

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر - باتنة -

قسم اللغة العربية و آدابها

كلية الآداب و اللغات

دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة المرحلة
الثانوية

" قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي "

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية

إشراف الدكتور:
عز الدين صحراوي

إعداد الطالب:
نور الدين بوخنوفة

السنة الجامعية 2010-2011 م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر - باتنة -

قسم اللغة العربية و آدابها

كلية الآداب و اللغات

دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى طلبة
المرحلة الثانوية
" قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم
الثانوي "

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية

إشراف الدكتور :
عز الدين صحراوي

إعداد الطالب :
نور الدين بوخنوفة

أعضاء لجنة المناقشة

رئيسا
مشرفا ومقررا
عضوا ممتحنا
عضوا ممتحنا

أستاذ محاضر جامعة باتنة
أستاذ محاضر جامعة باتنة
أستاذ محاضر جامعة باتنة
أستاذ محاضر جامعة سطيف

د. عبدالكريم بورنان
د. عز الدين صحراوي
د. جودي مرداسي
د. صلاح زرال

السنة الجامعية: 2010 / 2011

الحمد لله ربّ العالمين منزل القرآن بلسان عربي مبين القائل في محكم

تنزيله: ((وَلَقَدْ نَعَلِمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّسَانُ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ

أَعْجَمِيٌّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ)) [النحل 103].

وخلق الإنسان وكان به رحيمًا فعلمه البيان مصداقًا لقوله تعالى:

((الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ خَلَقَ الْإِنْسَانَ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ)) [الرحمان 1-4]

والصلاة و السلام على رسوله الكريم إمام البلغاء وسيد الفصحاء،

القائل: { أوتيت جوامع الكلم واختصر لي الكلام اختصاراً... } حديث حسن،

النسائي عن أبي هريرة.

- أسرتي التي تحملت معي كبير العناء مذ شرعت في هذه المذكرة.
- أساتذتي الذين أطروا دفعة الماجستير 2009/2008م.
- وأخص بالذكر أستاذي المشرف، الدكتور عز الدين صحراوي الذي لم يبخل علي بتوجيهاته.
- روح أستاذي وأخي عبد الحميد دباش رحمه الله، والذي كان أجله أسبق من أمه، من خلال مشروعه "اللسانيات التطبيقية"، حيث أعدّه خدمة للغة الوحي.
- أساتذتي الذين درست عندهم سواء بجامعة باتنة أو قبلها يوما ما.
- زملائي بثانوية المعز لدين الله الفاطمي بسطيف.
- تلامذتي الذين درّستهم طيلة مشواري المهني.
- طلبة الماجستير دفعة: 2009/2008م.
- وأخيرا وليس آخرا إلى كل من مدّلي يد العون من قريب أو من بعيد في هذا الجهد.

أشكر وأهدي هذا العمل المتواضع.

نور الدين بوخنوفة

مقدمة

يعود الاهتمام بدراسة اللغة إلى تاريخ موغل في القدم، فمنذ ذلك الحين لم يتخل الإنسان عن هذه المهمة؛ وهذا ما اختص به علم اللغة من حيث الوصف وتحليل للبنية، ولكن هناك أمر آخر مغاير لهذا تماما، إنه تعلم اللغة وتعليمها، تلك العملية الواعية المخطط لها من أطراف عديدة، تمكينا للفرد والمجتمع من تعلمها.

وهذا ما اهتمت به التعليمية، حيث اتخذت تعلم اللغة وتعليمها ميدان دراستها بوضع النظريات والطرق والمناهج والتقنيات وغيرها بغية الوصول إلى تحقيق أهداف منشودة على مستويات عدة لهذا المتعلم. ولذلك كانت تعليمية اللغات الوسيلة المثلى للسير بالمتعلم قدما إكسابا له للغة ومهاراتها، باستغلال البحوث والدراسات في هذا الإطار، حتى تترسخ لديه الملكة اللغوية فهما واستعمالا. ليتمكن في النهاية من حمل هذه اللغة كثقافة ومرجعية ينتمي بها إلى أمة لها أفكار وتجارب وقيم وعادات وآداب وتاريخ.

ولتحقيق كل ذلك كان الدور الكبير للمدرس واضحا لتنمية هذه الكفايات لدى المتعلم، باعتماد طريقة التدريس التي يبذل المدرس كل ما لديه من مهارات وطاقت للوصول بالمتعلم إلى إتقان الكفايات المذكورة. هذه الطريقة وهذا الدور شهد الاعتناء الدائم من طرف القائمين عليه في بلادنا، فلقد شهدت منظومتنا التربوية أنواعا عدة من البيداغوجيات التي يطرح من خلالها تطوير طرق التدريس للوصول إلى أفضلها، فقد اعتمدت بيداغوجيا المضامين التي طبقت بعد الاستقلال إلى غاية الموسم الدراسي 1995/1996م، ثم بيداغوجيا الأهداف إلى غاية الموسم الدراسي 2002/2003م.

وأخيرا تم اللجوء إلى المقاربة "بالكفاءات" ابتداء من الموسم الدراسي 2003/2004م كإتباع بيداغوجيا في التعليم التي تتناسب الفترة الحالية. ولكل من هذه البيداغوجيات أسسها النظرية والطرق التنفيذية، والتي سأسير إليها في هذا البحث مركزا على المقاربة الأخيرة كونها المطبقة حاليا في ميدان التدريس.

إن الكفاية تيسر عملية تكييف الفرد ومنه التلميذ مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، بل بالعكس من ذلك، فإن تظافر مكونات الشخصية، (المعرفة والعمل والكينونة) هو الكفيل بمنح الفرد القدرة على مواجهة المستجدات والتغلب على التحديات. ومن هنا جاء اختيار هذا المدخل في المناهج الجزائرية بل وكثير من المناهج العالمية.

إن نقطة الانطلاق في هذه المذكرة هي الرغبة في الوصول إلى معالجة هذه القضية والوصول إلى نتيجة موضوعية بين ما يطرحه المنادون بهذه المقاربة من آمال لمنظومتنا التربوية وبين ما يطرحه أهل الميدان من تساؤلات حول واقعية هذه المقاربة وبالأخص حول إمكانيتها في تحصيل الملكة اللغوية لدى تلامذتنا في مرحلة التعليم الثانوي خاصة وإن اللغة العربية قد حظيت بمنزلة مركزية في المنظومة التربوية الجزائرية لما لها من أهمية بالغة، فقد أقيم برنامجها على الكفايات التالية: كفاية التواصل الشفوي وكفاية قراءة النصوص وكفاية إنتاج النصوص وكفاية استعمال قواعد اللغة. ولذلك تدرّس اللغة العربية بمختلف فروعها ضمن وضعيات تعليمية تعليمية مدمجة في وحدة متكاملة.

وسأعتمد في ذلك تقديم مقاربة لسانية معرفية لمادة العلوم الإسلامية من خلال قراءة لسانية من حيث أنها تشكل أساسا لسانيا وعائديا في بناء شخصية التلميذ، حيث إن هذه المادة بالرغم من هذه الأهمية إلا أنها لم تحظ بالعناية اللازمة، فقد عولجت بكيفية جردتها من أساسها اللساني الذي كان يساهم في ترسيخ الملكة اللغوية الرصينة كمادة أصول الفقه وبالأخص في مبحث دلالة الألفاظ على الأحكام والتي يقابلها في اللسانيات دلالة الألفاظ على المعاني، ومادة الفقه بلغته التراثية العميقة ومادتي تفسير القرآن وشرح الحديث وما ينتج عنهما من اكتساب لمرادفات لغوية عديدة يثري بها التلميذ ذخيرته المعجمية إلى جانب علم السيرة وأثره على المعجم التاريخي للتلميذ.... الخ.

لقد حذفنا هذه المباحث من البرنامج الجديد تحت ذريعة أنها تعتمد التلقين والحشو تارة، وأنها مستمدة من كتب التراث والمتون والحواشي تارة أخرى، وبالتالي فهي لا تتوافق والمقاربة بالكفايات كطريقة للتدريس التي تعتمد الحجاج في النقاش والجدال وبالتالي عوضت بمواضيع أخذت طابع الثقافة الإسلامية العامة ذات المواضيع الفكرية الجافة المجردة من أي بعد لساني أو سلوكي أخلاقي عميقين.

وللوصول إلى الغاية من هذه الدراسة سأعتمد في معالجة هذه الإشكالية المنهج الوصفي التحليلي لهذه المقاربة بكل أبعادها، وكذا المنهج الإحصائي لأنّ الدراسة في جزئها الآخر تعتمد الميدان التربوي مجالاً للبحث عن طريق استغلال الاستبيانات ونظراً لظهور مراجعات ذات عمق كبير في هذا المجال، فقد يقودني هذا إلى استثمار ما أراه مناسباً من مناهج أخرى تخدم الموضوع.

أما بنية البحث فسوف أقيمها على: مدخل والذي سأتناول فيه عرضاً حول اللسانيات التطبيقية وبعض فروعها كاللسانيات التعليمية وعلاقة ذلك كله بالمقاربة بالكفايات في ترسيخ الملكة اللسانية. ثم يليه فصلان، الفصل الأول (النظري)، حيث أقدم فيه صورة شاملة عن المقاربة بالكفايات وأبعادها التعليمية في المرحلة الثانوية، وسوف يحتوي هذا الفصل على مبحثين: المبحث الأول ويعالجها المقاربة بالكفايات (التعريف وإشكالية المصطلح)، ثم الإطار المعرفي لهذه المقاربة. يليه المبحث الثاني ويعالج مكانة هذه المقاربة في التدريس (علاقتها بالميدان - التعليم - المتعلم) ثم الملكة اللغوية وعلاقتها بالكفايات في التعليم (دور المقاربة النصية في ذلك). أما الفصل الثاني (التطبيقي)، فيحتوي الاستبيانات وتحليل نتائجها. وأخيراً الخاتمة ضمن نتائج البحث وتنتهي بمجموعة من الاقتراحات والتوصيات قد تكون مادة علمية لمن يريد الأخذ بها.

وفي الأخير أشير إلى أنه قد يعترني هذا البحث العديد من النقائص - وأنا لا أنكر ذلك - ولكن عزائي في أن هذا الموضوع جديد التناول والدراسة نوعاً ما من حيث المعالجة،

زيادة على قلة المصادر والمراجع وتعدد عناوينها مع وحدة مضامينها، مما أشكل عليّ الأمر أكثر، ولهذا أقول الكمال لله الذي لا يعدم المجتهد من الأجر الواحد إذا تعذر الأجران.

مدخل:

لمحة

كرونيولوجية

لمحة كرونولوجية:

لقد أرست الدراسات اللسانية الحديثة قواعد جديدة في النظرة إلى علوم اللسانيات فقد وسعت من دائرة البحث في هذا المجال, فلم يعد المجال النظري البحث لعلم اللسانيات كافيًا لرسم رؤية شاملة لهذا العلم, بل تمّ الانتقال به إلى مقاربات جديدة ترتبط بنظريات ومناهج فكرية وفلسفية من جهة, وبمبادئ تطبيقية ميدانية, وبخاصة تعليمية اللغات من جهة أخرى, أكسبت علم اللسانيات عموماً والحديث منه بالأخص أبعاداً جديدة تناولت بالدراسة إشكالات لسانية عديدة أكثر تعقيداً وأعمق تساؤلاً من تلك التي طرحتها النظرة اللسانية العامة, التي كان من روادها العالم اللغوي فردينان دوسوسير (FERDINAND DE SAUSSURE)(1).

ومن هذه الأبعاد: اللسانيات التطبيقية أو (علم اللغة التطبيقي) أحد أهم فروع اللسانيات المستحدثة في علم الدراسات اللغوية والذي يسقط (projecte) نتائج الدراسة اللغوية وجوانبها النظرية على ميادين أخرى غير ميادين اللغة, إنه المجتمع بمختلف مكوناته الإثنية واللغوية والأنثروبولوجيا والنفسية والاقتصادية والسياسية والإعلامية والثقافية وغيرها.

إنها ردة فعل لظهور الدراسات العلمية التجريبية للغة, فاختارت اللسانيات التطبيقية منهاجاً آخر, إنه الميدان والواقع أي ما هو موجود لدى المتكلمين أيًا كانوا (أمراض الكلام ...). حتى أنّ الدراسات اللغوية القديمة كانت تقوم على فكرة اللسانيات السلوكية المُفارقة بين المعلم والمتعلم, وعليه فإن اللسانيات التطبيقية تعدّ معادلاً موضوعياً دخلت في معادلة المعلم والمتعلم (المعلم المساعد أو المرافق)(2)

1- أنظر: خولة طالب الإبراهيمي, مبادئ في اللسانيات ط1, دار القصبه للنشر, الجزائر 2002. ص 9.
2- أنظر: العربي اسلماني, الكفايات في التعليم, ط1, الدار البيضاء, 2006, ص: 61.

ويعد مصطلح علم اللغة التطبيقي من المصطلحات الغربية الحديثة(1)، ويعتقد أنه استخدم أول مرة عام 1946م، حيث كان يدرس مادة مستقلة في جامعة متشغان في الولايات المتحدة الأمريكية. توالى بعد ذلك افتتاح مراكز وأقسام خاصة بعلم اللغة التطبيقي في أوروبا وأمريكا، بيد أن هذه الموجة كانت أكثر سرعة في أوروبا منها في الولايات المتحدة، فقد تلت جامعة أدنبره في افتتاح أقسام لعلم اللغة التطبيقي بعض جامعات بريطانيا(2).

إنّ علم اللغة التطبيقي، علم يتقاطع مع عدد من العلوم أبرزها علم اللغة، وعلم التعليم، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الإنسان، وهو يهدف إلى تشخيص المشكلات والقضايا اللغوية الحياتية ودراستها وإيجاد الحلول لها، وذلك من خلال تبني النظريات اللغوية والنفسية والاجتماعية وتطبيقها، أو من خلال تطوير نظرياته الخاصة.

إلا أنّ التطبيقات اللسانية على البحوث البيداغوجية تمثل - في رأيي - أهم هذه الميادين لأنها تتعلق بالربط بين الإنسان كمستمع متكلم واللغة كوسيلة أساسية في تحقيق ماهية التواصل، موافقا بذلك ما ذهب إليه الأستاذ علي آيت أوشان عندما قال " يعتبر تدريس اللغة من المواضيع المركزية في ميدان التعليم التي شغلت ولا زالت تشغل العديد من المهتمين بهذا الميدان نظرا للدور المزدوج الي تقوم به اللغة في حياة الفرد والمجتمع فهي أداة للتواصل والتفكير في الآن نفسه"(3).

فكانت بذلك من أساسيات اللسانيات التطبيقية، وكيفما كانت المادة المدرّسة (رياضيات، فيزياء، طبيعة، لغة...) فإنّ أي بيداغوجيا تتطلب استعمال خطاب بيداغوجي ممّا يقوّي حضور اللغويات فيها، إذ إنّها في هذه المواد تكون اللغة أداة

1 - د/ عبد الحميد دباش، محاضرة مخطوط، لطلبة السنة الأولى ماجستير، تخصص: لسانيات تطبيقية، الموسم الجامعي: 2009/2008.
2 - أنظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، 2004، ص: 67.
3 - علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا - نموذج النحو الوظيفي الأساس المعرفية والبيداغوجية، ط: 1، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1998، ص: 7.

(خطاب بيداغوجي) وغاية، هذا الميدان الأخير والاساس يندرج ضمن ما يسمى " بالتعليمية " أو " تعليمية اللغات " **Didactique des Langues** والتي تتولّى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة تتمحور حول ماذا نعلم ؟ ولمن نعلّمه ؟ ومتى نعلّمه ؟ وكيف نعلّمه ؟ إلا إننا سنركز على سؤالين أساسيين هما: ماذا نعلم ؟ وكيف نعلم؟"

وإذا كان السؤال الأول يتعلق بالمحتوى، فإن الثاني يتعلق بالطريقة. وهكذا يكون الجواب عن السؤال الأول من خصوصيات علم اللسانيات Linguistique وعلم اللغة الاجتماعي La sociolinguistique من خلال التخطيط و السياسة اللغوية Planification et Politique Linguistique أو التهيئة اللغوية Amenagement Linguistique من خلال الثنائية اللغوية La Diglossie أو الازدواجية اللغوية Le Bilinguisme . في حين الإجابة عن السؤال الثاني يتولاه علم اللسانيات التربوي La Pedagogolinguistique وفي بعض جوانبه علم اللسانيات النفسي Psycholinguistique " (1).

ومن الأمور التي تتعلق بهذا المجال: نظريات التعلم (المنهج السلوكي، العقلي، الفطري)، خصائص المتعلم (الفروق اللغوية بين المتعلمين سنا - استعدادا - قدرة معرفية...)، الإجراءات التعليمية (أهداف المقرر - مراحل تنفيذ المقرر...)، الوسائل التعليمية الهادفة إلى تطوير المهارات (الكتاب المدرسي - الحاسوب وما تعلق به)، طرائق مقاربات التعليم (الأهداف) وأخيرا (الكفايات)، L'Approche Par "Compétence"

هذه المقاربة التي تعلن أن التدريس لا بد أن يبلغ مقاصده، لأنه لا يتناول شخصية التلميذ تناولا تجزيئيا. لقد " أصبح التدريس حاليا متعلقا بالمتعلم و مكتسباته القبلية وذلك

بظهور بيداغوجيا الإدماج أو المقاربة [بالكفاءات]"(1). إن الكفاية ككيان مركب تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، سواء على المستوى العقلي والحركي أو الوجداني. إن التطورات الحديثة أنتجت كما هائلا من المعلومات والمفاهيم والتصورات وأصبح من الصعب بل ومن المستحيل الإلمام بها واستيعابها كلها كما أن لتعدد وتنوع مصادر التعلم واقتربها كثيرا من المتعلم. والمناهج المعتمدة على المدخل بالمضامين (الأهداف) أصبحت تنتج أفرادا لهم زاد معرفي معتبر ولكن لا يمكنهم حسب رؤية أنصار المقاربة الجديدة توظيف معارفهم ولا يمكنهم اتخاذ قرارات مستقلة تعبر عنهم ولا يمكنهم مواجهة مشكلات الحياة العملية.

وقد أكدت الدراسات الحديثة في هذا المجال ما للتواصل الأفقي (الأستاذ - التلميذ) من أهمية بالغة لمساعدة المتعلمين على النمو والاكتمال و تكوين الذات. فالعملية التربوية إذن لم تعد عملية إسقاطيه بين باث ومتقبل بل هي بناء الإنسان وهندسته ليكون متوازنا في شخصيته، حسيا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا وجماليا وإنسانيا، وبالأخص لسانيا وإن القصور في أي جانب من هذه الجوانب ومنه الجانب اللساني يعد إخفاقا في تحقيق الأهداف المرجوة من التربية لذلك جاء برنامج المقاربة بالكفايات ليؤكد هذا التوجه ويمنح المتعلم دورا نشيطا وحيويا في بناء التعلم وتملك الكفايات اللسانية وبيّن دور المعلم المتمثل في الوساطة والتنشيط والتقييم والتشخيص والتعديل والدعم والعلاج والتثمين والتشجيع.

فالمدرّس كما جاء في الوثائق التربوية الرسمية، هو الذي يتولى توفير المناخ الملائم للتعلم وتيسير ظروفه وإيجاد الحلول المتصلة بالنقل البيداغوجي وفق الكفايات المحددة وتنزيلها في وضعيات دالة. ومن أهم الميادين التي للأستاذ دور مركزي فيها وفق

1- ربيحة وزان، واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، السنة الأولى ثانوي (جذع مشترك) أنموذجا، رسالة ماجستير، إشراف: عز الدين صحراوي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة: سطيف، 2008/2007، ص:50.

هذه المقاربة جعل اللغة العربية ذات منزلة مركزية في المنظومة التربوية الجزائرية لما لها من أهمية بالغة.

ولذلك أقيم برنامجها على الكفايات التالية: كفاية التواصل الشفوي وكفاية قراءة النصوص (القراءة النصية) أو بمصطلح معاصر "لسانيات النص" والتي سأسشير إليها في هذا البحث كونها أهم مضامين المقاربة بالكفايات، ولأن العربية تدرّس بمختلف فروعها ضمن وضعيات تعليمية مدمجة في وحدة متكاملة، باستعمال مضامين الكفايات الأخرى كالمنهاج ووضعية الإدماج والتقويم، كونها ترتبط بالكفايات.

هذا أمر مهم جدًا ولكن يبقى الأهم معرفة كيفية إسقاطه على الواقع أثناء التدريس، لاعتباره من التحديات التي تواجهها هذه المقاربة، علاجا لما لاحظته أهل الميدان من وضعية تلاميذ المرحلة الثانوية التي تتسم بالتشتت والهدر اللغوي وعدم انسجام الاكتساب اللغوي مع مستجدات العصر.

لقد كنّا كأساتذة نأمل من الوصاية التربوية المسؤولة أن تأتي بالجديد عسانا ننقل مما نحن فيه من عناء كبير جراء تكرار القديم في المناهج و الطرق التعليمية وكثافة الزمن ومن نظريات لسانية تقليدية تلقينية قائمة على الحشو، مما أثقل كاهل الأستاذ والتلميذ على السواء كان من نتائجه ضعف التحصيل للملكة اللغوية وغيرها لدى التلاميذ، سيطر الفكر التكراري على الأستاذ، قتل روح المبادرة والإبداع للأستاذ والتلميذ، كان من محصلته خلق واقع لغوي هجين كليلا غير ملائم وغير مواكب لمستجدات المعاصرة التعليمية والتقنية والانفجار المعلوماتي، إلى ما هو أفضل تربويا ولسانيا ومعرفيا لنا أولا لأننا الاطار الذي يتصل مباشرة مع المتعلم أثناء العملية التعليمية التعليمية وثانيا للتلميذ المتعلم بالذات المنقل كاهله بما يتعلم مما زاده نفورا منه، ولأنه المقصود أصلا بهذه العملية التعليمية.

لقد احتل المتعلم مركز العملية التعليمية التعلمية في الجزائر منذ الاستقلال تقريبا، وكان سببا في ظهور اتجاهات تربوية مختلفة استثمرت نتائج البحوث في المجالات الفلسفية والإبيستمولوجية والسوسيولوجية والنفسية... إلخ. وظهرت مقاربة بيداغوجية الأهداف، التي بدأ العمل وفقها في الحقل التربوي منذ خمسينات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية وتبنتها وزارة التربية الوطنية بالجزائر، منذ أواسط تسعينيات القرن الماضي.

غير أن الحماس الذي حظيت به من طرف المربين والباحثين، وعدم اتخاذ الاحتياطات اللازمة لتطبيقها حال دون إخضاعها لنقد موضوعي فظلت مثار سجال بين المناصرين والمعارضين وبين المنظرين والمطبقين، انتهى بإعلان كثير من الدول عن تراجعها عن هذه البيداغوجيا بدعوى نزعتها التجزيئية للمعرفة، فتقلص دورها.

وحتى يتم تطبيق هذه التوجهات في إطار مقاربة علمية ذكية تبنى من الداخل وتتواصل خارج المدرسة وعلى امتداد الحياة وتستهدف بناء الإنسان في أبعاده الحسية والمهارية، والوجدانية داخل مجتمع متصالح مع ذاته متناغم مع الآخر متأصلا في جذوره متفتحا على غيره، جاءت الكفايات كمحاولة بيداغوجية تأخذ بعين الاعتبار ما توصلت إليه البحوث العلمية في المجال الاجتماعي والنفسي والتربوي، وتحافظ على ركائز ضرورية في التربية والتعليم مثل الشمول والتوحد وتتفاعل مع التغييرات المتسارعة والمفاجئة وتواكب المستجدات العالمية وتدعو جميع الأطراف إلى الانخراط في بناء الإنسان المتكامل وليس الكامل. و لم تكن الجزائر لتحديد عن هذا التوجه العام فتبنت هذه المقاربة الجديدة منذ مدة يسيرة (2003 م).

الفصل الأول

القسم النظري: المقاربة بالكفايات

المبحث الأول: مقاربة مفاهيمية.

أ) - ماهية المقاربة بالكفايات

(التعريف وإشكالية المصطلح).

ب) - الإطار المعرفي لهذه المقاربة.

- المبحث الثاني:

أ) - مكانة هذه المقاربة في التدريس (علاقتها بالميدان:

التعليم-المتعلم).

ب) - الملكة اللغوية وعلاقتها بالكفايات في التعليم.

المبحث الأول: مقارنة مفاهيمية

قبل أن أتطرق للمقاربة بالكفايات نلقي ولو بإيجاز نظرة على الصبغة التي طبعت مناهج التدريس في الجزائر إلى ما قبل هذه المقاربة الجديدة نظرا للإشكال الذي يطرح دائما هل نموذج التدريس بالكفايات يلغي التدريس بالأهداف السلوكية أم يعادلها و يتممها؟ ثم ينميها؟ كما سوف أبين لاحقا في هذه المذكرة.

1- المقاربة التقليدية -1962/ 1996:

أ- **التدريس بالمضامين:** تقوم هذه الطريقة على أساس المحتويات، فالنمط البيداغوجي بها تقليدي حيث أنّ المدرس يشرح الدرس، ينظم المسار، وينجز مذكرات، فالمعلم هو مالك المعرفة⁽¹⁾ ويكون التلميذ متلقيا، يستمع ويحفظ، يتدرب، يعيد ما حفظه، أي أن وظيفة التلميذ تقتصر على القيام بوظيفتين هما:

- العملية الأولى: - اكتساب المعرفة كمقررات جاهزة كمّا ونوعا.
- العملية الثانية: - استحضار المعرفة في حالة المساءلة.

مزايها:

-احترام منطق المادة

- اكتشاف المعارف.

عيوبها: و هي كثيرة نذكر منها:

التركيز على المادة.

الاهتمام أساسا بإيصال المعلومات (المعارف).

النقص الكبير في الاهتمام بمنطق التعلّم.

الصعوبات في اختيار وسائل التقويم.

1 - فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات- الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي - أنموذجا- رسالة ماجستير، اشراف: عز الدين صحراوي. جامعة محمد خيضر، السنة الجامعية:2008/2009، ص:27.

ولكن نحن " لا نعيب الطريقة لأن الحاجة كانت ملحة في مرحلة خرجت فيها الجزائر من ظلم المستعمر، إلا أنه كان لابد من إعادة النظر في المنظومة التربوية وفي التعليم من حيث التطبيق والوسائل التقييمية بحيث تكون الأولوية لتشجيع الملكات المبدعة، ولكن هذا لا يعني أن التدريس بالمضامين قد أهمل تنمية القدرات والمهارات بل اعتمد المعرفة من أجل الوصول إلى تنميتها" (1).

وهذا ما أدى إلى الانتقال إلى طريقة أحسن وهي:

ب - التدريس بالأهداف:

إن الطريقة التي تهتم بتنمية القدرات والمهارات والمواقف واكتساب الكفاءات العالية في الأداء والدقة في التنفيذ وقياس ذلك بالمعايير هي عين ما نتبناه وتتناوله بيداغوجية التدريس بالأهداف التي تعد من أهم الإنتاجات التربوية التي توصل إليها الباحثون.

1- التعريف:

- لغة: " القصد والغرض" (2).

- وأما في الاصطلاح التربوي فالهدف: " سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله كل من المدرس والمتمدرسين وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقييم" (3).

ومعنى ذلك أن التلميذ لا يراد من تعلمه إلا تحقيق مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تظهر في ممارسات سلوكية على مستوى الفعل واللفظ والحركة وتغيرات تحدث على مستوى الاتجاهات والمواقف والأفكار والقدرات المختلفة (4)، أو إنجاز أعمال معينة

1- المرجع السابق، ص: 27.

2 - إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ط2، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، ج2، ص: 977.

3 - www.tadriss.jeeran.com/but2.htm ، تعريف الأهداف التربوية.

4- أنظر: وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، كتاب المناهج، ص: 232.

تكون في شكل آليات تكسبه خبرات تكون مستهدفة لكونها أنماط من الممارسات التي تقوي دافعية التفاعل مع مجموعة الخبرات التي يتعامل بها. فالأهداف جزء من النسيج التعليمي العام.

2- مستويات الأهداف: (حسب تصنيف بيرزيا سيزار)*

- **الغايات:** أول الأهداف من حيث المستوى العام(1)، تتناول فلسفة المجتمع وطموحاته وهي عبارة عن أفكار ومبادئ عامة، تحدد ما مقاصد ينتظر تحقيقها في الآجال البعيدة، والذي يحدد هذه المبادئ الدولة بأجهزتها المختلفة.
- وتتسم هذه الغايات بالمثالية والتجريد أي أنها لا تتحقق في الممارسات التربوية على مستوى المناهج والتطبيق وإنما تظهر في آخر المطاف في الحياة العامة للمواطنين، وهي الصورة المثالية للمواطن المرغوب في تكوينه مثل:
 - المحافظة على الثوابت الوطنية والقيم الحضارية للأمة.
 - المحافظة على اللغة الوطنية وصيانتها من الضياع والعمل على تطويرها.
- **المرامي:** مستوى آخر من الأهداف أقل عموما وغموضا من الغايات وهي ترتبط مباشرة بالنظام التربوي (2) مناهجه وبرامجه تتولى وزارة التربية صياغتها في شكل توجيهات تحدد مخططات الفعل التربوي وملامح النواتج التعليمية وتظهر في أهداف البرامج واضحة كتوجيهات تحدد ملامح المراحل التعليمية مثل:
 - اكتساب المتعلم المعارف الأولية الضرورية لمواصلة نشاطاته التعليمية في المراحل التعليمية الموالية.
 - تمكينه من الاستفادة من الخبرات المختلفة التي اكتسبها من التجارب لسابقة.

* - BÎRZÉA César (Roumanie), Président du Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe.

1- أنظر: فاطمة زايد،، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات- الشعبة الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، ص: 36.

2- أنظر: عيسى بودة، دليل المدرس الهادف، دار تانتقيث للنشر والتوزيع، دط، بجاية، 1997، ص: 44 .

- **الأهداف العامة:** هذا النوع من الأهداف ينحصر أكثر ضمن رؤيا واضحة خالية من العموم وتظهر على مستوى الإنجاز فتصف جزءا من برنامج أو منهاج، تحدد قدرات ومهارات، تظهر في سلوكيات المتعلمين في أوقات محددة(1). وعادة ما نجد الوثائق التربوية من أدلة المعلمين والكتب المدرسية مصدرة بهذه الأهداف

- تمكين التلميذ من اكتساب وسائل التعليم والتواصل.

- تربيته على حب العمل اليدوي وجعله سبيلا إلى تنمية المهارات الحركية بواسطة الألعاب.

- **الأهداف الخاصة:** المعلم هو الذي يقوم بصياغتها عندما يريد تقديم درس أو نشاط معين مستخلصا ذلك من الأهداف العامة فهذا النوع من الأهداف يتميز بنوع من الدقة والوضوح في الصياغة ولا يقبل أي غموض أو عموم وتتميز أيضا بإنجازها في أوقات محددة (حصّة أو حصتين أو أكثر)، يحدد فيها مقدار المعارف والمهارات التي يريد أن يتحكم في أدائها التلميذ(2) مثل: الموضوع: المفعول به.

فالهدف الخاص إذن: أن يكون التلميذ في نهاية الدرس قادرا على أن يعرف "أن المفعول به اسم منصوب وقع عليه فعل فاعل" هذه الصياغة الدقيقة والمحددة لمقدار الكم المعرفي الذي ينبغي على التلميذ التحكم فيه في نهاية الدرس.

- **الأهداف الإجرائية (السلوكية):** وهي في الاصطلاح التربوي: فتعني " التخطيط والتنظيم للعملية التعليمية وبمعنى آخر يقصد بها نقل حالة مفهوم أو مبدأ عام أو نظرية أو معارف عامة من مستوى النظري إلى المستوى التطبيقي الملموس أي وصف الناتج أو

1- أنظر: عيسى بودة، المرجع السابق، ص:45.

2- أنظر: خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص:67 .

الحاصل التعليمي" (1) ويكون ذلك في شكل نية بيداغوجية تصف بدقة ما ينبغي أن يكون التلميذ قادر على فعله أثناء الفعل التعليمي، تبرهن على أن التلميذ بلغ ذلك الهدف.

إن الهدف من الإجرائية إذن هو وصف للسلوكات الأدائية التي ينتظر وقوعها لدى التلميذ نتيجة تفاعله مع الوضعيات المختلفة عن طريق ما تكون لديه من خبرات تربوية يستثمرها خلال سيرورة تعليمية. ولكي تتم هذه الأجراء لابد من توفر شرطين أساسيين هما:

- القدرة: يقصد بها تلك الصفة الكامنة في نفس المتعلم (مكون أساسي في الصياغة الإجرائية) والتي لا يمكن ملاحظتها إلا أنها تترجم إلى أفعال سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها وبعبارة أخرى القدرة التي تترجم بفعل سلوكي (إنجازي) في شكل أعمال وإنجازات ومهارات يقوم بها التلميذ أثناء سير الدرس.

مثال: أن يكون التلميذ قادرا على رسم زهرة أو يكتب الصوت (ب).

- الفعل السلوكي (الإنجاز): هو الفعل الذي يقوم به التلميذ أثناء الفعل التعليمي سواء كان عمليا أو لفظيا أو حركيا داخل القسم (الساحة، القسم، الطبيعة... إلخ)، يتميز بالوضوح والدقة حيث لا يقبل التأويل مثل قولنا: "يحول، يعطي أمثلة، يشرح لماذا، يعبر، يقرأ، يكتب، يرسم... إلخ" (2) وأن يكون قابل للملاحظة والقياس (التقييم) ويشترط أن يصاغ بفعل المضارع لأن ذلك يدل على زمن وقوع الفعل (الحدث) ويحقق شرط الملاحظة أي ملاحظة التلميذ وهو ينجز عمله (ملاحظة سلوك التلميذ).

والفرق بين القدرة والفعل السلوكي هو أن القدرة تتصف بالثبات والدوام أي أنها لا تتلاشى ولا تزول وهي تقبل النقل والتعميم على وضعيات مختلفة. أما الفعل السلوكي فيرتبط بموقف معين أي وقت الإنجاز وهو إلى جانب ذلك يتعلق بمادة معينة لذلك قد

1- محمد الطاهر واعلي، الأهداف البيداغوجية، ص: 57 .

2- رجاء محمود أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص: 77.

يتلشى مفعوله بمجرد أن تختلف الوضعيات والأحوال وهو الأمر الذي يجعله غير ثابت. ولما كان التلازم ضروريا بين القدرة والفعل السلوكي وجب أن يجمع بينهما في إجراء الأهداف.

3- تقنيات صياغة الأهداف الإجرائية:

وضعت تقنيات مختلفة قصد مساعدة المعلمين على صياغة الأهداف الإجرائية أهمها تقنية أو صنافة* روبرت ماجر (Mager) والتي تتسم بالبساطة والوضوح واليسر في التطبيق لذلك اعتمدت كثيرا وراج تداولها في المراجع المختلفة والتي تعتمد في تطبيقها على ثلاثة أركان أساسية هي:

- الإنجاز (السلوك): هو " السلوك الذي يقوم بأدائه التلميذ أثناء الفعل التعليمي ويشترط فيه الدقة لما سيقوم به من عمل واضح مثل رسم مستطيل أو قراءة جملة... الخ"(1). والعنصر الأساس الذي يجب أن يحدد في هذه المرحلة هو "الفعل السلوكي" الذي ينبغي أن يتصف بالدقة في التحديد والوضوح في الصياغة حيث لا يقبل تأويل ولا غموضا ولا يدل إلا على معنى واحد يفهمه الجميع بدلالة واحدة لا لبس فيها.

ويجب أن يحدث التلازم بين الفعل السلوكي الذي يحدده المعلم مع المحتوى المرجعي عند التصريح بالإنجاز لأن ذلك يساعد على الوضوح والتدقيق في الصياغة الإجرائية كقولنا أن يكون التلميذ قادرا على أن يعرف الفعل المضارع.

*- مصطلح "صنافة" Taxonomie - - وتعني " علم قوانين التصنيف " وهي مشتقة من الإغريقية Taxis وتعني الترتيب والتنظيم والتصنيف و nomos وتعني النواميس، القوانين، العلم. عن كتاب (محمد الدريج، التدريس الهادف، ط:2000، ص:97).

1- رجاء محمود أبو علام، التعلم أسسه وتطبيقاته، ص:77.

- **الشروط:** " أو الإطار الذي سيتجلى فيه ذلك السلوك النهائي وسيتحقق " (1) إن توخي الدقة في تحديد الفعل السلوكي والمحتوى المرجعي لا يفي بالغرض المطلوب ما لم تراعى فيه ظروف المتعلم وأحواله النفسية.

- **المعايير:** هي عبارة عن المؤشرات والمحاكاة التي يستخدمها المعلم كمعيار لقياس مستوى الإنجاز الذي يقوم به التلميذ في أي عمل كان ودرجة إتقانه له وقدرة التحكم فيه سواء تعلق ذلك بالمجال المعرفي أو المهاري أو الوجداني فهذا الركن في تقنية **ماجستير** إنما يدل على الجانب التقييمي الذي ينبغي أن يساير عملية التعلم ويلازمها باعتبار أن التقييم هو المؤشر الذي نحكم من خلاله على نواتج التعليم " وأن الهدف قد تحقق فعلاً" (2).

4- الخلفية المعرفية لبيداغوجيا الأهداف:

يبدو لي أن علماء التربية واللسانيات التعليمية قد أجمعوا على أن بيداغوجيا الأهداف ترتبط إبستمولوجيا (معرفيا) بالنظريات (3) السلوكية التي ترى أن معظم سلوكيات الإنسان متعلمة وهي بمثابة استجابات لمثيرات محددة في البيئة ومن خلال علاقته بهذه البيئة يتعلم أنماط الاستجابات المختلفة.

إن هناك ارتباطا وثيقا بين السلوكية وبيداغوجيا الأهداف، يكمن في أن هذه البيداغوجيا قد نشأت في الإطار المعرفي الأنجلوساكسوني عموما والأمريكي خصوصا الذي تأسس على الفلسفة التجريبية والفكر البراغماتي بالأخص (4).

1- محمد الدريج، التدريس الهادف- مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، دط، الرباط، 2000، ص:112.

2- محمد الطاهر واعلي، الأهداف البيداغوجية، ص:82.

3- هناك: أ) - نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ لثورندايك (1874-1949). ب) - نظرية المنعكس الشرطي لبافلوف (1849-1936). ج) - نظرية المتغيرات المتوسطة لكلاكه (1952-1954).

4- رمزية غريب، التعلم، ط:5،، مكتبة الأنجلوسكسونية، 1975، ص:126، في عبد الرحيم آيت دوصر وعبد الكريم غريب، درسنا اليوم، ص:71.

إن معظم مؤسسي هذه البيداغوجيا من أمريكا من أمثال: (رالف تايلر، بنيامين بلوم وازنر وبوب هام وروبير ماجر وغيرهم.)، الذين اعتمدوا على المبدأ التجريبي الخاضع للاختبار الواضح الذي نشأت في إطاره النظرية السلوكية التي معظم مؤسسيها من أمريكا مثل (واتسن، ثورنديك، كاثري ومورر وكلارك هل وسكينر وغيرهم). والذين يرون في العموم أنّ التعلم يحدث عند المتعلمين نتيجة سلسلة من المثيرات والاستجابات، وليس نتيجة سيرورة ذهنية تنظمها العمليات العقلية، حيث تبين لهم أن العقل لا دور له في العملية التعليمية وبخاصة في الاكتساب اللغوي التي تعتبر في منظورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني.

ولذا فإنهم لا يعترفون بوجود أي اختلاف بين مسار تعلمها ومسار تعلم أية مهارات أخرى، "إن اللغة لا تعتبر إلا مجموعة من العادات الصوتية، تكييفها مثيرات البيئة، فلا تتعدى كونها بالتالي شكلا من أشكال الاستجابة للمثير، فمتكلم اللغة يسمع جملة ما، أو يشعر بشعور معين، فتحصل لديه استجابة كلامية دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير" (1).

2- التدريس باعتماد الكفايات بالجزائر:

ليس من نافلة القول التأكيد على أن حركية المجتمع ومرونته في تفاعله الوجودي محليا وعالميا، تلزمه موقعة ذاته بين أحد خيارين: يوجد أو لا يوجد، وبالتالي تلزمه ان يعيد النظر والالتفات إلى المؤسسات التي وضعها لتأمين هذه الكينونة ومراجعة الأدوار الموكولة إليها.

والمدرسة تقع في قلب هذه المؤسسات، وفعل التدريس إحدى تجليات هذه الأدوار، والتغيرات التي يشهدها المجتمع الجزائري، والرهانات التي رسمها تلزمه وضع مقاربات

1- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الأسنوية وتعليم اللغة ، ط2، بيروت: 1985، ص: 144 .

جديدة لفعل التدريس تتجاوز ما كان معمولاً به من قبل، والذي لم يعد مسائراً للطموحات والاكراهات (contraintes).

فالتنافسية وتأهيل العنصر البشري تلزم مجتمعنا التخلي مبدئياً عن التتميط والترويض الذي تدافع عنه المدرسة السلوكية ببيداغوجيا الأنساق المغلقة حيث تحدد النتائج سلفاً ويقاد التلميذ إلى تحقيقها وفق أنظمة المثير / الاستجابة في حركية آلية لا يعد فيها التلميذ إلا منفعلاً وليس فاعلاً، كما أن التنافسية - أيضاً - وتأهيل العنصر البشري، تلزم هذا المجتمع تبني استراتيجيات شعارها التنمية المستدامة وحركية السوق وتدبير الموارد والجودة، وتصحيح المقاربات البيداغوجية السائدة بمقاربات تدافع عن الابتكار والإبداع والعمل الأصيل، وذلك بجعل المتعلم في قلب العملية التعليمية، ولم يكن هذا إلا بتبني المقاربة "بالكفاءات" في المناهج التعليمية.

