داخل المدرسة، ولضمان تحقيق نجاح دائم للأطفال، على الأولياء متابعة أولادهم باستمرار وتحمل مسؤولية المتابعة الدائمة لمعرفة كل ما يتعلق بأولادهم داخل البيئة التعليمية التي ينشؤون فيها، إذ ليس بإمكان أي أحد أن يشاركهم في التأثير على أبنائهم أكثر منهم.

النتائج:

باعتبار التعليم مجموعة الإجراءات والأسس التي تسعى إليها المنظومة التربوية لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية والتربوية، فإنه من الواجب التخطيط الجيد والمسبق لهذه الإجراءات والأسس وفق خطة مهيكلية ومبادئ مدروسة يمكن من خلالها بناء برنامج يلبي احتياجات المتعلمين ورغباتهم، ويتوافق وقدراتهم وميولاتهم، ويتناسب مع الظروف الاجتماعية والمادية التي يعيشها المتعلمون.

ومن خلال ما سبق، توصلنا الى مجموعة من النتائج على مستوى المناهج والمحتوى وأخرى على مستوى الطريقة التي يتبعها المعلم في تعليم المفاهيم، ولا ننسى العوامل الخارجية المحيطة بالمتعلم، والأثر الذي تخلفه في العملية التعليمية التعلمية.

• النتائج على مستوى المنهاج والمحتوى:

باعتبار أن المناهج مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تخططها المدرسة وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة وخارجها بغية إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أنماطا أخرى نحو الاتجاه المرغوب، فإن مناهج الجيل الثاني قد عملت على الإلمام بكل تلك الجوانب مراعية بذلك القيم والمبادئ الاجتماعية والإسلامية للمجتمع الجزائري، وهذا ما يسمى بالوجاهة، وذلك من خلال ربط التعلّيمات بالواقع الذي يعيشه المتعلم باعتبار المناهج الجديدة تقوم على النظرية البنوية الاجتماعية التي تُقرّ بأن "بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي الذي يقوم بدور فعال في تطور السيرورة الذهنية لمتعلم"¹، كما يهدف هذا المنهاج الجديد في إطار الإصلاحات إلى تحقيق ما يسمى بتكاملية المواد بين جميع المواد المدرّسة، وقد راعت في

¹ خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، ص92.

ذلك عنصر الحداثة، فلم تبقى منغلقة على ما سبق، وإنما خلقت مواضيع حديثة تواكب التطور الحاصل في المجتمع، وهنا نجد تفاعل عناصر العملية التعليمية التعلمية مع المحتوى الجديد الذي لقي قبولا لدى المعلمين والمتعلمين في الوقت نفسه، فمن خلال ما سبق وما يمكن أن نستشفه من مناهج السنة الثانية ابتدائي ومحتواها ما يأتي:

- إن الكثير من الدروس والمفاهيم المقررة في برنامج السنة الثانية ابتدائي مستقاة من واقع المتعلم، وتعبر عن متطلباته، وحتى في أغلب الدروس نجدها تتزامن والمناسبات الدينية والوطنية الموجودة في المجتمع الجزائري، هذا ما يضع المتعلم في موقع الحدث فيعبر وينشئ ويوظف ويربط ما اكتسبه من أسرته ومجتمعه داخل المدرسة والعكس.

- فيما يخص المفاهيم المقررة، فإن انتقاءها صائب ومخطط له مسبقاً، وهذا ما يعكس توفير عنصر الملاءمة في المحتوى المقرر، ونجد هذه المفاهيم تتوافق والقدرات العقلية للتعلم، إلا في نهاية المقرر فقد لاحظنا أن المفاهيم تعتبر صعبة بعض الشيء، وهذا التخطيط يخدم ما سيتلقاه تلميذ السنة الثانية في السنة الثالثة ابتدائي.

- من ناحية طول المقرر الدراسي وقصره، فإنه طويل مقارنة بالحجم الساعي المكيف لتعليم المفاهيم، وهذا ما يتنافى مع أهداف مناهج الجيل الثاني، فهي تولي اهتمامها للكيف لا النوع، ومن الملاحظ أنه لن يكتمل مقرر مادتي اللغة العربية والرياضيات.

- إن أغلب المفاهيم المقرر تعليمها في السنة الثانية ابتدائي هي مفاهيم مترابطة ومنسجمة وتخدم بعضها البعض، حتى أن المقطع الواحد يلم بمفهوم رئيس تدرج تحته مفاهيم ثانوية، فالمفهوم الذي يقدم في جزئية مادة ما له علاقة مكملّة

بالجزئيات الموجودة في مادة أخرى، كما أنها تنتقل من المفاهيم السهلة البسيطة إلى المفاهيم الصعبة المجردة.

