مقاربة التدريس ابلكفاءات بني ألصول التارخيية واملبادئ التطبيقية

د. تيعشادين حممد، جامعة تيزي وزو - اجلزائر

هيـــزوم فضيـــلة، جامعـــــة الغـــــواط – اجلـــزائر

الملخص :

تعد مقاربة التدريس بالكفاءات مقاربة عصرية تمكنت في فرض نفسها في جل الأنظمة التربوية على المستوى العالمي، بالنظر لما تتميز به من أسس نظرية ومبادئ تطبيقية، رشحتها أن تكون فلسفة تربوية ومقاربة تدريسية يمكن أن تحقق النهوض والتطور في مختلف المجالات، هذا على الأقل من منظور الدول التي اعتمدتها في منظومتها التربوية. وعلى هذا أساس يأتي هذا المقال في إطار تسليط الضوء على الأصول والمنطلقات التاريخية، وكذا المبادئ والأسس التطبيقية التي تقوم عليها العملية التربوية في ظل هذه المقاربة التدريسية، والتي أدت لتبنيها بشكل واسع في جل أنظمة التربية لدول العالم المتقدم والعالم النامي على حد سواء.

Abstract:

.The teaching approach competencies modern approach has been able to impose itself in most educational systems on a global level, iven due to its theoretical foundations and practical principles, to be nominated by the educational philosophy and approach to teaching can achieve the advancement and development in various fields, hat, at least from the perspective of countries adopted in its system that educational. On this basis of this article comes in the context of highlighting the assets and historical perspectives, as well as the principles and practical foundations of the educational process in the light of this teaching approach, And that led to adopting widely in most education systems of the developed world and the developing world alike.

مقدمة:

بإطلالة سريعة على التطور التاريخي للفكر التربوي، فقد مرت المجتمعات في المعمورة بالعديد من المراحل التي أثرت أيما تأثير في الأنظمة التربوية والطرائق التربوية التي عرفتها المجتمعات البشرية منذ فجر التاريخ، فلا شك أن الأصول الثقافية والحاجات الاقتصادية فرضت نفسها على المجتمعات البحث عن تعديل وتطوير المنظومة التربوية استجابة لحاجات وتطلعات المجتمع في مختلف المجالات، إذ منذ العصور ما قبل التاريخ عرفت المجتمعات الإغريقية والبابلية والفارسية والرومانية والصينية، ظهر العديد من فلاسفة التربية الذي أبدعوا النظم التربوية وأسسوا لمبادئها تبعا لمقتضيات المرحلة. وقد استمرت حركة الفكر التربوي في التطور عبر مختلف العصور خصوصا مع ظهور الحضارة الإسلامية في تلك القرون كحضارة رائدة مزدهرة أثرت مباشرة في مجرى التاريخ التربوي للعصر الحديث، إذ نشير هنا لفلاسفة التربية المسلمين أمثال ابن سينا وابن رشد وأبو حامد الغزالي وابن طفيل وابن خلدون، وغيرهم من المربون الذي أبدعوا أفكار يمكن ملاحظة تطبيقها وتداولها في الأنظمة التربوية المعاصرة والفلسفات التربوية التي تسود العالم في العصر الحديث.

وبالنظر لما ساد من تفاعل بين الحضارات والأفكار التربوية في العالم فقد ظهرت في نهاية القرن العشرين مقاربة تدريسية رائدة، أصبحت ترى فيه المجتمعات المعاصرة بديلا مناسبا لدفع حركة التربية وحركة الحضارة البشرية للأمام، ولعل هذه المقاربة هي المعروفة حاليا بمقاربة التدريس

بالكفاءات، التي سارعت بعض الدول المتقدمة في تبنيها ولحقت بركبها العديد من دول العالم الثالث، عليها تحقق هدف مسايرة الركب الحضاري.

وبالنظر لما أصبح يتواتر من أبحاث بشأن هذه المقاربة التدريسية، وما أصبح يخصص لها من مؤلفات من طرف المختصين في علوم التربية، أين ركزوا تطوير الفعل التعليمي/ التعلمي ليواكب هذه المقاربة ويجعلها مقاربة تدريسية فعالة تساهم في تحقيق غايات وأهداف المجتمعات في مختلف المجتمعات في مختلف المجالات، ونحن بدورنا سنسلط في هذا المقال الضوء على الأصول والأسس التاريخية لظهور هذه المقاربة وأهم المبادئ التطبيقية لها، والتي سيقت كمبررات منطقية للاعتماد على هذه المقاربة التدريسية، من طرف جل الدول التي اعتمدت عليها في نظامها التربوي.