لقد عرفت المقاربة "بالكفاءات"، كمدخل للمناهج والبرامج، تطوراً من حيث المفهوم أو من حيث أجرأته عبر الممارسات التربوية المختلفة، وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور، تم تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغتها صياغة وظيفية تساعد على بناء أسس نظرية لهذه المقاربة من جهة، ومن جهة أخرى تجاوز النماذج البيداغوجية التي برزت حدودها، لذلك وفي هذا الإطار حاولت جعل الاهتمام بتدقيق جانبيين خاصين "بالكفاءات"؛ أحدهما معرفي والآخر تطبيقي.

أ - ماهية المقاربة "بالكفاءات":

1- التعريف:

أ - المقاربة:

- لغة: من "قُرْباً وقُرْبَاناً و قُرْبَاناً: دنا، فهو قريب" (1).

1 - الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دط، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1979، ج 3، ص: 579.

- اصطلاحاً: "الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم" (1).

ب - " الكفاءة" أو الكفاية: هناك تداخل في الاستعمال للمصطلح بين الكفاءة والكفاية ولإزالة اللبس نعرض دلالة كل مصطلح لغة ثم اصطلاحاً، كي نصل إلى الفروق الدقيقة بين مصطلح وآخر كما يلي:

1- الكفاءة:

- لغة: كفاءه على الشيء مكافأة، وكفاءة: جازاه، والكفيء: النظير، وكذلك الكفاء، والكفؤ على وزن فعل وفعول.

والمصدر: الكفاءة بالفتح والمد: تقول: لا كفاءة له بالكسر: وهو في الأصل مصدر للفعل كفاً، أي: لا نظير له، ويقال: كفاءه يكافئه مكافئه: أي مساوية (2)

- فالكفاءة: مصدر للفعل كفاً: جازى.

- وفي المعجم الوسيط، (الكفاء): المماتل، والقوي القادر على تصريف العمل. جمع أكفاء وكفاء ... (الكفاءة): المماثلة في القوة والشرف ... والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصريفه. (الكفؤ): الكفاء، (الكفيء): الكفؤ. (3)

2 - الكفاية:

- لغة: كفي: كفي يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، يقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء، ويقال استكفيته أمراً فكفانيه (4).

- فالكفاية: مصدر للفعل كفي، قام بالأمر.

1- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ربحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص: 147.

2- ابن منظور، لسان العرب، المجلد 5، مادة [كفا]، دط، دار الجيل، بيروت، دت، صفحة: 269.

3- إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، ج2، ص: 791.

4- ابن منظور، لسان العرب، مجلد 5، ص: 278.

وفي ضوء الأصل اللغوي: لكل من كفاءة و كفاية نجد: أنهما مختلفان في الجذر فالأولى جذرها اللغوي: كفاً والثانية جذرها اللغوي: كفي ويتبع اختلاف الجذر اختلاف الدلالة، فدلالة الأولى: [المكافأة و المناظرة] ودلالة الثانية: [القيام بالأمر والقدرة عليه]

وبإعادتنا تركيب اللفظ للاثمته (المقاربة بالكفايات) نستطيع القول بأن هذه الملازمة تعني بصورة إيحائيةّ الدنو من القيام بالأمر والقدرة عليه.

- أمّا في المعجم اللاتيني ثم الفرنسي:

(Compétence : nF (latin compétence , Just rapport أي العلاقة الصحيحة.

(1) dict./ franc. : aptitude d'une personne à décider.

- اصطلاحاً:

أ- عند اللسانيين: بعد تمييز دي سوسير بين اللغة والكلام، يكون " langage " ظاهرة اجتماعية تتحدد بكونها مجموعة القواعد والمعايير المستقرة بصورة تجريدية في الجماعة اللغوية نفسها، و" الكلام parole " بوصفه التحقيق الفعلي لهذه القواعد والمعايير بصورة مجسمة، والكلام على هذا سلوك فردي، واللغة قواعد هذا السلوك (2).

فاللغة هي نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباراً، ويستخدمها الفرد للتعبير عن أغراضه، والتواصل مع الآخرين. أما الكلام فهو التحقق الفعلي لتلك العلامات عند عملية التخاطب. فاللغة إذن ظاهرة اجتماعية مشتركة بين أفراد المجتمع اللغوي، في حين أن الكلام نشاط فردي.

ولاشك أن لهذا التمييز بين اللغة والكلام أهمية كبيرة في الدراسات اللغوية؛ لأنه يعين على بناء تصوّر منهجي لحقيقتين مختلفتين تتعلقان باللغة.

Petit Larousse illustré .librairie Larousse canada 1982p226 - 1

2 - سامي عياد حنا وآخرون، معجم اللسانيات الحديثة، ط1، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، 1997، ص: 78-79.

وتبدو أهمية هذا التمييز -على سبيل المثال- في أن الإلمام به يُجنبنا الاعتقاد الزائف بوجود لغة أبلغ من أخرى؛ لأن المدرك لهذا الفرق يعلم أن البلاغة (ومثلها الفصاحة) مسألة فردية، تتعلق بالكلام، وليس باللغة، وهذا يعني أنه في كل مجتمع لغوي متكلمون بلغاء، وآخرون دون ذلك. وليس للغة صلة مباشرة بالبلاغة والفصاحة، بل هي مسألة كلامية.

ومثلما لا يمكن أن نحسب أخطاء العازفين على السمفونية كما يذكر - دوسوسور - فكذلك لا يمكن عزو تقصير أو إتقان المتكلمين على اللغة نفسها. ومن مزايا هذا التمييز أيضا أنه يمكننا من التفريق بين معاني الجمل (التي تنتمي إلى اللغة)، ومعاني القولات (المنتمية إلى الكلام)؛ وذلك لأن ما تعنيه كلمات اللغة وجملها ليس بالضرورة مطابقا لمقاصد قولات المتكلمين.

ولعل ما يبدو لنا من فرق بين المعنى الأصلي والمعنى المقصود في التعبيرات المجازية ما يؤكد أهمية التفريق بين اللغة والكلام. وهكذا يتضح لنا أن الجمل والمعاني مرتبطان باللغة، والقولات utterances والمرادات (أو المقاصد) متعلقان بالكلام. (1)

جاء تشومسكي بالتمييز ذاته لتأخذ ثنائية سوسير "لغة/كلام" منحى أكثر بلورة، ضمن ثنائية أخرى طرفها الأول الكفاءة اللغوية *compétence linguistique* والأداء اللغوي *performance linguistique*.

إن "الكفاءة" اللغوية عند تشومسكي هي "قدرة كل متكلم - مستمع مثالي في عشيرة لغوية متجانسة على إنتاج وتحويل عدد لا متناه من الجمل الصحيحة. إن الكفاية اللغوية هي مجموع القواعد الضمنية والمستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما" (2).

1 - أنظر: موضوع الكفاية اللغوية والكفاية التخاطبية في موقع <http://takhatub.blogspot.com> ل: محمد محمد يونس علي.

2 - العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، الدار البيضاء، 2006، ص: 17-18.

والفرق بين المصطلحين يبدو في أن الأول يطلق على القدرة الكامنة في ذهن متكلم اللغة على إنتاج عدد غير محدود من جمل اللغة، وفهمها، وهذا لا يتأتى إلا إذا اشتمل الذهن على نظام من القواعد (تشمل القواعد الصوتية، والصرفية والمعجمية، ومسرد من المفردات اللغوية يسمى "المعجم").

ويمكن اختبار هذه الكفاية اللغوية بمدى قدرة المتكلم على اكتشاف الأخطاء على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية)؛ واكتشاف مواطن اللبس في الجمل اللغوية: فكلما زادت قدرته على اكتشاف الأخطاء، والتمييز بين المعاني المتعددة دل ذلك على تمكنه من اللغة.

أما الأداء (الإنجاز) Performance فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة. وبناء على ذلك، فإن كل أداء يستلزم انتقالاً من حيز الوجود بالقوة إلى حيز الوجود بالفعل بحسب المصطلحات المنطقية، أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي، وتحقيقه تحققاً عملياً. وهذا مع إقرار تشومسكي بأن الطفل يولد مزوداً بقدرات عقلية فطرية تأهله لاكتساب اللغة، ف " الكفاية معرفة - فعل - فطرية، إذ إن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات potentialités تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها. وتتكون هذه الإمكانيات من استعدادات وراثية عامة وقواعد فطرية مستدخلة. " (1)

فروق الكفاية و الإنجاز عند اللسانيين (الجدول 01)

الكفاية اللسانية	الإنجاز اللساني
تحيل على الكلام	تحيل على اللسان
لها طابع فطري	يتم في وضعيات تواصلية
ذات وجود افتراضي	ذو وجود فعلي

تنتمي للمجال الفردي	تنتمي للمجال الاجتماعي
طاقة فردية كاملة لم تنشط بعد	تحقيق للكفاية اللسانية في وضعية تواصل

ب- في حقل التعليمية: يبدو أن مفهوم الكفاية مفهوم جديد على اللغة العلمية، سواء في علم النفس أو في مجال التشغيل والتسيير وتدبير المقاولات والموارد البشرية أو علوم التربية.

ففي هذا المجال الأخير يلاحظ أن المعطيات اللسانية والسيكولوجية والاقتصادية حاضرة بشكل أو بآخر في كل مقاربة بيداغوجية للكفاية لأن التعليم أصبح مسألة سياسية نتيجة تزايد أعداد العاطلين عن العمل الشيء الذي جعل الاهتمام ينصب على المعرفة والتكوينات التي من شأنها أن تؤهل للشغل.

ومنذ ذلك الحين تحول التعليم من المعارف والتخصصات إلى الكفايات القابلة للتحويل والتطبيق والمراقبة في وضعيات ومهام مختلفة (1) وبالتالي فهناك تعريفات عدة متعلقة بمفهوم الكفاية .

فالكفاية إذن "حسب القاموس التربوي لفولكي 1971 p.foulquié فإن: كلمة compétence مشتقة من اللاتينية compéters ومن الفعل compéter بمعنى الذهاب (aller) petèr ومع (avec cum) بمعنى الملازمة والمرافقة " إن الكفاية هي القدرة ,capacité, سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال " (2).

إن الكفاية في التعريف التشومسكي " تحدّد بأنها المعرفة الضمنية بقواعد اللغة، التي هي قائمة في ذهن كل من يتكلم اللغة" (3) والمعرفة الضمنية أي الفطرية innée

1 - أنظر: الحسن اللحية، نهاية المدرسة، دط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص 122

2- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، الدار البيضاء، 2006، ص: 27.

3- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، القاهرة، ط:1992 ص: 61

التي يمتلكها جميع الأفراد عن لغتهم، إن النظام المستبطن (المتمثل) للقواعد المتحكمة في هذه اللغة يجعل الفرد قادرا على فهمها و"على إنتاج عدد لا نهائي من الجمل، لم يسبق له أن سمعها من قبل وتفهمها"(1) وهذا المعنى قد سبق تحليله .

أمّا F.Perrenoud : فيقترح التلخص من دلالة المفهوم اللساني للكفاية من أجل إعادة بنائه في التربية فيقول: " الكفاية هي القدرة على التصرف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات"(2)، فهي عنده قدرة تستند إلى المعارف، لكنها لا تختزل فيها، أي لمواجهة وضعية ما يجب استخدام موارد معرفية متكاملة ومتعددة، ومنها المعارف.

وعند " كزافي روجيرس " الكفاية هي إمكانية الفرد وقدرته على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد (معارف ومهارات ومواقف) بكيفية مستبطنة، بهدف حل عشيرة من الوضعيات - المسائل"(3).

ومن كل هذه التعريفات جدير بالذكر إذن القول بأن مفهوم الكفاية لا يأخذ مفهوما واحدا بل إنه وكما وصفه LEBOTERF مفهوم حרבائي(4) مما يدل على تنوع وتعدد دلالاته.

2- اختلاف مفهوم " الكفاءة " عن مفهوم الكفاية :

وفي ضوء التعريفات السابقة للكفاءة والكفاية، نرى أن الكفاية ابلغ وأوسع واشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية، حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهد ووقت ومال حيث تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم

1- المرجع السابق، ص:59.

2- فليب برنو، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاري، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004، ط1، ص:12.

3- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، الدار البيضاء، 2006، ص: 28 .

4 - L'ingénierie des compétences, GUY LE BOTERF, P34,

(هناك وسط يطبق فيه التكوين).

في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي فقط (التكوين) باعتبارها الحصول على اكبر قدر ممكن من العائد بأقل كلفة وجهد ممكنين.

لذلك تبني الباحثون التربويون مفهوم الكفاية حتى أصبحت تعبيراً خاصاً

ومصطلحاً تربوياً متخصصاً(1). إن البلدان العربية التي وظفت هذه المقاربة

الجديدة، ومنها المغرب وتونس والأردن ولبنان وحتى البحرين: يستعملون الدلالة الثانية (كفاية) - قام بالأمر وقدر عليه - في مجال المقاربة التربوية.

أمّا في الجزائر فإنّ هناك سوء اختيار للمصطلح، فعند الترجمة يقع

إشكال معرفي كبير، تقول الدكتورة رجاء وحيد دويدري " والمفهوم أحد الرموز

الأساسية في اللغة، يمثل ظاهرة معينة (رمزها) أو شيئاً معيناً أو إحدى خصائص

هذا الشيء وليس له معنى إلا بقدر ما يشير إلى الظاهرة التي يمثلها ولكل

موضوع علمي مفاهيمه المميزة"(2).

فلكل مصطلح دلالة ومعنى خاص لا يمكن بأي حال جره إلى غيرها " ليس هناك

ما هو أصعب من قضية تحديد المفاهيم لغوياً وتصورياً، سواء أكانت علمية أو

أدبية أو فلسفية أو تربوية. ذلك أن هذه المفاهيم كثيراً ما تتحكم فيها وتطغى عليها

تصورات ومنطلقات تجعلها في غالب الأحيان ذات طابع إيديولوجي يزيد من

حصرها وتحديدها داخل بوتقة مفهوماتية ذاتية مما يجعلها تتفصل عن أصلها

الطبيعي الذي انبثقت منه "(3).

1- انظر: كفايات التدريس للدكتورة سهيلة الفتلاوي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2003، ص26-27.

2 - رجاء وحيد دويدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص: 102 .

3- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ربحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص: 72.

فلم تكن الكفاءة في المنطلق تعني (القدرة على الأداء الصحيح لعمل ما)، وإنما كانت تعني (الصفات) أو (المؤهلات) التي يشترط في الفرد أن يكتسبها لكي يؤدي عملاً معيناً، بحيث لا يكون في مقدور أي شخص كان القيام بهذا العمل.

فالتكوين والتعليم هما العنصران المكونان للكفاءة، وهذه الصفات أو المؤهلات تنتمي حسب هذه النظرة الخاصة بالكفاءة إلى مجال المعارف *savoirs* والمهارات العملية *les savoir-faire* التي يتعين اكتسابها خلال مراحل التكوين.

وتكون هذه الصفات وكذا أشكال التكوين التي تكتسب عبرها، بعيدة أحياناً عن الواقع الحقيقي للشغل. كما تكون المهمة المطلوب إنجازها غائبة، في آخر المطاف، عن سيرورة التأهيل *la qualification*.

ب- أنواع الكفايات:

يجد الباحث في علوم التربية نفسه أمام إشكالية المعايير التي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفايات، وعموماً فإن البعض يميز بين كفايات نوعية خاصة وكفايات ممتدة عامة، ويميز البعض بين كفايات فردية وكفايات جماعية، وفريق آخر يميز بين كفايات دنيا و كفايات قصوى، ويرى البعض أنه يمكن الحديث عن كفايات لغوية وكفايات تداولية (1).

ولذلك سأعتمد أنواع الكفايات كما هي متداولة في حقل التربية الوطنية بالجزائر، بناء على تصنيف كزافيي روجيرس (Xavier Roegiers). والتي هي كالآتي:

1- الكفايات النوعية: وهي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة، وقد تكون سبيلاً إلى تحقيق الكفايات المستعرضة. مثل القدرة على استنباط الحكمة من إحدى قصص كليلة و دمنة.

1 - أنظر: العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، الدار البيضاء، 2006، ص: 37.

وفي العلوم الإسلامية أن يكون التلميذ قادرا على تلاوة النص القرآني تلاوة تراعي فيها مخارج الحروف وقواعد التجويد المضمرة فيه.

وأن يكون التلميذ قادرا على الاقتداء بمنهج رسول الله صلى الله عليه وسلم في صفة تطبيقه للمساواة ولو مع أقرب الناس إليه من خلال معرفته لموقفه تجاه ابنته فاطمة فيما لو أنها سرقت.

2- الكفايات المستعرضة (الممتدة): ويقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجالات محددة أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة.

ولهذا السبب، فإن هذا النوع من الكفايات يتسم بالغنى في مكوناته، إذ تسهم في إحداثه تدخلات متعددة من المواد، كما يتطلب تحصيله زمنا أطول.

فلو فرضنا أننا بصدد الحديث عن امتلاك آليات التفكير العلمي ككفاية، فإن مستوى هذه الكفاية يجعل منها كفاية مستعرضة، لأنها مرتبطة بأكثر من تخصص.

فالتفكير العلمي ليس مقتصرًا على النشاط العلمي بل يدخل ضمن كل التخصصات، كما أن التمكن من مركبات هذه الكفاية يتطلب وقتًا، وذلك لتعدد هذه المركبات وتنوعها.

إن هذا النوع من الكفايات يمثل درجة عليا من الضبط والإتقان، ولذلك يسمى كفايات قصوى أو كفايات ختامية، لأنه أقصى ما يمكن أن يحرزه الفرد، وهذا طبيعي لأن هذا النوع من الكفايات تدخل في بنائه وتكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها، كما أن امتلاكه يشترط تعلمًا مسترسلًا ووعيا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم.

ومن أمثلة الكفايات المستعرضة: امتلاك آليات التفكير وامتلاك منهجية حل وضعيات مشاكل وتنمية القدرات التواصلية.

وفي العلوم الإسلامية مثل تنمية القدرات على:

- التحليل.
- التركيب.
- التقويم الذاتي.
- النقد الذاتي.
- التركيز والانتباه.
- الانضباط واحترام القواعد العامة للمجتمع
- الاندماج في مجموعات ذات هدف مشترك.
- معرفة الحقوق والواجبات.
- التعلم الذاتي.
- القدرة على الحوار. وغير ذلك.

3- الكفايات الأساسية (القاعدية): وتسمى أيضا بالكفايات الجوهرية أو الدنيا

«تدل جميع هذه المصطلحات على أننا نركز دائما على ما يجب أن يتوفر ضرورة، خشية أن لا يتحقق التعلم اللاحق إذا أهملنا الكفاية الأساسية»⁽¹⁾. وتشكل الأسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة والتي لا يحدث التعلم في غيابها.

ومن أمثلة هذه الكفايات في برنامج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي:

استيعاب التلميذ للفرق بين المعرب و المبنى.

وفي مادة العلوم الإسلامية استيعاب التلميذ للفرق بين بيع التقسيط وبيع المرابحة.

1 - كزافيي روجيرس بالتعاون مع جون ماري دوكتال، بيداغوجيا الادمج كفايات وإدمج للمكتسبات في التعليم، ترجمة حلومة بوسعدة وباي الحاج إبراهيم، دوبوك الجامعة، دط، دت، ص: 61.

4- **كفايات الإتقان:** وتسمى أيضا كفاية التوسع، وهي الكفايات التي لا تتبني عليها بالضرورة تعلمات أخرى، رغم أن كفايات الإتقان مفيدة في التكوين، إلا "أن عدم امتلاك هذه الكفاية لا يمنع التلاميذ على مواصلة التعلمت اللاحقة. "(1).

ومن أمثلة كفايات الإتقان: حفظ التلميذ لتعريف من التعريفات لمصطلح ما كالوقف، وبيع التقسيط، وبيع الصرف وغيرهما.

5 – كفايات المدرس:

يقول الأستاذ حمد الله اجبارة " فغالبا ما يظن بعض الأشخاص أن مهنة التدريس وممارستها داخل الفصل الدراسي أمر هين، حيث يقتصر دور المدرس على إلقاء المقرر الدراسي الموجود والمهيا مسبقا في الكتب المدرسية، وانتهى الأمر. ولعل أهم شيء في العملية التعليمية هو تحديد دور المدرس؛ فمن هذا المنطلق يمكن أن نتحدث عن مواصفات المدرس الكفاء وعن مهاراته وقدراته، وكفاياته التدريسية. "(2)

ولذلك ألمحت في ثنايا هذه المذكرة إلى أن أية محاولة للإصلاح يجب ألا يستثنى منها الفاعل التربوي أيا كان، مديرا أو مفتشا، وبالأخص مدرسا.

وقد لوحظ أن كل جديد وارد يستصعبه كثير من الأساتذة، وقليل منهم من يبدي تقبلا حذرا. والذي يلفت الانتباه في بعض اللقاءات التربوية المختلفة أن صنفا من هؤلاء ليس لهم نفس الاطلاع على الأبحاث المتعلقة بالكفايات، سواء المترجمة من اللغات الأجنبية أو التي ألفتها أقلام متخصصة باللغة العربية، خصوصا وأنها لا تحتوي على أمثلة تطبيقية في مادة التخصص كالعلوم الإسلامية مثلا، وكل أستاذ لا يلمس في نفسه حافزا على

1 - المرجع السابق، ص:61

2- حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، ط:1، مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء، 2009، ص:68.

اكتساب المعارف التربوية الجديدة يظل متخلفا وبالأحرى متجاوزا مهما بذل من جهد في عملية التعليم والتعلم.

وهذا يحتم عليّ أن أشير في هذا المذكرة إلى بعض الأسس النظرية والعلمية التي من شأنها أن ترسخ لدى الفاعل التربوي أهم الكفايات التي تضمن له مسايرة التطور التربوي، وبالتالي النجاح في تحقيق أهدافه المنشودة، فيتجاوز بذلك الجمود على القوالب السابقة، أو يترقى في سلم مواكبة الإصلاح التربوي الجديد، أو يتميز في الوسط التعليمي عن غيره إن كان من صنف المجتهدين.

أ- أسس كفايات المدرس الناجح:

يمكن أن أخص هذه الأسس المحققة لكفايات المدرس الناجح في أربعة أسس:

1- الأساس العلمي (الأكاديمي):

ويرتبط بالكفاية المعرفية اللازمة للممارسة التدريس عن جدارة بكل شروطها بما في ذلك التكوين الذاتي المستمر في بناء الشخصية العلمية المتزنة والماهرة والمستوعبة لكل جديد. " فتطبيق الطرق الفعالة في التدريس والاشتغال وفق مقاربة الكفايات لا يمكن أن يتم في غياب إطار نظري يستند عليه المدرس ويرجع إليه كي ينهل منه أفكارا جديدة تيسر له التعامل مع التلميذ من أجل تلبية حاجياته وتطوير قدراته ومهاراته. وباختصار يستحسن أن يكون المدرس ذاته من يطلع على المستجدات في علوم التربية، التي نعتبرها من أهم العناصر في عملية التدريس." (1)

وما دنا في الحديث عن العلوم الإسلامية، لا بد للمدرس من غزارة العلم في مادة التخصص بأن يكون ملما بأصول الدين وفروعه كالعقائد وأحكام الشريعة والاحاطة بالثقافة العامة لمواجهة شبهات التغريب والإيديولوجيات الدخيلة، ولا يتأتى له ذلك إلا إذا

1- المرجع السابق، ص:71.

أوتي زادا معرفيا وشرعيا مع ضرورة اتقانه للغة العربية التي يدرس بها والتي يفهم من خلالها تلامذته الرسالة المراد إيصالها إليهم.

2- الأساس التربوي:

أي الكفاية الديدانكتيكية التي تمكن المدرس من حذق مستلزمات الفعل التعليمي: كتحليل محتوى المادة، والاطلاع على خصوصيات المتعلم، والتخطيط للدرس، وصياغة الأهداف، وتحديد استراتيجية التدريس، والوسائل التعليمية المساعدة، وتنظيم بيئة القسم، والتهيئة للدرس، وجذب الانتباه، وتحسين الاتصال، واستخدام أساليب التعزيز في إدارة القسم، وتحديد الواجبات المنزلية والتقويم (المباشرة، والتكوينية، والختامية).

ولذلك "لا يمكن أن نحمل التلاميذ فشلهم الدراسي وحدهم، فالمدرس طرف فاعل في العملية التربوية ويمكن له إن ينفذ البعض منهم إذا كان ملماً بعلوم التربية، وطرق التدريس، واختيار الوضعيات الأنسب لحل بعض المشكلات" (1).

وكذلك الإلمام بأصول التدريس وبالطرق الفعالة، مع التمكن من مبادئ علم النفس التربوي. "إنّ المدرس يحمل على عاتقه مسؤولية الاهتمام بالتلميذ وتقديم الدعم له ومساعدته على تجاوز العراقيل التي تؤخر تكوينه الذاتي. وهذا لن يتأتى إلا بمسايرة المستجدات التربوية وفهم كل ما تقدمه من جديد طرق التدريس والتقييم والبيداغوجيات المنفتحة على التلميذ" (2)

لابد للمدرس أن يدرك أن البعد التربوي الديدانكتيكي للعلوم الإسلامية ضروري للبعد المعرفي، فهو يكمله ويعمقه، بل ويعطي ثمارا جيدة ودانية للعلوم الإسلامية، إذا ربطها بالواقع المعيش وحس التلاميذ بأهميتها كمادة حياة، تهدف إلى توعيتهم بان المستقبل لأصحاب المبادئ الكبرى.

1- المرجع السابق، ص: 68.

2- المرجع نفسه، ص: 71.

والأستاذ قادر على أن يصل إلى وجدان التلاميذ إذا ابتعد عن الأسلوب التبريري، فيلجأ إلى الإقناع، لأنه كفيلاً بتجاوز سائر المشكلات التي تعترض سبيله في تحقيق غايات التربية.

3- الأساس التواصلي:

التواصل عملية نقل الأفكار والتجارب، وتبادل المعارف والمشاعر بين الأفراد والجماعات.

وقد يكون هذا التواصل ذاتياً شخصياً أو تواصلاً غيرياً. وقد ينبني على الموافقة أو على المعارضة والاختلاف. كما يفترض التواصل أيضاً - باعتباره نقلاً وإعلاماً - مرسلًا ورسالة ومتقبلاً وشفرة، يتفق على تسنيها وتشفيرها كل من المتكلم والمستقبل (المستمع)، وسياقاً مرجعياً ومقصدياً الرسالة.

ولذلك يصعب الحديث عن العملية التعليمية - التعليمية دون ذكر وتوظيف التواصل "فالتواصل البيداغوجي الصفي عنصر أساسي، ومكون لا غنى عنه في العملية التعليمية التعليمية؛ إذ كيف يمكن للمدرس أن يحدد مكامن الضعف والقوة لدى التلميذ إذا لم يتواصل معه، وكيف له أن يساعد المتعلم ويقدم له استراتيجيات معالجة إذا لم يرافقه في سيرورة تعلمه وينصت إليه ويحترم رأيه." (1)

ومن مستلزمات ذلك كفاية التواصل مع الإدارة التربوية والمجالس التعليمية والجمعيات المدنية الثقافية والخيرية وخاصة التي تروج لنشر مبادئ الإصلاح من أجل ترسيخها في المجتمع المحلي والوطني والدولي "فالتدريس مهنة ذات نشاط إنساني

1 - حمد الله اجبارة، التواصل البيداغوجي الصفي، ديناميته، أسسه ومعوقاته، ط1، 2009، مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء، ص: 14.

واجتماعي لها أصواها و قواعدها و مبادئها ومهاراتها الأدائية ووسائل إيصالها ومسؤولياتها التي تستهدف التعليم والتعلم" (1).

وقد يبدو موقف التلاميذ من العلوم الإسلامية متوترا بين مقبل ومعرض، تبعا لمواقف أسرهم من المدرسة، حيث توجد أنواع مختلفة من الأسر تتفاوت في وعيها وإدراكها لقيمة العلوم الإسلامية في تكوين شخصية أبنائهم فيحدث نوع من الإنفصام بين المدرسة والمجتمع الذي تنتشر فيه بعض المظاهر السلبية التي تتعارض مع القيم الإسلامية السمحاء.

4- الأساس الأخلاقي: وهو الركن الأساس في كل عملية تدريسية، يجعل من المدرس قدوة للمتعلم بمثابة كفاية دائمة ومستقرة.

ولعلم النفس هنا كلام لا يمكن الاستهانة به من خلال تحليلاته للغة الجسد ودورها في العلاقات بين مختلف الأطراف التي يجمعها فضاء واحد من حيث المكان والزمان. يعتقد علماء النفس بأن 60 % من حالات التخاطب والتواصل بين الناس تتم بصورة غير شفوية أي عن طريق الإيماءات والإيحاءات والرموز، لا عن طريق الكلام واللسان (ويقال إن هذه الطريقة ذات تأثير قوى، أقوى بخمس مرات من ذلك التأثير الذي تتركه الكلمات).

ومن الأخطاء الجسيمة التي نقع فيها جميعاً هي تجاهلنا للغة الجسد والإيماءات في محاولتنا فهم ما يقوله لنا أحدهم أو إحداهم أو إحداهن وقراءة أفكاره أو أفكارها بل إننا نمضي ساعات في تحليل الكلمات التي قيلت لنا من دون أن ندرك مغزاها لأننا لا نحسب بالشكل الكافي لغة الإيماءات.

1- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص: 31.

فقد بينت جميع الأبحاث المتوفرة في هذا المجال أن لغة الجسد هي الجزء الأهم من أي رسالة تنتقل إلى الشخص الآخر وإن ما بين (50-80%) من المعلومات يمكن أن تنقل بهذه الطريقة وأن الرسالة غير الشفوية المنقولة هي غنية، ومعقدة في طبيعتها، وتحتوي على تعابير الوجه والقرب من الشخص المتكلم، وحركات اليدين والقدمين، وملابس الشخص المتكلم ونظراته، وتوتره، وانفعالاته وما إلى ذلك. (1)

ج - الخلفية النظرية للمقاربة بالكفايات :

أن التصور البيداغوجي للكفاية جاء بعد مقاربات كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية والتعليم والتكوين؛ وذلك ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات.

فغليب جونيرمثلا يرى (2) أن تصورات علوم التربية للكفاية تتوزع إلى مدرستين نظريتين إحداهما أنجلوساكسونية والأخرى فرانكفونية تمثلان المرجعية العامة للمقاربة بالكفايات رغم كل التفريعات في التعاريف العديدة لهذه المقاربة .

1- المدرسة الأنجلوساكسونية :

يعود إدخال مفهوم الكفاية في البرامج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية إلى سنوات الستينيات من القرن العشرين. بحيث انحصر مفهوم الكفاية في التصور السلوكي: في السلوكات les comportements، السلوكات القابلة للملاحظة. ويتحدد الإنجاز ب:
- إظهار الفرد للسلوكات المنتظرة من تحكمه في هذه الكفاية أو تلك الموصوفة في البرنامج الدراسي.

- الخلط بين الهدف والكفاية.

1 - أنظر: أحمد الغنام، جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات (عتيدة) عبر الموقع الإلكتروني:

<http://www.atida.org/forums/showthread.php?t=1787> بتاريخ: 31/05/07, 10:24 .

2 - فيليب جونير، الكفايات والسوسيو بنائية إطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء، 2005 ،

ص:34-37.

- تضخم الأهداف

- الكفايات التي بلغت في بعض الأحيان إلى ألف كفاية

- إمكانية المقارنة بين التصور التaylorي للشغل والمنظور الأمريكي للكفاية في البرامج الدراسية: لوائح الكفايات، التجزيء، وفي مرحلة لاحقة تم استدماج تصورات جديدة وأسس معرفية مثل علم النفس المعرفي ولم تعد الكفاية سلوكية محضة. فقد أخذت مفاهيم الاتجاه الذهني le cognivitisme (مهارات، معارف، قدرات....) تحل تدريجيا محل العادات السلوكية، كما أخذت هذه المقاربة "الذهنية" تتحدد شيئا فشيئا في سياق الوضعيات (1) وتشمل هذه المدرسة أسماء كثيرة منهم:

هاملتون (1973)، هيلبر (1982) "سلوكية"، أندرسون (1986)، "ذهنية" فلدمان (1978) "سياق الوضعيات"

2- المدرسة الفرانكوفونية : يشمل هذا التيار أسماء كثيرة مثل دهنوت وميريو وجيلي وجونير ولوراريس (1991) وبلتي ورينال (1990) وريوني وبيرنو (1997) وبولاسيو وبوسمان ورويجرس (2000) إلخ... (سويسرا، بلجيكا، كندا). وما يجمع بين هؤلاء الباحثين، في نظر فليب جونير، ما يلي :

- نقد المقاربات السابقة مثل المقاربة اللسانية والسايكولوجية ومقاربة علوم الشغل.
- محاولة الابتعاد عن التصور السلوكي الصرف السائد في الولايات المتحدة الأمريكية.
- محاولة اقتراح مقاربة تنتمي للعلوم التربوية .
- تطور مقارباتهم في منآي عن التصور الأمريكي - الأنجلوساكسوني.
- الدخول الفعلي لمصطلح الوضعيات "situations" وهو الهرم الثاني للكفايات .

ويلاحظ في آراء رواد هذه المدرسة في مجال المقاربة بالكفايات أنهم طبعوها بصيغة ديداكتيكية حقيقية، أي أنهم أعطوا الكفايات ميزة تعليمية وابتعدوا بها عن مسار اللسانيات

1- أنظر : المرجع السابق، ص: 40

والشغل والسيكولوجيا [الإنجاز], (أنظر الجدول 01)، التي امتازت بها المدرسة السابقة، فقد يسيء مدرس بارع في التنشيط، استخدام وضعية تعليمية / تعليمية، رغم وضوح الكفاية على مستوى الذهن، أي جلاء الفكرة المراد توصيلها إلى التلاميذ. (1)

إن هذا الفصل بين الكفاية والإنجاز يخلص مفهوم الكفاية من المنظور الأدائي "la perspective instrumentaliste" الذي كان يرى في الإنجاز تلك الصفات أو الخصائص القابلة للملاحظة من الكفاية .

وهذا التباعد مهم لأنه يتجنب من البداية كل مشابهة اختزالية مفرطة بين الكفايات والأهداف البيداغوجية (لان هناك خلطاً شائعاً يجعل الكفايات هي الأهداف ولكن بصورة أخرى " الجيل الثاني من الأهداف").

إن هذا المنحى يبرز الفرق بين المعارف المنطلقة من منظور بيهافوري (الزرعة السلوكية) والتي تقدم جواباً غير كاف على الأسئلة المتعلقة بنمو المعارف وبنائها.

فهناك مقاربة إبستيمولوجية جديدة مغايرة للسلوكية يمكن لها - حسب أصحاب هذا التيار- أن تؤسس لمعارف جديدة، إنها السوسيوبنائية؛ هذا "البراديجم" * الإبيستيمولوجي الجديد الذي يبني عليه أهل الكفايات الجديدة معارفهم في ميدان التربية(2).

1- أنظر: المرجع السابق، ص: 36

2- أنظر: المرجع نفسه، ص: 40.

* paradigme (nom masculin) bas latin paradigma, du grec paradeigma, modèle

En grammaire traditionnelle, ensemble des formes fléchies d'un mot, pris comme modèle. (C'est, par exemple, la déclinaison d'un nom ou la conjugaison d'un verbe.

En linguistique structurale, ensemble des unités qui peuvent commuter dans un contexte donné. (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/paradigme>).

- طور مفهوم البراديجم (المثال/ النموذج) من طرف مؤرخ العلوم "Thomas Kuhn" عام 1962 الذي اقترح الفرضية القائلة بأن كل حقيقة تاريخية ومن خلال ممارستها الاجتماعية للغتها وخبرتها للعالم تنتج بنية خيالية (structure imaginaire). هذه البنية الخيالية التي تسمى "براديجم/ paradigme" تفرض نفسها على مختلف مجالات التفكير، في كل الخطابات، وحتى المعارضة منها في غضون تلك الحقبة. فالبراديجم إذن هو رؤية معينة للعالم توفر الإطار المرجعي، أو النموذج التوحيدي للفكر "السوي" في حقبة معينة. (عن كتاب مقاربة منظومية للبرامج

3- المقاربة السوسيوبنائية للكفاية (نظرية بياجى Jean Piaget) 1896-

(1980):

ولكنّ المدرستين تعودان إلى إطار نظري واحد إنه السوسيوبنائية. ليست السوسيوبنائية منهجا ولا اتجاها بيداغوجيا بل هي براديجم إبستمولوجي للمعرفة. البراديجم الإبستمولوجي للمعرفة هو إطار مرجعي عام، يقيم تمفصلا بين المفاهيم والمقولات الموجهة والقائدة للفكر والعمل بالنسبة لأولئك الذين يهتمون بالمسائل المتعلقة ببناء المعارف واكتسابها وتغييرها ووصفها أو تنميتها. " فالبنائية تعطي الأسبقية المطلقة للذات العارفة في بناء المعارف، كما ان المعرفة تبنى ولا تعطى جاهزة من العالم الخارجي، أو هي مجرد نسخة عنه. " (1).

بخلاف الفرضية الأونطولوجية: المعرفة هي معرفة للواقع ، مع المصادرة على ان هذا الواقع مستقل عن (الذات العارفة) والملاحظين الذين يصفونه.

إنه واقع أونطولوجي؛ وفي هذا الإطار تتدرج النزعة الوضعية، التي ترى بان المعارف هي موضوعية ومستقلة عن الذات العارفة، وبان القوانين والمفاهيم العلمية لها وجود قائم بذاته، خارج عن الذات، ومن ثمّ لا يمكن للذات أن تبنيه لأنه يوجد [موجود] قبلها. أقصى ما في وسعها أن تفعله حياله هو أن تتلقاه. فالمعارف العلمية تنقل، والمعارف المتلقاة (أو المستوعبة) وفقا لهذا المنظور، هي نسخ مطابقة للواقع. ولا يبقى لنا إذن سوى أن نراكم هذه المعارف (2). (المقاربة بالأهداف).

إنّ فليب جونير يتساءل كيف يمكن تناول مفهوم الكفاية من منظور سوسيوبنائي؟ فيجيب قائلا بأن المقاربة بالكفايات يمكن لها أن تبقى متماسكة إذا أدرجت في

التكوينية ، أ.د.بوعبدالله لحسن.وأ. ناني نبيلة. منشورات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس 2010، سطيف، الجزائر، ص: 07.

1- المرجع السابق، ص: 86.

2- المرجع نفسه، ص: 90.

إطار البراديغم السوسيوبنائي. ويضيف إن المعارف تبنى من قبل من يتعلمها، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاستبقاء بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف المستبقة بموارد أخرى فإنها تتيح لمنتجها أن يظهر كفاية معينة في سلسلة من الوضعيات.

وهذه الوضعيات لا ينبغي أن تكون، حينئذ، ذات دلالة بالنسبة للتلميذ وحسب، بل يجب أن تكون، كذلك، مناسبة وملائمة للممارسات الاجتماعية القائمة؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، فعلا، معارف المتعلم موضع تساؤل.

وبعبارة أخرى فإن المضمون الدراسي لم يعد هو الحاسم في التعلم، بل الوضعيات التي يستطيع التلميذ أن يستعمل فيها هذه المعارف "المستبقة" بوصفها موردا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاية معينة في وضعية من الوضعيات. يتوجب إذن على المعلم معرفة سلوك تلاميذه وكيف يتعلمون وماذا يتعلمون وكيف يوظفون ويحولون مكتسباتهم.

وللحصول على هذا النوع من المعرفة عليه أن يدرس عمليات النمو المعرفي، التي تمثل نقطة النقاء بين علم النفس النمو وعلم النفس التربوي. حيث تقوم نظرية بياجى بشرح عملية الاكتساب وفقا للنمو العقلي .

وباختصار لقد صارت مهمة المدرس في هذا المنظور معقدة تتجلى في خلق وضعيات لتمكين التلميذ من بناء وتنمية الكفايات، ولذلك نستطيع القول بأن الكفاية، تبنى، تحدد داخل وضعية، انعكاسية، صالحة للاستبقاء مؤقتا.

إنها تتصف بمميزات أربع هي:

- تعبئة الموارد أو استنفارها.
- التنسيق بين سلسلة من الموارد الذهنية، الوجدانية، الاجتماعية، السياقية إلخ ...
- المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معطاة.
- التحقق من الملاءمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

ويشترط لتحقيق المقاربة السوسيوبنائية ما يلي:

أولاً: يجب ألا يكف التلميذ / المتعلم عن الاشتغال، انطلاقاً من معارفه الخاصة، يلائمها ويغيرها ويعيد بناءها ويحضرها تبعاً لخصائص الوضعيات.

ثانياً: تستدعي الوضعيات المقترحة على التلاميذ، ضمن منظور تكاملية المواد، الدراسية المختلفة.

ثالثاً: التحرر من الانغلاق داخل حدود المدرسة.

رابعاً: اعتبار بناء المعارف تبعاً للسياق والوضعيات.

فالسوسيوبنائية إذن فرضية إبستمولوجية يعمل الفرد من خلالها على بناء معارفه في بداية ما يقوم به. وتقوم البنائية على مناقضة النقل والشحن المعرفي. فالمعارف تبنى من قبل المتعلم مما يجعله كافياً في وضعيات مختلفة. وهذا ما سأتناوله لاحقاً في دور الوضعيات في التعليم أي السياق التطبيقي للكفايات.

د - الفرق بين الأهداف والكفايات:

- من حيث الماهية: المقاربة كلّ والطريقة جزء من هذا الكل: أي بيداغوجيا الأهداف طريقة في التدريس ويعني ذلك الخطوات المنهجية الممكن اعتمادها لتقديم الدرس كما هو معلوم في كل مادة من المواد الدراسية.

المقاربة بالكفايات: تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب (الأهداف، الطريقة، الوسائل، المعارف، خصائص الطفل، الوسط، الزمان، المكان ...) (1)

1- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، ط، البليدة، 2004، ص: 14-15.

- من حيث التعريف: الأهداف: هي الغايات الأساسية المنشودة من المتعلمين عند مرورهم بالخبرات التعليمية التعليمية في المقررات.

