الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أحمد زبانة غليزان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

محاضرات في مقياس مقاربات بيداغوجية

موجهة لطلبة السنة الثالثة ليسانس، تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الدكتور:
- محمد حمداني

السنة الجامعية: 2024-2025

بسم الله الرحمن الرحيم

المحاضرة الأولى:

بين التعليمية والبيداغوجيا

1-التعليمية la didactique

قبل الخوض في مفهوم la didactique «الذي يقابله في اللغة العربية عدّة مسميات اختلفت باختلاف مناهل الترجمة من جهة، وظاهرة الترادف التي تتسم بها اللغة العربية من جهة أخرى، من مثل: تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، التعليمية ،...، في حين اكتفى بعض الدارسين بتعريب المصطلح الأجنبي إلى الديداكتيك تجنبا لأي لبس في مفهومه»[1]، لابد من إطلالة كرونولوجية حول نشأة المصطلح وجذوره.

إذ يرجع أصل كلمة Didactique الفرنسية، وDidactics الإنجليزية، من حيث الإشتقاق اللغوي إلى (الأصل اليوناني Didaktitos وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض، أو أتعلم منك وأعلمك وكلمة Didasko تعني أتعلم و Didaskien وتعني التعليم وقد استخدمت بمعنى فن التعليم)[2] . وكلمة Didaskien كانت تطلق على ضرب من الشعر الذي يتناول بالشرح مجالات معرفية معينة، هذا مايقابله الشعر التعليمي في العربية الذي نظمه أصحابه من أجل تسيير العلوم للدارسين، كالمنظومات النحوية العربية. لينتقل هذا المصطلح – ديداكتيك إلى (علوم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل كل من كشوسوف هيلفج K.Helwig ويواخيم يونغ J.Jang إثر تحليلهما لأعمال المفكر التربوي فولفكانغ راتكي Wulfgang Ratke في بحثهما حول نشاطات راتكي التعليمية التي ظهرت تحت عنوان * تقرير مختصر في الديداكتيكا، أي فن التعليم عند راتكي*...ثم استخدمه الأب الروحي للبيداغوجيا كومنسكي كومينوس Comenius سنة 1649 في كتابه الديداكتيكا الكبرى بمفهوم الفن العام للتعليم وللتربية، واستمر مفهوم المصطلح كفن للتعليم إلى غاية أوائل القرن التاسع عشر، حيث ظهر الفيلسوف الألماني هاربرت Herbart ليُتّخذ المصطلح مقابلا لنظرية التعليم، تهتم بتحليل نشاطات المعلم في المدرسة، ومع ظهور تيار التربية الجديدة نهاية القرن التاسع عشر حتى بداية القرن العشرين بزعامة جون ديوي Dewey صارت التعليمية نظرية للتعلُّم لا للتعليم تعمل على تحليل نشاطات

(1) ينظر: بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، علم الكتب الحديث، إربد ، الأردن، 2007، ص8.

(2) عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية–الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1 ، 2014،ص19.

المتعلمين،)[1] واتخذت بذلك نظرة أحادية لمفهوم التعليمية في اتجاهين متعارضين يفصل طرفي العملية التعليمية ويعدم التفاعل بينهما، في حين أن التعليم والتعلّم كل متكامل، قوامه التفاعل المنطقي لنشاطات المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء.

وفي خضم التطورات العلمية والبحوث التربوية خلال القرن العشرين وبداية القرن الواحد وعشرون، أصبحت التعليمية (فرعا من فروع التربية، موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التربوية وموضوعاتها ووسائطهما ووسائلهما، وكل ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق موضوعها بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة)[2]، على حد تعبير سميث O.B. Smith، وفي دراسة مونوغرافية سنة 1973 بعنوان ديداكتيك مادةLa didactique d'une discipline يعرف جان كلود غاينون J.C.Gagnon التعليمية كما يلي:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تعلمها.

- صياغة فرضياتها الخاصة انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الإجتماع....الخ

- وتناسق دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة[3]

وبناء على تعريف غاينون يتضح أن التعليمية علم قائم بذاته له موضوع يبحث فيه ومنهج يتّبعه شأنه في ذلك شأن العلوم الأخرى، يعمل على تنظيم نشاطات التعليم والتعلم والسّهر على تحليلها وتقديم نماذج ونظريات تطبيقية انطلاقا من المعطيات المتجددة في الحقول المعرفية الأخرى من علم النفس وبيداغوجيا وعلم اجتماع ...

([1]) عبد القادر لورسي ، المرجع في التعليمية ، ص 19

([2]) وزارة التربية الوطنية :مديرية التكوين،التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية، وحدة اللغة العربية،مادة التعليمية العامة وعلم النفس، الارسال الأول، جويلية 1999،ص2

([3]) ينظر: علي آيت أوشان : اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2005، ص20.

ويذهب محمد الدريج في تعريفه للتعليميّة أو علم التدريس كما يسميها، إلى أنها «الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ في المؤسسة التعليمية، قصد بلوغ الأهداف المسطرة مؤسسيا، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحس-حركي، وتحقيق لديه، المعارف والكفايات والقدرات والاتجاهات والقيم»[1]

فالتعليمية تهتم بمحتوى التدريس، من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها ومعرفة طبيعتها وتنظيمها، وبعلاقات المتعلمين بهذه المعارف، من حيث التحفيز، والأساليب والاستراتيجيات الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها، وتوظيفها في الحياة، كما تستهدف تسليط الضوء على المعلم من حيث تحسين العون الذي يمكن أن يقدمه لتلاميذه[2]

ومن خلال ما أوردنا من تعريفات للتعليمية يتضح أنها معرفة علمية مبنية على قواعد ونظريات، تطرح موضوعات عديدة على بساط البحث، إذ يمكن أن يهتم المتخصص فيها بعدة اهتمامات لا تنحصر في المادة وحدها، وإنما تمتد لتشمل كل مايتعلق بالعملية التعليمية في مختلف أبعادها ومساراتها في ترابط وانسجام بين مختلف العناصر المكونة لنظام التعلم والتعليم[3] والمتمثلة في المتعلم، المعلم، والمعارف. والتي يُطلق عليها خبراء التعليمية العناصر الأساسية للمثلث التعليمي أو المثلث الديداكتيكي .

فهي بذلك تهتم بكل ما هو تعليمي، بداية من صياغة المناهج الدراسة وما ترتبط بها من تخطيط المواد الدراسية وطرائق تبليغها والوسائل اللازمة لذلك، كما تهتم بالجانب المنهجي لنقل المعرفة، وبتحليل نشاطات أقطاب العملية التعليمية-التعلّمية (المعلم، المتعلم، المعرفة) وجملة العلاقات التبادلية والتفاعلية التي يمكن أن تنشأ

([1]) محمد الدريج: المنهاج المندمج، اطروحات في الاصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، ط1، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، 2015، ص107.

([2]) ينظر: انطوان صياح وآخرون: تعلّميّة اللغة العربية، ج1، ط2، دار النهضة العربية، بيروت-لبنان، 2009 ، ص14.

([3]) بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص10.

بينها، مع محاولة بناء استراتيجيات بيداغوجية وصياغة نماذج تطبيقية لحلّ المشكلات المتعلقة بالمحتويات والطرائق وتنظيم التعليم، بغية بلوغ الأهداف المسطرة سلفا.

ومما يجدر الإشارة إليه أن المهتمين والدارسين في حقل التعليمية يميزون بين نوعين أساسيين من التعليمية/الديداكتيك يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما :

1-1-التعليمية العامةdidactique générale :

يختص هذا النوع من التعليمية بكل ماهو عام دون الخوض في خصوصيات المادة التعليمية، أي «تهتم بكل ما يجمع بين مواد التدريس أو التكوين، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة »[1]، كأنماط وأساليب التفكير عند المتعلم، وتكوين المعلم والممارسة التعليمية، التفاعلات الصفية، الوسائل التعليمية، وأشكال التقويم....فتكون بذلك«مبادئها وممارساتها قابلة للتطبيق على كل المحتويات، وكل المهارات، وفي كل مستويات التعليم »[2]

1-2-التعليمية الخاصة didactique spéciale:

تسمى في الأدبيات التربوية الفرنسية تعليمية المادة الدراسية didactique de la discipline«حيث تهتم بتخطيط العملية التعليمية-التعلّمية لمادة خاصة، ولتحقيق مهارات خاصة وبوسائل خاصة ولمجموعة خاصة من التلاميذ»[3]،كتعليمية الرياضيات أو تعليمية اللغة العربية وغيرها من المواد التعليمية، فهي تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية داخل القسم في ارتباطه بمادة دراسية معينة انطلاقا من بعدين هما :

- بعد ابستمولوجي يتعلق بالمادة في حد ذاتها، من حيث طبيعتها وبنيتها، ومنطقها ومناهج دراستها.

([1]) على آيت أوشان: اللسانيات والديداكتيك، ص 21.

([2]) وزارة التربية الوطنية: مديرية التكوين،وحدة اللغة العربية، مادة التعليمية العامة وعلم النفس، الارسال الأول، ص9.

([3]) المرجع نفسه، ص9.

- بعد تربوي مرتبط بالأساس بتعليم هذه المادة، وبمشاكل تعلمها[1]

وتعدّ تعليمية اللغات أبرز أفنان التعليمية الخاصة، إذ يهتم هذا الفرع من التعليمية بقضايا اكتساب وتعلّم اللغة الأم واللغات الأجنبية أي « يهتم بقضايا التدريس اللغوي شاملة غير مجزأة من حيث تحديد السياسة العامة للمعارف اللغوية وطبيعة تنظيمها، وعلاقتها بالمعلمين والمتعلمين، وبطرق اكتسابها وبكيفية تفعيلها، والصعوبات المتوقعة إلى غير ذلك....مما له صلة بهذه الدائرة»[2]، مرتكزا على نتائج الدراسات والبحوث النظرية لعلم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية وما توصل إليه البحث في علوم اللغة واللسان،«حيث أنها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين»[3] ، وقد استخدم مصطلح تعليمية اللغات لأول مرة سنة 1961 للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة[4]، فنجد تعليمية النحو، وتعليمية البلاغة، وتعليمية التعبير، تعليمية النص ...وغيرها من فروع اللغة.

2-البيداغوجيا **la pédagogie** :

لعله من الملائم أن نبدأ حديثنا عن البيداغوجيا باستحضار المناخ الذي ولدت فيه، حيث يعود مصطلح بيداغوجيا **Pédagogie** إلى تركيب يوناني مؤلف من كلمتين **Péda** وهي مشتقة من **Paidos** وتعني الطفل و**Ogogie** وتعني القيادة والتوجيه، وكانت تطلق جملة على الخادم الذي يرافق الطفل في طريقه إلى المعلمين،

(1) محمد الدريج: مدخل الى علم التدريس-تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، 2000 ، ص45.

(2) عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة-اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011، ص11.

(3) أحمد حساني:دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغات-، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014، ص130.

(4) وزارة التربية الوطنية :مديرية التكوين، وحدة اللغة العربية، مادة التعليمية العامة وعلم النفس، الارسال الأول، ص12.

ويسهر على رعياته والأخذ بيده، وهو الذي يختار المعلم ونوع التعليم الذي يراه ملائما حسب تصوره[1]، فكانت البيداغوجيا بادئ الأمر وثيقة الصلة بسياسة النفوس وترويضها على اكتساب المعارف وتحصيلها ومرتبطة في جوهرها بتربية الفرد على القيم النبيلة وتهذيب سلوكه وقيادته وتوجيهه، لتقترن في العصور الأخيرة بمنهجية تقديم المعارف وأصبحت الكلمة تتضمن معنى التعليم وفن التدريس، وانصب اهتمامها على إيجاد طرائق متعددة للتعليم اختلفت باختلاف مرجعياتها النظرية والفلسفية، إذ يعرفها **ميلاري Mialaret** بأنها «تفكير في غايات التربية وتحليل موضوعيّ في ظروف وجودها وسيرها»[2]، أي التفكير في الأهداف المرجوة من التربية وكيفية بلوغ هذه الأهداف بتوفير الظروف والوسائل والطرائق المساعدة على ذلك. بينما يستخدم البعض مصطلح بيداغوجيا «للتعبير عن المعتقدات التربوية والوسائل المتنوعة التي يشيع استخدامها بين المربين لبلوغ أهداف المجتمع في بناء مواطنيه وتشكيل سيماتهم العقلية والخلقية وغيرها»[3]

ومنه فإن « البيداغوجيا هي مجموعة الطرق والوسائل التي تمكننا من أن نُعِين تلاميذنا على المرور من طور الطفولة إلى مرحلة الكهولة، وهي علم من العلوم الإنسانية التطبيقية التي تمكن المدرس من مساعدة المتربي من تطوير شخصيته وتفتّحها، أو هي مجموعة العمليات والوسائل التي يختارها المدرس وفقا للوضعية التي يوجد فيها قصد ترشيد العملية التدريسية»[4]

3-بين التعليمية والبيداغوجيا:

غالبا ما يتم في الاستعمال المتداول المفاهيم التربوية، الخلط وعدم التمييز بين مفهوم التعليمية ومفهوم البيداغوجيا، ولملامسة الفرق بينهما، يمكننا إجمال نقاط التمايز والتباين بين الحقلين المعرفيين في النقاط التالية :

([1]) ينظر: عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية، ص30.

([2]) بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، دط ، الجزائر، 2010 ، ص 90.

([3]) أحمد عبد الفتاح الزكي وفاروق عبده الفيله: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندريه، مصر، 2004، ص69.

([4])عبد الله قلي و فضيلة حناش: التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص19.

– التعليمية تهتم بالجانب المنهجي المتعلّق بتوصيل المعرفة واكتسابها في علاقته بالمحتوى التعليمي، وتنطلق من أن طبيعة المعرفة الموضوعة للتدريس تلعب دورا محددا بالنسبة للتعلّم وبالتالي للتعليم، بينما البيداغوجيا فلا تهتم بطبيعة المعرفة ولا بخصوصية محتواها، بل تهتم بأبعاد أخرى نفسية واجتماعية تستند عليها في بناء قواعدها ونظرياتها المتعلقة بفلسفة التربية وغاياتها .

– يتم التركيز في التعليمية على شروط اكتساب المعرفة من طرف المتعلم وتعتبر الوضعيات التعليمية كمساعد على التفاعل الأقصى بين المعرفة والمتعلم والمعلم، أما في البيداغوجيا فيتم التركيز على الممارسة المهنية التي تتضمن التفكير السابق لوضع العلاقة التربوية في مجال محدد، وتنفيذ الاختيارات التعليمية التي تسمح بقيادة وتسيير القسم في أبعاده المختلفة.

– تهتم التعليمية بالتفاعل القائم بين مكونات المثلث الديداكتيكي(معرفة–معلم –متعلم)، والبيداغوجيا فتهتم بالتنظيم داخل القسم [1] ، أي يتهتم بالعلاقة التربوية من منظور التفاعل داخل القسم(مدرس/متعلم و متعلم/ متعلم)

– ينصب التقويم في التعليمية على التخطيط للوضعيات البيداغوجية، وذلك قصد تحديد صلاحيتها وتطويرها عند الضرورة، أما من منظور البيداغوجيا فإن تحصيل التلاميذ هو الذي يحظى بالتقويم، وذلك للوقوف على مستوى نجاحهم إما بغرض تقويم تكويني أو تقويم تجميعي [2]

وعليه يمكن استخلاص أن التعليمية حقل معرفي خاص يهتم بالمعارف والتعلمات بناء وتحليلا وترتيبا ونقلا وتقويما وعلاجا، في حين البيداغوجيا كميدان نظري يهتم بنوع العلاقات داخل الفصل الدراسي، تركز على العلاقات التفاعلية بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم وأقرانه، مراعية في ذلك مهارات المعلم في تسيير وتنظيم الفصل، كما تهتم باستراتيجيات التعلم والعلاقات العاطفية في المناخ الدراسي عموما، وداخل الصف على وجه الخصوص.

([1]) ينظر: عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية ، ص 32-33.

([2]) وزارة التربية الوطنية :مديرية التكوين،وحدة اللغة العربية، مادة التعليمية العامة وعلم النفس، الارسال الأول، ص4.

المحاضرة الثانية:

استراتيجيات التدريس

تمهيد:

إن طرق التدريس و تباينها من الأمور الإيجابية في عمليتي التعليم و التعلم، فقد شهدت العملية التعليمية التعلمية تقدما كبيرا و ملحوظا، وذلك راجع إلى نتيجة التطورات الحاصلة في جميع مرافق الحياة، بحيث تعد طريقة التدريس محور أي عملية تعليمية، وذلك لأنها تربط بين جميع عناصرها، فلكل موقف تعليمي طريقة التدريس المناسبة له، ومن خلال هذا سنتعرف على طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة.

1-مفهوم إستراتيجية التدريس:

«إن طريقة التدريس تعتمد في أدائها على مجموعة مهارات ينبغي أن يتقنها المعلم لكي ينفذ الطريقة بصورة جيدة تحقق الأهداف، و بالمثل نقول :إن كل استراتيجية من استراتيجيات التدريس تتضمن عددا من طرق التدريس ، وإتقان المعلم لآليات كل طريقة، و إجادة مهارات التعامل معها، وفهمه فنيات(تحركات) تنفيذها يضمن نجاح الاستراتيجية المختارة في الموقف التعليمي التعلمي، و في ضوء ذلك يمكن تعريف إستراتيجية التدريس بأنها مجموعة القرارات التي يتخذها المعلم بشأن التحركات المتتالية التي تؤديها في أثناء تنفيذ مهامه التدريسية، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفا»[1]، وبذلك تعد إستراتيجية التدريس مجموع الإجراءات المختارة من قبل المعلم التي يعتمد عليها، ويستخدمها أثناء تنفيذ الدرس .

2-العلاقة و الفرق بين استراتيجية التدريس و طريقة التدريس و أسلوب التدريس:

«ويكمن الفرق في أن استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف و المتغيرات في الموقف التدريسي، أما طريقة فإنها بالمقابل أوسع من الأسلوب»[2]، وبذلك فالاستراتيجية هي أوسع من الطريقة و الطريقة جزء منها.

إذا فطريقة التدريس:« هي وسيلة الإتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى تلاميذه، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة (طريقة التدريس) و الاستراتيجية مفهوم أشمل من الإثنين فالاستراتيجية يتم انتقاؤها تبعا لمتغيرات معينة، و هي بالتالي

[1] محمد السيد علي، اتجاهات و تطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011م- 1432هـ، ص157.

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، الاسكندرية، د.ط، د.ت ص23 .

توجه اختيار الطريقة المناسبة و التي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقاؤه وفقا لعوامل معينة»[1]، أي أن الاستراتيجية تشمل كل من الطريقة و الأسلوب.

3-مكونـــــات استراتيـــــجية التدريـــس:

«حدد كمال زيتوت مكونات استراتيجية التدريس بشكل عام على أنها:

1- الأهداف التدريسية.

2- التحركات التي يقوم بها المعلم، وينظمها ليسير وفقا لها في تدريسه.

3- الأمثلة و التدريبات و المسائل المستخدمة في الوصول إلى الأهداف.

4- الجو التعليمي و التنظيم الصفي للحصة.

5- استيجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم و يخطط لها.

و بالتالي فأن أحد دلائل جودة المعلم يتمثل في اختيار المعلم لاستراتيجية التدريس التي تحقق أهداف الدرس و محتواه من جهة، و تتلاءم و احتياجات تلاميذه من ناحية أخرى»[2]، فهذه المكونات التي سبق ذكرها تسير عملية التدريس و تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

5-القاسم المشترك بين الاستراتيجيات الجيدة للتدريس:

أ- «أن يكون التلميذ هو :

1- محور العملية التعليمية، و فاعلا في اكتساب المعلومات ، وليس مستقبلا فحسب لها.

2- القائم على ممارسة الأنشطة و المهام التعليمية،و المستمتع بالتعلم الذاتي و التعلم التعاوني.

3- بناءا للمعرفة يسعى لمزيد من التعلم و اكتساب المهارات»[3]، فالتلميذ له دور فعال في استراتيجية التدريس كونه يعد المكون الرئيسي لعملية التدريس.

ب-«أن يكون المعلم هو:

1-مسيرا لعمليتي التعليم و التعلم و ليس ناقلا للمعرفة، حريصا على إتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لتلاميذه.

2-حريصا على بناء الشخصية المتكاملة لهم.

---

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، ص24.

[2] المرجع نفسه، ص27.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3-مراعيا للفروق الفردية فيما بينهم»[1]، ومعنى ذلك أن المتعلم إذا أجاد التعامل مع تلاميذه ، وسعى جاهدا لتعليمهم، وبذل قصارى جهده لإنجاحهم فهذا سيعود عليه بالإيجاب و ينمكن من تحقيق الأهداف و يتحصل على نتائج مرضية.

6-معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة:

«إن اختيار استراتيجية التدريس الملائمة يرجع إلى فعالية المعلم و هذه الفعالية يمكن تعلمها عن طريق تعلم كيفية معالجة خمس مواهب:

1- تدبير الزمن.

2- اختيار ما تسهم به.

3- معرفة أين تستخدم قوتك لتحقيق أفضل الأثرة؟ وكيف ؟.

4- تحديد الأولويات الصحيحة.

5- الربط بين هذه المواهب كلها في نسيج واحد باتخاذ قرارات فعالة، وحين يتخذ المعلم قرارا بإستراتيجية التدريس فإنه ينبغي أن تؤخذ ككل هذه النقاط في الاعتبار»[2]، ونرجع إستراتيجية التدريس المناسبة إلى دور المعلم المتمكن من التوفيق بين هذه المواهب الخمس السالفة الذكر.

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، ص28.

[2] المرجع نفسه، ص27.

المحاضرة الثالثة:

استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة

«هناك محاولات عديدة لتصنيف استراتيجيات التدريس المختلفة، بناءا على أسس مرتبطة بعناصر العملية التربوية (المعلم، المتعلم، المعرفة)، و التي تهمنا في هذا المقام استراتيجيات التدريس التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية- التعلمية، و بخاصة تلك التي تعمل على الانتقال بالمتعلم من منطق التعليم إلى منطق التعلم، وتمكنه من اكتساب المعارف و المهارات المختلفة، ونعرض فيما يلي الاستراتيجيات المدرجة في المناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي»[1].

استراتيجية حل المشكلات:

مفهوم المشكلة: «هي موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد، و يشعر أو يشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحل، في حين لا يوجد لديه أو لديهم إمكانات أو خبرات حالية مخزنة في بنيته أو بنيتهم المعرفية، ما يمكنهم للوصول للحل بصورة فورية أو روتينية، بمعنى أن م لديهم من معلومات و مهارات حالية لا يمكنهم من الوصول إلى الحل بسهولة، بل عليهم بذل جهد-معرفي أو مهاري-للوصول إلى الحل»[2]، فهي حالة يشعر فيها التلاميذ أنهم أمام غموض أو لبس، أو أمر محير يستدعي البحث عن حلول و إجابات.

مفهوم استراتيجية حل المشكلات:

« يعد حل المشكلات نشاطا تعليميا مهما للتلاميذ، يعتمد على وجود مواقف تعليمية تمثل مشكلة حقيقية تواجه التلاميذ و تستثيرهم للقيام ببعض الإجراءات للوصول إلى أنسب الحلول الممكنة، و لمقابلة الاختلاف في أنماط التعلم، وفي الذكاءات المتوفرة و الميول المختلفة، و الخبرات التعليمية التي لدى التلاميذ، تتنوع المشكلات المطروحة للتلاميذ، لتتوافق طبيعة المشكلة مع خصائصهم و ميولهم»،[3] فهذه الاستراتيجية تمكن المتعلمين من مواجهة المواقف الواقعية أي أنها طريقة يستطيع المتعلم من خلالها حل مشاكله التي وقع فيها.

إجراءات حل المشكلة:

«يتطلب تحليلها والتغلب عليها اجراء الخطوات التالية:

1-تحديد المشكلة وتحليلها إلى أجزاء بحيث يسهل تناولها وإيجاد الحلول المناسبة لها.

---

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص109.

[2] المرجع نفسه، ص110-111.

[3] كوثر حسين كوجك، ماجدة مصطفى السيد، وآخرون، تنويع التدريس في الفصل، مكتب اليونسكو الإقليمي، بيروت، لبنان، د.ط، 2008، ص140.

2-التخطيط الدقيق ويتضمن تحديد القوى البشرية، والموارد المالية، والوسائل المعنية لها.

3-جمع المعلومات وتحديد مصادرها وكيفية الحصول عليها.

4-جمع و توليد الأفكار للتعامل معها، وحصر الخيارات المتوفرة.

5-تقسيم الأفكار المقترحة والخيارات المتاحة وفق أسس موضوعية.

6- اختيار الحل الملائم واختياره تمهيدا لقبوله و اعتماده.»[1]، فبعد تتبع هذه الخطوات يتحقق الهدف و هو حل المشكلة.

شروط استخدام هذه الطـــــــريقة:

«يجب على المعلم إرشاد و حث التلاميذ على حل المشكلات بواسطة القراءة الحرة و الإطلاع على مصادر المعرفة المختلفة، و أن يساعد التلاميذ على انتقاء المشكلة و تحديدها و توزيع المسؤوليات عليهم كل حسب قدراته و ميوله، كما يجب عليه تهيئة المواقف التعليمية التي تثير التفكير.ومن الضروري أن يصاحب هذه الطريقة تقويم مستمر و ذلك لمعرفة مدى تحقق الأهداف و مدى اكتساب التلاميذ المعلومات و المهارات و الاتجاهات و القيم الإيجابية»[2]، فيؤدي المعلم هنا دور الموجه و المرشد للتلاميذ و ذلك بحثهم على الاستطلاع و البحث ، دون إغفال التقويم المستمر، وتتبع مدى نجاح و تحقيق الأهداف.

مزايا التعـــــــلم باستراتيجية حل المشكلات:

«تتصف طريقة المشكلات بمزايا أهمها :أنها تثير لذة طبيعية في الدرس و بخاصة إذا كانت المشكلة من النوع الذي يجعل ذهن الطالب فعالا، و أنها تتصف بمرونتها العالية، إذ يمكن تكييفها بسهولة للأوضاع الصفية الاعتيادية زيادة على أنها تساعد على تدريب التلاميذ على التفكير الصحيح»[3]، إن طريقة حل المشكلات لها مزايا تساعد في مهارات التعامل مع الآخرين في المواقف المختلفة.

«- تنمية روح البحث وحب الاستطلاع عند المتعلمين.

- زيادة قدرة المتعلم على حل تحمل المسؤولية و المشاركة الإيجابية.

[1] محمد محمود ساري حمادنة، خالد محمد حسين عبيدات، مفاهيم التدريس الحديث، طرائق، أساليب، استراتيجيات، ص121.

[2] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط1، 1430هـ-2010م، ص91.

[3] علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ص24.

– تعويد المتعلم على التنويع في المصادر و المعلومات، و عدم الاكتفاء بالكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة»[1].

سلبيـــــات طريقة حل المشكـــلات:

«هناك العديد من الانتقادات التي وجهت لطريقة حل المشكلات بناءا على السلبيات الموجودة فيها التي أبرزها ما يلي:

1- أن التلاميذ قد لا يتوصلوا إلى الحلول السلمية مما، يؤثر على حالاتهم النفسية و على قدراتهم الذهنية و مستوياتهم العلمية.

2- قد لا تكون المعلومات التي جمعها التلاميذ كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.

3- إن عدم امتلاك المعلم القدرة الكافية على التوجيه و الإرشاد سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى أداء التلاميذ.

4- قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة بسبب عدم قدرة المعلم على استخدامها بالشكل الأمثل إلى نتائج التلاميذ.

5- أنها تحتاج إلى تدريب طويل لكي يتقنها التلاميذ»[2]. بالرغم من أن لهذه الطريقة إجابات متعددة إلا أنها تحتاج إلى التفكير العميق فهي لا تصلح ربما للأطفال في المراحل الأولى من التعليم لأنها تحتاج إلى قدرات و نضج التلاميذ

التعلم الاستراتيـــــــجي:

«يعتبر نموذج (التعلم الاستراتيجي) من أهم البيداغوجيات التي انبثقت عن البحوث العلمية، التي توصل إليها علم النفس المعرفي، و لقد كانت العلاقة بينه و بين مقاربة التدريس بالكفاءات قوية، لوجود ارتباط بين خلفياتهما و أسسهما، تتجلى في أن النظريات التي تعتمدها بيداغوجيا الكفاءات تقوم في الأساس على علم النفس المعرفي»[3]، معنى ذلك أنه تعلم يهتم بالمكتسبات القبلية و كيفية استثمارها لاكتساب معارف جديدة ، و ذلك راجع لارتباطه و تأثره بالمقاربة بالكفاءات التي تعتمد على علم النفس المعرفي.

[1] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص113.

[2] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد،ص93.

[3] خير الدين هني، التدريس بالكفاءات، ص 161.

أبرز مرتكـــــــــزات التعلم الاستراتيجي:

«ومن أبرز ما يرتكز عليه هذا التعلم ما يلي:

- الاستثمار الصريح لاستراتيجيات التعلم الذهنية و الميتا-ذهنية، مع التأكيد على أهمية المكتسبات القبلية و توظيفها في بناء معارف جديدة.

- ينطلق التعلم الاستراتيجي من التدرج ضمن عمليات تعلم معقدة.

- يكون دور المدرس وفق هذا المنظور عبارة عن وسيط بين المتعلمين و المعرفة، و يقدم لهم العون و المساعدة لاستثمار استراتيجي.

- يحتل التلميذ دورا أساسيا و فاعلا في تعلماته، و يحدث هذا النشاط الرغبة في ذاته، فيزداد ثقة في نفسه و فعالية في عمله، فيشعر بدوره الإيجابي»[1]، مما سبق ذكره يتبين لنا بأن التعلم الاستراتيجي يعطي الأولوية للمتعلم بحيث يعتبره طرفا فعالا في عملية التعلم و يعتبر المعلم موجه و مرشد يساعد على تطوير هذه الاستراتيجات مثله مثل المقاربة بالكفاءات.

[1] خير الدين هني، التدريس بالكفاءات، ص161.

المحاضرة الرابعة:
أنواع استراتيجيات التدريس

أولاً: استراتيجية أو طريقة التعلم بواسطة المشروع:

مفهوم المشروع: «هو أي عمل ميداني يقوم به الفرد و يتسم بكونه عمليا و تحت إشراف المعلم على أن يكون هادفا ويخدم المادة العلمية و يتم في البيئة الاجتماعية»[1]، أي أنه إنجاز يعده الفرد أو المتعلم، حيث يوظف فيه المعلومات و المهارات التي تلقاها، و دور المعلم هنا إرشادي توجيهي.

«يرتبط اسم طريقة المشروع باسم المربي الأمريكي (وليام كلباتريك) W.KILPATRIK تلميذ المربي الكبير جون ديوي، وتستهدف هذه الطريقة إلى تحقيق هدفين أساسيين هما :تقديم محتوى مشخص حي للتعليم، و إتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدلا من التلقين.و تستند هذه الطريقة إلى الأسس النفسية و الاجتماعية التي جاءت بها التربية الحديثة و أهم هذه الأسس ما يلي:

- مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم باعتباره المحور الرئيسي.
- مبدأ النشاط الذاتي و التعلم عن طريق العمل.
- مبدأ الحرية، أي أن تنطبق ميول الطفل و اهتماماته.
- اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية من و النظر إليها على أنها صورة للحياة الاجتماعية»[2]، فهذه الطريقة مبنية أساسا على ميول التلاميذ و رغباتهم، فهي تسمح للتلاميذ بتحقيق التعلم.

التعلم بواسطة المشروع: «هو عبارة عن سيرورة بيداغوجية تستهدف بلوغ مجموعة من التعلمات، انطلاقا من الوضعيات(الإشكاليات) التي يعيشها المتعلمون»[3]، ومن خلال هذا يمكننا اعتبار أن التعلم بواسطة المشروع يسمح للمتعلم بأن يساهم في بناء معارفه مما يجعل منه شخصا قادرا على إنجاز ما يكلف به.

أنـــــواع المشـــــــــــــروعات: «قسم كلباتريك المشروعات إلى أربع أنواع:

أ- مشروعات بنائية (إنشائية): وهي ذات صفة علمية تتجه فيها نحو العمل و الإنتاج أو صنع الأشياء.

ب- مشروعات استمتاعية: مثل الرحلات التعلمية، الزيارات الميدانية التي تخدم مجال الدراسة، ويكون التلميذ عضوا فيها.

---

[1] رافدة الحريري، المرجع السابق، ص94.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] خير الدين هني، التدريس بالكفاءات، ص158.

ج- مشروعات في صورة مشكلات: و تهدف لحل مشكلة فكرية معقدة، أو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلميذ، أو محاولة الكشف عن أسبابها.

د- مشروعات يقصد منها كسب المهارة: و الهدف منها اكتساب بعض المهارات العلمية أو البنائية أو الاجتماعية»[1]، وبهذا يكون لكل نوع من أنواع المشاريع مكانة و دوره في العملية التعليمية-التعلمية.

مراحـــــــــــل تطبيق المشروع:

«يتطلب السير في المشروع إتباع مجموعة من الخطوات حددها كلباتريك فيما يلي:

1- اختيار الموضوع:« وهي من أهم مراحل المشروع و على المعلم أن يراعي مدى ملاءمتها لمستوى التلاميذ، وتتفق مع ميول وفوائد هذا الموضوع في الحياة اليومية للتلميذ، و أن تراعي ظروف المدرسة و التلميذ من الوسائل و الإمكانيات المتوفرة، كما يجب أن تؤدي إلى خبرة متعددة الجوانب لدى التلاميذ»[2]، وهو اول خطوة في تطبيق المشروع يجب أن يراعى فيها كل الظروف المحيطة بالتلميذ.

2- التخطيط للمشروع: «وهذا من خلال تحديد أهداف المشروع، وفيه يقوم التلاميذ في المجموعة بإشراف أستاذهم بوضع الخطة ومناقشة تفاصيلها من أهداف و كيفية تحقيقها و معرفة المصادر و المهارات و الصعوبات التي قد تعترضهم، ويسجل دور كل تلميذ في المشروع وسط أقرانه في المجموعة، ويكون دور الأستاذ في رسم الخطة هو الإرشاد و التصحيح و إكمال النقص»[3]، وهي مرحلة التحاور و التشاور، ويتم فيها تشخيص الصعوبات، و تحديد أنواع الأنشطة...إلخ

3- تنفيذ المشروع: «وهي أكثر المراحل حيوية و نشاطا، و أقربها لإلى تحريك اهتمامات التلاميذ وإشباع ميولهم و حاجاتهم، و يتوجب على المعلم في هذه المرحلة توجيه انتباه إلى أن التلاميذ يقومون بعملية التنفيذ وفق ما جاء في الخطة و لا يخرجوا عنها، كما أن عليه أن يشجعهم و يمدهم بالمواد و المراجع اللازمة و أن يرد على كل استفساراتهم و تساؤلاتهم»[4]، فهي مرحلة، مفعمة بالحيوية و

---

[1] يوسف شتوي، واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط بالجزائر، بإشراف الطيب بلعربي، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2008-2009، ص56-57.

[2] يوسف شتوي، واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط، ص57.

[3] يوسف شتوي، المرجع نفسه،57.

[4] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد،ص96.

النشاط يقوم فيها المتعلم بتنفيذ خطة المشروع بإشراف المعلم و توجيهاته بحيث يرشدهم، و يحفزهم على العمل.

4- تقويم المشروع: «من الواجب أن يراجع التلاميذ عملهم و ينظروا إلى إنجازهم نظرة نقدية أي أن يقارنوا بين النتائج التي حققوها، و بين الأهداف الأساسية التي وضعوها، و يقتصر دور المعلم هنا على التوجيه و تقديم بعض المعايير الضرورية لممارسة ذلك النقد و التقويم»[1]، فهي مرحلة الحكم على المشروع، ويدرك المتعلمين الصواب من الخطأ و مدى تحقيقهم للأهداف المرسومة، أما المعلم هنا يشخص أوجه الصواب و أوجه الخطأ ويقيم إنجازات التلاميذ.

أسس اختيـــــــــــار المشـــروع:

«يمكن تلخيصها فيما يلي:

- توفر قيمة تربوية معينة، و يجب أن تكون هذه القيمة التربوية مرتبطة باحتياجات المتعلم.
- الاهتمام بتوفير المواد اللازمة لتنفيذ المشروع.
- يجب أن يتناسب الوقت مع قيمة المشروع.
- يجب أن لا يتعارض المشروع مع الجدول المدرسي.
- يجب أن لا يكون المشروع معقدا، و ألا يستغرق وقتا طويلا»[2]، ولتحقيق أسس اختيار المشروع ينبغي توفر العناصر السالفة الذكر.

خصائص التعـــــلم بالمشـــــروع:

«من خصائص التعلم بالمشروع ما يلي:

- يعتمد على الفعل، يبدأ منه و ينتهي إليه.
- يدمج المواد الدراسية، و يتم من خلال عمل جماعي حسب الأمكانيات الفردية.
- يجعل التلميذ يساهم في تحديد مسار تعلمه، وينمي روح البحث و الملل لديه.
- يشجع التلاميذ على الابتكار و التجديد»[3].

مزايا طريـــــــقة المشـــــروع:

«لطريقة المشروع عدة مزايا نوردها فيما يلي:

---

[1] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد،ص96.

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، ص118.

[3] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 120.

- الاعتماد على النفس، و تنمية القدرات الفكرية و المعرفية لدى التلاميذ.
- إتصال المواد الدراسية مع بعضها.
- استثارة عنصر التشويق.
- التعليم المصاحب.
- تساعد التلاميذ على التحليل و التفسير و الربط ، و توقع الأحداث و صياغة و إجراء المقاربات، كما أنها تكشف عن مواهب التلاميذ»[1].

سلبـــيات طريقـــــة المشـــــــروع: و من أبرزها:

- أنها تحتاج إلى إمكانات ضخمة كالأجهزة و الورشات...الخ.
- طريقة محفوفة بالمخاطر، لأنها تتمادى مع ميول التلاميذ فتدفعهم لإتباع رغباتهم الخاصة.
- افتقار هذه الطريقة إلى التنظيم و التسلسل.
- صعوبة تنفيذها، كما أنها تحتاج إلى معلمين معلمين مدربين»[2].

[1] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص96-97.

[2] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص97-98.

ثانيًا: استراتـــــــيجية التعـــــــلم التعاوني:

مفهوم استراتيجية التعلم التعاوني:« تعد هذه الطريقة من طرق التدريس الحديثة التي تتباهى بها المدرسة الحديثة، وهي نوع من التعليم يتيح الفرصة لمجموعة من المتعلمين، لا تقل عن إثنين و لا تزيد عن سبعة، بالتعلم من بعضهم البعض داخل مجموعات، يتعلمون من خلالها بطريقة اجتماعية أهدافا و خبرات تعليمية تؤدي بهم في النهاية إلى بلوغ الهدف من الدرس، ويسمى التعليم الجماعي أو أحيانا الزمري»[1]، وعليه فإن التعلم التعاوني هو التعلم المشترك بين التلاميذ داخل القسم في إطار تعاوني، بغية الوصول إلى أهداف الدرس، كما أنه استراتيجية تستخدم فيها المجموعات الصغيرة المتعاونة فيما بينها .

إجراءات استراتيجية التعلم التعاوني:

«- تقسيم المعلم المعلومات المتوافرة عن الموضوع، و توزيع الأسئلة لمناقشتها في كل جماعة.

- تقسيم المتعلمين في مجموعات صغيرة متعاونة من 4 إلى 9 تلاميذ في كل مجموعة.

- تختار كل مجموعة قائدا أو مقررا، و يفضل أن يتناوب أعضاء الجماعة مهمة الرئيس و المقرر.

- تجلس كل جماعة في دائرة.

- بعد إتمام كل مجموعة المهمة تنضم المجموعات في المجموعة الكبرى الأصلية و في وجود المعلم و تحت إشرافه»[2]، يعني ذلك أن المعلم عليه أن يتبع هذه الإجراءات من أجل تحقيق و إنجاح الدرس.

العنـــــــــــاصر الأساسية للتعلم التعـــــــاوني:

1- الاعتماد المتبادل الإيجابي: «و هذا العنصر يتحقق إذا تكونت المجموعة على أساس هدف عمل مشترك، مما يساعد على تنمية شعور كل فرد في المجموعة بارتباط نجاحه أو فشله ببقية أفراد المجموعة»[3]، لتحقق الاعتماد المتبادل الايجابي يجب أن يكون هدف واحد مشترك ألا و هو التعاون بين أفراد المجموعة.

2- المسؤولية الفردية و التفاعل وجها لوجه:« ويتحقق العنصر الأول بمعرفة كل فرد من المجموعة بالدور الذي يقوم به فلا يتطفل على عمل الآخرين، على أن يرتبط نجاح أداء المجموعة في المهمة بنجاح كل فرد في أداء دوره، أما العنصر الثاني فيلتزم فيه كل فرد بتقديم المساعدة لبقية أعضاء

[1] بدر بن جزاع بن نايف النماصي، طريقة التعلم التعاوني، مقالة في موقعwww.alukah.net، ايداع بتاريخ 2015/1/1.

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، ص 107-108.

[3] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 115.

المجموعة فيتناقش مع زميل آخر له و يشترك معه في استخدام وسائل و مصادر العمل و يظهر هذا التفاعل من خلال التفاعل اللفظي بين المجموعة و تبادلهم الشرح و التوضيح»[1]، معنى ذلك أن يعرف كل عضو من أعضاء المجموعة ما له و ما عليه مع تقديم المساعدات لبعضهم البعض.

3- معالجة عمل المجموعة:« يناقش أفراد المجموعة أعمالهم و يقيمون أداءاتهم في ضوء محكات أو معايير النجاح المعدة مسبقا، كما أنهم يقومون أعداءاتهم باتخاذ القرارات المناسبة كالاستثمار في العمل، أو التخلي عن بعض الأعمال، أو استعمال وسائل دون أخرى»[2]، وبعد الانتهاء من الأعمال التي كلفوا بها، يقومون بتقييم أعمالهم، إما بالاستثمار أو التخلي أو التنويع و استعمال وسائل أخرى.

«مراحـــــــــــل التعلم التعـــــــاوني:

1- مرحلة التعرف: يتم فيها فهم المشكلة أو المهمة المطروحة، و تحديد معطياتها، ووضع التكليفات و الإرشادات، و الوقت المخصص لتنفيذها.

2- مرحلة البلورة:وفيها يتم الاتفاق على توزيع الأدوار، وكيفية التعاون و تحديد المسؤوليات الجماعية، و اتخاذ القرار المشترك، و الاستجابة لآراء المجموعة و مهارات حل المشكلة.

3- مرحلة الإنتاجية: حيث يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة، و التعاون في إنجاز المطلوب، حسب الأسس و المعايير المتفق عليها.

4- مرحلة الإنهاء: تتم فيها كتابة التقرير، إذا كانت المهمة تتطلب ذلك، أو عرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام»[3].

أشكال التعلم التعاوني: «يوجد أشكال كثيرة للتعلم التعاوني، رغم أنها جميعا تشترك في أنها تتيح للمتعلمين فرصا للعمل معا في مجموعات صغيرة، يساعدون بعضهم بعضا و هناك ثلاثة أشكال مهمة للتعلم هي:

1- فرق التعلم الجماعية: التعلم فيها بطريقة تجعل تعلم أعضاء المجموعة الواحدة مسؤولية جماعية، ويتم من خلال الخطوات التالية:

- يوزع المعلم المتعلمين في مجموعات متعاونة، وفقا لميولهم و رغباتهم نحو دراسة مشكلة معينة.

---

[1] محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص116.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، ص 100.

– يحدد المعلم المصادر و الأنشطة و المواد التعليمية التي يتم استخدامها.

– يختار المعلم الموضوعات الفرعية المتصلة بالمشكلة،و يحدد الأهداف،ويوزع قائد المجموعة المهام على أفراد المجموعة.

– يشترك أفراد كل مجموعة في إنجاز المهمة الموكلة إليهم.

– تعرض كل مجموعة تقريرها النهائي أمام بقية المجموعات»[1]، أي أن هذا العمل يتم في مجموعات و المعلم يسعى جاهدا إلى إتباع الخطوات المختلفة من تقسيم، وتحديد للمصادر...إلخ، ليتم في الأخير عرض ما توصلوا إليه أمام البقية.

2– الفرق المتشاركة:« فيها يقسم المتعلمون إلى مجموعات متساوية العدد و يقسم موضوع التعلم، حسب أفراد كل مجموعة، بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزء من موضوع التعلم، ثم يطلب من المسؤولين من الجزء نفسه من جميع المجموعات الالتقاء معا، وتدارس الجزء المخصص لهم، ثم يعودون إلى مجموعاتهم ليعلموها ما تعلموه، ويتم تقويم المجموعات باختيارها فردية و تفوز المجموعة التي يحصل أعضاؤها على أعلى الدرجات»[2]، أي أن التعلم يكون متبادل بين أعضاء المجموعات، و كل مجموعة تستفيد من الأخرى.

3– فرق التعلم معا:« فيها يهدف المتعلمون إلى تحقيق هدف مشترك، حيث يقسم المتعلمون إلى فرق يساعد بعضها البعض في الواجبات و القيام بالمهام، و تقدم كل مجموعة تقريرا عن عملها، و تتنافس المجموعات فيما بينها، بما تقدمه من مساعدة لأفرادها»[3]، فهو شكل يعتمد أساسا على المساعدات فهدفهم واحد مشترك.

مزايـــــــا التعـــــلم التعـــــــــاوني:

«إن للتعلم التعاوني العديد من المزايا و لعل أبرزها ما يلي:

– يؤدي إلى تزايد القدرة على تقبل وجهات النظر المخالفة.

– يحقق ارتفاع مستوى اعتزاز الفرد بذاته و ثقته بنفسه.

– يؤدي إلى تزايد حب المادة الدراسية.

– ينمي القدرة على حل المشكلات و يحقق مساندة اجتماعية أقوى بين التلاميذ.

---

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، ،، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، ص100-101.

[2] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، المرجع نفسه، ص 101.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

– يحقق مزيد من الدافعية الداخلية، كما يلغي دور المعلم المتسلط»[1].

عوائـــــــــــــق التعـــلم التعـــــاوني:

«إن لهذا النوع من التعلم صعوبات تجعل من تحقيق أهدافه أمرا صعبا، و تتمثل هذه العوائق في:

– عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام التعلم التعاوني.

– ضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد.

– عدم توفر مصادر تعليمية تسمح بتطبيق إجراءات التعلم التعاوني كنوع الأثاث في القسم من طاولات و كراسي.

– التنظيم التقليدي للحصص، و توزيع مواقيت الدراسة الذي لايسمح باستغلال الوقت الكافي للتعلم التعاوني»[2].

[1] إيمان عباس الخفاف، التعلم التعاوني، دار المناهج، عمان، د.ط، 2013، ص10.

[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 119.

المحاضرة الخامسة:

المقاربة بالأهداف

تمـــهيد:

إن أساس الانطلاق في أي عمل يستدعي منّا تحديد الأغراض والأهداف المرجوّة فتحديد الهدف لازم لممارسة أي نشاط. فالعملية التعلمية هي عملية مخطط لها، وذلك من أجل إنجاحها فقد خضعت المنظومة التربوية في الجزائر ولفترة طويلة لنمط التدريس وفق المقاربة بالأهداف.

من خلال هذا سنتطرق إلى الحديث عن المناهج التقليدية ومن بينها ما يعرف بالمقاربة بالأهداف.

1-ماهية المقاربة بالأهداف:

- مفهوم المقاربة (Approche): «هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية»[1] ومن خلال هذا يتبين لنا بأن المقاربة هي تلك الوضعيات التي يبنيها المعلم من أجل تقريب المفاهيم إلى أذهان التلاميذ وفق استراتيجيات مخطط لها.

- مفهوم الهدف (but):«التغيير المراد استحداثه في سلوك المتعلم ويمكن أن يكون السلوك يشمل أحد المجالات الثلاثة إما المجال المعرفي (الفكري) أو المجال المهاري (النفسي، الحركي) أو المجال الوجداني (الانفعالي)».[2]

فالهدف هو ما يسعى الانسان للوصول إليه من أجل إحداث تغيير في سلوك المتعلم.

مفهوم المقاربة بالأهداف (Approche par objectifs): «هي مقاربة تربوية تشغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعلمية ذات الطبيعة السلوكية سواء كانت هذه أهداف عامة أو خاصة، ويتم ذلك التعامل أيضا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم، وبتعبير آخر تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتدبيرا وتقويماً ومعالجة».[3]أي أن التدريس بالأهداف يتمثل في تحقيق الغايات والمرامي سواء كانت عامة أو خاصة من خلال مجموعة من الأهداف التعليمية التي تعتمد على السلوك، فوضوح هذه الأهداف معيار للوصول إلى نجاح العملية التعليمية.

---

[1] حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، د. ط، د ت، ص 11.

[2] عادل أبو العز سلامة، سمير عبد السلام وآخرون، طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2009، ص 63.

[3] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، مقالة في موقع www.alukah.net، 1434/11/21 هـ، 2013/09/24 م

2-نشأة المقاربـــــــــــــــة بالأهـــــــداف:

«تبلورت نظرية الأهداف في الولايات المتحدة الأمريكية في سنة 1948 لمناقشة أسباب الفشل الدراسي في المؤسسات التعليمية، وقد إنعقد الاجتماع في بوسطن وقد ترتب عليه قرار بالإجماع لتوصيف السلوك التربوي، وتحديد استجابات المتعلمين في ضوء سلوك إجرائي محدد بدقة لقياسه إجرائيا، وتوصل المؤتمرين إلى أن ترقية التعليم وتطويره، والحد من ظاهرة الاخفاق، سببه غياب الأهداف الاجرائية.

بعدها آن الأوان للتفكير في صنافات الأهداف المعرفية والوجدانية والحسية الحركية لوصف مختلف استجابات المتعلم وصياغتها في عبارات سلوكية»[1] فالملاحظ هنا أن المقاربة بالأهداف ظهرت بعد إنعقاد مؤتمرين بحيث توصل إلى ضرورة تطوير التعليم والسعي إلى تحديد الأهداف الاجرائية للعملية التعليمية.

«ومن ثم خرج المؤتمر السيكولوجي بنظرية تربوية جديدة تسمى بنظرية الأهداف أو الدرس الهادف، ثم ارتبطت نظرية الأهداف بجماعة شيكاغو وكان تيلرساقاًإلى تحديد مجموعة من الاهداف بإعتبارها مداخل أساسية لتطوير التعليم وذلك منذ **1935 م**، وانطلق تايلر من أن التحقق من صحة أساليب التعليم وأساليب الامتحان لا يتم بالرجوع إلى نصوص الكتب المدرسية والمناهج المقررة، إنما بالرجوع إلى الأهداف التي وراء هذه النصوص.

ونتج عن هذا المؤتمر الذي سلف ذكره مجموعة من الصنافات مثل مصنف بلوم الذي عنوان (**تصنيف الأهداف التربوية، المجال العقلي المعرفي**) نشر سنة **1956** وأعقبه الجزء الثاني تحت عنوان (**تصنيف الأهداف التربوية المجال العاطفي الانفعالي**)».[2]

فكل من ساهم في البحث والتطوير يلح على ضرورة العودة إلى الأهداف.

«بعدها نشرت نظرية الأهداف في أمريكا وأوروبا منذ الستينات من القرن الماضي، وأصبحت موضة تربوية معاصرة أكثر انتشارات في سنوات السبعين.

وأخذ المغرب بهذه المقاربة الجديدة من سنوات الثمانين، بعد أن أرسلت بعثة من أساتذة كلية علوم التربية بالرباط إلى بلجيكا للتكوين والتدريب على نظرية الأهداف التربوية بما فيها **الدكتور محمد الدريج** صاحب كتاب (**التدريب الهادف**).

---

[1] جميل حمداوي، المرجع السابق

[2] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف.

وعليه ترتبط نظرية الأهداف التربوية بالنظرية السلوكية القائمة على ثنائية المثير والاستجابة لأن بيداغوجيا الأهداف تسعى إلى قياس السلوك التعليمي الخارجي ورصده ملاحظة وقياساً وتقويماً».[1] فأخذت هذه النظرية تتقدم وتتوسع إلى أن أصبحت أكثر انتشارا، بحيث ارتكزت على النظرية السلوكية التي تهتم بالسلوك.

3-أنواع الأهـــــــــداف التربويـــــــــــة:

تحدد الأهداف التربوية إلى ثلاث مستويات هي:

1- الأهداف التربوية العامة (General Educational Aims): «أهداف هذا المستوى واسعة النطاق، وعامة الصياغة، وتتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة أو برنامج تعليمي كامل أو منهج يشرك فيه مسؤولون كثر، وبلوغها يستحق وقت طويلاً».[2]وهي ما يعرف بالغايات يشمل مختلف الأهداف سواء كانت أهداف المجتمع أو الأهداف العامة للتعليم فهي أهداف بعيدة المدى تستغرق وقتاً لتحقيقها.

2- الأهداف التعليمية (Education objectioes):

« وهي أهداف خاصة، حيث أنها ترتبط بمقرر دراسي معين، أو بوحدة دراسية، وهي أهداف قصيرة المدى وتحدد بدقة وتوضح ما يجب أن يتعلمه الطالب من دراسته بمقرر معين، وتعد اكثر تحديداً أو تخصصاً من المستوى السابق تصنيعها رجال التربية. مثل أن يعرف الطالب الوظائف الاجتماعية للأسرة...».[3] هي أهداف مرتبطة بتدريس المواد الدراسية أي أنها تقتصر على المفردات والبرامج فهي تحدد بدقة لا تحتاج إلى وقت طويل، متعلقة بما يجب أن يتناوله الطالب من تعلمات.

3- الأهداف السلوكية (Beharioraobjectioes):

«تصاغ أكثر تفصيلا ودقة وتحديداً، وترتبط بالدرس المراد تعلمه وبالمفاهيم وأحيانا يشار إلى أنها سلوك الطالب على أن يكون هذا السلوك ظاهراً فيمكن ملاحظته والحكم عليه، كما يجب أن تحدد

[1] جميل حمداوي، المرجع السابق.

[2] زيد سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432 هـ- 2011،

[1] جميل حمداوي، المرجع السابق.

[2] زيد سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432 هـ- 2011،
ص 69.

[3] المرجع نفسه، ص 70.

المستوى الذي يجب أن يصل إليه هذا السلوك، والذي يقبل أو يرفض أداء الطالب على أساسه مثل أن يذكر الطالب مبطلات الصلاة كما ذكرها المعلم خلال خمس دقائق».[1]

أي أن الأهداف السلوكية هي تلك الأهداف التي يقوم بتحديدها المعلم مرتبطة بالمحتوى الدراسي وتطبيقها في الحصة الدراسية كما أنها تعبر عن سلوك التلميذ المراد تحقيقه.

