جامعة الجزائر 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

تعليمية مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات

دراسة ميدانية في بعض مؤسسات ولاية المدية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية

إعداد الطالبة :
نادية صالحي

إشراف الأستاذ:
د. صالح العبودي

السنة الجامعية
2020/ 2019

المحتويات	الصفحة
• **الفهرس** • **قائمة الجداول** • **قائمة الأشكال** • **ملخص الدراسة** • **مقدمة** • **الجانب النظري :**	
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1. الإشكالية..... 07 2. الفرضيات..... 12 3. أهمية الدراسة..... 13 4. أهداف الدراسة..... 14 5. تحديد المفاهيم..... 14 6. الدراسات السابقة..... 17 7. تعقيب الدراسات السابقة..... 26	
الفصل الثاني: العملية التعليمية التعلمية	
1. مفهوم العملية التعليمية..... 29 2. عناصر العملية التعليمية التعلمية..... 32 2-1 المعلم..... 32 2-2 المتعلم..... 34 2-3 المنهاج..... 37 2-4 الطريقة..... 40 2-5 العلاقة بين عناصر العملية التعليمية ..... 40 3. الوسائل التعليمية ..... 42 3-1 تعريف الوسائل التعليمية 42	

2-3 أنواع الوسائل التعليمية.....	43
3-3 دور الوسائل التعليمية.....	44
4. الوضعيات التعليمية التعلمية.....	47
4-1 مفهوم الوضعية	47
4-2 مفهوم الوضعية التعليمية	48
4-3 أنواع الوضعيات التعليمية.....	48
4-4 الوضعية المشكلة.....	51
4-5 الوضعية الإدماجية.....	56
4-6 التقويم.....	62
5. نظرية التدريس(التعليمية).....	69
5-1 التطور التاريخي للتعليمية.....	70
5-2 تعريف التعليمية.....	73
5-3 خصائص التعليمية.....	76
5-4 أساسيات متعلقة بالتعليمية.....	76
5-4-1 البيداغوجيا.....	76
5-4-2 الوضعية التعليمية التعلمية.....	77
5-4-3 المثلث التعليمي	77
5-4-4 العقد الديداكتيكي.....	77
5-4-5 نظرية الوضعيات الديداكتيكية.....	78
5-4-6 نظرية النقلة الديداكتيكية	79
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات	
1- المقاربة بالمضامين.....	87
2-المقاربة بالأهداف.....	89
3-المقاربة بالكفاءات.....	92
3-1 الكفاءة.....	92
3-1-1 تعريف الكفاءة.....	93

3-1-2 مكونات الكفاءة	98
3-1-3 خصائص الكفاءة.....	101
3-1-4 مستويات الكفاءة	103
3-2 المقاربة بالكفاءات	105
3-2-1 لمحة تاريخية عن المقاربة بالكفاءات	109
3-2-2 ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية.....	110
3-2-3 مفهوم المقاربة بالكفاءات	111
3-2-4 دواعي تبني المقاربة بالكفاءات.....	114
3-2-5 الأسس النظرية والعلمية للمقاربة بالكفاءات	115
3-2-6 مباديء المقاربة بالكفاءات.....	118
3-2-7 مميزات المقاربة بالكفاءات.....	119
3-2-8 مساعي المقاربة بالكفاءات.....	121
3-2-9 مقارنة بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف.....	123
3-2-10 أهداف المقاربة بالكفاءات.....	125
3-2-11 بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات.....	127
3-2-12 طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.....	130
3-2-13 التقويم في إطار المقاربة الكفاءات.....	133
3-2-14 الأنشطة اللاصفية.....	134
3-2-15 حوصلة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.....	136
3-2-16 المشكلات التي تعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات.....	137
الفصل الرابع: التربية الإسلامية	
1- مفهوم التربية الإسلامية.....	142
2-خصائص التربية الإسلامية.....	145
3-مصادر التربية الإسلامية.....	149
3-1 القرآن الكريم.....	150
3- 2 السنة النبوية.....	152

3-3 سيرة الصحابة والتابعين.....	153
3-4 الإجماع.....	154
4-أهداف التربية الإسلامية.....	155
4-1 أهداف التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الإبتدائي.....	161
4-2 أهداف التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط.....	161
4-3 أهداف التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي.....	162
5-مجالات التربية الإسلامية.....	162
6-أساليب التربية الإسلامية.....	163
6-1 التربية بالقدوة.....	163
6-2 التربية بالموعظة.....	165
6-3 التربية بالعادة.....	167
6-4 التربية بتفريغ الطاقة	168
6-5 التربية بملء الفراغ.....	169
6-6 التربية بالأهداف.....	170
6-7 التربية بالعقوبة.....	172
6-8 التربية بالترغيب والترهيب.....	173
7- وسائط التربية الإسلامية.....	175
7-1 الأسرة.....	175
7-2 المدرسة.....	176
7-3 المسجد.....	177
8-أساليب الرسول محمد صلى الله عليه وسلم في التربية والتعليم.....	179
8-1 أسلوب المحاضرة.....	179
8-2 أسلوب الحوار.....	180
8-3 أسلوب التعليم الذاتي.....	180
8-4 أسلوب التربية العملية.....	181
9-القواعد الأساسية لتدريس التربية الإسلامية.....	182

10-وسائل النهوض بالتربية الإسلامية	183
11-الحاجة إلى تدريس التربية الإسلامية.....	185
12-مفهوم منهاج التربية الإسلامية وخصائصه.....	188
الفصل الخامس: تدريس التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات	
1- علاقة التربية الإسلامية بالمواد الأخرى.....	194
2- تخطيط مناهج التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات.....	196
2-1 لماذا التدريس بالكفاءات في مادة التربية الإسلامية.....	196
2-2 الأهداف العامة لتدريس مادة التربية الإسلامية.....	197
2-3 بناء كفاءات المتعلم في مختلف مراحل التعليم.....	198
2-3-1 التعليم الابتدائي.....	198
2-3-2 التعليم المتوسط.....	206
2-3-3 التعليم الثانوي.....	221
2-4 نماذج من التقويم العملي	237
3- طرائق تدريس التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات.....	245
4- وسائل التعليم.....	249
5- العمل الإدماجي.....	250
6- التقويم.....	254
7- صعوبات تدريس التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات.....	257
• **الجانب التطبيقي:**	
الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية	
1-الدراسة الاستطلاعية.....	260
2-منهج الدراسة.....	262
3-مجتمع الدراسة.....	262
4-عينة الدراسة.....	264
5-مجالات الدراسة.....	267

6-أدوات الدراسة.....	267
7-الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات	275
8-إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.....	275
الفصل السابع: عرض وتفسير نتائج الدراسة	
1. عرض وتفسير نتائج الدراسة.....	278
1.1 عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى.....	278
1.2 عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....	280
2.2 عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....	282
2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....	284
3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....	292
خاتمة الدراسة.....	297
مقترحات الدراسة	299
المراجع	302
• **الملاحق**	

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم 01	الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم بالكفاءات	66
جدول رقم 02	خطوات عملية التقويم	67
جدول رقم 03	الفرق بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف	125
جدول رقم 04	الفرق بين المنهاج في المقاربة بالكفاءات والبرنامج في المقاربة بالأهداف	129
جدول رقم 05	مجالات ومشاريع مادة التربية الإسلامية في المرحلة الإبتدائية	198
جدول رقم 06	تخطيط مادة التربية الإسلامية	200
جدول رقم 07	مثال بيداغوجي لتدريس مادة التربية الإسلامية في التعليم الإبتدائي س2	202
جدول رقم 08	مثال بيداغوجي لتدريس مادة التربية الإسلامية في التعليم الإبتدائي س4	203
جدول رقم 09	تخطيط عملي لحصة تحفيظ قرآن كريم للسنة الأولى والثانية ابتدائي	205
جدول رقم 10	تخطيط عملي لحصة تحفيظ قرآن كريم للسنة الخامسة ابتدائي	206
جدول رقم 11	جدول الموارد لبناء ونمو الكفاءات	210
جدول رقم 12	تخطيط مادة التربية الإسلامية في المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات	217
جدول رقم 13	مثال بيداغوجي لدرس أركان الإيمان سنة أولى متوسط	218
جدول رقم 14	مثال بيداغوجي لدرس مكانة القرآن الكريم والسنة النبوية سنة أولى متوسط	219
جدول رقم 15	شبكة التقويم	221
جدول رقم 16	مثال بيداغوجي لدرس أهمية الكسب الحلال للسنة الأولى ثانوي	230
جدول رقم 17	مثال بيداغوجي لدرس التوحيد وأثره في استقرار النفس للسنة الثانية ثانوي	234
جدول رقم 18	مثال بيداغوجي حقوق العمل وواجباتهم في الإسلام للسنة الثالثة ثانوي	237
جدول رقم 19	الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم ضمن المقاربة بالكفاءات	256
جدول رقم 20	عدد مدرسي مادة التربية الإسلامية في الطور المتوسط بولاية المدية	263

جدول رقم 21	عدد مدرسي مادة التربية الإسلامية في الطور الثانوي بولاية المدية	263
جدول رقم 22	توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المراحل التعليمية	264
جدول رقم 23	توزيع الأساتذة في التعليم الثانوي	265
جدول رقم 24	توزيع الأساتذة في التعليم المتوسط	266
جدول رقم 25	توزيع أفراد العينة حسب الطور التعليمي	266
جدول رقم 26	توزيع أفراد العينة حسب الاقدمية في التدريس	266
جدول رقم 27	قيمة الارتباط بين أبعاد الشبكة والدرجة الكلية	269
جدول رقم 28	نسبة الاتفاق بين الملاحظتين	270
جدول رقم 29	سلم التصحيح لشبكة تحليل المحتوى	274
جدول رقم 30	درجة تطبيق الأساتذة للمقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية من خلال شبكة الملاحظة	278
جدول رقم 31	الفروق في تطبيق الأساتذة للمقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تبعا للأقدمية في التدريس	280
جدول رقم 32	الفروق في تطبيق الأساتذة للمقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تبعا للمرحلة التعليمية	282
جدول رقم 33	نتائج تحليل محتوى البعد الأول – وضعية مشكلة –	286
جدول رقم 34	نتائج تحليل محتوى البعد الثاني – التعلم الذاتي –	287
جدول رقم 35	نتائج تحليل محتوى البعد الثاث – الوضعية الإدماجية–	288
جدول رقم 36	نتائج تحليل محتوى البعد الرابع – نوعية الموارد –	289
جدول رقم 37	نتائج تحليل الكفاءة القاعدية المستهدفة في المنهاج ومدى مطابقتها للكفاءات القاعدية المستهدفة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي	294

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
شكل رقم 01	تركيب الوضعية المشكلة	52
شكل رقم 02	المثلث التعليمي أو الديداكتيكي	77
شكل رقم 03	الوضعية الديداكتيكية حسب بروسو	79
شكل رقم 04	تحديد موقع النقلة التعليمية	84
شكل رقم 05	النشاط المدرسي	135
شكل رقم 06	العلاقة بين العلوم الإسلامية وباقي المواد	195
شكل رقم 07	دواعي بناء المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات	196
شكل رقم 08	التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم الإبتدائي	206
شكل رقم 09	مجالات التربية الإسلامية في التعليم المتوسط	211
شكل رقم 10	التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط	221
شكل رقم 11	مجالات التربية الإسلامية في التعليم الثانوي	223
شكل رقم 12	طرائق التعليم وفق المقاربة بالكفاءات	249
شكل رقم 13	وسائل التعلم	250
شكل رقم 14	مكونات الوضعية الإدماجية	252
شكل رقم 15	خصائص الوضعية الإدماجية	252
شكل رقم 16	أسس التقويم	254

﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۚ لَهَا مَا كَسَبَتۡ وَعَلَيۡهَا مَا ٱكۡتَسَبَتۡۗ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذۡنَآ إِن نَّسِينَآ أَوۡ
أَخۡطَأۡنَاۚ رَبَّنَا وَلَا تَحۡمِلۡ عَلَيۡنَآ إِصۡرٗا كَمَا حَمَلۡتَهُۥ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِنَاۚ رَبَّنَا وَلَا تُحَمِّلۡنَا مَا لَا
طَاقَةَ لَنَا بِهِۦۖ وَٱعۡفُ عَنَّا وَٱغۡفِرۡ لَنَا وَٱرۡحَمۡنَآۚ أَنتَ مَوۡلَىٰنَا فَٱنصُرۡنَا عَلَى ٱلۡقَوۡمِ ٱلۡكَٰفِرِينَ ٢٨٦﴾

ال بقرة:٢٨٦

كلمـــة شكـــر

" رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ "
(النمل 14)

الحمد والشكر لله جل وعلا إذ ألهمني الصبر ووفقني لإتمام هذا العمل

وعملا بقوله صلى الله عليه وسلم " لايشكر الله من لايشكر الناس " وجب علينا التقدم بجزيل الشكر ووافر العرفان للأستاذ المشرف الدكتور صالح العبودي لموافقته الإشراف على هذا العمل، ولكل ماقدمه من توجيهات ونصائح فله منا كل الشكر.

كما لايفوتنا تقديم كل الشكر للمشرفين على المؤسسات التعليمية التي تعاملنا معها لما قدموه من تسهيلات ومساعدات لإتمام هذا العمل.

كما لاننسى شكر كل الأساتذة الذين قدمو لنا مساعدات سواء من حيث تحكيم أدوت الدراسة أو تقديم ملاحظات وتصويبات وأخص بالذكر الأستاذة صليحى العزالي والأستاذ محمد منهوم لهما مني كل الشكر والعرفان.

نادية صالحي

ملخص الدراسة

موضوع الدراسة هو تعليمية مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات والتي تهدف إلى تقييم عام لمدى تطبيق أساتذة مادة التربية الإسلامية في التعليم المتوسط والعلوم الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي للتعليمية أثناء تدريسهم لمادة التربية الإسلامية وربطها بالمقاربة بالكفاءات والتي منذ أن تبنتها الجزائر كمقاربة رسمية للتدريس سنة 2003 توالت الدراسات تلو الأخرى حولها لمحاولة الإلمام بجميع جوانبها من حيث واقع التطبيق الصعوبات والمعيقات التقييم والتقويم حيث اتجهت الكثير من الدراسات نحو تقييم توفر البيئة المناسبة لتطبيقها والبحث في تدريس المواد وفقا لها، وتباين اختيار الباحثين للمواد كل حسب تصوره لأهمية المادة وخصوصيتها ويعتبر غياب تناول موضوع تدريس مادة التربية الإسلامية وفقا للمقاربة بالكفاءات بالإضافة إلى غياب دراسات اهتمت لتعليمية مادة التربية الإسلامية الأسباب الأساسية لطرح موضوع دراستنا وبناءا على ذلك تم طرح مجموعة من التساؤلات تمثلت في:

- هل تطبق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية ؟
- هل توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس؟
- هل توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية (متوسط/ ثانوي)؟
- هل تم مراعاة مبادئ المقاربة بالكفاءات في بناء محتوى كتاب مادة التربية الإسلامية؟
- هل تتطابق الكفاءات المستهدفة في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج؟

وللإجابة عن التساؤلات سالفة الذكر ارتأينا اقتراح الفرضيات الآتية.

✓ تطبق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية.

✓ توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الأقدمية

✓ لا توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

✓ تم مراعاة مبادئ المقاربة بالكفاءات في بناء محتوى كتاب مادة التربية الإسلامية

✓ تتطابق الكفاءات المستهدفة في الكتاب المدرسي مع الكفاءات في المنهاج.

أما الجانب النظري فتناولنا في الفصل الأول منه مدخلا نظريا تطرقنا فيه للعملية التعليمية التعلمية بشكل عام وتناولنا في أيضا التطور التاريخي لمفهوم التعليمية كما تفصلنا في أساسياتها وعناصرها.

ثم انتقلنا للفصل الثاني والذي كان حول المقاربة بالكفاءات وقبل التفصيل في المقاربة بالكفاءات عرجنا سريعا على المقاربة بالتدريس بالمضامين وبالأهداف ليشكل هذا قاعدة نظرية ننطلق من خلالها للمقاربة بالكفاءات. والفصل النظري الثالث كان حول التربية الإسلامية ، وآخر فصل خصصناه لتدريس مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات .

لننتقل بعد ذلك للجانب الميداني للدراسة الذي قام على ملاحظة ميدانية لأداء الأستاذ أثناء التدريس، ولهذا الغرض تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال تصميم شبكة ملاحظة للأداء التدريسي للأستاذ داخل القسم، كما وتم إعداد شبكة تحليل محتوى لكتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي لتقييم مدى مراعاة واضعي الكتاب لمعايير وشروط المقاربة بالكفاءات عند بناء الوضعيات التعليمية كما تم القيام بعملية مقارنة بين الكفاءات المستهدفة في الكتاب المدرسي والكفاءات المستهدفة في المنهاج بغرض المطابقة بينهما ذلك كون الكتاب المدرسي يعتبر سند تربوي مهم يساعد المعلم على تحقيق أهداف التعلم وينبغي أن يترجم محتوى المنهاج

كما سعت الدراسة للتعرف على تأثير الأقدمية (الخبرة) في التدريس والمرحلة التعليمية (متوسط/ثانوي) على أداء الأستاذ وتمكنه من المقاربة بالكفاءات

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج نوجزها في:

- ✓ لا تطبق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة العلوم الإسلامية
- ✓ لا توجد فروق بين أساتذة التعليم الثانوي والتعليم المتوسط في تطبيق المقاربة بالكفاءات
- ✓ لا توجد فروق بين الأساتذة ذوي الخبرة أكثر من 5 سنوات وأقل من 5 سنوات
- ✓ مراعاة شروط المقاربة بالكفاءات في بناء الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي بدرجة ضعيفة
- ✓ يوجد تطابق بين الكفاءات المستهدفة في الكتاب المدرسي والمنهاج الخاص بالسنة الثانية ثانوي

وختمت هذه الدراسة بمجموعة من الاقتراحات نوجزها في:

- الاهتمام بالتكوين الأولى للأساتذة قبل بالالتحاق بالخدمة حيث أثبتت الدراسة عدم كفايته في إيصال الأستاذ للنجاح في أدائه لمهامه التدريسيةالاهتمام أكثر بالتكوين أثناء الخدمة من حيث الوقت وجودة الخدمات وذلك لما من شأنه أن يفيد الأستاذ ويطلعه على كل المستجدات ويعالج جوانب القصور والنقص في تكوينه الأولي.
- التركيز أكثر على الديداكتيك أثناء العملية التكوينية إذ تبين من خلال الدراسة شبه جهل بالنسبة للأساتذة نحوها.
- إعادة النظر في المناهج الدراسية لمادة التربية الإسلامية من خلال مراجعة محتوياتها ومدى تناسبها مع الفترة العمرية للمتعلمين وخصائصهم وإحتياجاتهم المعرفية والوجدانية
- إيلاء اهتمام أكبر بتكوين الأساتذة في بناء الوضعية الإدماجية والتي يعانون من ضعف كبير وفادح في بناءها والذي قد يكون العامل الأساسي لعدم اعتمادها في عملية التعليم.

Summary

The subject of this study is the teaching of Islamic Education in accordance with the CBA that aims at generally evaluating how often middle school teachers of Islamic Education and secondary school teachers of Islamic Science apply that Approach which was officially adopted in Algeria in 2003. Since then, studies have been conducted to try to understand all its aspects in terms of application, difficulties, constraints and assessment and evaluation in which many studies have been directed toward assessing the availability of the appropriate environment for application, and researching on teaching subjects and the different reaserchers' options for those subjects. The fact that the Islamic Education is not taught according to the CBA leads us to make this topic.

Accordingly, a set of questions have been raise as follows:

- Is the CBA applied in teaching the Islamic Education?

● Are there any differences to apply the CBA in teaching the Islamic Education between teachers(experience)?
● Are there any differences to apply the CBA in teaching the Islamic Education between the teaching stages(middle / secondary)?
● Were the CBA principles taken in consideration when designing the Islamic Education textbook?
● Do the competencies targeted in the Islamic textbook match those targeted in the curriculumn?

To answer those previous questions, we suppose that:

● Yes, the CBA is applied in teaching the Islamic Education.
● Yes, there are differences to apply the CBA in teaching the Islamic Education between teachers(experience).
● No, there are not any differences to apply the CBA in teaching the Islamic Education between the teaching stages(middle / secondary).
● Yes, the CBA basics were taken in consideration when designing the Islamic Education textbook.
● Yes, the competencies targeted in the Islamic textbook match those targeted in the curriculum.

In the first chapter, we have examined a theoretical entry into the educational process in general and also the historical development of the concept of education as we have been separated from its fundamentals and components.

We then moved to chapter two, which was about the CBA and before the elaboration of approaches to competencies, quickly we came to approach teaching with content and goals to form a theoretical basis through which we proceed the CBA. The third theoretical chapter was about Islamic Education and the last chapter we devoted to teaching Islamic Education according to the CBA.

Let's then move on to the field side of the study that was based on a field observation of teacher performance during instruction, and for this purpose the descriptive approach was built by designing an observational network for the teacher's instructional performance within the class. Also, a content analysis network for Islamic Science writers was also prepared for the second year of secondary education to assess the extent to which authors observe the standards and conditions of approach when building educational postures. Additionally, a comparison of the competencies targeted in the textbook and those targeted in the curriculum was also made to match, as the textbook is an important pedagogical

document that helps the teacher achieve learning goals, the content of the curriculum should be translated.

The study also sought to identify the impact of seniority (experience) in teaching and learning (middle / secondary) on the teacher's performance and enable him to approach competencies, and it has reached a set of conclusions, which we brief in:

● The approach is not applied with competence in teaching Islamic science.
● There are no differences between secondary and middle education teachers in applying the CBA to teaching.
● There are no differences between experienced teachers over 5 years and under 5 years.
● The requirements for the CBA in constructing the textbook for the second year are poorly secondary.
● There is a match between the competencies targeted in the textbook and the secondary year curriculum.

This study concluded with a set of suggestions, which we would brief in:

*Attention to the initial formation of teachers prior to enrolling in the service, where the study has proved insufficient in communicating the teacher successfully in his or her teaching duties, paying more attention to the formation in service in terms of time and quality of services as this will benefit the teacher, keep him informed and address the shortcomings and shortcomings of his initial formation.
*A greater focus on Didactics during the formative process, as the study shows almost no ignorance of the teachers toward it.
*Re-examining the curricula of Islamic education by reviewing their contents and their proportion to the age of learners, their characteristics, and their cognitive and emotional needs.
*Greater attention to the formation of teachers in building moods that are severely underdeveloped and that may be the key to their non-adoption in the education process.

تعتبر المنظومة التربوية أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها الدولة الحديثة حيث تعبر عن مستوى تطورها ودرجة رقيها، كما تعتبر المحرك الأساسي لديناميكيتها الاقتصادية والعلمية والتكنولوجيا. وقد مرت تجارب الدول الحديثة في تطوير منظوماتها التربوية بعدة مراحل استجابت من جهة إلى التغيرات التي عرفتها تلك المجتمعات في مختلف الميادين، كما ساهمت في إشباع حاجاتها من جهة أخرى، كما ظلت المنظومة التربوية المعبر الأول عن طموحات المجتمعات وغاياتها في التطور عبر التاريخ.

ويعرف النظام التربوي بأنه أسلوب تنظيم التعليم إعتمادا على مجموعة من المؤسسات التي تشارك في تسيير وظائف التربية وتسهر على السير العام للدراسة (التخصصات، المواد، التوجيه) فهو يضمن الخاصية التنظيمية والخاصية الوظيفية (موسوعة التربية والتكوين 2002)، كما عرفه عبد اللطيف الغاربي (1994) في معجم علوم التربية ومصطلحاتها على أنه مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيوثقافية، لبلورة غايات التربية وأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين لها.

لقد شكل النظام التربوي كذلك الباحثين في مختلف التخصصات الإنسانية والاجتماعية حيث بدأ الاهتمام بما عرف بالتربية المقارنة إبتداءا من بداية القرن التاسع عشر وهو فرع من علوم التربية اهتم بدراسة تطور مختلف الأنظمة التربوية في العالم ومحاولة الاستفادة من تجاربها، كذلك جلب النظام التربوي اهتمام السياسيين وقادة دول العالم خاصة الدول المتطورة إلى درجة جعلته مركز اهتمامهم في تسيير شؤون الدولة وضمان استقررها كما اعتبرها (Louis Althusser) أداة من الأدوات الإيديولوجية للدولة كما اعتبرها أداة للهيمنة على السلطة والحفاظ على استمرارها في الدول المتخلفة.

واعتبر النظام التربوي مؤشرا أساسيا على ضعف أو قوة أي دولة إلى درجة اعتبر فشلها مهددا لمستقبلها حيث حمل تقرير مشروع الإصلاح التربوي في الولايات المتحدة

شعار أمة في خطر سنة 1983 مما دفع الباحثين والمختصين إلى الشروع في دراسات وبحوث بمناسبة مرور 15 سنة من صدور التقرير وتوجت تلك الجهود الإصلاحية باصدار قانون تعليم أمريكا ليحدد الأهداف القومية للتعليم وتم تبنيها من طرف الكونغرس الأمريكي ليمتد تحقيقها إلى سنة 2000.

والمدرسة الجزائرية لم تشذ عن قاعدة موجة الإصلاحات التي مست عددا من الدول الغربية والعربية، حيث أنها ومع ميلاد الألفية الثالثة عرفت جملة من الإصلاحات وقطعت شوطا هاما في هذا المجال، فتبنت تيارا بيداغوجيا جديدا ألا وهو المقاربة بالكفاءات، وعليه انتقلت المدرسة الجزائرية من التدريس وفق المقاربة بالأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وفضلا عن تزامن هذا الإصلاح مع التطور العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم آنذاك، فإن الحاجة الماسة إلى التجديد في قطاع التربية كانت دافعا أساسيا لتبني هذه الإصلاحات. ذلك أن القطاع وجد نفسه عاجزا أمام وضعيات جد معقدة يصعب إيجاد حل لها في التيار البيداغوجي السابق، لذا ارتأى المشرفون على القطاع وخبراء التربية في الجزائر ضرورة بناء المناهج بمقاربة جديدة وذلك مسايرة للأوضاع الراهنة، وعليه تم بناء المناهج وفقا للمقاربة بالكفاءات والتي ليست سوى امتداد للمقاربة بالأهداف ولكن بنموذج راع المشرفون على بنائه تجاوز سلبيات المقاربة بالأهداف.

وكغيرها من المستجدات التربوية سرعان ماتم تداولها في الساحة التربوية إنطلقت الدراسات الواحدة تلو الأخرى تتناولها بالبحث والتدقيق، فمنها ماتناولتها كمتغير منفصل بحد ذاته فركزت على التفصيل فيها والتقييم العام لها، ومنها ما قيمتها تبعا لوجهات نظر المدرسين والمشرفين التربويين، في حين إتجه فريق آخر إلى ربطها بالمواد الدراسية ...

وتعددت المواد المتناولة في هذا الإطارمن المواد العلمية التقنية إلى المواد الأدبية وصولا إلى التربية البدنية، ولكن ضمن هذه السيرورة لم تحظى التربية الإسلامية بالكثير من العناية في هذا المجال رغم أهميتها الكبيرة بإعتبارها تعمل على تنمية شخصية الإنسان من

مختلف جوانبها المعرفية والوجدانية والنفس حركية، بصورة متكاملة ومتوازنة، وتهذيب روحه، وإكسابه معاني إنسانيته الحقيقية المتمثلة في سلوك قيم الحق والخير والفضيلة، وإبعاده عن قيم الشر والفساد والعدوان وهي لاتنفصل عن الأهداف المعرفية والنفس حركية، بل تتكامل معها بتكامل الذات الإنسانية الواحدة، والمتعلم في أية فئة عمرية يحتاج إلى أن يتعلم كيف ينبغي له أن يسلك في الحياة، وليس فقط عن طريق نقل المعرفة الخلقية، لكنه يحتاج لأن تتكون لديه عادات خلقية عن طريق الممارسة. (عمايرية،2011: 97)

وفي ظل نقص كبير لدراسات ميدانية اهتمت بتدريس مادة التربية الإسلامية بناءا على المقاربة بالكفاءات وفي محاولة منا للإهتمام بهذا الجانب حاولنا في بحثنا هذا المعنون ب تعليمية مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات التطرق لمختلف العناصر المحيطة بتدريس مادة التربية الإسلامية.

حيث تناولنا في الفصل الأول من الجانب النظري وبعد التطرق لإشكالية البحث والفرضيات التي ستنطلق منها الدراسة الميدانية وكذا تحديد الدراسات السابقة، تناولنا مدخلا نظريا تطرقنا فيه للعملية التعليمية التعلمية بشكل عام مفهومها، عناصرها، وكذا الوضعيات التعليمية التعلمية وأخيرا نظرية التدريس أو التعليمية وتطرقنا فيها للتطور التاريخي للمفهوم كما تفصلنا في أساسياتها وعناصرها.

ثم انتقلنا للفصل الثاني والذي كان حول المقاربة بالكفاءات وقبل التفصيل في المقاربة بالكفاءات عرجنا سريعا على المقاربة بالتدريس بالمضامين وبالأهداف ليشكل هذا قاعدة نظرية ننطلق من خلالها للمقاربة بالكفاءات والتي تناولنا فيها المفهوم العام للمقاربة الخلفية التي تم تبني المقاربة بناءا عليها، ثم تطرقنا إلى مبادي المقاربة، مميزاتها، خصائصها وأهدافها، لننتقل بعد ذلك للجانب العملي الذي تناولنا فيه بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات وطرائق التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات لنختتم هذا الفصل بحوصلة للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات والمشكلات التي تعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات.

الفصل النظري الثالث كان حول التربية الإسلامية تناولنا فيه مفهوم التربية الإسلامية، خصائصها، مصادرها،أهدافها ومجالاتها، ثم تناولنا أساليب التربية الإسلامية وكذا أساليب الرسول صلى الله عليه وسلم في التربية لنختتم هذا الفصل بالحاجة إلى الإهتمام بتدريس مادة التربية الإسلامية وخصائص منهاجها، وآخر فصل خصصناه لتدريس مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات تناولنا فيه تخطيط مناهج مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات في المراحل التعليمية الثلاث (إبتدائي، متوسط، ثانوي) ثم قمنا بعرض لبعض النماذج العملية لعملية التقويم في مختلف المراحل التعليمية، بعد ذلك تطرقنا لطرائق تدريس المادة وسائل التعليم كل وفقا المقاربة بالكفاءات، تناولنا بعد ذلك العمل الإدماجي والتقويم وفقا للمقاربة بالكفاءات، لنختتم الفصل بالصعوبات التي تعيق تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس التربية الإسلامية. لننتقل بعد ذلك للجانب الميداني للدراسة والذي تضمن فصلين:

الأول كان حول الإجراءات الميدانية للدراسة تناولنا فيه المنهج المعتمد، الدراسة الإستطلاعية والتي اهتمت ببناء أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها ، مجتمع الدراسة والعينة، حدود الدراسة ومجالاتها، وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة.

أما الفصل الثاني فتضمن عرضا لنتائج الدراسة ومحاولات لتفسير وتحليل النتائج المتحصل عليها واختتمنا الدراسة باستنتاجا عاما لنتائج الدراسة وخاتمة عامة تضمنت حوصلة للدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول:

المدخل إلى الدراسة

1. الإشكالية.
2. الفرضيات.
3. تحديد المفاهيم.
4. أهمية الدراسة.
5. الدراسات السابقة.
6. ملخص الدراسات السابقة.

1- الإشكالية:

لكل مجتمع من المجتمعات الإنسانية القديمة والمعاصرة نظمه التربوية والتعليمية، المسؤولة عن إعداد الفرد وتكوينه وتعليمه، وفق ما يضمن بقاء المجتمع واستمراره وتطوره، وأهم ما يميز العصر الحديث هو أخذه بالأسلوب العلمي والتكنولوجي أسلوبا في الحياة تفكيرا وعملا، ذلك ما جعل الجزائر تسعى جاهدة للحاق بركب الحضارة العالمي وتعيش في عصرها وزمانها وتكفل لمستقبلها النمو والازدهار.

كما ولكل منظومة تربوية فلسفة ترتكز عليها وتستند إلى مبادئها، تمثل القيم والاتجاهات والمبادئ الفكرية والاجتماعية والسياسية والدينية السائدة في المجتمع، التي تحدد نمط شخصية الفرد المرغوب فيه، بفعل التربية والتعليم، وتعكس ذات المجتمع وآماله وتطلعاته، خاصة وأنّ المردودية والفعّالية والنفعية والتسيير العقلاني لقطاع التربية والتعليم مطلب الجميع.

إن الغايات الكبرى للتربية والتعليم والمتمثلة في خير الإنسان وسعادته وصلاح المجتمع ورفاهيته لا تتحقق دون المرور بمراحل تتشكل أساسا من المثل العليا والقيم الأخلاقية والاجتماعية التي يشيد المجتمع بإشاعتها وترسيخها للنشء، وإلا فما قيمة اهتمام التربية بإنتاج الأفراد اللازمين للطاقة العاملة والعاملين على زيادة الانتاج ودفع النمو الاقتصادي قدما إلى الأمام إن لم يرفق ذلك الاهتمام برسم لخط مسيرة الحضارة الإنسانية كلها، أو ليس من شأن التربية وواجبها أن تدرك وهي تغذي السير نحو التنمية والتقدم التكنولوجي أن مثل هذا المطلب ينبغي أن يسير جنبا إلى جنب مع تنمية القوى الفكرية والخلقية والروحية لدى أبنائنا. (الدريج، 2016: 146)

إن تحويل هذا المسعى إلى ممارسة فعلية لن يأتي دون مدرسة تسعى باستمرار للوصول إلى غاياتها وتحقيق أهدافها ويتضح هذا من خلال السعي المتواصل لتطوير المناهج التربوية والبرامج التعليمية والمتجلي في موجة الإصلاحات التي شهدتها المنظومة

التربوية وتشهدها ليومنا هذا بشكل متواصل بدءا بتجسيد المدرسة الأساسية والتي كانت خطوة أولى للتخلص من تبعات التنظيم التربوي الموروث عن الاستعمار والذي يتنافى مع الخيارات الأساسية والسياسية للجزائر المستقلة. (عواريب، 2009: 09)

بالإضافة إلى خصوصية المجتمع الجزائري واحتياجاته تبعا للظروف التي كان يمر بها والتي تفرض تطوير المنظومة التربوية لكي تتماشى مع متطلبات المجتمع واحتياجاته. (بوعلاق، 1999: 6)

وبفعل التغيرات الكبيرة والمستمرة على مستوى العالم خاصة التحولات الجذرية للممارسات التربوية والتجدد المستمر للمعارف والتي تفرض على النظم التربوية المواكبة الدائمة من خلال بناء مناهج واستحداث طرق وآليات تجعل من التعليم بمكنوناته يتلاءم والتغيرات الحادثة ليعد جيلا منفتحا ذو تفكير إيجابي وقادر على التكيف والتفاعل مع العالم من جهة، ومن جهة أخرى غيور على وطنيته متشبث بهويته وقادر على رفع مختلف التحديات التي تفرضها كل التغيرات. (وزارة التربية الوطنية،2003)

أدى كل هذا مجتمعا بالمنظومة التربوية الجزائرية إلى المضي في عملية إصلاح كبرى تقوم على إعادة النظر في الدعامات الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلمية خاصة والمنظومة التربوية عامة.

تتمحور هذه العملية الإصلاحية حول المقاربات البيداغوجية والتي تمثل جزء مهم من فلسفة التربية والتعليم في العصر الحالي، فهي فلسفة انبثقت من التطور الذي شهده ولازال يشهده العالم في جميع جوانب الحياة، فكريا وعلميا وتكنولوجيا واجتماعيا وسياسيا واقتصاديا، وتعكس التطور الحاصل بشكل أكبر وأوسع في مجال وسائل وأساليب العمل والتحكم في الطبيعة والسيطرة عليها، ثم تعدّاها إلى حياة الإنسان، ونتاج ذلك فلسفة التربية وبيداغوجيات التعليم ومقارباته.

إن الحديث عن المقاربات البيداغوجية في ميادين التربية والتعليم والتكوين والتنشئة متصل من حيث الأسس والسبل والأهداف بالمنظومة التربوية عامة وبمكوناتها جميعا، الأسرة والمدرسة والمجتمع، وبمكونات كل عنصر من العناصر المذكورة منفصلة ومتصلة، وهي عناصر متداخلة في الكيان والدور والأهداف. والمنظومة التربوية الجزائرية منذ الاستقلال حتى يومنا هذا شهدت ثلاث مقاربات: المقاربة بتبليغ المحتويات وتقوم على التلقين والمقاربة بالأهداف وتقوم على منطق التعليم والمقاربة بالكفاءات وتقوم على منطق التكوين.

وتستهدف الدراسة الحالية المقاربة بالكفاءات بصفتها المقاربة الأحدث المنتهجة من طرف المنظومة التربوية الجزائرية.

وتعتبر هذه الأخيرة أسلوب تربوي تعليمي له فلسفته وإستراتيجيته التعليمية التكوينية، تبنته المنظومة التربوية التكوينية الجزائرية منذ حوالي عقدين من الزمن، استجابة للتطور الذي عرفته علوم التربية وشهده علم النفس بصفة عامة وعرفته علوم التعليمية بصفة خاصة.

وتعبر الكفاءات عن قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة. (الدريج،2016: 283)

وتمتاز المقاربة بالكفاءات بأنها تجعل المتعلم محورا أساسيا في العملية التعليمية، وتعمل كذلك على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم ، كما تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية.

إن المقاربة بالكفاءات تحمل تصورا جديدا لتكوين إنسان واع وبنّاء، إنها طريقة لبناء المناهج إذ تنطلق من فلسفة أن كل متعلم في نهاية مساره الدراسي يجب أن يكون قادرا على مجابهة وضعيات معتمدة ومعالجتها بفعالية، مهما كان المستوى الدراسي الذي بلغه.

(العلوي،2007: 69)

كما وتتطلب بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ثقافة علمية عالية، وفكرا اجتماعيا ينسجم مع نمط الحياة والظروف التي أنجبت هذه البيداغوجية، كما تحتاج إلى وسائل وأدوات تقنية وفي مقدمتها التحكم في المعلوماتية، وفي وسائل وتقنيات الاتصال والإعلام والتثقيف المعاصرة، وعلى رأسها شبكة الإنترنت.

منذ أن تبنت الجزائر المقاربة بالكفاءات سنة 2003 توالت الدراسات تلو الأخرى حول الموضوع، محاولة الالمام بجميع جوانبه من حيث واقع التطبيق، الصعوبات والمعيقات والتقييم والتقويم حيث اتجهت الكثير من الدراسات نحو تقييم توفير البيئة لمتطلبات تطبيق المقاربة بالكفاءات منها دراسة **سديد محمد (2011)** ودراسة **بن حاجة حبيبة (2010) ودراسة سعيد عمیار (2011)** والتي أكدت أن البيئة تأثر بشكل مباشر على تطبيق المقاربة بالكفاءات حيث يشكل فقر البيئة المادية خاصة ما يتعلق بالوسائل التكنولوجية والجانب الهيكلي عائقا أساسيا.

كما توجهت دراسات أخرى عديدة نحو البحث في تدريس المواد وفق المقاربة بالكفاءات وتباين اختيار المواد كل حسب تصوره لأهمية المادة وخصوصيتها فتناولت دراسة **ساجي نايلة (2011)** مادة النحو كما تناولت دراسة **بن نابي نصيرة (2010)** مادة الرياضيات **ودراسة عمار ساسي (2009)** لمادة اللغة العربية والتي هدفت في مجملها لتقييم تدريس مختلف المواد وفقا للمقاربة بالكفاءات أو تقييم مستوى المتعلمين وفقا لاختلاف المقاربة.

في حين شهدنا غياب شبه تام لدراسات ميدانية اهتمت بمادة التربية الإسلامية من الجانب الديداكتيكي (في حدود علم الباحثة) حيث لم تلقى أي اهتمام مباشر من الباحثين موازاة بالأهمية الكبرى التي يفترض أن تحظى بها المادة نظرا لمساهمتها في بناء شخصية المتعلم عقائديا وأخلاقيا ودورها في تثبيت رواسخ الهوية الإسلامية وبناء حصانة ضد كل ما من شأنه أن يمسها.

ولعل هذا الإجحاف راجع إلى تركيز اهتمام الباحثين بالبحث والدراسة بمواد تعتبر أكثر أهمية حسب نظرهم ترتكز حول الجانب العلمي وذلك قد يرجع لكونها تواكب التطور العلمي والتكنولوجي من جهة بالإضافة إلى مرونة محتوى هذه المواد وملاءمته لمتطلبات المقاربة بالكفاءات والتي على رأسها التحكم في الثقافة العلمية وتقنيات الإعلام الآلي.

إذاً غياب الاهتمام بتناول مادة التربية الإسلامية بالدراسة من الجانب البيداغوجي والديداكتيكي بالإضافة إلى وعينا بأهمية مادة التربية الإسلامية التي يدرسها التلميذ في جميع مراحل التعليم التي يمر بها، فضلا عن كونها مادة مهمة وركيزة أساسية لبناء شخصية المتعلم وصقلها من مختلف الجوانب العقائدي والفكري والاجتماعي والثقافي والأخلاقي والنفسي ذلك كونها مستقاة من مصدر كامل هو القرآن ومنهاج ثري ومنزه هو السنة النبوية.

ضف إلى ذلك الحاجة الملحة للاهتمام بالإطار العام لتدريسها نظرا لما يحتاجه من تجديد في برامجه ومناهجه وطرق ووسائل تدريسه ليضمن فعاليته في أداء مهامه الفعلية المنوطة به، ويعتبر زمن العولمة بما يعرفه من هجوم على تعدد الهويات دافعا ملحا للاهتمام بحماية الخصوصيات الثقافية والحضارية للعالم الإسلامي ككل من خلال تطوير مناهج التربية الإسلامية ذلك أن الحصانة التي يفترض أن تمنحها هذه الأخيرة للأفراد والمجتمعات تجعلها المستهدف الأول من طرف كل من يسعى لمس وطمس الخصوصيات الحضارية والدينية والثقافية للشعوب بهدف قولبتها ضمن إطار عام عالمي خال من القيم والأخلاقيات التي تكتسب شرعيتها من القالب الديني.

وباعتبار مادة التربية الإسلامية إحدى المواد الأساسية التي تدرس للتلميذ طيلة مشواره التربوية وحلقة أساسية ضمن النسق البيداغوجي وتخضع للنظام العام المسير للتربية والتعليم بما يحويه من عناصر أساسية وعلى رأسها المقاربة التدريسية التي تعبر نهجا تسير ضمنه العملية التعليمية التعلمية خاصة وأن خصائص المقاربة بالكفاءات ومبادئها لا تتعارض مع الأهداف الرئيسية للمادة وعليه يمكننا بلورة مشكلة الدراسة من خلال طرح التساؤل الآتي:

- **هل تطبق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية ؟**

لينبثق من خلال هذا التساؤل تساؤلات فرعية تتمثل في:

- هل توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس؟
- هل توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية (متوسط/ ثانوي)؟
- هل تم مراعاة مباديء المقاربة بالكفاءات في بناء محتوى كتاب مادة التربية الإسلامي
- هل تتطابق الكفاءات المستهدفة في الكتاب المدرسي مع الكفاءات المستهدفة في المنهاج.

وللإجابة عن التساؤلات سالفة الذكر ارتأينا اقتراح الفرضيات الآتية.

2- الفرضيات:

وجاءت الفرضيات كالآتي :

2-1. تطبق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية.

✓ **الفرضية الجزئية الأولى:** توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس.

✓ **الفرضية الجزئية الثانية:** لا توجد فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

2-2. تم مراعاة مباديء المقاربة بالكفاءات في بناء محتوى كتاب مادة التربية الإسلامية

2-3. تتطابق الكفاءات المستهدفة في الكتاب المدرسي مع الكفاءات في المنهاج.

3- أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- أنها تتناول بالدراسة موضوع التعليمية والذي يعد من أهم المواضيع في مجال التربية وأكثرها حساسية، باعتبارها الركيزة الأساسية التي لا تتم عملية التدريس بدونها. خصوصا إذا أخذنا بعين الاعتبار الرؤية التي ينبغي أن يتبناها المدرس تطبيقا للمقاربة بالكفاءات.
- أنها تتناول بالدراسة مادة التربية الإسلامية التي يجب أن تقوم على إعداد الإنسان وتطويره حتى يكون إنسانا صالحا وذو شخصية متكاملة عقائديا وأخلاقيا واجتماعيا متشبعا بقيم الإسلام ممارسا لها وليس فقط حافظا للنصوص وهذا ما يتفق مع روح المقاربة بالكفاءات التي تركز على الجانب العملي في التدريس.
- أن البحوث التي اهتمت بتعليمية مادة التربية الإسلامية تكاد تكون منعدمة في الجزائر – في حدود علم الباحثة– في حين تشهد تطورا متزايدا في دول أخرى على غرار المغرب ... وبالتالي تعتبر هذه الدراسة من المحاولات الأولى التي تسعى للبحث عن تعليمية مادة التربية الإسلامية نظرا لما لهذه الأخيرة من أهمية في تفعيل تدريس المادة وجعلها أكثر دينامية وتأثير على شخصية المتعلم.
- كونها دراسة جامعة لكل محتويات العملية التلعيمية في حين اهتمت دراسات أخرى بجزئيات مثل التقويم أو المنهاج ...

4- أهداف الدراسة:

- الكشف عن مدى تطبيق الأساتذة للمقاربة لمقتضيات المقاربة بالكفاءات أثناء تدريسهم لمادة التربية الإسلامية.
- الكشف عن الفروق بين الأساتذة في تدريس مادة التربية الإسلامية تبعا لعدة متغيرات (الأقدمية في التدريس، المرحلة التعليمية).
- الكشف عن مدى مطابقة بناء كتاب مادة التربية الإسلامية لمباديء المقاربة بالكفاءات.
- إبراز أهمية مادة التربية الإسلامية وإعطائها حقها المسلوب – إن صح التعبير– من الجانب الديداكتيكي نظرا لما لهذا الأخير من أهمية في عملية التدريس.
- كما تفتح المجال لدراسات أخرى للبحث في تدريس التربية الإسلامية.

5- تحديد المفاهيم:

5-1. التعليمية:

تنحدر كلمة تعليمية – ديداكتيك– من حيث الاشتقاق اللغوي من أصل يوناني Didactikos أو Didaskein وتعني حسب قاموس روبير الصغير درس أو علم ويقصد به اصطلاحا كل ما يهدف إلى التثقيف وإلى ما له علاقة بالتعليم.

ويعرفها بروسو على أنها مادة تربوية موضوعها التركيب بين العناصر البيداغوجية وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تسهيل تعلمهم. (تعوينات، 2010: 7)

كما عرفها على أنها الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية و عقلية أو وجدانية أو نفس حركية. (وزارة التربية الوطنية، 1999: 02)

وعرفها محمد الدريج في كتابه "تحليل العملية التعليمية" على أنها الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ

الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري.

كما تتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد ومن هنا تأتي تسمية "تعليمية خاصة" أي خاصة بتعليم المواد "وتعليمية عامة" التي تهتم بمختلف القضايا التربوية حول مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية والتعليم.

وتعني في دراستنا كل المكونات الفاعلة في عملية تدريس مادة التربية الإسلامية يتم التركيز فيها على آداء معلم ومحتوى المنهاج والكتاب المدرسي وكذا طرائق التعلم والوسائل التعليمية وأساليب التقويم

5-2. التربية الإسلامية:

هي نظام تربوي متكامل، يقوم كل جانب فيه على تعاليم الإسلام ومفاهيمه ومبادئه ومقاصده، ويعمل على تنمية شخصية الإنسان المسلم كاملة لكي يعيش حياة آمنة سعيدة في الدنيا والآخرة. (الهاشمي، 2010: 22-23)

وتعرف على أنها عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعها لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى ويقوم فيها أفراد ذوو كفاءة عالية بتوجيه تعلم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليمي محدد وطرق تقديم ملائمة.

هي نظام متكامل للحياة، يستقي نظمه وقوانينه وأحكامه من القرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة، تعتبر منهجا للحياة تستهدف شخصية المتعلم من كل جوانبها تحرص على غرس القيم وتوجيه سلوك المتعلم توجيها سليما يضمن تحقيق توازن في شخصية المتعلم، يهينه على تحقيق الرضا والضفر بالدارين الدنيا والآخرة.

أما في دراستنا فنعني بها المادة الدراسية المقررة في نظام التعليم الرسمي للمنظومة التربوية والتي تسمى التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط و العلوم الإسلامية في مرحلة

التعليم الثانوي وهذه المادة لها كتاب مقرر ووقت مخصص وهي مادة مستقلة كباقي المواد الدراسية الأخرى والتي يسعى المشرع من خلالها إلى غرس المبادئ والقيم الإسلامية في نفوس الناشئة المتمدرسين.

5-3. المقاربة بالكفاءات:

تعرف المقاربة بالكفاءات بأنها نموذج من نماذج التدريس يسعى إلى تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الإستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من أجل دمجه في محيطه ومن أجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي. (بوعلاق، 2005: 178)

كما عرفها X.Rogers أنها إمكانية الشخص في تجنيد بطريقة متداخلة لمجموعة من الموارد المدمجة من أجل حل عائلة من الوضعيات المشكلات. (لكحل،2011 : 78)

ويعرفها فيليب بيريلو " لا تبنى الكفاءات إلا بمواجهة عقبات حقيقية في مسعى المشروع أو حل المشكلات، ولا يمكن للتلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلة خاصة إلا إذا كان يتناول موضوع راسخا في حياته الخاصة أو العائلية أو الاجتماعية، وذلك بتجديد موارده وليس باستنتاج إنتاجات غيره". (اللجنة الوطنية للمناهج، 2009: 22)

حسب ما جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الثانوي فإن المقاربة بالكفاءات هي منهج منظم للعملية التعليمية-التعلمية تستند إلى ما أقرته النظريات التربوية المعاصرة وبخاصة النظرية البنائية التي تنطلق من كون المعرفة تبنى و لا تلقن، تنتج عن نشاط، تحدث في سياق، وذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم. (وزارة التربية الوطنية، 2006: 4)

إذاً المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجيا فعالة تقوم أساسا على المتعلم وتربط العلاقة بين الثقافة المدرسية والممارسة الاجتماعية من خلاله حيث يقوم هذا الأخير بتنشيط وبناء معارفه "من خلال وضعيات المشكلات وحلها" بالتدرج اعتمادا على قدراته الذهنية.

- **الأقدمية في التدريس:** تعني في هذه الدراسة عدد السنوات التي قضاها المدرس في مجال التدريس، والتي تمنحه خبرة معتبرة، وقد تم تحديدها بخمس سنوات بناءا على الدراسات السابقة وتوجيهات الأساتذة.
- **المرحلة التعليمية:** ويقصد بها في هذه الدراسة مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي

6- الدراسات السابقة:

6-1. دراسة عواريب الأخضر: أساليب تقويم المتعلم في مادة التربية الإسلامية وفق مقاربة التدريس بالكفاءات 2009/2008

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع العملية التقويمية في المدرسة الجزائرية في ظل تطبيق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات وتم تناول مادة التربية الإسلامية أنموذجا.

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية مدى تطبيق معايير التقويم كما تفرضها المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية من حيث مختلف الأبعاد، لهذا الغرض اعتمد الباحث على منهج البحث الوصفي الذي يصف الظاهرة المدروسة حيث تم الاعتماد على تحليل محتوى الاختبار من تصميم الباحث يتضمن مؤشرات خاصة بالكفاءة بغرض التعرف على نوعية الاختبارات التي يعتمدها مدرسو مادة التربية الإسلامية والحكم عليها.

كما اعتمد الباحث على شبكة ملاحظة لقياس أداء المدرس أثناء إنجازه للنشاط التعليمي بغرض الكشف عن مدى ممارسة المدرسين للتقويم التكويني كما تنص عليه المقاربة بالكفاءات.

بالإضافة إلى سؤال مفتوح لأساتذة المادة للتعرف على أساليب التقويم المستمر التي يعتمدها المدرسون في تقويم سلوك المتعلم.

توصلت الدراسة إلى أن المدرسين يميلون لاستخدام أساليب التقويم المتمثلة في الواجبات المنزلية وحفظ الآيات القرآنية والأحاديث والأسئلة الشفوية وبالتالي فالأساليب المعتمدة تناقض ما تذهب إليه المقاربة بالكفاءات في إطار التقويم.

6-2. دراسة أمينة مجبر: مدى فاعلية المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في تنمية القيم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال القيام بتحليل لمحتوى الكتاب المدرسي لمادة التربية الإسلامية للسنة الثالثة متوسط كما تم تطبيق استبيانين من تصميم الباحثة الأول حول الاهتمام بالقيم والثاني حول السلوكيات الدالة على القيم.

تم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى عدم مساهمة المحتوى الدراسي لمادة التربية الإسلامية في تنمية القيم لدى التلاميذ.

كما خلصت الدراسة إلى أن القيم لا تعتبر المحدد الوحيد لسلوك الإنسان إذ أن سلوك الفرد يتأثر بالكثير من العوامل منها ما هو وراثي ومنها ما هو متعلق بالبيئة المحيطة المادية والاجتماعية.

6-3. دراسة قنوعة عبد اللطيف: طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية المطبقة في التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين

هدفت الدراسة إلى التعرف على طرائق التدريس التي يستخدمها المعلمون في تدريس مادة التربية الإسلامية، والعوامل المؤثرة في اختيارها. تم الاعتماد على الاستبيان للتعرف على الطرائق الأكثر استخداما على عينة مكونة من 75 معلما.

أسفرت النتائج على أن الطرائق الأكثر استعمالا من طرف المعلمين في تدريس مادة التربية الإسلامية هي طريقة الحوار والمناقشة، وطريقة الاستظهار والتكرار، وطريقة

العروض العملية، وأنه لا يوجد فروق بين المعلمين في ظل متغير الجنس وخبرة المعلم وفي ظل متغير أطوار التعليم، إلا أن معلمي الطور الأول أقل تنويعا في طرائق التدريس من معلمي الطور الثاني.

سجلت الدراسة أيضا وجود فروق في تنويع استخدام الطرائق في ظل متغير الشهادة لصالح أصحاب شهادة التعليم. كما خلصت الدراسة إلى أن أهم اهم العوامل التي تؤثر في اختيار طرائق التدريس هما عامل قدرات وإمكانيات واستعدادات ومستويات التلاميذ ثم عامل طبيعة وخصوصية مادة التربية الإسلامية.

وأفضل الطرق لتدريس مادة التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين هي طريقة الحوار والمناقشة ثم طريقة حل المشكلات ثم طريقة الاكتشاف.

6-4. دراسة شادي فخري أبو لطيفة: معوقات توظيف الأنشطة غير الصفية في تدريس مبحث التربية الإسلامية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات توظيف الأنشطة غير الصفية في تدريس مبحث التربية الإسلامية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية السلط من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، واعتمد الباحثون المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع؛ ليصفها وصفا دقيقا.

تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، الذين يدرسون المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة السلط، والبالغ عددهم (138) معلما ومعلمة ولتحقيق هدف الدراسة؛ قاما الباحثون بتطوير استبانة مشتملة على محورين رئيسين: المحور الأول: البيانات الأساسية لأفراد الدراسة، والمحور الثاني: المعوقات المتعلقة بالأنشطة غير الصفية؛ حيث تكونت من ثلاث مجالات: (المعوقات المتعلقة بالمعلم، المعوقات المتعلقة بالطالب، المعوقات المتعلقة بالأنشطة غير الصفية).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن متوسط استجابة عينة الدراسة لفقرات مجال المعوقات المتعلقة بالأنشطة غير الصفية، قد تراوحت مابين (2.884 و 4.015) وبدرجة تقدير مابين المتوسطة والمرتفعة.

كما وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات نوجزها في :

- ضرورة اهتمام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بمعيقات توظيف الأنشطة غير الصفية لمبحث التربية الإسلامية التي اتفق عليها عينة الدراسة والتي تؤدي إلى عدم توظيفها، وإزالة هذه المعيقات لتحقيق أهداف الأنشطة غير الصفية.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في مجال الأنشطة غير الصفية وتعريفهم بأهميتها وبأساليب توظيفها وإشراك الطالب في اختيار النشاط غير الصفي.
- تخصيص الأمكنة المناسبة لتوظيف النشاط غير الصفي وتزويدها بالمستلزمات الضرورية والداعمة لتنفيذها.
- تضمين البرامج الدراسية أوقات خاصة لممارسة الأنشطة غير الصفية.
- تأهيل بعض معلمي التربية الإسلامية، ليكونوا معلمين متخصصين في وضع برامج للأنشطة غير الصفية وتنفيذها.

6-5. دراسة صالح بن احمد بن صالح بن عفيف: معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة

هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية والحلول اللازمة لتذليل هذه المعوقات.

ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث إستبانة لجمع المعلومات مستخدماً المنهج الوصفي وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية مقدارها 30 مشرفا و90 معلما في تخصص التربية الإسلامية من المجتمع الأصلي والبالغ 32 مشرفا و277 معلم تربية إسلامية، واستخدم الباحث لمعالجة البيانات إحصائياً : النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود معوقات تتعلق بمعلم التربية الإسلامية، ومن أبرزها :عدم وجود نظام يضع حداً للطالب المقصر ويحفظ للمعلم هيبته ومكانته.
- وجود معوقات تتعلق بالمناهج الدراسية، ومن أبرزها: عدم فتح المجال للمعلمين للمشاركة في تخطيط منهج التربية الإسلامية.
- وجود معوقات تتعلق بطرائق التدريس، ومن أبرزها :عدم إلمام المعلم بطرائق التدريس الحديثة التي يمكن استخدامها بفعالية في تدريس مواد التربية الإسلامية.
- وجود معوقات تتعلق بالطلاب، ومن أبرزها :عدم التزام الطلاب بالأداء الجدي والعملي.

وفي ضوء تلك النتائج قدم الباحث عدداً من التوصيات من أبرزها:

أ- وضع قوانين وأنظمة صارمة للطلاب المشاغبين.

ب- تحفيز وتشجيع المعلمين المتميزين.

ج- الأخذ بآراء المعلمين في تخطيط منهج التربية الإسلامية.

د- تزويد مناهج التربية الإسلامية بالخبرات العملية.

هـ- تدريب المعلمين على الطرق الحديثة للتدريس وتشجيعهم عليها.

و- تكثيف التنسيق بين المدرسة وأولياء الأمور لمتابع أبنائهم باستمرار.

6-6. دراسة عبد الوهاب حمدي: تقويم تدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية

هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لدى أساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط، وتقديرهم لمعيقات هذا الأداء، كما تسعى إلى معرفة الفروق بين الأساتذة في كلِّ من الأداء التدريسي وتقدير معيقات الأداء التدريسي في مادة التربية الإسلامية حسب المتغيّرات الآتية: الجنس، الأقدمية، التكوين القاعدي، التخصص.

أجريت الدراسة على عينة من أساتذة مادة اللغة العربية الذين يُدرّسون مادة التربية الإسلامية بمتوسطات بلدية باتنة قوامها 31 أستاذا.

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، كما استعان بأداتين لجمع البيانات قام ببنائهما وهما:

– شبكة ملاحظة الأداء التدريسي المشتملة على 35 بندا، تتوزع على 5 أبعاد هي: السمات الشخصية، التمكن من المادة، تنفيذ الدرس، إدارة القسم والتفاعل الصفي، تقويم تعلّم التلاميذ.

– استبيان معيقات الأداء التدريسي المشتمل على 38 بندا، يتوزع على 4 أبعاد هي: المعيقات الخاصة بالتلميذ، المعيقات الخاصة بالأستاذ، المعيقات الخاصة بالمنهاج، المعيقات الخاصة بالبيئة المدرسية والبيئة الاجتماعية.

وكشفت النتائج أن الأداتين لهما معاملاتٌ من الصدق والثبات، والنتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

1- مستوى الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط أقل من مستوى الإتقان (75%).

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في الأداء التدريسي تُعْزَى إلى الجنس.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في الأداء التدريسي تعزى إلى الأقدمية.

4- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في الأداء التدريسي تعزى إلى التكوين القاعدي.

5- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في الأداء التدريسي تعزى إلى التخصص.

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في تقديرهم لمعيقات الأداء التدريسي تعزى إلى الجنس.

7- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في تقديرهم لمعيقات الأداء التدريسي تعزى إلى الأقدمية.

8- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في تقديرهم لمعيقات الأداء التدريسي تعزى إلى التكوين القاعدي.

9- توجد فروق دالة إحصائيا بين أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط في تقديرهم لمعيقات الأداء التدريسي تعزى إلى التخصص.

10- مستوى تقدير أساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط لمعيقات الأداء التدريسي عال.

11- لا توجد علاقة بين الأداء التدريسي لأساتذة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم المتوسط وتقديرهم لمعيقاته.

6-7. دراسة فاطمة الزايدي: تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا

هدفت الدراسة إلى البحث عن مدى استطاعة تلميذ القسم الأدبي من التعليم الثانوي من اكتساب وتطوير المهارات اللغوية، والتعبير عن أفكاره والإفادة من الأنشطة التعليمية الأخرى، وتوظيفها في مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي كما تم الاعتماد على الاستمارة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج نوجزها في :

- صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات مع هذه الفئة نظرا لاكتظاظ الأقسام من جهة ونقص تكوين الأساتذة من جهة أخرى.

- وجود التلاميذ بين لغة يتعلمونها ولهجات يتداولونها قد شوه لغتهم الفصحى وانعكس سلبا على اكتساب الملكة اللغوية
- مازال نشاط التعبير لدى غالبية الأساتذة يقدم وفق المقاربة بالمضامين والأهداف وبعيد عن المقاربة بالكفاءات.
- أغلبية التلاميذ يواجهون صعوبة كبيرة في توظيف مكتسباتهم القبلية، رغم فهمهم للدروس.

6-8. دراسة كمال بن جعفر: تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية في المتوسطة الجزائرية – منهاج السنة الرابعة متوسط أنموذجا

قامت هذه الدراسة على التساؤل حول ما مدى مناسبة ونجاعة تطبيق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية في تدريس اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية؟ وهل هناك انسجام بين ما نص عليه المنهاج وما جاء يحمله الكتاب المدرسي من محتوى تعليمي، وهل هذا الأخير مناسب وجيد للمتعلم الجزائري.

عمد الباحث إلى التحقق من مدى الانسجام من الجانب النظري "المنهاج والوثيقة" وبين الجانب التطبيقي "الكتاب والدليل" من خلال الدراسة والتحليل، كما قام ببناء إستبانة تقوم على نفس المؤشرات الرئيسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج تتمثل في:

– أظهرت نتائج الاستبانة على أن استجابة أفراد العينة كانت ايجابية حول نجاعة المقاربة بالكفاءات حين بلغت نسبة 70%.

– المقاربة بالكفاءات منهج بيداغوجي مناسب لتدريس اللغة العربية باعتباره يسمح باكتشاف القدرات الحقيقية الكامنة في المتعلم واستثمارها داخل الصف و خارجه.

– المقاربة بالكفاءات كامتياز بيداغوجي والمقاربة النصية كخيار منهجي يتطلبان التكامل والإدماج في تعليمية اللغة.

لوحظ من خلال تحليل مضمون المنهاج أن الكفاءات القاعدية والأهداف التعلمية المعروضة طموحة يصعب تحقيقها كلها على أرض الواقع.

6-9. دراسة بن نابي نصيرة: واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تدريس مادة الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات حيث شملت عينة الدراسة أساتذة وتلاميذ التعليم المتوسط.

تم الإعتماد في هذه الدراسة على تحليل الكتب المدرسية لمادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط وفق المباديء الأساسية للمقاربة بالكفاءات، وذلك للكشف عن مدى ترجمة النشاطات الدراسية المبرمجة في الكتب المدرسية لمباديء المقاربة بالكفاءات.

أسفرت النتائج عن تباين ملحوظ بين المباديء المحققة وغير المحققة، بالنسبة للكتب المدرسية في مرحلة التعليم المتوسط.

كما تم تطبيق شبكة ملاحظة لنوعية الإستراتيجيات المطبقة ميدانيا في تدريس مادة الرياضيات في التعليم المتوسط.

أسفرت نتائج الملاحظة عن تباين بين الأساتذة في تطبيق المباديء الأساسية للمقاربة بالكفاءات في عملية تدريس مادة الرياضيات، حيث تم تسجيل الانعدام التام لهذه المباديء عن أستاذة السنة الأولى متوسط، في حين يوجد تطبيق فعلي لمباديء المقاربة بالكفاءات لدى بقية المستويات.

كما أكدت الدراسة على أهمية الكتاب المدرسي بالنسبة للأستاذ التلميذ على حد سواء، كما أكدت على أهمية مطابقة محتوياته مع محتويات المنهاج.

كما خلصت الدراسة إلى مجموعة من الاقتراحات نذكر منها:

- ✓ إثراء الكتب المدرسية بالنشاطات المدرسية المبنية على أساس الوضعية المشكلة من طرف الخبراء والمختصين وذلك لصعوبة بنائها من طرف بعض الأساتذة.

✓ بناء وضعيات الإدماج في النشاطات المقترحة في الكتب المدرسية بمختلف مستوياتها.

✓ بناء الوضعيات التي لها علاقة بمحيط التلميذ، بإهتماماته وميولاته.

✓ تقويم الكتب المدرسية في مختلف المراحل التعليمية ومختلف المواد.

✓ الكشف عن مدى التطابق بين محتويات الكتب المدرسية والمناهج المدرسية.

✓ إعادة صياغة المناهج التعليمية لتتناسب مع مباديء المقاربة بالكفاءات.

✓ تكوين وتدريب الأساتذة في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة والتركيز على خصوصية كل مادة.

- **تعقيب على الدراسات السابقة:**

1- تناولت الدراسات السابقة متغيرات الدراسة من التعليمية ومادة التربية الإسلامية والمقاربة بالكفاءات لكنها لم تتناول العلاقة بينهم بشكل مباشر.

2- الدراسات المتعلقة بالتربية الإسلامية تناولت موضوعات مختلفة مثل معوقات التدريس والقيم المتضمنة في المنهاج ومن الجانب الديداكتيكي تم تناول مواضيع مثل التقويم والنشاطات اللاصفية ووسائل التدريس ولكن لم نجد دراسة تناولت تعليمية المادة بشكل كلي كما أنه لم تقم أي من الدراسات التي اطلعت عليها الباحثة بدراسة مادة التربية الإسلامية تبعا للمقاربة بالكفاءات.

3- الدراسات التي تناولت المقاربة بالكفاءات تناولت عدة مواد لكنها لم تتناول موضوع التربية الإسلامية.

4- لم تتناول الدراسات السابقة تحليلا لمحتوى مادة التربية الإسلامية على ضوء مقتضيات المقاربة بالكفاءات.

5- الدراسات التي تناولت مادة التربية الإسلامية لم تهتم بملاحظة سلوك المدرس أثناء تقديمه للمادة سوى دراسة **عواريب**، إلا أنها تناولت جزء واحد من المادة وهو عملية التقويم.

6- بعض المتغيرات التي تم تناولها في الدراسات السابقة تتشابه مع متغيرات دراستنا مما سيساعد في مطابقة نتائج الدراسة.

الفصل الثاني:

العملية التعليمية التعلمية

1. مفهوم العملية التعليمية التعلمية.
2. عناصر العملية التعليمية التعلمية.
3. مستلزمات سير العملية التعليمية التعلمية.
4. الوضعيات التعليمية التعليمة.
5. الديداكتيك.

تمهيد:

باعتبار أن الدراسة تهدف إلى دراسة تحليلية لتعليمية مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات كان ولا بد من استهلال البحث النظري بالحديث عن العملية التعليمية التعلمية ككل والتي يتم ضمنها دراسة المتغيرات موضوع الدراسة.

1- مفهوم العملية التعليمية التعلمية:

قبل الخوض في تعريف العلمية التعليمية التعلمية كمركب شامل لا بد من التفريق أو التمييز بين عمليتين أساسيتين:

1-1. التعليم: نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص (أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي_تعليمي. (الدريج، 2003: 53)

كما يعرفه المفكر الأمريكي برونر بأنه تيسير التعلم وتوجيهه، وتمكين المتعلم منه وتهيئة الأجواء له. (دوجلاس، 1994: 26)

والتعليم يمثل مجموعة من الخطط والعمليات بواسطتها يكتسب شخص ما وفي ظروف محددة كفاءات جديدة تتعلق بالمعارف والقابليات والمواقف.

1-2. التعلم: هو العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما ويتفاعل معه ويستدخله ويتمثله. عملية يتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات.

(الدريج،2003: 53)

ويعرف التعلم أيضا بأنه إحراز طرائق ترضي الدوافع وتحقق الغايات، وكثيرا ما يتخذ شكل حل المشاكل، ويحدث التعلم حين تكون طرائق العمل القديمة غير صالحة للتغلب على المصاعب الجديدة، ومواجهة الظروف الطارئة. (حساني، 2000: 46)

كما ينتج عن نشاط التعلم، فضلا عن تحصيل المعلومات والمهارات وغيرها، حصول تغيير دينامي داخل الفرد، يتقبله عن رضى وطواعية وعن رغبة في التطور، يؤدي إلى تشكيل تمثلاته وخلق تصورات جديدة لديه عن الواقع، لها قدر من الانسجام والثبات، وذلك انطلاقا من إدراكه واستقباله لمختلف الإحساسات والمثيرات البيئية ومن تفاعل المعطيات الداخلية والخارجية ومن وعيه بمحيطه.

ويمكن التمييز بين التعلم والتعليم من خلال:

كون التعلم يمثل المسافة التي يقطعها المتعلم بنفسه في اتجاه الكفاءات الجديدة التي هو بحاجة إلى امتلاكها.

في حين أن التعليم يمثل الخطة الصادرة من الخارج والتي يتمثل دورها في تحديد المسافة المطلوب قطعها وإبعاد العراقيل الضارة أو وضع المعالم الإشارية التي بإمكانها قيادة الفرد عبر مساره التعليمي.

هذا ويؤكد الدريج (2003) أن التفرقة بين الظاهرتين تفرقة تقوم على أسس وظيفية مبنية على طبيعة عمل كل منهما وليس على أساس وضع فواصل نهائية بينهما، ذلك أن التعليم هو مجموعة المواقف والأحداث المخططة لتمهيد وتعزيز التعلم وتنشيطه لدى الإنسان. (الدريج،2003: 53)

1-3. تعريف العملية التعليمية التعلمية:

لقد اختلف التربويون القائمون على تطوير العلمية التعليمية في تعريفهم للعملية التعليمية، فعلماء التعليم ينظرون إليها على أنها ما يقوم به المعلم من إجراءات ونشاطات داخل القسم تهدف إلى تحقيق أهداف تعلمية تعليمية معينة، وبالتالي فالعملية التعليمية بهذا المعنى هي عملية التدريس نفسها.

في حين يرى رواد النظرية الإدراكية أن العملية التعليمية التعلمية هي عبارة عن نظام معرفي يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية:

- المدخلات.
- المعالجة.
- المخرجات.

فالمدخلات تمثل القدرات العقلية للمتعلمين وخصائصهم المختلفة والمعلمين ومؤهلاتهم الأكاديمية بالإضافة إلى الأدوات والمواد والوسائل التعليمية المختلفة والمناهج الدراسية.

والمعالجة فتتمثل في ما تقوم به الذاكرة من تنسيق وتنظيم للمعلومات المستقبلة وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة وتحويلها إلى أنماط معرفية ذات معنى.

أما **المخرجات** فتتمثل في متعلمين ذوي معرفة وكفاءة اجتماعيين مدربين مهرين وأعضاء صالحين في المجتمع. (دروزة، 2007 : 35)

وحسب **الدريج** نعني بالعملية التعليمية في مجال البحث: كل تأثير يحدث بين الأشخاص ويهدف إلى تغيير الكيفيية التي يسلك وفقها الآخر، ويتضمن هذا التحديد – استثناء مختلف العوامل الفيزيائية والفسيولوجية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الفرد، مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منه، فالتأثير المقصود إذن هو الذي يعمل إحداث تغييرات في الآخر بفضل وسائل تصورية معقولة، أي بالطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة للأفراد. (الدريج، 2003: 54)

ويقترح هوك ودونكان تعريفا تحليليا للعملية التعليمية، على أنها نشاط يتضمن أربعة مراحل:

أ- **مرحلة تنظيمة:** حيث تحدد فيها الأهداف العامة والخاصة مع اختيار الوسائل الملائمة.

ب- **مرحلة التدخل:** حيث يتم فيها تطبيق استراتيجيات، وانجاز تقنيات تربوية داخل القسم.

ج- **مرحلة تحديد وسائل القياس:** من أجل قياس النتائج.

د- **مرحلة التقويم:** مدى انسجام الأهداف، وفعالية النشاط التعليم. (الدريج، 2003 :55)

تجدر الإشارة إلى أن التدريس هو عملة تربوية هادفة، غير أن هذا الهدف يختلف في المفهوم التقليدي للتدريس، الذي يرى أن الهدف الأساسي من هذه العملية هو إحداث تغيير سلوكي لدى المتعلم، بينما الهدف الأساسي في المفهوم الحديث هو مساعدة كل تلميذ على التعرف على خصائصه وإمكانياته وتطويرها لديه، ثم تهيئة الظروف له لتوظيفها حتى تصبح مهارة يمتلكها ويطبقها في مختلف مواقف الحياة.

2- عناصر العملية التعليمية التعلمية:

تتكون العملة التعليمية التعلمية من مجموعة من العناصر تعتبر الأساس لتحقيق أهدافها ونجاحها ويتفق عديد من التربويين على أنها تقوم على ثلاث عناصر رئيسية تتمثل في :

- المعلم.
- المتعلم.
- المحتوى.

2-1. المعلم:

للمعلم دور أساسي وفعال في العملية التعليمية، إذ يستطيع بخبراته وكفائتة أن يحدد نوعية المادة الدراسية واتجاهاتها وتبسيطها على فكر المتعلم ودور المعلم ليس مقتصرا على حشو المتعلم بالمعلومات ولكن العبرة هي إعداده للمستقبل إعدادا سليما.

كما يقوم بدور الموجه والمشرف على النشاط التعليمي من خلال تحضير وتهيئة المواقف التي تسمح للمتعلم بالتعبير عن شخصيته في ممارسته لأي نشاط تعليمي وهذا يتطلب توفر مجموعة من القدرات في شخصية المدرس بحيث يكون قادرا على:

- توفير وضعيات تعليمية مناسبة يمارس فيها المتعلم تعلمه بطريقة نشطة وحماسية.
- توفير المحيط والجو المساعدين على التعلم مثل إدراج وسائل ودعامات مسهلة.
- تكوين علاقات ذات طابع إنساني.
- تجسيد السلوك الديمقراطي في القسم وفهم ديناميات الجماعة.
- الانتقال من وضعية التحكم المطلق في الموقف التعليمي إلى وضع التفاوض مع المتعلم بتوزيع الأدوار وتبادل الاحترام.

2-1-1. صفات المعلم و مهاراته:

- أن يكون متخصصا ملما بكل مفاهيم التدريس، ونظريات التعلم مستخدما طرائق إستراتيجية تتلاءم وطبيعة المادة الدراسية. (الفتلاوي، 2003: 40)
- أن يتقمص المعلم دورا قياديا، بحيث يوفر جو التعلم، إدارته لنشاطات الحجرة الدراسية.
- توفير الجو المناسب في الصف، من خلال تكوين علاقات اجتماعية وكذا كشف ميول واتجاهات المتعلم ومساعدته على تنمية قدراته.
- القدرة على التعبير والتوضيح والاستمتاع.
- القدرة على التعرف على الكلمات التي تدل على فهم التلميذ أو عدم فهمه.
- القدرة على البحث والإطلاع المستمر.
- القدرة على طرح الأسئلة وإتاحة الوقت للتفكير واحتمال تأجيل الاستجابات.
- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ وتقدير سلوكهم. (اللقاني، 1995: 233)

وقد ركز الكثير من المختصين على صفات ينبغي على المعلم الاتصاف بها حتى يكون مدرسا ناجحا كالصفات الأخلاقية حب العمل، حسن التصرف، الأمانة... والصفات الجسدية وحسن المظهر و...، كلها صفات أساسية وضرورية لا بد للمعلم التحلي بها لكننا لن نكثر الحديث عنها وهذا لأننا سوف نركز على بعض المهارات الأدائية التي ثبتت فعاليتها وضرورتها في القسم.