الكفايات: قدرات مكتسبة تضم جملة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات المتداخلة، والتي تسمح للمتعلم بتوظيف أطرها في سياقات مختلفة، شبيهة لما تعلمه.

- من حيث النظرية: الأهداف: تأسست على المدرسة السلوكية (وتقوم على تحديد مجموعة من الأهداف حول المعارف والمهارات التي ينبغي تعليمها من قبل المعلم وحفظها واكتسابها من قبل المتعلم، ومن ثم تقويمها)

الكفايات: تأسست على ثلاث مدارس، هي: المدرسة المعرفية والمدرسة البنائية والمدرسة البنائية الاجتماعية.

- من حيث التعليم والتعلم:

- تنطلق الأهداف من حقيقة أن التعلم يتم بطريقة آلية وفق آلية المثير والاستجابة، وبالتالي خلق استجابات شرطية بدلا من خلق أفراد قادرين على الإبداع وحل المشكلات.
- ترى أن التعليم سبب التعلم وأن جودة التعليم تحدد جودة التعلم (فهي بذلك تركز على دور المعلم أكثر من تركيزها على عمليات المعالجة التي يقوم بها التلميذ).
- تقوم على تحديد مجموعة من الأهداف الجزئية قصيرة المدى، قد لا يكون مجموعها محققا للهدف العام المطلوب تحقيقه.
- تركز على تنمية السلوك القابل للملاحظة.

المبحث الثاني: مقاربة ميدانية:

I- مكانة هذه المقاربة في التدريس (التعليم - المتعلم): مما لا شكّ فيه أن النظام التربوي في صيغته القديمة قد قدم خدمات جليلة ونهض بأعباء كثيرة للرفع من مستوى الأمة بمقاومة الأمية وتوسيع بنية التمدرس وتخرج العلماء والمحافظة على القيم والمبادئ الكبرى.

"إن الجزائر قد تبنت مبدأ ديمقراطية التعليم ومجانيته وإلزاميته، وفي الوقت ذاته، عملت على تجسيد خيار تعريب التعليم وجزأة التأطير في مختلف المستويات، وهذا ما سمح لبلادنا باسترجاع لغتها وثقافتها وترقيتها بما يتماشى مع قيمها الحضارية." (1)

ولكننا نعلم أن كلفة التعليم في تزايد مستمر وبالرجوع إلى وثيقة القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04-08 المؤرخ في 23 جانفي 2008 يتأكد لنا أن النتائج الحاصلة هزيلة في مستوى النجاعة الداخلية ومردود المؤسسة التربوية مازال ضعيفا، "غير أن النمو الكمي للتربية المحقق ضمن سياق تميز بالإنفجار الديمغرافي وفي الوقت بخيار المشروع التربوي ذي الطابع الديمقراطي، قد واجهته صعوبات واختلالات أثرت على مردودية المنظومة ككل، مما أدى إلى تقليص النتائج والمكاسب المحصل عليها بفضل تضحيات الدولة الجسام" (2)

ويكفي أن نقارن بين غايات النظام التربوي القديم كما تنص عليه الوثائق (الأمر رقم 35.67 المؤرخ في 16 أفريل 1976 - أمرية 1976)، وما يتحقق في الواقع حتى نلاحظ البون الشاسع بين المبادئ الكبرى والوقائع، وبين القيم العليا والحقائق.

1- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رق: 04-08، المؤرخ في: 23 جانفي 2008، عدد خاص، الديباجة، ص: 5.
2 - المرجع نفسه، ص: 5.

حتى ديمقراطية التعليم ومجانيته وإجباريته التي يقصد بها المساواة بين المتعلمين لم تتجح في تحقيق العدل بين المتعلمين بل تغيرت وجوه اللامساواة بسبب الفروق الاجتماعية والثقافية وغيرها، وبسبب اعتبارية المقاييس المدرسية وعدم المبالاة بالفروق الفردية. ولذلك اتسعت الهوة بين ما يبرمج وبين ما يدرس فعلا، وتتنوع أشكال الإخفاق وأضحى التمدرس لا يحمي من صعوبات الحياة، ولذلك قيل أن المدرسة تخرج أعدادا من الأميين وظيفيا.

وأمام هذا الوضع، طرح الإصلاح التربوي الجديد تحديات أخرى شكلت رهانات أخرى تماشيا مع التوجهات الكبرى لهذا الإصلاح هي:

- وضع التلميذ في صميم العملية التعليمية وفي محور النظام التربوي.
- التحكم في التكنولوجيات الجديدة.
- العمل بمبدأ الاحتراف في مهنة التدريس.
- التركيز على المؤسسة التربوية كخلية أساسية في النظام التربوي.
- تكريس مبدأ تكافؤ الفرص والإنصاف بين الجهات والمدارس.
- عصرنه المنظومة التربوية والرفع من أدائها وقدرتها على الاستجابة لمتطلبات المجتمع المتجددة.

وحتى يتم تطبيق هذه التوجهات في إطار مقاربة علمية ذكية تبنى من الداخل وتتواصل خارج المدرسة وعلى امتداد الحياة وتستهدف بناء الإنسان في أبعاده الحسية والمهارية والوجدانية داخل مجتمع متصلح مع ذاته متناعم مع الآخر متأصلا في جذوره منفتحا على غيره، جاءت الكفايات كمحاولة بيداغوجية تأخذ بعين الاعتبار ما توصلت إليه البحوث العلمية في المجال الاجتماعي والنفسي والتربوي وتحافظ على ركائز ضرورية في التربية والتعليم مثل الشمول والتوحد و تتفاعل مع التغييرات المتسارعة والمفاجئة وتواكب المستجدات العالمية.

والمقاربة بالكفايات ليست علما جديدا ولا نظرية حديثة بل هي منوال في التعلم والتعليم قائم على اختيارات إستمولوجية تساعد على تمكين المتعلم من الفعل بنجاحة في نوع محدد من الوضعيات باستثمار ما يمتلك من معارف ومهارات واستتفارها واستحضارها وتوظيفها.

ولا تتحقق هذه الكفايات إلا بجعاها ضمن سياق تطبيقي يمنح لها التحقق الفعلي أو الإنجاز عند انصار هذه المقاربة، وهذا ما يطلق عليه مصطلح الوضعيات، والتي سوف أتناولها بالشرح من خلال ما يلي:

2 - الوضعيات (Situations) السياق التطبيقي للكفايات:

المعارف في المنظور السوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي، والكفايات لا تتحدد إلا تبعا للوضعيات. وبناء على ذلك يصبح مفهوم الوضعية مفهوما مركزيا في التعلم: ففي الوضعية يبني المتعلم معارف موطنة، وفيها يغيرها أو يدحضها، وفيها ينمي كفايات موطنة. يتعلق الأمر هنا بحصيلة فحص حاسمة بالنسبة لنمو التعلمات المدرسية.

فالوضعيات التي يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم حولها، وتنمية كفاياتهم، لها دور حاسم في المنظور البنائي.

لم يعد الأمر، إذن، يتعلق بتعليم مضامين معزولة عن أي سياق (مثل قاعدة نحوية، تصريف صنف من الأفعال، بيان حكم شرعي لقضية ما إلخ...)، وإنما أصبح الأمر متعلقا بتحديد وضعيات يستطيع التلاميذ داخلها بناء معارفهم أو تعديلها أو دحضها، وتنمية كفاياتهم حول المضامين المدرسية (ككتابة مقال حول زيارة معينة قام بها التلميذ يوظف فيها القاعدة النحوية المدروسة ثم يستعملها في كلامه نطقا).

كما لم يعد المضمون المدرسي غاية في ذاته، بل أصبح وسيلة لخدمة معالجة وضعيات تحث نفس مرتبة الموارد الأخرى، يتعلق الأمر بتحليل وضعيات وبالتحقق مع التلاميذ من كيفية بناء المعارف وتدبير الوضعيات بنجاحة. والأكثر من ذلك أنه على

التلميذ أن يستعمل هذه المعارف (بوصفها موارد من بين موارد أخرى) من أجل تنمية الكفايات. (1)

يقول فيليب جونير " سبق أن بدأنا في رسم معالم النموذج البنائي وها نحن نقدم الآن صبغة تركيبية له في العبارة التالية: النموذج السوسيو بنائي التفاعلي (س.ب.ت) لكننا مطالبون مع ذلك بتحديد أي بنائية نقصد، ذلك لأن البنائية قد تتخذ، بالفعل، دلالات مختلفة جدا (اجتماعية، إيكولوجية....)

أما هنا فيتعلق الأمر من منظور بناء المعارف (حول المعارف العلمية المرموزة الموصوفة في البرامج الدراسية) باقتراح مقاربة بنائية تخصص حيزا مناسباً لموضوعات التعلم وهي - على وجه العموم - المعارف العلمية المرموزة في هذا المنحى تسترعي أقوال بياجيه بصفة خاصة، انتباهنا.

إنها تحدد البعد البنائي لنمو المعارف عبر سيرورة التكيف المزدوج: الاستيعاب والملائمة تصف نظرية بياجيه الذكاء باعتباره الشكل الأهم للتنسيق بين الأفعال والعمليات التي تقوم بها ذات تبني نفسها، إذ تبني وتعيد بناء محيطها وإذ تضيف عليه بنية منطقية وتجدها. إن المعارف في هذه الحالة ليست انعكاسا للعالم الخارجي ولا إسقاطا لبنيات فطرية على العالم الخارجي، فالذات في نظر بياجيه لا تبني لنفسها تمثلا للعالم الخارجي إلا من خلال أفعالها وعملياتها التي تنصب سواء على العالم الفيزيائي وعلى معارفها الخاصة التي لديها قبلا عن هذا العالم الخارجي" (2).

1- أنظر: فيليب جونير، الكفايات والسوسيو بنائية إطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء، 2005، ص: 83.

2- المرجع نفسه، ص 94-95.

أ- تعريف الوضعية:

- لغة:

- في المعجم العربي: قد لا يجد متصفح بعض معاجم اللغة العربية كلسان العرب والمعجم الوسيط لفظة الوضعية بهذه الصيغة، بل يجد كلمة: وضع موضعا وموضع الدالة على الإثبات في المكان، أي أن الوضعية بمثابة إطار مكاني للذات والشيء. ولكن في اللغات الأجنبية يجد حضورا لهذا المفهوم بشكل واضح ومحدد.

- في المعجم اللاتيني: في معجم أكسفورد الإنجليزي نجد أن الوضعية تعني "معظم الظروف والأشياء التي تقع في وقت خاص وفي مكان خاص"، وتقترن الوضعية بدلالة أخرى وهي السياق الذي هو "عبارة عن وضعية يقع فيها شيء، وتساعدك بالتالي على فهمه".(1)

ويمكن أن نفهم من كل هذا أن الوضعية هي مجموعة من الظروف المكانية والزمانية والحالية التي تحيط بالحدث وتحدد سياقه. وقد تتداخل الوضعية مع السياق والظروف والعوائق والمواقف والمشكلات والصعوبات والاختبارات والحالة والواقع والإطار والإشكالية...الخ.

- إصطلاحا: - في مجال اللسانيات: عند جان دي بوا (Jean Dubois) هي مجموعة الظروف والعوامل الخارجية عن مجال اللغة (النفسية, الاجتماعية, التاريخية...) المحددة لا يصل ملفوظ أو أكثر في وقت معين و زمن ما"(2)

1- الكفايات والوضيعات في مجال التربية والتعليم، الدكتور جميل حمداوي، 29 أغسطس 2006، بتصرف، عن موقع

www.benseghir30.host.sk/compétence/11.html

2- Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Edition 2001 Jean Dubois, Mathée Giacomo-Marcellesi, Louis Gespín lrousse- bordas/Her; 1999;Paris (situation

: appelle situation l'ensemble des conditions ou facteur extralinguistiques (psychologiques, sociaux, et historiques) qui determinent l emission d'un (ou de plusieurs) énoncé a un moment donné du temps et en un lieu donné)

- في مجال التربية والديداكتيك: تعرف بأنها "وضعية ملموسة تصف، في الوقت نفسه، الإطار الأكثر واقعية، والمهمة التي يواجه التلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها"⁽¹⁾ أي أن الوضعية واقعية ملموسة يواجهها التلميذ بقدراته ومهاراته وكفاءاته عن طريق حلها. والوضعيات ليست سوى التقاء عدد من العوائق والمشاكل في إطار شروط وظروف معينة.

أما الوضعية حسب الدكتور محمدالدرّيج فتطرح إشكالا عندما تجعل الفرد أمام مهمة عليه أن ينجزها، مهمة لا يتحكم في كل مكوناتها وخطواتها، وهكذا يطرح المتعلم كمشكلة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم، بحيث يشكل مجموع القدرات والمعارف الضرورية لمواجهة الوضعية وحل الإشكال، ما يعرف بالكفاية⁽²⁾

ونفهم من هذا، أن الوضعية هي مجموعة من المشاكل والعوائق والظروف التي تستوجب إيجاد حلول لها من قبل المتعلم للحكم على مدى كفاءته وأهليته التعليمية / التعليمية والمهنية.

وتعتبر المواد الدراسية مجموعة من المشاكل والوضعيات، ولاسيما أنه ينبغي أن نعد التلميذ للحياة والواقع لمواجهة التحديات والصعوبات التي يفرضها عالمنا اليوم، وأن يتعلم الحياة عن طريق الحياة؛ وألا يبقى التلميذ رهين النظريات المجردة البعيدة عن الواقع الموضوعي أو حبيس الفصول الدراسية والأقسام المغلقة والمسجبة بالمثاليات والمعلومات التي تجاوزها الواقع أو التي أصبحت غير مفيدة للإنسان.

أي أن فلسفة الوضعيات مبنية على أسس البراجماتية كالمنفعة والإنتاجية والمردودية والفعالية والفائدة المرجوة من المنتج، والإبداعية، وهو تصور الفلسفة

1 - المرجع السابق.

2- أنظر: محمد الدرّيج، الكفايات في التعليم، منشورات سلسلة، المعرفة للجميع، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2003، ص: 76.

الذرائعية لدى جيمس جويس وجون ديوي وبرغسون والثقافة الأنجلوسكسونية بصفة عامة.

ب - أسسها: يبنى هذا النموذج السوسيوبنائي: انطلاقا من ثلاثة أبعاد أساسية

- البعد البنائي لسيرورة تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة
- البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث الذات تتفاعل مع موضوع معارفها، والمراد تعلمها.
- البعد الاجتماعي (السوسولوجي) للمعارف والتعلمت مادامت تتم في السياق المدرسي، وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة. (1)

لذا يمكن اعتبار النموذج السوسيوبنائي نموذجا بنائيا وتفاعليا واجتماعيا. فالمعارف إذن من منظور سوسيوبنائي موطنة في سياق اجتماعي وفيزيائي؛ والكفايات لا تتحدد إلا تبعا لوضعية معينة، ومن ثم فهي كذلك توجد ضمن سياق اجتماعي فيزيائي، وعليه يصبح مفهوم الوضعية مركزيا في التعلم؛ ومهمة المدرس هي أساسا خلق وضعيات لتمكين المتعلم من بناء المعارف وتنمية الكفايات.

ونسنتج مما سبق أن الكفايات لا يمكن أن تبنى من منظور سوسيوبنائي إلا داخل وضعيات معينة وهذه الوضعية هي التي تبرر صلاحية الكفاية، وتكون معيارا لها. وإذا كانت الوضعيات هي مصدر الكفايات ومعيارها، فهي أيضا مصدر المعارف ومعيارها.

ج - أنواع الوضعيات: في المجال التعليمي وفق كزافيي روجرز، هي ثلاث أقسام من الوضعيات:

1- أنظر: فليب جونير، فليب جونير، الكفايات والسوسيو بنائية إطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء، 2005، ص: 94 و ما بعدها.

1- الوضعية - المشكلة أو الوضعية-المسألة الديدانكتيكية: إن الوضعية-المشكلة الديدانكتيكية تمثل المجال الذي تأخذ فيه التعلمات معنى حقيقيا، يربط بين ما يتم تحصيله من تعلمات، وما يتطلبه حل مشاكل الحياة المهنية أو العامة التي تنسم بالتعقيد. فالوضعية-المشكلة، في إطار المقاربة بالكفايات، عنصرا مركزيا. وتمثل المجال الملائم الذي تتجز فيه أنشطة تعليمية متعلقة بالكفاية.

- مفهومها حسب روجيرس: تتكون الوضعية-المشكلة حسب روجيرس من:

"وضعية (situation) : تحيل إلى الذات (Sujet) في علاقتها بسياق معين (contexte)، أو بحدث (évènement)، مثال: خروج المتعلم إلى نزهة، زيارة مريض، اقتناء منتوجات، عيد الأم، اليوم العالمي للمدرس...إلخ.

- وضعية تحيل إلى مشكلة (problème): وتتمثل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تخطي حاجز، تلبية لحاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي"⁽¹⁾

وتحدث الوضعية-المشكلة، في الإطار الدراسي خلخلة للبنية المعرفية للمتعلم، وتساهم في إعادة بناء التعلم، وتنموضع ضمن سلسلة مخططة من التعلمات.

وتعمل هذه المميزات على التمييز بين التمرين التطبيقي لقاعدة أو نظرية من جهة، وبين حل المشكلات المتمثل في ممارسة الكفاية من جهة أخرى. باختصار إذن: فإن "الوضعية، حالة يشعر فيها (المتعلم) بأنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير لا يملك تصورا مسبقا عنه و يجهل الإجابة عنه، مما يحفز على البحث والتقصي من خلال عمليات معينة لحل المشكلات"⁽²⁾.

1- كزافيي روجيرس، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1، 2007، ص:11

2- العربي اسليماني، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، الدار البيضاء، 2006، ص:63.

أي هي مجموعة من الأطر والمؤشرات والظروف السياقية التي تحدد المشكلات والعوائق والصعوبات التي تواجه التلميذ المتسلح بمجموعة من المعارف والقدرات والكفايات الوظيفية قصد حلها والحصول على إجابات وافية وصحيحة للبرهنة على صدق هذه الكفايات والقدرات المكتسبة عبر مجموعة من التعلّيمات المدرسية المنجزة مسبقا. ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدة وضعيات تبرز طبيعة الكفاية لدى التلميذ.

" المثال:

- بناء الوضعية: (وضعية الانطلاق):

الأصل في ترتيب عناصر الجملة الفعلية أن يتأخر المفعول به عن الفاعل، غير أنه لسبب معين يوجب تقدم المفعول به على الفاعل، وضّح ذلك.

- عرض المشكلة: (نصا أو أمثلة):

- أرشدني أستاذي إلى مطالعة الكتب النافعة.

- قرأ الكتاب صاحبه.

- إنّما أكرم سعيدا خالد

- مرحلة البحث والاكتشاف: (مرحلة التهيئة) : بعد كتابة النص في الكراريس

وقراءته، يدعى المتعلمون فرادى أو أفواجا لاستثمار النص

- الأمثلة، في مدة زمنية محددة حسب طبيعة كل وضعية.

وخلال ذلك تثار جملة من الأسئلة بين المتعلمين، مثل:

- أحدد عناصر الجملة الفعلية الأولى.

- لماذا تأخر الفاعل عن المفعول به ؟.

- كيف ورد المفعول به ؟ أضميرا متصلا أم اسما بارزا ؟.

- في المثال الثاني، ماذا اتصل بالفاعل ؟ على من يعود هذا الضمير ؟.

- في المثال الأخير ما المحصور فيه الفعل بـ إنّما ؟.

- مرحلة مجموع التعلمات: (مرحلة الدراسة والتعلم) يتوصل المتعلم بمساعدة أستاذه بعد المناقشة والموازنة إلى الاستنتاج:

- يتقدم المفعول به على الفاعل وجوبا:

* إذا كان المفعول به ضميرا متصلا والفاعل اسما بارزا.

* إذا اتصل بالفاعل ضمير يعود على المفعول به.

* إذا كان الفاعل محصورا.

- مرحلة التقويم: يتم الكشف عن النتائج والأخطاء التي وقع فيها المتعلم ومقارنتها

بمجموع التعلمات التي توصل إليها القسم، وذلك بالمقارنة والاستنباط " (1) .

- الكفاية: كتابة نص قصير في ستة أسطر بأسلوب خبري.

2 - الوضعية-المسألة الديدانكتيكية: هي وضعية يواجهها المتعلم , وحالة يشعر

فيها بأنه أمام موقف مشكل أو سؤال محير , لا يملك تصورا مسبقا عنه ويجهل الإجابة

عنه, مما يحفزه على البحث والتقصي من خلال عمليات معينة لحل المشكلات.(2)

مثال: كنت ذاهبا في زيارة لأحد أقاربك يوم الجمعة، فإذا بك حضرت حادثة سير، راح

ضحيتها أحد المارة. فلما عدت إلى منزلك قصصت الخبر على والديك وإخوتك. اكتب ما

قلته في حكايتك في ستة أسطر بأسلوب خبري تحت خط أعلى لا يتعدى خمسة أخطاء.

- سند أو حامل الوضعية.

- المشكلة الديدانكتيكية:

- السياق: تعليمي تعليمي؛ اجتماعي، قانوني.

- المرجعية: مرجع بصري وزمني ومكاني معين (زمان الحادثة، مكان الحادثة،

1- عبدالقادر بوعود، سند تربوي ، مفيش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية وآدابها، ملتقى تكويني لأساتذة المادة، ثانوية المعز، سطيف، يوم: 2011/01/10.

2- أنظر: عياش زيتون situation problème في العربي اسليماني: الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية, ص:63.

مشاهد الحادثة، حدث).

- الموارد:

- موارد داخلية: مهارة لغوية (معجم عام، معجم لسني، تراكيب، صرف، إملاء، سياق لغوي دال ...). مهارة كتابية (إنشاء جمل دالة، تحرير كتابي، تنسيق الأفكار ...). مهارة فكرية (وصف، تركيب، تحليل، تعبير، دمج، ربط، معالجة، إخبار). مهارة اجتماعية (تأثر بالحدث، تضامن، مد يد المساعدة: مهاتفة الإسعاف، إسعاف أولي، طلب نجدة ...). مهارة تربوية (احترام قانون السير، نصيحة، وعظ ...). مهارة تواصلية (اختيار الرسالة المناسبة في الوقت المناسب للجهة المناسبة لإحداث الأثر المناسب ...).
- موارد خارجية: تجارب سابقة في الموضوع. خبرة في الموضوع. حكاية في الموضوع. معايشة في الموضوع. مشاهد (حية، تلفزيونية ...). بحوث سابقة.
- الوظيفة: توظيف الأسلوب الخبري.
- شروط الإنجاز: نص قصير. ستة أسطر. أسلوب الخبر. خمسة أخطاء.
- المهمة: الإخبار عن حادثة سير بأسلوب خبري ضمن شروط الإنجاز.

ملاحظة: بما أننا أمام وضعية مشكلة؛ فالمفروض أن تتحدى المتعلم ويعجز عن كتابة النص بالأسلوب الخبري، لكي يحس بوجود امتلاك الأسلوب الخبري للتعبير به. ومن هنا نبرمج تعلمات وأنشطة تعليمية تعلمية تؤدي إلى بناء الأسلوب الخبري عند المتعلم، لننتقل بعد ذلك إلى وضعية هدف، وهي وضعية للإدماج. (1)

أما المثال في مادة العلوم الإسلامية فيكون طرحه من خلال المسألة الآتية :

لقد ركز القرآن الكريم في مواقع عدة على حرية الفكر والاعتقاد كما في قوله تعالى: (لَا

إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ فَدَتَّبَيِّنَ الرُّشْدَ مِنَ الْغَيِّ فَمَنْ يَّكْفُرْ بِالطَّغُوتِ وَيُؤْمِرْ

1- عبد القادر بوعود، المرجع السابق.

بِاللَّهِ وَقَدْ اِسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَى لَا اِنْبِصَامَ لَهَا وَاللَّهُ سَمِيعٌ
عَلِيمٌ [البقرة 256]

وقوله تعالى (وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ اِنَّا اَعْتَدْنَا
لِلظَّالِمِينَ نَارًا اَحَاطَ بِهَمَّ سَرَادِفُهَا وَاِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي
الْوُجُوهُ بِمِيسِ الشَّرَابِ وَسَاءَتْ مُرْتَبِفًا). [الكهف 29]

ولكن من ناحية أخرى نجد السنة النبوية عبر العديد من الأحاديث تركز على أن المرتد
عن دين الإسلام يجب قتله كما في قوله صلى الله عليه وسلم (من بدل دينه فاقتلوه) رواه
أحمد عن معاذ بن جبل.

وكذلك قوله صلى الله عليه وسلم من حديث ابن مسعود: " لا يحل قتل امرئ مسلم إلا
بإحدى ثلاث - وفيه - التارك لدينه، المفارق للجماعة" (1)

المطلوب :

عالج هذا الإشكال الوارد بين نصوص القرآن ونصوص السنة .

السندات :

- العناصر المفاهيمية لوحدة: حقوق الإنسان في مجال العلاقات العامة و التعامل الدولي.
- العناصر المفاهيمية لوحدة: موقف القرآن من العقل.
- العناصر المفاهيمية لوحدة : جدلية الحقوق و الحريات المدنية في القرآن الكريم، السنة
الثانية ثانوي.

1- شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد بن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، كتاب استنابة المرتدين،
دار إحياء التراث العربي، ط 3، م، بيروت، 1985م، ج:12، ص:522.

3- **الوضعية المستهدفة (الإدماج) حسب روجيرس :** يعرف كزافيي الإدماج على أنه: " عملية تربط بواسطتها بين العناصر التي كانت منفصلة في البداية من أجل تشغيلها وفق أهداف محددة خلال وضعية تعليمية ". (1)

أوهي مجموعة معلومات وبيانات تتم تعبئتها في سياق وبطريقة مدمجة من لدن شخص أو مجموعة من الأشخاص من أجل إنجاز مهمة منتجها غير معروف مسبقا " إنها تمثل صورة لما ينتظر من التلميذ، فهي الوضعيات المستهدفة، وتسمى أحيانا ((وضعية الإدماج)) أو ((وضعيات إعادة الاستثمار)) يكون فيها على التلميذ القيام بمفصلة و توليف عدّة درايات وإتقانات صادفها من قبل " (2) مرتبطة بالكفاية ومهياة للاستعمال في نهاية التعلم، مهياة لتمكن التلميذ من التمرن على إدماج مكتسباته والتحقق من القدرة على هذا الإدماج المتعلم، مهياة لتمكن المدرس من تقويم درجة التحكم في الموارد والمهارات والقدرات التي يفترض أن يكون قد تم اكتسابها من لدن المتعلم داخل حصص التعلم الجزأة.

- دورها:

- إنماء الكفاية الأساسية.

- تقويم درجة نماء الكفاية الأساسية.

- كيفية بنائها:

- تحديد الكفاية الأساسية المستهدفة.

- تحديد تعلمات (الموارد أو الأهداف التعليمية) التي تتمي الكفاية الأساسية المراد

إدماجها.

1- كزافيي روجيرس، الاشتغال بالكفايات تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلم، ترجمة: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص: 215.

2- كزافيي روجيرس، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات تر: عبد الكريم غريب، ط1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2007، ص: 33.

- اختيار وضعية تنتمي إلى فئة من الوضعيات في تناول المتعلم، ذات معنى، جديدة وتمكن من إدماج موارد مكتسبة.

- مميزات:

- تجعل المتعلم يعمل على تعبئة الموارد المكتسبة (لا اكتساب معارف جديدة مجزأة)

- مهامها مركبة: الإجابة عنها تقتضي تعبئة موارد مدمجة.

- ملائمة لمستوى المتعلم.

- قابلة للتقويم.

- مستمدة من الحياة اليومية.

- دالة بالنسبة للمتعم.

- تنتمي إلى فئة من الوضعيات ذات العلاقة بالكفاية الأساسية المنشودة.

- جديدة وذات سياق جديد بالنسبة للمتعم.

- تطرح مشكلا للمتعم.

- أن تكون ذات حلول ممكنة.

- تحتوي على أسناد (مصورة و/أو مكتوبة ...)، بها معلومات أساسية وأخرى مشوشة

- تحتوي على ثلاث تعليمات.

- تستهدف مجموعة من الموارد القابلة للإدماج.

و" المثال التطبيقي الآتي يوضح ذلك:

بناء وضعية مستهدفة السنة الثانية، الشعبة الأدبية.

- الوصف:.....

- الكفاية:.....

- الأهداف:.....

الموضوع الافتراضي الأول: " قمت بزيارة إلى متحف الآثار المتواجد بالمدينة التي

تقيم فيها، فأعجبت بما حواه من كنوز خلال حقبة تاريخية مختلفة"

المطلوب: حرر فقرة تصف فيها ما شاهدته موظفا:

- ثلاثة مصادر مرة

- ثلاثة مصادر دالة على الهيئة

- مثالين من حسن التعليل

المحاور / العناصر:

أهمية المتحف وموقعه في المدينة:

- مكانة المتحف وأهميته

- وصف بناية المتحف خارجيا

(2) وصف المتحف وحسن تنظيمه:

- أجنحة المتحف

* حضارة الطاسيلي

* / الرومانية

* / الإسلامية

* / التاريخ الحديث (الثورة الجزائرية)

- طاولات العرض، صناديق زجاجية، لوحات، صور... الخ

3- مدى إعجابك واستفادتك من تلك الزيارة.

الأسئلة البنائية

- المحور الأول:

- ماذا يمثل بالنسبة إليك متحف الآثار؟

- هل المجتمع في حاجة إلى هذا المتحف

- أين يقع المتحف، أهو في وسط المدينة أم في أطرافها؟

- هل ترى أنه موقع مناسب؟ لماذا؟

- كيف بدت لك بنايته خارجيا ؟ أهو صرح ثقافي حقا ؟
- هل أعجبت بهندسته ؟ علام يدل ذلك ؟

المحور الثاني ...:

- ما الذي يميز المتحف من الداخل ؟
- عدد أجنحة المتحف.
- كيف بدت لك صور الحيوانات في اللوحات المعروضة عن حضارة الطاسيلي ؟
- خلال مشاهدتك للآثار الرومانية ما الذي استرعى اهتمامك ؟
- هل أعجبت بتلك المنمنمات ؟؟
- صف شعورك وأنت تتابع فن العمارة الإسلامية في الجناح المخصص لها.
- استوقفك مشهد القرى والمداشر المدمرة في جناح الثورة الجزائرية، وصور الشهداء، وقنابل النبالم الحارقة. ما الذي أثاره هذا المشهد في نفسك ؟

1- المحور الثالث ...:

- ما هو الانطباع الذي خرجت به بعد نهاية زيارتك للمتحف ؟
- رغب زملاءك في زيارته.
- * يتبع ببناء شبكة للتقويم وفق المؤشرات والمعايير المحددة.

الموضوع الافتراضي الثاني : (السنة الثانية / الشعب العلمية)

" تخلى أحد زملائك عن مزاوله الدراسة بسبب المشاكل الأسرية، فاحتضنه الشارع وأحاط به رفاقه السوء، فصار مدمنا على المخدرات. وقد كلفت من طرف أعضاء الفوج بالاتصال به والاستماع له حيث روى لك قصته "

المطلوب: أرو قصته وبيّن الحجج التي أفنعت بها للعدول عن مصاحبة رفاقه السوء وعودته للدراسة موظفا: ثلاثة أحرف مشبهة بليس.

* العناصر

* الأسئلة البانية

* شبكة التقويم.

ملاحظة: النمط في الوضعيتين يحدد حسب طبيعة الموضوع.

- الوضعية المستهدفة الأولى: نمط وصفي

- الوضعية المستهدفة الثانية: نمط سردي / حجاجي (1)

المعايير

المداول	معايير الحد الأدنى
<ul style="list-style-type: none"> - استجابة المنتج للتعليمه وتوافقه معها - استجابة المنتج لنمط الكتابة المطلوب - استعمال رصيد معجمي فصيح، مناسب - توافر الاتساق والانسجام في المنتج 	1- الملاءمة مع الوضعية
<ul style="list-style-type: none"> - بناء الجمل بناء سليما. - حسن توظيف قواعد النحو والصرف - صحة توظيف أزمنة الأفعال - استعمال علامات الوقف حسب مقتضى الحال 	2- سلامة اللغة
<ul style="list-style-type: none"> - مراعاة قواعد الكتابة - الرسم الصحيح لما هو متصل بالرسم والإملاء 	3- سلامة الرسم
<ul style="list-style-type: none"> - ثراء الأفكار - التعليل للرأي - ثراء الرصيد المعجمي المستعمل 	4- مصداقية التعبير وجمالية العرض

1- عبد القادر بوعود، المرجع السابق.

- توافر الأسلوب على الجمال الفني
- وضوح الكتابة وحسن الخط
- التنظيم

علما بأن هذه المعايير توافق مستوى التعليم الثانوي وهي موضوعة من باب الاستئناس، ويمكن للأستاذ أن يجتهد في إثرائها.

وفي ضوء هذه المعايير يمكن الاجتهاد في إعداد مقياس التصحيح:

المعايير	معايير التقني	التحكم الأدنى	التحكم الأقصى	الإتقان
معايير الحد الأدنى	- الملاءمة مع الوضعية - سلامة اللغة - سلامة الرسم	04 03 03	02 01.5 01.5	
معايير الإتقان	مصادقية التعبير	10	05	05

أمّا المثال عن هذه الوضعية في مادة العلوم الإسلامية فهو كمايلي:

بما أنك قد أنهيت مسارك الدراسي وتوجهت إلى الحياة العملية، وبما أن الدولة تدعو الشباب الحاصلين على الشهادات العلمية المختلفة إلى إنشاء مشاريع ومؤسسات خاصة بهم .

في هذا الإطار قمت بتكوين ملف وتوجهت به إلى مؤسسة مالية لتمويل مشروعك الخاص. قبلت المؤسسة ذلك ولكنها حددت نسبة من الفائدة على قيمة المبلغ الممول للمشروع.

عالج هذه القضية:

- مدمجا مكتسباتك القبلية.

- السندات :

- ملف القيم المالية والاقتصادية بوحداته التالية :

أ- الربا ومشكلة الفائدة.

ب- من المعاملات الجائزة (بيع التقسيط، المراجعة، الشركة في الفقه الإسلامي).

4- **وضعية بناء وحدة تعليمية:** وهي التي عوّضت ما كان يسمى بالذاكرة النموذجية التي كان يعتمد عليها الأستاذ لتسيير درسه.

- أقسامها:

ثلاث وضعيات: (1)

أ - **وضعية الانطلاق (التقويم التشخيصي) Evaluation de Diagnostique**

ويسمى التقويم الأولي، أو التمهيدي، ويرتبط بوضعية الانطلاق ويكون في بداية السنة

الدراسية، أو الحصّة، أو قبل عملية التعلم. وله أهداف كثيرة نذكر منها:

- يكشف عن ميول التلاميذ، واتجاهاتهم، وخصائصهم العقلية والنفسية.

- يكشف عن جوانب القوة والضعف.

- يكشف عن مدى الاستعداد للمرحلة اللاحقة.

- يوضح العناصر التي لم يستوعبها التلاميذ.

- يوضح الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون.

- يقيس المكتسبات والمحصلات العلمية.

1- أنظر: محمد راهم، مفتش التربية الوطنية، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفايات، يوم دراسي، ثانوية سعال بوزيد، الأوريسيا، سطيف، 2011/01/10 م.

- يساعد على تنظيم بيداغوجيا الدعم.

- يساعد المعلم على تحديد أهداف التعلم ، والاستراتيجيات.

ب - وضعية بناء التعلّيمات (أو تقويم تكويني): Evaluation Formative

ويسمى التقويم البنائي، ويلتزم الحصة التعليمية التعلمية، ويواكبها من البداية إلى النهاية، وبعبارة أخرى يكون خلال المراحل المكونة للعناصر المفاهيمية للدرس، يعنى بمساره، وتفاعل المتعلمين معه، ويتميز بصغته الإخبارية بالنسبة للمعلم والمتعلم، ويطبق من خلال تدخلات الأستاذ المباشرة لتصحيح الثغرات. ويسعى التقويم التكويني إلى تحقيق جملة من الأهداف ومنها:

- يكشف عوائق التعلم.

- يمكن من اكتشاف مواطن القوة والضعف.

- يسمح باكتشاف الفروق الفردية.

- يمكن المعلم من مدى فهم المتعلمين للدرس، أو أجزاءه.

- يساعد على التعلم، وتصحيح المسار.

- يسمح للمعلم والمتعلم بتقويم أدائه .

- يمكن من سد الثغرات والنقائص الملاحظة.

- يدفع التلاميذ إلى التعلم.

ج - وضعية الختام (أو تقويم تحصيلي) Evaluation sommative يأتي التقويم

التحصيلي، أو الختامي، أو النهائي غالبا عند نهاية المقرر الدراسي لمستوى معين، وكذلك ينطبق مفهوم التقويم التحصيلي على مجموعة من الدروس، أو الدرس.

ويكتسي طابع الحصيلة لمكتسبات المتعلم وقدراته وينصب في المقاربة الجديدة

على قياس الكفاية القاعدية، أو المرحلية أو الختامية، وقد ينصب على مؤشرات كفاءة ما.

ويختلف هذا النمط من التقويم عن النوعين السابقين فهو يهتم بالعلامة بل هي هدفه يتخذها كمقياس للنجاح أو الرسوب بيد أن النوعين الأولين لا يهتمان بالعلامة، ويهتمان بتحسين فعل التعلم وصورته ونظرا لتأثيرات هذا النوع من التقويم في مسار المتعلم ومصيره كان من الواجب أن يكون مبنيا على أسس علمية سليمة لتكون الأحكام سليمة تتسم بالمصداقية والدقة.

وبما أن الاختبارات هي وسائل التقويم المعتمدة في مؤسساتنا التربوية، والسؤال عامل حاسم في تقرير النتائج فإنه يحتاج إلى إعداد علمي وصياغة دقيقة.

ومن الشروط التي يجب أن تتوفر في أسئلة الفحص ما يأتي:

- الشمولية: وذلك بأن يغطي اغلب الدروس المقررة.
 - الثبات: أن يعطي نفس النتائج لو كرر على نفس المجموعة، وفي نفس الظروف.
 - الصدق: بأن يقيس فعلا ما وضع لقياسه.
 - الموضوعية: بأن لا يسمح بتدخل الذاتية.
 - التمايز: بحيث يبرز المستويات المختلفة، والفروق الفردية.
- ويتعلق التقويم التحصيلي عادة بالكفايات المرحلية أو الختامية، أو الاندماجية ويهدف إلى:
- التحقق من النتائج النهائية للتعلم.
 - يكشف عن مدى التحكم في الكفاية.
 - يسمح بالانتقال إلى مقرر آخر ، أو درس آخر.
 - يحدد مقدار ما تم تحقيقه من أهداف.
 - يسمح بإعطاء التلاميذ درجات و تقديرات.

- يسمح بالتوجيه.
- يسمح بمنح الشهادة ، والتعيين في الوظائف. (1)
- وهناك وضعيات غير التي ذكرت ليس مجال تفصيلها هنا.

3- تقييم المقاربة بالكفايات:

أ- الإيجابيات: يرى أنصار هذه المقاربة أنّ الكفايات تعتبر بحق أداة لتصحيح مسار العملية التعليمية التي ظلت ولمدة طويلة تتلمس طريقها في فضاء تتضارب فيه النظريات والمشاريع الإصلاحية، ولعدم نفيها للاتجاهات السلوكية السابقة حيث ظهرت كحركة تصحيحية لبيداغوجية الأهداف واقتبس منها الجراة والشفافية وشروط الصياغة ومستويات الأهداف المعرفية الحسية والوجدانية، لترجع إلى المواد الدراسية حيويتها من خلال:

- من حيث المبادئ الأساسية:
- إعطاء معنى للتعلّات بربطها بالواقع المعيشي ومشاعل المتعلم.
- أن يعيش المتعلم داخل إطاره التعليمي حياته العملية.
- أن يطور معارفه انطلاقا مما يقوم به في عمل (الأفرقة / التواصل / المجموعات...)
- الحرص على تمكين الجميع من فرص النجاح نفسه.
- تطوير قدرات المتعلم الذهنية وتحسين إمكانياته المهارية.
- اعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين.
- إحكام توظيف التقويم والتشخيص والعلاج.
- اعتماد الإدماج على مستوى المادة الواحدة ومجال المواد والمجالات المختلفة. (2)

1- أنظر: المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم، دائرة البرامج والدعائم التكوينية، الحراش، الجزائر، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات. إعداد احمد الزبير - مفتش التربية والتكوين.

2- أنظر: العربي اسليماني، الكفايات في التعليم، ص: 34 - 35.

- من حيث العلاقات وأدوات العمل:
- انخراط كل الأطراف (سلطة الإشراف، إطار الإشراف، إطار التدريس، الأولياء ومؤسسات المجتمع).
- اعتماد برنامج دراسي يكتفي بالخطوط الكبرى ولا يدقق في التفاصيل ويحرص على بناء الكفايات الأولية المطلقة.
- العمل بمبدأ الاحتراف، المدرس ليس مجرد قناة للأفكار.
- الكتب المدرسية تكون على شكل مراجع يستفاد منها في ضبط الوضعيات
- بناء الكفايات وليس المعلومات واعتماد المسارات المنهجية والوضعيات الحقيقية.
- ب - بعض الإشكالات التي طرحها نظام التعليم بالكفايات: رغم كل هذه الإيجابيات التي يسوق لها أنصار المقاربة بالكفايات إلا أن هناك العديد من الإشكالات التي يجب على أنصار المقاربة الجديدة الإجابة عنها ومن أهمها:
- التعليم ليس لاكتساب مهارات (1) فقط :مسألة التعليم والتعلم بصورة عامة أشمل من أن نختزلها في مجرد تعليم كفايات، فطبيعة المشاريع التعليمية التي كرس منذ 1962 أغفلت اعتبارا مهما وهو تنمية المجتمع والإنسان وتبنت مفهوما للتعليم لا يخرج عن كونه وسيلة لتطويع المتعلمين ومزيد ترسيخ تبعية مجتمعنا على كل الأصعدة.
- إن تعليم الكفايات الذي بدأ العمل به منذ 2003/2004 م ويدّعي واضعوه أنه جاء لإصلاح الأنظمة السابقة ولتجاوزها ما هو في الحقيقة إلا مواصلة في النهج نفسه، لان تعليم الكفايات القائم على مقولة "معارف أقل ومهارات أكثر" هو تجسيم ملموس لعولمة التعليم لتحقيق الهيمنة على حاضر ومستقبل مجتمعنا وبلادنا.
- إن الغاية من تعليم الكفايات والتي تفصل المعرفة عن العمل والتفكير عن التطبيق والذات عن المجتمع والتي تهدف في الأخير إلى خلق إنسان "سلعة" مستجيب متقبل

1- أنظر: فليب جونير، الكفايات والسوسيوبنائية، ص: 58.