4-تصنـــــــــــــنيف الأهـــــــداف:

« كان ولا زال تصنيف الأهداف التعليمية أحد المعينات التي قدمت الكثير للمعلم في تحديد الأهداف التعليمية، ويتألف التقييم التصنيفي من ثلاث مجالات وهي:

المجال المعرفي The cognitioe Domain، المجال المهاري الحركي The affectioé Domain، المجال الوجداني The psychomoror Domain

أ- المجال المعرفي: يتمركز على القدرات العقلية الذهنية من مثل التذكر والفهم والتطبيق... وغيرها والتي تمثل في مجموعها عمليات عقلية محضة. ويقصد بالأهداف المعرفية تلك الأهداف التي تعنى بما يقوم به العقل من عمليات متباينة في محتوياتها ومتفاوتة في مستوياتها وتضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الانسان».[2]

وبذلك فإن المجال المعرفي يهدف إلى نقل المعلومات واستقبالها، بحيث أنه يركز على الجوانب العقلية المعرفية، من حفظ، وفهم وتذكر.

ب- المجال المهاري الحركي: يتعلق هذا المجال في أهدافه بالمهارات الحركية والمقصود بها هو المهارات الحركية، أطراف الجسم، كحركة اليدين أو القدمين، أو الجسم ككل وهي تمثل الكثير من المعطيات الشائعة لغالبية الموضوعات المتعلقة بحركة الجسم (كتابة، التحدث، المهارات الحركية...)،

[1] زيد سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، ص 70.

[2] محمد بن يحي زكريا، وعباد مسعود، التدريب عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، شارع سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، د. ط، 2006، ص 24.

المحاضرة السادسة:

مراحل التدريس بواسطة الأهداف

أولا: مراحل التدريس بواسطة الاهداف

تتخلص مراحل التدريس بواسطة الاهداف في أربعة مراحل رئيسية تتضمن (التصميم، التحليل، التنفيذ، والتقويم)

1-مرحلة التصميم:

«مجموعة الاجراءات والعمليات التي تتناول تخطيط العملية وتنفيذها وتقويمها، وهو عملية تحديد شروط المتعلم»[1]، فالتصميم هو كالتخطيط للعملية التربوية يقوم به المدرس بسبب وقفه.

« فيقوم المدرس في هذه المرحلة بتحديد أهدافه الخاصة بدروسه، ذلك أن لكل درس هدفاً خاصاً يمكن تجزئته إلى مجموعة من الأهداف الجزئية الاجرائية (كل ذلك في ضوء الهدف العام من المادة أو المنهج) لكتابة فصل العمل وتحديد شروط ومعايير أداء (اختيار المحتوى التربوي الملائم، تحديد المبادئ وتحديد الوسائل المساعدة)».[2]

أي أن المعلم خلال مرحلة التصميم يحدد أهدافه المرتبطة بدروسه باعتبار أنه لكل حصة أو درس هدف خاص.

2-مرحلة التحليل:

«تتضمن هذه المرحلة تحليل الوضعية التي يجري فيها التعلم، أي تحلل الموقف التربوي بإدراك العلاقات التي تربط بين جميع متغيراته من ناحية، وتحليل المحتوى التعليمي (المادة الدراسية) من ناحية أخرى».[3]

إذن فمرحلة التحليل يتم فيها إجراء تجزئة الوضعية التعليمية مع معرفة كل العلاقات التي تربط بين تغيرات الموقف التعليمي التربوي إضافة إلى تحليل المادة الدراسية «وذلك عن طريف تجزئة المادة إلى عناصرها ومكوناتها الأساسية بالإسناد إلى معايير خاصة بتنظيم المحتوى التربوي مع مراعاة مبدأ التدرج من العام إلى الخاص ومن البسيط إلى المعقد، مراعاة معايير الطرائق المختارة ومدى فلائمتها للهدف من الدرس والفئة المستهدفة، ثم مراعاة الضغوط التي يفرضها الموقف التربوي، واقتراح البدائل الملائمة للتعديل والتغيير».[4]

---

[1] محمد الحيلة، توفيق مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن، ط4، 2004،ص58.

[2] حمزة الدويسري، التدريس بواسطة الأهداف، مقالة في موقع www.edutrapediaillaf.net بتاريخ السبت 12 يناير 2013.

[3] المرجع نفسه.

[4] المرجع نفسه.

كما يتضح لنا أنه بعد عملية التجزئة للمادة الدراسية يجب مراعاة مبدأ التدرج ومعرفة الطرائق ومدى مناسبتها للهدف من الدرس أي تحليل كل ما يتعلق بالدرس مع السعي إلى التجديد والتغيير.

3- مرحلة التنفيذ:

«وتضم هذه المرحلة سيرورة التدريس، أي جملة الخطوات الرئيسية التي يتبعها المدرس لنقل معارفه وتحقيق أهدافه، وبمفهوم آخر تمثل هذه المرحلة إجراءات التدريس الفعلية التي يتبعها المدرس في تقديم دروسه».[1]

وهذه المرحلة تشمل الطرق والاستراتيجيات المتبعة في تنفيذ وإلقاء الدرس.

4- مرحلة التقويم:

تتعلق هذه المرحلة بجملة الإجراءات التي يتبعها المدرس لإصدار الحكم بخصوص فعالية طرائقه وأهدافه ووسائله وأسلوبه، فيتعرف بذلك على مواطن الخلل بما يمكنه من تعديل سلوكه ومراقبته، وكل ذلك في ضوء الحكم المتعلق بالهدف الخاص من الدرس ومدى تحققه.[2]أي أن المدرس في هذه المرحلة يقوم بنفسه فيما يتعلق بالطرائق المتبعة والوسائل التي اعتمد عليها فيستطيع أن يكشف مواطن الضعف فيسعى جاهداً إلى تعديلها، وذلك من خلال معرفته لمدى نجاح الدرس أو فشله.

ثانيًا: أهمية تحديد العملية التعليمية التربوية:

هناك أهمية كبيرة في تحديد الهدف داخل الإطار التعليمي التربوي مما يساعد على إنجاز العملية التعليمية «فلتحديد الأهداف التربوية ووضوحها أهمية قصوى بالنسبة للعملية التربوية والتخطيط لها، فالطريقة في التربية نصبح السيرة في التخطيط والتنفيذ في ظل أهداف واضحة محددة الصياغة ميسرة الترجمة إلى سلوك عقلي وجسي ونفسي واجتماعي في المتعلم وتكمن قيمة الهدف في أنه يجعل للعمل معنى ويعين له اتجاها ويحدد له الوسائل والطرق».[3]، معنى ذلك أن الهدف هو الذي تيسير العملية التربوية والتعليمية ويحددها وذلك بالتخطيط والتنفيذ لها لتصبح قابلة وصالحة لتقدم إلى المتعلم وذلك من أجل فهمها واستيعابها.

[1] حمزة الدوسري، التدريس بواسطة الأهداف.

[2] المرجع نفسه.

[3] محمود السيد سلطان، الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام، دار الحسام للنشر والتوزيع، القاهرة، د. ط، 1400 هـ/ 1980 م، ص 23.

المحاضرة السابعة:

الكفاءات: المفهوم والدعائم

1-الكفاءة لغة واصطلاحا:

يميل المرء وهو يناقش مفهوم الكفاءة، أن يبدأ بالوقوف على المعنى اللغوي لهذا المفهوم وفق ما ورد في بطون المعاجم العربية، فقد جاء في مادة "ك ف أ"من لسان العرب ،« الكَفِيءُ: النَّظِيرُ، وكذلك الكُفْءُ والكُفُوءُ، على فُعْلٍ وفُعولٍ، والمصدر الكَفَاءةُ، بالفتح والمدّ...و قول حسان بن ثابت: وروحُ القُدْسِ لَيْسَ لَهُ كِفَاءُ، أي جبريل، عليه السلام، ليس له نَظِير ولا مَثيل، والكُفْءُ: النظيرُ والمساوِي، ومنه الكَفَاءَةُ في النِّكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها.وكَافَأَهُ مُكَافَأَةً وكِفَاءَ: مَاثَلَهُ، ومن كلامهم: الحمد لله كِفَاءَ الواجب، أي قدر مايكونُ مكَافِئاً له، والاسم: الكَفَاءةُ والكِفاءُ»[1]

كفي: كَفَاهُ مؤنثه كِفَايَة، وكفاك بهم رجالا. وكفاني ما أوليتني، واستكفيتُه الأمر فكَفَنِيه، وهذا كافيك و كَفْيُكَ: هذا حسبك. واكتفيت به، وقنعت بالكُفْية وهي القوت، وقنعوا بالكُفَى ولا يملكون إلا الكفى: إلا الأقوات[2]

وكفى، يكفي، كفاية: إذا قام بالأمر، وكفاه الشيء كفاية، إستغنى به عن غيره فهو كافٍ، وكثيراً ماتزاد معها الباء، كما جاء في التنزيل العزيز ﴿ **وَكَفَى بِاللهِ حَسِيبًا** ﴾[3] والكُفَى ماتكون به الكفاية، يقول هذا رجل يكفيك من رجل"يستوى فيه المفرد والمثنى والجمع، مذكراً ومؤنثاً"والكاف مثلثةالحركات[4] ، وأوردت المعاجم "الكفاية" بمعنى القدرة على الشيء، والكفاءة بمعنى المماثلة، إلا أن بعض المعاجم الحديثة، كالمعجم الوسيط، أوردت الكفاءة بمعنى الكفاية، وهذا ما أجازه مجمع اللغة المصري[5]

([1]) ينظر: ابن منظور: لسان العرب، المجلد الأول ، دار صادر، دط ، بيروت ، دت، ص 139.

([2]) الزمغشري أبي القاسم جار الله محمود بن عمر: أساس البلاغة، دار الكتب العلمية ،ط1،تح:محمد باسل عيون السود ، ج2، لبنان، 1998، ص142

([3]) فصلت: الآية 53.

([4]) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، ص 793.

([5]) أحمد عمر مختار: معجم الصواب اللغوي-دليل المثقف العربي، ط1، عالم الكتب، المجلد1، القاهرة ، 2008، ص 621.

وفي إطار التعريف بالكفاءة في شِقّها الاصطلاحي والذي لا يبتعد كثيرا عن معناها اللغوي، نورد مفهومها في أهم المجالات التي تخدم دراستنا كما يلي:

2-الكفاءة في التصور التربوي:

أضحى مصطلح الكفاءة، خلال السنوات الأخيرة من أشيع المصطلحات تداولا في الميدان التربوي، والأكثر جدالا من حيث تحديد مدلوله في التصور التربوي، ولعل أهم الأسباب الداعية إلى تعدد المفاهيم وتضاربها ارتحاله من حقول معرفية ومهنية أخرى لازال يمثل قطب الرحى فيها، كاللسانيات وعلم النفس والمقاولاتية، كذلك من بين الأمور التي دعت إلى الجدال حول مفهوم الكفاءة التباسها وتداخلها مع مصطلح الكفاية، لذا وجب الإحاطة بالمفهومين قصد الإيضاح وإزالة اللبس والغموض في حقلي التربية والتعليم.

فالكفاية شاملة وواضحة تعتمد على الجانب الكمي والكيفي في العملية التعليمية والتربوية فهي أوسع وأشمل من الكفاءة، إذ يرى **جود Good** بأنها«القدرة على تحقيق النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الوقت والجهد والنفقات»[1] ومن الناحية الإقتصادية أنها تعنى بالمدخلات والمخرجات لضمان أكبر فائدة ونفع في وقت قياسي بجودة عالية.

وتعرفها **سهيلة كاظم الفتلاوي** إجرائيا بأنها:« قدرات تعبر عنها بسلوكات تشمل مجموعة مهام معرفية ومهاريّة ووجدانية تكون الأداء النّهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين ومرضي .»[2]

(1) التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات-المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2006، ص70.

(2) سهيلة كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن،2003، ص29.

أما **الكفاءة Compétence** فقد أقرّ العديد من الباحثين بيوجد أكثر من مائة تعريف لها، وهذا حسب السياق الذي تستعمل فيه والمقام الذي ترد فيه، وعليه نستحضر بعضا من التعاريف على سبيل المثال لا الحصر:

يعرف **جيلي Gillet** الكفاءة :« بأنها نظام من المعارف النظرية والإجرائية، المنظمة في شكل صور"خطط" ذهنيّة عملية تسمح إزاء عائلة من الأوضاع، بالتّعرُّف على مهمّة مشكلة، وحلّها بعملٍ ناجع»[1]، في هذا التعريف يؤكد جيلي على أن الكفاءة ليست هي المعارف؛ بل تتضمن جملة من المعارف المنظمة والمترابطة فيما بينها، وأنها تنطبق على فئة من الوضعيات، بهدف غاية محددة، فهي «عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية، ومواقف ثقافية واجتماعية، يمكن المتعلم من حلّ وضعيات إشكالية في الحياة اليومية، وهي سيرورة معقدة لاكتساب معارف تصورية وأدائية يستخدم من خلالها قدرات في سياق خاص»[2]. تمثل ما يقدر الفرد على إنجازه، اتجاه مشكلة معقدة في سياق معين.

ويعرفها **فليب بيرنو philippe perrenoud** بأنها« قدرة على التصرّف بفاعلية في نمط معين من الوضعيات، فهي قدرة تستند إلى معارف ولكن لا تختزل فيها»[3]، والجلي من هذا التوصيف عند بيرنو أن الكفاءة لا تكمن في المعارف، بل في القدرة على تعبئتها في سياق وضعية مناسبة، من أجل هدف معين.

أما **دولاندشاير G.de landsheere** فتعريفه للكفاءة ينطلق من المفهوم الذي يقدمه تشومسكي والذي يعتبرها«القدرة لدى الأفراد، على إصدار وفهم جمل جديدة» [4]، إلا أن الكفاءة التي قصدها تشومسكي

([1]) بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، ص275.

([2]) محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دط، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص42.

([3]) الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية،ط1، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص142.

([4])محمد الدريج: التدريس الهادف–من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، 2016، ص 290.

ليست سلوكا بل «مجموعة من القواعد التي تسير وتوجه السلوكات اللغوية، دون أن تكون قابلة للملاحظة ولا يمكن للفرد الوعي بها»[1].

بينما يذهب **اكس روجيرس X.Roegiers** بأن الكفاءة «عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرت تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا»[2]

ويرى **جود Good** أن الكفاءة هي«القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة ما في حقل معين في المواقف العملية»[3]، فالكفاءة بذلك تتوفر على قدرة هائلة على التحويل والاستعمال الواسع مما يسمح بتحقيق تعلمات من مستوى عال جدا...وهي ملتقى تتقاطع داخله معارف وخبرات ومهارات ومواقف، لها وظيفة إدماجية للفرد داخل المجتمع وإمكانية إستفادته مما يتعلمه داخل الفصل الدراسي واستثماره لحل المشاكل التي قد تعترضه في حياته العملية)[4]

وحسب **فليب ميريو Philippe Meiriew** الكفاءة هي جملة« المعارف المحيلة على الوضعيات المعقدة التي تؤدي إلى إدارة المتغيرات المتباينة، وتسمح بحل مشاكل استنادا على مراجع تتعلق بابستمولوجيا مادة»[5]

أما **محمد الدريج** فيعرفها بأنها:«قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها

([1])محمد الدريج: التدريس الهادف–من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ص 292.

([2]) بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، ص274.

([3]) التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات– المشاريع وحل المشكلات، ص 69.

([4]) محمد شرقي: مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، دط، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2010، ص30 بتصرف.

([5]) الكتاب السنوي: المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003، ص 14.

وتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة»[1]، فالمهارات والمعارف والقدرات تعزز الكفاءة بحيث يوظفها الفرد في وضعيات إدماجية قصد إيجاد حل لمشكلة ما.

والمتمعن في مجمل الآراء التعريفية التي أوردناها سلفا لمصطلح الكفاءة يجد أنها مفهوم متكامل قابل للنمو، ومزيج من المكونات الذاتية، وسيرورة فعل ونشاط قابل للملاحظة والقياس، تتمثل في قدرة الشخص الذاتية على تجنيد واستعمال واستثمار جملة المعارف والقدرات والمهارات والمكتسبات والقيم لحلّ إشكالات محتملة الوقوع في سياقات مختلفة ومتنوعة شخصية كانت، أو اجتماعية أو مهنية. وقد اتخذتها المنظومة التربوية الجزائرية على غرار دول أوربية وعربية، كإطار منظم لمناهجها التعليمية قصد تكوين أفراد للحياة الاجتماعية والمهنية، قادرين على حلّ المشكلات التي قد تواجههم مستقبلا.

3- مكونات ومركبات الكفاءة:

1. الاستعداد Aptitude:

الاستعداد هو«نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة، ولمواجهة متطلبات عملية التعليم والتعلم والتكوين من جهة أخرى، وله صله أساسية دائمة بالقدرات والمهارات، وذو ارتباط أكثر بهما، وفي النهاية

تصير مجموعة الاستعدادات، قدرات ومهارات، وهذه الأخيرة تكوّن الكفاءات»[2] ،فهو« يتعلق بحالة المتلقي أثناء

(1) محمد الدريج: التدريس الهادف-من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ص283.

(2) خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دط، دار التنوير، الجزائر، 2004، ص92.

العملية التعليمية، فإذا لم يكن المتعلم مهيأ نفسيا للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة، فإن التواصل بين المعلم والمتعلم سوف ينعدم»[1]، اذن فالاستعداد قابلية فطرية ، تجعل الفرد جاهزا لتعلم مهارة أو سلوك جديد .

2. المهارة Habileté:

المهارة مفهوم كثير التداول في المجالات المهنية والفنية تدل على عمل الفرد المحكم والمتقن والقابل للملاحظة، فهي«الأداء الذي يؤديه الفرد بسرعة وسهولة ودقة سواء أكان ذلك الأداء جسميا أم عقليا»[2] ،أما في ميدان التعلم فهي نشاط ذهني أو أدائي، يحصل عليه المتعلم بعد كل عملية تعلّم، و«وسيلة مرتبطة بالاستعمال الفعال للمجال المعرفي، والحركي، والوجداني، والقيمي، وهي قدرة جزئية مكتسبة مرتبطة جدا بالتطبيق والتدريب والإجراءات العملية، التي تصل أحيانا إلى درجة الإتقان والتحكم الخاص في إنجاز أي مهمة»[3].وعليه يمكننا القول بأن المهارة عبارة عن قدرة بلغت درجة من الاتقان في إنجاز مهمة ما.

3. –القدرة Capacité:

القدرة خلاف الكفاءة ذلك أنها لا تتحدد بناء على أنماط من الوضعيات التي تستوجب حلا، كما أنها غير قابلة للتقويم، فهي «كل ما يجعل الفرد قادرا ومؤهلا لفعل شيء ما والقيام به، أو إبداء سلوكات تتناسب مع وضعية ما، غير مرتبط بمضامين نشاط تعلمي معيّنة، بل يمكن أن تبرر في أنشطة مختلفة، كالقدرة على تعريف الأشياء أو على المقارنة بينها، والقدرة على التحليل والاستخلاص»[4]، فعدم ارتباط القدرة بمحتويات مادة دراسية

([1]) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات، ص63.

([2]) عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسين الديلمي: استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2008 ص23.

([3]) ينظر: خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص97.

([4]) محمد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، دط، taksidj.com للدراسات والنشر، الجزائر، 2014، ص245.

معينة؛ يجعلها تتميز بخاصية الامتداد إلى أكثر من مادة دراسة، وقد يستخدم المتعلم التحليل في مادة اللغة والفلسفة والعلوم الطبيعية...

كما تعرف القدرة على أنها «مجموعة من الطاقات والقوى الفطرية أو المكتسبة تساعد الفرد أو الكائن على أداء نشاط بدني أو فكري أو مهني، وهي قابلة للنمو والتطور بالعديد من مظاهر التعلم، وبمختلف الخبرات والتجارب الخاصة»[1]، شأنها شأن الاستعدادات يمكن تطويرها وتنميتها عند المتعلم عن طريق التدريب والتمرس، انطلاقا من محتويات المواد المقررة في المناهج التربوية المدرسية، فالقدرة على التحليل مثلا يمكن تنميتها وتطويرها عند المتعلم فيصبح بذلك أداؤه التحليلي أسرع وأدق من ذي قبل كلما تمرّن وتمرّس على هذا النشاط

4. الأداء أوالإنجاز Performance:

يعد الأداء من أهم المفاهيم التي ارتبطت بالكفاءة وهو«بمثابة الانعكاس المباشر للكفاية، وهو السلوك الظاهر الذي يتجلى ويتمظهر، والذي يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة»[2] أما الكفاية فهي «البطانة الداخلية للإنجاز والتي تلعب دور المحرك، إنها نموذج مستدخل"مستبطن" ومكتسب وغير مرئي، ولا يلاحظ إلا من خلال إنجازات وسلوكات مؤشرة»[3]، فتظهر الكفاية في قدرة الفرد على القيام بمهمة ما نتيجة عملية تعليمية، حيث تتجلى في إنجاز قابل للملاحظة والتقييم.

4-أنواع الكفاءة

يجد الباحث في علوم التربية نفسه أمام إشكالية المعايير التي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفاءات، وذلك راجع لأهميتها وتعدد أشكالها، وقد صنفت عند بعض الباحثين حسب ما تتطلبه حاجة المتعلمين الفردية والإجتماعية إلى الأنواع عدة، يمكن حصرها فيما يلي:

([1]) خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص92-93.

([2]) التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات- المشاريع وحل المشكلات، ص79.

([3]) محمد الدريج: التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ص317.

1. **كفاءة المعرفة Compétence de connaissance**: وهي المعلومات والمعارف والحقائق والقدرات التي يمتلكها الفرد ويمكنه توظيفها في مجال علمي معين، أو أداء وظيفة ما.
2. **الكفاءة الأداتية Compétence de performance:** وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك معين لمواجهة وضعيات مشكل، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.
3. **الكفاءة الوجدانية Compétencies Affective**: وتشير إلى أراء الفرد واتجاهاته وميوله ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وتغطي جوانب كثيرة، اتجاهاته نحو المهنة، وتقبله لنفسه، وميوله إلى المادة.
4. **كفاءة الإنجاز Compétence des résulta**: وتسمى أيضا بكفاءات النتائج، إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني إمتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، أما الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدلّ على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين[1]

5– خصائص الكفاءة :

للكفاءة المكتسبة مجموعة من الخصائص تنماز بها، يمكن تلخيصها في النقط التالية:

– **تعبئتها لموارد مختلفة**: تتطلب الكفاءة عموما تسخير جملة من الموارد تتمثل في مختلف المعارف العلمية والمهارات السلوكية والقدرات الفردية والتجارب الذاتية، بشكل يضمن لها تمفصلها وتناسقها.

– **الغائية**: تنماز الكفاءة بالطابع النهائي والوظيفية والنفعية، فتسخير الموارد من طرف المتعلم لا يتم عَرَضاً، والتعلم ليس تخزين المعارف بل القدرة على إعطاء معنى للمعرفة وتفعيلها من خلال القيام بعمل أو إنجاز مهمة مركبة، أو حل مشكلة سواء في المحيط المدرسي أو خارجه.

([1]) محمد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، ص249 بتصرف.

– **خاصية الإرتباط بشبكة من الوضعيات:** فتحقيق الكفاءة لا يتم إلا من خلال جملة من الوضعيات، ومن أجل تنمية كفاءة ما وتفعيلها عند المتعلم لابد من رصد الوضعيات ذات المجال الواحد والتي تخدم الكفاءة المنشودة.

– **تعلق الكفاءات بالمادة الدراسية:** في أغلب الأحيان توظّف الكفاءة معارف ومهارات متعلقة بمادة معينة، وقد تتعلق بعدة مواد التي تغدو فيها التعلمات متعالقة بعضها ببعض، مثل: كفاءة التعبير الشفوي فتتطلب التحكم في عدة مواد لاكتسابها، كالتحكم في القواعد النحوية والصرفية، والبلاغة، والمطالعة...

– **قابلية التقويم:** الكفاءة معطى ذهني مجرد لا يمكن ملاحظته وقياسه إلا من خلال الفعل والممارسة والعمل والأداء. خلافا للقدرات التي تستعصي على هذا الإجراء، وعليه يمكن القول بأن الكفاءة تتميز بإمكانية تقويمها في إطار فئة من الوضعيات المشكلة، وبناء على إنتاج المتعلم، بالاستناد إلى معايير تقيس نوع الإنتاج، لأن صوغها يتطلب أفعالا قابلة للملاحظة والقياس[1]

–**قابلية التحويل:** كل كفاءة هي موارد قابلة للتحويل في وضعيات مشابهة .

–**الكفاءة مبنية وليست تكديسية تراكمية استظهارية:** تتميز الكفاءة بطابعها البنائي للمعارف والمعلومات المكتسبة، فالتعلم من وجهة نظر التدريس بالكفاءات، هو بناء للمعارف والمكتسبات، من أجل تحقيق هدف أو الوصول إلى غاية ما ذات دلالة ومنفعة، وليس مجرد حفظ وتخزين واستظهار للمعارف كما كان معمولا في البيداغوجيات المنقضي أجلها.

.

([1]) ينظر:محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 44-45.

المحاضرة الثامنة:

الكفاءة من منظور لساني

1-الكفاءة اللغوية في النظرية التوليدية التحويلية

يعود إدراج عبارة الكفاءة اللغوية في الدرس اللساني إلى الفيلسوف واللغوي الأمريكي **نعوم تشومسكي Naom Chomsky**)، ضمن مقالة حول اكتساب اللغة وتعلمها، والتي تعدّ نصا من النصوص المؤسسة للثورة المعرفية في العلوم الإنسانية، وثورة على الدراسات اللغوية التي كانت تتبنى المنهج السلوكي وأطروحة اللغة مجرد عادات سلوكية تلقائية خاضعة لثنائية مثير/استجابة، ومجردة من أية قدرة على الخلق أو الابداع عند متكلميها[1]، وظهر هذا البحث التشومسكي جليا في نظريته المسماة بالتوليدية التحويلية، وقد حافظ فيها على منهجية بلومفيد الوصفية البنائية في بادئ الأمر وبظهور كتابه (البنى التركيبية **Syntactic Strudures)**عام1957، وكتابه الثاني أوجه (أوجه النظرية التركيبية **Aspects of th theory of syntax**) عام 1965، فقد صقل في هذا الأخير أفكاره، وطور نظريته من خلال نقد أسس النظرية السلوكية لبلومفيد وسكينر،كما تجاوز أراء البنويين، التي تعوّل على الجانب الشكلي للغة، وتقتصر على الوصف في دراستها للظاهرة اللغوية، دون الخوض في تسويغها أو تفسيرها أو تأويلها، بينما يرى تشومسكي «أنه لايجب الاكتفاء بالوصف الخارجي للغة لأنه لا يساعد على إدراك حقيقتها»[2]

ومن هذا التصور استطاعت النظرية التوليدية التحويلية « أن تحول البحث اللساني من منهج يتوخى معطيات علم النفس السلوكي، إلى منهج عقلي غايته استكشاف الكفاية التي يمتلكها المتكلم-المستمع والسعي من أجل تعليل الآلية الكامنة وراء بناء الجمل»[3]، بحيث تقوم نظريته في التحليل اللغوي على أن النحو التوليدي نظرية في الكفاءة اللغوية، وحدد أهداف البحث في «اكتشاف مبادئ كلية تحكم بنية اللغة واستعمالها، وفي فهم الصفات النوعية للعقل البشري»[4]، كما «ميّز بين جانبين أساسيين في الدراسة اللسانية: معرفة المتكلم المستمع المثالي والأداء اللغوي الفعلي»[5] تحت اسم المصطلحين التاليين:الكفاءة والأداء.

