

واقع تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات
التعلم النشط في التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية
ومقومات وصعوبات تطبيقها
(أمانة العاصمة نموذجاً)

أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية
تكوين الدكتوراه: تحليل وتقييم أنظمة التربية والتكوين
وحدة البحث: الشباب التحولات المجتمعية والتربية

إعداد الطالب الباحث:

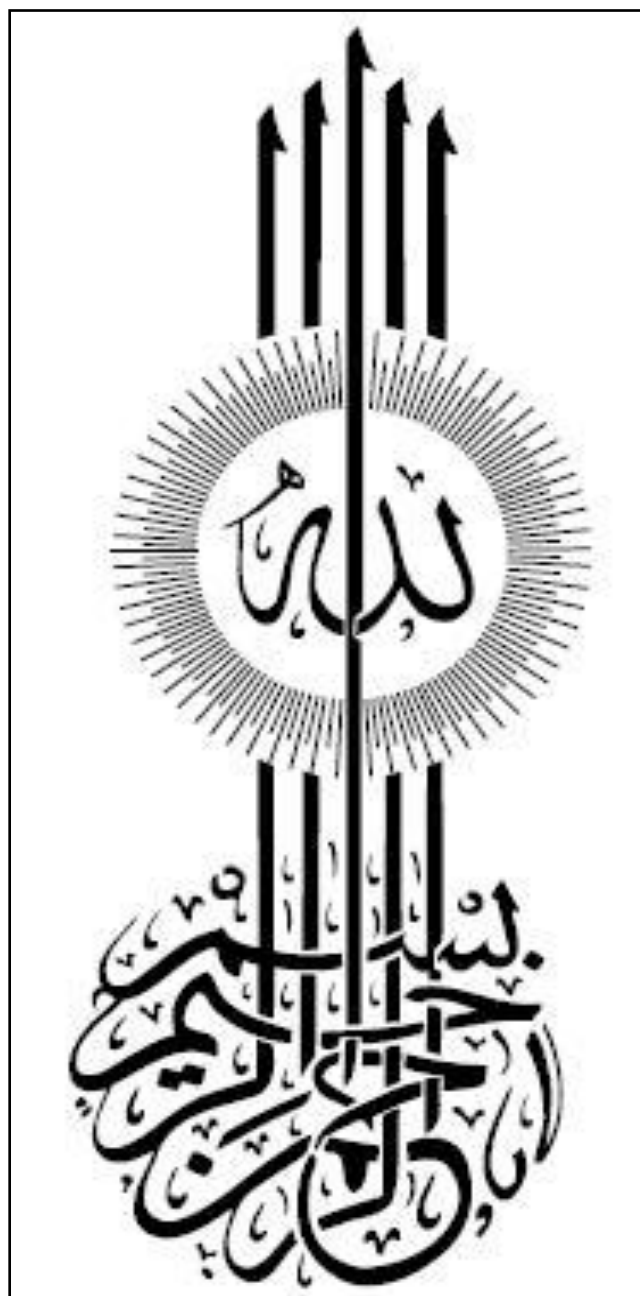
عبد الغفور محمد غالب علي

إشراف الأستاذة الدكتورة:
ماجدولين النهيبي

أعضاء لجنة المناقشة

رئيساً	أستاذ التعليم العالي، جامعة محمد الخامس - الرباط	أ. د. عبد الكريم شباكي
مشرفة ومقررة	أستاذة التعليم العالي، جامعة محمد الخامس - الرباط	أ. دة. ماجدولين النهيبي
عضواً	أستاذ التعليم العالي، جامعة محمد الخامس مدير مركز الدكتوراه بكلية علوم التربية	أ. د. عبد الله بن عتو
عضواً	أستاذ التعليم العالي، بالمدرسة العليا للأساتذة بفاس التابعة لجامعة سيدي محمد بن عبد الله	أ. د. سعيد حليم

2020 -1441





ملخص الدراسة

واقع تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية ومقومات وصعوبات تطبيقها.

إشراف الأستاذة الدكتورة

ماجدولين النهيبي

إعداد الباحث

عبد الغفور محمد غالب علي جباري

هدفت الدراسة إلى التعرف على: واقع تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية ومقومات وصعوبات تطبيقها.

ولتحقيق ذلك وضعنا عدة فرضيات حاولنا تمحيصها اعتماداً على أداتين هما: بطاقة لملاحظة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية أثناء تنفيذ الدروس، من خلال عينة بلغت (57) معلماً ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العنقودية، واستبانة: لمعرفة آراء جميع المعلمين والمعلمات والموجهين والموجهات البالغ عددهم (638) فرداً حول توافر مقومات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، والصعوبات التي تواجههم عند تطبيقها، استخدمنا المنهج الوصفي المسحي، والتحليلي، والبرنامج الإحصائي (SPSS).

توصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في المقرر المذكور ضعيفة جداً، في حين كانت درجة توافر مقومات تطبيقهم لاستراتيجيات التعلم النشط متوسطة. بينما كانت هناك صعوبات كبيرة تواجههم عند تطبيقهم استراتيجيات التعلم النشط في جميع المحاور (المعلم، المتعلم، المنهج، البيئة)، كذلك لا يختلف متوسط درجة تطبيق استراتيجيات التعلم النشط باختلاف متغيرات الدراسة (النوع، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية) باستثناء متغير المؤهل، بينما يختلف متوسط درجة توافر مقومات تطبيق الاستراتيجيات فيما يخص المتغيرات (العمل، التخصص، المؤهل)، ولا يختلف في المتغيرات (النوع، الخبرة، الدورات التدريبية). في حين أنه لا يختلف متوسط درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعلم النشط باختلاف متغيرات (النوع، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية). باستثناء متغير العمل. وخلصت الدراسة إلى ضرورة الارتقاء بتدريس مادة التربية الإسلامية من معرفة نظرية صرفة إلى معرفة تطبيقية ووظيفية تعني بالتكوين المنهجي للمتعلم لتيسير اندماجه في المجتمع بتزليل ما هو

متضمن في وثيقة المناهج التعليمية، والاستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي لأرض الواقع من خلال تبني
التصور المقترح الذي قدمته الدراسة.

Abstract

The Reality of the Application of Islamic Education Teachers into Active Learning Strategies in Basic Education in Republic of Yemen and the Constituents and Difficulties of their Application.

Supervised by Prof. **Majdoleen Al-Nuhaibi**

Prepared by the researcher: **Abdul-Ghafour Mohammed Ghaleb**

The study objectified to identify the reality of the application of Islamic Education Teachers into active learning strategies in the basic education in Republic of Yemen and the Constituents and Difficulties of their Application.

To achieve this, we set and highlight several hypotheses that we tried to scrutinize based upon two tools as: An observation card to observe the teachers application of active learning strategies in the basic education in the Amanat Al Asimah, Sana'a, the capital of Republic of Yemen during the implementation of the lessons, through a sample of (57) male and female teachers were chosen in the cluster way, and a questionnaire: to know the views of all the (638) male and female teachers on the extent availability of the constituents and its implementing during active learning strategies, and the difficulties they face when applying them. We used the descriptive, analytical, and statistical program (SPSS).

The study found that the reality of the teachers' application of active learning strategies in the aforementioned course is very weak, while the degree of availability of the ingredients for their application of active learning strategies was medium. Although, there were great difficulties facing them when applying active learning strategies in all axes (teacher, learner, curriculum, environment), the average degree of application of active learning strategies also does not differ with different study variables (type, specialization, experience, training courses) except for the qualification variable. Also, the average degree of availability of the constituents for applying strategies differs in relation to the variables (work, specialization, qualification), but it does not differ in the variables (type, experience, training courses). Whereas, the average degree of difficulties experienced by teachers when applying active learning strategies does not differ according to variables (type, qualification, specialization, experience, training courses) with the exception of the work variable.

To sum up, the study concluded that the necessity of upgrading the teaching of Islamic education from pure theoretical knowledge to applied and functional knowledge concerned with the systematic formation of the learner to facilitate its integration into society by downloading what is included in the document of educational curricula, and the national strategy for basic education on the ground principal through adopting the proposed concept presented by the study.

الباب الأول: الإطار النظري

الفصل الأول: إشكالية الدراسة - الدراسات السابقة

الفصل الثاني: التربية الإسلامية – معلم التربية الإسلامية - التعليم
الأساسي

الفصل الثالث: المقاربة بالكفايات - التعلم النشط

الفصل الرابع: استراتيجيات التعلم النشط

الفصل الأول: إشكالية الدراسة والدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة

تمهيد

1.1. مدخل

2.1. إشكالية الدراسة

3.1. فرضيات الدراسة

4.1. أهداف الدراسة

5.1. منهج الدراسة

6.1. محددات الدراسة

7.1. مفاهيم الدراسة

8.1. مجتمع الدراسة وعينتها وأدواتها

9.1. خطوات وإجراءات الدراسة

10.1. المعالجات الإحصائية.

2. الدراسات السابقة

1.2. دراسات تناولت استراتيجيات التدريس في مواد مختلفة.

2.2. دراسات تناولت صعوبات استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس في مواد مختلفة.

3.2. مبررات استعراض الدراسات السابقة.

4.2. ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

خلاصة

1. إشكالية الدراسة

تمهيد

تشكل الدراسة التربوية بوصلة لسيروية وإصلاح المنظومة التربوية، وتتيح لها شروط النمو والتطور، فهي أحد السمات الدالة على صحة هذه المنظومة وعافيتها، كلما كانت جادة ومتفاعلة مع مستجداتها، متواصلة ومستمرّة، كما أن إجراء أي دراسة يتطلب رسم منهجية علمية تعتبر بمثابة خارطة طريق لمكونات وتصميم الدراسة؛ لذلك خصصنا الجانب الأول من هذا الفصل لعرض خطة الدراسة، وتحديد إجراءاتها، والأهداف المراد بلوغها، ومن ثم تحديد إشكالية الدراسة، وبيان حدودها، ومصطلحاتها (مفاهيمها)، ومنهجها، والخطوات اللازمة لتنفيذها، أما الجانب الثاني فقد خصصناه للدراسات السابقة.

1.1. مدخل

نرمي في هذه الدراسة إلى طرح إشكال أساسي متعلق بواقع تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية ومقومات وصعوبات تطبيقها، للوقوف على حقيقة الوضع الحالي، وتحديد مواطن القوة والضعف؛ ليتم في ضوءها تحسين تطبيق هذه الاستراتيجيات، وتطويرها في سبيل تحسين العملية التعليمية بشكل عام، ولا بد في البدء من تقديم بعض التوضيحات عن مادة التربية الإسلامية باعتبارها مادة أساسية في تكوين الناشئة، ومنهجاً، وأرضية، ومرجعية دينية.

إن مادة التربية الإسلامية تُمثل نظاماً تربوياً شاملاً له سياسته وأهدافه التربوية، فهي إحدى الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها في غرس القيم الصالحة في نفوس الناشئة، لتستقيم سلوكياتهم ويكونوا بذرة طيبة في المجتمع، كما أنها تتبوأ مكانة رفيعة في المنظومة التعليمية، إذ ترتبط بالإسلام وتعاليمه، فمبادئها وأصولها تمثل أساس الأنظمة التربوية في العالم العربي والإسلامي، ومنها تتخذ فلسفة هذه النظم، ونظرتها للكون والإنسان والحياة، كما أنّ أهدافها تتّميز بجمّعها بين خيرَي الدنيا والآخرة، وهي بنظامها التربوي تُمثل مصدراً من مصادر حفظ هوية الأمة الإسلامية، وبنائها الثقافي والمعرفي، وتسهم في تفعيل دورها الإنساني والحضاري المعاصر في جميع مجالات الحياة، ويتحقق ذلك في ضوء مناهجها التي تسعى إلى تكوين الفرد المسلم وإكسابه مهارات تُنظّم بها سلوكه، وأخلاقه، وترفع من فضائله، كما أنّها تحرص على إيصال فكره إلى أحسن مستوى؛ بحيث يمارس أعماله بكل حرية، وبحسب قدراته وإمكاناته على وفق ما جاء في القرآن الكريم والسنة المطهرة، ولن يتحقق ذلك كله إلا بتعليم المتعلمين الممارسات الفعلية لدروس التربية الإسلامية في حياتهم، وجعلها سلوكاً دينياً، ينتج عنه توفر الأمن والطمأنينة لهم، ويساعدهم على حل المشكلات في حياتهم. ومن ثم فقد أولت مادة التربية الإسلامية المعلم منزلة رفيعة، ومنحته مكانة مرموقة، لشرف الوظيفة التي يؤديها؛ لأنّه المنفذ الحقيقي لمناهجها،

كما ألقت عليه مسؤولية كبيرة تجاه ما يقوم به من تربية المتعلمين تربية متكاملة، ومتوازنة تشمل جميع الجوانب النفسية، والاجتماعية، والروحية، والسلوكية، والعقلية، في ضوء تعاليم الدين الإسلامي بمبادئه وقيمه السمحة، بعيداً عن التعصب أو التطرف أو الإرهاب، وبما يحقق الأهداف المرجوة، ولا سيما ما يتعلق منها بالحياة العامة؛ حيث يسعى المعلم من خلال تفاعله مع المتعلمين إلى إشعارهم بوظيفية هذه المادة، وأثرها في حياتهم اليومية. ولم يعد من الممكن في واقعنا المعاصر الحديث عن مادة التربية الإسلامية "كمادة حاملة للمعرفة الإسلامية فحسب، ولكن الرهانات الكبرى التي تحملها هذه المادة هي أبعد من ذلك؛ إذ تعتبر المادة التعليمية الحاملة للقيم بامتياز من بين مواد المنهاج التعليمي في الأنظمة التربوية والتعليمية في البلدان الإسلامية. ولئن كان المشتغلون بمجال التربية والتعليم يلحظون قصوراً في تأثير المادة على سلوكيات وتصورات المتعلمين، "بسبب ضعف الممارسة التدريسية لمعلمي مادة التربية الإسلامية، وعجزهم في تحويل المحتوى المعرفي للتربية الإسلامية من مادة علمية إلى مادة تعليمية، وتركيز المعلمين على تلقين المعرفة عوض تنمية مهارات بنائهم، واعتمادهم على الطرق التقليدية التي تركز على الحفظ والاستظهار في غياب باقي مهارات التعليم الأخرى"⁽¹⁾.

وبناء على ما سبق فإنه يقتضي من جميع المربين القائمين بالعملية التعليمية أن يعيدوا النظر في نمط تدريسها، وأن يولوها جل اهتمامهم في جميع مراحل التعليم، وهذا لن يتأتى إلا بالانتقال في طرائق تدريسها من مجرد تلقين المادة العلمية، إلى استراتيجيات تنمي مهارات التعلم من خلال إشراك المتعلم في بناء المعرفة العلمية موضوع الدراسة، وتوظيفها في سياقات مختلفة تمكن المتعلم من التجديد المستمر لعدته العلمية حتى بعد إنهاء الدراسة والخروج إلى الحياة العملية، "فلم تعد عملية نقل المعلومات هي المهمة الوحيدة للتدريس؛ ولكنه نشاط مخطط يهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين"⁽²⁾. وبالتالي أصبح للمعلم والمتعلم أدوار جديدة؛ فالمتعلم لن يقتصر دوره على حفظ تلك المعلومات استعداداً لتسميعها، والمعلم لم يعد دوره مقتصرًا على نقل المعلومة إلى المتعلم فحسب؛ بل أصبح أكثر شمولاً وعمقاً، وذلك لما يلمسه من ثورة علمية وانفجار معرفي، وظهور للتقنيات التربوية الجديدة، التي جعلته يعيد النظر في كيفية تطبيقه للاستراتيجيات، والطرائق، والأساليب التعليمية الحديثة، كي يصبح مدرساً ومربياً ناجحاً، ويكون قدوة حسنة للمتعلمين. وبهذه النظرة الحديثة للتدريس يزداد دور المتعلم في مقابل دور المعلم، وهذا ما تُعنى به استراتيجيات التعلم النشط بجعل المتعلم محور العملية التعليمية، فالتعلم النشط "يقلل من الأنشطة التعليمية السلبية كالإصغاء السلبي، وتدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة، فيثير دافعيتهم للتعلم"⁽³⁾، كما "يعمل على إثارة حواس المتعلم، ومساعدته على تكوين المعلومات من

(1) انظر بتصرف الصمدي، خالد 2014، ص 12-16.

(2) عبيد، أحمد 1979، ص 161.

(3) Carroll & Leander 2001, p. 33.

خلال الممارسة الذاتية وتحسين التحصيل⁽⁴⁾، "ويُسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وزيادة تفاعلهم داخل الصف الدراسي، كما يؤدي إلى ثبوت أثر التعلم لدى المتعلمين، وزيادة تحصيلهم الدراسي، وخلق بيئة تعليمية يسودها التعاون، وينتقل أثره مع المتعلم، ليُجسد ما تعلمه في المدرسة إلى واقع حياتي يعيشه⁽⁵⁾. وفي ظل هذا التعلم النشط يتحمس المتعلمون للعمل وإنجاز المهام الموكلة إليهم، خصوصاً أنهم يعرفون أن نتائج عملهم ستكون موضع تقويم من المعلم وأنهم يسعون من خلال ذلك إلى إثبات ذاتهم ومعرفة قدراتهم وإمكاناتهم؛ فالمتعلم في التعلم النشط مكتشف لما يتعلمه، وباحث عن المعنى بخبراته، وبانٍ للمعرفة، ومشارك في مسؤولية إدارة الدرس والتقويم، وفقاً للنظرية البنائية.

والتعلم النشط لا يمكن تحقيقه "إلا بوجود المعلم الكفء الذي يُعدّ العنصر الفاعل في العملية التعليمية، ومحركها الأساس نحو تحقيق الأهداف"⁽⁶⁾، وترجمتها إلى ممارسات فعلية داخل الصف والمدرسة، بل وخارج المدرسة أيضاً، كما أن نجاح عملية التدريس في إحداث التعلم وتيسيره تتوقف على المعلم، فلم تعد مهام المعلم وأدواره تقتصر على مجرد إيصال الحقائق والمعلومات للمتعلمين فحسب؛ بل تدريبهم على كيفية الحصول عليها، وتوجيههم إلى التعلم الذاتي، ومساعدتهم على أن يتعلموا أو يصبحوا نشطين في تعلمهم فنقل دور المعلم إلى توجيه التعلم، وتقديمه للمتعلمين بشكل مناسب، مقابل تعاظم دور المتعلم في العملية التعليمية، وذلك من خلال التعلم النشط.

ونظراً لفوائد التعلم النشط، وعلى ضوء أهمية موقع معلم مادة التربية الإسلامية في منظومة العملية التعليمية، وتأثيره في تنمية وبناء الجانب الروحي والعقلي للمتعلم، واستجابة لتوجهات الحكومة في تطوير التعليم وتحسين مخرجاته من خلال الاهتمام بمدخلاته وعملياته، وفي إطار توجهات وزارة التربية والتعليم - الاستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي - والاحتياجات الخاصة لمعلمي التعليم الأساسي، وحرص الوزارة على استفادتهم من التطور الحاصل في مجال استراتيجيات التعلم النشط، ولتخصّص الباحث في مجال استراتيجيات وطرائق تدريس مادة التربية الإسلامية يُركز اهتمامه في هذه الدراسة لمعرفة الواقع الحالي لتطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية بالجمهورية اليمنية لاستراتيجيات التعلم النشط، من أجل رفع كفاءة المعلمين في التدريس، وتجاوز الطرق التقليدية غير الفعالة التي تجعل التفكير في أدنى مستوياته العقلية، وسيحاول معرفة المقومات اللازم توافرها لتطبيق هذه الاستراتيجيات، والكشف عن الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقها، تدعيماً لمواطن القوة، ومعالجة لجوانب القصور.

2.1. إشكالية الدراسة

(4). علي، عبد الغفور 2016، ص 17.

(5). زيتون، حسن 2001، ص 57.

(6). انظر بتصرف النهيي، ماجدولين 2019، ص 31.

في ضوء ما سبق، وانطلاقاً من أهمية استراتيجيات التعلم النشط في التعليم والتعلم، ونظراً لما للتعليم الأساسي من أهمية بالغة في حياة المتعلمين، ولمعرفة ما تم بالفعل في الواقع مما يضطلع به دور المعلم في استراتيجية تطوير التعليم الأساسي، وإيماناً منا بأهمية هذه الدراسة الميدانية، وما تعكسه عن الواقع الفعلي، ولغياب الدراسات والبحوث التي تناولت هذه الدراسة في الجمهورية اليمنية - على حد علمنا - استشعرنا أهمية إجراء هذه الدراسة، محاولين معرفة واقع تطبيق هذه الاستراتيجيات، وتحديد شكل علمي، والتعرف على المقومات اللازمة توافرها لتطبيق هذه الاستراتيجيات، والصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقها، لإيجاد حلول مناسبة للتغلب عليها، وحتى لا تعيق المعلمين في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة. وبناء عليه يمكننا تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية وما هي مقومات وصعوبات تطبيقها؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما درجة تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية؟
2. هل تختلف درجة تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية باختلاف متغيرات، النوع، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية؟
3. ما درجة توافر مقومات تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
4. هل تختلف استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة توافر مقومات تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، باختلاف متغيرات العمل، النوع، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية؟
5. ما الصعوبات التي تواجه معلمي مادة التربية الإسلامية عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعلم النشط، في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟
6. هل تختلف استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة الصعوبات التي تواجه معلمي مادة التربية الإسلامية عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعلم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم

الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، باختلاف متغيرات (العمل، النوع، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية)؟

3.1. فرضيات الدراسة

1. من المتوقع أن متوسط درجة تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلّم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية كبير.
2. من المتوقع أنه لا يختلف متوسط درجة تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلّم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية باختلاف (النوع، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية).
3. من المتوقع أن متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة توافر مقومات تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلّم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية كبير.
4. من المتوقع أنه لا يختلف متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة توافر مقومات تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلّم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية باختلاف متغيرات (العمل، النوع، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية).
5. هناك صعوبات بدرجة كبيرة تواجه معلمي مادة التربية الإسلامية عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعلّم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية.
6. من المتوقع أنه لا يختلف متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة الصعوبات التي تواجه معلمي مادة التربية الإسلامية عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعلّم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، باختلاف متغيرات (العمل، النوع، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية).