الأصول التاريخية لمقاربة التدريس بالكفاءات:

لا شك أن مقاربة التدريس بالكفاءات كغيرها من المقربات التدريسية التي عرفها العالم في العصر الحديث، لها امتدادات فكرية وفلسفية وتربوية، أدت إلى ظهورها وفرض نفسها كبديل للمقاربات التقليدية، وتتمثل هذه الجذور فيما جادت به كلا من الفلسفة التربوية البراغماتية والنظرية البنائية، من أفكار وأسس أرست معالم جديدة للتعليم في مختلف الأنظمة التربوية في دول العالم، وسنتطرق فيما يلي بإسهاب إلى مختلف المراحل والظروف التي أدت إلى اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات في الأنظمة التربوية لمختلف دول العالم.

– **مرحلة التدريس بالأهداف السلوكية:** قبل ظهور مقاربة التدريس بالكفاءات، كانت جل الأنظمة التربوية في العالم تعتمد على طريقة التدريس بالأهداف السلوكية، والتي كانت تعتمد في عملية التعليم والتعلم على مبادئ المدرسة السلوكية، حيث كانت تحصر عملية التعلم في المبدأ (مثير– استجابة) بهدف تعديل سلوك المتعلم وتغييره، من خلال الاستجابة الشرطية للمثيرات الخارجية، وقد كانت هذه البيداغوجيا تتسم بعدة عيوب، من بينها أن التدريس بالأهداف يركز على تحقيق نواتج تعليمية عاجلة وآنية، لا تعكس بحق المهارات والمعارف والمؤهلات العلمية التي يكتسبها المتعلم، ولا يعود الأمر هنا إلى انعدام هذه النواتج، وإنما يعود إلى الإشكالية التي تطرحها عملية قياسها وملاحظتها وتقويمها، على اعتبار أن الهدف السلوكي من الصعب جدا ربطه بمؤشرات عملية قابلة للاستدلال من خلالها على انتقال أثر التعليم والتعلم، كما أنه من الصعب تجزئة الهدف السلوكي ومنه من الصعب تحليله إلى جزئياته التي تستهدفها عملية التقويم، إضافة إلى أن الطرق التدريسية في بيداغوجيا الأهداف ترتكز على طريقة إلقاء تلقي التي تمتاز بالطابع التلقيني التقليدي، وكانت تهدف إلى نقل أكبر قدر ممكن من المعارف وحشو ذهن التلاميذ بها، دون الاهتمام بنوعية المعارف المناسبة للواقع وحاجات المتعلم والمجتمع، وبهذا يكون المعلم هو الذي يمارس سلطته في القسم، أما التلاميذ فينتظرون فقط المعلم متى يعرض عليهم المعلومات المرتبطة بالنشاط التعليمي، وبهذا يتم تثبيط روح المبادرة لدى التلاميذ والتي تعتبر عنصرا أساسيا في العملية التعليمية/ التعلمية حاليا، والتي

يكون فيها التلميذ هو المحور الذي تدور حوله المعرفة (أيت موحى والفاربي، 1992م)، فضلا عن هذا فإنه في مقاربة التدريس بالأهداف فإن عملية إعداد وتحديد الأهداف التعليمية السلوكية المستهدفة من الأنشطة التعليمية/ التعلمية تقع على عاتق المعلم، وهذا ما يستوجب من المعلمين امتلاك مهارات وخبرات معرفية لا تكون في متناول كل المعلمين وعلى كل المستويات، وهذا ما يرتبط بعامل خبرة المعلمين المتباينة مما يثير مشكلات ترتبط بتطبيق المنهاج الدراسي (ديريك، 1984م)، ورغم أنه في المقاربة بالأهداف السلوكية كانت العملية التعليمية/ التعلمية تهدف إلى تمكين التلميذ من القيام ببعض الأفعال التعليمية والتحكم في بعض نشاطات الأداء داخل حجرة الدراسة، غير أن المشكل الذي كان يعيق ذلك هو الفصل بين محتويات المادة الدراسية الواحدة، وبين محتويات المواد الدراسية المختلفة فيما بينها، وهذا ما جعل المعارف مجزأة وليست كلا مدمجا يسمح للتلميذ بمواجهة وضعيات فعلية مرتبطة بواقعه، وهذا ما يعيق قدرته على الأداء وتوظيف المعارف(حاجي، 2005م)، ونظرا لهذه السلبيات التي كانت تطبع مقاربة التدريس بالأهداف، ثارت كلا من المدرسة البنائية والمدرسة البراغماتية عليها، وكانتا تناديان بضرورة إيجاد مقاربة تعليمية جديدة تتجاوز سلبيات هذه المقاربة.