([1]) ينظر: جواكيم دولز وآخرون: لغز الكفايات في التربية، تر: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، ط1، منشورات عالم التربية،الدار البيضاء، المغرب، 2005، ص29.

([2]) صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية،ط1، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2000، ص28.

([3]) أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية-حقل تعليمية اللغة، ص25.

([4]) عز الدين البوشيخي:التواصل اللغوي-مقاربة لسانية وظيفية، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت ، لبنان، 2012، ص34.

([5]) أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور،ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر، 2015، ص210.

2–الكفاءة اللغوية La compétance linguistique:

ينطلق تشومسكي في تحديده لمعنى الكفاءة اللغوية من مبدأ أن كل إنسان يولد باستعداد لغوي فطري وكوني، تدل عليه الكفاءة اللغوية؛ والمقصود هو « أنه يوجد داخل بنيات الدماغ الإنساني"جهاز ذهني" يمنح كل واحد، قدرة نموذجية وداخلية، على إنتاج وفهم كل لغة طبيعية»[1]

يعني مصطلح الكفاءة اللغوية في نحو القواعد التحويلية التوليدية «نظام اللغة الكامن الذي يكتسبه أبناء اللغة ابتداء من طفولتهم»[2] أي الإستبطان الكامن أو المضمر عند الفرد والذي يمكن من خلاله توليد عدد لا متناه من الجمل، أي قدرة الفرد على تكوين جمل وفهمها، بما في ذلك الجمل التي لم يسمعها من قبل، وهي تشمل أيضا القدرة على التفرقة بين التركيب الذي يشمل جملة مفهومة في لغة ما وغيره من التراكيب المقبولة نظما، فمثلاً يتمكن المتكلم باللغة العربية من فهم وقبول جملة مثل:(جمع غفير حضر درس الأستاذ) باعتبارها جملة عربية سليمة، ولكنه لايستطيع قبول عبارة مثل:(غفير حضر جمع الاستاذ درس) مع أن جميع كلماتها عربية، وكثيرًا ما يشار إلى أن الكفاءة اللسانية هي تمكين المتكلم المستمع المثالي من معرفة لغة ما معرفة كاملة،
فتشومسكي يرى أن الكفاءة هي قدرات داخلية كامنة في ذهن الفرد–البنية العميقة– تمكنه من تنظيم وإنتاج عدد لا متناه من الجمل الصحيحة، وهي شيء فطري غريزي لايمكن ملاحظته، ولكنها تتجسد وتظهر عند أداء الفرد للغة في البنية السطحية.

3–الأداء الكلامي أو الإنجاز Performance:

وهو التجسيد المادي لنظام اللغة في إحداث الكلام، أي «الإنعكاس الحاصل في عملية التكلم، للكفاية اللغوية»[3]، فهو إذن الاستعمال الحقيقي للغة في الواقع، وفي الظروف المحسوسة، «بحيث يعود متكلم اللغة، بصورة طبيعية، إلى القواعد الكامنة ضمن كفايته اللغوية، كلما استعمل اللغة في مختلف ظروف التكلم، فالكفاية اللغوية بالتالي، هي التي تقود عملية الأداء الكلامي»[4]، وقواعد اللغة ليست ما نلاحظه في نصوصها وعباراتها المنطوقة، فهذه النصوص والعبارات صور من الأداء، ولكن قواعد اللغة تمثل المعرفة الكامنة وراء هذا الإنتاج ولهذا لايجوز الاكتفاء ببحث الأداء في النصوص كما ذهب دي سوسير De Saussure،«بل لابد من كشف القواعد

(1) جواكيم دولز وآخرون: لغز الكفايات في التربية، ص 30.

(2) السعيد شنوفة: مدخل إلى المدارس اللسنية، ط1، المكتبة لأزهرية للتراث، القاهرة، مصر ،2008، ص119.

(3) ميشال زكرياء: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986، ص33.

(4) المرجع نفسه، ص ن.

الكامنة والمؤثرة والحاسمة»[1]، إذ أن « القواعد اللغوية عند تشومسكي طاقة مبدعة، وخلاقة تعكس الجانب الإبداعي في اللغة الإنسانية، وهي التي يجب أن تولد جميع الجمل في هذه اللغة»[2]، وليست جردا تصنيفيا للعناصر اللغوية، أو نظاما من الأحكام التي يجب الامتثال إليها في صوغ الكلام وفهمه.

ولعل من نافلة القول أن نذكر الصلة بين تمييز دي سوسير بين مفهومي اللغة(Langue) والكلام(arole)، وتمييز تشومسكي بين مفهومي الكفاءة(compétence) والأداء(Performance) إلا أن تشومسكي «رفض فكرة دي سوسير القائلة بأن اللغة كتلة من المادة، أو قائمة من المفردات، التي ينتقي منها الشخص الكلام»[3]، وعدّ اللغة مكون من مكونات العقل البشري، «تقوم على تنظيم منفتح وغير مغلق من العناصر، تتجلى فيه السمة الإبداعية عبر مقدرة المتكلم على إنتاج وعلى تفهم عدد غير متناه من الجمل لم يسبق له سماعها قبلا»[4]، والكفاءة هي التمكن من اللغة المخزونة في أذهان متكلميها بوصفها «نظام عقلي تحتي قابع خلف السلوك الفعلي، وعليه فإنه غير قابل للدراسة التجريبية المباشرة»[5]، هذا وتبقى دراسة الرجلين للغة وأتباعهما–رغم اختلاف المفاهيم والإجراءات– دراسة لها خارج سياقها الاستعمالي، فراحت المقاربات البيداغوجية المنبنية عليها تقدم اللغة كأداة للتواصل اللساني مفصولة عن السياق الذي ترد فيه وما يحيط به، وتستهدف إقدار المتعلم على إنتاج جمل صحيحة نحويا[6]، دون اعتبار مجال استخدامها ولا سياق توظيفها، الأمر الذي استدركته مقاربات أخرى–اتخذت مرجعياتها نظريات لسانية تولي الاهتمام بالجانب الوظيفي والتداولي للغة– تعمل على إكساب المتعلم قدرة توظيف اللغة في سياقات تواصلية حقيقية بالإضافة إلى كفاءته اللسانية، وهذا مايهمنا من الناحية الديداكتيكية في تعليم اللغات وتعلمها.

(1) محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، دط، دار غريب، مصر، دت، ص13.

(2) السعيد شنوفة: مدخل إلى المدارس اللسنية، ص118.

(3) أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص210.

(4) ميشال زكرياء: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ص29.

(5) أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ص210.

(6) ينظر: الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، دط، أفيقيا الشرق، المغرب،2011، ص19–20.

4- الكفاءة التواصلية عند الوظيفين والتداوليين

إذا كان تشومسكي يميز ضمن الكفاءة اللغوية بين قدرة نحوية صرف، وقدرة تدوالية، فإن الوظيفيين والتداوليين بوجه عام، يذهبون إلى أن « الكفاءة اللغوية قدرة واحدة تجمع بين النحو والتدوال، ويسمونها **بالكفاءة التواصلية** أو **القدرة التواصلية Compétence communicative**»[1] ، تُيسّر لمستعملي اللغة الطبيعية-متكلم/مخاطب-التواصل فيما بينهم بواسطة المنتوجات اللغوية.

يعد مفهوم الكفاءة التواصلية من أهم المفاهيم التي طرحها وطورها اللغوي الاجتماعي **ديل هايمز Dell Hymes**، ولقد صاغ **هايمز** هذا المصطلح انطلاقا من الانتقادات التي وجهها لثنائية كفاءة-أداء كلامي التي طرحها تشومسكي، «وقد ركز في هذه الانتقادات بالخصوص على كون هذه النظرية لم تهتم بملاءمة النص المنطوق مع السياقات المقامي، والسوسيوثقافية»[2] وهو يعتبر أن الكفاءة اللغوية والقواعد النحوية غير كافية، لتطور عملية الضبط الوظيفي للغة بل لابد «من الإلمام بقواعد علم اللغة الاجتماعي، أو مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي بالإضافة إلى الإلمام بالقواعد النحوية...ويشير المصطلح في رأي هايمز إلى القدرة على نقل رسالة أو توصيل معنى معين، والجمع بكفاءة بين معرفة القواعد اللغوية وبين القواعد الاجتماعية في عملية التفاعل بين الأفراد»[3]، أي أن معرفة الفرد للنّسق اللغوي قاصرة على إحداث التواصل بشكل كامل ما لم يتوّج هذا الفرد بمعرفة كيفية استعمال اللغة، وتكييف عناصرها مع كل سياق تواصلي.

إذن فالكفاءة التواصلية هي«المقدرة على استخدام اللغة في سياقاتها الفعلية التي تتجلى فيها، بينما يمكن أن ينظر إلى الكفاءة اللغوية/اللسانية على أنها المعرفة المتطلبة لتركيب الجمل اللغوية الصحيحة الصياغة، أو فهمها،

([1]) أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دط، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط ، المغرب ، 1995، ص16.

([2]) الحسين زاهدي:التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، ص29.

([3]) ينظر:رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية-مستوياتها،تدريسها،صعوباته، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004، ص172.

فإن الكفاءة التواصلية قد ينظر إليها على أنها المعرفة المتطلبة لتحديد ماتعنيه مثل هذه الجمل عندما يتكلم بها بطريقة ما، في سياق معين»[1]، وهذا ما يستدعي القول بأن الكفاءة التواصلية أعمّ وأشمل من الكفاءة اللغوية.

يتصور كل من **كنال وسواين Canal et Swain** أن الكفاءة التواصلية تحتوي على مكوّن معرفي ثالث بالإضافة إلى ما ذكره هايمز، ويتمثل هذا المكون في الكفاءة الاستراتيجية «تتضمن استراتيجيات التواصل اللفظية وغير اللفظية»[2]، وهي حسبهما عبارة عن جملة من استراتيجيات تمكن من تعديل كبوات، أو عثرات التواصل..... ولهذا يؤكدان على الحرص على تعلم هذه الكفاءة في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية، بينما تؤكد **صوفي موارون Sophie Moirand** في تعريفها للكفاءة التواصلية على أربع مكونات[3] تتمثل في:

–المكون اللساني La composante linguistique: وهو معرفة القواعد التركيبية والدلالية ومعرفة كيفية استعمالها (تداولية اللغة) أي ما يعرف بسنن التواصل عند ونداوسون winddowsan

–المكون الخطابي La composante discursive: هو معرفة أشكال الخطابات وتنظيمها وتشكيلها وفق الوضعيات التواصلية التي تنتج فيها وتؤول.

–المكون المرجعيLa composante référentielle: معرفة مختلف مجالات التجربة الإنسانية وموجودات العالم والعلاقات القائمة بينها

(1) محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى–أنظمة الدلالة في العربية، ط2، دار المدار الإسلامي، ليبيا، 2007، ص148–149.

(2) عز الدين البوشيخي:التواصل اللغوي–مقاربة لسانية وظيفية، ص32.

(3) ينظر: الحسين زاهدي:التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، ص34–35.

-المكون السوسيو ثقافي La composante socioculturelle : معرفة وامتلاك القواعد الاجتماعية ومعايير التفاعل بين الأفراد والمؤسسات ومعرفة التاريخ الثقافي، والحضاري والعلاقات بين المواضيع الاجتماعية ومعرفة كيفية استعمالها.[1]

فهذه المكونات تتضافر وتتكامل فيما بينها لتمكّن الفرد/المتعلم للغة ما-سواء كانت لغة المنشأ أو لغة أجنبية- أن ينتج خطابات ويؤديها في سياقات سوسيوثقافية من أجل إتمام عملية تواصلية، فالكفاءة التواصلية إذن ليست مجرد المقدرة على استيعاب نظام اللغة، أو حتى استخدامه بشكل مطلق، بل إنها عملية فردية اجتماعية معا، فردية حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة المواقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال، فالكفاءة التواصلية هنا تعبر عن قدرة الفرد على الاندماج في سياق تواصلي، لذلك تستدعي «كل ما من شأنه أن يعين المتخاطبين على استخدام الجمل اللغوية، وتأويلها تأويلا سليما يتوافق مع متطلبات المساق»[2].

كما نجد الكفاءة التواصلية بهذا المفهوم تقترب إلى حد كبير مع ما يدعى في تراثنا البلاغي (مطابقة الكلام لمقتضى الحال)، حيث يراعى المتكلم حال المخاطب والظروف المحيطة بالموقف، ويعتبر المخاطَب شريك في التصور العام من الناحية الإبداعية للرسالة، حيث يقول الجاحظ:«ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات»[3]، وبذلك ربطوا بين الصياغة اللغوية والتشكيلات الكلامية وبين المخاطَب، وظروفه الاجتماعية والثقافية.كذلك نجد لها أثرا في بعض جوانب نظرية النظم عند عبد القاهر الجرجاني«بوصف النظم

(1) ينظر: الحسين زاهدي:التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، ص33-34.

(2) محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى-أنظمة الدلالة في العربية، ص149.

(3) الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر،البيان والتبين، تح عبد السلام هارون، ط7، مكتبة الجانجي،ج1، القاهرة، مصر، 1998، ص138-139.

دليلا على الكفاءة الذهنية التي يعتمد عليها المرسل في إنجاز الخطاب، بناء على المواءمة بين الكفاءة اللغوية الكامنة في الذهن، وعناصر السياق الخارجي»[1]

تذهب **ساندرا سافاجون Sandra Savajon** إلى أن الكفاءة التواصلية مفهوم له خصائص تجملها في[2]

– الكفاءة التواصلية مفهوم متحرك يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر، إنها إذن علاقة شخصية بين طرفين، أكثر من أن تكون اتصالاً ذاتياً.

– الكفاءة التواصلية تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة.

– الكفاءة التواصلية محددة بالسياق، تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.

– إن هناك فرقاً بين الكفاءة والأداء، الكفاءة تعني القدرة المفترض وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف لهذه القدرة، فالكفاءة هي ما تعرف أما الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوئه تتحدد الكفاءة وتنميتها وتقويمها.

– إن الكفاءة التواصلية نسبية وليست مطلقة؛ من هنا يمكن التحدث عن درجات للكفاءة التواصلية وليس عن درجة واحدة.

ويعرف (**سيمون ديك Simon dik**)–رائد نظرية النحو الوظيفي–الكفاءة التواصلية انطلاقا من اعتبار« اللغة أداة للتفاعل الاجتماعي»[3]،بأنها« مايُمكّن مستعملي اللغة الطبيعية من التواصل فيما بينهم بواسطة

(1) عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب–مقارنة لغوية تداولية، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ليبيا، 2004، ص7.

(2) ينظر: رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية–مستوياتها،تدريسها،صعوباتها، ص172.

(3) عز الدين البوشيخي: التواصل اللغوي–مقاربة لسانية وظيفية، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت ، لبنان، 2012، ص36.

العبارات اللغوية، أي مايمكنهم من التفاهم والتأثير في مدخرهم المعلوماتي بما في ذلك من معارف، وعقائد، وأفكار مسبقة وإحساسات، والتأثير حتى في سلوكهم الفعلي عن طريق اللغة»[1]، مايستلزم الحكم على نتيجة التواصل ومدى فعاليته.

ومن جهة أخرى عالج الوظيفيون قضية التواصل على رأسهم، **رومان جاكبسون R.Jakobson** الذي عمل على إبراز وظائف اللغة أثناء الخطاب، مركزا على عناصر التواصل ومؤكدا على أن وظائف اللغة تتفق ووسائل أو عناصر التواصل، من مرسل إلى مستقبل ومرجعهما مرورا بالرسالة والقناة والسنن كما يلي:

-وظيفة إحالية أو مرجعية F.Dénotative ou cognitive: أي أن اللغة تصلح للإخبار عن وضعية وتصورها وتشرح معطياتها...سواء تعلق الأمر بالعالم الداخلي أو بالعالم الخارجي. وسيلتها التواصلية المرجع.

-وظيفة تعبيرية انفعالية F.Émotive ou expressive: إذ تهدف إلى التعبير عن موقف المرسل في مواجهته للوضعية أو السياق.

-وظيفة شعورية ندائية F.Conative ou impressive: موجهة نحو المرسل إليه أي متلقي الرسالة وتكثر فيها أساليب النداء، المناجاة، الأمر...

-وظيفة إقامة الإتصال F. Phatique: و هي الأساليب التي يستعملها المتكلم من أجل تحقيق عملية التواصل ويستمر بينه وبين المخاطَب حتى لا يفتر إصغاء المستمع ولا تقطع الأصوات الخارجية، وتسمى أيضا الوظيفة اللغوية كأن يتلفظ المتكلم بلفظة " ألو" في الهاتف أو " أليس كذلك ؟ ألا ترى؟ " هذه العبارات تتوسط الكلام، وتتمحور حول القناة أو وسيلة الاتصال.

(1) أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، ص16.

-وظيفة ميتالغوية F. Métalinguistique : تركز فيها الرسالة على الرمز أو الشفرة code وتشرح مظهرا من وظائفه. فإذا رجعنا إلى القواميس أو الاصطلاحات العلمية للنحو مثلا وللسانيات نجد بعض الكلمات المساعدة (اسم، فعل، مص أي مصدر...) وتتمحور حول السنن.

- الوظيفة الشعرية أو الفنية: تؤخذ كأداة للتأمل والتفكير عندما تصبح الرسالة إبداعا فنيا يكون الاستماع إليها أو قراءتها متعة فنية، شرط أن تتجاوز عصرها وتفرض نفسها، وتتمحور حول الرسالة[1].

لقد استفاد حقل التعليم من الدراسات التي سبق ذكرها واعتبرت المادة التعليمية حقيقة اجتماعية لا يمكن عزلها عن المخاطبين والمخاطَبين ولا عن المواقف الكلامية، والقواعد المتعارف عليها داخل المجتمع، وهذا يستلزم تعليماللغة انطلاقا من رصيد المجتمع الثقافي.

لذا توجّه الفكر التربوي إلى إيجاد نظرية يكون منطلقها الأساس النشاط الخطابي للمتكلم لأن الملكة التواصلية تمثل كفاءات المتكلم في التواصل الفعال، والمقاربة بالكفاءات تهدف أساسا إلى إكساب وتنمية مهارة التواصل لدى المتعلم سواء داخل المدرسة أو خارج جدرانها.

إن المقاربة بالكفاءات تتجه صوب المتعلم واهتماماته، وتجعل تعلّمه تحديا مستديما، بينما يكون المعلّم والمعرفة في خدمته، ويعني ذلك الحديث عن مقومات العملية التعليمية وعن مقاصدها وهدفها في تكوين إنسان الغد الذي يمتلك المهارات والقدرات لمواجهة تحديات الألفية الثالثة ويكون ذلك حسب منظمة اليونسكو بـ :

-التعلم واكتساب المعرفة والخبرات وذلك بالتركيز على أدوات التعلم ومصادره .

-التعلم للعمل .

([1]) ينظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب-مقارنة لغوية تداولية، ص12-13.

-التعلم للعيش والتعايش مع الآخرين بما يتطلب احترام الإنسان لذاته وللآخرين بكل ما يحملون من مقومات ومعتقدات .

-التعلم لنكون إثبات الذات ولا يتأتى ذلك إلا إذا تمركز التعليم حول المتعلم ومنح لهذا الأخير الاستقلال الذاتي ليعبر عن رأيه ويدافع عنه وبإعطائه الحق في الكلام وحرية التعبير، ثم تشجيعه على المبادرة والإبداع بخوض حوارات أفقية وعمودية.

المحاضرة التاسعة:

أنواع ومستويات الكفـــاءات

أولا: أنواع الكفاءات

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها فقد صنفها جرادات وآخرون (1404هـ)، بأنها ثلاثة أنواع وهي:

1- الكفاءات المعرفية (compétence de connaissance): «لا تقتصر الكفاءات المعرفية على المعلومات والحقائق، بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية»[1]، فهي لا ترتكز على المعارف فقط بل تتعداها إلى توظيف كل ما يتعلق بالمعرفة في المجال التعليمي أي أنها تتضمن القدرات الفعلية لأداء الفرد مهمة معينة.

2- كفاءات الأداء (compétence de performance): «وتشمل على قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، إن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيق الكفاءة هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب»[2]، فهي إمكانية المتعلم من مواجهة الوضعيات التي تعترضه.

3- كفاءات الإنجاز أو كفاءات النتائج (compétence de résultats): «امتلاك الكفاءات المعرفية هي امتلاك المعرفة اللازمة للممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، وأما امتلاك الكفايات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل علة القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء الطلاب»[3].

كما أضاف محمود (1988) **الكفاءات الوجدانية (الانفعالية)** فقال «هي نوع من الكفاءات المتصلة بالاستعدادات والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية، والمثل العليا، ويمكن اشتقاقها من القيم الأخلاقية والمبادئ السائدة في أي نظام، وتستخدم مقاييس الاتجاهات لقياس هذا النوع من

---

[1] العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات- دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمستغانم- بإشراف تيلوين حبيب، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران- السانية-،2010-2011، ص75.

[2] العرابي محمود، المرجع نفسه، ص75.

[3] العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، ص76.

الكفاءات، وتكاد تجمع البحوث والدراسات السابقة على صعوبة تحديد هذه الكفاءات وقياسها»[1]، فالكفاءات الوجدانية ترتكز على القيم الأخلاقية والمثل العليا، فهي تشير إلى آراء الفرد ومعتقداته وسلوكه الوجداني.

ثانيًا: مستـــــــويات الكفـــــــاءة:

1- الكفاءة القاعدية (compétence de base): «وهي هدف أساسي يوضح بدقة ما سيفعله المتعلم، أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محددة، وهي الملمح الأدق الذي ينبغي على التلميذ اكتسابه لتمكين من متابعة التعليمات بنجاح، حيث يستعمل مختلف موارده، أي أن التحكم في هذه الكفاءات يتضمن خدمة الكفاءة المرحلية، أي تبنى من المقاطع القدرات والمحتويات (هدف خاص)»[2]، فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم فهي ترتبط بوحدة تعلمية ، أي ما يتحقق في حصة أو في عدد من الحصص فهي كفاءات أساسية.

2- الكفاءة المرحلية (compétence détape): «هي هدف مرحلي دال يسمح بتوظيف أهداف الختامية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، حيث يصنف جوانب جزئية منها، ليست نهائية ضرورية لتحقيق الكفاءة الختامية، تدمج عدة كفاءات قاعدية»[3]، فهي كفاءة نسبية يكتسبها المتعلم خلال مرحلة معينة تكون خلال شهر أو ثلاثي وماشابه ذلك.

3- الكفاءة الختامية (compétence finale): «تعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل وعام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفايات المرحلية، يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور»[4]، فهي كفاءة شاملة تتضمن ما تم تحصيله خلال سنة أو طور فهي مجموع من الكفاءات المرحلية.

---

[1] العرابي محمود، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011-2012، ص07.

[3] مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص09.

[4] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات –الأبعاد والمتطلبات- ،ص13.

4- الكفاءة العرضية أو المستعرضة (compétence de transversale): «هي كفاءة عامة وتنطبق على عدة مواد (البحث عن المعلومة)، (معالجة المعلومة)، أنها تشكل معالم عامة بالنسبة إلى التعليمات، غير أنها قليلة الاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها ولها تقييمها من خلال الكفاءة الختامية»[1]، وبالتالي هي كفاءة مشتركة بين المواد الدراسية.

[1] بوبكر بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، د.ط، د.ت، ص13.

المحاضرة العاشرة:

المقاربات بالكفاءات وخلفيتها النظرية

إن الانتقال من بيداغوجية التدريس بالأهداف السلوكية، التي تُعبّر عن اجتهاد يخصّ تحقيق سلوك ظاهر قابل للملاحظة لدى المتعلّم-بوصفها استراتيجية تُجزئ الأنشطة إلى مقاطع ووحدات جزئية في نقل المعرفة، وفق آلية المثير والاستجابة، العِبرة فيها بالنواتج المحصَّلة والمتغيرات التي تطرأ على السلوك، لا بما يرافقها من عمليات وتفاعلات داخل المواقف الخفية لدى الإنسان-، إلى التدريس بالكفاءات، التي قد تم تبنيها كبديل لبرمجة الأنشطة التعليمية وعقلنة التدريس وجعله أكثر فاعلية، في إطار مواكبة الأنظمة التربوية العالمية، وذلك بالنظر إلى نشاط المتعلم ودوره الفعال في بناء معارفه وتكيّفه مع مختلف الصعوبات والمشكلات، التي قد تواجهه سواء داخل المدرسة أو خارج أسوارها، ومن خلال الاهتمام بكل مكونات شخصيته، العقلية والحركية والوجدانية؛ حيث تدخل تلك الحركية ضمن الإصلاحات التربوية التي تتم في إطار التفكير في إعادة بناء الفعل التعليمي-التعلمي، على أساس مبادئ مبنية على ما هو أفيد وأنفع بالنسبة للمتعلم، وأكثر اقتصادا للوقت والموارد، وأكثر استجابة لمتطلبات تكوين فرد فاعل إيجابي في المجتمع، والتي تعتمد أساليب تكوينية ذات أهداف بعيدة المدى [1]

ونظرا لما يشهده عالمنا اليوم من إنفجار معرفي وعلمي وتكنولوجي، واستجابة لحاجات الفرد والمجتمع، بادرت المنظومة التربوية الجزائرية بتبني بيداغوجيا الكفاءات كمدخل لتطويرها وتحسين مخرجاتها، كونها تستجيب لمتطلبات العصر وتحدياته، فاتُّخذت خيارا استراتيجيا ضمن سلسلة الإصلاحات التي مسّت المناهج التعليمية خلال الموسم الدراسي 2004/2003، بغية النهوض بالمدرسة الجزائرية وتحديث طرائق التعليم فيها، وتحسين العملية التعليمية-التعلمية وذلك «كردة فعل على المقاربة بالأهداف Approche par objectifs التي هيمنت على فن التعليم خلال النصف الثاني من القرن الماضي، »[2]، والتي تقوم على تقسيم التعلّمات إلى أهداف إجرائية حول المعارف والمهارات التي يتعين تعليمها من قبل المعلّم، وحفظها واكتسابها من قبل المتعلّم، ثم

([1]) ينظر: محمد الدريج، التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2016، ص 276

([2]) عبد الرزاق عمار: العرفانية وبناء المعرفة، دط، دار سحر للنشر، تونس، نوفمبر2014، ص262.

تقييمها، للإجابة على السؤال: ماذا يجب على المتعلّم أن يعرف في نهاية كل نشاط تعليمي؟ « وهكذا يتعلم التلميذ أجزاء من المعرفة دون أن يفهم معناها، أو يربط بينها، ودون معرفة علاقة عنصر المعرفة المكتسب بالحياة اليومية، وكان على المقاربة بالكفاءات أن تجد حلولا أساسية لهذه القضايا»[1]، باعتبارها «الاختيار الأول لعدد متزايد من الأنظمة التربوية وتم تعليل صحة هذا الاختيار بكون التدريس بالكفايات –الذي يبنى على مبادئ مستقاة من البنائية والسوسيوبنائية، ويترجم من خلال تعلم متمركز حول المتعلم– هي مقاربة تحاول تقليص الهُوة بين المجتمع والمدرسة وتسعى إلى الإنصاف، وذلك بضمان تعليم جيد ومستديم وقابل للتحويل في الحياة الشخصية والاجتماعية والمهنية».[2]وبالتالي يتحول التعليم المتمركز حول المواد والمعارف، إلى تعليم متمركز حول المتعلم وحاجاته وميوله وموارده وقدرته، من خلال تحديد الأعمال التي يتوجب على التلميذ أن يكون قادرا على القيام بها بعد التعلم، وكل ذلك في إطار تهيأته لأن يكون أكثر فاعلية ويواجه شتى أنواع صعوبات الحياة والمجتمع

كما اعتُمِد هذا الاختيار بهدف تحديث مقاصد وغايات التعلّم، على اعتبار أن التدريس بواسطة الكفاءات مدخل«مناسب للتعلّم وتحقيق مستلزمات نمو شخصية المتعلم من قدرات وأداءات عقلية وعملية ضرورية»[3]، بغية تمكين المتعلم من أدوات فكرية قابلة للنقل والتحويل «وذلك عن طريق جعل المعارف النظرية روافد ماديّة تساعد المتعلّم بفاعلية في حياته المدرسية والعائلية، وتجعله مواطنا صالحا، يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات، والقيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة بكفاءة ومرونة»[4]. فهي بذلك:

-تنمي استقلالية المتعلم وتجعله فاعلا أساسيا في بناء تعلماته

-توفر للمتعلم جو يسمح له بتوظيف قدراته وإمكاناته وتحفزه على التفاعل إيجابيا مع محيطه

([1]) المرجع نفسه، ص ن.