مستلب مستهلك هي غاية في تناقض حاد مع الغايات التي يطمح إليها شعبنا ويتطلبها حاضرنا ومستقبلنا.

- إعتبار المهارات أرقى من المعرفة(1): إن المعرفة أداة سلطة وسلاح للتحكم في الحاضر والمستقبل لذلك تتم محاولة انتزاع هذا السلاح وتعويضه بسلاح لا يفيد حتى لمواجهة اللحظة أي إزاحة تملك المعارف لصالح تملك المهارات المتوسطة والضعيفة، إنها عملية تدمير مبرمجة لقدراتنا على التحكم في مصيرنا.

ولقد نجحت محاولة تمريرها عبر نظام تعليم الكفايات والذي هو النظام الأمثل لتحقيق هذا النوع من التعليم في بلاد مثل بلادنا يجب أن يتجه إلى بناء الشخصية وتحقيق الذات بكل أبعادها وإلى تكوين إنسان قادر على التحكم في صنع مصيره، لذلك لابد للتعليم أن يقوم على اكتساب المعارف والعلوم والمهارات معا وعلى الديمقراطية وتكافؤ الفرص. هذه المبادئ العامة ينسفها نظام تعليم الكفايات باختزاله لهدف التعليم في مجرد الحصول على مهارات(2).

إن متعلمينا سواء اليوم أثناء تعلمهم أو غدا بعد تخرجهم يمكن أن يتقنوا وبشكل متوسط إجراء عمليات حسابية أو القيام بتجارب في المخبر أو قراءة خريطة أو تفكيك جدول إحصائي أو التواصل بلغة أخرى غير العربية أو استعمال الحاسوب ولكنهم سيظلون عاجزين عن التجريد وعاجزين عن البحث والاكتشاف في الفيزياء والكيمياء والإعلامية ولا قدرة فعلية لهم على المقارنة والاستدلال والاستنتاج وعلى فهم الإشكاليات وحل التناقضات والنقد وبناء المواقف والتفكير في المستقبل تجاه قضايا أكثر تعقيدا وعمقا. إن تعليم الكفايات جعل وسيجعل منهم مجرد أدوات تنفيذ وليس ذوات فاعلة مكتشفة ومخترعة وباحثة ومطورة وناقدة ومبتكرة وعالمة.

1- أنظر: السابق، نفسه، ص: 58-59.

2- أنظر: مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، للدكتور حمد الله اجبارة ط: 1، مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء، 2009، ص: 20.

- **ضبط الكفايات:** إن مسألة من يضبط الكفاية (الكفايات) موضوع يطرح في الجوهر مشكلة المحتويات والغايات (محتويات برامج التعليم وغاياته) وهي مسألة تثير بشدة الأسئلة التالية: هل يحق لطرف واحد أن يحدّد ماذا نتعلم؟ ولماذا نتعلم؟ وبالتالي صياغة فكر وشخصية المتعلمين(1)

- **مقاييس تحديد الكفايات:** هل مرجعيتنا في ذلك مجتمعنا وإنسان مجتمعنا أم مجتمعات أخرى وإنسان آخر غير إنسان مجتمعنا؟

- ارتباطا بواقع مجتمعنا هل نحن بالفعل في حاجة إلى تعلم مهارات أكثر ومعارف أقل أم أن الأمر لا يعدو أن يكون مجرد نقل لمشاريع وقع إملؤها؟

- هل بالفعل أصبح مجتمعنا اليوم مجتمع معرفة حتى يكون تعليمنا من أجل مهارات أكثر ومعارف أقل؟

إن الإجابة على هذه الأسئلة لا شك ستجعلنا أكثر قناعة بضرورة مراجعة هذا النظام من التعليم لأنه في تعارض مع ما تطمح إليه الأغلبية في ميدان التربية لا بل موجه تحديدا ضدّ كل رهاناتها على التحكم بمصيرها. (2)

- **مشكلة الوسائل:** مشكلة الوسائل في مدارسنا مشكلة مزمنة وقد أثرت سلبا على عملية التعلّم في كل الفترات السابقة وقد ازداد تأثيرها هذا في السنوات الأخيرة باقتصار الدولة وفي نطاق تنفيذ تعليم الكفايات على الجانب البيداغوجي وإهمال ما يتطلبه المشروع من تمويل.

لقد انجرّ عن ذلك أن ظهر نوعان من المدارس:مدارس-مؤسسات تربوية-يسمونها نموذجية وهي مدارس للمتفوقين جدّا تتوفر فيها الوسائل ويقدم فيها تعليم معمق

1- أنظر: محمد زياد حمدان، قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة، للدكتور ، ديوان المطبوعات الجامعية،

الجزائر، 1984، الدار السعودية للنشر والتوزيع، ص: 162.

2- أنظر: المرجع السابق، ص: 162.

ومدارس فقيرة مكتظة لا يتوفر فيها حتى الحد الأدنى من الوسائل وهي التي يؤمّها الغالبية العظمى من المتعلمين من أبناء الطبقات والفئات الشعبية الفقيرة. إن مثل هذا التوجه دفع وسيدفع أكثر في المستقبل الأسر إلى البحث عن تعليم "أجود" ولن يكون أمامهم إلاّ مدارس القطاع الخاص.

- **مشكلة الفوارق (1) داخل الفصل الواحد:** تعتبر مشكلة الفوارق بين التلاميذ داخل الفصل الواحد أحد أهم الإشكاليات التي طرحها نظام تعليم الكفايات وأظهرت إلى أي مدى هو عميق التناقض بين الشعارات حول نجاح منظومة تعليم الكفايات وحقيقة الأوضاع في مدارسنا.

من المعلوم أنه ولتطبيق تعليم الكفايات في فصل مكوّن من مجموعة من التلاميذ متفاوتي القدرات والذكاء والاستعدادات والميولات والدافعية ومنحدرين من أوساط اجتماعية مختلفة لابد من أن يراعى في تعليمهم مجمل هذه الفروقات وعليه فعلمية التعليم لابد أن تتوجه في نفس الوقت إلى هذا الكمّ المختلف من القدرات مع مراعاة حاجيات كل متعلّم أو مجموعة متعلّمين وذلك من حيث الوضعيات المقترحة للتعلم ومن حيث الزمن المخصص لها ومن حيث التقويم والتدريب والدعم.

إن هذا النوع من التعلم القائم على تعلمات فردية أو على تعلمات داخل مجموعات والذي يتطلبه تعليم الكفايات ومبدأ تكافؤ الفرص ودمقرطة التعليم يفترض توفر الوسائل التعليمية الضرورية والتمويل اللازم والفضاءات المناسبة، إضافة إلى مرونة البرامج والزمّن المدرسي مع حرية كاملة للمعلّم في أخذ القرار المناسب بوصفه المسؤول الأول بيداغوجيا على هذا النوع من التعليم (2).

1- أنظر: العربي اسليماني, الكفايات في التعليم, ص: 84.

2- أنظر : Andre Lafont cite par Guy Morel/Daniel Tual-loiseau dans petit vocabulaire de la : deroute scolaire, Edition Ramsay, 2000, p 22. بتصرف.

لن أباغ إن قلت أن مدرستنا تفتقر إلى كل هذه الشروط وبالتالي لا مجال للقول أن نظام تعليم الكفايات المطبق في مدارسنا اليوم وبغياب شرط مراعاة الفوارق بين المتعلمين هو نظام حقق تكافؤ الفرص أو سوّى في الحظوظ بين المتعلمين .

لقد عوّض التعليم الفارقي بشعار تليقي هو بيداغوجيا النجاح بحيث أصبح المتعلم ينتقل آليا من درجة إلى أخرى ليس على قاعدة تحقيق تعلمات تمكنه من الارتقاء بل على قاعدة إزاحة إلى الأعلى دون الاهتمام عموما بالمستوى لأنه أصبح ينظر إلى المتعلم لا على اعتبار مستواه وتملكاته بل على اعتبار أنه كلفة مادية وبالتالي أصبح النجاح أي الارتقاء الآلي أحد الشروط الضامنة لتجنب كلفة أكبر .

ج - مدى تحقيق التدريس بالكفايات لأهدافه: بعد استكمال تنفيذ خطة إرساء نظام تعليم الكفايات التي وضعت منذ سنة 2003 م، وبعد مرحلة من التطبيق عمرها اليوم أكثر من ثماني سنوات يمكن الإشارة إلى بعض مؤشرات عدم تحقق أهداف هذه المقاربة:

- لا توجد إلى غاية كتابتي لهذه المذكرة مرجعية تشريعية رسمية تحدد الإطار القانوني العام لهذه المقاربة الجديدة.

- تعليم الكفايات أرسى منظومة تقييم تليقيه تقوم على مقولة "النجاح قاعدة والرسوب استثناء" وهو شعار تُرجم في الواقع إلى ما يسمّى بالارتقاء الآلي الذي تسبب في تراجع الدافعية لدى المتعلمين للتعلّم والاجتهاد للنجاح وأدّى إلى تدني المستوى.

- تعليم الكفايات ضرب مجانية التعليم للأسرة أصبحت تتكبد نفقات كبيرة لتعليم أبنائها في العشر سنوات الأخيرة، وهو عبء ظل يكبر ويتضخم من سنة إلى أخرى.

- تعليم الكفايات عمق من واقع عدم التساوي في الحظوظ بين أبناء الفقراء وأبناء الأسر الميسورة ويمكن التذليل على ذلك بأن النسبة الغالبة من الذين لا يتمكنون من إنهاء تعليمهم الإعدادي أو الثانوي أو الجامعي أو من الذين لا يتمكنون من الالتحاق بالتعليم

الذي يرغبون فيه بحكم مقاييس التوجيه الجامعي أو من الذين يعززون صفوف العاطلين من أصحاب الشهادات هم من أبناء الأسر الفقيرة.

– تعليم الكفايات أدى إلى إغراق المعلم أو الأستاذ في إلزامات شكلية ضاعفت من وقتها المخصص للتعليم تحضيراً وإنجازاً دون أن ينعكس ذلك على أجرة كل منهما والتي تدهورت بنسبة كبيرة.

– تعتبر وضعيات الإدماج الميكانيكي النهائي الواجب على التلميذ أن يتحكم في تركيباته وسير عمله كونها الصبغة النهائية التي تبين لنا التحقيق المبدئي للمقاربة بالكفايات، إلا أننا نلاحظ – أسفاً – عدم مطالبة التلاميذ بها في أسئلة البكالوريا منذ 2008 وهي أول دورة لامتحان البكالوريا وفق هذه المقاربة الجديدة، إلى غاية هذه السنة الدراسية (2010/2011 م).

هذه بعض الإشكاليات المتعلقة بطبيعة هذا النظام التربوي وبأهدافه وغاياته وبعض مؤشرات فشله أيضاً.

واخر ما اختتم به ما يلي: كلمة رئيس الجمهورية الفرنسية تعليقا على تسلمه التقرير النهائي حول مشروع الإصلاح التربوي (بعد العمل بالكفايات) المقدم من طرف وزير التربية الفرنسي بتاريخ: الجمعة 15 فيفري 2008:

النص الأصلي باللغة الفرنسية:

"Il convient cependant de prévenir un danger : celui que le savoir lui-même soit entraîné dans la chute des anciennes figures de l'autorité d'aujourd'hui si justement discréditées. L'école primaire que nous allons, dès l'année prochaine, construire ensemble, consacre à nouveau l'autorité du savoir - en partant de celle du maître --, l'autorité du maître qui est le dépositaire du savoir. Je suis désolé, l'élève n'est pas l'égal du maître même s'il a vocation à le dépasser. J'ai vu des débats : on demandait à une jeune fille qui était en troisième ce qu'elle voulait qu'on lui enseigne ! Non, ce n'est pas ma conception de l'enseignement, je suis désolé. Je ne pense pas que cela se fasse comme cela. Il y

a un temps d'apprentissage. Que nos enfants dépassent leur maître, tant mieux, mais tant qu'ils sont élèves, l'élève respecte l'autorité du maître

Et puisqu'il est question d'autorité, il n'est plus possible d'escamoter la question de l'autorité au sein de l'école. Ce qui doit être au centre de la classe, ce n'est pas l'élève qui a tout à apprendre et ne peut pas être le producteur des connaissances qu'il doit acquérir. Ce n'est donc pas lui, l'élève, qui peut faire autorité. Il faut remettre les choses à l'endroit : c'est le savoir qui doit être au centre de la classe, donc le professeur, qui en est le dépositaire et le transmetteur, qui doit faire autorité. Je pense que même pour nos enfants, il faut mettre un cadre, eux-mêmes se sentiront protégés de comprendre. Ce n'est pas à eux de porter sur leurs épaules la question de leur éducation. Ce n'est pas possible" (1)

- ترجمة النص إلى اللغة العربية:

" من الضروري إذن التنبيه إلى خطر ان تساهم المعرفة في إسقاط المعالم القديمة لوجود سلطة اليوم التي هي في قفص الاتهام. ابتداء من السنة القادمة فإن المدرسة الابتدائية التي نود بناءها معا تختص وتهتم من جديد بسلطة المعرفة، انطلاقا من سلطة معرفة المعلم نفسه.

إن سلطة المعلم والتي هو مصدرها؛ للأسف، فإن التلميذ لا يمكن أن يكون مساويا للمعلم حتى ولو سمحت له قدراته العلمية بالتفوق عليه. أنصتُ لنقاشات قوية أين كان يطلب من تلميذة في الصفّ الثالث الابتدائي ماذا تريد أن نعلمها، لا، هذا ليس تصوري للتعليم، آسف، أنا أرى أنه يجب أن يكون على هذا المنوال: هناك مرحلة للتعلّم، أن يتفوق أولادنا على معلّميهم، فهذا جيد، ولكن ما داموا تلاميذ، فعلى التلميذ أن يحترم سلطة معلّمه.

1- <http://www.lire-ecrire.org/dossiers> L'école et la réforme de l'enseignement primaire discours de m. le président de la république française. Périgueux (Dordogne) -- Vendredi 15 février 2008.

وبما أن سلطة المعلم، أصبحت محل تساؤل، فإنه من المستحيل إخفاء هذا التساؤل والبحث عن سلطة المعلم داخل المدرسة. فالذي يجب أن يكون في مركز القسم ومحوره ليس التلميذ الذي يجب أن يتعلم ويعرف كل شيء، فلا يمكن له إذا أن يكون مصدر المعرفة التي يجب أن يتحصل عليها. إذا ليس التلميذ من يمارس سلطة المعرفة. يجب إعادة الأمور إلى نصابها على المنوال التالي: إن المعرفة هي التي يجب أن تكون في مركز القسم، وإذا، المعلم الذي يمتلكها، وينقلها، والذي يجب أن يفرض سلطة المعرفة، أتصور أنه حتى بالنسبة إلى أبنائنا يجب أن نضع إطارا يشعرون هم أنفسهم أنهم محميين من أجل الفهم. ليس من الواجب عليهم حمل عبئ مسألة تعلمهم وترسيخه هذا مستحيل." (خطاب رئيس جمهورية فرنسا نيكولا ساركوزي - بيرنيو - دردورنا - الجمعة 15 فبراير 2008.)

لذلك وختاماً، أرى أنه يجب صياغة مشروع تعليمي بديل يخطط له بصورة بيداغوجية في نطاق حوار وطني، حقيقي و فعال، تشارك فيه جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية.

4 - تثبيت الكفايات للملكة اللغوية:

أ- التعريف:

- لغة: تذكر بعض المعاجم التي رجعت إليها أنّ للملكة معاني تدور كلها حول التملك، والاحتواء، والقدرة على السيطرة والاستبداد.

فمن ذلك قول الزمخشري: "ملك الشيء وامتلكه وتملكه، وهو مالكة وأحد ملاكته، وهذا ملكه وملك يده، وهذه أملاكه. وقال قشيري: كانت لنا ملوك من نخل أي أملاك. والله الملك والملكوت، وهو الملك والمليك. وملك فلان سنين. وهو صاحب ملك ومملكة وممالك. وهو مملوك من الممالك. وأقر المملوك بالملك والمملكة. ولعن الله سيء الملكة. وهو عبد مملكة وتملكة إذا سبي ولم يملك أبواه، وما لفلان مولى ملاكة دون الله أي لم

يملكه ومن المجاز: ملك المرأة: تزوجها، وأملكها: زوجها، وأملكها أبوها. وكنا في إهلاك فلان. وملك نفسه عند الغضب. ولو ملكت أمري لكان كيت وكيت، وملك عليه أمره إذا استولى عليه، وملكته أمره وأملكته: خليته وشأنه. وملكته فلانة أمرها إذا طلقت. وسمعت كذا فلم أملك أن قلت كذا، وما تمالك أن فعل كذا. وهذا حائط لا يتمالك. وهذا ملاك الأمر: قوامه وما يملك به. والقلب ملاك الجسد. وركب ملاك الطريق وملكه: وسطه. وملكته كفي بالسيف إذا شدّ القبض عليه. وملكته عجبها وأملكته: شدت عجنه، وملكته حتى انتهت ملاكته. (1)

وجاء في اللسان: " المَلِكُ والمُلْكُ والمَلِكُ احتواء الشيء والقدرة على الاستبداد به مَلِكُهُ يَمْلِكُهُ مَلِكًا ومَلِكًا ومُلْكًا وتَمَلُّكًا الأخيرة عن اللحياني لم يحكها غيره ومَلَكَةٌ ومَمْلَكَةٌ ومَمْلُكَةٌ ومَمْلِكَةٌ كذلك وما له مَلِكٌ ومَلِكٌ ومُلْكٌ ومُلْكٌ، أي شيء يملكه. كل ذلك عن اللحياني وحكي عن الكسائي ارحموا هذا الشيخ الذي ليس له مُلْكٌ ولا بَصْرٌ، أي: ليس له شيء بهذا فسرره اللحياني وقال ليس له شيء يملكه. وأملكه الشيءَ ومَلَكَهُ إياه تَمَلِّكًا جعله مَلِكًا له يَمْلِكُهُ وحكى اللحياني مَلِكٌ ذا أَمْرٍ أَمْرَهُ كقولك مَلِكٌ المال رَبَّهُ وإن كان أحمق... وقال ثعلب: يقال: ليس لهم مَلِكٌ ولا مَلِكٌ ولا مُلْكٌ إذا لم يكن لهم ماء ومَلَكْنَا الماءَ أَرْوَانَا فَقَوَيْنَا على مَلِكِ أَمْرِنَا، وهذا مَلِكٌ يَمِينِي، ومَلَكُهَا ومُلْكُهَا، أي: ما أملكه... وقولهم: ما في مَلِكِهِ شيء، ومَلَكِهِ شيء، أي: لا يملك شيئًا. وفيه لغة ثالثة: ما في مَلَكْتِهِ شيء بالتحريك عن ابن الأعرابي ومَلِكُ الوَلِيِّ المرأةَ ومَلَكُهُ ومُلْكُهُ حَظْرُهُ إياها ومَلَكُهُ لها والمَمْلُوكُ العبد ويقال هو عَبْدٌ مَمْلُوكٌ ومَمْلُوكَةٌ ومَمْلِكَةٌ الأخيرة عن ابن الأعرابي. (2)

وفي الصحاح: "مَلَكْتُ الشيءَ أَمْلِكُهُ مَلِكًا. ومَلِكُ الطريقِ أيضا: وسطُهُ، وقال:

1- الزمخشري، أساس البلاغة، كتاب الميم، مادة (م ل ك)، ص 1001 <http://www.al-mostafa.com> to pdf:

2- ابن منظور، لسان العرب، باب الميم، ص: 4267، <http://www.waqfe.com> to pdf:

أقامت على ملك الطريق فملكه لها ولمنكوب المطايا جوانبه. وملكت العجين أمكته ملكاً بالفتح، إذا شددت عجنه... وملكت المرأة: تزوجتها... يقال ملكه المال والمك، فهو مملك، ... عن ابن الأعرابي، يقال: فلان حسن الملكة، إذا كان حسن الصنع إلى ممالكه. وفي الحديث: ((لا يدخل الجنة سيء الملكة)). (1)

تدور معاني الملكة إذن حول القدرة والسيطرة، والتملك والتحكم، ومن معانيها السجية وهي الخلق والطبيعة، وتملك ناصية اللغة، والتحكم في استعمال تراكيبها بصورة طبيعية أو شبه طبيعية، فالملكة هي السليقة، وهي الطبع اللغوي الذي يشب الناشئ عليه، فيختلط بدمه ولحمه، ويكون شيئاً من مكوناته الفطرية واستعداداته الطبيعية؛ فتمكنه ملكته اللغوية من التعبير عما يريد دون تعب أو عناء، ويجري القول على لسانه عذبا سلسلا، فيصبح لسانه ترجمان عقله معبرا عما يدور فيه، واصفا ما يعتريه.

أما ابن خلدون فقال "اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة؛ إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها...". (2) فاللغة واحدة من هذه الملكات.

- في مصطلح اللسانيين: يعتبر نعوم تشومسكي مستعمل مصطلح الملكة اللغوية والتي يقصد بها الكفاية اللغوية و الذي "يعتبر الملكة اللغوية خاصية راسخة في الجنس الإنساني ومكونا من مكونات العقل الإنساني وخاصية تحول الخبرة إلى قواعد" (3)، ومن هنا فإن "دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان" (4) إن "الكفاءة اللغوية عند تشومسكي هي " قدرة كل متكلم - مستمع مثالي في عشيرة لغوية متجانسة

1- إسماعيل بن حماد الجوهري، الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، ج:4، تح، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، ط3، القاهرة، 1984، ص:1609-1611.

2- ابن خلدون، المقدمة، ج: 4، دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة، لبنان، 1982، ص: 1268.

3- ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية النظرية الألسنية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1982، ص:25.

4- المرجع نفسه، ص:25.

على إنتاج وتحويل عدد لامتناه من الجمل الصحيحة ... إن الكفاية اللغوية هي مجموع القواعد الضمنية والمستدخلة لميكانيزمات إنتاج الألفاظ في لغة ما " (1).

والفرق بين المصطلحين يبدو في أن الأول يطلق على القدرة الكامنة في ذهن متكلم اللغة على إنتاج عدد غير محدود من جمل اللغة، وفهمها، وهذا لا يتأتى إلا إذا اشتمل الذهن على نظام من القواعد (تشمل القواعد الصوتية، والصرفية والمعجمية، ومسرد من المفردات اللغوية يسمى "المعجم").

ويمكن اختبار هذه الكفاية اللغوية بمدى قدرة المتكلم على اكتشاف الأخطاء على المستويات اللغوية المختلفة (الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية)؛ واكتشاف مواطن اللبس في الجمل اللغوية: فكلما زادت قدرته على اكتشاف الأخطاء، والتمييز بين المعاني المتعددة دل ذلك على تمكنه من اللغة.

أما الأداء performance فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة. وبناء على ذلك، فإن كل أداء يستلزم انتقالاً من حيّز الوجود بالقوة إلى حيّز الوجود بالفعل بحسب المصطلحات المنطقية، أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي، وتحقيقه تحققاً عملياً. وهذا مع إقرار تشومسكي بأن الطفل يولد مزوداً بقدرات عقلية فطرية تأهله لاكتساب اللغة، ف " الكفاية معرفة - فعل - فطرية، إذ إن جميع الأفراد يمتلكون إمكانات potentialités تجعلهم قادرين على فهم اللغة وإنتاجها. وتتكون هذه الإمكانيات من استعدادات وراثية عامة وقواعد فطرية مستدخلة. " (2)

ب - التدريس والملكة اللغوية:

ترتبط اللغة " بصورة وثيقة بالإنسان وبيئته وتستتب أهميتها في كونها الوسيلة التي يحتاج إليها الإنسان لإتمام عملية التواصل بينه وبين أفراد بيئته، والتي تتيح له

1- العربي اسليماني، ، الكفايات في التعليم، ص: 17-18.

2- المرجع نفسه، ص 18 .

بصورة طبيعية أن يعبر عن آرائه وأحاسيسه محققا بذلك ذاته في المجتمع الذي يعيش فيه⁽¹⁾ ولا يوجد أفضل من قاعات الدراسة التي هي الوسط التعليمي الذي يمكن التلميذ من الاكتساب الجيد للمهارات اللغوية وبخاصة الأساسية حيث يطلق عليه مصطلح "الانغماس اللغوي"⁽²⁾, وهو ما سمح لعلماء اللسانيات التربوية أو البيداغوجية من اقتراح آليات تسهم في تحقيق هذه المنفعة العلمية والتمثلة في:

1- المقاربة النصية:

لقد حاول أنصار هذه المقاربة الجديدة أن يعملوا على توظيف ما يسمى بالمقاربة النصية كأحدى الوسائل لتثبيت الملكة اللغوية لدى التلاميذ لعلاقتها بالكفاية العقلية كما يرى تشومسكي ان "دراسة اللغة تساعد على دراسة قضايا الإدراك عند الإنسان"⁽³⁾. فإذا استطاع المتعلم التحكم في ذلك تمكن من هذا التنظيم وقواعده وأساسه وقوانينه والإحاطة باللغة وممارستها في محيطه، فيكتسب هذا الأخير القدرة على الأداء أو ما يسميه تشومسكي بالكفاءة التواصلية التي تتمثل في إنتاج الجمل في تعامله مع الآخرين بحسب ما يفرضه الموقف التواصلية من إبداع لغوي وهو القدرة على الممارسة الفعلية للغة في الواقع المعيش أي في الكلام، وليس المراد بها الخلق في المجال الفني والأدبي الذي يقوم على الصور والأخيلة وإن كانت اللغة غير الأدبية هي الأخرى لا تخلو من سمات التصوير الفني فالإبداعية إذاً "ترتبط بصفة أساسية بتنظيم قوانين لغوية يتيح لمن يدركه أن ينتج بواسطته الجمل غير المتناهية، وأن يفهم أيضا بموجب التنظيم نفسه الجمل التي ينتجها الآخرون"⁽⁴⁾. مع التذكر أن مصطلح الإبداعية هنا يتميز عن مفهومه اللساني عند تشومسكي.

1- ميشال زكريا، المرجع نفسه، ص: 71.

2- عز الدين صحراوي، محاضرة مخطوط، مقياس: تحليل الخطاب، لطلبة السنة الأولى ماجستير، الموسم الجامعي: 2009/2008م.

3- المرجع السابق، ص: 23.

4- المرجع نفسه، ص: 30.

لان اللغة في هذا الإطار" تقوم على تنظيم متفتح وغير مغلق من العناصر تتجلى فيه السمة الإبداعية عبر مقدرة المتكلم على إنتاج وعلى تفهم عدد غير متناه من الجمل لم يسبق له سماعها قبلا تختص هذه القدرة بالإنسان وبالذات من حيث هو إنسان، ولذا لا نجدها عند أي كائن آخر"(1)

ولا يتأتى ذلك للتلميذ إلا بنقله من الطريقة التقليدية في مقاربتة للغة إلى نظام المقاربة بالكفايات عند تعامله مع مسائلها، والذي يعتمد على المقاربة النصية. لا أريد بهذه الإشارة الدخول في التعقيدات النظرية للمسألة ولكن سأتناول الأمر من الناحية التطبيقية لارتباطها بميدان التعلم.

لقد أصبح النص في المقاربة الجديدة يشكل "مفهوما مركزيا في الدراسات اللسانية المعاصرة؛ حيث اقتصت الدراسات التي تهتم بالنص باسم: علم النص، أو لسانيات النص، أو لسانيات الخطاب، أو نحو النص... وكلها تتفق حول ضرورة مجاوزة «الجملة» في التحليل البلاغي إلى فضاء أرحب وأوسع.

فقد عدت الأستاذة خولة طالب الإبراهيمي أن الاتجاه إلى النص يعتبر فتحا جديدا في تاريخ اللسانيات الحديثة؛ و"هو التحول الأساسي الذي حدث في السنوات الأخيرة، لأنه أخرجها-اللسانيات- نهائيا من مأزق الدراسات البنوية التركيبية التي عجزت في الربط بين مختلف أبعاد الظاهرة اللغوية: البنيوي والدلالي والتداولي"(2).

لقد تجاوزت الدراسات اللسانية النصية حدود البنية اللغوية الصغرى - الجملة- إلى بنية لغوية أكبر منها في التحليل هي النص؛ إذ عدّ النص الصورة الكاملة والأخيرة المتماسكة و المنسجمة حيث يتم عن طريقها التواصل بين أفراد المجموعة اللغوية ومنها المتعلم.

2- المرجع السابق، ص: 30.

3- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ط1، دار القصة للنشر، الجزائر، 2002، ص: 167.

وقد بشر كل من بيوتيفي وهاريس وغيرهما بعلم اللغة النصي؛ حيث لم تعد الجملة كافية لكل مسائل الوصف اللغوي، فكان من المفروض أن يتجه الوصف في الحكم على الجملة من وضعها في إطار وحدة كبرى هي النص، وقد عدّ علم النص في رأيهم تطويراً وتوسيعاً لعلم لغة الجملة الذي شغل به البنائيون الأمريكيون منذ بلومفيلد، كما شغلت به مدرسة تشومسكي في الكفاية اللغوية التي أشرت إليها سابقا التي توصف توليدياً في إطار القدرة على توليد عدد لا متناه من الجمل، وقد استطاع هاريس بمناهجه النصية المبكرة والمبتكرة التي اعتمدها في كتابه (تحليل الخطاب) تطوير المناهج المتبعة في تحليل الجملة.

هذه المناهج هي المعتمدة اليوم خاصة في مقاربة التلميذ للنصوص القرائية حسب الاستاذ محمد البرهمي في مؤلفه (ديداكتيك النصوص القرائية، النظرية والتطبيق) حيث ينتقل التلميذ من بيداغوجيا التعليم إلى بيداغوجيا التعلم، التي تأخذ في الاعتبار المقاربة النصية الجديدة التي تعتمد على الشكل القرائي الذي "ينعت بالقراءة الأدبية la lecture littéraire القائم على إدراك المعنى النصي التناسي الثقافي"(1).

2- الآليات الوظيفية النصية:

فمقاربة نص لا تعني في الحقيقة إلا قراءة منهجية لهذا النص حيث يحاول الأستاذ معرفتها والإجابة عنها تجاه المتعلم من خلال طرح هذه الأسئلة الآتية:

1- ما هي طبيعة دراسة النص؟ ليصل إلى:

- أن دراسة النصوص ومعالجتها في التصنيف المعرفي، تقع ضمن النشاطات العقلية الأكثر تعقيدا بالنسبة إلى التذكر للمعارف البسيطة التي توجد في الطرف السفلي

1- محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، النظرية والتطبيق. دط، دار الثقافة، للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ص:49.

للمستويات ، في حين ترتفع دراسة النص إلى الطرف الآخر حيث توجد النشاطات المعرفية المعقدة.

- معالجة النص تقتضي التحكم في اللغة و المهارات الأساسية.
- في التصنيف لمستويات المعارف: الإنتاج الكتابي (الإبداع) يقع في مستوى ما قبل الأعلى(التركيب) ويقتضي التحكم في المهارات القبلية أي المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل، وذلك يتطلب من المتعلم تنظيم موارده وتوظيفها بكيفية مناسبة للوضعية، وليس الاكتفاء بتذكر المعارف أو استرجاعها، وبما أن هذه المهارات تقع في أعلى مستوى سلم التصنيف المعرفي فإنها تعتبر من التعلّيمات العليا.

2- لماذا المقاربة بالنص؟ فيجيب:

- التحكم في أدوات اللغة العربية.
 - القدرة على تحليل هيكل النص لبناء المعنى.
 - تنمية الرصيد اللغوي والمعرفي.
 - تنمية المهارات الأساسية في التواصل الشفوي والكتابي.
- 3- ما هي نظرة المناهج الجديدة لتعلم اللغة العربية؟ فيعرف:
- أنّ النظرة الجديدة لتعلم اللغة تتأسس على أنها كل بخلاف (طريقة الأهداف التجزيئية)، وهذا ما يبرر وجود الأبعاد الثلاثة للنشاط اللغوي: الشفوي والكتابي والقرائي في آن واحد، إلى جانب التعلّيمات الأخرى كالنحو والصرف والكتابة والمعجم... إلخ
 - التوزيع لنشاطات اللغة وفق طريقة بيداغوجية منسجمة (المقاربة بالكفايات) يسمح بشرح كيفية عمل نظام اللغة واعتبارها كلا، وإزالة القطيعة بين مختلف النشاطات التي كانت تنتهج في السابق

4- على أي أساس يتم اختيار النص؟: ليصل الأستاذ إلى:

- هل للنص دلالة بالنسبة للتلميذ؟ (يثير اهتمام التلاميذ).

- ما هي التعلّيمات المستهدفة ؟ (المعجم، التراكيب، الظواهر النحوية والصرفية المدمجة).

- ما هي الكفاية المستهدفة من معالجة النص؟ (الأهداف التعليمية).

5- ما هي المهارات التي ينبغي تنميتها؟ ليعرفها:

- هل النص يخدم المهارات: الاستماع، القراءة، التعبير والتواصل، الكتابة؟ والكفاءة المستهدفة من المقاربة النصية (للنص) هي الإنتاج الكتابي لنص شبيه بالنص المدروس، لأن الغرض من ممارسة نشاطات اللغة، القدرة على التعبير الكتابي.

3- الدربة سبيل الملكة:

هناك شبه إجماع على أن أغلب التحليلات التي تناولت مسألة اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة على ضعف المستوى اللغوي للمتعلمين، وعلى وجود ثغرات وعيوب في عملية تعليم هذه اللغة. واختلفت التحليلات بعد ذلك في كشف أسباب الضعف وفي تحليل مظاهره وفي اقتراح أساليب معالجته.

وفي تصوري أن أكبر خلل يكمن في قضية الدربة أي المران، فإذا كانت الغاية التربوية القريبة والبعيدة من دروس تعليم اللغة هي تحسين أسلوب التعبير الكتابي والشفوي، فإنّ الملاحظ أن هذه الدروس غير وظيفية، " ولا تستعمل في الكتابة والحديث ولذلك أرى انه يجب التركيز على المطالعة والقراءة الحرة، وفسح المجال للحوار والتعبير الشفوي، لأن الحديث الحر يفتق القابليات.

والحث على الحفظ للقرآن والنصوص الشعرية والنثرية، لدورها في تثبيت الملكة اللغوية، ولذلك يرى ابن خلدون أن خير الوسائل لاكتساب الملكة اللغوية هي المران، فيقول: " وكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله (المتعلم) المنوال الذي

نسجوا عليه تراكيبهم فينسج عليه." (1) ولذلك كان أستاذنا الدكتور خليل عطية استاذ اللغة العربية بمعهد الآداب آنذاك يقول لنا ونحن طلاب: " من أراد أن يكون شاعرا فليحفظ الشعر "

وهذا ما قصده تشومسكي "بالإنجاز" وهو التحقق الفعلي للغة، أي الأداء performance فهو التحقق الفعلي للكفاية عند التخاطب باللغة.

وبناء على ذلك، فإن كل أداء يستلزم انتقالا من حيز الوجود بالقوة إلى حيز الوجود بالفعل بحسب المصطلحات المنطقية، أي إخراج الكامن إلى الوجود الحسي الفعلي، وتحقيقه تحققا عمليا عند التواصل.

ولكن هل يدرك الأستاذ هذه المسائل الضرورية لينقل التلميذ بها غلى مستوى تعليمي آخر وهنا تكمن الإشكالية، لان المقاربة بالكفايات لا تضع المعرفة (الحفظ) في أولوياتها.

وإذ ركزت في مذكرتي هذه على المرحلة الثانوية فلأهمية هذه المرحلة التعليمية، فهي مرحلة وسيطة بين التعليم الابتدائي الإعدادي وبين التعليم الجامعي العالي. ولذلك تلقى عليها مهام وتبعات جسام ينبغي للمشتغلين بالتربية والتعليم الانتباه إليها والعناية بها فهي تقوم بوظائف ثلاث مهمة وحاسمة ومتكاملة في آن:

- تصحيح وتقويم ما يمكن أن يحصل في المرحلة السابقة، أي تحسين مستوى التلميذ ومعالجة كل نقص أو ضعف ترتب عن المرحلة الابتدائية الإعدادية.
- تمكين الطالب من تطوير كفاءته وتنمية مهاراته اللغوية والعلمية ارتقاء بما سبق أن تعلمه في المرحلة السابقة.

1- محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ط:1، منشورات مجلة علوم التربية الرباط، المغرب، 2009، ص:53.

- إعداد التلميذ لمواجهة التعليم الجامعي العالي بالحد المطلوب من الإمكانيات والملكات التي تمكنه من تعميق معارفه وتطويرها في الجامعة، إن أمكن ذلك.

وبالنظر إلى هذه الوظائف يكون التعليم الثانوي حلقة جوهرية من حلقات التعليم، وأي ضعف فيها أو تقصير أو سوء تدبير سينعكس انعكاسا سلبيا - كما هو واقع الحال اليوم على التعليم الجامعي وبالتالي على تكوين الأطر المتوسطة والعليا.

وأن أي خلل في هذه المرحلة يؤثر سلبا في مستقبل النمو الاقتصادي والعلمي للبلاد. هذا ما حاولت تناوله في هذه المذكرة نظريا في هذا الفصل ثم تطبيقيا من خلال قراءة في الكتاب المدرسي "كتاب العلوم الإسلامية السنة الثالثة من التعليم الثانوي"، في الفصل الثاني.

الفصل الثاني

القسم التطبيقي:

دراسة تطبيقية للكتاب المدرسي

(المدونة)

دراسة تطبيقية للكتاب المدرسي (المدونة):

" كتاب العلوم الإسلامية السنة الثالثة من التعليم الثانوي "

1- الكتاب المدرسي والعملية التعليمية:

يشكّل الكتاب المدرسي في المؤسسة التربوية أهم مصدر تعلّمي، فهو ترجمة للمناهج التربوي المقرر، يوفر أعلى مستوى من الخبرات التعليمية الموجهة لتحقيق الكفايات المنشودة، ولذلك " يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم وثيقة رسمية وأساسية لذا فللكتاب المدرسي مكانة مركزية في النظام التربوي عامة، فهو أيسر مصادر المعرفة العلمية المتوفرة للمتعلم، وله الدور التعليمي والتعلمي الأساس في التربية كونه " صلب التدريس نفسه وهو الدرس بعينه، وكل ما يستعان به في التدريس من الوسائل إنما هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي" (1)

وبذلك يكون وسيلة بناء المتعلم المتكيف مع المستجدات والذي يقوم بدوره الاجتماعي، خاصة بعد بنائه على المقاربة بالكفايات الموظفة حالياً.

ومن أجل ضمان تعليم ذي نوعية، ينبغي مراجعة الكتب المدرسية بين الحين والآخر من أجل تطبيق أفضل للمقاربة بالكفايات التي تبني عليها المناهج، وتصاغ عليها الملامح.

وقد اخترت أن أقوم بقراءة في أحد الكتب المدرسية وهو " كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي " والقيام بمراجعة في محتوياته من حيث مساهمته في تثبيت الملكة اللغوية لدى تلاميذ الأقسام النهائية وفق المقاربة بالكفايات ووضع شبه بطاقة تقويمية له عقبها.

1- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، استخدامه، مكتبة الأنجلو مصرية، 1962، ص: 07.

2- تعريف الكتاب المدرسي:

لغة: جاء في لسان العرب للكتاب عدّة معاني منها: "والكتاب الصحيفة والدّواة"(1)، وهذا المعنى هو الأقرب في هذا البحث.

وأما المدرسة فأصلها في اللغة من المدرّس، أي الموضع الذي يدرس فيه(2) .

وفي الاصطلاح: "المدرسة مؤسسة اجتماعية يقيّمها المجتمع لتطوير الناشئة إدراكيا وعاطفيا وحركيا واجتماعيا " (3).

ويعرف كزافي روجرز الكتاب المدرسي بأنه: "أداة مطبوعة بكيفية تجعلها مندرجة في سيرورة التعلم من أجل تحسين فعالية تلك السيرورة " (4) .

فهو إذن أداة للتعلم تعرض فيه مقررات معينة موجهة للتعليم تحت إشراف هيئة معينة، وعليه فـ " الكتاب المدرسي وثيقة تربوية مكتوبة لعمليات التعلم والتعليم منتجا مع المدرسة والمعلم والتلاميذ والخدمات المساعدة والكوادر الإدارية " (5).

وهو على قول فرانسوا ريشودو François Richaudeau الكتاب المدرسي Manuel scolaire "عبارة عن وسيلة مطبوعة منظمة من اجل استعمالها في مسار تعليمي أو سياق تكويني معين تتميز بمحتوى ذي أبعاد ثقافية ايدولوجية وبمحددات علمية بيداغوجية وتعتمد أشكالا للتواصل وتخضع في تنظيمها لمنهج معين" (6)

1- ابن منظور، لسان العرب، مجل:5، باب الكاف، ج:43، ص: 3816. pdf.www.waqfeya.com

2- أنظر: ابن منظور، المرجع نفسه، المجلد الثاني، باب الدال، ج:17، ص:1360.

3- محمد زيدان حمدان، تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية (نظرية قرار المجال)، دط، دار التربية الحديثة، دمشق، 1997، ص: 8.

4- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وظائف الكتاب المدرسي، ملف pdf ص 02 .