4.1. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الوقوف على حقيقة الوضع الراهن من تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلّم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، وتحديد مواطن القوة والضعف ليطم في ضوءها تحسين تطبيق هذه الاستراتيجيات وتطويرها في سبيل تحسين العملية التعليمية بشكل عام، كما تهدف إلى التعرف على درجة توافر مقومات تطبيق هذه الاستراتيجيات، وتحديد أهم الصعوبات التي تواجه معلمي مادة التربية الإسلامية عند تطبيقها من وجهة نظر معلمي المادة وموجهيها. وكذلك بيان الاختلاف في استجابات أفراد عينة الدراسة، حول

(تطبيق المعلمين للاستراتيجيات، توافر المقومات، وجود الصعوبات) نظراً لاختلاف متغيرات العمل، النوع، المؤهل، التخصص، الخبرة، الدورات التدريبية، وتقديم مقترحات لمعالجة الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعلّم النشط، لتطوير مهارات المعلمين في تطبيق الاستراتيجيات، والارتقاء بتدريس مادة التربية الإسلامية.

5.1. محددات الدراسة

يجري تنفيذ الدراسة وفق المحددات الآتية:

1.5.1. المحددات العلمية والمنهجية:

معرفة درجة تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية بالحلقة الأخيرة (7- 9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية لاستراتيجيات التعلّم النشط المتمثلة في: (حل المشكلات، التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، التعلم الذاتي، المناقشة، العصف الذهني، التعلم بالاكشاف، لعب الأدوار، التعلم بالاستقصاء)، ومعرفة توافر مقومات تطبيق هذه الاستراتيجيات، والصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقها، ولقد اقتصرنا على هذه الاستراتيجيات؛ نظراً لأن الدراسات التي أجريت في البيئة اليمنية أثبتت فاعليتها في تدريس مادة التربية الإسلامية، وأوصت بضرورة تطبيق المعلمين لهذه الاستراتيجيات⁽⁷⁾ أثناء تنفيذهم دروس مادة التربية الإسلامية، وكذلك وضوح خطواتها، وإجراءات تنفيذها، ومناسبتها، وملائمتها لخصائص التعليم الأساسي، ويستطيع المعلم تطبيقها بصورة فردية أو تكاملية.

2.5.1. المحددات البشرية:

معلمو ومعلمات وموجهو وموجهات مادة التربية الإسلامية الذين يدرسون الحلقة الأخيرة (7- 9) من التعليم الأساسي، بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية. واقتصرنا على أمانة العاصمة، وذلك لأن شمول الدراسة لجميع مناطق ومحافظات الجمهورية اليمنية، وجميع التخصصات، ليس في حدود طاقتنا، وإمكاناتنا من الوقت والجهد المطلوبين، كما أننا اقتصرنا على التعليم الأساسي لأنه اللبنة الأولى في النظام التعليمي التي تتوقف عليها بدرجة كبيرة عملية نمو المتعلمين، ويمثل القاعدة الأساسية لباقي المراحل التي تسهم في تكوين جميع جوانب شخصية المتعلمين عقلياً، وروحياً، وأخلاقياً، واجتماعياً، واقتصرنا على الحلقة الأخيرة (7- 9) من التعليم الأساسي لأنها تعد فترة تميز ونضج في القدرات وفي النمو، وتحتاج إلى إشباع متزن، وإلا أثرت سلباً على ما بعدها من مراحل.

3.5.1. المحددات القطاعية:

عينة من المدارس الحكومية (ذكور، إناث، مختلط)، بأمانة العاصمة صنعاء.

⁽⁷⁾ دراسة كلا من: الراوي 2009، المقطري 2009، الفعالي 2009، المتميز 2010، الجبيلي 2010، خميس 2012، الحميقاني 2014، علي 2016.

4.5.1. المحددات الزمنية: العام الدراسي (2017-2018)

5.5.1. محددات اختبار الفرضيات: اختبار فرضيات الدراسة عند مستوى دلالة (0.05).

6.1. مفاهيم الدراسة

أ. واقع

- **التعريف اللغوي:** "واقع من (وَقَعَ)، والواقع: هو الحاصل والحادث فعلاً⁽⁸⁾."

والواقع: مأخوذ من المذهب الفلسفي (الواقعية) والذي من أبرز معانيه: عرض الآراء والأحداث والظروف والملابسات دون نظر مثالي ويعنى بتصوير أحوال المجتمع. وفي التنزيل (سَأَلَ سَائِلٌ بِعَذَابٍ وَاقِعٍ)⁽⁹⁾، وقال تعالى (إِنَّمَا تُوعَدُونَ لَوَاقِعٍ)⁽¹⁰⁾.

- **التعريف الإجرائي:** يقصد بالواقع في هذه الدراسة بأنه الواقع الراهن الذي تعيشه الحالة التربوية خلال فترة هذه الدراسة، والحقيقة الفعلية لتطبيق استراتيجية التعلم النشط من قبل معلمي مادة التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي، بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية.

ب. تطبيق

- **التعريف اللغوي:** "مصدر طَبَّقَ يُطَبِّقُ، تطبيقاً، فهو مُطَبِّقٌ، والمفعول مُطَبَّقٌ طَبَّقَ الماء وجه الأرض: عَمَّ وانتشر، وطَبَّقَ القوانين: نَفَّذَهَا. وطبق فلان إذا أصاب فص الحديث وطبق السيف إذا وقع بين عظمين، والمطبق من الرجال الذي يصيب الأمور برأيه. وَفِي التَّنْزِيلِ (أَلَمْ تَرَوْا كَيْفَ خَلَقَ اللَّهُ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقًا) أي مُطَبَّقٌ بَعْضُهَا عَلَى بَعْضٍ"⁽¹¹⁾.

- **التعريف الاصطلاحي:** عرفه الجرجاني⁽¹²⁾ بأنه "مقابلة الفعل بالفعل والاسم بالاسم ويقال له أيضاً المطابقة، والطباق، والتكافؤ". وعرفه الفارابي بأنه "عملية تنفيذ معطيات نظرية ونقلها إلى أرض الواقع، وتشتمل على مستوى تربوي يطرح تطبيق مسألة الانتقال من المجال النظري إلى مجال الممارسة"⁽¹³⁾. كما عرفه الكفوي بأنه "تطبيق الشيء على الشيء جعله مطابقاً له بحيث يصدق هو عليه".

(8). إبراهيم مصطفى، وآخرون 1993، ص. 1050.

(9). سورة المعارج، الآية 1.

(10). سورة المرسلات، الآية 7.

(11). ابن منظور، جمال الدين 1414، ج 10، ص. 209.

(12). الجرجاني، الشريف 1995، ص. 20.

(13). الكفوي، أيوب 1998، ص. 313.

- **التعريف الإجرائي:** يعرفه الباحث بأنه العملية التي تمكن معلمي مادة التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (7- 9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية من التطبيق والتنفيذ الفعلي لاستراتيجيات التعلم النشط خلال نهجهم في تعليم المتعلمين دروس مادة التربية الإسلامية.

ج. استراتيجيات

- **التعريف اللغوي:** الاستراتيجية كلمة دخيلة في اللغة العربية مشتقة من الكلمة الإنجليزية (Strategy) وهي مشتقة أيضاً من الكلمة الإغريقية القديمة (strategia) وتعني الجنرالية، وهي بدورها مكونة من لفظتين هما (Agein) وتعني جيش، و (statos) وتعني يقود؛ ولذلك فهي تعني فن قيادة الجيوش، أو أسلوب القائد العسكري⁽¹⁴⁾.

- **التعريف الاصطلاحي:** هناك العديد من التعريفات التي تناولت مصطلح الاستراتيجية، فقد عرفها الخوالدة⁽¹⁵⁾ بأنها: "مجموعة من التنظيمات والإجراءات التطبيقية التي يختارها المعلم في ضوء مبادئ وفرضيات، بما يتلاءم مع بنية المادة التعليمية وحاجات المتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المقصودة من الموقف التعليمي في زمن محدد". ويعرفها اللقاني، والجمال⁽¹⁶⁾ بأنها "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الطرق والأساليب والوسائل والأنشطة، التي تساعد على تحقيق أهدافها". بينما عرفها أبو جلاله وعليمات بأنها: "خطة تربوية تنفيذية متكاملة، تسخر لترجمة هدف منهجي أو أكثر للمعارف والمهارات الجديدة المطلوبة"⁽¹⁷⁾. ويرى موسى⁽¹⁸⁾ بأنها: "مجموعة الإجراءات التدريسية المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها، وأن لفظ استراتيجية يستخدم كمرادف لفظ إجراءات التدريس". أما عطية⁽¹⁹⁾ فيرى أنها تعني مجموعة من الخطوات الإرشادية التي توجه المعلم إلى تحقيق أهداف تدريسية محددة.

ونخلص من التعريفات السابقة إلى أن هناك شبه اتفاق بأن استراتيجية التدريس تتكون من عمليات يقوم بها المعلم لتحقيق أهداف محددة، وأن الاختلاف هو حول مستوى هذه العمليات.

- **التعريف الإجرائي:** يعرف الباحث الاستراتيجية بأنها مجموعة من التنظيمات والإجراءات التطبيقية المخطط لها من قبل المعلم تقوم على تهيئة الموقف التعليمي وعلى إثارة المتعلم، لكي يتعلم بنفسه، ويتوجيه من المعلم كلما تطلب الموقف ذلك والتي منها استراتيجيات: (حل المشكلات، التعلم

(14). فلية، فاروق، والزكي، أحمد 2004، ص. 51.

(15). الخوالدة، ناصر، وآخرون 1995، ص. 12.

(16). اللقاني، أحمد، والجمال، علي 1999، ص. 22.

(17). أبو جلاله، صبحي، وعليمات، محمد 2001، ص. 23.

(18). موسى، عبد المعطي، وآخرون 1992، ص. 12.

(19). شحاتة، حسن 2008، ص. 21.

التعاوني، خرائط المفاهيم، التعلم الذاتي، المناقشة، العصف الذهني، التعلم بالاكتشاف، لعب الأدوار، التعلم بالاستقصاء).

د. التعلّم

- **التعريف اللغوي:** التعلّم: من مادة (علم) علّمه العلم وأعلمه إياه فتعلمه، علّمته الشيء فتعلم، وليس التشديد هنا للتكثير، وفي حديث ابن مسعود: (إنك غليم معلّم) أي ملهم للصواب والخير، كقوله تعالى: (وَقَالُوا مُعَلِّمٌ مِّثْنُ) (20)، مُعَلِّمٌ: أي له من يُعلّمه (21). وهو مشتق من مفهوم التعلّم في القرآن الكريم قال تعالى: (وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ) (22).

- **التعريف الاصطلاحي:** يُعرف بأنه: "نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم بإشراف المعلم أو بدونه، بهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك" (23).

هـ. النشاط

- **التعريف اللغوي:** من مادة (نشط) والنشاط ضد الكسل، نشط الإنسان ينشط نشاطاً ونشط إليه فهو نشيط طيب النفس للعمل (24). وفي الحديث "لِيُصَلِّ أَحَدُكُمْ نَشَاطَهُ، فَإِذَا فَتَرَ فَلْيَقْعُدْ" (25).

- **التعريف الاصطلاحي:** وردت عدة تعريفات للتعلّم النشط فقد عرفها هول Hall (26) بأنه: "التعلم الذي يؤكد على المشاركة النشطة للمتعلمين في عملية تعلمهم". بينما عرفه شحاتة والنجار (27) بأنه: "ممارسة المتعلمين لدور فاعل في عملية التعليم، عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرأون في الصف، ويقومون بالملاحظة، والمقارنة، والتفسير وتوليد الأفكار، وفحص الفرضيات، وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع زملائهم ومعلمهم بصورة ميسرة. في حين يعرفه عبد السلام (28): بأنه التعلم الذي ينشغل فيه المتعلمون بعمليات القراءة أو الكتابة أو حل المشكلات التي تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي.

- **التعريف الإجرائي للتعلم النشط:** هو التعلّم المتمركز حول متعلمي الحلقة الأخيرة (7- 9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، بحيث يجعل معلم مادة التربية الإسلامية

(20). سورة الدخان، الآية 12.

(21). ابن منظور، جمال 1414، ج10، ص. 413.

(22). سورة البقرة، الآية 282.

(23). الأكاديمية المهنية للمعلمين (د. ت)، ص. 43.

(24). ابن منظور، جمال 1414، ج7، ص 413.

(25). البخاري، محمد 1422، باب حد 1150، ج2، ص. 53.

(26). Hall, 2002, p. 9.

(27). شحاتة، حسن، والنجار، زينب 2003، ص. 115.

(28). عبد السلام، مصطفى 2006، ص 24.

المتعلمين يشاركون بفاعلية ونشاط في تعلّمهم، خلال حصص مادة التربية الإسلامية، وذلك بإشراكهم في بناء المعرفة موضوع الدراسة العلمية، وتحويلهم من متلقين سلبيين للمعرفة إلى مشاركين إيجابيين في صنعها، وتكوين بنية معرفية خاصة بهم ترتبط فيها الخبرات السابقة بالخبرات المكتسبة، وتوظيفها في سياقات مختلفة تمكنهم من التجديد المستمر لعدتهم العلمية حتى بعد إنهاء الدراسة والخروج إلى الحياة العملية، ويقل فيها اعتماد المعلم على الإلقاء، ويتجه اهتمامه إلى إرشاد المتعلمين، وتوجيههم ومساعدتهم على تحقيق أهداف المنهج، وذلك من خلال تطبيقه لاستراتيجيات التعلّم النشط المختارة.

و. استراتيجيات التعلّم النشط

- **التعريف الاصطلاحي:** وردت عدة تعاريف لاستراتيجية التعلّم النشط فقد عرفها Lawson⁽²⁹⁾ بأنّها: "استراتيجية قائمة على التعاون والمشاركة بين المتعلمين بعضهم البعض من أجل تحقيق أهداف التعلّم تحت إشراف وتوجيه المعلم". بينما يعرفها Mckinney⁽³⁰⁾ بأنّها "جميع الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التي تتطلب من المتعلم أن يقوم ببعض المهمات في الموقف التعليمي، وتدور حول ممارسة المتعلم للتحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وإلقاء الأسئلة، والحركة، والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره". وترى نجوى شاهين⁽³¹⁾ أنها: "التعلّم الذي يساعد على إيجاد بيئة تعلّم آمنة حسيّاً وعاطفياً، مع إتاحة الفرصة للمتعلّم للتعبير عن رأيه بحرية، حتى تنمو لديه مهارات مرغوبة مثل: العمل بروح الفريق، والقدرة على حل المشكلات، والتفكير التأملي، والتفكير الناقد، والتعلّم الذاتي. كما ترى سامية مداح⁽³²⁾ أنها: "التعلّم الذي يمارس فيه المتعلم العديد من أنشطة التعلّم المتنوعة، التي توفر له الفرصة لتعلّم المفاهيم، من خلال العمل والنشاط في بيئة تعلم مثيرة تشجعه على استخدام مصادر التعلّم، والمشاركة بإيجابية في أنشطة التعلّم، وبدرجة عالية من الحرية والخصوصية والمسؤولية، والتحكم لتكوين خبرات عقلية تتضمن إعادة البناء العقلي المعرفي للمتعلمين.

- **التعريف الإجرائي:** يعرفها الباحث بأنها: تلك الاستراتيجيات التي تجعل متعلمي الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة محور العملية التعليمية، ويقتصر دور معلمي مادة التربية الإسلامية فيها على التوجيه والإرشاد ومساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج، والمتمثلة في: (حل المشكلات، التعلّم التعاوني، خرائط المفاهيم، التعلّم الذاتي، المناقشة، العصف الذهني، التعلّم بالاكتشاف، لعب الأدوار، التعلّم بالاستقصاء).

ز- التربية الإسلامية

(29). Lawson1995, p. 215.

(30). Mckinney 2010, p.2.

(31). شاهين، نجوى 2006، ص. 451.

(32). مداح، سامية 2009، ص. 33.

- **التعريف الاصطلاحي:** يعرفها يالجن⁽³³⁾ بأنها: "علم إعداد الإنسان المسلم للحياة الدنيا والآخرة إعداداً متكاملًا من جميع نواحيه المختلفة من الناحية الصحية والعقلية والعلمية والاعتقادية والروحية والأخلاقية والاجتماعية والإدارية والإبداعية والاقتصادية والسياسية في ضوء المبادئ التي جاء بها الإسلام وفي ضوء استراتيجيات وأساليب وطرق التربية التي تتفق معها". وعرفها النحلاوي⁽³⁴⁾ بأنها: "الأسس والأفكار والعقائد التي تأثر بها المسلمون الأوائل ونشأوا عليها، فنمت عقولهم، وعواطفهم، وتألّفت قلوبهم، ومجتمعاتهم، ونظمت حياتهم وعلاقاتهم على العمل بها، والتفكير بمقتضياتها، والحماسة لها، والتوجه إليها في كل ظروفهم ومتطلباتهم. بينما عرفها عبدالله⁽³⁵⁾ بأنها: "عملية مقصودة تستضيء بنور الشريعة تهدف إلى تنشئة جوانب الشخصية الإنسانية جميعه، لتحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى، ويقوم فيها أفراد ذو كفاءة عالية بتوجيه تعلم أفراد آخرين وفق طرق ملائمة مستخدمين محتوى تعليمي محدد وطرق تقويم ملائمة".

- **التعريف الإجرائي:** يقصد بها في هذه الدراسة: مجموعة المواد التي تقدمها المدرسة في الحلقة الأخيرة (7- 9) من التعليم الأساسي، والمتمثلة في: الإيمان (العبادات، التوحيد)، والسيرة النبوية، والحديث، والفقه.

ح- معلمي التربية الإسلامية

- **التعريف اللغوي:** ورد في معجم فصيح العامة أن: لفظة المعلم من التعليم وهو من يتخذ مهنة التعليم، ومن يمارس مهنة تعليم ومن يمارس إحدى الحرف كالنجار والحداد ونحوهما. ومنه قولهم: فلان معلم في كذا أي حاذق فيه، كما يطلق على السيد ورب العمل⁽³⁶⁾.

- **التعريف الاصطلاحي:** عرف مسعود⁽³⁷⁾ المعلم بأنه: "من يمارس مهنة تعليم المتعلمين في المعاهد". بينما يعرفه الفاربي⁽³⁸⁾ كل الأشخاص الذين يتحملون مهمة تربية المتعلمين داخل المدرسة. في حين يعرفه يالجن⁽³⁹⁾ بأنه: "الذي قد عينته الجهة المسؤولة عن التربية والتعليم، ليعلم مجموعة من المتعلمين في مستويات معينة في ساعات محددة وأماكن معينة".

(33). يالجن، مقدار 1996، ص. 34.

(34). النحلاوي، عبد الرحمن 2010، ص. 162.

(35). عبد الله، صالح، وآخرون. 2000، ص. 175.

(36). أبو سعد، أحمد 1990، ص. 419.

(37). مسعود، جبران 1992، ص. 567.

(38). الفارابي، عبد اللطيف 1994، ص. 271.

(39). يالجن، مقدار 1996، ص. 70.

- **التعريف الإجرائي:** يقصد به في هذه الدراسة هو: من يقوم بتدريس مقررات مادة التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (7 - 9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، سواءً أكان متخصصاً في تدريس مادة التربية الإسلامية، أم في تخصص آخر، ومن كلا النوعين.

ط- موجة التربية الإسلامية

- **التعريف الاصطلاحي:** أحد خبراء تخصص مادة التربية الإسلامية، ووظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني، وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم، بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين استراتيجيات، وطرائق، وأساليب التدريس، وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة⁽⁴⁰⁾.

- **التعريف الإجرائي:** يقصد به في هذه الدراسة: الشخص الذي يقوم بالتوجيه والإشراف على معلمي مادة التربية الإسلامية في الحلقة الأخيرة (7 - 9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية، وذلك بالزيارات الميدانية للمدارس، وحضور عدد من الحصص الدراسية مع كل معلم من معلمي مادة التربية الإسلامية، لتقويم أدائهم وتوجيههم.