([2]) وزارة التربة الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي: دليل المقاربة بالكفايات، مكتبة المدارس، الدار البيضاء-المغرب، ص11.

([3]) محمد شرقي: مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، ص29.

([4]) محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص 12.

-تعطي دلالة للتعلمات المكتسبة

- تجعل الخطأ منطلقا إيجابيا، وأداة لكشف آليات التفكير عند المتعلم

-تستجيب لحاجات وميولات كل متعلم وتتكيف مع الفروقات الفردية بين المتعلمين

-تضع التقويم أداة للتأكد من درجة اكتساب المتعلمين للكفاءات اللازمة ووسيلة لكشف مدى تحقق الأهداف والغايات المنشودة انطلاقا من معايير ومؤشرات دالة، وتتيح بناء أنشطة داعمة لنتائج التقويم؛ ومنه يمكن القول بأن المقاربة بالكفاءات كمدخل بيداغوجي

- يستقي مقولاته وركائزه من خلفية نظرية تصب جل اهتمامها حول الفرد

- يهدف إلى الارتقاء بالمتعلم إلى أسمى درجات التربية والتعليم، يستند إلى نظام متكامل من المعارف والمهارات والسلوكات التي تتيح للمتعلم القيام بإنجازات وأداءات ملائمة لحل وضعية مشكلة، ففيم تتمثل الخلفية النظرية لمقاربة التدريس بالكفاءات؟

قبل الحديث عن الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفاءات، لابد من الإشارة إلى أن مصطلح المقاربة تم اقتراحه بديلا من الطريقة أو الطرائق، مادامت المقاربة تترجم المنهاج بكل مكوناته من الأهداف، والمحتويات، والوسائل، والطرائق المنهجية المتنوعة الآخذة في الحسبان فوارق المتعلمين أنفسهم واختلاف توجّهاتهم وعاداتهم التعليمية ونفسياتهم وحياتهم اليومية. يرجع مدلول مصطلح المقاربة في اللغة إلى الدّنُو والاقتراب، مع السداد وملامسة الحق، فيقال: «قَارَبَ فلان فلانا:حادثه محادثة حسنة، وداناه في الرأي، كما يقال: قَارَبَ فلان في أموره:إذا اقتصد وترك المبالغة»[1]

([1]) مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، 2004، ص723.

وتعني كلمة مقاربة التي يقابلها المصطلح اللاتيني Approche، الدنوُ والاقتراب من الحقيقة المطلقة في مسائلة أمر ما، وهي أسلوب معين وممنهج في معاجة موضوع أو في حل مشكلة حسب قاموس لاروس Larousse الفرنسي، أما في ميدان التربية فهي«أساس نظري يتألف من مجموع المبادئ التي ينبني عليها تأليف برنامج دراسي، واختيار استراتيجيات التعليم والتقييم»[1]، فالمقاربة إذن: خطة عمل تتكون من مساعي وأساليب يتم استخدامها لتحقيق هدف ما، بالتحليل الدقيق للوضعيات قصد معالجة المشكلة التي يتواجد فيها المتعلمون، أو التي سوف يتواجدون فيها وتختلف أشكال المقاربات من مقاربة تحليلية إلى مقاربة بيداغوجية إلى تقنية، بحيث ترتكز كل مقاربة على أربعة جوانب أساسية مرتبطة لايمكن الاستغناء عن أيّ جانب منها وتتمثل في[2] :

–الجانب الإستراتيجي: يشير إلى التغييرات العميقة التي تسعى المقاربة البيداغوجية إلى تحقيقها على المستويات المعرفية والوجدانية والحركية للمتعلم.

–الجانب التكتيكي: يعبر عن الخطوات التي يحددها الفرد لتحقيق أهداف إستراتيجية، والتكتيك هو مجموع الخطوات التي تتضمنها إستراتيجية المقاربة المتبناة.

–الجانب النظري: يمثل العمليات المنطقية والعقلانية التي تحدد استراتيجيات تنفيذ المقاربة وطرقها وتقنياتها الممكنة.

–الجانب التطبيقي: يمثل انتقاء المادة المتلائمة مع العمليات التعلمية، والتفاعلات الصفية المختلفة بعناصرها المتنوعة بتكيفها وفقا للتغيرات الطارئة على العناصر المشكلة للمقاربة.

إن التصور البيداغوجي للكفاءة جاء بعد مقاربات كثيرة في مجالات وتخصصات معرفية غير التربية والتعليم والتكوين، وذلك ما جعل تصورات تربوية كثيرة تتأثر بمفاهيم وتصورات تنتمي لتلك التخصصات، حيث يرى

(1) بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، ص334.

(2) ينظر: الجيلالي بن يشو: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2015، ص 2014.

فليب جونير «أن تصورات علوم التربية للكفاءة تتوزع إلى مدرستين إحداهما أنجلو ساكسونية والأخرى فرانكفونية تمثلان المرجعية العامة للمقاربة بالكفاءات، رغم كل التفريعات في التعاريف العديدة لهذه المقاربة »[1]، ومما ينبغي الاشارة إليه أن مفهوم الكفاءات ارتبط في بداية ظهوره بعالم المقاولات والشغل والمهن وتدبير الموارد البشرية، لمواجهة إشكالية الاحتراف المهني وإشكالية الرفع من جودة العمل وفعاليته، ليرتحل إلى عالم التربية، كنموذج لتنظيم المناهج وتنظيم الممارسات التربوية في المنظومة التعليمية، ذلك أن نفس المبررات التي تم اعتمادها في الدعوة إلى توظيف الكفايات في المجال المهني، هي ذاتها المعتمدة للدعوة إلى هذا المدخل في الحقل المدرسي وفي اطار علم التدريس[2]

حيث تذهب غالبية الكتابات المتخصصة في التأريخ للأنساق البيداغوجية المعاصرة، إلى أن المقاربة بالكفاءات استمدت أصولها النظرية من العديد من التيارات التربوية والسيكولوجية الحديثة والطرق الفعالة والنشيطة في التربية، ذلك وفق ما استحدثته من مبادئ وتصورات واستراتيجيات في التكوين، أثبتت التجارب العلمية فعاليتها .فقد تأثرت بالنظرية المعرفية الممثلة بالاتجاه النفعي لديويDewey، والنظرية البنائية المعرفية التي يتزعمها بياجيPiaget، ومحدثي المعرفية بعده بيريت-كليمونPerret-Clement، دواز Doise وميوني Mugny، بالاضافة إلى نموذج باندورا Bandura، ونموذج فيجوتسكيVygotsky السوسيوبنائي، ومن خلال الأسطر الموالية سنركز على أبرز التيارات(المعرفية، البنائية، والبنائية الاجتماعية) وآراء منظريها.

1-النظرية المعرفية:

يرجع انتماء هذه النظرية إلى المذهب البراغماتي pragmatisme الذي نشأ وترعرع في الولايات المتحدة الأمريكية، خلال النصف الأول من القرن العشرين، على يد أقطابها الثلاثة شارلز سندرس

([1])فليب جونير: الكفايات والسوسيوبنائية ، اطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء ،2005، ص 34-37 .

([2]) ينظر: محمد الدريج: التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ص 283-285

بيرسCharles s. Pierce ووليام جيمسW. James، وجون ديويJhon Dewey الذي أعطى للتيار البراغماتي دفعا قويا بأفكاره، وفحوى هذا المذهب«أن صدق الأفكار أو حقيقة المعتقدات، إنما هو أمر يتوقف على نتائجها العملية في الحياة، ...فالأفكار التي لا يترتب عليها فعل أو سلوك أو نتائج عملية هي أفكار بلا قيمة، طالما أنها ليست لها نتائج نفعية أو عملية تعيننا على النجاح في الحياة، ، ....والخبرات ليست سوى محاولات لاستخدام الأفكار والمعتقدات باعتبارها ممارسات عملية، أي "أدوات" أو "ذرائع" تعيننا على النجاح في الحياة من خلال التوافق مع البيئة التي نحيا فيها»[1]، ويعتقد ديوي أن الأفكار ماهي إلى أدوات لأجل العمل، وأن الخبرة والنشاط الذاتي هما المصدران الأساسيان للمعرفة الإنسانية، وفي نظره أن الإنسان لا يبدأ في التفكير إلا « حين يصطدم بصعوبات مادية يكون واجبا عليه التغلب عليها، وبالتالي فإن الأفكار ليس لها قيمة "أداتية"، أو "وسائلية" وحسب ، إنها ما هي إلا أداة معلقة على الخبرة النشطة وتنتجها تلك الخبرة وتستخدمها» [2]، كما أشار إلى أن الخبرة لا يمكن أن تتكون لدى الفرد الواحد منعزلا عما حوله، بل هي تفاعل بينه وبين بيئته...وتلك هي الخبرات التي من تسلسلها تنشأ الحياة وتنمو، على أن الإنسان في كل "خبرة" جديدة يجد نفسه إزاء موقف مشكل يريد أن يحل ما فيه من إشكال، فتراه يسترشد بخبراته السابقة في الطريقة التي يعيد بها تشكيل المواد التي حوله تشكيلا يحقق له الحل المنشود ، ويحقق من خلاله خبرة جديدة [3]، بمعنى أن حصول التعلم عند الفرد واكتسابه لخبرة جديدة لا يمكن أن تكون إلا من خلال الجمع بين التجربة والمعرفة في المواقف التي يتعرض لها فيؤثر فيها ويتأثر بها.

ومن هذا المنطلق كان لأفكار ديوي تأثيرا قويا على مستوى التربية، واعتبر أن التربية عملية نمو، ومهمة المدرسة هي إعداد الفرد للمجتمع، وليست مجرد وسيلة لتقديم المعارف الأكاديمية «ولا يتسنى للمدرسة أن تعد

([1]) ينظر: جون ديوي: الفن كخبرة، تر: زكريا ابراهيم، دط، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2011، ص د.

([2]) إ.م، بوشنسكي: الفلسفة المعاصرة في أروبا، تر: عزت قرني، منشورات عالم المعرفة، ع165، الكويت، سبتمبر 1992، ص162.

([3]) جون ديوي: الفن كخبرة، ص4.

طلبة للحياة الاجتماعية، إلا متى كان النظان فيها يمثل الحياة الاجتماعية»[1]، كما دعا إلى أن يكون «مدار التربية كلها هو شخص التلميذ نفسه، لا المادة المدروسة كما كانت الحال من قبل، فعلى نشاط التلميذ واهتماماته الطبيعية نقيم العملية التربوية، حتى لا يشعر المتعلم أن مواد الدراسة شيء لا شأن له به، وإنما أقحمت عليه إقحاما، وأرغم هو عليها إرغاما، وبهذا تنمو شخصية الناشئ من الداخل نمو الكائن الحي السليم»[2]، فهو يعيب على التربية التي تصب اهتمامها بالإعداد للمستقبل بوسائل قهرية وتسلطية لأنها لا تراعي قدرات الأفراد وميولاتهم ولا تهتم باستعداداتهم الفردية وتركز على التوجيه فقط.

إن قوام الاتجاه المعرفي كان من الأفكار المسوقة أعلاه، إضافة إلى مجموعة من البحوث المنجزة في مجالات متعددة كفيزيولوجيا الجهاز العصبي، والاتصال..، حيث استطاعت كنظرية أن تُهيمَن على مجال التعلّم خلال العقود الثاثة الأخيرة، وانصب الاهتمام في هذه النظرية على استراتيجيات معالجة الفرد للمعلومات الواردة إليه من المحيط، أي بكيفية تحليلها وهيكلتها وإدماجها في بنياته المعرفية، ثم استخدامها لحل مختلف المشكلات والمواقف الحياتية، والتعلم حسب هذه النظرية «عملية تفكير يمارسها المتعلم في وضعية معينة، والتغيرات التي تحدث على إثره هي تغيرات في البنيات المعرفية ومستواها»[3]

إن نظرة التوجه السلوكي للمتعلم كآلة لا ككائن مبدع، يرتبط تعلمه بالمثيرات الخارجية، وعدم اعتداد السياق في عملية التعلم، ينمّ عن تعلّم آني عند المتعلّم وعدم نمو مهارات حلّ المشكلة لديه، ما دعا إلى توجه آخر تمثل في النظرية المعرفية التي استهدف روادها تغيير وتنويع بدائل المعرفة لتحسين فاعلية أسلوب حل المشكلة، حيث ترتكز على افتراضات أساسية تمثل أبرزها في:

([1]) جون ديوي: المدرسة والمجتمع، تر: أحمد حسن الرحيم، ط2، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1978، ص11.

([2]) جون ديوي: الفن كخبرة، ص2.

([3])عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ط2، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2016، ص 45.

- يتضمن التعلم اعادة ترتيب الافكار والخبرات السابقة وتكوين أفكار جديدة.

- يحدث التعلم عندما يقوم المتعلم بمعالجة المعلومات.

- بدون الاستعداد الكافي ربما لا يتم التعلم أو يكون غير فعال.

- ما يتعلمه الفرد يعتمد بدرجة كبيرة على تنظيمه الإدراكي للموقف الذي يوجد فيه.

- يعطي المتعلم لتعلماته معنى، إذا ما قام بالانتباه للخبرات الجديدة وربطها بالخبرات القديمة الموجودة لديه، بهدف جعلها ذات معنى، وتخزينها في ذاكرته واسترجاعها من خلال استخدام مساعدات التذكر ونقلها لمواقف جديدة.

- تتغير معرفة المتعلم عندما يصبح أكثر ألفة مع الموضوع الذي قدم له.

- التركيز في التدريب على استخدام التغذية الراجعة المتعلقة بمعرفة المتعلم وأدائه وتنظيماته التي يجريها على آنيته المعرفية من أجل دعم وتوجيه الروابط الذهنية [1]

2-النظرية البنائية:

تشير الدراسات إلى أن ثاني أساس نشأت منه بيداغوجيا الكفاءات هو الاتجاه البنائي بزعامة جون بياجيه Piaget - الذي يرجع إليه فضل طرح نظرية البناء العقلي ومراحل النمو العقلي-، وقد ظهرت كرد فعل- حسب منظريها-لفشل التربية المبنية بشكل سلوكي في تحقيق أهدافها، ذلك أنها تحصر عملية التعلم في القاعدة المشهورة "مثير-استجابة"، وانطلاقا من هذا الأخير جاءت بدائل البنائية لتوضيح محدودية النموذج باعتبار سببين هما [2]:

([1]) ينظر : حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص 133-132.

([2]) ينظر: محمد الصالح خثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، ص13.

-وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استشارة خارجية.

-أن المؤثر لا يكون فعالا إلا إذا كان هناك استعداد في الجسم، «فلا معرفة بدون استعداد، ولا استعداد بدون تطور ونضج ملائم لذلك»[1]

يشتق هذا الاتجاه أفكاره من نظرية بياجيه البنائية المعرفة، التي ركزت على البناء العقلي للمعرفة ودور العمليات العقلية في التعلّم، وكذا النشاط البنائي للفرد في محاولة منه لفهم العالم، وهو الاتجاه القائل بأن بناء المعرفة عملية بحث عن الموائمة aptitude بين المعرفة والواقعréalité وليست بعملية مقابلة correspondant à ... فالبنائية تنظر للمعرفة على أنها وسيلة instrumentaliste وهو المعنى نفسه الذي ذهب إليه البراجماتيون، والمعرفة تكون جيدة طالما تؤدي إلى تسيير أمور الفرد معرفيا عند تعامله مع عالمه المحس[2]، وأن التعلّم يحدث عندما يختلف الواقع وتوقعات الفرد، حيث يكون لزاما عليه مواجهة هذا التعارض، تحت ما يسميه بياجيه بالصدام أو حالة من عدم الاتزان، بينما يعرفه ديوي بأنه حالة من انشغال البال، أو حالة من الحيرة، وبالتالي يكون انشغال البال والحيرة وعدم الاتزان دافعا أساسيا للتعلم.

يرى بياجيه أن« التعلم خصيصة تكيفية، إذ يهدف إلى مساعدة الفرد للتعامل بنجاح مع البيئة المحيطة،.... بحيث يتم نوع من التطور لخصائصه الجسمية وطريقة عيشه بما يتناسب مع البيئة التي يعيش فيها»[3] و التعلم في نظره تغير في البنى العقلية المعرفية للفرد، حينما يتعرض لخبرة جديدة تحدث حالة اضطراب أو حالة عدم التوازن الذهني فيسعى للحصول على التوازن عن طريق التعامل مع هذا الجديد إما تمثلا وتقبلا له؛ لأنه يتناسب وبناه المعرفية، وإما بالمواءمة وإعادة تنظيم البناء المعرفي، كي يتناسب مع الخبرة الجديدة، وبالتالي يحدث التكيف.

([1]) يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013، ص171.

([2]) ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص 34-35.

([3])راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، دط، مركز بحوث كلية التربية، الرياض، 2011، ص16.

وعليه يمكن القول بأن بياجيه يولي اهتماما لتطور التعلّم أكثر مما يوليه لتعلّم المفاهيم، ويرى أن التعلم ذاته يتخذ أشكالا مختلفة في مختلف مراحل تطوره، لأن الطفل خلال التعلّم يمرُّ بأربعة مراحل نمائية متتابعة ليصل إلى بناء هيكله المعرفي، تتمثل الأولى في المرحلة الحسحركية، يمضي فيها الطفل عمره حتى سن الثانية منشغلا ببناء هيكله المعرفي، يتعلم فيها من خلال العمل المباشر بالأشياء الموجودة في بيئته، والثانية ما قبل العمليات تمتد حتى سن السابعة، تنمو فيها لغته ويكتسب« طلاقة اكثر في التعبير الرمزي والإ يماءات الجسمية والأصوات الإنسانية والكلمات مما يساعدهما على تجاوز المعرفة القائمة على الوجود الراهن المباشر ومع ذلك... لا يستطيع القيام بالاستدلال الاستنتاجي أو التوصل إلى النتائج التي تكون صحيحة»[1] ، بينما المرحلة الثالثة فتمتد ما بين السن السابعة والثانية عشرة، تشمل العمليات المادية،«فالأطفال يطورون قدراتهم على التفكير الاستدلالي، وهذا الاستدلال محدود ضمن نطاق ما يشاهده الطفل »[2] ، لتأتي المرحلة الأخيرة للعمليات المجردة وتبدأ من سن الثالثة عشرة، حيث يكون تفكير الأطفال«قد تسامى الآن فوق حدود استخدام الأشياء كمحتوى وحيد للتفكير بل يستخدمون عمليات أو إجراءات كمحتوى لتفكيرهم» [3]

([1]) مصطفى ناصف: نظريات التعلم-دراسة مقارنة، تر: علي حجاج، عالم المعرفة، ع70، الكويت، أكتوبر 1983، ص 287.

([2])مصطفى ناصف: نظريات التعلم-دراسة مقارنة، ص287.

([3]) المرجع نفسه، ص288.

* مبدأ الموازنة: «تعني كيف يستطيع الإنسان تنظيم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض .وهي لا تنجم مما يراه الإنسان بل إنها تساعد الإنسان على فهم ما يراه» ويقصد به أن الطفل عندما يتفاعل مع البيئة المحيطة به، فإنه يصادف مشكلة تتحدى فكره فيلجأ إلى استخدام مكتسباته القبلية من أجل حل تلك المشكلة ، وفي حالة فشله يصبح في حالة اضطراب أو حالة عدم الاتزان على حد تعبير بياجيه

التكيف: وهو مفهمو بيلوجي يستخدمه بياجيه ليدل على تكيف الطفل مع بيئته، قسم بياجيه هذه الوحدة المعرفية إلى عمليتين معرفيتين متكاملتين هما: عملية التمثل وعملية المواءمة

التمثيل: عملية عقلية يتم خلالها استقبال خبرات من البيئة المحيطة وتحويلها إلى خبرات مألوفة عنده

المواءمة: وهي عملية عقلية مسؤولة عن تعديل البنيات المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات أو مشكلات ، حيث أن هذين العنصرين يكملان بعضهما ونتيجتهما تصحيح البنيات المعرفية وإثراؤها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم . للاطلاع أكثر ينظر: مصطفى ناصف وعطية محمود هنا: نظريات التعلم-دراسة مقارنة، ص285. حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون:التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص 90- 91 . يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، ص 186

فالتعلم المعرفي عند بياجيه هو بالدرجة الأولى عملية تنظيم ذاتية لتراكيب معرفية للفرد تستهدف مساعدته على التكيف باعتباره «الهدف النهائي لعملية الموازنة*، ينطوي على التفاعل بعمليتين فرعيتين هما التمثل والملاءمة .وهاتان العمليتان ليستا اكثر من شكلين آخرين من أشكال التنظيم»[1] بمعنى أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد خلال تفاعله مع معطيات العالم التجريبي وتؤدي هذه الضغوط غالبا إلى حالة من الاضطرابات أو التناقضات في التراكيب المعرفية لدى الفرد ومن ثم يحاول الفرد من خلال عملية التنظيم الذاتي(الموازنة)* بما تشمله من عمليتي التمثيل والمواءمة استعادة حالة التوازن المعرفي ومن ثم تحقيق التكيف contraintes cognitives مع هذه الضغوط المعرفية.

إن نشاط الذات العارفة يعد أمرا جوهريا لبناء المعرفة، حتى أن بعض منظري البنائية قد اعتبر أن نشاط المتعلم والمعرفة شيئا واحدا، إذ يقول أن المعرفة هي نشاط المتعلم، ومن ثمة يرفض منظرو البنائية مبدأ نقل المعرفة Transmission de connaissances كوسيلة لاكتسابها، وذهب إلى أن المعرفة لا توجد مستقلة عن الذات العارفة بل ترتبط بها وتلازمها[2]

ويرى بياجيه أن الأفكار والمفاهيم تكتسب من المجتمع، ولكنه مع ذلك أكد على اللغة، وبناء على ذلك اعتبرت المهارات اللغوية مقياسا مُهما لمعرفة نسبة الذكاء، وأن الاختبار اللغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر للذكاء[3]، وقد توصل بياجيه من خلال درايته للنمو المعرفي للأطفال إلى أن«عملية اكتساب المعرفة تعد عملية بنائية نشطة مستمرة تتم من خلال تعديل المنظومات أو البيئات المعرفية للفرد، ومن خلال آليات عملية التنظيم الذاتي(التمثل والمواءمة)، تهدف إلى تكيف الكائن المعرفي مع الضغوط المعرفية البيئية» [4]، وما التعلم إلا تلك

([1]) مصطفى ناصف وعطية محمود هنا: نظريات التعلم-دراسة مقارنة، ص285

([2]) ينظر: حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص30-.31.

([3]) خالد محمد الزواوي: إكساب وتنمية اللغة، ط1، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، مصر، 2005، ص16.

([4]) حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص 106.

«الخبرة التي يطورها المتعلم للتفاعل مع الموقف والمواد التي تقدم له، وما يحققه نتاجا لهذا التفاعل خبرة وهذه الخبرة تسهم في تطور المعرفة، والأبينية المعرفية»[1]

ينظر أصحاب هذا النموذج إلى الخبرة (المدركات القبلية)بأنها«الأداة الوحيدة التي من شأنها تساعد على الحصول على المعرفة، ففي هذا السياق يخلق المدرس نقطة انطلاق تدعو الطالب إلى التعبير عن مدركاته القبلية التي لها علاقة بموضوع الدرس وبعد ذلك وعن طريق العمل الفوجي، أوعن طريق القسم كله، يلاقي المدرس أو يقارن بين التصورات المختلفة ومن شأن ما ينتج من المناقشات بين التلاميذ أن يحملهم على التراجع عن أفكاهم ليقومون بعد ذلك بمعالجة تلك الأفكار وتنظيمها إذا دعت الضرورة لذلك»[2]

فهي نظرية في التعلم تعارض التيار الكلاسيكي القائم على الممارسات التربوية التي تعتمد على الطرائق الإلقائية «لكونها تترك للتلميذ حرية العمل بكل امكاناته في اتجاه المعارف التي يرى انها تحمل دلالة منفعية بالنسبة له ، وهكذا تعد مثل هذه البيداغوجيات التي تتجاوز كثيرا المنحى العلاجي ذات أهمية لأنها تتميز بالفعالية، خاصة في المراحل الأولية لتعليم الراشدين أو لتعليم الأطفال الصغار»[3]، فتعمل على تغذية حب الاطلاع وتقوية الثقة بالنفس وتنمية التواصل وتشجع المتعلم على اختار عدد من الأهداف انطلاقا من مدركاته ليعمل على تحقيقها، حيث ترتكز البنائية على جملة من االمبادئ الأساسية، أهمها:

-التعلم فعل نشيط يقوم به المتعلم وليس عملية جامدة تقتصر على تخزين المعارف في الذاكرة وإنما هم عملية نمائية وديناميةوتكييفية، تنبع من حياة المتعلم واهتماماته واحتياجاته.

-التعلم نشاط وظيفي لا يتم دون أن تكون هناك حاجة إليه من طرف المتعلم، للإجابة على سؤال محير أو حل مشكل أو فك لغز.

([1]) يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، ص224.

([2]) y.Bertrand: النظريات التربوية المعاصرة، تر: محمد بوعلاق، ط1، دار الأمان، الرباط، المغرب، 2007، ص85.

([3]) المرجع نفسه، ص86.

-بناء التعلمات يمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعلّمات اللاحقة.

-المتعلم لا يدمج أو يحول المعلومات التي تأتيه من المحيط الخارجي ببساطة إلى الذاكرة، بل يبني فهمه الخاص للعالم بالتفاعل معه.

-التعلم عملية فاعلة باستمرار لتصحيح التمثلات وتعديل الاستراتيجيات

3-النظرية البنائية الاجتماعية:

لا غرو أن جل نظريات التعلّم تعمل من خلال قواعدها على تفسير التعلّم وبإمكانية حدوثه، وتبحث في الشروط والظروف التي يحدث فيها هذا الفعل، وكل نظرية تأتي إلا وتحاول استدراك ما لم تقف عليه سابقتها؛ وهو الأمر الذي أدى إلى بروز السوسيوبينائية كنظرية في تعلم، مستدركة-في نظر منظريها- قضية التفاعل الاجتماعي الذي أغفلته النظرية البنائية. حيث استبعد بياجيه في بنائيته أثر المجتمع وأغفل حقيقة مهمة وهي « أن الاستكشاف في الحقيقة لا يقوم به الطفل منعزلا عن مجتمعه المحيط به، ولا يمكن أن يتم دون تأثير من ذلك المجتمع»[1]، وهو الأمر الذي استدركته النظرية البنائية الاجتماعية، القائمة على مبدأ يفيد« أن التربية ينبغي أن تتيح للفرد تعلم حل المشكلات الاجتماعية والثقافية والبيئية، وتتحدد المهمة الأساسية للتربية في إعداد التلاميذ لإيجاد الحلول لتلك المشكلات»[2]، والتي تميزت بالتركيز على الجانب الاجتماعي في عملية التعلم وبناء المعرفة.

