Journal home page: http://journals.lagh-univ.dz/index.php/ssj
ASJP: https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/305

مجلة العلوم الاجتماعية
المجلد 16 / العـدد 02 / سبتمبر2022 / ص ص 438 - 454

إشكالية المناهج وو اقع الانتقال من بيداغوجيا تدريس المناهج باللغة العربية في التعليم الابتدائي وفق الأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (الجز ائر-أنموذجا)

The problematic of Curricula and the reality of the Transition form the pedagogy of teaching Curricula in arabic in Primary education according to the objective to teaching according to the competency Approach(algeria as Model)

عائشة بوزياني
المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة (الجزائر) ، csph.ensb@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/06/07 تاريخ القبول: 2022/09/23 تاريخ النشر: 2022/09/30

ملخص:

عرفت المدرسة عدة تطورات ونظرت التَّربيّة القديمة إلى المتعلّم نظرة ضيقة، فركزت على الجانب العقلي وأهملت الجوانب الأخرى، ونتيجة للبحوث المستمرة في ميدان التَّربيّة ظهر ما يسمّى بيداغوجيا الأهداف كمنهج ينبغي الاعتماد عليه في العمل التربوي، فكان ثورة تقدمية ضد الأساليب التقليدية التي أهملت الجوانب السيكولوجية للمتعلم من مواقف ومهارات حركية، لكنّه أثبت قصوره فيما بعد بسبب الانتقادات الَّتِي وجهت إليه، فعرف تراجعا أمام منهج جديد أطلق عليه اسم المقاربة بالكفاءات وذلك في تدريس المواد المقدمة باللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

يهدف البحث إلى تبيان سبب التخلي عن طريقة التّدريس بالأهداف في التدريس باللغة العربية واستبدالها بطريقة المقاربة بالكفاءات في الجزائر، وما أوجه الشبه والاختلاف بين المنهجين وتبيان مزايا ونقائص التّدريس بالأهداف وما يعترض المعلِّم من صعوبات أثناء تطبيقه لهذا المنهج، تبيان فوائد منهج التّدريس بالكفاءات الذي تبقى نقائصه غير واضحة لحد الآن.

والخلاصة أن التّعليم الهادف يقوم على مبادئ المدرسة السلوكية ذات الصّبغة غير العقلانية (المثير والاستجابة)،

وتفكيك الخبرة والأهداف إلى أجزاء ليتم فهمها، وهذا التعليم لا ينمي القدرات العقليّة وإنّما ينمي السّلوكات الأدائية الَّتِي ينجزها المتعلّم (اهتمام بالمعارف)، أما التّدريس بالكفاءات فيقوم على مبادئ المدرسة البنائية ذات الصبغة العقلانية ويتمّ التعلم عن طريق مواجهة مشكلات حقيقية نابعة من حياة المتعلّم واهتماماته وينمي الكفاءات والقدرات والمهارات، ويكيفها حسب حاجات الفرد والمجتمع وسوق العمل، ولا يهتم كثيرا بالمعرفة النظرية.

كلمات مفتاحية: المناهج، إشكالية المناهج، المقاربة بالأهداف، المقاربة بالكفاءات.

ABSTRACT:

The school has known several developments and the old education looked at the learner in a narrow way, focusing on the mental aspect and neglecting the other aspect. The learner has attitudes and motor skills, but he later proved his shortcomings because Of the criticisms leveled at him, so he recognized a regression in front of a new curriculum called the competencies approach in teaching the subjects presented in the Arabic language in the primary education stage.

The research aims show the reason for abandoning the method of teaching by objectives in the Arabic language and its use in the way of the competency approach in Algeria, and the similarities and differences between the two approaches. And to show the advantages and shortcomings of teaching by goals, and the difficulties encountered by the teacher while applying this curriculum, and the clarify the benefits of the competency approach, whose shortcomings remain not clear yet.

In conclusion, the purposeful education based on the principles of the behavioral school of irrational nature based on the stimulus and response and the dismantling of experience and goals into parts to under stood.

- المؤلف المرسل: عائشة بوزياني

doi: 10.34118/ssj.v16i2.2535
http://journals.lagh-univ.dz/index.php/ssj/article/view/2535
ISSN: 1112 - 6752 رقم الإيداع القانوني: 66 - 2006 EISSN: 2602 - 6090

This education does not develop mental abilities, but rather develop the performance behaviors accomplished by the learner. As for teaching competencies, it based on the principles of the constructivist school of rationality by facing real problems stemming from the life of learner.

It develops competencies, capabilities and skills and adapts them according to the needs of the labor market, and does not car much about theoretical knowledge.

Keywords: curriculum, curriculum problem, the objective approach. competency approaches.

1- مقدمة:

لقد عرفت المدرسة عدة تطورات عبر مراحل تاريخها الطويل، والتَّربيّة القديمة كانت تنظر إلى المتعلّم نظرة ضيقة لأنها ركزت على الجانب العقلي، وأهملت الجوانب الأخرى، ونتيجة للبحوث المستمرة في ميدان التَّربيّة، ظهر ما يسمّى ببيداغوجيا الأهداف كمنهج ينبغي الاعتماد عليه في العمل التربوي، فكان ثورة تقدمية على الأساليب التقليدية الَّتِي اهتمت بتنمية القدرات العقليّة فقط من غير اهتمام بالجوانب السيكولوجية للمتعلم من مواقف ومهارات حركية، لكنّه ثبت قصوره فيما بعد بسبب الانتقادات الَّتِي وجهت إليه، فعرف تراجعا أمام منهج جديد أطلق عليه اسم المقاربة بالكفاءات، وجاء كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف، والَّتِي تجعل المتعلِّم قادرا على مواجهة مواقف صعبة، فيجد الحلول المناسبة للمشكلات الَّتِي تواجهه في حياته.

ولحل هذه المشكلة طرحنا عدة تساؤلات تمثلت فيما يلي: ما هو المنهاج، وكيف تطورت المناهج التّربويّة عبر العالم عامة وفي الجزائر خاصة، وما هي التطورات الحاصلة في مناهج تدريس المواد باللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي؟ وكيف تطورت المناهج من مناهج التدريس وفق بيداغوجيا الأهداف وأسباب التخلي عن هذه الطريقة والانتقال إلى طريقة التدريس وفق منهج المقاربة بالكفاءات في المناهج المدرسة باللغة العربية في التعليم الابتدائي.

وللإجابة عن كل هذه التساؤلات المتعلقة بموضوع «إشكالية المناهج وواقع الانتقال من بيداغوجيا التدريس وفق الأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (الجزائر-أ نموذجا)»، ولنوضح لماذا تم التخلي عن بيداغوجيا الأهداف، واستبدالها ببيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، أحرينا بحثنا هذا الذي كان الهدف من وراءه هو الكشف عن عدة أمور أساسية أهمها ما يلي:

-تبيان أسباب التخلي عن طريقة التّدريس بالأهداف في تدريس المناهج باللغة العربية واستبدالها بطريقة المقاربة بالكفاءات، وهل هي في حقيقة امتدادا لها، وماهي ما أوجه الشبه والاختلاف بين المنهجين.

-تبيان مزايا ونقائص التّدريس بالأهداف، وما يعترض المعلِّم من صعوبات أثناء تطبيقه لهذا المنهج.

-تبيان مميزات التّدريس بالكفاءات، الَّذي تبقى نقائصه غير واضحة لحد الآن نظرا لحداثته، وربما سيظهر ذلك بعد سنوات عدة من تطبيقه بعد دراسة نتائجه.

وكان المنهج المتبع لإنجاز البحث هو اتباعنا لطريقة الملاحظة بجميع أنواعها أولا والمنهج الوصفي لأن الدراسة نظرية.

أما الأدوات المستخدمة فهي البحث الملاحظة المباشرة وعير المباشرة وذلك من خلال حضور الحصص التدريسية والاستماع إلى رأي المعلمين والمختصين في هذا المجال من مفتشين ومدراء، والاستدلال بنتائج التلاميذ والاطلاع على الكتب المستعملة في تدريس كلتا الطريقتين والمقارنة بين مناهجها ومواضيعها وطرقها، والاعتماد على مختلف الكتب والمؤلفات في هذا المجال. وتمت عملية عن طريق الملاحظة والوصف والمقارنة. لأنها دراسة نظرية.

ومن أجل تحقيق ما نصبو إليه، فقد مهدنا لبحثنا هذا، بمدخل تناولنا من خلاله المنهاج، وأشرنا إلى التطور الحاصل في المناهج التّربويّة إلى أن وصلنا إلى بيداغوجيا التدريس وفق منهج المقاربة بالكفاءات، احتوى البحث ثلاثة جوانب:

- المحور الأول: تحت عنوان " المناهج التربوية عبر العالم، وواقع تطورها وتطبيقها في الجزائر، حيث تناولنا فيه كل ما يتعلق بالمناهج التّعليميّة من مفهوم المنهج وتطويره، تطوّر المناهج التعليمية في الجزائر، منهج المقاربة بالكفاءات هل هو بديل أم امتداد لمنهج المقاربة بالأهداف.