• النتائج على مستوى الطريقة التعليمية:

من المعروف في العصر التربوي الحديث، أن المتعلم محور العملية التربوية بأبعادها المتنوعة، وتهدف هذه العملية أولاً وأخيراً إلى النحو الشامل للمتعلم روحياً وعقلياً ومعرفياً ووجدانياً وبما أن المعلم هو فارس الميدان التربوي والعملية التعليمية التعليمية، فهو المسؤول عن تحقيق هذه الأهداف السلوكية من خلال أدائه التربوي الإيجابي سواء أكان ذلك خلال الموقف التعليمي داخل القسم الدراسي خارجاً، كل ذلك يتطلب من المعلم اتخاذ خطة أو طريقة من أجل تحقيق ما يصبو إليه، وذلك من خلال السعي والإطلاع على خبرات المهنة الحديثة والمتجددة، كما يجدر به أن يعي الأساليب والتقنيات والطرائق الحديثة ليقوم بنقل المعارف إلى متعلميه بشكل فعال وإيجابي، وما لمسناه من خلال المتابعة الميدانية هو:

- أن أغلبية المعلمين يعتمدون طرائق في تعليم المفاهيم وهم يجهلون، فتجده ينطلق من الجزء إلى الكل، أو من القاعدة إلى الأمثلة وهو لا يعي الطريقة التي يعتمد عليها في ذلك، وهذا راجع إلى قلة الإطلاع والبحث في الخبرات المهنية الحديثة، ومنه نلاحظ قلة التكوين الذاتي بالنسبة لمعلمي السنة الثانية وبخاصة مع المناهج الجديدة، فمناهج الجيل الثاني تواكب وتساير التطورات الحاصلة، لهذا على المعلم أن ينفث ويسعى للبحث والتكوين لتطوير ذاته، ولا يبقى مغلقاً على ما كان يعتمد عليه في مناهج الجيل الأول وما قبلها.

- ضعف التكوين العلمي والبيداغوجي، فقد تبين من خلال المتابعة الميدانية، أن أغلبية معلمي السنة الثانية ابتدائي يجهلون الطرائق والنماذج الحديثة في تعليمية المفهوم، ومن المعلمين من عبّروا لنا عن جهلهم التام بهذه الطرائق، وهذا ما أضفى على عملهم الاستمرار في الطرائق التقليدية لتعليم المفاهيم، فقد كان تركيز المفتشين حول المصطلحات الجديدة في مناهج الجيل الثاني وتوضيح كل ما هو جديد دون التركيز على الطرائق المناسبة لتلك المفاهيم المقررة، لكن هذا لا يعني أن ينتظر المعلم من المفتشين والهيئات المسؤولة عن الندوات والأيام التكوينية أن ترصد له كل ما يتعلق بمهنة التعليم، فعلى المعلم أن يبحث بنفسه ويطلع ويكون ذاته عن مختلف الطرائق والنظريات التربوية الحديثة ويحاول العمل بها بطريقة تتلاءم والمفاهيم المقررة، وبطريقة تتلاءم وقدرات المتعلم وميولاته ورغباته، وبطريقة تثير دافعيته في التعلم والرغبة في المشاركة و التفاعل أثناء الموقف التعليمي.

- الاعتماد الشبه كلي على الأمثلة والوضعيات المدرجة في الكتاب المدرسي، مما يجعل تعليم المفهوم يسير بطريقة مملة وجافة، وعدم الاعتماد على وسائل إيضاح أخرى كالحاسوب، والمقاطع التعليمية (فيديوهات، مشاهد..) وكأبسط وسيلة استغلال الصور المتعلقة بالمفهوم المدرس، هذا سوف يجلب انتباه المتعلمين ويسهل على المعلم في الوقت نفسه تحقيق الأهداف المرجوة بأسلوب مشوق وممتع.

ويبقى على المدرسة والمعلم محاولة توفير ما يتعلق بتعليمية المفاهيم من صور، وأدوات متعلقة بالمفهوم المدرس وحاسوب أو تلفاز تعليمي، فهي وسائل بسيطة إذا ما قورنت بالأهداف التي تحقق من وراء حسن استغلالها.

• النتائج على مستوى التقويم:

يعتبر التقويم أداةً للتوجيه والإرشاد ونقل أو رفع المتعلم من مرحلة دراسية إلى أخرى كما يمكن معرفة مستواهم ومقدار معرفتهم لاكتساب المفهوم من عدمه، هذا كله يساهم في اكتشاف الصعوبات والعراقيل التي يواجهها المتعلمون قبل وأثناء وبعد الموقف التعليمي ومما لوحظ من المتابعة الميدانية وتحليلنا للاستبانة الخاصة بالمعلمين، فقد خلصنا إلى أن :