ويمكن تلخيص هذه المهارات في :

- مهارة تقديم الدرس و تهيئة التلاميذ.
- مهارة إنهاء الدرس.
- مهارة الشرح
- حيوية المدرس.
- التفاعل بين المعلم و التلاميذ في.
- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس
- مهارة إعطاء التعليمات.
- مهارة إدارة المناقشة.
- مهارة إدارة دروس المعمل.

والمعلم باعتباره أحد الأقطاب العملية التعليمية التعلمية وبما يمتاز به من كفاءات ومؤهلات واستعدادات وقدرات ورغبة في التعليم وإيمان به يستطيع أن يساعد المتعلم في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية بنجاح ويسر وتزداد الحاجة إلى وجود المعلم في مراحل التعليم الأولى (من الابتدائي إلى الثانوي) في حين تقل في المرحلة الجامعية وما بعدها.

2-2. المتعلم:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية التي تتوجه إليه عملية التعليم لذلك فإن التعليمية تبدي عناية كبرى له، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في

تنظيم العملية التعليمية، وتحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها فيه، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم. (الجيار، 2000: 288)

والمتعلم يمثل محور العملية التعليمية والتربوية وعمودها الفقري، أعد المنهاج لأجله وكون الأستاذ لتدريسه، وهو الشخص الذي يسعى لتحقيق الأهداف فيه وعليه يجب أن تنمى شخصيته من مختلف جوانبها، ومن بين خصائص التي يجب توفيرها في المتعلم حتى يكون قادرا على عملية التعلم ما يلي:

- **النضج:** هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية فهو حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد ويمس هذا النضج الجوانب التالية: النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، النمو الاجتماعي. (هني، 1998: 60)
- **الاستعداد:** يعرف بأنه مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة. (هني، 1998: 61)

ويعد الاستعداد أهم عامل نفسي في عملية التعلم لأنه في غياب هذا العامل المساعد يبقى فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبذولة هدرا.

- **الدافع:** والدافع في أبسط تعريفاته هو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه نحو التخطيط للعمل ما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده.

(أبو علي، 1982: 168)

فالدافع إذن، عامل يهدف إلى استثارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول إليه.

2-2-1. حقيقة المتعلم:

عندما نتحدث عن المتعلم فإننا نشير إلى مكتسباته، خصائصه السيكولوجية، سنه (طفل أو مراهق)، جنسه (ذكر أو أنثى) وكلها عوامل تؤثر على فهمنا لهذا الفرد ، فالمتعلم

عندما يدخل الصف يحمل معه أفكارا تربى عليها و نمى بها من الصعب عليه التخلي عليها بسهولة، لهذا من الضروري حتى تنجح العملية التعليمية أن نراعي كل الجوانب النفسية والمعرفية والاجتماعية لهذا المتعلم حتى لا تذهب جهودنا سدا، وحسب بياجيه فالمعرفة تكتسب إذا ربطت بمعارف سابقة، والتعلم لن يحدث إلا إذا اندمج في شبكة من ذي قبل في النسق المعرفي للفرد، فالمتعلم يحمل تصورات لن يتخلى عنها بسهولة لأنه حصل عليها من خلال تفاعلاته الاجتماعية و معايشته لمحيطه، وكل التعليميات أصبحت تركز أنه في كل تعلم لابد أن نأخذ بعين الاعتبار التصورات الموجودة في عقل التلميذ وفي نظامه المعرفي، فعلى البيداغوجي أن يحلل طبيعة التصورات الخاطئة حتى يتغلب على عوائق التعلم.

وحتى ينخرط التلميذ حقيقة في التعلم يجب أن تكون المهام الماثلة أمامه خلال النشاط الدراسي مفهومة من قبله وأن يقبلها داخليا بمعنى أن تكتسي أهمية بالنسبة له وأن تلقى بهذا الشكل صدى ونقطة ارتكاز في واقعه.

وفيما يلي مجموعة من الشروط الإيجابية بهدف تدعيم التلميذ في وضعية التعلم:

- التعرف على ردود الفعل الخاصة بالتلميذ ورغبته في التعلم وتتبعه والتعليق عليها بالإيجاب.
- مكافأة وتشجيع المتعلم تجاه ما يرغب تعلمه.
- التصريح للتلميذ بنتائج تعلمه بمفرده و ليس أمام الملأ (تجنبا للإحراج).
- أن يكون التلميذ على دراية بالأهداف التعليمية حتى يفهم المقصود منذ البداية.
- إشراك التلميذ في اختيار وتنظيم المادة التعليمية.
- التعامل مع التلميذ كشخص وليس كرقم في قسم ما.
- إظهار الفرح عندما ينجح التلميذ.

هذه الشروط تؤكد على ضرورة أن يظهر المعلم شعوره الإيجابي تجاه تلاميذه، فالمعلم الذي لا يظهر حبه لمهنته ولا لتلاميذه لن يكون له تأثير يذكر على تلاميذه من الناحية البيداغوجية.

2-3. المنهاج:

هو كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقيقة معينة، إنها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها، مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، التي تصنف في النظام التعليمي إلى مواد مثل: اللغة، التاريخ، الجغرافيا... بناء الغايات والأهداف المتوخاة، في حين يبقى تنظيم المحتوى مرهون بمتطلبات العملية التعليمية ذاتها وبأشكال العمل التعليمي. (الدريج، 2003: 88)

ويعرف المنهاج وفقا للمقاربة بالكفاءات بأنه مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعلم وتقييمه وكذا الوسائل المعتمدة للقيام بذلك مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية والبصرية وغيرها.

والمنهاج حسب الإصلاحات التربوية هو عبارة عن وثيقة رسمية تقدم لجميع المعلمين والمفتشين كدليل توجيهي يحمل مجموع الأهداف التربوية ومجموع المحتويات لجميع المواد التعليمية، بالإضافة إلى توجيهات عن طرائق التدريس والوسائل المستخدمة وكذا أساليب التقويم وأنماطه. (وزارة التربية الوطنية، 2004: 3)

وبدون المنهاج تكون العملية التعليمية مبتورة إذ أنه المسؤول عن تحديد معالم الطريق إلى التعلم، والمنهاج الجيد هو الذي يمتاز بحسن الإعداد والتصميم ويتصف بالخبرات الغنية والمنظمة والمتسلسلة التي تؤدي في مجموعها إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وتشكيل عقل المتعلم وصقل شخصيته.

ومن الجدير بالذكر أن علماء التربية قد تناولوا أسس بناء المناهج بكثير من التفصيل تحت عناوين وتقسيمات متعددة.

ويمكن تصنيف هذه الأسس وعرضها على النحو التالي:

- الأسس الفلسفية – التربوية.
- الأسس العقلية – المعرفية.
- الأسس الاجتماعية – الثقافية.
- الأسس النفسية – الوجدانية.

يلخصها تمار وبريكة 2009 في:

2-3-1. الأسس الفلسفية التربوية في بناء المنهاج:

يقوم كل منهاج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتتصل بها اتصالاً وثيقا، وقد ظهر في ميدان التربية عدة فلسفات لكل فلسفة رأيها في بناء المناهج التربوية، وأهم هذه الفلسفات:

الفلسفة المثالية / الفلسفة الواقعية / الفلسفة الطبيعية / الفلسفة البرجماتية / الفلسفة الوجودية الفلسفة التقدمية / الفلسفة الإسلامية .

2-3-2. الأسس العقلية المعرفية في بناء المنهاج:

إن العقل والذكاء من المميزات الأساسية للإنسان، وكل المعارف التي يدرسها تصل إليه عن طريق العقل والذكاء، والمعرفة أساسية في النمو الإنساني حيث لا ينمو بدونها، لذا نعتبرها أحد الأهداف الرئيسية للتربية، وأساسا هام المنهاج المدرسي.. لذا يجب على واضع المنهاج أن يطرح الأسئلة التالية :

- ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج ؟
- وما مصادر الحصول عليها ؟
- كيف يمكن للمنهج أن يقدم هذه المعرفة ؟
- ما هي المعارف التي لها قيمة تعليمية وتسهم في تحقيق الأهداف التربوية، ويعمل المنهاج على تحقيقها؟

2-3-3. الأسس النفسية الوجدانية للمنهاج:

تتمثل الأسس النفسية للمنهاج في المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته، واستعداداته، التي يجب مراعاتها عند وضع المنهاج، وتنفيذه وتقويمه.

2-3-4. الأسس الاجتماعية والثقافية للمنهاج:

وهي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، القيم والمبادئ التي تسوده، الاحتياجات والمشكلات التي يسعى إلى حلها، الأهداف التي يحرص على تحقيقها... ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياته، إذن فمن الطبيعي أن تتأثر به وبالظروف المحيطة به. (تمار وبريكة، 2009 : 17-18)

2-3-5. خصائص المنهاج ومميزاته:

- إفساح مساحة للمتعلم للقيام بنشاطات تسمح ببناء معارفه وتطبيقها وتوظيفها في مواقف جديدة.
- تجعل المؤسسات التعليمية منفتحة على المحيط الاجتماعي من خلال الاتصال والتفاعل والاحتكاك عن طريق الزيارات والتربصات.
- تحسين مستوى التعليم من خلال قياس فعلي وحقيقي للكفاءات بعيدا عن الحشو المعرفي.
- تخريج متعلمين ذوي كفاءة ومؤهلين من الناحية الأكاديمية.
- تزويد المتعلمين بكفاءات للتكيف والتعامل مع المشكلات وحلها بكفاءة.
- يبنى على أهداف معلن عنها قي صيغة كفاءات.
- يبنى على منطق التعلم (مدى تحقيق التعلم).
- اعتماد بيداغوجيا الفروق الفردية.

- اعتماد التقويم كمرادف لعملية التعلم بحيث يعمل على متابعة درجة اكتساب الكفاءة وتوظيفها في مواقف معينة.

وبالتالي يتضمن المنهاج جميع العمليات التكوينية التي يقوم بها التعلم تحت مسؤولية المدرسة والتي من شأنها أن تثري تجربته خلال فترة تعليمية معينة.

ويعتبر المنهاج مشروعا بيداغوجيا يترجم المشروع التربوي بحيث يتضمن خصوصيات المادة محل التدريس وغاياتها والاختيار المنهجي وملامح التخرج والمحتوى المعرفي وكذا أدوات وأشكال التقويم.

يضاف إلى عناصر العملية التعليمية التعلمية مهم لا تكتمل العملية بدونه يتمثل في:

2-4. الطريقة:

وهي الوسيلة التواصلية والتبليغية، أي أنها إجراء عملي يهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم، ومن الضروري أن تكون هذه الطرائق التعليمية قابلة للتطرق، وأن تهتم بوضع مقاييس علمية دقيقة لعملية تقويم المهارات والعادات اللغوية المكتسبة.

(شحادة، 2003: 209)

كما تعرف الطريقة بأنها مجموع الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين وهي أحد عناصر المنهج.

2-5. العلاقة بين عناصر العملية التعليمية التعلمية:

يوردها نايت سليمان 2005 كالآتي :

2-5-1. العلاقة بين المعلم والمتعلم "علاقة تربوية": أي معرفة كل الجوانب المتصلة بالذات والعقل وقدرات المتعلم، حيث تؤدي معرفة المعلم للمبادئ الأساسية لعلم النفس التربوي والبيداغوجيا وخصائص التلاميذ وقدراتهم العقلية ورغباتهم وحاجاتهم... والبيئة التي يعيشون فيها وظروف حياتهم إلى:

- تحسين كفاءته الإنتاجية.

– الاستغلال الأمثل لنشاط المتعلم وفاعليته باعتباره قطبا فاعلا في أي موقف تعليمي.

– تحسين سلوك المتعلم ليكون له أثر كبير على مردود المعلم إيجابا، ومن ثم كان التفاعل الايجابي مع التلاميذ من الأمور التي تحفزهم على الإصغاء الواعي والاستجابة الطيبة. (نايت سليمان، 2015: 98)

هكذا يمكننا أن نقول أن التعليم عملية تعاون ونشاط مشترك بين المعلم والمتعلم، فلكل منهما دوره المكمل للآخر، فالمعلم ينظم نشاطه التعليمي من خلال التخاطب والاحتكاك اليومي مع التلميذ وبواسطة وسائل مادية أخرى، والمتعلم يستجيب بالجهد المبذول للتعلم وبخبراته الخاصة حتى تتم العملية التعليمية وفقا للأهداف المسطرة.

وحتى ينجح المعلم والمتعلم في العملية التعليمية فإن هناك أشخاص آخرون يشكلون قاعدة أساسية في الفصل التعليمي كمدير المؤسسة الذي يعتبر دوره أساسي حتى تسير الأمور بصورة أحسن. وإذا كنا نؤمن أن الإدارة لا ينبغي أن تظل مجرد تسيير وتيسير، وإنما ينبغي أن يضاف إلى هاتين المهمتين مهمة أخطر هي التطوير، فالمدير ينبغي أن يشيع في مؤسسته مناخ التطوير والتحسين إلى أحسن وضع. فهو المسؤول التنفيذي عن كافة أنشطة المدرسة في كافة المجالات التربوية والتعليمية والأنشطة المدرسية والشؤون الفنية والإدارية والمالية.

2-5-2. العلاقة بين المعلم والمعرفة "علاقة ابستيمولوجية": أي معرفة مادة التخصص وآليات تكييفها مع استعدادات المتعلمين، إن علاقة المعلم بالمعرفة علاقة تنقيب، وتقص عن مفاهيمها، وخصائصها وكيفية بنائها وصحتها، وصلتها بالمناهج، ومدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات المتعلمين العقلية والمعرفية، ثم البحث عم آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعليمن، مثيرة لاهتماماتهم، مشبعة لحاجاتهم المعرفية والوجدانية والحركية، ولا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر بل تتعداها إلى الاجتهاد والسعي لإيجاد أحسن الوسائل والطرائق لتفعيلها وترجمتها إلى قدرات وكفاءات لدى المتعلمين، لأن غاية التعلم والتعليم أن

نجعل المعارف النظرية سلوكات عملية تتجلى في مواقف المتعلمين في الحياة العملية الحقيقية بصورة إيجابية ومتلائمة

2-5-3. علاقة المتعلم بالمعرفة: علاقة اكتساب يشارك في بناء معارفه بنفسه لاكتساب المهارات والقدرات والمعارف المختلفة لإشباع حاجاته، وميوله وعواطفه، بعد تصحيح تصوراته الخاطئة.

بالنسبة للباحث بياجيه فإن المتعلم يبني معارفه العلمية وينمي ذاكرته من خلال مواجهته لوضعيات ومشكلات، وعليه أن يواجهها ويبذل جهدا لاكتسابها مسترشدا بتوجيهات معلمه. (نايت بلقاسم، 2015: 99)

3- الوسائل التعليمية:

3-1. تعريف الوسائل التعليمية:

يعرفها "محمد محمود الحيلة" بأنها أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، وتقصير مدتها وتوضيح المعاني، وشرح الأفكار وتدريب التلاميذ على المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم، وتنمية الاتجاهات وعرض القيم دون أن يعتمد المدرس على الألفاظ والرموز والأرقام، وذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصحيحة، والتربية القويمة بسرعة وقوة وبتكلفة أقل. (الحيلة، 2001: 25)

كما تعرف الوسائل التعليمية بالتقنيات، فالتقنية "هي الاستخدام المنظّم والهادف والمتكامل لتطبيقات العلم والمستحدثات التربوية بجانبيها المادي والفكري، المادي ممثلا في جميع ما تم إنتاجه من أجهزة وآلات، مثل التسجيلات والتلفاز والحاسب الآلي، والإنترنت، أما الفكري فممثلا في الاستراتيجيات التدريسية مثل التعلم حتى التمكّن، والتعلم التعاوني والحقائب التعليمية، بغرض تحقيق أهداف تعليمية ترتقي بمهارات اللغة الأربعة وهي: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع. (لافي، 2012: 257)

وعلى هذا الأساس يمكننا القول بأن الوسائل التعليمية تحتل موقعا مميزا في العملية التعليمية، وأن الحديث عنها يقودنا إلى الحديث عن الأسس العامة لهذه الوسائل لأنه من الضروري أن يسبق استخدام أية وسيلة من الوسائل اختيار دقيق لها، وذلك وفق الأسس التالية:

– أن تناسب الوسائل مستوى التلاميذ: فكلما كانت الوسائل حسية وتسمح للتلميذ بالفاعلية والنشاط كان ذلك أفضل، فرؤية المتعلم لمقطع فيديو يوضح كيفية الصلاة يرسخ في ذهنه كيفية أداء فرائضها وأركانها.

– صحة المادة العلمية: كل خطأ في المادة العلمية يؤثر سلبا على مدارك التلميذ، فاستخدام شريط سمعي لمقرئ غير مختص، فيه أخطاء تفسد المادة العلمية وتشوهها.

– كفاية المادة العلمية التي تقدمها الوسائل: يجب أن تحتوي الوسائل على القدر الكافي من المعلومات التي تتناسب مع الموضوع وغرض الدرس، فعرض جزء مبتور من شريط فيديو حول الهجرة النبوية ينقص من المادة التعليمية ويحدث خلل لدى المتعلم.

– مناسبة المادة العلمية التي تقدمها الوسائل لخبرات التلميذ: بمعنى يجب أن يكون هناك توافق مع فكر التلميذ والمستوى التعليمي والواقع المعيشي، والابتعاد كل البعد عن المصطلحات العميقة والصعبة الفهم. (أسليماني، 2006: 59-60)

3-2. أنواع الوسائل التعليمية:

من المسلم به في حقل التعليمية أن كل محتوى تعليمي يجب أن يشار فيه بوضوح إلى عملية التخطيط، و إلى الأهداف و الغايات المراد تحقيقها من خلاله، ذلك أن خاصية كل مستوى تعليمي يفرض وسائل تعليمية معينة حتى يتم تبليغه بنجاعة، مع مراعاة مقتضيات الموقف التعليمي، لهذا تنوعت الوسائل التعليمية ويصنفها (الحيلة، 2001) إلى:

- **مجموعة الوسائل القائمة على الخبرة المباشرة:** وهي كل موقف يكون فيه المتعلم متفاعلا مع العناصر المكونة للواقع الاجتماعي والمادي والخارجي، فيمكنه من الوقوف على حقيقة ما يتعلمه، ومباشرة النشاط التعليمي وممارسته، مما يسمح له بتكوين مفاهيم واقعية.
- **مجموعة الوسائل القائمة على الخبرة المبسطة المعدلة:** هي وسائل تعمل على تقريب الواقع في البيئة الطبيعية للمتعلم ،حتى يتمكن من استيعاب بعض الحقائق الغامضة أو المفاهيم المجردة بالاعتماد على وسائل بسيطة: كالنموذج و العينات أو وسائل تعتمد على الملاحظة والاستماع، وهي تختلف باختلاف الأسس التي اعتمدها المؤلفون في هذا الموضوع، حيث تشمل الوسائل التعليمية أنواعا مختلفة منها اللغة اللفظية المكتوبة والمسموعة، والخرائط والرسوم البيانية والتسجيلات الصوتية واللوحات التعليمية، والنماذج والحاسبات الإلكترونية المستخدمة في التعليم، والفيديو المتفاعل وشبكة الإنترنت.

(الحيلة، 2001: 35)

وبناءً على هذا يمكننا تقسيم الوسائل التعليمية إلى:

- **وسائل سمعية:** المذياع، المسجلات الصوتية.
- **وسائل بصرية:** السبورة، الكتاب المدرسي، المجلات، جهاز عرض الصور المعتمة.
- **وسائل سمعية بصرية:** أجهزة عرض الأفلام المتحركة، جهاز الاستقبال التلفزيوني، أجهزة الفيديو، الكمبيوتر.

3-3. دور الوسائل التعليمية:

تقوم الوسائل التعليمية بدور رئيس في مجال التعليم، حيث تسهم في تحسين جودة التحصيل العلمي، والرفع من خصوصية المتعلم في العملية التعليمية ويوجزها سعيد عبد الله لافي في كتابه تنمية مهارات اللغة العربية في النقاط الآتية:

- زيادة خبرة المتعلم بفضل ما تضيفه الوسائل التعليمية على الدرس من حيوية ونشاط يجعله أكثر استعدادا للتعلم.

– زيادة مشاركة المتعلم الإيجابية في اكتساب الخبرات و تنمية قدرته على التأمل، ودقة الملاحظة وإتباع التفكير العلمي وحلّ المشكلات.

– تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة، تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة

– تحقيق مستوى من النظام والترتيب في بناء المعرفة وترسيخها.

– تقوي الوسائل التعليمية العلاقة بين المعلم والمتعلم، فتجعل العلاقة ذات تكامل وانسجام منظم ومرتب.

– توفّر الوقت والجهد المبذولين من قبل المعلم، حيث يمكن استخدام الوسيلة التعليمية مرات عديدة، ومن قبل أكثر من معلم.

– تساعد المعلم على حسن عرض المادة وتقويمها، والتحكم فيها.

– تجعل الخبرات التعليمية أكثر فاعلية وأبقى أثرا، وأقل احتمالا للنسيان.

– تعمل على تنويع الحواس من الصوت والبصر والحركة، وهذا يحقق مزيدا من انتباه وإثارة المتعلم.

– تعمل على تركيز الانتباه: إن إحضار تقنية تعليمية مثل نموذج لصاروخ، سيعمل بلا شك على تركيز الانتباه، أكثر مما لو تكلم المعلّم عن ذلك كلاما وصفيا.

– تحسين نوعية التعليم وزيادة فعاليته : حيث تعمل تقنيات التعليم على توفير أنشطة تعليمية فردية جديدة، يستقل فيها المتعلم، ويتحمل مسؤولية تعلّمه بنفسه، تمهيدا لاكتساب مهارات حياتية تربوية جديدة، مثل حلّ المشكلات ومعالجتها في أشكال جديدة.

– تعمل على إيصال الرسالة التعليمية بوضوح إلى الطالب: قد يتكلم المعلّم لفترة طويلة، شارحا لطلابه الأجزاء المختلفة، التي يتكون منها نبات القطن أو نبات الفاصوليا وشكل الورقة، ومع ذلك فلا يدرك الطلاّب كل هذه المفاهيم بنفس القدر فيما لو عرض المعلّم على طلاّبه فيلما تعليميا عن هذه النباتات.

– يعطي استخدام تقنيات التعليم فرصة أكثر للطالب لتذكّر المعلومات، فلقد أثبتت الأبحاث أن تقنيات التعليم تعمل على تثبيت المعلومات في ذاكرة الطالب، ولقد قالوا ما نسمعه ننساه، مانراه نتذكّره، ما نفعله نفهمه.

– يمكن عن طريق الوسائل التعليمية تنويع أساليب التعزيز، التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وتأكيد التعلّم، ولعلّ أوضح مثال لذلك من الوسائل التكنولوجية الحديثة هو استخدام البرامج المحوسبة، حيث يعرف الطالب مباشرة الخطأ أو الصواب في إجابته فور إبدائها، فيتم تعزيز الإجابة السليمة ويستمر في تعلّمه كما تؤدي الاستعانة بالوسائل التعليمية إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات الجديدة، حيث تستخدم بعض الوسائل التعليمية كالملصقات التعليمية وبرامج التلفاز والأفلام بكثرة، في محاولة تعديل سلوك الأفراد واتجاهاتهم وإكسابهم أنماطا جديدة من السلوك.

– تنمية القدرة على التأمل والتفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات، وترتيب الأفكار وتنظيمها وفق نسق مقبول.

– تقوي العلاقة بين المعلّم والمتعلّم وبين المتعلمين أنفسهم، وبخاصة إذا استخدمها المعلم بمهارة، وبذلك تشجع المتعلّم على المشاركة الفاعلة والتفاعل في المواقف الصفية المختلفة.

– توفّر مزيدا من القوة والفاعلية، فالمعلّم وحده مهما كانت إمكاناته الذاتية محدودة الطاقة، وتقنيات التّعليم تزيد من طاقته وإمكاناته، وتركّز على أهمية التعزيز في عملية التعليم من خلال التغذية الراجعة.

– تعمل الوسائل التعليمية على تحرير التلاميذ من دورهم التقليدي في استظهار المعلومات وفق المناهج القديمة، حيث كان التلاميذ مستمعين فقط، أما عن طريق الوسائل فيصبحون مشاركين فاعلين. (لافي، 2012: 260–262)

4- الوضعيات التعليمية التعلمية:

تعتبر الوضعيات التعليمية الوسيلة التي تمكن من بناء الكفاءة.

4-1. مفهوم الوضعية:

إذا تصفحنا معاجم اللغة العربية كلسان العرب والمعجم الوسيط، فإننا لا نجد كلمة الوضعية بهذه الصيغة؛ بل نجد كلمة وضع موضعا ومواضع الدالة على الإثبات في المكان، أي أن الوضعية بمثابة إطار مكاني للذات والشيء. (ابن منظور، 1993: 743)

ولكننا نجد، في اللغات الأجنبية، حضورا لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدد، ففي معجم أكسفورد الإنجليزي، نجد أن الوضعية (Situation) تعني معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص، وفي مكان خاص. (Oxford dictionary، 2000: 1109)

والوضعية حسب الدريج: تطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها وهكذا يطرح التعلم كمهمة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية. (حمداوي، 2015: 11)

وتعرف الوضعية، في مجال التربية والديداكتيك، بكونها: وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجهها التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها. (ديشي، 2003: 181)

والوضعية هي كل مشكلة تمثل تحديا بالنسبة للمتعلم وتمكنه من الدخول في سيرورة تعليمية نشيطة وبناءة واستقبال معلومات تعليمية نشيطة وإيجاد قواعد للحل منتظمة ومعقولة تسمو إلى مستوى معرفي أفضل بالمتعلم، كما تمكننا من الحكم على مدى كفاءته التعليمية/التعلمية والمهنية كما تعده للحياة.

4-2. مفهوم الوضعية التعليمية:

تعد الوضعية التعلمية موقفا يمكن المتعلم من اكتساب معلومات من خلال ما يتم إعداده من مشاريع، بالإضافة إلي الكفاءات التي يتحصل عليها من خبراته القبلية، فهي مجموعة ظروف تقترح تحديا معرفيا للمتعلم ويوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال المطروح وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته، وتتطلب كل إستراتيجية إيجاد وضعية تعلمية تكون متفقة مع منصوص الكفاءة وتتضمن إشكالية تمكن من اكتساب العناصر المعرفية أو المفاهيم المختارة للوحدة التعلمية، تقترح الوضعية بالنسبة للوحدة التعلمية مهمة أو مهام للإنجاز من طرف المتعلم. (وزارة التربية الوطنية، 2006: 11)

إذاً هي كل وضعية مخطط لها انطلاقا من أهداف أو حاجات أو مشكلات، وتشكل مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال يتم التخطيط لها انطلاقا من أهداف أو حاجات أو مشكلات وتتضمن مجموعة من المكونات المتفاعلة (مدرس، تلاميذ، مادة، طرائق، وسائل، تقويم، دعم...).

وهي السياق الذي يتم فيه نشاط أو يقع فيه حدث تعلمي، ويحيلنا مصطلح وضعية إلى مفهوم الوضعية المشكلة والتي يقصد بها مجموعة متساوقة من المعارف المختلفة التي توظف لإنجاز عمل محدد

إذا كان نماء الكفاءة يستلزم استحضار مكتسبات قبلية من قدرات (محتويات معرفية، مهارات، سلوكات) فإن هذا الاستحضار غير كاف ما لم يتم إدراجه في وضعيات تعلمية نقصد هنا الكفاءة الختامية الواردة في المنهاج.

4-3. أنواع الوضعيات:

إن الوضعيات هي مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السّياقية التي تحدّد المشكلات والعوائق والصّعوبات التي تواجه التّلميذ الذي يتسلّح بدوره بمجموعة من المعارف والقدرات والكفايات الوظيفيّة، قصد حلّ هذه الوضعيات المعقّدة والمركّبة، والحصول على

إجابات وافية وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة، عبر مجموعة من التعلّمات والموارد المدرسيّة المنجزة مسبقا.

ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدّة وضعيات تبرز طبيعة الكفاية لديه وللوضعيات أنواع يحددها جميل حمداوي (2015) في كتابه نحو تقويم تربوي جديد في:

أ- **الوضعية المكانية:**

- أن يكون التلميذ قادرا على كتابة الإنشاء داخل القسم.
- أن يكون المتعلّم قادرا على إجراء التجربة داخل المختبر.

ب- **الوضعيّة الزمانيّة:**

- أن يكون التلميذ قادرا على كتابة قصيدة شعرية في ساعتين.
- أن يقطع التلميذ مسافة 40 كلم في ساعتين.

ج- **الوضعيّة الحاليّة:**

- أن يكون التلميذ قادرا على تمثيل هذا الدور المسرحي بطريقة كوميديّة.
- أن يكون المتعلم قادرا على السّباحة على ظهره في مسبح المدرسة.

د- **الوضعيّة الأداتيّة أو الوسائليّة:**

- أن يكون المتعلم قادرا على كتابة نصّ من ألف كلمة بواسطة الكمبيوتر.
- أن يكون التلميذ قادرا على القفز بواسطة الزّانة.

هـ- **الوضعيّة الحدثيّة أو المهاريّة:**

- أن يكون التلميذ قادرا على إنجاز تقطيع هذا البيت الشّعري، وتحديد بحره العروضي.
- أن يكون التلميذ قادرا على إصلاح الآلة الموجودة فوق الطاولة.

و- **الوضعيّة التواصليّة:**

- أن يكون قادرا على استخدام أسلوب التّحذير، وهو يتكلم بالإسبانيّة مع شخص يدخّن سيجارة في الحافلة

– أن يكون قادرا على التواصل بالإنجليزية، وهو يكتب رسالة إلى صديقة البريطاني في لندن. (حمداوي، 2015: 13-14)

هذا، ويمكن تصنيف الوضعيات من الناحية التقويمية المعيارية على النحو التالي:

- **وضعية أوّلية:** يتم طرح مجموعة من الوضعيات الإشكالية للتلميذ أثناء بداية الدّرس أو قبل االشروع فيه، وتتعلّق هذه الوضعيات بمراجعة الدّرس السّابق، أو دفعه إلى الاستكشاف، أو حثّه وتشجيعه على استعمال قدراته الذّاتية والمهارية.
- **وضعية وسيطيّة:** يقدم المعلم للمتعلم مجموعة من الوضعيات أثناء مرحلة التكوين والتّعلم الذاتي لحل مشاكلها، اعتمادا على السندات والوثائق والنصوص والتعليمات ومعايير التقويم والهدف من ذلك كله هو التثبت من قدرات التلميذ التعلمية والمفاهيمية والمهارية.
- **وضعية نهائية:** يواجه التلميذ في نهاية الدرس وضعيات نهاية إجمالية أو نهائية هي التي تحكم على التلميذ إن كان كفئا أم لا؟ وهل تحققت عنده الكفاية الأساسية أو النوعية أم لا ؟ وهل أصبح قادرا على مواجهة الصعوبات والوضعيات الإشكالية والمواقف الواقعية الصعبة أم لا ؟ وهل تحقق الهدف المبتغى والغاية المنشودة من التكوين والتعلم الذاتي أم لا؟

وينبغي لهذه الوضعيات أن تتناسب تماثليا مع التقويم الأولي والتكويني والإجمالي في إطار العملية التعليمية – التعلمية.

وعلى مستوى المحتوى أو المضمون والخبرات، فهناك وضعيات معرفية (ثقافيّة)، وضعيات منهجية، وضعيات تواصلية، وضعيات وجدانيّة وأخلاقية، وضعيات حركية ووضعيات مهنية تقنية ... (حمداوي، 2015: 15)

4-4. الوضعية المشكلة:

4-4-1. مفهومها:

تعتبر طريقة التدريس بأسلوب حل المشكلات من أكثر الطرق التدريسية شيوعا في العديد من الدول الصناعية والمتقدمة ويعود ذلك إلي فكرة مضمونها أن التعليم عن طريق تعريض التلميذ إلي كم متواصل من المشكلات يجعله مع الوقت أكثر قدرة على التكيف مع واقع العمل الفصلي بعد تخرجه من المؤسسة التعليمية ...

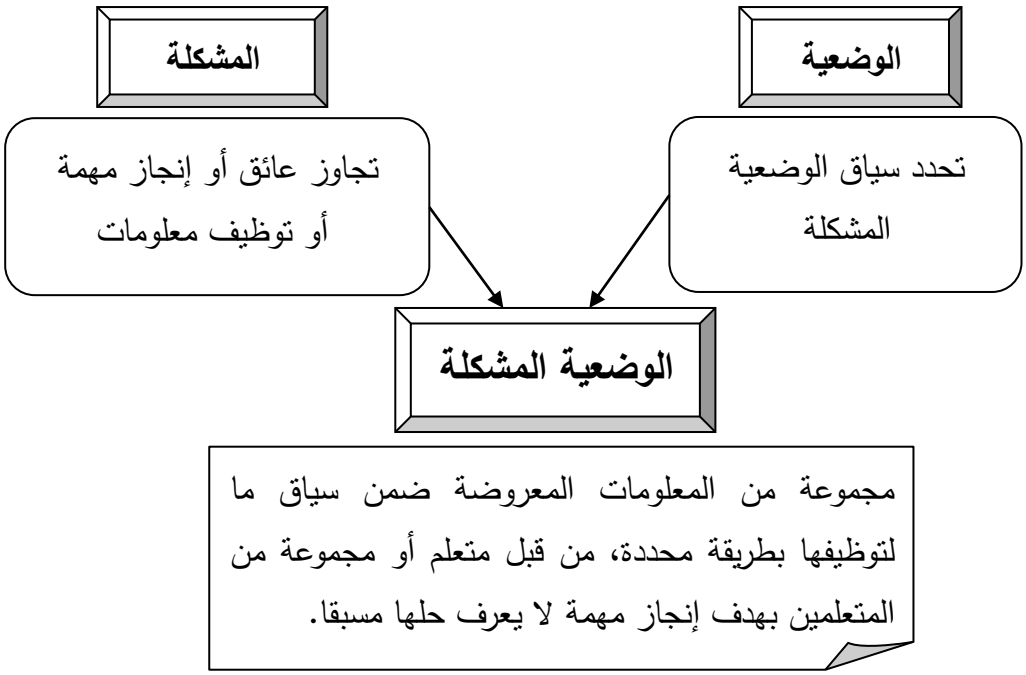
وفيما يلي سنستعرض مجمل تعاريف حل المشكلات وأنواعها وخطواتها وكذا خصائص هذه العملية ومحدداتها.

ترجع الوضعية المشكلة كطريقة في التعليم إلى العالم جون ديون حيث يعتقد أنه من أجل القيام بعملية التفكير لابد من:

- الشعور بالحيرة والارتباك أو الغموض.
- تحديد المشكلة التي سببت التحير أو الارتباك أو الغموض.
- اختبار الفرضية تلو الفرضية عن طريق جمع البيانات من أجل التخلص من الحيرة.
- تطوير فكرة تؤدي إلى الحل.
- قبول النتيجة التي تمت برهنتها عن طريق الأدلة، ورفض تلك التي لم يتم دعمها بواسطة البرهنة والأدلة. (زكريا وعباد، 2006: 109)

تعرف الوضعية المشكلة على أنها مجموعة من المعلومات كمعطيات تساعد على بلوغ الحل معروضة في سياق ما، مدرسي، اجت-ماعي، اقتصادي، تاريخي، ثقافي... للتوظيف بطريقة مدمجة من طرف متعلم واحد أو أكثر من أجل إنجاز مهمة يجهل حلها مسبقا. (سليمان، 2015: 62)

أي أنها الوضعية التي يجد فيها المتعلم نفسه أمام معطيات ومطالب تتطلب التفكير والإنجاز لإيجاد جواب أو مخرج يتوافق مع ما هو مطلوب، وسيتم التطرق إليها بالتفصيل نظرا لكونها ركيزة أساسية من ركائز المقاربة بالكفاءات.



شكل رقم (01): يوضح تركيب الوضعية المشكلة

إذاً الوضعية المشكلة هي وضعية يواجهها المتعلم تضم صعوبات تجعله يشعر أنه مجبر على محاولة إيجاد حل لها كونها تهمه وتفيده، لذا فالهدف من الوضعية المشكلة هو أن وضع المتعلم في مشكلة تتطلب حلا.

4-4-2. خصائص الوضعية المشكلة :

- أن ترتبط بكفاءة معينة، وأن تنتمي لعائلة من الوضعيات التي تبني هذه الكفاءة وتقومها.
- أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم أي ذات سياق اجتماعي مرتبط بواقعه.
- أن تدور حول عائق أو صعوبة معينة، ويكون التغلب على ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

- أن يحفز التلميذ على استثمار مكتسباته السابقة وإدماجها في الحصة الحاضرة.
- أن تكون وضعية أي موقف أو تجربة حياة ويمكن للمتعلم أن يدركها.
- أن يكون المتعلم فيها فاعلا أساسيا.
- أن تكون جديدة بحيث لم يسبق للمتعلم أن واجهها. (سليمان، 2015: 64/63)

إن المبدأ الأساس الذي تنطلق منه الوضعية المشكلة هو تنشيط فعل التلميذ ودفعه للاعتماد على ذاته (التعلم الذاتي) بحيث لا يكون في وضعية المتلقي، وبالتالي تفضيل استقلالية التعلم في أداء المهمة ضمن الوضعية، من جهة أخرى سيجد المتعلم متسعا من الوقت للقيام بتدخلات مفيدة وفردية، توجه سير العمل نحو حل المشكلة مقدما الرأي والمعلومات.

4-4-3. وظائفها:

أ- **وظيفة ديداكتيكية** : تتمثل في تقديم إشكالية لا يفترض حلها منذ البداية وإنما تعمل على تحفيز التلميذ لانخراطه الفاعل في بناء التعلم.

ب- وظيفة تعلم الإدماج: ويتعلق الأمر بتعلم إدماج الموارد (التعلمات المكتسبة) في سياق خارج سياق المدرسة.

ج- وظيفة تقويمية: تتحقق هذه الوظيفة عندما تقترح وضعية مسألة جديدة، بهدف تقويم قدرة التلميذ على إدماج التعلمات في سياقات مختلفة، ووفق معايير محددة.

(جربوع 2009 نقلا عن بن نابي،2010)

ويعتبر الحل في نجاح الوضعية المشكلة دليلا على التمكن من الكفاءة.

د- خطوات حل المشكلات:

فيما يلي عرض لخطوات حل المشكلة، وهي خطوات ليست ثابتة أو جامدة يجب أن يسير وفقها المتعلم عند مواجهته لمشكلة إذ ينتقل الفرد من خطوة إلى أخرى حسب ما

تقتضيه المشكلة من تفكير فينتقل إلى الخطوة السابقة، وذلك من أجل التعديل أو التبديل أو التفسير وهكذا حتى يصل إلى حل المشكلة، وفيما يأتي توضيح لهذه الخطوات وهي:

- **الشعور بالمشكلة:** وفي هذه الخطوة يقع جزء كبير على عاتق المعلم الذي عليه أن يثير الأسئلة أو يعرض مواقف أو مشكلات تجعل الطالب يشعر بأنه بحاجة إلى طرح أسئلة حول الموقف، كما يمكن للمعلم أن يطرح الأسئلة التي تثير التفكير عند الطالب والتي تتضمن الملاحظة والتفسير والتحليل.
- **تحديد المشكلة:** يعني صياغة المشكلة بلغة واضحة ومحددة يسهل توجيه الجهود لحلها، ويكون تحديد المشكلة بصياغتها على شكل سؤال أو بصيغة تقريرية.
- **جمع المعلومات:** يعني توفير المعلومات واستخدامها لحل المشكلة، ومصادر للطالب متعددة منها الخبرة السابقة، وجمع المعلومات مهارة أساسية تتكون من مهارات فرعية منها:

- القدرة على التمييز بين المعلومات المرتبطة بالمشكلة.
- القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية.
- القدرة على توظيف الخبرات والمعلومات في المصادر والمراجع.

- **صياغة الفرضيات:** يعني وضع الحل المقترح للمشكلة، فعندما يواجه الإنسان المشكلة فإن العقل ينشط لإيجاد الحل لذلك يستفيد الفرد من خبراته السابقة والحالية في الوصول إلى فرض الفروض، التي تعتبر عملية إبداعية للعقل البشري، ومن المفروض أن يكون الفرض مرتبطا بالمشكلة وقابلا للاختبار بالملاحظة والتجريب، ولابد أن يصاغ بصورة بحيث تمكن ملاحظته و قياسه.
- **اختيار أنسب الفرضيات واختبارها:** في هذه المرحلة نختار أنسب الفرضيات التي تقود إلى الحل المناسب، وذلك من خلال مناقشة الفرضية بالمنطق العلمي ثم التجريب، وهذا يعني رفض بقية الفرضيات الأخرى.

- **التعميم** : يعني إن النتيجة التي وصلنا ليها يمكن تعميمها، وذلك من خلال إجراء عدد آخر من التجارب.
- **التطبيق** : أي تطبيق التعميم في مواقف حياتية جديدة أخرى.

(الهويدي، 2004: 288-290)

4-4-4. مقاييس بناء الوضعية المشكلة:

- يستوحي موضوع الوضعية المشكلة من الواقع المعيش في حدود المنهاج.
- تتوجه في صياغتها إلى المتعلم بصفته مخاطبا.
- تنطلق من معطيات تمهيدية مسلم بها تؤسس عقدة السؤال.
- كفيلة بوضع المتعلم في مأزق وتوريطه في تشغيل ما يملك من الطاقات العقلية والمهارات للخروج من المشكلة.
- كفيلة بإشعاره بأنه الوحيد المعني بالوصول إلى طريقة للمعالجة والحل.
- يمثل قضية تستوجب حلا.
- تدعو إلى الاجتهاد والإبداع والمشاركة الفعالة.

4-4-5. مكونات الوضعية المشكلة:

أ- **السياق** : يتحدد من خلال :

1- المعلومات : معطيات لحل الوضعية.

2- المستند : نص، صورة، خريطة، مخطط ...

3- الوظيفة: الهدف الذي من أجله يحقق الإنتاج.

ب- **الموارد:** معرفية ومنهجية.

ج- **المهمة:** نوع العمل والإنتاج المطلوب.

د- **التعليمة** : السؤال المطروح بشكل صريح (ما ينتظر القيام به وكيف يتم ذلك).

4-4-6. إيجابيات الوضعية المشكلة:

- تنمية التفكير لدى المتعلم.
- تنمي عند المتعلم منهجية البحث العلمي.
- تقوية شخصية المتعلم وذلك بالاعتماد على نفسه في معظم مراحل حل المشكلة.

4-4-7. سلبيات الوضعية المشكلة:

- تتطلب وقتاً طويلاً مما قد يسبب تأخرا في المنهاج الدراسي.
- تتطلب مكتبات ومختبرات متطورة كي تلبي حاجات المتعلمين. (الهويدي، 2004: 231)

4-5. الوضعية الإدماجية:

تقوم بيداغوجيا الإدماج على مسار الامتلاك المعرفي الخاضع للتحليل ...، بمعنى أن الإدماج تجنيد المتعلم لقدراته ومكتسباته القبلية، قصد بناء المعرفة بحيث يدخل ويوظف ويدمج في مسعاه التعليمي.

تتضح فكرة الإدماج من خلال تنمية المتعلم لقدرات معينة في إطار بناء المعرفة ويتضح ذلك من خلال الهدف التعلمي.

والإدماج البيداغوجي يعني: توظيف التلميذ مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة للإشارة أنه الفاعل في إدماج المكتسبات وليس المعلم، بمعنى أن إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها، كما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة ومعنى ذلك أن على المعلم أن يمكن المتعلم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته. كما تستهدف هذه البيداغوجيا جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج ولا يحدث الإدماج إلا من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها وعليه يبدأ بالبحث ضمن مكتسباته عن المعارف والمهارات التي يجب تعبئتها لحل هذه الوضعية، فالإدماج إذن هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين. (مريزقي، 2017: 187)

والإدماج هو توظيف المكتسبات السابقة، واستثمارها في معالجة الوضعيات الإدماجية المعقدة والصعبة، بمعنى أن المتعلم يستدمج كل تعلماته وموارده الدراسية وأبحاثه ومعلوماته المخزنة والمستضمرة في حل وضعية إدماجية ما، بغية التثبت من مدى تحقق الكفاية المستهدفة أو الكفاية الأساسية المطلوبة، ويساعدنا الإدماج أيضا على حسن استعمال معارفنا ومهاراتنا في التعامل مع الوضعيات الإدماجية، سواء أكانت بسيطة أم مركبة ومعالجتها وفق معايير ومؤشرات كمية وكيفية بغية الحكم على المتعلم بالكفاءة والتأهيل أم عدم استحقاقه ذلك والهدف من ذلك كله، هو إعداد المتعلم للحياة الواقعية أو الحرفية أو المهنية لكي يتكيف مع سوق الشغل ويتأقلم مع صعوبات الحياة ومشاكلها وعوائقها، أي تسعف عملية الإدماج المتعلم في امتلاك الذكاء الكفائي النظري والتطبيقي على حد السواء. فالوضعية الإدماجية: هي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم، يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها، وتستعمل في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة.

وعليه يمكن القول أن عملية الإدماج تتطلب من المتعلم الربط بين مكتسبات تعلمه السابقة والجديدة في إطار معين، أو من عدة أطر مختلفة ومكتسبات حالية، قصد إزالة مجموع التمفصلات بينها لاستثمارها وتوظيفها بعد صهرها ودمجها بهدف انجاز مهمة معينة.

4-5-1: مفهوم الوضعية الإدماجية:

ويعرف عبد الكريم غريب الوضعية الإدماجية بقوله: يقصد بوضعية الإدماج الوضعية التي ينبغي للتلميذ أن يكشف في إطارها عن قدراته على تجنيد موارد عدة؛ وبتفكيك هذه الوضعية بشكل يتيح للمتعلم الإجابة عن أسئلة جزئية أو إنجاز مجموعة من المهام البسيطة، فقد يكون هنالك انزياح عما يراد القيام به، وهو الأمر الذي يعني أن المسألة تهم بالتحديد إثارة إدماج الدرايات والإتقانات، وليس القيام بمجاورتها. (غريب، 2010: 197)

الوضعية الإدماجية هي تلك الأنشطة الصعبة والمعقدة التي تحمل في طياتها عوائق ومشاكل تتطلب حلولا ناجعة من المتعلم، وترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاية المستهدفة أو الأساسية وأكثر من هذا، تتضمن الوضعية الإدماجية معلومات ضمنية وصريحة، وسندات، وصور، ووثائق، وخطاطات، وتعليمات، ومعايير، ومؤشرات كمية وكيفية، وترد في شكل مسألة معقدة تستلزم حلولا، وكلما وجد المتعلم حلولا لهذه الوضعيات المركبة والصعبة والمعقدة ،كلما كان المتعلم كفئا ومؤهلا وذكيا، وبالتالي، استحق شهادة أو دبلوم النجاح.

(حمداوي، 2006: 42)

إذاً الوضعية الإدماجية هي وضعية مركبة ودالة بالنسبة للمتعلم، يطلب منه حلها باستعمال وتوظيف كل الموارد التي اكتسبها، وتستعمل في تقويم مدى تحكم التلميذ في الكفاءات المستهدفة، فالإدماج في المجال التعليمي هو الربط بين موضوعات دراسية مختلفة من مجال معين أو من مجالات مختلفة ونشاط الإدماج هو الذي يساعد على إزالة الحواجز بين المواد وإعادة استثمار مكتسبات المتعلم المدرسية في وضعية ذات معنى وهذا ما يدعى بإدماج المكتسبات، وعند قيام المعلم بإنجاز وضعية إدماجية عليه أن يعمل على:

- تحديد الكفاءة أو الكفاءات المستهدفة.
- تحديد التعلمات المراد إدماجها (قدرات، مضامين).
- اختيار وضعية ذات دلالة تعطي للمتعلم فرصة لإدماج ما يراد إدماجه.
- تحديد كيفية تنفيذ الوضعية والحرص على أن يكون المتعلم في قلب هذه الوضعية.

ويذهب الباحثون في هذا المجال إلى أن الإدماج في العملية التعليمية التعلمية نوعان:

- **الإدماج الجزئي** : يفيد الإدماج الجزئي في كونه مرحلة تأتي بعد فهم التعلمات الجديدة والتدريب عليها، في تمفصلاتها الديداكتيكية لا البنيوية، بحيث يتم هذا الإدماج من

خلال وضعيات مشكلة تسمح للمتعلم بتعبئة موارده الجديدة، وربطها بموارده السابقة لمقارنة تلك الوضعيات، التي تتدرج في الصعوبة والدلالة والمعنى.

- **الإدماج النهائي** : هو إدماج نهائي مرتبط بالكفاءة، بحيث تقدم للمتعلم وضعيات الهدف، قصد تعبئة كل موارده المكتسبة السابقة والجديدة في إطار التعلمات الحديثة لمقاربة تلك الوضعيات وتحقيق الهدف. (بوكرمة، 2011: 494)

4-5-2. مكونات الوضعية الإدماجية :

- **السند:** نعني بالسند تلك العناصر أو الدعامات المادية التي تعتمد عليها الوضعية الإدماجية، مثل النصوص، الوثائق، الصور، الخرائط ... وهذه الإسنادات إما لفظية (نصوص) وإما بصرية (صور وخرائط وجداول) وإما رقمية (معطيات الحاسوب).
- **السياق:** يقصد بالسياق البيئة التي تتم فيها الوضعية، أو هو ذلك الإطار الذي يصف البيئة التي تتموضع فيها الذات أي ترتبط الوضعية بالسياق الذي يعني مجموعة من الظروف التي يتموقع فيها الأشخاص داخلها، أي "مجموعة من الظروف في لحظة معينة " وقد يكون السياق طبيعيا أو حياتيا أو مهنيا أو مدرسيا... ومن هنا السياق هو البيئة التي تتم فيها عمل التلاميذ ويشتمل على مكونات عدة الإطار المختار، المدرس مثلا، والفضاء الذي يحل فيه الوضعية (السياق المكاني) وزمن الوضعية (السياق الزماني)، ويتضمن أيضا البيئة الاجتماعية للوضعية أي العمل بشكل فردي أو بمساعدة وصي في إطار مجموعة، وينبغي أن يرتبط السياق بالقيم التي نود غرسها في المتعلم مثل: قيم المواطنة، وقيم التسامح وقيم التعاون وقيم التضامن ...
- **المعلومات:** وهي معطيات الوضعية ومواردها الأساسية بمعنى أن المعلومات هي بمثابة محتويات ومضامين يغلف بها السياق ويعني هذا أن المعلومة عبارة عن معطيات من شأنها أن تتدخل في حل وضعية معينة ويمكن أن تكون المعلومة تامة أو ناقصة من جهة أو تكون ملائمة أو مشوهة من جهة أخرى، وغالبا ما تكون المعلومة متضمنة في الوثائق

التي يعرضها السند وبصفة عامة تتواجد المعلومة في الوضعية، إلا أنه يحدث أن تدعو المتعلم إلى البحث بنفسه عن المعلومات الملائمة من أجل حل الوضعي.

- **الوظيفة:** تثير الوظيفة الهدف الذي يتحقق الإنتاج من أجله أن يجيب مفهوم الوظيفة على السؤال التالي: ماذا نستهدف بالوضعية ؟ ولم تصلح هذه الوضعية ؟ وما وظيفتها الإجرائية ؟.. ومن هنا فالوظيفة الإجرائية للوضعية هي الحاجة التي يفترض أن تستجيب لها الوضعية، لذا فالوضعية بإمكانها أن تأخذ طابعا إجرائيا أولا، وبذلك لها وظيفة بيداغوجية تخدم التعلمات بطريقة خاصة.
- **التعليمات:** وهي مجموعة من التعليمات والأسئلة التي تعطي للمتعلم قصد التقيد بها أثناء معالجة الوضعية الإدماجية، ولكن بشكل صريح وواضح، وهي ترجمة للبيئة البيداغوجية المستهدفة من خلال استغلال الوضعية، وتتعلق التعليمة بالمهمة، أي بما نريد أن يكتسبه المتعلم بنفسه، وهي بمثابة أداء وإنجاز وتنفيذ وترجمة ما اكتسبه المتعلم من موارد في أرض الواقع، والتعليمة تعكس بشكل جيد نوع المهمة المنتظرة وتبعا للحالات يمكن التعبير عن المهمة بالمفاهيم التالية: حل المسألة، إبداع جديد، إنجاز مهمة معتادة، اقتراح عمل. (حمداوي، 2015: 49-52-53)

4-5-3. خصائص الوضعية الإدماجية:

- تمكن المتعلم من تعبئة مكتسباته القبلية لمواجهة الإشكالية الجديدة، وتعطي معنى جديدا للتعلم (وظيفة نفعية).
- تمنح الثقة الكاملة للمتعلم كي يجند قدراته ومكتسباته في التعلم.
- تتوخى الفعل التعليمي التعلمي البسيط وبين الفعل الصعب الذي لا يقدر المتعلم على إنجازه وتجاوز صعوباته.
- تؤدي إلى ناتج فردي للمتعلم بالاعتماد على إمكانياته الذاتية في معالجة المشكلات المطروحة واقتراح الحلول الملائمة لها.

- كما يقوم المتعلم بمفرده بمواجهة الإشكاليات المطروحة فإنه يتعاون مع فئة من زملائه لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- وجود رهان وهو ما يبرر حل الوضعية الإدماجية مثال: السعي إلى التقليص من استهلاك الماء الصالح للشرب بإصلاح الحنفية للتخفيف من التكاليف وحفاظا على الثروة المائية ...
- عرض الوضعية الإدماجية بأسلوب سردي مما يحفز المتعلم على التقمص دور المعني بحل المشكل المطروح.
- ضرورة أن تتضمن الوضعية الإدماجية مجموعة من القيم مثل مراعاة مقومات شخصية المتعلم، إحترام المحيط، سلامة الفرد، الروح الرياضية، التسامح، التواصل مع الغير...
- تتوفر الوضعية الإدماجية على مهمة مركبة أو أكثر.
- يستوجب حلها تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد الوضعية (المعارف، المهارات، المواقف).
- عدم الإفصاح عن الموارد المقرر توظيفها في حل الوضعية الإدماجية فلا نقول أن الوضعية تعالج نص تاريخي.
- إسناد أفعال نص الوضعية إلى صيغة المخاطب (الوظيفة /المهمة).
- تتضمن الوضعية كذلك معلومات وبيانات مشوشة لتكتسب طابعا واقعيا كأن تعرض على المتعلمين إسنادا أو وثائق تتضمن معلومات وبيانات يحتاجها المتعلم في حل الوضعية وأخرى لا يحتاجها
- تستخرج من الإنتاج المركب معلومات وبيانات للإقرار بدرجة تحقق الكفاية الأساسية المستهدفة. (مريزقي،2017: 189)

4-6. التقويم:

التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات هو مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة، وبعبارة أخرى هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء، من خلال أنشطة التعلم المختلفة. (حاجي، 2005: 19)

يقصد بتقويم الكفاءة تقويم القدرة على انجاز نشاطات وأداء مهام لتقويم المعارف والمعلومات، مما يستلزم من المعلم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده (المعارف، المهارات، السلوكات، القدرات...) حيث ينطلق تقويم الكفاءات من معايير ومؤشرات تكون معدة مسبقا.

4-6-1. التقييم و التقويم:

هناك خلط كبير بين كلمتي التقويم والتقييم، حيث يعتقد الكثير أن كليهما يعطي المغزى ذاته، مع العلم أنهما كلاهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط.

4-6-2. طبيعة التقويم في المقاربة بالكفاءات:

يميز التربويون ثلاث مراحل في العمل الديداكتيكي وهي:

- مرحلة الانطلاق.
- مرحلة العمليات.
- مرحلة الوصول، وهي تلك المتعلقة بمخرجات التعليم.

وتبعاً لهذه المراحل الديداكتيكية يمكن التمييز بين ثلاث أنواع من الأهداف في سياق التدريس بواسطة الكفاءات، ويتعلق الأمر بـ:

أ- أهداف مرتبطة بوضعية الانطلاق.

ب- أهداف مرحلية تتدرج في سياق العملية التعليمية التعلمية وهي نوعان:

- الأهداف المميزة.
- الأهداف المدمجة.

ج- الأهداف الختامية المدمجة.

وتعد هذه الأهداف مرجعا يتم في ضوئه التقويم، إضافة إلى كونها موجهة لخطوات العملية التعليمية التعليمية، ومسيره لتدرج الخبرات في الوحدات التعليمية.

(عباد وبن يحي، 2006: 119)

تنطلق عملية تقويم الكفاءات من الأداء المعرفي والسلوكي والمواقفي، حيث يمكننا بواسطتهم معرفة مدى تحكم المتعلم في الكفاءة المكتسبة لهذا لابد من معرفة مستوى الكفاءة في عملية التقويم (من الكفاءة القاعدية إلى الختامية) المراد قياسه، فهي كفاءات تتحقق بصفة مستمرة إما خلال الوحدة التعليمية، الفصل الدراسي أو السنة الدراسية.

يهدف التقويم ضمن المقاربة بالكفاءات إلى اقتراح وضعية أو مجموعة من الوضعيات المركبة التي تنتمي إلى عائلة من الوضعيات المحددة بواسطة الكفاءة أو الكفاءات بناءا على المعايير والمؤشرات والمحكات المنطلق منها، والتي تتطلب من المتعلمين إنتاجا يكون هو الآخر مركبا وجديدا قصد حل وضعية مشكلة.

4-6-3. أنواع التقويم:

4-6-3-1. التقويم التشخيصي (المبدئي): ويتم قبل بداية عملية التعلم، ويتضمن تحديد المستوى والقدرات الذهنية والاستعدادات الخاصة بالمتعلمين، كما يهتم هذا النوع من التقويم بالكشف عن الصعوبات في عمليات تحصيل المعلومات وتنمية الكفاءات.

والمعلم يحقق من خلال التقويم هدفين رئيسين هما:

- ضبط المعارف السابقة، أي الحصيلة الضرورية (التحكم في المكتسبات القبلية) قبل الشروع في النشاط الجديد.
- تشخيص المشاكل والصعوبات التي حالت دون تمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات السابقة، وعلى ضوئه يبني المعلم وضعية علاجية في نشاط الاستدراك.

(كافي، 2004: 66)

4-6-3-2. التقويم التكويني (البنائي): هو تقويم متواصل، يستعمل في بداية وخلال وفي نهاية الدرس أو البرنامج ، ويعتبر المحرك عملية التعلم بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له، فهو إذا تقويم يهدف إلى إعلام التلميذ والمعلم بدرجة التحكم.

(عقون، 2006: 10)

إذا التقويم التكويني هو العملية التي تحرك عملية التدريس بتحديد ما إذا كان التعلم يسري وفق ما تم التخطيط له بهذا المعنى يستغرق مدة ممارسة العملية الرتبوية، بحيث يوفر للمعلم تغدية راجعة من خلال النتائج المحصلة، فيسعى المعلم بناءا عليها إلى تعديل طرائق التدريس وأساليبه، وسائله لتسهيل عملية التعلم .

4-6-3-3. التقويم التشخيصي (الختامي): ويتم في نهاية برنامج تعليمي معين، كنهاية مجال وحدة تعليمية، فصل دراسي، نهاية سنة، وهو بهذا المعنى إصدار حكم على مستوى أو أداء ... (وعلي، 2006: 44)

ويمكن تلخيص أنواع التقويم في:

- التشخيصي: وذلك عندما يتعلق الأمر بالاستقصاء حول وضعية الانطلاق في التدريس.
- التكويني: عندما يتعلق الأمر بتقويم الأهداف المميزة والأهداف المدمجة أثناء سيرورة العملية التعليمية.
- الختامي: وذلك عندما يتعلق الأمر بوضعية الوصول، وهو حوصلة لمكتسبات المتعلم في ختام التكوين.

4-6-4. خصائص التقويم بالكفاءات:

حدد Gerard.J.F و Deketele .J.M الخاصية الأساسية للتقويم بالكفاءات، بأنه يسعى إلى اقتراح وضعيات مركبة، تنتمي إلى عائلة الوضعيات المحددة في الكفاءة، والتي تتطلب من المتعلم إنتاجا، هو نفسه مركب من أجل حل الوضعية.

(Deketele .J.M et Gerard.J.F، 2005: 01)

انطلاقا من خصائص المقاربة بالكفاءات ومتطلبات التقويم فيها، يمكننا تحديد أهم خصائص التقويم بالكفاءات، وهي على النحو الآتي:

- تقويم يقوم على تمييز أداء المتعلم عوض معرفة نسبة التحصيل، أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية.
- موجه نحو ما يستطيع المتعلم انجازه فعلا.
- غير مقيد بالوسط المدرسي، بل يمتد إلى الوسط الذي يعيش فيه المتعلم.
- يقوم على قياس الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية ومستوى الكفاءة في حد ذاتها.
- يتوسع في استخدام وسائل التقويم التكويني المساعدة، كالملاحظة والمقابلة.
- تقويم يتم خلال مواجهة وضعيات مشكلات.
- تقويم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يجعله يأخذ بعين الاعتبار نقطة الانطلاق.
- تقويم يستخدم وسائل متعددة حسب الموقف، وحسب الوضعية التعلمية (الاختبارات، الملاحظة...). (لكحل، 2004: 136)

كما يتميز نموذج التقويم بالكفاءات عن نماذج التقويم التقليدية، بتركيزه على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية، ضمن وضعية جديدة (مشكلة) تواجه المتعلم والجدول التالي يلخص لنا الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم بالكفاءات.

التقويم التقليدي	التقويم بالكفاءات
استعراض المعارف الشخصية	القدرة على انجاز النشاطات
اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره (كفاءة الحفظ والاستظهار)	اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات إشكاليات
التركيز على الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر	التركيز على بناء الكفاءات بشكل إدماجي
تبرهن الشهادة على النجاح الدراسي	تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد
التقويم مرتبط دائما بنسبة نجاح محددة	التقويم مرتبط ببرنامج تكويني في إطار منسجم مع الوسط المحيط
التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي	التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة

جدول رقم (01): يوضح الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم بالكفاءات.

4-6-5. خطوات التقويم:

ويتعلق الأمر هنا في بناء كل من التقويم التكويني والتقويم الختامي، باعتبارهما الأساس في تقويم التدريس القائم على الكفاءة لأنهما يتعلقان باكتساب الكفاءة المستهدفة في الحصة التدريسية أو في الدورة التدريسية، ونكتفي بالإشارة إليها ملخصة في جدول يسمح للمتكون من إجراء المقارنة بينهما.

نوع التقويم	الخطـوات	الخصوصيــات
التكويني	-تحديد الأهداف على مستوى الكفاءات القاعدية أو المرحلية. -ترتيب الأهداف ترتيبا هرميا. -تحديد المحك. -إعداد بنود الاختبار.	- دوره إخباري. - يسمح بالتدخل. - يكشف عن الصعوبات والعوائق - ذو طابع بيداغوجي تكويني. - يستهدف الفعالية البيداغوجية
التجميعي أو الختامي	-تعريف الكفاءات المراد تقويمها -عزل الوضعية أو الوضعيات التعليمية المتعلقة بالكفاءة. -حصر المؤشرات الدالة على تحقيق الكفاءة. -تحديد محكات الحكم على الكفاءة. -وصف القدرات التي تنطوي عليها الكفاءة. -تحديد المحتويات. -وضع جدول تخصيصي مزدوج -تتقاطع فيه القدرات بالمحتويات -تحديد الوزن النسبي لكل خلية من خلايا جدول التخصيص. -تحديد طول وزمن الاختبار. -بناء أداة التقويم أو إعداد فقرات الاختبار.	- التعرف على مدى - تحقيق الملمح العام للتعليم - يسمح باتخاذ القرارات بشأن المتعلم. - له طابع جزائي

جدول رقم (02): يوضح خطوات عملية التقويم

4-6-6. مراحل التقويم:

مهما تكن أنماط التقويم، فإنها تتحقق في ثلاث مراحل يوجزها العقون في:

- **مرحلة القياس:** ويتمثل في جمع معلومات حول أداء التلميذ، ومقارنة ما تحقق مع مايجب أن يتحقق.
- **مرحلة الحكم:** بعد القياس يأتي الحكم الذي هو تقدير قيمة منتوج تلميذ بوضع علامة نهائية تعبر عن نتيجة الحكم، ومنه نستنتج على أي درجة تحققت النتائج المنتظرة
- **مرحلة القرار:** ينبني على الحكم والتفسير، وفيه يتم تحديد:

- المعارف غير المتحكم فيها جيدا.
- مدى فاعلية أداة القياس المستعملة، ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف المسطرة.
- مدى فاعلية طرائق العمل بالنسبة للمعلم، لأن تدني النتائج تجعل المعلم يخرج بقرار إعادة النظر في طرائقه وفي الأهداف التي رسمها، وفي أداة القياس التي اعتمدها.

(عقون، 2004: 20-22)

4-6-7. أدوات التقويم:

من الأدوات المستعملة في تقويم الكفاءات لدى التلاميذ نجد:

أ. **الملاحظة:**

تعد الملاحظة من أهم تقنيات التقويم الحاضرة التي تحقق أحد المبادئ المهمة للتقويم، لتسجيل كفاءات وسلوكات التلاميذ أثناء وضعية تعلمية، ويرى ويب "webb" أن الملاحظة المنظمة لتلاميذ يمارسون الدراسة والتعلم خلال انخراطهم في مشروع أو مهمة، والمدعمة باستجابات لأسئلة تنقيبية، توفر مؤشرات أصلية لمقدرة هؤلاء التلاميذ المعرفية.

(عزيز، 2005: 324)

وينبغي توفر جملة شروط في الملاحظة، أهمها:

- وضوح الهدف.
- سهولة تحويل المشاهدة إلى بيانات رقمية.

- القدرة على استعمال أدوات أو وسائل الملاحظة عند الحاجة.
- توظيفها بعناية أثناء التقويم التكويني.

ب. الاختبارات:

هي إجراء منظم لقياس جوانب معرفية معينة، يراعى فيه قواعد القياس والتقنين من ثبات وصدق.(السيد وسالم، 2004: 139)

وتعرف أيضا بأنها جملة من الإجراءات تهدف إلى فحص مشكلة قصد التأكد من صحة فرضية أو نفيها أو ترجيحها في سياق محدد ومنهج مضبوط ووسائل وتقنيات ملائمة وظروف مناسبة ومعايير محددة. (أرزيل وحسونات، 2002: 155)

ومن خلال المفهومين السابقين، يمكننا أن نستخلص أن الاختبارات عبارة عن جملة من العبارات أو البنود التي تصف سلوكا أو كفاءة معينة لدى المتعلمين، وضعت للكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها، والتأكد من تحقق مستويات، وفق شروط ومعايير محددة مسبقا.

5- نظرية التدريس (التعليمية-الديداكتيك):

لعل الهدف من الإلمام بنظرية التدريس هو أن يعرف المدرس كيف ينتقل أثناء تدريسه من الجانب النظري واستعراض المعلومات إلى الجانب التطبيقي وتوظيف المعلومات أي كيف يجعل من تلاميذه أفرادا متعلمين يستخدمون ما يتعلمونه ويستفيدون مما يتعلمون وقادرين على إيجاد الدلالات التربوية لما يتعلمون وفائدته التطبيقية.

فالجانب العملي هو جوهر العملية التعليمية، بل لا فائدة لأي عملية تعليمية إن هي اقتصرت على حشو ذهن التلميذ بالمعلومات التي سرعان ما تذوب وتتلاشى بعد فترة قصيرة من تعلمها.

5-1. التطور التاريخي لمفهوم التعليمية:

كلمة تعليمية –Didactique– اصطلاح استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن 17 وهو جديد متجدد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن.

فكلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة تعليم،وهذه الأخيرة مشتقة من علّم أي وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشيء لكي ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلف إحضاره.

أما في اللغة الفرنسية Didactique هي صفة مشتقة من أصل يوناني Didaktitos وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأعلمك، وكلمة Didasko تعني أتعلم و Didaskien تعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم. (لورسي، 2014: 19)

دخلت هذه الكلمة في اللغة الفرنسية سنة 1554 حسب قاموس (Petit Robert ;1986)

كما استخدمت كلمة Didactique في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من يواخيم يونج وكشسوف هيلفج K.Helwijg و J.Jang إثر تحليلهما لأعمال المفكر التربوي فولفانج راتكي Walfgang Ratke (1571–1635) في بحثهما حول نشاطات راتكي التعليمية الذي ظهر تحت عنوان "تقرير مختصر في الديداكتيكيا ، أي فن التعليم عند راتكي". (مرجع سابق)

من نص التقرير يتضح أن المؤلفين استخدما مصطلح التعليمية مرادفا لفن التعليم وكانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقية والخبرات، بنفس المعنى استخدم يان أموس كومينسي كومينوس "Jan Amus Kamenski Comenius" (1592–1670) هذا المصطلح سنة 1649 في كتابه (الديداكتيكا الكبرى Didactica Manga) كما يذكر جونايرت Jonnaert حيث يقول أنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع كل شيء، أي أنها فن لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، و يضيف بأنها ليست فن فقط للتعليم بل للتربية أيضا. (لورسي، 2014: 20)

استمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث ظهر العالم والفيلسوف الألماني فريدريك هيربارت F.Herbart 1841/1770 الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك الهربارتيون و بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف واعتبروا الوظيفة الرئيسة للتعليمية تحليل نشاطات المعلم في المدرسة. (لورسي، 2014: 21)

ظلت الانشغالات الديداكتيكية منذ القرن 17 وإلى غاية بداية القرن 20 تمنح من المرجعيات الفلسفية والسيكولوجية : فكرة المنهج / نظرية المعرفة أصول الأفكار وتكوينها ...الخ.

أصبحت المباحث الديداكتيكية تأخذ أشكال تصورات نظرية هي أقرب إلى التأمل والتفكير الفلسفي المجرد (ميتودولوجيا عامة استنتاجيه) بحسب مؤلفوا كتاب " أسس الفعل الديداكتيكي" لأنها تبحث في الفعل التعليمي التعلمي انطلاقا من مرجعيات فلسفية لها تصوراتها عن الإنسان والعقل والوجود والعلم والطفولة. (الأمراني، 2014: 11)

وفي أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة "جون ديوي J.Dewey " (1952-1859) فأكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي الفعال للمتعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم، واستبدل أتباعه المفاهيم الهربارتية بفكرة تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين وانحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم، وأن التعلم هو نفسه وظيفة من وظائف التعليم .ونلمس هذا بصفة واضحة في المقولة الشهيرة لديوي :" ليس الطفل وعاء نملأه وإنما هو مصباح نوقده".

(لورسي، 2014: 20)

ونتيجة لتطور المفاهيم و تراكم الخبرات التربوية و التعليمية خلال القرن العشرين ظهر بوضوح أن كل من المفهوم الهربارتي وأنصار التربية الجديدة يتصف بالأحادية حيث

فصلوا بشكل ميكانيكي التعلم والتعليم الواحد عن الآخر، واتضح خطأ وضع هذين النشاطين في العملية التعليمية كطرفين متعارضين وعدم إمكانية إخضاع أي طرف للطرف الآخر.

(لورسي، 2014: 21)

مع ثمانينات القرن 20 ظهر وعي جديد حول إشكالية مبحث الديداكتيك ومعاودة بناءها انطلاقا من مرجعيات مخالفة للأطر الفلسفية الكلاسيكية نظرا لعدة عوامل منها:

– توسع نظام المعارف وظهور فكرة التخصص العلمي (تنظيم المواد الدراسية مع ما يتلاءم وحاجيات المتعلمين واستعداداتهم وميولهم النفسية).

– الاهتمام بالبحث العلمي التجريبي الميداني كرافعة داعمة للبحث العلمي النظري (المنهج العلمي النقدي).

– تطور الدراسات والنظريات السيكولوجية الحديثة وظهور مفاهيم تربوية جديدة (الإدراك، النمو، الشخصية، الذكاء، المراهقة ... الخ).

– التطور الكمي للنظم التعليمية (تزايد أعداد المتعلمين وتزايد حاجات المجتمعات الإنسانية).

– الانفجار الإعلامي وتطور وسائل وتقنيات التعليم وما رافقها من تغير في العلاقات البيداغوجية وبروز إشكالات ديداكتيكية تهم خصوصية المواد الدراسية.

(الأمراني، 2014: 12)

وأكدت التجارب والدراسات المعاصرة في علوم التربية أن التعليم والتعلم كل متكامل حيث أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الأخر، باعتبار أن التعلّم تأثير داخلي يتجه أو ينطلق من داخل ذات الفرد نحو الخارج أي يمثل مخرجات التعليم تأثير خارجي يتجه نحو الذات فهو يمثل ما تستوعبه الذات.

أدى هذا المفهوم الجديد للعملية التعليمية إلى اعتبار التعليمية نظاما من الأحكام والفرضيات المصححة والمحققة تتعلق بالظواهر التي تخص عملية التعليم والتعلم ونظاما من أساليب تحليل وتوجيه هذه الظواهر. (لورسي، 2014: 21)

وفي العصر الحديث مر موضوع التعليمية تاريخيا بمراحل ثلاث، ففي فترة الستينيات من القرن العشرين كان التركيز على النشاط التعليمي، أما في السبعينيات والثمانينيات فتحول هذا التركيز إلى النشاط التعلمي، بينما في التسعينيات واستمرارا لوقتنا الحالي فقد أصبح التركيز على التفاعل القائم بين النشاط التعليمي والنشاط التعلمي، ومنه يتضح أن موضوع التعليمية هو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاث وهي المعرفة العلمية التي تحتويها المؤلفات والكتب، والمعرفة الموضوعة للتدريس والتي ينقلها المعلم، والمعرفة التي يحصل عليها المتعلمين أي التي تتكون لديهم كل ذلك في إطار فضائي زماني محدد.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التعريف لموضوع التعليمية يسمح باحتواء التيارات الكبرى للدراسات الحالية المتعلقة بـ:

- إعادة بناء المحتويات أو المضامين المعرفية عندما يفرضها مطلب الابيستيمولوجيا.
- تصميم وتجريب وتقويم مشاريع تعليمية جديدة تترابط فيها بكيفية متناسقة الأهداف والمحتويات والنشاطات والمسائل.
- الدراسات المكثفة لأفكار واستدلالات المتعلمين وكذلك إمكانياتهم في التعلم.
- التقويم الواسع للأداء والكفاءات والمواقف التي يصل إليها المعلم.

ومهما كانت المادة المعنية أو المقصودة فإن تعليميتها يجب على الأقل أن تأخذ بعين الاعتبار النهج النفسي والتصورات والعوائق والنقلة التعليمية والمجالات المفاهمية، مع الإشارة إلى أن الملاحظة والتجريب تشكل دائما نقطة الانطلاق. (لورسي، 2014: 25-26)

5-2. تعريف التعليمية:

لابد من الإشارة إلى أننا نجد في اللغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد، ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية، وحتى في لغة المصطلح الأصلية، إذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها من ذلك تعدد المصطلحات المستقاة من الإنجليزية في شقيها البريطاني والأمريكي، والشواهد

على هذه الظاهرة كثيرة في العربية سواء تعلق الأمر بالإنجليزية أم بالفرنسية وهما اللغتان اللتان يأخذ منهما الفكر العربي المعاصر على تنوع خطاباته والمعارف المتعلقة به، منها مصطلح Didactique الذي تقابله في اللغة العربية عدة ألفاظ وهي: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك. (عبد الله وقلي، ب س: 24)

تعرف الديداكتيك على أنها مادة تربوية تقوم على التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم. (الفرابي وآخرون، 1994: 69)

ويعرفها **جون كلود غانيون J.C.GAGNON** في كتابه **ديداكتيك مادة:**

إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة المدرسة، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
- إعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع.
- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها.