-المحور الثاني تحت عنوان بيداغوجيا التّدريس وفق الأهداف تناولنا وفيه التّعريف بالهدف، مستويات الأهداف التّربويّة، تصنيف الأهداف التربوية ومجالاتها، أهميّة الأهداف التّربويّة، مزايا ونقائص التّدريس بالأهداف.

-المحور الثالث: تحت عنوان: بيداغوجيا التّدريس وفق بالكفاءات، تعرضنا من خلاله إلى تعريف المقاربة بالكفاءات، خصائص الكفاءة، مستويات الكفاءة، مركبات الكفاءة، المقاربة وطرائق التّدريس، المعلِّم والمقاربة بالكفاءات، مميزات التّدريس بالكفاءات، مقارنة بين التّدريس بالأهداف والتّدريس بالكفاءات.

2- المناهج التربوية عبر العالم وو اقع تطورها وتطبيقها في الجز ائر:

2-1- تطوّر المناهج التّعليميّة:

إن المناهج التّعليميّة تشكل فلسفة المجتمع في مجال بناء الإنسان، ونجاح أي نظام تربوي مرهون بنوعية المنهاج الَّذي تتبنّاه، لذا فالاهتمام بالمناهج وكيفية تطويرها أمر لابّد منه لما لها من أهميّة ودور فعال في صنع الأجيال، وإعدادها للحياة في مختلف المجالات والحديث عن المناهج مستمر طالما وجدت عمليّة التَّربيّة والتّعليم، ولا يمل الإنسان الواعي بهذا المجال والمدرك لديناميته من تناول مسائل وقضايا ومشكلات المنهج المدرس بكلّ أبعاده. (أحمد، 1995، ص 03)

2-1-1- مفهوم المنهج:

لقد وصفه الإغريقي الطّريقة الَّتِي يتخذها الفرد أو النّهج الَّذي يجربه، ليسرع به إلى تحقيق هدف معين. (حسين، 1998، ص429)

والمنهج هو خطة يتمّ عن طريقها تزويد التّلاميذ بمجموعة من الفرص التّعليميّة الَّتِي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصّلة في منطقة تعليميّة أو مدرسة معيّنة (رشدي ، 2000، ص28)

وللمناهج تعاريف كثيرة ومتنوعة، منها ما يتعلق بالمناهج الكلاسيكية، ومنها ما يتعلق بالمناهج الحديثة، وإذا أعطينا التعريف الكلاسيكي للمنهاج نقول أنه:

- المقرّر الدّراسيّ للمادّة الدّراسيّة أو برنامجها الدّراسيّ، ويصبح على ضوء ذلك لكلّ مادة منهاج تنتقى فيه طائفة من الموضوعات، لا يراعي فيها إلاّ الجانب المعرفي الكمّي الَّذي يحشى به ذهن المتعلم من غير النظر إلى مواهبه، وملكاته وقدراته الذّهنيّة وحاجاته النفسية وقدرته على التكيّف مع الخبرات الجديدة الَّتِي سيتعامل معها في البيئة المدرسية. (خير الدين، 2005، ص 11)

أما التعريف الحديث للمنهاج فهو: ذلك المنهج الَّذي يناسب خبرات المتعلمين، ويعتمد على الإمكانات المتاحة للمتعلمين وللمجتمع على حد سواء، وينسق مع القيم والعادات والسّلوكات الاجتماعية، ويتفق في صعوبة مادته وتنظيماته مع قدرات المتعلمين ونضجهم، فالمنهج المناسب والسّليم هو الَّذي يعتمد على مبدأ الملائمة لمستوى نمو المتعلمين الشخصي والجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي من ناحية، ولاحتياجات المتعلمين وخبراتهم، ولمتطلبات أصول المهنة في ضوء إمكانات المجتمع من ناحية ثانية. (أحمد، مرجع سابق، ص 148)

والمنهج ليس ذلك البرنامج الدّراسيّ الَّذي يقدّم للمتعلم، وإنّما هو ذلك النّسق المتكامل الشمولي من أهداف ومحتوى وطرق ووسائل وتقويم ومعلم ومتعلم وبناء مدرسي وبيئة طبيعيّة واجتماعيّة وثقافيّة ونفسيّة وفلسفيّة، وإمكانات مادية وبشرية وفنية ومعارف ومهارات واتجاهات. (محمد ،1997، ص 215)

2-1-2- تطوير المنهج:

تطوير المنهج يتضمن مرحلتين المرحلة الأولى هي تقويم المنهج وهي تستهدف التعرف على مدى نجاح المنهج بكلّ مقوماته في تحقيق ما حدد له من الأهداف في المستوى الاستراتيجي، وهذا يتضمن التعرف على النواحي الإيجابية والسلبية والَّتي تعد أحد الأمور المهمة الَّتي تدعو إلى تطوير المنهج. (أحمد،1995، ص 148)

ومن أهم جوانب التّقويم في المناهج أن نتعرّف على ما أحدثته من آثار في مجالات الحياة المختلفة محمولة إليها عن طريق أولئك الَّذين درسوا تلك المناهج ثمّ حولوا ما درسوه إلى خدمات اجتماعية حين تسلّموا زمام العمل الاجتماعي، وبمعنى آخر نحاول أن نجيب عن الأسئلة التالية: هل أدت مناهج إعداد المعلِّم مثلا أهدافها بإمداد المجتمع بمعلمين ذوي كفاية في مجال التّدريس؟ هل المناهج الَّتي وضعت لتخريج المهندسين مثلا على درجة مناسبة من التعادل مع متطلبات المجتمع في مجالات الهندسة الَّتي يحتاج إليها؟، وبتتبع قطاعات المجتمع المختلفة، نقف على مدى ما حققته المناهج التّربويّة فيها من الأهداف المطلوبة ونوع الأخطاء أو التقصير الَّذي وقعت فيه، لنسرع بعلاجها، وتصحيح مسارها نحو الهدف، كما لا يخفى على أحد أهميّة التّعليم وخطورته، لأنه مجال صناعة وتكوين الأجيال، لذا لابّد من الاهتمام والعناية به، ولا يكون ذلك إلاّ بتطوير المناهج بناء على التطورات المتسارعة في كلّ مجالات الحياة، والتطوير تغيير مقصود يقوم على الدراسة والتخطيط، ويهدف إلى تحسين محتويات التّعليم وطرائقه ووسائله وأساليب تقويمه

فعندما كانت التَّربيّة القديمة تنظر إلى المنهج تلك النظرة الضيقة على أنّه المقرّرات الدّراسيّة، فإنّ التطوير كان يقتصر على تعديل تلك المقرّرات بطرق وأساليب مختلفة، أما في ظلّ المفهوم الواسع الَّذي ينظر إلى المنهج على أنّه الحياة المدرسية الهادفة، فإن التطوير قد اختلف معناه واتسع مجاله لكي يتناول جميع جوانب المنهج. (محمد،1997، ص 215)

ولا شك أنّه من أبرز سمات العالم المعاصر ذلك التطور الهائل الكمي والكيفي للمعارف الإنسانية، وتجددها بصورة لم تعهدها البشرية من قبل، ومن هنا أصبح تقديم كميات من المعارف للمتعلم في صورة أو أخرى وعلى مدى سنوات دراسية عديدة دون مراجعة وتطوير أمرا متناقضا مع ما تتميز به المعرفة من تطوير واسع وشامل. (أحمد، مرجع سابق، ص 17)

2-1-3- تطوّر المناهج التّربويّة بالجز ائر:

لا شك أن المنظومات التّربويّة في كلّ دول العالم تخضع من حين لآخر إلى المراجعة والنقد، وهذا أمر لا بد منه إن لم يقل ضروريا قصد تثمين أو إصلاح ما لم يعد مناسبا للواقع الجديد نظرا للتطور الحاصل في جميع مجالات الحياة، ولإصلاح المناهج التّعليميّة أهميّة كبرى في تطوّر أي إصلاح يستهدف تطوير نوعية التكوين في المدرسة، وذلك لما للمناهج التّعليميّة من دور فعال في تكوين الأجيال، وإعدادها للحياة في مختلف المجالات.