ي. التعليم الأساسي

عرفه القانون العام للتربية والتعليم بأنه: تعليم عام مدته تسع سنوات، وهو إلزامي، ويقبل فيه المتعلمون من سن السادسة، ويتم فيه اكتشاف الاتجاهات والميول لدى المتعلمين، وتطوير قدراتهم الذاتية⁽⁴¹⁾.

ك. الصعوبات

- **التعريف اللغوي:** الصعوبات: مفرداً صعوبة وهي مصدر صُعِبَ، صُعْبَ علي، وهي بمعنى عقبة، ما لا يمكن التغلّب عليه، ومنه وجد صعوبات كثيرة في عمله، ينجح بصعوبة كبيرة، لم تعترضه أيّة صعوبة، أحسَّ الطِفْلُ بصعوبة في التعلُّم⁽⁴²⁾.

- **التعريف الإجرائي:** عبارة عن مجموعة من المشكلات أو العوائق أو العقبات التي تواجه أو تمنع أو تحد أو تحول دون تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لمختلف استراتيجيات التعلم النشط (المختارة) في الموقف التعليمي في الحلقة الأخيرة (7 - 9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية.

ل. الجمهورية اليمنية

(40). وثيقة مناهج مادة التربية الإسلامية، 1999، ص. 16.

(41). القانون العام للتربية والتعليم اليمنية رقم 45 لعام 1992.

(42). عمر 2008، ص. 1294.

ذكرت في القرآن الكريم باسم بلدة سبأ وأرض الجنتين. وتقع في جنوب الجزيرة العربية، وهي واحدة من دول غرب القارة الآسيوية، وتعد صنعاء عاصمة البلاد، وأكبر المدن فيها. ويحدها من الشرق سلطنة عمان، ومن الغرب البحر الأحمر، ومن الشمال المملكة العربية السعودية، ومن الجنوب المحيط الهندي، وبحر العرب، ويبلغ عدد سكانها 27,875,735، استناداً على تقديرات الأمم المتحدة لعام 2017، ومساحتها 555 ألف كم مربع. دخل أهلها في الإسلام بدون حرب على يد الصحابي الجليل معاذ بن جبل، وساهم أهلها كثيراً في نشر الإسلام⁽⁴³⁾.

7.1. مجتمع الدراسة وعينتها

1.7.1. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمي وموجهي التربية الإسلامية من كلا النوعين (ذكر - إناث)، بالحلقة الأخيرة (7 - 9) من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية بأمانة العاصمة صنعاء للعام (2017 - 2018).

2.7.1. عينة الدراسة:

تتتمي عينة الدراسة إلى مدارس التعليم الأساسي، وتتكون من عينة المعلمين والمعلمات، ويتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وعينة الموجهين والموجهات، ويتم اختيارهم جميعاً، نظراً لقلة عددهم وإمكانية استيعابهم جميعاً⁽⁴⁴⁾.

8.1. منهج الدراسة وأدواتها:

تحقيقاً لأهداف الدراسة نستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لمناسبته لمثل هذه البحوث والدراسات؛ وذلك لتشخيص الواقع من خلال المتابعة، والرصد للأداء، ثم المنهج التحليلي للسلوك التدريسي من قبل المعلم؛ بالتفسير والمناقشة، وصولاً إلى الأسباب، واستخلاصاً للنتائج واقتراح المعالجات المناسبة، كما نستخدم أداتي بطاقة الملاحظة، والاستبانة لإجراء تنفيذ هذه الدراسة على أفراد عينة الدراسة المختارة، لمعرفة واقع تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في الحلقة الأخيرة (7 - 9) من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية ومقومات وصعوبات تطبيقها، من وجهة نظر المعلمين والموجهين⁽⁴⁵⁾.

9.1. خطوات وإجراءات الدراسة

تسير الدراسة وفق الخطوات الآتية:

(43). مقرر التربية الوطنية 2018، ص. 9 - 10.

(44). تناولناها بمزيد من التفصيل في إجراءات الدراسة الفصل الخامس.

(45). تناولناها بمزيد من التفصيل في إجراءات الدراسة الفصل الخامس.

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة، والأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وكتابة الإطار النظري.
- بناء أداتي الدراسة الاستبيان وبطاقة الملاحظة بالرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة، والأدبيات التربوية، والتأكد من صدقهما بعرضهما على المحكمين من الخبراء والمتخصصين، وتعديلهما وفق ملحوظاتهم، ثم التحقق من صدقهما وثباتهما.
- اختيار عينة الدراسة، وتطبيق الأدوات على عينة الدراسة.
- استخلاص النتائج، ومعالجة البيانات، وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
- تلخيص نتائج الدراسة والخروج بالتوصيات والمقترحات.

2. الدراسات السابقة

نعرض هنا بعض الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات وطرائق التدريس، سواء ذات العلاقة المباشرة، أو غير المباشرة بدراستنا من أجل معرفة منهجية تلك الدراسات، وما اتبعته من خطوات، وانتهجته من أساليب، وما استخدمته من أدوات بحثية في معالجات موضوع الدراسة، وما توصلت إليه من نتائج، والاستفادة منها، وإبراز موقع رسالتنا من تلك الدراسات، لذا فقد قمنا بتقسيم هذه الدراسات إلى محورين، المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجيات وطرائق التدريس في مواد مختلفة، والمحور الثاني: دراسات تناولت صعوبات استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس في مواد مختلفة، ثم بينا أوجه الاتفاق والاختلاف على تلك الدراسات في نهاية كل محور، وأتبعناها بمبررات استعراضها، وأبرزنا ما يميز دراستنا عن تلك الدراسات. وقمنا بعرض هذه المحاور وفقاً للمنهجية الآتية:

من الأقدم إلى الأحدث. الهدف من الدراسة وإجراءاتها. أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات، ثم تقييمها، وذلك على النحو الآتي:

1.2. المحور الأول: دراسات تناولت استراتيجيات التدريس في مواد مختلفة:

1.1.2. دراسة السدحان (2005)⁽⁴⁶⁾

هدفت هذه الدراسة إلى: معرفة طرائق، وأساليب تدريس مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية والمعوقات التي تحد من استخدام طرائق التدريس، حيث اتبعت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (147) معلماً و(47) مشرفاً تربوياً، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن النتائج التي توصلت

(46) السدحان، 2005.

إليها الدراسة: أن أقل طرق التدريس استخداما هي: التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، وتمثيل الأدوار. كما أشارت النتائج إلى عدد من المعوقات حددتها في: كثرة أعداد المتعلمين في الفصل الواحد، وكثرة أعباء المعلم التدريسية، وعدم توافر المواد التعليمية اللازمة، وقلة الحوافز المادية والمعنوية، وضعف التركيز على الطرائق الحديثة في برامج تأهيل وإعداد المعلمين في الكليات التربوية، وقلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام طرائق التدريس الحديثة، وقصور أدلة المعلمين في توضيح كيفية استخدام هذه الطرق في تدريس مقرر التجويد.

تقييمها: يوجد اتفاق حول بُغية التعرف على الاستراتيجيات المطبقة في الميدان التربوي، وفي استخدام المنهج الوصفي. ويكمن الاختلاف في الهدف من الدراسة، حيث هدفت الدراسة السابقة إلى معرفة تطبيق الاستراتيجيات التدريسية مقابل الطرق الاعتيادية بأداة الاستبانة فقط، أما الدراسة الحالية فهدفت إلى معرفة تطبيق استراتيجيات التعلم النشط التي اقتصر عليها الدراسة الحالية (بأداتي بطاقة الملاحظة، والاستبانة) وتختلف في بيئة ومرحلة التطبيق، كما تختلف في مجتمع وعينة وأدوات الدراسة. وقد تمحورت الفائدة في الإطار المنهجي.

2.1.2. دراسة مكي (2008)⁽⁴⁷⁾

هدفت هذه الدراسة إلى: معرفة واقع تدريس مقرر الجغرافيا للصف الثالث المتوسط ومعوقاته بمدارس البنات، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (90) معلماً و(10) مشرفين، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الطرائق التدريسية المستخدمة بدرجة كبيرة هي: خرائط المفاهيم، والتعلم التعاوني، وطريقة الاكتشاف، وأسلوب القصة، وطريقة حل المشكلات. وأن الطرائق المستخدمة بدرجة متوسطة هي طريقة الاستقصاء، العصف الذهني، الاستقراء، تمثيل الأدوار، التعلم الذاتي، المحاكاة، دائرة التعلم، الوحدات، كما أنها توصلت إلى وجود معوقات فنية تواجه المعلمات في المواد التعليمية والخامات والأجهزة والعينات والمجسمات وقطع الغيار والنماذج ولوحات العرض، وعدم توفر السبورات الإلكترونية وأماكن عرض الصور ونقص الخرائط والمطبوعات. وجود معوقات إدارية تكمن في حفظ المواد، والتجهيزات، والدعم المادي، وعبء الجدول الدراسي، وضغوط العمل، وضعف الاستجابة لتلبية الطلبات، والأدوات، وتحقيق المطالب الفنية.

تقييمها: يوجد اتفاق حول بُغية التعرف على الاستراتيجيات المطبقة في الميدان التربوي، ومعوقاتها، كما تتفق في استخدام المنهج الوصفي، ويكمن الاختلاف في المقرر (الجغرافيا)، وفي بيئة ومرحلة التطبيق، كما تختلف في مجتمع وعينة وأدوات الدراسة. وقد تمحورت الفائدة في الإطار المنهجي.

3.1.2. دراسة القحطاني (2009)⁽⁴⁸⁾

(47). مكي، 2008.

هدفت هذه الدراسة إلى: معرفة الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، والمعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (289) معلماً ومعلمة، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً من قبل معلمي التربية الفكرية هي: استراتيجية الأسئلة الصفية، والتعلم المبرمج، والتعلم حتى الإتقان، واستراتيجية الممارسة والبيان العملي، واستراتيجيتنا الألعاب التعليمية والقصة، والاستراتيجيات الأقل استخداماً هي: الحاسب الآلي، والرحلات الميدانية، واستراتيجيتنا التعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات، ثم استراتيجيتنا التعلم التعاوني وتمثيل الأدوار. وكشفت الدراسة عن عدد من المعوقات حددتها في: كثرة أعداد المتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية الذي يُكلف المعلم بتدريسهم. وجود متعلمين غير قابلين للتعلم داخل الصف الدراسي. قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين، قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة في مجال استخدام الاستراتيجيات المناسبة لذوي الإعاقة الفكرية. كثرة أعباء المعلمين التدريسية والإدارية. وطبيعة محتوى المنهج الدراسي لا تساعد على تنويع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة.

تقييمها: يوجد اتفاق حول بغية التعرف على الاستراتيجيات المطبقة في الميدان التربوي، ومعوقاتهما، كما تتفق في استخدام المنهج الوصفي. ويكمن الاختلاف في المقرر (التربية الفكرية)، وفي بيئة ومرحلة التطبيق، كما تختلف في مجتمع وعينة وأدوات الدراسة. وقد تمحورت الفائدة في الإطار المنهجي.

4.1.2. دراسة الزهراني (2012)⁽⁴⁹⁾

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم تدريس التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في محافظة الطائف، ومكة المكرمة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (59) مشرفاً تربوياً، واستخدمت الاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن استخدام المعلمين للاستراتيجيات المحددة في الدراسة كانت بشكل مقبول، وكشفت الدراسة عن عدد من المعوقات حددتها في: نقص الإمكانيات المادية المناسبة. كثرة أعداد المتعلمين داخل الفصول الدراسية. اعتياد المعلم على استخدام طرائق تدريس لا تتطلب مجهوداً كبيراً. تدني خبرة المعلم في مجال الطرائق الحديثة.

تقييمها: يوجد اتفاق حول بغية التعرف على الاستراتيجيات المطبقة في الميدان التربوي، ومعوقاتهما، وفي استخدام المنهج الوصفي. ويكمن الاختلاف في بيئة ومرحلة التطبيق، كما تختلف في مجتمع وعينة وأدوات الدراسة، وقد تمحورت الفائدة في الإطار المنهجي، وأدوات الدراسة.

(48). القحطاني، 2009.

(49). الزهراني، 2012.

5.1.2. دراسة الدوسري (2013)⁽⁵⁰⁾

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طرائق تدريس الجغرافيا بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (48) أستاذ. واستخدمت أداة الاستبانة ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: استمرار الممارسة التدريسية القائمة على الإلقاء. كشفت الدراسة عن عدد من المعوقات حددتها في: قلة الموارد المتاحة بالجامعة. ثقل البرامج والمقررات الدراسية، عدم كفاية الزمن لتنفيذ البرامج الدراسية، تركيز الامتحانات على استرداد المعارف.

تقييمها: يوجد اتفاق حول بغية التعرف على الاستراتيجيات المطبقة في الميدان التربوي، ومعوقاتها، كما تتفق في استخدام المنهج الوصفي. ويكمن الاختلاف في المقرر (الجغرافيا)، وفي بيئة ومرحلة التطبيق، كما تختلف في مجتمع وعينة وأدوات الدراسة. وقد تمحورت الفائدة في الإطار المنهجي.

6.1.2. دراسة دحان (2017)⁽⁵¹⁾

هدفت هذه الدراسة إلى: معرفة طرائق التدريس المتداولة بمسلك الجغرافيا بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحسن الثاني، بالدار البيضاء، حسب آراء المدرسين والطلاب والصعوبات التي تواجه تطبيقها، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (288) طالبا وطالبة، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: سيادة الطريقة التقليدية مقارنة مع الطرائق الفعالة في درس الجغرافي، وكشفت الدراسة عن عدد من المعوقات حددتها الدراسة في: الاكتظاظ داخل الشعبة. ضعف التجهيزات الخاصة بالمختبر. غياب الظروف الفيزيائية للاشتغال. ضعف المستوى المعرفي والمهارى للطلاب. ضعف الدافعية لدى الطلاب. قلة المصادر والبرامج، غياب الحوافز المادية والمعنوية، نقص التعاون بين المدرسين لتحقيق التعلم الفعال.

تقييمها: يوجد اتفاق حول بُغية التعرف على الاستراتيجيات المطبقة في الميدان التربوي، ومعوقاتها، كما تتفق في استخدام المنهج الوصفي، ويكمن الاختلاف في المقرر (الجغرافيا)، وفي بيئة ومرحلة التطبيق، كما تختلف في مجتمع وعينة وأدوات الدراسة. وقد تمحورت الفائدة في الإطار المنهجي.

7.1.2. أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في المحور الأول.

أ. من حيث الأهداف: هدفت دراسة كل من (السدحان: 2005)، ودراسة (الزهراني: 2012)، إلى معرفة طرائق التدريس المستخدمة في مادة التربية الإسلامية، وهدفت دراسة (مكي: 2008)، ودراسة (الدوسري: 2013)، ودراسة (دحان: 2017) إلى معرفة طرائق التدريس المستخدمة في مادة الجغرافيا،

(50) الدوسري، 2013.

(51) دحان، 2017.

وهدفت دراسة (القحطاني: 2009)، إلى معرفة الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جزئياً في تطرقها إلى معرفة الاستراتيجيات والطرائق التدريسية، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها اهتمت بدراسة واقع تطبيق تسع استراتيجيات من استراتيجيات التعلم النشط، ومعرفة درجة توافر مقوماتها، والصعوبات التي تحد من تطبيقها، وتقديم تصور مقترح للحلول. بينما اقتصرت تلك الدراسات على التعرف على بعض الطرائق التدريسية.

ب. من حيث المقرر: اتفقت كلياً في تناولها لمادة التربية الإسلامية مع دراسة (الزهراني: 2012)، واتفقت جزئياً مع دراسة (السدحان: 2005) لاهتمامها بمقرر التجويد. واختلفت كلياً مع دراسة مكي (2008)، ودراسة (الدوسري: 2013)، ودراسة (دحان: 2017)؛ لاهتمامها بمادة الجغرافيا، ودراسة (القحطاني: 2009)؛ لاهتمامها بالتربية الفكرية. كما أنها اختلفت من حيث تناولها لجميع مقررات مادة التربية الإسلامية.

ج. من حيث المرحلة: اتفقت مع دراسة (الزهراني: 2012)، ودراسة (مكي: 2008)، في تناولها للمرحلة الأساسية، واختلفت مع باقي الدراسات، كدراسة (القحطاني: 2009)، ودراسة (الدوسري: 2013)، ودراسة (دحان: 2017)، في تناولهن لكليات التربية.

د. من حيث المنهج: اتفقت مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي، واختلفت بتناولها للمنهج المسحي إلى جانب الوصفي.

هـ. من حيث العينة: اتفقت مع الدراسات السابقة اتفاق جزئي في تناولها للعينة، فاتفقت جزئياً مع دراسة (القحطاني: 2009)؛ لاقتصارها على عينة من المعلمين، ومع دراسة (السدحان: 2005)؛ لاقتصارها على عينة من المعلمين والمشرفين التربويين، ومع دراسة (مكي: 2008)؛ لاقتصارها على عينة من المعلمات والمشرفات، واختلفت مع دراسة (دحان: 2017)، ودراسة (الدوسري: 2013)؛ لتناولهن الطلاب المعلمين في الكليات. كما أنها طبقت على جميع المعلمين والمعلمات، والموجهين والموجهات التربويين معاً.

ز. من حيث البيئة: اختلفت مع جميع الدراسات السابقة، حيث أجريت تلك الدراسات خارج الجمهورية اليمنية، فطبقت دراسة (السدحان: 2005)، ودراسة (مكي: 2008) ودراسة (القحطاني: 2009)، ودراسة (الدوسري: 2013)، في السعودية. وطُبقت دراسة (دحان: 2013) في المغرب. بينما طبقت الدراسة الحالية في الجمهورية اليمنية، وتعد أول دراسة تناولت: "واقع تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، ومقومات وصعوبات تطبيقها" حسب علمنا.

ح. من حيث الأدوات: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لأداة الاستبانة، واختلفت عن باقي الدراسات بأنها استخدمت بطاقة الملاحظة إلى جانب الاستبانة.

ط. من حيث النتائج: اتفقت مع معظم نتائج الدراسات السابقة في سيادة التعلم القائم على الإلقاء في تنفيذ المعلمين للدروس، وإحجامهم عن تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة. وأكدت جميعها على ضرورة تطبيق الاستراتيجيات الحديثة التي تركز على نشاط المتعلمين ودورهم الإيجابي داخل وخارج الحجرة الدراسية، وإلى وجود صعوبات تعيق تطبيقها، واختلفت مع دراسة (الزهراني: 2012)، التي أشارت إلى أن المعلمين يطبقون الطرائق التي اقتصر عليها دراسته بدرجة تراوحت بين الجيدة والمتوسطة.

2.2. المحور الثاني: دراسات تناولت صعوبات استخدام استراتيجيات وطرائق التدريس في مواد مختلفة:

1.2.2. دراسة الرواضية (2003)⁽⁵²⁾

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (130) معلماً و(143) معلمة، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة تعزى إلى النوع وذلك لصالح الذكور. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المعلمين على أداة الدراسة تعزى إلى المتغيرات الآتية: النوع والدرجة العلمية والخبرة. وكشفت عن عدد من المعوقات حددتها الدراسة في: العوامل المتصلة بالتنظيم المدرسي.

تقييمها: يوجد اتفاق حول بغية التعرف على الاستراتيجيات المطبقة في الميدان التربوي، وتتفق كذلك في استخدام المنهج الوصفي، وفي مرحلة التطبيق، ويكمن الاختلاف في المقرر، وفي بيئة ومرحلة التطبيق، وأدوات الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة وقد تمحورت الفائدة في الإطار المنهجي فيما يتعلق بالاستراتيجيات.

2.2.2. دراسة الزهراني (2008)⁽⁵³⁾

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أسباب عزوف معلمي التربية الفنية بمحافظة الطائف التعليمية عن استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس المادة ووضع سبل للعلاج، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (112) معلماً، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن أهم النتائج التي

(52). الرواضية، 2003.

(53). الزهراني، 2008.

توصلت إليها الدراسة: أن استراتيجيّة التعلم في مجموعات صغيرة، والتعلم التعاوني حققتا مستوى جيداً في التدريس، بينما استراتيجيات التعيينات، والتعليم المبرمج أقل استخداماً.

تقييمها: يوجد اتفاق حول بغية التعرف على معوقات الاستراتيجيات المطبقة في الميدان التربوي، واتفقت كذلك في استخدام المنهج الوصفي، ويكمن الاختلاف في المقرر، وبيئة ومرحلة التطبيق، وفي مجتمع وعينة وأدوات الدراسة، وقد تمحورت الفائدة في الإطار المنهجي.

3.2.2. دراسة بن عفيف (1430) (54)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمها بمكة المكرمة، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (90) معلماً، و(30) مشرفاً تربوياً واستخدمت أداة الاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود صعوبات تعيق تدريس مادة التربية الإسلامية تمثلت أبرزها في: عدم وجود نظام يضع حداً للطلاب المقصر، ويحفظ للمعلم، هيبته ومكانته. عدم فتح المجال للمعلمين للمشاركة في تخطيط منهج مادة التربية الإسلامية. عدم إلمام المعلم بطرائق التدريس الحديثة التي يمكن استخدامها بفعالية في تدريس مواد التربية الإسلامية. عدم التزام الطلاب بالأداء الجدي والعملية.