التعليمية تحاول الوقوف على الإشكالات المتجددة والمستجدة التي يطرحها المشتغلون بالعملية التعليمية بناء المناهج وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها، وتكوين المدرسين المؤهلين لتحديد العوائق والصعوبات الحقيقية التي تكمن وراء العملية العليمية ثم وضع الحلول الناجعة والكفيلة بالحد من تفاقم الصعوبات. (غانيون نقلا عن بناني، 2014: 284)

وقد ميز التربويون بين نوعين أساسين من التعليمية:

- **التعليمية العامة:** ويقصد بالتعليمية العامة أو الديداكتيك العام كل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

- **التعليمية الخاصة:** أما التعليمية الخاصة أو الديداكتيك الخاص فيهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية والأساليب التقويمية الخاصة بها. (قايد وسبيعي، 2010: 37)

يمكن القول أن التعليمية أو الديداكتيك نهج أو أسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية، فهو الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حركي، كما تصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيــف المادة التعليمية بما يلائم حاجات المتعلم وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، وهذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة: كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل وحاجاته، والبيداغوجيا لاختيار الطرق الملائمة، وينبغي أن يقود هذا إلى تحقيق أهداف على مستوى السلوك، أي أن تتجلى نتائج التعلم على مستوى المعارف العقلية التي يكتسبها المتعلم وعلى مستوى المهارات الحسية التي تتجلى في الفنون والرياضيات وعلى المستوى الوجداني،

كما وأن الديداكتيك علم ينشئ نماذج ونظريات حول التدريس قصد تفسير ظواهره والتنبؤ بها. (عبد الله وقلي، ب س: 28)

نستخلص من هذه التعاريف أن الديداكتيك تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي، أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ، ودراسة كيفية تسهيل عملية التعلم وجعلها ممكنة لأكبر فئة، ثم اتخاذ الإجراءات المناسبة لفة التلاميذ ذوي صعوبات في التعليم، وبالتالي فهي دراسة التفاعل التعليمي التعلمي.

يمكن لنا أن نستعين ب رونييه ريشتريش "René Richterich" لتفسير العملية التعليمية، إذ يقول أنها عملية تفاعلية من خلال متعلمين في علاقة مع معلم لكي يتعلموا محتويات

داخل إطار مؤسسة من أجل تحقيق أهداف عن طريق أنشطة وبمساعدة وسائل تمكن من بلوغ النتائج. (عبد الله و قلي، ب س: 29)

فالتعليمية بهذا هي تقنية شائعة، تعني تحديد طريقة ملائمة أو مناسبة للإقناع أو لإيصال المعرفة تمّكن من:

- الاطلاع على الجديد والتعمق فيه.
- استيعاب الجديد عن طريق التكرار والاستظهار.
- استعمال الجديد في أعمال تطبيقية متنوعة.
- فتح مجالات متعددة وفرص مختلفة لاسترجاع ما هو محفوظ.

رغم استعمال هذه التقنيات كلها تبقى التعليمية كفن مرهونة بشخصية المعلم وبالكيفية التي يطبق بها المعلومات وباختيار الوقت المناسب لاستعمالها.

5-3. خصائص التعليمية:

- تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.
- تعمل على تطوير قدرات المتعلم في التحليل والتفكير والإبداع.
- تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلم لبناء تعليمات جديدة.
- تشخيص صعوبات التعلم لأجل تحقيق اكبر نجاح في التعلم والتحصيل.
- تعتبر المعلم شريكا في اتخاذ القرار مع المتعلمين فلا يبنيه بمفرده ولا يتفرد بآرائه.
- يعطي مكانة بارزة للتقويم وبالأخص التقويم التكويني للتأكد من فاعلية النشاط التعليمي.

5-4. أساسيات متعلقة بالتعليمية (الديداكتيك):

5-4-1. البيداغوجيا :

لمصطلح البيداغوجيا عدة معاني ودلالات تستخدم في عدة سياقات ووضعيات، تتكون كلمة "بيداغوجيا" في الأصل اليوناني من حيث الاشتقاق اللغوي من شقين بيدا وتعني

الطفل اغوجيا وتعني القيادة والسياقة وكذا التوجيه، وبناءا على هذا كان البيداغوجي هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة والأخذ بيدهم ومصاحبتهم، وفي العهد اليوناني القديم كان اليهود يقومون بهذه المهمة.

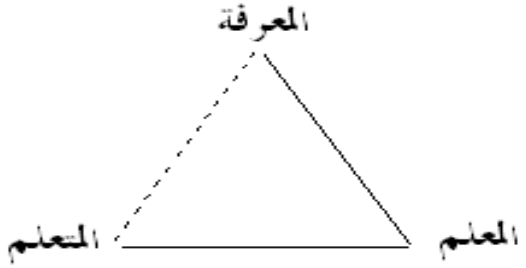
(قايد وسبيعي، 2010: 34)

5-4-2. الوضعية التعليمية التعلمية La situation didactique :

تمتاز الوضعية التعليمية – التعلمية بأنها تمزج بين التعليم، أي مجموع العمليات التي توفرها عناصر الوسط التربوي من معلمين وأولياء أمور بالإضافة إلى المؤسسة التربوية، وبين التعلم، وهو مجموع العمليات التي يقوم بها الفرد في ظروف معينة الهدف منها هو اكتساب مؤهلات جديدة من معارف ومواقف ومهارات وتراوح بينهما. (بعلي الشريف، 2010: 9)

5-4-3. المثلث التعليمي Le triangle didactique:

ويتكون من جوانب ثلاثة متساوية، تمثل العلاقات الناشئة بين عناصره الثلاثة: المعلم ويقصد به المكون أو المرشد، والمتعلم ويقصد به التلميذ المتكون أو المتدرب، والمعرفة ويقصد بها المضمون، أي الموضوع الذي سوف يتعلمه المتكون. (بعلي الشريف،2010: 9)



شكل رقم (02): يوضح المثلث التعليمي أو الديداكتيكي.

5-4-4. العقد الديداكتيكي Le contra didactique :

استعمل بروسو مفهوم العقد الديداكتيكي الذي يدل على كل التفاعلات الواعية واللاواعية التي تحدث بين المدرس وتلاميذه حول اكتساب المعرفة والحقيقة أن التفكير في هذا المجال هو قديم، حيث سبقته استعمالات أخرى كالحوار البيداغوجي، العقد البيداغوجي،

الاتفاق البيداغوجي، ولكن مفهوم العقد الديداكتيكي بدأ شيئا فشيئا في البروز بفضل أعمال بروسو، والذي يرى أنه يهتم بسلوكات المدرس المتوقعة من التلاميذ وكذا سلوكات التلاميذ المتوقعة من المدرس، وعلاقات الاثنين بالمعرفة ويعرف بأنه مجموعة القواعد التي تسير النشاط بين مختلف المتعاملين في الوضعية الديداكتيكية

(Cornu et Alain Vergnioux,1995, Laurence, p48)

ويمثل العقد الديداكتيكي مجمل العلاقات التي تحدد بصفة صريحة في بعض الحالات وضمنية في أغلبها ما هي الواجبات التي يقوم بها المعلم والمتعلم خلال حصة تعلمية تعليمية، ولكون هذه الواجبات تتغير بتغير الوضعيات فإن بنود العقد التعليمي التعلمي تصبح متحركة وتتطور حسب تقدم المتعلمين في اكتساب المعرفة المدرسية أو تعثرهم في هذا المسار، وهو يسبق الوضعية التعليمية التعلمية ويحددهاولهذا فإن مفهوم العقد يطبق في المواد العلمية(الرياضيات، الفيزياء..) أكثر مما يطبق في المواد الاجتماعية(التاريخ مثلا) وذلك تبعا للطبيعة المهيكلة التي تمتاز بها المواد العلمية. وهذه ملاحظة تفسر قلة استعمال هذا المفهوم في كل الخطابات التعلمية قياسا بالمفاهيم الأخرى. (بعلي الشريف، 2010: 12)

5-4-5. نظرية الوضعيات الديداكتيكية:

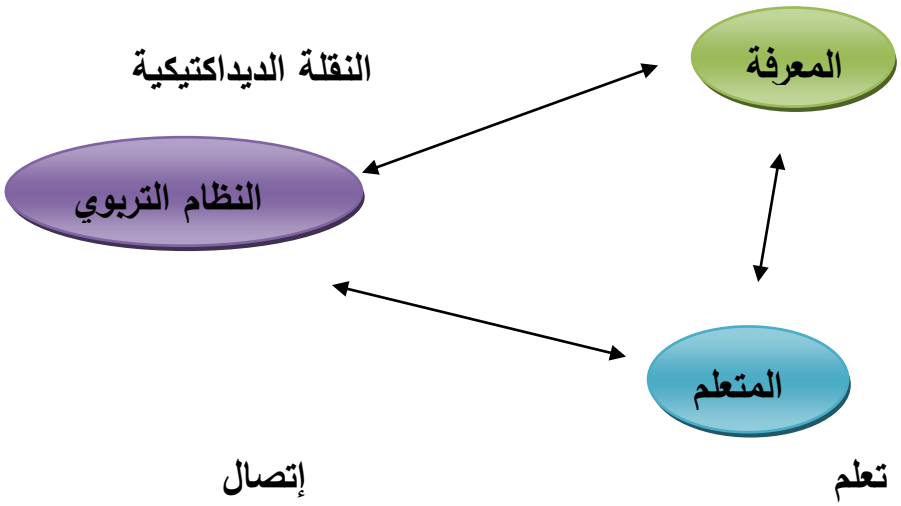
تنسب هذه النظرية لبروسو (Guy brousseau) حيث يعرف الديداكتيك على أنها مادة تربوية موضوعها التركيب بين العناصر البيداغوجية، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تسهيل تعلمهم.

يؤكد بروسو على الوضعيات التعلمية من خلال التركيز على نظرية الوضعيات الديداكتيكية كما تسمى في بعض الترجمات إلى العربية بـ " نظرية المواقف الديداكتيكية".

ومفهوم الوضعية الديداكتيكية حسبما ذكر معجم علوم التربية لعبد اللطيف الفرابي "إنها وضعية فعل التعليم والتعلم، التي تشمل أنماط التفاعل بين مدرس – تلاميذ – مادة، قصد تحقيق أهداف معينة. (الفرابي وآخرون، 1994: 298)

وتنطلق هذه الأخيرة من فكرة أن المعرفة في التصور العام للتدريس هي التحام بين الأسئلة أو المسائل الجيدة والأجوبة الجيدة، حيث يضع الأستاذ المسألة وعلى التلميذ الإجابة عنها، إذا أجاب التلميذ، فهو بذلك يبرهن على أنه قد اكتسب معرفة، أما إذا تعذر عليه الجواب، فيعني ذلك أنه يحتاج إلى مساعدة والتي تكون بتدخل الأستاذ، وفي هذه الحالة يبحث الأستاذ عن تفويض للوضعية، يحدث لدى التلميذ تفاعلا مستقلا وخصبا، ولكي يحدث ذلك فإن الأستاذ يتدخل أو لا يتدخل (حسب الحالات) لإعطاء معلومات إضافية أو لطرح أسئلة ... وبالتالي يكون مشاركا في أنظمة تفاعلات التلميذ مع المسائل التي يطرحها، وهذا ما يسمى بالوضعية الديداكتيكية.

والشكل الموالي يلخص هذه النظرة :



شكل رقم (03): يوضح الوضعية الديداكتيكية حسب بروسو.

5-4-6. نظرية النقلة الديداكتيكية :

يحتل مفهوم النقل الديداكتيكي موقعا مركزيا في ديداكتيك العلوم تحديدا،لقد برز هذا المصطلح إلى الوجود لأول مرة في حقل ديداكتيك الرياضيات مع إيف شوفلار أول من نحته وطبقه في تدريس الرياضيات بعد معاينة واستقراء التغيرات التي تطرأ على مفهوم

المسافة بين لحظتين زمنيتين لحظة حين وقع إدراجه كمعرفة علمية من قبل موريس فريشي، ثمّ لحظة حين أدرج في مقرر الهندسة، ولم يلبث أن استثمر لاحقا في مجال البيولوجيا خلال دراسة موضوع الذاكرة و مفاهيم علم الوراثة.

5-4-6-1. مفهوم النقلة الديداكتيكية:

ترتبط هذه النظرية بالطرح الذي قدمه شوفلار.

ويعرف (1980) Chevallard النقل البيداغوجي على أنه : " التمشي الذي يهدف إلى جعل المعرفة العلمية تتحول إلى معرفة للتعلم ثم إلى موضوع تعلم. كما أنه يطرح بالضرورة قضية المسافة الفاصلة بين المعرفة العلمية والمعرفة المدرسية، ويواجه مفهوم النقل حاليا نوعا من النقد من طرف بعض التعلميين من الجيل الثاني انطلاقا من مادة النحو الفرنسي أن المعرفة المدرسية لا تستقى دائما من المعرفة العلمية لذلك فهو معرفة مستقلة بذاتها لا تحتاج لتركيز مشروعيتها، إلى معرفة "ما بعد مدرسية "وذلك خلافا للرياضيات أو الفيزياء مثلا وهذا الموقف سيجر إلى اعتبار مفهوم النقل غير قابل للتعميم على كل المواد المدرسية.

وبهذا هي مفهوم أساسي في ديداكتيك المواد، حيث تدل على العملية التي يتم بها نقل المعارف من مستوى المعارف العلمية الدقيقة إلى معرفة قابلة للتعليم والتعلم، وهي بهذا الشكل تتطلب قدرة على التحويل، مما يجعلها فعلا "إبداعات ديداكتيكية حقيقية" يتم ابتكارها لتلبية حاجات التعليم وتطرأ هذه الأخيرة على محتوى معرفي معين عندما يختار كمحتوى للتعليم تحولات تجعله متكيفا وقابلا لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم.

5-4-6-2. مستويات النقلة الديداكتيكية:

وللوصول إلى المعرفة المطلوبة فإن هذه العملية تمر بمستويين هما:

5-4-6-2-1. النقلة الديداكتيكية الخارجية La transposition didactique externe :

وتتطلب من المعلم انتقاء المعرفة التي يجب أن يعلمها ويطوعها لتصبح في مستوى المتعلمين، كما أن تأثير الواقع على العملية التعليمية كما بينه "أسطفلي" في كتابه "مفاهيم

التعليمية" قائلا: إن الحديث عن الممارسات الاجتماعية المرجعية من شأنه أن يثري هذه التحاليل المتعلقة بالنقل. (بعلي الشريف، 2010: 10)

فهو يذكرنا بأن النقل التعليمي ليس مجرد عملية تطويع للمعرفة العلمية وأن العملية تتأثر في الواقع بالممارسات الاجتماعية السائدة، لتترك بصمات وراء المضامين المعرفية التي يتحدث عنها المنهاج المدرسي، ذلك أن اختيار هذه المضامين لا يتأثر بالمعرفة العلمية فقط ولكنه يتأثر كذلك بالممارسات السائدة في المجتمع، ولنا في الإعلامية واستعمالاتها الاجتماعية خير مثال على ذلك، وعلى ذلك فإن مهنة التعليم تحتاج إلى كفائتين متكاملتين:

كفاءة متعلقة بالنقل التعليمي والتي تجعل المربي قادرا على تطويع المضامين المعرفية حسب المستوى الحقيقي لتلامذته من ناحية، وكفاءة متعلقة بالممارسات الاجتماعية المرجعية والتي تجعل المربي قادرا على ربط المعرفة المدرسية بما يجري داخل المجتمع، وما يمكن الإشارة إليه هنا هو أن المؤثرات الخارجية التي تتدخل لتضبط وظيفة النقلة التعليمية الخارجية لابد أن تكون منطقية وتناسب كل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، ذلك لأن (التدخل الخارجي في وظائف أي منظومة قد يختزل كفاءتها وإذا زاد هذا التدخل عن حد معين فإنه قد يؤدى إلى توقفها تماما) .

5-4-6-2-2. النقلة الديداكتيكية الداخلية La transposition didactique interne :

وتهدف إلى وضع البرامج بعد تحديدها وإعداد المؤلفات وتحضير المعلمين للمادة التي سوف يدرسونها للتلاميذ، أثناء القيام بهذه العملية لابد وأن يؤخذ بعين الاعتبار تقليص المسافة بين المعرفة العلمية والمعرفة المدرسية، ففي التعليم الثانوي يكون توظف النقلة التعليمية الخارجية مباشرة بعد تحضير البرامج، وذلك لأن المستوى التصوري للمتعلمين في هذه المرحلة يسمح لهم بالتعامل مع الأفكار المجردة، وقد بين "شفلار" مفهوم النقلة التعليمية في تعلم الرياضيات بأنه الانتقال من معرفة العالم إلى معرفة المتعلم، ويأتي مفهوم النقلة

التعليمية ليصف المراحل التي تقطعها المعرفة لتحتل مكانها داخل المنهاج المدرسي "كمعرفة يجب تعلمها " ثم داخل الفصل "كمعرفة تتعلم من طرف التلاميذ، وقد أكد "شفلار" على ضرورة الانتباه إلى المسافة بين معرفة العالم ومعرفة المتعلم، ويستدل في ذلك بقناعات المختصين في التعلمية من أن المواضيع الرياضية التي يتم تناولها في الفصل يجب أن تكون مختلفة عن المعارف الرياضية المتداولة لدى المختصين وذلك لسببين على الأقل:

أولهما أن عمليات تملك المفاهيم الرياضية تخضع كغيرها من عمليات تعلم المفاهيم، لقانون النمو الذهني للطفل، لذا وجب على معلم الرياضيات احترام هذا القانون السيكولوجي إذا هو أراد أن يضمن لعمله أكبر حظوظ النجاح، ومهما يكن من أمر فإنه من غير المعقول أن نقترح على الأطفال نفس المضامين الرياضية التي يتداولها المختصون وهم كهول قد أنهوا نموهم الذهني ومختصون قد تبحروا في استعمال المفاهيم الرياضية.

(بعلي الشريف، 2010: 11)

وثانيهما أن الطفل لا يأتي إلى القسم خالي الذهن من المعارف الرياضية، ... فطفل السنة الأولى يدخل المدرسة وهو مسلح بمفاهيم رياضية حدسية وقدرة في التعامل مع المشاكل البسيطة، من أجل ذلك وجب على المعلم الانطلاق من هذه المعرفة ما قبل العلمية وتحليلها والاعتماد عليها في عملية إعانة الطفل على تملك المفاهيم الرياضية.

وقد اعتبرت المعارف القبلية عند المتعلم كعائق للتعلم، وهي معارف فردية تمليها الحياة اليومية والمحيط، يأتي بها المتعلم إلى القسم، وبقدر ما هي متنوعة ومتسعة في مجالاتها بقدر ما هو مطلوب من المعلم بأن يتعامل معها لتشذيبها وتقويمها، وهذا في كل التخصصات إن تدريس العلوم غالبا ما تعترضه الأفكار القبلية لدى التلاميذ والطلاب.

ولهذا تعد المعارف ما قبل المدرسية من الثوابت التي ينبغي التعامل معها في تعليمية المواد مهما اختلفت المادة ويفسر كل من "Clément" و "Favre" ذلك بأن: تعليمية أي

اختصاص علمي تهتم بعمليات نقل واكتساب المعرفة المرتبطة بهذا الاختصاص، وهذه العمليات هي فردية واجتماعية في آن واحد.

ولتوضيح المقصود من فردية واجتماعية فقد بين "Mugny" ذلك فهو يعتقد أن الأنشطة المعرفية تستقى معناها من التفاعلات الاجتماعية سواء كانت هذه التفاعلات حقيقية أم رمزية، كما نعتبر أن الطفل يطور ملكاته الذهنية ومعارفه بصفة بنائية وتدريجية لا في إطار نشاط فردي بل عن طريق تفاعل اجتماعي مع الآخرين. ويعتبر هذا المبدأ المنظم للنظرية النفسية الاجتماعية جد بسيط: ويتمثل في القول بأن النمو المعرفي للطفل يتحرك نحو الأفضل عندما يشار ك هذا الأخير في تفاعلات اجتماعية تفرز بدورها صراعات مستوى الأجوبة التي يدلى بها مختلف أفراد المجموعة. (بعلي شريف، 2010: 12)

إن مبدأ النقلة الديداكتيكية، ألا تكون المعرفة الموضوعة للتدريس بعيدة عن المعرفة العلمية فتشوهها، وألا تكون قريبة جدا منها فيصعب فهمها من طرف المعلم والمتعلم. ومن جهة أخرى لا بد أن لا تكون المعرفة الموضوعة للتدريس قريبة جدا من المعرفة المألوفة فتصبح المدرسة غير ضرورية، أما إذا كانت بعيدة عنها فإن التعلمات سواء في محتواها أو في أهدافها لا تجد لها معنى واضحا من طرف الأولياء الذين يصبحون يميلون إلى رفضها. ولتحقيق هذا النشاط فإن المدرسة بحاجة إلى ما يسمى بالوسائط، وهي مختلف المتعاملين مع نظام التعليم والمتمثلة في الإطارات والخبراء، والوسائط المادية، المقررين، أولياء التلاميذ ...

كما تدل النقلة الديداكتيكية على تميز المدرسة عن المجتمع وباقي المؤسسات الأخرى، ذلك أن المدرسة لا تدرس أبدا المعرفة العلمية وهي المعرفة الخام، بل تقدم المحتوى الذي هو المعرفة الموضوعة للتدريس، وبالتالي فإن النقلة الديداكتيكية بالنسبة للمعلم هي استخراج معطى معرفي من سياقه لأجل بنائه حسب سيرورة القسم، وبهذا الشكل

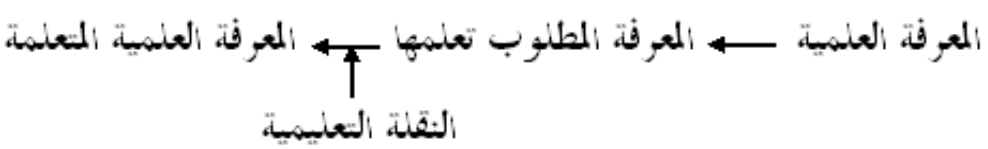
وحسب "رومالهارد" فإن النقلة الديداكتيكية تنتج مجموعة من التأثيرات أهمها التبسيط والنفعية، واكتشاف الحوادث والوضعيات الاصطناعية.

(Laurence Cornu et Alain vergnioux, p 62)

ويهتم النقل الديداكتيكي بالتحولات التي تطرأ على المعرفة حتى تصبح صالحة للتعلم وهذا يستدعى انتقالها عبر مراحل متتابعة:

- **المرحلة الأولى:** وهي مرحلة المعرفة المتداولة من طرف المختصين، "معرفة العالم" وتتمثل في مجموع المفاهيم والقوانين والتعريفات المبنية على المفاهيم المجردة ومنفتحة على كل ما هو جديد.
- **المرحلة الثانية:** وفيها يتم ضبط المعرفة الواجب تعلمها، وانتقالها إلى المعرفة المطلوب تعلمها والمتمثلة في صياغة المناهج و البرامج الرسمية وبذلك تضبط عوامل الانتقال المعرفي لكل تخصص.
- **المرحلة الثالثة:** وتمتاز بصياغة المناهج و الكتب المدرسية وهيكلة محتواها المعرفي الذي يكون مقفلا على نحو مخالف للمعرفة العلمية المنفتحة التي استمدت منها هذه المعرفة ويعتمد في اكتسابها على العمل التربوي للمعلم وعلى المراقبة التربوية وعلى ضوابط التقويم المختلفة. (بعلي الشريف، 2010: 9)

ويمكن تمثيل ذلك بالمخطط الآتي:



شكل رقم (04): يوضح تحديد موقع النقلة التعليمية.

وبشكل عام يتبين أن النقلة الديداكتيكية نشاط تربوي هام لأجل تحقيق عملية التعلم، إلا أن هذا الاتجاه الديداكتيكي لا يخلو من بعض السلبيات، أهمها أن السعي إلى تبسيط المعرفة معرفة علمية إلى معرفة موضوعة للتدريس، قد يفرز معرفة لا علاقة لها بالمعرفة

الأصلية مما يجعلها عاملا معيقا لعملية التعلم من ناحية أخرى، كما أن التقليص المستمر للمعرفة، يؤدي إلى إهمال معطيات أساسية في مجالات مختلفة. وقد ناقش مرتنود (Martinaud) مسألة التركيز المحدود على النص المعرفي وإهمال التطبيقات الوجدانية التي تعطي معنى لهذه النصوص، والتي لا تظهر دوما بشكل واضح مثلما هو الحال في مادة الرياضيات مثلا. (Joshua Samuel et coll., 1993, p 203)

خلاصة الفصل

من خلال ما تم التطرق إليه تبين أن مفهوم التعليمية أو ما يعرف بالديداكتيك لازال يلقى غموضا وتباينا في المعنى ما يدفع بالمختصين وخاصة في العالم العربي إلى ضرورة تحديد المفهوم بدقة ومحاولة البحث فيه والإسهام في إعطاء أساس علمي عربي لعلم التدريس حتى يتسنى بعد ذلك تعديل المناهج وتطوير التعليم وتحقيق الجودة وفقا له.

الفصل الثالث:

المقاربة بالكفاءات

1. التدريس والمضامين.
2. التدريس بالأهداف.
3. المقاربة بالكفاءات.

تمهيد:

قبل الحديث عن المقاربة بالكفاءات، لابد من التعريج على المسار الذي سارته الجزائر في مجال المقاربات التدريسية بداية من التدريس بالمضامين والذي تم اعتماده مدة من الزمن لتنتقل بعده الجزائر للمقاربة بالأهداف والتي سرعان ما علقت على منصة الانتقادات لتحتل المقاربة بالكفاءات صدارة المنظومة التربوية لما يقارب عقدين من الزمن والتي لا تزال ليومنا هذا محطاً للجدل والنقاش والقبول والاعتراض...

1- المقاربة بالمضامين :

ظلت المناهج في الجزائر وإلى وقت ليس ببعيد مبنية على المحتويات (المضامين) التي تنشد المعرفة، مما خلق جيلا متسما بالتشبع بالمعارف والميل إلى الإصغاء، وهذا النوع من التدريس لا يفجر من طاقات التلاميذ إلى جزءا يسيرا يتصل أحيانا بالقدرة على الحفظ لأنه يتجه نحو تحصيل المعارف واسترجاعها عند الامتحان، في حين أهمل تفجير طاقات الاكتشاف والاختراع والاستنباط والتعليل، فكان المعلم في هذه المقاربة مالك المعرفة ومقدمها.

والمقاربة بالمضامين كما يدل عليها اسمها، حيث أن المناهج التي تعتمد هذا المدخل، تجعل المحتويات التعليمية هدفها الأساسي، فتهتم بالمعارف التي يجب أن يكتسبها المعلم وتحرص على إنهاء المقررات الدراسية في الوقت المحدد لها بغض النظر عن فهم التلميذ، أو استفادته وتأثير المعارف على شخصيته.

تعتمد هذه المقاربة على طريقة الإلقاء من طرف المعلم والتقليد من طرف المتعلم الذي يطالب بحفظ ما تلقاه واستخدامه في الامتحانات لينجح وينتقل أو يعيد المسار(وزارة التربية الوطنية) نقلا عن (حرقاس، 2010: 63).

تعتمد المقاربة بالمضامين على المحتويات المعرفية من أجل الوصول إلى تنمية القدرات والمهارات والمواقف لدى المتعلمين.

إن المتعلم في نظر هذه المقاربة يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية. فالمعرفة حسب هذه المقاربة تصبح هي الهدف الأساسي الذي تتوخاه، من أجل ذلك كانت المناهج تحدد أهدافها وغاياتها انطلاقا من هذا التصور النظري الذي يرتكز كثيرا على المعارف باعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، كما اعتمدت هذه المقاربة على طرائق تربوية وأساليب تعليمية تهتم بتنظيم المادة الدراسية (تنظيم المعرفة) أكثر من اهتمامها بتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم ومواقفهم.

ولما كان اكتساب المعرفة هو غاية الغايات فقد وضعت أدوات التقويم ووسائله على أساس ذلك، بحيث لا تركز إلا على تحصيل المعارف والتحكم في استرجاعها، وحسن ترتيبها وتنظيمها في مقالات، وليس هناك نموذجا يحقق هذه الأهداف إلا الاختبارات التقليدية ، أي الاختبارات من نوع المقال، كما أن دور العلامة التي تمنح للتلميذ سيتعاظم باستمرار في ظل هذه الفلسفة التقويمية وسيكون هو المؤشر الحقيقي لقياس الكفاءة العلمية الاستظهارية، من غير أن ينظر إلى القدرات والمهارات والمواقف التي اكتسبها التلميذ كأهداف أولية.

كما يعتمد التقويم ضمن هذه المقاربة على قياس كمية المعلومات المكتسبة من قبل التلميذ، بإجراء اختبارات ذات الطابع المعرفي المباشر تكاد لا تتجاوز مستوى الفهم في هرم "بلوم "للعمليات المعرفية الذي يعتمد خاصة على الذاكرة.

ولقد تأكد أن هذا النوع من المقاربات أظهر نقصا واضحا لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلم حيث لا تعطي أهمية لقدرة التلاميذ وخصائص تعلمهم، ولا لأهداف عملية التعلم.

ومع بداية تطبيق المدرسة الأساسية، كان لزاما على المنظومة التربوية مسايرة وانتهاج ما يوجد على الساحة التربوية العالمية، وهي المقاربة السلوكية.

2- المقاربة بالأهداف:

إن التعليم بواسطة الأهداف نموذج آخر يختلف اختلافا كبيرا عن التعليم بواسطة المضامين، فهو طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه وإنجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك كان لابد من إتباع خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية، وتلك هي الإستراتيجية التي تعني تنظيم التعليم بكيفية تؤدي إلى بلوغ الأهداف عبر مسار يقطعه المدرس بمعية التلاميذ من أجل تحقيق تعليم ما انطلاقا من أهداف محددة اتجاه نتائج مرجوة وعليه فالفعل التربوي في هذا النموذج خاضع للمفاهيم التالية:

- قبل العملية التعليمية: تخطيط هذه العملية اعتمادا على صياغة واضحة للأهداف، بحيث تستجيب لما يحتاجه المتعلم من جهة، ولما يتطلبه الوسط التربوي من جهة أخرى.
- خلال العملية التعليمية: تنظيم سيرورة الفعل التعليمي في مضامينها وطرائقها ووسائلها إضافة إلى التفاعل بين المعلم والمتعلم.
- عند نهاية العملية التعليمية: التحقق من نتائج الفعل التربوي التي تحددها أساليب التقويم، واختبار مجهود التلاميذ.

تهتم بيداغوجيا الأهداف بالتدريس الهادف من خلال التخطيط والتدبير والتقويم والمعالجة.

فالتعليم بواسطة الأهداف طريقة لتنظيم التعليم وتخطيطه، وإنجازه وتقييمه، ولتحقيق ذلك لابد من إنجاز خطة عمل تتكون من عمليات ومواقف منظمة لإحداث تفاعلات بين عناصر العملية التربوية، وتلك هي الإستراتيجية، فعندما نذكر مفهوم بلوغ الأهداف عبر مسار يقطعه المعلم بمعية التلاميذ، أو التلاميذ أنفسهم لتحقيق تعلم ما، انطلاقا من أهداف محددة تجاه نتائج مرجوة. (سرير وخالدي، د.ت:30)

2-1. مميزات التدريس بالأهداف:

- يستخدمها المعلم كدليل على تخطيطه للدرس: أي أنها تجزئة للهدف الخاص وتحضير له.
- تجزئ المادة الدراسية وتمكن من توضيحها، وتدريسها بفعالية ونشاط.
- تسهيل عملية التعلم حيث يعرف المتعلمون ما يطلب منهم أو ما يتوقع منهم القيام به، وذلك لوضوح الهدف.
- تنقل بدقة نية المدرس إلى التلاميذ دون تأويل أو اختلاف مستعملة أفعال محددة تترجم في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والتقويم.
- تساعد على تحديد الوسائل والأنشطة والطرائق التربوية الملائمة لتحقيق الهدف.

(الخميسي، 1999: 29)

- توضح نوعية الإنجاز بتحديد مواصفات مميزة للنتيجة التي سيتوصل إليها التلميذ، لكي يبرهن على أن التغيرات المقصودة قد حدثت فعلا لديه.
- يسهل عملية التقويم ويجعل الاختبارات موضوعية كما تحدد مدى تحقيق الأهداف في جميع مستوياتها بعيدا عن الذاتية والأهواء.
- تساعد على تطبيق الأهداف العامة للمنهاج الدراسي (هدف عام، مرمى، غاية).

(الخميسي، 1999: 30)

إذا كانت المقاربة بالمضامين تعتمد على منطق التعليم وتهدف أساسا إلى نقل المعارف والمعلومات إلى المتعلمين بواسطة المعلم فإن المقاربة بالأهداف تقوم على منطق التعلم بواسطة سلوكات قابلة للملاحظة، ولا تهتم بالعمليات الذهنية الضمنية المتدخلة في تحقيق السلوك المستهدف.

2-2. الانتقادات التي وجهت للتدريس بالأهداف:

على الرغم من الخدمات الهامة التي أسدتها هذه المقاربة في المحيط التربوي، فإنها تعرضت إلى انتقادات كثيرة ومختلفة منها:

- تختزل التعلمات (مكتسبات التلاميذ) في العمل على تحقيق سلسلة من الأهداف السلوكية، التي تقود إلى تجزيء بل إلى تفتيت النشاط إلى الحد الذي يصبح التلميذ معه عاجزا عن تبيان ما هو بصدده، ومن الصعب عليه معرفة مغزى نشاطه، إن هذه النزعة نحو التجزيء والتفكيك تجعل من الصعب على المقوم مثلا، القول بأن مجموع السلوكات المكتسبة يحقق الغاية المرجوة والتي كان من المفروض أن تشكلها، فإذا قلنا مثلا على التلميذ لكي يكتسب مهارة الكتابة، أن يتعلم الهدف رقم 1 وبعده الهدف رقم 2 ثم الهدف رقم 3...الخ، فهل يشكل مجموع هذه الأهداف الجزئية الغاية المرجوة ؟ وهل يعطي التلميذ مغزى تحقق هذه الأهداف السلوكية الجزئية ؟ وهل يتكون لديه إدراك واضح لذلك؟
- إن صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية عملية بطيئة ومجهدة ومعقدة على الرغم من ظهورها بمظهر السهولة والبساطة.
- إن الإمعان في تجزيء الأهداف إلى عناصر ذاتية يجعل من الصعب، إن لم يكن من المستحيل أن تعكس هذه الأهداف الجزئية الهدف العام أو غايات ومرامي التربية، ثم إن الاتجاه السلوكي الذي تقوم عليه المقاربة بالأهداف في وضع الأهداف لا يقيس تحسن المهارات العقلية قياسا مباشرا بل يستدل على تحسنها بطريقة غير مباشرة عبر تجلياتها السلوكية، وهذه التجليات هي مؤشرات خارجية فقط، فقد تعكس بصدق المهارات العقلية المنشودة وقد لا تعكسها.
- إن الأهداف متعددة ومجزأة ويتعلم التلميذ قطعا دون أن يفقه معناها ولا يتفطن لعلاقتها بالحياة اليومية. (بن بوزيد، 2009: 16)

ونظرا لهذه الانتقادات وغيرها كان التراجع عن هذه المقاربة في كثير من الأنظمة التربوية وأيضا في النظام التربوي الجزائري، حيث تم اعتماد مقاربة بيداغوجية جديدة تقوم على أساس الكفاءات.

3- المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على ابتكار وضعيات تضع المتعلم في إطارها لينمي كفاءاته، ورغم أنها طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري إلا ان الحقل التربوي ظل ولفترة طويلة خاضعا لنمط التدريس بالأهداف الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم والتراكم، وبإجراء عمليات الإصلاح التربوي الجديدة دخل إلى الحقل الثقافي والتربوي مصطلح المقاربة بالكفاءات بصورة مفاجئة مما جعل المكلفين بتطبيقه في حيرة من أمرهم وتطلب الأمر منهم البحث الواسع والكد الطويل لتداول حالات الاغتراب عن الموضوع.

3-1. الكفاءة:

ظهر مصطلح الكفاءة كمصطلح تعليمي أول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري، ثم استعملت في مجال التكوين المهني، ونظرا للنتائج المحققة في المجالين السابقين بعد تطبيق مقاربة الكفاءات جعلت القائمين على النظام التربوي للإسراع في تطبيق بيداغوجيا الكفاءات

ويمكن اعتبار بداية الستينات 1960 مرحلة حاسمة في دخول بيداغوجيا الكفاءات النظام التربوي الأمريكي وذلك بغرض تصحيح مردود التلاميذ.

(Morris.L.L 1982)

أما في فرنسا فيعود تاريخ ظهور بيداغوجيا الكفاءات إلى سنة 1979، ولم تدخل إلى التعليم الإبتدائي إلا في سنة 1993، وكانت تهدف إلى إدماج التعلمات كمسعى جديد في الفعل التعليمي.

وأما كندا فاقتصر تبني المقاربة بالكفاءات على على التكوين المهني سنة 1993، وفي دول المغرب العربي كانت المبادرة الأولى لتونس سنة 1999.

(لموفق وبن مقري، 2005: 94)

3-1-1. تعريف الكفاءة:

أ- **لغةً:** تطلق الكفاءة في اللغة على الاستحقاق والجدارة ونقول أن شخص كفئ أنه جدير.

ولقد ورد لفظ الكفاءة في المعاجم اللغوية بمعنى المساواة والمماثلة، وهي مأخوذة من الفعل كفأ ومنه الكفؤ والمثل والنظير. (الرازي، 1981: 572)

والكفء: النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها وبيتها وغير ذلك وتكافأ الشيئان: تماثلا.

ب- **اصطلاحا:** تعددت مفاهيم الكفاءة من باحث لآخر نأخذ منها:

تعرف الكفاية عند GILLET بأنها نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف إلى المهمة – الإشكالية، وحلها بنشاط وفعال. (GILLET,1986:17)

ويعرفها"بيرنو" لمواجهة مجال مشترك من الوضعيات التي يمكن التحكم فيها بفضل التوفر على المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحلها". ويضيف نفس الباحث قائلا "بأن الكفاءة هي عبارة عن هدف تكويني يستلزم لتحقيقه إدماج وليس تراكم نواتج التعلم السابقة.
(LAMOTTE, 2005: 51)

ويعرفها روجرز بإعتبارها قدرة الشخص على على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية – مسألة تنتمي إلى فئة من الوضعيات. (Roegiers, X,2000: 31)

تعريف رومانيفيل: هي الإدماج الوظيفي للمعارف، ونتعلم العمل، ونتعلم لنكون ونتعلم لنكون في المستقبل، بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاءة تمكنه من التكيف، وحل المشاكل، وتمكنه أيضا من إنجاز المشاريع التي ينوي أن يحققها في المستقبل. (Romainville et all, 2001)

وتعرف الكفاءة على أنها قدرة عمل فاعلة في مجال مشترك من الوضعيات، نتحكم فيها لأننا نتوفر على معارف ضرورية، وقدرة على تجنيدها عن دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقة وحلها. (Perrenoud, 2000)

وتعرف الكفاءة كذلك على أنها بمثابة " هدف –مرمى، متمركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة. (ديشي، 2003: 121)

والكفاءة حسب المنظومة الجزائرية هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية ومن المهارات المعرفية أو من المهارات النفسية الحس/ حركية التي تمكن من ممارسة دور أو وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه. (وزارة التربية الوطنية، 2001: 23)

كما تعرف بأنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة وحلها في وضعية محددة. (حسين وداودي، 2006: 104)

كما يحددها الأستاذ وعلي على أنها نتاج عمليات تعلم تتشكل من نظام المعارف والمهارات والاتجاهات والمواقف فيمثلها الفرد وتوجه نحو صنف من الوضعيات المهنية المدرسية. (عسعوس، 2016: 110)

وتعني أيضا القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات. (تومي، 2008: 7)

أي أن الكفاءة هي مجموعة من المهارات المكتسبة التي تدخل في مسار التعليم والتعلم فيترجمها المتعلم إلى حلول لمشكلاته اليومية.

فيما يرى طيب نايت سليمان بأن الكفاءة سلوك مسؤول وهي القدرة على تجنيد عدد من الموارد في سياق معين، قصد حل وضعية مشكلة من مشكلات التي تصادفها في الحياة. (نايت سليمان، 2015 : 14)

وتعبر الكفاءة عن إمكانية كل تلميذ تجنيد مجموع المعارف التي اكتسبها لايجاد حل لمختلف الوضعيات المشكلة، ذات الصلة بما يسمى بالوضعية العائلة.

إذاً فالكفاءة هي مجموعة بين القدرات والمعارف تسهل عملية التعرف على الإشكالية وحلها بواسطة نشاط تظهر فيه مهارات المتعلم.

إن هذا العدد من التعاريف يوصلنا إلى عدة نقاط نوجزها في:

- تقوم الكفاءة على فكرة دمج وتفعيل وتوظيف المعارف في مواقف ووضعيات تأخذ طابع المشكلة تتطلب من المتعلم إيجاد الحل، وهي بهذا تعمل على تطوير الكفاءة لديه من خلال توظيفه للمعارف والمكتسبات.
- الكفاءة تحمل القدرة على القيام بعمل معين أي ترتبط الكفاءة بالقدرة على الإنجاز.
- الكفاءة تدمج عدة مهارات تشير لتوظيف المكتسبات والخبرات بشكل أداء إيجابي قابل للتقويم.

تجدر الإشارة إلى أن مصطلح الكفاءة استعمل في ميادين مختلفة قبل وصوله إلى الميدان التربوي، حيث ارتبط بداية بالوسط المهني عبر مفهوم قدرة الشخص على استعمال مكتسباته من أجل ممارسة وظيفة أو حرفة أو مهمة حسب متطلبات محددة ومعترف بها في عالم الشغل، أي القدرة على حل المشكلات المهنية داخل سياق معين من خلال تعبئة وتجنيد وتوظيف قدرات معينة ومتنوعة.

لعلّ هذا البعد الوظيفي الوظيفي أدى إلى انتقال مفهوم الكفاءة إلى الميدان التربوي الذي طالما عان من عجز في تلبية حاجات الإنسان وطموحاته في ظل بيداغوجيا الأهداف المعتمدة أساسا على تلقين المعارف وحشوها دون الاهتمام بتوظيفها.

إذاً العجز الواضح في مردود المدرسة والفارق الكبير بينها وبين مردود المؤسسة الصناعية أدى إلى استعارة المفهوم وتكييفه مع الواقع المدرسي، ومن ثم كان تبني بيداغوجيا

التدريس بالكفاءات الطريقة الأمثل لتحقيق غايات التربية وبالتالي أصبحت الكفاءة بمفهومها الوظيفي أساسا معتمدا في بناء المناهج التعليمية وطرائق التدريس. (هني، 2005: 50)

والكفاءة تحيل الفرد إلى مواقف تستدرجه نحو عملية تدبير متغيرات متجانسة وتسمح له بحل مشكلات لا يمكن حلها إلا بالرجوع إلى مواقف قبلية ترتبط بمادة دراسية معينة.

يتضح من خلال هذا التعريف أن الكفاءة تجمع بين مجموعة من القدرات تتمثل في استحضار مكتسبات سابقة وإدماج معارف حالية تجنيدها معا في حل مشكلات معينة.

ولعل هذا المفهوم التربوي للكفاءة لا يختلف عن المفهوم الصناعي إذ تتفق كلاهما على أن جوهر الكفاءة هو القدرة على حل مشكلات معينة انطلاقا من استثمار واستحضار إدماج مكتسبات سابقة بحيث يشترط في المشكلة أن تكون ذات دلالة ومعنى فعال في حياة المتعلم.

« لا نتعلم بالضرورة لنعرف، ولكن نتعلم خاصة لنتصرف »

بحيث عرف مفهوم الكفاءة تطورا بعض الأنظمة التربوية فيها، بحيث تستلزم الكفاءة:

- امتلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.
- تبنيه لمواقف واتجاهات تمكنه من إتباع سلوكات صحيحة تجاه ذاته ومحيطه .
- تمرنه على ممارسة الكفاءة في وضعيات متكافئة مختلفة.
- استعداده الدائم لممارسة الكفاءة وتطويره لها باكتساب تعلمات جديدة.(كمراوي، 2006: 05)

كما أنه من الملاحظ من التعاريف التي أدرجناها سابقا عن الكفاءة تتقاطع فيما يلي:

- **المعرفة** : تلتقي التعاريف السابقة في الجانب المعرفي منها التصورية أو الإجرائية اللتان تدخلان في تحديد الشكل وحله.
- **الشمولية:** تتصف بشمولتها للموقف على المدى المتوسط والبعيد للعملية التربوية فتشمل المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال الحسي الحركي.

- **الإنجاز:** تلتقي التعاريف السابقة في فعل الإنجاز أن التعليم عن طريق المقاربة بالكفاءة يتجه إلى تصرف التلميذ ،لأنه يرتبط بإنجاز المشروع فلا يتجه إلى قدرة التلميذ على الإنجاز أي كيف يتصرف مع الإشكال.
- **الإستراتجيات:** لأن المقاربة بالكفاءة تعتمد على نشاط التلميذ،كيف يخطط لحل المشكل؟ وكيف يحدد الأهداف لأن كل الأنشطة التي تجري في العملية التربوية هو عضو فعال فيها.

وبالتالي فإن مصطلح الكفاءة اخذ مفهوما عاما في المجال المهني والصناعي إذا لم يقتصر على اكتساب المعارف والمهارات ن بل تعداه إلى استعمال هذه المعارف والمهارات في وضعيات جديدة في إطار الحقل المهني، كما يشمل أيضا تنظيم العمل وتخطيطه وكذلك الابتكار والقدرة على التكييف مع النشاطات المهنية.

إذاً فالمقاربة بالكفاءات تستهدف جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة ، تسمى وضعيات الإدماج، إذ لا يحدث الإدماج إلا بعد اكتساب المتعلم (معارف ، مهارات ومواقف) كما لا يحدث إلا من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها... وعليه أن يبدأ بالبحث، فإذا لم يتعلم التلميذ دمج موارده ومكتسباته لن يذهب إلى ما هو أبعد وسينحصر تعلمه في استظهار المعارف وانجاز التمارين المدرسية ، ولن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في حياته اليومية والدراسية. (و.ت.و، 2010: 19)

وعليه المقاربة بالكفاءات لم تأتي لتغير من المهمة الأساسية للمدرسة والمتمثلة في إكساب المعارف للتلاميذ، وإنما جاءت لتركز أكثر على منهجية التكوين. هذا التغيير يعطي فعالية أكثر للفعل التعليمي التعلمي من خلال تجديد المصطلحات التي من خلالها تتحدد مهمة المدرسة في تحديد الأولويات وإعطاء ذوق للتعلم. (لعزيلي، 2013: 70)

فمع مجيء الكفاءة المعلم كان لزاما عليه التخلي عن مشروع تقديم المعارف للتلميذ بالعمل على بناء كفاءات لدى المتعلمين وجعل المعرفة دوما حية في أذهان التلاميذ.

(Bernard .R, 2006: 151)

3-1-2. مكونات الكفاءة :

تتكون الكفاءة من ثلاث مكونات أساسية تتمثل فيما يلي:

أ- **المحتوى:** ويتمثل في مجموعة المكونات التي يتضمنها المتعلم، وقد قام المختصون في علوم التربية بتصنيف محتوى التعلم إلى ثلاث مكونات.

- **المعارف المحضة:** وتعتبر بمثابة المركب الأساسي لبناء الكفاءة كون المعرفة تشكل الإطار المرجعي للتعلم.

- **المهارات:** تعرف على أنها جملة منظمة وشاملة لتوابع تعليمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد. (عميمر،2005: 49)

يمكن اعتبار المهارة إذن السرعة و السهولة و الدقة في إنجاز أي عمل سواءا كان في المجال المعرفي أو الحسي أو الحركي، و للمهارة عدة خصائص نذكر منها:

- أنها تعبر عن التحكم في تحقيق مهمة أمام وضعية مشكلة.
- تخضع للملاحظة و القياس من خلال السلوك في وضعية محددة.
- أنها تدمج المعرفة المكتسبة في المجالات الثلاث.
- أنها مرتبطة بمضامين مادة ما.

- **المعارف السلوكية:** ويقصد بها قدرة الشخص على تجاوز العوائق والصعوبات وإيجاد الحل الأمثل للمشكلات التي تعترضه، بأيسر جهد وأقل زمن ممكن، حينئذ يمكننا القول أن المتعلم يمتلك ما يسمى بالمعرفة السلوكية. (عميمر، 2005: 50)

ب- القدرة: تعتبر القدرة استعدادا مكتسبا يسمح للفرد بالنجاح الجسماني أو المهني وتترجم القدرة من خلال القيام بنشاط ، و لا يمكنها أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها ويمكنها أن تكون فطرية كما يمكنها أن تكون مكتسبة و تنمى من خلال الخبرة ومن خلال التعلمات الخاصة. (Renald, Legendre 1993 :159)

كما تعرف القدرة بأنها كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما أو مؤهلا للقيام به ويعبر عنها بالقدرة الفعلية العامة بحيث لا تتجسد بدون تفعيل لمحتوى التعلم ولا يمكن ملاحظتها إلا من خلال محتويات تعليمية. (أرزيل وآخرون، 2002: 215)

وهي كل مايستطيع المتعلم أن يستثمره من استعدادات لمواجهة مختلف الوضعيات المطروحة أمامه وقد تكون هذه الاستعدادات مكتسبة أو فطرية تمكنه من إنجاز أي نشاط كان.

ج- الوضعية: ويقصد بها الاشكالية التي تطرح أمام المتعلم والتي تبرز كفاءته وقدرته. (هني، 2005: 68)

هذا ويصطدم مصطلح الكفاءة في أحيان كثيرة ويتداخل مع عدة مفاهيم كما هو الأمر بالنسبة للمهارة، الاستعداد، الآداء، الإنجاز، والهدف.

- **المهارة:** تعرف على أنها جملة منظمة وشاملة لنواتج تعلمية تسمح للفرد بالتحكم في مجموعة من الوضعيات الوظيفية (مدرسية ومهنية) وتتطلب تدخل قدرة واحدة أو عدة قدرات مختلفة ومعارف في مجال معرفي محدد. (عميمر،2005: 42)

بحيث تعتبر المهارة مجموعة محصورة ضمن كفاءات معينة تنتج عن حالة من التعلم وهي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية . وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساسية التي تعتبر شرط ضمن المنهاج ، باعتبار هذه الأخيرة أداة للانتقال إلى المكتسبات كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي وبين كفاءات عامة يمكن تطبيقها في مشاكل عديدة. (غريب،2002: 52)

ويمكن اعتبار المهارة السرعة والسهولة والدقة في إنجاز أي عمل سواء كان في المجال المعرفي أو الحسي أو الحركي.

وللمهارة عدة خصائص نذكر منها :

- أنها تعبر عن التحكم في تحقيق مهمة أمام وضعية مشكلة .
- أنها تخضع للملاحظة والقياس من خلال السلوك في وضعية محددة.
- أنها تتدمج المعرفة المكتسبة في الحالات الثلاث.
- أنها مرتبطة بمضامين مادة ما.

– **الاستعداد:** ويعرف على أنه حالة يكون فيها الكائن جاهزا وقادرا على تعلم سلوك جديد، وبمجرد وصول الكائن إلى مرحلة الاستعداد سوف تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار. (عميمر،2005: 55)

ويعتبر الاستعداد قدرة كامنة أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من انجازه فيما بعد عندما يصبح بذلك عاملا النمو والنضج أو عامل التعلم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية والاستعداد كأداء كامن يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل.

(غريب،2002: 53)

إذ يمكن اعتبار الاستعداد قدرة موجودة لدى الفرد لكنها كامنة وعن طريق التدريب والممارسة يصبح الفرد قادر على القيام وأداء هذه القدرة ... والاستعداد يظهر في أنواع نذكر منها : الاستعداد اللغوي، العددي، القرائي، الكتابي، الفني والميكانيكي.

– **الأداء أو الإنجاز:** يشير مفهوم الأداء إلى ترجمة التعلم إلى سلوك مدعم بدافعية المتعلم بحيث يعبر عن الصيغة الإجرائية أو التنفيذية للتعلم. (الزيات، 2004: 29)

بحيث يعتبر الأداء أو ما يسمى بالإنجاز هدفا بيداغوجيا يضاف إليه وصف الوضعية التي سيكون فيها السلوك النهائي الملاحظ ، كما يعتبر الأداة التي تبرهن على تحقيق الهدف من خلال إستراتيجية التقويم. (Delandcheere ,1979: 189)

كما يقصد بالأداء أو الانجاز ما يتوقعه المعلم من المتعلم عند الانتهاء من تقديم المادة التعليمية . ويشترط في هذا الانجاز أن يكون واضحا ، كأن يستعمل المعلم أفعالا تدل على العمل المطلوب بوضوح مثلا: (لخِّص، عبِّر، حل...).

لكن المختصين في هذا المجال وعلى رأسهم "ميجر" يؤكد أن تحديد السلوك النهائي بواسطة الفعل الأقل غموضا لا يكفي فالنتيجة والأداء يجب أن تقترن بشرط آخر وهو ظروف الإنجاز. (MAGER,1977 : 60)

– **الهدف:** يعرف ميجر الهدف على أنه عبارة تصف مجموعة السلوكيات أو الأداء التي تصف قدرة التلميذ على إنجازها، وعليه يتعين أن يكون الهدف أو الأهداف الموضوعة أو المحددة للمتعلم مناسبة لإمكانياته وميوله ونظرا لأن تحقيق أهداف التعلم يكون تدريجيا فإنه ينبغي أن تكون متلائمة مع مستوى نضج وخبرات التلاميذ عموما. (الزيات، 2004: 31)

ويعبر الهدف عن التشكيل الواضح للطرائق التي تستهدف تغيير سلوكات التلاميذ، وبتعبير آخر تحديد الوسائل التي بواسطتها ومن خلالها يغير التلاميذ طريقة تفكيرهم وتصرفاتهم. (Bloom.B, 1968 : 30)

3-1-3. خصائص الكفاءة:

وانطلاقا مما ذكرناه نجد أن الكفاءة تتميز بعدة خصائص منها:

– **تعبئة وتجنيد مجموعة موارد:** والمقصود بالموارد: المعلومات، الخبرات المعرفية، السلوكات القدرات، حسن الأداء والمعرفة السلوكية)، حيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة بالنسبة له.

والتعبئة أو التجنيد هو القدرة على تفعيل المعارف المكتسبة ، استجابة على الفور وعن دراية لما هو مطلوب فعله. (موهوب،2001: 26)

بمعنى توظيف جملة من الموارد ويعني ذلك أنها تساعد على توظيف المكتسبات السابقة وهذه المكتسبات قد تكون عبارة عن معارف علمية أو عبارة تجارب شخصية.
(حاجي، 2005 :21)

وعملية التجنيد هذه لا تكون فقط للمعارف وإنما تعتبر كمورد تضاف إلى موارد أخرى لاكتساب الكفاءة وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين موارد خارجية والتي تتمثل في أدوات ولوازم يلجأ إليها التلميذ قصد استعمالها للقيام بشيء وموارد داخلية التي تتمثل في المعلومات والمهارات والسلوكات والمواقف والقيم والمعايير التي توجه العمل من حيث جوانبه العلمية. (موهوب،2001: 21)

- **الوظيفية:** إن امتلاك التلميذ معارف ومهارات ومواقف يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أو في حياته العامة وهكذا تمكنه الكفاءة من ربط التعلمات بحاجاته الفعلية والعمل على تلبية هذه الحاجات باستقلالية تامة ووفق وتيرة خاصة ترمي إلى غاية منتهية أي أن لها دلالة ومعنى بالنسبة للمتعلم ومنها تصبح من المكتسبات النهائية لديه. (حاجي،2005: 21)

- **العلاقة أو الارتباط بفئة من الوضعيات :**

أي وضعيات ذات مجال واحد بحيث أن ممارسة الكفاءة لا يمكن أن يتم إلا في إطار حل فئة من الوضعيات المتكافئة. (كمراوي، 2006: 06)

فالكفاءة في مجال ما (مادة أو مواد مدمجة) تعني قدرة التلميذ على حل مشكلات متنوعة باستثمار الأهداف (المعرفية، والحس حركية، والوجدانية) المحددة في البرنامج.

وتصبح ممارسة الكفاءة عبارة عن اختيار الموارد الملائمة للوضعية وترتيبها واستثمارها في اقتراح حل أوحلول متعددة للمشكلة، ومن أجل تنمية كفاءة معينة لدى المتعلّم يتعين حصر الوضعيات ذات المجال الواحد كي يتسنى للمتعلّم تفعيل الكفاءة، أي اختيار وضعيات مشتركة ذات معالم واضحة تخدم الكفاءة المقصودة. (و.ت.و، 2000)

أي أن يكون المتعلم قادرا على إبراز كفاءته ليس في وضعية واحدة فحسب وإنما في وضعيات مختلفة ومتنوعة غير أن هذه الوضعيات تكون محدودة ومحصورة في مجال مشترك.

- **الارتباط بمحتوى دراسي:** أن الكفاءة مرتبطة بفئة من الوضعيات يتطلب حلّها استثمار موارد مكتسبة عبر محتوى دراسي معين ، ويمكن أن يندرج هذا المحتوى ضمن مادة دراسية واحدة أو ضمن عدة مواد.

ترتبط بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد ويقصد بذلك تتعلق بالمادة ويعني ذلك أن الكفاءة ترتبط في الغالب بوضعيات متناسبة مع مشكلات المادة. (حاجي،2005: 21)

- **القابلية للتقويم:** تتمثل قابلية الكفاءة للتقويم في إمكانية قياس جودة انجاز التلميذ (حل وضعية مشكلة، انجاز مشروع) ويتم تقويم الكفاءة من خلال معايير تحدد سابقا وقد تتعلق المعايير بنتيجة المهمة (جودة المنتوج، دقة الإجابة ...) أو بسيرورة انجازها واستخدامها (مدة الإنجاز ، درجة استقلالية التلميذ، تنظيم المراحل ...) أو بهما معا.

(كرماوي،2006: 05)

وتعد قابلية التقويم أهم ميزة إذ تتجسد في نتائج يمكن ملاحظتها ومن ثم تقييمها.

(حاجي، 2005 :21)

3-1-4. مستويات الكفاءة:

يمكن إجمال مستويات الكفاءة كما أوردها (هني، 2005) في:

3-1-4-1. الكفاءة القاعدية:

وهي المستوى الأول من الكفاءات، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى 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.

3-1-4-2. الكفاءة المرحلية (المجالية):

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية(سيرورة) قد تستغرق شهرا، ثلاثيا أو مجالا معينا، ويتم بناؤه بالشكل التالي:

كفاءة قاعدية 1+ كفاءة قاعدية 2+ كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية

3-1-4-3. الكفاءة الختامية (النهائية):

وهي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي.

3-1-4-4. الكفاءة المستعرضة (الأفقية):

وتختلف هذه الكفاءة عن سابقاتها في كونها تنشأ أو تنتج من تقاطع المعارف والمهارات والسلوكات المشتركة بين كل التعلمات أو المواد المختلفة، ومن الأمثلة عن ذلك التعبير الكتابي الذي يبرز كفاءة المتعلم في جوانب متعددة ومواد مختلفة.

(هني، 2005: 76-77)

تمثل الكفاءة القاعدية مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، ولذا يجب على المتعلم أن يتحكم فيها ليتسنى له الدخول في تعلمات جديدة دون أية صعوبة.

وهي الكفاءة التي ينبغي التحكم فيها من قبل التلميذ قبل الدخول في تعلمات جديدة لان أية صعوبة يعانيها التلميذ في هذا المستوى فإنها تنعكس سلبا على التعلمات الجديدة مثل التمكن من الجمع والطرح قبل التمكن من عملية القسمة في الرياضيات، ولذلك فإن الكفاءة القاعدية هي الأساس الذي تبنى عليه عملية التعلم.

أما الكفاءة المرحلية فهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ جهرا وسرا مراعيا الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ، وهي التي يمكن اكتسابها في مرحلة دراسية.

والكفاءة المرحلية هي الكفاءة التي تصف عملا كليا منتهيا يتميز بطابع شامل وعام يعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتم بنائها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور دراسي مثل قراءة المتعلم لنصوص ملائمة في نهاية الطور المتوسط.

كما يعرفها حاجي بأنها تصور مشروع عمل قابل للإنجاز وعلى ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية. (حاجي، 2005 :11)

ونلاحظ من خلال هذين التعريفين أن المقاربة تعني جعل المتعلم أكثر قربا من كفاءته بمعية المعلم أي ما يدفع المتعلم إلى استغلال قدراته وإمكانياته.

3-2. المقاربة بالكفاءات:

قبل التعرض لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يجدر بنا قبلا أن نتعرض إلى مجموعة من المفاهيم الأساسية:

أ. البرنامج والمنهاج:

إذا كان **البرنامج** يعرف على أنه مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلميذ في صورة مواد دراسية أو محتويات معرفية بحتة، فإن **المنهاج** مجموع الخبرات التربوية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصياتهم في جوانبها المتعددة، نموا يتوافق مع الغايات والأهداف التعليمية، لكي يكونوا أكثر قدرة على التكيف مع ذاتهم ومع الآخرين، لذا فإن المنهاج يحمل معان تتصف بالشمولية لجميع جوانب شخصية المتعلم، ويتضمن خططا وتوجيهات تربوية ومحتويات

معرفية مفيدة، يتم تناولها وتقديمها في ضوء احتياجات المتعلمين وقدراتهم وإمكانياتهم العقلية والنفسية ورغباتهم سواء كانوا متفوقين أو متوسطي الذكاء أو بطيء التعلم.

(نايت بلقاسم، 2004: 12)

ب. المقاربة:

تعرف المقاربة بأنها تصور مشروع عمل قابل للانجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية. (حاجي، 2005: 11)

كما يقصد بها الكيفية العامة، أو الخطة المستعملة لنشاط ما، والتي يراد منها دراسة وضعية، أو مسألة، أوحل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق كمفهوم تقني للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التعلمية، التي ترتبط فيما بينها عن طريق علاقة منطقية لتتآزر فيما بينها من أجل تحقيق غاية تعلمية، وفق استراتيجية تربوية، وبيداغوجية واضحة. (هني، 2005: 107)

ج. الإدماج:

الإدماج هو نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعلمية، تتوخى تجنيد المكتسبات السابقة التي اكتسبها المتعلمون في سياقات تعلمية مجزأة ضمن حصص تشملها الوحدة التعليمية، وهي تستهدف مزج ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة، قصد إعطائها معنى في حياة المتعلمين وفي غالب الأحوال أنها تنجز ضمن وضعيات مختلفة.

(هني، 2005: 111)

هذا يعني أنه السيرورة التي يربط بها التلميذ معارفه السابقة بمعارفه الجديدة ، فيعيد هيكلة تمثلاته وخطاطاته الداخلية، ويطبق كل ما اكتسبه على وضعيات جديدة ملموسة، إنه عملية تربط بواسطتها بين الموارد المكتسبة والتي ظلت منفصلة، من أجل تشغيلها وفق

هدف محدد، والإدماج بهذا المعنى يمثل عملية ربط وتشغيل مجموعة من العناصر المنفصلة لتحقيق هدف محدد.

د. القدرة:

هي كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة، من أعمال عقلية، أو جسمية- حسية، أو اجتماعية، وقد تكون القدرات فطرية، أو مكتسبة، أو هما معا.

القدرات الفطرية هي القدرات التي ترجع إلى الوراثة، وتصاحب النضج (الجسمي والحسي والعقلي، والوجداني)، أما القدرات المكتسبة فهي القدرات التي يكتسبها الفرد من محيطه، وهذه الأخيرة تنمو، وتتوسع أكثر، فأكثر عن طريق التعليم. (عمارة، 2005: 149)

هـ. الأهداف التعليمية: إن الأهداف التعليمية هي التي تبين المعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم للبرهنة على كفاءته أي أن الكفاءة إذا كانت هي القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف (مستويات المواد ومعارف سلوكية، اجتماعية ووجدانية)، فإن أهداف التعلم توضح ما هي هذه المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلّم فإنه يستطيع أن يبرهن على كفاءته.

(وزارة التربية الوطنية ،2002)

و. المحتويات التعليمية: تمثل الكفاءة المبدأ المنظم للتكوين ، ويندرج ضمن المنطق الذي يعوض عرض المحتويات ، حيث أن هذه الأخيرة تفرضها الكفاءة ، فهي تستطيع ممارسة الفرز والانتقاء لهذه المستويات ولقد قام عدد من المؤلفين باقتراح تصنيف مبسط جدا لمحتويات التعلّم في ثلاثة أنماط هي: المعارف الصرفة: (محتويات المواد) . المعارف الفعلية: (فكرية أو نفس حركية). المعارف السلوكية (اجتماعية، وجدانية).

(وزارة التربية الوطنية، 2002).

ز. الوضعيات التعلمية:

الوضعية هي التموقع المكاني أو الحالي في مكان أو وضع ما، بينما يحدد السياق في المعجم على أنها "مجموعة من الظروف التي تحيط بالحدث". (Robert,1992 : 378)

ووضعية التعلم هي مجموعة ظروف تَقترح تحديا معرفيا للمتعلم، يوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال المطروح وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته. وبتعبير آخر فإن الوضعية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط المتعلم. والوضعية تتكون من كفاءات بمعنى (وضعية مُشْكل) أي مجموعة المعارف التي تندرج داخل سياق معين، يتم الربط بينها لانجاز عمل ما.

ح. **مثال:** وضعية يطلب فيها إيجاد الحلول المناسبة لمواجهة مشكل يتعلق بالبيئة.

والوضعية التعليمية: هي موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له بإكتسابات أخرى وتعرف كذلك أنها مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءته. (وعلي، 2006: 42)

ط. الوضعية المشكلة:

وهي الإطار الذي يتم ضمنه، ومن خلاله ممارسة أنشطة، وإنجازات التعلم، الخاصة بكفاءة معينة، أو مزاولة أيضا أنشطة، وممارسات ترتبط بعملية تقييم تلك الكفاية.

وقد حاول الباحث البلجيكي روجيرس كزافيي تبسيط هذا المفهوم، حين اعتبر الوضعية المشكلة تتشكل مما يلي:

- **الوضعية:** ويعنى بها المجال الذي يحيل إلى ذات معينة في ارتباطها بسياق أو حدث ما.
- **المشكلة:** تتحدد من خلال توظيف معلومات أو القيام بمهمة أو إنجاز نشاط أو تخطي تعثر أو حاجز ما بهدف الاستجابة لحاجة ذاتية وخاصة بواسطة مسار غير بديهي.

(الجابري، 2009: 28)

الوضعية المشكلة إذا هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية (موارد) وهدفا ختاميا وصعوبات (عراقيل) يجهل حلها وتوجيهها، مثلا: إذا كلفنا التلاميذ في بداية التعلم بكتابة رسالة إلى جهة ما، دون دراية مسبقة بتقنيات التحرير فإنهم يكونون أمام وضعية مشكلة.

كما ويمكن توظيف الوضعية المشكلة كوسيلة للتعلم وللتقويم.

ي. الوضعية الإدماجية: تهدف هذه الوضعية إلى جعل المتعلم يعي مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج : بحيث لا يحدث الإدماج إلا من بعد اكتساب تعلمات مختلفة (معارف، مهارات وسوابق) كما لا يحدث إلا من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها، والإدماج عملية داخلية وشخصية فلا أحد يمكن له أن يقوم به مقام الآخر. (وزارة التربية وتكوين الاطر بالمغرب،2010: 20)

بعد الحديث عن أهم المصطلحات المتداولة في مقاربة التدريس بالكفاءات نتطرق الآن إلى المقاربة بالكفاءات.

3-2-1. لمحة تاريخية عن المقاربة بالكفاءات:

ظهرت المقاربة بالكفاءات أول مرة من حيث هي منهج تعليمي في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ثم انتقلت إلى مجال التكوين المهني، وأخيرا إلى التربية بمعناها الشامل وكان هذا في أواخر الستينات وبداية السبعينات من القرن العشرين ومن أسباب ظهور هذا التيار القلق ولخوف من تراجع وتدني الإنتاج التحصيلي لتلاميذ المرحلة الثانوية وتراجع نسبة القبول في الكليات الأمريكية. (قاسم، 2004: 133)

وظهرت هذه المقاربة بفرنسا عام 1989، حيث بذل الفرنسيون مجهودا كبيرا في تصميم برنامج التعليم الابتدائي و الثانوي وفق الكفاءات التربوية ووضعوا كراسات تضمن الكفاءات المراد اكتسابها نهاية الطور، كما تم تحديد كفاءات خاصة بكل مادة دراسية إضافة إلى اعتماد المقاربة بالكفاءات في عملية التقويم. (بوعلاق،2004: 12)

كما اعتمدت بلجيكا هذه المقاربة في التسعينات و تجسدت بشكل ملموس في عام 1999 في وثيقة سميت الكفاءة القاعدية، وهذا بموجب المرسوم الصادر عام1997 حددت فيه أسس الكفاءات القاعدية، عقد بين المدرسة والمجتمع. (Bernadette M, 2003 : 09)

واعتمدت مقاطعة الكيبك نفس المقارنة في إعداد وصياغة برامج إعداديات التعليم العام والمهني، وكان الغرض من ذلك السعي إلى تنمية المهارات والقدرات المعقدة وتطبيق مبادئ العلوم المعرفية لتتوافق مع العولم، كما حذت حذو هذه الدول كل من تونس عام 1995 والمغرب عام 1999 وشرع في تطبيقه في الجزائر عام 2003، حيث تم تأسيس لجان تحت إشراف وزارة التربية الوطنية لبناء برامج تتضمن الكفاءات المراد إكسابها للتلميذ. دخلت هذه البرامج حيز التطبيق خلال السنة الدراسية 2004/2003 لتنفيذها في السنة الأولى متوسط والسنة الأولى ابتدائي. (بوعلاق، 2004 :13)

3-2-2. ظهور المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية:

شهدت المدرسة الجزائرية عدة تحولات في مجال مقاربة التدريس، تمثل في الانتقال من التدريس بالمضامين إلى التدريس بالأهداف، ومن المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، حيث أنشئت اللجنة الوطنية للمناهج بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 11 نوفمبر2002، وهي هيئة تقنية للدراسة والتنسيق في مجال البرامج والمناهج الدراسية، كلفت هذه الهيئة بالقيام بالمهام التالية:

- التصور العام للتعليم.
- صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من الغايات التربوية.
- إعداد مرجعية عامة للمناهج.
- إنشاء مذكرات وأدلة منهجية.

كما أنشئت المجموعات المتخصصة للمواد بموجب نفس القرار والتي أوكلت لها المهام التالية:

- تشخيص وضعية منهاج الدراسة.
- الاطلاع على التوثيق قصد التعمق في المقاربة الجديدة.
- إعداد مشاريع السنة الأولى إبتدائي والأولى متوسط على أساس المقاربة بالكفاءات.

(المنشور الوزاري رقم 245، التحضير التربوي للموسم الدراسي 2004/2003)

3-2-3. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

عرفها لويس دينو أنها مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية وكذا مهارات نفسية حسية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال. (زروق، 2003: 43)

كما عرفها فيليب بيرنو أنها القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات ...) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال.

(جونتيل وبنتشيني، 2004: 41)

وعرّفها الدريج على أنها إجابات عن وضعيات-مشاكل تتألف منها المواد الدراسية. أو هي مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال.

(الدريج، 2004: 61)

والمقاربة بالكفاءات هي منهجية تربوية تعلمية شاملة لكونها تصور فكري لقضايا التربية والتي ينتهي بها الأمر إلى الإصرار على تكوين المواطن الذي يجيد بكل كفاءة برمجة وجوده الاجتماعي والتفوق على أزماته بإيجاد حلول وابتكار وضعيات جديدة بتجدد إشكالات الحياة ضمن ما يطلق عليه تربويا بوضعية مشكلة. (مزهودي، 2017: 30)

وتعرف أيضا على أنها بيدغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ماتحمله من تشابك في العلاقات، وتعقد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي إختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (حاجي، 2005: 11)

إذاً المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجيا فعالة تربط العلاقة بين الثقافة المدرسية والممارسة الاجتماعية من خلال المتعلم الذي ينشط ويبني معارفه من خلال وضعيات المشكلات وحلها وفق طريقة تسمح ببناء معارفه بالتدرج، اعتمادا على قدراته الذهنية من خلال ربط المدرسة بالحياة حيث تركز على إعطاء البعد الوظيفي للعملية التعليمية التعلمية مما يتيح للمتعلم توظيفها داخل المدرسة وخارجها.

وتسعى المقاربة بالكفاءات إلى تحقيق الأهداف الرئيسية الآتية:

أ- ماذا ينبغي على التلميذ أن يتحكم فيه مع نهاية كل طور دراسي.

ب- إعطاء معنى للتعلمات لدى التلميذ من خلال تنمية الدافعية لديه.

ج- التركيز على إكساب المتعلمين القدرة على التعرف حيال الوضعيات المركبة.

وعليه تصبح الكفاءات تعبر عن إمكانية التلميذ تجنيد مجموع المعارف التي اكتسبها لإيجاد حل لمختلف وضعيات المشكلة ذات الصلة بما يسمى بالوضعية العائلة.

(Pour changer l'ecole 2008: 56)

وتستهدف المقاربة بالكفاءات جعل المتعلم يعبئ مكتسباته وينظمها من أجل استخدماها في معالجة وضعيات مركبة، من خلال كفاءة المتعلم في:

- امتلاك معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.
- تنبيهه لمواقف واتجاهات تمكنه من اتباع سلوكات صحيحة تجاه ذاته ومحيطه.
- تمرنه على ممارسة الكفاءة في وضعيات متكافئة ومختلفة.

فإذا لم يتعلم المتعلم دمج موارده ومكتسباته لن يذهب إلى ما هو أبعد من ذلك وسينحصر تعلمه في استظهار المعارف وانجاز التمارين المدرسية ولن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في حياته اليومية والدراسية. (فاتح، 2013: 70)

وعليه فالمقاربة بالكفاءات تقوم على فكرة إعطاء الفعل التعليمي التعلمي فعالية أكثر من خلال تغيير دور المعلم من مقدم للمعارف إلى بناء للكفاءات بحيث يجعل المعرفة حية في أذهان التلاميذ.

كما تسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة وهي لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية ولكنها جاءت لتؤكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة في المجتمع، وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة عكس ما كانت عليه المدرسة سابقا والتي سعت إلى تلقين معارف تتوج بشهادات على أساسها يتم التوظيف في مناصب شغل على حساب المهنة والتحكم فيها، فإذا كان الهدف من المقاربة التقليدية سابقا هو تحليل الحاجيات والتعرف على النوعيات والقدرات والمعارف الضرورية عند تنفيذ بعض المهام فالمقاربة المؤسسة على الكفاءة تهدف إلى التعرف على النتائج التي تبرهن على التنفيذ الفعال للمهام.

إذاً نستطيع أن نقول أن المقاربة بالكفاءات منهجية تربوية تعليمية شاملة وهي نوع من التصور الوجودي لقضايا التربية بغض النظر عن الأطر الرسمية المتاحة لها، إذ ينتهي بها الأمر إلى الإصرار على تكوين المواطن الصالح الذي يجيد بكل كفاءة برمجة وجوده الاجتماعي والتوقف على أزماته بإيجاد حلول وابتكار وضعيات جديدة بتجدد الإشكاليات الحياة، وهو ما أطلق عليه تربويا "وضعية المشكلة" التي يقتضي فيها الأمر تشكيل أزمات حقيقية معرفيا لدى متعلم من قبل المربي، في حين يطلب من هذا الأخير التأقلم معها وحلها إذا فهي تقوم على:

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة.
- تحفيز التلاميذ على العمل.
- تنمية المهارات واكتساب الميول والاتجاهات.

- عدم إهمال المحتويات.
- اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي.