5- المرجع نفسه، ص:7.

6- F. Richaudeau conception et production des manuels scolaires, guide pratique, paris, -

. UNSSCO, 1979.51

3- أهمية الكتاب المدرسي يشكل الكتاب المدرسي ركيزة هامة في العملية التربوية" وإن المدرس إذا كان هو العامل الذي يبدأ عملية التعليم مع التلميذ فإن الكتاب المدرسي هو الذي يبقى عليها مستمرة بين التلميذ نفسه إلى أن يصل من التعليم إلى ما يريد" (1) وتظهر أهميته في:

- "تفريد التعليم:

فالطلاب يتباينون في سرعة قراءتهم وعلى وفق قدراتهم وبواسطة الكتاب يستطيع المتعلم أن يقرأ مادة موضوع الدرس بصورة انفرادية وبحسب قدرته العلمية.

- تنظيم التعليم:

حيث يحتوي على خبرات وأنشطة وأسئلة تساعد على تلقي المادة العلمية بصورة منتظمة.

- تحسين التعليم:

وذلك لظهور أسئلة مخصصة للأساتذة تتضمن كيفية التعامل مع الكتب المدرسية.

- تنمية مهارات القراءة:

ويظهر ذلك من خلال استخلاص الأفكار والمعاني الرئيسية من النصوص القرآنية".(2)

4- وظائف الكتاب المدرسي

للكتاب المدرسي عدة وظائف، تتغير حسب مستعمليه، أعني: المعلم والمتعلم.

1- أبو الفتوح رضوان وآخرون، الكتاب المدرسي، ص: 04

2- موسى صاري، مفتش التربية والتكوين، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب، ص: 6.

أ- بالنسبة إلى المتعلم

يعتبر الكتاب المدرسي مرجع التلميذ الأول من حيث الجانب المعرفي بعد المدرس، لأنه ناقل المادة التعليمية في شكلها الخام أولاً ثم في شكلها الصافي آخرًا عبر الملخصات" فدوره إذن يكون مكملًا لدور المدرس" (1). ومساهما من خلال طريقة التدريس الحديثة في التركيز على ذات المتعلم، مستفزا لدوافعه التعليمية وتمثلاته، بأخذ المبادرة في بناء تعلماته أثناء اكتسابها، كي يفهمها ويستوعبها.

- الوظائف الخاصة بالتعلم:

- "نقل المعارف.

- تنمية القدرات والمهارات، فكتاب التلميذ لا يسمح باستيعاب سلسلة من المعارف فقط، بل يستهدف أيضا اكتساب المتعلم طرقا وسلوكا وحتى عادات تحسيس المتعلم للعمل والحياة.

- تعزيز المكتسبات وهذا يتحقق بالتطبيقات المستمرة.

- تقويم المكتسبات لقياس درجة اكتسابها ومعالجة صعوبات كل متعلم" (2).

- الوظائف الخاصة بمواجهة الحياة اليومية والمهنية:

- المساعدة على إدماج المكتسبات، وذلك من خلال مراعاة المؤلف للأهداف

المتعلقة بإدماج مكتسبات باستثمارها في مسيرة ثنائية الاتجاه، وهي:

- إدماج عمودي: أي ربط المعارف والمهارات لمادة معينة من بدايتها إلى نهايتها.

- إدماج أفقي: أي التوفيق بين القدرات والمهارات المكتسبة عبر عدة مواد.

1- مجموعة من المؤلفين، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، 1985، ص:18.

2- الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وظائف الكتاب المدرسي، ملف pdf ص:03-06، بتصرف.

- **الوظيفة المرجعية:** فالكتاب المدرسي أداة يمكن للمتعلم الرجوع إليها ليجد المعلومات محددة ودقيقة.

- **وظيفة التربية الاجتماعية والثقافية:** وتخص كل المكتسبات ذات الصلة بالسلوك، وبالعلاقات مع الغير، وبالحياء في المجتمع من خلال احتوائه على المعارف والمهارات ومساهمته في تنمية السلوكيات التي تسمح للمتعلم بأخذ مكانته تدريجياً في محيطه الاجتماعي والعائلي والثقافي والوطني. (1)

ب- بالنسبة إلى المعلم:

بما أن الكتاب وثيقة رسمية فهو الذي يربطه بمهمته التربوية التي تسمح للمعلم بأداء دوره المهني في سيرورة التعليم والتعلم ولذلك " يعتبر الكتاب المدرسي بالنسبة للمعلم وثيقة رسمية وأساسية، تربطه بعمله التربوي وتحدد مسؤولياته، أمام الجهات المسؤولة من جهة وأمام تلاميذه من جهة أخرى، لما يحويه من مادة علمية مكيفة وفق الأهداف المسطرة لمرحلة دراسية ما، فهو يحدد له مادة التدريس، ويعينه على توزيعها وتنظيمها ويمكنه أيضاً من التدرج في إنجازها بخطى ثابتة، ويوفر له مختلف الأنشطة التي تساعده على تبليغ المعرفة لتلاميذه وعلى تقييم التعلّات التي اكتسبها". (2)

ويتضح كل ذلك من خلال تسهيله للوظائف التالية:

- **وظيفة الإعلام العلمي والإعلام العام:** وذلك من خلال توجيه المعلمين بتزويدهم بالمعارف الضرورية " مما يعد مهارات أساسية للفعالية، وتتعلق هذه الخصائص: بتوجيه نشاط التلاميذ، وانتباههم توجيهها ثابتاً ودائماً، وباستثارة خبرات التلاميذ" (3)

1- أنظر: أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي لمحمد محمود الخوالدة، ص: 302.

2- زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، إشراف: السعيد بن براهيم، جامعة الحاج لخضر باتنة، 2010/2011 م، ص: 138.

3- عبد الرحمان عبد الهاشمي وطه علي حسين الديلمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق، عمان، 2007، ص: 35.

- **وظيفة التكوين البيداغوجي الخاص بالمادة:** يقوم الكتاب المدرسي المتجدد بدور التكوين المستمر لكونه يحمل إلى المعلم سلسلة من مسالك وطرائق العمل قابلة للتحسين، وأيضاً يساعده على تحديد ممارسته البيداغوجية آخذاً بالاعتبار " البحث عن المعلومة الضرورية واستغلالها في معالجة وضعية ما" (1) تحصيلاً للتطور الدائم لتعليمية المواد.

- **وظيفة المساعدة على التعلم وعلى تسيير الدروس:** وذلك من خلال تقديم الكتاب لأنشطة مختلفة في عدة طرائق تسمح بتحسين التعلم يومياً، تماشياً مع مستوياتهم ومراحل نموهم التعليمي " فلا يكون الكتاب في المرحلة الثانوية مثلاً مختصراً لكتب المرحلة العالية، كما أن الكتب التي توضع للتعليم الابتدائي لا تكون مختصراً لكتب مرحلة الثانوي" (2) .

- **وظيفة المساعدة على تقييم المكتسب:** وذلك باقتراح أدوات التقييم في كتاب التلميذ ودليل المعلم، تشمل مختلف جوانبه، منها التقييم * التكويني أثناء المساعدة على تحليل الأخطاء، واقتراح مسالك طرائق ناجعة لمعالجة تلك الأخطاء.

5- إخراج الكتاب المدرسي وإنتاجه

بما أن الكتاب المدرسي ترجمة للمنهاج التربوي فهو يحتوي على مقدمة تشتمل على خلفية لطبيعة المادة التعليمية التي تتلاءم والكفايات المراد تحقيقها، فيتم اختيارها وفق معايير محددة. فقد قال الدكتور محمد محمود خوالدة "يشكل إخراج الكتاب التعليمي وإنتاجه عاملاً مهماً في إثارة انتباه المتعلم من خلال المؤشرات الحسية والبصرية،

1- الحسن اللحية، كفايات المدبر(ة) التربوي(ة)، دار نشر المعرفة، الرباط، المغرب، 2010، ص:41.

2- محمد رفعت رمضان، وآخرون، أصول التربية وعلم النفس، ط4، دار الفكر العربي، 1957، ص:250.

* - الأصل: التقييم.

المتصلة بالرسوم والأشكال والخط والألوان والصور والجداول والرموز، وغير ذلك من أمور تمثل دورا في لفت انتباه المتعلم وشد اهتمامه للمادة التعليمية" (1).

- **الغلاف:** يختار الغلاف من الورق المقوى السميك، الذي لا يقل عن 240 غرام لكل 100 سم² من مادة البرستول أو الجلاسييه وأن يزين برسمة ملائمة تدل على نوع مادته التعليمية، وأن تكون ألوانه وما عليه من رسومات جذابة وبسيطة وملفتة للنظر ثم يلصق الغلاف بكعب الكتاب بمادة الغراء الجيد" (2).

- **الشكل والمساحة:** إن اختيار المساحة لورق الكتاب عامل اقتصادي، ويؤثر في فلسفة الكتاب ويسهل إنتاجه، فأفضل مساحة للكتاب التعليمي في المرحلة الثانوية هي طباعته على ورق قياس 24.0×17.0 سم.

- **الورق:** ويطبوع على ورق أبيض مقوى يزن من 60-70 غرام لكل 100 سم² يريح النظر، أي يخلو من أية لمعان يعكس على بصر القارئ عند القراءة.

- **الطباعة:** تطبع مادة الكتب التعليمية حسب مستوى المتعلمين، فإذا كان الكتاب لطلبة المرحلة الثانوية فيطبوع الكتاب ببنت ستة عشر (16)، كما تطبع المفاهيم والأفكار الأساسية ببنت 16 أسود، أما العناوين الرئيسية فتطبع ببنت 24 أسود في حين تطبع العناوين الفرعية ببنت 18 أسود بحيث تيسر على المتعلم قراءة المادة التعليمية، وتسهل عليه التركيز على مجالات الاهتمام فيها.

وقد تطبع الكتب التعليمية بلون واحد تسمى الطباعة (السوداء والبيضاء) لاعتبارات اقتصادية، ويمكن استخدام حيل إخراجية في إطار المظلات أو الطباعة الشبكية بنفس اللون لجعل الكتاب أكثر جاذبية.

1- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، الأردن، 2006، ص:312.

2- المرجع نفسه، ص:312.

كما قد تتطلب المادة التعليمية أن يطبع الكتاب بلونين أسود وأزرق. وفي هذه الحالة تطبع المادة التعليمية باللون الأسود، ومراكز الاهتمام أي المفاهيم والأفكار الرئيسية داخل المادة التعليمية باللون الأزرق. (1)

- **الرسومات والصور والأشكال التوضيحية:** يشترط في الرسومات والصور والأشكال التوضيحية التي ترد في الكتاب، أن تكون واضحة وجذابة ووظيفية، أي تتصل بالموضوع وتيسر فهمه واستيعابه وتثير الدافعية عند المتعلم، وأن توضع في المكان الملائم لها داخل الكتاب (2)، وألا تزيد عن 30 % من مساحة الكتاب.

- **المواد التعليمية المدعمة:** يفضل أن يشتمل الكتاب التعليمي على قائمة بالمواد التعليمية المدعمة مثل الأفلام والشرح التوضيحية، والتسجيلات الصوتية وأفلام الفيديو، والأقراص المضغوطة وغير ذلك من مواد تعليمية على شبكة المعلومات العالمية (الانترنت) التي يمكن أن تتوفر في مكتبة الثانوية ويمكن للمتعلم مشاهدتها.

- **عنوان الكتاب والمؤلف:** يطبع عنوان الكتاب واسم المؤلف بخط جميل في مكان مناسب على الصفحة الخارجية من الغلاف، وكذلك على كعب الغلاف، كما يظهر عنوان الكتاب، واسم المؤلف، وسنة النشر، وجهة النشر والمكان الذي نشر فيه الكتاب على الصفحة الأولى الداخلية من الكتاب. أما الصفحة الثانية من الكتاب، يدون فيها أية معلومات تتعلق بمحتوى النشر، وعنوان الناشر ورقم تصنيف الكتاب.

- **قائمة المحتويات:** تنظيم محتويات الكتاب التعليمي في قائمة تفصيلية مع ذكر الصفحات التي ترد فيها هذه المحتويات، وتوضح في بداية الكتاب ليسهل الرجوع إلى موضوعات الكتاب.

1- المرجع السابق، ص: 313.

2- أنظر: محمد زيدان حمدان تقييم الكتاب المدرسي، ص: 15-16.

- قائمة المراجع: تنظم قائمة بالمصادر والمراجع التعليمية التي استخدمها المؤلف في كتابة المادة التعليمية، وترتب حسب الحروف الهجائية لأسماء المؤلفين، وتوثق بطريقة علمية بحيث يظهر فيها: اسم المؤلف، وعنوان الكتاب، والجزء، والطبعة والناشر، ومكان النشر، وسنة النشر.

- قائمة المصطلحات والمفاهيم: يفضل أن يشمل الكتاب التعليمي قائمة توضح معاني أبرز المفاهيم والمصطلحات التي اشتملت عليها المادة التعليمية.

- قائمة بالتصويبات: يفضل أن يخلو الكتاب التعليمي من أية أخطاء لغوية أو طباعية، وفي حالة الاضطرار بوجود مثل هذه الأخطاء، يعمل لها ملحق في نهاية الكتاب، على أن يقوم المدرس في الحصة الأولى بإعلام الطلبة لإدخالها على واقع الصفحات، حتى يقرأها التلاميذ بصورة سليمة عند دراسة الموضوعات فيما بعد (1)

بعد ذكر الخصائص العامة التي يجب توفرها في الكتاب المدرسي أتناول مدى تحققها في المدونة التي هي محل هذه الدراسة في المذكرة؟

6- أسباب اختيار هذا الكتاب في هذه الدراسة:

من أهم الأسباب التي جعلتني أختار هذا الكتاب ميدانا لهذه الدراسة:

- معرفة فاعليته في إحداث النتائج التحصيلية في تعميق الملكة اللغوية المطلوبة.

- معرفة مدى تطابق محتوياته وبيداغوجيا المقاربة بالكفايات.

- تحسين صلاحية الكتاب التقويمية من حيث مطابقته للمنهاج الدراسي.

- تعتبر سنة الكتاب الأخيرة في مسار التلميذ الدراسي قبل الانتقال إلى الجامعة أو إلى

الحياة العملية بطريقة أو بأخرى، حيث الاستعمال السليم للغة يتأكد أكثر

ولأن في ظل البناء الجديد للمناهج على المقاربة بالكفايات؛ من المفروض أن تحدد

معايير واستراتيجيات لإعداد المناهج الجديدة ووجود آلية تنسيق تربط المناهج بالكتب؛

1- أنظر: المرجع السابق، ص: 312-314.

حيث أننا نجد أنفسنا أمام جملة من التساؤلات:

- ما مدى تنظيم المادة العلمية ونجاعتها في خدمة المتعلم من حيث تحكمه في ملكته

اللغوية وثبوتها لديه؟

- ما مدى مطابقة مضامين الكتاب لمبدأ المقاربة بالكفايات؟

- ما مدى موافقة مضامينه للمنهاج.

- ما مدى صلاحية الكتاب المادية للتعلم

7- وصف المدونة: " كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي "

العنوان: العلوم الإسلامية السنة الثالثة ثانوي كل الشعب.

المؤلف:

- موسى صاري (مفتش التربية والتكوين)

- خالد بوشمة (أستاذ جامعي)

- نصر الدين خالف (أستاذ التعليم الثانوي)

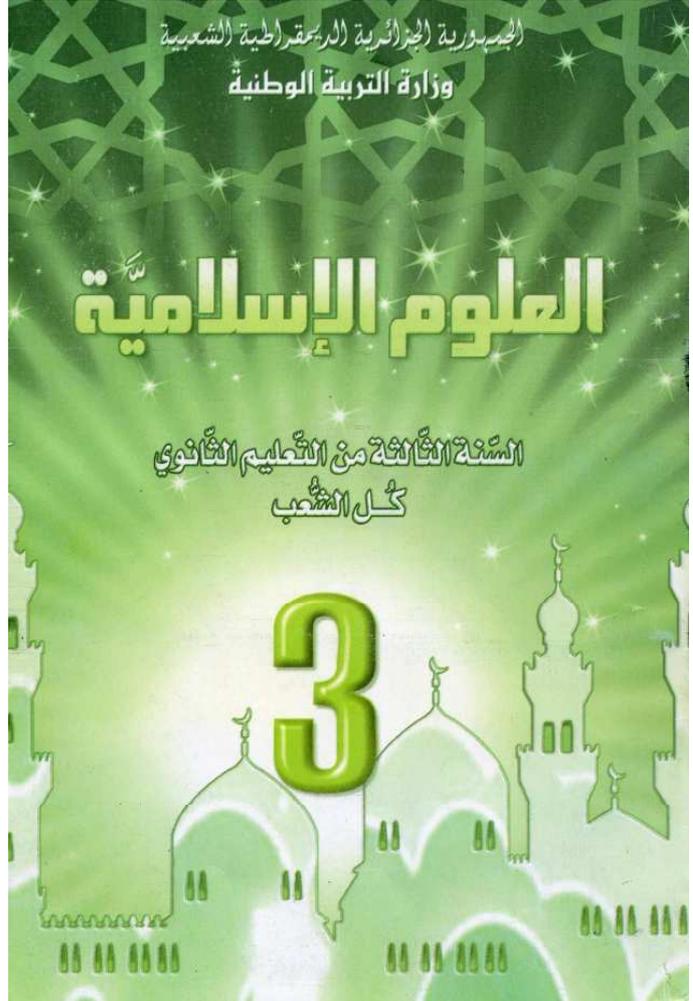
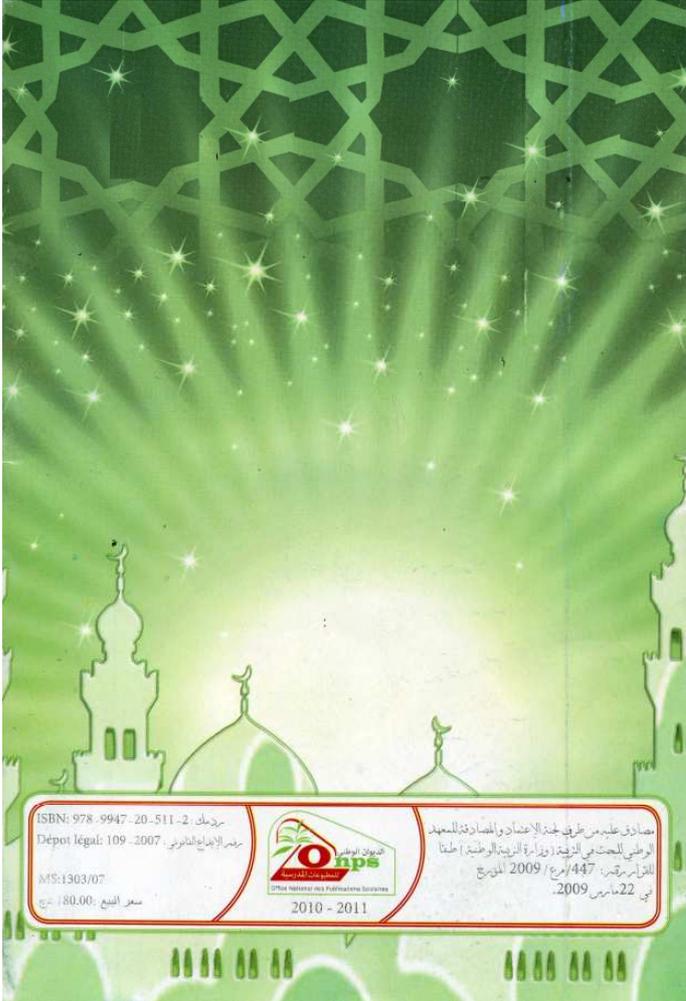
- فاتح بن عامر (أستاذ التعليم الثانوي)

دار الطبع: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

مقاس الكتاب: 23.6×16.3 سم. أما عدد الصفحات فهو: 160 صفحة.

الطبعة المعتمدة في المذكرة: طبعة 2011/2010 م

الغلاف:



كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، وثيقة تعليمية مطبوعة تحوي برنامج وزارة التربية الوطنية، تهدف إلى تحقيق كفايات محددة للمتمدرسين في هذا المستوى.

صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (o.n.p.s) ونشر في الموسم الدراسي: 2011/2010. في جزء واحد، متوسط الحجم (16.3×23.6 سم) . يبلغ عدد صفحاته ستين ومائة صفحة.

غلافه الخارجي من الورق الأملس نسيبا، كتب عليه "العلوم الإسلامية السنة الثالثة من التعليم الثانوي كل الشعب"، بلون أخضر ممزوج باللون الأصفر، وقد كتب في الأعلى الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وأسفله العدد (3) بخط عريض أخضر اللون، لتحديد المستوى الدراسي، كما رُسم على الغلاف الجزء الأعلى من المسجد ذي صوامع تتوسطها قبتان منتهيتان بهلالين، ويبدو أن ذلك رمز الانتماء للهوية المسلمة، أما سعره فمئاتا دينار جزائري (200دج).

8 - مضمين الكتاب المدرسي:

أ- المقدمة:

تقدم مقدمات الكتاب المدرسي عموما توجيهات لتوضيح الهدف من تدريس المادة. وترسم الأطر التي يجب التزامها، من خلال مقررات سطررتها الوزارة بناء على معالم وغايات معينة، كون الكتب المقررة هي الجانب التطبيقي لتفعيل هذه الغايات (الكفايات)، أنظر الملاحق.

افتتح كتاب العلوم الإسلامية بمقدمة تقع في صفحة واحدة، أعطت نظرة عامة على مضمونه وهي عبارة عن سبع ملفات وبعض نصوص للدعم، وفق التصور الجديد لصياغة المناهج الجديدة التي تعتمد على المقاربة بالكفايات، تركز جميعها على منظومة القيم الإسلامية الموجهة الرئيس لسلوك المتعلم.

كما ركز المشرف على الكتاب على مبدأ الاستمرارية من خلال تأكيده على أن هذا الكتاب ما هو إلا تعميق لمفاهيم سابقة، وعلى اعتماد الأسلوب الميسر في طرح الأفكار والمعارف. وأخيرا ذيلت هذه المقدمة بدعاء لخدمة الدين والوطن.

ب- محاور الكتاب المدرسي:

تضمن الكتاب سبع ملفات، رتبت حسب إخراج الكتاب كما يلي:

الملف الأول: من هدي القرآن الكريم.

ويشتمل على أربع وحدات:

- وسائل القرآن الكريم في تثبيت العقيدة.
- موقف القرآن من العقل.
- الصحة النفسية والجسمية في القرآن الكريم.
- القيم في القرآن الكريم.

وقد احتوت كل وحدة على آيات تخدم موضوع الوحدة، يتبعها شرح لبعض المفردات الصعبة، ثم الإيضاح والتحليل، ثم الفوائد والإرشادات، لتختم كل وحدة بتقويم لمعرفة مدى تحقيق الكفاية المرجوة من خلال كل وحدة.

الملف الثاني: من هدي السنة النبوية.

ويشتمل على أربع وحدات:

- المساواة أمام أحكام الشريعة الإسلامية.
- العمل والإنتاج في الإسلام ومشكلة البطالة.
- مشروعية الوقف.
- توجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم في صلة الآباء بالأبناء.

تبتدئ كل وحدة بتمهيد، بعدها نص الحديث الذي يخدم موضوعها، تم التعريف براوي الحديث، شرح المفردات، الإيضاح والتحليل، الفوائد والإرشادات، وتختم الوحدة بتقويم.

الملف الثالث : القيم الإيمانية والتعبدية.

يشتمل على ثلاث وحدات:

- أثر الإيمان في اجتناب الانحراف والجريمة.
 - الإسلام والرسالات السماوية السابقة.
 - من مصادر التشريع الإسلامي (الإجماع، القياس، المصالح المرسلة).
- تبتدئ كل وحدة بتمهيد، وتتضمن عناصر مفاهيمية تخدم موضوع الوحدة، وتختتم بتقويم.

الملف الرابع : القيم الحقوقية

ويشتمل على وحدتين:

- حقوق الإنسان في مجال العلاقات العامة والتعامل الدولي .
 - حقوق العمال وواجباتهم في الإسلام .
- تبتدئ كل وحدة بتمهيد، وتتضمن عناصر مفاهيمية تخدم موضوع الوحدة، وتختتم بتقويم.

الملف الخامس: القيم الاجتماعية والأسرية

ويشتمل كذلك على وحدتين:

- العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغيرهم.
 - من المشاكل الأسرية: النسب وأحكامه الشرعية (مضاف إليه التبني والكفالة).
- تبتدئ كل وحدة بتمهيد، وتتضمن عناصر مفاهيمية تخدم موضوع الوحدة، وتختتم بتقويم.

الملف السادس: القيم الإعلامية والتواصلية.

يشتمل على وحدة فقط هي " تحليل وثيقة خطبة الرسول صَلَّى الله عليه وسلّم في حجة الوداع"

تبتدئ الوحدة بتمهيد ثم مناسبة الخطبة وظروفها فنصّها، ثم الأحكام والإرشادات المستنبطة منها فتقويم.

الملف السابع: القيم المالية والاقتصادية .

يشتمل على أربع وحدات:

- الربا ومشكلة الفائدة.
 - من المعاملات المالية الجائزة (بيع التقسيط، المراجعة، القراض، الصرف) .
 - الشركة في الفقه الإسلامي (شركة العنان، شركة المفاوضة، شركة الأبدان، شركة الوجوه، الشركات الحديثة).
 - من الطرق المشروعة لانتقال المال (الوصية، الميراث، الهبة، الوقف).
- تبتدئ كل وحدة بتمهيد، وتتضمن عناصر مفاهيمية تخدم موضوع الوحدة، وتختتم بتقويم.

نصوص الدعم والاستثمار:

كما أدرج في نهاية الكتاب أحد عشر نصًا قرائيًا للدعم والاستثمار:

- وثيقة العهدة العمرية؛ عمر بن الخطاب رضي الله عنه.
- ضرورة الاجتهاد والتجديد في الإسلام؛ السيد رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة.
- شخصية المسلم الصّحيحة؛ محمد الصالح الصديق.
- أيها المسلم الجزائري؛ الشيخ عبد الحميد بن باديس.
- الحرب في الإسلام؛ الدكتور مصطفى أبو الخير.
- الصحة النفسية في منظور القرآن؛ الأستاذة منى محروس.
- حقيقة المسيح كما ذكرها القرآن الكريم. (لم يذكر صاحب النص)
- الحقوق المالية للمرأة في الإسلام؛ الدكتور خلف بن سليمان النمري.
- الإسلام يجمع بين متطلبات الروح والدين؛ الشيخ الطاهر بدوي.
- إنبيّة وأصالة؛ المرحوم مولود قاسم نايت بلقاسم.
- الأوقاف بمدينة الجزائر في العهد العثماني؛ الدكتور ناصر الدين سعيدوني.

10- الدراسة التقويمية (النقدية): وتتضمن:

- الإشارة إلى مكامن الخلل الموجودة في الكتاب العائقة عن تثبيت الملكة اللغوية وللعديد من المضامين المصطلحية والمعرفية لدى تلميذ القسم النهائي.
- توجيه بعض المفاهيم المشتركة الحاملة لأكثر من معنى في اللغة وفي الاصطلاح.
- إزالة بعض الاختلافات الواردة بين العناصر المفاهيمية بين الأطوار الثلاثة.
- توجيه محتوى الكتاب على مذهب واحد وهو المذهب المالكي، إذ يشتت الاختلاف الفقهي المتعلم فكريا ولسانيا لعدم توافقه وسنه الدراسي.
- تحسين صلاحية الكتاب التقويمية بغية تحقيق مستوى أعلى للكفاية المرجو تحقيقها وبالتالي جعل الكتاب المدرسي ذا فعالية في إحداث النتائج التحصيلية المطلوبة.
- تحسين صلاحية الكتاب الفنية لرفع قابلية استعماله من طرف المتعلم.

أ - وصف استبيان عن الكتاب المدرسي

1- الاستبيان المعتمد في البحث:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الحاج لخضر - باتنة -

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة العربية و آدابها

استبانة موجهة لأساتذة مادة العلوم الإسلامية

الأساتذة الأفاضل؛

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

بين ايديكم مجموعة من الأسئلة تستخدم كإحدى أدوات البحث العلمي في إطار إنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير حول (دور المقاربة بالكفايات في تثبيت الملكة اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية " قراءة في كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي")، تخصص لسانيات تطبيقية، أرجو الإجابة عليها، ومما لا شك فيه أنّ إجابتك الموضوعية عنها، خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد إلى حدّ كبير على خبرتك في التدريس، مساهمة منك في تطوير وتحسين طريقة التدريس لتثبيت ملكة لغة القرآن لدى التلميذ من خلال رأيك في الكتاب المدرسي للسنة الثالثة، باعتبارك الخبير الميداني في هذا المجال.

فالمطلوب منك وضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن رأيك، للإجابة عما

يلي من أسئلة.

وبقدر ما تكون دقيقاً في إجابتك بقدر ما تسهم في خروج الدراسة بمجموع من

النتائج التي تساعد في تحسين الدور اللساني للمقاربة بالكفايات من خلال هذا الكتاب.

أتعهد بالمحافظة على سرية المعلومات واستعمالها لغرض البحث العلمي.
وشكر الله عونكم والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

البيانات العامة:

الاسم فقط:.....
الوظيفة: (أستاذ: مرسوم، متربص، متعاقد، مستخلف) اختر الجواب المناسب.....
المستوى العلمي:.....
التخصص:.....
الخبرة المهنية.....
مقر العمل (البلدية/الدائرة):.....

البيانات المعرفية:

1- هل استوعبت الفرق بين المقاربة بالكفايات والطريقة السابقة؟

نعم لا الى حد ما

2- هل غيرتَ في طريقة تدريسيك تماشيا مع الكفايات في التدريس؟

نعم لا الى حد ما

3- هل تعتقد أن المقاربة الجديدة تمكن المتعلمين من توظيف احسن للمهارات

اللغوية(السماع، القراءة، الكلام، الكتابة) في القسم؟

نعم لا الى حد ما

- رأيك في الكتاب من حيث:

4- مادة الكتاب العلمية مؤسسة على المقاربة بالكفايات.

نعم لا الى حد ما

5 - المادة العلمية سليمة من الأخطاء اللغوية. نعم لا الى حد ما

6 - ترتبط المادة العلمية بحاجات المتعلم اللغوية.

نعم لا الى حد ما

7- تتمي المادة العلمية اتجاهات المتعلمين نحو اللغة العربية الفصيحة.

نعم لا الى حد ما

8- يحقق الكتاب الأهداف المرسومة في المنهاج.

نعم لا الى حد ما

9- عنوان الكتاب مطابق لمحتواه.

نعم لا الى حد ما

10- ترتبط المادة العلمية بما درسه المتعلم في السنوات السابقة وما سيدرسه في السنوات

اللاحقة من حيث التمكين اللغوي لديه. نعم لا الى حد ما

11- تتلاءم المادة العلمية والملح المراد توفره لدى التلميذ.

نعم لا الى حد ما

12- تتناسب المادة العلمية مع المستوى اللغوي للمتعلم ومرحلته الدراسية.

نعم لا الى حد ما

13- مادة الكتاب العلمية موثقة، يُعتمد فيها على المصادر الأساسية والمراجع الصحيحة.

نعم لا الى حد ما

14- تراعي المادة العلمية الاحتياجات اللغوية للفرد والمجتمع بعد إنهاء هذه المرحلة

الدراسية. نعم لا الى حد ما

15- يمتاز الكتاب بالوضوح والتنظيم والتسلسل في عرض المعلومات.

نعم لا الى حد ما

16- يساعد الكتاب المعلم على التخطيط في مواقفه التعليمية التربوية.

نعم لا الى حد ما

17- يراعي الكتاب الإيجاز والتركيز والبعد عن الحشو.

نعم لا الى حد ما

18- الكتاب منظم في ترتيب وحداته وترابط أجزائه.

نعم لا الى حد ما

19- يراعي الكتاب التكامل بين فروع المادة. نعم لا الى حد ما

20- يعرض الكتاب المادة العلمية بلغة سهلة وواضحة ومناسبة للمرحلة الدراسية.

نعم لا الى حد ما

21- هل عناوين الوحدات مناسبة ومواضيعها ؟

نعم لا الى حد ما

22- الأسئلة التقويمية كافية بعد كل درس. نعم لا الى حد ما

23- تعتمد الوحدات على الوضعيات في الطرح. نعم لا الى حد ما

24- صياغة الأسئلة التقويمية محددة وواضحة. نعم لا الى حد ما

25- الأسئلة التقويمية موافقة لمبدأ بيداغوجيا الإدماج.

نعم لا الى حد ما

26- النصوص الشرعية والشواهد كافية لخدمة البعد اللساني للمتمدرس.

نعم لا الى حد ما

27- نصوص الدعم والاستثمار (في آخر الكتاب) تخدم الوحدات المقررة.

نعم لا الى حد ما

28- تتوافر قائمة مراجع مناسبة يستعين بها المتعلم.

نعم لا الى حد ما

29- طباعة الكتاب مشوقة وجذابة.

نعم لا الى حد ما

30- مظهر الكتاب وحجمه مناسب وجذاب.

نعم لا الى حد ما

- نتائج الاستبيان:

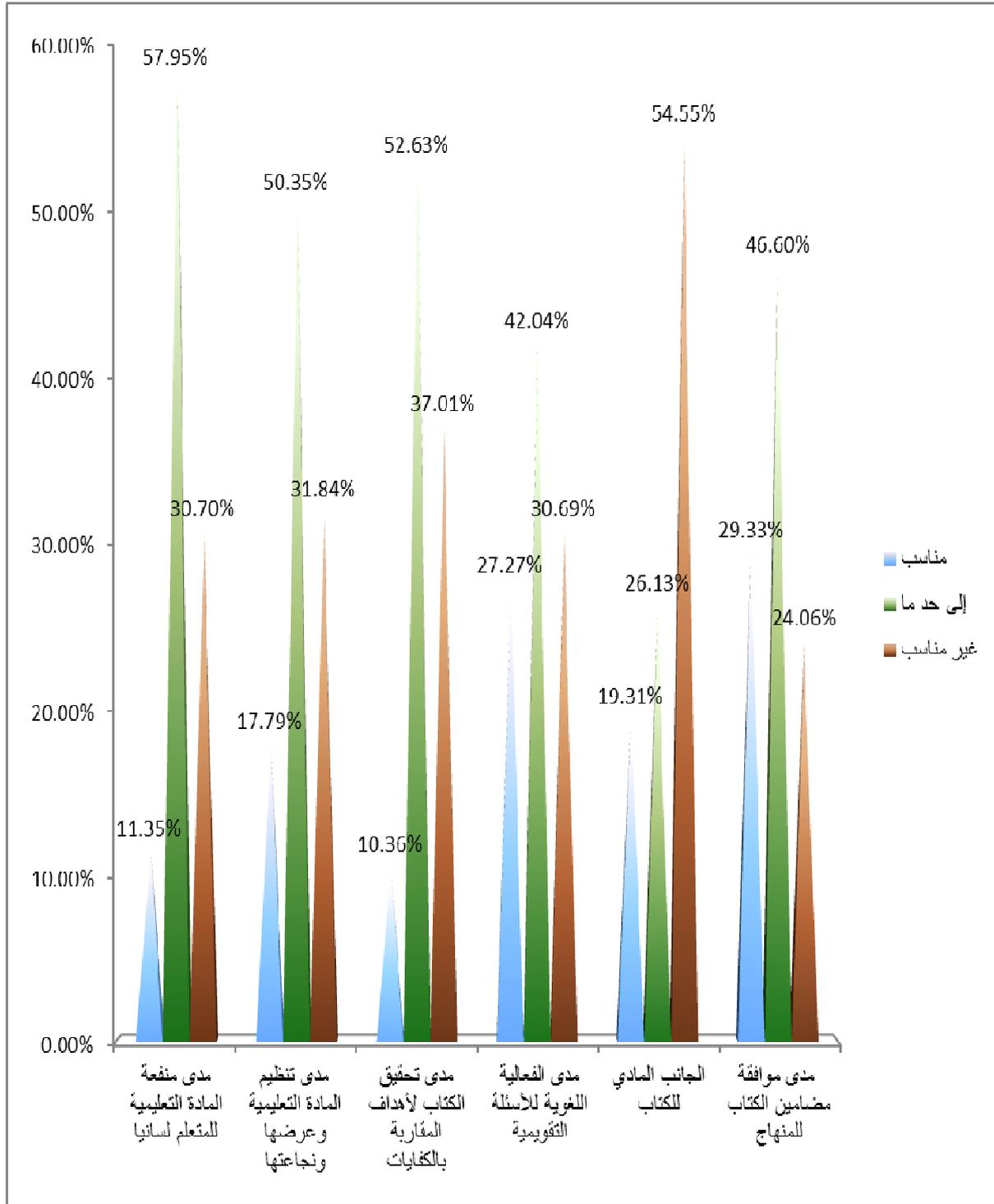
يمكن رد مضمون الاستبيان إلى خمسة نقاط أساسية وهي:

- مدى منفعة المادة التعليمية للمتعلم لسانيا.
- مدى تحقيق الكتاب لأهداف المقاربة بالكفايات .
- مدى تنظيم المادة التعليمية وعرضها ونجاعتها.
- مدى الفعالية اللغوية للأسئلة التقويمية.
- الجانب المادي للكتاب.

كانت النتائج المجملة كما يلي :

(الجدول 01)			
مناسب	إلى حد ما	غير مناسب	
%11.35	%57.95	%30.7	مدى منفعة المادة التعليمية للمتعلم لسانيا
%17.79	%50.35	%31.84	مدى تنظيم المادة التعليمية وعرضها ونجاعتها
%10.36	%52.63	%37.01	مدى تحقيق الكتاب لأهداف المقاربة بالكفايات
%27.27	%42.04	%30.69	مدى الفعالية اللغوية للأسئلة التقويمية
%19.31	%26.13	%54.55	الجانب المادي للكتاب
%29.33	%46.60	%24.06	مدى موافقة مضامين الكتاب للمنهاج

يمكن تمثيل النتائج الجدول (1) في الوثيقة (1)



الوثيقة (1) : رسم تخطيطي يوضح نتائج الاستبيان حول الكتاب المدرسي -

كتاب العلوم الإسلامية السنة الثالثة ثانوي -

3- تحليل الاستبيان

- المادة العلمية تخدم إلى حد ما المتعلم لسانيا، إلا أنه ينبغي تعزيز دورها ويكون ذلك بوضع الأمثلة وصياغتها بشكل يربط المتعلم بلغته ربطا عميقا.
- المادة العلمية إلى حد ما منظمة ومعروضة بشكل حسن، إلا أنه يوجد بعض النقائص في تسلسل المعلومات وترتيب بعض العناصر المفاهيمية، وينبغي معالجة هذا الأمر مراعاة لتدرج المتعلم في استيعاب الكفاية المرجو تحقيقها، وإضفاء عنصر الإثارة والتشويق، وكذلك توثيق المادة العلمية - ليس كلها - وإنما بعضها مما يكون من آراء الأعلام وهذا يساعد على انفتاح أكثر للطالب على المادة العلمية وتعلم ضرورة توثيق المعلومة، لأن ذلك من أساسيات البحث العلمي.
- كما يجب مراعاة التوازن الكمي والنوعي عند عرض العناصر المفاهيمية، وانتقاء أحسن لنصوص الدعم والاستثمار التي تتناسب مع الوحدات والتي تخدمها بشكل فعال ومتناسب مع مرحلة المعلم الدراسية و النفسية.
- الكتاب يحقق إلى حد ما الأهداف والكفايات التي يرسمها المنهاج، إلا أنه تتخلله بعض النقائص في مطابقته لمبدأ المقاربة بالكفايات فيما يخص المحتويات والتقويم، كذلك يرسم المنهاج كفايات ختامية ولكن لا يوفر الكتاب لها مضامين كافية لتشكيل الكفاية المقصودة.
- لا يوجد إشارة بتاتا إلى الوضعيات في معالجة الوحدات.
- انعدام المخططات الذهنية تماما من الكتاب.
- الجانب المادي للكتاب غير مناسب ولا يمتاز بالجاذبية ويفتقر إلى جودة الطباعة ويعرض المادة العلمية بشكل جاف.

ب- الكتاب المدرسي على ضوء المنهاج

1- مدى تطابق محتويات الكتاب المعرفية مع المنهاج

أ- ملف من هدي القرآن الكريم

الوحدة الأولى: وسائل القرآن الكريم في تثبيت العقيدة الإسلامية

- العنصر المفاهيمي: العقيدة الإسلامية مقررة في المنهاج وغير منطرق إليها في الكتاب المدرسي.

- أسلوب إيراد القصص التي تثبت الإيمان غير مقررة في المنهاج وواردة في الكتاب

المدرسي الوحدة الثانية: موقف القرآن الكريم من العقل

- العنصر المفاهيمي "منهجية التفكير كما يبرزها القرآن الكريم" غير مقررة في المنهاج وواردة في الكتاب المدرسي

الوحدة الثالثة: الصحة النفسية والجسمية في القرآن الكريم

- ذكر العنصر المفاهيمي "التركيز والأخلاق" مقررا في المنهاج كعنصر مستقل، في

حين ذكر كعنصر ثانوي من العنوان الرئيسي "الصحة النفسية" في الكتاب المدرسي

- العنصر المفاهيمي "الصحة العامة" ورد مقررا في المنهاج، ولم يُتطرق إليه في الكتاب المدرسي.

الوحدة الرابعة: القيم في القرآن الكريم

- ورد العنصر "المعايشة بالمعروف - في القيم الأسرية -" مقررا في المنهاج ولم

يعرّج عليه في الكتاب المدرسي، الأمر نفسه بالنسبة للعنصر "المسؤولية - في القيم

الاجتماعية

ب- ملف من هدي السنة النبوية

الوحدة الأولى: المساواة أمام أحكام الشريعة الإسلامية

- العنصر "عدم جواز التعدي على أموال الناس" الوارد في الكتاب المدرسي غير مقرر

في المنهاج

الوحدة الثانية: العمل والانتاج في الإسلام

- العناصر المفاهيمية " حكم العمل"، " مجالات العمل"، " نتائج العمل " مقرررة في المنهاج غير واردة في الكتاب المدرسي.