تقييمها: يوجد اتفاق حول بغية التعرف على معوقات الاستراتيجيات المطبقة في الميدان التربوي، واتفقت كذلك في استخدام المنهج الوصفي. ويكمن الاختلاف في المقرر، وبيئة ومرحلة التطبيق، وأدوات الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وقد تمحورت الفائدة في الإطار المنهجي، وفي أدوات الدراسة.

4.2.2. دراسة العريني (2009) (55)

هدفت هذه الدراسة إلى: معرفة معوقات استخدام معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بعض استراتيجيات التدريس من وجهة نظرهن، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (148) معلمة، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن استراتيجيّة العصف الذهني أكثر استخداماً، وفي النادر يستخدم خرائط المفاهيم، وكشفت عن عدد من المعوقات تتمثل أهمها في: كثرة أعداد المتعلمين داخل الفصل. تعود المعلمين على الطريقة التقليدية. قلة توافر الإمكانيات اللازمة. عدم توفر الوسائل التعليمية، كثرة الحصص التدريسية والأعباء المكلف بها المعلم.

(54). بن عفيف، 1430.

(55). العريني، 2009.

تقييمها: اتفقت حول التعرف على معوقات الاستراتيجيات المطبقة في الميدان التربوي، واتفقت كذلك في الأداة وفي استخدام المنهج الوصفي. ويمكن الاختلاف في المقرر، وفي بيئة ومرحلة التطبيق، ومجتمع وعينة الدراسة وقد تمحورت الفائدة في الإطار المنهجي.

5.2.2. دراسة أبا الخيل (2011)⁽⁵⁶⁾

هدفت هذه الدراسة إلى: معرفة معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لمعلمات الاقتصاد المنزلي في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (53) معلمة و(27) مشرفة، واستخدمت أداة الاستبانة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود عدة معوقات تحول دون استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة من أبرزها: كثرة عدد الطالبات في الصف الواحد. ضعف مراعاة محتوى مقرر الاقتصاد المنزلي لميول الطالبات. اعتماد المعلمات على استخدام طرق التدريس التقليدية. الضعف العام لدى الطالبات وعدم رغبتهم في الدراسة. قلة استفادة المعلمات من توجيهات المشرفة التربوية. استراتيجيات التدريس الحديثة تحتاج إلى وقت وجهد كبير.

تقييمها: اتفقت حول التعرف على معوقات الاستراتيجيات المطبقة في الميدان التربوي، واتفقت كذلك في الأداة وفي استخدام المنهج الوصفي. ويمكن الاختلاف في المقرر، وفي بيئة ومرحلة التطبيق، وأيضا في مجتمع وعينة الدراسة، وقد تمحورت الفائدة في الإطار المنهجي.

6.2.2. أوجه الاتفاق والاختلاف في الدراسات المتعلقة بالمحور الثاني:

أ. **من حيث الهدف:** هدفت دراسة كل من (الرواضية: 2003)، ودراسة (الزهراني: 2008)، ودراسة (العريني: 2009)، ودراسة (ابن عفيف: 1430)، ودراسة (أبا الخيل: 2011)، إلى معرفة معوقات استخدام الاستراتيجيات والطرائق الحديثة، كما هدفت دراسة (الزهراني: 2008) إلى معرفة أسباب عزوف المعلمين عن استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جزئيا في تطرقها إلى معرفة صعوبات تطبيق الاستراتيجيات الحديثة، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها اهتمت بدراسة واقع تطبيق تسع استراتيجيات من استراتيجيات التعلم النشط، كذلك معرفة مقوماتها، والصعوبات التي تحد من تطبيقها، وتقديم تصور مقترح للحلول. بينما اكتفت تلك الدراسات باستعراض بعض المعوقات.

ب. **من حيث المقرر:** اتفقت كليا مع دراسة (ابن عفيف: 1430)، لاهتمامها بمادة التربية الإسلامية، واختلفت كليا مع دراسة (الرواضية: 2003) لاهتمامها بمواد الدراسات الاجتماعية، ودراسة (الزهراني: 2008)؛ لاهتمامها بالتربية الفنية، ودراسة (أبا الخيل: 2011)؛ لاهتمامها بالاقتصاد المنزلي،

(56). أبا الخيل، 2011.

ودراسة (العريني:2009)؛ لاهتمامها بمادة العلوم، كما أنها اختلفت بانفرادها بتناولها جميع مقررات مادة التربية الإسلامية.

ج. من حيث المرحلة: اتفقت مع دراسة (الرواضية:2003)، ودراسة (أبا الخيل:2011) في اهتمامها بالمرحلة الأساسية. واختلفت مع دراسة (العريني:2009) في اهتمامها بالمرحلة الابتدائية، ودراسة (بن عفيف:1430) في اهتمامها بالمرحلة الثانوية.

د. من حيث المنهج: اتفقت مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج الوصفي، واختلفت في جمعها بين المنهج الوصفي والمسحي.

هـ. من حيث العينة: اتفقت مع الدراسات السابقة في تناولها للعينة اتفاقاً جزئياً، فاتفقت مع دراسة (الرواضية:2003) في اقتصارها على المعلمين والمعلمات، في حين اقتصرت دراسة (الزهراني: 2008)، على المعلمين فقط، أما دراسة (أبا الخيل:2011) فقد اقتصرت على المعلمات والمشرفات التربويات. واختلفت في أنها طبقت على المعلمين والمعلمات، والموجهات والموجهين التربويين معاً.

ز. من حيث البيئة: اختلفت مع جميع الدراسات السابقة، حيث أجريت تلك الدراسات خارج الجمهورية اليمنية، فطبقت دراسة (الرواضية:2003) في الأردن، ودراسة (العريني: 2009)، ودراسة (الزهراني: 2008)، ودراسة (أبا الخيل: 2011) في السعودية.

ح. من حيث الأدوات: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لأداة الاستبانة، واختلفت عن باقي الدراسات بأنها استخدمت بطاقة الملاحظة بجانب الاستبانة.

ط. من حيث النتائج: اتفقت مع الدراسات السابقة بوجود عدد من الصعوبات تحول دون استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، واختلفت من حيث نوع وكم الصعوبات التي بلغت (112) صعوبة، وتقديم المعالجات المناسبة.

3.2. مبررات استعراض الدراسات السابقة:

- إسهامها في تأكيدنا لندرة الدراسات والبحوث التربوية المهمة بواقع تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في الحلقة الأخيرة (7- 9) من التعليم الأساسي، ومقومات وصعوبات تطبيقها، على المستوى الخارجي، وانعدامها على المستوى المحلي في جميع المواد؛ مما يجعل الحاجة ملحة لإجراء مزيد من الدراسات في هذا المجال، وشجعنا على القيام بهذه الدراسة.
- استعراض بعض جوانب القصور الذي اعتري بعض تلك الدراسات، المتمثل في العينة، والأدوات المستخدمة، والأساليب الإحصائية، والتحليل ومناقشة النتائج، وضعف ربطها بنتائج الدراسات السابقة.

- تغذية وإثراء الإطار النظري للدراسة، والاطلاع على نوع الأدوات المستخدمة فيها للإفادة منها في بناء أدوات الدراسة وكيفية بنائها.

- التعرف على بعض العوامل المؤثرة في تعليم، وتعلم مادة التربية الإسلامية، وكيفية الاهتمام بالمتعلم وإشراكه الفعلي في عملية التعلم، كما ساهمت في تزويدنا ببعض المراجع التربوية المتعلقة بالدراسة، بالإضافة إلى الاسترشاد بها أثناء تفسير النتائج النهائية.

4.2. ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- انفردت الدراسة الحالية عن سابقتها بأنها قدمت تسع بطاقات ملاحظة لتسع استراتيجيات هي (حل المشكلات، التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، التعلم الذاتي، المناقشة، العصف الذهني، الاكتشاف، لعب الأدوار، الاستقصاء).
- قدمت الدراسة قائمة بالمقومات اللازم توافرها لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
- قدمت الدراسة قائمة بالصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
- قدمت الدراسة مقترحا تطويريا للتغلب على تلك الصعوبات.
- موضوعها الجديد الذي لم تتطرق له الدراسات السابقة بشكل كلي.
- بيئة التطبيق: كما يظهر من الدراسات السابقة شحة الدراسات التي أجريت على المستوى الخارجي، وانعدامها على المستوى المحلي، سواء على مستوى مادة التربية الإسلامية خاصة، أو على مستوى المواد عامة.
- أكدت هذه الدراسة على أهمية دور المتعلمين، وأن تعلمهم هو المعيار الذي يكشف عن مدى فعالية التعليم داخل المدارس.

خلاصة

حاولنا في هذا الفصل اتباع المنهجية الأكاديمية المعتادة في الدراسات، والبحوث العلمية، وذلك بتحديد إشكالية الدراسة، وبيان أبعادها، والإجراءات الميدانية لتنفيذها؛ فبدأنا بمدخل تطرقنا فيه إلى التربية الإسلامية، ومعلمها، وفوائد التعلم النشط، ثم بينا إشكالية وأسئلة وفروض الدراسة، وأوضحنا الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه، والمنهج المتبع فيها، وتناولنا رسم الحدود العامة زمنيا ومكانيا للدراسة دون تفصيل عن مجتمعها وعينتها التي سنطرق إليها ضمن الإجراءات المنهجية للدراسة، كما تناولنا - أيضا - مجموعة من المفاهيم الأساسية التي ارتكزت عليها الدراسة التي تعد بمثابة المتغيرات التي تتحكم في سيرورة هذه الدراسة، ثم عرضنا خطواتها وإجراءاتها، والمعالجات الإحصائية. كذلك تطرقنا إلى بعض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وقمنا بتقسيمها إلى محورين المحور الأول: دراسات تناولت استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مواد مختلفة، والمحور الثاني: دراسات تناولت صعوبات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مواد مختلفة، والتعقيب على كل دراسة، ثم أرفدناها بتعليق عام في نهاية كل محور، وذليناها بتوضيح مبررات استعراض الدراسات السابقة، وما يميز الدراسة الحالية عن تلك الدراسات السابقة.

تمهيد

1. المقاربة بالكفايات

- 1.1. سياقات ظهور المقاربة بالكفايات ومرجعياتها النظرية
- 1.2. مفهوم المقاربة بالكفايات
- 1.3. مرجعيات المقاربة بالكفاية
- 1.4. أبعاد المقاربة بالكفاية وتصنيفاتها (أنواعها)
- 1.5. مبادئ المقاربة بالكفايات ومبررات التدريس بها
- 1.6. أهمية المقاربة بالكفايات، وأهدافها
- 1.7. خصائص المقاربة بالكفايات
- 1.8. إيجابيات وسلبيات المقاربة بالكفايات
- 1.9. التعلم والمتعلم والمعلم في المقاربة بالكفايات
- 1.10. المقاربة بالكفايات والتقويم:
- 1.11. الانعكاسات البيداغوجية للمقاربة بالكفايات

تمهيد

تُعد المقاربة بالكفايات من الفلسفات التربوية المهمة في مجال التربية والتكوين، فقد جعلت هذه المقاربة المتعلم في صلب الاهتمام؛ لأنه من الركائز الأساسية التي تنبني عليها المنظومة التربوية، فهو مسؤول عن التقدم الذي يحرزه في تحديد المسار التعليمي. وتتطلق هذه المقاربة من التعلم النشط الذي يركز على المتعلم، ويجعله محور العملية التعليمية التعلمية، ويتوخى تَعَلُّماً ذا دلالة ومعنى، ويترك أثراً دائماً لدى المتعلمين، ويُمكنهم من التكيف، والتحكم في وضعيات الحياة اليومية، كما يستفيد من التعليمات خارج وضعيات الوسط المدرسي، وفي الوقت نفسه أسندت هذه المقاربة إلى المعلم تطبيق استراتيجيات التعلم النشط التي تختزل دور المعلم في التوجيه، والترشيد، والتيسير، والتنظيم، والتحفيز.

هذه المقاربة لا تقتصر على إيصال محتويات معرفية ومهاراتية للمتعلمين فحسب؛ بل تسعى إلى إكسابهم كفايات، وقدرات تمكنهم من توظيفها في حياتهم المدرسية، والاجتماعية والمهنية.

ومن منطلق هذه الأهمية نرمي في المحور الأول للتعريف بالمقاربة بالكفايات من حيث سياقات ظهورها، واستعراض التعريفات المرتبطة بها لنخرج منها بتصور مناسب لمفهومها، ثم نوضح المرجعيات، والأبعاد الأساسية التي تستند إليها، ونستعرض أنواعها وتصنيفاتها، بالإضافة إلى المبادئ التي تركز عليها، ودواعي ومبررات التدريس بها، كذلك الحديث عن أهميتها، وأهدافها، والخصائص التي اختصت بها، ثم نوضح علاقتها بالأهداف، إضافة إلى إبراز بعض إيجابياتها، والمآخذ عليها، وموقع التعلم والمُتَعَلِّم والمُعَلِّم فيها، وكذا تقويمها وانعكاساتها البيداغوجية. أما في المحور الثاني فنرمي للتعريف بالتعلم النشط، من حيث: مفهومه، وتوضيح النظرية التي يركز عليها، والمبادئ والأسس التي يستند إليها، ثم نستعرض الخصائص والسمات التي تتوافر فيه، والعناصر والمكونات التي تمثل الدعائم المهمة لاستراتيجياته، بالإضافة إلى الأهداف التي يحققها، وأهميته الكبرى حال توظيفه في العملية التعليمية، كما نبين الحاجة إليه والفرق بينه وبين التعليم الاعتيادي، ونوضح دور كلاً من المعلم والمتعلم فيه، وشروط نجاحه والتحديات التي تواجهه، وذلك على النحو الآتي:

1. المقاربة بالكفايات

1.1. سياقات ظهور المقاربة بالكفايات

من خلال قراءتنا وتتبعنا لتاريخ ظهور الكفاية لاحظنا تعدد الآراء والتواريخ بشأن ذلك، مما يعني تعدد الأسباب التي كانت وراء ظهورها، إذ يرى روني أميغس أن فكرة الكفاية ظهرت مع النحو التوليدي مع تشومسكي عام 1969⁽⁵⁷⁾.

في حين ترى واهمي⁽⁵⁸⁾ أنها ظهرت في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدمة في نهاية السبعينات، وانتقلت تدريجياً إلى التعليم الأساسي ثم باقي الأسلاك التعليمية. بينما يرى لبوترف المشار إليه في بوعلاق⁽⁵⁹⁾ أنها لم تنتظر حتى التسعينات من القرن العشرين حتى تظهر، فمنذ زمن بعيد والأموال تصرف من أجل النهوض بالتكوين المهني لتأهيل مستخدميه"، وهكذا.

ونرى أن الأقرب هو ما ذكره النهيبي⁽⁶⁰⁾ أن أصول المقاربة بالكفايات ترجع إلى التaylorية في تنظيم العمل داخل المقولة، أي منشأها هو مجال الصناعة على العموم. وطبقها الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيشها، واجتاحت هذه المقاربة ميدان التعليم بالولايات المتحدة في نهاية الستينات، عقب شعور أولياء المتعلمين بنقص الكفايات لدى أبنائهم، مما تسبب في تراجع وتدني مستوى تحصيلهم، ثم انتقلت إلى أستراليا.

أما في فرنسا "فقد كانت أول بداية لهذه المقاربة في عام 1989، حيث صممت البرامج التعليمية وفق الكفايات التربوية، ووضعوا كراسات مضمنة الكفايات التي يراد اكتسابها وتطويرها، وفي التسعينات اعتمدت في بلجيكا، لغرض تنمية المهارات، والقدرات المعقدة، وفي تونس كان بداية تطبيقها عام 1995، أما في المغرب كانت بدايتها في عام 1999، وبعد ذلك شرعت الجزائر في تطبيقها عام 2003⁽⁶¹⁾. وكان العالم السوسيو اقتصادي وراء ظهورها؛ لأنّ البحث عن النجاعة بين المقولة دفع بها إلى خلق المنافسة، والمردودية الذي بدوره دفع بالمقاولات إلى خلق مصالح تهتم بالتكوينات، منطلقاً من تحليل المهام، وصولاً إلى تحديد الكفايات المطلوبة، وهذا يكلفها أثماً باهظة الأمر الذي دفع بالمقاولات إلى إرغام المدرسة على تغيير برامجها وفق الكفايات، حتى إن البعض أعلن عن استعداده إلى تحمل أعباء ذلك.

نخلص مما سبق إلى اختلاف الباحثين حول تاريخ ظهورها الكفاية، وأنها ليست مفهوماً جديداً؛ بل كان أول ظهور لها في الاقتصاد (المقولة) ثم انتقل مفهومها إلى المجال العسكري، كنموذج جديد، ثم

(57) اللحية 2006، ص. 35.

(58) انظر بتصرف واهمي 2010، ص. 22.

(59) انظر بتصرف بوعلاق 2004، ص. 23.

(60) انظر بتصرف النهيبي 2017، ص. 15.

(61) انظر بتصرف بو علاق 2004، ص. 12.

ارتبطت بمعارف قابلة للنقل، والتعبئة، والتحويل وجعلها معرفة، وصولاً إلى المدرسة، وكان لها معاني مختلفة باختلاف استعمالاتها.

2.1. مفهوم المقاربة بالكفايات

قبل الحديث عن المقاربة بالكفاية نستعرض التعريفات المرتبطة بها؛ حتى نصل إلى مفهومها.

1.2.1: المقاربة:

- **التعريف اللغوي للمقاربة:** ورد في الصحاح ⁽⁶²⁾ أَنَّ المقاربة: قَرَبَ الشيء بالضم يَقْرُبُ قُرْباً، أي دنا. وقَرَبته بالكسر أَقْرَبَهُ قُرْبَاناً، أي دنوت منه. وقَرَبْتُ أَقْرَبُ قَرَابَةً، إذا سرت إلى الماء وبينك وبينه ليلة. وأورد الفيروز آبادي ⁽⁶³⁾ أَنَّ قُرْب: دَنَا، فهو قريب، وقَارَبَ الخطو: داناه، وتَقَرَّبَ: وضع يده على قربه، أما صرفياً: فهي مصدر غير ثلاثي على وزن مفاعلة، فعله قارب، على وزن فاعل، المضارع منه يقارب، وهي تعني في دلالاته اللغوية المعنى دناه، فهو قربان، وهي قربي، ومنها تقارب، ضد تباعد.

أما في اليونانية (Approche)، تعني الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها؛ لأنَّ المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان. كما أنَّها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما ⁽⁶⁴⁾.

ومن خلال ما سبق يمكننا القول إن المقاربة هي كل ما يُقارب بين فكرتين، أو قُطبين أو اتجاهين. وتعني الدنو من شخص أو شيء ما، وهي العمليات والخطوات الإجرائية التي تقرب المتعلم تدريجياً من المستوى المحدد في المناهج ويكون مماثلاً له.

- **التعريف الاصطلاحي للمقاربة:** عرفها حثروبي ⁽⁶⁵⁾ بأنَّها: "طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية، وتتص على التحليل الدقيق للوضعيات التي يوجد فيها المتعلمون، أو التي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفايات المطلوبة لأداء المهام، وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها، وترجمة هذه الكفايات إلى أهداف وأنشطة تعليمية".

ويرى هني ⁽⁶⁶⁾ بأنَّها: الخطة المستعملة لنشاط ما، (مرتبطة بأهداف معينة)، والتي يراد منها وضعية، أو مسألة، أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة، أو الانطلاق في مشروع ما".

(62) الرازي 1999، ص. 250.

(63) الفيروز آبادي 2005، ج 1، ص. 123.

(64) المركز الوطني للوثائق التربوية 2003، ص. 18.

(65) حثروبي 2002، ص. 12.

(66) هني 2005، ص. 10.

بينما يرى اللحية⁽⁶⁷⁾ أنها الطريقة التي يتناول به الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي تقدم بها في الشيء.

ونرى أن المقاربة: تصور ذهني لكيفية دراسة مشكل ومعالجته، أو بلوغ غاية، وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل، وتشمل كل استراتيجية مجموعة من الخطوات والعمليات المنظمة للقيام بنشاط ما، مرتبط بتحقيق مكتسبات تُقرب المتعلم تدريجياً من تجاوز وضعية ما (مشكل) أو معالجته، وتحقيق غايته.

2.2.1: الكفاية:

يعج الميدان التربوي بتعريف مفهوم الكفاية؛ بسبب ذلك الغموض الذي يكتنف هذا المفهوم؛ فقد اطلعنا على العديد من التعاريف وكلها تختلف عن بعضها البعض، إلا أن كل تلك النقاشات تهدف في مجملها إلى الوصول لتعريف دلالي للمصطلح، ويمكننا عرض أهمها في الآتي:

وردت في القرآن الكريم كلمة تشير إلى الكفاية وذلك في قوله تعالى (أَلَمْ نَجْعَلِ الْأَرْضَ كِفَاتًا)⁽⁶⁸⁾ فمن ظاهر الآية والله أعلم الإحاطة بالشيء، وقيل "معنى الكفت في الضم والجمع، ومن هذا يقال للجرب والقدرة كفت"⁽⁶⁹⁾.