3-2-4. دواعي تبني المقاربة بالكفاءات :

انطلاقا من الانعكاسات السلبية والنقائص التي سجلت في حق المقاربة بالأهداف، والتي يعود تصميم أهدافها إلى عقود خلت لا تخدم الوتيرة المتصاعدة للتطور العلمي، وهذا يظهر بوضوح من خلال ما عانته المنظومة التربوية الجزائرية من مشكلات كالتراجع في المستوى النوعي للتعليم والتخلف الشاسع عن الركب الحضاري والتطور العلمي، خصوصا في زمن العولمة وما تفرضه من تأثيرات على التربية مع الخلاف الحاصل حول أشكال هذا التأثير وفي وسائله ودرجاته. (نميدلي وبلبل، 2010: 20)

كل هذا فرض على الباحثين والقائمين على العملية التربوية التحرك والبحث على استراتيجيات جديدة تكون بمثابة مصلح ومتمم لنقائص النظام التقليدي بالإضافة إلى قدرته على فرض تغيير نوعي في العملية التربوية قادر على مواكبة التطور العلمي والمعرفي وملائم لطموحات المجتمع الجزائري الطامح للتقدم والرقي، وانطلاقا من المسلمة التي تنص على أن لا حضارة ولا ازدهار ولا رقي لأي مجتمع من المجتمعات بعيدا عن التربية وإنشاء الفرد الصالح والكفء خطت الجزائر خطوتها نحو تبني المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا رسمية للتدريس من خلال المصادقة على مشروع إصلاح المنظومة التربوية في جويلية 2002 لتصبح مقاربة رسمية للتدريس في سنة 2003.

ويمكن إيجاز دواعي تبني الجزائر للمقاربة بالكفاءات في النقاط الآتية:

- تجاوز الواقع التربوي القائم على الحفظ والاسترجاع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- تفادي التجزئة المعتمدة التي تقع على الفعل التعليمي باعتباره كمَا لا متناهيا من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما بينها.

- الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة بحاجات التلميذ.
- إعطاء مرونة أكبر للانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ما له علاقة بتطور شخصية المتعلم.

3-2-5. الأسس النظرية والعلمية للمقاربة بالكفاءات:

يذهب علماء النفس على فكرة مفادها أن الأفراد لا يتشابهون أبدا حتى ولو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه ،كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة فهناك دائما فوارق بينهم، كما أنهم يمرون بتجارب وخبرات مختلفة تترك أثرا على حياتهم كما أنه هناك مثيرات طبيعية غير شرطية كطعام والشراب ،ومثيرات شرطية كطرح الأستاذ السؤال وسماعه لدن متعلم لذلك كانت العملية تقوم على اعتبار العملية التعليمية عملية آلية تخضع لنظام المثير والاستجابة لكن الدراسات في علم النفس بعد ذلك أثبتت بأم سلوك الإنسان ليس مجرد عملية آلية كما ترى تلك المدرسة السلوكية ،وإنما هو إنتاج ذاتي تلعب الذات دورا كبيرا في إفرازه. (عواريب، 2009: 38)

ومن أبرز النظريات التي تتضمن هذه المعاني وتمثل الخلفية العلمية لبيداغوجيا التدريس بالكفاءات النظريات التالية:

3-2-5-1. النظرية المعرفية:

يؤكد علماء هذه النظرية على أن البيئة المعرفية لا تتألف فقط من المعرفية السابقة للتعلم ولكنها تتضمن بالإضافة إلى ذلك الاستراتيجيات التي يوظفها الفرد لمعالجة الموقف التعليمي الراهن، وهذا يعني أن هناك تفاوتا بين المتعلمين على الرغم من تشابه ظروفهم الخارجية لذلك يركز المعرفيين كثيرا على الإمكانيات الذاتية للمتعلم. (قلي، 2003: 116)

ومنه نستنتج أن هذه الأخيرة تنظر من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة واستراتيجيات التعلم،معالجة المعلومات والفهم والتخزين في الذاكرة والاكتساب وتوظيف المعارف.

3-2-5-2. النظرية البنائية :

أما هذه النظرية تدل أن سلوك الإنسان ليس مرتبطا في جميع الحالات بمؤثر خارجي ،وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استشارة خارجية ،أي أنه ليس من الضروري أن يكون هناك مثير ليحدث نشاط عصبي ما على مستوى شخصية الإنسان بالإضافة إلى ذلك أن المثير الخارجي ليس له أية فعالية ما لم يكن هناك استعداد على مستوى الذات ومن هذا نستنتج أنه إذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة آلية من منظور سلوكي فإنها من منظور البنائي تعبر فكرة أن إدراك الخبرات والمثيرات البيئية الجديدة ليست مجرد تعتمد على المخططات و البنى المعرفية المنظمة المتوافرة لدى الشخص وتهدف إلى جعل هذه المدركات مناسبة للبنى المعرفية الموجودة فعلا حيث تغدو جزءا من التنظيم المعرفي وهي تشبه عملية المضغ والهضم التي تهدف إلى تحويل الطعام إلى شيء يستطيع الجسم تمثيله واستخدامه ،أي تحويل الطعام إلى مواد تساهم في تكوين الجسم ذاته، والتمثل إذا هو عملية تحويل الخبرات والأفكار الجديدة إلى شيء يناسب التنظيم المعرفي السابق الذي يمتلكه الفرد ودمجها في هذا التنظيم ،فالتمثل بهذا المعنى هو تكييف للوضع مع البنية المعرفية القائمة.

(النشواتي، 1998: 54)

إذا فالنظرية البنائية تقوم على مبدأ أن بناء المعرف يتم استنادا إلى المعارف السابقة (خبرات وتمثلات)، فالمتعلم يبني المعرفة اعتمادا على ذاته فقط، يلاحظ، ينتقي، يصيغ فرضيات ويحلل يتخذ قرارات، ينظم ويستنتج يدمج تعلماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، كما أن سيرورة تعلمه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعلمات اللاحقة يعني التناوب بين التوازن واللاتوازن.

3-2-5-3. نظرية معالجة المعلومات:

نظراً لتشابه الكبير بين الحاسوب والذاكرة الإنسانية في معالجة المعلومات ظهرت هذه النظرية فإذا كان الحاسوب يمر بثلاث مراحل وهي مرحلة إدخال المعلومات ثم مرحلة المعالجة وبعدها مرحلة إخراج المعلومات ،كذلك الأمر بالنسبة للإنسان فإنه يمر بهذه المراحل في معالجته للمعلومات وتتمثل هذه المراحل في :

- **مرحلة تسجيل المعلومات:** التي يستقبل فيها المثيرات الخارجية عبر الحواس.
- **مرحلة التخزين** : التي يقوم فيها بترميز المعلومات وتخزينها بطريقة منظمة.
- **مرحلة الاسترجاع:** التي يقوم فيها الإنسان باسترجاع المعلومات وتوظيفها حسب المواقف التي يواجهها. (سليم، 2000: 453)

إذاً فعملية التعلم عند الإنسان تتأثر إيجابا أو سلبا بالكيفية والظروف التي تمت فيها هذه العمليات والتي بطبيعة الحال يلعب فيها العامل الذاتي الشخص دورا بارزا،ومن ثم فإن هذه النظرية تنطلق من أن التعلم محكوم بالطريقة التي تستقبل بها المعلومات وكيفية تخزينها واسترجاعها مرة أخرى عند الحاجة إليها.

بناءً على ما سبق فإن النظريات جميعها تقوم على ثلاث معطيات أساسية:

- أن عملية التعلم ليست مجرد استقبال لمثيرات معينة، والاستجابة لها بطريقة آلية كما تدعي ذلك النظرية السلوكية، وإنما هي عملية بناء يقوم بها المتعلم اعتمادا على ما يملكه من قدرات ذاتية.
- تقوم هذه النظريات في الأساس على علم النفس المعرفي الذي يؤكد على أهمية المعالجة الذاتية للمواقف والمشكلات.
- تعتمد عملية التعلم وفق هذه النظريات على الإستراتيجية التي يضعها المدرس لمساعدة المتعلم في بناء المعرفة وليس استقبال المعرفة، وهذه المعطيات الثلاثة هي التي تمثل خصائص الأساسية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

3-2-6. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على مجموعة من المبادئ يلخصها **الطاهر وعلي** في:

أ- **الإجمالية:** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة).

يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية والدلالة.

ب- البناء: أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف.

يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، يتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

ج- التناوب: الشامل (الكفاءة) – الاجزاء (المكونات) – الشامل (الكفاءة).

يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة الى مكوناتها ثم العودة إليها.

د- التطبيق : بمعنى التعلم بالتصرف يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها بما أن الكفاءة تعرف بأنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم ان يكون نشطا في تعلمه.

هـ- التكرار: أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات.

يسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

و- الإدماج: بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي.

يعتبر هذا المبدأ أساسا في المقاربة بالكفاءات ذلك أنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بأخرى.

ز- **التمييز:** أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة سلوكية ومعرفة فعلية ودلالة.

يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

ح- **الملائمة:** أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من واقع المتعلم المعاش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

ط- **الترابط:** يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم.

يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

ي- **التحويل:** أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة.

ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم. (وعلي، 2006: 10-11-12)

3-2-7. مميزات المقاربة بالكفاءات:

تمتاز المقاربة بالكفاءات بما يلي:

أ- **وظيفية التعلمات:** ومعنى ذلك أن المقاربة بالكفاءات تكسب التعلمات معنى لدى التلميذ، ولا تبقيها مجردة، وذلك بالعمل على ربطها باهتمامات المتعلم وحاجاته بشكل عملي ووظيفي.

ب- **فعالية التعلمات:** وذلك لأن هذه المقاربة تعمل:

- ترسيخ التعلمات وتثبيتها، فقد بات من المؤكد أن حل المشكلات بامتياز فإنها سبيل بيداغوجي لترسيخ التعلمات وتنميتها.

- الاهتمام بما هو جوهري وأساسي فالتعلمات ليست كلها جوهرية، ولكن المقاربة بالكفاءات تتمركز حول التعلمات التي لها طابع جوهري وفعال.
- جعل العلاقات قوية مع تعلمات أخرى، فقد أثبتت دراسات علوم التربية والبحوث الديداكتيكية أن التمكن العميق في مجال أي تعلم يفترض أن يدخل هذا التعلم في علاقة جدلية مع تعلمات أخرى مرتبطة به، وبما أن بناء الكفاءات يقوم أساسا على إقامة روابط وعلائق بين مختلف التعلمات المرتبطة بموضوع معين، فإن المقاربة بالكفاءات تكتسي طابع الفعالية في بناء التعلمات.

ج- بناء وتأسيس التعلمات اللاحقة:

ويتجلى ذلك في الربط بين مختلف التعلمات التي يكتسبها التلميذ من جهة وفي توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعلمية ذات معنى، تتجاوز الحيز المخصص لمستوى دراسي معين من جهة أخرى، وبهذا المعنى فإن الربط التدريجي بين التعلمات في هذه الحالة يمكن من بناء نسقي تعلمي أكثر شمولية، توظف فيه المكتسبات والتعلمات من سنة لأخرى، ومن طور تعليمي إلى آخر يقصد بناء كفاءات أكثر تعقيدا، ومن هذا المنظور يمكن الجزم بأن المقاربة بالكفاءات تتيح بناء تعلمات لاحقة، تأخذ بعين الاعتبار التعلمات السابقة، والامتدادات المرتقبة.

د- اعتماد الوضعيات التعليمية:

ومعنى ذلك أن المقاربة بالكفاءات ترتبط أساسا بوضعيات تعلمية تبنى حول المضامين الدراسية تبنى حول المضامين الدراسية لتكون منطلقا لبناء الكفاءات فإن تعلق الأمر بمحتوى مادة دراسية واحدة كانت الكفاية نوعية، وإن تعلق الأمر بمحتوى تتقاسمه مواد عدة كانت الكفاءة مستعرضة.

هـ- القابلية للتقويم:

على خلاف القدرة فإن الكفاية قابلة للتقويم أي قياس أثر التعلمات من خلال معايير دقيقة كجودة الإنجاز ومدته. (بخات وآخرون، 2006: 21-22-23)

3-2-8 مساعي المقاربة بالكفاءات :

وتتميز بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات بالخصائص التالية :

- **تفريد التعليم:** التعليم في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ كما يشجع على استقلالية المتعلم ويفسح المجال أمام مبادرته وآرائه وأفكاره.
- **حرية المدرس واستقلاليته:** تمتاز هذه البيداغوجيا بأنها تحرر المدرس من الروتين وتشجعه على اختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.
- **التقويم البنائي:** أي أن التقويم وفق هذه البيداغوجيا لا يقتصر على فترة معينة وإنما يساير العملية التعليمية، والمهم في العملية التقويمية هنا هو الكفاءة وليس مجرد المعرفة.
- **تحقيق التكامل بين المواد:** أي الخبرات التي تقدم في إطار مندمج لتحقيق الكفاءات المستهدفة. (وزارة التربية الوطنية، 2004: 17)

وبالإضافة إلى الخصائص السابقة فإنها تتميز كذلك بما يلي:

- النظر إلى الحياة بمنظور علمي.
- التحقيق من محتويات المواد والأنشطة الدراسية.
- تضمين المضامين والمحتويات في المدرسة والحياة.
- تثمين المعارف وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة .
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية. (وزارة التربية الوطنية، 2001: 5)

بالإضافة إلى:

- الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا.
- التدريب على مبدأ حل المشكلات .
- اعتماد المحك كمرجع.
- نتعلم لنتصرف. (عواريب، 2009: 37)

ويمكن تلخيص خصائص المقاربة بالكفاءات في النقاط الآتية:

- الانطلاق من منطق التعليم إلى منطق التعلم والاهتمام أكثر بنشاط المتعلم والنتائج التي يحققها في عملية التعليم والتعلم.
- إدماج المعارف والسلوكيات والأهداف التعليمية بشكل بنائي متواصل وليس بشكل تراكمي.
- تفريد التعليم وتكييفه للفروق الفردية داخل الفوج التعليمي ومراعاة ملامح التعلم لكل تلميذ، بينما يراعى المتوسط الشائع في المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف ولهذا فإنه من بين الأسس العلمية النظرية التي ترتكز عليها بيداغوجيا الكفاءات هي البيداغوجيا الفارقية.
- السعي إلى تحقيق التكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة، وجعل المعارف وسيلة لا غاية يتوقف عند اكتسابها وحفظها جهد التلميذ.
- تطبيق التقويم البنائي الذي ينصب على أداء المتعلم ومهاراته ومواقفه وقدراته ويهتم بقياس مؤشرات الكفاءة المطلوبة حسب مستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيه.
- التدرج في بناء المفاهيم وإكساب المتعلم المعارف والسلوكيات.
- تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة عملية.

3-2-9. مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:

من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

إن تطبيق المقاربة بالكفاءات، يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج، والانتقال إلى مفهوم المنهاج.

إن **البرنامج** هو عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال مدة معينة، في حين أنّ **المنهاج** يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ، تحت إشراف ومسؤولية المدرسة، خلال مدة التعليم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة. لذا فالمناهج الجديدة التي اعتمدت المقاربة بالكفاءات، تجيب على التساؤلات الآتية:

- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟
- ما هي الوضعيات التعليمية الأكثر دلالة ونجاعة، لاكتساب التلميذ هذه الكفاءات؟
- ما هي الوسائل والطرائق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات؟
- كيف يمكن أن يقوّم مستوى أداء المتعلم، للتأكد من أنه قد تمكّن فعلا من الكفاءات المستهدفة؟

- **المقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:**

المراحل	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
طبيعة المنهاج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج - تركز على الكم - تركز على الجانب المعرفي - تهتم بالنمو العقلي - تكيف المتعلم للمنهاج	- المقرر الدراسي جزء من المنهاج - تركز على الكيف - تهتم بطريقة تفكير المتعلم والمهارات التي تواكب تطوره - تهتم بجميع أبعاد النمو - تكيف المنهاج للمتعلم

تخطيط المنهاج	– يعده مختصون في المادة الدراسية – يركز على منطق المادة الدراسية – محور المنهاج هو المادة الدراسية	– يشارك في إعداده كل الأطراف المؤثرة المتأثرة – يشمل جميع عناصر المنهاج – محور منهاج المتعلم
المادة الدراسية	– المادة الدراسية غاية في حد ذاتها – لا يجوز إدخال أي تعديل عليها – يبنى المقرر على التنظيم المنطقي للمادة – المواد الدراسية منفصلة – مصدرها الكتاب المقرر	– وسيلة تساعد على نمو الطالب نموا متكاملا – تعدل حسب ظروف المتعلم واحتياجاته – يبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص المتعلم – المواد الدراسية متكاملة ومرتبطة – مصادرها متنوعة
طريقة التدريس	– تقوم على التلقين والتلقين المباشر – لا تهتم بالنشاطات – تسير على نمط واحد – تغفل على استخدام الوسائل التعليمية	– تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة التعلم – تهتم بالنشاطات بأنواعها – لها أنماط متعددة – تستخدم وسائل تعليمية متنوعة
المتعلم	– المتعلم سلبي غير مشارك – يحكم على المتعلم من خلال الامتحانات	– المتعلم إيجابي مشارك – يحكم على المتعلم بمدى تقدمه نحو الأهداف المسطرة
المعلم	– علاقة خطية مع المتعلمين – يحكم عليه بنجاح المتعلمين في الامتحانات – لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين – يشجع على تنافس المتعلمين في الحفظ – دوره ثابت كمقدم للمعرفة	– علاقته تقوم على التواصل والانفتاح والثقة – يحكم عليه في ضوء سعيه على نمو المتكامل للمتعلم – يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين – يشجع المتعلمين على المبادرة والتعاون في اختيار الأنشطة وطرائق التعلم وممارستها – دوره متغير / يوجه ويرشد

	– يهدد بالعقاب ويوقعه	
الحياة المدرسية	– تخلو من الأنشطة الهادفة – لا ترتبط بالواقع – لا تساعد على النمو المتكامل	– تهيئ للمتعلم الجو المناسب للتعلم – تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي – توفر متطلبات النمو السوي والمتكامل

جدول رقم (03): يوضح الفرق بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف.

3-2-10. أهداف المقاربة بالكفاءات:

أصبح الجميع يتفق على ضرورة تحديد الأهداف وضبطها سواء من طرف سلطات التربية أو من طرف المدرسين أنفسهم، وصياغتها وإعلانها بكيفية صريحة وواضحة، لما لذلك من إيجابيات، قبل ذلك سنعرض واقعة قد تبرز أهمية وأهداف التدريس بالكفاءات، وهي واقعة التلميذ الذي حصل على جائزة التقدير من ثانويته بعد إنجازه في اختبار للتربية الوطنية وتحريره لإنشاء جيد في هذه المادة الدراسية، والنتيجة الأولية التي يمكن استخلاصها في هذه الواقعة هي أن التلميذ ربما تعلم الكثير عن المواطنة الصالحة وربما حصّل الكثير من الأخلاق الحميدة في دروسه، مما جعله يستحق المرتبة الأولى في هذه المادة فاستحق جائزة التشجيع، ولكن لا شيء يدل على أن تلك الأخلاق المستهدفة قد ترسخت في سلوكه.

إن الأستاذ سيصاب بخيبة أمل، فقد اعتقل تلميذه المجتهد والذي استوعب معنى المواطنة الصالحة وكان بإمكانه أن يكتب موضوعا جيدا، اعتقل نظرا لسلوكه السيئ وخلقه المشين.

والحقيقة أنه ليس على المدرس أن يخيب ويحزن فهذه حالة من ألف حالة يمكن أن نشاهدها في الحياة المدرسية اليومية.

إن الأطفال يتعلمون ما يدرس لهم، وما يلقنه لهم المعلمون من المواضيع المقررة في التربية الوطنية والخلقية وربما يحفظون كل ما يرتبط بهذه المادة، ولكن وعلى ما يبدو فإن ذلك لا يترك بالضرورة الأثر في سلوكهم، ولا أحد يشك أن الأستاذ كان يهدف لإعداد أفراد

متخلقين ومواطنين صالحين ولكنه لم يبلغ المراد، لماذا؟ ذلك لأن طرق المدرس التي اتبعها في انجازه للدروس وأساليبه في التقويم، لم يكن لها أدنى علاقة بالأهداف المقترحة والغايات المرجوة، إما إنشاءً أو اختيارا كتابيا ليس بالضرورة مصدرا موثوق به لتقويم السلوك الصالح.
(الدريج، 2016: 82)

لذلك يهدف التدريس بالكفاءات إلى تحقيق ما يلي:

- إفساح المجال للمتعلم ليبرز قدراته ويعبر عن ذاته.
- العمل على تنمية استعدادات المتعلم وقدراته ،وتوجيهها توجيها ملائما.
- تدريب المتعلم على ممارسة التفكير والربط بين المعارف في المجال الواحد وتوظيفها لحل مشكلة ما في وضعية معينة.
- تجسيد وترجمة المكتسبات التي اكتسبها المتعلم في سياقات واقعية حقيقية.
- جعل المتعلم يدرك التكاملية القائمة بين المعارف والتداخل الموجود بين مختلف الحقول المعرفية.
- جعل المتعلم قادرا على استخدام مختلف الأدوات والمصادر لاكتساب المعارف.

(حاجي، 2005: 2)

وبالإضافة إلى ذلك فإن بيداغوجا التدريس بالكفاءات تهدف إلى تحديد الكفاءات التي ينبغي أن يتحكم فيها المتعلم في نهاية كل سنة دراسية وكذا في نهاية التمدرس الإجباري، كما تهدف كذلك إلى إعطاء معنى إلى التعلم وجعل المتعلم يدرك ما تعلمه في المدرسة.
(عواريب، 2009: 37)

وعليه فهذا التوجيه الجديد للمناهج يعمل على إحداث تغيرات في النظرة ،كما ينبغي أن يكون عليه المتعلم وعلاقته بالمعرفة وبالغير حتى يكون نموذجا لمواطن مستقل، ومزود بمعالم قوية في مجتمع موجه نحو المستقبل تقاس فيه الثروة بالكفاءات والمعارف، ولذا فتنمية الكفاءات هو من أجل الاستخدام الأفضل فيما نعرفه في مجالات الحياة وهذه المقاربة تساعد على تحقيق هذا المسعى كونها:

- تسمح باندماج منطق تنمية السيرورات المعرفية /العقلية ومنطق هيكلة المعارف.
- تدفع المتعلم نحو الاستقلال الذاتي والتكوين شامل المنسجم والتكيف والاندماج الاجتماعي.
- تجعل التعلمات أكثر فعالية ،بحيث تضمن تثبيتا أفضل للمكتسبات وتركز على ما هو جوهري، وتقيم روابط بين مختلف المفاهيم.
- تسمح بإعطاء معنى المعلومات ،إذ الهدف في تنمية الكفاءات هو جعل هذه التعلمات في سياق ذي معنى بالنسبة للمتعلم وذو فائدة لهو أيضا.
- تهيكل وتنظم التعلم بصفة أحسن.
- تضمن انسجاما أكثر بين المواد.
- تؤسس للتعلمات البعدية من خلال إقامة علاقات تدريجية بين مختلف مكتسبات المتعلم.
- تجند المكتسبات في وضعيات ذات معنى خارج القسم أو الطور الدراسي للمتعلم، وتسمح له بالتدرج من خلال إعادة استثمار مكتسباته من جديد وجعلها في خدمة كفاءات أكثر تعقيدا من سنة إلى أخرى ومن طور إلى آخر.

3-2-11. بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات:

يعرف المنهاج وفق هذه البيداغوجيا الجديدة بأنه مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد أهداف ومضامين وطرائق استراتيجيات التعلم وتقييمه وكذا الوسائل المعتمدة للقيام بها مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية وغيرها. (حثروني، 2002: 23)

وانطلاقا من هذا التعريف فإن المنهاج الدراسي في إطار المقاربة بالكفاءات يتميز بالخصائص التالية:

- تخصيص مساحة كبيرة للمتعلم للقيام بمجموعة من النشاطات التي تسمح له ببناء المعارف وكذا تطبيقها وتوظيفها في مواقف جديدة.

- جعل المؤسسات التعليمية منفتحة على المحيط الاجتماعي وذلك بالاتصال بالمؤسسات المتواجدة في المجتمع والاحتكاك بها من خلال الزيارات والتربصات.
- العمل على تخريج متعلمين مؤهلين من الناحية الأكاديمية.
- العمل على تحسين مستوى التعليم وذلك من خلال قياس كفاءات فعلية حقيقية وليس مجرد معلومات يمتلكها المتعلم.
- تسعى إلى تزويد المتعلم بالعديد من الكفاءات التي تساعد على التكيف مع المتغيرات والفهم الصحيح للمشكلات التي تواجهه والقدرة على حلها و معالجتها. (حاجي، 2005: 27)

بناءا على الخصائص السابقة يكون المنهاج وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات قد انتقل من مفهوم البرنامج الذي كان يركز أساسا على المعارف والمعلومات إلى مفهوم المنهاج الذي يتضمن جميع العمليات التكوينية التي يقوم بها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة والتي من شأنها أن تثري تجربته خلال فترة معينة. (عواريب، 2009: 43)

لذلك فإن المناهج يبنى على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات، أي ما هي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلميذ على مستوى معين كما تبنى أيضا على منطق التعلم أي ما التعلمات التي يكتسبها المتعلم من خلال الإشكاليات التي يطرحها المعلم وما مدى تطبيقها في المواقف التي يواجهها المتعلم في حياته اليومية والدراسية، كما أن الطريقة المعتمدة هي بيداغوجية الفروق الفردية ومن ثم مراعاتها أثناء العملية التعليمية.

ويعتبر المنهاج التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعلم فهو تقويم تكويني يهتم بدرجة اكتساب الكفاءة وتوظيفها في مواقف معينة.

البرنامج	المنهاج
– مبني على المحتويات، أي ما هي المضامين اللازمة لمستوى معين، في نشاط معين ومن ثم يكون المحتوى هو المعيار.	– مبني على أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات، أي ما هي الكفاءات المراد تحقيقها لدى التلميذ في مستوى معين، ومن ثم تكون الكفاءة هي المعيار.
– مبني على منطق التعليم والتلقين، أي ما هي كمية المعلومات والمعارف التي يقدمها المعلم. – المعلم يلقن يأمر وينهى. – التلميذ يستقبل المعلومات.	– مبني على منطق التعلم، أي ما هي التعليمات التي يكتسبها المتعلم من خلال الإشكاليات التي يطرحها المعلم؟ – مدى تطبيقها في مواقف حياة المتعلم المدرسية واليومية. – المعلم يقترح، فهو مرشد وموجّه ومساعد لتجاوز العقبات. – التلميذ محور العملية، يمارس يجرب، يفشل، ينجح، يحقق.
الطريقة البيداغوجية المعتمدة هي: – طريقة التعميم، أي كل التلاميذ سواسية وفي قالب واحد على اعتبار درجة النضج لدى التلاميذ واحدة اعتماد مسلك تعلمي واحد.	الطريقة البيداغوجية المعتمدة هي: – بيداغوجية الفروقات، أي مراعاة الفروق الفردية والاعتماد عليها أثناء عملية التعلم، من منطلق أنّ درجة النضج متباينة لدى المتعلمين تحديد عدة مسالك تعليمية.
– اعتماد التقويم المعياري المرحلي فهو تقويم تحصيلي. – الاعتماد على درجة تذكر المعارف لا توظيفها	– اعتبار التقويم عنصرا مواكبا لعملية التعلم، فهو تكويني القصد منه الضبط والتعديل، ويهتم بدرجة اكتساب الكفاءة توظيفها في مواقف ما

جدول رقم (04): يوضح الفرق بين البرنامج في المقاربة بالأهداف والمنهاج في المقاربة بالكفاءات.

3-2-12. طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

لقد تغيرت النظرة إلى التعليم اليوم، حيث لم تعد تركز على المعرفة وإنما على اكتساب الوسائل المؤدية إليها وإلى تطويرها، ولذا ينبغي أن يكون التعليم مثقفا ومحفزا وفعالا في آن واحدا، وعلى هذا الأساس تغير دور كل من المدرس والمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، حيث أصبح المدرس مصمما للنشاطات التعليمية المثيرة لفكر المتعلم بالدرجة الأولى ،بينما يقوم المتعلم بجهد لممارسة طرق البحث عن المعرفة واكتسباها لذلك فإن المقاربة بالكفاءات تستند لنظام متكامل ومندمج من المعارف والأداءات والانجازات والخبرات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية تعلمية القيام بما هو مطالب به وبما يتماشى وتلك الوضعية.

وللتركيز المفهوم النظري لبيداغوجيا الكفاءات يتميز بالشمول حيث يضم مختلف المفاهيم القريبة منه أو التي تتقاطع معه، كالقدرة والأداء والمهارة والمعرفة والانجاز وبذلك سيصبح المفهوم مركب إذ يعني أنه:

- مفهوم افتراضي مجرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال الانجازات و النتائج التي يحققها المتعلم وكذلك القدرة على الموائمة مع الظروف والمواقف والشروط التي يواجهها المتعلم وأخيرا الخاصية الايجابية للمتعلم التي تشهد على قدرته إنجاز مهمة محددة.

(حاجي، 2005: 43)

وحسب البيداغوجيات الحديثة، فإن ذلك لن يتأتى إلا بطرائق تدريس نشطة تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات، واكتساب مختلف الكفاءات والقيم والاتجاهات، والقدرة على التفكير المنطقي وحل المشكلات وتقييم المفاهيم والثقة بالنفس والاستقلالية وتقوم الطرائق النشيطة على المبادئ التالية:

- وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية.
- بحيث المشكل ومعالج بطريقة جماعية.

- مراعاة الفروق الفردية.
- عدم تدخل المدرس كملقن للمعارف والمعلومات وإنما كموجة لنشاط المتعلم.
- مراقبة النتاج النهائي للمتعلم وتقويمه. (حثروبي، 2002: 81)

ومن بين الطرائق الفعالة التي تعتمدها هذه المقاربة لتحقيق تدريس مثمر نجد:

3-2-12-1. طريقة المشروعات:

التي تقوم على أساس تشجيع المتعلمين على لتقصي والاكتشاف والمساءلة والبحث عن حلول لقضايا مختلفة، كما أنها تشجيع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى. (حاجي،2005: 37)

3-2-12-2. طريقة المشكلات:

وهي طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتعد آلية لبناء المعرفة، كما تركز على نشاط المتعلم حيث تفسح له المجال للتفكير.

(حاجي، 2005: 38)

كما أن المدرس في إطار التدريس بالكفاءات كما قلنا سابقا لا يقوم بدور الملقن للمعارف وإنما يقوم بدور الموجه والمشرف على النشاط التعليمي كما يقوم بتحضير وتهيئة المواقف التي تسمح للمتعلم بأن يعبر عن شخصيته في ممارسة أي نشاط تعليمي، وهذا الأمر بتطلب توفر جملة من القدرات في شخصية المدرس نذكر منها أن يكون قادرا على:

- توفير وضعيات تعليمية مناسبة يمارس فيها المتعلم تعلمه بكيفية نشطة ومتحمسة.
- توفير المحيط والجو للمساعدين على التعلم كإحضار الوسائل المسهلة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف.

- تكوين علاقات مع التلاميذ أساسها البعد الإنساني وليس البعد الأستاذي الذي لا يؤدي إلا إلى علاقات مزيفة تجعل هذا الأخير يخفي حقيقته ويتصرف وفق ما ينتظره المدرس وليس من ذاته واهتمامه
- انصهار المدرس في المتعلم لرؤية الأمور بعين هذا الأخير حتى يتفهم كينونته، ومن ثم عليه أن ينصت إليه ليس الإنصات الحسي أي الاستماع إلى أوامره، وإنما الإنصات إليه كشخص وكذات لها مشاعر ولها أحاسيس ولها رؤية مستقلة.
- أن يجسد السلوك الديمقراطي في القسم وأن تكون له معرفة جيدة بديناميات الجماعة.
- الانتقال من وظيفة التحكم المطلق في الموقف التعليمي إلى وضع التفاوض مع المتعلم فيما يخص توزيع الأدوار وقواعد التنظيم والأشغال التي تحكم الموقف. (حاجي، 2005: 54)

والخلاصة أن المدرس في إطار هذه المقاربة يقوم بدور المنشط حينما تحتاج مجموعة التلاميذ إلى حل لأحدى المشكلات، والمستشار حينما يحتاج إلى إجراء تنظيم بضروب المعرفة حينما تنشأ عقبة ما، وهكذا ينخرط المدرس في لعبة ينتقل فيها من منطلق التعليم إلى منطلق التكوين.

ومن الأمثلة التطبيقية حول كيفية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات :

- **بالنسبة لإطار منخرط في مشروع:** يكون قادرا على إنتاج وثيقة ترسم لفائدة الإدارة، الخطوط العريضة لأهم العمليات التي ستوظف على مستوى جهوي لمعالجة مشكلة محددة.
- **بالنسبة للممرضة:** تكون قادرة على تنظيم في غرفة العمليات قنوات العمل التي تتمكن من انتقال أدوات التمريض والعلاج وكذلك حركة العاملين بيسر ودون مشاكل.
- **بالنسبة للمفتش (مشرف تربوي):** يكون قادرا على إدارة مقابلة لمدة تصف ساعة مع مدرس، على إثر زيارة لفصله وجعله يوضح طريقته في التدريس ويبررها.
- **بالنسبة لتلميذ في الثانوي (مادة الفيزياء):** يكون قادرا على وصف آلية اشتغال تركيبة إلكترونية بسيطة بتوفر خطاطة أو بوجود التركيبة جاهزة.

- **بالنسبة لتلميذ ثانوي في مادة الفلسفة:** يكون قادرا على تحرير نص تحليلي لمعالجة مفهوم فلسفي ومقارنته لدى مختلف الفلاسفة المدرجين في المقرر الدراسي.

وانطلاقا من هذه الوضعية المشكلة التي تتضمنها كل صياغة تحدد المهنة والنتيجة:

- إنتاج وثيقة ستتحول إلى مشروع (مثال رقم 01).
- تنظيم قنوات العمل (2).
- إدارة مقابلة(حوار) أو التعبير عن ممارسات بيداغوجيا (3).
- تحرير نص تحليلي (4).
- وصف تركيبه (5). (الدريج، 2016: 332-333)

وخلاصة القول أن طرائق التدريس الجديدة تعمل على مساعدة المتعلم كي يكون حقيقة في قلب عملية التعلم، حيث يقوم وفي مساحات واسعة بتعلماته بنفسه، وذلك هو الهدف الجوهري، وهو ما ينتج عنه بناء لتعلماته وتنمية كفاءاته العامة منها والمنهجية.

3-2-13. التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات:

وهو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل دائم، قبل بداية عملية التعليم والتعلم، وأثناءها، وعند نهايتها، وتهدف إلى الحصول على بيانات كيفية أو كمية، بأدوات مختلفة (ملاحظة، أسئلة شفوية/ كتابية، أداء سلوكي مباشر) وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة، ثم اتخاذ قرارات التحسين والعلاج. (بوعيشة وعمارة، 2011: 740)

ويقوم التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على المبادئ التالية:

- لا يتناول التقويم معارف منعزلة بل هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكل وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءات.
- إدماج الممارسة التقويمية في المسار التعليمي لاكتشاف الثغرات المعرقلة للتعلم، ومن ثم فإن الخطأ وفق هذه البيداغوجيا لا يمثل عجزا وإنما هو علامة على صعوبات ظرفية

يعاني منها المتعلم يقتضي الأمر التدخل لمعالجتها من أجل ضمان سيرورة حسنة للتعلمات اللاحقة.

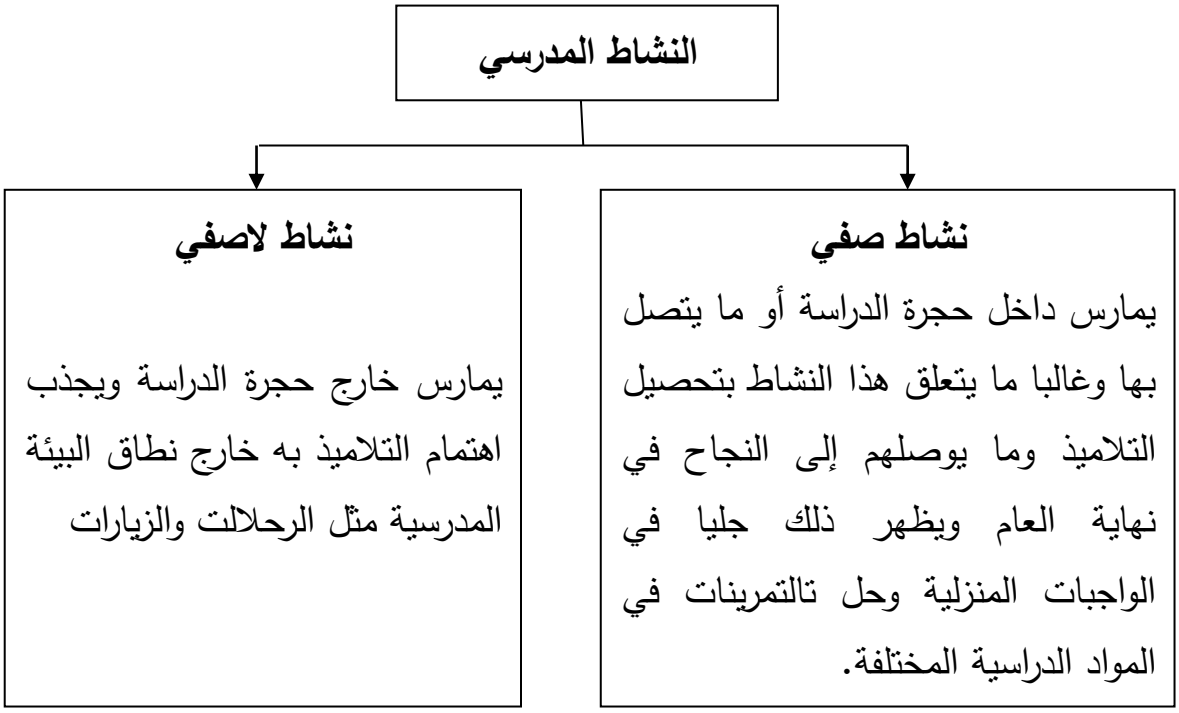
- اعتماد أساليب التقويم التحصيلي على جمع معلومات موثوق منها ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلاميذ.
- تدعيم التنقيط العددي للنتائج المدرسية في العملية التقويمية بملاحظات ذات مدلول نوعي لضمان علاقات بنائية بين التلميذ والمعلم والولي.
- اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم وتمكنه من تبني موقف تأملي لتقدير مدى ملاءمتها وفعاليتها.
- ممارسة العمليات العقلية العليا وذلك بتكليف التلاميذ بأنشطة تتطلب حلا لمشكلات أو إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات بما يتناسب دائما مع مستواهم العقلي.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتوفير العديد من الأنشطة التقييمية التي تساعد على تحديد مستوى الإنجاز الذي حققه كل تلميذ على حدا.
- توفير الأنشطة الجماعية التعاونية التي تسمح للتلاميذ بأن يتعاونوا مع بعضهم البعض.

3-2-14. الأنشطة اللاصفية:

وضع الكثير من الباحثين تعريفات للنشاط اللاصفي تباينت في المحتوى وتباينت في نظرتها للنشاط، بل وتباينت في الأسماء التي أطلقت على النشاط، فمن مسمياتها (أنشطة خارج الفصل، أنشطة مصاحبة، أنشطة مدرسية، أنشطة زائدة عن المنهج، أنشطة شبه منهجية...) والهدف من النشاط اللاصفي في معظم الأحيان الترويح عن النفس والاستزادة من الخبرات وملء وقت الفراغ، وإضافة مهارات جديدة وتقوية الشخصية وملء وقت الفراغ والكثير من الأهداف المهمة الأخرى، إلا أنها في الأخير يجب أن تكون أهدافا تربوية

وبالتالي لا يمكن تحقيقها من خلال إجراءات عشوائية بل يستدعي ذلك التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة. (نزار، 2010: 13)

إذاً هي مجموعة من الممارسات العملية التي يمارسها التلميذ خارج الصف الدراسي، وترمي إلى تحقيق بعض الأهداف التي لا يحصل عليها التلميذ داخل الصف الدراسي وهي تنمي لدى التلاميذ عددا من المهارات والاتجاهات التي تساعدهم في التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه والمشاركة في حل مشكلاته وقضاياه، وتتم أو تمارس خارج الصف تحت إشراف وتوجيه إدارة المدرسة والمعلمين، كل في مجاله.



شكل رقم (05): يوضح النشاط المدرسي.

أ. أهمية النشاط اللاصفي :

- يفتح باب المعرفة أمام التلاميذ الذين يرغبون في تنمية أنفسهم ويقبلون على القراءة والإطلاع فالكتاب المدرسي مهما كان حجمه فإنه لا يمس إلا القليل من جوانب المعرفة المختلفة.

- في النشاط غير الصفي خروج عن المألوف، فهو يريد أن يمارس نشاطا آخر له فيه حرية واختيار وبذلك يحقق توازنه الشخصي ويضمن له الاستمرار في الدراسة دون ملل.
- يستوعب الفروق الفردية فكل تلميذ يتعرف على ميوله وقدرته الحقيقية وينميها.
- يمتص طاقات التلاميذ ويوجهها وجهة تعود عليه بالفائدة .
- يجبر ما قد يفوت المعلم داخل الفصل الدراسي لما يمدهم به من معارف وخبرات.
- ينمي لدى التلاميذ روح العمل التعاوني.
- يقرب التلميذ من الواقع ويشعره بأن ما يتعلمه مرتبط بواقعه وهذا يساعد في عملية التطبيق.
- يساهم النشاط اللاصفي في توثيق الصلة بين التلميذ وزملائه من جهة وبينه وبين معلميه وإدارة المدرسة والأسرة والمجتمع من جهة أخرى.

ب. **مجالات الأنشطة اللاصفية:**

صنفت وزارة التربية والتعليم الأنشطة المدرسية اللاصفية إلى:

- **المكتبات المدرسية:** ومن أنشطتها المسابقات، الندوات، القراءة والمطالعة.
- **الصحافة المدرسية:** ومن أنشطتها المجلات الحائطية، المسابقات الخارجية.
- **التربية المسرحية:** ومن أنشطتها المسرح.
- **التربية الفنية:** الرسم، الأشغال اليدوية، إنجاز جدارية. (وزارة التربية الوطنية، 2001: 14)

3-2-15. حوصلة لطريقة التدريس وفق بيداغوجيا التدريس بالكفاءات:

تعتمد طريقة التدريس مادة وفق البيداغوجيا الجديدة على المبادئ التالية:

- اعتماد الحوار الأفقي والعمودي لإحداث التفاعل الصفي وتوفير المناخ الملائم للتعلم بين المدرس والمتعلمين مع بعضهم.
- تنمية التفكير المبني على التساؤل وحب الإطلاع لحفز المتعلمين على البحث الدائم عن المفهوم الإسلامي الصحيح من مصادره النقلية والعقلية.

- ربط الأنشطة التعليمية بالواقع الحياتي للمتعلم وبيئته.
- تمرين المتعلم على الاستقلالية في التعلم بحيث يصبح الدرس منطلقا للتعلم.
- الجمع بين الأنشطة المقررة داخل القسم والأنشطة التي يمكن أن ينجزها المتعلم خارج القسم.
- تصحيح الأخطاء وتعديل الممارسات والاتجاهات والميول وتكييفها مع الوضعيات التعليمية لمساعدة المتعلمين على التقدم في تحصيل وتطويره منهجية تربوية سليمة.
- تكليف المتعلمين بجمع معطيات معرفية في موضوع معين انطلاقا من الكتب والمراجع المختلفة أو الأقراص المعلوماتية أو من مواقع شبكات الأنترنت وإعداد عروض مصغرة لتقديمها في القسم لتعزيز المعارف المكتسبة أو استثمارها في بناء الأنشطة التعليمية الجديدة .
- تكوين ملفات حول قضايا معينة بجمع الوثائق والصور وإنتاج وسائط تعليمية داعمة مثل البيانات والصور والأشرطة ثم توظيف هذه الملفات في إثراء العملية التعلمية.

(وزارة التربية الوطنية، 2006: 12)

3-2-16. المشكلات التي تواجه تطبيق المقاربة بالكفاءات :

لقد عرفت المنظومة التربوية في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا العديد من الإصلاحات ولقد شملت هذه الإصلاحات جوانب متعددة من المنظومة التربوية و لعل ابرز إصلاح عرفه التعليم في الجزائر هو ظهور المدرسة الأساسية في بداية الثمانينات للتخلص نهائيا من آثار الاستعمار الفرنسي.

وفي المجال التدريسي عرفت المنظومة التربوية كذلك العديد من الإصلاحات ظهر ذلك جليا في تطبيق بيداغوجيا التدريس بالأهداف ثم بعد ذلك بيداغوجيا التدريس بالكفاءات غير أن هذه الإصلاحات كانت في كل مرة تواجهها تقريبا نفس المشكلات وتعترضها نفس التحديات.

يمكن أن نحصر هذه المشكلات كما وردت في العديد من الدراسات في النقاط التالية:

- **تكوين المدرس:**

يعتبر المدرس الطرف المهم تنفيذ أية عملية إصلاحية تغييرية تمس أي جانب من جوانب المنظومة التربوية ولذلك فإن أي إصلاح ينبغي أن يبدأ بالمدرس ، لكن الواقع التعليمي في الجزائر يدل على أن المدرس كان في كل يفاجأ بإصلاحات لم يستعد لها ولم يتلقى فيها أي تكوين ومن الأمثلة على ذلك الدراسة الميدانية التي أجراها مجمد بوعلاق حول بيداغوجيا التدريس بالأهداف والتي توصل فيها إلى أن المعلمين الذين تخرجوا من معاهد أعداد المعلمين في الثمانينيات لا يختلفون عن المعلمين الذين تم توظيفهم في سلك التعليم مباشرة دون تكوين فيما يتعلق بالقدرة على التمييز بين الأهداف التعليمية سواء من حيث المواصفات، أو من حيث المستويات أو من حيث المجالات، وبالتالي فان هؤلاء المعلمين غير قادرين في الوقت الراهن على ممارسة التدريس بالأهداف باعتبار أنهم يفتقرون إلى ملمح من ملامح المدرس الهادف وهو ملمح القدرة على صياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد و كامل. (بوعلاق، 1999: 255)

وما حدث للمدرس في طريقة التدريس بالأهداف تكرر مرة أخرى بالنسبة لطريقة التدريس بالكفاءات حيث أن المدرس وجد نفسه ملزما بتطبيق هذه الطريقة دون أن يتلقى تكوينا يؤهله لذلك، إذا لا يكفي أبدا أن تقدم للمدرس وثائق تتضمن مصطلحات قاموسية معقدة، ثم نطالبه بحفظها فإذا فعل ذلك ألّم ببيداغوجيا الكفاءات إذ ما معنى أن يشحن ذهن المعلم بمصطلحات الكفاءة القاعدية والكفاءة المرحلية ومؤشر الكفاءة وما إلى ذلك من المصطلحات الجديدة دون أن يكون مدربا على التعامل بها في الميدان. (قويدري، 2005: 165)

- **كثرة التلاميذ:**

إن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تتطلب أن لا يقتصر دور المدرس على مجرد تلقين المعارف للتلاميذ وإنما يتعداه إلى تطوير قدراتهم ومهاراتهم الفكرية والمنهجية والتواصلية من اجل تمكينهم من بناء معارفهم عن طريق التعلم الذاتي، كما تتطلب هذه البيداغوجيا متابعة دقيقة وتقويما مستمرا لجميع التلاميذ كل بحسب حالته و وضعيته وهذا بطبيعة الحال ما يقتضي تنويع أساليب ومن أهمها أسلوب الملاحظة والمقابلة. وهذا لا يتأتى إلا في حالة ما إذا كان عدد التلاميذ قليلا، لكن المدرسة الجزائرية لاسيما في الفترة الأخيرة تعاني من الاكتظاظ الكبير، إذ هناك أقسام يصل فيها عدد التلاميذ إلى خمسين تلميذا، الأمر الذي يصعب من مهمة المدرس ويجعل عملية المتابعة وفق ما تقتضيه هذه البيداغوجيا يكاد يكون مستحيلا (عواريب،2009: 128)

- **قلة الوسائل والإمكانيات :**

إن من أهم المبادئ التي تقوم عليها بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وضع المتعلم على اتصال مباشر بالواقع الذي يعيشه أو يتعامل معه ومن ثم فإن التربصات الميدانية والزيارات المستمرة والمتكررة للمؤسسات والورشات والمصانع والمخابر والأعمال التطبيقية كلها وسائل تعليمية ضرورية لتجسيد هذا المبدأ لكن الوسائل المذكورة لا تتوفر في المدرسة الجزائرية بالكيفية التي تسمح لكل من المعلم والمتعلم أن يمارسا العملية التعليمية وفق ما تتطلبه هذه البيداغوجيا. وعليه فإن هذه البيداغوجيا لا يمكن تحقيقها وتطبيقها دون تجهيز جميع المدارس وجميع الأقسام بالوسائل البيداغوجية والتكنولوجية مع تدريب المدرسين على استعمالها (حريزي وبوشلالق،2006: 138)

- **طبيعة المنهاج الدراسي :**

إن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تتطلب أن يتم تنظيم المناهج الدراسية انطلاقا من الكفاءات التي ينبغي اكتسابها للتلاميذ في أي مستوى من المستويات الدراسية ، كما تتطلب

في نفس الوقت أن يكون هناك تكامل بين المواد والأنشطة الدراسية المختلفة ، حيث يتم تحديد كفاءة مادة ما من خلال التصور الشمولي لتكوين المتعلم وجعل المعارف كموارد لبناء الكفاءة المطلوبة ، لكن المناهج الدراسية على العموم لازال يغلب عليها الطابع التلقيني البحث والنزعة الانفصالية بين المواد الدراسية وهذا من شأنه أن يضع عقبات كبيرة وتحديات صعبة أمام تطبيق هذه البيداغوجيا بشكل يحقق النجاح المرغوب للمنظومة التربوية.

ونفس الإشكال يطرح فيما يتعلق بالجانب التقويمي إذ أن تقويم الكفاءات المستعرضة، مثلا يقتضي أن تكون المناهج الدراسية لمختلف المواد مبنية بطريقة تسمح بتقويم هذا النوع من الكفاءات، إضافة إلى تضمن المناهج الدراسية مشاريع حقيقية يقتضي إنجازها تنويع أساليب التقويم بدلا من الاعتماد على شكل واحد من أشكال التقويم كما هو سائد في واقعنا التعليمي اليوم. (عواريب،2009: 129)

وعليه فإن هذه البيداغوجيا إذا بقيت مجرد نصف إصلاح لا يتنازل عن أي شيء في مجال إعداد المناهج (المواد) والمواقيت فإننا سنجعل مكافحة الإخفاق المدرسي تتقدم إن لم يتغير أي شيء عدا الكلمات وان بقينا نعمل تحت غطاء الكفاءات ما كنا نعمله بالأمس تحت غطاء المعرفة (المركز الوطني للوثائق التربوية 2003: 33)

خلاصة الفصل

تم التطرق في هذا الفصل إلى المقاربات الثلاث التي مرت بها الأنظمة التربوية وتم التركيز طبعا على المقاربة بالكفاءات باعتبارها من أحدث المقاربات التي توصل إليها العلم وباعتبارها أيضا عنصرا أساسيا في الدراسة فتمت محاولة للإمام بجميع العناصر المتعلقة بها من حيث الظهور والتطور التاريخي والتوظيف وصولا للخصائص والأهداف وطرائق التدريس كما تم القيام بمقارنة بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف.

الفصل الرابع:

التربية الإسلامية

1. مفهوم التربية الإسلامية
2. خصائص التربية الإسلامية
3. مصادر التربية الإسلامية
4. أهداف التربية الإسلامية
5. مجالات التربية الإسلامية
6. أساليب ووسائل الإسلامية.
7. الحاجة إلى تدريس التربية الإسلامية.
8. مفهوم منهاج التربية الإسلامية وخصائصه.

تمهيد:

تعتبر مادة التربية الإسلامية ركيزة أساسية لبناء شخصية المتعلم من مختلف جوانبها ذلك أن مصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية وهي كمادة تعليمية ترتكز على التصور الشمولي القائم على التوازن والتكامل بين الجوانب العقلية والمادية والنفسية والروحية.

وعليه هي مطالبة بأن تعكس هذا التصور بالتركيز على الجوانب الوجدانية والسلوكية أيضا وليس فقط الاغراق في المعارف حتى لا تفرغ المادة من طبيعتها التربوية، ولا تفقد فعاليتها وتصبح عناوين بدون مضامين، وبتبني المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا للتدريس دفعنا للبحث في كيفية تطبيق هذه المقاربة في تدريس مادة التربية الإسلامية والكشف عن واقع الممارسة الميدانية.

1- مفهوم التربية الإسلامية:

قبل التطرق لمفهوم التربية الإسلامية كمصلح مركب وجب علينا الوقوف أولا عند مفهوم مصطلحي التربية والإسلام لنستطيع بعد ذلك تموين مصطلح شامل للتربية الإسلامية.

1-1. مفهوم التربية:

أ- **لغة:** إذا رجعنا لمعاجم اللغة العربية وجدنا لكلمة التربية أصولا لغوية منها:

- الأصل الأول: ربا يربي بمعنى نمى، فتكون التربية بمعنى النمو، كما قَالَ تَعَالَىٰ:﴿يَمْحَقُ ٱللَّهُ ٱلرِّبَوٰاْ وَيُرْبِي ٱلصَّدَقَٰتِۗ وَٱللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ ﴿٢٧٦﴾﴾ (البقرة: 276)

- الأصل الثاني: ربا يربي ويكون بمعنى التنشئة والرعاية كما قَالَ تَعَالَىٰ:﴿وَٱخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحْمَةِ وَقُل رَّبِّ ٱرْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا ﴿٢٤﴾﴾ (الإسراء: 24)

ب- **اصطلاحا:** تختلف الآراء في تحديد مفهوم التربية باختلاف الظروف التاريخية والحضارية وباختلاف الأماكن ،كما قد تختلف باختلاف نظرة المختصين وقد وردت تعاريف كثرة للتربية من قبل الفلاسفة وعلماء الاجتماع والسياسيين والنفسانيين ولكن لا تخرج

تعاريفهم بأي حال من الأحوال عن المعنى اللغوي للكلمة ،فنجد البعض يعرفها على أنها أساس تبليغ الشيء إلى كماله، كما تعني العملية التي يقصد بها تنمية المهارات والقدرات لدى الأفراد من أجل مواجهة متطلبات الحياة بأوجهها، كما تعني بناء شخصية الأفراد بناءا شاملا كي يستطيعوا التعامل مع كل ما يحيط بهم، أو التأقلم والتكيف مع البيئة التي يعيشون بها، وتكون التربية للفرد والمجتمع.

يعرف دوركايم التربية بانها التاثير التي تمارسه الأجيال الأكبر سنا على تلك الأجيال التي ليست مؤهلة بعد للحياة الإجتماعية، وهي تستهدف تنكية القدرات الجسمية والعقلية والأخلاقية للطفل حتى يستطيع حتى يستطيع التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه.

(دخل الله، 1996: 18)

ويحدد الغزالي مفهوم التربية بقوله " ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه". (دخل الله، 1996: 136)

1-2. تعريف الإسلام:

الإسلام في اللغة هو الخضوع قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ أَفَغَيۡرَ دِينِ ٱللَّهِ يَبۡغُونَ وَلَهُۥٓ أَسۡلَمَ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ طَوۡعٗا وَكَرۡهٗا وَإِلَيۡهِ يُرۡجَعُونَ ٨٣﴾ (آل عمران: 83)

أما شرعا فهو النظام الإلهي الذي ختم الله به الشرائع وجعله نظاما كاملا وشاملا لجميع نواحي الحياة، وارتضاه لتنظيم علاقة البشر بخالقهم وبالكون والخلائق وبالدنيا والآخرة وبالمجتمع والزوجة والولد والحاكم والمحكوم ولتنظيم كل الارتباطات التي يحتاج إليها الناس، تنظيما مبنيا على الخضوع لله وحده وإخلاص العبودية له وعلى الأخذ بكل ما جاء به رسول الله صالى الله عليه وسلم. (النحلاوي، 1979: 17)

1-3. مفهوم التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية تختلف عن كل التربيات القديمة والحديثة ويجب أن تختلف لأن جميع تربيات الأمم توشك أن تكون مادية أو روحية، أو تميل إلى الماديات أكثر من

الروحيات، أو الروحيات أكثر من الماديات، وتربية الأمم لا تتعدى تلك التصفيات أما التربية الإسلامية فهي تربية متوازنة لا تتخبط بين الماديات والروحيات لتوازنها من لدن عليم خبير،و الأمم الإسلامية ذات مبدأ وعقيدة إلهية لا تتغير حسب تبدل الأهواء البشرية و لا يغيرها زمان ولا مكان.

وتعرف التربية الإسلامية بأنها نظام تربوي متكامل يقوم كل جانب فيه على تعاليم الإسلام ومفاهيمه ومبادئه ومقاصده، ويعمل على تنمية شخصية الإنسان المسلم كاملة لكي يعيش حياة آمنة سعيدة في الدنيا والآخرة. (الهاشمي وآخرون، 2010: 22-23)

يعرفها سعيد حليم بأنها مجموعة من المبادئ والقيم المستمدة من القرآن والسنة والتي بموجبها تحدد نظرة الإنسان إلى الخالق وكذا نظرنه إلى نفسه وإلى غيره، ثم إلى محيطه أو الكون بصفة عامة. (حليم، 2012: 77)

ويعرفها علي سعيد اسماعيل (2006) أنها منظومة متكاملة من نسق معرفي من المفاهيم والعمليات والأساليب والقيم والتنظيمات التي يرتبط بعضها البعض بالآخر في تآزر واتساق تقوم على التصور الاسلامي لله والكون والإنسان والمجتمع وتسعى إلى تحقيق العبودية لله بتنمية شخصية الإنسان بصفته فردا وجماعة من جوانبهما المختلفة بما يتفق والمقاصد الكلية للشريعة التي يسعى لخير الإنسان في الدنيا والآخرة. (علي،2007: 33)

ولقد ورد تعريف التربية الإسلامية في المناهج التربوية المقررة على أنها النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان عقائديا وفكريا ووجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا وفق ما جاء في القرآن والسنة وتزويده بالمعارف والاتجاهات اللازمة لنموه نموا سليما طبقا للأهداف التربوية. (وزارة التربية الوطنية، 2004: 06)

ويعرفها خالد الصمدي بأنها برامج ومناهج تهدف إلى تزويد المتعلم بأساسيات الأخلاق والقيم والأحكام الشرعية التي تلازمه في حياته الفردية والاجتماعية، وتشتمل مناهجها في الغالب على أساسيات العقائد والعبادات والمعاملات مع مبادئ في العلوم

الشرعية، وتعريف بمدارس الفكر الإسلامي من مرحلة التعليم الابتدائي إلى نهاية الثانوية العامة. (الصمدي،2007: 27)

إن ما يلاحظ على كل التعريفات السالفة الذكر أنها تتفق على نقطة جوهرية وهي شمولية التربية الإسلامية لجميع جوانب شخصية الإنسان. كونها تهتم بالفرد ككل متكامل، لغرض إعداده ليكون إنسانا صالحا، قادرا على التكيف بنجاح مع متغيرات الحياة المتجددة باستمرار، ويتم هذا الإعداد في إطار التصور الإسلامي بمبادئه ومفاهيمه، التي تجعل من التربية الإسلامية إطارا أو تنظيما تربويا متفردا عن باقي الأطر والتنظيمات التربوية الوضعية.

2- خصائص التربية الإسلامية:

تتسم التربية الإسلامية بمجموعة من الخصائص المميزة والتي تشكل في مجملها المفهوم الشامل للتربة الإسلامية، وقد أوردها محمد منير مرسي 1987 في مؤلفه" التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية" (ص 57 – ص 74) ويمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- **التربية الإسلامية تربية تكاملية شاملة:**

ويقصد بالتكامل والشمول هنا أنها لا تقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الإنسان، فالتربية الإسلامية ترفض النظرة الثنائية إلى الطبيعة الإنسانية التي تقوم على التمييز بين العقل والجسم وسمو العقل على الجسم، وإنما تنظر إلى الإنسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية، فهي تربية للنفس وتربية للجسم والعقل معا.

- **التربية الإسلامية تربية متوازنة:**

تحرص التربية الإسلامية على تحقيق التوازن في تربية الفرد بين الجسم والروح. فالجسم مطية الروح في أداء واجباتها، ولا رهبنة في الإسلام على عكس التربية المسيحية. كما أن لا

إغراق في ماديات الحياة كالفلسفات المادية، وإنما يأخذ المسلم من حظ الروح بنصيب ومن حظ المادة بنصيب.

- **التربية الإسلامية سلوكية عملية:**

فهي لا تكتفي بالقول وإنما تتعداه إلى العمل والممارسة، وإذا نظرنا إلى المبادئ الأساسية الخمسة التي بني عليها الإسلام نجد أنها تتطلب سلوكا عمليا، فالشهادة بوحدانية الله ونبوة رسوله وإقامة الصلاة وإيتاء الزكاة وصوم رمضان والحج كلها تتطلب سلوكا عمليا.

- **التربية الإسلامية تربية فردية واجتماعية معا:**

فهي تقوم على تربية الإنسان تربية فردية ذاتية فهي تربيه على الفضيلة ليكون مصدر خير لجماعته وتحمله مسؤولية أعماله وتصرفاته " كل امرئ بما كسب رهين" وكل مسلم هو راع وهو مسؤول عن رعيته، وفي ذات الوقت يربي الإسلام الفرد تربية اجتماعية، فالمسلم أخو المسلم والمسلم للمسلم كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضا، فهي تربية تجرد الفرد من روح الأنانية البغيضة.

"ومن لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم" – "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه".

- **تربية لضمير الإنسان:**

ضمير الإنسان هو الموجه لسلوكه والرقيب على أفعاله، وقد حرصت التربية الإسلامية على تربية هذا الضمير ليكون حيا يقضا في السر والعلانية. فالله رقيب على تصرفات الإنسان حيثما كان، وعلى الإنسان أن يعبد الله وكأنه يراه، والضمير الحي خير عاصم للإنسان من الزلل وقوة كبيرة لحفزه على العمل، وعندما يعرف الإنسان أن هناك ربا يحاسبه على أعماله وأنه رقيب عليه حيث كان فإنه يفكر في كل عمل قبل أن يقدم عليه، وتربية الضمير تربية لإرادة الإنسان بحيث يصبح متحكما في تصرفاته ولا يكون رهن نزواته وشهواته.

- **تربية لفطرة الإنسان :**

تقوم التربية الإسلامية على التسليم بفطرة الطبيعة الإنسانية، والإنسان يولد بطبيعته الإنسانية الفطرية المحايدة، والتربية الإسلامية هي تربية لهذه الفطرة الإنسانية، وتعمل على تنمية الميل الفطري لدى الإنسان في معرفة ما يجهل، وتستثمر حب المعرفة والبحث عن المجهول لديه، وقد استخدم الإسلام كل وسيلة ممكنة للوصول بهذا الميل الفطري إلى مرتبة الشغف بالعلم والتلهف الشديد المستمر لمعرفة ما في الوجود من معارف وأسرار.

والتربية الإسلامية تربية لفطرة الإنسان تتمشى مع روح الإسلام التي تقوم في أساسها على التوسط والاعتدال، وقد أمرنا ديننا بالإبتعاد عن الإسراف فالله لا يحب المسرفين.

- **تربية موجهة نحو الخير:**

ذلك أن مجيء الإسلام كرسالة كان من أجل الرحمة بالبشر، وقد خاطب سبحانه وتعالى نبيه بقوله: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا رَحۡمَةٗ لِّلۡعَٰلَمِينَ ١٠٧ ﴾ (الأنبياء: 107)

إن التربية الإسلامية موجهة إلى ما فيه خير الفرد والمجتمع، فهي توجه الإنسان إلى الفضيلة بالإلتزام بالخلق الكريم والتحلي بجميل الصفات ومعاملة الناس بالحسنى، وحث الإسلام المسلمين على الخير وكل مافيه سعادة الناس جميعا وجعل حب الخير للآخرين من تمام الإيمان لقوله صلى الله عليه وسلم " **لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه**" رواه البخاري ومسلم. كما اهتم بتنمية نزعات الخير في الإنسان من تعاطف وتراحم وتواد وتسخ وامر بالمعروف ونهي عن المنكر.

- **تربية مستمرة:**

فهي تربية لا تنتهي بفترة زمنية معينة ولا بمرحلة دراسية محدودة، وإنما تمتد على طول حياة الإنسان كلها، فهي تربية من المهد إلى اللحد، وهي تربية متجددة باستمرار تنمي شخصية الفرد تثري إنسانيته كما أنها تأخذ به إلى الأمام في طريق النمو والتقدم المستمرين.

وفي الإسلام ليس هناك نهاية أو سن محدودة لطلب العلم، ويقول الزرنوجي في "تعليم المتعلم طريق التعلم" أنه لا عذر لصحيح الجسم والعقل في ترك طلب العلم مهما كان عمره، وسئل أبو عمرو إبن العلاء حتى متى يحسن بالمرء أن يتعلم؟ أجاب: مادامت الحياة. ويرى إبن قتيبة أنه لايزال المرء عالما ماطلب العلم، فإذا ظن أنه قد علم فقد جهل. فالحكمة ضالة المؤمن ينشدها حيثما كانت مادامت فيه الحياة.

- **تربية متدرجة:**

هدف التربية في الإسلام بلوغ الكمال الإنساني بالتدرج، وهذا التدرج صفة مميزة للتربية الإسلامية، ذلك أن التربية الأخلاقية تتأتى للفرد بالتدرج .وقد كان الإسلام نفسه في أول أمره تربية متدرجة للعرب.

ويعتبر التدرج في التربية الأخلاقية اساس من الأسس المعروفة في التربية الإسلامية، فالتربية نفسها عملية أخلاقية واكتساب الأخلاق بما فيها التحلي بالفضائل والترفع عن الرذائل عملية تحتاج إلى وقت حتى يكتسب الانسان السلوك المطلوب والعادة المرغوبة، والإسلام في تربيته للمسلمين الأوائل لم ينتقل بهم طفرة من أخلاقهم القديمة إلى الأخلاق الإسلامية الجديدة، إنما تدرج معهم في الأمور حتى تؤتى التربية نتائجها وثمارها.

- **تربية محافظة مجددة:**

التربية الإسلامية تربية محافظة مجددة، فهي محافظة بما تقوم عليه من مبادئ سماوية خالدة راسخة ثابتة، وقيم أصيلة عريقة تمتد بجذورها في التاريخ إلى ما يقرب من أربعة عشر قرنا من الزمان، وتعمل التربية الإسلامية على استمرار هذه المبادئ والتقاليد والقيم ونقلها إلى الأجيال المتعاقبة، وهي بهذا تقوم بالدور الأصيل للتربية في التنشئة الاجتماعية للأفراد وتشكيل شخصيته الإنسانية ليشبوا مسلمين، لكن التربية الإسلامية ليست تربية محافظة فحسب وإنما هي تربية مجددة.

فالإسلام صالح لكل زمان ومكان والناس تتجدد أحوالهم بتجدد ظروف هذا الزمان والمكان، وعلى ذلك كان على التربية الإسلامية أن تكون متجددة لتواجه متطلبات العصر ولتفي بالمطالب المتجددة لحاجات المسلمين ومصالحهم على مر العصور والأزمان.

- **تربية إنسانية عالمية:**

هي تربية بعيدة عن التعصب أو التمييز العرقي أو الاجتماعي فلا شعوبية في الإسلام ولا فضل لعربي على عجمي إلا بالتقوى والعمل الصالح.

قال تعالى في محكم تنزيله: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ١٣ ﴾ (الحجرات: 13)

وهي تربية لا تختص بها فئة من الناس ولا تقتصر على طبقة مميزة دون طبقة، وإنما هي تربية يتساوى فيها الجميع والتفاضل بينهم يكون على أساس التقوى والإيمان لا الحسب والنسب والجاه.

بناءً على هذا يمكننا القول أن هذه الأسس والركائز التي ذكرها محمد منير مرسي تعتبر بمثابة الأطر والمحددات والمعالم الأساسية التي تعطي لمفهوم التربية صبغة مميزة تميزه عن مختلف ألوان التربية الأخرى.

3- مصادر التربية الإسلامية:

تعتمد التربية الإسلامية في بناء أسسها وأهدافها وتحديد طرائقها وأساليبها التربوية وما تشمله من محتوى ومضمون وخبرات متنوعة على مصادر أصيلة تعتبر هي الأساس الذي يبنى عليه نظام التربية في المجتمع الإسلامي، والباحث في علوم التربية الإسلامية لابد له من الرجوع إليها لغرض استخلاص التوجيهات والإرشادات والوصايا التربوية وغيرها من الفوائد المتعددة.

ويمكن ذكر هذه المصادر على النحوي التالي:

- القرآن الكريم.

- السنة والسيرة النبوية.
- سيرة الصحابة والتابعين.
- جهود العلماء المسلمين.

3-1. القرآن الكريم: هو المصدر المتكامل لتربية الشخصية الإنسانية تربية إسلامية لما يضمه من تشريعات وتوجيهات تربوية، لا يعتريه النقص ولا التحريف، ولا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه.

ولقد ربى الرسول صلى الله عليه وسلم بالقرآن، وعمل على تطبيق منهاجه التربوي في إصلاح وتقويم النفوس والجماعات، فكان القرآن منهاجا شاملا للتربية والتشريع والأخلاق والآداب والجهاد.

وتربية القرآن شاملة يدل عليها كماله وشمول علمه، وسعة منهاجه قال تعالى: ﴿...مَّا فَرَّطۡنَا فِي ٱلۡكِتَٰبِ مِن شَيۡءٖۚ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِمۡ يُحۡشَرُونَ ٣٨﴾(الأنعام: 38)، وقال أيضا: ﴿...وَنَزَّلۡنَا عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ تِبۡيَٰنٗا لِّكُلِّ شَيۡءٖ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٗ وَبُشۡرَىٰ لِلۡمُسۡلِمِينَ ٨٩﴾ (النحل: 89)

ولهذا فإن القرآن الكريم جملة وتفصيلا و كل آية فيه نور وبرهان، وكل سورة فيه هداية وتربية. (علي الغامدي: 71)

أ- **نظرة القرآن للإنسان:** القرآن الكريم بصر الإنسان بالعناصر الأساسية لبناء الحضارة – الإنسان الكون الحياة- غير أن الإنسان هو المحور الرئيسي فيها بحكم فعاليته وتأثيره على العنصريين الآخريين، من أجل هذا يحفل القرآن بالإنسان كما لا يحفل بغيره، وذلك يرى واضحا فيه سواء من حيث أسبقية الترتيب أو النزول. (البوطي، 1998: 41)

والقرآن الكريم له أسلوب رائع ومزايا فريدة في تربية المرء على الإيمان بوحدانية الله تعالى وباليوم الآخر، فهو يفرض الاقتناع العقلي مقترنا بإثارة العواطف والانفعالات الإنسانية فهو بذلك يربي العقل والعاطفة متمشيا مع فطرة الإنسان في البساطة وعدم التكلف وطرق باب العقل مع القلب مباشرة.

كما يبدأ القرآن من المحسوس المشهود كالمطر والرياح والنبات والرعد والبرق ثم ينتقل إلى استلزام وجود الله وعظمته وقدرته وسائر صفات الكمال مع اتخاذ أسلوب الاستفهام أحيانا إما للتنبيه أو التحبيب والتذكير بالجميل، مما يثير في النفس الانفعالات الربانية كالخضوع والشكر ومحبة الله والخشوع له ثم تأتي العبادات والسلوك المثالي تطبيقا عمليا للأخلاق الربانية. (النحلاوي،1979: 21)

ب- نظرة القرآن للحياة: الحياة أثمن مايملكه الإنسان، وتظهر قيمتها عندما ينزل بالإنسان حدث يهدد حياته، فتجعله أحرص عليها من الأموال التي يملكها. ولربما ضحى بتلك الأموال حفاظا على حياته.

والإنسان وفق التصور القرآني يعيش حياتين دنيوية وآخروية، غير أن الدنيوية هي المحطة الأولى التي يعيشها الإنسان ليعبر من خلالها إلى الحياة الثانية، لذا وجه القرآن الكريم أهمية لها وبين للإنسان حقيقتها من خلال وجهين:

الأول هو النظر إلى الحياة الدنيا بحد ذاتها، أي اعتبارها مآلا ومصيرا للإنسان وهذا الوجه عبر عنه القرآن باللهو واللعب وأنه تافه إذا حصر الإنسان تركيزه فيه فقط قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَمَا هَٰذِهِ ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَآ إِلَّا لَهْوٌ وَلَعِبٌ ۚ وَإِنَّ ٱلدَّارَ ٱلْءَاخِرَةَ لَهِىَ ٱلْحَيَوَانُ ۚ لَوْ كَانُوا۟ يَعْلَمُونَ ﴿٦٤﴾﴾(العنكبوت 64)

وقَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ ٱعْلَمُوٓا۟ أَنَّمَا ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَا لَعِبٌ وَلَهْوٌ وَزِينَةٌ وَتَفَاخُرٌۢ بَيْنَكُمْ وَتَكَاثُرٌ فِى ٱلْأَمْوَٰلِ وَٱلْأَوْلَٰدِ ۖ كَمَثَلِ غَيْثٍ أَعْجَبَ ٱلْكُفَّارَ نَبَاتُهُۥ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَىٰهُ مُصْفَرًّا ثُمَّ يَكُونُ حُطَٰمًا ۖ وَفِى ٱلْءَاخِرَةِ عَذَابٌ شَدِيدٌ وَمَغْفِرَةٌ مِّنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنٌ ۚ وَمَا ٱلْحَيَوٰةُ ٱلدُّنْيَآ إِلَّا مَتَٰعُ ٱلْغُرُورِ ﴿٢٠﴾﴾(الحديد: 20)

أما الوجه الثاني فيتمثل في النظر إلى الحياة الدنيا على أنها مزرعة للآخرة وأن الإنسان مكلف فيها بالخلافة في الأرض، بهذا الاعتبار لها حرمتها وقداستها وبذلك تكون الحياة الطبيعية الفاضلة، لا مجرد الحياة هي التي يحياها المؤمن الصالح. (عمر،2000: 130)

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿٩٧﴾ ﴾ (النحل: 97)

حث النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) أصحابه خاصة والمسلمين عامة، في كل العصور على أن يتخذوا القرآن إماماً لهم، يقتدون به ويخضعون لحكمه، ويجتهدون في تعلمه وتفهم أسراره وتدبر معانيه

أكرم الله به نبيه (صلى الله عليه وآله وسلم)، وجعله المعجزة الكبرى المستمرة على تعاقب الأزمان، تحدى به الإنس والجان، وأفحم به جميع أهل الزيغ والطغيان، وجعله ربيعاً لقلوب أهل البصائر والعرفان، تكفل بحفظه وأودعه في صدور المؤمنين الأطهار، ومن نعيم فضله على عباده أن بيّن فيه من الآيات ما يدل على فضائله **قَالَ تَعَالَىٰ:**﴿إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ ٱلْمُؤْمِنِينَ ٱلَّذِينَ يَعْمَلُونَ ٱلصَّٰلِحَٰتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْرًا كَبِيرًا ۝٩﴾ (الإسراء: 9) **قَالَ تَعَالَىٰ:**﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ ۚ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ۝٨٢﴾ (النساء: 82)

3-2. السنة النبوية:

أ- **السنة لغة:** الطريقة أو السيرة. (ابن منظور: 222)

ب- **اصطلاحا:** ما صدر عن النبي صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير من غير القرآن الكريم.

تعتبر السنة النبوية المصدر الثاني الذي تستقي منه التربية الإسلامية منهجها التربوي، والمعنى اللغوي لهذه الكلمة هو الطريقة والأسلوب والنهج.

والمعنى العلمي هو مجموعة مانقل بالسند الصحيح من أقوال الرسول صلى الله عليه وسلم وأعماله وتركه ووصفه وإقراره ونهيه وما أحب وما كره ونزواته وأحواله وحياته.