تعود أصول البنائية الاجتماعية إلى إلى الاجتماعي الروسي فيجوتسكي، الذي يرى أن «تفكير الأطفال ولغتهم يبدآن بوصفهما وظيفتين وسيلة للتفكير، وشيئا فشيئا يبدأ تعلم الطفل يتأثر باللغة، خاصة المعارف

(1) راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، ص17.

(2) y.Bertrand: النظريات التربوية المعاصرة، ص20

المرتبطة بالثقافة »[1]، وبمجرد احتكاك الطفل ببيئته وتفاعله من خلال التخاطب مع الآخرين ويتواصل معهم عن طريق اللغة، يحدث النمو الذهني للطفل وبالتالي يحدث التعلم.

ويذهب فيجوتسكي في معارضته لرأي بياجيه حول المراحل النمائية إلى أن «النمو يتأثر بتفاعل الطالب مع من حوله، أكثر من تأثره بالمرحلة التي هو فيها»[2]، ولا يمكن فهم عملية النمو دون العودة إلى السياق الاجتماعي الثقافي الذي يتم فيه ذلك النمو ، ويرى فيجوسكي –الذي يرجع إليه الدور الهام في إبراز الدور الاجتماعي في التعلم والاتصال واللغة [3] – أن التعلم «عملية بناء يقوم بها المتعلم من خلال تفاعله مع بيئته [4]، وأن للفرد مستويين من النمو، يتفاعلان مع التعلم منذ ولادة الطفل، ومن خلال التفاعل interaction يتقدم الطفل، مما يسمى بالمستوى الفعلي للنمو، إلى ما يسمى بالمستوى المحتمل للتطور، وبين هذين المستويين يوجد مستوى النمو الحدي والذي عرفه بالمسافة بين المستوى الفعلي للنمو كما يحدد بحل الفرد مشكلة ما مستقلا، والمستوى المحتمل للنمو، كما يحدد بحل هذه المشكلة بمساعدة وتوجيه شخص بالغ، وقد لا يصل لحلها[5]، أي يكون له استعداد للوصول إلى حلها بمساعدة غيره، ومن ثم تصبح المراحل ثلاثة، أولا: مرحلة الأداء الفردي المستطاع، ثم مرحلة الأداء المستطاع بمساعدة الأخرين، لتأتي في الأخير مرحلة الأداء الذي لا يستطيعه لأنه لم يبلغ نموا يمكنه من ذلك، حيث تأتي منطقة النمو المحتمل بين ما يستطيعه بمفرده وما يستطيعه بمساعدة من هو متقدم عنه؛ فالتعلم عنده هو «عملية اجتماعية ديناميكية تتم في حوار بين المعلم والمتعلم يركز المعلم فيها على إبراز المهارات والقدرات»[6]

([1]) راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، ص16.

([2]) المرجع نفسه، ص19.

([3]) ينظر: المرجع نفسه، ص 13.

([4]) حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتزن: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص9.

([5]) ينظر: المرجع نفسه ، ص136.

([6]) المرجع نفسه، ص136.

ومن الأمور التي أكد عليها فيجوتسكي في النظرية السوسيوبينائية هي أن «الوظائف العقلية وما يتبعها من آليات التفكير إنما هي متأثرة في أصل تكوينها بالمحيط الاجتماعي واللغة التي هي وسيلة التواصل في هذا المحيط، فالمجتمع يؤثر في آليات تفكير وتصور الفرد»[1] ، ويعتبر أن «المعارف تبنى اجتماعيا من لدن المتعلم ولفائدته، فهو يبني معارفه بكيفية نشيطة ومتدرجة، من خلال سياق قائم على التفاوض والتفاعل مع الجماعة أو الأقران والمحيط العام»[2]، ويرى أنصار هذه النظرية أن التعلم سيرورة تنطلق من ثلاثة أبعاد أساسية:

-البعد البنائي لسيرورة بناء المعرفة من قبل الذات العارفة

-البعد التفاعلي لهذه السيرورة نفسها، حيث الذات تتفاعل مع المعرفة

-البعد الاجتماعي للمعرفة، حيث تتم في سياق مدرسي تتفاعل فيه بنية اجتماعية معينة[3]

فهي نظرية تخالف النظريات التقليدية في رؤيتها للتعلم، بحيث تؤكد على عملية بناء المعرفة والمعنى، التي يقوم بها المتعلم من خلال التفاعل الاجتماعي واستخدام اللغة. كما أنها في مجال التطبيقات التدريسية ركزت على دور التفاعل الاجتماعي في عمليات التعلم، وعلى استثمار المواقف الحقيقية في التعلم، وإيجاد بيئة تعلم تعتمد على الحوار والتعلم التعاوني[4]، أي أن التعلم عملية بناء داخل المتعلم من خلال التفاعل مع الآخرين، يتولى المتعلم الدور الأكبر فيها

وقد ذهب كل من "سالمون" و "بيركنز perkins" في الإجابة عما إذا التعلم يحدث عند الفرد داخليا في معزل عن الحدث الاجتماعي ؟ إلى أن «تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم على حدى، وأن

(1) راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، ص21.

(2) عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ص43.

(3) المرجع نفسه، ص ن.

(4) راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، ص7.

تعاون الأفراد يجعل تعلم كل منهم أفضل وأقوى، حيث يشكل التفاعل بينهم علاقة تبادلية لولبية »[1] ، فالمعارف تبنى من قبل المتعلم في إطار تفاعله مع من يحيط به(معلم، متعلم)، ثم يحتفظ بها طالما أنها قابلة للاحتفاظ بالنسبة إليه. وإذا ما تم ربط هذه المعارف بموارد أخرى فإنها تتيح للمتعلم إظهار كفاءة معينة في سلسلة من الوضعيات. التي ينبغي أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، ومناسبة وملائمة للممارساته الاجتماعية؛ ذلك لأن هذه الأخيرة هي التي تضع، فعلا، معارف المتعلم موضع تساؤل، وبعبارة أخرى فإن المضامين لم تعد حجر الأساس في بناء التعلمات، بل الوضعيات ذات الدلالة التي يستطيع المتعلم أن يوظف فيها خبرته ومخزونه المعرفي بوصفه موردا من بين موارد أخرى من أجل إظهار كفاءة معينة في وضعية من الوضعيات...

الكفاءة كمنهج بيداغوجي للتدريس

لقد أفرزت الانتقادات الموجهة للمدرسة المرتكزة على نموذج الأهداف جملة من التغييرات التي تستجيب في مضمونها لتحديات العصر، من خلال إعادة النظر في المقاربة المنتهجة، وفي الطرق المتبعة في المدارس، والانتقال من المنطق التربوي المحدود المرتكز على المعلم وأدائه، إلى منطق النموذج المتكامل القائم على تفاعل المتعلمين، وتنمية قدراتهم الذاتية، وتمكينهم من اكتساب الكفاءات والمهارات التي تخول لهم فرص الإبداع والابتكار، وحثهم على التشبع بقيم التعايش واحترام التنوع والاختلاف، وهذه هي الدوافع وراء اختيار الكفاءات كمنهج بيداغوجي للتدريس في المنظومة التربوية الجزائرية، هذا المنهج الذي استحدث طرائق تعليمية نشيطة تستجيب لمتطلبات العصر وحاجات المتعلمين واهتماماتهم، واستحدث أيضا جملة من الوضعيات التعليمية التي من خلالها يمارس المتعلم ويبرز مهاراته وكفاءاته ويوظف مكتسباته.

([1]) حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتزن: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ص 52.

المحاضرة الحادية عشر:

أجرأة المقاربة بالكفاءات

إن المقاربة بالكفاءات استدعت التحول :

– «من الاستناد إلى مبادئ النظرية السلوكية في التعلم إلى النظريات البنائية، والعمليات المعرفية النمائية.

– من الممارسات الصفية التي تشجع الدور السلبي للمتعلم ،إلى الممارسات التي تؤكد أن المتعلم كائن حي، نشط، مفكر، مبدع، يبني معارفه من مهام متنوعة ذات مغزى يقوم بتنفيذها.

– من دور المدرس الناقل للمعرفة و عملية التعليم الإستاتيكية لمواد دراسية و حقائق منفصلة، إلى التوجه نحو البحث ومسؤولية المتعلم تجاه تعلمه، و تكامل المعرفة، و التعلم الجماعي التعاوني»[1]، ومن خلال ما سلف ذكره نلاحظ بأن المقاربة بالكفاءات أحدثت تغييرات عديدة في مجال التعليم، بحيث عملت على إبراز دور المتعلم، الذي تعتبره محور العملية التعليمية التعلمية عكس ما كان عليه.فهي تعتمد النظرية البنائية التي تقول :بأن المتعلم يبني تعلماته بنفسه، والمعلم ما هو إلا مرشد، وموجه كما أنها تخلت عن المناهج التقليدية، فهي تدعو إلى التعاون و التكامل، وهي لا تفصل بين المواد الدراسية.

«كما أنها انتقلت من:

– الاختبارات التقليدية التي تقيس التعلم السطحي إلى إنجاز مهام أصيلة تقيس التعلم المتعمق.

– من التنظيم المدرسي الجامد و المركزية الصارمة، إلى الإدارة المركزية.

– من البحث التربوي الكمي الصارم لعوامل منفصلة، إلى البحث الموجه نحو الفهم الكيفي لظاهرة معقدة وصفية توصيفية.

– من الاختبارات المقننة، إلى التقويم السياقي الوصفي و التقويم القائم على الأداء، و التحويل نحو التقويم التشخيصي أو التفريدي»[2]، فالمقاربة بالكفاءات تدعو دائما إلى ضرورة التغيير و مسايرة التطور ،فسعت إلى التجديد في كل المناهج و طرائق التدريس.

1–مكانـــــة المتعلم في المقاربة بالكفاءات:

«ينتظر من المتعلم في المقاربة بالكفاءات القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءة المرصودة، ومن هذه المهام ما يأتي:

– انجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح.

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات–الأبعاد والمتطلبات– ص42.

[2] المرجع نفسه، ص42.

– إتخاذ قرارات فيما يتعلق بطريقة عمله، لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع و حل المشكلات التي تتضمنها.

– الرجوع إلى عدد معتبر من الموارد، ومعالجة عدد كبير من المعلومات.

– التفاعل مع متعلمين آخرين، وتبليغ المعارف و تقاسمها مع الآخرين إضافة إلى المشاركة في تقويم إنتاجاته»[1]، وبهذا فإن المقاربة بالكفاءات تعطي أهمية كبرى للمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية،ذلك بجعله يقوم بانشطة مختلفة و إنجاز مشاريع متعددة، إضافة إلى تحفيزه و ضرورة تفاعله و تشاركه مع الآخرين.

2–العلاقة بين الأستاذ و التلميذ في مقاربة التدريس بالكفاءات:

تعتبر العملية الإتصالية بين الأستاذ و التلميذ في مقاربة التدريس بالكفاءات عملية معقدة، يصعب فهمها لما لها من فاعلية في تحقيق كفاءة تعليمية يمكن من خلالها الوصول إلى الأهداف المنشودة ،وتتجه أنظار الباحثين اليوم في مجالي التعليم و الإتصال إلى دراسة التاثير المتبادل المباشر و المتزايد لوسائط الإتصال و التعليم و الأستاذ و التلميذ أحد هذه الوسائط، فكل واحد يكمل الآخر من خلال تفاعلهما عند حدوث العملية التعليمية المسطرة من قبل الهيئة التربوية التعليمية الساهرة على تنفيذ إستراتيجيات التربية و التعليم»[2]، ومن خلال هذا نستنتج أن العلاقة السائدة بين المعلم و المتعلم هي علاقة تفاعل و تواصل ،كما أنها علاقة تكامل فكل منهما يكمل الآخر، وذلك من أجل تحقيق الكفاءات المرصودة إضافة إلى جعل التعليم أكثر.

3–أهـــــداف المقاربة بالكفـــاءات:

«إن هذه المقاربة كتصور، و منهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

– إفساح المجال ما لدى المتعلم من طاقات كامنة و قدرات، لتظهر وتتفتح، و تعبر عن ذاتها، كما تعمل على بلورة استعداداته و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة، إضافة إلى تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، والربط بين المعارف في المجال الواحد و الاشتقاق من الحقول

[1] الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات ، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، بإشراف عبد المجيد عيساني، مذكرة ماجستير، كلية الآداب و اللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، 2014-2015، ص39.

[2] سهيلة العيشاوي، ، المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية،ص426.

المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية»[1]، و بالتالي فإن المقاربة بالكفاءات تحفز المتعلمين على العمل، و تولد لديهم الرغبة، والدافعية فهي تنمي المهارات لديهم ،وتعتبر بذلك معيارا للنجاح المدرسي، فأساس المقاربة بالكفاءات يتمثل في تكوين متعلم لا يكتفي بتلقي العلم فقط، بل ينبغي أن يكون منتجا و مبدعا.

- «ومن أهدافها أيضا: تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة، كما أنها تساهم في سير الحقائق و دقة التحقيق و جودة البحث و حجة الاستنتاج.

- استخدام أدوات منهجية و مصادر تعلمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها و شروط اكتسابها»[2]، أي أنها مقاربة تبني الطرق البيداغوجية النشطة و تدعو إلى الابتكار.

4-لماذا اعتماد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟

«تم اعتماد بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية نظرا ل:

- التحولات الحالية المرتكزة أساسا على المردود (المنتوج كما وكيفا).

- الانتقال من فكرة العلم من أجل العلم إلى العلم من أجل المنفعة.

- اتساع رقعة العلوم وتجددها المستمر، جعل الإلمام بها كمعرفة محضة غير مجد.

- ثبوت عدم جدوى منطق التعليم الذي يعتمد على حسب المعارف في صيغتها الخام، وعدم ربطها بما تتطلبه الحياة اليومية.

- عدم مواكبة التقويم عملية التعليم، واقتصاره على مدى تحصيل المعارف»[3]، فإن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات جاءت لتكمل وتصلح ما كان سائدا في المقاربات السابقة فهي تدعو دائما إلى التجديد.

5-مبـــــــادئ المقاربة بالكفـــــاءات:

تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها ما يلي:

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات-الأبعاد والمتطلبات- ص22.

[2] المرجع نفسه، ص22-23.

[3] العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، ص82.

1- مبدأ البناء (construction): « أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة قصد ربطها بمكتسباته الجديدة، وحفظها في ذاكرته الطويلة»[1]، وهذا المبدأ يسعى إلى تفعيل المكتسبات القبلية، ودمجها مع الجديد من اجل تنظيم المعارف وتطويرها.

2- مبدأ التطبيق (Application): «يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها ،بما أن الكفاءات تعرف عند البعض على أنها القدرة في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه»[2] ، معنى ذلك أن المقاربة بالكفاءات تدعو إلى تطبيق الكفاءات، وتجسيدها في الوضعيات المختلفة.

3- مبدأ التكرار (Itèration): « أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات، والمحتويات»[3].

4- مبدأ الإدماج (Intègration): « يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تقارن بأخرى، كما تتيح للمتعلم المتميز بين مكونات الكفاءة، والمحتويات ليدرك الغرض من تعلمه»[4].

[1] سهيلة عيشاوي، المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، العدد2، قسنطينة، الجزائر، 13-12-2018، ص423.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[4] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المحاضرة الثانية عشر:

طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

تعد طرائق التدريس الأساس الذي يُرَجِّح العلاقة بين طرفي العملية التعليمية، والمحرّك الفعّال لمعطيات البرامج التعليمية بين أقطاب المثلث الديداكتيكي، كما تشكل منحى يعين المتعلم على تحسين مستواه التعليمي، وسبيل يساعده على تخطّي مسالك العملية التعلّمية، ومن هنا تبرز أهميتها في العملية التعليمية ودورها الجوهري في ترجمة البرامج التعليمية قصد تحقيق الأهداف المسطرة، وقد صاحب التجديد في المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء المناهج التربوية تجديدا في الطرائق التدريسية التي تنفذ بها تلك المناهج وذلك مسايرة لروح العصر ومتطلباته وكذا استجابة لحاجات المتعلمين واعتبارا لقدراتهم، فأصبحت الطرائق معاصرة وفعالة تشجع المتعلمين على بناء تعلّماتهم بالتفكير وتنظيم عملهم والبحث عن مصادر المعرفة المختلفة على غرار الطرائق التقليدية التي تجعلهم سلبيين ومجرد مستقبلين لما يقدمه لهم المعلم، فاعتمدت المقاربة مدار حديثنا عدة طرائق منها:

1-1-طريقة حل المشكلات:

تعد طريقة حل المشكلات من النماذج الحديثة المتجهة نحو التعلم البنائي، تقوم على مبدأ أساسي هو «أن التلاميذ تتاح لهم الفرصة بشكل أفضل، للمساهمة الفعالة في بناء معارفهم تدريجيا، عن طريق وضعهم أمام مشكل معين»[1]،حيث «تتلخص هذه الطريقة في اتخاذ إحدى المشكلات ذات الصلة بموضوع الدراسة محورا لها ونقطة البداية في تدريس المادة، وذلك من خلال التفكير في هذه المشكلة وعمل الإجراءات اللازمة وجمع المعلومات والنتائج وتحليلها وتفسيرها، ثم وضع المقترحات المناسبة لها، ويكون التلميذ قد اكتسب المعرفة العلمية وتدرب على أسلوب التفكير العلمي، مما يؤدي إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العقلية»[2]

تعدّ طريقة حل المشكلات هذه، من أهم الطرائق التي تساهم في تنمية وتطوير قدرات المتعلمين، وتساعدهم على التفكير البنّاء والبحث العلمي، وتبثّ فيهم روح العمل والنشاط وحبّ البحث، والإطلاع

([1])خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، ع/بن، الجزائر، 2005، ص160.

([2]) محمد الدريج: المنهاج المندمج أطروحات في الاصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، ص226.

والتنقيب، والتساؤل والتجريب، الذي يمثل قمّة التعلم. وعليه يصبح الغرض الأساسي من طريقة حل المشكلات،«هو مساعدة التلاميذ على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم، عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة، وعرض المواقف"المشكلة"والوصول إلى حلّها، فالمختصون مقتنعون بنجاح التلاميذ في معالجة القضايا والمشكلات، التي تصادفهم في حياتهم»[1]،إذ أن هذه الطريقة تثير لذة طبيعية في الدرس، وبخاصة إذا كانت المشكلة من النوع الذي يجعل ذهن الطالب فعالا، كما أنها تتصف بمرونة عالية في تكيفها بسهولة للوضعيات التعليمية، وتستند طريقة حل المشكلات حسب ما يراه المختصون على جملة من الخطوات وهي كما يلي:

-تحديد المشكلة والإحاطة بها.

-جمع البيانات حول المشكلة من مصادرها المختلفة، مما يؤدي إلى فهم المشكلة وتحديدها بصورة دقيقة.

-افتراض حلول ممكنة لحلها.

-دراسة الفرضيات وتحديد الإحتمال الأقرب والأمثل لحل المشكلة، ومن ثم اختباره.

1-2-طريقة المشروع:

تنطلق هذه الطريقة من أفكار **جون ديوي John Dewey** الذي يعدّ مصدر المدرسة أو الفلسفة البراغماتية النفعية، التي تنادي بضرورة ربط المدرسة بالحياة، ففكرة المشروع هي التي أوحت بفكرة التدريس بالكفاءات، حيث«تقدم مشاريع Projets للمتعلمين، في صيغة وضعيات تعلمية-تعليمية، تدور حول مشكلة"أو مهمة" معينة واضحة، تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراتهم وبتوجيه وإشراف من المدرس من خلال ممارسة أنشطة ذاتية متعددة في مجالات متنوعة تتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد

([1]) عبد اللطيف بن حسين فرج:طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين،دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط1 ،عمان 2005، ص125.

الدراسية التي يمكن أن تتداخل وتتكامل لإنجاز مجموعة من الأنشطة المتمحورة حول مشروع معين»[1]، فيتمثل دور المدرس في هذه الطريقة في التخطيط للمشروع وتنشيطه وتنظيم التعلّم ، بينما يسعى المتعلم تبعا للعقد التعليمي، إلى المشاركة والعمل على تحقيق مراحل المشروع من خلال التقصي والبحث والتصور مزاوجا بين المعرفة وأساليب العمل، ومستثمرا لمكتسباته القبلية من معارف، ومهارات، وقدرات، وسلوكات ضمن وضعيات جديدة. ويمر كل مشروع في إنجازه عبر مراحل متدرجة، تبدأ بإعداده وتعيين المستفدين، واختيار الموضوع والميدان، ثم هيكلة المشروع وتخطيط تنفيذه من خلال إنجازات الفريق، إلى عرض النتائج وتقويمها[2]، كما يخضع المشروع البيداغوجي الى جملة من الشروط نذكر منها:

-أن تكون للمشروع علاقات وارتباطات بمحيط المتعلم ومقرره الدراسي، كما يجب أن يتوافق وأعمار المتعلمين وقدراتهم الذهنية وحاجاتهم التعلّمية .

-أن يكون تحديا جماعيا ومقصدا لجميع المتعلمين، يتناسب والقيم الوطنية.

-أن يكون مسبوقا بمخطط عمل مبني على الحوار والتفاوض والمجابهة، والتضحية.

-أن تكون له أبعاد (تاريخية، ثقافية، وطنية، اجتماعية، سياسية، جمالية، فنية،...)

-أن يعتمد على المشاركة الجماعية، والتعاون، والاستباق، وتحمل المسؤولية.

-أن يكون فرصة للتفكير والتقويم والنقد[3].

([1]) حسين محمد على ازروال: ديداكتيك اللغة العربية من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خدمة المدرس، ط1، عالم الكتب الحديث، إربدالاردن، 2016، ص55

([2]) ينظر:طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية"أمثلة علمية"في التعليم الابتدائي والمتوسط، دط، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، 2015، ص115-116.

*أوزبون ألكس هو الذي عرف وطور طريقة العصف الذهني من خلال كتابه"التخيل التطبيقي"، هذا الكتاب الذي وضع فيه قواعد فعالة لاستضافة جلسات من العصف الذهني.

([3])محفوظ كحوال، محمد بومشاط: دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها سنة أولى متوسط، ص50-51

1-3-طريقة العصف الذهني:

تعود أصول هذه الطريقة إلى ألكس أوزبورن***Alex Osbourne** وهي«إحدى أساليب المناقشة الجماعية، التي يشجع بمقتضاها أفراد مجموعة"من 5 إلى 12" فردا بإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي، تلقائي حر في مناخ مفتوح غير نقدي، لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولا لمشكلة معينة مختارة سلفا، ومن ثمة غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها، ويتم ذلك عادة خلال جلسة أو عدة جلسات تستغرق الواحدة منها15 إلى 20 دقيقة»[1]، حيث يتم «توليد أفكار جديدة عن طريق الاستفادة من مصادر الجماعة بدلا من الاعتماد على أفكار فرد واحد»[2]، في جو تفاعلي ومشاركة فاعلة بين أفراد الجماعة، قصد إيجاد حلول للمشكلات القائمة والارتقاء بمستوى التحصيل والتفكير الإبداعي في هذا الشأن، عن طريق إشغال الفكر واسترجاع المعلومات والخبرات السابقة، وبالتالي تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند الفرد.

أما في مجال التعليم فتطبق هذه الطريقة بإشراف المعلم، الذي يقوم باستثارة أفكار المتعلمين بجملة من الأسئلة، بحيث يكون مطلعا، وله خبرة واسعة، بينما يقوم المتعلمون بالمناقضة وبتوليد وطرح أكبر عدد من الأفكار التي يكون بعضا منها حلا للمشكلة المطروحة، وهي طريقة تستند على مجموعة من الأسس تتمثل في:

-تشجيع جميع أفراد المجموعة على الإسهام والمشاركة في استقرار العناصر ووضع الفكر.

-قبول كل الأفكار من غير نقد أو تقويم لها في البداية، بغية تشجيع المشتركين على المضِيِّ في الاستقراء والاستنباط.

([1])حسن حسني زيتون: مهارات التدريس-رؤية في التدريس، ط1، عالم الكتاب، القاهرة، 2001، ص575.

([2]) بن يربح نذير: ملفات سيكوتربوية تعليمية، دط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010، ص61.

-تسجيل الأفكار كافة، مما يساعد على معرفة تفكير كل فرد ومشاعره ومداركه، ويقنعه بأهمية إسهامه في تقديم الفكرة.

-تشجيع الإسهامات المتعددة.

-إرجاء النقد أو الحكم إلى أن تنتهي المجموعة من وضع جل أفكارها، مع اعتماد طريقة نقدية لا تعوق المشاركة في المستقبل.

-مكافأة المشاركين بالإعتراف بأن الحل النهائي هو نتاج جهود كل أفراد المجموعة، وليس جهد صاحب الفكرة الصحيحة والمعتمدة كحل[1].

1-4-طريقة المهام والاستكشاف:

طريقة المهام والاستكشاف من الطرائق البيداغوجية المغايرة لطرق التدريس التقليدية، قوامها التعلم الذاتي، تهدف إلى « جعل الأطفال مكتفين ذاتيا بما لديهم، للبدء في إيجاد واختبار واكتشاف الأشياء، وذلك عن طريق الملاحظة، والعمل أكثر مما يكون عن طريق المحاضرة»[2]

حيث تهتم بالمتعلم ودوره النشيط الفعال في العملية التعليمية-التعلمية، ومدى مهارته في اكتشاف المعرفة وفهمه لها، وقدرته على توظيفها في مواقف مشابهة، فطريقة الاستكشاف نجحت في إبراز دور المتعلم، وجعلته يحتل الصدارة، فصار «الباحث المستكشف للمعرفة بدلا من المنصت، المشاهد الكاتب لما يقوله المعلم، ويمكن تعريفها بالطريقة التي يتم بواسطتها اعتماد المتعلمين على العمليات العقلية ومصادرهم المادية"الوسائل والأدوات" لاكتشاف المفاهيم والمعارف المستهدفة»[3]، بينما يقتصر دور المدرس في تقديم أسئلة حول مشكلات مثيرة

([1]) ينظر: بن يربح نذير، ملفات سيكوتربوية وتعليمية،ص61-62.

([2]) يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، ص326.

([3]) محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات ، ص91.

لاهتمام المتعلمين، بدلا من شرح كيفية حلها، وأيضا التشجيع والتوجيه والإرشاد، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، عن النشاطات التي يمكن أن تسهم في حل المشكلة.

2-الوضعيات التي تمارس فيها الكفاءات:

تشكل جملة الظروف السياقية التي تحيط بالمتعلم، وما تفرضه عليه من إقامة علاقات محددة ومضبوطة بينه وبين أترابه والبيئة اللتي يعيش فيها؛ وضعيات تعلم تتحدد وفقها مجموعة من المشكلات والعوائق والصعوبات التي تستوجب منه توظيف قدراته ومعارفه وكفاءاته لتجاوزها وإيجاد حلول تناسبها ومن ثمة الحكم على مدى صدق هذه القدرات والكفاءات المكتسبة، عبر مجموعة من التعلمات والموارد المدرسية المنجزة مسبقا، ويمكن أن نضع التلميذ أمام عدة وضعيات تختلف باختلاف المؤشرات سياقية المؤطرة لها،قصد إبراز طبيعة الكفاءة لدى المتعلم.