الوحدة الثالثة: مشروعية الوقف

- العناصر المفاهيمية المقررة في المنهاج غير مطابقة تماما لمحتوى الكتاب:
فوجد في المنهاج: " مفهوم الوقف"، " حكم الوقف"، " المردود الاقتصادي للوقف"، " آثار الوقف".

بينما نجد في الكتاب المدرسي " منافع الصدقة"، " أجر توريث العلم النافع"، الولد الصالح زخر لوالديه".

الوحدة الرابعة: توجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم في صلة الآباء بالأبناء

الأمر نفسه بالنسبة للوحدة السابقة، نجد في المنهاج العناصر " الرحمة والرفق"، " حسن التربية" غير واردة في الكتاب، بينما ترد فيه العناصر " الهبة للأولاد مشروعرة"، " مشروعية الاشهاد في الهبات"، مخاطر التفريق بين الأبناء " وهي غير مقررة في المنهاج.

ج- ملف القيم الإيمانية و التعبدية**الوحدة الأولى: أثر الإيمان في اجتناب الانحراف والجريمة**

- عدم تبيان الكتاب لوجه الإجرام في كل جريمة كما هو مقرر في المنهاج
- حصول تقديم وتأخير بين العناصر المفاهيمية " أثر الإيمان في مكافحة الانحراف والجريمة" و " أثر العبادة في مكافحة الجريمة".

الوحدة الثانية: الإسلام والرسالات السماوية السابقة

- العنصر المفاهيمي " انحراف الديانات السابقة " المقرر في المنهاج غير وارد في الكتاب.

الوحدة الثالثة: من مصادر التشريع الإسلامي (الإجماع والقياس والمصالح المرسلة)

- عدم تحديد المنهاج للعناصر المفاهيمية المستهدفة لبناء دروس الإجماع والقياس والمصالح المرسلة.

د- ملف القيم الحقوقية

الوحدة الأولى: حقوق الانسان في مجال العلاقات العامة والتعامل الدولي

- لم يقرر عنصر " حقوق الانسان في مجال العلاقات العامة " في المنهاج وتُطْرَق إليه في الكتاب المدرسي بإسهاب - فهو لب الوحدة -.

- عدم تطابق العناصر المفاهيمية لـ " أسس العلاقات العامة " التي تشتمل - في المنهاج - على الحوار والتعايش والسلام، بينما في الكتاب نجد وحدة الجنس البشري، وحدة الدين، العدالة، الحرية، التعاون والاحترام المتبادل.

- أفراد "التعامل التكريمي في الحرب " كعنصر مستقل في المنهاج وعدم وروده في الكتاب المدرسي، ونرى إدماجه مع " حقوق الانسان في عهد الحرب " لأنه يتضمنه.

الوحدة الثانية: حقوق العمال وواجباتهم في الإسلام

- اشتمل المنهاج على خمسة حقوق أساسية للعمال، بينما اشتمل الكتاب على تسعة حقوق؛ الخمسة منها - المقررة في المنهاج - غير مرتبة حسبه.

هـ- ملف القيم الاجتماعية والأسرية

الوحدة الأولى: العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغيرهم

- " أسس علاقة المسلمين بغيرهم " المقررة في المنهاج تشتمل على التسامح، البر، الإحسان، العدل، بينما يشتمل الكتاب على التعارف، التعايش، التعاون، الروابط الاجتماعية.

الوحدة الثانية: من المشكلات الأسرية؛ النسب وأحكامه الشرعية

- العناصر المفاهيمية " طرق إثبات النسب " و" الحالات التي تعتري النسب " مقرررة في المنهاج غير واردة في الكتاب.
- أفراد" حق الطفل المجهول النسب " كعنصر مفاهيمي مستقل في الكتاب من درس النسب دون تقريره في المنهاج، والأولى إدراجه في درس التبني كعنصر تمهيدي.
- درس التبني في الكتاب المدرسي غير مقسم إلى عناصر مفاهيمية حسب المنهاج مما جعله يبدو على شكل مقال طويل.
- و- ملف القيم الإعلامية والتواصلية: هناك وحدة واحدة فقط وتتوافق مع عناصر المنهاج.

ز- ملف القيم الاقتصادية والمالية

الوحدة الأولى: الربا ومشكلة الفائدة

- عدم ترتيب العناصر المفاهيمية الواردة في الكتاب حسب المنهاج
 - عدم تقرير المنهاج لعنصر " علة الربا " الوارد في الكتاب المدرسي.
- الوحدة الثانية: من المعاملات المالية الجائزة (بيع التقسيط، المرابحة، القراض،
الصرف)
- عدم تحديد المنهاج للعناصر المفاهيمية المستهدفة لبناء وحدات الملف.
 - عدم وضع الوحدات في الكتاب حسب الترتيب الوارد في المنهاج (عكس الترتيب).

- الوحدة الثانية: الشركة في الفقه الإسلامي

- عدم تقرير المنهاج للعناصر " الحكمة من الشركة " و " شركة العنان " - وهي من أهم الشركات - وورودها في الكتاب.

- تسمية نوع من أنواع الشركة في المنهاج - شركة الأعمال - بغير الاسم الوارد في الكتاب (شركة الأبدان)

- تقديم وتأخير بين العناصر المفاهيمية في الشركات الحديثة.

الوحدة الثالثة: من الطرق المشروعة لانتقال المال (الوصية، الميراث، الهبة، الوقف).

- عدم تحديد المنهاج للعناصر المفاهيمية المستهدفة لبناء وحدات الملف.

- عدم وضع الوحدات في الكتاب حسب الترتيب الوارد في المنهاج (عكس الترتيب). والجدول (1) أدناه يوضح ذلك:

2- الجدول: مقارنة بين المنهاج والوثيقة المرافقة والكتاب المدرسي

من حيث النصوص الشرعية والعناوين والعناصر المفاهيمية

السنة الثالثة ثانوي

العناصر المفاهيمية بين المنهاج و الكتاب	الكتاب المدرسي	الوثيقة المرافقة	المنهاج	الوحدة حسب تسمية المنهاج
- نقص عنصر: العقيدة الإسلامية +عناصر إضافية:	نفس النصوص	النصوص الموجودة: س. الرعد /4	الخلو من النصوص	وسائل القرآن الكريم في تثبيت

1- سند تربوي، من إعداد و تقديم الأستاذين: سعيود محمد وبلخوص محمد، من متقن أحمد قنديل - بوداوا، بومرداس، إشراف مفتش التربية الوطنية السيد: الساسي حسناوي، ملتقى دراسي لفائدة أساتذة العلوم الإسلامية، بثانوية : محمد العيد آل خليفة، بومرداس، بتاريخ: 12 صفر 1430هـ، الموافق لـ: 08 فيفري 2009 م، الموضوع: استثمار السندات التربوية.

<p>-مواجهة الإنسان بحقيقة ما يدور في داخل نفسه وقت الشدة. -التذكير بمعية الله للإنسان -إيراد القصص التي تثبت الإيمان -رسم الصور المحببة للمؤمنين</p>		<p>س لقمان/10 س. النحل/78 س المؤمنون/86-91 (من غير نسبة) س. فصلت /49- 50 (من غير نسبة) س. آل عمران /133-134 (من غير نسبة) س. يونس/61 من غير نسبة</p>		<p>العقيدة الإسلامية</p>
<p>+ /زيادة عنصر: منهجية التفكير كما يبرزها القرآن الكريم</p>	<p>- زيادة خمس نصوص هي: س. محمد /24 س. البقرة:164 س البقرة 269: س. يونس :66 س. الكهف:15</p>	<p>نصوصه: في آخر النصوص (04) نصوص</p>	<p>الخلو من النصوص</p>	<p>موقف القرآن من العقل</p>
<p>- العناصر على غير ترتيب المنهاج: المنهاج يقدم الصحة الجسمية . - عدم أفراد العناصر (الطهارة، المأكّل و المشرب، الصحة العامة) بالذكر</p>	<p>+ /زيادة نصين هما: س. النساء 43: س. البقرة:185 + /النصوص غير مرتبة ترتيب المنهاج</p>	<p>(07 نصوص)</p>	<p>الخلو من النصوص</p>	<p>الصحة الجسمية والنفسية في القرآن الكريم</p>
<p>- عدم تعريف القيم + /زيادة قيمة الرحمة + /قيمتي : المعاشرة بالمعروف و التكافل في القيم الأسرية.</p>	<p>+ /نص زائد: س. الحجرات:13 - /نصوص ناقصة: س. التوبة:71 - س. آل عمران :104</p>	<p>12 نصا</p>	<p>الخلو من النصوص</p>	<p>القيم في القرآن الكريم</p>
<p>+ /عدم جواز التعدي على أموال الناس</p>	<p>النص متفق عليه و رواه أصحاب</p>	<p>النص متفق عليه و اللفظ لمسلم</p>	<p>الخلو من النصوص</p>	<p>المساواة أمام</p>

	السنن	(نص الوثيقة ناقص: فقال رسول الله ﷺ أنشفع في حد....)	أحكام الشريعة الإسلامية
- عناصر الكتاب ناقصة: - حكم العمل، مجالاته، نتائجه. - التسول و البطالة: حكمه، حدوده	النص الكامل برواية البخاري	نص الوثيقة ناقص	العمل والإنتاج في الإسلام ومشكلة البطالة
عناصر المنهاج غير موجودة بالكتاب	النص رواه مسلم وغيره: رواية كاملة	النص: متفق عليه (و هو ناقص يحتاج إلى مراجعة)	مشروعية الوقف
نقص عنصرين: الرحمة و الرفق، حسن التربية	نفس النص	النص برواية البخاري	توجيهات الرسول صلى الله عليه و سلم في صلة الآباء بالأبناء
العناصر المتعلقة بأقسام الجرائم و وجه الإجرام فيها غير واردة في الكتاب الجديد		عدم التطرق لهذا المبحث	اثر الإيمان والعبادات في اجتناب الانحراف و الجريمة
نقص عنصر: انحراف الديانات السماوية السابقة.		عدم التطرق لهذا المبحث	الإسلام والرسالات السماوية السابقة
عناصر جزئية غير موجودة بالمنهاج		عدم التطرق لهذا المبحث	من مصادر التشريع
عناصر تفصيلية غير موجودة بالمنهاج: حقوق الإنسان في مجال العلاقات العامة، حقوق الإنسان في علاقته بمجتمعه، الحقوق المدنية و السياسية،		عدم التطرق لهذا المبحث	حقوق الإنسان في مجال العلاقات العامة والتعامل الدولي

الحقوق الاقتصادية و الثقافية و الاجتماعية				
نفس العناصر		عدم التطرق لهذا المبحث		حقوق العمال وواجباتهم في الإسلام
نفس العناصر		عدم التطرق لهذا المبحث		العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغيرهم
نفس العناصر مع إضافة عنصر الحكمة الناقص في المنهاج		عدم التطرق لهذا المبحث		من المشاكل الأسرية: النسب وأحكامه الشرعية
عدم الكلام على الأحكام و التوجيهات المتضمنة في الخطبة و هو عنصر مستقل في المنهاج				تحليل وثيقة خطبة الرسول صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع
+ / إضافة عنصرين: - الأموال الربوية - علة الربا				الربا ومشكلة الفائدة
			عدم تحديد العناصر الجزئية	من المعاملات المالية الجائزة
نفس عناصر المنهاج				الشركة في الفقه الإسلامي
			عدم تحدد العناصر الجزئية	من الطرق المشروعة لانتقال المال

3- التفسير الموضوعي كمقاربة وظيفية:

لقد اشترت سابقا في المدخل عند الصفحة [13] " وأقيم برنامجها على الكفايات التالية: كفاية التواصل الشفوي وكفاية قراءة النصوص (القراءة النصية) أو بمصطلح معاصر "لسانيات النص" والتي سأركز على تناولها بالبحث كونها أهم مضامين المقاربة بالكفايات"، وكذلك في الفصل النظري، في الصفحات: [79-80-81]، فهل المسألة نفسها؟

إن المقاربة الموظفة حسب منهاج مادة العلوم الإسلامية، هي التفسير الموضوعي فقد ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي ما يلي: "...القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف: الغاية من تدريسهما ربط التلميذ بأصول الإسلام ومنابعه الصافية، وهما القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وقد تم اعتماد التفسير الموضوعي للقرآن الكريم حيث يتم الانطلاق في الوحدة من عدة آيات تتناول موضوع الوحدة المقررة" (1) فهل أن التفسير الموضوعي* هو المقاربة النصية، أو جزء منها، أو مرادفا لها.

ولكن الملاحظ أنه لا المنهاج ولا الكتاب المدرسي يقدم جوابا على هذا التساؤل؟ لأن المنهاج في الصفحة [04] يرسم الملامح التي يجب أن تتوفر في التلميذ عند تخرجه

1- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية، للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، أكتوبر 2006، ص: 6.

* - أ - لغة: مأخوذ من الوضع، ومن معانيه: إيجاب الشيء وإثباته مثل قوله تعالى: { وَنَضَعُ الْمَوَازِينَ الْقِسْطَ لِيَوْمِ الْقِيَامَةِ } [الأنبياء 47] وذلك لأن المفسر يثبت كل آية في موضعها... ويأتي الموضوع بمعنى القضية الواحدة.

ب - اصطلاحا: جمع الآيات التي تتناول موضوعا واحدا أو مصطلحا واحدا أو الاقتصار على الآيات في السورة الواحدة، ويفسر ذلك تفسيراً موضوعياً مبرزاً وحدة الموضوع ومحققاً لمقاصد القرآن وأهدافه" (أ. محمد راهم، مفتش التربية الوطنية، لمادة العلوم الإسلامية، الخلاصة في التفسير الموضوعي، ص: 5 .

من المرحلة الثانوية، ومن السنة الثالثة تحديداً مع ذكر الكفاية الختامية لهذه السنة كما يلي:

" 1- ملامح التخرج من المرحلة الثانوية: يتوقع من المتعلم عند تخرجه من المرحلة الثانوية أن:

- يحفظ قدراً من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وفهماً والعمل بتوجيهاتهما
- يؤدي وظيفة العبادة أداءً صحيحاً ويدرك أبعادها.
- يفهم الإسلام فهماً صحيحاً.
- يتخلق بالأخلاق الإسلامية
- متفتحاً على غيره ويحسن الحوار والتواصل مع غيره.
- يعتني بالجمال في شتى مظاهره وفق توجيهات الإسلام.
- يمارس السلوك الصحي بأنواعه.
- يحسن تحليل الوثائق المختلفة الصادرة في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين.

2- ملامح المتعلم عند تخرجه من السنة الثالثة ثانوي: يتوقع من المتعلم عند تخرجه من السنة الثانية ثانوي أن:

- أن يقرأ القرآن الكريم قراءة صحيحة وفق قواعد الترتيل ويفسر النصوص المقررة تفسيراً موضوعياً.
- يفهم ويشرح بعض نصوص الأحاديث المقررة.
- يعرف آثار الإيمان بالله في الاستقرار النفسي والاجتماعي.
- يؤدي العبادات أداءً صحيحاً ويفهم أبعادها الكبرى ويدرك أسرارها.
- يعرف دور الأسرة في الإسلام وكيفية المحافظة عليها
- يحسن التواصل مع غيره ويناقش ويحاور بالتّي هي أحسن.

- يحلل بعض الوثائق النبوية.
- يعرف الحلول والأحكام التي وضعها الإسلام لبعض المشاكل المالية والاقتصادية ودور المال في التنمية المستدامة.
- يدرك قيمة الحقوق الإنسانية ومدى حرص الإسلام على المحافظة عليها ويعمل على ترقيتها. " (1)

3- الكفاءة الختامية للسنة الثالثة ثانوي (2):

- القدرة على تلاوة القرآن تلاوة صحيحة وفهم المقرر منه وتفسيره تفسيراً موضوعياً والعمل بتوجيهاته
 - وتحليل وشرح بعض أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم واستخراج العبر والأحكام منها
 - وتمثل قيم الإسلام عقيدة وسلوكاً ودور ذلك في تحصين الذات
 - وتكوين المسلم المتزن والمتفتح والمتفاعل مع محيطه
 - وفهم ما تضمنته خطبة الرسول صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع من القيم الإنسانية.
- بعد كل هذا يصبح السؤال التالي يطرح نفسه بالضرورة، كيف يمكن للأستاذ أن يحقق هذه الملامح من خلال الكفاية الختامية دون التحديد العلمي والدقيق للمقاربة التي سوف يوظفها أثناء عمله البيداغوجي مع التلميذ؛ خاصة في القضايا المرتبطة باللغة مباشرة كونها الأداة الضرورية لتحقيق الملامح والكفاية السابق ذكرهما مثل: حفظ قدر من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة **وفهمهما** والعمل بتوجيهاتهما يؤدي وظيفة العبادة أداء صحيحاً **ويدرك** أبعادها، **ويحسن الحوار والتواصل** مع غيره؛ يحسن **تحليل**

1- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، ص:4.

2- المرجع السابق، ص:4-5.

الوثائق المختلفة الصادرة في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم والخلفاء الراشدين؛ ثم أن يقرأ القرآن الكريم قراءة صحيحة وفق قواعد الترتيل ويفسر النصوص المقررة تفسيراً موضوعياً ويفهم ويشرح بعض نصوص الأحاديث المقررة، وأخيراً يحسن التواصل مع غيره ويناقش ويحاور بالتي هي أحسن، وأخيراً يحلل بعض الوثائق النبوية، والتي سيأتي أنموذجاً عنها في خضم هذه المذكرة في الملف السادس "القيم التواصلية والإعلامية" عبر وحدة: تحليل وثيقة خطبة الرسول صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع).

إنّ الفهم والتحليل والإدراك والحوار والتواصل والتحليل والقراءة وتفسير النصوص والشرح والنقاش، عمليات عقل- نفسية أو مرتبطة بهما، تصبح في علاقتها باللغة من أكثر المسائل تعقيداً لأنها مسائل تجريدية(1).

فالنتيجة الأهم تكمن في تمكن التلميذ من ملكة اللغة في المرحلة الثانوية، لإقامة التواصل بينه وبين الآخر بواسطة الأستاذ، ولكن في بعض الأحيان - كما الحال ههنا- تؤذن في بعض المواقف بالتفاصيل بمقدار ما تعين على ذلك التواصل.

4- أساليب التقييم: (الأسئلة التقويمية)

بالرغم من توظيف طريقة المقاربة بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج، إلا أننا نلاحظ وجود أسئلة تقويمية وفق المقاربة بالأهداف والمضامين.

- ملاءمة الكتاب لمستوى المتعلمين:

الكتاب عموماً في مستوى المتعلمين، بل نستطيع تقديم بعض الوحدات في مراحل دراسية سابقة.

1- أنظر: موريس شربل، التطور المعرفي عند بياجي، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1986، ص: 207.

- ملاءمة الكتاب لواقع المتعلمين:

الكتاب يخدم جوانب محصورة من واقع المتعلمين ولا يلّم بكل الجوانب، لذا فالأولى مراعاة الأهم فالمهم من واقعهم.

- ملاءمة محتويات الكتاب لاستعمال الوضعيات: انعدام الإشارة تماما للوضعيات وهي شرط أساس في المقاربة الجديدة.

- العلاقة بين محتويات الكتاب: توجد علاقة محصورة قد تكون بين ثلاث أربع وحدات، أما الأنشطة فالأغلب عدم وجودها، ولا يرتبط الكتاب المدرسي لمادة العلوم الإسلامية - الثالثة ثانوي- بباقي كتب المواد الأخرى إلا في جانب صغير جدا.

5- الجانب المادي للكتاب:

أ- المرجع: صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية (o.n.p.s) ونشر في الموسم الدراسي: 2010/2011. في جزء واحد، متوسط الحجم (16.3×23.6 سم) . يبلغ عدد صفحاته ستين ومائة صفحة (160ص).

ب- الغلاف: غلافه الخارجي من الورق الأملس نسيبا، كتب عليه "العلوم الإسلامية السنة الثالثة من التعليم الثانوي كل الشعب"، أما عند النظر إلى مقرر الكتاب ومضامينه فإننا نجد نصف المحتويات عبارة عن ثقافية إسلامية عامة، والكثير من العناصر المفاهيمية تعرض بطريقة سطحية. وقد كتب في الأعلى الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وأسفله العدد (3) بخط عريض أخضر اللون داكن ممزوج قليلا باللون الأصفر، لتحديد المستوى الدراسي، كما رُسم على الغلاف الجزء الأعلى من المسجد ذي صومع تتوسطها قبتان منتهيتين بهلالين، ويبدو أن ذلك رمز الانتماء للهوية المسلمة أما سعره فقد حدد بمائتي دينار جزائري.

ج- الورق: لون الورق أبيض باهت ، الأفضل أن يكون أشد بياضاً

د- الخط: أغلب المضمون مكتوب بخط Simplified Arabic حجم 14 وفي بعض المواضع حجم 13 ، مما جعل المادة العلمية تبدو مترجمة .

ه- التجليد: تجليد الكتاب مقبول بالنظر إلى حجمه.

و- التهوية داخل الكتاب: ويقصد بها كثافة المادة الدراسية المكتوبة ، وعدم ترك فراغات بين الفقرات مما يلفت القارئ إلى تراكم المادة، وأغلب صفحات الكتاب غير مهواة، أضف إلى ذلك عدم كتابة الشواهد الخادمة للعناصر المفاهيمية بلون مغاير مما يوحي بملل القارئ عند تصفحه للكتاب.

ز- الأظر والتسطير: التأطير مقبول عدا وحدتين: حقوق العمال وواجباتهم في الإسلام، الربا ومشكلة الفائدة .

أما بالنسبة للتسطير فهو منعدم، ممّا أضفى بعض التداخل بين العناصر المفاهيمية، خاصة إذا كتبت باللون الأسود مثل ما هو في الصفحات 92-95.

ح- الهوامش: انعدام التهميش ممّا يدل على انعدام توثيق المادة العلمية.

ط- علامات الوقف والترقيم: بالنسبة للآيات:

الآيات مرقمة مع وجود خطأ واحد في تخريج الآية في ص:9 من سورة يونس الآية: 66 بدلا من الآية:99 من السورة نفسها.

بالنسبة لعلامات الوقف: مقبولة إلى حد ما.

ي- عزو الآيات وتخريج الأحاديث: الآيات معزوة إلى مواضعها في القرآن الكريم.

الأحاديث مخرجة من كتب السنن وكتب التخريج، وهي إما أحاديث صحيحة أو حسنة. أما آثار الصحابة فأغلبها غير مخرجة.

ك- الفهارس: يوجد فهرس لمواضيع الوحدات، ولا يوجد فهرس الآيات والأحاديث، ولا قائمة المراجع ولا معجم المفاهيم والمصطلحات.

ل- لغة الكتاب: عادية، واضحة، سليمة من الأخطاء عدا موضعين: الصفحة (43) " والديه " والصفحة (64) " الوالد " حيث شددت الدال بدلا من تخفيفها.

6- تقييم (نقد) مضامين الكتاب المدرسي للعلوم الإسلامية.

أ- ملاحظات حول مضامين الوحدات:

1- مضامين وحدات الملف الأول:

أ- وسائل القرآن في تثبيت العقيدة الإسلامية:

عنونت الوحدة ب: " وسائل القرآن " والمعروف أن الوسائل إنما تستعمل عموما للدلالة على المسائل المادية، والأولى من ذلك أن يكون مصطلح "أساليب القرآن" بدلا من وسائله لأن النصوص القرآنية المقررة إنما جاءت بأساليب لا بوسائل.

كذلك اقتصرت الوحدة على بعض " الوسائل " أو الأساليب وكان يفترض يكون عنوان الوحدة من أساليب أو وسائل القرءان، للدلالة على التبعية لا الكلية.

عدم الترتيب والتوزيع (1) الموضوعي للآيات المقررة وفق العناصر المفاهيمية الواردة في المنهاج، إذ نجد الآيات الثلاث الأولى تتحدث عن إثارة الوجدان والعقل والتذكير بقدرة الله، مما يجعل العناصر غير واضحة إلى حد ما لدى التلاميذ.

بينما تتحدث الآية الرابعة عن مناقشة الانحرافات ثم عن وسيلة إثارة العقل التي هي جزء من الآية عبارة عن دليل منطقي منفصل عن إثارة الوجدان وهذا ما يشوش ذهن المتعلم.

كما يلاحظ عدم توزيع الآيات توزيعا تكافئيا، فنجد ثلاث آيات تخدم عنصرا واحدا، بينما يخصص آية واحدة لعنصر آخر.

1- أنظر: محمد بازي، صناعة التدريس ورهانات التكوين، ص: 33.

فالأولى تخصيص آية لكل أسلوب وترتيبها حسب العناصر المفاهيمية لكي تتضح الصورة في ذهن المتعلم.

الآية الخامسة: فصلت [50/49] قوله تعالى: ((لَا يَسْمُ الْإِنْسَانُ مِنْ دُعَاءِ الْخَيْرِ وَإِنْ مَسَّهُ الشَّرُّ فَيُوسِسْ فَنُوطٌ. وَلَيْسَ أَذْفَنَهُ رَحْمَةً مِنَّا مِنْ بَعْدِ ضَرَاءٍ مَسَّتْهُ لِيَقُولَنَّ هَذَا لِي وَمَا أَظُنُّ السَّاعَةَ فَأَيِّمَةً وَلَيْسَ رُجِعْتُ إِلَى رَبِّي إِنَّ لِي عِنْدَهُ لَلْحُسْبَىٰ فَلَنُنَبِّئَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِمَا عَمِلُوا وَلَنُدِيفَنَّهُمْ مِنْ عَذَابٍ غَلِيظٍ)) - الصفحة (5) من الكتاب، نجدها مرتبطة بعنصر مواجهة الإنسان بحقيقة ما يدور في داخل نفسه وقت الشدة.

والأصل أن معنى الآية لا ينطبق على هذا العنصر وشرحه لأن الآية تتحدث عن الإنسان وأنه في وقت الرخاء يكثر من الدعاء لطلب الاستزادة من المال والصحة وغيرها، وفي وقت الشدة يسيء الظن بربه، ويعتقد أن الهلاك قد وقع عليه فلا يرفع عنه كما أنه لا يشكر نعمة الله عليه ويزعم أنها استحقاقا على الله تعالى.

والصحيح أن الذي ينطبق مع العنصر المذكور هي الآية (50) التي تلي الآية السابقة مباشرة وهي قوله تعالى: ((وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الْإِنْسَانِ أَعْرَضَ وَنَبَأَ بِيَجَانِبِهِ وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ فَذُو دُعَاءٍ عَرِيضٍ)).

كما يمكن الاستدلال بالآيات التالية، قال تعالى: ((وَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ

الضُرُّ دَعَانَا لِجَنبِهِ أَوْ فَاعِدًا أَوْ فَايِمًا فَلَمَّا كَشَفْنَا عَنْهُ ضُرَّهُ مَرَّ

كَأَنَّ لَمْ يَدْعُنَا إِلَىٰ ضُرٍّ مَّسَّهُ، كَذَلِكَ زَيْسٌ لِلْمُسْرِفِينَ مَا كَانُوا
يَعْمَلُونَ)) [يونس: 12].

وقال تعالى: ((فَإِذَا رَكِبُوا فِي الْفُلِكِ دَعَاؤُا اللَّهِ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ
فَلَمَّا نَجَّيَهُمْ إِلَى الْبَرِّ إِذَا هُمْ يُشْرِكُونَ)) [العنكبوت: 65].

وكذلك قوله: ((هُوَ الَّذِي يُسَيِّرُكُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ حَتَّىٰ إِذَا كُنْتُمْ فِي
الْفُلِكِ وَجَرَيْنَ بِهِم بِرِيحٍ طَيِّبَةٍ وَفَرِحُوا بِهَا جَاءَتْهَا رِيحٌ عَاصِفٌ
وَجَاءَهُمُ الْمَوْجُ مِنْ كُلِّ مَكَانٍ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ أُحِيطَ بِهِمْ دَعَاؤُا اللَّهِ
مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ لَئِنِ أَنْجَيْتَنَا مِنْ هَذِهِ لَنَكُونَنَّ مِنَ
الشَّاكِرِينَ)) [يونس: 22].

وقوله تعالى: ((وَإِذَا غَشِيَهُمْ مَوْجٌ كَالظُّلَلِ دَعَاؤُا اللَّهِ مُخْلِصِينَ لَهُ
الدِّينَ فَلَمَّا نَجَّيَهُمْ إِلَى الْبَرِّ فَمِنْهُمْ مُّقْتَصِدٌ وَمَا يَجْحَدُ بِآيَاتِنَا
إِلَّا كُلُّ خَبَّارٍ كَفُورٍ)) [لقمان: 32].

- كما أهمل الكتاب مفهوم (1) العقيدة الإسلامية الذي يعتبر مفتاح الوحدة، وكفايتها
الأساسية فبدون فهم لماهية الشيء لا يمكن للتلميذ أن يدرك حقائق الأمور أو يستوعب
أهمية ما يدرسه ويتعلمه. فالفهم إذن، هو الذي يفسح المجال أمام المتعلم، كي يحدد نوعية

1- حمد الله اجبارة، مؤشرات كفايات المدرس من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة، ص: 19.

أو طبيعة المشكلات التي تعترض تحقيق أهدافه التعليمية، ويصنفها حسب درجة تعقيدها أو صعوبتها؛ ثم بعد ذلك يقدم الحلول المناسبة لها كي يثبت في الأخير مؤهلاته وقدراته وكفاياته." (1)

واخيرا انعدام النصّ الشرعي، المقابل للإيضاح من الصفحة (07) العنصر رقم (06) من الوحدة نفسها .

ب- موقف القرآن الكريم من العقل

العنصر المفاهيمي: هو وجوب المحافظة على العقل. حيث تفتقر هذه الوحدة إلى العناصر المفاهيمية التفصيلية التي تضبط عمل الأستاذ وتوحد المفاهيم وتحد من التباين فمثلا عنصر (وجوب المحافظة على العقل) هل يراد حفظه معنويا، فكريا عقديا أم حسيا ماديا، أم هما معا؟

الاستطراد في شرح وجوب المحافظة على العقل من ناحية الوجود ثم الوصول إلى أن من طرقها تعلم العلم النافع، فحبذا لو بدئ بهذه النقطة ثم الاستطراد لأن القارئ يشعر أنه لا ارتباط بين الاستطراد والعنصر المفاهيمي.

حصر حفظ العقل من ناحية العدم في الغلو والانحراف الفكري، ولم يبين نوع الانحراف لأنه لفظ عام يشمل الايمان بالخرافات وقراءة ما يثير الشك في الدين (كقراءة التوراة والانجيل المحرفين) كما أهمل المفسدات الحسية كالخمر والمخدرات التي تعتبر من أوجه المؤثرات المفسدة للعقل.

صعوبة النصين الشرعيين (260 من سورة البقرة) و(143 من سورة الأعراف) من الصفحة 09 في الكتاب المدرسي والتحليل الفلسفي التابع لهما على مستوى التلاميذ والتميز بالغموض وضحالة المعلومة المرجوة منه.

1- المرجع نفسه، ص:19.

ج- الصحة النفسية والجسمية في القرآن الكريم:

انعدام ضبط العناصر المفاهيمية التي تُوَظَر وتتنظم سير الدرس وتضبط عمل المدرس حيث أن العناصر المفاهيمية المقررة قاصرة لا تلبى الهدف من الكفاية. ثم إن عرض الآيات كان عرضاً مشوشاً يتعب ذهن المتعلم فيأتي نص يتحدث عن الصحة النفسية ثم الآخر يتحدث عن الصحة الجسمية ثم يأتي آخر ليعود بنا إلى الصحة النفسية وهكذا.

فأية [المؤمنون 5-7] في قوله تعالى: ((وَالَّذِينَ هُمْ لِأُزْوَاجِهِمْ حَاطُونَ إِلَّا عَلَىٰ أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ. فَمَنْ ابْتَغَىٰ وَرَاءَ ذَلِكَ فَاءً فَلْيَبْكَ هُمْ الْعَادُونَ))، تتحدث عن الصحة الجسمية وقد توسطت الآيتين [بونس: 57] قوله تعالى: ((يَأْتِيهَا النَّاسُ فَدَجَاءَ تَكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِقَآءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ))، التي تتحدث عن الصحة النفسية و[البقرة: 222] في قوله تعالى: ((وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَفْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ))، التي تتحدث عن الصحة الجسمية.

استهلت الوحدة بتمهيد يثير الاستغراب في المعاني التي وردت فيه ولم يتناول أي شيء عن الصحة والمرض وقد ورد فيه (فمهما تعاضم الإنسان فلن يخرق الأرض

ولن يبلغ الجبال طولا، ومهما تزايدت قوته فلن يكون أقوى من الريح التي تعصف أو الرعد الذي يبرق) [ك.م.ص: 16]

كذلك أهمل عنصر الصحة العامة الذي تقرّر في المنهاج.

في عنصر التزكية والأخلاق لم يوافق محتواه، إذ اقتصر على الألفة والمحبة فقط في حين لا يمكن حصر الأخلاق في هاتين الصفتين.

ثم التفريع في ذكر الآراء والاجتهادات والإطناب الممل والمخل وكثرة العناصر المؤطرة للوحدة مما لا يرتجى منه أي نفع .

د - القيم في القرآن الكريم:

عدم التطرق إلى تعريف أو مفهوم (1) القيم في الكتاب مما يضعف من قابلية اكتسابها وتطبيقها سلوكيا، وهو موضوع جديد على التلميذ.

انعدام الترتيب الموضوعي للآيات وفق العناصر المفاهيمية المقررة سواء في الكتاب أو المنهاج حيث كان من الأنسب أن تكون أول آية تتحدث عن الرحمة موافقة لترتيب العناصر المفاهيمية الواردة في الكتاب المدرسي.

ففي القيم الأسرية اقتصر الكتاب على قيمة واحدة هي المودة والرحمة وأهمل قيمتي التكافل الأسري والمعايشة بالمعروف. كما أهمل أيضا قيمة المسؤولية.

أفرد الكتاب كلا من التكافل والتعاون بالذكر على أنهما عنصران مستقلان، ففي حين أن التكافل جزء من التعاون، فالأولى إدماجهما.

عند التطرق لذكر قيمة العدل نجد كلاما عاما بعيدا عن العدل كقيمة سياسية.

عند التطرق لشرح عنصر الشورى تمّ ذكر آيات تخدم القيم الأسرية كالتشاور في موضوع الفطام الذي لا يخدم القيمة بصفاتها قيمة سياسية.

1- المرجع السابق، ص: 19.

أما بالنسبة لقيمة الطاعة، فقد أسهب الكتاب في الحديث عن طاعة الله عزوجل والرسول صلى الله عليه وسلم وهذه الطاعة واجبة ولكن ليست سياسية وكان الأولى، أفراد الشرح بمقطع قوله تعالى: ((وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ)) [النساء: 59] والتي هي وجه الدلالة والمقصودة من الدرس.

جاء في ص(31) من الكتاب المدرسي: ما نصه " .إلا بالرجوع إلى السنة لنعرف من خلالها تفصيل ما أجمله القرآن، وإيضاح ما أبهمه، وتخصيص ما أطلقه "، والصواب أن يقال تخصيص ما عممه أو تقييد ما أطلقه ، إذ العام عند علماء أصول الفقه وعلماء اللغة، يقابله الخاص، كما يقابل المطلق المقيد(1) .

2-مضامين وحدات الملف الثاني:

أ- العمل والإنتاج في الإسلام ومشكلة البطالة:

عدم تطرق الكتاب بالشرح لمجالات العمل ونتائجه.

ب- مشروعية الوقف

ذكر الكتاب ترجمة الصحابي أبي هريرة رضي الله عنه وجاء في ترجمته (ص41): " قدم المدينة في السنة السابعة للهجرة والنبي صلى الله عليه وسلم في غزوة خيبر فأسلم على يديه " .

فالذي يظهر أن أبا هريرة أسلم في غزوة خيبر ولكنه أسلم في قبيلته على يد عمرو بن الطفيل الدوسي وبايع النبي صلى الله عليه وسلم في خيبر. قال ابن حجر: " قال أبو حاتم: أسلم أبو هريرة بدوس، فقدم المدينة ورسول الله خارج نحو خيبر، وعلى المدينة

1- أنظر: وزارة التربية الوطنية، مديريةية التعليم الثانوي العام، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، كتاب علوم الشريعة، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة الآداب والعلوم الإسلامية، السنة الدراسية: 2001-2002م، ص: 217.

سِيَّاحُ بْنُ عُرْفُطَةَ الْغَفَارِيُّ، استخلفه رسولُ الله، فصَلَّى أبو هريرة مع سِيَّاحٍ، وَسَمِعَهُ يَقْرَأُ: {وَيْلٌ لِلْمُطَفِّفِينَ}، ثم لَحِقَ بالمصطفى إلى خيبر، فَشَهِدَ خَيْبَرَ مَعَ النَّبِيِّ. (1) .

فعنوان الوحدة ليس إلا جزءا مما تضمنه نص الحديث الذي يرشد إلى ترك الآثار الصالحة النافعة والتي يعد الوقف عنصرا منها وقصر الحديث على الوقف فيه إهمال لباقي جوانبه، فالعنوان إذن خاص في حين أن المضمون أعم؛ فالدرس عبارة عن دراسة حديثة وليست فقهية.

ج- توجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم في صلة الآباء بالأبناء

ذكر في الكتاب مولد الصحابي "النعمان بن بشير «رضي الله عنه، وأنه كان لأربعة أشهر بعد الهجرة، في حين كان مولده في السنة الثانية بعدها، قال الذهبي: " وولد النعمان سنة اثنتين". وقصور العناصر المفاهيمية عن الإيفاء بما تضمنه الحديث النبوي الشريف

لا ذكر لمناسبة الحديث التي تعد مدخلا لازما لفهم مضمون الوحدة، فهي تعتبر سياق النص الذي يعتبر من الأدوات التفسيرية له، وتحديد سياق النص هو وضعه في إطاره التاريخي العام، بمعنى اخرتحديد الظروف التي أنتجت الأحداث الواردة بالنص، أو الظروف التي أفرزت النص، أو تحديد الأحداث الكبرى التي تتدرج ضمنها الأحداث الواردة في النص (الخطاب).

يقول الدكتور محمد خطابي في كتابه: لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب في هذا الإطار، فيما يذهب إليه براون ويول(1983) " إلى أن محلل الخطاب ينبغي أن يأخذ بعين الاعتبار السياق الذي يظهر فيه الخطاب [والسياق لديهما يتشكل من المتكلم/

1- أنظر: صحيح ابن حبان، ج:3، ص125.

الكاتب، والمستمع/القارئ، والزمان والمكان]، لأنه يؤدي دورا فعالا في تأويل الخطاب، بل كثيرا ما يؤدي ظهور قول واحد في سياقين مختلفين إلى تأويلين مختلفين" (1)

هذا ما أدى إلى الضعف في أسلوب معالجة النص الشرعي حيث لم يصف التحليل شيئا جديدا.

3- مضامين وحدات الملف الثالث:

أ- أثر الإيمان في اجتناب الانحراف والجريمة:

يحتاج العنوان إلى ضبط علمي ومعرفي، فمصطلح الجريمة أعم من الانحراف ويستغرقه. فقد عرفت الجريمة ولم يعرف الانحراف مع أنهما ليسا بمعنى واحد.

عُرّف الحد بأنه " عقوبة مقدرة شرعا لصيانة الأنساب والأعراض والعقول والأموال وتأمين السبل،" وهذا التعريف لم يراع حفظ الدين، فلا بد من إضافة كلمة "الدين" قبل الأنساب حتى يدخل حد الردة وحد الساحر لأنهما يحميان الدين، ومع ذلك فهو تعريف طويل، والأولى أن يعرف الحد بأنه " عقوبة مقدرة شرعا، تجب حقا لله تعالى".

عُرّف القصاص بأنه " حد من الحدود المقدرة شرعا وليس نظيرا لها".

وهذا التعريف غير واضح المعنى لأننا لا نعرف على ماذا يعود الضمير "لها" ولا المقصود منه هنا، ثم أنه لا يبيّن للمتعم معنى القصاص، وإنما يذكره فقط كونه نوعا من الحدود.

فالقصاص هو معاقبة الجاني الذي يتعدى على غيره بالقتل، أو بقطع عضو من أعضائه أو بجرحه بمثل ما فعل.

1- محمد خطابي، لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب، ط:2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص52.

ب- الإسلام والرسالات السماوية السابقة:

مخالفة الكتاب للمنهاج في ترتيب العناصر المفاهيمية .

فالترتيب المنطقي والمفيد للعناصر المفاهيمية للوحدة هو الترتيب المعروف حسب الزمان، فبعد ذكر عنصر: "وحدة الرسالات السماوية " لا بد من ذكر اليهودية، ثم النصرانية، ثم الإسلام حتى إذا ذكرنا آخر عنصر وهو "علاقة الإسلام بالرسالات السماوية السابقة" كان التصور للموضوع أشمل وأوضح. بالرغم من أن الوحدة لا تخضع لاعتبارات الترتيب إلا أن هذا الترتيب الزمني مفيد لتتم المقارنة الجيدة في ذهن المتعلم.

ج- من مصادر التشريع الإسلامي:

عموما يلاحظ انعدام ضبط العناصر المفاهيمية للمصادر التشريعية الثلاث مما يجعل جهد الأستاذ غير منضبط وتتباين طرق تقديم الدرس.

- الإجماع:

يلاحظ الإسهاب في التعريف اللغوي، مما يؤدي إلى الخط المفاهيمي لدى التلميذ والأولى الاكتفاء بالمعنى الذي له علاقة بالتعريف الاصطلاحي والاستدلال بأية أو حديث، مما يصعب الاستدلال لحجية الإجماع على مدارك التلميذ.

عُرّف الإجماع في الاصطلاح بأنه " اتفاق جميع المجتهدين من المسلمين في عصر من العصور بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم على حكم من الأحكام الشرعية العملية فقيد " العملية لا داعي له لأنه يحصر الإجماع في المسائل الشرعية الفقهية منها فقط.