وهي مصدر تربوي شامل من مصادر التربية الإسلامية، وقد تضمنت من المبادئ التعليمية والقيم التربوية منهاجا متكاملا في التعليم والتربية، فإذا بحثنا في عناصر هذا المنهاج عن الشخصية المعلم، فإن السنة النبوية تقدر لنا التوجيهات والحكم والآداب التربوية ما يكفل لنا بناء هذه الشخصية على أفضل صورة وأكمل وجه.

وللسنة في المجال التربوي فائدتان عظيمتان:

- إيضاح المنهج التربوي الإسلامي الوارد في القرآن الكريم وبيان التفاصيل التي لم ترد فيه.
- استنباط أسلوب تربوي من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم مع أصحابه ومعاملته والأولاد وغرسه الإيمان في النفوس. (النحلاوي، 1979: 24)

وقد بين القرآن الكريم مكانة السنة النبوية ودعا إلى الاتباع الكامل للرسول صلى الله عليه وسلم، قَالَ تَعَالَى: ﴿ وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمۡ عَنۡهُ فَٱنتَهُواْۚ ٧﴾ (الحشر: 7)

وإذا بحثنا عن المادة العلمية وطبيعتها فإن السنة النبوية تقدم لنا كثيرا من العلوم والمعارف التربوية عن أهمية العلم والتعلم في الإسلام والترغيب في طلب العلم وتبليغه للناس قال صلى الله عليه وسلم: « **عليكم بسنتي وسنة الخلفاء المهديين الراشدين تمسكوا بها وعضوا عليها بالنواجد** » (رواه أبو داوود والترمذي)

إن السنة النبوية منهاج متكامل للتربية وهي زاخرة بالأسس والمبادئ التربوية التي ما من شك أن إتباعها وتطبيقها في المناهج والنظم التعليمية كفيل بتكوين الشخصية الصالحة والمجتمع الصالح كما أن الاقتداء بشخصية الرسول صلى الله عليه وسلم وسيرته وشمائله وسلوكه وتعامله مع الناس كافة يضم الكثير من المعاني والعبر والمضامين التربوية.

3-3. سيرة الصحابة والتابعين :

معنى الصحابة لغة: ورد بإجماع أهل اللغة على أنه مشتق من الصحبة لا من قدر مخصوص منها وبذلك يطلق على كل من صحب غيره قليلا أو كثيرا.

أما عند المحدثين فالصحابي هو كل مسلم رأى الرسول صلى الله عليه وسلم وذكر البخاري أنه من صحب الرسول صلى الله عليه وسلم ورآه المسلمون هو من الصحابة.

(علي،2007: 174)

إن سيرة السلف لصالح تظل منبعا من منابع الخير والهدى يغترف منها كل مصلح ومعلم وداعية ضروبا من الأمثلة الرائعة في التعليم والتأديب وفي النصح والموعظة، وفي كل أنواع المكارم وسجايا الأخلاق وفي فنون التوجيه والإرشاد، وقد مدح الله سبحانه وتعالى الصحابة في قوله: ﴿ مُّحَمَّدٌ رَّسُولُ ٱللَّهِ ۚ وَٱلَّذِينَ مَعَهُۥٓ أَشِدَّآءُ عَلَى ٱلْكُفَّارِ رُحَمَآءُ بَيْنَهُمْ ۖ تَرَىٰهُمْ رُكَّعًا سُجَّدًا يَبْتَغُونَ فَضْلًا مِّنَ ٱللَّهِ وَرِضْوَٰنًا ۖ سِيمَاهُمْ فِى وُجُوهِهِم مِّنْ أَثَرِ ٱلسُّجُودِ ۚ ذَٰلِكَ مَثَلُهُمْ فِى ٱلتَّوْرَىٰةِ ۚ وَمَثَلُهُمْ فِى ٱلْإِنجِيلِ كَزَرْعٍ أَخْرَجَ شَطْـَٔهُۥ فَـَٔازَرَهُۥ فَٱسْتَغْلَظَ فَٱسْتَوَىٰ عَلَىٰ سُوقِهِۦ يُعْجِبُ ٱلزُّرَّاعَ لِيَغِيظَ بِهِمُ ٱلْكُفَّارَ ۗ وَعَدَ ٱللَّهُ ٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَعَمِلُوا۟ ٱلصَّٰلِحَٰتِ مِنْهُم مَّغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا ﴿٢٩﴾ ﴾ (الفتح: 29)

إذاً سيرة الصحابة رضي الله عنهم والتابعين تظل نبراسا منيرا ومن الأمثلة الحية للاقتداء، وقد حملوا مشعل الهداية والعلم والتربية، وعلموا الناس طريق الحق والخير، فحرروا عقولا من الأوهام والخرافات، وبنوا نفوسا على طاعة الله وعبادته وحبه.

ولهذا ينبغي للمتخصصين في العلوم التربوية أن يبحثوا عن الكنوز والذخائر التي خلفها لنا الصحابة والسلف الصالح، فإن فيها ما يغنيهم عن الكثير مما هبت به روح التجديد المعاصر من التيارات الوافدة والفلسفات التربوية المتعددة.

3-4. الإجماع (جهود العلماء المسلمين) :

الإجماع لغة هو العزم على الشيء والتصميم عليه.

أما إصطلاحا فهو إتفاق المجتهدين من الأمة الإسلامية في عصر من العصور بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم على حكم شرعي. (علي،2007: 185)

الإجماع هو إتفاق المجتهدين من أمة محمد صلى الله عليه وسلم في عصر من العصور على حكم شرعي، ويمكن اعتبار اتفاق جماعة المسلمين على أمر يهتم بتربية المسلم ويعطيه صفة التميز مصدرا من مصادر التربية الإسلامية، إلا إذا كان فيه مخالفة لشريعة الله. (عطا، 2006: 94)

كتب علماء المسلمين من بداية عهد التدوين في علم العقيدة والفقه والحديث وغيرها من علوم الشريعة الإسلامية، وأصبحت جهودهم مرجعا للباحثين خلفا عن سلف، وأسهموا بالكتابة في شتى العلوم والمعارف الإنسانية وفي مجال التربية والتعليم، وقد أطلقوا على هذا المجال عبارات وألفاظا متقاربة كالتعلم، والتأديب، والتهذيب، وفضل العلم وغيرها ويمكن اعتبار هذا التراث العلمي التربوي الإسلامي أحد المصادر التي يرجع إليها، فهو يضم من الأفكار والآراء والتعاليم التربوية ما يعبر مصدرا حيويا يرجع إليه، وقد تناول هؤلاء العلماء موضوعات شتى كالعلم والفقه وفضله وعن تعظيم أهل العلم، والعلوم الواجب تعلمها والوسيلة إلى ذلك، والأخلاق التي تميز بها العلماء ومسؤولياتهم نحو تلاميذهم ومجتمعهم والمؤسسات التعليمية كالمساجد ولكتاتيب والمدارس ودورها في تربية الصبيان والمادة العلمية والمناهج الدراسية والوسائل والطرق المستخدمة للتقويم العلمي والتربوي. (الغامدي: 72 – 78)

4- أهداف التربية الإسلامية:

تتصف الأهداف العامة للتربية الإسلامية بأمرين: الأول أنها تبدأ بالفرد وتنتهي بالمجتمع الإنساني عامة، والثاني أنها تبدأ بالدنيا وتنتهي بالآخرة بأسلوب متكامل متناسق، وفيما يلي عرض لهذه الأهداف كما تشتق من القرآن الكريم والسنة الشريفة:

✓ تعريف الإنسان بخالقه وبناء العلاقة بينهما على أساس من ربانية الخالق وعبودية المخلوق قَالَ تَعَالَى: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِيٓ إِلَيۡهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعۡبُدُونِ ٢٥﴾ (الأنبياء: 25) وقال أيضا: ﴿وَمَا خَلَقۡتُ ٱلۡجِنَّ وَٱلۡإِنسَ إِلَّا لِيَعۡبُدُونِ ٥٦﴾ (الذاريات: 56)، ولبناء هذه العلاقة على أساس من العبودية الخالصة شددت هذه الأهداف على توجه الفرد بكل عمل يمارسه إلى الله، فربطت بين السلوك والاتجاه وهو ما يعرف في الإسلام باسم النية قال-صلى الله عليه وسلم-: **«إنما الأعمال بالنيات و وإنما لكل امرئ ما نوى، فمن كانت هجرته إلى دنيا يصيبها أو امرأة ينكحها فهجرته إلى ما هاجر إليه»**. (رواه البخاري)

✓ تطوير سلوك الفرد وتغيير اتجاهاته قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ قَدۡ أَفۡلَحَ مَن تَزَكَّىٰ ١٤ وَذَكَرَ ٱسۡمَ رَبِّهِۦ فَصَلَّىٰ ١٥ بَلۡ تُؤۡثِرُونَ ٱلۡحَيَوٰةَ ٱلدُّنۡيَا ١٦ وَٱلۡأٓخِرَةُ خَيۡرٞ وَأَبۡقَىٰٓ ١٧ ﴾ (الأعلى: 14-16)

✓ تدريب الفرد على مواجهة متطلبات الحياة المادية قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ هُوَ ٱلَّذِي جَعَلَ لَكُمُ ٱلۡأَرۡضَ ذَلُولٗا فَٱمۡشُواْ فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُواْ مِن رِّزۡقِهِۦۖ وَإِلَيۡهِ ٱلنُّشُورُ ١٥ ﴾ (الملك: 15)

✓ إخراج الأمة الإسلامية القائمة على روابط العقيدة الإسلامية وتشريعاتها العادلة وإبراز أهمية إخراج هذه الأمة واعتبار الانتماء إليها كمال الدين ودليلا لصحة الإيمان، ولقد ذكر القرآن الكريم الروابط وشبكة العلاقات الاجتماعية التي يقوم عليها بناء هذه الأمة، من ذلك قوله تعالى:﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَهَاجَرُواْ وَجَٰهَدُواْ بِأَمۡوَٰلِهِمۡ وَأَنفُسِهِمۡ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱلَّذِينَ ءَاوَواْ وَّنَصَرُوٓاْ أُوْلَٰٓئِكَ بَعۡضُهُمۡ أَوۡلِيَآءُ بَعۡضٖۚ وَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَلَمۡ يُهَاجِرُواْ مَا لَكُم مِّن وَلَٰيَتِهِم مِّن شَيۡءٍ حَتَّىٰ يُهَاجِرُواْۚ وَإِنِ ٱسۡتَنصَرُوكُمۡ فِي ٱلدِّينِ فَعَلَيۡكُمُ ٱلنَّصۡرُ إِلَّا عَلَىٰ قَوۡمِۭ بَيۡنَكُمۡ وَبَيۡنَهُم مِّيثَٰقٞۗ وَٱللَّهُ بِمَا تَعۡمَلُونَ بَصِيرٞ ٧٢ وَٱلَّذِينَ كَفَرُواْ بَعۡضُهُمۡ أَوۡلِيَآءُ بَعۡضٍۚ إِلَّا تَفۡعَلُوهُ تَكُن فِتۡنَةٞ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَفَسَادٞ كَبِيرٞ ٧٣ ﴾

(الأنفال: 72 – 73)

✓ توجيه المسلمين لحمل الرسالة الإسلامية إلى العالم جاء في القرآن الكريم قَالَ تَعَالَىٰ:﴿هُوَ ٱلَّذِيٓ أَرۡسَلَ رَسُولَهُۥ بِٱلۡهُدَىٰ وَدِينِ ٱلۡحَقِّ لِيُظۡهِرَهُۥ عَلَى ٱلدِّينِ كُلِّهِۦ وَلَوۡ كَرِهَ ٱلۡمُشۡرِكُونَ ٣٣ ﴾ (التوبة: 33)، وجاء أيضا في قوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلۡنَٰكُمۡ أُمَّةٗ وَسَطٗا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيۡكُمۡ شَهِيدٗاۗ ... ١٤٣ ﴾(البقرة: 143)

✓ غرس الإيمان بوحدة الإنسانية والمساواة بين البشر، جاء في القرآن الكريم: ﴿وَإِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمۡ أُمَّةٗ وَٰحِدَةٗ وَأَنَا۠ رَبُّكُمۡ فَٱتَّقُونِ ٥٢ ﴾(المؤمنون: 25)

وفي الحديث : روى أحمد عَنْ أَبِي نَضْرَةَ : "حَدَّثَنِي مَنْ سَمِعَ خُطْبَةَ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فِي وَسَطِ أَيَّامِ التَّشْرِيقِ فَقَالَ : (يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَلَا إِنَّ رَبَّكُمْ وَاحِدٌ وَإِنَّ أَبَاكُمْ وَاحِدٌ ، أَلَا لَا فَضْلَ لِعَرَبِيٍّ عَلَى أَعْجَمِيٍّ وَلَا لِعَجَمِيٍّ عَلَى عَرَبِيٍّ وَلَا لِأَحْمَرَ عَلَى أَسْوَدَ وَلَا أَسْوَدَ عَلَى أَحْمَرَ إِلَّا بِالتَّقْوَى). (صححه الألباني في "الصحيحة")

إن تحديد الأهداف لابد منه لكل عمل واع يقوم به الإنسان في حياته، فهي التي توجه البشر وتدفعهم إلى العمل باتجاه تحقيق ما يريدون بلوغه.

فهي الانعكاس الطبيعي لأهداف المجتمع، وهي التي تترجم إلى أنماط سلوكية من جانب المتعلمين الذين سيوجهون القوى التي ستقود وتمارس الأعمال جميعها في المجتمع.

ويرى قسم من المربين أن الأهداف التربوية هي نقطة الانطلاق في أي إصلاح تربوي فبدونها لا يمكن القيام بأي إصلاح تربوي في أي بلد، وان تحديد هذه الأهداف يتم في إطار السياسة الاجتماعية والاقتصادية العامة في البلد، والتربية الإسلامية المبنية على الدين الإسلامي تتضمن أصولا فكرية وتربوية، ووسائل مميزة، فهي منهج يرمي إلى تكوين الفرد المسلم والبيت المسلم والمجتمع المسلم، وفيها الإعداد الروحي والنفسي للفرد، بحيث يكون مؤهلاً لتلقي التعليم والثقافة على نحو موجه، فيأخذ ما هو أساسي وبناء في أداء رسالته في الحياة والمجتمع.

في حين يرى حسان محمد حسان الأهداف التربوية الإسلامية تدور حول:

- **الهدف الديني:** ويتمثل في إرشاد وتوجيه الفرد إلى عبادة الله الواحد، والقيام بواجب الاستخلاف في الأرض.
- **الهدف الدنيوي:** إذ تهدف إلى تنشئة الإنسان الصالح المستقيم المطمئن النفس والضمير، صاحب الاتجاهات الإيجابية، ويتطلب ذلك دراسة العلوم الدنيوية النافعة، والتي يحتاجها من أجل الإعداد للحياة ومتطلباتها.
- **هدف العلم من أجل العلم:** ويعني طلب العلم في ذاته لذاته معا، بحيث يبحث المسلم ويتعلم العلم لا لشيء إلا من أجل البحث والعلم ومعرفة حقائقه وخصائصه. (حسان،2006: 66)

ويقسم الشافعي أهداف التربية الإسلامية إلى ثلاثة مجالات هي:

أ- **الهدف المعرفي:** :هو صقل الطلبة بالأساس المعرفي للعقيدة السليمة ليتحول إيمانهم من عقيدة العوام إلى عقيدة الفاهمين، وإشباع حاجاتهم إلى المعرفة الدينية بما يدور

في خيالهم وأفكارهم تجاه دينهم بحيث لا تؤثر عليه الأفكار الهدامة، وتصحيح المفاهيم الدينية الخاطئة لديهم وإمدادهم بالمفاهيم الصحيحة لتمكنهم من مواجهة الغزو الفكري الهدام للدين الإسلامي.

ب- الهدف الوجداني: هو إشباع العواطف الإنسانية النبيلة لدى الطالب، كعاطفة التدين، والولاء والانتماء، وتنمية قيم وعواطف إنسانية جديدة يقرها الدين، قد لا تكون لها وجود لديهم كالإيثار، والإحسان، وكل ما يهدف لإفادة الفرد والجماعة، ومحاربة القيم والعواطف غير المرغوبة والتي لا يقرها الدين، وإشباع حاجاتهم الفكرية بما يصقل فطرتهم الإنسانية.

هـ- الهدف السلوكي: فبتعويدهم على العادات الحسنة المرغوبة، وتطبيقها سلوكيا في حياتهم، وتنشئتهم على حفظ وفهم أجزاء من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وتنمية الوازع الديني ليمكنهم من تكوين اتجاهاتهم نحو الدين، والتمسك به، وتحكيمه بأمور حياتهم كله. (السعدون،2012: 1113-1114)

أما محمد قطب فيرى أن هدف التربية الإسلامية هو إعداد الإنسان الصالح، والإنسان الصالح من وجهة نظره هو الإنسان التقي الذي يعبد الله ليصبح خليفة في الأرض، وفي هذا الإطار يقول: "الإسلام لا يحصر نفسه في تلك الحدود الضيقة ولا يسعى إعداد المواطن الصالح وإنما يسعى لتحقيق هدف أكبر وأشمل هو إعداد الإنسان الصالح، الإنسان على إطلاقه بمعناه الإنساني الشامل، الإنسان من حيث هو إنسان لا من حيث هو مواطن في بيئة محدودة معينة من الأرض. (محمد قطب، 1981: 13)

- والإنسان الصالح الذي هو الهدف الأسمى للتربية الإسلامية يتسم -حسبه- بسمات يحددها كما يلي:
- الشمول والتكامل.
- التوازن.

- الإيجابية السوية.
- الواقعية المثالية.

إن هذه المواصفات التي ذكرها قطب، تشكل في مجملها محددات ومقومات الشخصية المتكاملة والسوية، والإنسان الصالح يتميز بخصائص ومواصفات تتمثل أساسا وكما يصفها زغلول النجار في مؤلفه" أزمة التعليم وحلولها الإسلامية بقوله:

هو ذلك الإنسان الذي يعرف ربه، ويدين له بالطاعة والعبادة، ويعرف نفسه ويقدرها حق قدرها في حدود العبودية لله وحده، ولكنها عبودية مكرمة، لأنه نفخة من روح الله، مفضلة على سائر الخلق بالعقل والقدرة على التفكير وعلى الاختيار، ويعرف رسالته خليفة الله في الأرض يعمر الحياة فيها في ظل حكم الله وشريعته وهداه ويجتهد في للوصول إلى الكمال الإنساني الذي رسمه الله اجتهادا اختياريا واعيا، مستخدما في ذلك كل الملكات التي وهبها الله له، وكل العلم الذي حباه إياه، سواء كان علما سماويا عن طريق الوحي أو إنسانيا مكتسبا عن طريق الكون بفكر، وتدبر، وبصيرة، أو موروثا عن هذين المصدرين، وهو في كل ذلك مطالب بتحكيم العقل، منهى عن التقليد الأعمى والجمود على المفاهيم الخاطئة لمجرد أنها موروثة، ويعرف مصيره بعد هذه الحياة، موت ثم بعث ثم حساب على كل ما قدمت يداه، ثم حياة خالدة قدرها الله، يجزى فيها على قيامه بتبعات التكليف، والأمانة التي حملها في هذه الدنيا، إن خيرا فخير، وإن شرا فشر. (النجار،1995 : 118)

ما يمكن ملاحظته هو أنه يوجد اتفاق بين العديد من المربين الإسلاميين بخصوص هذا الهدف الأسمى والمحوري للتربية الإسلامية؛ ألا وهو إعداد وتكوين الإنسان الصالح بكل ما تتضمنه هذه الكلمة من سمات ومواصفات ربانية وحضارية.

ومن جهته لقد حدد ماجد عرسان الكيلاني أهداف التربية الإسلامية على النحو التالي:

- تعريف الإنسان بخالقه وبناء العلاقة بينهما على أساس من ربانية الخالق وعبودية المخلوق، **قَالَ تَعَالَى:**﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ (الذاريات: 56)
- تطوير سلوك الفرد وتغيير اتجاهاته بحيث تنسجم مع الاتجاهات الإسلامية، **قَالَ تَعَالَى:**﴿ قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّىٰ ﴿١٤﴾ وَذَكَرَ ٱسْمَ رَبِّهِۦ فَصَلَّىٰ ﴿١٥﴾ بَلْ تُؤْثِرُونَ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا ﴿١٦﴾ وَٱلْءَاخِرَةُ خَيْرٌ وَأَبْقَىٰٓ ﴿١٧﴾ ﴾ (الأعلى: 14-17)
- تدريب الفرد على مواجهة متطلبات الحياة المادية، **قَالَ تَعَالَى:**﴿هُوَ ٱلَّذِى جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ ذَلُولًا فَٱمْشُوا۟ فِى مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا۟ مِن رِّزْقِهِۦ ۖ وَإِلَيْهِ ٱلنُّشُورُ ﴿١٥﴾ ﴾ (الملك: 15)
- إخراج الأمة الإسلامية على روابط العقيدة وتشريعاتها العادلة، وإبراز أهمية إخراج هذه الأمة، واعتبار الانتماء إليها كمال للدين ودليلا لصحة الإيمان، **قَالَ تَعَالَى:**﴿وَٱلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ وَهَاجَرُوا۟ وَجَٰهَدُوا۟ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ وَٱلَّذِينَ ءَاوَوا۟ وَّنَصَرُوٓا۟ أُو۟لَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُؤْمِنُونَ حَقًّا ۚ لَّهُم مَّغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ ﴿٧٤﴾﴾ (الأنفال: 7)
- توجيه المسلمين لحمل الرسالة الإسلامية إلى العالم.
- غرس الإيمان بوحدة الإنسانية والمساواة بين البشر، **قَالَ تَعَالَى:**﴿ وَإِنَّ هَٰذِهِۦٓ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَٰحِدَةً وَأَنَا۠ رَبُّكُمْ فَٱتَّقُونِ ﴿٥٢﴾ ﴾ (المؤمنون: 52)، (الكيلاني، 1987: 34)

يتضح أن هذه الأهداف التي قال بها الكيلاني ربانية عقائدية في مجملها.

أما عبد الرحمان النحلاوي فقد استطاع أن يشتق جملة من الأهداف التي تركز على المتعلم وهي على النحو التالي:

أ- **النمو الجسمي:** توجيه الطاقات الجسمية نحو كل ما يرضي الله، من إغاثة الملهوف، وإعانة الكل في سبيل الله وتحذير الطاقات الجسمية من كل ما يغضب الله.

ب- **النمو العقلي:** وهذا باعتبار العقل أهم الطاقات الإنسانية في نظر الإسلام، فجميع أركان الإسلام مبنية على فهم العقل وقناعته، فالتربة الإسلامية تنمي العقل على التفكير السليم، والتواضع والتسليم بالحق، والأمانة العلمية، وابتغاء الحق دون الهواء.

ج- **النمو الاجتماعي:** ويشمل:

- نمو المشاعر الاجتماعية كالشعور بالانتماء، والميل الفطري إلى الجماعة والتقليد.
- نمو الخبرات الاجتماعية وما ينتج عنها من أساليب التعايش مع الجماعة.
- نمو التصورات الاجتماعية والأفكار والأهداف المشتركة التي تنعكس على الأفراد.
- إعداد المواطن الصالح المؤمن والمجتمع المسلم. (النحلاوي، 1986: 16)

ما تم التطرق إليه سالفا يمثل الأهداف العامة والكبرى للتربية الإسلامية وضمنها يمكن تحديد أهداف خاصة تبعا للصفة البيداغوجية للتربية الإسلامية كمادة دراسية ووفقا للمرحلة الدراسية، والتي سنقوم بعرضها كما تضمنتها الوثائق التربوية الصادرة عن وزارة التربية.

4-1. أهداف التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الابتدائي:

- تثبيت العقيدة الإسلامية.
- اكتساب التلميذ تصور سليم عن الكون والإنسان والحياة.
- تحرير العقل من الخرافة والشعوذة والغلو.
- التدريب على حسن التفكير وتوظيف المعارف.
- تربية الوجدان من خلال المثل العليا المستلهمة من القرآن والسنة.
- تحقيق الصحة النفسية للطفل.
- غرس صفات الخير والمحبة والتسامح والتعاون في شخصية المتعلم.

(وزارة التربية الوطنية، 2003: 07)

4-2. أهداف التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط:

- معرفة الله من خلال أسمائه وصفاته.
- معرفة أركان الإيمان مع تحقيق ثمرتها في الحياة اليومية.
- معرفة أحكام العبادات والشعائر الدينية والالتزام بها.

- حفظ نصيب من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وفهمها واستخلاص فوائدها.
- التمسك بالأخلاق الفاضلة ونشرها في المحيط.
- التعرف على قدر مناسب من الآداب الإسلامية.
- التعرف على قدر مناسب من الثقافة الإسلامية.
- تعظيم المقدسات وإدراك مكانة المسجد وحرمته.
- الشعور بالمسؤولية الفردية في كل شيء.
- تنمية الحس الجمالي لدى التلميذ. (وزارة التربية الوطنية، 2003: 05)

4-3. أهداف التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الثانوي:

- حفظ نصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي وفهمها والعمل بتوجيهاتها.
- تأدية العبادة أداء صحيحا وإدراك أبعادها.
- فهم الإسلام فهما صحيحا.
- التخلف بالأخلاق الإسلامية الفاضلة.
- التواصل مع الغير بإيجابية. (وزارة التربية الوطنية، 2006: 67)

5- مجالات التربية الإسلامية:

تتمثل المجالات التي تتناولها التربية الإسلامية بالدراسة في جميع مراحل التعليم في:

- **العقيدة:** وذلك من أجل غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في شخصية المتعلم بالاعتماد على البراهين التي تتضمنها المقررات الدراسية.
- **القرآن الكريم والحديث النبوي:** وذلك من أجل ربط المتعلم مباشرة بالمصادر الأصلية للإسلام ومن أجل التعرف على أسرار التشريع ومقاصد الشريعة وتنمية الفكر الاستنباطي لديه وتمكينه من مواجهة مشكلات الحياة على هدي الكتاب والسنة.
- **الأخلاق والسلوك:** وذلك بتوجيه المتعلم للتمسك دوما بالأخلاق الإسلامية الفاضلة وترجمتها في الواقع الذي يعيشه، ولهذا فإن الأمر يقتضي ربط هذه الأخلاق بالواقع وإبراز

فوائدها في الحياة، وفي نفس الوقت إبراز الأضرار التي تنجم عن مخالفتها بالاعتماد على الأمثلة والواقع.

- **السيرة والقصص:** وذلك من أجل توفير نموذج حي أمام المتعلم ليقتدي به في حياته سواء من السيرة النبوية أو من القصص القرآني.
- **الفقه:** وذلك من أجل السماح للمتعلم بأن يتعرف على الأحكام الفقهية المتعلقة بالعبادات والمعاملات حتى يمارسها على ضوء هذه الأحكام التي تعرف عليها من خلال المقررات الدراسية.
- **الأعلام:** وذلك من أجل تمكين المتعلم من التعرف عن بعض الأعلام الذين يتميزون بشهرة خاصة حتى يقتدي بهم في أدبهم وطلبهم للعلم. (عواريب، 2009: 145-146)

6- أساليب ووسائل التربية الإسلامية:

أهم الأساليب التي يجب على المربي المسلم أن ينهض بها عند إعداد الشباب إيمانيا وخلقيا وجسميا وعقليا وهي:

6-1. التربية بالقدوة :

لأن القدوة هي أفضل الأساليب جميعا وأقربها إلى النجاح، ولأن المربي أو المعلم هو المثل الأعلى في نظر الشباب والأسوة الصالحة في عينه فهم يقتدون به من حث لا يشعر أو لا يشعر بل ويتطبع في نفوسهم وأحاسيسهم، وأصبحت القدوة عاملا كبيرا في صلاح الشاب أو فساده فإن كان المربي صادقا وأمينا وشجاعا، نشأ الصدق والأمانة والكرم والشجاعة، وإن كان المربي كاذبا وخائنا وجبانا نشأ على الكذب والخيانة والبخل.

(علوان،1989: 633)

ولهذا فإنه من السهل تأليف كتاب في التربية، ومن السهل تخيل منهج ولكن هذا المنهج يظل حبرا على ورق ويظل معلقا في الفضاء ما لم يتحول إلى حقيقة واقعة تتحرك في واقع الأرض وما لم يتحول إلى بشر يترجم سلوكه وتصرفاته ومشاعره وأفكاره في أرض

مبادئ المنهج ومعانيه ،عندئذ فقط يتحول المنهج إلى حقيقة ... يتحول إلى حركة ... يتحول إلى تاريخ. (قطب،1981: 180)

لذلك بعث الله سبحانه وتعالى محمد صلى الله عليه وسلم ليكون قدوة للناس **قَالَ تَعَالَىٰ:**﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُواْ ٱللَّهَ وَٱلْيَوْمَ ٱلْآخِرَ وَذَكَرَ ٱللَّهَ كَثِيرًا ﴿٢١﴾﴾ (الأحزاب: 21)، **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّبِيُّ إِنَّآ أَرْسَلْنَٰكَ شَٰهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا ﴿٤٥﴾ وَدَاعِيًا إِلَى ٱللَّهِ بِإِذْنِهِۦ وَسِرَاجًا مُّنِيرًا ﴿٤٦﴾﴾ (الأحزاب: 45-46)

ووضع في شخصه صلى الله عليه وسلم الصورة الكاملة للمنهج الإسلامي، الصورة الحية الخالدة على مدار التاريخ حتى بينت السيدة عائشة –رضي الله عنها–حين سئلت عن الأخلاق النبي–صلى الله عليه وسلم– أنّ خُلُقَه القرآن.

لهذا كان النبي –صلى الله عليه وسلم–أكبر قدوة للبشرية في تاريخها الطويل وكان مربيا وهاديا بسلوكه الشخصي قبل أن يكون بالكلام الذي ينطق به سواء في ذلك القرآن المنزل، أو الحديث الشريف، وهو قدوة باقية ما بقيت السموات والأرض إذ أن شخصية الرسول–صلى الله عليه وسلم– ليست آية عصر أو جيل أو أمة ولا بيئة إنها كونية للناس كافة وللأجيال كافة **قَالَ تَعَالَىٰ:**﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَٰكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَٰلَمِينَ ﴿١٠٧﴾﴾ (الأنبياء: 107) **قَالَ تَعَالَىٰ:**﴿وَمَآ أَرْسَلْنَٰكَ إِلَّا كَآفَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٢٨﴾﴾ (سبأ: 28) للعالمين كلهم وللناس كافة في جميع الأزمان في لدن مبعثه وفي جميع الأجيال، وفي كل الأرض.

- إنه آية باقية لا تذهب ولا تنقص ولا تزول.
- إنه قدوة في الثبات على المبدأ.
- إنه قدوة في العبادة.
- إنه قدوة في الشجاعة.

- إنه قدوة في حسن السياسة وفي الزهد والكرم. (قطب،1981: 184)

وإذا كان هذا شأن المربي الأكبر –عليه الصلاة والسلام– فإن كل مربي مسلم أيا كان أما أو أبا أو مرشدا يلزم عليه أن يمشي وفق تعاليمه ويسلك نفس الطريق الذي سلكه، ولهذا لابد للشاب من قدوة في أسرته لكي يتشرب منذ نشأته المبادئ الإسلامية وينهج على منهجها الرفيع .

ولابد له من قدوة في مدرسته كي يجمع من النضج العقلي والتكوين التثقيفي والعلمي ورح التقوى والخضوع والإخلاص.

ولابد له من قدوة في مجتمعه يطبعه بطابع الإسلام وتقاليده النظيفة، كما لابد للمجتمع من قدوة في قائدهم أو زعيمهم، والقدوة للجميع في شخصية الرسول –صلى الله عليه وسلم – التي تمثلت فيها كل مبادئ الإسلام وقيمه وتعاليمه.

6-2. التربية بالموعظة:

1- **الموعظة لغة:** وعظ، وعظه، وموعظة ذكره ما يلين قلبه من الثواب والعقاب فاتعظ.

2- **اصطلاحا:** هي النصح والتذكير بالخير والحق على الوجه الذي يرق له القلب ويبعث على العمل، يوعظ به أهل الإيمان، قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ ... ذَٰلِكَ يُوعَظُ بِهِۦ مَن كَانَ مِنكُمۡ يُؤۡمِنُ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۗ ... ﴿٢٣٢﴾ ﴾ (البقرة: 232)

من أساليبها:

- **النصح:** وهو بيان الحق والمصلحة وذلك ما ينفع المنصوح في دينه ودنياه ويقتضي أن لا يتوخى الناصح مصلحة دنيوية أو مادية لنفسه قَالَ تَعَالَىٰ:﴿قُلۡ مَآ أَسۡـَٔلُكُمۡ عَلَيۡهِ مِنۡ أَجۡرٍ... ﴿٥٧﴾ ﴾ (الفرقان: 57)

- **التذكير:** وهو أن يعيد الواعظ للذاكرة معاني إيمانية توقظ المشاعر وتدفع إلى طاعة الله والعمل الصالح، كالتذكير بالموت والحساب ونعيم المتقين ومصارع الغابرين.

إن من أهم الوسائل التربوية المنتجة في مجال تربية الأفراد: الموعظة المؤثرة التي تهز المشاعر، وهي ضرورة لازمة لأن في النفس دوافع فطرية في حاجة مستمرة إلى التوجيه والتهذيب، والقرآن الكريم قد أكد هذا المعنى في كثير من آياته، قَالَتَعَالَى:﴿ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَذِكۡرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلۡبٌ أَوۡ أَلۡقَى ٱلسَّمۡعَ وَهُوَ شَهِيدٞ ٣٧﴾ (ق: 37)، ﴿وَذَكِّرۡ فَإِنَّ ٱلذِّكۡرَىٰ تَنفَعُ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ٥٥﴾ (الذاريات: 55)، وقوله تعالى:﴿وَمَا يُدۡرِيكَ لَعَلَّهُۥ يَزَّكَّىٰٓ ٣ أَوۡ يَذَّكَّرُ فَتَنفَعَهُ ٱلذِّكۡرَىٰٓ ٤ ﴾ (عبس: 3-4)

والقرآن الكريم مليء بالآيات التي تتخذ أسلوب الموعظة أساسا لمنهج الدعوة وطريقا لإصلاح الأفراد ،ولا يختلف اثنان أن الموعظة المخلصة والنصيحة المؤثرة، إذا وجدت لها نفسا صافية وقلبا متفتحا ،وعقلا حكيما متدبرا، فإنها أسرع للاستجابة وأبلغ في التأثير، ولكن لا تكفي الموعظة وحدها في التربية إذا لم يكن بجانبها القدرة القادرة على تحريك المشاعر وحيث توجد القدرة الصحيحة فإن الموعظة تكون ذات أثر بالغ في النفس وتصبح واقعا من أعظم الدوافع في التربية النفوس ويعتمد الموعظة عن الناحية التربوية على:

- إيقاظ عواطف ربانية كانت قد ربيت في نفس الناشئين كعاطفة الخضوع لله والخوف من عذابه والرغبة في جنته.
- كذلك تعتمد على التفكير الرباني السليم الذي كان الموعوظ قد ربي عليه وهو التصور السليم للحياة الدنيا والآخرة، ووظيفة الإنسان في الحياة وعلاقته مع ربه عز وجل.
- تعتمد الموعظة في مدى تأثيرها على وجود الجماعة المؤمنة التي توفر الجو الصالح والمناخ المناسب الذي يساهم في الاستجابة للموعظة ويجعلها أشد تأثيرا وأبلغ في النفوس.

6-3. التربية بالعادة:

إن التربية بالعادة من أقوم الأساليب في تنشئة الشاب إيمانيا وتقويمه خلقيا لأنها من منطلقات إرشادية وتوجيهية لأنماط سلوكية متكررة في حياة الإنسان، والإسلام يستخدم العادة كوسيلة من وسائل التربية فيتحول الخير كله إلى عادة أي حركة(اعتيادية) تقوم بها النفس الإنسانية بغير جهد وبغير مقاومة، والتربية الإسلامية وهي تعود الإنسان على مسلك معين تبين له الهدف المقصود من العادة المحمودة التي يسير عليها فتأصلها في نفسه وتربط هذه النفس بالله عز وجل.

والعادة هي تكرير الشيء دائما أو غالبا على تهج واحد من غير علاقة عقلية، وقد تأخذ طابعا اجتماعيا، فترتضيها عقول الناس ويعودون إليها مرة أخرى (هدلة،2001: 10)

وقد بدأ الإسلام منذ نشأته بإزالة العادات السيئة التي وجدها في المجتمع الجاهلي واتخذ لذلك إحدى الوسيلتين إما القطع الحاسم الفاصل وإما التدرج البطيء حسب نوع المادة التي يعالجها وطريقة تمكنها في النفس.

والمسلم في حياته الجاهلية تعود في سلوكه إما عادة سيئة أو عادة صالحة فكل سيئة ترتبط بأصل العقيدة فقد قطعها الإسلام من أول لحظة فهي كالأورام الخبيثة، من ثم انتقل المسلم انتقالا كاملا من البيئة الجاهلية إلى البيئة الجديدة الإيمانية التي تقيم كل شيء فيها على وحدانية الله الخالصة.

ولقد غير الإسلام عادة وأد البنات لأنها لا تقوم على أساس إيماني ولا إنساني فالظالم لا يستقيم مع الحق الذي خلقت به السموات والأرض.

كذلك قضى على العادات النفسية من كذب وغيبة وغيرها وكانت الوسيلة في القضاء على المفاسد والعادات المستقبحة هذه هي التوجيه الرباني مع دوام الاتصال به في السر والعلانية.

أما العادة الاجتماعية المرتبطة بأحوال اجتماعية واقتصادية متشابكة فقد لجأ إلى التدرج البطيء مع استمرار الوعظ والتوجيه واستحياء القلوب.

الخمر والزنا والسرقة لم تكن عادات فردية وجدانية بقدر ما هي سلوك عام في المجتمع، وهي كذلك من العادات لا تستطيع كل نفس أن تسيطر عليها وتحسم أمرها في لحظة دون أن تعاودها لذلك لجأ الإسلام في علاج كل منها إلى التدرج في المراحل ودرجات وأخر تحريمها حتى اكتمل نمو المجتمع المسلم

والإنسان في الغالب يكون إلى ماعتاد أميل وعليه أحرص وبه أشد تمسكا، والصغير أسلس قيادة وأحسن مواتاة وقبولا وأقل عزيمة في الإنصراف عما يأمر به من المذاهب الجميلة والطرق المثلى وهذا يرتب على المربي تعويد الطفل على إلتزام القواعد والمباديء الإسلامية حتى ينساق وراء آدائها بشكل آلي ودون تجريدها من حقيقة كونها عبادة في الهدف والمغزى (الغزالي،1998: 89)

ومنهج الإسلام في تربية الأبناء على العادة يعتمد على شيئين أساسيين :

أ- **التلقين:** وهو الجانب النظري في الإصلاح والتربية.

ب- **التعويد:** وهو الجانب العملي في التكوين والإعداد.

ولما كانت مرحلة الشاب الناشئ قابلة للتربية بالتلقين والتعويد فيجب على المربين من آباء وأمهات ومعلمين أن يركزوا على تلقين الولد كل ما فيه من الخير الذي يحقق سعادته ونجاته في الدارين وتعويده إياه منذ أن يعقل ويفهم أمور الحياة،ويذكر الإمام الغزالي بواجب الوالدين تجاه الأبناء فيقول: الصبي أمانة والديه وقلبه طاهر جوهرة نفيسة فإن عوده الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة.

6-4. التربية بتفريغ الطاقة: إن لدى الأفراد وبالأخص الشباب طاقات حيوية فطرية لابد للمربي أن يقوم باستغلالها في مجال الخير والفضيلة لأن ما عند الشباب من استعداد للعطاء الغزير يصلح للخير أو الشر كما يصلح للهدم والبناء.

ومن أساليب الإسلام في تربية الفرد العمل عل تفريغ الجهد الفائض وشغل الوقت الفائض بما ينفع الفرد، وينبغي أن يستنفذ الجهد الفائض في عمل طيب (السيد،2008: 62)

لذا يجب على المربي أن يقوم بتربية الشباب على تفريغ الطاقة وتوجيه استعدادهم نحو البناء والتعمير وكل ما هو محمود ومفيد، وأمر تفريغ هذه الطاقة الإيجابية مهمة لأن كبتها واختزانها في النفس المتيقظة المتحفزة يؤدي إلى تأن تتحول هذه الطاقة إلى مادة قاتلة.

ومن أمثلة على ذلك اعتمد الإسلام في تفريغ طاقة الكره وهي طاقة فطرية طبيعية ووجهها الإسلام في كره الشيطان، وأتباع الشر في كل مكان ويتحقق بذلك كيان إيجابي للفرد المسلم يتحرك ويميل في واقع الأرض لمقاومة الباطل وأهله والإقرار هدف إنساني سام، وهو مهمة استخلاف الإنسان في هذه الأرض.

كذلك فرغ الإسلام طاقة الحب في حب الله والكون والخلائق وذلك من خلال تنظيم علاقة الإنسان بربه –عز وجل– وعبادته، وعلاقته بالكون، والتفكر فيه على أنه خلق من مخلوقات الله عز وجل.

ويضمن المربي المسلم حيث يفرغ طاقة الشباب الفكرية والشعورية والقدرات العقلية والجسمية في مجالها الصحيح ذلك العطاء الغزير المدرار الذي سوف يقدم الشباب المسلم لأمته في مجال الخلق الحسن والعلم النافع والبناء والتعمير.

إن الشباب المسلم حينما يربى في محضن الدعوة الإسلامية وهو يعلم أنه يعيش لغيره أكثر مما يعيش لنفسه يجد أن من أوجب الواجبات عليه أن ينصرف إلى أمته أكثر مما ينصرف إلى نفسه وهو يفعل ذلك يفوز بالخير العاجل في ميدا النصر والخير الآجل في مثوبة الله.

6-5. التربية بملء الفراغ: إن الفراغ مفسدة وأي مفسدة للشباب، وأول مفسدة ما يتعوده الشباب من عادات ضارة لملء الفراغ، والإسلام حريص كل الحرص على إشغال الإنسان

بالنافع من الأعمال والاهتمامات وتغطية وقته كله بالعمل والإنتاج حتى لا يجد الفراغ الذي يشكو منه.

ومن هنا يخاطب الرسول –صلى الله عليه وسلم– فعن ابن عباس– رضي الله عنهما قال: قال صلى عليه وسلم لرجل يعظه: «**اغتنم خمسا قبل خمس شبابك قبل هرمك، وصحتك قبل سقمك، وغناك قبل فقرك، وفراغك قبل شغلك، وحياتك قبل موتك**». رواه بن عباس

والمربي المسلم يجب عليه وهو يربي الأفراد وخاصة الشباب بهذا الأسلوب (إشغال الوقت) أن لا يجعل الإشغال إجهادا كاملا في جانب واحد بل يشغل الأوقات وفق ما يخدم جميع الجوانب الجسمية والروحية والنفسية فتكون مشغلة بالعمل المفيد والعلم النافع والعبادة وذكر الله والدعوة إلى الله والسمر البريء الهادف مع الأهل والأصحاب والتزاور والرحلات والألعاب الرياضية وكل ما من شأنه أن يوفر الحيوية والنشاط في حياة الشباب ويقول الأستاذ محمد قطب: المهم ألا يوجد في حياة الإنسان فراغ يشغله شيء أو فراغ يشغله الشر والفساد أو التفاهة. (قطب، 1989: 206)

والإسلام حين ألغى عادات الجاهلية لم يترك فراغا في حياة المسلمين بل جعل للمسلمين عادات أخرى كانوا يجتمعون على موائد الخمر والميسر أو لعبادة الأوثان، أو لسماع الشعر الضال ،فجمعهم على عبادة الله يؤدون الصلاة جماعة ،ويتذاكرون القرآن جماعة ويستمعون إلى توجيهات الرسول –صلى الله عليه وسلم– ويتزاورون لمثل ذلك وكانوا يعيشون في جاهليتهم على أعياد فاسدة، فألغاها وجعل بدلا منها أعيادا كريمة نظيفة.

6-6. التربية بالأهداف:

إن الأمة الإسلامية تواجه اليوم تحديات خطيرة وتتعرض لأحداث جسام خاصة في هذا الزمان الذي سيطرت عليه قوى البغي والطغيان التي أفسد على الشباب أخلاقه ورجولته وعقيدته وأثرت بالأفراد تأثيرا مباشرا والمربي الناجح هو الذي يعيش مع الأحداث ولا يتركها تمر دون أن يستغلها في تربية نفوس الشباب وتهذيبها.

ولقد قام القرآن الكريم وهو يربي الجيل الأول باستغلال الأحداث في تربية النفوس استغلالا عميقا الأثر، كان من نتيجته تلك الأمة العجيبة الفريدة في تاريخ البشرية.

ولذلك كان الامتحان الأكبر للمسلمين في "العهد المكي" هو تحمل الأذى في سبيل الله دون رد على العدوان، ودون أخذ الثأر من المعتدين، والتربية التي منعتهم من أخذ الثأر هي التربية التي وجهتهم إلى الصبر واحتمال الأذى والعدوان دون رد.

هذه التربية هي التي نشأت النفوس الحديدة المعتزة بالله نفوسا مستعلية بالإيمان، مستعلية على ذواتها، وعلى شهواتها وعلى أهوائها، وفي تلك الفترة كانت التربية تقول في سورة المزمل: **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ وَٱصۡبِرۡ عَلَىٰ مَا يَقُولُونَ وَٱهۡجُرۡهُمۡ هَجۡرٗا جَمِيلٗا ١٠ ﴾ (المزمل: 10)

كانت التربية هي الصبر الأذى، وقيام الليل التجرد لعبادته وحد في ناشئة الليل: **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ إِنَّ نَاشِئَةَ ٱلَّيۡلِ هِيَ أَشَدُّ وَطۡئٗا وَأَقۡوَمُ قِيلٗا ٦ ﴾ (المزمل: 6)

فلما علم المربي أن هذه النفوس تجردت لله وتربت على طاعته عندئذ أذن للمؤمنين بالهجرة، ثم أذن لهم بإنشاء دولة لهم في المدينة في عهد قوة المسلمين، تهدف إلى الهدف وذاته تخليص النفوس من الاعتزاز بقوتها الذاتية وتجريدها خالصة لله، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ لَقَدۡ نَصَرَكُمُ ٱللَّهُ فِي مَوَاطِنَ كَثِيرَةٖ وَيَوۡمَ حُنَيۡنٍ إِذۡ أَعۡجَبَتۡكُمۡ كَثۡرَتُكُمۡ فَلَمۡ تُغۡنِ عَنكُمۡ شَيۡـٔٗا وَضَاقَتۡ عَلَيۡكُمُ ٱلۡأَرۡضُ بِمَا رَحُبَتۡ ثُمَّ وَلَّيۡتُم مُّدۡبِرِينَ ٢٥ ﴾ (التوبة: 25)

لقد كان الدرس هنا قاسيا وعنيفا يوم اعتز المسلمون بكثرتهم وأعجبتهم قوتهم فقالوا: لن نغلب اليوم من قلة (كان الدرس، هو ردهم إلى الله، ليعتزوا به وحده ويستمدوا منه القوة وحده، ولا ينظروا لأية قوة أرضية –معهم أو عليهم– على أنها العامل الحاسم في المعركة، أو أنها تقرر شيئا من الأمور).

لقد كانت القوة الأرضية في مكة ضدهم فرباهم هناك على أنها ليست هي التي تقرر مصير الدعوة، وإنما الذي يقررها هو الله،وهم مدعوون أن يلجئوا إليه ويعتزوا به وبقوته.

ثم كانت القوة الأرضية في المدينة معهم ،فرباهم كذلك أنها لا تغني شيئا في حقيقة الأمر وأنها ليست هي التي تقرر مصير الدعوة، وإنما الذي يقررها هو الله ودعاهم كما دعاهم هناك في مكة أن يلجئوا إلى الله وحده ويعتزوا به وبقوته.

6-7. التربية بالعقوبة: إن رعاية الشباب الناشئين بالرفق واللين والملاطفة فهي الأصل في التعامل وذلك استرشادا من التوجيهات النبوية التي سبق أن ذكرناها في-مبحث التربية بالقدوة – ولكن حين لا تفلح بالقدوة لا تؤثر الموعظة فلابد إذن من العلاج الحاسم وهو القوة.

ولكن على المربي أن يكون حكيما في استعمال العقوبة المناسبة التي تتفق مع مزاج الولد، كما لا يجوز أن يعالج المربي مشاكل الأولاد، ويقوم اعوجاجهم بالعقوبة قبل معرفة العلة الانحراف، ليسلك معهم أسلوب الأنسب، فقد تكون العقوبة بالتوبيخ وقد تكون بالإعراض والموعظة القاسية أو التهديد وقد تكون بالضرب، وكل ذلك نافع لأن الأحاسيس والمشاعر لدى الأولاد تختلف فمنهم من يؤثر فيه الإعراض ويردعه ومنهم من يثنيه التهديد ومنهم من لا ينفع معه إلا الضرب.

والإسلام يتبع جميع الوسائل في التربية حيث أنه يستخدم القدوة والموعظة والترغيب والترهيب، ولكنه كذلك يستخدم التخويف بجميع درجاته من التهديد إلى التنفيذ ولكنه يهدد بعدم رضا الله عز وجل، وذلك أيسر التهديد وإن كان له فعله الشديد على النفوس: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿۞أَلَمۡ يَأۡنِ لِلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَن تَخۡشَعَ قُلُوبُهُمۡ لِذِكۡرِ ٱللَّهِ وَمَا نَزَلَ مِنَ ٱلۡحَقِّ وَلَا يَكُونُواْ كَٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلۡكِتَٰبَ مِن قَبۡلُ فَطَالَ عَلَيۡهِمُ ٱلۡأَمَدُ فَقَسَتۡ قُلُوبُهُمۡۖ وَكَثِيرٞ مِّنۡهُمۡ فَٰسِقُونَ ١٦﴾ (الحديد: 16)

ومرة يهدد بغضب الله صراحة كما جاء في حديث الإفك وتلك درجة أشد قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَوۡلَا فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡ وَرَحۡمَتُهُۥ فِي ٱلدُّنۡيَا وَٱلۡأٓخِرَةِ لَمَسَّكُمۡ فِي مَآ أَفَضۡتُمۡ فِيهِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ١٤ إِذۡ تَلَقَّوۡنَهُۥ بِأَلۡسِنَتِكُمۡ وَتَقُولُونَ بِأَفۡوَٰهِكُم مَّا لَيۡسَ لَكُم بِهِۦ عِلۡمٞ وَتَحۡسَبُونَهُۥ هَيِّنٗا وَهُوَ عِندَ ٱللَّهِ عَظِيمٞ ١٥ وَلَوۡلَآ إِذۡ

سَمِعْتُمُوهُ قُلْتُم مَّا يَكُونُ لَنَآ أَن نَّتَكَلَّمَ بِهَٰذَا سُبْحَٰنَكَ هَٰذَا بُهْتَٰنٌ عَظِيمٌ ﴿١٦﴾ يَعِظُكُمُ ٱللَّهُ أَن تَعُودُواْ لِمِثْلِهِۦٓ أَبَدًا إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴿١٧﴾ ﴾ (النور: 14-17)

ومرة يهدد بحرب الله ورسوله: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَذَرُواْ مَا بَقِىَ مِنَ ٱلرِّبَوٰٓاْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴿٢٧٨﴾ فَإِن لَّمْ تَفْعَلُواْ فَأْذَنُواْ بِحَرْبٍ مِّنَ ٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ...﴿٢٧٩﴾ ﴾

(البقرة: 278-279)

ومرة يهدد بالعقاب في الآخرة: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَٱلَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ ٱللَّهِ إِلَٰهًا ءَاخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ ۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ يَلْقَ أَثَامًا ﴿٦٨﴾ يُضَٰعَفْ لَهُ ٱلْعَذَابُ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ وَيَخْلُدْ فِيهِۦ مُهَانًا ﴿٦٩﴾ ﴾ (الفرقان: 68-69)

ثم يهدد بالعقاب في الدنيا: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ إِلَّا تَنفِرُواْ يُعَذِّبْكُمْ عَذَابًا أَلِيمًا وَيَسْتَبْدِلْ قَوْمًا غَيْرَكُمْ وَلَا تَضُرُّوهُ شَيْـًٔا ۗ وَٱللَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ ﴿٣٩﴾ ﴾ (التوبة: 39)

إنها التربية بالعقوبة والتي تخرج من كونها حدودا أو تعزيزات حددها الشارع وبين كيفيتها وهي درجات متفاوتة لدرجات من الناس، فمن الناس تكفيه الإشارة البعيدة فيرتجف قلبه ويهتز وجدانه ومن الناس من لا يروعه إلا الغضب الجاهر الصريح، ومنهم من لابد أن تقريب العصا منه حتى يراها مقربة منه، ومنهم بعد ذلك فريق لابد أن يمس لدغ العقوبة على جسمه لكي يستقيم. (قطب،1989: 191 – 192)

ولكن الإسلام حين أقر عقوبة الضرب فإنه أحاط هذه العقوبة بدائرة م الحدود وبسياج من الشروط حتى لا يخرج الضرب عن الزجر والإصلاح إلى التشفي والانتقام والإيذاء، فينتج عن ذلك أن يتعقد الشباب نفسيا وينحرف خلقيا.

6-8. التربية بالترغيب والترهيب:

إن اعتماده هذه الوسيلة في التربية يعتمد أولا على مدى تركيزنا المسبق على أمر العقيدة وغرس الإيمان في نفوس الناشئين، وبدون هذه القاعدة الأساسية قد لا يؤتي الترغيب والترهيب ثمرته المرجوة لذا يجب أن نبدأ بغرس الإيمان الصحيح أولا، ليتسنى لنا أن نرغبهم

بالجنة ونرهبهم من عذاب الله عز وجل لأنه في الغالب لا توجد آية فيها إشارة إلى الإيمان بالله واليوم الآخر ويكون الترغيب بذكر الجنة والترهيب بذكر النار بأسلوب واضح يفهمه الناشئون، ويعتمد على كتاب الله تعالى وما ورد في الأحاديث الصحيحة بحيث يستخدم الصور والمعاني القرآنية والنبوية في عرضه لعقاب الله وثوابه كتصوير مواقف القيامة بالصور القرآنية المدعومة التفاصيل النبوية لقصة الشفاعة يطلبها الناس في موقف الحشر من الجميع الأنبياء لشدة الهول، ويعتمد الترغيب والترهيب القرآني والنبوية على إثارة الانفعالات وتربية العواطف الربانية في النفوس. (عساف،1997: 297-224)

يرصد الغزالي بعض الأساليب ووسائل التنشئة التربوية على أسس الإسلامية على النحو التالي:

1- شجع الطفل على ممارسته الخلق الجميل والعقل المحمود.

2- تجاهل أخطاء لطفلك في أول مرة ثم عاقبه سرا إذا عاود الخطأ.

3- وضح لطفلك الآثار المترتبة على استمرار ارتكابه الخطأ.

4- حافظ على شعور طفلك أمام الآخرين.

5- عاقب طفلك سرا لا علانية خوفا من افتضاح أمره بين الناس.

6- عود طفلك من أن لا يفعل شيئا خفية لأن ذلك أمر قبيح وعادة سيئة.

7- نمي في طفلك مطابقة فكره مع عمله وإدراكه العقلي مع إدراكه الحسي.

8- أصل في طفلك ممارسة العمل النافع للجماعة.

9- شجع طفلك على الصدق في القول والإخلاص في العمل وإرضاء الله في السر والعلانية.

10- عود طفلك على التواضع وعدم التفاخر على أقرانه بشيء مما يملكه والديه من مال أو جاه.

11- ازرع في نفسيته طفلك أن يتواضع في غير زلة سبيل الرفعة وأن التعالي سبيل المهانة. (بركات محمد، 1972: 128-129)

7- وسائط التربية الإسلامية:

المقصود بالوسائط هي التنظيمات، أو المؤسسات والتجمعات والأفراد الذين يتولون نقل المعارف، والمفاهيم، والخبرات، والقيم وبناء الاتجاهات وغيرها من عناصر التربية الى المتعلمين سواء كانت هذه التربية مقصودة أم غير مقصودة. (الخوالدة،2001 : 84)

وتتضمن التربية الإسلامية وسائط تتمثل في كل من الأسرة، المدرسة والمسجد.

7-1 الأسرة:

الأسرة هي الوعاء التربوي إذ تهتم بإعداد الأفراد ليكونو آباؤ وأمهات صالحين مع التركيز على الاهتمام بالأم، إذ هي التي تحسن تربية جسدية وخلقية عظيمة ودينية وصحية.

(الجمالي،1972: 18)

وقد اهتمت التربية الإسلامية بالأسرة وتكوينها، والعلاقات الاجتماعية التي تمارسها، والأدوار التي تقوم بها. فكان أول الاهتمام موجها الى اختيار الزوجين قال صلى الله عليه وآله وسلم " **تنكح المرأة لأربع ، لمالها، ولحسبها، ولجمالها، ولدينها فاظفر بذات الدين تربت يداك**" (رواه البخاري).

والأم تتولى رعاية الطفل والعناية به أما التعليم فهو موكول بكلا الطرفين، وبذلك يتضح أن للأسرة أثراً كبيرا من خلال ما تقوم به من وظائف وهي:

- إقامة حدود الله سبحانه وتعالى، وهذا معناه إقامة البيت المسلم الذي يبنى حياته على تحقيق عبادة الله عزوجل وهو الهدف الأسمى للتربية الإسلامية.
- تحقيق السكون النفسي، والطمأنينة، فإذا اجتمع الزوجان على أساس من الرحمة والاطمئنان المتبادل فحينئذ يتربى الناشئ في هو سعيد بعيدا عن القلق والأمراض النفسية.
- تحقيق أمر الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) بإنجاب النسل. (الخوالدة،2001: 784)

- إرواء الحاجة الى المحبة عند الأطفال، فالرحمة بالأولاد من الغرائز التي فطر الله الناس عليها وروى أبو هريرة قال: قبل رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) الحسن بن علي رضي الله عنهما وعنده الأقرع بن حابس جالسا، فقال الأقرع : إن لي عشرة من الأولاد ما قبلت منهم أحداً ، فنظر إليه رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) ثم قال : " **من لا يَرْحَمْ لا يُرْحَمْ** » رواه البخاري)

7-2 المدرسة:

المدرسة هي مؤسسة تربوية اجتماعية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه وهي مسؤولة عن توفير بيئة تربوية للمتعلم تساعده على تنمية شخصيته فضلاً عن توفير فرص الإبداع والابتكار للمتعلم. (بحري،1985: 27)

والمدرسة يقع عليها الدور الكبير من المسؤولية ، نظراً لمكانتها الاجتماعية ، فهي فضلاً عمّا تقدمه من قيم وتعاليم إسلامية، مطالبة بأن تربط عملها بعمل المؤسسات الأخرى التي تتولى عملية التنشئة الإسلامية، الأسرة والجمعيات، ووسائل الإعلام ، وغيرها.

لذلك يفترض أن يكون هناك تعاون وانسجام بين هذه المؤسسات، من أجل معاونة ومساعدة التلاميذ من الوقوع في الزلات والانحرافات لا سيما في مرحلة المراهقة ، لأن بعد المسافة وبعد الفجوة ، والانقطاع بين هذه المؤسسات سوف يكون له مردود سلبي على سلوك التلاميذ ، على العكس لو تم الوصل بين هذه المؤسسات. (خاطر وآخرون،1989: 33)

ومن وظائف المدرسة ما يأتي:

- نقل التراث الثقافي للمجتمع وحفظه.
- تحقيق التكامل الاجتماعي بين أفراد المجتمع من خلال اكتسابهم المعارف والاتجاهات التي تجعلهم يشعرون بهوية واحدة تجمعهم.
- إتاحة فرص الإبداع للمتعلمين.
- تزويد المجتمع بالطاقات والكوادر الفنية.

- تنمية شخصية المتعلم.
- تنمية أسلوب التفكير العلمي. (جرادات، 1986: 135)
- المدرسة أداة استكمال، فهي تكمل أثر الأسرة وتنوب عنها في إعداد الفرد ليكون صالحا في مجتمعه.
- المدرسة أداة تنسيق، فهي تنسق الجهود المبذولة مع المؤسسات الأخرى في إعادة التوازن.
- المدرسة تصحح الأخطاء الاجتماعية والعلمية التي تقع في المجتمع.

(الخوالدة،2001: 95)

3-7 المسجد:

المسجد إحدى المؤسسات المهمة للتربية الإسلامية في المجتمع ولا يقل شأناً عن الأسرة والمدرسة، وقد اضطلع بأثر ريادي على مر التاريخ الإسلامي فكان يمثل مكاناً للقيادة العسكرية والسياسية، ومكاناً للتعليم والتنسيق، ومنبراً للتوجيه والإرشاد، ومقراً لاستضافة الوفود، ومرآزا لمناقشة القضايا والتشاور حولها. (يونس،1999: 27)

وكان أول عمل قام به الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) هو بناء المسجد في المدينة المنورة ليكون مقرا للدولة الإسلامية، فأصبح مركز إشعاع فكري وحضاري وديني يسهم في بناء المجتمع ليجعله متماسكاً قوياً موحدا.

والمساجد في الإسلام معاهد علمية مفتوحة لكل راغب في الاستزادة من العلوم والمعارف والآداب، نجد فيها أجلّة الشيوخ، الذين أوقفوا أنفسهم لنشر العلم بين الناس احتسابا الله وابتغاء مرضاته، فتخرج في هذه الحلقات علماء وأدباء ولغويون ومفسرون وغير ذلك حتى أن قسما منهم لا يقرأ ولا يكتب نظهم شعرا أو أملى الكتب بآراء جليلة ولم تكن الزوايا والأربطة محلات للعجزة ، وأهل البطالة فالإسلام حارب الرهبانية ومن الرهبانية في الاسلام تهذيب النفس وتنقيتها من كل ما يشوبها، وطلب العلم والمعرفة فكانت مجالس علم وأدب،

وعبادة، وتعلم لا بل حتى الطاعنين في السن كانو يراعونهم في التعليم، والتهذيب، وكذلك البدو الرحل لم يكونوا في معزل عن العلم فقد أرسل عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) الى البدو من يعلمهم أمر دينهم

ومن وظائف المسجد ما يأتي:

أ- **وظيفة تربوية:** كان للمسجد وظيفة تربوية لتحرير الأمم والشعوب من العبودية للبشر والطواغيت والأوثان ليشرفوا بعبوديتهم الله وحده واخلاص الطاعة له.

ب- **وظيفة اجتماعية:** فحين تعصف المحن، الأخطار بالمسلمين يعتصمون ببيوت الله وليجتمعوا على إعلاء كلمته كما حدث عند الغزو الصليبي الأول وفي معظم الحركات التحريرية والغزو الصليبي الثاني.

ج- **وظيفة سياسية وعسكرية:** لوضع الخطط وإجراء التدابير وأخذ الاحترازات وهكذا ظل المسجد مدرسة تربوية، وعسكرية، ومجلس شورى يؤدي وظيفة عظيمة ويرفد المجتمع بالطاقات البشرية المعبئة، وأسهم في تربية النشء ويمدهم بالفضائل الكريمة والشمائل الحسنة. (النحلاوي،1983: 133)

ومن وسائط التربية الإسلامية أيضا وسائل الإعلام، وهي من الوسائل غير المتخصصة ولكننا سنتكلم عنها بوصفها لا تقل أهمية عن غيرها، إذ يعد العصر الذي نعيش فيه عصر تزايد انتشار وسائل الاعلام ولا سيما استعمال الأقمار الصناعية في مجال الاتصالات وبشكل خاص في المجالات الاعلامية، فقد أصبحت الوسائل الإعلامية تمارس عملية التثقيف والتربية، ومن هنا تبرز أهمية مثل هذه الوسائل حتى أنه لا مغالاة في قول إن هذه الوسائل والأجهزة بدأت تطغى في أثرها على مهمات المؤسسات التربوية، وهذا يقود الى القول أن هناك ضرورة ملحة لتوجيه عناية فائقة الى برامج هذه الوسائل، والفلسفة التي تقوم عليها، بحيث تنسجم مع طبيعة المجتمع، وثقافته السائدة وأن تؤدي الى المساهمة في مواجهة مشكلات المجتمع الحاضرة، والمستقبلية.

وينبغي أن تتكامل مع مؤسسات المجتمع الأخرى بحيث تسهم في تنمية شخصية الفرد بكل ما هو جديد ونافع، وأن لا تكون هذه الوسائل من العوامل التي تشجع على الجريمة والانحراف، والفساد ولا سيما بين الشباب أو تكون أحد العوامل التي تسهم في التشكيك بماضي الأمة وأصالة تراثها ومثلها العالية. (جرادات، 1986: 136)

وقد أصبحت هذه الأجهزة من ضروريات العصر لحاجة الإنسان إلى الاطلاع على المجريات التي تحدث، سواء على الساحة المحلية أو الدولية، وتحدث تأثيرا مباشرا في جميع جوانب حياة الفرد ، فهي أداة تنسيقية وتوجيهية ووسيلة للكسب المادي وهي في الوقت نفسه أداة هدم، فهي تقدم البرامج الهادفة، وتقدم البرامج الهادمة حتى أصبحت هذه البرامج تناقض بعضها، ولهذا أثره الخطر على المجتمع المسلم إذ تؤدي إلى التفسخ والانحلال والخروج على قيم المجتمع، وذلك لعدم الربط مع المؤسسات الأخرى. (أبو العينين،1980: 1766)

8- أساليب الرسول محمد صلى الله عليه وآله وسلم في التربية والتعليم:

لقد كانت أساليب رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم في التربية مثلا أعلى في تكوين وإعداد طلبته ليكونوا أساتذة الأجيال والإنسانية، ولئن تميزت أساليب مشاهير المربين، في تاريخ البشرية بطرق خاصة بهم، فأن أساليب المصطفى صلى الله عليه وآله وسلم في التربية جاءت موسوعة كاملة لنماذج الطرق التعليمية التي عرفتها البشرية قبله وبعده.

ويمكن إيجاز بعض من أساليبه صلى الله عليه وآله وسلم في التربية كما ذكرها السعدون (2012) كالآتي:

8-1 أسلوب المحاضرة:

كان صلى الله عليه وآله وسلم يستقطب حواس سامعيه وانتباههم فيعطي الجمهور المستمع حقائق محددة واضحة، وتقف خطبة حجة الوداع أنموذجا حياً للمحاضرات التربوية التعليمية التي تحتوي أفكاراً محددة متتالية، وكثيرة هي المواقف التعليمية التعلمية، التي كان

فيها معلم الإنسانية يعطي لأصحابه أقوالاً مركزة، لم تكن وليدة برنامج تقليدي بل ناتجة عن مواقف تستدعي ذلك العطاء في القول، ولم تكن توجيهاته التعليمية على نمط النصوص المعقدة، أو النصائح الفلسفية غير الهادفة، ولكنها كانت على نمط توجيهات ايجابية سلوكية تؤثر في سلوك سامعيها، وإذا ما قرأنا أقواله صلى الله عليه وآله وسلم في هذا الأسلوب فإننا لا نلمس فيها طابع المحاضرة التقليدية، ولكنها تحتوي على مجموعة من المواقف والأقوال والتوجيهات التي يمكن أن تنساب إلى آذان سامعيها، برفق وتأن وتواضع.

8-2 أسلوب الحوار:

فقد اعتمد الرسول صلى الله عليه وآله وسلم في هذا الأسلوب على مبدأ طرح الأسئلة فيبحث مشكلة جديدة، أو يعالج مشكلة اجتماعية، أو يعمق قيمة منهجية، فالتعليم في طريقته هذه صلى الله عليه وآله وسلم، لم يكن مجرد تلقين الأفكار والمبادئ أو إلقائها في أدمغة وعقول خاوية، بل إيصال الأفكار والحقائق والمبادئ، بتحريكها في محاولات عقلية من الاستيعاب والتحليل والتبصر وكثيرة هي أحاديثه التي كانت تطرح مثل هذه القضايا والأفكار والقيم، أتدرون من؟، هل أدلكم على؟، أو الأحاديث التي يبدؤها صلى الله عليه وآله وسلم بعبارة مستدركة، تدعو المستمع للاستفسار أو انتظار التفاصيل مثلاً قوله صلى الله عليه وآله وسلم « **أنصر أخاك ظالماً أو مظلوما**» فكانت دعوة للحوار .. كيف؟ ولماذا؟ وقوله صلى الله عليه وآله وسلم : «**الدين النصيحة**» ثم يصمت ليطلب منه أصحابه التفاصيل كيف؟ ولمن؟، عن تميم الداري أن النبي صلى الله عليه وآله وسلم قال: « **الدين النصيحة قلنا: لمن؟ قال: لله، ولكتابه، ولرسوله، ولأئمة المسلمين، وعامتهم** ».

8-3 أسلوب التعليم الذاتي:

وأسلوبه فيما يمكن أن يُعرف اليوم بالتعليم الذاتي كأحد المواقف التعليمية التعلمية.

وما نقصده بالتعليم الذاتي عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم مع أصحابه، بهدف التعريف بكتاب الله، أو الآيات المنزلة منه في ذلك الموقف، ففي مثل هذه اللقاءات،

كانت عملية التعليم تتم بتلاوته لتلك الآيات المباركة، ثم الطلب لكتاب الوحي بتلاوتها، ثم تكرار تلاوتها فيخرج تلامذة محمد صلى الله عليه وآله وسلم بتوجيه دراسي جديد يعكفون عليه بأسلوب التعليم الذاتي، أفرادا أو جماعات، فلا ينصرفون عنها إلا وقد تم استيعاب معانيها وتحليل أفكارها وتقويم أهدافها، ثم يترجمونها سلوكاً عملياً لواقع حياتي، عن ابن مسعود رضي الله عنه قال : كان الرجل منا إذا تعلم عشر آيات لم يجاوزهن حتى يعرف معانيهن والعمل بهن.

وعن عبد الرحمن السلمي قال : حدثنا من كان يقرئنا من أصحاب النبي صلى الله عليه وآله وسلم أنهم كانوا يقترئون من رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم عشر آيات، فلا يجاوزهن في العشر الأخرى حتى يعلموا ما فيها من العلم والعمل.

8-4 أسلوب التربية العملية:

فقد بلغت توجيهاته صلى الله عليه وآله وسلم فمنها في التربية العملية أو التعليم بالقدوة والممارسة العملية فهو يطلب من أصحابه الاقتداء به قال صلى الله عليه وسلم: «خذوا عني مناسككم» وقوله صلى الله عليه وآله وسلم :« صلوا كما رأيتموني أصلي » وهو تارة يطلب إليهم أن ينهجوا نهجاً معيناً في معاملة الآخرين والسلوك الحياتي وربطه بالهدف العام للحياة كتعزيز لتلك الأعمال كقوله: « يا أيها الناس أفشوا السلام وأطعموا الطعام، وصلوا الأرحام، وصلوا والناس نيام تدخلوا الجنة بسلام» وتارة أخرى يصف لهم طرق التعامل والعلاقات مع الأهل والجوار والمجتمع المحلي، والمجتمع الكبير، كقوله صلى الله عليه وآله وسلم: « من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فلا يؤذ جاره، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليكرم ضيفه، ومن كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيرا أو ليصمت »، وكان الصحابة شديدي الحرص على التردد على مجالس رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ليزدادوا منها

علماً وهدىً وآدابا ومعرفة بالأحكام ما اتسعت لذلك أوقاتهم وساعدت عليه ظروفهم للوقوف على أخر دروس عملية يتلقونها عن معلم الإنسانية الخير.

(السعدون، 2012: 1130-1132)

9- القواعد الأساسية في طرائق تدريس التربية الإسلامية:

يوردها العزيزي (1996) في كتابه مناهج وأساليب التربية الإسلامية كالآتي:

أ- التدرج من المعلوم إلى المجهول:

وذلك بأن يبدأ المعلم مع تلاميذه بالأشياء الموجودة حولهم ثم ينطلق بهم إلى المجهول وغير المألوف لديهم، ففي درس الصوم يبدأ المعلم بدراسة واقع الصوم عند أسرة الطفل كما يراه ثم ينطلق من ذلك إلى التعرف على أركان الصوم ثم مبطلاته وهكذا، وفي درس الله الخالق يلفت المعلم انتباه تلاميذه إلى أنواع مخلوقات الله تعالى التي يرونها في محيطهم في الإنسان والحيوان والنبات ثم ينطلق بهم إلى التعرف على الخالق عز وجل.

ب- التدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب:

السهولة والصعوبة هنا نسبيتان، فالسهل بالنسبة لطلبة المرحلة الثانوية، قد يكون صعباً على طالب المرحلة الابتدائية، ففي مجال العبادات يبدأ المعلم بدرس الوضوء قبل درس الصلاة، ويبدأ بدرس الصلاة قبل درس الحج، وفي مجال السيرة يبدأ بسرد الحقائق التاريخية المجردة عن تسلسل حياة الرسول صلى الله عليه وآله وسلم قبل الحديث عن دعوته أو غزواته، وفي القرآن الكريم يبدأ بالسور السهلة القصيرة ذات الآيات القصيرة ثم إلى السور الأكثر طولاً أو الآيات الطويلة.

ج- الانتقال من الأوضح إلى الأقل وضوحاً:

ففي مجال العقيدة لشرح معنى (الله الرحمن الرحيم) ينتقل المعلم بتلاميذه من مفهومات رحمتنا بالصغر ورحمتنا بالحيوانات الأليفة في بيوتنا إلى رحمة الله تعالى خلق لنا عيونا نرى بها، وآذانا نسمع بها، حتى يصل المعلم بتلاميذه إلى تصورهم رحمة الله بكل

شيء، وفي مجال الصلاة ينتقل المعلم بتلاميذه من مراعاة الصلاة المتعددة إلى إيضاح ماذا يقرأ المصلي وهو واقف أو جالس وبماذا يدعو وهو راكع أو ساجد.

د- التدرج من المحسوس إلى المعقول:

ففي مجال العقيدة الإسلامية يتدرج المعلم مع تلاميذه في التعرف على الله الخالق من خلال معرفة الطلبة بأن لكل شيء صانع، فالبناء له صانع، والباب له صانع، والملابس لها صانع، ثم ينطلق المعلم إلى أن هذا الكون وما فيه من إنسان ونبات وحيوان وأشياء أخرى لابد لها من صانع أي خالق، وهو الله سبحانه وتعالى.

هـ- التدرج من الجزئيات إلى الكليات:

يدرك الطفل المفهومات الجزئية التي أمامه قبل أن يدرك ارتباط الجزئيات مع بعضها لتشكيل مدركاً كلياً ومعلم التربية الإسلامية في تطبيقه لهذه القاعدة في مجال تعليم المتعلمين على سبيل المثال: يلفت انتباههم إلى ماذا يفعل المصلي وهو يصلي؟ يركع، يسجد، يجلس، ثم ينتقل إلى مفهومات القيام، الركوع، السجود، الجلوس حتى يصل المعلم بتلاميذه إلى مفهوم الصلاة الكلي.

و- الانتقال من العملي إلى النظري:

يمرّ المتعلمون بخبرات عملية كثيرة سواء من جانبهم أو من جانب من يتعاملون معهم، ومعلم التربية الإسلامية في تطبيقه لهذه القاعدة وهذا الأساس في مجال العبادات، كالوضوء أو الصلاة وفي مجال المعاملات كالزراعة والرهن، وفي مجال الأخلاق الإسلامية كالصدق، والوفاء، ينتقل المعلم بتلاميذه من الملاحظة العملية إلى توليد القدرة على استنتاج المبادئ العامة سواء في مجال العبادات أو المعاملات أو الأخلاق. (العزيزي، 1996: 48-49)

10- وسائل النهوض بالتربية الإسلامية:

- الاهتمام بدروس التربية الإسلامية وإحاطتها بأجواء من التقدير والخشوع والإجلال، 3وإعطاءها حقها من حسن الإعداد وحسن العرض، وإسناد تدريسها إلى الأكفاء من

المدرسين المعروفين بالاستقامة والصلاح، ممن أعدوا لها إعداداً كافياً وتخصصوا فيها ولهم إلمام واسع بمفرداتها العلمية والعملية، مع حسن السيرة ونقاء السريرة، ودوام الخشية من الله في السر والعلن ومراقبته في كل عمل صغير وكبير والحرص على إفادة المتعلمين الفائدة الحقيقية.