- **التعريف اللغوي للكفاية:** ورد في لسان العرب⁽⁷⁰⁾ كفاً: كافأه على الشيء مكافأة وكفاءه، وهي مأخوذة من كفاه الشيء، وجاء في المنجد في اللغة العربية أن مصطلح كفايات مفردتها كفاية، وتختلف عن مصطلح الكفاءة، فالكفاية سد الحاجة، ما يكفي ويغني عن غيره، وتعني الاستغناء، فكفى الشيء يكفيه كفاية فهو كاف.

وفي المعجم الوسيط⁽⁷¹⁾ معنى الكفاية كفاه الشيء كفاية، ويقال كفاه مؤنة ما تكون به الكفاية. نستنتج مما سبق أن هناك اختلافاً لغوياً بين الكفاءة والكفاية، ولسنا بصدد الاهتمام بالاختلاف هنا، إلا أنه يمكننا القول إن الكفاية في اللغة: تشمل القدرة، والمهارة، والاستعداد، والجدارة، والتتظير، والمساواة.

- **التعريف الاصطلاحي للكفاية:** هناك العديد من التعريفات للكفاية نذكر منها الآتي:

عرفها غريب⁽⁷²⁾ بأنها: نظام من المعارف الإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل المتعلم قادراً على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات.

(67) اللحية 2006، ص. 27.

(68) سورة المرسلات، الآية 24.

(69) العسقلاني، 1379 تفسير سورة المرسلات.

(70) ابن منظور 1414، ج1، ص. 139.

(71) المعجم الوسيط 1972، ص. 793.

(72) عبد الكريم غريب 2003، ص. 59.

أما الفارابي⁽⁷³⁾ فيرى بأنّها: كل ما يتيح حل المشكلات المهنية في سياق خاص عن طريق تحريك مختلف القدرات بكيفية مندمجة. بينما يرى فليب بيرنو⁽⁷⁴⁾ أنّها: القدرة على التصرف بفعالية في نمط معين من الوضعيات؛ فهي قدرة تستند إلى المعارف لكنها لا تختزل فيها، بل المعارف هي جزء من الكفاية.

في حين يرى البرجاوي بأنّها⁽⁷⁵⁾: "القدرة على تكييف التعرف مع الوضعية، ومواجهة الصعوبات غير المنتظرة، وكذلك قدرة الحفاظ على الموارد الذاتية للاستفادة منها أكثر ما يمكن دون هدر للمجهود، إنها القدرة والاستعداد التلقائي بخلاف ما يقابل ذلك من تكرار بالنسبة للآخرين".

وعرفها (Kathleen)⁽⁷⁶⁾ بأنّها: التعليم القائم على النتائج والتكيف مع الاحتياجات المتغيرة للمتعلمين، ووصف قدرتهم على تطبيق المهارات الأساسية وغيرها في المجالات التي يصادفونها في حياتهم اليومية.

بينما عرفتها الفتلاوي⁽⁷⁷⁾ بأنّها: تلك القدرة المتكاملة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف من جهد، ومال، ووقت كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات، وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم.

ويعرفها الدريج⁽⁷⁸⁾ بأنّها: قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف، ومهارات، وقدرات، واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم المتعلم الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.

كما عرفها بوسمان، وآخرون⁽⁷⁹⁾ بأنّها: "مجموعة من القدرات المدمجة التي تسمح بكيفية تلقائية بإدراك وضعية معينة وفهمها، والاستجابة لها بشكل أقل أو أكثر ملائمة.

ويشير بخات، وآخرون⁽⁸⁰⁾ إلى أنّها: مجموعة من المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب المعارف الملائمة، إضافة إلى الخبرات والتجارب التي تمكن المتعلم من الإحاطة بمشكل يعرض له ويعمل على حله.

(73) الفارابي 2000، ص. 23.

(74) فليب بيرنو 2004، ص. 12 - 13.

(75) البرجاوي 2014، ص. 33.

(76) Kathleen، 2006، p2.

(77) الفتلاوي 2003، ص. 29.

(78) الدريج 2004، ص. 16.

(79) بوسمان، وآخرون 2005، ص. 9 - 11.

(80) بخات، وآخرون 2006، ص. 14 - 15.

ونخلص مما سبق إلى أنّ الكفاية هي مدخل عام، يمكن تنزيله بشكل إجرائي من خلال الاستعانة بمجموعة من البيداغوجيات؛ كبيداغوجية حل المشكلات، وبيداغوجية الفروق الفردية، والبيداغوجية التعاونية، وبيداغوجية اللعب، وبيداغوجية الإدماج. وأنّ الكفاية مستواها أعلى من المهارات والقدرات، وأنها تتّرجم بتحقيق نشاط قابل للملاحظة، أكثر من مجرد سلوك، وتهدف إلى حل المشكلات، وتؤكد على الإنجاز والإدماج والتوظيف ومواجهة الوضعيات، كما أنّها تؤثر بشكل مباشر على نواتج التعلم لدى المتعلم.

وفي تصورنا أن الكفاية: مجموعة من القدرات والإمكانات تندمج مع بعضها في سياق واحد، للتغلب على أي مشاكل قد تواجه المتعلم مستقبلاً.

3.2.1. المفاهيم المرتبطة بالكفاية:

ارتبط مفهوم الكفاية بمفاهيم أخرى لا بد من توضيحها؛ لأن لها علاقة وثيقة بمفهوم الكفاية، وقد لا يتصور وجودها من دونه، وتتمثل في الآتي:

أ. الأداء:

– **التعريف اللغوي:** ورد في المعجم الوسيط بأنّ الأداء: هو لفظ مشتق من الفعل أدّى الشيء، أي قام به، وأدّى الدين: قضاها (81).

– **التعريف الاصطلاحي:** يعرف اللقاني، والجمل (82) الأداء بأنه: "ممارسة الكفاية عند مستوى معين من التمكن". وتُعرفه الفتلاوي (83) بأنه: مجموعة الاستجابات التي يقوم بها المتعلم في موقف معين، يمكن ملاحظته مباشرة. فهو إنجاز مهام في شكل أنشطة آنية في دقة ووضوح، تكون قابلة للقياس والملاحظة. ويعرفه غريب (84) بأنه: "ما يتمكن الفرد من تحقيقه أنيا من سلوك محدد، وما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة". وفي نظرنا أن الأداء هو الممارسة الفعلية للكفاية من طرف المتعلم.

ب. الاستعداد:

– **التعريف اللغوي:** ورد في المعجم الوسيط بأنّ الاستعداد: هو التهيؤ ومنها هو على استعداد للمشاركة في المباراة: يعني في حالة تهيؤ كامل (85).

(81) إبراهيم مصطفى، وآخرون 1972، ص. 10.

(82) اللقاني، والجمل 1999، ص. 147.

(83) انظر بتصرف الفتلاوي 2003، ص. 24.

(84) غريب 2006، ص. 737.

(85) المعجم الوسيط 1972، ص. 578.

- **التعريف الاصطلاحي:** حالة يكون فيها المتعلم جاهزاً، وقادراً على تعلم سلوك جديد، وبمجرد وصوله إلى مرحلة الاستعداد تصبح لديه القدرة على تعلم السلوك الجديد باستمرار⁽⁸⁶⁾. فهو - أي الاستعداد - صفات كامنة في المتعلم تجعله يستجيب لأداء شيء معين.
- وفي رأينا أن الاستعداد هو قابلية ذاتية للمتعلّم لاكتساب شيء ما، مبني على ما اكتسبه سابقاً، وقد لا تحصل كفاية من دون استعداد.

ج. المهارة

- **التعريف اللغوي:** وردت في لسان العرب بمعنى: الحذق في الشيء والإجادة فيه⁽⁸⁷⁾.
- **التعريف الاصطلاحي:** عرفها اللقاني والجمال⁽⁸⁸⁾ بأنها: الأداء السهل الدقيق المتناسق، القائم على الفهم لما يتعلمه المتعلم حركياً وعقلياً مع توفير الوقت والجهد. فهو يتسم بالدقة المتناهية، مثل مهارة تقليد الأصوات، أو رسم شكل هندسي.
- ويمكننا القول أن المهارة ترجمة دقيقة مقبولة للأداء المنجز من المتعلمين لمهام متنوعة، وأن الكفاية تتضمن مجموعة من المهارات.

هـ. القدرة:

- **التعريف اللغوي:** يعرف لسان العرب القدرة ويربطها بالقدر، بتسكين الدال، والقدرة، والمقدار: القوة والاقتدار على الشيء⁽⁸⁹⁾.
- **التعريف الاصطلاحي:** يعرفها رمضان، ومحمد⁽⁹⁰⁾ بأنها: كل ما يجعل المتعلم قادراً على فعل شيء ما، أو مؤهلاً للقيام به، ويعبر عنها بالقدرة الفعلية العامة بحيث لا تتجسد بدون تفعيل لمحتوى التعلم، ولا يمكن ملاحظتها إلا من خلال محتويات تعليمية". ووردت في نشرة الاتصال الخاص بالتربية⁽⁹¹⁾ بأنها: "تنمية نوع معين من السلوك وبلورة مواقف فكرية ووجدانية معينة، وهي مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة، يدل على تنظيم داخلي لدى المتعلم ينمو عبر عملية التكوين، ومن خلال التفاعل بين العمليات العقلية وأساليب السلوك، الذي تخلفه الأنشطة التكوينية، انطلاقاً من توظيف معارف ومضامين معينة، فالقدرة غير

(86) عمير عبد العزيز 2005، ص. 35.

(87) ابن منظور 1414، ج5، ص. 184.

(88) اللقاني، والجمال 1999، ص. 187.

(89) ابن منظور 1414، ج5، ص. 77.

(90) أرزيل، وحسونا 2004، ص. 215.

(91) نشرة الاتصال الخاص بالتربية 1998، ص. 10.

قابلية للتقويم بخلاف الكفاية التي يمكن قياسها، من حيث جودة الإنتاج وجودة النتيجة. ونستطيع القول أنها استطاعة المتعلم التصرف بفعالية مع أي موقف يعترضه.

وفي اعتقادنا أن القدرة كل ما يقوم به المتعلم من أعمال سواء عقلية، أو بدنية، أو غير ذلك، فإنها تدل على قدرته في أي من تلك المجالات، وأن وجودها استدلالاً من الأداء الذي يدل عليها. ويمكننا القول: إن المتعلم الذي اكتسب القدرة أوشك على الوصول إلى الكفاية.

م. الوضعية المشكّلة (التعليمية)

يقصد بها⁽⁹²⁾: الإطار الذي يتم ضمنه، ومن خلاله ممارسة أنشطة، وإنجازات التعلم، الخاصة بكفاية معينة، أو مزاولة أيضاً أنشطة، وممارسات ترتبط بعملية تقييم تلك الكفاية.

وفي رأينا أن الوضعية وضع المتعلم في موقفاً (مشكل) يستدعي توظيف مكتسباته في وضعيات مختلفة.

وبشكل عام نخلص إلى أن الأداء تجسيد فعلي للكفاية، والمهارة درجة التمكن، وأدق من القدرة، والقدرة ترتبط بالاستعداد، والاستعداد ينمي القدرة، ودافعا للإنجاز، وإن اختلفت هذه المفاهيم فإنها تجتمع في الغرض الذي تسعى إليه، وهو إكساب المتعلم مجموعة من المهارات، والقدرات، والكفايات التي تمكنه من حل مشكلة ما قد تعترضه، أو عندما يحتاج للتواصل مع محيطه الاجتماعي.

المقاربة بالكفايات:

بعد أن استعرضنا تعريفات المقاربة، وتعريفات الكفاية والمفاهيم المرتبطة بها نحاول هنا عرض بعض تعريفات مفهوم المقاربة بالكفايات ليتضح المفهوم بشكل أعم حيث:

يرى فيليب بيرنو⁽⁹³⁾ أن: "التعليم في المقاربة بالكفايات يهتم بالتعلّم بدلاً من التعليم، وهذا يدفع به إلى الانتقال من التلقين إلى التدريب الذي يلتزم بموجبه المعلم بعدم التدخل، وبأن لا يحلّ محل المتعلم، مثل المدرب الذي يظل دائماً على الخط، لأن المتعلم لا يمكن أن يتعلم إلا إذا واجه وضعيات مشكلات تسهم في بناء كفايات عالية المستوى.

وجاء في دليل الكفايات⁽⁹⁴⁾ بأنّها: "تمكين المتعلم من تحويل واستثمار مكتسباته في سياقات مختلفة غير التي اعتادها بالنسبة للتعلّّات المجزأة". ويعرفها إرزيل، وحسونات⁽⁹⁵⁾ بأنّها: "البيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة، والكفاية، والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة، للوصول

⁽⁹²⁾ انظر بتصرف الجابري 2009، ص. 28.

⁽⁹³⁾ Philippe Perrnoud 1998, P. 95.

⁽⁹⁴⁾ دليل الكفايات (د. ت)، ص. 13.

⁽⁹⁵⁾ إرزيل، وحسونات 2004، ص. 69.

به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعاً في المجتمع والعالم". بينما يعرفها التومي⁽⁹⁶⁾ بأنها: عملية تنظيم برامج التكوين انطلاقاً من الكفايات الواجب اكتسابها والتي قد تكون قابلة للملاحظة والتقويم وفقاً لمقاييس محددة مسبقاً.

ونعرفها بأنها تصور بيداغوجي يركز على استراتيجية تدريس تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتسعى إلى تنمية قدراته وإكسابه مهارات وكفايات تتناسب مع مهاراته وكفاياته من جهة ومع متطلبات المجتمع من جهة أخرى.

بعد أن وضحنا مفهوم المقاربة بالكفايات، لزم أن نعرض على المرجعيات النظرية التي استمدت واستقت هذه المقاربة أسسها منها، حيث اختصرناها في الآتي:

3.1. مرجعيات المقاربة بالكفايات:

1.3.1. المرجعيات النظرية وتتمثل في:

أ. البيداغوجيا الفارقة: فالمتعلمون يختلفون فيما بينهم على مستوى الاستعدادات والقدرات والأداءات الذهنية والوجدانية، والحس حركية، وهذه الفروق ومهما كانت أسبابها تفرض نفسها كواقع يجب التعامل معه والاعتراف به وتخصيص مكان له⁽⁹⁷⁾، بمعنى أنّ كل متعلم يتعلم حسب قدراته وإمكاناته (تفريد التعلم).

ب. نظرية الذكاءات المتعددة⁽⁹⁸⁾: تعود للعالم هوارد غارندر الذي أوضح في نظريته أن كل فرد يمتلك سبعة أنواع من الذكاء، تتمثل في الذكاء (اللغوي، المنطقي الرياضي، المكاني البصري، الموسيقي، الجسمي الحركي، البينشخصي، الضمنشخصي)⁽⁹⁹⁾، ثم أضاف إليها في عام 1997 ذكاءً ثامناً (الذكاء الطبيعي)، وفي عام 1999 أضاف إليها ذكاءً تاسعاً (الذكاء الوجداني)⁽¹⁰⁰⁾. ويمكننا التحدث عنها باختصار في الآتي:

1. الذكاء اللغوي اللفظي:

(96) حرقاس وسيلة 2010، ص 23.

(97) انظر بتصرف هوارد غارندر 2004، ص. 157.

(98) انظر بتصرف كلا من:

- هوارد غارندر 2004، ص. 251.

- الخالدي 2005، ص. 146.

- طه 2006، ص. 233.

(99) انظر بتصرف كلا من:

- زين الدين 2012، ص. 339 - 30.

- شذى بوطه 2012، ص. 40.

(100) ثابت 2001، ص. 23.

وهو النظام العقلي المسؤول عن كل شيء يتعلق بالكلمات، ويتمثل في القدرة على تناول ومعالجة واستخدام اللغة ومعانيها في المهام المختلفة، والاستخدام المتقن للكتابة والتعبير الشفهي، والتلاعب بتركيب الجمل أو تراكيب اللغة والفونولوجيا (علم الأصوات)، ويتجلى لدى الذين يحبون كتابة المقالات والمناظرات، والحوارات، ويظهر لدى الشعراء والصحفيين والخطباء والكتاب⁽¹⁰¹⁾.

وفي تصورنا أن الذكاء اللغوي يتمثل في قدرة الفرد على استخدام الكلمات والألفاظ للتعبير عما يدور في خاطره بصورة فاعلة، حتى يستطيع إيصال ما يريده للآخرين (إقناع الآخرين بشيء ما)، ويمكن تنميته باستخدام استراتيجية (المناقشة، الحكاية القصصية، العصف الذهني).

2. الذكاء المنطقي الرياضي:

ويعني قدرة الفرد على الإدراك والاستدلال الاستنتاجي والاستقرائي، وحل المشكلات منطقياً واستخدام الأنماط العددية والتجريدية، وكذا معرفة الأرقام وربط الرموز العددية بما يقابلها من الأشياء واتخاذ هذه الأخيرة قاعدة للقيام بعملية استدلالية بسيطة، وهو مستقل عن الذكاء اللغوي؛ لأن حل المشكلة قد يتوصل إليها الباحث قبل صياغتها لفظياً، ويتجلى لدى الذين لديهم القدرة على البحث وحل المشكلات والعمليات الحسابية، وأنماط التفكير التجريدي، والفعال، ويظهر لدى العلماء وأساتذة الرياضيات والعلوم، والمبرمجين⁽¹⁰²⁾.

وفي رأينا أن الذكاء المنطقي الرياضي يتعلق بالقدرات المنطقية والرياضية العلمية المعقدة، والفهم الجيد للسبب والنتيجة، ويمكن تنميته باستخدام استراتيجية (الحسابات والكميات، حل المشكلات، الاكتشاف، الاستقصاء، المناقشة).

3. الذكاء البصري المكاني:

وهو القدرة على إدراك العالم البصري - المكاني المحيط بصورة دقيقة، والقدرة على تصور المكان النسبي للأشياء في الفراغ، وعلى أداء أو إجراء تحولات على تلك الإدراكات والتصورات، ويتجلى من خلال رؤية خارجية (العين) ورؤية داخلية (عين العقل)، ويتطلب الحساسية للون والخط، والشكل،

(101) انظر بتصرف كلا من:

- هوارد غارندر 2004، ص. 159
- آرمسترونج 2006، ص. 16.
- شذى بوطه 2012، ص. 55

(102) انظر بتصرف كلا من:

- هوارد غارندر 2004، ص. 251.
- الخالدي 2005، ص. 146.
- جابر 2003، ص. 10.
- أولاد الفقيهي 2012، ص. 36.

والطبيعية، والمساحة، والعلاقات التي توجد بين العناصر، وكذلك القدرة على التصوير البصري، والبياني، وليس مقصوراً على المجال البصري فقط؛ إذ أن الاستدلال المكاني عند المكفوفين يحل محل الاستغلال اللغوي عند المبصرين، ويظهر من خلال الرسم والتلوين، والتشكيل، والطباعة⁽¹⁰³⁾.

وفي تصورنا أنه القدرة على الحكم على شيء ما من خلال بصره، أو ما يعوض عن حاسة البصر، ويمكن تمييزه باستخدام استراتيجية (التخيل البصري، خرائط المفاهيم، الخرائط الذهنية، العصف الذهني، الاستقصاء).

4. الذكاء الموسيقي:

ويعني القدرة على التفكير في الموسيقى، وإنتاج وإدراك الصيغ الموسيقية المختلفة، ويتجلى لدى الأفراد الذين يمتلكون حساسية تجاه جميع أنواع الأصوات والإيقاعات غير اللفظية الموجودة في صخب الحياة اليومية، وفقاً للمفاتيح الموسيقية، ويظهر لدى العازفين والملحنين والموسيقيين الراقصين، ومهندسي الصوت، وخبراء السمعيات⁽¹⁰⁴⁾.

وفي اعتقادنا أنه موهبة فطرية تتمثل في القدرة على فهم وتحليل وإنتاج النغمات الموسيقية، وتحويل النصوص والعبارات إلى ألحان، ويمكن تمييزه باستخدام استراتيجية المفاهيم الموسيقية، أو المسرح، أو الاكتشاف، أو التعلم التعاوني، وذلك من خلال الأناشيد الجماعية التي تدعم شخصية المتعلم وتعودّه على المشاركة، والتعاون.

5. الذكاء الجسدي الحركي:

ويعني الخبرة والكفاءة في استخدام الفرد لجسمه ككل؛ للتعبير عن الأفكار والمشاعر، سواء باستغلال كامل الجسد أو أجزاء منه، ويظهر لدى ذوي القدرات المتميزة من المخترعين، والرياضيين، والجراحين، والممثلين، والحرفيين، ويضم مهارات نوعية محددة مثل التآزر والتوازن والمهارة، والقوة، والمرونة، والسرعة، والإحساس بحركة الجسم ووضعه، والقدرة اللمسية⁽¹⁰⁵⁾.

(103) انظر بتصرف كلا من:

- هوارد غارندر 2004، ص. 319.

- يونس، وآخرون 2004، ص. 55.

- جابر 2003، ص. 11.

- حسين 2003، ص. 16.

(104) انظر بتصرف كلا من:

- هوارد غارندر 2004، ص. 203.