حجية الإجماع السكوتي: بما أن المذهب المالكي يعتبر الإجماع السكوتي " إجماعاً وحجة" فالأولى الإشارة إلى ذلك وعدم ترك المتعلم تائها مفاهيميا بين الخلاف، وهذا يسهم في تشكيل مرجعية موحدة للمتعلم.

ذكر الخلاف في حكم الإجماع، وكان الأولى الإشارة إلى قطعية الإجماع الصريح عند المالكية، قال وهبة الزحيلي في كتابه أصول الفقه الإسلامي "وهو حجة عند الجمهور كما عرفنا"⁽¹⁾، ومن الجمهور المالكية.

لا أرى مثال "تحريم الزواج بالجدة" ملائماً، لأن الزواج بالعجوز أمر غير مستساغ لدى المتعلمين فكيف بالزواج بالجدة، لذلك يستحسن تعديل هذا المثال.

توجد أمثلة كثيرة عن الإجماع، والأولى وضع أمثلة تناسب واقع المتعلم وعصره.

- القياس:

عُرّف القياس في الاصطلاح بأنه "مساواة أمر لأمر آخر في الحكم الثابت له لاشتراكهما في علة الحكم" وهذا التعريف فيه تكرار للفظ أمر والحكم، فالأولى تحسين هذا التعريف. لأن القياس مساواة فرع لأصل.

من أدلة حجية القياس التي وردت في الكتاب المدرسي، قوله تعالى: ((بَاعْتَبِرُواْ

يَا أُولِي الْأَبْصَارِ)) [الحشر: 02]، ووجه دلالتها غير واضح، ويحسن تبيانه؛ فيقال:

الاعتبار في اللغة حقيقة في المجاوزة، يقال في اللغة "وَعَبَّرْتُ النَّهْرَ وَالطَّرِيقَ أَعْبَرُهُ عَبْرًا وَعَبُورًا قَطَعْتُهُ مِنْ هَذَا الْعَبْرِ إِلَى ذَلِكَ الْعَبْرِ" (2) عبرت إليه أي جاوزت مكاني وانتقلت إليه، والقياس مجاوزة بالحكم من الأصل إلى الفرع، فيكون من الاعتبار المأمور به.

أُحْتَجُّ عَلَى جَوَازِ التَّعَبُّدِ بِالْقِيَاسِ بِحَدِيثَيْنِ عَنِ الْمَرْأَةِ الْخَثْعَمِيَّةِ أَحَدُهُمَا بِرَوَايَةٍ عَنِ

والدهافي: ص (63).

1- وهبة الزحيلي، أصول الفقه الإسلامي، دار الفكر، ج:1، الباب:3، ف:1، ص:552. to

pdf.www.almostepha.com

2- ابن منظور، لسان العرب، مجل:4، ج:32، مادة [عبر] ص:2782. to pdf.www.almostepha.com.

ونسبت الرواية إلى موطأ مالك بلفظ: "إن أبي أدركته فريضة الحج، أفأحج عنه؟ فقال لها: أرأيت لو كان على أبيك دين فقضيته أكان ينفعه ذلك قالت نعم، قال: فدين الله أحق بالقضاء".

بينما اللفظ الوارد في موطأ مالك برقم 789: "يا رَسُولَ اللَّهِ، إِنَّ فَرِيضَةَ اللَّهِ فِي الْحَجِّ أَدْرَكَتْ أَبِي شَيْخًا كَبِيرًا لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يَنْتَبِتَ عَلَى الرَّاحِلَةِ أَفَأَحُجُّ عَنْهُ، قَالَ نَعَمْ". كذلك لفظ البخاري في الكتاب "فَدَيْنُ اللَّهِ أَحَقُّ أَنْ يُقْضَى" بينما الوارد في صحيحه "أَقْضُوا دَيْنَ اللَّهِ الَّذِي لَهُ فَإِنَّ دَيْنَ اللَّهِ أَحَقُّ بِالْوَفَاءِ" (1). والحديث الثاني رواية عن والدتها، وينبغي الاعتماد على رواية واحدة كي لا يتصور المتعلم التعارض بين الأحاديث.

يستحسن استبدال مثال أبي بكر في الكلاله، لأن رأيه هنا ليس قياسا صحيحا كما ذكر في الكتاب أن القياس من الرأي لكن المثال لا يخدم الكفاءة المستهدفة، والأحسن وضع مثال قياسه الزكاة على الصلاة في قتال الممتنع منهما بجامع كونهما عبادتين من أركان الإسلام.

كما أن رواية أبي بكر المذكورة في الكتاب الصفحة (64): "الكلالة ما عدا الوالد والولد" مشكوك فيها من حيث ألفاظ المتن، تقابلها ما رواه ابن جرير وغيره عن الشعبي عن أبي بكر الصديق أنه سئل عن الكلالة فقال: "أقول فيها برأبي فإن يكون صوابا فمن الله وإن يكن خطأ فمني ومن الشيطان والله ورسوله بريئان منه ؛ الكلالة من لا ولد له ولا والد".

لم يبيّن مثال ابن عباس حجية القياس فينبغي إظهارها وهو أن ابن عباس قاس أب الأب على ابن الابن في حجب الإخوة من الميراث بجامع أنهما عمود النسب.

1- ابن حجر العسقلاني، فتح الباري، المكتبة الإلكترونية، مكتبة الحديث الشريف، شركة العرين للكمبيوتر، م.ع.السعودية، ج:4، كتاب الحج، ص: 152، رقم 1513.

جاء في الكتاب العنصر المفاهيمي " أركان القياس وشروطه" الذي لم يتناول إلا الأركان، ولم يذكر الشروط وهي غير مقرررة في المنهاج أصلاً، فيحسن حذف لفظ " وشروطه".

ذكر من أمثلة القياس: قياس تحريم ضرب الوالدين أو سبهما على تحريم قول أف لهما.

لكن نجد أن المالكية يعتبرون الحكم هنا ثابتاً لغة بالقياس، " وأما الضرب الثاني فهو فحوى الخطاب، وهو ما يفهم من نفس الخطاب من قصد المتكلم بعرف اللغة نحو قوله تعالى: ((قَلَّا تَفُلَّ لَّهُمَا أَفٍّ)) [الإسراء: 23]، فهذا يفهم منه من جهة اللغة المنع من الضرب والشتم، ويجري مجرى النص على ذلك في وجوب العمل به والمصير إليه" وهذا أحد أنواع مفهوم الموافقة وهو فحوى الخطاب". (1)

وهذا ما يوافق ما ذهب إليه الدكتور مهدي أسعد عرار عندما قال "ولالأصوليين مباحث قيمة في هذا المطلب، إذ إن تحديد الدلالة بما فيه مراعاة للمقام أمر يذني المرء من اقتناص المراد، ولعل هذا هو الذي أفضى بالأصوليين إلى عدم التعويل على الألفاظ وحدها في تحديد الدلالة، بل اهتموا بالسياق العام، ومن ذلك حديث الغزالي (505هـ) عما يؤخذ من إشارة اللفظ لا من اللفظ، وعن فهم غير المنطوق به من المنطوق بدلالة سياق الكلام ومقصوده، كفهم تحريم الشتم والقتل والضرب من قوله تعالى ((قَلَّا تَفُلَّ لَّهُمَا أَفٍّ)). (2)

1- وزارة التربية الوطنية، المرجع السابق، ص: 201.

2- مهدي أسعد عرار، جدل اللفظ والمعنى دراسة في دلالة الكلمة العربية، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص: 55.

المصلحة المرسلّة:

لم يذكر الكتاب التعريف اللغوي للمصلحة المرسلّة الأولى ذكره كأن يقال: المصلحة من الصلاح أي النفع وهو ضد الفساد ومنه قوله تعالى: ((وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا)) [الأعراف: 85].

والمرسلّة في اللغة من الإرسال وهو الإطلاق، ومنه قوله تعالى: ((أَلَمْ تَرَ أَنَا أَرْسَلْنَا الشَّيْخَ عَلَى الْكَلْبِيِّينَ تَوَّزَّهُمْ أَزْآ)) [مريم: 83].

4- مضامين وحدات الملف الرابع:

أ- حقوق الإنسان في مجال العلاقات العامة والتعامل الدولي

عنوان الوحدة طويل وطُرح مضمونها طرحاً قانونياً أكثر منه لسانياً وشرعياً، لذا أقترح تعديل العنوان كما سائبين لاحقاً.

بعض مضامين العناصر المفاهيمية متداخلة مما يضيف على الدرس تشابكاً في المعنى لدى التلميذ، فيستحسن دمج بعضها مع الآخر فمثلاً: حذف عنصر حقوق الإنسان في علاقته بمجتمعه ودمجه مع الحقوق والحريات الشخصية .

دمج (حرية المعتقد) و(حرية الفكر والرأي) تحت عنصر موحد (الحق في الحرية) وهي حقوق شخصية بالدرجة الأولى فنتقل من " حقوق الإنسان المدنية السياسية " على الحقوق الشخصية.

أسس العلاقات العامة: تم إدراج عنصر مفاهيمي هو وحدة الدين وهي عبارة خاصة لا بد من تصحيحها لسانياً ثم شرعياً، فهذا يوحي للمتعلّم أن المسلم والنصراني واليهودي كلهم على صواب ولا فرق بينهم وهذا خطأ قطعاً.

ذكر في المنهاج عنصران مفاهيميان وهما حقوق الإنسان في الحرب: التعامل التكريمي في الحرب، وهذا العنصر غير وارد في الكتاب ويستحسن أن لا يرد لكن يدمج في "الحقوق الإنسان في الحرب".

فالدرس فيه إطناب كبير تتشابك فيه العناصر المفاهيمية، حيث يلاحظ انعدام التنسيق والترتيب والشمولية للعناصر المفاهيمية بما يسع الوحدة ويحقق الكفاءة المستهدفة فقد تجاهل المنهاج الحقوق الشخصية والمدنية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية التي يفترض أن تأتي أولاً فيستحسن اختصار حقوق الإنسان في مجال العلاقات العامة في:

- الحقوق والحريات الشخصية : كالحق في الحياة - الحق في الحرية - الحق في الأمن.
- الحقوق المدنية والسياسية :- فالحقوق المدنية كالحق في تكوين أسرة وحق التملك.
- أما السياسية: الحق في اللجوء، حق المشاركة في وظائف الدولة ، حق اختيار ممثليه وحق التشاور.
- الحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية : كحق العمل وحق الضمان الاجتماعي وحق التعلم.

ب- حقوق العمال

حيث يفنق المنهاج للتمهيد وقصوره في الإلمام بما تتطلبه الوحدة من العناصر المفاهيمية ويحقق الكفاية.

فالعناصر المفاهيمية غير واضحة وتبدو متداخلة فيما بينها.

ورد حديث في الكتاب ص: 82 بلفظ ((أَعْفُ عَنْهُ فِي الْيَوْمِ سَبْعِينَ مَرَّةً)) بحذف حرف العلة- الواو - الموحى بصيغة الأمر، بينما الحديث بصيغة الجملة الخبرية - الفعل المضارع-: " أَعْفُو عَنْهُ فِي الْيَوْمِ سَبْعِينَ مَرَّةً " (1).

1- المكتبة الإلكترونية. شرح سنن أبي داود، المرجع السابق، ج:14، ص:64.

5- مضامين وحدات الملف الخامس:

أ- العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغيرهم

هذه الوحدة متداخلة نوعاً ما مع وحدة حقوق الإنسان فعنصر "أسس علاقة المسلمين بغيرهم" مكررة في درس حقوق الإنسان في مجالات العلاقات العامة عنصر "حقوق غير المسلمين في بلد الإسلام" مهم وحقه أن يكون في ملف القيم الحقوقية.

يقترح تدريس العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغيرهم على شكل تحليل وثيقة المعاهدة التي تمت بين الرسول صلى الله عليه وسلم ويهود المدينة، التي درست في السنة الأولى وهذا يحقق أكثر الكفاية المستهدفة.

ب- من المشاكل الأسرية: النسب وأحكامه الشرعية

لا حاجة لبدء العنوان بـ "من المشاكل الأسرية" مما يشعر المتعلم بأنها حقيقة مشكلة والأصل لا وجود لها وإنما هو وحدة واضحة وغير معقدة، لأن النسب والكفالة ليسا من المشاكل، بل حلولا لمجهول النسب.

- النسب:

ربط البصمة الوراثية بأصل شرعي، كالقيافة* وهي عند علماء اللسان العربي تتبع الأثر. لذلك ذهب المالكية والشافعية والحنابلة إلى إثبات النسب بها. قال وهبة الزحيلي: "وراي الجمهور (مالك والشافعي وأحمد أبو ثور والأوزاعي): أنه يحكم بالقيافة" (1)

* - ويقال: فلان يقوف الأثر ويقتافه قيافة مثل قفا الأثر واقتفاه، ابن سيده: قاف الأثر قيافة واقتفاه اقتيافاً وقافه يقوفه قوفاً وتقوفه تنبّعه" (لسان العرب، باب القاف)

1- وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ج:7، دار الفكر، ط:1، دمشق، سوريا، ص:680.

- التبني:

لم يعرف تعريفا لغويا خلافا للقسمين الآخرين وهما: النسب والكفالة.

عُرف التبني بأنه " اتخاذ ابن أو بنت الآخرين بمثابة الابن أو البنت من النسب الصحيح والأصل"

ولتوضيحه أكثر يجب أن يضاف إليه مظاهر جعل المتبنى ابنا؛ من منحه لقب العائلة وترتب أحكام أخرى جرّاء هذا كالميراث والولاية لأن التعريف يشعر القارئ بأنه يشبه الكفالة في الرعاية. و الكتاب لا يطرح علاجا شرعيا وواقعا للأبناء غير الشرعيين، عدى طرح قضية " حق الموالاة" دون بيانها أو ربطها بالواقع الحالي.

- الكفالة:

عرفت الكفالة بأنها " التزام حق ثابت في ذمة الغير"

وهذا التعريف ينطبق على الكفالة التي تكون بمعنى الضمان الذي نجده في باب البيوع والجنایات.

فمثلا: الكفالة بالدين مطالبة الدائن للمدين وإحضار شخص موثوق به يكفل أو يضمن له سداد دينه من المدين فيسدد بدلا عنه إن لم يستطع الوفاء بدينه.

فالكفالة من المشترك اللفظي يشمل الكفالة التي في باب فقه الأسرة والكفالة بمعنى الضمان في فقه المعاملات.

والأولى تعريف الكفالة بما يعرفه المالكية صيانة للوحدة الفكرية والمذهبية للتلميذ الكفالة شغل ذمة الضامن مع ذمة المضمون في التزام الحق تطوعا... (1).

1- الصادق عبد الرحمان الغرياني، مدونة الفقه المالكي وأدلته، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط: 2002، ج: 4، ص: 98.

6- مضامين وحدات الملف السادس:

أ- تحليل وثيقة خطبة الرسول صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع

تتطلب هذه الوحدة عناصر مفاهيمية أكثر تساعد على التحليل وتقطع التباين بين المدرسين وتوحد المفاهيم

- المناسبة والظروف:

ذكر يومان من زمن الخطبة والصحيح أن النبي صلى الله عليه وسلم خطب في ثلاثة أيام؛ يوم الوقوف بعرفة ويوم النحر وأول أيام منى؛ فتكون عدد الخطب التي ألقاها النبي صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع ثلاثة، وهي مبنوثة في كتب الحديث، ولم تجمع في الكتاب المدرسي على نسق واحد مما جعلها تبدو مبتورة المعنى؛ وأثر هذا على الأحكام والإرشادات المستخرجة من الخطبة فمثلاً: مسؤولية الأمة عن النبي صلى الله عليه وسلم في تبليغه الرسالة وأدائه الأمانة مرتبطة بمقطع " لِيُبَلِّغَ الشَّاهِدُ مِنْكُمْ الْغَائِبَ " (1)، وهو غير موجود في نص الخطبة بالكتاب.

ورد في مسند أحمد رواية عن أبي قرة الرقاشي لخطبة النبي صلى الله عليه وسلم في أوسط أيام التشريق " حدثنا عبد الله حدثني أبي حدثنا عفان حدثنا حماد بن سلمة أنبأنا علي بن زيد عن أبي حرة الرقاشي عن عمه قال: كنت آخذاً بزمام ناقة رسول الله صلى الله عليه وسلم في أوسط أيام التشريق، أذود عنه الناس فقال: ((يَا أَيُّهَا النَّاسُ، أَتَدْرُونَ فِي أَيِّ شَهْرٍ أَنْتُمْ؟ وَفِي أَيِّ يَوْمٍ أَنْتُمْ؟ وَفِي أَيِّ بَلَدٍ أَنْتُمْ؟ قَالُوا فِي يَوْمٍ حَرَامٍ وَشَهْرٍ حَرَامٍ وَبَلَدٍ حَرَامٍ. قَالَ: فَإِنَّ دِمَاءَكُمْ وَأَمْوَالَكُمْ وَأَعْرَاضَكُمْ عَلَيْكُمْ حَرَامٌ كَحَرَمَةِ يَوْمِكُمْ هَذَا، فِي شَهْرِكُمْ هَذَا فِي بَلَدِكُمْ هَذَا إِلَى يَوْمٍ تَلْقَوْنَهُ، ثُمَّ قَالَ: اسْمَعُوا مِنِّي تَعِيشُوا، أَلَا لَا تَظْلَمُوا، أَلَا لَا تَظْلَمُوا. إِنَّهُ لَا يَحِلُّ مَالٌ أَمْرِي إِلَّا بِطَيْبِ نَفْسٍ مِنْهُ، أَلَا وَإِنَّ كُلَّ دَمٍ وَمَالٍ وَمَأْتَرٍ كَانَتْ فِي الْجَاهِلِيَّةِ تَحْتَ هَذِهِ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ وَإِنَّ أَوَّلَ دَمٍ يُوضَعُ دَمُ رَبِيعَةَ بْنِ الْحَارِثِ بْنِ عَبْدِ

1- محمد حميد الله، مجموعة الوثائق السياسية للعهد النبوي والخلافة الراشدة، دار الإرشاد، ط3، 1969، ص:309.

المُطَلَّبِ كَانَ مُسْتَرْضَعًا فِي بَنِي لَيْثٍ فَقَتَلْتَهُ هُذَيْلُ الْأَ وَإِنَّ كُلَّ رَبَا كَانَ فِي الْجَاهِلِيَّةِ مَوْضُوعٌ وَإِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ قَضَى أَنْ أَوْلَ رَبَا يُوضَعُ رَبَا الْعَبَّاسِ بْنِ عَبْدِ الْمُطَلَّبِ لَكُمْ رُؤُوسُ أَمْوَالِكُمْ لَا تَظْلِمُونَ وَلَا تُظْلَمُونَ، الْأَ وَإِنَّ الزَّمَانَ قَدْ اسْتَدَارَ كَهَيَاتِهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ ثُمَّ قَرَأَ: "إِنَّ عِدَّةَ الشُّهُورِ عِنْدَ اللَّهِ اثْنَا عَشَرَ شَهْرًا فِي كِتَابِ اللَّهِ يَوْمَ خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ مِنْهَا أَرْبَعَةٌ حُرْمٌ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ فَلَا تَظْلِمُوا فِيهِنَّ أَنْفُسَكُمْ" [التوبة: 36] الْأَ لَا تَرْجِعُوا بَعْدِي كَفَارًا يَضْرِبُ بَعْضُكُمْ رِقَابَ بَعْضٍ، الْأَ إِنَّ الشَّيْطَانَ قَدْ آيَسَ أَنْ يَعْبُدَهُ الْمُصَلُّونَ وَلَكِنَّهُ فِي التَّحْرِيشِ بَيْنَكُمْ، فَاتَّقُوا اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ فِي النِّسَاءِ فَإِنَّهُنَّ عِنْدَكُمْ عَوَانٌ لَا يَمْلِكْنَ لِأَنْفُسِهِنَّ شَيْئًا وَإِنَّ لَهُنَّ عَلَيْكُمْ حَقًّا وَلَكُمْ عَلَيْهِنَّ حَقًّا إِلَّا يُوطِئَنَّ فَرَشَكُمْ أَحَدًا غَيْرَكُمْ وَيَأْذَنَنَّ فِي بُيُوتِكُمْ لِأَحَدٍ تَكَرَّهُونَهُ فَإِنْ خِفْتُمْ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ ضَرْبًا غَيْرَ مُبْرَحٍ. قَالَ حميد: قُلْتُ لِلْحَسَنِ مَا الْمُبْرَحُ قَالَ الْمُؤَثَّرُ. (وَلَهُنَّ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِالْمَعْرُوفِ) وَإِنَّمَا أَخَذْتُمُوهُنَّ بِأَمَانَةٍ لِلَّهِ وَاسْتَحْلَلْتُمْ فُرُوجَهُنَّ بِكَلِمَةِ اللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ. وَمَنْ كَانَتْ عِنْدَهُ أَمَانَةٌ فَلْيُؤَدِّهَا إِلَى مَنْ أُتْمِنَتْ عَلَيْهَا، وَبَسَطَ يَدَيْهِ فَقَالَ: الْأَ هَلْ بَلَغْتُ إِلَّا هَلْ بَلَغْتُ، الْأَ هَلْ بَلَغْتُ، ثُمَّ قَالَ: لِيُبَلِّغَ الشَّاهِدُ الْغَائِبَ فَإِنَّهُ رُبَّ مُبَلِّغٍ أَسْعَدَ مِنْ سَامِعٍ" (1) .

وعموما هناك إخلال بالنص الشرعي حيث بتر من الخطبة أكثر من شطر أخل بالمضمون وذلك في الصفحة (99) وترتب عليه غموض في فهم الوحدات التحليلية التابعة له (9/8)، كالشطر الخاص بطرق انتقال المال و النسب.

فقد ورد في الكتاب تحليلا للخطبة من خلال بنود ست (6) رغم أن الخطبة اشتملت على عشر بنود تقريبا، مما يترك فراغا معرفيا في ذهن التلميذ.

7- مضامين وحدات الملف السابع:

أ- وحدة الربا ومشكلة الفائدة:

قصور تعريف الربا على نوع واحد وهو ربا الفضل حيث جاء في الكتاب: " هو الزيادة في أحد البدلين المتجانسين من غير أن تقابل هذه الزيادة بعوض ".

علة الربا:- تقدّم الحديث عن علة الربا - والتي تشمل على ربا الفضل وعلة ربا النسيئة - قبل الحديث عن أنواع الربا، فالأولى تصور الأنواع ثم الحديث عن العلة، فالحكم عن الشيء فرع عن تصوره.

عند قراءة العنصر المفاهيمي يظهر للقارئ في بداية الأمر أن علة الربا لكلا النوعين، حتى إذا بلغ آخر العنصر يتفطن أن العلة في البداية هي لربا الفضل، ثم علة ربا النسيئة.

والأفضل تقسيم العنصر إلى:

علة ربا الفضل:

العلة في تحريم ربا الفضل في الذهب والفضة هي الثمنية مع وحدة الجنس.

العلة في تحريم ربا الفضل في الأصناف الأخرى هي الاقتيات والادخار.

علة ربا النسيئة:

قال وهبة الزحيلي: " قال المالكية في ظاهر المذهب.....فالعلة في تحريم ربا

النسيئة: هي مجرد المطعومية على غير وجه التداوي"(1)

علة ربا النسيئة كما في الكتاب:

1- وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وادلته، ج:7، ص:684/685.

حصل تناقض في الكتاب بشأن هذه العلة؛ ففي ص 106 جاء ما نصه: " فالبر والشعير والسلت جنس واحد في الربا ". وإذا كان جنسا واحدا في الربا فلا يجوز التفاضل.

غير أنه ورد في ص 108 ما يلي: " في حالة تبادل شيئين من نفس النوع وليس من نفس الجنس. يجوز التفاضل ويحرم التأجيل ". ثم بين في الجدول الملخص للقواعد العامة لاستبعاد المعاملات الربوية جواز تبادل القمح بالشعير متفاضلا ولم تشترط فيه إلا الفورية وهذا يرجع إلى الماهية اللغوية للفظ " اتحاد الجنس "، فابن جزيء من المالكية يعتبر أن " القمح والشعير والسلت صنف " على قول الإمام مالك عنده؛ و"الذرة والدخن والأرز صنف".

فعلى هذا " لا يجوز التفاضل بين القمح والشعير ويجوز بين القمح والذرة " (1)، أما ابن رشد؛ فيفرق بين ما هو ربوي وغير ربوي من المطعومات، فغير الربوي يعتبر اتحاد الجنس فيما كانت منافعه متقاربة، قال: " وأما في غير الربويات مما ليس بمطعم فإن علة منع النسبية فيه عند مالك هو الصنف الواحد المتفق المنافع مع التفاضل " (2) فهو يجعل الربويات كل منها جنس على حدة: البُرُّ جنس، والشعير جنس، والتمر جنس، والملح جنس. ولإزالة الإشكال ينبغي الاتفاق في الكتاب على اصطلاح واحد: اتحاد الصنف يُقصد به إما صنف النقد (الذهب والفضة) وإما صنف الطعام (بر، شعير، تمر، ملح) وكل من الربويات الستة جنس على حدة، وفي المطعومات غير الربوية ما انفقت منافعه جنسا.

1- المرجع السابق، ج:4، ص:685/686.

2- المرجع نفسه، ص:205.

أنواع الربا:

تقسيم الربا إلى نوعين: ربا الفضل و ربا النسيئة هو التقسيم المشهور، ولكن لا يظهر للمتعلم من خلاله الربا الذي تقع فيه البنود الربوية، وأفضل منه تقسيم الربا إلى: ربا الديون (أي الذي يكون في الذمم) وهو نوعان: أنظرني أزدك، ضع وتعجل " ربا البيع عند جمهور الفقهاء نوعان: ربا الفضل، ربا النسيئة (1)

وهذا التقسيم مشى عليه المالكية، قال ابن رشد: " اتفق العلماء على أن الربا يوجد في شيئين: في البيع، وفيما تقرر في الذمة من بيع أو سلف أو غير ذلك، فأما الربا فيما تقرر في الذمة فهو صنفان: صنف متفق عليه وهو ربا الجاهلية والثاني " ضع وتعجل " وهو مختلف فيه، وأما الربا في البيع فإن العلماء أجمعوا على أنه صنفان: نسيئة وتفاضل" (2)

عرف ربا النسيئة في الكتاب المدرسي في الصفحة (107): بأنه " الزيادة المشروطة التي يأخذها الدائن من المدين نظير التأجيل"، يظهر قصور تعريف ربا النسيئة الذي ينطبق على ربا الديون، والأمثلة المتبوعة بالشرح تدل على عدم مناسبة التعريف لها. والأفضل أن يقال في ربا النسيئة " هو بيع الجنس الواحد ببعضه أو بجنس آخر مع الزيادة في نظير تأخير القبض". لأنه صحيح أن ربا النسيئة هنا يشمل ربا الدين إلا أن هذا لا يحقق الكفاية المستهدفة من خلال الوحدة .

أُحتج على تحريم ربا النسيئة برواية أسامة بن زيد أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: " لا ربا إلا في النسيئة "؛ وهذا الاحتجاج يوقع المتعلم في إشكال في المعنى الشرعي:

فإما أن يحصر الربا في النسيئة على حد فهمه بمجرد اللغة.

1- المرجع نفسه، ج:4 ص:670.

2- محمد بن أحمد بن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ج:2، دار الفكر للطباعة و النشر، ط:96.

أو يتصور تعارضاً بينه وبين حديث عبادة بن الصامت، فالأولى عدم الاحتجاج به نظراً لصور ذهن الطالب في هذه المرحلة وعدم معرفته بقواعد الأصول، خاصة وأن العلماء أنفسهم وجهوا دلالة الحديث بأنّ تحريم الربا فيه ثابت بمفهوم الحصر، وحديث عبادة بن الصامت ثابت بمنطوق النص، المقرر في قواعد الأصول عند التعارض بين المنطوق والمفهوم تقديم المنطوق. (1)

ب- وحدة من المعاملات المالية الجائزة

ينبغي التطرق لمفهوم المعاملات المالية وضوابط مشروعيتها قبل بيان أنواع منها، وضرورة تبيان نوعية الكسب في هذه المعاملات تحقيقاً للقدرة على التمييز بين الكسبين: المشروع وغير المشروع .

- المراجعة:

يستحسن إضافة كيفية تعامل البنوك بها حالياً مع متعاملاتها، من خلال الكلمة المترجمة لها وهي " الليزنغ"*. كما يستحسن التطرق لمفهوم البيع وأركانه .

1- محمد مصطفى شلبي، أصول الفقه الإسلامي، ط:4، ج:1، الدار الجامعية للطباعة والنشر، بيروت، 1983، ص:422.

*- يقوم عقد "الليزنج" كما يشرحه المستشار القانوني ابراهيم خليل على فكرة مؤداها: أن تقوم مؤسسة التمويل بشراء ما يحتاج إليه المشروع من معدات أو تجهيزات أو أصول انتاجية وتحفظ بملكيتها.. ثم توجرها إلى طالب التمويل مقابل بدل ايجار معين يمثل مقابل استهلاك تلك الأموال المؤجرة.. ومقابل النفقات المالية والإدارية.. والفائدة المقررة على المبلغ المدفوع في شراء تلك الأموال.. إضافة إلى الربح المرتقب من تلك العملية.. وتبقى مؤسسة التمويل محتفظة بالملكية الصورية لحق الانتفاع بالأصول المؤجرة طوال مدة العقد.. مما يمكنها من استردادها.. بصفتها مالكة لحق الانتفاع.. إذا توقف المستأجر أو امتنع عن دفع أقساط الإيجار.. أو إذا أخل بشروط العقد.. كما يكون لها حق استرداد تلك الأموال من تغطية المستأجر بدون التعرض لإجراءات الإفلاس ولخطر عدم استيفاء حقوقها أو جزء منها. على أن يُمنح المستأجر في مقابل ذلك.. عند انتهاء مدة العقد.. خيار شراء الأصول موضوع عقد الليزنج بثمن منفق عليه مسبقاً.. يأخذ بعين الاعتبار الأقساط الإيجارية.. أو تجديد العقد بشروط جديدة تتلاءم مع حالة الأموال المؤجرة.. أو إعادة تلك الأموال وإنهاء العلاقة التعاقدية. (عثمان سليمان العيسى، رؤى عقارية تمويل بنكهة.. الليزنج، الاثنين 20

شوال 1429هـ - 20 أكتوبر 2008م - العدد 14728

<http://www.alriyadh.com/2008/10/20/article382155.html>

- القراض:

القراض نوع من الشركة، فأن يذكر في الشركة أولى من ذكره مع مجموعة من البيوع، وأدلة مشروعية القراض لا تتوافق مع المذهب المالكي الذي لا يرى جواز القراض المقيد. كما لم يراع الاختصار في شروط القراض

- بيع التقسيط:

عند ذكر شروط بيع التقسيط فإنه يُستغنى بشرط " أن لا يكون بيع التقسيط ذريعة إلى الربا عن شرط " أن يكون الثمن والسلعة مما لا يجري بينهما ربا النسئية " فهو أعم منه. والتكرار في ذكر الشروط في بيع التقسيط. وانعدام الأدلة الشرعية على مشروعية بيع التقسيط.

- الصرف:

ذُكر هذا الدرس في الكتاب كآخر درس في وحدة المعاملات المالية الجائزة، والأولى البدء به لكي يكون امتدادا لدرس الربا إذ فقد شرط الصرف يوقع في الربا، لوجوده كثيرا اليوم من خلال بيع العملة بين البنوك والأشخاص والأشخاص فيما بينهم، استئارا للسياق السابق و اللاحق.

ج- الشركة في الفقه الإسلامي

وضعية الانطلاق مقبولة ومناسبة لعنوان الوحدة والعناصر المفاهيمية.

التعريف اللغوي مناسب ويخدم الكفاية المستهدفة؛ إذ وضع العلاقة بينه وبين التعريف الاصطلاحي، أما التعريف الاصطلاحي في حد ذاته فاستعمال كلمة " اتفاق " يجعل التعريف ناقصا، فحبذا لو استبدلت بكلمة " عقد " لأنها الأنسب.

عدم التطرق للتعريف اللغوي لشركة العنان وأن اللفظة مأخوذة من عنان الفرس، ثم ربطها بالتعريف الاصطلاحي - وكأن كل واحد من الشريكين يأخذ بعنان صاحبه فلا يترك له حرية التصرف - وهذا يسهل على المتعلم تمييزها عن باقي أنواع الشركات.

الشركات الحديثة: هذه الشركات أجنبية في أصلها، ولذلك كان يفترض الإشارة إلى تسميتها الأجنبية أو على الأقل على مختصراتها الحرفية، توسعة للقاموس الذهني للتلميذ.

ومن ذلك: (S.N.C)، رمز لـ: Societe au Noms Communs المعروفة بشركة التضامن، و (S.A.R.L)، رمز لـ: Societe a Responsabilite Limite المعروفة بالشركة ذات المسؤولية المحدودة. و (E.U.R.L)، رمز لـ: Entreprise Unipersonelle a Responsabilite Limite. لأن التلميذ مقبل على هذه الأنواع من المعاملات لا محالة إن عاجلا أو آجلا.

وقد يرفض بعض الدارسين طرح هذه المسألة من هذا الجانب كونها ترويجا للغة أجنبية على حساب اللغة العربية المناقض للعمل التربوي، والذي من واجباته تثبيت الملكة اللسانية لدى التلميذ، وقد يكون هذا وجيها من ناحية ولكن مالا يمكن انكاره في هذا المجال أن كَمَا هائلا من الألفاظ العربية في أصله اللغوي يعود إلى لغات غير عربية.

لأنه ما من لغة إلا وتأثرت وأخذت من غيرها ألفاظاً شتى، وتعابير ومصطلحات متنوعة، انسجاماً مع طبيعة الحياة، وروح التطور، وحتمية العلاقات المتنوعة التي تنشأ بين الشعوب.

إذ لا لغة بلا مجتمع، ولا مجتمع بغير لغة، ولا مجال لأيّ تطوّر بشريّ وإنسانيّ إلا بالتعاون المثمر والمفيد عبر روابط متنوعة، تُفَعّل من عملية التحوّل والتخاطب والتواصل، وأعظم وسيلة لتحقيق هذه المقومات هي اللغة.

فكما ان هناك مواطن تأثير اللغة العربية وفعاليتها ودورها في لغات العالم، فهناك أيضا من يتحدث عن تأثير اللغات الأجنبية في لغتنا الحية.

ولا يخفى على أحد ما كان للعرب من صلات وعلاقات منذ الجاهلية وحتى اليوم مع جيرانهم وسائر الدول والشعوب التي يتبادلون معها المنافع والإمكانات والخبرات، وما كان للفتوح الإسلامية شرقاً وغرباً من أثر كبيرٍ على مستوى اللغة والعلاقات والتجارة والثقافة.

ودائماً يكون للعلاقات بين الدول أثرٌ ذا حدّين، مؤثّرٌ ومتأثّرٌ، ومن هنا فإن كل لغة تأخذ وتقدّم، تهضم ما يتلاءم مع قياساتها اللغوية، وتُدخل ما تراه مناسباً لتلحق بركب الحضارة والتطور الذي ينمو يوماً بعد يوم، ويفرض مصطلحات ومسميات علمية لا مناص من أخذ الموقف منها، هذا في مواجهتها لما يستجدّ كل يوم في العالم أجمع من اختراعات وإنجازات على صعيد الفلك والطب وعلم النجوم والهندسة والرياضيات والفيزياء والآداب والاقتصاد. وما تولّده هذه من صيغ ومصطلحات جديدة.

وقد أُلّفَت المصنفات والكتب العديدة فيما سمي بالمعرب و الدخيل، سواء في التراث العربي القديم أو المعاصر، ومنه على سبيل المثال لا الحصر عند ما تناولها القدماء في كتبهم كسيبويه، وابن دريد في الجمهرة، وابن سيده في المخصص؛ وبعد ذلك ظهرت كتب مستقلة تناولت ظاهرة المعرب في اللغة العربية، ككتاب "المعرب" للجواليقي.

أما في العصر الحديث، فكتاب "المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها" و"معجم الأسماء العربية والأجنبية" للدكتور محمد التونجي. وغيرها يمكن الرجوع إليها في مضانها العديدة.

بل إن الأعشى وهو من شعراء الجاهلية الذي لا نستطيع اتهامه في لغته قد وظف العديد من الألفاظ غير العربية في شعره ومنها: إبريق - بربط (آلة طرب) - بستان - بنفسج - خندق - زبرجد - زمهرير - زير - سوسن - طنبور - شيدارة (بساط منقش وثمانين، أو بُرد يشق ثم تلقيه المرأة على عنقها من غير كُمّين ولا جيب)، أما حاضرا

فتوظف ألفاظ مثل: (الرتوشات، البريكولاج، التقنيات وغيرها) في العديد من الكتابات والمؤلفات.

ثم إن للدكتور عبد الرحمان الحاج صالح مداخلة ذات دلالة مهمة في هذا الإطار إذ يقول "إن اللغة إذا صارت تكتسب الملكة فيها بالتلقين وإذا اقتصر هذا التلقين على صحة التعبير وجماله فقط (أو ما يبدو كذلك) واستهان بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير وابتدال واسع للألفاظ تقلصت رقعة استعمالها، وصارت لغة أدبية محضه و عجزت حينئذ أن تعبر عما تعبر عنه لغة التخاطب الحقيقية سواء كانت عامية ام لغة أجنبية"⁽¹⁾

د- وحدة من الطرق المشروعة لانتقال المال:

حيث يفترق كليا للعناصر المفاهيمية التي تضبط عمل الدارس والمدرس وتفضي إلى التباين والاختلاف وتمنع توحيد المفاهيم والمعطيات العلمية وقد استجاب التخفيف لبعض انشغالات الأستاذ لكنه لم يستوفها جميعها وكان يفترض أن يدمج عنصر (الهبية) ضمن وحدة (توجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم) في صلة الآباء بالأبناء لأنه يتضمنه.

وهناك أيضا التكرار حيث يفترض أن يحذف عنصر الهبة ويدمج في وحدة (توجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم في صلة الآباء بالأبناء)، في الملف الثاني المعنون ب: من هدي السنة.

ولذلك يستحسن ترتيب الدروس المتضمنة في الوحدة كالتالي:

- الهبة ثم الوقف: لأنهما يكونان في الدنيا.
- والوصية لأنها تكون في الحياة وتنفيذها يكون بعد الموت.

1- عبد الرحمان الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، دط، موفم للنشر الجزائر، دت، ج1، ص:68.

- ثم نختم بدرس: الميراث لأنه يكون بعد الموت، وهذا ما يسهل تدرج فهم المعلومات بالنسبة للمتعلم.

- الميراث:

أنّ التعريف لا يعطي مفهوما واضحا للميراث فهناك ألفاظ متعلقة به، كالتركة وعلم الفرائض، وهي تحتاج إلى توضيح لدى ذهن التلميذ.

أمّا الحقوق المتعلقة بالتركة: فيستغنى بذكر " تجهيز الميت " عن تكفينه إذ يستغرقه.

كما أن الديون العينية مقدمة على تجهيز الميت على مذهب المالكية.

جاء في الكتاب المدرسي في الصفحة (124) ما نصه: " الزواج الصحيح: ويدخل فيه المطلقة في عدة الطلاق الرجعي، والمطلقة ولو للمرة الثالثة إذا وُجدت قرائن تؤكد أنّ الطلاق كان بهدف حرمانها من الميراث وكانت في عدتها، ولم تكن قد رضيت بالطلاق". الذي نجده في مذهب الإمام مالك أن هذا النوع من الطلاق الذي يكون في مرض الموت، كما أن التقيد بـ " وكانت في عدتها" قول الأحناف، أما مذهب المالكية هو القول بميراثها في العدة أو بعد انقضائها، ولو تزوجت آخر. (1) أي ترث مطلقا.

كما أن رضا المرأة لا يعتبر في الطلاق ولا تترتب عليه أحكام. كما تم إغفال الولاء عند ذكر أسباب الإرث، صحيح أنه غير متوفر في عصرنا الحديث، ولكنه يُستدل به على شمولية التشريع الإسلامي وسماحته من خلال حث الشريعة الإسلامية على عتق الرقاب بجعلها للسيد المحرر للرقبة من ورثة العبد المُعتق.

تم حذف إغفال كثير من موانع الإرث مثل الرق، الزنا، اللعان.

أمّا شروط الإرث فتكون سابقة على أسباب الإرث وموانعه، ونجد في الكتاب

تأخيرها عنهما.

1- أنظر: لوهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته. ج:8، ص: 250.

بالنسبة لأصحاب الفروض؛ من الأحسن ذكر كل وارث صاحب فرض، حتى يستطيع المتعلم استيعابها مثل: ميراث الزوج، ميراث الزوجة، ميراث الأب. والجدول في الملحق يبين تلخيصاً لأصحاب الفروض.

مادام قد ذُكر في الكتاب العول والردّ، كان من الأجدر التطرق لتأصيل المسائل وتصحيحها في حالة الانكسار.

- الهبة:

عُرِّفت الهبة في الكتاب المدرسي في الصفحة (130) في اللغة: بأنها "هي التبرع والتفضل على الغير ولو بغير مال أي بما ينتفع به مطلقاً سواء كان مالا أم غيره."

وكان يمكن الرجوع إلى احد القواميس العربية في مجال التعليم كالقاموس الجديد للطلاب مثلاً، فقد عرّف الهبة في اللغة كما يلي: " وَهَبَ: يَهَبُ، وَهَبًا وَوَهَبًا، وَهَبَةَ الرَّجُلِ لِغَيْرِهِ الشَّيْءَ: أَعْطَاهُ إِيَّاهُ بِلَا عَوَضٍ، فَهُوَ وَاهِبٌ، وَوَهُوبٌ، وَوَهَابٌ، وَوَهَابَةٌ، قَالَ تَعَالَى (يَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ إِنَاءً وَيَهَبُ لِمَنْ يَشَاءُ الذُّكُورَ)". (1) وهو تعريف كما نرى بسيط ويؤدي الغرض المفاهيمي للكلمة دون تعقيد ولا إطناب.