- أغلب معلمي السنة الثانية ابتدائي يعتمدون الأسئلة الشفوية والكتابية لقياس مدى اكتسابهم للمفهوم من عدمه، على أن تكون الأسئلة الشفوية في بداية الدرس أي في التقويم التشخيصي وأثناء التقويم التكويني ليكون بمثابة تقويم ومعالجة آنية في الوقت نفسه، في حين يعتمد على الأسئلة الكتابية في مرحلة الاستثمار؛ أي في التقويم التحصيلي أين تقدّم تطبيقات على كراس الأنشطة لمعرفة التلاميذ الذين اكتسبوا ذلك المفهوم من الذين قلّت نسبة اكتسابهم له.
- نقل نسبة المعلمين الذين يعتمدون الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة عن المفهوم المدرّس كأداة لتقويم نسبة اكتساب المفهوم، وهناك من يستغلها في عملية التقويم دون وعي منه بأنها أمثلة موجبة وأمثلة سالبة عن المفهوم، وهذا راجع -كما ذكرنا سابقاً- إلى نقص الإطلاع والتكوين الذاتي للمعلمين، ناهيك عن عدم علمهم بالطريقة التي تستغل بها هذه الأمثلة، وعن الدور الذي تؤديه في عملية التعليم بما فيها التقويم من متعة وتشويق لدى المتعلمين من خلال جمعهم للأشياء وتصنيفها واستنتاج النقاط المشتركة بينها، وبالتالي نستخلص صفات ذلك المفهوم وصوغ تعريف ملائم له.

• النتائج على مستوى المحيط الاجتماعي:

إن العلاقة بين المجتمع والمدرسة هي علاقة تبادلية يجب أن تدعم حتى تخدم الطرفين فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية داخل المجتمع، وجدت لتعليم أبنائه وحفظ تراثه، وقيادته

للتغيير الذي يؤدي إلى تقدمه وازدهاره، ويعتبر صوغ البرنامج الدراسي وفق ما يناسب المجتمع هو أمر إلزامي حتى يلقي الدعم منه، فالمدرسة داخل هذا المحيط الاجتماعي هي جزء لا يتجزأ منه، فهناك من الأمور الإيجابية والسلبية التي تحدث في المدرسة يكون السبب الرئيس فيها هو المجتمع، لهذا فقد أنشأت المجالس المدرسية بالموافقة مع الآباء والمعلمين من أجل توثيق الصلة بينهما، فكانت بذلك جمعيات أولياء التلاميذ بمثابة الجسر الذي يصل المدرسة بالمجتمع.

ومن خلال المتابعة الميدانية تم التوصل إلى أن العلاقة بين أولياء التلاميذ والمعلمين هي علاقة تفاهم وتفاعل، فقد سجلنا نسبة كبيرة من الأولياء المتابعين لأبنائهم داخل المدرسة، وهذا يعكس مدى حرصهم وعنايتهم بأبنائهم داخل البيت من جهة توفير الوسائل الترفيهية والتنقيفية، وخارجه؛ أي في المدرسة من جهة متابعتهم الدائمة والمستمرة، ومحاولة معرفة النقائص والثغرات التي يقع فيها أبنائهم لمحاولة سدّها ودعمها وكذا الجوانب الإيجابية من أجل تعزيزها وتشجيعها أكثر ليقدموا الأفضل.

الخاتمة

لقد قام المربّون والمهتمّون بشؤون التربية بإصلاحات وتغييرات مسّت السّنوات أو المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، شاملةً بذلك المادة العلمية وطرائق التدريس وزاد الاهتمام أكثر بالمفاهيم والمبادئ الأساسيّة التي يمكن تقديمها للمتعلم لتصبح بذلك جزءاً من البناء الإدراكي للمتعلمين، ممّا يُكسبها قوةً تمكّن التلاميذ من التنظيم المعرفي لتلك المفاهيم واستيعاب مضمونها وفهمها جيّداً يتميز بالتصنيف الجيّد، هذا التصنيف الجيّد والسليم يضمن للمتعلم تعلّماً ذاتيّاً للمادة الأخرى باعتبار أن المواد متكاملة فيما بينها، لذا فإن الاهتمام بطرائق تعليم المفاهيم والعمل بها يعدّ أهم خطوة يقوم بها المربّي في مساره المهني.

لذا ركّزنا في هذا البحث على تعليمية المفاهيم من حيث الطرائق وكيفية التحضير لتعليم المفهوم والدور الفعّال لتعلم المفاهيم واكتسابها بصورة سليمة، وخلصنا إلى مجموعة من النتائج نجملها في ما يأتي:

- إن الاعتماد على مبادئ مناهج الجيل الثاني بشكل جيّد في تعليم المفاهيم، سوف يضمن إرساء بنية منسجمة لمجموعة من العناصر المنظّمة في نسق تربطها علاقات التكامل المحددة وباعتبارها تقوم على ثلاثة مجالات، المجال الأخلاقي الذي يكسب المتعلم قاعدةً من الآداب والأخلاق المتعلقة بالهوية الوطنية والدين الإسلامي ولغته العربية والمجال الإبيستمولوجي الذي يضمن تحقيق غاية شاملة مشتركة بين كل المواد، وجعلها في خدمة مشروع تربوي واحد، والمجال المنهجي القائم على البنية الاجتماعية التي تعتبر أن بناء المعرفة يحدث عن طريق التفاعل الاجتماعي، كلّ هذه المجالات إن حُسّن استغلالها في عملية التعليم والتعلّم بصفة عامة سوف يضمن تحقيق الأهداف التربوية المسطرّة.

- تهيكلت المادة الدراسية في السنة الثانية ابتدائي باعتبارها مرحلة الإيقاظ، على أساس مفاهيم منتقاة حسب قدرتها الإدماجية، ومنظمة في ميادين ومقاطع تضمن ترابط وانسجام تلك المفاهيم.