- ثابت 2001، ص. 23.

- حسين 2003، ص. 16.

- فسيلفر، وآخرون 2006، ص. 9.

(105) انظر بتصرف كلا من:

وفي رأينا أن الذكاء الجسمي الحركي يتمثل في القدرة على ربط أعضاء الجسم بالعقل لأداء بعض المهام، ويمكن تنميته باستخدام استراتيجية (المسرح الصفي، لعب الأدوار).

6. الذكاء البينشخصي (الاجتماعي، التواصلية):

ويعني القدرة على اكتشاف وفهم الحالة النفسية، والمزاجية للآخرين، ومقاصدهم، ودوافعهم، ومشاعرهم، والتمييز بينها، والقدرة على ملاحظة الفروق بين الأفراد، وخاصية التناقض في طباعهم، ويضم الحساسية للتعبيرات الوجهية، والصوت، والإيماءات، وقوة الملاحظة، ويتجلى لدى القادرين على قبول الآخرين والاتصال معهم وإقامة العلاقات الاجتماعية، ويظهر بوضوح لدى الإخصائي الاجتماعي والسياسي، والمعلم الناجح⁽¹⁰⁶⁾.

ونرى أن الذكاء البينشخصي هو القدرة على التعامل مع الآخرين، وإدراك طباعهم، وفهم أمزجتهم ونواياهم، سواء عن طريق الإيماءات، أو عن طريق الحديث المباشر معهم، ويمكن تنميته باستخدام استراتيجية (مشاركة الأقران، التعلم التعاوني، المحاكاة، المناقشة، الاكتشاف، حل المشكلات، لعب الأدوار).

7. الذكاء الضمنشخصي (الذاتي):

هو القدرة على تشكيل نموذج صادق عن الذات، واستخدام هذه القدرة بفاعلية في الحياة، والتصرف توافقياً على أساس تلك المعرفة، بمعنى تكوين صورة دقيقة عن الذات بمعرفة جوانب القوة والضعف فيها، ومعرفة الفرد لسلوكياته، ويتجلى لدى الذين لديهم إرادة قوية، وثقة بالنفس، ويظهر لدى الفلاسفة والأطباء النفسيين وعلماء النفس⁽¹⁰⁷⁾.

-
- هوارد غارندر 2004، ص. 375.
 - حسين 2003، ص. 16.
 - أوزي 1999، ص. 58.
 - أبو النجا 2016، ص. 102.
 - ⁽¹⁰⁶⁾ انظر بتصرف كلا من:
 - أبو النجا 2016، ص. 102.
 - جابر 2003، ص. 11.
 - أرمسترونج 2006، ص. 3.
 - طه 2006، ص. 234.
 - ⁽¹⁰⁷⁾ انظر بتصرف كلا من:
 - هوارد غارندر 2004، ص. 427.
 - جابر 2003، ص. 12.
 - عفانة، والخزندار 2004، ص. 74.

وفي تصورنا هو قدرة الفرد على فهم ذاته، ومعرفة قدراته، وإدراكه لمظاهره الداخلية (الذاتية)، ومجال عواطفه، وقيمه، ومعتقداته، وتفكيره، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه، ويمكن تمييزه باستخدام استراتيجية (تأمل الدقيقة الواحدة، التعلم الذاتي، الاكتشاف).

8. الذكاء الطبيعي (التعامل مع الطبيعة):

ويعني القدرة على فهم عالم الطبيعة، وتمييز وتصنيف الأشياء الموجودة فيها، كما يلخصها علماء النبات، أو البستانيون، أو الصيادون المهرة، ويتجلى لدى الذين لديهم حب عميق للطبيعة، والحيوانات والنبات والأشياء الطبيعية ويتأثرون بها، ويظهر لدى العلماء المختصين في دراسة الحيوانات، والنباتات، والجيولوجيا، والآثار⁽¹⁰⁸⁾. ويمكن تمييزه باستخدام استراتيجية السير في أحضان الطبيعة.

9. الذكاء الوجداني:

هو الميل إلى التوقف عند الأسئلة التي تتعلق بالحياة والموت، والمصير، ومن ثم التأمل فيها؛ فهو ذكاء يعكس الاهتمام بكل ما يتعلق بالوجود، وبالفرد في إطار هذا الوجود، ويظهر لدى القادة لأنهم يعطون الإحساس بالفردية والتميز⁽¹⁰⁹⁾.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن نظرية الذكاءات أولت الاهتمام بالمتعلم على الاهتمام بالمواد التعليمية، وراعت قدراته، والكيفية التي يتم بها تنمية هذه القدرات والتعامل معها بشكل يحقق له ذاته، وعملت على توطيد العلاقة بين المعلم والمتعلم، وألغت الأحكام المسبقة على المتعلمين، كما اعتبرت كل الأفراد أذكاء بحسب نوع قدراتهم وإنتاجهم؛ مما يجعل الأفراد الذين يواجهون صعوبة في مجال ذكاء معين، بإمكانهم التغلب عليها باستخدام طرق بديلة تستثير هذه الذكاءات؛ لذلك ينبغي الاهتمام بمختلف الذكاءات نظراً لحاجات المتعلم والمجتمع إليها، وهذا ما تبنته المقاربة بالكفايات.

2.3.1. النظريات التربوية

أ. النظرية السلوكية والأهداف:

(108) - انظر بتصرف كلا من:

- أبو النجا 2016، ص. 102.

- شذى بوطه 2012، ص. 157.

- آرمسترونج 2006، ص. 3.

(109) - انظر بتصرف كلا من:

- حسين 2003، ص. 16.

- آرمسترونج 2006، ص. 11.

- أوزي 1999، ص. 76.

من روادها واطسن وسكينر، وتعتبر التعلم لا يخرج عن كونه استنتاجات ملحوظة، تظهر في السلوك الظاهري، يصدر عن المتعلم ويمكن ملاحظته، وأنَّ التعلم لا يتم إلا عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلم، وتتنظر إلى سلوك المتعلم أنه نتيجة لتأثير المثير عن طريق الارتباط به، على الرغم من تدخل عوامل أخرى، فلا بد إذاً من مثير فاعل (المعلم) يتحكم في إحداث السلوك التعليمي لدى المتعلم (المعرفة والمهارة)، فهو بهذا سبب ظهوره. ويحدد المنهج التعليمي في مدخل الأهداف جملة من الأهداف حول المعارف والمهارات التي يتعين تعليمها من قبل المعلم، وحفظها، واكتسابها من قبل المتعلم ثم تقويمها⁽¹¹⁰⁾. ويتم تحديد الهدف الإجرائي من طرف معلم المادة، ولن يتم هذا من فراغ بل ينطلق من خصائص المجتمع، وفلسفته التي تتلخص في مستويات الأهداف، والتي بدورها تنقسم إلى مستويات عامة وخاصة حتى الإجرائي نصل إلى الهدف.

وخلاصة ما سبق أنَّ هذا الجانب يُحمّل المعلم وحده مسؤولية تحقيق الأهداف بتهيئة الشروط البيئية الملائمة، والتعزيز الذي يشجع المتعلم على تحقيق السلوك المنتظر، أما المتعلم فيظهر كمتلقي، يتوقف دوره على استقبال الإشارات من معلمه فتصب المعلومات في ذهنه فيستقبلها ويخترنها، دون أن يتمكن من توظيفها في وضعيات مختلفة.

ب. النظرية المعرفية:

التي من روادها، تارديف، ونعوم تشومسكي، انطلقت من السيرورات الذهنية، التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله عند المتعلم. فهي تركز على الذهن أو إعادة شيء سبق تعلمه، وترمي إلى جعل المتعلم قادراً على إنجاز عملية عقلية ما.

ونخلص من ذلك إلى أن النظرية المعرفية تعطي أهمية خاصة للجانب المعرفي الذي يحول المعلومة إلى معرفة عن طريق إدماج معلومات جديدة في النسيج المعرفي السابق لدى المتعلم.

ج. النظرية البنائية:

انبثقت منها الكفايات، ومن روادها جون بياجيه، وتعتمد على مبدأ: "أنَّ التعلم فعل نشيط، وأن المعرفة تنتج من أعمال يقوم المتعلم باستنتاجها، لذلك وجه الاهتمام إلى الدور النشط الذي يؤديه المتعلم في عملية تعلمه، وهذه المعارف تبنى في الذهن بالاعتماد على المكتسبات القبلية، وأن تكون هذه المعارف ذات معنى جديد في توظيفها ونفعيتها⁽¹¹¹⁾. ونخلص إلى أنَّ التعلم وفق النظرية البنائية يحدث

(110) - انظر بتصرف كلاً من:

- هني 2005، ص. 88-90.

- أوزي 2007، ص. 61-63.

(111) - انظر بتصرف كلاً من:

- دليل الكفايات (د. ت)، ص. 15-17.

نتيجة وضع المتعلمين في مشكلات حقيقية، يمارسون فيها أنشطة تجعلهم قادرين على توظيف ما لديهم من قدرات بشكل فعال، وأنها انطلقت من التعلم النشط.

د. النظرية الاجتماعية (السوسيوبنائية):

والتي من روادها فيجسكي ودواز وموني، يرون أن الوسيط المعرفي يلعب دوراً هاماً في البناء المعرفي ويتضح ذلك في أهمية الوساطة المعرفية التي يؤمنها المعلم بين طرفي العملية التعليمية (المعلم والمعرفة). وهذا يعني أن بناء المعرفة واكتساب المهارة والاتجاه يحدثان عن طريق التفاعل مع الغير (التفاعل الاجتماعي)، والمقارنة بين الإدراك الذاتي للأشياء والأفراد والأحداث، وإدراك الآخرين لها، وعن طريق تبادل الآراء والتجارب الشخصية من منطلق أن التفكير ومختلف العمليات الذهنية أدوات اجتماعية؛ من أجل التفاعل والتعامل مع الآخرين، وهذا يعني "أن المعارف تبنى اجتماعياً"⁽¹¹²⁾؛ فكلما ننمو نتفاعل مع الآخرين من حولنا، وهذا يؤثر في نمونا المعرفي من خلال التعلم من خبرات الآخرين وسلوكهم⁽¹¹³⁾.

ويمكننا القول أن هذه النظرية متفرعة من البنائية، وأنها تتفق معها في أن المتعلم صانع المعرفة، إلا أنها تشدد على دور الآخر في بناء المعارف، أي التعلم مع الأقران، ودور المجتمع في إكساب المتعلم التعلم.

- هني 2005، ص. 88-90.

- الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي 2009، ص. 28.

⁽¹¹²⁾ انظر بتصرف الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي 2009، ص. 28.

⁽¹¹³⁾ انظر بتصرف محمد الحوش 2015، ص. 99.

3.3.1. المرجعيات البيداغوجية:

المقاربة بالكفايات تقوم على تبني استراتيجيات التعلم النشط، فهي بذلك تتجاوز البيداغوجيات التقليدية المتمركزة حول المعرفة والمعلم؛ فالمعلم هنا لا يقدم معارف جاهزة للمتعلم، إنّما يعمل على إدماج مركبات معرفية وجدانية، وحركية في وضعيات تتناسق تدريجي لبناء التعلّيمات الداخلية والخارجية⁽¹¹⁴⁾. ونستنتج من ذلك أهمية ضرورة تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط، التي تعد أساس مرجعيات المقاربة بالكفايات من أجل جعل المتعلم محور النشاط التعليمي، وتوظيفها التوظيف الأمثل.

4.1. أبعاد المقاربة بالكفاية وتصنيفاتها (أنواعها):

يشير امزيان⁽¹¹⁵⁾ إلى أنّ الكفاية تسند بشكل عام إلى الأبعاد الأساسية الآتية:

أ- **الإنجاز (الفعل):** ترتبط الكفاية بالإنجاز فلا وجود لها بمعزل عن إنجاز يؤديه المتعلم في مجال محدد.

ب- **الإمكانات (الموارد):** وتكون على شكل معارف يمتلكها المتعلم، أو خبرات طورها أو إنجازات يتميز بها، بحيث تؤهله للتحكم في الكفايات.

ج- **المجال المعرفي:** ترتبط بالأفعال التي يقوم بها المتعلم، والموارد التي يتوفر عليها في مجال معرفي معين.

د- **المرونة في العمل:** ويتمثل في قدرة المتعلم على التعامل مع المواقف الطارئة، والصعوبات التي تعارضه أثناء العمل، مما يتطلب توفير المرونة سواء عند نقل المعارف والتجارب، أو أثناء استثمار الطاقات والموارد المتوفرة، أو أثناء السعي إلى تحسين جودة الإنجازات.

نلاحظ مما سبق أنّ ما يشير للكفاية هو قدرة المتعلم على توظيف ما اكتسبه، وما تعلمه في معالجات أي مشاكل قد تعترضه.

بعد أن عرضنا أبعاد الكفاية من المفيد أن نوضح أنواعها وتصنيفاتها، حيث تختلف هذه التصنيفات باختلاف الهدف من الدراسات، فليس هناك تصنيف مطلق يعتمد عليه بل تتعدد التصنيفات، لكننا سنحاول هنا عرض أشهرها في النحو الآتي:

تصنيف إيريبارن (A.Iribarne)⁽¹¹⁶⁾ الذي قدم سلماً للكفايات ينطلق من ثلاثة مستويات لها:

- كفايات التقليد: وتمكن من تحقق أنشطة للتطبيق والإعادة حسب خطوات محدده سلفاً.

⁽¹¹⁴⁾ انظر بتصرف الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي 2009، ص28.

⁽¹¹⁵⁾ امزيان 2005، ص. 49.

⁽¹¹⁶⁾ التضمين 2007، ص. 17 - 18.

- كفايات التحويل: وتتعلق بخطوات وإجراءات مضبوطة سبق تطبيقها في حالات أخرى.
- كفايات التجديد تمكن المتعلم من مواجهة مشاكل جديدة وتقديم حلول غير معروفة من قبل.

وصنفها Field⁽¹¹⁷⁾ إلى تصنيفات كثيرة منها: كفايات الإدراك: الذي يتطلب المعرفة والمهارات العقلية والقدرات التي تهتم في عملية التعلم. كفايات الأداء: ويتطلب استراتيجيات تعليمية ومهارات عملية تقيد في عملية التعلم. كفايات الفعالية: وتتطلب نوعاً من التوافق في أداء المتعلمين مع المعلمين الذين يقومون بتدريبهم. كفايات الاكتشاف: يتطلب نوعاً من الخبرة المتميزة، وكذلك أنواع النشاط التي يمكن أن يشارك المتعلمين فيها بمساعدة المدرب.

كما صنفها غريب⁽¹¹⁸⁾ إلى: الكفاية العامة: وهي التي تيسر عملية إنجاز مهام عدة. والكفايات الخاصة: وهي التي تعبر عن مهام معينة ومحددة بشكل دقيق، والكفايات الدنيا: وهي القدرة على القيام بمهمة ما بشكل دائم، وهي تدل على المعارف.

ويصنفها شكير⁽¹¹⁹⁾ إلى (كفايات استراتيجية- كفايات منهجية - كفايات ثقافية - كفايات تكنولوجية - كفايات تواصلية)، ونوضحها في الآتي:

- **الكفايات الاستراتيجية:** وتتمثل في تنمية القدرات الآتية: (معرفة الذات والتعبير عنها- التمتع في الزمان والمكان- التمتع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة- قدرات تتمثل في تعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكيات المتعلمة وفق حدوث تطور المعرفة والعقلية والمجتمع). ونخلص من ذلك إلى أنه ينبغي على المتعلم أن يتمكن من اكتساب تلك القدرات، أثناء مشواره الدراسي، وتعديل السلوكيات وفق تطوير المعرفة وسيطرتها وتجديدها.

- **الكفايات المنهجية:** وتتمثل في اكتساب: منهجية التفكير وتطوير مداركه العقلية، ومنهجية العمل في الصف وخارجه، كذلك منهجية تنظيم ذاته، وشؤون ووقته وتدريب تكوينه الذاتي ومشاركته الشخصية. ونخلص من ذلك إلى أنه ينبغي أولاً إكساب المتعلم مجموعه من المنهجيات المختلفة التي تُحدث توليد المهارات العلمية عند المتعلمين، ثم تنمية استعمالها ودعمها حتى تترسخ أكثر، ثم التركيز على الجديد منها، وهذا بدوره سيمكن المتعلم من التعبير والبحث المنهجي والعلمي، والقدرة على التحليل والنقد للأفكار.

(117). Field 1979,p.39 .

(118). غريب 2003، ص. 61.

(119). انظر بتصرف شكير 2002، ص. 52- 53.

– **الكفايات الثقافية:** وتتمثل في تربية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراتته ورؤيته للعالم والحضارة البشرية بتناغم وتفتح شخصيته بكل مكوناته، وترسيخ هويته، كإنسان يستطيع الانسجام مع ذاته، وبيئته والعالم من حوله. ونخلص من ذلك إلى أنه ينبغي على المتعلم تنمية كفاياته الثقافية وإدراك أبعادها وأصالتها وعلاقاتها بالثقافات الأخرى.

– **الكفايات التكنولوجية:** وتتمثل في (القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية – التمكن من تقنيات التحليل والتقدير – التمكن من وسائل العمل للتطوير). ونخلص من ذلك إلى أنه ينبغي أن يكون المتعلم قادراً على استخدام التكنولوجيا الجديدة في الدراسة، والتوظيف الأمثل لها.

– **الكفايات التواصلية⁽¹²⁰⁾:** وتتمثل في (إتقان اللغة العربية – التمكن من التواصل والاتصال مع العناصر ومكونات وأطراف المؤسسات التعليمية داخلياً وخارجياً – التمكن من إبداع واستيعاب فنون وأنواع الخطاب الأدبي، والعلمي، والفني). ونخلص من ذلك إلى أنه ينبغي على المتعلم اكتساب تلك القدرات اللسانية والتواصلية، السابقة الذكر، والعمل على تنميتها وصقلها، مما يمكنه من إتقان اللغة العربية وتوظيفها كتابةً ونطقاً.

وصنفها عليوش، وبخات وآخرون إلى مستويات حسب فترات التعلم كالاتي⁽¹²¹⁾:

– **كفايات نوعية:** وترتبط بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي مهني معين، فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة، وقد تكون سبيلاً إلى تحقيق الكفايات المستعرضة.

– **الكفايات المستعرضة:** وتسمى أيضاً الكفايات الممتدة، ويقصد بها الكفايات العامة التي لا ترتبط بمجال أو مادة دراسية معينة، وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة.

– **الكفايات القاعدية:** وتسمى أيضاً الكفايات الأساسية أو الجوهرية، أو الدنيا، وتشكل الأسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعلّات لاحقة والتي لا يحدث التعلم في غيابها.

– **كفايات الإتقان:** وهي الكفايات التي لا تتبني عليها بالضرورة تعلّات أخرى، رغم أن كفايات الإتقان مفيدة في التكوين، إلا أن عدم إتقانها من لدن المتعلم لا يؤدي إلى فشله في الدراسة.

وتصنفها وزارة التربية الوطنية⁽¹²²⁾ إلى (كفايات استراتيجية، وكفايات تواصلية، وكفايات منهجية، وكفايات ثقافية، وكفايات تكنولوجية).

(120) - اكيننج 2004، ص. 14.

(121) - انظر بتصرف كلاً من:

– عليوش 2004، ص. 58.

– بخات، وآخرون 2006، ص. 21.

(122) - الكتاب الأبيض 2002، ج3، ص. 4.

ومما سبق نستطيع القول أن هناك عدة تصنيفات أو مستويات للكفايات ورغم تداخلها وتربطها، إلا أنها تسعى في مجملها إلى تحقيق غايات ومرامي تعليمية، تكسب المتعلم قدرات محتواها معارف ومهارات واتجاهات تندمج مع بعضها ليقوم المتعلم الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية معينة.

ومن خلال استقراء التصنيفات السابقة، والاطلاع على تصنيفات أخرى لم نردها هنا نقترح التصنيف الآتي: أولاً: كفايات استراتيجية: وتتمثل في تنمية القدرات. ثانياً: كفايات منهجية: تعمل على اكتساب التفكير وتطوير مداركه العقلية. ثالثاً: كفايات بيداغوجية أدائية: تتعلق باستراتيجيات التعلم. رابعاً: كفايات ثقافية. خامساً: كفايات تواصلية. سادساً: كفايات تكنولوجيا: القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات. سابعاً: كفايات تقويمية. ثامناً: كفايات إنتاجية زمنية: تتعلق بحسن الإنتاج بأقل جهد وزمن، تاسعاً: كفايات تحليلية وتفكيرية.

5.1. مبادئ المقاربة بالكفايات ومبررات التدريس بها

ترتكز المقاربة بالكفايات على جملة من المبادئ الأساسية قمنا بتلخيص أهمها في الآتي⁽¹²³⁾:
البنائية: تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف. **الإجمالية:** وتعني تحليل عناصر الوضعية. **التناوب:** وتعني الانتقال من الكفاية إلى مكوناتها ثم العودة إليها. **التطبيق:** وتعني يسمح للمتعلم بالتصرف كما يسمح بممارسة الكفاية بغرض التحكم فيها. **التكرار:** ويعني وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام التي تكون علاقة مع الكفاية، لتعميق اكتسابها. **الإدماج:** وتعني دمج الكفايات المكتسبة مع بعضها البعض، وتوظيفها إجرائياً في وضعية واحدة مركبة مما يساعد في إنمائها. **التمييز:** وتعني التمييز بين مكونات الكفاية والمحتويات من أجل الامتلاك الحقيقي للكفاية. **الملاءمة:** وتعني أن تكون من الواقع الذي يعيشه المتعلم. **الترباط:** وتعني العلاقة التي تربط بين أنشطة التعلم والتعليم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاية. **التحويل:** وتعني الانتقال من مهمة صعبة إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة.