- ربط الأحكام والمبادئ التي يدرسها الطلبة في دروس التربية الإسلامية بحياتهم الواقعية، وربط دراسة القرآن الكريم بالعلوم الحديثة كلما تيسر ذلك، وتهيأت له أذهانهم ووجد المدرس من ثقافته ما يعينه على هذا الربط حتى يدركوا أنها أحكام حية، فيؤمنوا بها عن اقتناع ويقين.
- إيجاد القدوة الصالحة بأن يكون جميع القائمين بالتعليم في المدرسة مثلاً يحتذى به في السلوك، والصفات، لأن المتعلمين يتأثرون بصفات أساتذتهم في الحديث، والمعاملة، والنظام، والدقة وحسن المظهر، والمحافظة على الوقت، وسائر الآداب العامة.
- الاتجاه إلى التطبيق الفعلي في الأحكام الصالحة لذلك كالوضوء والصلاة، وتشجيع المتعلمين على أداء هذه الفرائض العملية، إلى جانب الصيام، والزكاة، لترسخ فيهم، وتشجيع النشاطات العملية خارج الصف كإعداد المكتبة الدينية الخاصة بالمصلى، ونشر الأحكام الدينية عن طريق الإذاعة المدرسية، وإعداد النشرات المدرسية في المناسبات الدينية والوطنية، والاجتماعية، والقيام بتمثيل بعض المسرحيات الدينية المؤثرة التي تبرز المعاني السامية التي تثبت فيهم القيم الخلقية والآداب السامية والخلق الرفيع .
- القيام بتحفيظ الطلبة قدرا كافياً من الآيات الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة، وبذل الاهتمام الزائد بتلاوة القرآن الكريم وفهم معانيه، لأن إلى جانب كونه كتاباً في الهداية والتربية، هو نص عربي فصيح في أعلى درجات البلاغة والبيان.
- جعل دروس التربية الإسلامية ممتعة مشوقة باستعمال وسائل الإيضاح التي تساعد على إثارة ولع الطلبة ورغبتهم كحسن استعمال السبورة، والورق والاستعانة بالصور والرسوم

والبطاقات والنماذج المجسمة والأفلام، مع المحافظة على هيبة الدرس ووقاره، وتنويع طريقة العرض وجعلها محفزة لهم على المشاركة في عرض المادة مشاركة إيجابية.

11- الحاجة إلى تدريس التربية الإسلامية:

هناك العديد من المبررات التي تدعو إلى الاهتمام بتدريس مادة التربية الإسلامية نذكرها في أربعة نقاط:

أ. الإنسان مخلوق مركب من غرائز فطرية، إن تنكر لها أو لم يسد حاجتها صارت حياته غير مستوية وغير متوازنة وهذه الغرائز نوعان:

- **مادية:** والتي يعرفها كل الناس من مأكل ومشرب وتناسل.
- **معنوية:** والتي لا يعطى لها حقها مثل الأولى، من هذه الغرائز المعنوية غريزة التدين، فقد جاء في معجم Larousse للقرن العشرين "إن الغريزة الدينية مشتركة بين كل الأجناس البشرية حتى أشدها همجية وأقربها إلى الحياة الحيوانية، وإن الاهتمام بالمعنى الالهي وبما فوق الطبيعة هو احدى النزعات العالمية الخالدة للإنسانية". (الزحيلي، 2005: 145)

ويتتبعنا لأشكال الحضارات الإنسانية عبر التاريخ نجد أن أهم الأسئلة المطروحة في كل مجتمع: ما الإنسان؟ من الذي خلقه؟ إلى أين يتجه مصيره؟... وهذه الاسئلة تشكل الرؤية الكونية التي تحدثنا عنها سابقا.

كما أن القرآن الكريم يخبرنا في آيات عديدة أن في الإنسان حاجة إلى الاحتماء والاستنجاد بالله تعالى وقت الشدة مثلما حدث لفرعون أثناء غرقه فلم تنفعه الآيات الكثيرة التي بعثه الله له خلال حياته، لكنه لحظة الموت استنجد به تعالى.

ب.تعرف الشعائر بأنها: "حركات ضمن نسق معين متكرر ومرتكزة حول رمز ما موجودة دوما في التجربة البشرية ترتبط بالدين أحيانا وتنفصل عنه في أحيان اخرى ولكن هذه الطقوس أو المراسيم أو الشعائر بمعنى أدائها المتكرر المرتبط بمركز ما كانت مصاحبة للإنسان مادام سكن في مجتمع ما". (العمري، 2008: 61-62)

كل المخلوقات – الحيوانات والإنسان– مبرمجة على أداء الطقوس فقد وجد العلماء في كثير من الحيوانات أنها تؤدي نوعا من الحركات المتكررة في مناسبات معينة في جذب الجنس الأخر أو قبل صيد الفريسة، وهي غريزة فيها كالإنسان إلا أن هذا الأخير يمتاز بالقدرة على التجريد فعندما يلبس هذه الطقوس المعنى والرمز تصبح شعيرة، والإسلام فيه الكثير من الشعائر التي هي في ظاهرها طقوس لكنها تخبئ كثيرا من المعاني فالصلاة مثلا باعتبارها حركات متكررة وألفاظ مرددة خمس مرات في اليوم هي نوع من الطقوس، إلا أن المعاني الكامنة في كل ركن وحركة ولفظة فيها كثيرة لو فهمها المسلم وأدركها أثناء أدائها ستؤثر على حياته وسيفهم بحق معنى الآية الكريمة: **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ ... إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ تَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِۗ وَلَذِكۡرُ ٱللَّهِ أَكۡبَرُۗ وَٱللَّهُ يَعۡلَمُ مَا تَصۡنَعُونَ ٤٥ ﴾ (العنكبوت: 45)

كثير من الناس يعتبر هذه الشعائر من باب التحسينات لأنه في نظرهم أن الايمان بالله يغني المسلم عن أداء هذه الشعائر لكن البرمجة على أداء طقوس مغروسة في الانسان ونرى في مظاهر الحياة الغربية أمورا وطقوسا في الأكل والشرب وطريقة اللباس والاحتفال ببعض الأعياد استوردناها ومارسناها من دون وعي صارت مع مرور الوقت عنوان الولاء لهذه الحضارة.

خلاصة القول هو أن تدريس التربية الإسلامية يرسخ انتماء التلاميذ إلى دينهم من خلال فهم أبعاد الشعائر وأدائها بالشكل المطلوب.

ج. نعيش عصرا يفور بثورة المعلومات غدا فيه العالم قرية أو عمارة، عالم لا تفصله حدود، متفتح على كل شيء، هذا الانفتاح له تأثيرات سلبية على نفوس الناشئة، والتي لم تصل لسن الرشد بعد ولم تنضج نضجا يسمح لها بالتمييز بين الحق والباطل والنافع والضار، صارت التربية في هذا العصر أصعب بكثير مما كانت عليه في عهود سابقة.

يعيش الطفل بيئة مفتوحة فما يؤثر في سلوكه وسائط تربوية كثيرة تنافس ما يقوم به مربي في تربيته، هذا ما أدى إلى ضرورة تغيير وسائل التربية. والاعتماد على تربية الضمير أو الوازع الديني في الأبناء بشكل أكبر.

مثلا: كيف يمكن للمربي إقناع الطفل بأهمية الأمانة وخطورة المال الحرام، من دون إثارة عواطفه الدينية وتذكيره بما أعد الله من جزاء أليم لأكلي المال الحرام؟

د. ظل الاستعمار الغربي مدة طويلة يخوض حربا على المسلمين باستعمال القوة العسكرية غير أنه لم يفلح إلى أن اكتشف الأساس القائم الذي يغذي في المسلمين قوة الدفاع عن أنفسهم. هذا الأساس يمثل الإسلام " لأن الإسلام هو مكمن هائل للقوة لأهله ومصدر للخطر على أعدائه بسبب أنه عقيدة ونظام وخلق. فعقيدته اذا استحوذت على قلوب المسلمين أخرج منهم خلقا أجر يستهين بما كل ما على الأرض من قوة وسلطان وجبروت، وتشريعه إذا ما اصطبغ بالمجتمع تماسك وعظم واستعلى ... أما خلقه إذا ما ارتبط وجمع بين الآحاد فإنما هو الحزام الذي يحمي ذلك المجتمع من الدخيل الذي لا يتسنى له أن يتسرب إلا من ثغرات المفاسد الخلقية، حينما يبتلى بها أفراد المجتمع، وأخطر من هذا كله أن العقيدة إذا تأسست كاملة في القلب استلزمت وجرت إليها لا محالة كل من العنصرين الآخرين. (البوطي، 1999: 18)

12- مفهوم منهاج التربية الإسلامية وخصائصه:

يستمد مفهوم منهاج التربية في التصور الإسلامي من مفهوم الإسلام العام، الذي هو نظام أو منهج لحكم الحياة. وعلى هذا الأساس، يرى علي أحمد مدكور (1990) أن منهج التربية في التصور الإسلامي هو نظام من الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والخبرات والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها، بقصد تنمية شخصياتهم، وإيصالهم إلى درجات الكمال التي هيأهم الله لها، وبذلك يستطيعون القيام بحق الخلافة في الأرض عن طريق الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارتها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله.

بهذا المفهوم، يتبين أن المنهاج التربوي الإسلامي بربانيته وشموله واتساعه، يرمي إلى بناء وإعداد الإنسان الصالح، وتنمية شخصيته تنمية شاملة متكاملة ومتزنة، تؤهله فيما بعد لأداء الدور المنوط به بنجاح، وذلك وفق منهج الله.

وللمنهاج التربوي الإسلامي مقومات وخصائص تميزه عن غيره من أنواع المناهج المختلفة التي وضعها الإنسان، هذه المقومات والخصائص ذكرها رواد الصحوة الإسلامية المعاصرة وهي: الربانية، التوحيد، العالمية، الثبات ،الشمول، التوازن، الايجابية، والواقعية.

للاطلاع والتوسع في هذه النقاط، يمكن الرجوع إلى كتاب "المنهج التربوي في التصور الإسلامي" لصاحبه علي أحمد مدكور (1990)، من الصفحة 40 إلى الصفحة 105.

إن المنهج الذي تتطلبه التربية الإسلامية، يجب أن ينطبع بطابعها ويتصف بأهم صفاتها ومميزاتها ويحقق أهدافها، ويبنى على أسسها وتصوراتها الفكرية عن الكون والحياة والإنسان.

ومنه يمكن استخلاص أن منهج التربية الإسلامية يجب أن يصبغ بالصبغة الإسلامية الصرفة وما تقوم عليه من أسس وتصورات.

وفي إطار الحديث عن المواصفات والخصائص التي تميز منهج التربية الإسلامية عن غيرها من ألوان المناهج الوضعية المختلفة، يؤكد النحلاوي (1983) على جملة من

الخصائص الفريدة التي يجب أن تتحقق في المنهج التربوي الإسلامي، ويمكن إيجازها فيما يلي:

- أن يكون في تربيته وموضوعاته موافقا للفطرة الإنسانية يعمل على تزكيتها وحفظها من الانحراف.
- أن يكون محققا لهدف التربية الإسلامية الأساسي (إخلاص الطاعة والعبادة لله) ولجميع أهدافها الفرعية التي ترمي إلى تقويم الحياة وتوجيهها لتحقق هذا الهدف في جميع جوانب الثقافة والتربية، التي وضع المنهج لتعهدها والنهوض بها، كالجانب العقلي والجانب الوجداني والجسمي والاجتماعي.
- أن يكون في تدرجه ومستواه، موافقا في كل جزء منه للمرحلة التي يوضع لها من حيث طبيعة الطفولة والمراهقة فيها، ومستواها، ومفاهيمها، ومن حيث الأنوثة والرجولة والمهمات الاجتماعية التي يهيأ لها كل من الجنسين.
- أن يراعي في تطبيقاته ونشاطاته وأمثلته ونصوصه، حاجات المجتمع الواقعية المعاشية، ومنطلقاته الإسلامية المثالية كالاعتزاز بالأمة الإسلامية والولاء لها.
- أن يكون المنهج بمجموعه، ونظامه، سليما من التعارض موجها وجهة إسلامية واحدة، موافقا للوحدة النفسية التي فطر الله الناس عليها، ولوحدة الخبرة التي يراد إعطاؤها للناشئ حول أسرار الكون، وكائناته، وسننه، وقوانينه، ونظمه، ووقائعه، فلا تتعلل هذه الوقائع والكائنات تعليلات متعارضة تعارضا يظهر بين مادة دراسية وأخرى. بل يجب أن تبنى العلوم والموضوعات بعضها على بعض، وأن يأخذ بعضها بأطراف البعض الآخر، فيكون بينها ترابط وتناسق يشمل موضوعات كل مادة على مدى العام الدراسي فيعتمد منهج كل مرحلة على سابقه أو يرتبط به. ويكون بينها تناسق وترابط بين كل سنة والتي تليها والتي تسبقها فترتب مناهج كل سنة في المرحلة ذاتها ترتيبا متسقا متواصلا. وفي السنة الواحدة

يجب الربط ما أمكن، بين كل مادة وأخرى كما يجب صبغ جميع المواد بصبغة إسلامية واحدة، وتوجيهها بحيث تحقق هدفا واحدا.

- أن يكون واقعيا أي ممكن التطبيق متناسبا مع إمكانيات البلاد التي تريد تطبيقه ومع ظروفها ومتطلباتها.
- أن يكون مرنا في أسلوبه يمكن تكييفه مع مختلف الظروف والبيئات والأحوال التي سيطبق فيها، ومع مختلف القابليات بحيث تراعى فيه الفروق الفردية.
- أن يكون فعالا، يعطي نتائج تربوية سلوكية ويترك أثرا عاطفيا جياشا في نفوس الأجيال بما يمتاز به من أساليب تربوية سليمة، ونشاطات إسلامية مثمرة عظيمة الأثر، سهلة المنال والتطبيق، معروضة عرضا واضحا.
- أن يكون كل جزء منه مناسبا للمرحلة التي يوضع لها من مراحل أعمار الناشئين كبناء التعليم الديني والثقافي في مرحلة الطفولة على أساس يتناسب مع تطور الشعور الديني والنمو اللغوي لهذه المرحلة، وتربية الانتماء الاجتماعي إلى الأمة الإسلامية في المرحلة المتوسطة، ومعالجة مشكلات الشباب في المرحلة الثانوية، وهكذا يتمشى المنهج مع النمو اللغوي نمو الاستعداد الديني والاستعداد الاجتماعي فيختار لكل مرحلة ما يناسب الاستعداد والنمو الذي بلغه الناشئ فيها.
- أن يعنى بالجوانب الإسلامية السلوكية العملية كالتربية على الجهاد، وعلى نشر الدعوة الإسلامية، وإقامة المجتمع المسلم في الجو المدرسي، بحيث يحقق جميع أركان الإسلام وشعائره، وأساليبه التربوية، وتعاليمه، وآدابه في حياة التلاميذ الفردية علاقاتهم الاجتماعية ورحلاتهم للدعوة إلى الله.

ما يمكن ملاحظته حول هذه المواصفات والخصائص هو أنها جامعة وشاملة لمختلف جوانب وحيثيات المنهج الإسلامي الفريد، المثالي الواقعي الفعال المثمر من خلال إيجاد شخصيات نامية ومتوافقة.

إن تصميم وهندسة هذا المنهج المنشود بالشكل الذي قال به النحلاوي، لا شك يحتاج إلى فريق من الخبراء والمختصين في بناء المناهج من أصحاب الفكر والثقافة الإسلامية.

خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الفصل الإلمام بالتربية الإسلامية سواء من حيث كونها منهجا حياتيا ونظاما تربويا شاملا له فلسفته وطبيعته وتنظيماته، كما أنه له غايات وأهداف تربوية تسعى في مجملها لتحقيق العبودية لله، وللقيام بمسؤولية الاستخلاف والإعمار كما تعني بتربية الإنسان تربية متوازنة ضمن وسائل وطرق تربوية مناسبة، وأيضا من كونها مادة دراسية تقوم على مباديء محددة تهدف على تحقيقها في كل مرحلة من مراحل التعليم حيث تم الإعتماد على بعض الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية ةالمحددة للإطار العام للمادة وأهدافها.

الفصل الخامس:

تدريس التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات

1. علاقة التربية الإسلامية بمختلف المواد الأخرى.
2. تخطيط مناهج العلوم الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات.
3. طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات.
4. وسائل التعليم.
5. العمل الإدماجي (الوضعية الإدماجية).
6. التقويم.
7. صعوبات تدريس مادة العلوم والتربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات.

تمهيد:

قبل الشروع في هذا الفصل يجدر بنا التنويه إلى أن هذا الفصل لايعتبر مادة معرفية علمية مستقاة من مصادر ومراجع محددة، وإنما هو تجميع لعدة متغيرات منها مناقشات مع بعض مفتشي المادة وبعض الاساتذة المدرسين لها بالإضافة إلى الوثائق التي يعتمدها الأساتذة في عملية التدريس والتي تعبر دليلا عمليا لتدريس المادة بالإضافة إلى المعايير المعتمدة من المفتشين في عملية الإشراف التربوي بوبعض النصوص التنظيمية لتدريس مادة التربية الإسلامية وبالتالي فهيكلة هذا الفصل لن تكون كسابقيه بل ستكون عبارة عن واقع تدريس مادة التربية الإسلامية بغض النظر عن مدى تقارب أو تباعد هذا الواقع عن المبادئ العلمية وأسس التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

التربية الإسلامية تعني ذلك النشاط الفردي والاجتماعي الهادف لتنشئة الإنسان عقديا ووجدانيا وجسديا وجماليا وخلقيا، وفق ما جاء في القرآن والسنة تنشئة شاملة، وتزويده بالمعارف والاتجاهات اللازمة لنموه نموا سليما وفقا للغرض الذي رسمه القرآن الكريم، **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ۝٥٦﴾ (الذاريات: 56)

فالتربية الإسلامية توجه طاقات الإنسان إلى الانسجام التام مع هذا الغرض، وهي تعمل للوصول به إلى المستوى الذي يليق بمكانته في الوجود انطلاقا من العقيدة الإسلامية، لأن الإيمان هو الكفيل بتنمية الرقابة الذاتية النابعة من فلسفة الجزاء (الثواب والعقاب).

والتربية الإسلامية كمادة تعليمية، ترتكز على التصور الشمولي القائم على التوازن والتكامل بين الجوانب العقلية والمادية والنفسية والروحية، **قَالَ تَعَالَىٰ:** ﴿ وَٱبْتَغِ فِيمَآ ءَاتَىٰكَ ٱللَّهُ ٱلدَّارَ ٱلْأَخِرَةَ ۖ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ ٱلدُّنْيَا ۖ وَأَحْسِن كَمَآ أَحْسَنَ ٱللَّهُ إِلَيْكَ ۖ وَلَا تَبْغِ ٱلْفَسَادَ فِى ٱلْأَرْضِ ۖ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُفْسِدِينَ ۝٧٧ ﴾ (القصص: 77)

وعليه، ينبغي أن تعكس المادة هذا التصور بالتركيز على الجوانب الوجدانية والسلوكية عوض الإغراق في المعارف فقط حتى لا تُفرّغ المادة من طبيعتها، ولا تفقد فاعليتها، ولا تصبح عناوين بدون مضمون.

ومواكبة للتجديد الذي طرأ على طريقة التعليم والتعلم وتبني التدريس المقاربة بالكفاءات كطريقة ناجعة في مجال التعليم خصصنا هذا الجزء لمحاولة توضيح كيفية تدريس مادة التربية الإسلامية بالمقاربة بالكفاءات وإعطاء أمثلة عملية على ذلك

1- علاقة مادة التربية الإسلامية بمختلف المواد الأخرى:

إن مادة التربية الإسلامية هي النبراس المنير لجميع المواد بما تحتويه هذه المادة من معارف تهدف إلى تقويم سلوك الفرد والمجتمع وبناء الفرد الصالح والمجتمع الصالح، والرقي بهذا الأخير نحو التقدم المادي والمعنوي.

فمادة التربية الإسلامية لا تنعزل عن أي جانب من جوانب الحياة و على هذا يجب أن يكون المنهاج ملما شاملا.

فالدين الإسلامي وعلومه وأعماله وتوجيهاته جمعت كل خير ورحمة وهداية، وصلاح وإصلاح مطلق لجميع الأحوال، وأن العلوم الكونية والفنون العصرية الصحيحة النافعة داخلة ضمن العلوم الإسلامية ولهذا كانت بينها وبين العلوم الأخرى علاقة لا يمكن إغفالها وآصرة لا يمكن تجاوزها.

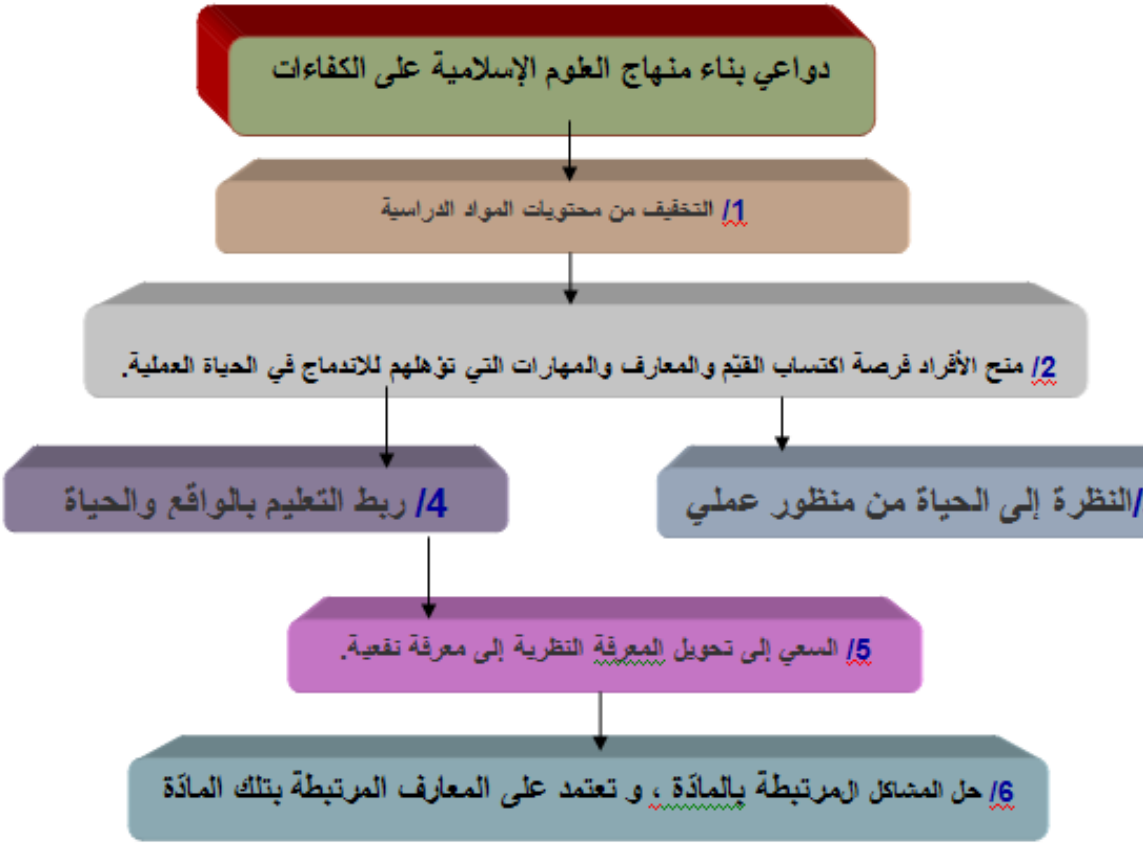
فالعلوم بصورة عامة والعلوم الشرعية بصورة خاصة أصلها التكامل فلذلك كأن تصميم منهاج لباؤيسة الإسلامية في جميع مراحل التعليم العام بطريقة تتكامل فيها العلوم الشرعية التي تشكل محورا ثابتا مع العلوم الكونية الأخرى ...

شكل رقم (06): يوضح العلاقة بين العلوم الإسلامية وباقي المواد.

2- تخطيط مناهج التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات:

2-1. لماذا التدريس بالكفاءات في مادة التربية الإسلامية؟

إن التلاميذ عند تخرجهم من المدرسة بنجاح كما يقال عنهم : متعلمون إلا أنه لا يمكن أن نقول عنهم بالضرورة أكفاء، لأنهم عندما يواجهون الحياة العملية ويمارسون نشاطهم الاجتماعي، يجدون أنهم لم يتعلموا في المدرسة كيف يوظفون معارفهم خارج وضعيات الامتحان. فالمعارف ينبغي أن تكتسب من أجل الاستفادة منها في وضعيات غير الوسط المدرسي، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا إذا استطاعوا التحكم في معارفهم العلمية، وتفعيلها وتنسيقها، بل وتجاوز هذه المكتسبات كلما اقتضى الوضع تجاوزها، والبحث عن حلول مبتكرة.



شكل رقم (07): يوضح دواعي بناء المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات.

2-2. الأهداف العامة لتدريس مادة التربية الإسلامية:

يمكن تلخيص الأهداف الكبرى لتدريس مادة العلوم الإسلامية في ما يلي:

أ- تثبيث العقيدة الإسلامية في نفس التلميذ بالأدلة النقلية والعقيلة، بحيث تكون خالية من الشوائب المختلفة، تحقيقا للكمال العقلي والسمو العاطفي والاستقرار النفسي.

ب- إكساب التلميذ تصورا إسلاميا سليما عن الكون والإنسان والحياة، تساعده على تكوين فلسفة حياته وتؤهله للقيام بمسئولية التعمير والتنمية في الأرض وفقا لتعاليم الإسلام.

ج- تحرير العقول من الخرافة والشعوذة والغلو والتعصب، وتخليص النفوس من الانحرافات المتنوعة.

د- تدريب التلاميذ على حسن التفكير والتنظيم، وهيكلة المعارف، والقدرة على الاستنباط والفهم لما تتضمنه النصوص الشرعية.

هـ- ترقية وجدان التلميذ بفضل المعاني السامية والمثل العليا المقتبسة من القرآن والسنة وسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وعظماء الأمة العربية والإسلامية.

و- تحقيق الصحة النفسية للتلميذ بإيجاد طمأنينة في نفسه وتوازنا في مزاجه وشخصيته وثقته في قدراته.

ز- تثبيت صفة الخير في نفسه والمحبة والتسامح والتضامن والعدالة، فيقدم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.

ح- إعداده لأداء واجباته نحو خالقه ونحو نفسه وأسرته ومجتمعه، وجعله عنصرا إيجابيا يتفاعل مع قضايا أمته وقضايا الإنسانية النبيلة.

ط- جعل التلميذ قادرا على التمييز بين ما هو صحيح إيجابي من تراث المسلمين وبين ما هو سلبي مع الوقوف على أسباب ذلك.

ي- تبصير التلميذ بطبيعة المجتمع المسلم الذي تسود فيه القيم الرفيعة من أخوة ومحبة وتعاون...، وخطورة القيم الفاسدة على المجتمعات البشرية، كالعنصرية والعصبية والظلم ...

2-3. بناء الكفاءات للمتعلم في مختلف مراحل التعليم (التدرج):

2-3-1. التعليم الابتدائي:

انطلاقا من حديث الرسول صلى الله عليه و سلم: « **ما من مولود إلا يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه ..** » (رواه البخاري) ومن مقولة: "التعليم في الصغر كالنقش على الحجر"، كان لزاما أن تدخل مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الابتدائي كمادة فاعلة ومهيئة ومغيّرة، وهي في هذه المرحلة تهدف أساسا إلى اكتساب جملة من التعلمات الأساسية والمعارف الخاصة، والسلوكات التي تشكل الحد المطلوب والملائم لبناء الكفاءات.

فالمرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات على العموم يمر التلميذ عبر المادة بطور التلقين ثم التعميق وبعدها يستكمل ليتوسع في كل المجالات الأخرى لمرحلة التعليم الابتدائي.

2-3-1-1. مجالات و مشاريع مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية:

المجالات	المشاريع
العقيدة	أعرف ديني
القرآن الكريم	أهذب نفسي
الحديث النبوي	أحب أسرتي
السيرة النبوية	أحترم غيري
الآداب والأخلاق والسلوكات	/

جدول رقم (05): يوضح مجالات ومشاريع مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.

2-3-1-2. الأهداف العامة من تدريس مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية:

- غرس العقيدة الإسلامية في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه، وجسمه وعقله ولغته وانتمائه.
- تدريبه على إقامة الصلاة وأخذه بالآداب والسلوك الحسن.
- تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف المجالات.
- تنمية المهارات الأساسية خاصة المهارة اللغوية والمهارة العددية والمهارات الحركية.
- تعريفه بنعم الله تعالى عليه في نفسه وأقربائه وبيئته ليحسن استخدامها.
- تنمية وعيه ليدرك ماله وما عليه في حدود سنه.
- إعداد المتعلم لما يلي المرحلة التعليمية التي هو فيها.

2-3-1-3. أسس منهجية تقديم مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات للمرحلة الابتدائية:

طريقة تقديم دروس التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الابتدائي قد يغلب عليها الطابع الروتيني بسبب الإلقاء والحفظ والوعظ. والمتعلم في هذه المرحلة بطبعه ميال للحركة والملل فكان من الضروري أن تدخل على المنهجية تحسينات وعناصر تشويق والتركيز أكثر على الجانب التطبيقي، مع إدخال وسائل إيضاح حديثة، والأهم من هذا كله غرس الاستعداد النفسي لدى الطفل لشد انتباهه بوسيلة أو قصة.

ومن أهم الأسس:

- الاستشهاد بالواقع في عرض بعض المواضيع.
- خلق جو حواري، إعطاء المشكل وعرض الحلول من المتعلم ليكون التوجيه.
- تغيير الوسط بحيث يمكن تقديم دروس في فضاء الساحة.
- الاجتهاد في استعمال وسائل لتقريب المفاهيم.

- على الأستاذ أن يكون ذكيا في جلب عنصر الإثارة لشد الانتباه.

2-3-1-4. تخطيط مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات للمرحلة الابتدائية:

انطلاقا مما ذكر على المعلم أن ينتهج خطة للوصول بالمتعلمين إلى الكفاءة المستهدفة:

- **قبل البدء في تقديم حصة تعليمية:** على المعلم أن يحضر مسبقا الجو المناسب والوسائل المساعدة والطريقة المثلى في استعمالها. مع تحديد المراحل الواجب إتباعها لبلوغ الكفاءة.
- (تحديد الهدف – تنظيم المراحل – إعداد الوسائل ونماذج للتقويم والأهم من هذا الانطلاقة الصحيحة في اختيار عنصر التشويق).
- **أثناء تقديم حصة تعليمية:**

الوضعية	الإستراتيجية
وضعية الانطلاق	• التحضير لجو موضوع الوحدة • استرجاع المعارف السابقة • إثارة مواضيع أو تساؤلات تشد انتباه المتعلم
مرحلة بناء التعلمات	• جعل المتعلم في وضعية مشكلة (استعمال الحواس والاعتماد على الملاحظة) • استثارة الفهم: أسئلة حول المعاني وفهم الفقرات والمصطلحات الغامضة • الربط: ويتم بربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة
استثمار المكتسبات المرحلة الختامية	• عمل روابط ذهنية : التصنيف في مجموعات – التفصيل • استخدام كلمات جديدة • الاستفادة من الصور والأصوات • الصور الدلالية • استعمال كلمات مفتاحية

جدول رقم (06): يوضح تخطيط مادة التربية الإسلامية.

2-3-1-5. أمثلة بيداغوجية عملية لتدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الابتدائي:

- **المستوى: السنة الثانية ابتدائي.**
- **الموضوع:** أدب الحديث والحوار.
- **الكفاءة القاعدية:** القدرة على إثبات الانتماء للإسلام.
- **مؤشر الكفاءة:** الالتزام بالآداب الإسلامية في الحديث والحوار والتواصل مع الغير.
- **الوسائل:** الحديث الشريف + كتاب التلميذ

المراحل	أهداف التعلم	أفعال التعليم والتعلم	السندات	التقويم
وضعية الانطلاق	يتعرف على بعض آداب الحديث والحوار	• التعرف على بعض آداب الحديث مع الغير • أمثلة واقعية أو صور • عرض قائمة آداب الحوار في القسم وتطبيق بعضها عند مواقف معينة	• صور • أمثلة واقعية • قائمة آداب الحوار	يخصص الوقت الكافي لتحفيظ القائمة
بناء التعلمات	**النشاط الأول:** يستمع ويقرأ النص	• يقرأ المعلم القصة مرتين على مسامع التلاميذ ويكلف بعضهم بالقراءة الفردية • مناقشة المعنى بطرح مجموعة من الأسئلة	• الصور في كتاب التلميذ • الأسئلة	يفهم القصة
	النشاط الثاني: التوصل إلى أفكار بعد المناقشة	اكتشف و استنتج : • من صفات المسلم الأدب في الحديث • للحوار والمحادثة آداب معروفة حث عليها الإسلام • من الآداب البدء بالسلام والتحية مع أفراد العائلة وكبار السن • لا نتكلم إلا بعد الإذن	النـص	يترجم المعطيات المحصلة
	النشاط الثالث: التعرف على مصطلحات أو مفاهيم	من آداب الحديث والحوار: • البدء بالتحية والسلام. • الحديث يكون بطلب الإذن. • عدم مقاطعة المتكلم حتى ينهي كلامه.	القصة	يعدد أركان الإيمان حسب ما جاء في الآية

	أو تعاريف	• عدم مقاطعة المتكلم حتى ينهي كلامه. • عدم التلفظ بالألفاظ السيئة.		
	النشاط الرابع: استخلاص التعلمات الأساسية للنص	**أتعلم:** الحوار هو تبادل الحديث بين شخصين أو أكثر. وآداب الحوار والحديث هو ما أمرنا الله تعالى ورسوله أثناء الكلام مع الآخرين.	النص والآية الكريمة	يقرأ التعلمات على السورة أو الكتاب
	النشاط الخامس: يحفظ الآية	**أحفظ :** قال الله تعالى: قَالَ تَعَالَى:﴿... وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسْنًا ...﴾ (البقرة: 8)	الخلاصة	يستظهر الخلاصة
استثمار المكتسبات	يقوم إنجازات لترجمة المعطيات المحصلة	ينجز التمارين المقترحة تدريجيا: • عرض التمارين و شرحها جماعيا ثم في الكراسات فرديا	كتاب التلميذ ص 06	ينجز التمارين

جدول رقم (07): مثال بيداغوجي لتدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الابتدائي (السنة 2)

- **المستوى: السنة الرابعة ابتدائي.**
- **الوحدة:** من أركان الإسلام (الإيمان بالملائكة).
- **الوسيلة:** كتاب التلميذ.
- **المشروع:** أهذب نفسي.
- **رقم الوحدة:** 9 – عدد الحصص: 1 – المدة : 45 د.
- **الكفاءة المستهدفة:** التعريف بالملائكة وذكر صفاتهم ومكانتهم عند الله عزّوجل

المراحل	الأهداف الوسيطية	الوضعية التعليمية والتعلمية	مؤشر الكفاءة
وضعية الانطلاق	قراءة الفقرة	يطلب المعلم من المتعلمين فتح الكتب ص 20 لتتم قراءة النص"الإيمان بالملائكة" ثم يسأل: هل الملائكة يعصون الله؟	• أن يقرا المتعلم النص جيدا • أن يجيب على السؤال انطلاقا من النص
بناء	التعرف	يقوم المعلم بالتطرق لمعاني المفردات	أن يشارك المتعلم في إيجاد

التعلمات	على بعض المصطلحات	الآتية : يؤمن– ينزل بالوحي	المعاني (يعتقد– تكليف الله تعالى الأنبياء بتبليغ الكتب السماوية)
	حول مفهوم الموضوع	يطرح المعلم الأسئلة الآتية: • اذكر بعض أسماء الملائكة وأعمالهم؟ • أنقل في كراسك أية تدل على وجوب الإيمان بالملائكة.	أن يجيب المتعلم على المطلوب
	التعلم	يقرا المتعلم العبارات ص 21 من كتاب التلميذ ثم يطالب التلاميذ بقراءات فردية لإدراك أن: • الإيمان بالملائكة ركن من أركان الإيمان • عمل الملائكة وبعض أسماءهم	أن يقرا المتعلمون الجمل
	التذكر (المحتوى المعرفي)	بعد الإجابة على الأسئلة يكتب المعلم الآية التي تبين أركان الإيمان	أن يقرا المتعلم الآية ويحفظها
استثمار المكتسبات	إنجاز تمارين	• يطالبهم المعلم بإنجاز التمارين ص21 في الكراسات: 1–أكمل: "خلقت الملائكة من ..... والملائكة يعملون..... وهم لا.... ويفعلون ما.....يسبحون الله....."	أن يعتمد على مكتسباته للإجابة على الأسئلة

جدول رقم (08): مثال بيداغوجي لتدريس مادة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الابتدائي (السنة الرابعة).

- **تخطيط عملي لإنجاز حصة تحفيظ القرآن الكريم وفق المقاربة بالكفاءات للسنة الأولى والثانية ابتدائي:**

<table>
<tr><th colspan="3">وضعية تعليمية تعلمية لتحفيظ القرآن الكريم وفق المقاربة بالكفاءات للسنوات الأولى والثانية ابتدائي</th></tr>
<tr><td>قبل الحصة</td><td colspan="2">التخطيط الجيد للحصة ويشمل التحضير الذهني والكتابي ولذلك فوائد كثيرة منها:
• إتقان المعلم للآيات المراد قراءتها للمتعلمين.
• معرفة شرح الآيات ومعانيها
• تحديد الكلمات الصعبة
• تحديد الوسيلة المناسبة وتجهيزها وضرورة الاستفادة من الوسائل والتقنيات المعاصرة.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">أثناء الحصة (الحصة الأولى)</td><td colspan="2">تشويق التلاميذ إلى درس القرآن الكريم بسرد قصة أو بصور ونحوها...</td></tr>
<tr><td>وضعية الانطلاق</td><td>• يقرأ المعلم قراءة نموذجية للآيات، عرضها على مسجل مع التركيز على مخارج الحروف
• قراءة بعض التلاميذ للآيات مع تصحيح المعلم لهم الأخطاء
• إعطاء المعلم للتلاميذ تفسير مبسط جدا للآيات والوقوف عند بعض المفردات الصعبة وتوضيحها وأثناء ذلك يراعي ما يلي:
– مستوى التلاميذ وصغر سنهم فهم لا يدركون إلا ما هو مبسط جدا
– حوار التلاميذ والأخذ بأيديهم إلى الفهم الصحيح للآيات
– استخدام بعض الوسائل التوضيحية كصور أو أقراص مضغوطة.</td></tr>
<tr><td>مرحلة استثمار المكتسبات</td><td>• طرح أسئلة اختبارية على التلاميذ.
• الاستفادة من الصور أو تخطيطات ونحوها لترسيخ المعلومات في أذهان التلاميذ.</td></tr>
<tr><td>الحصة الثانية (التحفيظ)</td><td colspan="2">• جعل التلاميذ يقرؤون الآيات قراءة جيدة.
• تحفيظ التلاميذ، ونرى أن طريقة المحو التدريجي هي أنجع وسيلة لتحفيظ القرآن الكريم في هذه المرحلة، وهي تعني حفظ السورة بطريقة محو بعض الآيات القصيرة مع إبقاء أوائل الآيات وأواخرها حتى يسهل الربط بين الآيات.
إيجابيات طريقة المحو التدريجي:
– أن هذه الطريقة محببة للتلاميذ ومشوقة لهم وباعثة على الحفظ.
– أنها تعين التلميذ مع الزمن على تقوية ملكة الحفظ.
– تساهم في تنمية قدرة الاستظهار لدى التلاميذ.</td></tr>
</table>

	– تساعد التلميذ على الربط على الأجزاء الوحدة المقرر حفظها. – تجعل التلميذ يحفظ باهتمام
الحصة الثالثة (استظهار السورة)	يقوم المعلم بجعل التلاميذ يستظهرون ما حفظوه من القرآن الكريم بشكل فردي وتقويمهم وتصحيح أخطائهم

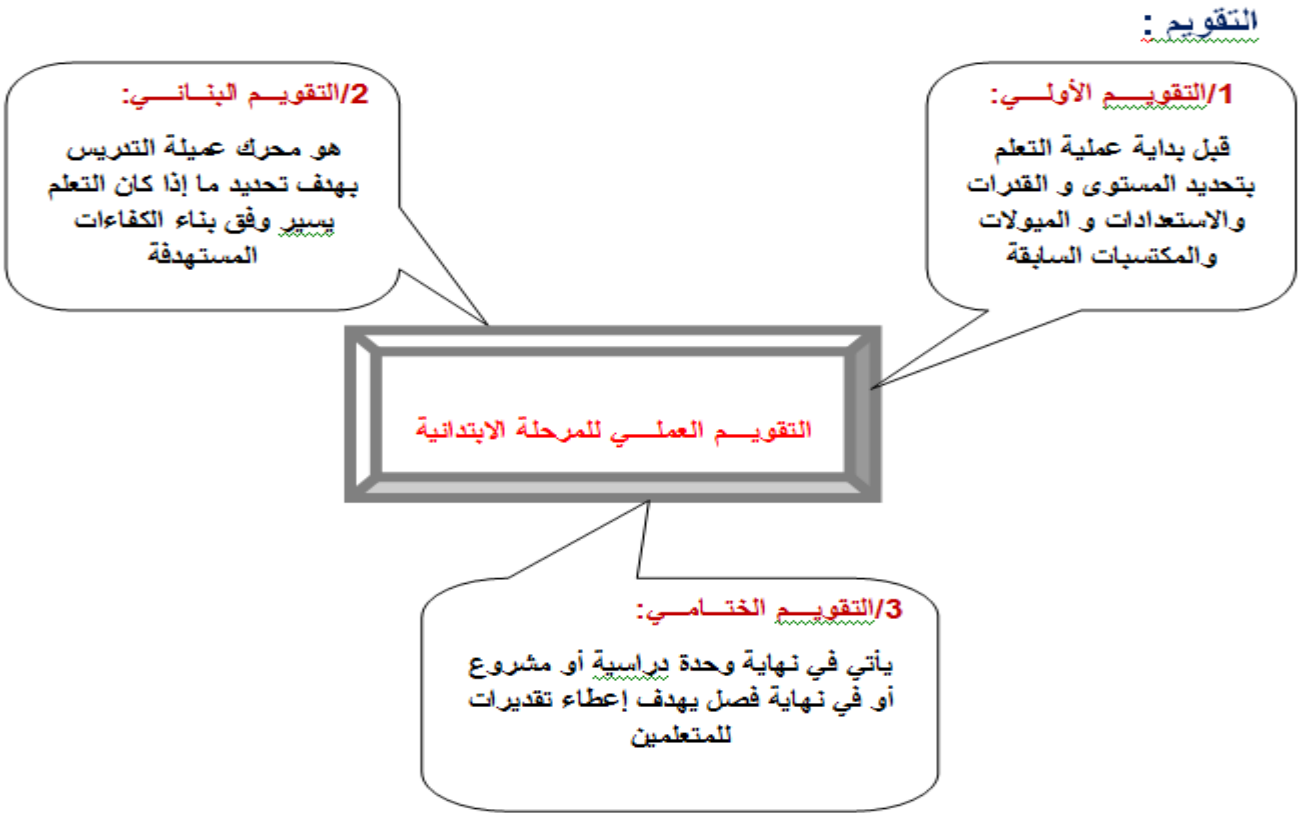
جدول رقم (09): يمثل تخطيط عملي لإنجاز حصة تحفيظ قرآن كريم للسنة أولى وثانية ابتدائي

- **تخطيط عملي لإنجاز حصة تحفيظ القرآن الكريم وفق المقاربة بالكفاءات للسنة الخامسة ابتدائي :**

وضعية تعليمية تعلمية لتحفيظ القرآن الكريم وفق المقاربة بالكفاءات للسنة الخامسة		
قبل الحصة		التخطيط الجيد للحصة ويشمل التحضير الذهني والكتابي ولذلك فوائد كثيرة منها: • إتقان المعلم للآيات المراد قراءتها للطلاب. • معرفة شرح الآيات ومعانيها. • تحديد الكلمات الصعبة. • تحديد الوسيلة المناسبة وضرورة الاستفادة من الوسائل والتقنيات المعاصرة.
الحصة (1): أثناء الحصة (تقدم في حصتين)	**وضعية الانطلاق**	تشويق التلاميذ إلى درس القرآن الكريم بسرد قصة أو بصور ونحوها...
	مرحلة بناء التعلم	• يقرأ المعلم قراءة نموذجية للآيات أو عرضها في مسجلة مع التركيز على مخارج الحروف. • قراءة بعض التلاميذ للآيات مع تصحيح المعلم لهم الأخطاء • استخراج المفردات الصعبة وشرحها بمشاركة التلاميذ. تفسير الآيات و أثناء ذلك يراعي المعلم مايلي: • مستوى التلاميذ و صغر سنهم فهم لا يدركون إلا ما هو مبسط • حوار التلاميذ و الأخذ بأيديهم إلى الفهم الصحيح للآيات • استخدام بعض الوسائل التوضيحية كصور أو أقراص مضغوطة.
	مرحلة استثمار المكتسبات	• طرح أسئلة إخبارية على التلاميذ • الاستفادة من الصور أو تخطيطات ونحوها لترسيخ المعلومات في أذهان التلاميذ. • تكليف التلاميذ بحفظ السورة في البيت.

حصة(2): استظهار السورة	يقوم المعلم بجعل التلاميذ يستظهرون ما حفظوه من القرآن الكريم بشكل فردي وتقويمهم وتصحيح أخطائهم

جدول رقم (10): يمثل تخطيط عملي لإنجاز حصة تحفيظ قرآن كريم للسنة الخامسة إبتدائي



شكل رقم (08): يوضح عملية التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم الابتدائي.

2-3-2. التعليم المتوسط:

التربية الإسلامية في التعليم المتوسط تشكل مادة تعليمية لمواصلة تكوين شخصية المتعلم تماشيا وخصائص نموه في هده المرحلة من جميع الجوانب الفكرية والوجدانية والخلقية وعلى خلفية استكمال ما تم انجازه في المرحلة الابتدائية والسعي لتطوير كفاءات المتعلمين بما يناسب مستواهم المعرفيّ ويواكب نموّهم العمريّ والعقليّ والاجتماعيّ.

فهي المادّة الموجهة لتنمية استعدادات المتعلّم الفطرية في المجالات الفكريّة والروحيّة والخلقيّة والاجتماعيّة وغيرها، وتنشئته تنشئة إسلامية قائمة على التصوّر الصّحيح للكون والحياة والسلوك القويم بما يصلحه في دنياه ويسعده في آخرته.

ولذلك فإن التربية إسلامية تسعى إلى التكوين الشامل والمتكامل وفي توازن واعتدال بين الجوانب الروحية والمعرفية والسلوكية والاجتماعية، وذلك حتى تجعل مما يتعلمه المتعلم شيئا ذا قيمة في حياته يظهر أثره في تصرفاته اليومية ومعاملاته المختلفة من خلال تواصله مع المحيط.

2-3-2-1. أهداف التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط:

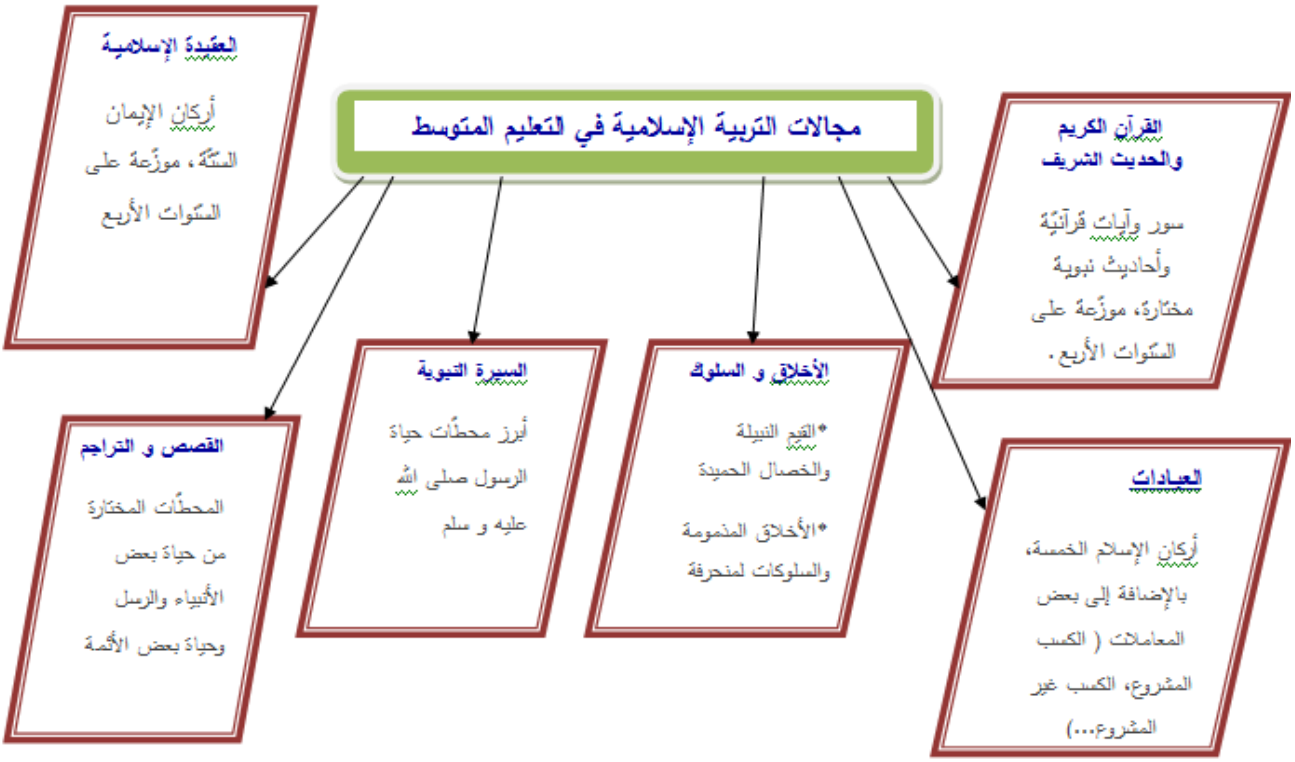
- إعداد المتعلم للقيام بواجباته نحو الله، ونحو نفسه، وأسرته، ومجتمعه ووطنه، بمعرفة أساسيّات في العقيدة الإسلاميّة وأثرها على حياة المسلم وممارستها.
- الحفظ الجيّد للنّصوص الشرعيّة المقررة وحسن توظيفها في الوضعيات المناسبة تلاوة وتطبيقا واستدلالا.
- تنميّة النقد الذاتي في نفسه والنقد الموضوعي لغيره وتبريره بالأدلة الشرعية المناسبة، والقدرة على الاستمرار في التعلّم الذّاتيّ وحسن الاستفادة من محيطه.
- تنمية اعتزازه بالإسلام واكتسابه جملة من القيم الدينيّة والوطنيّة والاجتماعيّة من خلال الآداب الإسلامية ومواعظ السيرة النبوية والقصص القرآنيّ ومآثر عظماء الأمة.
- تزويده بالمعارف الخاصة ببعض الشعائر الدينية وتعويده على ممارستها.
- تمكينه من بعض القواعد المنظمة للعلاقات الاجتماعية وضوابط التفاعل الإيجابي مع المحيط وممارستها.
- تحقيق الصحة العقلية والجسدية والنفسية والتوازن في بناء الشخصية، ومواكبة للإصلاح التربويّ وتبنّي التدريس المقاربة بالكفاءات تأتي هذه المساهمة لتوضيح كيفية تدريس مادة التربية الإسلامية بالمقاربة بالكفاءات وإعطاء أمثلة عملية على ذلك.

الأطوار	الميادين	الكفاءة الختامية المستهدفة	الموارد المعرفية
الطور الأوّل (1م)	النصوص الشرعية	يستظهر المتعلم ما حفظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف باستخدام مهارات التلاوة الجيدة، ويحسن توظيفه.	• القرآن الكريم: ثلاث سور من حزب عم، وبعض الآيات من سور مختلفة متعلقة بالأحكام والآداب الإسلامية في العبادات والمعاملات. • مكانة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. • الحديث النبوي: اغتنم خمسا قبل خمس..
	أسس العقيدة الإسلامية	يعرف المتعلم حقيقة الإيمان وأثره في حياة المسلم، ويعبر عنه من خلال تصرفه اليومي، عبادة وسلوكات.	• من أركان الإيمان : • الإيمان بالله، ودلائل وحدانيته.
	العبادات	يعظم المتعلم الشعائر الإسلامية، ويؤدي عبادته وفقا لأحكامها.	• الطهارة والوضوء والغسل. • التيمم. • الصلاة ومكانتها وأحكامها. • سجود السهو وأحكام المسبوق. • صلاتي الجماعة والجمعة وفضلهما.
	الأخلاق والآداب الإسلامية	يتخلق المتعلم بأخلاق الإسلام بتوظيف جملة المعارف المكتسبة في جوانب من مكارم الأخلاق في الوضعيات المناسبة في المحيط.	• الصدق والأمانة. • علاقة المسلم بغيره وببيئته.
	السيرة النبوية	يعبر المتعلم عن محبته للرسول صلى الله عليه وسلم بالاقتداء به، وذلك انطلاقا من العبر والمواقف المستخلصة من سرته.	• مدخل إلى السيرة النبوية. • الوحي ومقدماته. • الدعوة إلى الإسلام. • الإسراء والمعراج.
الطور الثاني	النصوص الشرعية	يجيد المتعلم التلاوة، ويتمثل معاني ما حفظ من النّصوص الشرعة،	• القرآن الكريم : خمس سور من حزب عم، وهي المطففين، الانفطار، التكوير،

(2م 3م)		ويحسن استعمالها والاستدلال بها في الوضعيات المناسبة.	وعبس، والنازعات. وآيات من سور مختلفة تتضمن بعض الأحكام والآداب الإسلامية في العبادات والمعاملات. • أحاديث نبوية : تتضمن سلوكات إسلامية فردية وجماعية وتعبدية.
	أسس العقيدة الإسلامية	يقر المتعلم بأركان الإيمان الستة، ويعرف حقيقة الإيمان بالملائكة والكتب السماوية والرسل عليهم السلام.	من أركان الإيمان: • الإيمان بالملائكة. • الإيمان بالكتب السماوية. • الإيمان بالرسل عليهم السلام.
	العبادات	يعرف المتعلم كيفية أداء عبادات الصوم والزكاة والحج والعمرة وفق أحكامها، ويستخرج الحكمة من تشريعها، ويحسن عرضها.	• الصوم. • الزكاة. • الحج. • العمرة.
	الأخلاق والآداب الإسلامية	يحسن التصرف في محيطه من خلال المعارف المكتسبة في السلوكات والآداب الإسلامية، ويسترشد بما حفظ من النصوص الشرعية في إطارها.	• جوانب من علاقات الإنسان وتفاعله مع غيره ومجتمعه وبيئته: • الإحسان. • المسارعة في الخيرات. • المحافظة على البيئة. • الإيثار ... وغيرها.
	السيرة النبوية والقصص	يبرز المتعلم مواقف من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وحياة بعض الأنبياء عليهم السلام، ويقتدي بها في مواجهة وضعيات حياتية مناسبة.	• الهجرة النبوية الكبرى. • تأسيس المجتمع المسلم في المدينة. • صلح الحديبية. • فتح مكة. • حجة الوداع. • مواقف من حياة النبي إبراهيم عليه السلام (الحجة والبرهان).
الطور الثالث	**النصوص الشرعية**	يستظهر المتعلم حزبي سبح وعم بالتلاوة المناسبة، ويتناول الآيات والأحاديث النبوية بشكل صحيح في	• القرآن الكريم: سورة النبأ، وبعض الآيات من سور مختلفة. • الحديث النبوي: حديث جبريل

(4م)		الوضعيات المناسبة.	(الإيمان والإسلام والإحسان)
	أسس العقيدة الإسلامية	يعرف المتعلم حقيقة الإيمان باليوم الآخر والقضاء والقدر، ويدرك أثر الإيمان بهما في حياة المسلم، ويحسن عرضهما مبرزا أثرهما على سلوكه.	من أركان الإيمان : • الإيمان باليوم الآخر. • الإيمان بالقضاء والقدر.
	العبادات	يعرض المتعلم الأحكام الشرعية المتعلقة بعض المعاملات المالية.	• الكسب المشروع. • الكسب غير المشروع.
	الأخلاق والآداب الإسلامية	يسترشد المتعلم بالتعاليم الإسلامية في اختيار القدوة الحسنة، ويقدر مكانة الأسرة في المجتمع، ويمارس مكارم الأخلاق المكتسبة في المحيط.	• جوانب من مكارم الأخلاق الإسلامية المتعلقة بالذات والأسرة والمجتمع والبيئة : – الاستقامة. – صلة الرحم. كف الأذى. – المسؤولية.
	السيرة النبوية	يسترشد المتعلم بسيرة الرسول صلى الله عليه وسلم في بعض مواقفه، ويقتدي بها في تعامله مع المحيط.	• الرسول صلى الله عليه وسلم القدوة. • الرسول صلى الله عليه وسلم يحفظ الحقوق. • مواقف الرسول صلى الله عليه وسلم غي السلم.
	القصص	يعرض المتعلم مواقف من حياة النبيين: موسى وعيسى علهما السلام، ويقتدي بها في حياته، ويحترم العلم والعلماء، ويقدر عظماء الأمة.	• مواقف وعبر من حياة النبيين: موسى وعيسى عليهما السلام: (دلائل النبوة، والموعظة الحسنة). • عبر ودروس من سيرة الخلفاء الراشدين. من عظماء الأمة: مالك بن أنس، البخاري، مسلم.

جدول رقم (11):الموارد لبناء ونمو الكفاءات



شكل رقم (09): يوضح مجالات التربية الإسلامية في التعليم المتوسط.

2-3-2-2. أسس منهجية تقديم مادة التربيّة الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات:

نظرا للقصور المعرفيّ والبيداغوجيّ وضعف التكوين، بل وعدم التخصّص أصلا، فإنه يطغى على منهجيّة تدريس "التربية الإسلامية" طابع الإلقاء والحفظ والاستظهار والوعظ العامّ. ولإضفاء الحيوية على العملية التعليمية التعلمية يجب إتباع الطرق النشيطة وذات السمات التطبيقية العملية الأكثر التصاقا بواقع المتعلم.

- **توجيهات بيداغوجيّة لمرحلة تعليم المتوسط:**

يحتاج الفعل البيداغوجي للمادة في ضوء المقاربة المعتمدة لتنشيط العملية التعلمية، وتنصيب القيم والكفاءات المستهدفة في البرنامج إلى مراعاة جملة من المبادئ والممارسات تماشيا وطبيعة الموارد الخاصة بالمادة وخصائص المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط، والوسائل المتاحة من أبرزها :

- **في ميدان النصوص الشرعية قرآن كريم وحديث نبوي شريف:**

✓ اعتماد التلاوة الجيدة للقرآن الكريم سورا وآيات بواسطة المسجلات، أو قراءة جيدة للأستاذ أو للمتعلمين عند تسميعها للمتعلمين، وتعويدهم على حسن الاستماع.

✓ ضرورة استحضار الخشوع والسكينة والوقار عند الاستماع إلى تلاوة القرآن.

✓ نظرا لتنوع أغراض الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، واختلاف معانيها من الضروري ربطها بما تعالجه من مشكلات أو قيم أو سلوكات أو أحكام تشريعية.

✓ الاستعانة بالمصحف المدرسي، أو الكتاب المدرسي في القراءة والتعرف على بعض قواعد التجويد، وعلى الرسم العثماني، والتنبيه إلى الكتابة الإملائية.

✓ التركيز في وضعيات التعلم الخاصة بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف على مواطن العبرة والنواحي التهذيبية، والإرشادات الأخلاقية والآداب الاجتماعية أو غيرها والاستعانة في ذلك بالشروح المقدمة في الكتاب المدرسي أو المصحف المدرسي الميسّر وكل ماله صلة بموضوع التعلم ويناسب مستوى المتعلمين.

✓ توجيه نشاط التعلم في الوضعيات الخاصة بالنصوص الشرعية إلى استنتاجات متعلقة بأحكام فقهية أو مبادئ عقائدية أو إرشادات تربوية وقيم أخلاقية وما يطابقها في الحياة الاجتماعية وبيان أثرها في حياة الفرد والأسرة والمجتمع والبيئة.

✓ التأكيد على هدف الاستعمال أكثر من هدف الحفظ من أجل الحفظ، والتوظيف لحاجات مدرسية، ولأغراض دينية ودنيوية، والاستدلال به في المواقف المختلفة.

- ✓ إكساب المتعلمين طرق الحفظ التي تساعدهم على الحفظ الذاتي.
- ✓ تخصيص حصص لفحص قدرات المتعلمين على التلاوة وحسن الاستظهار.

- **في ميدان أسس العقيدة الإسلامية:**

✓ ضرورة الاستعانة بالظواهر الكونية الدالة على عظمة الخالق وقدرته على كل شيء في تثبيت العقيدة في نفوس المتعلمين (الإدراك بالمحسوس).

✓ الابتعاد عن التفصيل في الغيبيات وعن كل ما لا يدركه حس المتعلم ولا عقله، والتأويلات المختلفة أو أشياء لا علاقة لها بالعقيدة الصحيحة.

✓ الاعتماد على مناقشات وحوارات في وضعيات متمحورة حول ظواهر معينة أو شواهد نقلية (آيات، أحاديث، نظريات علمية... الخ) وتحليلها واستنباط المبادئ العقائدية منها مع مراعاة جوانب التبسيط والسهولة بما يناسب مستوى المتعلمين.

- ✓ ربط العقيدة بالآثار السلوكية للمتعلم في المحيط.
- ✓ التركيز على حب الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم وطاعتهما.

- **في ميدان العبادات:**

✓ تبسيط الأحكام الفقهية المتعلقة بالعبادات وفق المذهب المعتمد، وبما يناسب مستوى المتعلمين وإدراكهم.

- ✓ التركيز في وضعيات التعلم على ربط المعارف بالممارسة قصد التحكم فيها معا.

✓ الحرص على البقاء في حدود محتويات البرنامج وتوجيه المتعلم ليربط بين العبادة والحياة، وأن يطابق أعماله بين السر والعلن وأن يشعر بمراقبة الله له.

✓ الرجوع إلى المصادر الفقهية الموثوقة والأكثر عرضا من الكتاب المدرسي عند الضرورة حتى يمكن ضبط الحد المطلوب من المعلومات الخاصة بالعبادات المقررة ومن ثم عرضها للتعلم على المتعلمين.

✓ التأكيد على حفظ وفهم الأحكام الشرعية للعبادات قبل الانتقال إلى ممارستها في الوضعيات التعبدية المناسبة.

✓ إبراز الفروق بين الفرائض والسنن والمفسدات من حيث الأحكام الشرعية وأداء العبادات، وأهميتها في صحتها وبطلانها.

✓ ربط العبادات بالأخلاق، وإبراز الفوائد الروحية والاجتماعية والصحية والأخلاقية للعبادات وتأثيرها على علاقة المسلم بربه ونفسه وأسرته ومجتمعه ومحيطه.

✓ تدعيم العبادات بالقدوة الحسنة للأستاذ تحقيقا للتأثير المرغوب في نفسية المتعلمين.

- **في ميدان تـهذيـب السلوك :**

✓ اعتماد أمثلة ملموسة من ظواهر الحياة في المحيط قصد إشراك المتعلمين بفعالية في وضعيات التعلم، ودفعهم للنشاط واستخلاص العبر والقيم الأخلاقية.

✓ إبراز أهمية القيم الأخلاقية والضوابط السلوكية في توطيد العلاقات بين أفراد المجتمع، وتحقيق المحبة والتآلف والأمن والثقة والاحترام بينهم.

✓ ضرورة ربط الأخلاق والقيم المكتسبة بالممارسات السلوكية اليومية للمتعلم في المؤسسة وخارجها.

✓ استخدام أسلوب القدوة للتأثير على المتعلمين، وتعويدهم على الاقتداء بالسلوك القويم.

✓ ربط الأخلاق بالضوابط الشرعية من نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وبآثار العقيدة وأداء الشعائر الدينية للتكامل الموجود بينها.

✓ البقاء في حدود محتوى البرنامج مع إمكانية التبسيط والتناول المتكيف حسب الوضعيات.

✓ إبراز المعاني السامية للعلاقات الاجتماعية من خلال حقوق تقابلها واجبات.

- **في ميدان السيرة النبوية :**

✓ عدم الدخول في التفاصيل التاريخية الدقيقة.

- ✓ تعميق حب النبي صلى الله عليه وسلم في نفوس المتعلمين.
- ✓ إبراز العبر الأخلاقية من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم للاقتداء، وتعزيز القيم والسلوكات المثالية لدى المتعلم.
- ✓ توقير عظماء الأمة والخلفاء الراشدين ، وإبراز مكانتهم الفكرية والعلمية وأثرها على حياة المسلمين في ميادين العقيدة والعبادات والمعاملات.
- ✓ الاستعانة بالكتاب المدرسي أو المراجع الموثوقة في السيرة النبوية، لصحة المعلومة والبقاء في حدود محتوى البرنامج.

- **في ميدان قصص الأنبياء :**

- ✓ التركيز على إبراز العبر والمواعظ الأخلاقية من حياتهم بغرض الاقتداء والتبني في الحياة.
- ✓ عدم الدخول في التفاصيل ودقائق الأمور.
- ✓ الاسترشاد بالقرآن الكريم في بيان جوانب من حياتهم وأخلاقهم.

2-3-2-3. الوسائل التعليمية للتدريس في المتوسط:

- **في القرآن الكريم:** المصحف المدرسي الميسر، المسجلات، الأقراص،الأشرطة السمعية، السبورة، الكتاب المدرسي، لعرض النصوص سورا وآيات، وقراءتها وسماعها وشرحها، واكتساب التلاميذ طرق الحفظ الذاتي.
- **في العقيدة:** استخدام أدلة عقلية ونقلية، لتثبيت أسس العقيدة في أذهان ونفوس المتعلمين، حيث يكون الاعتماد في الأدلة العقلية على ما في الكون والطبيعة من مظاهر خَلْقية متمثلة في كل شيء من المخلوقات الدالة على عظمة الخالق، مناظر طبيعية، صور ومشاهد ثابتة، أفلام أشرطة وثائقية، أقراص مضغوطة، إعلام آلي تجارب شخصية بحوث قبلية... الخ، وفي الأدلة النقلية، نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة.

- **في العبادات:** ربط الكيفيات بالممارسات، وتوفير وسائل الطهارة، وتخصيص أماكن للممارسة، إعداد لوائح خاصة بالضوابط والأحكام الشرعية الخاصة بكل عبادة.
- **في الأخلاق وتهذيب السلوك:** استخدام القصص المعبرة، استغلال ظواهر سلوكية في المحيط، القدوة الحسنة، الحوار والنقاش، تحليل مواقف واستخلاص العبر والمواعظ واستخراج القيم ودعمها بالصور والسندات المناسبة.

حل إشكالات اجتماعية، استقراء نصوص شرعية الحاملة للمواعظ والقيم الأخلاقية وخاصة الأحاديث النبوية.

- **في السيرة والقصص القرآني:** اعتماد السرد الهادف لاستخلاص العبر والمواقف، استخدام أسلوب التأثير على العقل والوجدان، اقتناء كتب السيرة والتراجم والقصص القرآني للمطالعة وإثراء الرصيد المعرفي، استغلال الكتاب المدرسي والبحث... الخ.

– استخدام دفتر نشاط خاص بالمادة للاستعمال في وضعيات التعلم المختلفة والإدماج والتقويم لمرافقة تطبيق البرنامج، واستغلال الكتاب المدرسي.

2-3-2-4. تخطيط مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات لمرحلة المتوسط:

كيفية تسيير وحدة تعليمية تعلمية للتعليم المتوسط	
قبل البدء في تقديم حصة تعليمية	**أثناء تقديم حصة تعليمية (وضعية تعليمية تعلمية)**
• تحديد الأهداف التعلمية وطبيعة الكفاءة المستهدفة. • اختيار وضعية مناسبة للأنشطة (وضعية مشكلة) من أجل إيجاد حلول لها. • تنظيم التعلمات (معارف، أداءات..) وغالبا ما تكون في تحضير مذكرة أي وضعية تعليمية تعلمية. • إعداد الوسائل الضرورية (كتب،	1. **وضعية الانطلاق:** انطلاقا من قدرات المتعلمين ومكتسباتهم القبلية وحاجاتهم الفعلية قصد إثارة اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم الجديد. 2 . **مرحلة بناء التعلم:** استراتجية بناء التعلمات: • جعل المتعلم في وضعية مشكلة. • الملاحظة باستخدام الحواس. • استثارة الفهم عن طريق إثارة أسئلة حول المعاني الرئيسية وفهم الفقرات الغامضة.

وثائق، صور، فيديوهات...). • إعداد نماذج التقويم.	• الربط حيث يتم الربط بين المعارف الجديدة والمكتسبات القبلية. 3 ـ **استثمار المكتسبات:** وضعية ختامية: مراجعة الفعل التعليمي–التعلمي وتحليل مجريات الحصة البيداغوجية بطرح أسئلة اختبارية، تدوين الأثر الكتابي لمحاور النقاش في عمل الورشات

جدول رقم (12): يوضح تخطيط مادة التربية الإسلامية في التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات.

2-3-2-5. أمثلة عملية بيداغوجية لتدريس مادة التربية الإسلامية في المتوسط:

- ✓ **مجال التعليم: العقيدة.**
- ✓ **الوحدة التعليمية: أركان الإيمان.**
- ✓ **الكفاءة القاعدية:** القدرة على تعداد أركان الإيمان الستة من غير تفريق في الإيمان بها.
- ✓ **موضوع الحصة: أركان الإيمان.**
- ✓ **مؤشر الكفاءة:** يذكر أركان الإيمان الستة ويربط بينها.
- ✓ **المستوى:** السنة الأولى متوسط.
- ✓ **الوسائل:** كتاب التلميذ / المصحف / السبورة / مراجع في الموضوع ... الخ.

سيرورة الحصة	وضعيات وأنشطة التعلم	أهداف التعلم الوسيطية	التقويم
وضعية الانطلاق	• من خلال معارف سابقة يتوصل التلميذ إلى أنه مكلف بالإيمان	• يكتشف أنه مكلف بالإيمان	**تقويم مبدئي** • يذكر أنه مكلف بالإيمان
مرحلة بناء التعلم	• يستمع ويقرأ النصوص الشرعية المختارة • يستخرج حقيقة وأركان الإيمان من النصوص	• يستدل على أركان الإيمان وترابطها بعضها ببعض بالنصوص الشرعية. • يعرف حقيقة الإيمان	تقويم بنائي • يستخرج محل الاستدلال لأركان الإيمان من النصوص الشرعية.

	الشرعية. • يستنتج ترابط أركان الإيمان بعضها ببعض.	وأركانه. • يربط أركان الإيمان بعضها ببعض.	• يعدد أركان الإيمان. • يبين ترابط أركان الإيمان بعضها ببعض.
المرحلة الختامية	• يذكر مقومات الإيمان الصحيح.	• يقر بترابط أركان الإيمان.	تقويم ختامي • يعدد شروط الإيمان الصحيح

جدول رقم (13): مثال بيداغوجي لدرس أركان الإيمان سنة أولى متوسط.

- **مجال التعليم: القرآن الكريم والحديث النبوي.**
- **الوحدة التعليمية: فضل القرآن الكريم والسنة النبوية.**
- **الكفاءة القاعدية:** القدرة على استظهار النصوص الشرعية المقررة وتقدير القرآن والسنة والتأدب معهما بما يليق بمكانتهما.
- **موضوع الحصة: مكانة القرآن الكريم والسنة النبوية.**
- **المستوى:** السنة الأولى متوسط.
- **مؤشر الكفاءة:** يتلو النصوص الشرعية المقررة ويبين مكانة القرآن الكريم والسنة النبوية في الإسلام ويذكر آداب التعامل معهما.

- **الوسائل:** كتاب التلميذ / مصحف / شريط / مسجل / سبورة ...الخ.

سيرورة الحصة	وضعيات وأنشطة التعلم	أهداف التعلم الوسيطية	التقويم
وضعية الانطلاق	• يستمع وينصت إلى تلاوة وقراءة النصوص الشرعية.	• يحسن الإنصات إلى التلاوة والقراءة.	**تقويم مبدئي**
مرحلة بناء التعلم	• يقرأ النصوص من السبورة أو المصحف قراءة سليمة. • يتعرف على مكانة القرآن والسنة في الإسلام. • يتعرف على جملة من آداب التعامل مع القرآن والسنة.	• يتمرن على تلاوة وقراءة النصوص الشرعية. • يقدر مكانة القرآن والسنة في الإسلام. • يتأدب مع القرآن والسنة.	**تقويم بنائي:** • يتلو النصوص الشرعية بكيفية صحيحة. • يذكر مكانة القرآن والسنة في الإسلام. • يعدد جملة من آداب التعامل مع القرآن والسنة.
المرحلة الختامية	• يقرأ ويتلو النصوص الشرعية بكيفية صحيحة.	• يجيد التلاوة والقراءة ويتمثل معانيها وغاياتها.	**تقويم ختامي:** • يتلو ويقرأ النصوص الشرعية بكيفية صحيحة مع تعداد ما ترمي إليه من غايات.

جدول رقم (14): مثال بيداغوجي لدرس مكانة القرآن الكريم والسنة النبوية سنة أولى متوسط.

- **نموذج لوضعية إدماجية تقويمية (مقترحة):**

- **المستوى: السنة الرابعة متوسط**
- **الميدان: أسس العقيدة الإسلامية**
- **الكفاءة الختامية:** يعرف المتعلم حقيقة الإيمان باليوم الآخر والقضاء والقدر، ويحسن عرضهما مبرزا أثرهما في سلوكه.
- **القيم:** عدم التواكل ونبذ الكسل، إخلاص العمل لله، الاجتهاد، التعبير عن الإيمان بالسلوك، رجاء الجزاء من الله.

- **نص الوضعية التقويمية:**

عجلة الأمل يدفعها العمل، والسعي في الحياة والاجتهاد في العمل أساس النجاح، وقد بين الله في القرآن الكريم أن رسالة الإنسان في الحياة هي العمل بعد الإيمان، والمفاضلة بين الناس تكون بأحسن الأعمال.

- **التعليمة:**

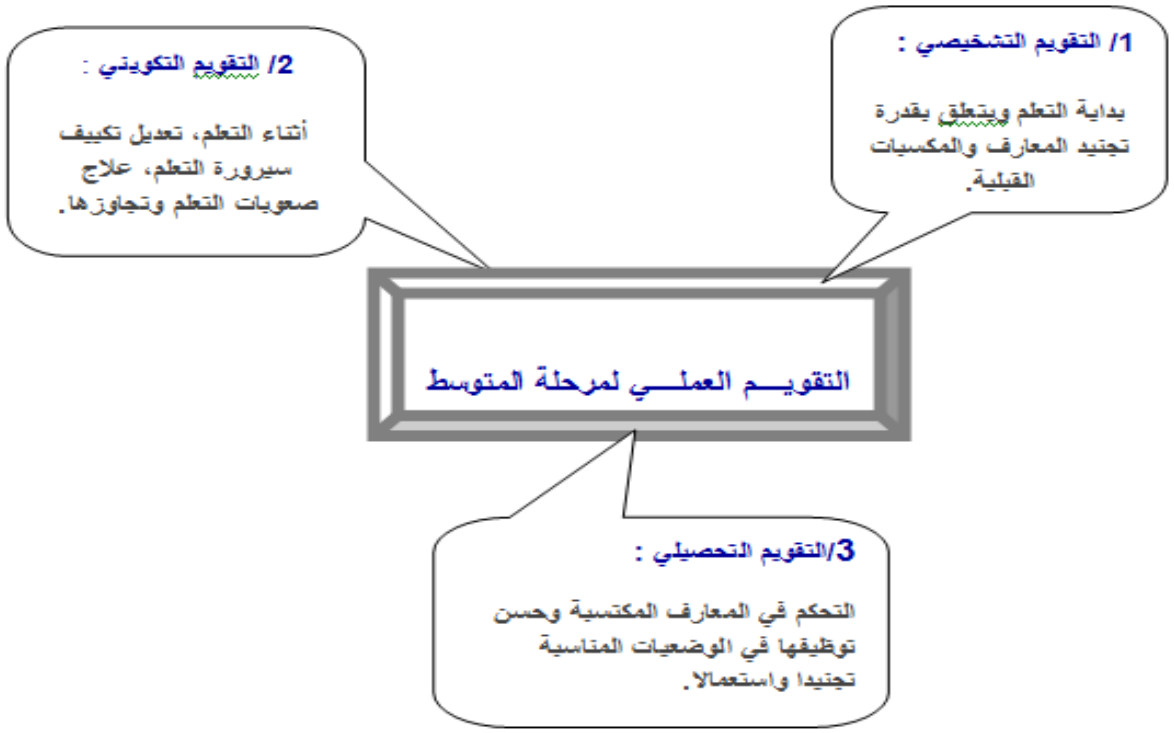
بين من خلال نص حجاجي كيف تقنع أحد زملائك لاحظت عليه التهاون وعدم الاجتهاد في الدراسة بحجة أن النجاح أو الفشل مقدر مسبقا (سوء فهم للقضاء والقدر)، بالاجتهاد والعمل وعدم التواكل، مستشهدا بما تحفظه من آيات وأحاديث.