- باعتبار أن المفهوم يحمل خاصية التجديد، فإن الإدراك الحسي هو وسيلة الطفل في اكتساب مفاهيم متعلقة ببيئته وتكوين صورة واضحة عنها تكون أساساً لنشاطه وتفاعله الدائم داخل المدرسة وفي محيطه الخارجي.

- تتميز مفاهيم طفل مرحلة الإيقاظ بالبساطة، فينتقل في تعلمه للمفاهيم من البسيطة إلى الأكثر تعقيداً، ومن غير المتميزة إلى المتميزة، ومن المفاهيم المحسوسة إلى المفاهيم المجردة لهذا وجب إعطاء أهمية أكبر لجانب الإدراك الحسي لدى الطفل فبدونه لن يتحقق فهمه للمفهوم وهذا من خلال الانطلاق معه أثناء تعليمه من أمثلة محسوسة ثم الشبه محسوسة ثم المجردة وتوفير وسائل إيضاح كافية وملائمة لطبيعة ذلك المفهوم، فهذه الوسائل من أهم الأشياء التي تثري الرصيد المفاهيمي للمتعلم، وتساعد في تحقيق أهدافه في أغلب الأحيان يفوق تأثيرها تأثير الكلمات والجمل .

وبالرغم من الأهمية التي تكتسبها هذه الوسائل في عصرنا الحالي، وضرورة إدراجها في العملية التعليمية إلا أن الواقع يثبت عكس ذلك، فلا يزال الجمود والملل يسيطر على الموقف التعليمي.

- يعتبر توظيف الأمثلة الموجبة والسالبة عن المفهوم المدرّس، من أهم الشروط التي تساعد في تعليم المفاهيم، فمن خلالها تتم أهم عملية يقوم بها المتعلم أثناء اكتسابه للمفهوم، وهي عملية التصنيف التي تضمن له استيعاباً وإدراكاً جيداً تمكنه في الأخير من التمييز بين ما هو منتم للمفهوم وما هو غير منتم له، وتعميم النتيجة على جميع عناصر الصنف أو المفهوم.

- يتبنّى المعلمون - بعلم أو بدون علم - طريقتين في عملية تعليم المفاهيم، وهما الطريقة الاستقرائية، والطريقة الاستنتاجية. وما لوحظ هو استغلالهما بطريقة جافة، دون إدخال عنصر التشويق والمتعة عليها، ذلك أن الاعتماد الكلي يكون على ما ورد في الكتاب

من أمثلة وصور وهذا ما يؤدي إلى ملل المتعلمين ونقص دافعتهم، على خلاف ما لوحظ عند تطبيق النماذج الثلاثة في تعليمية بعض المفاهيم المقررة في برنامج السنة الثانية ابتدائي، التي تفاعل من خلالها التلاميذ بشكل كبير، كما أنها حققت الأهداف التعليمية المحددة، وبما أن الطريقة التعليمية تُعنى أولاً بالجانب الحسي للمفهوم، ومن ثمة الانتقال إلى مكونات وعناصر المفهوم الرئيسة، فإنه من الواجب اختيار الطريقة الأنسب مع مستوى المتعلم والتي تنتقل به من المحسوس إلى المجرد وهي الطريقة الاستقرائية، ولسدّ هذا النقص لدى المعلمين بصفة خاصة والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بصفة عامة وجب الاطلاع على مختلف الطرائق التعليمية والنظريات الحديثة في تعليمية المفهوم مثل نموذج جانييه وبرونر ورفاقه، ونموذج هيلدا تابا وغيرهم لتحقيق الأهداف المسطرة .

- يشكل تعليم المفاهيم القاعدة الأساس للتعليم الأكثر نجاحاً، خاصة وأن المعلم يخصص نصف وقته لتعليم المفاهيم، فتعليمها يضمن ترسيخ الصور والأمثلة والمعاني، من خلال استخدامه لاستراتيجية مناسبة لتعميق الفهم، وأهم هدف يتحقق من وراء تعليم المفاهيم هو المساهمة في الربط بين المواد الدراسية المختلفة التي تسعى إليها مناهج الجيل الثاني. وأملنا أن يسعى الباحثون إلى تجنب كل النقائص التي نكون قد وقعنا فيها، لنحصل في الأخير على التطبيق الجيد لتعليمية المفاهيم في المؤسسات التربوية للرقى بميدان التعليم في بلادنا.

ملخص

يؤدي موضوع تعليم المفاهيم دوراً جوهرياً في العملية التعليمية التعلمية في الآونة الأخيرة، بعد ظهور الأبحاث والدراسات الميدانية من جانب المربين والمهتمين بهذا العنصر المهم من عناصر المنهاج الدراسي.

ويعتبر التركيز على تعليم المفاهيم جنباً إلى جنب مع التعميمات والنظريات والمبادئ أمراً لا بد منه، بدلاً من الاعتماد على الحقائق أو المعلومات وحفظها أو استرجاعها من قبل المتعلمين.