وهناك دواع ومبررات كثيرة للتدريس بالمقاربة بالكفايات فرضته التطورات العلمية والنظريات التربوية نلخص أهمها في الآتي⁽¹²⁴⁾: محاولة تلافي بعض الثغرات التي حالت دون بلوغ الأهداف غايتها بحيث يستطيع المتعلم توظيف ما اكتسبه من معارف وخبرات ومهارات في مواقف ووضعية طارئة. إنَّ

(123) - انظر بتصرف كلاً من:

- بونوة 2014، ص. 15.

- الطاهر وعلي 2011، ص. 14 - 15.

(124) - انظر بتصرف كلاً من:

- أحمد 2003، ص. 63.

- غريب 2003، ص. 57 - 58.

المعارف المدرسية لا معنى لها بالنسبة للمتعلمين ما دامت منفصلة عن مصادرها وعن استعمالاتها، مما يعني أن المقاربة بالكفايات تنشئ علاقات بين الثقافة المدرسية والممارسات الاجتماعية. النظرة إلى الحياة من منظور علمي، وإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا. الرهانات التي يتعين على المدرسة الحديثة ربحها، وتتمثل في تكوين أجيال المستقبل مبنيين على إكسابهم أهم الكفايات لتحصيل مختلف أشكال المعرفة. دخول التعليم والتكوين عهد المردودية والنجاعة. التخفيف من محتويات المواد الدراسية، وابتكار أو استعمال وسائل تعليمية مناسبة وهادفة. ترجمة هذه الكفايات إلى أهداف وأنشطة تعليمية. ربط التدريس بالأهداف بصفة تلقائية بنظرية السيكلوجيا السلوكية، ومن ثم وجهت التشتت السلوكي إلى مقاربة التدريس بالأهداف. جعل المتعلمون يتعلمون بأنفسهم، والطموح إلى تحويل المعارف النظرية إلى معرفة نفعية، وهذا ما تحققه استراتيجيات التعلم النشط.

وفي اعتقادنا أن مبررات المقاربة بالكفايات تتمثل في التغيرات الحاصلة في المجال الاقتصادي والمعرفي والتطور التربوي، الذي ترمي إلى إعداد المتعلم الماهر الذي يستطيع توظيف ما تعلمه والتكيف مع كل مشاكل الحياة، فهذه المقاربة تكسب المتعلم مجموعة من المهارات والمعارف، وتزوده بقدرات يستطيع استخدامها سواء داخل المدرسة أو خارج المدرسة، في سبيل التغلب على أي مشاكل قد تعترضه مستقبلاً.

6.1. أهمية المقاربة بالكفايات، وأهدافها

تتمثل أهمية المقاربة بالكفايات في بناء وتأسيس التعلّات اللاحقة، وذلك في الربط بين مختلف التعلّات التي يكتسبها المتعلم من جهة، وفي توظيف هذه المكتسبات ضمن وضعيات تعليمية ذات معنى تتجاوز الحيز المخصص لمستوى دراسي معين من جهة أخرى. وبهذا المعنى فإنّ الربط التدريجي بين التعلّات يُمكن في هذه الحالة من بناء نسقي تعليمي أكثر شمولية، توظف فيه المكتسبات والتعلّات من سنة لأخرى، ومن طور تعليمي إلى آخر؛ بقصد بناء كفايات أكثر تعقيداً. ومن هذا المنظور يمكن الجزم بأن المقاربة بالكفايات تتيح بناء التعلّات لاحقة، تأخذ بعين الاعتبار التعلّات السابقة، والامتدادات المرتقبة. كذلك تعمل على ترسيخ التعلّات وتثبيتها، وتعمل على الاهتمام بما هو جوهري وأساسي، فالتعلّات ليست كلها جهرية، ولكن المقاربة بالكفايات تتمركز حول التعلّات التي لها طابع جوهري وفعال، كما أنّها تجعل العلاقات قوية مع تعلّات أخرى، وتكسب التعلّات معنى لدى المتعلم، وذلك بالعمل على ربطها باهتمامات المتعلم وحاجاته بشكل عملي ووظيفي، إضافةً إلى قابليتها للتقويم أي قياس أثر التعلّات من خلال معايير دقيقة كجودة الإنجاز ومدته، واعتماد الوضعيات التعليمية، أي ترتبط أساساً بوضعيات تعليمية تبنى حول المضامين الدراسية لتكون منطلقاً لبناء الكفايات، فإنّ تعلق الأمر

بمحتوى مادة دراسية واحدة كانت الكفاية نوعية، وإن تعلق الأمر بمحتوى تنقسمه مواد عدة تعلق الأمر بكفايات مستعرضة⁽¹²⁵⁾.

ونضيف إلى الأهمية السابقة، أنها تساعد في تبني الاستراتيجيات والطرق النشطة، والتي تتمثل في التعلم النشط، كما أنها تنثير دافعية المتعلم، وتنمي قدراته، وتشجعه على التعلم الذاتي. وكما أن للمقاربة بالكفايات أهمية بالغة، فلها أيضاً جملة من الأهداف تحققها، يمكننا تلخيصها في الآتي⁽¹²⁶⁾:

ربط التعلم باهتمام المتعلمين وجعله قريباً منهم فيشدون إليه، أي ربطه بالواقع والحياة. تيسير النجاح في توظيف التعلّيمات لحل المشكلات، وذلك بفضل ما تحققه من كفايات عبر مختلف المواد الدراسية والوحدات التعليمية. استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها. إكساب المتعلمين معارف ومهارات وسلوكات يؤدي إدماجها إلى بناء الكفايات المطلوبة. سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج، وربط أنشطة التعلّيمات بحاجات المتعلم، وجعل بيئته مصدراً لها. إفراح الفضاء المدرسي أمام طاقات وقدرات المتعلم الكامنة مما يحفزه على التعلم الذاتي. بلورة استعدادات المتعلم وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة. تجنيد الكفايات المتنوعة التي يكتسبها من تعلّمه في سياقات واقعية. الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة. الحرص على اعتبار التكامل بين مختلف المواد والوحدات الدراسية في بناء الكفايات، وذلك من جانبين التمرّكز حول المتعلم باعتباره الفاعل الأساسي في كل نشاط تربوي، واعتبار المعلم مسهلاً لعمليات التعلم، وذلك بما يوفره من شروط سيكو بيداغوجية وسوسيو بيداغوجية تتيح التعلم. انتقاء التعلّيمات بالاعتصار في التعلّيمات على ما يعتبر أساساً لمتابعة أطوار التربية والتكوين. تدريب المتعلم على كفايات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مواجهة وضعية. إقدار المتعلم على توظيف عدة تعلّيمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذو معنى، وغالباً ما يتم هذا التعلم الجديد نتيجة التقاطعات التي تحد بين مختلف المواد والوحدات الدراسية. أحقية المتعلم في الخطأ، والمراد به ألا يعتبر الخطأ في إنجاز المتعلم عملاً سلبياً، بل يكون منطلقاً للبيداغوجيا العلاجية التي توظف الخطأ إيجابياً وتعتبره دليلاً وأداة كشف عن آليات التفكير عند المتعلم، وهكذا يتم ضبط الخطأ وتحديد مصدره، ثم علاجه.

(125) - انظر بتصرف، بخات، وآخرون، 2006، ص. 21 - 23.

(126) - انظر بتصرف كلا من:

- غريب 2003، ص. 256.

- حاجي 2005، ص. 22 - 23.

- بخات، وآخرون 2006، ص. 10 - 11.

ونستنتج مما سبق أن المقاربة بالكفايات تسعى إلى تأهيل المتعلمين ليكونوا قادرين على الإبداع، كما أنها تهدف إلى ربط التعلم بالواقع، من أجل المهنة (النفعية). وتركز على نشاط المتعلم، وإقراره على توظيف ما اكتسبه من مهارات ومعارف في سياقات جديدة لحل مشكلات قد يتعرض لها مستقبلاً.

7.1. خصائص المقاربة بالكفايات وعلاقتها بالأهداف

هناك العديد من الخصائص التي توافرت في المقاربة بالكفايات، ويمكننا تلخيص أهمها في الآتي⁽¹²⁷⁾: إجرائية ومكتسبة ومتعلمة بواسطة تكوين أو ممارسة. أداة تسمح بالتحكم في النشاط الحالي. منظمة وملائمة للفصل وشديدة التنوع. كلية مركبة وغائبة، أي ذلك النشاط الذي يجعل المتعلم يحشد كل الموارد المتنوعة. مفهوم افتراضي مجرد، لا يمكن ملاحظة الكفاية إلا من خلال نتائجها. شاملة ومدمجة، أي تشمل المعارف الخاصة والذاتية من التجربة الشخصية. محطة نهائية لمرحلة أو لتكوين.

وهناك خصائص تتسم بها الكفاية كطرح ذي حمولة نفسية سيكولوجية بيداغوجية في بعدها الشمولي منها: خاصية الصلة بين فصيلة من الوضعيات لتنمية كفايات معينة (الشق البيداغوجي السيكلوجي). خاصية حشد مجموعة من الموارد المندمجة (النظر إلى المتعلم برصيده وشخصيته). خاصية الغائية بمعنى أن الكفاية لا بد أن تكون قصدية تستجيب لوظيفة اجتماعية محددة بمفهوم واسع (المستوى التنظيري للكفايات). خاصية هيمنة التخصص (الجانب البيداغوجي الديداكتيكي) الميل نحو تحديد وضعيات نوعية خاصة بالتخصص تتناسب مع مشكلات منبثقة عن مقتضياته، مثلاً مادة التربية الإسلامية، مع إمكانية توظيفها في مواقف آخر مشابه.

بعد أن عرضنا خصائص المقاربة بالكفايات، صار لازماً أن نوضح علاقتها بالأهداف. وبصفة عامة فإننا نرى أن بينهما علاقة ترابط، وكأنها تصب في تحقيق الفائدة لدى المتعلم كهدف أساسي لكل الجهود التربوية والتعليمية بمجمل مدخلاتها وعناصرها، إلا أنه يمكننا القول: إن مقارنة الأهداف متجاوزة تربوياً، ومدخل الكفايات مقارنة جديدة وبديلة. كما نود أن نوضح هنا أن المناهج في الجمهورية اليمنية بنيت أو صممت وفق المقاربة بالأهداف، بينما بنيت المناهج المغربية وفق المقاربة بالكفايات (الوضعيات المشكلة وإعداد المشاريع) مما يشكل صعوبة في تطبيق أدوات الدراسة على الجمهورية اليمنية والمملكة المغربية معاً، الأمر الذي جعلنا نقتصر في هذه الدراسة على الجمهورية اليمنية.

(127) انظر بتصرف كلا من:

- لحسن مادي 2001، ص. 38.
- غريب 2003، ص. 261.
- الدريج 2004، ص. 49-61.
- التضمين 2007، ص. 19-20.
- التوري 2004، ص. 17-28.

ويمكننا اختزال خصائص ومرتكزات كل من الكفايات، والأهداف السلوكية، في الجدول الآتي⁽¹²⁸⁾:

جدول رقم (1) خصائص كل من الكفايات والأهداف

الأهداف	الكفايات
- تنطلق من هدف معين يتم تقطيعه وتجزئته إلى أهداف إجرائية لتحقيق الهدف العام.	- لا تنفي ضرورة تحديد الأهداف.
- كل الأهداف قابلة للقياس والملاحظة.	- تعطي معنى أهم وأشمل للتعليم مقارنة مع المقاربة بالأهداف.
- تهتم بجانب فقط من التصرف.	- تنطلق من وضعيات محددة لتحقيق هدفه وتعطيه دلالة.
- هندسة المدرسة للأهداف التعليمية على شكل سلوكيات بعيداً عن اهتمامات المعلم.	- تهتم بالتصرف، أي مجموعات مكونات المتعلم.
- اختيار العدة البيداغوجية وفق ما يراه المعلم مناسباً لتحقيق الأهداف دون مراعاة شخصية المتعلم.	- تعتبر المتعلم محوراً فاعلاً ويبني المعرفة ذاتياً وبالتالي ضرورة تركيز كل الأنشطة عليه.
- إشراف المعلم على توظيف هذه العدة مما يجعله الفاعل الأساسي عوض المتعلم.	- اعتبار المعلم مسهلاً لعمليات التعلم الذاتي.
- بناء إجراءات قبلية لدعم نتائج التقويم.	- توفر جميع شروط التعلم الذاتي يفتح مجالات لتفاعل المتعلم مع محيطه تفاعلاً إيجابياً.
- كل العوامل السابقة تجعل المتعلم عنصراً سلبياً.	- تمكين المتعلم من كل الشروط والوسائط للتفاعل البناء في ممارسة تعليمه الذاتي، وبالتالي هو العنصر الأساسي والفعال الأول الذي يجب أن يركز عليه فعل التعلم.
- كل تعليم مبرمج بناء على خطة اختيار المعلم ولم يكن المتعلم شريكاً فيها.	- تمتاز الكفايات بخاصة الشمولية والاندماج الكلي.

8.1. إيجابيات وسلبيات المقاربة بالكفايات

توافرت للمقاربة بالكفايات العديد من الإيجابيات التي يمكننا تلخيص أهمها في الآتي⁽¹²⁹⁾: تساعد المتعلم على التعرف على كل ما هو جديد في عالم التكنولوجيا المعلوماتية والمعرفية. تضع المتعلم مركز العملية التعليمية التعلّمية، وتعتبره مزوداً بقدرة طبيعية لتنمية المهارات المطلوبة عبر مساره الدراسي، أي مسؤول عن تعلّماته، وبإمكانه بناء معارفه بنفسه. يمارس دور نشط، وله غاية يسعى مع المجموعة إلى تحقيقها، وتحفزه على الابتكار. يتلقى فيها المتعلم تعلّماً ذا معنى يبقى أثره بشكل دائم، يمكنه من التكيف مع تقلبات الحياة. اكتساب المتعلم معارف وأفكار ومهارات عملية، تساعد على تجاوز المشاكل. تكسب المتعلم مهارات التفكير. تتبنى الاستراتيجيات والطرائق البيداغوجية النشطة والابتكار: فهي تجعل المتعلم

(128) - انظر بتصرف عيلوش 2004، ص. 59.

(129) - انظر بتصرف كلا من:

- سعيد جابر 2008، ص. 42.

- النهيبي 2017، ص. 15.

- بونوة 2014، ص. 217.

محور العملية التعليمية التعلّمية، وتعمل على إقحامه في أنشطة ذات معنى. تحفيز المتعلم على العمل: فالاستراتيجيات والطرائق البيداغوجية تثير الدافعية للمتعلم مما يؤدي إلى التقليل من حالة انضباطه.

ونستشف مما سبق أن نشاط المتعلم في المقاربة بالكفايات يشغل حيزاً كبيراً؛ بل هو مرتبط رئيس فيها، فقد اعتبرته محور العملية التعليمية التعلّمية، ودعت المعلم إلى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط التي تخلق من المتعلم عنصراً فاعلاً ومشاركاً، وتثير دافعيته وتحفزه على التعلم، وتعمل على تنمية تفكيره، وتعدّه للحياة، وهذا ما تصبوا إليه الدراسة.

وعلى الرغم من الإيجابيات التي تتعم بها المقاربة بالكفايات، إلا أنّ هناك بعض المآخذ عليها، ومنها: غياب التصور الواضح للتعامل إجرائياً مع مفهوم الكفاية، كذلك التركيز على المحتويات بدلاً من تحديد إطار مرجعي للكفايات، كما أنّ القدرة على التمييز أشمل وأعمد من القدرة على التعرف، فلا يمكن للمتعلم أن يميز بين عنصرين إذا لم يتم التعرف عليهم⁽¹³⁰⁾. "إيلاء الأهمية الكبرى للكفاية على حساب المعرفة؛ مما قد يؤدي إلى تراجع هذه الأخيرة"⁽¹³¹⁾.

ونضيف إلى ما سبق الالتباس الحاصل في مفهومها، وترجمتها بطريقة محدودة، وكذلك غياب الدروس النموذجية للتدريس بالكفايات، بالإضافة إلى شحة التصورات حول كيفية تقويمها.

9.1. التعلّم والمُتعلّم والمُعَلِّم في المقاربة بالكفايات:

التعلّم يُبنى في المقاربة بالكفايات على الوضعية المشكلة، وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تكون على صلة بواقعهم المعيشي، وأن يسخرها فيها مكتسباتهم المعرفية والمنهجية، وأن يربطوها بواقعهم وحياتهم في جوانبها الجسمية النفسية، والاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، كما أنّ المقاربة بالكفايات تسمح بإعطاء معنى للتعلم، وجعل التعلم أكثر نجاعة، وبناء التعليم المستقبلي. أما المُتعلِّم في المقاربة بالكفايات فهو محور العملية التعليمية التعلّمية وعنصر نشيط وفاعل فيها، فهو المسؤول عن التقدم الذي يجب أن يُحرزه، ويمارس دور إيجابي وفاعل، وهو الذي يحقق الكفايات، ويتعلم التقويم ويشارك فيه، ويوظف خبراته السابقة لتجاوز الوضعية أو المشكل الذي يعترضه ويعمل على بناء معارفه انطلاقاً من تفاعله مع أترابه، ويتعلم انطلاقاً من أخطائه التي يُشخصها المُعلم، ويحاول معالجتها من خلال بعض وضعيات الدعم والعلاج. وبخصوص المعلم: فقد تغير دوره هنا حيث لم يعد هو الملقن والمصدر الوحيد للمعلومة، فهو مُنشط لعملية التعليم، حيث يطبق كل الاستراتيجيات، والطرائق، والأساليب، والوسائل التي من شأنها تنشيط التعلم، وتمضي به إلى تحقيق الغايات المرجوة، وهو مسهل لعملية التعلم يستكشف قدرات المتعلمين، ويعمل على تعديلها، ويحاول تطويرها نحو الأفضل، مما يساعد على تحقيق الكفايات. وهنا ينبغي على المعلم تسهيل كل ما من شأنه أن يساعد المتعلم على القيام بدوره في عملية التعليم على

(130) التومي 2008، ص. 18 - 19.

(131) النهبي 2017، ص. 15.

الوجه الأكمل. وهو موجه لعملية التعلم يتخذ كافة التدابير والوسائل والأسباب الكفيلة بتعزيز تلك التعلّـمات، وسيرها السليم نحو التحقق، بدفع كل المثيرات غير المرغوب فيها أو المشوشة، وتعزيز الإيجابي منها، وحسن التصرف في السلبي. وهو المُقوم لتعلّمات المتعلمين، يُقوِّم الكفاءات ومدى تحقيقها، ويرصد الصعوبات والعوائق التي قد تحول دون تحققها، فلا يحتكر الكلمة ولا يحتل صدارة المسرح كما في النمط التقليدي؛ بل هو مصمم ومهندس لعملية التعلم، يعمل على تصور، وابتكار وضعيات مثيرة أحياناً، بل ومستفزة في حدود الطاقة الاستيعابية والتمثيلية للفئة المخاطبة، واقتراح آليات التبسيط والتوجيه، وإعداد وتنظيم فضاء التعلم⁽¹³²⁾. فهو المنشط يستخدم الاستراتيجيات، والطرائق، والأساليب، والوسائل، أو الوسائط التي من شأنها تنشيط التعلم، والمضي به إلى أبعد الحدود الممكنة، عن طريق نهج أساليب تحفيز، واستدراج المتعلمين إلى المشاركة في التعلم وأنشطته، وهذا ما تهدف الدراسة إلى تحقيقه.

10.1. المقاربة بالكفايات والتقويم

يختلف التقويم عن التقييم، فالتقييم إعطاء قيمة للأشياء أو السلوكيات، أما التقويم أعم وأشمل، فهو بيان قيمة الأشياء، واتخاذ القرار بتصحيح المعوج أو تعديله.