- **شبكة التقويم:**

المعايير	المؤشرات	درجات التحكم		
		تحكم جزئي	تحكم تام	عدم التحكم
الملائمة	• إنجاز نص حجاجي لغرض الإقناع • بيان علاقة الإيمان بالعمل الصالح • الدعوة إلى الاجتهاد والعمل وعدم التواكل • استخدام الاستدلال المناسب للدعم والتأكيد • حسن استثمار المكتسبات وعرضها بشكل مناسب			
الانسجام	• ترتيب عناصر الإنجاز وفق تسلسلها في نص الوضعية • بيان أهمية العمل والسعي في الحياة وعدم التواكل • استخدام الأدلة الشرعية المناسبة • ترابط الأفكار وانسجامها فيما بينها			
استخدام أدوات المادة	• توظيف المصطلحات والأدوات الخاصة بالتربية الإسلامية • الالتزام بنص الوضعية • التعبير اللغوي السليم واستعمال الحجة المنطقية • حسن استخدام الموعظة الحسنة في الإقناع			
الإبداع والإتقان	• حسن تقديم النص وتسلسل عناصره • حسن انتقاء الحجة والاستشهاد			

	• تجنيد الموارد المكتسبة وتوظيفها في وضعيات جديدة			

جدول رقم (15): يوضح شبكة التقويم.



شكل رقم (10): يوضح التقويم وفق المقاربة بالكفاءات في التعليم المتوسط.

2-3-3. التعليم الثانوي:

إن المرحلة الثانوية تزامن مرحلة حساسة وحرجة من أطوار حياة المتعلم وهي مرحلة المراهقة، هذه المرحلة التي تتميز بجنوح صاحبها إلى الإفراط أو التفريط في كل شيء بسبب الأحاسيس الفياضة والغرائز الجياشة، وتنصب كلها في بوتقة إثبات الذات بشتى السلوكيات ولو كانت منحرفة، والتمرد على القيود الأسرية والاجتماعية، سواء أكانت قيودا سليمة أم بالية، مما يتطلب تعاملا حكيما وعلميا معه، حتى لا يؤدي اكتساب المعرفة إلى ردود فعل تكون نتائجها عكس المأمول، أو تفقد المتعلم الثقة في مصداقية ما يتلقاه من توجيهات.

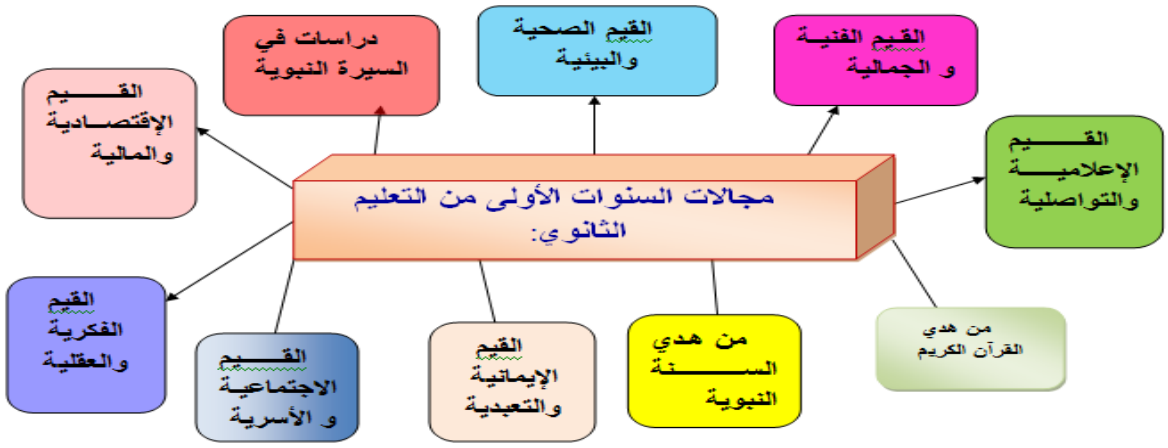
كما تزامن هذه المرحلة من التعليم نموا ملحوظا في الإدراك عند المتعلمين، مما يجعلهم لا يتعلقون بالملموس فقط، بل يتطلعون إلى عالم الأفكار والتجريد ويبحثون عن المثل العليا والقدوة المميزة.

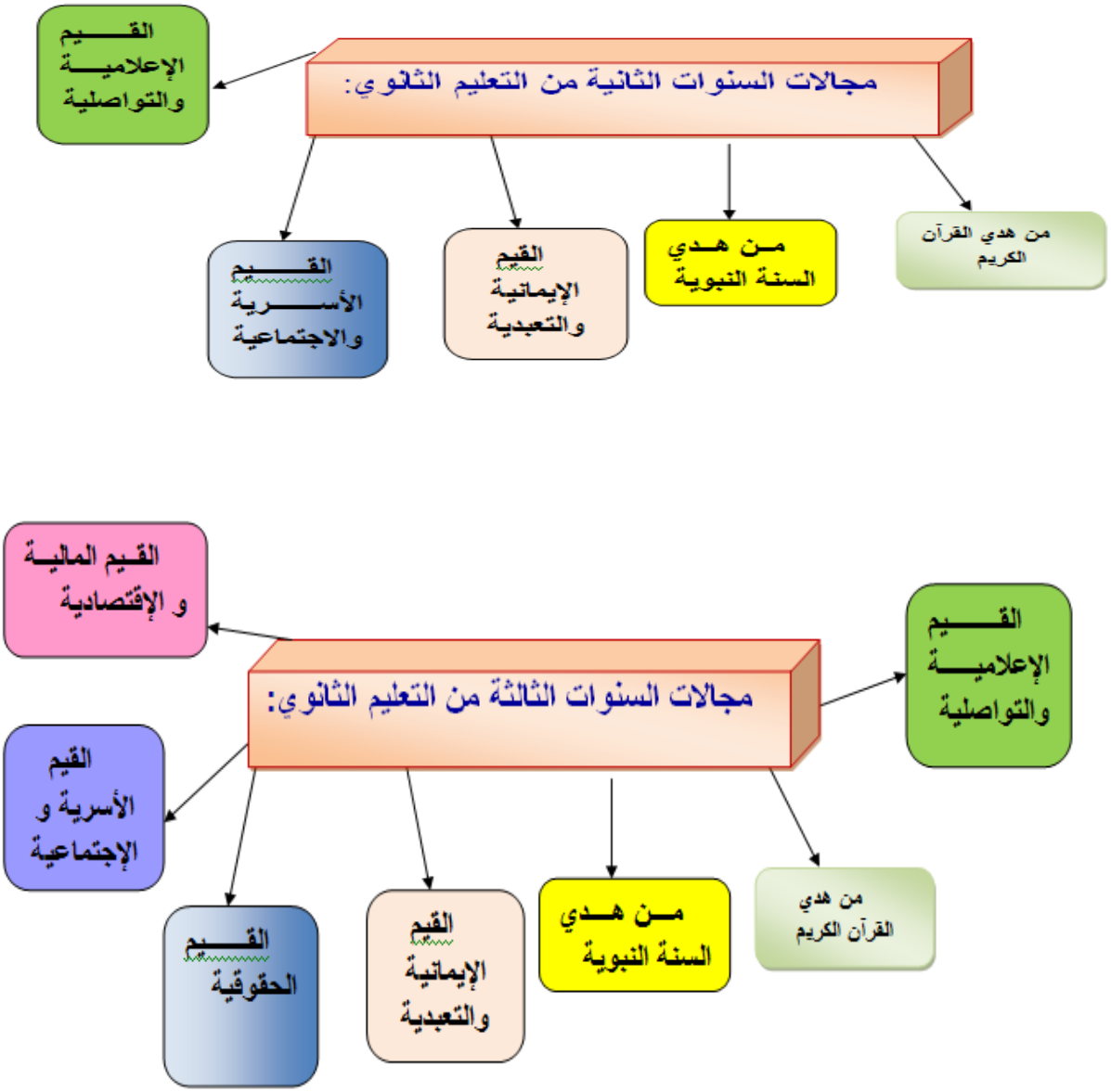
ولهذا جاءت مادة العلوم الإسلامية في المرحلة الثانوية استجابة لمتطلبات هذه المرحلة الحساسة من أطوار حياة المتعلم، فهي لا تلغي شخصيته، بل تتيح له الفرصة لوضع سلوكيات على المحك بخطاب عقلي وعاطفي متزن، كما تأخذ بيده إلى شاطئ الاعتدال في كل شيء معتمدة في ذلك الإقناع والحجة البينة.

وقد جاءت مضامين العلوم الإسلامية في السنة الأولى ثانوي مهيكلة في المجالات التي اعتاد عليها المتعلم في مرحلة التعليم القاعدي، وهذه المجالات هي: العقيدة، الفقه والقرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، والسيرة النبوية، والأخلاق والسلوك، إلا أنه بحكم التطور في الإدراك الذي وصل إليه المتعلم في المرحلة الثانوية، فضلنا أن ندرج مجالين جديدين هما الفكر والثقافة، وأصول الفقه، خاصة وهو في مرحلة من النمو يستوجب تحصين عقله بقدر كاف من هذين المجالين.

وهذه المجالات كلها ترتكز على منظومة قيم إسلامية، والتي من شأنها أن تكون الموجه لسلوك المتعلم، خاصة وهو في مرحلة من الثورة العاطفية والتفتح والنمو العقلي، والذي يضعه في موقع المسؤولية والتكليف.

2-3-3-1. مجالات مادة العلوم الإسلامية في التعليم الثانوي:





شكل رقم (11): يوضح مجالات مادة العلوم الإسلامية في التعليم الثانوي

2-3-3-2. أسس منهجية تقديم مادة العلوم الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات:

إن إعادة النظر في منهاج مادة العلوم الإسلامية اقتضي إعادة النظر كذلك في طرق وأساليب تعليمها والتي يطغى عليها كثيرا طابع الإلقاء والحفظ والاستظهار والوعظ فإضفاء الحيوية على طرق تعليم المادة وتحريرها من الجمود تطلب بالدرجة الأولى نهج طرق نشيطة وذات سمات تطبيقية عملية أكثر التصاقا بواقع المتعلم ومنها:

- اعتماد الطريقة الحوارية بشكليها العمودي والأفقي كآلية لإحداث التفاعل الصفي وتوفير المناخ الملائم للتعلم بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين بعضهم بعض
- ربط الأنشطة التعليمية بالواقع الحياتي للمتعلم بحيث يصبح الدرس منطلقا للتعلم وليس كل التعلم لان العملية التعليمية تبدأ في القسم ولا تنتهي فيه فالظواهر الاجتماعية لا يمكن فهمها وتحليلها والتعامل معها إلا باعتماد أشكال متعددة للتعلم والقسم واحد من هذه الأشكال
- التنوع والتكامل في طرق تعليم المادة حيث يتاح للمتعلم فرص المشاركة والتفاعل مع محتوى الدرس والتفاعل الايجابي معه ومن هذه الطرق:
  - توضيح القيم.
  - تقنية لعب الأدوار.
  - تقنية العمل في مجموعات صغيرة.
  - طريقة حل المشكلات.
- عدم الاقتصار على طريقة واحدة والتركيز على تقنيات التنشيط والتي يلاحظ أنها غائبة ولا تستخدم كثيرا في درس العلوم الإسلامية رغم أنها أكثر فائدة وايجابية في توصيل المفاهيم والأحكام الشرعية للمتعلم
- استخدام الوسائل التعليمية والتي ينبغي أن تكون متنوعة وذات صلة وطيدة بالمفاهيم المعالجة وسهلة التوظيف تمكن من نقل الرسالة للمتعلم بأكثر ما يمكن من فعالية.

2-3-3-3. كيفية تسيير وحدة تعليمية تعلمية للتعليم الثانوي:

- **قبل بدء الحصة:** على الأستاذ أن يهتم بتحضير كل ما سيخدم هذه الحصة من خلال:

- تحديد طبيعة الكفاءة المستهدفة وأهداف التعلم.

- تنظيم التعلمات (معارف،أداءات) وغالبا ما تكون في تحضير مذكرة أي وضعية تعليمية تعلمية.

- إعداد الوسائل الضرورية.

- إعداد نماذج التقويم.

- **أثناء تقديم الحصة:**

يتطلب من الأستاذ توظيف معارفه ووجدانه وقدراته العقلية والمعرفية كما يتطلب منه اللجوء إلى توظيف الأساليب البيداغوجية والوسائل التعلمية الكفيلة بتحقيق الكفاءة وفق الخطوات التالية:

أ- **وضعية الانطلاق:** ضرورة مراعاة وضعية الانطلاق وذلك انطلاقا من قدرات المتعلمين ومكتسباتهم القبلية وحاجاتهم الفعلية قصد إثارة اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم الجديد.

- **إستراتجية وضعية الانطلاق:**

- استرجاع المعارف السابقة.

- إثارة مواضيع أو تساؤلات تشد انتباه التلاميذ كعرض صور أو مشاهدة مشهد أو الاستماع إلى نص شرعي.

ب- مرحلة بناء التعلم:

- **إستراتجية بناء التعلمات:**

- جعل المتعلم في وضعية مشكلة

- الملاحظة باستخدام الحواس.

- استثارة الفهم عن طريق إثارة أسئلة حول المعاني الرئيسية وفهم الفقرات الغامضة.

- الربط حيث يتم الربط بين المعارف الجديدة و المكتسبات القبلية.

ج- استثمار المكتسبات:

- **إستراتجية استثمار المكتسبات:**

عمل روابط ذهنية ويتم من خلال:

- التصنيف في مجموعات التداعي والتفصيل، استخدام الكلمات الجديدة.
- الاستفادة من الصور والأصوات وتتم من خلال:

○ الإستراتجية التصويرية أي ربط المعلومة الجديدة بمفهوم موجود بالذاكرة باستخدام تصور بصري له معنى.

○ الصور الدلالية وهي تعني عمل تنظيم المفاهيم في شكل مصفوفة.

○ استخدام كلمات مفتاحيه تعني تذكر كلمة جديدة باستخدام روابط سمعية بصرية.

- **عند نهاية الحصة التعليمية:**

- **وضعية ختامية:** طرح أسئلة اختباريه وتقويمية على التلاميذ ويمكن تكليفهم بالنشاطات اللاصفية ...

- **إرشادات في توظيف نظرية معالجة المعلومات:**

- التأكيد على انتباه التلاميذ للمعلم والتركيز معه وعدم أشغال تركيزهم خارج ذلك.
- التحرك في أرجاء الفصل واستخدام الإيحاءات والتعبير المناسبة وتجنب الكلام بوتيرة واحدة.
- البدء في الدرس بتوجيه الأسئلة التي تثير الطلاب للاهتمام بالدرس.
- إعادة جذب انتباه التلاميذ بالاقتراب من أماكن جلوسهم أو ذكر أسمائهم أو توجيه الأسئلة لهم.
- مساعدة التلميذ على التمييز بين التفصيلات المهمة وغير المهمة في الدرس.
- تكرار المعلومات المهمة وتمييزها.

- مساعدة التلميذ على ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة.
- وضع ملخصات أو جداول تبين ارتباط المعلومات الحاضرة بالسابقة.
- تكرار التلاميذ للمعلومات ومراجعتها أثناء الدرس.
- التركيز على المعنى لا الحفظ والتذكر.

2-3-3-4. أمثلة بيداغوجية عملية لتدريس مادة العلوم الإسلامية:

- **مخطط وضعية تعليمية تعلمية للسنوات الأولى ثانوي:**
- **ملف: من هدي السنة النبوية.**
- **عنوان الوحدة: أهمية الكسب الحلال.**
- **المستوى التعليمي:** السنة أولى ثانوي جميع الشعب.
- **الكفاءة المستهدفة:** تحري الرزق الحلال.
- **علاقة الوحدة بسابقاتها :** الوصايا العشر.
- **متطلبات الوحدة:** الكتاب المدرسي/ صور معبرة عن الدرس/ جهاز عاكس للصورة.
- **زمن إنجاز الوحدة:** ساعة واحدة.

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (أيها الناس إن الله طيب لا يقبل إلا طيبا و إن الله أمر المؤمنين بما أمر به المرسلين فقال :« يا أيّها الرسل كلوا من الطيبات واعملوا صالحا إني بما تعملون عليم » وقال :« يا أيها الذين آمنوا كلوا من طيّبات ما رزقناكم » ثم ذكر الرجل يطيل السفر أشعث أغبر يمد يديه إلى السماء : « يا رب يا رب ومطعمه حرام ومشربه حرام وملبسه حرام وغذي بالحرام فأنى يستجاب لذلك ») (رواه مسلم)

الوضعية التعلمية	التنظيم	نشاط الأستاذ	النشاطات المقترحة للتلاميذ	التقويم
وضعية الانطلاق	**عمل فردي: 3 دقائق**	– عرض صور لمختلف البيوع والوظائف المختلفة: ماذا يكسب المسلم بهذه الوظائف؟ – عرض صورة لشخص يدعو الله رافعا يديه: هل كل الناس أدعيتهم مقبولة ؟ – اذكر سبب من الأسباب التي تمنع قبول الدعاء؟	– يكسب حلالا . – لا ليس كل الناس فهناك من لا يقبل دعاؤه – الكسب الغير الحلال	
		بعد إيقاف النشاطات نعود إلى نص الحديث: – يقرأ الأستاذ قراءة نموذجية للحديث . – يتطرق الأستاذ للتعريف براوي الحديث بمشاركة التلاميذ. – من هو راوي الحديث ؟ – حدد المفردات الصعبة واشرحها.	– يقرأ بعض التلميذ الحديث . – هو الصحابي عبد الرحمان بن صخر الدوسي نسبة إلى قبيلة دوس باليمن وكناه بأبي هريرة، قدم المدينة سنة سبع للهجرة عام خيبر وأسلم وشهد غزوة خيبر مع الرسول صلى الله عليه وسلم ثم لازمه ملازمة تامة بغية العلم كان أحفظ الصحابة للحديث روى 5374 حديثا توفي سنة 57هـ ودفن بالبقيع. – إن الله طيب: منزه عن النقائص. – أشعث : جعد الشعر. – أغبر: أثر الغبار عليه.	
		بعد إيقاف النشاطات يتم صياغة الإشكال من الإجابات: إن الله طيب فماذا يقبل الله تعالى منا وما شروط قبول الدعاء وما هي الأمور التي بسببها يرد الله تعالى دعاءنا ؟ للإجابة على الإشكال يطلب من التلاميذ		

		تشكيل ثلاث ورشات.		
		الورشة الأولى: **إن الله طيب**	إن الله طيب : – تنزيه الله سبحانه: فهو المتعالي عن كل نقص والموصوف بكل كمال وجمال وجلال. – لا يقبل الله إلا طيبا : من أقوال وأعمال واعتقادات وما كان غير ذلك فان الله لا يقبله لذلك وجب على المؤمن طهارة قلبه ولسانه وجوارحه	
		الورشة الثانية : **من شروط قبول الدعاء**	من شروط قبول الدعاء : – البعد عن أكل الحرام: في الحديث دليل على أن قبول العمل متعلق بالبعد عن أكل الحرام لأن آكل الحرام لا تستجاب دعوته ولا يقبل عمله.	
		الورشة الثالثة: **من آداب الدعاء**	من آداب الدعاء : – رفع اليدين: قال صلى الله عليه وسلم "إن الله تعالى حي كريم يستحي إذا رفع الرجل إليه يديه أن يردهما صفرا خائبتين". – الإلحاح على الله: وذلك بتكرار الدعاء والإكثار منه	
		بعد الانتهاء من عمل الورشات تُعرض الأعمال ويطلب من التلاميذ تسجيل رؤوس أقلام عنها ثم إثرائها بالأسئلة والنقاش		
		مع كامل القسم يتم استخراج الفوائد والإرشادات التي يحويها الدرس.	**الفوائد:** – الله طيب لايقبل من الأعمال	

			إلا طيب. - الحرص على الحلال في المطعم والملبس. - أكل الحرام مفسد للدنيا والآخرة. - من شروط إجابة الدعاء تحري الحلال.	
		تدوين الأثر الكتابي لمحاور النقاش في عمل الورشات • لماذا الله تعالى لا يقبل إلا طيبا؟ • وضح شروط قبول الدعاء • ما هي آداب الدعاء ؟		

جدول رقم (16): مثال بيداغوجي لدرس أهمية الكسب الحلال السنة الأولى ثانوي.

- **مخطط وضعية تعليمية تعلمية للسنوات الثانية ثانوي:**
- **عنون الوحدة : التوحيد وأثره في استقرار النفس البشرية.**
- **المستوى التعليمي للمتعلمين: السنوات الثانية جميع الشعب.**
- **الكفاءة المستهدفة:** القدرة على معرفة أثر التوحيد في الاستقرار النفسي والاجتماعي.
- **علاقة الوحدة بما سبقها من وحدات:** الغزو الثقافي وخطره على المجتمعات.
- **متطلبات الوحدة:** الكتاب المدرسي / صور مختلفة معبرة عن الشرك بالله وعن أهمية التوحيد جهاز عاكس للصورة.
- **زمن إنجاز الوحدة:** ساعة واحدة.

الوضعية التعلمية	التنظيم	نشاط الأستاذ	النشاطات المقترحة للتلاميذ	التقويم

وضعية الانطلاق		– عرض على التلاميذ صور معبرة عن الشرك بالله كأضرحة لأولياء الله الصالحين مثلا : – ماذا تمثل هذه الصور؟ – كيف تسمي هذه الأفعال؟ – ما هو أساس العقيدة الإسلامية؟	– صور أضرحة وأشخاص يزورنها ويتبركون بها. – أسميها شرك بالله. – أساسها توحيد بالله تعالى.	
		• **ما معنى التوحيد؟**	**تعريف التوحيد:** • **لغة:** التوحيد تفعيل من الواحد يقال وحد الشيء أي جعله واحدا. • **شرعا:** هو إفراد الله بكل ما يختص به من عبادة قولية و فعلية و هو أساس الإسلام.	
		بعد إيقاف النشاطات يتم صياغة الإشكال من الإجابات: لقد عرفنا معنى التوحيد فما هي أقسامه وما أثره على النفس الإنسانية؟ للإجابة على الإشكال يطلب من التلاميذ تشكيل ورشتين.		
		الورشة الأولى: **أقسام التوحيد** 1- توحيد الربوبية. 2- توحيد الألوهية. 3- توحيد الأسماء	**أقسام التوحيد:** • **توحيد الربوبية:** هو إفراد الله تعالى بالخلق والرزق والإحياء والإماتة وسائر أنواع التصريف والتدبير في السماوات والأرض لقوله تعالى: ﴿... أَلَا لَهُ ٱلْخَلْقُ وَٱلْأَمْرُ ۗ تَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٥٤﴾﴾ (الأعراف: 54)	

		والصفات.	• **توحيد الألوهية:** هو إفراد الله تعالى بالعبادة فلا يعبد غيره و لا يستعان بسواه ولا يستعان إلا به قَالَ تَعَالَى:﴿ قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١٦٢﴾ لَا شَرِيكَ لَهُ ۖ وَبِذَٰلِكَ أُمِرْتُ وَأَنَا أَوَّلُ الْمُسْلِمِينَ ﴿١٦٣﴾ ﴾ (الأنعام: 162-163) • **توحيد الأسماء والصفات:** ويكون ذلك بإثبات الأسماء والصفات التي وصف وسمي الله بها نفسه في القرآن أو نبيه صلى الله عليه وسلم في الأحاديث الصحيحة من غير تحريف ولا تعطيل ولا تمثيل قَالَ تَعَالَى:﴿... لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ ۖ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴿١١﴾ ﴾ (الشورى: 11)	
		الورشة الثانية : أثار التوحيد على النفس الإنسانية	**أثار التوحيد على النفس الإنسانية:** • **الإيمان بالقدر:** فالمؤمن لا ييأس ولا ينهزم أمام الشدائد بل يصبر ويرضى بقدر الله لقوله تعالى: ﴿ قُل لَّن يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا ...﴿٥١﴾ ﴾ (التوبة: 51) • **التسامح والرحمة:** المؤمن يرحم الناس ويتسامح معهم حتى يرحمه الله ويسامحه قال صلى الله عليه وسلم « ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء » (رواه أبو داود) • التعاون: لقوله تعالى:﴿...وَتَعَاوَنُوا عَلَى	

			﴿ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِ... ۝٢﴾ (المائدة: 2) المؤمن يعين غيره حتى يمده الله بعونه. • **القناعة:** وهي كنز لا يفنى يملكه كل مؤمن لا يحسد غيره ولا يحقد عليه لعلمه أن الله هو الرزاق. • **العفة عن الحرام:** يبتعد المؤمن عن كل القبائح والمحرمات و يلتزم بأحسن الأخلاق لأن الله يأمره بذلك فهو يخاف معصية ربه و يرجو رحمته قال تعالى: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿وَأَمَّا مَنۡ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِۦ وَنَهَى ٱلنَّفۡسَ عَنِ ٱلۡهَوَىٰ ۝٤٠ فَإِنَّ ٱلۡجَنَّةَ هِيَ ٱلۡمَأۡوَىٰ ۝٤١﴾ (النازعات 41/40) • **حفظ الله:** هو من ثمرات التوحيد فالله يكون مع العبد يحفظه وينصره ويحوطه بعنايته فمن كان مع الله يكون معه ومن حفظ الله في أوامره ونواهيه حفظه الله. • **الأمن النفسي:** وهو الشعور بالهدوء والسكينة والطمأنينة.	
		بعد الانتهاء من عمل الورشات تُعرض الأعمال ويطلب من التلاميذ تسجيل رؤوس أقلام عنها ثم إثرائها بالأسئلة والنقاش		
		تدوين الأثر الكتابي لمحاور النقاش في عمل الورشات. -ما معنى التوحيد - اذكر أقسام التوحيد		

		–ما معنى توحيدالربوبية ؟ –وضح توحيد الألوهية –كيف نوحد أسماء وصفات الله؟ –وضح أثار التوحيد على النفس الإنسانية.		

جدول رقم (17): مثال بيداغوجي لدرس التوحيد وآثره في استقرار النفس البشرية السنة الثانية ثانوي.

- **مخطط وضعية تعليمية تعلمية للسنوات الثالثة ثانوي:**

- **الملف : القيم الحقوقية.**
- **عنوان الوحدة : حقوق العمال وواجباتهم في الإسلام.**
- **المستوى التعليمي:** السنوات الثالثة ثانوي جميع العشب
- **الكفاءة المستهدفة:** معرفة المبادئ العامة لحقوق العمال و القدرة على تجسيدها في الحياة.
- **علاقة الوحدة بما سبقها من وحدات:** حقوق الإنسان في مجال العلاقات العامة.
- **متطلبات الوحدة:** الكتاب المدرسي / عرض صور تبرز مختلف المهن / جهاز دتاشو.
- **زمن إنجاز الوحدة:** ساعتان.

الوضعية التعلمية	التنظيم	نشاط الأستاذ	النشاطات المقترحة للتلاميذ	التقويم
وضعية الانطلاق		– عرض صور على السبورة تبرز مختلف المهن: ماذا تمثل هذه الصور؟ – ما حكم العمل في الإسلام؟ – عرض صورة تبرز إهانة عامل من طرف صاحب العمل : ما موقف الإسلام إلى هذا الفعل؟	– تمثل مختلف المهن التي قد يعملها الإنسان في حياته. – واجب. – الإسلام حارب مثل هذه المظاهر وجعل للعمال حقوقا.	
		بعد إيقاف النشاطات يتم صياغة الإشكال من الإجابات الإسلام جعل لكل شيء ضوابط وحدود وجعل للناس حقوق وواجبات فما هي حقوق العمال وواجباتهم وكيف تتصور طبيعة العلاقة بين العمال وأرباب العمل في الإسلام؟ للإجابة على الإشكال يطلب من التلاميذ تشكيل أربع ورشات		
			الحقوق الأساسية للعمال: –**حق العامل في الأجرة:** الإسلام حفظ حق العامل في الأجر وحث على أن يوفى كل عامل جزاء عمله. –**حق العامل في الحصول على حقوقه**	

		الورشة الأولى: **الحقوق الأساسية للعمال**	**المتعاقد عليها:** يجب على صاحب العمل أن يوفي العامل حقوقه التي اشترطها له. -**الكفاءة أساس التمييز:** يجب مراعاة حق الكفاءة في العامل فكلما كان كفء في عمله كان متميزا عن غيره من العمال. -**حق الراحة:** للعامل الحق في عدم الإرهاق إرهاقا يضر بصحته أو يجعله عاجزا عن العمل. -**حق العامل في الاستمرار في عمله إذا نقصت مقدرته على الإنتاج:** ليس لصاحب العمل أن يفصل العامل من عمله إذا نقصت مقدرته على الإنتاج لمرض أو لكبر السن. -**حق العامل في أداء ما افترضه الله عليه:** كأداء الصلاة و الصيام مثلا. -**حق العامل في الشكوى والتقاضي:** حرص الإسلام على المحافظة عل حقوق العمال فحث على إقامة الحق والعدل بينهم. -**حق الضمان:** كلمة ضمان في الشريعة الإسلامية أقرب ما تؤدي المعنى المراد في كلمة المسؤولية المدنية. [ومعنى الضمان الحكم بتعويض الضرر الذي أصاب الغير من جهته وعلى العامل أن يلجأ إلى القضاء للمطالبة بتعويض ما أصابه من ضرر] -**حق ترقية العامل:** للعامل حق الترقية على أساس الصلاحية والكفاءة والجدارة.	
			واجبات العمال: - أن يعرف العامل ما هو المطلوب منه وما هي واجباته في عقد العمل.	

		الورشة الثانية : **واجبات العمال**	– الشعور بالمسؤولية تجاه العمل المكلف به – أن يتقن عمله. – أن يؤدي عمله بأمانة وإخلاص دون غش أو إهمال. – عدم الخيانة في العمل بكل صورها وأشكالها كالرشوة مثلا. – عدم استغلال عمله ووظيفته ليجر بذلك نفعا إلى نفسه أو قرابته.	
		الورشة الثالثة : **تصور الإسلام لطبيعة العلاقة بين العمال وأرباب العمل**	**تصور الإسلام لطبيعة العلاقة بين العمال وأرباب العمل:** – الوضوح التام للعمل المراد إنجازه وتحديد المدة والأجر. – لا يكلفه فوق طاقته. – أن يعامله بالحسنى. – أن لا يبخسه حقه عند التعاقد على أي عمل فينبغي أن يكون الأجر على قدر العمل – أن يعطيه حقه عند فراغه من عمله دون مماطلة – أن يكون رحيما بالعامل إذا أخطأ ويصفح عنه.	

جدول رقم (18): مثال بيداغوجي لدرس حقوق العمال وواجباتهم في الإسلام السنة الثالثة ثانوي

2-3-3-5. نماذج من التقويم العملي:

أ- وضعيات إدماجية للسنوات الأولى:

1- ظاهرة غريبة عجيبة تفشت في المجتمعات الإسلامية ألا وهي سبّ الدين وسبّ الله تعالى وهذا يدل على سوء الأدب مع الله تعالى.

التعليمة: اكتب مقالا تبين فيه حقيقة الأدب مع الله ومظاهرها، مستعينا بما تحفظ من النصوص الشرعية.

2- كان الرسول صلى الله عليه وسلم يقول لبلال، حينما تحين الصلاة: (أرحنا بالصلاة يا بلال) ويقول الطبيب توماس هايسلون (طبيب نفساني): إن الصلاة أهم أداة عرفت حتى الآن لبث الطمأنينة في النفوس وبث الهدوء في الأعصاب.

التعليمة: تحدث عن أسرار وحكم هذه العبادة وأثرها على النفس والمجتمع، مدعما ذلك بالأدلة الشرعية.

ب- وضعيات إدماجية للسنة الثانية:

1- الترف آفة اجتماعية عانت منها معظم المجتمعات الإنسانية سابقا وما زالت إلى يومنا هذا، وقد جاء القرآن الكريم معالجا لهذه الظاهرة.

التعليمة: اكتب مقالا تبين فيه موقف القرآن الكريم من الترف والمترفين، مستعينا بما تحفظ من النصوص الشرعية.

2- يعتبر الأمن من أهم مقومات المجتمعات فهو أساس بنائها ورقيها واستمرارها.

التعليمة: اكتب مقالا تبين فيه مكانة الأمن ومنزلته في القرآن الكريم، مستعينا بما تحفظ من النصوص الشرعية.

ج- نماذج اختبارات للسنوات الثالثة:

النموذج الأول:

- **المستوى:** السنوات الثالثة جميع الشعب.
- **المدة:** ساعتان.
- أجب عن موضوع واحد فقط.

- **الموضوع الأول:**

الجزء الأول:

قَالَ تَعَالَى: ﴿ وَٱلَّذِينَ هُمۡ لِفُرُوجِهِمۡ حَٰفِظُونَ ۝٥ إِلَّا عَلَىٰٓ أَزۡوَٰجِهِمۡ أَوۡ مَا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُهُمۡ فَإِنَّهُمۡ غَيۡرُ مَلُومِينَ ۝٦ فَمَنِ ٱبۡتَغَىٰ وَرَآءَ ذَٰلِكَ فَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡعَادُونَ ۝٧ ﴾ (المؤمنون: 5-7)

المطلوب:

1- تحت أي نوع من أنواع الصحة تندرج هذه الآية ؟ علل إجابتك.

2- وضح أسس الرعاية الصحية.

3- ما هو أثر الإيمان في محاربة الجريمة و الانحراف؟

4- استخرج ثلاث فوائد من الآية.

الجزء الثاني:

للعمال حقوق و واجبات ..

- اذكر واجبات العمال في الإسلام.

- **الموضوع الثاني:**

الجزء الأول:

عَنْ الزُّبَيْرِ بْنِ الْعَوَّامِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ, عَنْ النَّبِيِّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ :« **لأَنْ يَأْخُذَ أَحَدُكُمْ أَحْبُلَهُ، ثم يأتي الجبل، فَيَجِيء بِحُزْمَةِ من حَطَبٍ عَلَى ظَهْرِهِ فَيَبِيعَهَا فيستغني بثمنها خَيْرٌ لَهُ مِنْ أَنْ يَسْأَلَ النَّاسَ أَعْطَوْهُ أَوْ مَنَعُوهُ**» (رواه البخاري)

المطلوب:

أ- اشرح ما يلي : أحبله - حزمة - منعوه.

ب- وضح كيف حثّ الإسلام على العمل ونهى عن التسول.

ج- أذكر حدود التسول.

د- استخرج أربع فوائد من الحديث.

الجزء الثاني :

- عرف العمل واذكر الحقوق الأساسية للعمال.
- **الإجابة النموذجية:**

- **الموضوع الأول:**

الجزء الأول: (14ن)

1- تندرج هذه الآية ضمن نوع الصحة الجسمية.

التعليل: في هذه الآية يأمرنا الله تعالى بصيانة النفس من الفواحش والابتعاد عن فاحشة الزنا لأن هذا الأمر يؤدي لأمراض جسمية خطيرة.

2- أسس الرعاية الصحية : (6 ن)

أ- الوقاية من الأمراض:

- كالطهارة (الوضوء، الغسل ...).
- تقليم الأظافر.
- تحريم الزنا وشرب الخمر وتناول المخدرات.
- التوسط والاعتدال في الأكل والشرب.

ب- العلاج: لقوله صلى الله عليه وسلم :«**إن الله أنزل الداء والدواء وجعل لكل داء دواء فتداووا ولا تداووا بحرام**» (رواه أبو داود)

ج- التأهيل: وهو منع العجز بسبب المرض فالمسلم يتيمم إذا لم يجد الماء. (2 ن)

3- أثر الإيمان في مكافحة الانحراف والجريمة: يقصد بالإيمان تلك القوة الداخلية التي تجعل الإنسان يبتعد عن كل ما يُغضب الله تعالى، فكلما قوي إيمان العبد كلما كان عن الانحراف والإجرام أبعد.

4- **ثلاث فوائد: (3 ن)**

- تحريم فاحشة الزنا.
- جواز الاستمتاع بالزوجة وما ملكت الأيمان.
- كل من خالف أوامر الله تعالى له عقاب شديد.

الجزء الثاني: (6 ن)

- واجبات العمال في الإسلام.

- **واجبات العمال:**

1- أن يعرف العامل ما هو المطلوب منه وما هي واجباته في عقد العمل.

2- الشعور بالمسؤولية تجاه العمل الذي كلف به.

3- أن يتقن عمله.

4- أن يؤدي عمله بأمانة وإخلاص دون غش أو إهمال.

5- عدم الخيانة في العمل بكل صورها وأشكالها كالرشوة مثلا.

6- عدم استغلال عمله ووظيفته ليجر بذلك نفعا إلى نفسه أو قرابته.

- **الموضوع الثاني:**

الجزء الأول: (14 ن)

1- أحبله : حبله.

- حزمة: المجموعة من الحطب. (3 ن)

- منعوه: ردوه ولم يعطوه.

2- لقد حث الإسلام على العمل حتى وعن كان بسيط كما جاء في هذا الحديث أن يأخذ الإنسان حبلا وينطلق إلى الجبال ليحتطب خير له من أن يمد يديه للناس أعطوه أو منعوه.

فالمسلم عزيز ذو كرامة. (4 ن)

ولقد أبغض الإسلام البطالة وتعطيل الطاقات البشرية وعمل على تضييق سبل الفقر ومن أجل هذا حملت الدولة مسؤولية توفير مناصب العمل للرعية ولها الحق في منع التسول على القادرين على العمل.

3- حدود التسول: (3 ن)

أ- لذي فقر مدقع.

ب- غرم مقطع.

ج- ذي دم موجع.

4- **الفوائد:** (4 ن)

أ- حث المسلم على العمل وتحصيل الرزق من كسب يده.

ب- ينبغي إجهاد النفس في تحصيل الرزق الحلال.

ج- لا تحل المسألة مع القدرة على العمل وكسب الرزق.

د- مدح التعفف والتنزه عن سؤال الناس.

هـ-لا ينبغي احتقار العمل ولو كان بسيطا.

الجزء الثاني:

- **مفهوم العمل:** لغة هو الفعل عن قصد أما شرعا: هو كل جهد يقوم به الإنسان ويعود عليه وعلى غيره بالخير والفائدة سواء كان هذا الجهد جسميا أو فكريا. (2 ن)

- حق العامل في الأجرة: الإسلام حفظ حق العامل في الأجر وحث على أن يوفى كل عامل جزاء عمله.

- حق العامل في الحصول على حقوقه المتعاقد عليها يجب على صاحب العمل أن يوفي العامل حقوقه التي اشترطها له.

- الكفاءة أساس التمييز: يجب مراعاة حق الكفاءة في العامل فكلما كان كفء في عمله كان متميزا عن غيره من العمال.

- حق الراحة: للعامل الحق في عدم الإرهاق إرهاقا يضر بصحته أو يجعله عاجزا عن العمل.

- حق العامل في الاستمرار في عمله إذا نقصت مقدرته على الإنتاج: ليس لصاحب العمل أن يفصل العامل من عمله إذا انتقصت مقدرته على الإنتاج لمرض أو كبر سن.

- حق العامل في أداء ما افترضه الله عليه: كأداء الصلاة والصيام مثلا.

- حق العامل في الشكوى والتقاضي.

- حرص الإسلام على المحافظة عل حقوق العمال فحث على إقامة الحق والعدل بين الناس.

- حق الضمان: كلمة ضمان في الشريعة الإسلامية أقرب ما تؤدي المعنى المراد في كلمة المسؤولية المدنية (ومعنى الضمان الحكم بتعويض الضرر الذي أصاب الغير من جهته وعلى العامل أن يلجأ إلى القضاء للمطالبة بتعويض ما أصابه من ضرر).

- حق ترقية العامل: للعامل حق الترقية على أساس الصلاحية والكفاءة والجدارة.(4 ن)

النموذج الثاني:

- **المستوى:** السنوات الثالثة ثانوي.
- **المدة:** ساعتان.

الجزء الأول:

عن عائشة رضي الله عنها قالت: « أنَّ قريشاً أهمهم شَأن المرْأة المَخْزُومية التي سَرَقَتْ فقَالوا من يُكَلم فيها رَسُولَ الله صَلى الله عليه وسلم ؟ فقالوا ومَنْ يَجْتَرِئ عليه إلا أسامة حِبُ رسول الله صلى الله عليه وسلم فكلمه أسامة فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم أتشفع في حد من حدود الله ثم قام فاختطب فقال: أيها الناس إنما أهلك الذين قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها » (رواه البخاري ومسلم)

المطلوب:

- استخرج من الحديث قيمة قرآنية وبين نوعها.
- ما هو الأمر الذي حذر منه الرسول صلى الله عليه وسلم في هذا الحديث ابرز العبارات الدالة على ذلك.
- وضح مخاطر الشفاعة في الحدود.
- استخرج من الحديث أربع فوائد.

الجزء الثاني:

أن يحافظ المسلم على عقيدته أمر مهم جدا ...

- عرف العقيدة الإسلامية وبين أهميتها في حياة المسلم

الإجابة النموذجية:

1- القيمة القرآنية : العدل (2 ن)

نوعها : قيم سياسية (2 ن)

2- الأمر الذي حذر منه الرسول صلى الله عليه وسلم في هذا الحديث:

الشفاعة في الحدود (1 ن)

- العبارات الدالة على ذلك : " ... أتشفع في حد من حدود الله .... إنما أهلك الذين قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها ". (1 ن)

3- مخاطر الشفاعة في الحدود:

- إهدار العدالة.
- انتشار الطبقية بين أفراد المجتمع. (4 ن)
- فساد المجتمع.
- شيوع الجريمة بتعطيل الحدود الشرعية.

4- الفوائد : (4 ن)

- تحريم السرقة وبيان عقوبتها.
- تحريم الشفاعة في الحدود.
- ترك المحاباة في إقامة الحد.
- من مبادئ الإسلام العدل والمساواة.
- في تعطيل حدود الله شيوع الفساد والانحراف.

الجزء الثاني : (6 ن)

- **العقيدة الإسلامية:** هي الإيمان الجازم بالله تعالى وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره وسائر ما ثبت من أمور الغيب وأصول الدين. (2 ن)
- **أهمية العقيدة الإسلامية :**

- ـ معرفة العبد لربه
- النجاة والسعادة في الدارين.
- للإجابة على التساؤلات التي تطرح. (4 ن)
- معرفة الغاية التي من أجلها خلق الإنسان.
- تحقيق الكرامة الإنسانية.
- تحقيق الصحة النفسية.
- قبول الأعمال.
- تصحيح النيات والعقائد الفاسدة.

3- طرائق تدريس مادة العلوم الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات:

الطريقة هي وحدة متكاملة من الإجراءات المعتمدة للوصول إلى هدف، والمقاربة بالكفاءات تفرض اللجوء إلى طرائق التدريس الفاعلة والنشيطة التي تتبنى مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، وتؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة لها، والتعلم عن

طريق الممارسة، وترتكز الطرائق النشيطة على خبرة التلاميذ ومساهمتهم في دراسة للوضعيات المناسبة، وتجعل من المعلم والمتعلم شريكين في العملية التعليمية التعلمية، بحيث يكون المعلم منشطا ومحفزا ومقوما، أما المتعلم فيكون حيويا نشيطا، يقوم بدوره ضمن المجموعة تحت إشراف معلمه، يعمل، يسأل، ينجح ويخفق ... الخ.

- **طرائق التعليم:**

علم طرق التدريس يضم المبادئ والأساليب المستخدمة في التدريس، وهو سلسلة من الخطوات (أفعال وسلوك) التي ينبغي أن يقوم بها المعلم والمتعلم وهو يستهدف بشكل أساسي ذاكرة المتعلم فيكون المردود التعليمي قدرة المتعلم على الحفظ والاستظهار واختيار طريقة التدريس أو أساليب استخدامها يعتمد بشكل كبير على المعلومات أو المهارات التي يتم تدريسها، وأيضا تتأثر بكفاءة وحماس التلاميذ.

ويلاحظ أن التنوع في الطرائق مفيد في التعليم والتعلم كما هو مفيد في تقنيات التعليم.

ومن هذه الطرائق التي نستعملها لتدريس مادة العلوم الإسلامية ما يلي:

أ- **الطرائق الحوارية التفاعلية:** حيث يشارك المعلم المتعلم في عملية التعليم والتعلم والتفكير. ويستخدم في التعليم بالصف طريقة عصف الدماغ أو شحذ الذهن لتحريض المتعلم على التفكير والمشاركة في إبداع الحلول في التعليم. فعندما يسأل المعلم الطلاب أسئلة من نوع « ماذا يحدث إذا..» ويقترح موقفاً فرضياً أو «لماذا كانت مواقف فئة من الناس مؤيدة أو معارضة...» أو « كيف ترى أن يكون الحل لمشكلة معقدة..» أو « خمِّن ماذا يكون مصيرنا لو فرطنا في الحفاظ على الضروريات لمقاصد الشريعة الإسلامية؟ ». وهذه الأسئلة تستفز العقل إلى التفكير المتعدد الجوانب، ويحاول الحاضرون اقتراح حلول مناسبة، يقبلها المعلم بلا سخرية، وهذا ما يعزز المشاركين على الاستجابة الفعالة في اقتراح الحلول، لو

كانت غير مألوفة، فقد تكون هي المناسبة والأكثر واقعية لحل المشكلة مستفيداً من أفكار الآخرين.

ب- طرائق التعلم التعاوني (طريقة الورشات):

يتمثل التعلم التعاوني في تقسيم طلبة الفصل إلي مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراح المجموعة الواحدة ما بين 2 – 6 أفراد وتعطي كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به، وتتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلي كافة التلاميذ.

- **المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني:**

يمكن إيجازها بما يأتي:

- **التعـلم:**

ويتضمن عنصرين هامين هما:

أ- تعلم الفرد نفسه.

ب- التأكد من أن جميع الأفراد قد تعلموا.

وهذا يعنى أن مجموعة العمل التعاوني متكافلة ومتضامنة ، فكل فرد تقع عليه مسؤولية تعليم نفسه، كما تقع عليه مسئولية التأكد من تعلم الآخرين في مجموعته وحثهم على التعلم أو تعليمهم وذلك للوصول بجميع أفراد المجموعة إلي مستوي الإتقان ولأن النجاح مشترك وبالتالي فإن علامة كل فرد ستمثل عنصراً من علامات المجموعة تؤثر في النتيجة النهائية للمجموعة.

- **التعزيـز:**

ويعني تشجيع التلاميذ لتعليم بعضهم البعض خاصة عندما ينجز أحدهم المهمة الموكلة إليه بنجاح أو عندما يتقن أحدهم تعلم المادة أو النشاط الذي كف به أو عندما يوضح أحد التلاميذ للآخرين مفاهيم المادة الجديدة.

والتعزيز أو التشجيع يساعد في ظهر أنماط اجتماعيه سليمة مثل المساعدة والمودة بين أعضاء المجموعة.

- **تقويم الأفراد:**

وتعني أن يسأل كل فرد عن إسهاماته، وأن يعرف مستوي كل فرد، وهل هو بحاجة إلي مساعدة أو تشجيع وذلك لأن الهدف الأساسي من العمل التعاوني هو جعل كل فرد أقوى فيما لو عمل بشكل فردي وذلك من خلال العمل التعاوني. لذلك لا يجوز ترك الأفراد دون تقويم وذلك للتعرف على مدى التعلم الذي وصل إليه وكذلك التعرف على إنتاج التلميذ وذلك لتقويمه وتقديم المساعدة له إن كان بحاجة لها.

- **مهارة الاتصال:**

بمعني أن على كل فرد أن يتدرب على كيفية التواصل مع الآخرين والعمل معهم وتشجيع أفراد المجموعة وهي أمور أساسية لإتمام العمل التعاوني مما يتطلب بناء الثقة المتبادلة بين أفراد المجموعة، والتعاون فيما بينهم والتحلي بالصبر والأناة في حل المشكلات التي تواجه المجموعة.

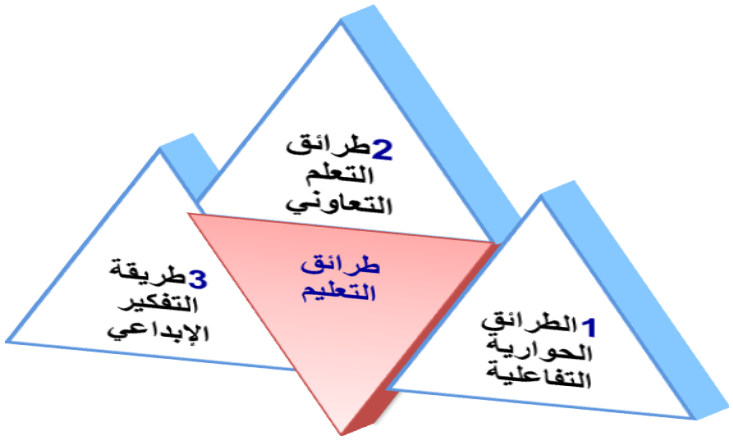
ج- طرائق التفكير الإبداعي:

هو البحث عن المعنى سواء أكان هذا المعنى موجودا بالفعل ونحاول العثور عليه والكشف عنه أو استخلاص المعنى من أمور لا يبدو فيها المعنى ظاهرا ونحن الذين نستخلصه أو نعيد تشكيله من متفرقات موجودة.

إن عملية التفكير تمر بمراحل تشبه الدائرة لذا أطلق عليها (الدائرة الفكرية) حيث أن التفكير الإنساني ينجز خمس مهام أو وظائف رئيسة هي: وصف، تفسير، تقرير، تخطيط، تنفيذ.

وتظهر هذه الوظائف كما لو أنها متصلة يبعضها البعض، فالفكر يبدأ فعالياته الفكرية بوصف للمعلومة أو المنبه الذي يستقبله الدماغ ويبدأ الإنسان بالتوسع بهذه المعلومة

وتفسيرها بأن يضيف لها مما في ذاكرته من خبرات ومعارف لإلقاء المزيد من الأضواء عليها وتبين أسبابها أو التنبؤ بنتائجها، وينتقل الفكر بعد ذلك إلى تقرير ما يجب فعله تجاه هذه المعلومة.



شكل رقم (12): يوضح طرائق التعليم وفق المقاربة بالكفاءات.

4- وسائل التعليم:

4-1. تعريف الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية هي الأدوات والطرق والوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي، بغرض إيصال المعارف والحقائق والأفكار والمعاني للدارسين.

وقد تدّرج المربون في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعددة منها:

وسائل الإيضاح، الوسائل البصرية، الوسائل السمعية، الوسائل التعليمية، وأحدث تسمية لها تكنولوجيا التعليم التي تعني علم تطبيق المعرفة في الأغراض العلمية بطريقة منظمة.

وهي بمعناها الشامل تضم جميع الطرق والأدوات والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة.

4-2. أهم الوسائل التعليمية:

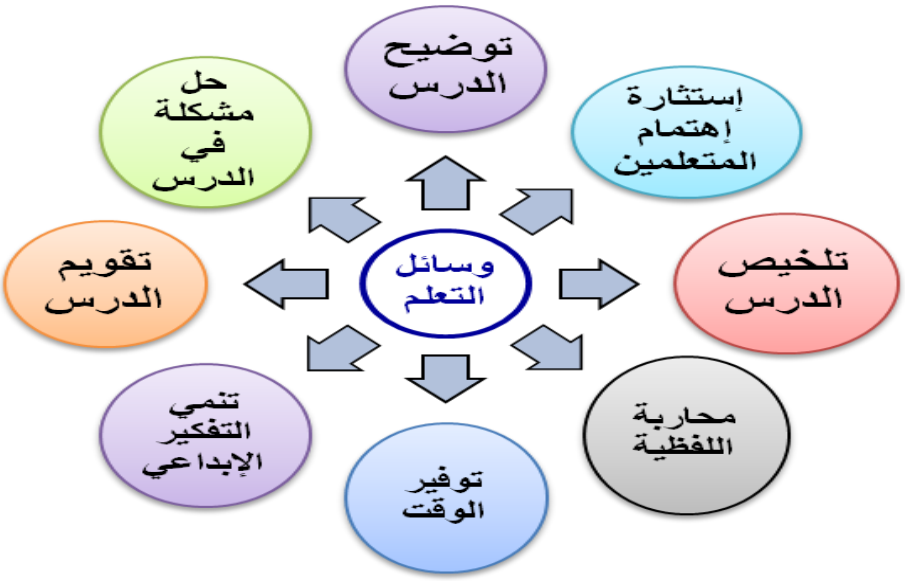
السبورة، الكتاب المدرسي، الكتب والمجلات والموسوعات والمخطوطات، الأشرطة السمعية والبصرية، الإنترنت، الأقراص المدمجة، الأفلام المتحركة والثابتة، الكمبيوتر

(الحاسب الآلي: برنامج البوربوانت/ برنامج الفوتوشوب)، جهاز الفيديو والتلفاز والراديو الأفلام الوثائقية والترفيهية والكرتونية والعلمية، التمثيل المسرحي ...

4-3. الوسائل التكنولوجية في عملية التعلم:

إنّ التقنيات الحديثة في مجال المعلومات والاتصال، تُمَكّنُ من تقوية المؤهلات العقلية مثل القدرة على التفكير، والبرهنة وحل المشاكل والتدرّب على التعلم والإنتاج.

وأغلب المتعلمين يَظهرون وبشكل تلقائي، اهتماما كبيرا لأغلب الأنشطة التعليمية المعتمدة على تكنولوجيا حديثة، ويحدُثُ العكس عند استعمال مقاربات تقليدية.



شكل رقم (13): يوضح وسائل التعلم.

5-العمل الإدماجي (الوضعية الإدماجية):

5-1. مفهوم الإدماج:

الإدماج هو تمكين قدرة المتعلم على تجنيد مكتسباته القبلية واستعمالها أو توظيفها (معرفية، مهارية ...) في معالجة إشكالية محددة أو حل مشكل ما.

فالتلميذ يربط من خلاله معارفه السابقة بالمعارف الجديدة فيعيد بالتالي بنية عالمه الداخلي ويطبق المعارف المكتسبة في وضعيات جديدة ملموسة.

– مفهوم الوضعية الإدماجية: هي وضعية تعلمية مركبة يوضع فيها المتعلم أمام تحديات تلخص إشكالية الوحدة التعلمية والتي بحلها يكتسب المتعلم الكفاءة القاعدية للوحدة.

فيعالج المتعلم الوضعية الإدماجية بشكل انفرادي وهي تدخل في إطار تقويم تكويني يمكن للمتعلم من خلالها طلب المساعدة من الأستاذ.

5-2. أهم أهداف الوضعية الإدماجية:

– يتعلم فيها المتعلم إدماج مكتسباته، مع التحقق من مدى كفاءته في استعمال موارده في حل وضعية مركبة.

– يكون البحث عن الحل فرديا كل تلميذ يحس أن المشكلة خاصة به تعكس دوما وضعية مماثلة للحياة اليومية أو المهنية، فعلى سبيل المثال معالجة آفة المخدرات أو شرب الخمر تجعل التلميذ يستشعر أن الأمر موجه إليه ويخصه فينعكس على حياته اليومية.

فلأهداف الكبرى للوضعية الإدماجية هي الإدماج والتقييم معا.

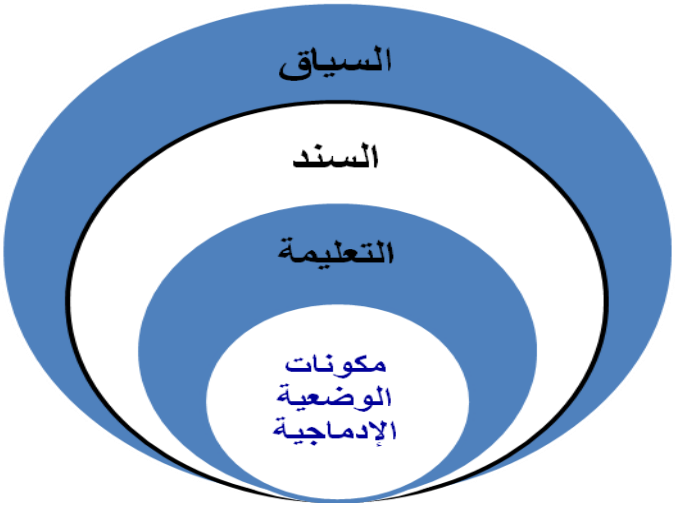
5-3. مكوناتها:

تتكون الوضعية الإدماجية من ثلاثة عناصر هي:

أ- **السياق:** تطرح الإشكالية خلال السياق.

ب- السند: عبارة عن صور، نصوص (آيات قرآنية، أحاديث، ...) جداول، منحنيات أو مخططات تعين المتعلم على انجاز المهام يجب اختيارها بعناية في سبيل تحقيق الكفاءة القاعدية.

ج- التعليمة: مجموعة توجيهات صريحة أو التعليمات التي تقدم للمتعلم لإنجاز المطلوب، وهي عبارة عن وضعيات لا عن تمارين وتطرح مهمة مركبة وتخاطب المتعلم بـ "أنت أو أنت (مؤنث)" حتى يشعر أنه مهتم.



شكل رقم (14): يوضح مكونات الوضعية الإدماجية.

شكل رقم (15): يوضح خصائص الوضعية الإدماجية.

5-4. كيفية بناء الوضعية الإدماجية وفق مادة العلوم الإسلامية:

إن بناء نشاط إدماجي يتمثل أساسا في تحديد صيغة يجد المتعلم نفسه من خلالها أمام وضعية من الوضعيات التي تخص الكفاءة المستهدفة ويتم ذلك بإتباع الخطوات التالية:

- تحديد الكفاءة المستهدفة.
- تحديد التعليمات التي نريد إدماجها.
- اختيار وضعية جديدة ذات دلالة تمنح للمتعلم فرصة لإدماج ما نريد إدماجه حقيقة.
- تحديد كيفية تنفيذ النشاط والحرص على أن يكون المتعلم في صلب النشاط.

- **معيار تقييم الوضعية الإدماجية:**

أ- استثمار المعارف المكتسبة والقيم.

ب- توظيف مفردات العلوم الإسلامية.

ج- استعمال الشواهد والتعريفات المناسبة.

د- وضوح التعليل.

- **كيفية إنجاز الوضعية الإدماجية:**

أ- تمهيد بسيط للدخول للموضوع سواء بآية أو حديث أو بعبارة جيدة تخدم الموضوع.

ب- مناقشة الموضوع بتنظيم دقيق وبالتدرج في معالجته:

- إعطاء مفهوم للموضوع.
- إبراز حكمه الشرعي.
- التحدث عن الأمور الأخرى فمثلا عن فوائده أو أضراره أو ذكر مشاكل ثم حلول... (معالجة الموضوع حسب السؤال).

ج- أثناء معالجة الموضوع يجب أن يكون الاستشهاد بآيات قرآنية أو أحاديث نبوية أو مواقف من السيرة النبوية.

د- وضع خاتمة صغيرة للموضوع.

ما يجب أن نراعيه أثناء معالجة موضوع الوضعية الإدماجية:

أ- إعطاء مفهوم أو تعريف للأمر المعالج في الوضعية.

ب- يجب أن يكون الإنتاج ملائم تماما للوضعية المقترحة

ج- استعمال الجيد للآيات والأحاديث وهذا في الإقناع والحجة.

د-يجب أن يكون تناسق كلي ودقيق بين الموقف والسند المستشهد به (آية أو حديث أو رواية).

هـ- انعدام الأخطاء اللغوية والتوفيق في البناء النصي.

6- التقويم:

6-1. تعريف التقويم:

في اللغة: يفيد مصطلح التقويم في كلِّ المعاجم العربيَّة – على تعدُّد مشتَقَّاته – المعاني التالية: – تقدير الشيء وإصلاح اعوجاجه – التدبير والتسيير.

في المجال التعليمي البيداغوجي: إصدار حُكم على مدى وُصُول العمليَّة التَّعليميَّة إلى أهدافها، وتحقيقها لأغْراضها، والكَشْف عن مختلف الموانع والمعيقات التي تَحُول دون الوُصُول إلى ذلك، واقتراح الوسائل المناسِبة من أجْل تلافِي هذه الموانع.

6-2. أهداف التقويم:

أ- اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة.

ب- صياغة الأهداف التربوية وتعديلها على ضوء التجربة والتطبيق اللذين يكشفان الخطأ.

ج- العمل على تحسين وتعديل وتحديث المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس

د- الوقوف على مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة في تحقيق أهدافها.

هـ- تشخيص الصعوبات التي يواجهها المعلم والمتعلم والعمل على مواجهتها ومعالجتها.

و- الكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم وكذا الكشف عن أخطائهم لتلافيها مستقبلا.

شكل رقم (16): يوضح أسس التقويم.

6-3. خصائص التقويم:

بناء على هذا المعنى الجديد الذي يتضمنه مفهوم التقويم فإننا نستخلص الخصائص التالية للتقويم في إطار المقاربة الجديدة، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

1- لا يرتكز التقويم على المعارف وحدها بقدر ما يرتكز على التنمية الشاملة للمتعلم.

2- يقوم على وضع التلميذ في وضعية يدعى فيها إلى إنجاز عمل شخصي، فيوظف فيه جملة من مكتسباته القبلية.

3- الاختبار في إطار هذه البيداغوجيا يكشف عن مستوى الأداء ضمن وضعيات معينة

4- الاختبار يقيس بناء الكفاءات بين المستويات الدراسية في شكل عمودي وأفقي (إدماجي).

5- الشهادة في إطار هذه البيداغوجيا تعكس كفاءة أداء التلميذ ضمن برنامج محدد.

6- يرتبط التقويم دوما ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي يطلق فيه.

7- يشتمل التقويم على جميع الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

6-4. مقارنة بين التقويم في إطار المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات:

التقويم في إطار المقاربة بالأهداف	التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات
تقويم القدرة على التخزين والاستعراض للمعارف النظرية.	تقويم القدرة على جودة الأداء وتوظيف المكتسبات ضمن وضعية جديدة لها دلاله بالنسبة للتلميذ
اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره (الحفظ)	اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات إشكاليات (الأداء).
التركيز على الانتقال من مستوى إلى آخر.	التركيز على بناء الكفاءات بشكل إدماجي.
تبرهن الشهادة على النجاح الدراسي.	تبرهن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد
التقويم مرتبط دائما بنسبة نجاح	التقويم مرتبط ببرنامج تكويني في إطار منسجم مع الوسط

محددة.	المحيط.
التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي.	التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

جدول رقم (19): يوضح الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات

7- صعوبات تدريس مادة العلوم والتربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات:

من الصعوبات التي قد تواجه الأستاذ وتعيقه تقديم مادة العلوم الإسلامية بصفة عامة:

1- اكتظاظ التلاميذ ولن تكون هذه المهمة ممكنة وسهلة في قسم تعداده أربعين تلميذا أو يزيد.

2- الفروق الفردية المتباينة في نسب الذكاء والاستيعاب

3- نقص الوسائل التعليمية السمعية البصرية أو انعدامها.

4- صعوبة التأثير الوجداني للمادة بفعل عدم توفر كل شروط تعليمها بالكيفية المناسبة.

5- التأثر ببعض السلوكات السلبية في المحيط القريب (الأسري، المدرسي، الاجتماعي) من التلميذ التي تخالف ما يكتسبه المتعلم من سلوك وأخلاق.

6- عدم استيعاب بعض الأساتذة كيفية تحويل المفاهيم النظرية إلى ممارسات تطبيقية، وينتظر من يأخذ بيده من أجل التمكن من تطبيق هذه البيداغوجيا.

7- تدريس مادة التربية الإسلامية في التعليم الابتدائي والمتوسط من طرف أستاذ غير متخصص يطرح صعوبات يتعذر حلها.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

1. الدراسة الاستطلاعية.
2. منهج الدراسة.
3. مجتمع الدراسة.
4. عينة الدراسة.
5. مجالات الدراسة.
6. أدوات الدراسة.
7. الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات.
8. إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية.

تمهيد:

يتناول هذا المدخل المنهجي للدراسة الميدانية عرضا لمراحل الدراسة الاستطلاعية التي اهتمت باستكشاف الظروف التي ستتم ضمنها الدراسة الميدانية كما تم تحديد منهج الدراسة والمجال المكاني والزماني للدراسة وعرض عينة الدراسة وطرق المعاينة وكذا أدوات تحليل البيانات واختتم بالصعوبات المنهجية التي واجهت إنجاز هذه الدراسة.

1- الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الاستطلاعية أو الكشفية كما يتضح من اسمها تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها وأبعادها، من منطلق أن هذا النوع من البحوث يساعد الباحث من صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة تمهيدا لبحثها بحثا متعمقا في مرحلة تالية أيضا لكونها تساعد الباحث في وضع الفروض المتعلقة بمشكلة البحث التي يمكن إخضاعها للبحث العلمي الدقيق إذ يستحسن قبل البدء في إجراءات البحث وبصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بدراسة استطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث.

(عبد الحليم، 2003: 168)

إذن البحث الاستطلاعي أو الاستكشافي هو مرحلة أولى يجب تجاوزها قبل الخوض في نوع آخر من البحوث، (إذ يساهم هذا البحث في زيادة الألفة بين الباحث وميدان البحث).

1-1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

يمكن تحديد أهداف الدراسات الاستطلاعية فيما يلي:

- بلورة موضوع البحث أو الظاهرة موضوع البحث التي يختارها الباحث و صياغتها بطريقة أكثر إحكاما بغية دراستها بصورة أعمق في المستقبل.
- تحديد المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالموضوع الذي اختاره الباحث للدراسة أو البحث.

- تنمية الفروض وذلك ببلورة مشكلة البحث أو صياغتها في صورة فروض علمية أو تساؤلات.
- إيجاد مرتكز وقدر من المعرفة ينطلق منه الباحث في بحثه المتعمق.
- التعرف على الجوانب المختلفة لموضوع البحث أو الدراسة.
- يمكن تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات جمع بيانات البحث ويمكن تعديل تعليمات هذه الأدوات في ضوء ما تسفر عليه الدراسة الاستطلاعية.
- ممارسة تطبيق الاختبارات وتحديد الصعوبات ومحاولة حلها.

إذاً تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى الكشف عن الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث أثناء التطبيق، ومن ثم يعمل على تفاديها، كما تستهدف كذلك التأكد من صلاحية الأدوات المعتمدة في الدراسة، وذلك من خلال معرفة الخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق ولثبات، بالإضافة إلى ذلك تساعد الدراسة الاستطلاعية في الكشف عن مدى وضوح العبارات التي تتكون منها الأدوات من حيث صياغتها اللغوية والعلمية وكذا صلاحية تعليماتها.

1-2. مراحل الدراسة الاستطلاعية:

وقد مرت الدراسة الاستطلاعية بمرحلتين:

تمثلت المرحلة الأولى في لقاءات مع الأساتذة والمفتشين ومدراء المؤسسات التعليمية بهدف الحصول على المعلومات والمعطيات التي تساهم في بناء أداة الدراسة حيث شملت النقاشات مختلف المجالات الرئيسية لتدريس مادة التربية الإسلامية سواء من حيث طرائق التدريس أو المحتويات المعرفية للمادة وكذا أساليب التقويم المعتمدة، بالإضافة إلى صعوبات تدريس المادة.

أما المرحلة الثانية فتمثلت في المعاينة الميدانية لتدريس مادة التربية الإسلامية من خلال حضور بعض الحصص في القسم مع التركيز على مختلف محطات الدرس باعتبار

تعليمية مادة التربية الإسلامية تشمل كل العملية التدريسية بالإضافة إلى عناصر أخرى وذلك بغرض اختبار أداة الدراسة وكذا تحديد مدى تناسب وقت الحصة لملاحظة كل البنود الواردة في شبكة الملاحظة.

وقد تكونت العينة الاستطلاعية من 7 أساتذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بحيث تتوفر فيهم خصائص المجتمع الأصلي للدراسة.

2- منهج الدراسة:

من المتعارف عليه أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد المنهج الواجب اتباعه والذي يتلاءم مع الظاهرة موضوع الدراسة.

وبما أن الدراسة التي بين أيدينا والمعنونة بتعليمية مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات تقوم على وصف ظاهرة ما من خلال جمع معلومات حولها وتناولها بالتفسير والتحليل وتحويلها لمعطيات والتعليق عليها فإن المنهج الوصفي هو الأنسب لها.

ويقول طاهر مرسي عطية "أن المنهج الوصفي هو الذي يتناول فيه الباحث وصف الظاهرة القائمة سواء باستخدام طرق كمية أو طرق نوعية، وهي تقييم طبيعة الأحوال القائمة، وتنحصر أساسا في تشخيص سمات شيء كما هو في الواقع وتجميع الحقائق من أجل تقييم الوضع الراهن. (عطية، 2005: 25)

3- مجتمع الدراسة :

يقصد بمجتمع الدراسة مجموع العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة، وتتحدد عناصر هذه الدراسة بمجموع المدرسين الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية في الطورين المتوسط والثانوي على مستوى ولاية المدية، حيث يساوي مجموعهم 1022 ويتوزع مجتمع الدراسة على المقاطعات التالية كما هو واضح في الجدول التالي:

أولا: بالنسبة للمدرسين في التعليم المتوسط

المقاطعة	عدد المدرسين
المدية 01	124
المدية 02	119
المدية 03	101
المدية 04	168
المدية 05	113
المدية 06	103
المدية 07	157
المجموع	885

جدول رقم (20): يوضح العدد الإجمالي لمدرسي مادة التربية الإسلامية في الطور المتوسط على مستوى ولاية المدية.

ثانيا: بالنسبة للمدرسين في التعليم الثانوي

المقاطعة	عدد المدرسين
المدية 01	75
المدية 02	62
المجموع	137

جدول رقم (21): يوضح العدد الإجمالي لمدرسي مادة التربية الإسلامية في التعليم الثانوي على مستوى ولاية المدية.

وانطلاقا من المعطيات السابقة يكون العدد الاجمالي لمجتمع الدراسة هو : 1022 ويتوزع تبعا للمراحل التعليمية كما يوضحه الجدول التالي:

المرحلة التعليمية	العدد
متوسط	885
ثانوي	137

الجدول رقم (22): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة على المراحل التعليمية.

4- عينة الدراسة :

إن العينة التي تمثل مجتمع الدراسة تمثيلا حقيقيا هي العينة التي تتوفر فيها خصائص ذلك المجتمع بما في ذلك نسبة التمثيل، وعليه تم اختيار عينة الدراسة على النحو التالي :

أ- أساتذة التعليم الثانوي يقدر عددهم بـ 137 أستاذاً اختارت منهم الباحثة نسبة 58.39% والمقدرة 80 أستاذاً.

وأما عن طريقة الاختيار فقد تمت بطريقة قصدية حيث تم اختيار أساتذة التربية الإسلامية في كل مؤسسة من المؤسسات المعنية بالدراسة من بين جميع الأساتذة الموجودين بالمؤسسات حتى تم الوصول إلى العدد المطلوب والجدول الآتي يوضح ذلك:

الرقم	المؤسسة	العدد	الرقم	المؤسسة	العدد
01	ثانوية فارس بن مهل	03	15	ثانوية محمد بلعالم	03
02	ثانوية موسى بن نصير	03	16	ثانوية قدورية عامر	03
03	ثانوية محمد بوضياف	03	17	ثانوية صديقي النوري	03
04	ثانوية الخوارزمي	03	18	ثانوية بوعبدلاوي سليمان	03
05	ثانوية الإخوة مسعودي	03	19	ثانوية هيلالي محمد	03
06	ثانوية مصطفى نابي	03	20	ثانوية ياحي ميلود	03
07	ثانوية سعد دحلب	03	21	ثانوية راجي محمد	02
08	ثانوية حنيني عاشور	02	22	ثانوية فخار عبد الكريم	03

09	ثانوية بوقاسمي الطيب	03	23	ثانوية خديجة برويسي	03
10	ثانوية العقيد عميروش	03	24	ثانوية بن شنب	03
11	ثانوية خلفي بلحوت	03	25	ثانوية ملايكة الطيب	03
12	ثانوية محمود باشن	02	26	ثانوية الزبيرية	02
13	ثانوية بن زميرلي خالد	03	27	ثانوية بهلول عبد القادر	03
14	ثانوية العقيد سي امحمد بوقرة	03	28	ثانوية زروق بشريط	03

جدول رقم(23): يوضح توزيع الأساتذة في التعليم الثانوي.

ب- أساتذة التعليم المتوسط (أساتذة اللغة العربية المعنيين بتدريس مادة التربية الإسلامية) يقدر عددهم الإجمالي ب 784 أستاذا اختارت منهم الباحثة نسبة 10.20% والمقدرة بـ 80 أستاذا.

وأما عن طريقة الاختيار فقد تمت بطريقة قصدية حيث تم اختيار أساتذة اللغة العربية في كل مؤسسة من المؤسسات المعنية بالدراسة من بين جميع الأساتذة الموجودين بالمؤسسات حتى تم الوصول إلى العدد المطلوب والجدول الآتي يوضح ذلك:

الرقم	المؤسسة	العدد	الرقم	المؤسسة	العدد
01	متوسطة يحياوي أحمد	4	13	متوسطة مفدي زكريا	4
02	متوسطة الإخوة حمدي	3	14	متوسطة 20 أوت	4
03	متوسطة مولود قاسم	3	15	متوسطة طالب عبد الرحمان	3
04	متوسطة جعبوط عبد الباقي	4	16	متوسطة العربي سعيدي	3
05	متوسطة صدوقي محمد	3	17	متوسطة عبد الحميد بن باديس	4
06	متوسطة زوبير بين عيسى	4	18	متوسطة عقبة بن نافع	3

07	متوسطة عزايج عبد القادر	2	19	متوسطة يحياوي المختار	4
08	متوسطة فضيل سكندر	3	20	متوسطة عماري العماري	4
09	متوسطة حسناوي عامر	4	21	متوسطة بوقرة رابح	3
10	متوسطة العربي بن مهيدي	3	22	متوسطة رحموني أحمد	4
11	متوسطة شرقي علي بن الحاج	3	23	متوسطة كمال زميرلين	3
12	متوسطة هواري هواري	3	24	متوسطة بلحاج عيسى	2

جدول رقم (24): يوضح توزيع اساتذة التربية الإسلامية في التعليم المتوسط.

أما عن مواصفات أفراد العينة حسب الأقدمية في التدريس والمرحلة التعليمية فهي كالآتي:

أولا: الطور التعليمي

الطور التعليمي	عدد المدرسين	النسبة المئوية
التعليم المتوسط	80	%50
التعليم الثانوي	80	%50
المجموع	160	%100

جدول رقم (25): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الطور التعليمي.

ثانيا: الأقدمية في التدريس

الأقدمية في التدريس	عدد المدرسين	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	40	%50
أكثر من خمس سنوات	40	%50
المجموع	80	%100

جدول رقم (26): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في التدريس.

5- مجالات الدراسة:

5-1. المجال المكاني:

أجريت الدراسة في ولاية المدية وبالتحديد في بعض دوائر الولاية تمثلت في: المدية / البرواقية / بني سليمان /عين بوسيف/ قصر البخاري / الشهبونية.