ويهدف هذا الموضوع إلى تقديم كفايات تحضير مخططات موجهة إلى طريقة تقديم المفاهيم للمتعلم، كما يرمي إلى إظهار الدور الأساسي للمفاهيم ومكانتها في بناء المعرفة ويرمي فوق كل ذلك إلى تنمية الاهتمام بالمفاهيم وبيان أهميتها في نمو تنظيمات وهياكل المعرفة، فهي خاصية تسهل الانتقال من موضوع لآخر بجهد أقل وفي وقت قصير.

كما تقلل من إعادة تعلم المفاهيم، فما أن يتعلم المتعلم المفهوم حتى يتمكن من تطبيقه عدة مرات في مواقف تعلمية أخرى، دون الحاجة لتعلمها من جديد، وبعبارة أوضح، فإنّ تعليم المفاهيم هو عملية اقتصادية بامتياز.

Résumé

L'enseignement des concepts acquiert, alors actuel, un intérêt croissant dans l'action éducative. Cela étant remarquable après l'apparition des recherches et études du terrain élaborées par des instituteurs intéressés par cet élément qui constitue un élément primordial dans les curriculums.

La didactique des concepts vise à présenter des méthodes pour la préparation des plans destinés à présenter ces concepts aux apprenants.

En fait, la focalisation sur l'enseignement des concepts, généralités, théories, et principes serait d'une valeur ample par rapport à la méthode consistant à donner des réalités et informations que les apprenants retiennent, puis les interpellent quand ils en ont besoin.

Plus précisément, cette étude vise à mettre en relief des méthodes pour la préparation des plans destinés à élaborer une méthode pour présenter les concepts aux apprenants. De plus, elle a pour but de montrer le rôle principal que jouent les concepts dans la construction de la connaissance, et d'y susciter l'intérêt dans l'organisation et l'institution de de cette dernière.

La didactique des concepts permet également, dans un temps bref et par un effort minimal, de bousculer facilement d'un sujet à l'autre. Elle fait éviter la répétition dans l'action de l'apprentissage du moment que l'apprenant aurait pu appliquer ces concepts par une seule acquisition sans recourir à l'enseigner une deuxième fois. Autrement dit, la didactique des concepts est un fait pragmatique.

الملاحق

استبانة خاصة بمعلمي السنة الثانية ابتدائي

يشرفني أن أقدم إليك أستاذي(ة) الكريم(ة) بهذه الاستبانة المتمثلة في مجموعة من الأسئلة، وأرجو إفادتي بمعلومات كافية عنها، وذلك بوضع علامة (X) في المكان المناسب، مع تعليل الإجابة وإبداء آرائكم، وهذا استكمالا لمذكرة التخرج بعنوان: " تعليمية المفاهيم في ضوء المقاربة بالكفاءات (الجيل الثاني) السنة الثانية ابتدائي أنموذجاً". ولكم مني فائق الشكر والتقدير.

والسلام عليك
ورحم
تعال
وبركات

I. معلومات خاصة بالمعلم:

- الجنسية : - ذكر ☐ - أنثى ☐
- الشهادة المكتسبة : ثانوي ☐ - ليسانس ☐ - ماستر ☐

II. تعليمية المفهوم :

1) كيف ترى تعليمية المفاهيم في السنة الثانية ابتدائي في ضوء إصلاح الكتب (الجيل الثاني) ؟

- سهلة ☐ - صعبة ☐

علل.

التعليل :

.....
.....

.....

.....

2) إلى أي مدى ترى أن المفاهيم المقررة في السنة الثانية منسجمة أم مفرقة عن بعضها البعض ؟

منسجمة ☐ مفرقة ☐

.....

.....

.....

3) ما هي الطريقة التي تعتمد عليها في تعليمية المفاهيم في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

-الطريقة الاستقرائية ☐ -الطريقة الاستنباطية ☐

التعليل :

.....

.....

.....

4) أي الوسائل التعليمية التي تعتمد عليها في تعليم المفاهيم ؟

- الخرائط المفاهيمية ☐ -الصور ☐ -الأدوات المتعلقة بالدرس ☐

5) إلى ماذا تعود صعوبة تدريس المفهوم في ضوء المقاربة بالكفاءات؟

-الوقت ☐ -الفروق الفردية بين المتعلمين ☐ -التكوين العلمي والبيداغوجي ☐

III. التقويم:

1. ما هي الطريقة المعتمدة في تقويمك لمعرفة مدى اكتساب المتعلم للمفهوم؟

- أسئلة شفوية ☐ - أسئلة كتابية ☐ -أمثلة موجبة وأخرى سالبة ☐

- فسر.

التفسير:

.....

.....

.....

.....

2. في تقويمك الشخصي، على ماذا تعتمد في صوغك لوضعية الانطلاق ليتذكر المتعلم المفهوم أو المفهوم الذي هو بصدد تعلمه ؟ هل تعتمد الأمثلة الموجبة ثم السالبة أم العكس؟ علل.

الأمثلة الموجبة أولا ☐ الأمثلة السالبة أولا ☐

التعليل :

.....

.....