ويعد التقييم التربوي في المقاربة بالكفايات عنصراً أساسياً وضرورياً، لمعرفة ما إذا كانت عملية اكتساب الكفاية تسير سيراً صحيحاً أم لا. وينصب اهتمام التقييم في المقاربة بالكفايات "على تمييز أداء المتعلم وعلى الجودة والإنجاز. ويتيح اتخاذ قرارات على ضوء حكم مبني بدوره على معطيات القياس. كما يشمل جميع الوضعيات سواء المرتبطة ببناء الكفاية أو توظيفها، ويرتبط بجميع مستويات الكفاية أي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأقصى. ولا يقوم المتعلمون بدلالة مقارنة مع بعضهم البعض ولكن بدلالة تفاعلهم مع وضعيات تجعل كل واحد يحس بمستوى قدراته وآفاق تنميتها. وتتحدد وظائفه الأساسية في ثلاثة أشكال هي⁽¹³³⁾: التقييم التشخيصي ويكون ذلك قبل البدء بتنفيذ برنامج أو حصة أو درس وإما أثناء تنفيذ البرنامج أو الحصة أو الدرس. التقييم التكويني ويعد بمثابة العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية، ويكون أثناء التعلم لرصد الصعوبات والمشاكل التي قد تعترض المتعلمين. التقييم الإجمالي ويكون في نهاية سيرورة التعلم ويتيح نظره عامة حول مستوى تحكم المتعلمين في الكفايات المنشودة

ومن خلال ما سبق يتضح لنا جليا أن التقييم في المقاربة بالكفايات يتعدى الممارسات التقليدية المترسخة في وضع عدد من الأسئلة لقياس سلوك المتعلم وأدائه، ومعرفة مواطن القوة والضعف فيه، إلى وضعيات

(132). انظر بتصرف كلا من:

- مریوح یوب 2005، ص. 5.

- بونوة 2014، ص. 8.

- سعيد جابر 2008، ص. 42.

(133) انظر بتصرف التومي 2008، ص. 27-29.

تستوجب من المتعلم إنتاجا متميزا، أو إنجاز مهمة غير معتادة، فهو بهذا عملية مركبة غير واضحة النتائج تتداخل فيها المواقف الشخصية لمقوم وتصوراتة الخاصة حول ما يتوقعه المجتمع من التعلم، ومن أهداف العملية التربوية.

خلاصة عامة

انطلقت دراستنا من إشكالية حددناها في سؤال رئيس: ما هو واقع تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط في التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية وما هي مقومات وصعوبات تطبيقها. وقد وضعنا عدة فرضيات حاولنا تمحيصها اعتماداً على أداتين هما: بطاقة صممناها لملاحظتنا تطبيق معلمي مادة التربية الإسلامية لتسع استراتيجيات من استراتيجيات التعلم النشط في الحلقة الأخيرة (7-9) من التعليم الأساسي بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية أثناء تنفيذ الدروس، من خلال عينة بلغت (47) معلماً ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العنقودية، واستبانة بلغ عدد فقراتها (130) فقرة؛ لمعرفة آراء جميع المعلمين والمعلمات والموجهين والموجهات البالغ عددهم (638) فرداً حول مقومات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، والصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقها، وذلك بعد التأكد من توافر عوامل الصدق والثبات للأداتين، وفق المنهج الوصفي المسحي، واستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). وخلصت الدراسة إلى أن واقع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في المقرر المذكور ضعيفة جداً، وأن توافر مقومات تطبيقها متوسطة، وأن هناك صعوبات كبيرة تواجه المعلمين عند تطبيق الاستراتيجيات، منها ما يتعلق بالمعلم والمتعلم، والبعض الآخر يتعلق بالمنهج والبيئة، شكلت الصعوبات المتعلقة بمحور البيئة العائق الأكبر في الحيلولة دون تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط، يليها في الأهمية الصعوبات المتعلقة بالمعلم، ثم الصعوبات المتعلقة بالمتعلم، وأخيراً الصعوبات المتعلقة بالمنهج، ويمكن تجاوز تلك الصعوبات من خلال إجراء بعض الإصلاحات فصلنا الحديث عنها في المقترح التطويري نذكر منها: إعادة النظر في السياسات المتبعة في مؤسسات تكوين المعلمين وتطويرها بما يتواءم مع مستجدات العصر، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين وإعادة تأهيلهم بما يتناسب مع استراتيجيات التعلم النشط، كذلك تحديث وتطوير محتوى البرامج المقدمة بكلّيات التربية، وبرامج إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة بما يتوافق مع متطلبات استراتيجيات التعلم النشط، ويساير المستجدات الحديثة - وأيضاً - تبني استراتيجية عاجلة لمراجعة، وتطوير منهج مادة التربية الإسلامية تستوعب التغيرات الحالية، والمستقبلية التي تفرضها التحديات المحلية، والإقليمية، والدولية، وبما يتوافق مع استراتيجيات التعلم النشط، وطبيعة المتعلمين، بالإضافة إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة تنمي إيجابية المتعلم وفعاليته في الوضعية التعليمية، وكذا عقد ندوات، ومؤتمرات، ودورات تدريبية للمعلمين بصفة عامة، ومستمرة أثناء الخدمة؛ لتلبية احتياجاتهم، وتزويدهم بكل جديد في استراتيجيات التعلم النشط، وكيفية توظيفها في العملية التعليمية، إلى جانب عقد لقاءات دورية بين المعلمين والمتعلمين، تتضمن إكسابهم مهارات استراتيجيات التعلم النشط، والتفاعل مع ما تتطلبه من أنشطة، وكذا الاهتمام بالسعة الاستيعابية لصفوف التعليم الأساسي. كما خلصت الدراسة إلى ضرورة الارتقاء بتدريس مادة التربية الإسلامية من معرفة نظرية صرفة إلى معرفة تطبيقية، ووظيفية تعني بالتكوين المنهجي للمتعلم لتيسير اندماجه في المجتمع بتنزيل ما هو متضمن في وثيقة المناهج التعليمية، والاستراتيجية الوطنية للتعليم الأساسي لأرض الواقع، والاسترشاد بالمقترح التطويري لتفعيل تطبيقها.

1.3. توصيات الدراسة

في ضوء ما عرضته الدراسة من تنظير لموضوعاتها، وبناء على النتائج التي توصلت إليها فإن الدراسة توصي بالآتي:

1. ضرورة تبني التصور المقترح في هذه الدراسة (آليات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط) من قبل الجهات المختصة في الجمهورية اليمنية؛ لتفعيل تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الميدان التربوي، ومعالجة الصعوبات التي تعيق المعلمين عن تطبيقها.
2. الاستفادة من التصور المقترح في هذه الدراسة لتجاوز الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تطبيقهم لاستراتيجيات التعلم النشط في المملكة المغربية⁽¹³⁴⁾.
3. الاستفادة من بطاقات الملاحظة التي خرجت بها الدراسة في كلا البلدين الجمهوريّة اليمنية والمملكة المغربية وذلك في الجوانب الآتية: (تصميم برامج تدريبية للمعلمين لكيفية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وبناء برامج تقوية للموجهين، والمعلمين، وتقويم الطلاب المعلمين بقسم الدراسات الإسلامية بمؤسسات التكوين أثناء التربية العملية، وتدريب الموجهين على كيفية استخدام بطاقات الملاحظة في تقويم أداء معلمي مادة التربية الإسلامية أثناء الخدمة).
4. الاستفادة من التجربة المغربية في تطوير المناهج اليمنية وفق المقاربة بالكفايات.
5. زيادة الاهتمام بمقومات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط للارتقاء بتدريس مادة التربية الإسلامية.
6. تطوير السياسة المتبعة في مجال إعداد المعلمين، وخاصة في مجال إعداد معلمي مادة التربية الإسلامية للتعليم الأساسي، بما يتناسب مع المستجدات في تدريس مادة التربية الإسلامية، ويساير المستجدات الحديثة في مجال أدوار المعلم ومساهمته في التمهين لمواكبة مجتمع المعرفة.
7. حث وتشجيع المعلمين على ابتكار استراتيجيات، وطرائق، وأساليب تدريس مناسبة، ومتنوعة بما يتناسب مع أنماط تعلم المتعلمين.
8. متابعة وتقويم المعلمين حول تطبيق استراتيجيات التعلم النشط داخل صفوفهم، والعمل على تنشيط الموجهين بصفة مستمرة.
9. إلزام المعلمين بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط في جميع المواد عامة، وفي مادة التربية الإسلامية خاصة.
10. عقد دورات تدريبية بصفة مستمرة لمعلمي مادة التربية الإسلامية لإكسابهم مهارات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وتجاوز صعوبات تطبيقها.

⁽¹³⁴⁾. استنادا إلى الصعوبات التي أظهرتها بعض الدراسات كدراسة دحان، 2017.

11. تضمين برامج الإعداد المهني للمعلمين في كليات التربية موضوعات لاستراتيجيات التعلم النشط، بحيث تهيئهم فيما بعد لتطبيق هذه الاستراتيجيات أثناء التدريس.
12. زيادة اهتمام الموجهين التربويين بتحسين أداء المعلمين في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، من خلال تبني أساليب إشرافية مساندة مثل: تنفيذ الدروس النموذجية التوضيحية.
13. زيادة الرضا الوظيفي للمعلمين والموجهين التربويين، لتحفيزهم إلى بذل المزيد من التطور والإسهام في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية.
14. إنشاء مراكز متخصصة بالتعلم النشط وتطويره، وتوفير تقنيات ووسائل تعلمه، وتقييمه.
15. عقد الندوات والمؤتمرات المحلية والعربية حول مادة التربية الإسلامية في جميع المراحل التعليمية (الواقع والتطورات المستقبلية) تعنى بالتركيز على واقع تدريس مادة التربية الإسلامية وسبل تطويره في ضوء المستجدات والاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
16. ضرورة توثيق العلاقة بين الأسرة والمدرسة بصورة دورية منتظمة لغايات جعل العملية مشتركة بين الطرفين.
17. تخصيص وزارة التربية والتعليم جزء من موقعها الإلكتروني لعدد من الحقائق التدريبية التخصصية والمهنية.

2.3. مقترحات لدراسات مستقبلية

من خلال النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة فإننا نقترح القيام بإجراء بعض الدراسات التي نعتقد بأنها تصب في تطوير وتحسين تدريس مادة التربية الإسلامية والتي منها:

1. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات تكوين المعلمين (كليات التربية)؛ لأن المتعلم الجامعي عندما يتلقى تعليمه في هذه الكليات وفق هذه الاستراتيجيات، سيمارس تطبيقها بعد التخرج مع المتعلمين بيسر وإتقان.
2. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة تشمل برنامج مقترح يتضمن حقائب تدريبية، ودروس نموذجية متكاملة تعزز من تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
3. إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على معلمي مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية (الإعدادية) والثانوية (البكالوريا) في المملكة المغربية.
4. إجراء دراسات تتعلق بتطوير منهج مادة التربية الإسلامية ليوكب الحداثة مع التمسك بالأصول الأولى للتربية الإسلامية (القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة).
5. إجراء دراسات تتعلق بتطوير منهج مادة التربية الإسلامية وفق المقاربة بالكفايات على غرار التجربة المغربية.
6. إجراء دراسات تبين اتجاهات معلمي مادة التربية الإسلامية نحو استراتيجية التعلم النشط.

7. القيام بدراسات أخرى توضح ميول المتعلمين، نحو الدراسة وفق استراتيجيات التعلم النشط واستعدادهم نحوها.

وختاماً نقول إن ما ذكرناه من توصيات ومقترحات، إنما هي اجتهادات محدودة قد تكون معرضة للنقد، والتصويب؛ حيث وإن الكمال المطلق هو لله وحده، كما نعتذر عن كل هفوة أو خطأ غير مقصود، أو سبق قلم تضمنته الدراسة، فدأب الإنسان الخطأ والنقص والضعف، وقد جُبل عليه، وقد أجاد من قال : ومن ذا الذي تُرَضَى سَجَايَاهُ كُلُّهَا كَفَى المرءُ نُبْلاً أن تُعَدَّ مَعَايِبُهُ.

والحمد لله الذي تفرد لنفسه بالكمال، وجعل النقص سمة تستولي على جميع البشر، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

قائمة المراجع

أولاً: القرآن الكريم

ثانياً: المراجع العربية

1) الكتب

1. إبراهيم أنيس، وآخرون، (1993). المعجم الوسيط، ج2، ط2، مطابع دار المعروف، مصر.
2. إبراهيم مصطفى، وآخرون، (1972) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار التراث العربي، بيروت.
3. إبراهيم محمد العلي، (1424). صحيح أسباب النزول، دار القلم، دمشق.
4. إبراهيم مصطفى، وآخرون، (1993). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط2، دار الدعوة، القاهرة، مصر.
5. ابن عبد البر، (د. ت). صحيح جامع بيان العلم وفضله، إعداد أبو الأشبال الزهيري، مكتبة ابن تيمية، القاهرة.
6. أبو الحسن علي بن محمد الماوردي، (د. ت). آداب الدنيا والدين، مطبعة الباب الحلبي، القاهرة.
7. أبو الحسن علي الحسني الندوي، (1997). نحو التربية الإسلامية الحرة في الحكومات والبلاد الإسلامية، مؤسسة الرسالة، ط2، بيروت.
8. أبو الحسن علي القابسي القيرواني، (1986). الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، دراسة وتحقيق وتعليق وفهارسه وترجمة فرنسية: أحمد خالد، ط1، الشركة التونسية للتوزيع. تونس.
9. أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي، (1999). تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرياض.
10. أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي، (1421). الفقيه والمتفقه، تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي، ط2، دار ابن الجوزي، السعودية.
11. أبو بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي، (1409). الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، تحقيق: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، الرياض.

12. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، (1964). ميزان العمل، حققه وقدم له: الدكتور سليمان دنيا، ط1، دار المعارف، مصر.
13. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، (2005). إحياء علوم الدين، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، لبنان.
14. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، (د. ت). أيها الولد، تقديم وتحقيق وفهرسة، جميل إبراهيم حبيب، بيروت.
15. أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق السجستاني، (د. ت). سنن أبي داود، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.
16. أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني، وماجة اسم أبيه يزيد، (د. ت). سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، فيصل عيسى البابي الحلبي، دار إحياء الكتب العربية.
17. أبو علي أحمد بن محمد ابن مسكويه، (1329). تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق، مكتبة ومطبعة محمد صبيح، مصر.
18. أبو علي الحسين بن عبد الله ابن سينا، (1402). في السياسة، تحقيق فؤاد عبد المنعم أحمد، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.
19. أبو القاسم الحسين بن محمد الراغب الأصفهاني، (د. ت). مفردات غريب القرآن تحقيق: محمد سيد كيلاني، دار المعرفة، بيروت.
20. أحمد إبراهيم أحمد، (2003). الجودة الشاملة بين الإدارة المدرسية والتعليمية، دار الوفاء، الإسكندرية.
21. أحمد أبو سعد، (1990). معجم فصح العامة، ط1، دار الملايين، لبنان.
22. أحمد أحمد، (1991). نحو تطوير الإدارة المدرسية، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة.
23. أحمد الثوابية، ويوسف العمري، (2000). مرشد المعلم في الاستقصاء لمباحث العلوم، وزارة التربية والتعليم، دمشق.
24. أحمد أوزي، (2016). منهجية البحث وتحليل المضمون، ط3، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب.
25. أحمد أوزي، وآخرون، (2007). التدريس بالكفايات رهان على جودة التعليم، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
26. أحمد بن إبراهيم بن خالد، المعروف بابن الجزار، (2004). سياسة الصبيان وتدريبهم، تحقيق: محمد الحبيب الهيلة، الدار التونسية للنشر، تونس.

27. أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني، (1379). فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة، ترقيم وكتابة: محمد فؤاد عبد الباقي، إخراج وتصحيح: محب الدين الخطيب، تعليق: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار المعرفة، بيروت.
28. أحمد بن محمد بن حنبل، (2001). مسند الإمام أحمد ابن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وآخرون، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت.
29. أحمد بن محمد بنونو، (2014). المقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيق، التربية الوطنية، الجزائر.
30. أحمد حسين اللقاني، وأمين المفتي، (1982). قائمة ملاحظة أداء معلم التربية العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
31. أحمد حسين اللقاني، وعلي أحمد الجمل، (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
32. أحمد سليمان عودة، و خليل يوسف الخليلي، (2000). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط2، دار الأمل، الأردن.
33. أحمد سليمان عودة، وفتحي حسن ملكاوي، (1987). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة المنار للنشر والتوزيع، الأردن.
34. أحمد حسين عبيد، (1979). فلسفة نظام التعليم وبنيته الأساسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
35. أحمد شلبي، (1987). التربية الإسلامية نظمها - فلسفتها - تاريخها، ط 6، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
36. أحمد عبد الرحمن النجدي، وآخرون، (1999). تدريس العلوم في العالم المعاصر، المدخل في تدريس العلوم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، ط4، دار الفكر العربي، مصر.
37. أحمد عبد الرحمن النجدي، وآخرون، (2003). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي، مصر.
38. أحمد عبدالله العلي، (1987). التعلم الذاتي بين النظرية والتطبيق، منشورات ذات السلاسل، الكويت.
39. أحمد علوان المذحجي، ومهدي هجرس، (2003). قراءات في المناهج وطرق التدريس مقرر طلاب الدراسات العليا، كلية التربية، جامعة صنعاء.
40. أحمد علي الفنيش، (1994). التربية الاستقصائية أصولها النظرية وتطبيقاتها العلمية، ط2، الهيئة القومية للبحث العلمي، ليبيا.

41. أحمد محمد عبد القادر، (1980)، طرق تعليم التربية الإسلامية، ط1، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
42. أسامة محمد سيد، وعباس حلمي الجمل، (2012). أساليب التعلم النشط، دار العلم والإيمان للطباعة، دسوق، مصر.
43. استراتيجية التعليم التعاوني، (2010). وزارة التربية، البحرين.
44. إسحاق أحمد فرحان، (1982). التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان.
45. أسماء عبد العال الجبري، ومحمود مصطفى الديب، (1998). سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية، علم النفس الاجتماعي التربوي، عالم الكتب، القاهرة.
46. أشرف راشد علي، (2009). برنامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية على التعلم النشط، وزارة التربية والتعليم، مشروع تحسين التعليم الثانوي، مصر.
47. أفنان نظير دروزة، (2000). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
48. الأكاديمية المهنية للمعلمين، (د.ت). استراتيجيات التعليم والتعلم، دليل المشارك، مصر.
49. أمل البكري، وعفاف الكسواني، (2005). أساليب تعليم العلوم والرياضيات، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
50. أمير إبراهيم القرشي، (2001). المناهج والمدخل الدراسي، عالم الكتب، القاهرة.
51. أنطوان حبيب رحمة، (1992). تجارب عربية في التعليم الأساسي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
52. أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي أبو البقاء، (1998). معجم في المصطلحات والفروق اللغوية، تحقيق: عدنان درويش - محمد المصري، ط2، مؤسسة الرسالة، بيروت.
53. باريك. ك. باير، (1994). الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، ترجمة محمد نعمان، مكتبة العبيكان، الرياض.
54. باسم الصرايرة، وآخرون، (2009)، استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية، والتطبيق، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد، الأردن.
55. بدر الدين أبو عبدالله محمد بن إبراهيم بن جماعة، (2005). تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم، تحقيق مكتب الضياء لتحقيق التراث، مكتبة بن عباس نصر، القاهرة.

56. بدر سعيد الأغبري، (2003). إصلاح التعليم وتطويره في اليمن، دار الشوكاني للطباعة، الجمهورية اليمنية.
57. برهان الدين الزرنوجي، (2004). تعليم المتعلم طرق التعلم، الدرر السودانية للكتب، ط1، الخرطوم.
58. بلقيس فرحان، (2018). الإحصاء السنوي (المسح التربوي الشامل)، مكتب التربية والتعليم بأمانة العاصمة، الجمهورية اليمنية.
59. التعلم النشط لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي من (1 - 9)، (2016). قطاع التدريب والتأهيل، وزارة التربية والتعليم، صنعاء، الجمهورية اليمنية.
60. تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيميه، (1995). مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية.
61. توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، (2002). المناهج التربوية الحديثة، أسسها، ومفاهيمها، دار المسيرة، عمان.
62. توفيق أحمد مرعي، ومحمد محمود الحيلة، (2004). طرائق التدريس العامة، ط4، دار المسيرة، عمان.
63. التوفيق التضمين، (2007). في تدريس وتعلم الكفايات مقاربات ديداكتيكية نماذج تطبيقية، منشورات المعارف، الرباط.
64. تيسير مفلح كوافحة، (2004). علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن.
65. ثائر حسين، وعبد الناصر فخرو، (2002). دليل مهارات التفكير، 100 مهارة في التفكير، جبهة للنشر والتوزيع، عمان.
66. ثوماس آرمسترونج، (2006). الذكاءات المتعددة في غرف الصف، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، ط2، دار الكتاب التربوي، السعودية.
67. جابر عبد الحميد جابر، (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
68. جابر عبد الحميد جابر، (2003). الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق، دار الفكر العربي، القاهرة.
69. جبران مسعود، (1992). الرائد الصغير، دار العلم للملايين، لبنان.
70. جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، (1971). تحفة المودود بأحكام المولود، تحقيق: عبد القادر الأرناؤوط، ط1، مكتبة دار البيان، دمشق.

71. جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، (1990). أخبار الحمقى والمغفلين، شرح: عبد الأمير مهنا، دار الفكر اللبناني، لبنان.
72. جمال الدين عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي، (2004). صيد الخاطر، عناية: حسن المساحي سويدان، ط1، دار القلم، دمشق.
73. جمال سليمان، (2009). أصول التدريس، منشورات جامعة دمشق.
74. جمال محمد نواصره، (2002). أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل (النظرية والتطبيق)، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن.
75. جودة أحمد سعادة، (2006). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق، عمان.