إن إصلاح المناهج لا يقتصر على جانب من جوانبها دون الأخرى، كما لا يقتصر على الجانب العلمي دون الجانب التربوي بل يشمل كلّ ذلك من حيث منطلق إستراتيجية الإصلاح في حد ذاتها، ثمّ من حيث غاياتها وأدواتها ومن هذا التّصوّر تستمد صياغة المناهج شكلها وأبعادها دون إغفال ثوابت المجتمع ومتغيراته في كلّ ميادين الحياة، بالإضافة إلى الاستفادة من التجارب العلمية

والبيداغوجية، وما استجد في السّاحة من مقاربات من حيث بناء المناهج ومن حيث تطويرها. (رمضان، محمد ،2004، ص 26-27)

تعد الجزائر من واحدة من الدّول الَّتِي لم تبق ثابتة كما كانت عليه منذ أكثر من أربعين سنة، وهذا طبيعي لأن كلّ شيء قد تغير فحتما يطرأ على نظامها التربوي تغيرا، أي نظام تربوي في العالم لأن مهما كان ناجحا لابّد أن يطرأ عليه التغيير بشكل أو بآخر، لأن المنظومات التّربويّة تستمد وجودها من الواقع، وبما أن الواقع يتغير فإن النظام التربوي يتغير هو كذلك، إذا ما هي المناهج البيداغوجية الَّتِي تبناها النظام التربوي الجزائري منذ الاستقلال إلى يومنا هذا؟

لقد تبنى النظام التربوي في الجزائر منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ثلاث نماذج بيداغوجية بموجبها تم إعداد المناهج الدّراسيّة في التّعليم الثانوي وهي (النموذج الموسوعي، النموذج السلوكي، النموذج البنائي).

إن النموذج الموسوعي هو الذي على أساسه بنيت المقاربة بالمحتويات، وبناء المناهج وفق المحتويات هو أقدم منهاج عرفه الإغريق. إن هذا المنهج في المفهوم التقليدي قد نظم في مواد دراسية بدأت بفنون الإغريق السبعة، ثم أضيفت إليها المواد الأخرى المعروفة حديثا بفعل الزمن ومقتضيات الحياة المتطورة. (مصطفى، 2000، ص290)

وما دفع الإغريق إلى اختيار هذا المنهج هو المحافظة على العادات والتقاليد صونا للتراث الإغريقي، ولكون المعرفة تراث بشري يجب المحافظة عليه من الاندثار، ولكي نحافظ عليه ينبغي أن ننظمه في شكل مواد منفصلة، نلقنها للمتعلمين وهم بدورهم سينقلونها للأجيال اللاحقة، ومن هذا المنطلق تم إعداد المناهج التّربويّة واختارت بلادنا المقاربة بالمحتويات. الَّتِي ركزت على الجانب المعرفي وأهملت الجوانب الأخرى، والغاية في ذلك كم المعلومات المقدمة وحشو عقول المتعلمين بها. (مفتشون وأساتذة، 2008، ص 14)

لقد اختارت الجزائر في مطلع استقلالها هذا النموذج الَّذي يهدف إلى نقل المحتويات المعرفية إلى المتعلّم عن طريق التلقين، وتنمية قدرة الاسترجاع والتذكر لديه، فالمدرس وحده يدرس المنهاج وينفذه بكلّ دقّة والتّلاميذ بعيدون كلّ البعد عن ذلك، حيث ينحصر دورهم في الاستماع واستقبال ما يلقى عليهم من خبرات، يخزنونها في أذهانهم ويقومون باسترجاعها في أوقات معلومة عندما تدعو الحاجة المدرسية إلى ذلك وبعد ذلك انتقلنا من التدريس وفق المحتويات إلى التدريس وفق الأهداف، هذا النموذج الَّذي حقق تطورا لا يستهان به كما ونوعا وعلى أساس أنّه اتجاه تربوي قائم على فلسفة عقلانية، وضعت كبديل للأدبيات التّربويّة التقليدية الَّتِي كانت تهتم بالاستراتيجيات النظرية ذات الطابع المثالي غير العملي والنفعي. (خير الدين، 2005، ص 18-26.)

لقد أحدث هذا النموذج في فترة الستينيات من القرن العشرين بالو.م.أ و أوروبا ثورة تقدمية على الأساليب التقليدية الَّتِي كانت تركز اهتماماتها على تنمية القدرات العقليّة فقط، من غير اهتمام بالجوانب السيكولوجية الأخرى للمتعلم من مواقف ومهارات حركية، والَّتِي تشكل محور الارتكاز في شخصيتهم وكيانهم، وقد اعتبر مفهوم الهدف هو المدخل، والمعارف تنتقى من أجل تحقيقه وخدمته، وعمليّة التّقويم تقيس السّلوكات الظّاهريّة للمتعلمين في الوضعية الظرفية ولغرض تعليمي دون النظر إلى البعدين الاجتماعي أو المستقبلي وحتَّى يتمّ تحقيق فعالية أكثر للنشاط المدرسي، وإعداد المتعلّم لمواجهة وضعيات في مجال حياته وفي المدرسة أو خارجها، تطورت المناهج في مقاربتها، وإذا برياح التغيير تطاله (نموذج الأهداف) بسبب الانتقادات الَّتِي وجّهت إليه، فعرف تراجعا أمام تقنية جديدة أطلق عليها اسم المقاربة بالكفاءات. (خير الدين، 2005، ص 46-51)

وقامت الجزائر بإدخال نموذج المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي و في المناهج المدرسة باللغة العربية وهذا في السنوات الأخيرة أي مع بداية القرن الحادي و العشرين باعتباره تقنية جديدة تعتمدها كلّ المنظومات التّربويّة العالمية في إطار تجديد المناهج الَّتِي تستجيب أكثر لمقتضيات المرحلة المقبلة، وقد سعت الدّول الكبرى الَّتِي تتصارع على

القمة جاهدة لتطوير نظم تعليمها، والدّول النامية وخصوصا الناهضة منها سعت ومازالت تسعى ببذل جهود كبيرة للتكيف مع متطلبات القرن الحادي والعشرين وتحدياته، واللّحاق السريع بركب الحضارة العالمية عن طريق تعزيز استثماراتها في التّعليم. (إبراهيم، 2004، ص 89)

واعتبر نموذج المقاربة بالكفاءات مثاليا، لمعالجة النقص الحاصل في المناهج التقليدية والمشاكل المرتبطة بالتَّربيّة والتّعليم.

2-2- منهج المقاربة بالكفاءات هل هو بديل أو امتداد لمنهج المقاربة بالأهداف:

لقد سعت العديد من الحكومات إلى الاهتمام بالمدرسة حيث خصصت لها ميزانيات ضخمة للرفع من مستواها، واتجهت سياستها إلى المناهج، وظهرت الدّراسات النفسية الَّتِي لعبت دورا هاما في تطوير علوم التَّربيّة وفلسفتها، وهذا ينعكس إيجابيا على تطوير التّعليم باعتباره الوسيلة الفعالة لتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي لأي دولة وبما أن الإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها، وهو موضوع التَّربيّة والتّعليم يقول "بيتر ماندي" في كتابه عن التّعليم والنمو الاقتصادي في الدّول النامية بعد استعراضه لدور التّعليم في الدّول المتقدمة في كلّ من أمريكا وإنجلترا واليابان- إن أحد الدروس المستفادة من التاريخ هو أنّ التنمية الاقتصادية الحديثة تتطلب بالضرورة توفر أدنى مستوى من التّعليم. (محمد،1999، ص4)

فنحن اليوم نتعامل مع متغيرات سياسية واجتماعية وثقافية وتقنية وبيداغوجية لم تشملها محتويات المناهج القديمة وأهدافها، ومن ثمّة أصبح المجتمع الجزائري يواجه مشكلات معقدة وخطيرة، وهو مطالب بتغيير أوضاعه وخلفياته السياسية ومناظيره الاستراتيجية، كي يتأقلم مع معطيات العولمة التي فرضتها الظروف ورياح التغير؟ (خير الدين، 2005، ص212)

نقول هنا أن هذا كله حدث بسبب التحدي المعرفي المتمثل في الثورة العلمية المتواصلة، وما تبعها من تسارع مطرد في شتى العلوم وأمام التنامي الهائل لرصد المعارف والمعلومات واستحالة تجميعها وخزنها، خاصة وأنّ مصادرها تعددت وتنوعت، ولم يعد بوسع المدرسة أن تضطلع بوظيفتها التقليدية وظيفة نقل المعارف عبر الأجيال المتعاقبة لهذا تمثل المقاربة بالكفاءات جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطوّر التكنولوجيات. (فريد،2005، ص 7)

قد ظهرت بيداغوجيا الكفاءات كرد فعل على المناهج التّعليميّة التقليدية الَّتِي تتركز على الاهتمام بتخزين المعارف النظرية والَّتِي تكون في بعض الأحيان غير ضرورية للحياة، ولا تفيد المتعلّم في شيء سوى أنّه يكدسها في ذهنه، ويستدعيها وقت الحاجة أي في الامتحانات ، وينبغي التذكير بأن بيداغوجيا الكفاءات جاءت كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف، حيث كان الصراع محتدما بين أنصار المدرسة السلوكية الَّتِي يتأسس على مبادئها التّعليم بالأهداف، وبين أنصار المدرسة البنائية ذات النزعة العقلانية، وبيداغوجيا التدريس وفق المقاربة بالكفاءات لا تحدث القطيعة مع بيداغوجيا الأهداف بل إنّ هذه الأخيرة تشكل العمود الفقري بالنسبة للتدريس بواسطة الكفاءات، وتشكل قطيعة فقط من حيث المنظور والتّصوّر، وفي نفس الوقت تمثل استمرارية مع حركة الأهداف من حيث أن المقاربة بالكفاءات تندرج ضمن المقاربة المعرفية الَّتِي بدأت تفرض نفسها أكثر، فالتّدريس بالأهداف كما نعلم يرتكز على الأهداف الخاصة والأهداف الإجرائية الَّتِي تتسم بالدّقّة وقابلة للملاحظة والقياس أما التّدريس بالكفاءات فيرتكز على القدرات والإنجازات، إلاّ أنّ حصول الكفاية لدى المتعلّم يعني أن يوظف تلك القدرات كلما احتاج إليها فيما يعترضه من مواقف أو مشاكل طارئة. (خير الدين، مرجع سابق، ص47)