2-1-الوضعية التعليمية: تعرف الوضعية التعليمية بأنها« وضعية يعدّها الأستاذ لتمكين المتعلمين من بناء تعلّمات جديدة، وتجنيد مكتسباتهم القبلية لإيجاد حلّ للمشكلة المطروحة، وهذا يقتضي عملية بناء وتنمية كفاءة»[1]، فهي موقف يعمل على تهييئه المدرس لإثارة التعلّم، بحيث يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له بإكتسابات أخرى، وتعرف كذلك بأنها مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءته، أي «أنها الوسيلة التي تمكّن من نماء الكفاءة»[2]، بحيث تتضمن ثلاثة مكونات حسب **دوكتال**، وهي :

-السند/الرافد: ويقصد به مجموع العناصر التي تفرض على المتعلم في شكل نص، أو مسألة،...إلخ

-المهمة: وهي التي يتحدد من خلالها ناتج التعلم.

([1])محفوظ كحوال، محمد بومشاط: دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها سنة أولى متوسط،ص47.

([2]) طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات- الممارسة البيداغوجية،ص62.

-التعليمة: وتبين مايقوم به المتعلم من نشاط[1].

2-2- الوضعية الإدماجية:

الوضعية الإدماجية من أهم المفاهيم المستحدثة في ظل بيداغوجيا الكفاءات، تعرف أيضا بالوضعية الهدف وهي «جزء لا يتجزأ من التعلمات، أي أنها تأتي لتتويج مجموعة من التعلمات الجزئية المنفصلة»[2] بحيث تعدّ انعكاسا للكفاءة، وتشكل فرصة تسمح للمتعلم بتعبئة موارده المكتسبة خلال وضعيات التعلم، لحل وضعية مشكلة تماثل تلك التي يصادفها في حياته اليوميةأو إنجاز مهمة مركبة، تختبر الكفاءة التي اكتسبها وأداة لتقويم مدى تحكمه فيها، أي« تجنيده مكتسبات-معارف ومهارات-وتوظيفها بشكل مترابط في إطار وضعية ذات دلالة،كما تمكنه من تنمية كفاءات المادة وكفاءات عرضية من خلال تجنيد موارد ومكتسبة من مختلف المواد»[3]، تتميز الوضعية الإدماجية عن الوضعية الديداكتيكية لكون هذه الأخيرة«تستهدف تنمية وتطوير التعلّمات المجزأة المفاهيم والمهارات بينما الوضعية الإدماجية هي وضعية مشكلة مركبة وليست تمرينا بسيطا» [4]، وتختلف عن الوضعية التقويمية، في كون هذه الأخيرة موجهة لتقويم مكتسبات المتعلم.فالوضعية الإدماجية تتميز بأنها:

- وضعية تجعل المتعلم يعبئ موارده المكتسبة وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة.

-وضعية مركبة تستدعي التعبئة المندمجة لمجموعة من الموارد وقابلة للتقويم.

- مرتبطة بالحياة اليومية للمتعلم، وذات دلالة ومعنى بالنسبة إليه.

- تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات ذات الصلة بالكفاءة المعنية.

([1]) ينظر: خير الدين هني : مقاربة التدريس بالكفاءات،119-120.

([2])كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفايات –تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص68.

([3])محفوظ كحوال ومحمد بومشاط : دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها سنة أولى متوسط، ص47.

([4]) مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004، ص6.

- الإدماج عملية داخلية وشخصية تخص كل متعلم على حدى.

2-3- الوضعية المشكلة:

تعدّ الوضعية المشكلة عنصرا مركزيا في إطار المقاربة بالكفاءات، يعرّفها كزافييه روجرس Xavier Roegierss على أنها «الوضعية التي تتسم بزعزعة بناءة، تحتل موقعا في سلسلة تعلمات مخططة، تشتمل على عدد من المعطيات المشوشة أقل مما تشتمل عليه وضعيات الحياة، تقدم للتلميذ حسب ترتيب يراعى فيه التدرج في الصعوبات المنتظر تخطيها»[1] ، فهي« وضعية تعلّميّة يعدّها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل، فهي وضعية ذات دلالة ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل، وتدعو المتعلم للتفكير والاختيار واستحضار موارد قبلية للتعامل مع ماهو مطلوب منه وحل المشكلة التي ينبغي حلها» [2]، بمعنى أن الوضعية المشكلة هي وضعية مقرونة بسياق، يدركها المعلم ويضعها كعقبة أمام المتعلمين تشعرهم بالحيرة والتساؤل، كما تحدث خلخلة في معارفهم لتخرجهم من حالة التوازن إلى حالة اللاتوازن وتتطلب منهم حينها تجنيد وتعبئة مواردهم، بغية إيجاد حلول مناسبة لتلك المشكلة، وبالتالي حدوث حالة توازن جديدة، من خلال اكتساب سلوكات ومهارات ومعارف جديدة تمكنهم من مواجهة مشكلات مماثلة، فهي«كوضعية تعليمية-تعلّميّة تتجاوز حدود المعالجة المباشرة للأنشطة التعليمية بواسطة التكرار، وتطبيق المعارف البسيطة، أو المهارات المكتسبة، بقدر ماتفرض عملية الاستيعاب المنطقي للعمل المقترح داخل الوضعية، ودفع المتعلمين إلى صياغة تساؤلات جديدة له»[3]

فالوضعية المشكلة يكون لها معنى في المقاربة بالكفاءات عندما تدفع المتعلم إلى تجنيد كل معارفه وخبراته، وتضعه أمام تحديات تجعله يعي ذلك، ويدرك بأنه يتقدم أثناء انجاز عمل معقد، وتبين له حدود معلوماته ومعارفه

(1) ينظر: كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفايات –تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص16.

(2) محفوظ كحوال ومحمد بومشاط : دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها سنة أولى متوسط، ص46.

(3) محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2002، ص37.

وتكشف له عن أهميتها، وتسمح له باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف واكتشاف دور المواد المختلفة فيحلّ المشكلات المعقدة[1]

يتضح من خلال ما سيقَ أعلاه؛ أن الوضعية المشكلة إطار سياقي يجعل المتعلم يحس بأنه في وضع غير مألوف، يضعه أمام عائق جديد ومركب، هذا العائق يتم تصوره كمشكل يجب حلّه أو كمهمة يكلف بإنجازها في كل مرة جهدا أكبر، بحيث تكون الحاجة إلى الحل كحافز للتعلم، يتطلب تعبئة انتقائية ومدمجة لموارد(عقلية، معرفية، وجدانية، حركية) أو معارف تمّ اكتسابها في السابق[2].

تعد الوضعية المشكلة « كمرحلة استراتيجية من مراحل بناء الوضعية الديداكتيكية، لانها تتيح لنا الاطلاع على طبيعة المعارف السابقة الموجودة لدى المتعلمين نحو موضوع الوضعية، كما تمكننا من ضبط نوعية التصورات والتمثلات المكونة لديهم وأثرها على تعلماتهم الآنية والمستقبلية»[3]، فتستعمل بداية العملية التعليمية كمرحلة تحفيز للمتعلمين، كما تتخذ كأداة لبناء التعلمات واكتساب المعارف وهيكلتها، أو في نهاية العملية التعليمية كمرحلة تقويمية أما عن أهمية الوضعية المشكلة فتتمثل[4] في:

- أنها تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي حين يوضعون في قلب مسار التعلم.

- تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية وبذلك يصبحون فعالين أكثر.

- تنمي لديهم القدرة على التحليل والتمييز والتصنيف والمقارنة والاستنتاج واتخاذ القرار، وإصدار الأحكام، فهي تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات.

- تساهم في تغيير التمثلات وتعيد بناء أفكار المتعلم .

([1]) مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص8.

([2]) ينظر: وزارة التربة الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي بالمملكة المغربية: دليل المقاربة بالكفايات، ص 26.

([3]) محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ص38.

([4]) ينظر: مديرية التعليم الأساسي: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي، ص7

3- دور العناصر التربوية في بيداغوجيا الكفاءات:

لا شك أن ظهور المقاربة بالكفاءات في مجال التربية أحدث العديد من التغييرات على مستوى مكونات وعناصر العملية التعليمية-التعلمية، بهدف « ضمان نوعيه حديثة من التعليم والتعلّم، وضمان التفوق الدراسي في جميع الأحوال الذي ينطلق من داخل حجرة التدريس»[1]، فاعتمدت رهان التعلم وفق طرائق نشطة وفعالة، ولم يعد التعليم مجرد عملية تلقين أحادية القطب، تقوم على حنكة المعلم وحده، الذي يقوم في أغلب الأحيان بالدور الرئيس في تقديم المعارف بطرائق تسعى لحشو الأدمغة بمصنفات من المعارف النظرية ليس إلاّ، بل صار هندسة تعنى ببناء هذه المعارف بناءً متماسكا، وبتطوير ما يلزم هذا البناء من مهارات وسلوكات، وتبرز أهمية الإصلاحات السّاريّة في منظوماتنا التربوية، كإستراتيجية قائمة على بيداغوجيا الكفاءات، بإعتبارها منهجية جديدة، تسعى لتحقيق تحولات ثلاثة في عملية التعلّم هي[2]:

- المرور من التعليم الذي يركز على المواد(المعرفة)إلى التعلم الذي يركز على المتمدرس لتعليمه كيف يتعلم.

-الانتقال من تعلّم، يركّز على مكتسبات يمكن تجنيدها نحو تعلم يركز على القدرة على إنجاز الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد.

- الانتقال كذلك من التركيز على تعلم المعارف إلى التركيز على تعلم حسن الفعل وحسن التفكير، أي تطبيق المعلومات التي سبق أن اكتسبها المتمدرس، أو الاستنتاج وتحليل المعلومات ومعالجتها.

3-1-تصور التعلّم:

يعرف التعلّم عند السلوكيين بأنه عملية تكييف ميكانيكية ومستمرة للسلوك، ناتجة عن وضعية تمرينية متكررة

(1) خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، ص106.

(2) ينظر : المرجع نفسه، ص107.

فهو« تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل دائم ولكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغيّر الأداء لدى الكائن الحي »[1]، أما في مجال التربية الحديثة القائمة على البنائية، التعلم سيرورة ذهنية تتيح للمتعلم استحضار معارف سابقة وإعادة تنظيمها لاكتساب تعلمات جديدة" مهارات معاف ومواقف....فهو سيرورة ديناميكية ومسعى ذاتي لامتلاك معارف، سلوكات، مهارات، مما يمكن من تطوير قدرات أو اكتساب كفاءات في أطر تعليمية وبيئية مناسبة، فهو «البناء الشخصي والحيوي للمعرفة، ومسار يقوم على سلسلة من العمليات أساسها الحاجة إلى توظيف مكتسبات قبلية لحل وضعية مشكلة تشكل تحديا معرفيا للمتعلم»[2]، بحيث يركز التعلم وفق المقاربة بالكفايات على العلاقة التفاعلية بين المتعلمين في سياق تواصلي دال من أجل اكتساب آليات التعلم الذاتي، ويمكن التعبير عن حصول التعلم إذا تمكن المتعلم من بناء معارفة وحل مشاكل علمية قد تعترض تعلمه، وكذا تمكّنه من القيام بنشاط معرفي أو مهاري لم يكن بإمكانه القيام به من قبل.

3-2-تصور المتعلّم:

تجعل بيداغوجيا الكفاءات من المتعلم قطب الرّحى وسبب وجود الفعل التربوي، وتعمل على إشراكه في قيادة وتنفيذ عملية التعلم، بحيث:

- يعتمد على قدراته فهو نشيط وفاعل أثناء تعلمه، ويوضع دائما في وضعية المشكل.

- يبني معارفه انطلاقا من تفاعله مع أترابه.

([1]) أنور محمد الشرقاوي:التعلم نظريات وتطبيقات، دط، المكتبة الانجلو مصرية، مصر ، 2012، ص11.

([2]) طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية،ص14.

– يتعلم انطلاقا من أخطائه التي يشخصها المعلم ويحاول معالجتها من خلال بعض وضعيات الدعم والعلاج، وبهذه الصفة فإن استغلال أخطاء التلاميذ في تصوّر طرائق التكفل بها، عنصر إيجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها[1]

3-3-تصور المعلم:

تشترط المقاربة بالكفاءات أن يكون المعلم طرفا فيها وصاحب إستراتيجية دقيقة لتنفيذها، لا تقتصر مهامه على التلقين وحشو ذهن المتعلم بالمعارف كما كان سابقا، بل تعداها إلى مهام أخرى حسب ما وصفه **جاك تاريديف** « (المدرس الاستراتيجي) إذ وصفه هذا الأخير بـ : المفكر – صاحب القرار – محفز على التعلم – نموذج –وسيط – مدرب »[2]. وهذه الأوصاف يمكننا تحليلها كالآتي:

المعلم مفكر: لا يأخذ المعلم بعين الاعتبار مكتسبات المتعلم المعرفية، وكيفية إدراكه للأشياء وحاجياته فحسب، بل يجب عليه أن يضع في الحسبان أهداف البرنامج الدراسي ومنهاج التدريس، وشروط المهام المقترحة والتوظيف الفعلي لإسترا تيجيات التّعلم الهادفة والملائمة .

المعلم صاحب القرار:لا يقتصر عمله على تطبيق التعليمات والإلتزام بالتوجيهات والتوصيات المتعلقة بتنفيذ العمليات التعليمية، بل يتعدى ذلك إلى إتخاذ القرارات المناسبة فيما يخص مضمون التعلم وكيفية عرضه، كما يخمّن الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المتعلم، ويعدد الأمثلة وينوعها، ويأتي بأخرى مضادة لإحداث مشكلات وأزمات التعلم، ويحاصره بها، إقتناعا منه أن الخطأ سبيل لتحقيق الكفاءات، وجزء من عملية البناء المعرفي وذلك للوصول بالمتعلم إلى الإستقلالية في الفعل والتفكير في فترة وجيزة .

([1]) مديرية التعليم الأساسي :مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2003 ، ص8.

([2]) بحث حول دور المعلم في بيداغوجيا الادماج على الموقع**http://ousrattalim.jeun.fr/montada-f7/topic-t525.htm#1089**، بتاريخ الجمعة 20 يونيو 2008, 13:03.

المعلم محفز على التعلم: من مهام المعلم أيضا إقناع المتعلم بالنشاطات المقترحة عليه وإثبات فعاليتها وجدارتها في إحداث التعلم، فضلاً عن دورها الإجتماعي والمهني وعلاقتها بواقع الحياة.

المعلم نموذج: إن المعلم هو قدوة للمتعلمين، ابتداء من الحضانة إلى غاية الجامعة مروراً بالمتوسطة والثانوية، ومن الطبيعي جداً أن يكون المدرس النموذج الكفء الذي يجدر بالمتعلم أن يستلهم منه أو يقلده لتطوير كفاءاته.

المعلم وسيط: يقوم المعلم بمحاورة المتعلم ويناقشه في صعوبات المهام المقبل عليها، وفي خطوات نجاحه فيها، كما يذّكر بالمعارف والخبرات المكتسبة سلفاً،كما يساعده على التفكير في الصعوبات ووضع الخطط الملائمة لحلّها وتجاوزها.

المعلم مدرب: ينبغي على المعلم أن يدرب المتعلمين على الحياة، وهذا التدريب يتطلب وضعه في وضعيات تلزمه القيام بمهام معقدة وهادفة، شريطة أن تكون ممكنة الحلّ وأقربها إلى الواقع المعيش.

وبالتالي فوجود المعلم ضمن المقاربة بالكفاءات يعد أساسيا وضروريا، ولا يمكن تعويضه أو الاستغناء عنه لأنه «يلعب دورا تدعيميا فهو ينظم وضعيات التعلم/ والتلميذ هو الذي يتعلم انطلاقا من بنيات فكره الشخصية، بل إنه هو المطالب لسبب أو لآخر- بالتواجد في وضعيه تلزمه بتغيير مدركاته، ولذلك فإن دور المدرس يعد هاما لأنه هو الذي يطرح ويعد البيئة الديداكتيكية الضرورية لإنشاء المعرفة وتفعيلها»[1] وعليه أن يأخذ بعين الاعتبار سيرورة التعلم ومعارف المتعلم، ويكشف عن مدركاته وتمثلاته وأساليبه في معالجة المعلومات، واسراتيجياته التي يستعملها خلال عمليات التعلم، وأن يكون له معينا ومساعدا في إغنائها أوتطويرها أو تعديلها، ومرافقته خلال الانتقال عبر مراحل تعلمه المختلفة.

(1) y.Bertrand: النظريات التربوية المعاصرة، تر: محمد بوعلاق، ط1، دار الأمان، الرباط، المغرب، 2007، ص93

المحاضرة الثالثة عشر:

التقويم في ظل الكفاءات

يمثل التقويم أحد العناصر الأساسية والمهمة في المنظومة التعليمية، وركن من أركان المنهاج التربوي، يعرف إجرائيا بأنه « عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات(كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار، تعرف بخطوات التقويم»[1]، فهو عملية معقدة تتضمن الكثير من الأنشطة، ويسر في عدة خطوات، يلعب من خلالها دورا فعالا في إنجاح المنظومة التعليمية، لما يحدثه من توازن وتكامل بين عناصرها، وما يحدثه فيها من تعديل وتكييف وتصويب بناء على مايقدمه من معلومات وبيانات، فيتحدد بذلك مدى تحقق الأهداف التعليمية، « ولما كان الإصلاح التربوي المنظم لابد وأن يدور حول ثلاث قضايا أساسية: ما الذي ينبغي أن يتعلمه الطلاب؟ وكيف يتعلمونه؟ ثم كيف يتم قياس التقدم الذي يحرزونه؟ فإنه يمكن القول ما لم يمتد التطوير إلى التقويم فإن مجرد تغيير محتوى المنهج وأساليب التعليم والتعلم يصبح غير ذي جدوى دون رؤية واسعة للتقويم، رؤية تتخطى حدود النظر إلى التقويم على أنه مجرد اختبار يقدمه المعلم لطلابه وليتحدد في ضوء نتائجه ما إذا الطالب يستحق النجاح فيسمح له بالانتقال إلى اصف الأعلى أو أنه يعيد الدراسة مرة أخرى»[2]

لقد ساد ولزمن غير بعيد مع المقاربات المنقضي أجلها"المحتويات والأهداف"، مثل هذا النموذج التقليدي للتقويم القائم على الامتحانات والاختبارات، بهدف «قياس الوحدات المعرفية، ذات الصبغة التذكرية»[3]، حيث يقوم المتعلم باسترجاع ما حفظه وحصله من معارف ومحتويات، ليصدر الحكم في حقه إما منتقلا لمستوى أعلى، وإما معيدا لسنته تلك. أما مع نموذج المقاربة بالكفاءات فقد «جاء التقويم كعملية بيداغوجية وتربوية ليحلّ محل الاختبارات في لباس جديد وأهداف جديدة»[4]،يتمثل «في مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات أو ملاحظات خاصة بفرد أو مشروع أو مادة معينة، يتم دراستها"أي تلك البيانات" بأسلوب علمي للتأكد من

(1)محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2011، ص363

(2) المرجع نفسه، ص361.

(3) محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الاساسية بين التصور والممارسة، ص134.

(4)المرجع نفسه، ص133.

مدى تحقيق الأهداف المرجوة واتخاذ القرارات المناسبة»[1]. فأصبح التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية-التعلّمية، يواكبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسا في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ونواتج التعلم المنبثقة عنها، ومعنيا-أكثر من أي وقت مضى- بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف ومدى تمكنه من المهارات وقدرتة على تحويل ما اكتسبه من معلومات وتوظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تعترضه.

وللتقويم خصاص متعددة نجملها في النقاط التالية :

الصدق: ومعناه أن يكون التقويم مطابقا لأهداف المنهاج وكفاءاته، وأن تقيس الوسائل والأدوات المستعملة بالفعل ما تدّعي قياسه.

الشمولية: أن يكون القياس شاملا لمكونات الدرس أو الوحدة أو المنهاج، ولا يتعامل بكيفية انتقائية مع المحتويات والمهارات.

التنويع : لا ينبغي للتقويم أن يتخذ صيغة موحدة، كأن تكون الاختبارات في كل مرة على شكل مقال، بل يجب تنويعه تحاشيا للنمطية وبحثا عن الوسائل المتنوعة لجمع البيانات والمعلومات.

يختلف نوع التقويم باختلاف الهدف منه وبالمرحلة التي يتم فيها، فلم يعد التقويم إجراء اختبار ختامي نهاية كل درس أو وحدة تعليمية، بل مدمجا داخل كل جزء من أجزاء الدرس، ويمكن التمييز على هذا الأساس بين ثلاثة أشكال من التقويم تتبع مراحل سيرورة التعلم، وهي:

([1])طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية"أمثلة عملية"، ص77.

-التقويم التشخيصي/التمهيدي:

يعد هذا النوع من التقويم مفتاح بيداغوجيا الكفاءات«ذلك عندما يتعلق الأمر بالاستقصاء حول وضعية الانطلاق وأهدافها التي يتم تحديدها في بداية العملية التعليمية-التعلميّة »[1]، وهو إجراء عملي يتطلع إلى المستقبل قصد التعرف على إمكانات المتعلم والسعي إلى توجيهه حسب ما يمتلك من قدرات، حيث يقوم به المدرس « في بداية تعليم معيّن للحصول على بيانات ومعلومات تخص قدرات التلاميذ ومهاراتهم لتحديد نقطة الانطلاق المناسبة التي يستند إليها تدريس الأهداف الجديدة»[2]، أي الكشف عن المكتسبات القبلية للمتعلمين بنية بناء موارد جديدة وخلق جو التحفيز على التعلم وجعلهم يسهمون في بناء عناصر الدرس.

ـ التقويم التكويني أو البنائي:

يتم هذا النوع من التقويم أثناء التدريس وفي مرحلة بناء التعلمات، بهدف الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلم لما تم تخطيطه منهجيا من قبل المعلم وتلامذته، «فيسمح بمعرفة مدى تقدم المتعلم ومعرفة الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة حتى يتم تداركها في شكل تغذية راجعة من قبل المعلم والمتعلم ذاته،كما يسمح بملاحظة آثار النسق التعليمي على المتعلم »[3]، فهو تقويم ينظر إلى راهن العملية التعلميّة، بالوقوف على حالة التقدم التعلم من جهة، وجملة الاختلالات والصعوبات التي تعترض المتعلم في بناء تعلماته من جهة أخرى، قصد معالجة تلك الاختلالات في حينها ومد المتعلم بحلول تمكنه من تجاوز تلك الصعوبات ليستمر في مساره التعلّمي.

التقويم الختامي أو التجميعي :

يأتي هذا النوع من التقويم في كل عملية تعليمية-تعلمية سواء أكانت درسا، أو وحدة، أو مقررا، أو في نهاية السنة الدراسية، فهو تقيم يتعلق « بوضعية الوصول، وهو حوصلة لمكتسبات المتعلم في ختام

([1])التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات- المشاريع وحل المشكلات، ص120.

([2])محفوظ كحوال، محمد بومشاط: دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها سنة أولى متوسط، ص57.

([3])عبد القادر لورسي: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص245.بتصرف.

التكوين»[1]،«يمحّص بلوغ الأهداف النهائية المتعلقة بوحدة دراسيّة أو مقرر، أو مرحلة دراسيّة كاملة لإعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال أو التخرج»[2]، أي معرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية الطويلة المدى، وذلك عن طريق الاختبارات والامتحانات"كتابية أوشفوية"، من خلال وضع المتعلم أمام وضعية حقيقية أو مشابهة تتضمن مجموع عناصر الكفاءة الختامية كي يعالجها دون مساعدة، لمعرفة مدى تحكمه فيما تم اكتسابه من معارف ومهارات

ومما ينبغي الإشارة إليه هو أن أهم ما يتميز به التقويم في المقاربة بالكفاءات هو الشمولية بحيث يتعدى تقويم المعارف إلى تقويم المعارف الفعلية(المهارات) والمعارف السلوكية القابلة للملاحظة، ويعمل على إنماء الكفاءة بتوظيف قدرات المتعلم ومهاراته وهذا ما يجب مراعاته عند بناء وضعية تقويم من منظور المقاربة بالكفاءات مع العناية بتحديد المعايير المناسبة والمؤشرات الدالة عليها التي تعد حجر الزاوية في التقويم بالكفاءات، ذلك أن معيار التصحيح يجب أن يصاغ وفق مبدا الجودة والمصداقية وأن يمتثل لاحترام منتوج المتعلمين. كما يعمل التقويم وفق الكفاءات على إشراك المتعلم في تقويم ذاته وتقويم زملائه، مع ضرورة استعمال مختلف الوسائل(شبكات الملاحظة، المقابلة، تحليل الإنتاجات) التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم.

ويبقى هذا المجال الأكثر شيوعا بين المربين وذلك لسهولته وامكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية.[3] فالمجال المهاري احركي يعتمد بالدرجة الأولى على حركات أطراف الجسم وذلك نتيجة لسهولته فهو يتضمن مجموعة الأهداف التي تعمل على تسمية المهارات الحركية والجسدية والتواصلية التي تطبقها في مختلف المواد الدراسية مثل الخط، الرسم...الخ.

ج- المجال الوجداني: «يشير الوجدان عند علماء النفس إلى الجانب الذاتي الشعوري من أية خبرة سلوكية (إدراكية أو حركية) يمر بها الشخص من حيث شعوره بالإرتياح (بدرجات مختلفة) أو بعدم

(1)التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات- المشاريع وحل المشكلات، ص120.

(2)محفوظ كحوال، محمد بومشاط: دليل أستاذ مادة اللغة العربية وآدابها سنة أولى متوسط، ص58.

3 محمد بن يحي زكريا، وعباد مسعود، المرجع نفسه، ص 27-28.

الارتياح (بدرجات مختلفة) ويعني الجانب الوجداني في المجال التربوي تعامل الطفل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم، والتي تبدو في مظاهر سلوكه المتعددة وأنظمته الحيوية اليومية.

ويمثل الجانب الوجداني أحد الجوانب المهمة التي ينبغي التركيز عليها، حيث أنه لا قيمة للجانبين الآخرين بدون هذا الجانب».[1]

فالجانب الوجداني له أهمية كبيرة فهو ذاتي مرتبط بالشعور هو عبارة عن مشاعر وأحاسيس الطفل تظهر من خلال سلوكاته أي من خلال تفاعله مع المادة المدروسة، فهو اكتساب للميول والاتجاهات والقيم والميول والرغبات.

[1] محمد بن يحي زكريا، وعباد مسعود، التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، ص 32-33

المحاضرة الرابعة عشر:

التقويم في ظل الكفاءات

تمهيد:

يرى الكثير من الناس وخصوصا الذي لهم صلة بعملية التعليم أن الوسائل التعليمية تساعد المعلم في عملية التدريس، فهي معينة له ولا تحل محله ولذا سميت بالوسائل المعينة.

وهناك الكثير من المربين الذين استخدموا مصطلح المعينات التعليمية، ويرون أن هذه المعينات هي جميع الوسائط التي ستخدمها المعلم في الموقف التعليمي، وهناك فئة أخرى تفضل استخدام مصطلح وسائل الإيضاح على الوسائل التعليمية، وقصدهم في ذلك أنّها توضح الحقائق والأفكار للمتعلمين.