.....

.....

المحيط الاجتماعي : .IV

1- هل للمتعلم خلفية معرفية اجتماعية عن المفاهيم التي يتعلمها في المدرسة باعتبار مناهج الجيل الثاني تربط المعارف بالمجتمع؟ علل .

- نعم ☐ - لا ☐

التعليل :

.....

.....

.....

.....

2- إلى أي مدى تؤثر دور الروضة في معرفة المتعلم للمفاهيم التي يتعلمها في السنة الأولى والسنة الثانية ؟

☐ ☐

v. المحتوى :

1- هل المحتوى التعليمي المقرر (المفاهيم) في السنة الثانية ابتدائي (الجيل الثاني) يستجيب لاحتياجات المتعلم ورغباته وميولاته ؟ علل.

التعليل :

.....

.....

.....

.....

2- هل المحتوى المقرر كُيِّف مع الحجم الساعي لتعليم المفاهيم ؟ علل.

- نعم ☐ - لا ☐

3- معلومات عامة ترونها ضرورية حول الموضوع .

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

استبانة خاصة بأولياء التلاميذ

يشرفني أن أطلب مساعدتكم بملء هذه الاستبانة التي تخدم أساساً غرضاً علمياً ويتمثل في بحث أكاديمي بعنوان **"تعليمية المفاهيم في ضوء المقاربة بالكفاءات"** وأملًا منا في تشخيص هذا الموضوع ودراسة واقع تعليمية المفاهيم في المدرسة الجزائرية، واعلموا إخواني وأخواتي أولياء التلاميذ، أن كل المعلومات المقدمة من قبلكم ستعالج في سرية تامة، خاصة أن هذه الاستبانة لا تحمل أي ذكر للأسماء أو نحو ذلك.

وفي الأخ _____ ير تقبلوا مني

فأ _____ **ق الشكر**

والتقديم

والسلام علیکم

ورحمه الله

تعال

وبرکات _____ ۵.

ملاحظة: ضع العلامة X في الخانة المناسبة، وأكمل باقي الإجابات.

١. معلومات عامة:

- اسم ولقب الطفل:

.....

- تاريخ ومكان الازدياد:

.....

- مهنة الأب:

- مهنة الأم:

II. المستوى التعليمي لآباء متعلمي العينة:

• الأب :

أمي ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

• الأم :

أمية ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

III. ماهي اللغة المستعملة في الوسط العائلي:

العامية ☐ العربية الفصحى ☐ خليط بينهما ☐

IV. ما هي الوسائل التربوية والتثقيفية والترفيهية المتوفرة في البيت؟

تلفزيون ☐ مذياع ☐ قصص ☐ ألعاب ☐ كتب أطفال ☐

V. ما هي الوسائط التكنولوجية الحديثة التي تعتمد عليها في تعليم ابنك المفاهيم (أسماء

الأشياء، الحيوانات.....وأشياء أخرى).

الهواتف الذكية ☐ الأنترنت ☐ شبكة التواصل الاجتماعي ☐

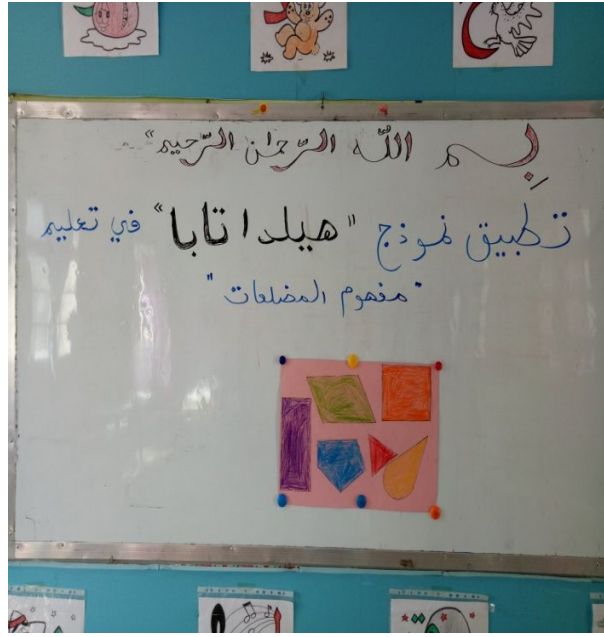
VI. هل تتابع ابنك باستمرار في المدرسة التي يدرس فيها ؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كنت لا، اذكر الأسباب.