3- بيداغوجيا التّدريس وفق الأهداف:

لاشك أن التَّربيّة عمليّة تتولى تكوين شخصية الفرد من كلّ الجوانب، والشخصية تتكون من مجوعة من القدرات، وبما أن المقاربة بالمحتويات تتولى تنمية قدرة واحدة والمتمثلة في قدرة التذكر والاسترجاع، أي يكون التعلم عبارة فقط عن تخزين معارف

في ذهن المتعلّم، واسترجاعها عن طريق التّقويم، وباعتبار أن التعلم هو تعديل وتغير في السّلوك ظهر ما يسمى بالنموذج السلوكي كبديل عن النموذج الموسوعي «وعلى هذا الأساس جاءت المدرسة السلوكية، لتعتبر أن التعلم يحدث حينما يكون هناك تغيير في سلوك المتعلّم، وقد ظهر المنهج السلوكي في الجزائر في مطلع الثمانينيات من القرن العشرين

واختير منهج المقاربة بالأهداف كمسعى بيداغوجي لإعداد المناهج في ذلك الوقت، ومحتوى هذه المقاربة أنّها ترتكز على تنمية قدرات المتعلّم عن طريق إحداث تعديل في سلوكه، هذا السّلوك الّذي اشترط أقطابه أن يكون قابلا للملاحظة والقياس، كما حددوا له ثلاثة مجالات للتعلم تتكون منها شخصية المتعلّم وهي (الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، الجانب الحسي الحركي).(دليلي في التكوين،2008، ص 2)

ويصبح نموذجا مثاليا قابلا للتطبيق (في زمن ظهوره) وفق خطة علمية واضحة المعالم، تجعل التّلميذ مركزا للعملية التّعليميّة وقلبها النابض، كما يجعل تعليماته تنتظم ضمن مقاربة، من أهم ميزاتها مراعاة العلاقة المنطقية بين أجزائها ومكوناتها، ويظهر أثرها واضحا في سلوكاته وتطبيقاته. (خير الدين، 2005، ص 26-27)

- من هنا نطرح السؤال: ما هي الفائدة الّتِي كان يسعى إلى تحقيقها مصممو هذا النموذج؟

والجواب هو أنهم سعوا من خلال بيداغوجيا الأهداف إلى رفض العموم والغموض والعشوائية في الممارسة التّعليميّة التعلّمية، ومحاولة تحقيق الدّقّة في صياغة الأهداف والّتِي تظهر في شكل سلوكات يقوم بها المتعلّم.

- العمل على تنمية القدرات والمهارات والمواقف لدى المتعلّم، والاهتمام بمستوى الأداء أثناء التعلم.
- تحديد الأهداف من جانب المعلِّم، وصياغتها إجرائيا، وتقويم أداء التّلاميذ أثناء سيرورة التعلم.
- التركيز على نجاعة النشاط وعلى تدرجه، وعلى نوعية الأداء، وعلى مستوى المردود التربوي عامة. (خالد، 2004، ص 43)

3-1- تعريف الهدف:

للهدف التعليمي تعريفات عديدة منها تعريف ماجر الذي يقول إن الهدف عبارة عن مقصد مصاغ في عبارة، تصف تغيرا مقترحا يراد إحداثه في سلوك التّلميذ نتيجة علميّة التعلم، ويقصد بالسّلوك كلّ استجابة تصدر عن الكائن الحي ردّا منبه، وعرفه جروتلاند: بأنه عبارة عن حصيلة عمليّة التعلم والتّعليم مبلورة في سلوك.

وعرفه دي سيكو: بأنه المنتوج النهائي لعمليّة التعلم والتّعليم كما يبدو في إنجاز بشري أو أداء قابل للملاحظة. (زكريا وآخرون، 2002، ص 71)

وخلاصة هذا أنّ الهدف التربوي هو عبارة أو جملة مصاغة بدقّة لوصف الطّريقة الّتِي يسلكها المتعلّم في نهاية وحدة دراسية نتيجة مروره بخبرة تعليميّة معينة تصف هذه الطّريقة نواتج التعلم الفعلية أكثر من وصفها لخبرات العملية التّعليميّة

أو نشاط المعلم أو محتوى الدّرس أو طريقة التّدريس أو الوسائل المستخدمة فيها.

3-2- مستويات الأهداف التّربويّة:

اختلف العلماء والباحثون في تقسيم أنواع الأهداف، ولعل أشهر التصنيفات كانت لـ"بيرزيا" الّذي اعتمدنا على تصنيفه المتمثل في:

3-2-1- الغايات:

هي أول مستوى من الأهداف تتناول فلسفة المجتمع وطموحاته، وهي عبارة عن أفكار ومبادئ عامة يحددها رجال السياسة وأجهزة الدّولة العليا.

3-2-2- المرامي:

هي أقل عموما وغموضا من الأولى، وهي تربط مباشرة بالنظام التربوي مناهجه وبرامجه تتولى وزارة التَّربيّة صياغتها في شكل توجيهات تحدد مخططات الفعل التربوي وملامح النواتج التّعليميّة.

3-2-3- الأهداف العامّة:

تكون خالية من العموم والتجريد، وتظهر على مستوى الإنجاز، فتصف جزءا من برنامج أو منهاج، تحدد قدرات ومهارات تظهر في سلوكات المتعلمين.

3-2-4- أهداف الخاصة:

تصاغ من طرف المعلِّم عند تقديم درس معين بشكل دقيق وواضح، فهي التوقعات السلوكية الَّتِي ننتظر حدوثها في شخصية المتعلّم خلال مروره بمرحلة تعليميّة معيّنة.

3-2-5- الأهداف السلوكية (الإجر ائية):

تشير هذه الأهداف إلى نتيجة التعلم، وتتصف عادة بالوضوح وتتميز بكونها محددة واضحة، يمكن ملاحظتها في ذاتها يمكن ملاحظتها في نتائجها-يمكن قياسها-تحتوي على ما يسمى بالحد الأدنى للأداء كميا وكيفيا، تحتوي على فعل سلوكي أو إجرائي مثل: يقرأ، يذكر. (خير الدين، 2005، ص 108-209)

3-3- تصنيف الأهداف التّربويّة ومجالاتها:

يعتبر العمل الَّذي قام به (بنيامين بلوم) في أواخر الأربعينيات من القرن العشرين والَّذي تمخض عنه مؤلّف مهم بعنوان (تصنيف الأهداف التّربويّة)، من أهم التصنيفات المعروفة في مجال الأهداف التّربويّة على الإطلاق وصنف بلوم الأهداف إلى ثلاثة مستويات وهي المستوى المعرفي والمستوى الوجداني والمستوى الحسي الحركي وسنشرحها فيما يلي:

3-3-1- المستوى المعرفي:

يرتبط هذا المجال بالجانب المعرفي، ويقتضي تعديلا في السّلوك الفعلي أو المعرفي للفرد، ويدخل تحت هذا النوع من الأهداف ستة مستويات هي: (التذكر-الفهم -التطبيق -التحليل -البرهنة -التركيب – التّقويم). (محمد، 1997، ص71)

3-3-2- المستوى الوجداني:

يعني ما يتكون في النفس الإنسانية من قيم ومواقف وميول واهتمامات واتجاهات وعواطف.

3-3-3- المستوى الحسي الحركي:

يشمل الأهداف الَّتِي تعبر عن الجانب المهاري، وتتعلق بقدرة الفرد على استعمال أصابعه وعضلات يديه والتحكم في أطراف جسده، وتتطلب الأهداف المهارية من الفرد سلوكا فيه أداء وحركة واستخدام الجسم. (خير الدين، مرجع سابق، ص 229)

3-4- أهميّة الأهداف التّربويّة:

إنّ تحديد الأهداف يساهم في التخطيط المناسب للعملية التّعليميّة ويساعد ذلك على تحديد المضمون والوسائل والطّرق، فتسهل بذلك عمليّة التقويم كما أن وضوح الأهداف لدى القائمين بالعملية التّعليميّة يزيد حماسهم ويرفع معنوياتهم، فهي تساعد المشرف التربوي على معرفة مستوى تلاميذه ونوعية مشكلاتهم وتوجيههم تربويا ومهنيا، كما تعتبر معيارا للمعلم لتقييم نتائج عمله فيتمكن من مساعدة التّلميذ على تنظيم دروسه والسير فيها ومعرفة نتائج أنشطته وأعماله، إن تحديد الأهداف ووضوحها

وارتباطها في تصور سليم في ذهن المعلم يساعده على تحقيق عمليّة التعلم بنجاح كبير، وأهم أبرز فوائد تحديد الأهداف التّربويّة تتمثل فيما يلي:

-تحديد المواد المعرفية ومحتوياتها التدريسية ووسائلها وطرائقها المناسبة، وما يترتب عليها من أنشطة وخبرات تعليميّة وزيارات ميدانية.