أما اصطلاحاً: فقد عُرِّفت الهبة بأنها: " عقد يفيد نقل الملكية بغير عوض، ويجوز أن يفرض الواهب على الموهوب له القيام بالتزام معين ".

هناك ذكر للحكم الشرعي ضمن التعريف والحكم عنصر آخر منفصل عن التعريف غير داخل فيه.

1- علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطلاب، ط7، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991، ص: 1347.

ب: ملاحظات حول التقويم ونصوص الدعم والاستثمار

1- التقويم:

بعض الأسئلة التقويمية لم تراخ مبادئ المقاربة بالكفايات، بل لا زالت على طريقة المقاربة بالمضامين والمقاربة بالأهداف، لأنها مباشرة مثلاً:

التقويم رقم: "1" في الصفحة (13)، والتقويم رقم: "1" في الصفحة (32) و(66): " متى يعتبر الإجماع حجة، ما الفرق بين الإجماع والقياس؟ هذا استرجاع فقط و تذكر لا يؤدي إلى التركيب والبناء ثم التطبيق.

جاء في التقويم رقم "3"، في الصفحة(82): " ما هي أهم واجبات العامل في بلد الإسلام؟ و ما هي واجبات رب العمل نحو عماله؟ ".

الجواب موجود بكل سهولة في المادة العلمية للدرس، والسؤال لا يراعي الفروق الفردية، كان من المستحسن لو وُجّه المتعلم إلى اختيار عمل معين من واقعه المعيش أو ربما يختار العمل الذي يرغب بامتهانه واسقاط الواجبات والحقوق عليه، تحقيقاً لبيداغوجيا الادماج.

كذلك: التقويم "1" و"3" من الصفحة (102)، والتقويم "1" و"2" و"3" من الصفحة (108): " ما الأموال التي يجري فيها الربا؟ ما الفرق بين ربا الفضل و ربا النسيئة؟ ما هي القواعد العامة التي وضعها الإسلام لاستبعاد المعاملات الربوية؟

كان الأولى إعطاء المتعلم سندا عن صورة معاملاتية معاصرة واستخراج شرعيتها؛ إن كان بها شبهة الربا أم لا.

كذلك يستحسن توجيه المتعلم إلى عمل مشروع بحث عن ظهور وتطور الأوراق النقدية وكيف يمكن لمجرد أوراق أن تكون لها صفة الثمنية؟ وهذا يتوافق مع الوضعية المشكلة.

تقويم "1" الصفحة (114): ما هي الحكم المختلفة من تشريع هذه المعاملات في الشريعة الإسلامية؟

تقويمات وحدة الشركات من الصفحة (121): يستحسن بدل استرجاع المضامين؛ وضع مشروع بحث عن وصف معاملات شركة من الشركات الجزائرية ثم تحديد نوعها ومشروعيتها.

تقويم وحدة الميراث: رقم "3" من الصفحة (132) ما الفرق بين أصحاب الفرض والتعصيب؟؛ يستحسن توجيه المتعلم عن البحث عن مسألة في الميراث من وسطه المعيشي (كموت أحد الأقارب) وتوجيهه إلى حل المسألة - طبعاً إذا لم تكن من كبريات مسائل الميراث.

2- نصوص الدعم والاستثمار:

يلاحظ عدم وجود توازن كمي بين النصوص، فنجد النصوص الثلاثة شخصية المسلم الصحيحة، "الصحة النفسية من منظور القرآن"، "الإسلام يجمع بين متطلبات الروح والدين" تخدم وحدة واحدة وهي "الصحة النفسية والجسمية في القرآن الكريم" والأولى استغلال نصوص أخرى تخدم وحدات مختلفة.

بعض النصوص طويلة على شكل مقال، ينبغي مراعاة سن المتعلم والمرحلة اللغوية والنفسية التي يمر بها والذي يحبذ في هذه المرحلة مقالات قصيرة، وهذا يخدم أكثر الوحدات ويحقق الكفايات المستهدفة والمرحلية.

نجد نوعاً ما خدمة نص "ضرورة الاجتهاد والتجديد في الإسلام" لوحدة "من مصادر التشريع الإسلامي" لكن حبذا لو كان النص يدور حول ضوابط الاجتهاد ومجالاته وأقسام المجتهدين، وهذا يجعل المتعلم يميز بين الفتاوى ويحفظه من التيه وسط الواقع المعيش وتضارب الفتاوى والأقضية خاصة في هذا الظرف المعاصر وتوسع استخدام وسائل الشبكات الاجتماعية غير المضمونة المحتوى و التوجه في الإعلام والاتصال.

نص " إنية وأصالة " يتحدث عن مقاومة الشخصية للغزو الثقافي، وهذا لا يخدم أية وحدة وحقه أن يدرج كنص للدعم والاستثمار في السنة الثانية ثانوي الذي يتناول هذا الموضوع في إحدى وحداته (الغزو الثقافي وخطره على المجتمعات).

جميل أن نعتمد على نصوص لمؤلفين غير جزائريين توسعة لذهن التلميذ ولكن كان الأفضل اختيار نصوص لأعلام جزائريين آخرين معهم، كإدراج مقالات الشيخ محمد البشير الإبراهيمي، مبارك الميلي، الطيب العقبي، العربي التبسي، وغيرهم من رواد الفكر الاصلاحى والذين لهم الريادة اللسانية ايضا في أساليبهم الكتابية.

ج- ملاحظات عامة:

- 1- عدم ترتيب العناصر المفاهيمية بما يتوافق وورودها في النصوص المعتمدة، خاصة منها الشرعية (القرآن والحديث).
- 2- الأدلة الشرعية لمحتوى العناصر المفاهيمية قليلة جدا.
- 3- تدرج العناصر المفاهيمية في طرحها المعرفي متذبذب نوعا ما.
- 4- عناوين بعض الوحدات لا تناسب الموضوع الظاهر في الملف.
- 5- عدم وجود ضبط اصطلاحي موحد بين الأطوار التعليمية الثلاثة، مما يجعل الأمر مختلطا على ذهن المتعلم ويعتقد الانفصال بينها، مما يفوت عليه استغلال مكتسباته السابقة مثل: (مصادر التلقي في السنة الثانية / مصادر التشريع في النهائي) وقد تعدى الأمر إلى أمور تاريخية لم تضبط ضبطا موحدا، وهذا قد يفقد الكتاب المدرسي مصداقيته لدى المتعلم.

ولكن تبقى المسألة الأهم في نظري هي ما يخص التعريفات السابقة لمختلف المصطلحات الواردة في جميع الوحدات تقريبا، "فلا ريب ان اللغة وسيلتنا إلى الإبانة عن

مقاصدنا، وأداتنا في التواصل ولكنها في بعض الأحيان تفضي إلى التفاصيل بمقدار ما تعين على التواصل، ويكتنفها الغموض والتعمية بمقدار ما تملك من امكانات الإبانة" (1).

وذلك عندما لا تعطى تلك الألفاظ والمصطلحات حقها كاملا من الإبانة والتوضيح، كما ورد في الكتاب المدرسي لمادة العلوم الإسلامية، وتؤكد الوثيقة المرافقة للمنهاج عندما تعتمد الحجة والإقناع في تقديم المادة العلمية من خلال ما يلي: "لهذا 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 الإنسان المسلم على المحك بخطاب عقلي وعاطفي متزن، كما تأخذ بيده إلى شاطئ الاعتدال في كل شيء، معتمدة في ذلك الإقناع والحجة البينة" (2).

كيف تسهم تعريفات ومصطلحات غير مضبوطة الدلالة في الإقناع، وبكونها حجة في ذلك.

إن ارتباط المعنى واللفظ قد شكل عبر الزمن ومنذ التاريخ الأول للغة العربية - ولا يزال - إشكالية وجدلية كبرى لدى علماء اللغة والبلاغة بل تعدهما إلى علماء الفكر والفلسفة، لاقت العديد من ضروب التأييد والنقد عبر محطات عديدة، نلمسها في تلك العلاقة الشائكة بين اللفظ والمعنى أو بين الدال والمدلول، فكلما طرحت علينا مشكلة طبيعة المعنى تطرح معها في الوقت ذاته مشكلة طبيعة التعبير عن هذا المعنى بواسطة اللغة أي الألفاظ، وعندئذ نتساءل هل المعنى هو اللفظ؟ ونقف هنا عند قوله تعالى ((وَمَا

أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ فَؤْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ

يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ)) [ابراهيم 4].

1- مهدي أسعد عرار، جدل اللفظ والمعنى دراسة في دلالة الكلمة العربية، ص: 13.

2- وزارة التربية، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، أكتوبر، 2006، ص: 6.

فاللغة خاصية الكائن العاقل الذي خصه الله تعالى بها كي تتم حكمة التبليغ والتواصل. إن التفكير عند الإنسان ينصب على معان يعبر عنها بكلام هو الألفاظ، بمعنى أن المعاني لا توجد إلا في نطاق ألفاظها، والإنسان يستخدم الألفاظ إما لتسجيل أفكاره حتى يتذكرها وإما بتعبير عن مكونات يود إيصالها لغيره من بني جنسه. ومن هنا يؤكد علماء اللسان عموماً على الوحدة العضوية بين المعاني وقوانينها اللغوية، فهما يتداخلان تداخلاً كلياً لأن الكلمات معانٍ ذهنية لا يمكن التعبير عنها إلا باللغة منطوقة كانت أو مكتوبة، لتصبح الألفاظ حصوناً لها.

فقد طرح ادوارد سابيير متسائلاً "هل أن الفكر ممكن بغير الكلام...ليجيب... أن اللغة ليست كما يدعي البعض بسجادة التسمية الأخيرة للفكر" (1).

فالرابط الاصطلاحي بين اللفظ و المعنى أي بين الدال والمدلول وقابلية استبدال الدال في مواضع كثيرة في تعبيره عن المدلول، لا يعنى أن المعنى المقترن به غير ثابت، وإلا لكان النسق اللغوي الواحد خلطاً من الألفاظ و المعاني التي لا تفهم ولهذا كان للدلالة معناها الثابت، فإذا قلت لشخص ما (هذا قلم) كانت المطابقة بين اللفظ والمعنى واضحة و تامة فلا يحدث لبس في إدراك معنى القلم لديه.

إن اللغة إذن أداة لا غنى عنها من جهتين أولاً أنها وسيلة لإبراز المعنى من حيز الكتمان إلى حيز التصريح وثانياً فهي عماد التفكير الصامت والتأمل (2). ولذلك قيل أن اللغة المغلقة هي فكر صامت.

فلا وجود لمعانٍ إلا إذا عبرت عنها الألفاظ كما يؤكد على ذلك دوسوسور " يمكن تشبيه اللغة بورقة يكون فكر وجهها الأول و الصوت وجهها الثاني ولا نستطيع فصل أحد

1- الزاوي بغورة، الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2005، ص:6.

2- أنظر: حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1986، ص: 138.

الوجهين عن الآخر، والأمر نفسه بالقياس إلى اللغة إذ لا يمكن عزل الصوت عن الفكر ولا الفكر عن الصوت." (1)

ولكن قد تواجه المرء مواضع تجعله يجزم بأن هناك العديد من المعاني تقف الألفاظ كحاجز في التعبير عنها، لذلك فكل ما في الأمر أن الفكرة التي لا نستطيع التعبير عنها هي الفكرة المبهمة! وليس باستطاعة أي لسان وصفها أو تحديدها.

وعليه فالفكرة المحضة فكرة غير جاهزة، ولا نشعر بها على وجه الدقة فاللغة والفكر بنيات مركبة، فالأفكار يتم تحليلها تكوينيا أي عندما تصاغ في مفاهيم، وهو ما يعرف بالعمليات التركيبية، وقد أكد ذلك علم النفس الطفل في حكمه على أن الطفل يتعلم المعنى عن طريق اللغة التي يسمعها ثم ينطقها في آن واحد، بمعنى أن أي موضع فكري يتطلب استعمال اللغة التي تناسبه(2).

ولقد سبق لديكارت أن بين أن اللغة وسيلة للفكر وأنها ملكة نفسية وقد طور هذا الطرح نعوم تشومسكي في تأكيده على الارتباط العضوي بين "الكفاءة" والإنجاز في دلالة على علاقة المعنى باللفظ. (3)

ومن هنا تبدو هذه العلاقة الحتمية بين اللفظ والمعنى فكما تدفقت الأفكار انبعثت معها الألفاظ في مستوى متفاوت أحيانا لا كنه ليس منفصلا، تماما، " فنحن نفكر داخل الكلمات كما قال هيغل" (4) لأن العلاقة شائكة تمتد لدى الطبيعة الفطرية لدى الإنسان و محددة لكيونته الوجودية، كونه شخص يفكر ويتكلم في آن.

1- دو سوسير، محاضرات في الأسنوية العامة، تر: يوسف غازي، ط2، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986، ص:138.

2- أنظر: وردة زغيش، محاضرة لطلبة الماجستير، مقياس: علم النفس اللغوي، تعلم اللغة حسب جان بياجى، السنة الجامعية 2009/2008 م.

3- المرجع نفسه.

4- احمد معتوق، الحصيلة اللغوية، دط، مجلس الثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996، ص:34.

إن المسألة تأخذ أهميتها في مادة العلوم الإسلامية، لتعلقها بالدين نفسه أولاً وتدين التلميذ ثانياً، الذي يجب أن يتأسس على مفاهيم واضحة في ذهنه حتى لا يترك للشك والتردد أي مجال إن على المستوى المفاهيمي في ذهنه أو التطبيقي في سلوكياته.

إن الخطأ في المادة العلمية ومصطلحاتها، المرتبطة بالشرع لا يمكن تصور آثاره المدمرة القريبة والبعيدة على حياة المتعلم.

الخاتمة

لا شك أن مادة هذه المذكرة في جزئها النظري تضع القارئ أمام تساؤلات عدة، منها ما يرتبط بإشكالية التعريفات والتصنيفات، ومنها ما يرتبط بإشكالية التطبيق والتوظيف.

ولا شك كذلك أنني تناولت الكفايات في علاقاتها مع بعض البيداغوجيات والوضعيات المتعددة و- المعقدة في رأيي- والتي تختلف باختلاف السياقات البيداغوجية.

حيث تبين لي أن:

1- واقع التدريس بالكفايات في المدرسة الجزائرية، لا يزال بكرا، مثيرا للجدل ولكثير من التساؤلات، والتي لم تقدم لها إجابات شافية إلى غاية كتابة هذه الأسطر، لأن هذا الواقع غير منفصل عن واقع حالة التربية والتعليم عموما والذي غير خاف حاله عن أعين الجميع.

2- إنّ مراجع هذا البحث نادر منها ما هو جزائري، والتي يحتاجها أولا المدرس لبناء كفايات مع المتعلم وثانيا لبناء كفايات التدريس لنفسه.

3- الكتاب المدرسي لمادة العلوم الإسلامية، ولضمان تكوين لساني ومعرفي ذي فعالية للمتعلم من خلاله، فعلى المنظومة التربوية الاهتمام بتوظيف قدراته، المعرفية والمهارية والوجدانية، وتمييزها وجعله يحسن استثمارها في اتصاله وعلاقته مع الآخرين، وهذا لا يتحقق إلا بالتصميم والتخطيط الأمثل في بناء الكتاب المدرسي.

لكن من خلال قراءة الكتاب المدرسي والدراسة النقدية لبعض جوانبه نجد ما يلي:

أ- إن الكتاب المدرسي - لمادة العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي - لم يرق بعد - رغم المحاولة التي لا أنقص من شأنها- إلى جعل المتعلم مكونا لنفسه من ناحية تثبيت الملكة اللغوية لديه، كما أنه لا يزال غير متوازن بعض الشيء في تحديد عدد الكفايات وكمية المضامين المناسبة للمواقيت الخاصة .

ب- أنمضمونه لم يرق بعد لمبدأ المقاربة بالكفايات خاصة فيما يخص الأنشطة التي تساعد على دمج المكتسبات المعرفية اللسانية والشرعية في حياة المتعلم اليومية، وهذا لعدم وجود أشكال واستراتيجيات للتقويم المناسب للتطبيق في القسم.

ج- ينبغي تحسين صلاحية الكتاب المادية لأنها بعيدة عن المعايير المناسبة لإخراج الكتاب المدرسي.

د- ضرورة إعادة مراجعة الكتاب المدرسي بانتقاء المضامين المناسبة التي يستطيع المتعلم من توظيفها في الواقع التعليمي.

هـ - تعزيز الأنشطة الموافقة لبيداغوجيا الإدماج حتى يزداد الكتاب المدرسي تناسبا وتوافقا مع النظرة البيداغوجية للمنهاج، وحتى لا يكون الكتاب المدرسي كتابا شبه تعليمي ذا طابع تثقيفي عام لا يمكن تفريقه عن أي كتاب تجاري آخر.

و- ولما كان الكتاب هو الواجهة الأولى لسياسة الدولة التعليمية وبالتالي يجب الاعتناء به عبر كل المستويات شكلا ومضمونا.

أخيرا أرجو أن أكون قد ألممت ولو بجانب من موضوع البحث، عسى أن يكون نواة لدراسة أكثر تعمقا مستقبلا؛ تفيد بشكل أبلغ في تحسين لغة التلميذ من جهة وسير التعليم في المرحلة الثانوية من جهة أخرى.
والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل.

الملاحق



مقدمة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وصحبه أجمعين. يسرنا أن نضع بين أيدي أبنائنا التلاميذ وبناتنا التلميذات كتاب العلوم الإسلامية للسنة الثالثة ثانوي وفق التصور الجديد لصياغة المناهج الجديدة الذي يعتمد على المقاربة بالكفاءات .

ويتضمن الكتاب سبعة ملفات رتبت حسب الإخراج لهذا الكتاب :

* الملف الأول : من هدي القرآن الكريم .

* الملف الثاني : من هدي السنة النبوية .

* الملف الثالث : القيم الإيمانية والتعبدية .

* الملف الرابع : القيم الحقوقية .

* الملف الخامس : القيم الاجتماعية والأسرية .

* الملف السادس : القيم الإعلامية والتواصلية .

* الملف السابع : القيم المالية والاقتصادية .

كما أدرجت في نهاية الكتاب نصوص للدعم والاستثمار ، يستعين بها الأستاذ و التلميذ على حد سواء .

وتلك الملفات كلها تركز على منظومة القيم الإسلامية التي من شأنها أن تكون الموجه الأساسي لسلوك المتعلم .

وبحكم تطور الإدراك لدى المتعلم في المرحلة الثانوية تم تعميق مفاهيم سبق أن تناوها في المراحل السابقة بالتركيز على التحليل وعمق الفهم .

وقد اعتمدنا في الكتاب الأسلوب الميسر في طرح الأفكار والمعارف متجنبين استخدام المصطلحات الغامضة والعبارات المبهمة والتطويل

املل لتكون الاستفادة عامة وشاملة للمستوى العقلي والفكري للمتعلمين .

و الله نسأل الله أن يوفقنا لخدمة ديننا ووطننا العزيز

إنه سميع مجيب الدعاء

الملف الأول

من هدي القرآن الكريم

الكفاءات المستهدفة

- في نهاية هذا الملف تكون قادرا على :
- ✿ التمييز بين وسائل القرآن الكريم في تثبيت العقيدة الإسلامية.
 - ✿ معرفة منزلة العقل في القرآن الكريم.
 - ✿ معرفة الأسس العامة لعناية الإسلام بالصحة النفسية والجسمية.
 - ✿ استخلاص القيم من القرآن الكريم والعمل بها في الحياة.

الوحدات

- * وسائل القرآن الكريم في تثبيت العقيدة الإسلامية.
- * موقف القرآن الكريم من العقل .
- * الصحة النفسية والجسمية في القرآن الكريم.
- * القيم في القرآن الكريم.

الملف الثاني

من هدي السنّة النبويّة

الكفاءات المستهدفة

- في نهاية هذا الملف تكون قادرا على :
- ❁ معرفة أثر سيادة الشّرع في المحافظة على تماسك المجتمع.
 - ❁ معرفة قيمة العمل والإنتاج في الإسلام وسبل محاربة البطالة.
 - ❁ معرفة حكم الوقف وآثاره على الفرد و المجتمع.
 - ❁ تحديد أسس صلة الآباء بالأبناء و أثرها على استقرار الأسرة.

الوحدات

- * الحديث الأول : المساواة أمام أحكام الشريعة الإسلامية.
- * الحديث الثاني : العمل والإنتاج في الإسلام ومشكلة البطالة.
- * الحديث الثالث : مشروعية الوقف.
- * الحديث الرابع : توجيهات الرسول ﷺ في صلة الآباء بالأبناء.

الملف الثالث

القيم الإيمانية والتعبديّة

الكفاءات المستهدفة

في نهاية هذا الملف تكون قادرا على :

- ✿ تحديد دور الإيمان والعبادة في القضاء على دوافع الانحراف والجرائم.
- ✿ معرفة مميزات الرّسالات السّماوية وبيان أفضلية الإسلام.
- ✿ معرفة مصادر التّشريع الإسلامي وأثرها في مرونة الشّريعة الإسلامية.

الوحدات

- * أثر الإيمان والعبادات في اجتناب الانحراف والجريمة .
- * الإسلام والرّسالات السّماوية السّابقة.
- * من مصادر التّشريع الإسلامي :

- القياس .

- الاجماع

- المصالح المرسلّة .

الملف الرابع

القيم الحقوقية

الكفاءات المستهدفة

- في نهاية هذا الملف تكون قادرا على :
- * المساهمة في الحفاظ على حقوق الإنسان من خلال معرفة مكانتها في الإسلام.
 - * معرفة المبادئ العامة لحقوق العمال والقدرة على تجسيدها في الحياة.

الوحدات

- * حقوق الإنسان في مجال العلاقات العامة والتعامل الدولي.
- * حقوق العمال وواجباتهم في الإسلام.

الملف الخامس القيم الاجتماعية والأسرية

الكفاءات المستهدفة

- في نهاية هذا الملف تكون قادرا على :
- ✿ معرفة أحكام العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغيرهم وأثرها على استقرار المجتمع.
 - ✿ معرفة الحلول التي شرعها الإسلام لبعض مشاكل الأسرة في العصر الحاضر وأثرها في التماسك الأسري والاجتماعي.

الوحدات

- * العلاقات الاجتماعية بين المسلمين وغيرهم .
- * من المشاكل الأسرية : النسب وأحكامه الشرعية.

الملف السادس القيم الإعلامية و التواصليّة

في نهاية هذا الملف تكون قادراً على :
تحليل وثيقة خطبة حجة الوداع وإبراز ما تضمنته من
أحكام وتوجيهات وحاجة المجتمع الدّولي اليوم إليها.

* تحليل وثيقة خطبة الرّسول ﷺ في حجة الوداع .

الملف السّابع القيم الإقتصادية والمالية

الكفاءات المستهدفة

- في نهاية هذا الملف تكون قادرا على :
- ✿ التّمييز بين أنواع الرّبا وأحكامه .
- ✿ معرفة بعض المعاملات المالية الجائزة .
- ✿ معرفة أنواع الشّركات ونظرة الإسلام إليها وأثرها في التّنمية الاقتصادية للمجتمع .
- ✿ معرفة طرق انتقال المال وأثرها في التّنمية .

الوحدات

- * الرّبا ومشكلة الفائدة .
- * من المعاملات المالية الجائزة :
- 1- الضرف
- 2- بيع التّقسيط
- 3- بيع المرابحة
- 4- القراض
- * الشّركة في الفقه الإسلامي .
- * من الطّرق المشروعة لانتقال المال :
- 1- الوصية
- 2- الميراث
- 3- الهبة
- 4- الوقف

قائمة المصادر

و المراجع

القرآن الكريم برواية ورش.

المصادر و المراجع العربية:

- 1- ابن منظور, لسان العرب, تح: عبد الله علي الكبير وآخرون, دار المعارف, القاهرة, pdf.
- 2- ابراهيم أنيس وآخرون, المعجم الوسيط, ط2, دار إحياء التراث العربي, بيروت, لبنان, ج2, دت.
- 3- ابن حجر العسقلاني, فتح الباري, المكتبة الإلكترونية, مكتبة الحديث الشريف, شركة العرين للكمبيوتر, م.ع.السعودية ج:4.
- 4- ابن خلدون, المقدمة, دار الكتاب اللبناني ومكتبة المدرسة, دط, لبنان.1982م.
- 5- ابن رشد, بداية المجتهد ونهاية المقتصد, دط, دار الفكر للطباعة, والنشر والتوزيع دت.
- 6- ابو الفتوح رضوان وآخرون, الكتاب المدرسي, فلسفته, تاريخه, أسسه, تقويمه, استخداماه, مكتبة الأنجلو مصرية, 1962م.
- 7- ابو داود, سنن أبي داود, كتاب الأدب, مكتبة الحديث الشريف, المكتبة الإلكترونية, شركة العرين للكمبيوتر, م.ع.السعودية.
- 8- احمد بن حنبل, مسند الإمام أحمد, المكتبة الإلكترونية, شركة العرين للكمبيوتر, م.ع.السعودية.
- 9- احمد معتوق, الحصيلة اللغوية, دط, مجلس الثقافة والفنون والآداب, الكويت, 1996 م.
- 10- اسماعيل بن حماد الجوهري, الصحاح, تاج اللغة وصحاح العربية, تر: أحمد عبد الغفور عطار, دار العلم للملايين, ط3, القاهرة, ج4, 1984م.
- 11- الحسن اللحية, كفايات المدبر(ة) التربوي(ة), دار نشر المعرفة, الرباط, المغرب, 2010م.

- 12- **الحسن اللحية**، نهاية المدرسة، دط، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2005 م.
- 13- **الزاوي بغورة**، الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 2005
- 14- **الصادق عبد الرحمان الغرياني**، مدونة الفقه المالكي وأدلته، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ج:4، 2002 م.
- 15- **الطاهر أحمد الزاوي**، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة، دط، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ج:3، 1979 م.
- 16- **العربي اسليماني**، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط1، د، 2006م.
- 17- **حمد الله اجبارة**، التواصل البيداغوجي الصفي، ديناميته، أسسه ومعوقاته، ط1، 2009م.
- 18- **حمد الله اجبارة**، مؤشرات كفايات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، ط:1، مطبعة الأصالة الجديدة، الدار البيضاء، 2009 م.
- 19- **حنفي بن عيسى**، محاضرات في علم النفس اللغوي، ط2، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1986 م.
- 20- **خالد لبصيص**، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف.
- 21- **خولة طالب الإبراهيمي**، مبادئ في اللسانيات، ط1، دار القصة للنشر، الجزائر، 2002م.
- 22- **دو سوسير**، محاضرات في الألسنية العامة، تر: يوسف غازي، ط2، المؤسسة الجزائرية للطباعة، 1986 م.
- 23- **رجاء محمود أبو علام**، التعلم أسسه وتطبيقاته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004 م.

- 24- رجاء وحيد دويدري, البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية, ط1, دار الفكر, بيروت, لبنان, 2000 م.
- 25- رمزية غريب, التعلم, ط: 5, مكتبة الأنجلوسكسونية, في عبد الرحيم آيت دوصر و عبد الكريم غريب, درسنا اليوم, 1975 م.
- 26- زكريا ميشال, الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية النظرية الألسنية, ط1, المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع, 1982 م.
- 27- زكريا ميشال, قضايا ألسنية تطبيقية, دط, دار العلم للملايين, القاهرة, 1992 م.
- 28- زكريا ميشال, مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة, ط2, بيروت, 1985 م.
- 29- سامي عياد حنا وآخرون, معجم اللسانيات الحديثة, ط1, مكتبة لبنان ناشرون, بيروت, 1997 م.
- 30- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي, المدخل إلى التدريس, ط1, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2009 م.
- 31- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي, كفايات التدريس, ط1, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2003 م.
- 32- عبد الرحمان الحاج صالح, بحوث ودراسات في اللسانيات العربية, دط, موفم للنشر, ج1.
- 33- عبد الرحمان عبد الهاشمي وطه علي حسين الديلمي, استراتيجيات حديثة في فن التدريس, ط1, دار الشروق, عمان, 2007 م.
- 34- عبده الراجحي, علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية, دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع, 2004 م.
- 35- عزيزي عبد السلام, مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث, دار ریحانة للنشر والتوزيع, 2003 م.

- 36- **علي آيت أوشان**، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي " الأسس المعرفية الديدانكتيكية "، ط:1، دار الثقافة، مطبعة النجاح الجديدة، الار البيضاء، 1998م.
- 37- **علي بن هادية وآخرون**، القاموس الجديد للطلاب، ط7، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1991 م.
- 38- **عيسى بودة**، دليل المدرس الهادف، دار تانتيث للنشر والتوزيع، دط، بجاية، 1996م.
- 39- **فليب برنو**، بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، تر: لحسن بوتكلاري، ط1، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2004 م.
- 40- **فيليب جونير**، الكفايات والسوسيو بنائية إطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء، 2005 م.
- 41- **كزافيي روجيرس بالتعاون مع جون ماري دوكتال**، بيداغوجيا الادماج، كفايات وإدماج للمكتسبات في التعليم، ترجمة حلومة بوسعدة و باي الحاج إبراهيم، دبوبك الجامعة.
- 42- **كزافيي روجيرس**، الاشتغال بالكفايات: تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلّيمات، ترجمة: الحسين سحبان و عبد العزيز سيعود، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2007/1428 م.
- 43- **كزافيي روجيرس**، التدريس بالكفايات وضعيات لإدماج المكتسبات، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، ط1 منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2007 م.
- 44- **مجموعة من المؤلفين**، محاضرات ملتقى الكتاب المدرسي والنظام التربوي، مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية، الجامعة التونسية، 1985م.
- 45- **محمد البرهمي**، ديدانكتيك النصوص القرائية، النظرية والتطبيق. دط، دار الثقافة، للنشر والتوزيع، الدار البيضاء.

- 46- محمد الدريج, التدريس الهادف, مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية, 2000م.
- 47- محمد بازي, صناعة التدريس ورهانات التكوين, ط1, منشورات مجلة علوم التربية, 2010 م.
- 48- محمد بوعلاق, مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات, قصر الكتاب, دط, البليدة, 2004 م.
- 49- محمد حميد الله, مجموعة الوثائق السياسية للعهد النبوي والخلافة الراشدة, ط3, 1969م.
- 50- محمد خطابي, لسانيات النص مدخل إلى انسجام الخطاب, ط:2, المركز الثقافي العربي, الدار البيضاء, المغرب, 2006 م.
- 51- محمد رفعت رمضان وآخرون, أصول التربية وعلم النفس, ط4, دار الفكر العربي, 1957م.
- 52- محمد زياد حمدان, قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, الدار السعودية للنشر والتوزيع, 1984 م.
- 53- محمد زيدان حمدان, تقييم الكتاب المدرسي نحو 'طار علمي للتقويم في التربية(نظرية قرار المجال), دط, دار التربية الحديثة, دمشق 1997 م.
- 54- محمد محمود الخوالدة, أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب المدرسي, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1, عمان, الأردن, 2006 م.
- 55- محمد مصطفى شلبي, أصول الفقه الإسلامي, ط:4, الدار الجامعية للطباعة والنشر, بيروت, 1983 م.
- 56- موريس شربل, التطور المعرفي عند بياجى, ط1, المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع, بيروت, لبنان, 1986م.
- 57- مهدي أسعد عرار, جدل اللفظ والمعنى دراسة في دلالة الكلمة العربية, ط1, دار وائل للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2002 م.

58- وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وادلتها، دار الفكر، ط:1، دمشق،

سوريا، ج:1984، 7م.

59- وهبة الزحيلي، أصول الفقه الإسلامي، ط1، دار الفكر، دمشق، سوريا، ج:1، 1984 م.

د - الرسائل الجامعية

60- ربيحة وزان، واقع الدرس النحوي في ضوء المقاربة بالكفاءات، " السنة الأولى

ثانوي (جذع مشترك) أنموذجا. رسالة ماجستير، إشراف: عزالين صحراوي، جامعة:

سطيف، 2008/2007م.

61- زهور شتوح، تعليمية التمارين اللغوية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة

متوسط دراسة وصفية تحليلية، رسالة ماجستير، إشراف: السعيد بن براهيم، جامعة الحاج

لخضر باتنة، 2011/2010 م.

62- فاطمة زايدي، تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات " الشعبية

الأدبية من التعليم الثانوي أنموذجا، رسالة ماجستير، إشراف: عزالدين صحراوي، جامعة

محمد خيضر بسكرة، 2009/2008م.

ب - الوثائق التربوية:

63- دليل الأستاذ لمادة العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي.

64- الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، وظائف الكتاب المدرسي، ملف pdf ص

06-03 وملخصا وبتصرف.

65- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم.

الثانوي العام، كتاب علوم الشريعة، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، شعبة الآداب والعلوم

الإسلامية، 2002/2001م.

66- عبدالقادر بوعود، مفيش التربية الوطنية لمادة اللغة العربية وآدابها، ملتقى تكويني

لأساتذة المادة، ثانوية المعز، سطيف، يوم: 2011/01/10م.

67- كتاب العلوم الإسلامية السنة الثالثة من التعليم الثانوي كل الشعب، ط: 11/10 م.

- 68- المركز الوطني للوثائق التربوية، كتاب المناهج.
- 69- المعهد الوطني لتكوين المستخدمين وتحسين مستواهم الحراش الجزائر دائرة البرامج والدعائم التكوينية ، سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات, إعداد احمد الزبير, مفتش التربية والتكوين.
- 70- موسى صاري، مفتش التربية والتكوين، دليل كتاب مادة العلوم الإسلامية السنة الثالثة ثانوي جميع الشعب.
- 71- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية ،رق:08-04، عدد خاص، المؤرخ في: 23 جانفي 2008، م.
- 72- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي.
- 73- وزارة التربية الوطنية، منهاج مادة العلوم الإسلامية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي كل الشعب.

ج - المراجع الأجنبية:

- 74- André Lafont cite par Guy Morel/Daniel Tual-loiseau dan petit vocabulaire de la dérouté scolaire, Edition Ramsay, 2000.
- 75- BÎRZÉA César (Roumanie), Président du Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe.
- 76- Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage , Jean Dubois, Mathée Giacomo-Marcellesi, Louis Gespín larousse-Edition 2001 bordas/Her; 1999; Paris
- 77- F. Richaudeau conception et production des manuels scolaires, guide pratique, paris, UNSSCO, 1979.
- 78- Petit Larousse illustré .Librairie Larousse canada 1982
L'ingénierie des compétences, GUY LE BOTERF.

المواقع الإلكترونية:

- 79- www.tadriss.jeeran.com/but2.ht، السعيد سبخ، تعريف الأهداف التربوية 2003م.

- 80- [www. benseghir30.host.sk/competence/11.html](http://www.benseghir30.host.sk/competence/11.html)
- 81- to pdf: <http://www.waqfea.com> ابن منظور، لسان العرب.
- 82- الحسن اللحية، موسوعة الكفايات، نشر دي جي إديسون، الرباط
2006م. [/www.majala.educa.ass.ma](http://www.majala.educa.ass.ma)
- 83- الكفايات والوضعيات في مجال التربية والتعليم، الدكتور جميل حمداوي، 29
أغسطس 2006 م.
- 84- محمود بن عمر الزمخشري، اساس البلاغة -
mostafa.info/books/htmwww.al
- 85- أحمد الغنام، جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات (عتيدة) عبر الموقع الإلكتروني:
<http://www.atida.org/forums/showthread.php?t=1787> بتاريخ: 07/05/31,
10:24.
- 86- موضوع الكفاية اللغوية والكفاية التخاطبية في موقع
<http://takhatub.blogspot.com> ل: محمد محمد يونس علي.
- 87- عثمان سليمان العيسى، رؤى عقارية تمويل بنكهة
الليزنج، <http://www.alriyadh.com/2008/10/20/article382155.html>.

الفهرس

المحتوى

الصفحة

مقدمة.....	أ-هـ
مدخل: لمحة كرونولوجية.....	11-06
<u>الفصل الأول: القسم النظري (المقاربة بالكفايات)</u>	83-12
<u>المبحث الأول: مقاربة مفاهيمية</u>	43-13
1- المقاربة التقليدية -1962/ 1996.....	13
أ- التدريس بالمضامين.....	13
ب- التدريس بالأهداف.....	14
1- التعريف.....	14
2- مستويات الأهداف.....	15
3- تقنيات صياغة الأهداف الإجرائية.....	18
4- الخلفية المعرفية لبيداغوجيا الأهداف.....	19
2- التدريس باعتماد الكفايات بالجزائر.....	20
أ- ماهية المقاربة بالكفايات.....	21
1- التعريف.....	21
2- اختلاف مفهوم " الكفاءة " عن مفهوم الكفاية.....	27
ب- أنواع الكفايات.....	29
1- الكفايات النوعية.....	30
2- الكفايات المستعرضة (الممتدة).....	30
3- الكفايات الأساسية (القاعدية).....	31
4- كفايات الإتقان.....	32
5- كفايات المدرس.....	32
أ- أسس كفايات المدرس الناجح.....	33

- 33.....1- الأساس العلمي
- 34.....2- الأساس التربوي
- 35.....3- الأساس التواصلي
- 36.....4- الأساس الأخلاقي
- 37.....ج- الخلفية النظرية للمقاربة بالكفايات
- 37.....1- المدرسة الأنجلوسكسونية
- 38.....2- المدرسة الفرانكوفونية
- 40.....3- المقاربة السوسيوبنائية للكفاية (نظرية بياجي) Jean Piaget
- 42.....د- الفرق بين الأهداف والكفايات
- 83-44.....المبحث الثاني: مقاربة ميدانية
- 44.....1- مكانة هذه المقاربة في التدريس (التعليم - المتعلم)
- 2- **الوضعيات (Situations) السياق التطبيقي**
- 46.....للكفايات
- 48.....أ- تعريف الوضعية
- 50.....ب- أسسها
- 50.....ج- أنواع الوضعيات
- 51.....1 - الوضعية - المشكلة
- 53.....2- وضعية - المسألة الديدانكتيكية
- 56.....3- الوضعية المستهدفة (الإدماجية) حسب روجيرس
- 62.....4- وضعية بناء وحدة تعليمية
- 65.....3- تقييم المقاربة بالكفايات
- 65.....أ- الإيجابيات
- 66.....ب- بعض الإشكالات التي طرحها نظام التعليم بالكفايات

- ج- مدى تحقيق التدريس بالكفايات لأهدافه70
- 4- تثبيت الكفايات للملكة اللغوية.....73
- أ- التعريف.....73
- ب - التدريس والملكة اللغوية.....76
- 1- المقاربة النصية.....77
- 2- الأليات الوظيفية النصية79
- 3- الدربة سبيل الملكة81
- الفصل الثاني: القسم التطبيقي (دراسة تطبيقية للمدونة).....84-158
- " كتاب العلوم الإسلامية السنة الثالثة من التعليم الثانوي "85
- 1- الكتاب المدرسي والعملية التعليمية.....85
- 2- تعريف الكتاب المدرسي.....86
- 3- أهمية الكتاب المدرسي87
- 4- وظائف الكتاب المدرسي87
- أ- بالنسبة إلى المتعلم.....88
- ب- بالنسبة إلى المعلم.....89
- 5- إخراج الكتاب المدرسي وإنتاجه.....90
- 6- أسباب اختيار هذا الكتاب للدراسة93
- 7- وصف المدونة.....95
- 8- مضامين الكتاب المدرسي96
- أ- المقدمة96
- ب- محاور الكتاب المدرسي.....97
- الملف الأول: من هدي القرآن الكريم.....97
- الملف الثاني: من هدي السنة النبوية.....97

- 98.....الملف الثالث: القيم الإيمانية والتعبدية.....98
- 98الملف الرابع: القيم الحقوقية.....98
- 98الملف الخامس: القيم الاجتماعية والأسرية.....98
- 98الملف السادس: القيم الإعلامية والتواصلية.....98
- 99الملف السابع: القيم المالية والاقتصادية.....99
- 99نصوص الدعم والاستثمار.....99
- 10010- الدراسة التقويمية (النقدية).....100
- 101أ- وصف استبيان عن الكتاب المدرسي.....101
- 1011- الاستبيان المعتمد في البحث101
- 1062- نتائج الاستبيان.....106
- 1083- تحليل الاستبيان.....108
- 109ب- الكتاب المدرسي على ضوء المنهاج109
- 1091- مدى تطابق محتويات الكتاب المعرفية مع المنهاج.....109
- 109.....أ- ملف من هدي القرآن الكريم.....109
- 109ب- ملف من هدي السنة النبوية.....109
- 110ج- ملف القيم الإيمانية والتعبدية.....110
- 111.....د- ملف القيم الحقوقية.....111
- 111هـ- ملف القيم الاجتماعية والأسرية.....111
- 112و- ملف القيم الإعلامية والتواصلية.....112
- 112ز- ملف القيم الاقتصادية والمالية.....112
- 1132- الجدول.....113
- 117.....3- التفسير الموضوعي كمقاربة وظيفية.....117
- 120.....4- أساليب التقييم (الأسئلة التقويمية).....120

121	5- الجانب المادي للكتاب.....
123	6- تقييم (نقد) مضامين الكتاب المدرسي للعلوم الإسلامية.....
123	أ- ملاحظات حول مضامين الوحدات.....
123	1- مضامين وحدات الملف الأول
129	2- مضامين وحدات الملف الثاني
131	3- مضامين وحدات الملف الثالث
136	4- مضامين وحدات الملف الرابع
138	5- مضامين وحدات الملف الخامس
140	6- مضامين وحدات الملف السادس
142	7- مضامين وحدات الملف السابع
152	ب- ملاحظات حول التقويم ونصوص الدعم والاستثمار.....
152	1- التقويم
153	2- ونصوص الدعم والاستثمار.....
154	ج- ملاحظات عامة.....
159	الخاتمة
162	الملاحق
171	المصادر والمراجع.....
180	الفهرس.....