ملحق رقم 04



ملحق رقم 03

أعجبتني هذه الطريقة كثيراً
لقد كانت سهلة واستطعت تعلم
المضلعات بسهولة، أعجبتني
مما رأيته في هذا الفيديو

هذه الطريقة مشوقة وليست
مشد الطريقة التي اعتدنا على
التعلم بها، أعجبتني المشاركة
مع زملائي كثيراً كثيراً

ملحق رقم 05

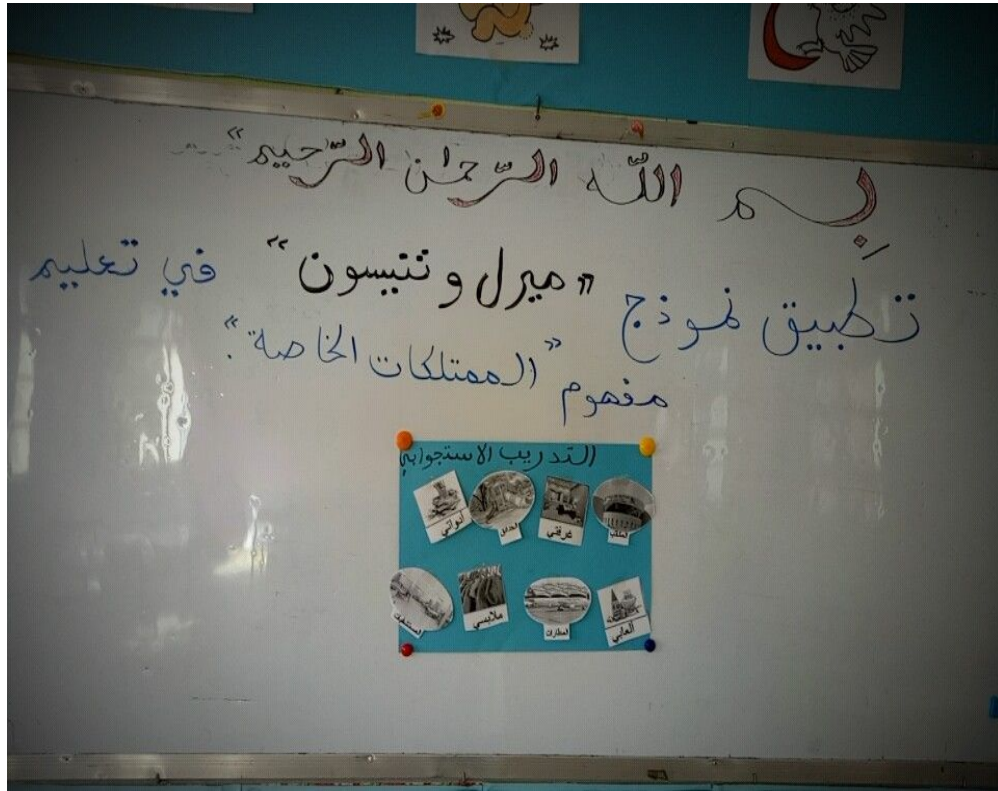


ملحق رقم 06

أعجيتي دوت الحيوانات التي تأكل
العشب وعرفت أنهما حيوانات
جميلة أعجيتي الرسومات
والحيوانات كثيرا ولمستها
وأعجيتي الحروف مثل
و لا بد لا مثل -

لقد تعلمت آكلات العشب
بسهولة آسن من المصلمات
وأعجيتي صور الحيوانات
الجميلة ، ولمست الحيوانات
أيضا ، وأنجزت التمريبي
صحيحا .

ملحق رقم 07



ملحق رقم 08

ساعتني المعلمة غني الدرس
محفظتي ملكي وحدي والهدية
لكل الأطفال كان الدرس سهلاً
جداً أحببت هذا الدرس
الأخ فهدى

كان الدرس سهلاً ورائعاً جداً
صوراً كثيرة على السبورة
وأحببت كثيراً هذا الدرس
عني فهدى

ملحق رقم 09

قائمة

المصادر و

المراجع

*القرآن الكريم

المعاجم:

1- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2004م.

2- ابن منظور: لسان العرب، دار الجيل، بيروت، لبنان، مج4، 1997م.

المراجع:

1- أحمد عبد الكريم الخولي: اكتساب اللغة نظريات وتطبيقات، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2014م.

2- إكزافي روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، تر: ناصر موسى بختي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، ط2، 2006م.

3- بدر الدين بخلولة: المقاربات التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات، الملتقى الوطني حول الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للمستندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية _ في ضوء المقاربة بالكفاءات _، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 04_05 ديسمبر، 2013م.

4- بشير إبرير، الشريف بوشحدان، وآخرون: مفاهيم التعليمية بين التراث والدراسات اللسانية الحديثة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الربيع، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009م.

5- جودت أحمد سعادة، جمال يعقوب اليوسف: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية، دار الجيل، بيروت، ط1، 1988م.

6- حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005م.

- 7- خليفة الميساوي: المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، دار الأمان الرباط، ط1، 2013م.
- 8- خير الدين هني: مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة عين البنيان، الجزائر، ط1، 2005م.
- 9- زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011م.
- 10- السعيد مزروع: التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، قسم التربية البدنية والرياضية، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 03، ديسمبر، 2012م.
- 11- الصديق آدم بركات آدم: النظريات التحويلية التوليدية وتطبيقها على النحو العربي [الرتبة أنموذجاً]، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط1، 2013م.
- 12- عبد الله قلي، فضيلة حناش: إدماج المكتسبات وفق منظور المقاربة بوساطة الكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009م.
- 13- علي آيت أوشان: اللسانيات والتربية (المقاربة بالكفاءات والتدريس بالمفهوم)، منشورات دار أبي رقرق، 2014م.
- 14- فوزي بن دريدي: الوافي في التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، 2002م.
- 15- قاسم أمين، أيوب بن محمد ميلود: بحث حول "التدريس وفق المقاربة بالكفاءات"، المغرب، 2008م.
- 16- القاسمي علي: علم اللغة وصناعة المعجم، مطابع جامعة الملك سعود، ط2، 1991م.