- تقويم المنهج ومن ثمّة تحسينه وتطويره.

- تقويم مقدرة التّلميذ على أداء عمل أو سلوك مرغوب فيه نتيجة لعمليّة التعلم.

- تساعد المعلِّم والتّلميذ على توفير الوقت والاستفادة منه حيث يحصر كلّ منهما نشاطه في متطلبات الأهداف وكيفية تحقيقها. (محمد، 1997، ص 57)

-كما ينبغي أن يراعى مبدأ الوضوح والتحديد في صياغة الأهداف، وذلك في صورة معارف ومهارات واتجاهات وأنماط سلوكية. إذ أن المتعلمون يتمكنون من عمليّة التعلم بصورة أفضل إذا اطلعوا على الأهداف المراد تحقيقها، وهذا يساعدهم على التركيز وتوجيه الجهود، ومعرفة مستوى الأداء الَّتِي ينبغي الوصول إليه.

3-5- مز ايا ونقائص التّدريس بالأهداف:

لقد تزايدت البحوث والدّراسات المرتبطة بالأهداف التّربويّة منذ النّصف الثّاني من القرن العشرين نظرا لاقتناع المهتمين بالميدان التّربوي بالأهميّة البالغة الَّتِي يكتسبها تحديد الهدف قبل الشروع في إنجاز كلّ نشاط تعليمي، واقتناعهم بالآثار الإيجابية الَّتِي يجنيها المدرس ويستفيد منها التّلميذ من خلال كلّ عمل تعليمي هادف. (مصطفى، 2000، ص 211)

ومن أهم ميزات هذا التّعليم الهادف ما يلي:

- تحديد الأهداف يساعد المعلِّم على اختيار المحتوى والطّرق والوسائل والأساليب، وعلى إجراء تقويم لإنجازات المتعلمين، ويمكن المتعلّم من المساهمة في المقرّرات على اعتبار أنهم يصبحون قادرين على تطبيقها وتقييمها، ولقد ساهم التّدريس بالأهداف في تحقيق عدة مكتسبات منها:

- وعي الأساتذة بضرورة تحديد هدف كلّ نشاط تعليمي تعلمي بشكل دقيق.

- ترجمة محتويات التّدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتحقيقها.

- تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف.

- ضبط عمليّة التّقويم سواء تعلق الأمر بالتّقويم التكويني أو التّقويم الإجمالي.

- طرح إشكالية الجودة والفعالية والمردودية من منظور جديد.

أما نقائص التدريس وفق الأهداف فتمثلت في أنه:

أظهر هذا المنهج محدوديته ونقائصه حين جعل من الأهداف الإجرائية مبتورة عن القدرات والكفاءات الَّتِي يجب على التّلميذ تعلمها والتحكم فيها. نأخذ على سبيل المثال درس "الحال" إذا كان الهدف الإجرائي للدرس هو معرفة الحال فإن التّلميذ قد يجد صعوبة في توظيفه داخل الجملة أو اكتشافه داخل النّص، لأنّه لا يمتلك القدرة على التّعبير السّليم، ولا يعلم دور هذا الاسم المنصوب في معنى الجملة، وقد بيّنت الدّراسات والبحوث الأخيرة أن التّدريس بالأهداف يؤدي إلى تكسير وتفكيك مراحل سير الدّرس بالإضافة إلى تشتّت الأهداف الإجرائية، أي بعثرة المعارف المكتسبة الَّتِي لا تصبح مرتبطة فيما بينها أثناء توظيفها في موقع ما أو تطبيقها لحل إشكالية عمليّة في الحياة المدرسية أو خارجها، ونتيجة لذلك أفرز التّدريس بالأهداف عدة نقائص أهمها:

- مشاكل المردودية الَّتِي يترجمها الرسوب المتعدد.

- مشاكل النجاعة البيداغوجية فيما يخص نوعية المكتسبات لدى المتخرجين من المدرسة.
- مشاكل الفعالية الَّتِي يبرزها عدم التوازن بين الكلفة والنتائج المدرسية.

-وجّهت إلى التّعليم الهادف انتقادات لاذعة بسبب قصوره من ناحية تجزئة الأهداف وتفتيتها، حيث جعل من المتعلّم آلة مبرمجة لا تعي إلاّ صياغة الأهداف وتنفيذها ضمن سياقات متقطعة، وغير متوافقة مع حاجات الإنسان وتطلعاته وطموحاته، ولا تنمي لديه أي كفاءة تتماشى مع سوق العمل (الحياة الوظيفية)، والتّدريس الهادف يعوق التعرف على قدرات واستعدادات المتعلّم في مواقف ابتكارية أو عفوية، ويضع المعلِّم في قوالب جاهزة وجامدة. (خير الدين هني،2005، ص 48)

انطلاقا من هذه النقائص، فكر الباحثون في طرق جديدة، فظهر ما يسمى ببيداغوجيا الإدماج والمقاربة بالكفاءات كبديل لبيداغوجيا الأهداف، وجاء الإصلاح التربوي الجديد في الجزائر كخيار استراتيجي للنهوض بقطاع التَّربيّة والتّعليم وتطويره، وتضييق الفجوة بينهما وبين الدّول المتقدّمة وذلك في شهر ماي 1999 حين قام رئيس الجمهورية بتنصيب اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة، هدفها الخروج باقتراحات عمليّة دقيقة من أجل تطوير التّعليم في الجزائر (محمد،2004، ص 119)

4- بيداغوجيا التّدريس وفق بالكفاءات:

لقد كانت المقاربة بالأهداف تهتم بتعلم السّلوك الَّذي يعني بالدّرجة الأولى تعلم "كيفية الرد" أو الاستجابة لوضعية ما دون أن ينطوي هذا الرد على إمكانية للتكيف مع الوضعية المذكورة، لأن الرّد هنا يظل مجرد أداء سلوكي (استجابة) مقرون بمثير حاضر في تلك الوضعية. لأنّ المتعلّم اعتاد بعد خضوعه لعمليّة إشراط متكررة على إنتاج نفس السّلوك كلما ظهر نفس المثير وغالبا ما يصبح هذا الإنتاج شبه آلي وهنا يكمن وجه الاختلاف بينها وبين المقاربة بالكفاءات، لأنّ تعلم الكفاءة ينطوي عن تعلم "كيفية الرد" على الوضعية وليس مجرد إنتاج آلي، وبما أن التّعليم يهدف إلى بناء الفرد المزود بكفاءات ومعارف تمكنه من مواجهة وضعيات ومواقف في حياته اليومية أصبح من الضروري التخلي عن كلّ ما هو قديم والتوجه إلى منهاج جديد في عملية التدريس وهو بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات والَّذي بإمكانه تهيئة المتعلّم، وجعله طرفا فاعلا يتعلم كيف يعمل، وكيف يعيش مع الآخرين، وكيف يواجه المشكلات وليس مجرد متلق للمعلومات يخزنها ثمّ يسترجعها كما كان عليه الشّأن في البيداغوجيا التقليدية. (فريد، 2005، ص 7-8)

إن المقاربة بالكفاءات تمثل جواب المدرسة الملائمة لمواجهة انفجار المعارف، وتطوّر التكنولوجيات وديناميةعالم الإنتاج من ناحية، وحلا لمعضلة تنوع التّلاميذ واختلاف ملامحهم المعرفية والوجدانية أي الفروق الفردية بين المتعلمين من ناحية أخرى، والعمل على إكساب المتعلّم سلوكات معرفية مستديمة بفضلها يمكنه أن يبحث بنفسه عن مصادر المعرفة وأن يهيكل المعارف وينظمها ويختار منها ما يستجيب إلى حاجاته. (فريد، 2005، ص 8)

والتّعليم وفق منهج مقاربة الكفاءات: «هو تعبير عن تصور لخطة تربوية بيداغوجية موجهة لنشاط التّعليم في مختلف المستويات انطلاقا من تحديد إطار الكفاءة المستهدفة في نهاية مسار تعلم ما، إلى ضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من جميع الأساليب والوسائل التّعليميّة. (رمضان، محمد، 2004، ص 249)

فالتّصوّر الجديد لمفهوم الكفاءة يجعلها نموذجا مثاليا لمعالجة مشاكل التَّربيّة والتّعليم قصد تحقيق الحاجات الاجتماعية المتزايدة، حيث أنها تعالج النقص الحاصل في النظم التّربويّة التقليدية بتصحيح التصورات الخاطئة الَّتِي كانت عالقة بمفاهيم التَّربيّة والتّعليم. (خير الدين، 2005، ص 52)

4-1- تعريف المقاربة بالكفاءات:

التصور الحديث عن التّعليم بمقاربة الكفاءات يأخذنا بالضرورة إلى التّعريف بالمصطلحين (المقاربة) و(الكفاءة).