ويستخدم البعض الآخر مصطلح الوسائل التعليمية التعلمية كإشارة لمجال الوسائل التعليمية، وذلك استناداً أنها تستخدم من قبل المعلم في التعليم كما أنّ بعضها يستخدمها الطالب في التعلم الذاتي كبرامج الكمبيوتر، أو أشرطة الفيديو، ولذلك تكون الوسائل التعليمية إشارة إلى استخدام المعلم في التعليم أو تعليمية إشارة إلى استخدام الطالب لها في التعليم، وهناك الكثير من الوسائل التي تؤدي الدورين حسب الحاجة.

« إنّ إختيار الوسيلة التعليمية يعتمد إلى حدٍ كبير على العوامل الآتية:

1- صفات المتعلم.

2- طبيعة الأهداف التعليمية.

3- طريقة التدريس.

4- عوائق تقنية ومدرسية.

1- صفات المتعلم: «كما أن لابد من أن يكون هناك ملاءة بين المتعلم والأهداف التعليمية فإنه لابد أيضاً أن يكون هناك ملائمة بين المتعلم والوسائل التعليمية وذلك من حيث مستوى المفردات، والخبرات التي تحتويها الوسائل التعليمية».[1] وذلك يعني أنه لابد من وجود رابط مشترك بين كل من المتعلم والوسيلة التعليمية حتى يسهل عليه استعمالها وتطبيقها أثناء حصة الدرس.

2- طبيعة الأهداف التعليمية: إنّ الملائمة بين المتعلم والأهداف التعليمية يقصد بها أن تحتوي الوسيلة التعليمية أو المواد التعليمية على المعلومات والأنشطة الضرورية لتحقيق الأهداف المطلوبة، ومهما كانت جودة الوسيلة التعليمية فإنه لا فائدة منها إذا لم تساعد على تحقيق الأهداف التي تود

[1] لطفي الخطيب، تكنولوجيا التعليم والتعلم الذاتي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص 18-19.

الوصول إليها وتحقيقها».[1] ويقصد بهذا ضرورة تحقيق الوسيلة التعليمية للأهداف المرجوة منها ولا يتحقق ذلك إلاّ باحتوائها مع المعلومات اللازمة.

3- طريقة التدريس: « إن اختيارك للوسيلة التعليمية قد يتأثر أيضاً بالطريقة التعليمية التي تود إتباعها في تقديم الدروس لتلاميذك فقد تكون الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها ملائمة لطريقة تدريسية معينة دون الأخرى، مثال ذلك الأفلام الثابتة هي أكثر ملاءمة لطريقة التدريس الفردية من الشرائح وقد لا يلائم أحد أشكال الوسائل التعليمية موقف تعليمي معين ويؤكد على الطريقة الاستنتاجية مثل ذلك الفلم الحلقي الصامت، بينما وسيلة وسيلة تعليمية أخرى مثل الفيديو تعتبر أفضل من غيرها عند إتباع أسلوب الحوار والمناقشة ومن المعروف أن الأفلام السينمائية هي متتالية من أجل زيادة الدافعية لدى التلاميذ على التعلم، وخاصة من أجل تقديم موضوع جديد لتلاميذك».[2] ويتضح من خلال هذا أنه لكل طريقة تعليمية ما مجموعة من الوسائل اللازمة لها والتي تساعد على تقديم الدروس، وقد تتناسب طريقة تعليمية واحدة مع عدة من الوسائل التعلمية.

4- عوائق تقنية ومدرسية: «هناك عوائق كثيرة يمكن أن تعيقنا كمدرسين عند قيامنا باختيار وسيلة تعليمية معينة من ذلك عدم توفر الوقت الكافي لعرض الوسيلة التعليمية، وعدم توفر التسهيلات اللازمة لاستعمال الوسيلة التعليمية، مثال ذلك فإن جهاز العارض المعتم يحتاج لغرفة معتمة وقد لا يتوفر مثل هذا الأمر، وكذلك فإن عدم توفر المال اللازم لشراء وسيلة معينة قد يعيق شراء تلك الوسيلة».[3]

أي أن كل وسيلة تعليمية ما تعتريها عوائق عديدة تؤدي إلى عدم استعمالها بالطريقة التي تليق بها مثال ذلك عائق الوقت أو العائق المادي الذي يحول دون شراء الوسيلة.

دور الوسائل التعليمية في العملية التعليمية:

«يمكن تحديد دور الوسائل التعليمية فيما يلي:

1- مساهمتها في زيادة التفاعل بين المعلم (والمتعلم) والطالب.

2- تقوية الإدراك الحسّي وتحقيق الفهم.

3- مساعدتها على التذكر.

[1] لطفي الخطيب، المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[2] المرجع نفسه، ص 17-18.

[3] المرجع نفسه، ص 20.

4- مساعدتها في ترتيب المادة التعليمية وتقديمها بأسلوب مشوق يبعث على الاهتمام برغبة المتعلم.

5- تنمي الميول والرغبات الايجابية لدى الطلبة نحو المعلم والمادة التعليمية.

6- تؤدي إلى تبسيط وتوضيح وتفسير المعلومات وفهمها.

7- تنمي القدرة على التعلم الذاتي.

8- زيادة الربط بين الأفكار والخبرات الحسية المختلفة.

9- تؤدي إلى زيادة متعة التعلم، وتجدد النشاط والاستمرارية في التعلم.

10- تزيد من تنمية حب الاستطلاع في التعلم.

11- تمكن من ربط المتعلم بالحياة العامة والبيئة المحيطة وتمكنه من التعامل مع التكيف مع الحياة من خلال ما اكتسبه عن طريق وسائل الاتصال».[1]

خصائص وصفات الوسيلة التعليمية البيداغوجية:

نورد بعض الصفات التي يجب أن تتوفر بالوسيلة، وأن يراعيها المتعلم عند اختيار الوسيلة وشرائها أو التفكير في عملها وهي:

1- مدى ملائمة الوسيلة لخصائص المتعلمين:

« ونقصد بذلك مدى ملائمة هذه الوسيلة لخصائص الطالب المتعلم، هذه الخصائص تشمل النواحي الجسمية والانفعالية والمعرفية. فعلى الوسيلة أن ترتبط في محتواها وأنشطتها بفكر الطلاب وخبراتهم السابقة، وأن تناسب قدرتهم على الإدراك الحاسة التي يفضلها المتعلم في هذا الإدراك، فبعض الطلاب يفضل الإدراك عن طريق حاسة البصر والسمع، أو أن قدرته الجسمية تحتم على الإدراك عن طريق هذه الحاسة أو تلك، وعلى الوسيلة أن تكون ملبية لهذه الخصائص ولهذا المعيار قدر كبير من الأهمية، إذ بدون توفر هذا المعيار لا تحقق الوسيلة الفائدة المرجوة من استخدامها، بل على العكس تعتبر معيقاً لعملية التعلم خاصة إذا كانت من اتجاهات المعلمين سلبية نحوها مماّ يؤدي إلى النفور والملل والتشويش الداخلي في نفسية المتعلم.

[1] محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، اساليب، استراتيجيات، ص 196.

وضمن هذا المعيار يدخل حجم المجموعة المستفيدة من الوسيلة، ومستواها التعليمي واللغوي وكذلك يجب أن تتناسب مع البيئة التي تعرض فيها من حيث عاداتها وتقاليدها ومواردها الصناعية أو الطبيعية».[1]

يعتبر هذا المعيار غاية في الأهمية لأن بدونه لا يمكن تحقيق أهداف الوسيلة التعلمية ويقصد به ملائمة الوسيلة مع أفكار وخبرات الطلاب ومستويات إدراكهم لتحقق غاياتها ويؤخذ كذلك بعين الاعتبار حجم المجموعة التعليمية ومستواهم التعليمي وغيرها من مهاراتهم وخبراتهم

2- تعبيرها عن الرسالة المراد نقلها، وصلة محتواها بالموضوع:

« فلا يكفي أن تعتمد على عنوان موضوع إحدى الوسائل، مثلا: برنامجاً تلفازياً يحمل عنوان حياة السكان في عمان قد يتناول هذا البرنامج جانباً من جوانب حياة السكان في الأردن كالعادات والتقاليد الاجتماعية، بينما موضوع الدرس أهم الصناعات اليدوية، فيكون اختيارنا لهذا البرنامج غير موفق، وفي حالات أخرى يكون موضوع الدرس أحد جوانب الموضوع الذي تحمله الوسيلة، وهنا على المعلم إما أن يستبدل البرنامج ببرنامج آخر عن الموضوع بشكل محدد أو أن يحذف من البرنامج باقي الأقسام، ولا يعرض على الطلبة إلاّ القسم الخاص بصناعة السجاد».[2]، يلزَم أن تكون الوسيلة تعتمد على موضوع احدى الوسائل أي يجب أن تكون ذات صلة وثيقة بالموضوع وإذا كان العكس يجب على المعلم أن يكيفها بحسب البرنامج التعليمي الخاص به والذي يتناسب وموضوع الدرس ويكون هذا التكييف إمّا بالحذف أو الزيادة أو استبدال البرامج بأخرى مناسبة.

3- المعيار الخاص بالمنهج وارتباطها بالهدف:

« المنهج كنظام يتكون من: المحتوى، الطريقة، الأهداف، الأنشطة، والوسائل التعلمية وحتى يكون الاختيار للوسيلة التعليمية ناجحاً، على الوسيلة أن تلبي وتلائم محتوى المنهج وأنشطته وطريقة التدريس، وتحقيق الأهداف التعليمية، حتى تساعد على تحقيق التعلم السهل والممتع، وإلا خرجت عن الهدف الأساسي لاستخدامها، حيث يلعب الهدف السلوكي الأدائي المحدد دوراً مهماً في اختيار الوسيلة المناسبة لتحقيقه مثلا الهدف السلوكي الآتي: يعرف الطلبة خصائص مادة معينة كالفوسفات فعينة الفوسفات هي أنسب وسيلة لتحقيق الهدف».[3]

[1] ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ص 65.

[2] المرجع نفسه، ص 66.

[3] المرجع نفسه، ص66.

في هذا المعيار يركز على ضرورة ملائمة الوسيلة مع محتوى المنهج ومدى تحقق الأهداف حتى تعين على تحقيق التعلم ويؤدي عدم ملائمة الوسيلة مع المنهج إلى عدم تحقق الأهداف، يفسر الهدف السلوكي هو المتحكم في اختيار الوسيلة اللازمة.

4- المعيار الخاص بالخصائص الفنية للوسيلة التعلمية:

« وتحت هذا المعيار يمكن أن تندرج الأمور التالية:

أ- وضوح الوسيلة: صوتية كانت أم كتابية، أم مشتركة.

ب- دقتها العلمية ومدى مطابقتها للواقع.

ج- التنظيم والتنسيق والحسن الجمالي فيها.

د- الأمان: فعرض صورة عن الأفعى أكثر أماناً من عرض الأفعى حية.

هـ- سهولة استخدامها، وقلة التكاليف.

و- مناسبتها لمدة العرض.

ن- بساطتها.

ح- خالية من التشويش والدعائية.

ط- أن تتناسب الوسيلة والتطور التكنولوجي والعلمي للمجتمع».[1]

يركز في هذا المعيار على أهم الخصائص التي يجب أن تتوفر في الوسيلة التعليمية حت تحقق المطلوب كالتنظيم والأمان والبساطة والوضوح وغيرها...

5- توافقها مع طريقة التعليم والنشاطات المنوي تكليف المتعلمين بها:

« مثلا هل سيقوم المعلم بالتعاون مع الطلبة بوضع علامات جغرافية أو تاريخية على خارطة صماء بشكل جماعي أو سيكلف كل طالب القيام بالعمل نفسه على شكل نشاط فردي، في الحالة الأولى ستكون السبورة أو لوح الطباشير، أو الخارطة صماء ذات حجم كبير مناسبة، في حين أن استخدام خرائط صماء صغيرة بعدد طلبة الصف هو الأنسب، لذا يجب أن يستفاد منا في أكثر من مستوى من الطلاب».[2]

أي يجب أن تتوافق الوسيلة مع نشاطات الدرس أو النشاطات التي يكلف بها التلميذ إذا كانت جماعية تستوجب وسائل محددة في حين إذا كانت فردية تستلزم وسائل أخرى غير الجماعية.

[1] ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ص 67.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

6- أن تكون المعلومات التي تحملها الوسيلة التعليمية التعلمية صحيحة ودقيقة وحديثة:

« مثلا عندما تختار خارطة الأردن ليبيا طرق المواصلات أو المصادر الطبيعية أو سواها، يجب أن تكون مواقع المعينة صحيحة، وإذا اخترنا رسماً بيانياً يمثل إنتاج الوطني العربي من النفط، فعلينا أن نختار أحدث المعلومات إذا لم تكن السنة نفسها التي تعلم فيها المادة، فلتكن السنة السابقة، ولكن ليس قبل عش سنوات أو أكثر، فالمعلومات التي يطرأ عليها التغيير كثيرة وعلينا أن نكون حذيرين حين نختار الوسيلة».[1]

في هذه الحالة يجب التركيز على أن تكون الوسيلة مضبوطة ضبطاً صحيحاً سواءاً من ناحية الجدّة والحداثة أو من ناحية الصحة والخطأ (يجب أن تتصف الوسيلة بالدقّة).

7- أن تكون الوسيلة التعليمية التعلمية في حالة جيدة:

« مثلا أن تكون الصور واضحة، والصورة في الشريط غير مشوش، واللوحات التوضيحية غير ممزقة والأفلام غير مقطعة، لأن ذلك يضع المعلم في موقف حرج أمام الطلاب وينعكس سلباً على سلوكهم».[2]

أي يشترط في الوسيلة التعليمية التعلمية أن تكون في أحسن أحوالها واضحة ومفهومة وقابلة للملاحظة والتمييز كي تساعد المعلم وتجنبه من أي موقف خارج عن إرادته.

8- أن تعمل الوسيلة التعليمية على جذب إنتباه الطلاب وتثير اهتماماتهم:

« يتم ذلك باستخدام الألوان، وأن تكون الطريقة التي يتم عرض المعلومات بها جيدة، تقرب الطلبة من الموضوع، أو استخدام الوسائل المتحركة أو التي تضع المتعلم في موقف مثير للتفكير».[3]

أي أنه على الوسيلة التعليمية أن تركز على لفت إنتباه التلاميذ حول الموضوع وأن يكون مصب اهتماماتهم ويستدعي التفكير.

9-أهـــــــــــــمية الوسائل التعليمية:

أهمية الوسائل التعلمية: للوسائل التعلمية أهمية كبيرة تتمثل فيما يلي:

1- توفر الوسائل التعليمية للمتعلم مواقف تعليمية تكتسب من خلالها الخبرات المختلفة.

2- تهتم الوسائل التعليمية بإيجاد مواقف تعليمية مختلفة بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

[1] ماجدة السيد عبيد، الوسائل التعليمية وإنتاجها للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، ص 67.

[2] المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] المرجع نفسه، ص 68.

3- تنمي حب الإستطلاع عند المتعلمين وتشدهم وتحفزهم للتعلم.

4- تعمل على زيادة انتباه الطلاب حيث تنير حاسة أو أكثر لديهم ممّا يدفعهم للتركيز والتدقيق في متابعة أحداث التعلم.

5- تعلم على تحسين نوعية التعليم وزيادة فاعليته بطرق مختلفة منها:

أ- حل مشكلة إزدحام الصفوف.

ب- مواجهة النقص في أعداد المعلمين المؤهلين.

ج- تحقيق أهداف التعليم بجوانبه المختلفة.

6- تزيد من التفاعل بين المعلم والمتعلم.

7- تساعد على نجاح المعلم في مهنته.[1]

9-معيقات استخدام الوسائل التعليمية:

« على الرغم من أهمية الوسائل التعليمية في عمليتي التعليم والتعلم إلاّ أن المدرس ما يزال يواجه صعوبات ومعوقات كثيرة تعيق استخدامها للوسائل التعليمية:

1- عدم ملاءمة تصميم الصفوف الدراسية وتجهيزاتها وإمكانياتها لاستخدما المواد والاجهزة التعليمية.

2- نقص المواد والأجهزة التعليمية في المدراس وخاصة أجهزة عرض الأفلام المتحركة والشرائح والشفافيات فهي في أغلب الأوقات لا تكفي إلاّ لمعلم واحد فقط في نفس الوقت.

3- ثقل العبء التدريسي للمعلم وزيادة نصابه من الحصص الصفية ممّأ يعيق استخدام الوسائل التعليمية لأن إعداد الوسيلة يتطلب جهداً ووقتاً كبيرين وهذا لا يتوافر للمدرس المثقل بأعباء كثيرة.

4- صعوبة الحصول على الوسائل التعليمية للمدراس من قبل هيئة التربية والتعليم التابعة لها.

5- قلة وعي المعلمين بأهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية والنظر إليها على أنّها مجرد أجهزة وأدوات تساعد على التعلم وليست جزءا من عملية التدريس.

6- عدم معرفة المعلمين بالوسائل التي يتم إتباعها والوسائل المتوفرة في المدرسة.

7- عدم وجود غرفة خاصة بالوسائل التعليمية في المدرسة.

8- صعوبة نقل الأجهزة والأدوات التعليمية إلى الغرف الصفية.

[1] محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، اساليب، استراتيجيات، ص190-191.

9- قلة المخصصات المادية والوسائل التعليمية». [1]

وعلى هذا يتبين لنا أنه بالرغم من الدور الكبير الذي تؤديه الوسيلة التعليمية إلاّ أن هناك عوائق كثيرة تحيل دون قيامها بالعمل المطلوب مثل قلة الوقت والتكلفة المالية وعدم توفر بعض الوسائل وغيرها كثيراً.

[1] محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، اساليب، استراتيجيات، ص 198-199.

قائمة المصادر والمراجع

1. إ.م، بوشنسكي: الفلسفة المعاصرة في أروبا، تر: عزت قرني، منشورات عالم المعرفة، ع165، الكويت، سبتمبر 1992،

2. أحمد المتوكل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دط، دار الأمان للنشر والتوزيع، الرباط ، المغرب ، 1995،

3. أحمد حساني:دراسات في اللسانيات التطبيقية–حقل تعليمية اللغات–، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2014،

4. أحمد عبد الفتاح الزكي وفاروق عبده الفيله: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دط، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندريه، مصر، 2004،

5. أحمد عمر مخطار: معجم الصواب اللغوي–دليل المثقف العربي، ط1، عالم الكتب، المجلد1، القاهرة ، 2008

6. أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور،ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، الجزائر، 2015،

7. الأزهر معامير، المقاربة بالكفاءات ، دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولى ابتدائي، بإشراف عبد المجيد عيساني، مذكرة ماجستير، كلية الآداب و اللغات، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة ، 2014–2015.

8. انطوان صياح وآخرون: تعلّميّة اللغة العربية، ج1، ط2، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، 2009

9. أنور محمد الشرقاوي:التعلم نظريات وتطبيقات، دط، المكتبة الانجلو مصرية، مصر ، 2012

10. إيمان عباس الخفاف، التعلم التعاوني، دار المناهج، عمان، د.ط، 2013،

11. بحث حول دور المعلم في بيداغوجيا الادماج على الموقع http://ousrattalim.jeun.fr/montada-f7/topic-t525.htm#1089، بتاريخ الجمعة 20 يونيو 2008, 13:03.

12. بدر الدين بن تريدي: قاموس التربية الحديث، المجلس الأعلى للغة العربية، دط ، الجزائر، 2010 ،

13. بدر بن جزاع بن نايف النماصي، طريقة التعلم التعاوني، مقالة في موقعwww.alukah.net، ايداع بتاريخ 2015/1/1.

14. بشير إبرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، علم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2007

15. بن يربح نذير: ملفات سيكوتربوية تعليمية، دط، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2010

16. بوبكر بوزيد، المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، د.ط، د.ت

17. التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات–المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2006

18. الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر،البيان والتبين، تح عبد السلام هارون، ط7، مكتبة الجانجي،ج1، القاهرة، مصر، 1998،

19. جميل حمداوي، بيداغوجيا الأهداف، مقالة في موقع www.alukah.net، 1434/11/21 هـ، 2013/09/24 م

20. جواكيم دولز وآخرون: لغز الكفايات في التربية، تر: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب، ط1، منشورات عالم التربية،الدار البيضاء، المغرب، 2005،

21. جون ديوي: الفن كخبرة، تر: زكريا ابراهيم، دط، المركز القومي للترجمة، القاهرة، 2011

22. جون ديوي: المدرسة والمجتمع، تر: أحمد حسن الرحيم، ط2، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1978

23. الجيلالي بن يشو: دراسات في اللسانيات التطبيقية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر، 2015،

24. حاجي فريد، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية، الجزائر، د. ط، د ت،

25. الحسن اللحية: الكفايات في علوم التربية،ط1، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2006،

26. حسن حسني زيتون: مهارات التدريس-رؤية في التدريس، ط1، عالم الكتاب، القاهرة، 2001،

27. الحسين زاهدي: التواصل نحو مقاربة تكاملية للشفهي، دط، أفيقيا الشرق، المغرب،2011

28. حسين محمد على ازروال: ديداكتيك اللغة العربية من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خدمة المدرس، ط1، عالم الكتب الحديث، إربدالاردن، 2016،

29. حمزة الدويسري، التدريس بواسطة الأهداف، مقالة في موقع www.edutrapediaillaf.net بتاريخ السبت 12 يناير 2013.

30. خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دط، دار التنوير، الجزائر، 2004،

31. خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، ع/بن، الجزائر، 2005،

32. الدين البوشيخي: التواصل اللغوي-مقاربة لسانية وظيفية، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت ، لبنان، 2012،

33. راشد بن محسن عبد الكريم: النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج، دط، مركز بحوث كلية التربية، الرياض، 2011،

34. رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط1، 1430هـ-2010م،

35. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية-مستوياتها،تدريسها،صعوباته، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2004

36. الزمغشري أبي القاسم جار الله محمود بن عمر: أساس البلاغة، دار الكتب العلمية ،ط1،تح:محمد باسل عيون السود ، ج2، لبنان، 1998،

37. زيد سليمان العدوان، ومحمد فؤاد الحوامدة، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1432 هـ- 2011

38. السعيد شنوفة: مدخل إلى المدارس اللسنية، ط1، المكتبة لأزهرية للتراث، القاهرة، مصر ،2008،

39. سهيلة عيشاوي، المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، العدد2، قسنطينة، الجزائر، 13-12-2018،

40. سهيلة كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن،2003.

41. صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية،ط1، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2000

42. طيب نايت سليمان: المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية"أمثلة علمية"في التعليم الابتدائي والمتوسط، دط، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، 2015،

43. عادل أبو العز سلامة، سمير عبد السلام وآخرون، طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2009،

44. عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم، كلية التربية بدمنهور، الاسكندرية، د.ط، د.ت

45. عبد الرحمان التومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية، ط2، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، المغرب، 2016،

46. عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسين الديلمي: استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2008

47. عبد الرزاق عمار: العرفانية وبناء المعرفة، دط، دار سحر للنشر، تونس، نوفمبر2014

48. عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية–الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر،ط1 ، 2014،

49. عبد اللطيف بن حسين فرج:طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين،دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط1 ،عمان 2005،

50. عبد الله قلي و فضيلة حناش: التربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009

51. عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة–اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2011،

52. عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب–مقارنة لغوية تداولية، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ليبيا، 2004،

53. العرابي محمود، دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات– دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمستغانم– بإشراف تيلوين حبيب، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران– السانية–،2010–2011

54. عز الدين البوشيخي:التواصل اللغوي–مقاربة لسانية وظيفية، ط1، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت ، لبنان، 2012

55. علي آيت أوشان : اللسانيات والديداكتيك، نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 2005،

56. فليب جونير: الكفايات والسوسيوبنائية ، اطار نظري، تر: الحسين سحبان، ط1، الدار البيضاء ،2005

57. الكتاب السنوي: المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، 2003،

58. كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفايات –تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2007،

59. كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفايات –تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات، تر: الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود، ط1، مكتبة المدارس، الدار البيضاء، المغرب، 2007

60. كوثر حسين كوجك، ماجدة مصطفى السيد، وآخرون، تنويع التدريس في الفصل، مكتب اليونسكو الإقليمي، بيروت، لبنان، د.ط، 2008،

61. لطفي الخطيب، تكنولوجيا التعليم والتعلم الذاتي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2013،

62. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004

63. محمد الحيلة، توفيق مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن، ط4، 2004،

64. محمد الدريج: التدريس الهادف–من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، 2016

65. محمد الدريج: المنهاج المندمج، اطروحات في الاصلاح البيداغوجي لمنظومة التربية والتكوين، ط1، منشورات مجلة علوم التربية، الدار البيضاء، 2015،

66. محمد الدريج: مدخل الى علم التدريس–تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، 2000 ،

67. محمد الدريج، التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2016،

68. محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان 2011

69. محمد السيد علي، اتجاهات و تطبيقات حديثة في المناهج و طرق التدريس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011م– 1432هـ،

70. محمد الصالح حثروبي: المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دط، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2002،

71. محمد بن يحي زكريا، وعباد مسعود، التدريب عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، شارع سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، د. ط، 2006،

72. محمد بن يحي زكريا، وعباد مسعود، التدريب عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، شارع سيدي الشيخ، الحراش، الجزائر، د. ط، 2006،

73. محمد شرقي: مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، دط، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 2010

74. محمد لمباشري: الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 2002،

75. محمد محمد يونس علي: المعنى وظلال المعنى–أنظمة الدلالة في العربية، ط2، دار المدار الإسلامي، ليبيا، 2007

76. محمد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، دط، taksidj.com للدراسات والنشر، الجزائر، 2014،

77. محمود السيد سلطان، الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام، دار الحسام للنشر والتوزيع، القاهرة، د. ط، 1400 هـ/ 1980 م،

78. محمود فهمي حجازي: البحث اللغوي، دط، دار غريب، مصر، دت،

79. مديرية التعليم الأساسي :مناهج السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر،2003 ،

80. مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011–2012،

81. مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة متوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2004،

82. مصطفى ناصف: نظريات التعلم–دراسة مقارنة، تر: علي حجاج، عالم المعرفة، ع70، الكويت، أكتوبر 1983

83. ابن منظور: لسان العرب، المجلد الأول ، دار صادر، دط ، بيروت ، دت،

84. ميشال زكرياء: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1986

85. وزارة التربية الوطنية :مديرية التكوين،التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الأساسية، وحدة اللغة العربية،مادة التعليمية العامة وعلم النفس، الارسال الأول، جويلية 1999،

86. يوسف شتوي، واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط بالجزائر، بإشراف الطيب بلعربي، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2008-2009

87. يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعليم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2013،

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

المحاضرة الأولى: بين التعليمية والبيداغوجيا.....01

المحاضرة الثانية: استراتيجيات التدريس.....09

المحاضرة الثالثة: استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة.....13

المحاضرة الرابعة: أنواع استراتيجيات التدريس.....18

المحاضرة الخامسة: المقاربة بالأهداف.....27

المحاضرة السادسة: مراحل التدريس بواسطة الأهداف.....32

المحاضرة السابعة: الكفاءات: المفهوم والدعائم.....35

المحاضرة الثامنة: الكفاءة من منظور لساني.....45

المحاضرة التاسعة: أنواع ومستويات الكفـــــــاءات.....56

المحاضرة العاشرة: المقاربات بالكفاءات وخلفيتها النظرية.....60

المحاضرة الحادية عشر: أجرأة المقاربة بالكفاءات.....77

المحاضرة الثانية عشر: طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.....82

المحاضرة الثالثة عشر: التقويم في ظل الكفاءات.....95

المحاضرة الرابعة عشر: معايير اختيار الوسائل البيداغوجية.....101

قائمة المصادر والمراجع.....101

فهرس الموضوعات.....101