- 17- لخضر زروق: دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003م.
- 18- محمد الدريج: الكفايات في التعليم، مجلة المعرفة للجميع، العدد 16، المغرب، أكتوبر، 2000م.
- 19- محمد الطاهر وعلي: نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، (د،ت).
- 20- محمد بن زكريا، عياد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2004م.
- 21- محمد بن زكريا، وآخرون: بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2008م.
- 22- محمد حسن علاوي، محمد نصر الدين رضوان: الاختبارات المهارية وال نفسية في المجال الرياضي، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1987م.
- 23- ملحقة سعيدة الجهوية: المعجم التربوي، مصطلحات ومفاهيم تربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2009م.
- 24- ميشال زكرياء: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (الجملة البسيطة)، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع، ط1، 2013م.
- 25- ميشال زكرياء: التحويلية والتوليدية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1986م.
- 26- نصيرة ردّاف: متطلبات التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2008م.

المراجع الأجنبية :

- 1- Gérard Vergnaud :The Theory of conceptual fields, Human Development, University Paris, Saint_Denis, France
- 2- Pierre Gillet : L utilisation des objectifs en formation, Evolution, Education permanent, Octobre, 1986 .

مذكرات التخرج :

- 1- جهان محمد أحمد صالح: أثر نظرية ميرل في تعليم المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في المدارس الحكومية في محافظة سلفيت، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين، 2011م.
- 2- لطفي حمدان: تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الأدب العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2008م.
- 3- نورة بوعيشة: الممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2008م.

الوثائق التربوية:

- 1- مديرية التربية لولاية ميله: الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم الابتدائي، 2016م.
- 2- مديرية التربية لولاية ميله، مصلحة التكوين والتفتيش: التطبيق العملي لمناهج الجيل الثاني المتمثل في أجراً الوثيقة المرافقة، الملتقى الولائي التكويني الثاني حول مناهج الجيل الثاني، ثانوية كمال عيد باشا، رجاو، 12_13 ديسمبر، 2015م.

- 3- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: تعليمية مادة الأدب العربي للتعليم الثانوي، سند تكويني لفائدة أساتذة التعليم الثانوي، الجزائر، 2004م.
- 4- مفتشية التربية لولاية ميلة: التطبيق العملي لمناهج الجيل الثاني، الدورة الثانية من تكوين المكونين، 2016م.
- 5- مفتشية التربية والتعليم الابتدائي: عرض حول مناهج الثاني، مقاطعة تسدان حدادة، 2016م.
- 6- وزارة التربية الوطنية: ملخص مناهج الطور الأول من التعليم الابتدائي، 2016م.

فهرس الموضوعات

المحتوى.....الصفحة.

إهداء

شكر و عرفان

مقدمة.....(أ،ب،ج،د)

5..... الفصل الأول: تعليمية المفاهيم في ضوء المقاربة بالكفاءات

5.....المبحث الأول: الانتقال من التعليم بالأهداف إلى التعليم بالمقاربة بالكفاءات

5.....تعريف المقاربة بالأهداف

9.....تعريف المقاربة بالكفاءات

12.....علاقة الكفاءة ببعض المفاهيم

14.....الروافد النظرية لبيداغوجية الكفاءات

17.....مستويات الكفاءة

18.....خصائص المقاربة بالكفاءات

23.....الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات

28.....المبحث الثاني: تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية

28.....عوائق التدريس في ضوء المقاربة بالكفاءات (إصلاح 2003)

30.....الإصلاح التربوي في الجزائر (الجيل الثاني)

31.....المرجعية العامة للمناهج والدليل المنهجي

المبادئ المؤسسة لمناهج الجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.....	32
مصطلحات البرنامج الجديد.....	34
مقارنة بين مناهج الجيل الأول والجيل الثاني من المقاربة بالكفاءات.....	37
المبحث الثالث: تعليمية المفهوم.....	39
تعريف المفهوم.....	39
خصائص المفهوم	41
أنواع المفهوم	42
مراتب إدراك المفهوم	43
شروط تعلم المفهوم	44
طرائق تعليم المفهوم	46
نماذج في تدريس المفهوم	48
الفصل الثاني: الدراسة الميدانية من خلال حضور الدروس وتحليل الاستبانات.....	57
منهجية البحث	57
العينة ومواصفاتها.....	57
الفرضيات.....	60
حضور الدروس داخل القسم	61
تحليل الاستبانات	71

النتائج	96.....
خاتمة	102.....
ملخص باللغة العربية.....	105.....
ملخص باللغة الفرنسية	106.....
قائمة المصادر والمراجع	107.....
الملاحق	
فهرس الموضوعات	(114-112).