4-1-1- تعريف المقاربة:

-لغة تعني التَّقَرُب أي الدنو إلى شيء، وقَارَبَ الشيء دَنَاهُ، وقَرُبَ تعني القُرْبُ وهو نقيض البعد وقَرُب الشيء بالضّم دَنَا فهو قَرِيب. (ابن منظور، 1968، ص 664-665)

-اصطلاحا: كلمة "مقاربة" يقابلها المصطلح اللاتيني Approche معناه هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان، كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما.

المقاربة: هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة استراتيجية تأخذ في الحسبان كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلّم والوسط والنظريات البيداغوجيا (فريد، 2005، ص 11)

4-1-2- تعريف الكفاءة:

-لغةً تعني: كَفَأَ، كَافَأَهُ على الشيء مُكَافَأَةً وكِفَاءً، جَازَاه.

- و الكَفِيءُ: النظير وكذلك الكُفْء أي الجدير أو القادر على الشيء.

- والكُفْء: النظير والمساوي ومنه الكَفَاءَة في النّكاح وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها.

-وهذا كِفَاءُ هذا، وكِفْأتُه وكُفْؤُه أي مثله يكون هذا في كلّ شيء (ابن منظور، مرجع سابق، ص 139)

-اصطلاحا تعني: الكفاءة الَّذي يقابله في اللُّغة الأجنبية compétence المقصود بها مجموع المعارف والقدرات والمهارات المدمجة ذات وضعية دالة، والَّتِي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة و الكفاءة: تعني قدرة فرد على أداء فعل أو مهارة أو نشاط معين يستجيب للشروط والقواعد والخطوات الَّتِي تجعله فعالا ضمن موقف إشكالي محدد ، وهي ذات دلالة عامة، تشمل قدرة الشخص على استعمال مكتسباته لغرض ممارسة عمل أو وظيفة، أو مهنة، أو حرفة بشروط ومعايير متعارف عليها في مجال الشغل، والكفاءة عبارة عن مكسب شامل يجعل المتعلّم قادرا على مواجهة مواقف صعبة، فيجد الحلول الملائمة للمشكلات الَّتِي تواجهه. (خير الدين، مرجع سابق، ص 54-55)

4-1-3- المقاربة بالكفاءات :

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكلّ ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثمّة فهي اختيار منهجي يمكن المتعلّم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.

4-2- خصائص الكفاءة:

تتميز الكفاءة بمجموعة من الخصائص حيث تقوم بتوظيف جملة من الموارد والإمكانيات (معارف، قدرات، مهارات، خبرات شخصية) في شكل اندماجي تجعل المتعلّم يستثمرها في نشاط معين.

-الارتباط بمجموعة وضعيات حيث أنه لا يمكن فهم كفاءة أو تحديدها إلاّ من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة.

- الكفاءة قابلة للتقويم بحيث يمكن قياس الكفاءة من خلال نوعية العمل المنجز من طرف المتعلّم، ونوعية الناتج الَّذي توصل إليه حتَّى وإن لم يمكن ذلك بشكل دقيق. (فريد، 2005، ص11-22)

- الكفاءة ترتبط بالمادّة في غالب الأحوال إذ أنه عند إنجاز فعل التّعليم لبناء الكفاءة المطلوبة توظف معارف وقدرات ومهارات لها ارتباط مباشر بالمادّة المدروسة، وترمي الكفاءة إلى غاية منتهية أي أنها تسعى إلى تحقيق غاية وظيفية علميّة سواء أكان ذلك في الحياة المدرسية أم في الحياة العملية.

4-3- مستويات الكفاءة:

لقد صنف الباحثون مستويات الأهداف في المقاربة السابقة (التّعليم بالأهداف) في خمسة مستويات تمثلت في:(الغاية، المرمى، الأهداف العامّة، الأهداف الخاصة، الأهداف الإجرائية.)أما في المقاربة الجديدة (التّعليم بالكفاءات) فصنفوها إلى أربعة مستويات هي:(الكفاءة القاعدية، الكفاءة المرحلية، الكفاءة الختامية، الكفاءة العرضية) والكفاءة مفهوم تطوري يبنى تدريجيا عبر مستويات متدرجة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد وهذا البناء هو أهم ما يميز بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، فتتدرج مستوياتها حسب مراحل التكوين ونشرحها فيما يلي:

4-3-1- الكفاءة القاعدية:

هي المستوى الأوّل من الكفاءات، تتصل مباشرة بالوحدة التّعليميّة وهي الأساس الَّذي تبنى عليه بقية الكفاءات.

4-3-2- الكفاءة المرحلية أو المجالية:

يتشكل هذا النوع من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع عبر مرحلة زمنية قد تستغرق شهرا أو ثلاثيا وسداسيا، أو مجالا معينا.

4-3-3- الكفاءة الختامية:

تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، ويمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي. (خير الدين، 2005، ص 60-77)

4-3-4- الكفاءة العرضية:

هي مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والاتجاهات تسمح بالتكيف ضمن مجموعة من المواد الدّراسيّة أو الوضعيات المشكلة وتصنف في الفئات الآتية:(الكفاءات ذات الطابع الفكري الكفاءات ذات الطابع المنهجي، الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي، الكفاءات ذات الطابع التواصلي. (عبد الله ،2008)

والكفاءات ذات الطابع الفكري هي أن يكون التّلميذ قادرا على معرفة محيطه، وقادرا على الفهم والنقد الموضوعي وأن يتحكم في المعارف القاعدية للعلوم، وقادرا على استعمالها للتمكن من حل المشاكل.

-الكفاءات ذات الطابع المنهجي: أن يكون التّلميذ قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمل بمنهجية تمكنه من إتمامه، وأن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتوصيل و القراءة.

-الكفاءات ذات الطابع الشخصي والاجتماعي: أن يكون التّلميذ قادرا على التفاعل الاجتماعي واحترام الآخرين، والعيش معهم في تعاون معهم وتفاعل.

-الكفاءات ذات الطابع التواصلي: أن يكون التّلميذ قادرا على التّعبير باللُّغة العّربيّة في جميع وضعيات الاتصال وأن يتحكم في لغة أجنبية أخرى. (وزارة التربية الوطنيّة، 2004، ص 9)

4-4- مركبات الكفاءة:

تتركب الكفاءة من ثلاث عناصر هي (المحتوى، القدرة، الوضعية) نشرحها بالترتيب بما فيها مكوناتها كالتالي:

4-4-1- المحتوى:

ويقصد به مجموعة الأشياء الَّتِي يتضمنها التعلم وبدوره يشتمل على مكونات تتمثل فما يلي:

-المعارف المحضة: يقصد بها مضامين المناهج الدّراسيّة.

-المعارف الفعلية: يقصد بها القدرات الَّتِي تمكننا من توظيف المعارف في مواطنها الملائمة.

-المعارف السلوكية: وهي مختلف المواقف الإيجابية الَّتِي يسلكها المتعلّم أثناء أدائه فعل التعلم. (خير الدين،2005 ص 68)

4-4-2- القدرة:

هي مجموعة الاستعدادات الَّتِي تجعل المتعلّم يواجه مختلف الوضعيات، وينجز مختلف الأعمال بنجاح ومن مميزاتها:

-استعراضية: أي أن كلّ القدرات قابلة للتوظيف في مواد مختلفة، وبدرجات متفاوتة فمثلا تساهم بعض دروس الرياضيات في توضيح بعض الظواهر الجغرافية. (خالد،2004، ص94-95)

-تطويرية: تنمو وتتطور طوال حياة الإنسان، وقد تنقص مع مرور الزمن مثل القدرة على التذكر.

-تحويلية: من صفاتها أنها قابلة للتحول من حال إلى أخرى، أي أن المتعلّم مع الوقت يستطيع تطوير هذه القدرات إلى الأحسن. (محمد صالح، 2004، ص47)

-عدم قابليتها للتقويم: بما أن القدرة لا ترى فإنّه يصعب تقويمها إلاّ إذا ترجمت على شكل سلوك عملي نستطيع قياسه وتقويمه.

4-4-3- الوضعية:

ويقصد بها الإشكالية الَّتِي تطرح أمام التّلميذ، لتكون مادة لنشاطه وتعلماته، والَّتِي من خلالها تظهر كفاءته وقدراته. (خير الدين، مرجع سابق، ص 68)

4-5- المقاربة وطرائق التّدريس:

من بين الطرائق الفعالة الَّتِي تعتمد عليها طريقة المقاربة بالكفاءات لتحقيق تدريس مثمر نجد

4-5-1- التّعلم بالمشروع:

يعتمد هذا الأسلوب في التعلم على تشجيع المتعلمين على التقصي، الاكتشاف، المساءلة، البحث عن حلول لقضايا شائكة، وتعرف طريقة المشروع بأنها العمل الميداني الَّذي يقوم به التّلميذ تحت إشراف المعلِّم، ويكون هادفا ويخدم المادّة التّعليميّة، وأن يتمّ في البيئة الاجتماعية للمتعلم.