5-2. المجال الزماني:

تمت الدراسة النظرية في الفترة الزمنية الممتدة بين 2016 و2018.

أما الدراسة الميدانية فتمت خلال السنة الدراسية 2019/2018.

6- أدوات الدراسة:

من أجل الإجابة على التساؤلات المطروحة في الدراسة وفحص الفرضيات والتحقق منها، تم الاعتماد على أداتين لجمع البيانات:

6-1. شبكة ملاحظة:

تعتبر الملاحظة تقنية من تقنيات جمع البيانات، فهي أداة رئيسية في دراسة السلوك الإنساني خاصة في المواقف التي يتعذر فيها استخدام أدوات أخرى، وتعرف على أنها مراقبة مقصودة تستهدف رصد أية تغيرات تحدث على موضوع الملاحظة. (الغوال، 1982: 270)

كما تعرف بأنها وسيلة من وسائل جمع البيانات لدراسة ظاهرة ما، وهي توجيه الحواس لمشاهدة ومراقبة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل ذلك السلوك.(غازي،1992: 57)

وللملاحظة عدة أنواع نخص منها بالذكر النوع المعتمد في هذه الدراسة وهي الملاحظة المنظمة المقصودة والمضبوطة، وهي الملاحظة العلمية بالمعنى الصحيح، توجهها فرضية أو نظرية محددة، وتتم في ظروف مخطط لها، وتتم حينما يحدد الباحث فيها المشاهدات التي يريد أن يجمع عنها البيانات. (بدوي،1977: 84)

وبغرض ملاحظة أداء الأستاذ أثناء الدرس قامت الباحثة بتصميم شبكة ملاحظة بهدف معرفة ما إذا كانت عملية التدريس تتم كما تقتضيه بيداغوجيا الكفاءات أم لا.

وتتضمن الشبكة وصفا إجرائيا لأداءات الأستاذ التي يقوم بها أثناء الحصة.

وتم الاعتماد في تصميم هذه الشبكة على:

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت التدريس بالكفاءات وتدريس مادة التربية الإسلامية.
- الاطلاع على بعض المراجع التي تناولت التدريس بالكفاءات.
- مناقشات مع بعض أساتذة التربية الإسلامية والمفتشين حول تدريس مادة التربية الإسلامية ومع بعض التربويين حول التدريس بالكفاءات.

وبناءً على ما تم ذكره تم بناء شبكة الملاحظة بحيث تكونت من 48 بند موزعة على ثلاثة أبعاد، كل بعد يمثل مرحلة من مراحل الدرس :

- وضعية الانطلاق: وتتضمن إثنا عشر بندا.
- وضعية بناء التعلمات: وتتضمن ثمانية وعشرون بندا.
- وضعية دمج التعلمات: وتتضمن ثمانية بنود.

6-1-1. الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة:

6-1-1-1. صدق شبكة الملاحظة: تم الاعتماد في قياس صدق الشبكة على:

6-1-1-1-1. صدق المحكمين:

من أجل التأكد من صدق الأداة ومدى صلاحيتها للإجابة عن التساؤلات المطروحة في هذه الدراسة تم عرضها على مجموعة من الأساتذة، حيث شملت عملية التحكيم العناصر الآتية:

- مدى ملائمة البنود للأبعاد.
- مدى قابلية البنود للملاحظة.
- مدى ملائمة عدد البنود تبعا للأبعاد.
- مدى صلاحية طريقة الملاحظة (تسجيل التكرارات) لرصد السلوك.

- مدى ملائمة الزمن المخصص للحصة لملاحظة كل البنود.
- مدى كفاية عدد مرات الملاحظة.

وبعد التحكيم تم اقتراح حذف بندين بحيث أنهما مكررين وتعديل الصيغة اللغوية لبعض العبارات، لتتكون الشبكة في صورتها النهائية من 46 بندا موزعة كالآتي:

- وضعية الانطلاق: وتتضمن إثنا عشر بندا.
- وضعية بناء التعلمات: وتتضمن ستة وعشرون بندا.
- وضعية دمج التعلمات: وتتضمن ثمانية بنود.

6-1-1-2. صدق الاتساق الداخلي:

ويعتمد هذا النوع من الصدق على قياس معامل الارتباط بين أبعاد الشبكة والدرجة الكلية لها، من خلال قياس الارتباط بين أبعاد الشبكة بعضها مع بعض وارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية، ويعتبر هذا النوع من المؤشرات القوية للصدق، وبعد حساب الصدق الداخلي للشبكة كانت النتائج كالآتي:

أبعاد الشبكة	قيمة معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة الإحصائية
وضعية الانطلاق	0.40	دال عند 0.01
بناء التعلمات	0.62	دال عند 0.01
الإدماج	0.82	دال عند 0.01

جدول رقم (27): يبين قيمة الارتباط بين أبعاد الشبكة والدرجة الكلية.

6-1-1-2. ثبات شبكة الملاحظة:

يعني الثبات قدرة الأداة على تقدير السلوك بشكل لا يتغير بتغير الظروف والزمن، والمقياس الثابت هو الذي ينتج قيما متساوية إذا ما تكرر إجراؤه عدة مرات.

(عواريب،2007: 194)

ومن أجل الوصول إلى درجة عالية من الثبات (لا يمكن الوصول لدرجة تامة للثبات ذلك أن الظاهرة النفسية التي تتأثر بالكثير من العوامل تختلف عن الظاهرة الطبيعية) ودرجة معتبرة من الثقة يحتاج الباحث إلى الاستعانة ببعض التقنيات المعدة لهذا الغرض.

ومن الطرق الشائعة الاستعمال في حساب ثبات شبكة الملاحظة نجد :

6-1-1-2-1. طريقة الملاحظين:

تقوم هذه الطريقة على القيام بملاحظتين لكل فرد من أفراد العينة على أن تتم من طرف شخصين مؤهلين ثم يتم تحديد نسبة الاتفاق بين الملاحظتين في كل حالة باستخدام معادلة كوبر والجدول الآتي يوضح ذلك:

العينة	مرات الاتفاق	مرات عدم الاتفاق	المجموع	النسبة المئوية
1	41	5	46	89
2	43	3	46	93
3	42	4	46	91
4	43	3	46	93
5	42	4	46	91
6	42	4	46	91
7	43	3	46	93

جدول رقم (28): يبين نسبة الاتفاق بين الملاحظتين.

يلاحظ من خلال الجدول بأن نسبة الاتفاق بين الملاحظتين تتراوح بين 85% و95% وهي نسبة جيدة ومقبولة حيث أشار كوبر إلى أن نسبة الاتفاق إذا انخفضت عن 70% يكون مستوى الثبات منخفض، بينما إذا بلغت النسبة خمسا وثمانين بالمائة فأكثر فذلك يدل على ارتفاع مستوى الثبات.

6-2. تحليل المحتوى:

6-2-1. تحليل محتوى الكتاب المدرسي:

إن الهدف من القيام بعملية تحليل محتوى الكتب المدرسية هو التقييم والتقويم، كون الكتاب هو الوسيلة الأولى التي استخدمها الإنسان للتثقيف والتعليم في العالم، وسيظل أيضاً شاهداً على حضاراتنا الإنسانية، فلولا وجود الكتاب ما كان هناك علم أو تراكم معرفي يؤدي بالتالي إلى التطور والرقي الحضاري، وهو الأداة المتاحة والممكنة التي تصل إلى التلميذ والمعلم في كل مكان، كما أن الكتاب المدرسي يمثل الجانب الرسمي في البرامج التعليمية للدولة.

وهو مجموعة من الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيؤها المدرسة لطلابها داخل المدرسة أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل +سلوكهم.

ظهر تحليل المحتوى (المضمون) كتقنية تعتمد على جهد الباحث وقدرته العقلية والحدسية لتحليل وتصنيف المادة الإعلامية لدى الرواد الأوائل في مجال الصحافة والإعلام.

ويعتبر لازويل 1945 من الباحثين الذين ساهموا في وضع معالم لهذه التقنية، ثم يأتي بعده برلسون برنارد 1952 حيث أصدر كتاب بعنوان "تحليل المضمون في أبحاث الإتصال" إذ يعتبر أهم مرجع في الموضوع، ولايزال كثير من الباحثين يرجعون إليه، وقد اشتمل هذا الكتاب على طرق القيام بتحليل المضمون وكيفية تحديد العينات وتحديد الفئات وتحديد الصدق والثبات.

ومن بين التعريفات لتحليل المحتوى نذكر:

عرفه جانيس (Janis) بأنه: "الأسلوب الذي يهدف إلى تبويب خصائص المضمون في فئات، وفقا لقواعد يحددها المحلل باعتباره باحثا علميا". (أوزي،2008: 65)

كما عرفه (Berelson B) " تحليل المضمون هو أسلوب البحث الذي يهدف لوصف المحتوى الظاهر للإتصال، وصفا موضوعيا ومنهجيا وكميا". (Mucheilli Roger،1991: 14)

أي أنه أسلوب من البحث يكشف لدى الباحث ما يملكه من قدرة على الاكتشاف، مع الاتزام بالصرامة والدقة والأمانة العلمية، الهدف منه الوصول إلى متضمن النص محل التحليل وليس إسقاط مايريده عليه مما يتنافى مع طبيعة المنهج والروح العلمية.

6-2-2. تحليل محتوى المنهاج الدراسي:

وسيتم في هذه المرحلة الكشف عن الكفاءات القاعدية المستهدفة في المنهاج ومدى توافرها في الكتاب المدرسي فهي عملية مباشرة على الباحث أن يكشف عن هذه الكفاءات القاعدية المتوفرة في المنهاج ومقارنتها بالكفاءات القاعدية لنفس المحتويات الموجودة في الكتاب المدرسي.

أ- بناء شبكة تحليل المحتوى:

إن عملية تحليل المحتوى ليست بالأمر السهل لذا لابد على الباحث الذي يعتمد على هذه الأداة أن يحدد بدقة منتهية مالذي يريد أن يكشفه عند قيامه بتحليل محتوى ما، لذا المشتغلون في تحليل المضمون قد ميزو ست وحدات أساسية للتحليل هي كالآتي:

- وحدة الكلمة.
- وحدة الموضوع أو الفكرة.
- وحدة الشخصية.
- الوحدة الطبيعية للمادة الإعلامية.
- وحدات مقاييس المساحة والزمن.
- وحدة التداخل بين وحدات القياس في تحليل المضمون. (لعزيلي، 2009: 224)

والوحدة المعتمدة في بحثنا هذا هي وحدة الموضوع أو الفكرة، وتمثل وحدة الفكرة أو الموضوع أكبر وأهم وحدات المضمون وأكثرها إستعمالا وتعرف بأنها "عبارة عن فكرة مثبتة

حول موضوع معين تتضمنها جملة أو عبارة مختصرة محددة تشمل مجموعة الأفكار التي يدور حولها التحليل". (أوزي، 2008: 118)

معنى هذا أن عند استخدام وحدة الفكرة أو الموضوع فإن تقسيم النص المحلل لا يخضع إلى التقسيم اللغوي، وإنما يتم التحليل والقراءة والتقسيم حسب الفكرة فالمهم المعنى وليس الشكل اللغوي.

- **تحديد الفئات (الأبعاد):**

إن طبيعة البحث وأهدافه ومادته هي التي تحدد الفئات المناسبة له، إنطلاقا من فروض البحث وأسئلته، إذ ينبغي أن يكون اختيار الفئات ملائما لمادة التحليل، وأن تستجيب للإطار النظري المتبنى في البحث، فالفئات الموضوعة ينبغي أن تعكس أهداف البحثوتؤدي بعد اجتماعها واستخلاص المؤشرات منها، إلى الإجابة عن الأسئلة المطروحة في البحث.

- **الأبعاد الخاصة بشبكة تحليل المحتوى تتمثل في:**

- وضعية مشكلة أو حل مشكل.
- التعلم الذاتي (بناء التعلم).
- وضعية إدماجية.
- نوعية المعلومات.

وبعد تحديد الأبعاد تم تحديد البنود التي تتلائم مع اللأبعاد.

وللتحقق من صدق شبكة تحليل المحتوى تم تقديمها لمجموعة من الأساتذة بغرض تحكيمها وتم تقديم بعد الملاحظات تم أخذها بعين الإعتبار وبالمجمل تم الإجماع على وضوع البنود وملائمتها وتوافقها للأبعاد، بالإضافة إلى تناسق الابعاد مع الموضوع.

- **تقديم شبكة تحليل المحتوي في صورتها النهائية:**

تتكون الشبكة في صورتها النهائية من (12) بند موزعة على أربعة أبعاد كل بعد يتكون من ثلاثة عبارات تقيسه، أما عملية التنقيط فكانت حسب السلم الثلاثي (ليكارت) على الشكل التالي:

البنود	سلم التنقيط		
	توجد	إلى حد ما	لا توجد
1			
2			
3			
ن			

جدول رقم (29): سلم تصحيح شبكة تحليل المحتوى.

لكي نتمكن من معرفة مدى ترجمة الكتاب المدرسي للمباديء الأساسية للمقاربة بالكفاءات تم تحليل كل المواضيع التي يشملها الكتاب المدرسي، وكل موضوع من المواضيع التي يشملها الكتاب المدرسي تم إخضاعه للتحليل حسب سلم التنقيط الموضح أعلاه.

- **شبكة تحليل المحتوى:**

1. **البعد الأول: الوضعية المشكلة**

- الوضعيات التعليمية المقدمة في الكتاب واضحة.
- الوضعيات التعليمية تساهم في بناء الكفاءة المستهدفة.
- يتضمن الكتاب المدرسي في بداية الدرس وضعية مشكلة

2. **البعد الثاني: التعلم الذاتي**

- الوضعيات التعليمية تجعل المتعلم في مركز الاهتمام (التعلم).
- الوضعيات التعليمية تدفع المتعلم للإستجابة والمبادرة.

- الوضعيات التعليمية تسمح للمتعلم ببناء معارفه.

3. **البعد الثالث: الوضعية الإدماجية**

- وضعية الإدماج موجودة في الكتاب المدرسي.
- وضعية الإدماج تسمح بتجنيد مجموعة من الموارد.
- وضعية الإدماج تتيح للمتعلم فرصة التقييم الذاتي.

4. **البعد الرابع: نوعية المعلومات**

- الموارد المقررة في الكتاب تمس الحياة اليومية.
- تتلائم الموارد المقدمة في الكتاب مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم.
- تسمح الأنشطة التعليمية للمتعلم باستعمال وسائل تعليمية مساعدة.

7- الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات:

تم الاعتماد في تحليل بيانات هذه الدراسة على برنامج الرزم الاجتماعية SPSS، وتم الاعتماد على بعض الأساليب الإحصائية متمثلة في:

- النسب المئوية.
- اختبار ت لحساب الفروق.
- التكرارات.
- اعتدالية التوزيع.

8- إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

بعد إعداد أدوات الدراسة والتحقق من صلاحيتها لقياس ما وضعت لأجله تم الشروع في تطبيق الدراسة الميدانية وذلك تبعا للخطوات الآتية:

- تحديد عينة الدراسة ومكان تطبيق شبكة الملاحظة.
- الحصول على الموافقة للدخول للمؤسسات التربوية من طرف مديرة التربية لولاية المدية.

- زيارة المؤسسات المعنية والاتفاق مع المدراء على العملية والرزنامة.
- الاستعانة ببعض الزملاء من الباحثين المختصين في علوم التربية وكذا بعض مدراء المؤسسات والأساتذة من أجل تطبيق شبكة الملاحظة.

تم تطبيق شبكة الملاحظة في المؤسسات التربوية المحددة في الموسم الدراسي 2019/2018.

الفصل السابع:

عرض وتفسير وتحليل نتائج الدراسة

1. عرض وتفسير نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الميدانية التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في شبكة ملاحظة وتحليل المحتويات.

1.1 عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن تدريس مادة التربية الإسلامية يتم وفق المقاربة بالكفاءات، ولاختبار هذه الفرضية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول الآتي يبين النتائج:

إحصاءات وصفية / مستويات التطبيق	التكرارات	النسب
عالية	09	% 11.25
متوسطة	71	% 88.75
ضعيفة	0	% 0

جدول رقم (30): يمثل درجة تطبيق الأساتذة للمقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية من خلال شبكة الملاحظة

تظهر النتائج في الجدول الأول أن درجة تطبيق الأساتذة للمقاربة بالكفاءات هي بنسبة متوسطة قدرت النسبة بـ 88.75% في حين أن نسبة ضئيلة يطبقونها بنسبة جيدة حيث قدروا بـ 11.25% في حين أن التطبيق بنسبة ضعيفة منعدم وإذا اعتبرنا أن مستوى المتوسط غير كاف للممارسة التربوية على أكمل وجه ، فإن أغلب أفراد العينة تقريبا لم يوفقوا في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية وعليه نرفض الفرضية التي تنص على أن الأساتذة يطبقون المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية. ذلك أنه وبعد تحليلنا لآدات الأساتذة لاحظنا أن العبارات الموجبة تشمل تلك السلوكات التي تشترك فيها المقاربة بالكفاءات مع سابقتها (المقاربة بالأهداف) مثل تلك التي تتعلق بحل

الواجبات المنزلية والتذكير بالدرس السابق وطرح الأسئلة أثناء الدرس وتكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية والتقويم عن طريق طرح الأسئلة نهاية الحصة.

في حين أن النقاط التي تمثل ركائز في المقاربة بالكفاءات كانت شبه غائبة مثال صياغة موضوع الدرس في قالب مشكلة معقدة قابلة للحل يساهم المتعلم في صياغة فرضيات وخطوات حلها، وجعل المتعلم عنصر نشط وفعال يساهم في بناء المعرفة، وإدراج وسائط ودعامات أثناء عملية التعلم، وكذا إعتماد التقويم البنائي والإعتماد على الوضعية الإدماجية.

لقد تبين من خلال نتائج الدراسة أن الأساتذة يميلون إلى استخدام الأساليب التقليدية في التدريس والتي تعتمد خاصة على تلقين المعارف وحشو أذهان المتعلمين بها.

ويمكن تفسير ذلك بأن التكوين الذي تلقاه الأساتذة حول المقاربة ليس كاف حيث أن العمل بالمقاربة بالكفاءات ليس أمرا هينا وإنما يتطلب إعدادا وتكوينا وممارسة في حين لم تتح هذه الفرصة بالنسبة للمدرسين مما يضطرهم للتمسك بالأساليب التقليدية في التدريس وهذا ما أكدته دراسة فاطمة الزهراء بوكرمة التي أجرتها حول الصعوبات التي يواجهها المدرس في التحكم في الكفاءات المعرفية والمنهجية الواردة في المناهج التعليمية والتي توصلت فيها إلى وجود عجز لدى المدرسين في هذا المجال يعود إلى طبيعة تكوينهم.

وبالحديث عن التكوين ينبغي أن نطرح سؤلا جوهريا مفاده هل يكون أستاذ العلوم الإسلامية المتخرج من معاهد العلوم الشرعية تكوينا حول المقاربة بالكفاءات وآليات العمل بها بإعتبارها المقاربة التدريسية الرسمية في الجزائر؟

خصوصا وأننا شهدنا ولمسنا جهلا شبه تام حول مقتضيات المقاربة بالكفاءات بالنسبة لأساتذة المادة.

ومن جهة أخرى لا يكن إغفال الكثير من المتغيرات الأخرى التي تحول دون نجاح الأستاذ في تطبيق المقاربة بالكفاءات منها المحيط والمتمثل في الوسائل البيداغوجية ومشاكل

الاكتظاظ وفقر البيئة التعليمية في الكثير من مدارس الوطن إلا من السبورة والقلم هذا ما من شأنه أن يجعل نجاح التدريس بالكفاءات أمرا مستحيلا ولعل هذا ما أشارت إليه في دراستها التقييمية لتدريس مادة التربية الإسلامية حيث أكدت أن العوامل المحيطة بتدريس مادة التربية الإسلامية لا سميا العوامل البيداغوجية منها لا تساعد على الارتقاء بالمادة أة تحسين تدريسها في إطار الإصلاحات الأخيرة لمنظومة التربية.

1.1.1 عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	
						0.05	0.01
أكثر من 5 سنوات	40	67.62	4.84	78	0.447	غير دالة	
أقل من 5 سنوات	40	67.55	4.36				

جدول رقم (31): يمثل الفروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية باختلاف الأقدمية في التدريس.

النتائج التي يتضمنها الجدول تبين عدم وجود دلالة عند مستوى الخطأ 0.05 وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لعامل الأقدمية في التدريس بين المجموعة الأولى (خبرة أكثر من 5 سنوات) المجموعة الثانية (خبرة أقل من 5 سنوات).

وبهذا فإن متغير الخبرة في التدريس لم يؤثر على تطبيق الأساتذة للمقاربة بالكفاءات رغم أن الخبرة من المتوقع أن تلعب دورا بارزا في اكتساب المدرس لخبرة معينة تجعله يتميز عن المستجد فالأقدمية تمنح المدرس فرصة التزود برصيد معرفي والإطلاع على طرائق التدريس المختلفة وأساليب التقويم المتنوعة من خلال الاحتكاك بالزملاء والمفتشين وكذا الاستفادة من التكوينات والتربصات والتحكم الجيد في المقاربة التقليدية والانسجام مع مقتضياتها تسهل عملية فهم وممارسة المقاربة الجديدة.

ولعل هذه النتائج تحيلنا لطرح سؤال مهم هل تكوين الأساتذة في الجامعات يتضمن تكوينا في التدريس بالكفاءات إذ أنه ومن زاوية أخرى يفترض أن يكون الأساتذة المستجدون في التدريس أي المتخرجون حديثا قد إستفادوا من تكوين جامعي يتضمن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات على عكس الأساتذة الذين قطعو شوطا طويلا في التعليم واللذين لم يستفيدوا سوى من تكوين أثناء الخدمة في المقاربة بالكفاءات ولكن أظهرت النتائج أن كل هذه العوامل لم تشكل فرقا في تطبيق الأساتذة لمقتضيات المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس وهذه النتائج تتفق مع عدة دراسات نذكر منها دراسة عواريب الأخضر 2009 والتي أكدت على عدم وجود فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في عملية التقويم تعود للأقدمية في التدريس.

إن الواقع الذي تشهده المنظومة التربوية الجزائرية يدل على أن الأستاذ في كل مرة يفاجأ بإصلاحات تربوية جديدة لم يهيأ لها مسبقا، لم يتلقى تكوينا حولها، لم يفهمها ولم يفهم حتى كيفية العمل بها، كل ما يتلقاه هو مجموعة من الوثائق التربوية تحتوى على مصطلحات يطالب بحفظها وتطبيقها دون فهمها واستيعابها أو يتلقى تكوينا نظريا لا يرقى لشرح مقاربة مهمة ومعقدة كالمقاربة بالكفاءات وبالتالي الأستاذ لا يرى فيها سوى منهجا معقدا يجعل عملية التعليم معقدة وتعجيزية يحيده بعيدا عن الأهداف الأصلية للمقاربة بالكفاءات وعن إيجابياتها التي تساهم في الرقي بعملية التعليم وتعمل على تكوين متعلمين فاعلين في المجتمع.

هذا الواقع الذي تعيشه المدرسة الجزائرية يجعل كل الأساتذة سواسية أما الإصلاحات المطروحة مهما تفاوتت سنوات التدريس ومهما طالت خبرتهم في الميدان، وبالتالي لا فروق بين الأستاذ صاحب الخبرة الطويلة والاستاذ قليل الخبرة في التعامل مع أي مقاربة جديدة مادام التعامل معها بهذا الشكل.

2.1.1 عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة التربية الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

المرحلة التعليمية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	
						0.05	0.01
متوسط	80	63.81	2.76	78	0.413	غير دالة	
ثانوي	80	67.93	4.37				

جدول رقم (32): يمثل الفروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية باختلاف المرحلة التعليمية

النتائج التي يتضمنها الجدول تبين عدم وجود دلالة عند مستوى الخطأ 0.05 وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لعامل المرحلة التعليمية بين المجموعة الأولى (تعليم متوسط) المجموعة الثانية (تعليم ثانوي) أي أنه لاتوجد فروق بين أساتذة التعليم المتوسط وأساتذة التعليم الثانوي في تطبيق المقاربة بالمكافاءات وهذه النتائج تتفق مع دراسة قنوعة وفوحمة 2018 في أن اختلاف المرحلة التعليمية لا يؤثر في طريقة تدريس مادة التربية الإسلامية وفي تنويع الوسائل التعليمية على الخصوص، إذ بينت أن الأساتذة يميلون إلى استخدام الطرائق التقليدية مثل الإلقاء والمناقشة ويبتعدون عن طرائق حل المشكلات والاستكشاف وطرائق المجموعات.

رغم أن غياب إعداد مدرسين مختصين لهذه المادة في التعليم المتوسط ، كما هو مفعول مع بقية المواد و إلحاق تدريسها بأساتذة اللغة العربية، هؤلاء الذين أعدوا و كونوا لتدريس مادة اللغة العربية و ليس مادة التربية الإسلامية التي تختلف في منهجيتها و أهدافها عن مادة اللغة العربية، إلا أننا لا يمكن أن نغفل في هذه الزاوية أن كفاءة الأستاذ لها الأسبقية في القدرة على التحكم في مقتضيات المقاربة بالكفاءات أكثر من التخصص في المادة ذلك أن أداة القياس التي تم إعتمادها تقيس على وجه الخصوص مدى إلتزام الأستاذ

بتدريس مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات وليس مدى تمكن الأستاذ من المادة في حد ذاتها.

وبالرجوع إلى نتائج الفرضية فإن النتائج المحققة قد ترجع لعدة عوامل أهمها ضيق الوقت المخصص للمادة يقابله كثافة المنهاج هذه الثنائية تجعل تطبيق المقاربة بالكفاءات في عملية تدريس مادة التربية الإسلامية أشبها بالمستحيل فعلى خلاف المواد التي تحظى بحجم ساعي لابأس به مثل الرياضيات واللغة العربية واللغة الفرنسية وغيرها والتي قد تتيح للأستاذ الفرصة للتحكم والإبداع فإن أستاذ مادة التربية الإسلامية يجد نفسه مقيدا ومحصورا ومضغوطا ملزما بإتمام المنهاج خاصة بالنسبة للسنوات المقبلة على إمتحانات رسمية وبالتالي صعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس والتي من أهمها العمل الجماعي والمشاريع والوضعيات التعليمية التي تحتاج وقتا للبناء وظروفا معينة للتطبيق، وبالحديث عن الظروف نظيف إلى المعيقات كثرة التلاميذ في القسم التي تفوق أحيانا الأربعين تلميذا والتي تجعل عملية التفويج مستحيلة وحتى التعلم الذاتي صعبا جدا كيف يستطيع الأستاذ في ظل هذه الظروف أن يمنح فرصا لكل التلاميذ للقيام بعملية بناء التعلمات ضف إلى ذلك الفقر الفادح في الوسائل التعليمية والتي تعتبر دعامات مهمة لعملية التعلم في ظل المقاربة بالكفاءات.

ولكن من ناحية أخرى فإن مطلب الأستاذ المتخصّص في العلوم الشرعية ضروري وأكيد، فبعض مجالات المادة يعجز أساتذة اللغة العربية عن حسن تقديمها لافتقارهم للتخصص المطلوب.

ولذلك فإنّ جلّ أساتذة اللغة العربيّة الّذين أسندت لهم المادّة لا يحسنون تقديمها بل يتهرّبون من تدريسها ولا يعطونها حقّها، وذلك لعدم تخصّصهم في علوم الشريعة، وخاصّة مع انتشار المعرفة عبر الوسائط التكنولوجية المعاصرة، ممّا يجعل أستاذ اللغة عاجزا عن تلبيّة احتياجات المتعلّمين والجواب عن تساؤلاتهم، بالإضافة إلى تشعّب أنشطة اللغة العربيّة

وطول برنامجها ممّا يستنفذ طاقة الأستاذ، وبالتالي يضعف عطاؤه في مادّة التربيّة الإسلامية، فيلجأ كثير منهم إلى الاكتفاء بقراءة ما في الكتاب ومطالبة التلاميذ بالتلخيص، فتكون حصّة التربيّة الإسلاميّة أقرب إلى نشاط القراءة المشروحة في اللغة العربيّة.

ولذلك فإنّ التخصّص ضروريّ وأكيد، وخصوصا في أحكام التلاوة، تفسير القرآن الكريم، مصطلح الحديث، الأحكام الفقهيّة في العبادات والمعاملات والمسائل العقائدية والمصطلحات الأصولية.

وهذا يجعلنا نؤكد مرة أخرى على تكوين أساتذة التربية الإسلامية الذي لايجب أن يقتصر على المحتوى حيث أن الأستاذ صاحب المعرفة العميقة والكبيرة ليس بالضرورة مدرس ناجح فغياب كفاءة تحويل المعرفة الخام إلى معرفة عملية تصل لمستوى فهم الكالب وإمكاناته تجعل عملية التدريس بدون معنى

2. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية

- **وصف المادة الخاصة بتحليل المحتوى:**

كتاب مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية ثانوي

- **تاريخ النشر: 2009**

- **التفحص الإجمالي للكتاب:**

- **من حيث الشكل:** الغلاف الخارجي يحمل عنوان الكتاب بالإضافة إلى شكل قبب مسجد ومئذنات.

- **الكتابة:** واضحة ومقروئة في كل محتويات الكتاب.

- **عدد الصفحات:** 144 صفحة.

- **مضمون الكتاب:** يحتوي الكتاب على خمسة وثلاثون وحدة موزعة على 5 ملفات توزيعا غير متساو.

- **ملف من هدي القرآن الكريم:** يتضمن عشرة وحدات.

- **ملف من هدي السنة النبوية:** يتضمن خمسة وحدات.
- **ملف القيم الإيمانية والتعبدية:** يتضمن ثلاثة عشر وحدة.
- **ملف القيم الأسرية والإجتماعية:** يتضمن ثلاثة وحدات.
- **ملف القيم الإعلامية والتواصلية:** يتضمن أربعة وحدات

➢ نتائج شبكة تحليل المحتوى

➢ نتائج تحليل محتوى البعد الأول " وضعية- مشكلة":

رقم البند	البـــــــــنود	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	رتبة البند
01	الوضعيات التعليمية المقدمة في الكتاب واضحة.	37	1.05	0.63	1
02	الوضعيات التعليمية تساهم في بناء الكفاءة المستهدفة.	33	0.94	0.63	2
03	يتضمن الكتاب المدرسي في بداية الدرس وضعية مشكلة.	0	0	/	3

جدول رقم (33) يوضح نتائج تحليل محتوى البعد الأول -وضعية مشكلة-

نلاحظ من خلال النتائج الخاصة بالبعد الأول من شبكة تحليل المحتوى والخاص بالوضعية المشكلة والمبينة في الجدول أعلاه أن البندين الأول والثاني متوفرين بنسبة متقاربة، حيث جاءت العبارة رقم 1 في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي يقدر ب 1.05 وهذه القيمة تمثل حسب سلم التنقيط المقترح عبارة إلى حد ما، مما يعني أن الوضعيات التعليمية المقدمة في كتاب التربية الإسلامية واضحة إلى حد ما وقيمة الانحراف المعياري تقدر ب 0.63 مما يعني عدم وجود تشتت في الدروس. أما العبارة رقم 2 فكانت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 0.94 وهذه القيمة تمثل حسب السلم المعياري إلى حد ما مما يعني أن الوضعيات التعليمية المقترحة في الكتاب تساهم إلى حد ما في بناء الكفاءات المستهدفة. ونسبة الانحراف المعياري قدرت ب 0.63 مما يعني عدم وجود تشتت في الدروس .

والعبارة رقم 3 كانت في المرتبة الثالثة لم تسجل أي درجة مما يعني أن جميع دروس الكتاب لم تتضمن وضعية مشكلة.

نتائج تحليل محتوى البعد الثاني "التعلم الذاتي":

رقم البند	البـــــــــنود	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	رتبة البند
01	الوضعيات التعليمية تجعل المتعلم في محور العملية التعليمية.	18	0.51	0.56	3
02	الوضعيات التعليمية تدفع المتعلم للاستجابة والمبادرة.	28	0.8	0.47	2
03	الوضعيات التعليمية تسمح للمتعلم ببناء معارفه.	32	0.9	0.37	1

جدول رقم (34) يوضح نتائج تحليل البعد الثاني – التعلم الذاتي–

نلاحظ من خلال النتائج الخاصة بالبعد الثاني من شبكة تحليل المحتوى والخاص بالتعلم الذاتي والمبينة في الجدول أعلاه أن جميع البنود متوفرة وبنسب متفاوتة، حيث جاءت العبارة رقم 1 في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي يقدر ب 0.51 وهذه القيمة تمثل حسب سلم التنقيط المقترح مابين عبارة لا يوجد وإلى حد ما، مما يعني أن الوضعيات التعليمية المقدمة في كتاب التربية الإسلامية لم تجعل المتعلم في محور العملية التعليمية بالشكل المطلوب ودرجة الانحراف المعياري تقدر ب 0.56 مما يعني عدم وجود تشتت في الدروس. أما العبارة رقم 2 فكانت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 0.8 وهذه القيمة تمثل حسب السلم المعياري تقريبا إلى حد ما مما يعني أن الوضعيات التعليمية المقترحة في الكتاب لا تدفع المتعلم بالشكل المطلوب. ونسبة الانحراف المعياري قدرت ب 0.47 مما يعني عدم وجود تشتت في الدروس.

والعبارة رقم 3 كانت في المرتبة الأولى حيث قدر المتوسط الحسابي 0.9 وهي تمثل حسب سلم التنقيط عبارة إلى حد ما مما يعني أن الوضعيات التعليمية تسمح للمتعلم ببناء معارفه إلى حد ما.

نتائج تحليل محتوى البعد الثالث " الوضعية الإدماجية":

رقم البند	البنـــــــــنود	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	رتبة البند
01	وضعية الإدماج موجودة في الكتاب المدرسي	0	0	/	/
02	وضعية الإدماج تسمح بتجنيد مجموعة من الموارد	0	0	/	/
03	وضعية الإدماج تتيح للمتعلم فرصة التقييم الذاتي	0	0	/	/

جدول رقم (35) يوضح نتائج تحليل البعد الثالث – الوضعية الإدماجية–

نلاحظ من خلال النتائج الخاصة بالبعد الثالث من شبكة تحليل المحتوى والخاص بالوضعية الإدماجية عدم تسجيل أي درجة مما يعني أن مختلف التطبيقات والنشاطات التي تضمنها كتاب التربية الإسلامية لم تبنى على شكل وضعية إدماجية.

نتائج تحليل محتوى البعد الرابع " نوعية الموارد":

رقم البند	البـــــــــنود	مجموع الدرجات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	رتبة البند
01	الموارد المقررة في الكتاب تمس الحياة اليومية	61	1.74	0.44	1
02	تتلاءم الموارد المقدمة في الكتاب مع حاجات المتعلمين واهتماماتهم	56	1.6	0.49	2
03	تسمح الأنشطة التعليمية للمتعلم باستعمال وسائل تعليمية مساعدة	41	1.17	0.51	3

جدول رقم (36) يوضح نتائج تحليل البعد الرابع – نوعية الموارد–

نلاحظ من خلال النتائج الخاصة بالبعد الرابع من شبكة تحليل المحتوى والخاص بنوعية الموارد والمبينة في الجدول أعلاه أن جميع البنود متوفرة وبنسب متقاربة، حيث جاءت العبارة رقم 1 في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي يقدر ب 1.74 وهذه القيمة تمثل حسب سلم التنقيط المقترح عبارة موجودة ، مما يعني أن الموارد المقدمة في كتاب التربية الإسلامية تمس الحياة اليومية للمتعلمين وقيمة الانحراف المعياري تقدر ب 0.44 مما يعني عدم وجود تشتت في الدروس. أما العبارة رقم 2 فكانت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 1.6 وهذه القيمة تمثل حسب السلم المعياري موجودة مما يعني أن الموارد المقدمة في كتاب التربية الإسلامية تتلاءم مع حاجات التلاميذ واهتماماتهم بدرجة جيدة. ونسبة الانحراف المعياري قدرت ب 0.49 مما يعني عدم وجود تشتت في الدروس .

والعبارة رقم 3 كانت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي يقدر ب 1.17 وهذه القيمة تمثل حسب سلم التنقيط المقترح عبارة إلى حد ما ، مما يعني أن الوضعيات المقدمة في كتاب التربية الإسلامية تسمح للتلاميذ باستعمال وسائل تعليمية مساعدة إلى حد معين، وقيمة الانحراف المعياري تقدر ب 0.51 مما يعني عدم وجود تشتت في الدروس.

➢ تفسير نتائج شبكة تحليل المحتوى

بعد القيام بتحليل محتوى الكتاب من خلال شبكة الملاحظة سجلنا بعض الملاحظات والاستنتاجات نوجزها في:

- أغلب صياغات الكفاءات المستهدفة تنطلق من عبارة التعرف والتي تصنف ضمن القدرات العقليا الدنيا التي يملكها الإنسانوالتي لاتفتح مجالا واسعا أمام المتعلم لصقل القدرات العقلية العليا مثل الفهم والإدراك والنقد والتي من شأنها مساعدة المتعلم على الفهم والنقاش والتعمق واوصول إلى التفكير النقدي الذي لايتعارض مع فطرة الإنسان حيث قال سبحانه وتعالى " وكان الإنسان أكثر شيء جدلا" أي أن الإنسان ليس مجرد متلق للحقائق والمعارف وإنما بطبعه يسأل ويستفسر ويرغب في الفهم والاقتناع والمجادلة ومأكثر المحطات التي ذكرها القرآن الكريم لمثل هذه المواقف مثال ذلك حوار سيدنا إبراهيم مع الله سبحانه وتعالى الذي تجاوز الحوار العقلي إلى الحوار الحسي وكذا قصة سيدنا موسى مع سيدنا الخضر والتي كانت مليئة بالملاحظة والاستفسار والنقاش... لذلك من الأجدر أن يركز الكتاب المدرسي المقدم على تعزيز وتحفيز هذه القدرات لدى المتعلم وليس الاكتفاء بحشو ذهنه بكميات هائلة من المعلومات لا يمكن استيعابها، بل يقوم المتعلم بتخزينها ومن ثم استرجاعها يوم الامتحان ويكون بذلك تخلص منها، والمواضيع المقدمة في التقويم بنوعيه التكويني والخاتمي المدرجة في الكتاب خير دليل على ذلك.
- الوضعية الإدماجية غائبة في كل الدروس وهذا دليل على عدم قدرة واشعي الكتاب على بناء الوضعية الإدماجية على الرغم من جوهريتها في المقاربة بالكفاءات وعليه يمكن القول أن المفتشين والأساتذة المكلفين بوضع الكتاب المدرسي مكونين بشكل نظري بحيث تذكر الوضعية الإدماجية في الوثائق الرسمية وتأخذ حقها من الوصف والتبجيل ولكنها غائبة تماما على المستوى العملي، وإذا كان هذا الحال عند المفتشين

والأساتذة المكونين فكيف يمكن أن يكون لدى الأساتذة الأقل خبرة وتكوينا في مادة حساسة مثل التربية الإسلامية، وهذه الجزئية اتفقت فيها الكثير من الدراسات نذكر منها دراسة (بن نابي 2010) حيث أسفرت نتائج دراستها على الانعدام التام للأنشطة المبنية على على شكل وضعيات تعليمية في كل كتب مادة الرياضيات للتعليم المتوسط نفس الأمر بالنسبة للوضعية المشوهذا يؤكد افتراض أن تكوين الأساتذة والمفتشين الواضعين للمنهاج التعليمية هو تكوين نظري لم يتم العمل على الجانب العملي منه. نفس الأمر بالنسبة للوضعية المشكلة والتي سجلنا غياب كلي لها.

- عند تحليلنا لنتائج شبكة تحليل المحتوى نجد أن العناصر الغائبة بشكل كبير هي الوضعية المشكلة والوضعية الإدماجية ومحورية المتعلم وهذه النقاط هي جوهر المقاربة بالكفاءات حيث يمكن القول أن بقية النقاط المسجلة إيجابا لا تنفرد بها المقاربة بالكفاءات عن سابقتها وبالتالي يمكن القول أن الكتاب المدرسي لم يراعي شروط المقاربة بالكفاءات
- تعتبر مرحلة التعليم الثانوي المرحلة التي تكتمل فيه آلة النقد ويستجمع فيها المتعلم نزعات العقل والوعي وبالتالي فالتكوين هنا هو تكوين نفسي وعقلي سينعكس على مسار حياته وعليه لاينبغي أن يركز المحتوى التكويني لمادة التربية الإسلامية على التعامل مع بعض القيم المشوهة التي تحيط بالتلميذ ويغفل عن الروافد التي نؤسس لحياة دينية لتلميذ في سن حرج والتي من شأنها أن تساهم في تكوين شخصيته فالتربية الإسلامية لا تنحصر مناهلها في حجرات الدراسة ولا تتطلب سندا ووثيقة وتلميذا يصغي وأستاذ يلقن وإنما تدريس التربية الإسلامية هو تدريس لروح الإنسان وللقيم الكونية التي تبرر وجود الكائن البشري على هذا الكوكب
- ما تم ملاحظته أيضا أن الكتاب فيه نوع من الزخم في الموارد محشو بكم كبير جدا من المعارف والتي يطالب من التلميذ فهمهما وحفظها وبالتالي تم تغليب مبدأ الكم

على الكيف إن ما يبدو ناقصا فعلا ليس المحتوى فهو مستفيض بل ما ينقص هو البنية، فمن غير المفيد أن يتعلم الفرد أكبر قدر ممكن من الأشياء إذا كان لايعرف كيف تترابط وهذا هو دور المقاربة بالكفاءات.

3. عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

نتائج تحليل الكفاءة القاعدية المستهدفة في المنهاج ومدى مطابقتها للكفاءات القاعدية المستهدفة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي:

تم تعداد الكفاءات القاعدية المستهدفة في منهاج مادة التربية الإسلامية للسنة الثانية ثانوي، ومقارنتها مع الكفاءات الموجودة في الكتاب المدرسي وكان هناك تطابق في عرض الكفاءات

والجدول الموالي يوضح ذلك:

الرقم	وحدات ملف من هدي القرآن الكريم	الكفاءات القاعدية في المنهاج		الكفاءات القاعدية المتوفرة في الكتاب		الكفاءات القاعدية غير المتوفرة في الكتاب	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
01	فضل تلاوة القرآن الكريم وآدابها	1	%100	1	%100	0	%0
02	مقدمة في علم التجويد	1	%100	1	%100	0	%0
03	أحكام النون الساكنة	1	%100	1	%100	0	%0
04	أحكام الميم الساكنة	1	%100	1	%100	0	%0
05	أحكام المد	1	%100	1	%100	0	%0
06	الفطرة الإنسانية بين الاستقامة والانحراف	1	%100	1	%100	0	%0
07	الترف وآثاره في فساد العلاقات الاجتماعية	1	%100	1	%100	0	%0
08	الظاهرة السكانية في القرآن الكريم	1	%100	1	%100	0	%0
09	جدلية الحقوق والحريات المدنية	1	%100	1	%100	0	%0

	في القرآن الكريم						
10	مفهوم الأمن في القرآن الكريم	1	%100	1	%100	0	%0
الرقم	**وحدات ملف من هدي السنة النبوية**	**الكفاءات القاعدية في المنهاج**		**الكفاءات القاعدية المتوفرة في الكتاب**		**الكفاءات القاعدية غير المتوفرة في الكتاب**	
		العدد	**النسبة**	**العدد**	**النسبة**	**العدد**	**النسبة**
01	الشبهات في التشريع الإسلامي وموقف المسلم منها	1	%100	1	%100	0	%0
02	مقومات الحضارة في الإسلام	1	%100	1	%100	0	%0
03	الغزو الثقافي وخطره على المجتمعات	1	%100	1	%100	0	%0
04	الحقوق الشخصية ومدى ارتباطها بحقوق الآخرين	1	%100	1	%100	0	%0
05	هدي السنة في بيان قيمة العلم والعلماء	1	%100	1	%100	0	%0
الرقم	**وحدات ملف القيم الإيمانية والتعبدية**	**الكفاءات القاعدية في المنهاج**		**الكفاءات القاعدية المتوفرة في الكتاب**		**الكفاءات القاعدية غير المتوفرة في الكتاب**	
		العدد	**النسبة**	**العدد**	**النسبة**	**العدد**	**النسبة**
01	التوحيد وأثره في استقرار النفس الإنسانية	1	%100	1	%100	0	%0
02	مقدمة في علوم القرآن الكريم	1	%100	1	%100	0	%0
03	علم المكي والمدني	1	%100	1	%100	0	%0
04	القراءات والقراء	1	%100	1	%100	0	%0
05	علم التفسير نشأته وتطوره	1	%100	1	%100	0	%0
06	جمع القرآن و ترتيبه	1	%100	1	%100	0	%0
07	السنة ومكانتها في الشريعة	1	%100	1	%100	0	%0
08	تاريخ التشريع الإسلامي	1	%100	1	%100	0	%0
09	نشأة المدارس الفقهية وتطورها	1	%100	1	%100	0	%0

10	الحكم الوضعي وأقسامه	1	%100	1	%100	0	%0
11	مقاصد الشريعة الإسلامية	1	%100	1	%100	0	%0
12	مظاهر اليسر في العبادات (الصلاة ، الصيام...)	1	%100	1	%100	0	%0
13	من الصلوات المشروعة: (الجماعة، الاستسقاء، الكسوف،	1	%100	1	%100	0	%0
الرقم	**وحدات ملف القيم الأسرية والاجتماعية**	**الكفاءات القاعدية في المنهاج**		**الكفاءات القاعدية المتوفرة في الكتاب**		**الكفاءات القاعدية غير المتوفرة في الكتاب**	
		العدد	**النسبة**	**العدد**	**النسبة**	**العدد**	**النسبة**
01	دور الأسرة في تربية المجتمع وتنميته	1	%100	1	%100	0	%0
02	عندما لا تستمر الأسرة	1	%100	1	%100	0	%0
03	من المشكلات الأسرية (النفقة والحضانة والوضاعة)	1	%100	1	%100	0	%0
الرقم	**وحدات ملف القيم الإعلامية والتواصلية**	**الكفاءات القاعدية في المنهاج**		**الكفاءات القاعدية المتوفرة في الكتاب**		**الكفاءات القاعدية غير المتوفرة في الكتاب**	
		العدد	**النسبة**	**العدد**	**النسبة**	**العدد**	**النسبة**
01	نعمة العقل كيف نحافظ عليها	1	%100	1	%100	0	%0
02	أدبيات الحوار والتواصل في الإسلام	1	%100	1	%100	0	%0
03	الغلو والتطرف وخطرهما على العقيدة والمجتمع	1	%100	1	%100	0	%0
04	رسائل الرسول إلى ملوك عصره	1	%100	1	%100	0	%0

جدول رقم (37) **يوضح نتائج تحليل الكفاءة القاعدية المستهدفة في المنهاج ومدى مطابقتها للكفاءات القاعدية المستهدفة في الكتاب المدرسي للسنة الثانية ثانوي:**

إذا يتضح من خلال النتائج المبنة في الجدول تطابق الموارد المدرجة في الكتاب المدرسي والموارد المدرجة في المنهاج الدراسي، فتطابق الكفاءات يؤكد عدم إغفال أي كفاءات من شأنها إفادة التلميذ وهذا يتفق مع دراسة دمعة مجيد إبراهيم ومحمد منير مرسي حيث بينت أن الكتاب المدرسي وسيلة لا يمكن أن نستغني عنها في تطبيق المنهاج.

خاتمة الدراسة

انطلقت هذه الدراسة من التساؤلات الأساسية التالية:

1- هل تطبق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية؟

2- هل هناك فروق بين الأساتذة في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس؟

3- هل هناك فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

4- هل تمت مراعاة مباديء المقاربة بالكفاءات في بناء محتويات كتاب مادة التربية الإسلامية للسنة ثانية من التعليم الثانوي.

5- هل يوجد تطابق بين الكفاءات المستهدفة في الكتاب المدرسي والكفاءات المستهدفة في المنهاج

ولإجراء هذه الدراسة والحصول على إجابات عن التساؤلات السالفة الذكر ميدانيا، تم تصميم شبكة ملاحظة لملاحظة ما إذا كان الأساتذة يطبقون المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية، كما تم القيام بإنجاز شبكة لتحليل محتوى الكتاب المدرسي للوقوف على مدى ترجمتها لمقتضيات المقاربة بالكفاءات حيث تم التركيز على أربعة نقاط أساسية الوضعية المشكلة، التعلم الذاتي، القضعية الإدماجية ونوعية الموارد، وتمثلت عينة التحليل في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثانية من التعليم الثانوي.

وقد تكونت عينة الدراسة من 160 أستاذا يمثلون مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي.

وبعد إجراء الدراسة الميدانية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- أغلبية الأساتذة لايطبقون المقاربة بالكفاءات بالوجه المطلوب في تدريسهم لمادة التربية الإسلامية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق المقاربة بالكفاءات تعود لمتغير الأقدمية في التدريس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق المقاربة بالكفاءات تعود لمتغير المرحبة التعليمية.

- محتويات الكتاب المدرسي موضوعة ومصفوفة وليست مبنية مما يعني عدم خضوعها لشروط المقاربة بالكفاءات وعدم مراعاتها لخصوصيتها على الرغم من أهميته البالغة في عملية التعلم نظرا لكونه مرآة تترجم الأهداف المسطرة في المنظومة التربوية، وفي هذا الصدد ينبغي الإشارة إلى أن عملية التأليف تحتاج إلى إعادة هيكلة عامة حيث لا يكفي الأساتذة والمفتشين في عملية التأليف بل ينبغي الإعتماد على مختص في علوم التربية ملم بمعايير وشروط المقاربة التدريسية المعتمدة كما ينبغي أن يضم فريق التكوين مختصا في علم النفس يراعي مراحل نمو المتعلم واحتياجاته وكذا أستاذا مختصا في المادة عينها.

- الكفاءات المستهدفة في الكتاب المدرسي مطابقة للكفاءات المستهدفة في المنهاج

وأخيرا تم الاعتماد في تفسير نتائج الدراسة على بعض الملاحظات امسجلة اثناء العمل الميداني مع العينة وكذا الحوارات مع المفتشين والاستخلاصات من الدراسات السابقة والتي سعت كلها في هدفها العام إلى تشخيص المشكلات والعقبات التي يعيشها عناصر العملية التعليمية التعلمية ومحاولة الإرتقاء بالمنظومة التربوية وبالقعل التعليمي الذي يعتبر أساس إنتاج الطاقات البشرية.

مقترحات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة نقدم بعض الاقتراحات التي نأمل أن تكون مفيدة وبوابة لدراسات قادمة تثري هذا المجال وتوسعه:

- الاهتمام بالتكوين الأولى للأساتذة قبل بالالتحاق بالخدمة حيث أثبتت الدراسة عدم كفايته في إيصال الأستاذ للنجاح في أدائه لمهامه التدريسية، بالإضافة إلى شبه جهل لمعنى المقاربة بالكفاءات وفاعليتها وكيفية العمل من خلالها
- الاهتمام أكثر بالتكوين أثناء الخدمة من حيث الوقت وجودة الخدمات وذلك لما من شأنه أن يفيد الأستاذ ويطلعه على كل المستجدات ويعالج جوانب القصور والنقص في تكوينه الأولي.
- التركيز أكثر على الديداكتيك أثناء العملية التكوينية إذ تبين من خلال الدراسة شبه جهل بالنسبة للأساتذة نحوها.
- إعادة النظر في فريق إعداد وبناء المناهج والكتب المدرسية والذي يعيش فقرا من حيث التعمق والتنوع.
- إعادة النظر في في المناهج الدراسية لمادة التربية الإسلامية من خلال مراجعة محتوياتها ومدى تناسبها مع الفترة العمرية للمتعلمين وخصائصهم وإحتياجاتهم المعرفية والوجدانية
- إعادة النظر في الزمن المخصص لتدريس المادة إذ يعتبر جد ضئيل سواء من جهة المحتوى الكثيف أو من جهة أهمية المادة في حد ذاتها.
- مراجعة الجدول الزمني للأساتذة إذ أن الضغط في الإسناد يعيق الجانب الابداعي للأستاذ والذي يعد عنصرا مهما في المقاربة بالكفاءات
- إيلاء اهتمام أكبر بتكوين الأساتذة في بناء الوضعية الإدماجية والتي يعانون من ضعف كبير وفادح في بناءها والذي قد يكون العامل الأساسي لعدم إعتمادها في عملية التعليم.

- الاهتمام أكثر بعملية التقويم الذي رغم تزايد الدراسات حول موضوعه إلا أنه يشهد قصورا فادحا إذ لايزال يعتمد على استرجاع ماتم حشوه من معارف.

المراجـــع

•المصادر والمراجع باللغة العربية:

- **القرآن الكريم.**
- **صحيح البخاري.**
- **صحيح مسلم .**
- **سنن الترميذي.**
- **صحيح الألباني .**

1. ابن منظور (1997): لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت، المجلد الثاني.

2. أبو العينين علي خليل (1980): فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم دار الفكر ط1، القاهرة.

3. أرزيل رمضان وحسونات محمد (2002): نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأرقم الجزائر.

4. أرزيل رمضان ومحمد حسونات (2002): نحو استراتيجية التعليم بالمقاربة بالكفاءات، ط2، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ج2.

5. أسليماني العربي (2006): الكفايت في التعليم، نص من أجل مقاربة شمولية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

6. باولا جونتيل وورروبيرتا بنتشيني (2004): الكفايات في التنظير والممارسة، ترجمة محمد الغمازاتي والبشير يعكوبي، ط1، مطبعة أكدال، الرباط، المغرب.

7. بحري منى يونس وعايف حبيب (1985): المنهج والكتاب المدرسي مطبعة بغداد العراق.

8. بن بوزيد بوبكر(2009): إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار الطبعة للنشر الأكاديمي.

9. بوعلاق محمد (1999): الهدف الإجرائي، تمييزه، وصياغته، ط1، قصر الكتاب، الجزائر.

10. بيير ديشي (2003): تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات، ترجمة عبد الكريم غريب، ط1، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

11. تومي عبد الرحمان (2008): منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، دار المعرفة.

12. الجابري عبد اللطيف (2009): إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء– المغرب، طبعة1 .

13. جرادات عزت وآخرون (1986): مدخل إلى التربية، ط3، عمان، الأردن.

14. حاجي فريد (2005): بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية الجزائر.

15. حثروني محمد صالح (2002): المدخل إلى التدريس بالكفاءات،دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع الجزائر.

16. حسان محمد حسان (2006): أصول التربية ط 4 دار الكتاب الجامعي العين

17. حساني أحمد (2000): دراسات في اللسانيات التطبيقية،حقل حول تعليمية اللغات، المطبوعات الجزائرية، الجزائر.

18. حليم سعيد (2012): علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، أفريقيا الشرق، المغرب.

19. حمداوي جميل (2006): الكفايات والوضعيات المجال التربية والتعليم المغرب.

20. الحيلة محمد محمود(2001): أساسيات تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، ط2، دار المسيرة، عمان.

21. خالد الصمدي (2007): أزمة التعميم الديني في العالم الإسلامي، ضمن كتاب أزمة التعميم الديني في العالم الإسلامي، حوارت لقرن جديد، ط 1، دار الفكر سورية، دار الفكر المعاص، لبنان.

22. الخوالدة ناصر أحمد (2001): طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية، دار حنين، عمان، الأردن.

23. دخل الله أيوب (1996): التربية الإسلامية عند الإمام الغزالي، ط1، المكتبة العصرية، بيروت.

24. دروزة أفنان نظيرة (2007): النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

25. الدريج محمد (2004): التدريس الهادف، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

26. دوجلاس براون(1994): أسس تعلم اللغة وتعليمها ترجمة عبده الراجحي–د.علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.

27. الرازي أبو بكر محمد (1981): مختار الصحاح تح: مصطفى ديب البغا، دار الهدى، الجزائر.

28. رعلوان عبد الله ناصح (1989): تربية الأولاد في الإسلام، ط1، دار الشهاب، باتنة.

29. زغلول راغب النجار (1995): أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية، ط2 المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

30. الزيات فتحي (2004): علم النفس المعرفي، دار النشر للجامعات، مصر.

31. زيتون كمال عبد الحميد (2002): تدريس العلوم للفهم" رؤية بنائية، ط 1، عالم الكتب، القاهرة.

32. زيتون محمود (2007): النظرية البنائية استراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، الأردن.

33. السيد سلامة خميسي (1999): التربية والمدرسة والمعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية.

34. السيد عاطف (2008): التربية الإسلامية، أصولها ومنجها ومعلمها، دار الفكر العربي للطبعاة والنشر، مصر

35. شحادة حسين (2003): معجم المصطلحات التربوية النفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

36. الشمري هدى علي جواد (2003): طرائق تدريس التربية الإسلامية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

37. طيب نايت سليمان (2015): المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، أمثلة عملية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

38. عبد المجيد النشواتي (1998): علم النفس التربوي دار الفرقان للنشر والتوزيع.

39. عزيز مجدي (2005): تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها، ط1، عالم الكتاب، القاهرة.

40. عسعوس محمد (2016): مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات، ط2، دار الأمل للطباعة والنشر.

41. عطا ابراهيم محمد (2006): ثوابت المنهج الدراسي، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

42. عقون العربي (2006): مدخل إلى التقييم التربوي، دار الهدى، عين ميلة، الجزائر.

43. علي أحمد السيد وأحمد محمد سالم (2004): التقويم في المنظومة التربوية، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

44. علي أوحيدة (2007): التدريس الفعال بواسطة الكفاءات، مطبعة الشهاب، باتنة، الجزائر.

45. علي تعوينات :قراءات في الأهداف التربوية، كتاب الرواسي(2)، جمعية الإصلاح والإرشاد الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، دون سنة

46. علي خليل مصطفى (1987): فلسفة التربية الإسلامية في القرآن، مكتبة إبراهيم حلبي، المدينة المنورة.

47. علي سعيد اسماعيل (2006): أصول التربية الإسلامية، دار السلام، القاهرة.

48. عمر أحمد عمر (2000): فلسفة التربية في القرآن الكريم، ط1، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، سوريا.

49. عميمر عبد العزيز (2005): مقاربة التدريس بالكفاءات، منشورات ثالة الأبيار، الجزائر.

50. غريب عبد الكريم (2002): الكفاية واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية، المغرب.

51. غريب عبد الكريم (2011): بيداغوجيا الإدماج، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، المغرب.

52. الغزالي أبو حامد (2005): إحياء علوم الدين، دار إبن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان

53. الفتلاوي سهيلة محسن كاظم (2003): المدخل إلى التدريس، ط2، دار الشروق للطباعة، رام الله، المنارة.

54. الفرابي وآخرون (1994): معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا، والديداكتيك، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب.

55. قطامي يوسف وقطامي نايفة (2011): سيكولوجية التدريس، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

56. كافي محمد (2004): تقييم الكفايات منشورات عالم التربية، مطبوعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

57. الكيلاني ماجد عرسان (1987): فلسفة التربية الإسلامية، درا المنارة للنشر والتوزيع، السعودية.

58. لافي سعيد عبد الله (2012): تنمية مهارات اللغة العربية، ط2، عالم الكتب الحديثة، القاهرة.

59. لخضر زروق (2003): دليل المصطلح التربوي الوظيفي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

60. لطفي بركات محمد (1982): في الفكر التربوي الإسلامي، ط1، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

61. اللقاني أحمد الحسين (1995): المنهاج بين النظرية والتطبيق، ط4، عالم الكتب، القاهرة.

62. لورسي عبد القادر (2014): المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ط1، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

63. محمد الزحيمي (2005): أصول تدريس التربية الإسلامية، ط1، اليمامة للنشر والتوزيع، دمشق، بيروت.

64. محمد بوعلاق (2004): مدخل إلى المقاربة بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة.

65. محمد سعيد رمضان البوطي (1998) : منهج الحضارة الإنسانية في القرآن، ط 3، دار الفكر سورية، دار الفكر المعاصر لبنان.

66. محمد طاهر وعلي (2010): الوضعية المشكلة التعليمية في المقاربة بالكفاءات، ط2، دار الورسة للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر.

67. محمد قطب (1981): منهج التربية الإسلامية ج1، ط5، دار الشروق، بيروت، لبنان.

68. محمد مشري (2010): المقاربة بالكفاءات بين الاستراتيجية والواقعية، نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر.

69. محمد منير مرسي (1987): التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، ط1، دار المعارف.

70. محمود أبو علي رجاء (1982): علم النفس التربوي، دار القلم، دمشق، سوريا.

71. مدكور علي أحمد (1990): منهج التربية أساسياته ومكوناته، الدار الفنية للنشر والتوزيع، القاهرة.

72. مرسي محمد منير (1987): التربية الإسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية، ط2، دار المعارف، القاهرة.

73. مزيان الحاج أحمد قاسم (2004): التدريس بالكفاءات، منشورات عالم التربية، المغرب.

74. ناجي تمار وعبد الرحمان بن بريكة (2009): وحدة المناهج التعليمية والتقويم، الديوان الوطني للمطبوعات، بن عكنون، الجزائر.

75. النحلاوي (1979): أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا.

76. الهاشمي عبد الرحمان وآخرون (2010): استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية، رؤية نظرية تطبيقية، عمان، دار عالم الثقافة.

77. هني خير الدين (1998): تقنيات التدريس، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.

78. هني خير الدين (2005): مقاربة التدريس بالكفاءات، الجزائر، ط1.

79. الهويدي زيد (2004): الإبداع ماهيته، اكتشافه، تنميته، ط1، دار الفكر الجامعي، القاهرة.

80. يونس فتحي علي وآخرون (1999): التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

●المراجع باللغة الأجنبية:

81. Bernadette M. Degallaix E., (2003) : Construire des apprentissages quotidiens, 2ème édition, Paris.

82. Bernard rey, vincent carette et all (2006) : Les compétences a l’école.

83. Bloom (1968) B.S et Collaborateurs taxonomie des objectifs pédagogiques. Domaine cognitif, Ed, éducation nouvelle.

84. De Ketele,J-M. et Gerard F-M (2005) : La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par competence. Mesure et evaluation en education.

85. De landcheere (1979) : dictionnaire de l' évaluation et de la recherche en éducation/ puf paris.

86. Gillet.p(1986) : (L 'utilisation des objectifs en formation contexte et evolution) education permanent Nr :85 octobre.

87. Jean calvin , nimo boulhan et all (2008) : Former pour change l'école paris.

88. Johsua s. et dupin j.j (1993) : Introduction à la didactique des siences et des mathématiques , paris, PUF.

89. Laurence cornue et Alain Vergenoux (1992): La didactique en question, Hachette education, paris.

90. Légende R.(1993): Dictionnaire actuel de l'éducation, Paris,Edition E.S.K.A.

91. Mager (1977): comment definir des objectifs p édagogique/ paris.

92. Morris L.L. et al (1982): How ti measure attitudes, programme Eval, kit vol, 5, sage publishing com beverley hills, calif, londom.

93. Oxford advanced learners, dictionary oxford university press, 2000.

94. Perrenoude Philippe (2000) : L'approche par compétence une réponse a l'échec scolaire ! recherche université de Cenere.

95. Roegiers,X,(2000): Une pedagogie de l'intégration competences et integration des acquis dans l'enseignement , Bruxelle, de boeck.

96. Romainville et all: L'école démocratique, n 07 juillet 2001.

97. Vincent lamotte (2005) : Lexique de l'enseignement de l'EPS paris.

- المنشورات الرسمية

98. المنشور الوزاري رقم 245 التحضير التربوي للموسم الدراسي 2003-2004،

99. موهوب حروش (2001): لماذا الكفاءات؟ مداخلات المنتدى حول الكفاءات والمعارف، 27-29 أكتوبر، وزارة التربية الوطنية.

100. وزارة التربية الوطنية (2002): النظام التربوي الجديد، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

101. وزارة التربية الوطنية (2002) الدليل المنهجي لتطبيق مادة التربية الإسلامية، الديوان الوطني لديوان المطبوعات المدرسية الجزائر

102. وزارة التربية الوطنية (2003) مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر

103. وزارة التربية الوطنية (2004) مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.

104. وزارة التربية الوطنية (2006) الوثائق المرافقة لمناهج السنة الثانية من التعليم العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.

105. وزارة التربية الوطنية (2006) دليل الأستاذ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر

106. وزارة التربية وتكوين الأطر بالمغرب (2010): دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، الرباط

•المجلات:

107. بداود حسين ومحمد داودي (2006): النظرية البنائية كأساس بيداغوجيا الكفاءات آمال ومحاذير، مجلة الدراسات، العدد 4، جامعة عمار ثليجي، الأغواط.

108. عمايرية حليمة (2011): الخطاب الديني في كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، العدد 65، بيروت، لبنان.

109. أحمد بناني (2014): تعليمية اللغة العربية في الجزائر من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءة، مجلة الموروث، العدد 03، الجزائر.

110. حميدة عمارة (2015): مقاربة التدريس بالكفايات وكفايات التدريس، مجلة جسور المعرفة، المجلد 1، العدد 3، جامعة الشلف.

111. حريزي موسى وبوشلالق نادية (2006) المقارنة بين بيداغوجية الأهداف وبيداغوجية الكفاءات، مجلة الدراسات، العدد 04، جامعة عمار ثليجي، الأغواط

112. مريزقي مسعودة (2017): الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، الجزائر.
113. قايد نور الدين وسبيعي حكيمة (2010): التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08.
114. قنوعة عبد اللطيف (2018): طرائق تدريس مادة التربية الإسلامية المطبقة المطبقة في التعليم الإبتدائي من وجهة نظر المعلمين، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 6، العدد 4، جامعة واد سوف.
115. لعزيلي فاتح (2013): التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، العدد 14، جامعة البويرة، الجزائر.
116. وعلي محمد الطاهر (2006): التقويم والمقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات العدد 04، جامعة عمار تليجي، الأغواط.
117. قويدري الأخضر (2005): بيداغوجيا الكفاءات، تحديات وعوائق، مجلة الدراسات، جامعة الأغواط، ع 4.

●الرسائل الجامعية:

118. أحمد نمديلي، فاطمة بلبل (2010): المقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق، مذكرة تخرج نهاية التكوين المتخصص للحصول على رتبة مدير مؤسسة التعليم الثانوي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.
119. بن جعفر كمال (2009): تطبيق المقاربة بالكفاءات في تعليمية اللغة العربية بالمتوسطة الجزائرية، منهاج الرابعة متوسط، رسالة ماجستير في علوم اللسان والتبليغ، المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة، الجزائر.

120. بن نابي نصيرة (2010): واقع تدريس الرياضيات وفق المقاربة بالكفاءات، رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة بوزريعة، الجزائر.
121. زايدي فاطمة (2009): تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير في علوم اللسان العربي، جامعة بسكرة.
122. ساجي نايلة (2011): تدريس النحو في ضوء المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية وآثرها في النمو اللغوي، مذكرة ماجستير في علوم اللسان والتبليغ، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر.
123. سديد محمد (2011): طبيعة اتجاهات المشرفين التربويين نحو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات مقارنة بالتدريس بالأهداف، أطروحة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر.
124. شفيقة العلوي (2007): المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا تعلم القواعد في المرحلة الثانوية – وصف ميداني– مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية واقع وأفاق، 25/24 نوفمبر، الجزائر.
125. الغامدي أحمد علي سعيد (1988): منهاج التربية الإسلامية في بناء الشخصية، رسالة الدكتوراه العالمية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة السعودية.
126. قلي عبد الله (2003): نحو نموذج عملي لتدريس العمليات المعرفية العليا (التحليل– التركيب– التقويم): رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علوم التربية، جامعة الجزائر.
127. كمراوي فاطمة (2006): المقاربة بالكفاءات – بيداغوجيا الإدماج– وزارة التربية الوطنية وتكوين الأطر.

128. محمد بن يحي زكريا ومسعود عباد (2006): التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

129. محمد خلف عساف (1997): التربية الإسلامية وأثرها في الفرد والمجتمع، رسالة دكتوراه، جامعة السند، باكستان.

130. مزهودي حنان (2007): استغلال الوضعية الإدماجية في تعليم اللغة العربية، رسالة دكتوراه، تخصص الدراسات اللسانية التطبيقية العربية.

131. هدلة سناء حسن (2011) : التربية الإسلامية وأساليبها في التشريع الإسلامي، ماجستير في كلية الشريعة، جامعة دمشق.

الملاحـق

ملحق رقم 01

جامعة الجزائر 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

بيانات خاصة بالأستاذ:

المرحلة التعليمية: المرحلة المتوسطة ◯ المرحلة الثانوية ◯

الأقدمية في التدريس بالسنوات ◯

المرحلة التعليمية	الرقم	العبـــــــــــــارة	تقيس	لا تقيس	ملاحظات
وضعية الانطلاق	01	يبدأ درسه بحل الواجبات المنزلية			
	02	يقوم بالتذكير بالمكتسبات السابقة ذات العلاقة بالدرس			
	03	يقوم بتشخيص مكتسبات المتعلمين			
	04	يوضح الكفاءات المستهدفة في بداية الحصة			
	05	يحدد الكفاءة النهائية			
	06	الجو العام للقسم يتسم بالنظام والترتيب			
	07	يدون المعطيات اللازمة على السبورة			
	08	يقدم موضوع التعلم في صيغة مشكلة			
	09	يقوم بطرح أسئلة تمهيدية حول المشكلة			
	10	تتضمن المشكلة معطيات تستثمر في حل المشكلة			
	11	المشكلة واقعية			
	12	تتضمن المشكلة نوع من التعقيد وقابلية الحل			
	01	يعتمد التحضير لتحقيق الكفاءات			
	02	يحفز المتعلم على التفكير واقتراح فرضيات جديدة			
	03	يحفز المتعلم على إبداء رأيه واقتراح التعديلات			
	04	يقوم بتنظيم خطوات الدرس تبعا للتسلسل المطلوب			

بناء التعلمات	05	يعتمد على وسائط ودعامات في عملية التدريس			
	06	يعتمد على التقويم البنائي من خلال الأسئلة والأجوبة			
	07	يقوم بتوزيع الأدوار وتحديد المهام			
	08	يقوم بطرح الأسئلة وتوجيه النقاش			
	09	يصيغ الأسئلة بأكثر من طريقة			
	10	ينقل التلميذ من دور المتلقي إلى المشارك			
	11	يشرك التلاميذ في المناقشة وتبادل الآراء			
	12	يقوم بتشجيع التلاميذ والثناء على مجهوداتهم			
	13	يشجع التفاعل بين التلاميذ من خلال النشاطات الجماعية			
	14	يقوم بالتفويج			
	15	يفسح المجال لتساؤلات التلاميذ للتأكد من مدى متابعتهم			
	16	يقوم بتعديل وتصحيح الصيغ المقترحة من طرف التلاميذ			
	17	يعطي أهمية للتصحيح الذاتي			
	18	يتخذ من أخطاء التلاميذ منطلقا لتصحيح سيرورة تعلمهم			
	19	يدون مجهودات المتعلمين ويدعم الفرضيات الصحيحة			
	20	يراقب انجازات المتعلمين ويعدل ويصحح ويقوم			
	21	يقوم بالتأكيد على الصيغة المتفق عليها ويشرحها			
	22	يدعم التعلمات بالاستشهاد والأمثلة			
	23	يقترح تجارب ومهام تمكن المتعلم من توظيف مكتسبات الدرس في مجالات أخرى			
	24	يقترح مشكلات وأنشطة شبيهة بأنشطة الدرس			
	25	يقوم بتنويع أساليب التدريس			
	26	يتيح فرص متكافئة أمام التلاميذ			
الوضعية النهائية (دمج التعلمات)	01	يدرب المتعلم ويشجعه على التقويم الذاتي المستمر الذي يفتح المجال لبيداغوجيا الدعم والتثبيت			
	02	يكلف تلاميذه في نهاية الدرس بالقيام ببعض الواجبات المنزلية			
	03	يوجه المتعلم إلى كيفية استغلال الكتاب و كل الموارد المتاحة			

	04	يحسن إنجاز وضعية إدماجية			
	05	يعتمد على النشاطات اللاصفية			
	06	في نهاية الدرس يقوم بمراجعة جماعية بإشراك التلاميذ للتأكد من فهمهم			
	07	في نهاية الدرس يطرح أسئلة شفوية يجيب عنها التلاميذ شفويا			
	08	يعتمد التنويع في التقويم الختامي بين الطريقة الشفوية والكتابية والمزج بينهما			

ملحق رقم 02

جامعة الجزائر 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علوم التربية

استمارة صدق المحكمين

أستاذي الفاضل تحية طيبة وبعد:

أضع بين أيديكم شبكة للملاحظة تهدف إلى تقييم الأداء التدريسي لأستاذ التربية الإسلامية معدة بغرض دراسة علمية لنيل شهادة الدكتوراه تخصص علوم التربية ، وحتى يتسنى لنا تقويم هذه الشبكة بما يتلاءم مع أهداف الدراسة فإننا نلتمس منكم تزويدنا بآرائكم وملاحظاتكم حول هذه الاستمارة. وحتى نسهل عليكم عملية التحكيم نضع بين أيديكم المعلومات الآتية:

عنوان الدراسة:

تعليمية مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفاءات

إشكالية الدراسة:

تتضمن إشكالية الدراسة التساؤلات الآتية:

1. هل تطبق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية؟
2. هل هناك فروق بين الأساتذة في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير الأقدمية في التدريس؟
3. هل هناك فروق في تطبيق المقاربة بالكفاءات في تدريس مادة التربية الإسلامية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

العناصر التي تشملها عملية التحكيم:

- مدى كفاية البيانات.
- مدى ملائمة البنود للأبعاد.
- مدى قابلية البنود للملاحظة.
- مدى الكفاية العددية للبنود حسب الأبعاد.
- مدى صلاحية طريقة التسجيل لرصد فئات السلوك.
- مدى كفاية الزمن المخصص للحصة لملاحظة كل البنود.
- مدى كفاية عدد مرات الملاحظة في القسم.

الهدف من الاستمارة :

معرفة إلى أي مدى يتم تدريس مادة التربية الإسلامية بناءا على مقتضيات مقاربة التدريس بالكفاءات في مختلف محطات العملية التدريسية.

العينة المستهدفة :

- أساتذة التعليم الثانوي لمادة التربية الإسلامية.
- أساتذة التعليم المتوسط لمادة التربية الإسلامية (أساتذة اللغة العربية).

التعريف بالأداة:

تم القيام بتصميم شبكة ملاحظة بهدف معرفة ما إذا كانت عملية التدريس تتم كما تقتضيه بيداغوجيا الكفاءات أم لا.

وتتضمن الشبكة وصفا إجرائيا لأداء الأستاذ أثناء الحصة.

وتم الاعتماد في تصميم هذه الشبكة على:

- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي تناولت التدريس بالكفاءات وتدريس مادة التربية الإسلامية.
- الاطلاع على بعض المراجع التي تناولت التدريس بالكفاءات.

– مناقشات مع بعض أساتذة التربية الإسلامية والمفتشين حول تدريس مادة التربية الإسلامية ومع بعض التربويين حول التدريس بالكفاءات.

وبناءا على ما تم ذكره تم بناء شبكة الملاحظة بحيث تكونت من 47 بند موزعة على ثلاثة أبعاد، كل بعد يمثل مرحلة من مراحل الدرس :

- وضعية الانطلاق: وتتضمن إثنا عشر بندا.
- وضعية بناء التعلمات: وتتضمن سبعة وعشرون بندا.
- وضعية دمج التعلمات: وتتضمن ثمانية بنود.

تعليمات استخدام الأداة :

- اقتراح القيام بعملية تدريب على استخدام شبكة الملاحظة في الميدان لمدة أسبوع قبل الاستخدام الفعلي لها في الدراسة.
- تدوم الملاحظة مدة 45–60 دقيقة لتغطية كافة مراحل الدرس.
- تتم الملاحظة في مرتين منفصلتين على الأقل لكل مدرس في كل مرحلة تعليمية.
- يجلس الملاحظ أخر الصف بكل هدوء ويقوم بوضع علامة + في الخانة المناسبة.