4-5-2- التّدريس بالمشكلة:

طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلّم روح التساؤل الَّذي يحتاج إلى إجابة، وتعد آلية لبناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلّم حيث تفتح له المجال للتفكير المشكلة بشكل عام هي حالة شك وحيرة وتردّد تتطلب القيام بعمل بحثي يهدف إلى التخلص منها وإلى الوصول إلى الشعور بالارتياح، ويتمّ من خلال هذه الطّريقة صياغة المقرّر الدّراسيّ كله في صورة مشكلات يتمّ دراستها بخطوات معيّنة، فهي تدّرب التّلميذ على مواجهة المشكلات، وتحفزه لبذل الجهد الَّذي يؤدي إلى هذه المشكلة. (فريد،2005، ص 37)

4-6- المعلِّم ومنهج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

إنّ التعلم هو ما يطرأ على السّلوك من تعديلات وتغيرات تجعل الإنسان ما هو عليه حضاريا، أي التغيرات شبه الدائمة والمستمرة والمطردة ذات الأهداف الواضحة الَّتِي تيسر له عمليات التكيف والتوافق مع متغيرات بيئته الخارجية الدائمة التغير، لأن هذه البيئة بدورها ليست بيئة مادية جامدة إنّها هي بيئة اجتماعية متغيرة. (أحمد زكي، 1971، ص121)

إن المعلِّم هو الَّذي ينظم التّعليم، ويساعد المتعلمين على التعلم فينبغي أن يكون كفأ يستطيع أن يترك تأثيرا كبيرا على تعلمات التّلاميذ، فهو القادر على تنظيم سيرورة التّعليم والمنتقي لوضعيات التعلم، وفي الواقع أن موقف المدرس من تلاميذه شبيه بموقف الفلاح من حقله، وهذا الموقف لا يتعدى العمل على تهيئة المجال لهذه المحاصيل من النمو والازدهار. (محمد، 2007،ص237)

وظيفة المعلِّم ليست صب المعارف وتكديسها في أذهان المتعلمين إنّما ترتكز وظيفته على تطوير أساليب التعلم لدى التّلاميذ، وهذا لا يتمّ إلاّ إذا كان يستعمل طرق تّدريس سليمة ويحسن تفعيلها والَّتِي يجب أن تركز على الاستقراء وأن يستغل إلى أبعد الحدود النشاط الذاتي للتّلميذ، وأن يقلل بقدر الإمكان من إخباره بالمعلومات، وأن يشجع التلميذ على الملاحظة الاكتشاف بنفسه. (عمر، 1975، ص 292)

وكما نعلم أن من أهم السمات الَّتِي تطبع بيداغوجيا الكفاءات، هو إعادة النظر في دور المعلِّم وتحديد وظائفه من خلال علاقته بالمتعلّم بحيث يصبحان شريكين تربطهما علاقة تفاعل ونجاعة، فالمعلِّم هو الطرف المورد الَّذي يضع خبرته أمام التّلاميذ لاستثمارها في معالجة المشكلات المطروحة، وهو مطالب ضمن هذا السياق بتعديل أساليبه وتدخلاته، بما يخدم أهداف التعلم. (خير الدين، 2005، ص 155)

إن طريقة التّدريس بالكفايات تجعل المعلِّم فاعلا يعمل على تكوين قدرات ومهارات وإنجازات، ولا تبقى مهمته منحصرة في مد المتعلّم بالمعارف الجزئية المبتورة، وحتَّى يكون كذلك لابّد أن تتوفر فيه بعض المواصفات الَّتِي من شأنها أن توصله إلى طريق النجاح منها: حب المهنة، وتنويعه لطرق التّدريس وإتقانه لها.

تقول جماعة من أساتذة التَّربيّة الحديثة وعلم النفس:(إن المسألة الأكثر أهميّة هي إنماء حب التّعليم والتدرج إلى الكمال مع حب المهنة، وحب النشء في نفس معلمي المستقبل)، وإنّ أيّ طريقة للتعليم مهما كانت حسنة تصبح مملة ومضجرة إذا رددت آليا كما سبق وقلنا، أما إذا راح المدرس يفكر مليا بطريقته وميوله ووسائله ويفحص بدقّة النتائج الَّتِي يلقاها، فإنه يتوصل حتما إلى النجاح. (أساتذة التربية المدنية وعلم النفس، دون سنة، ص120)

إضافة إلى هذا يجدد معلوماته ويساير الركب الحضاري، وحتَّى يستطيع المعلِّم أن يساير الركب التكنولوجي الحديث والعمل على تكوين فرد صالح من أجل بناء مجتمع قوي، وجب عليه أن يمسح عنه مبدأ الجهل بالمطالعة والبحث والقراءة لأنه مسؤول عن تلاميذه، وهو مطالب بأن لا يتصف بالببغائية في سرد المعلومات وحشوها في ذاكرة التّلاميذ دون اختبارها، ولكن رغم حداثة التّدريس لا زلنا اليوم نسمع أن بعض المدرسين لم يفهموا الدّرس إلاّ بعد تدريسه للتّلاميذ. (سامية،2002، ص 112)

هنا نقول أنه يجب على المهتمين بأمر التَّربيّة والتّعليم في الوطن العربي أن يعدوا هذا المعلِّم إعدادا من شأنه أن يرفع من مستواه الثقافي، ويدعم آليات التفكير العلمي لديه حتَّى يتمكن من ممارسة دوره بفاعلية وكفاءة، ولديه القدرة على إتقان مادته الَّتِي يدرسها وطرائق تدريسها وأساليب تقويمها.

4-7- مميزات التّدريس بالكفاءات:

إنّ المقاربة الجديدة تجعل من المتعلّم عنصرا فاعلا، وتفسح له المجال للمشاركة في قيادة وتنفيذ عمليّة التعلم. بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات تتميز بالدينامية فهي تفسح المجال واسعا للممارسة التّعليميّة، حيث تعطي المدرس مجالا واسعا للتصرف والإبداع كفاعل مشارك مساعد ومنشط للتَعَلُّمات. (فريد،2005، ص 44)

-حل المشكلات (أو الوضعيات / المشكلة) هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال، إذ أنّه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة. (مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، 2003، ص 7)

- تعتمد على مفهوم الوضعيات الاندماجية أي يسعى المتعلّم لحل مشكلة، وذلك عن طريق تجنيد معارفه وقدراته ودمجها على المستوى الذهني، والمساهمة بذلك في تجاوز المشكل.

-إنّ التّقويم يكشف النقائص ويعالجها، ويكشف عن مدى ما حققه المتعلّم من إنجازات وما اكتسبه من كفاءات، و من هنا نقول أن منهاج المقاربة بالكفاءات دخل إلى الحقل التربوي بصورة مفاجئة مما جعل المكلفين بتطبيقه في حيرة من أمرهم، وتطلب منهم أن يبحثوا طويلا ليتداركوا حالة الاغتراب عن الموضوع، والمقاربة بالكفاءات لا تعني تغير شيء كما يتداوله البعض من الَّذين يتساءلون عن الجديد من المربين أنفسهم، حين يصرّون على أنّ التّلميذ لا يزال يتلقى المعارف ذاتها، وهو الأمر الفعلي، لأنّ الطّرح المقدم لا يسعى إلى تغيير الوجود ولا يستطيع ذلك، وإنّما يسعى إلى تغيير التصورات والمفاهيم، وأولى هذا التغييرات تغيير تصوراتنا ومفاهيمنا عن العملية التّربويّة بنقلها من فكرة الكم إلى فكرة الكفاءة.

4-8- مقارنة بين التّدريس بالأهداف والتّدريس بالكفاءات:

اعتمدّت المدرسة الجزائرية في بناء المناهج على الأهداف التّربويّة كأساس توجيه عمليتي التّعليم والتعلم، حين بدا آنذاك أن نمط التّدريس بالأهداف يعد ناجحا، لكن تبين فيما بعد أن هذا النّمط يركز بشكل أساسي على الكم والتراكم وعلى تجزئة الأهداف وتفتيتها، واعتبار المتعلّم آلة مبرمجة، مهمتها صياغة الأهداف وتنفيذها، وهو بذلك لا ينمي لديه أيّ كفاءة تتماشى مع تطلعاته وحاجاته، لذلك تبنت المناهج الجديدة المقاربة بالكفاءات الَّتِي تعمل على تمكين المتعلّم من اكتساب المعرفة والكفاءة الَّتِي تجعله مواطنا إيجابيا يبني ذاته ويؤسس لها موقعا في عالم التحديات. وهذه المقاربة تعد امتداد لمقاربة الأهداف الَّتِي سبقتها، وهي تعديل لمسار بيداغوجي أصبحت بعض تقنياته لا تستجيب للحاجيات الاجتماعية الجديدة، ولذلك فالمنهجان لديهما نقاط التقاء ونقاط اختلاف نوضحها فيما يلي:

4-8-1- نقاط الالتقاء بين المنهجين:

يخضع كلا المنهجين للعقلنة والعلمنة والتخطيط الاستراتيجي، ويرفض كلاهما العمل العشوائي الارتجالي ذي الطبيعة التخمينية، الَّتِي تخضع نتائجه إلى الظروف والعوامل والصدف.

-كلاهما يراعي العلاقة التفاعلية في إطار نسق متكامل بين مكونات الفعل التعليمي التعلمي الَّتِي تجعل التّعليم فعالا له قيمة نفعية.

-كلاهما يعتبر التّقويم جزءا هاما من العملية التعلمية الذي يتشكل ضمن السيرورة العامّة للتعلم لا ينفك عنها ولا يفارقها.

-كلاهما يمثل بعدا استراتيجيا في نطاق شامل وذي سياقات محددة بأهداف وغايات واضحة.

4-8-2- نقاط الاختلاف بين المنهجين:

إن التّعليم بالأهداف يقوم على مبادئ المدرسة السلوكية، ذات الطابع غير العقلاني المتمثلة في (المثير والاستجابة) ويقوم على أساس تفتيت الخبرة، وتفكيك الأهداف إلى أجزاء ليتم فهمها. وهو أيضا لا ينمي القدرات العقليّة، وإنّما ينمي السّلوكات الأدائية الَّتِي ينجزها المتعلّم (اهتمام بالمعارف).

بينما يقوم التعليم وفق منهج الكفاءات على مبادئ المدرسة البنائية ذات الطابع العقلاني يتمّ التّعلم ضمن هذا المنظور عن طريق مواجهة مشكلات حقيقية نابعة من حياة المتعلّم واهتماماته وذلك بتنمية الكفاءات والقدرات والمهارات، وبكيف التعلم حسب حاجيات الفرد والمجتمع وسوق العمل ولا يهتم بالمعرفة النظرية بقدر اهتمامه بالكفاءات. (خير الدين،2005، ص 48)

5- خاتمة:

من خلال إنجازنا لبحثنا هذا والمتمثل في إشكالية المناهج وواقع الانتقال من بيداغوجيا تدريس المناهج باللغة العربية في التعليم الابتدائي وفق الأهداف إلى التدريس وفق المقاربة بالكفاءات (الجزائر-أنموذجا)»، وجدناه أنّه من الموضوعات الجديرة بالعنايّة والدّراسة والبحث لكلّ مفتش أو مدير أو مدرس، خاصّة لا تزال المراجع والمؤلفات وحتّى البحوث المنجزة حول المقاربة بالكفاءات قليلة للغاية، وأمام هذا الوضع يجد المدرس نفسه أمام ضغوطات شاقة وشيّقة

في تفعيل العمل التربوي في ظلّ تغيير المناهج وما يعرف بسياسية الإصلاحات التّربوية ونسعى هنا للتعريف بمنهج المقاربة بالكفاءات الذي يتطلب أولا وقبل كلّ شيء رفع شعار التخلي عن التّدريس الَّذي يعتمد على الإلقاء والتّلقين، والإقبال على التّعليم الَّذي يقوم فيه المعلِّم بالدور الأساسي في عمليّة التّعلّم، حيث يباشر المتعلّم تعلمه بنفسه، ويمارس أعمالا شتى وفق توجهات أستاذه، وتحت إشرافه.

ويتضح لنا في النهاية أن المقاربة بالكفاءات من أحسن الطرائق والتقنيات. والملاحظ اليوم في مختلف المدارس أن العمل بهذه المقاربة لازال في بدايته، وأن الكثير من المربين لا يستوعبونها أو لاَ يحسنون تفعيلها في الميدان التربوي، نظرا لحداثة النموذج، وقلة الدورات التكوينية الَّتِي تساهم في تكوين المعلِّم، وإعداده إعدادا كاملا للقيام بمهمته وفق المقاربة بالكفاءات، الَّتِي تبقى النموذج الأحدث إذا سطّرنا وطبقنا أهم التدابير العملية المطلوبة منّا من طرف توجهات السّادة المفتشين والمربيين، وما نوصي به المعلمين هو الإتقان و التمرس في هذه الطريقة وتدريب التلاميذ على العمل بشعار (نتعلم كيف نتعلم) حيث يكلف التلاميذ بإنجاز المشاريع و اللّجوء إلى عمل الأفواج كلما كان ذلك ممكنا، والتّركيز على طريقة مواجهة المهمة {الوضعية المشكلة} أي طريقة البحث عن المشكلة المتعلقة بالدرس وحلها، لأنّ الأستاذ يطرح درسه على أنّه مشكلة ينبغي التعاون من أجل حلها فيوجه أعمال تلاميذه بأسئلة توجيهية، ثمّ يساعدهم على الوصول إلى الخلاّصة ثمّ يكلفهم بأعمال تستدعي القيام ببحوث صغيرة تتعلق بمشاكل محدّدة، وما نوصي به المسؤولين هو إبلاء الأهمية لمناهج التدريس وإعطاءها قدرا كافيا من الاهتمام خاصة مناهج التعليم الابتدائي المقدمة باللغة العربية لأنها لغة الإسلام وهي اللغة الأم في مجتمعاتنا العربية، لكي لا تطغى عليها اللغات الأخرى وتكوين المختصين في هذا المجال وتدريبهم للتمكن من إتقان تقنية التدريس بمنهج بيداغوجيا الكفاءات لكي نخرج المعلم من طريقة التلقين ونخرج المتعلم من طريقة الحفظ والاعتماد فقط على ما يقدمه الأستاذ.

- قائمة المراجع:

إبراهيم يوسف العبد الله، (2004)، الإصلاحات التّربويّة لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل، الطبعة 1، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدّين محمّد بن مكرم، (1968)، لسان العرب، المجلد الأول، دار صادر للطباعة والنشر بيروت، لبنان.

أحمد حسين اللقاني، (1995)، تطوير مناهج التّعليم، الطبعة 1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

أحمد زكي صالح، (1971)، نظريات التعلم، الطبعة 1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

أساتذة التربية المدنية وعلم النفس، (دون سنة)، التطور التربوي في العصر الحديث، دون طبعة، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.

حاجي فريد(2005)، بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات للأبعاد والمتطلبات، دون طبعة، دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

حسين سليمان قورة، (1998)، الأصول التّربويّة في بناء المناهج، الطبعة 1، دار المعارف، مصر.

خالد لبصيص، (2004)، التّدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الأهداف والكفاءات، دون طبعة دار التنوير، الجزائر.

خير الدّين هني، (2005)، مقاربة التّدريس بالكفاءات، الطبعة 1، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون، الجزائر.

الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، (2003)، منهاج السنة الأولى من التّعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنيّة، الجزائر.

رشدي طعيمه، (2000)، الأسّس العامّة لمناهج تعليم اللُّغة العّربيّة-إعدادها-تطويرها-تقويمها، الطبعة 2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

رمضان إرزيل، محمّد حسونات، (2004)، نحو استراتيجيات التّعليم بمقاربة الكفاءات، الطبعة 2، دار الأمل للنشر ة التوزيع، تيزي وزو، الجزائر.

زكريا محمّد الطاهر، جاكلين تمرجيان، جودت عزت عبد الهادي، (2002)، مبادئ القياس والتّقويم في التَّربيّة، الطبعة 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

عبد الله قلي، (2008)، محاضرات في مقياس المناهج التّعليميّة والتّقويم التربوي، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر.

عرقوب سامية، (2002)، رحلة في التَّربيّة والتّعليم، الطبعة 1، دار الكتاب العربي، الجزائر.

عمر محمّد التّومي الشيباني، (1975)، تطوّر النظريات والأفكار التّربويّة، الطبعة 2، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد بن أحمد بن عبد العزيز الفوزان، (2007)، مشكلات تربوية تواجه الناشئة والتعليم والمجتمع، دار عالم الكتب، الرياض، جدة، دون طبعة.

محمّد بوعلاق، (2004)، مدخل مقاربة التّعليم بالكفاءات، دون طبعة، قصر الكتاب، الجزائر.

محمّد صالح الحثروبي، (2004)، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، الطبعة 2، دار الهدى، الجزائر.

محمّد منير مرسي، (1999)، الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث، الطبعة 1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

محمّد هاشم فالوقي، (1997)، بناء المناهج التّربويّة، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، دون طبعة، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

مصطفى بن عبد الله بوشوك، (2000)، تعليم وتعلم اللُّغة العّربيّة وثقافتها، الطبعة 3، دار الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، المغرب.

مفتشين وأساتذة، (2008)، دليلي في التكوين، مديرية التربية لولاية تيارت، الجزائر.