– **أفكار "جون ديوي" التربوية:** يعد المربي الأمريكي " جون ديوي" من رواد النظرية البراغماتية وهو الذي توصل إلى ابتكار طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في عملية التعليم، وهذه النظرية كانت تقيس قيمة التعلم بما يحققه من فائدة ومنفعة، وهذا يعتبر مبدأ من أهم مبادئ التدريس بالكفاءات حاليا (حاجي، 2003، ص 11).

وحسب "جون ديوي" فإن طريقة التدريس بالمشاريع يجب أن يتركز فيها برنامج الأنشطة التعليمية / التعلمية على الجمع بين أربعة دوافع إنسانية، والمتمثلة في الدافع الاجتماعي الذي يتمثل في رغبة المتعلم في تطوير خبراته، من خلال محاكاة خبرات الآخرين في المجتمع، والدافع الإنشائي والذي يتمثل في تطوير قدراته من خلال الأنشطة التي ترتبط بالجانب الجسمي، كلعب الأطفال والأنشطة الرياضية بهدف القيام بأشياء نافعة، وكذلك دافع المتعلم للبحث والتجريب والذي يظهر في محاولته القيام ببعض الأشياء ومعرفة نتيجة ذلك الفعل، فضلا عن هذا يشير "ديوي" إلى الدافع المعبر والذي يتمثل في تعبير المتعلم عن ميوله واتصاله بغيره من المتعلمين.

ويرى "جون ديوي" بأن هذه الدوافع الأربعة يجب أن تعمل بشكل مدمج وفي نفس الوقت، لكي تؤدي في الأخير إلى ضمان انتقال أثر التعلم، وعلى هذا الأساس يجب أن تصمم المواد الدراسية على هيئة مجموعة من الحرف والنشاطات البسيطة كمحور للنشاط التعليمي/ التعلمي، وهذا بالضرورة يسهم في تطوير وتنمية القيم العليا للحياة التي تتطلب الممارسة اليدوية، والنشاط العقلي والتخطيط والتدبير والتجريب، وهذا ما ينتج عنه خبرات يستفيد منها المتعلم في الحياة اليومية، وكنتيجة لذلك تزداد اهتماماته وميوله وترتفع فرصة تكوينهم لخبرات ومعارف علمية جديدة، نظرا لما يتيحه لهم الرصيد

المعرفي السابق من مزايا في تعاملهم مع الواقع الاجتماعي، وهذا خلافا لما هو قائم في المناهج التقليدية التي تتخذ مبادئ النظرية السلوكية أساسا لها (شحاتة، 1998م).

– **المدرسة البنائية:** عمل الرواد الأوائل للمدرسة البنائية أمثال " بياجي" (Piaget, 1947) و"بيرونير" (Perroner, 1966) على تطوير المبادئ الأولى لهذه المقاربة، حيث ساهم "بياجي" بنظرية النمو المعرفي في دحض المزاعم التي كانت سائدة حول عملية التعلم عند السلوكيين، والقائلة بأنه لا يوجد هناك تعلم دون مثير واستجابة، إذ أن "بياجي" فسر عملية التعلم على أنها علاقة تأثير وتأثر بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، وكذلك من خلال الإدماج بين مثيرات البيئة والتصورات السابقة للفرد، وهذا مع سيطرة النمو العقلي على عملية التعلم، فتعلم الفرد يتم من خلال مراحل متتابعة ومسايرة لمراحل النمو العقلي للفرد حتى تتحقق لديه عملية اكتساب المعارف(قطامي يوسف وقطامي نايفة، 2000م).

ومن هنا كانت عملية التعلم عند "بياجي"، عملية نشطة ومستمرة تساهم فيها رغبة التلميذ في مواصلة عملية البحث والاستكشاف بدافع داخلي دون الحاجة إلى المثير والتعزيز كما يتصوره السلوكيين(القذافي، 1997م)، ومن الأفكار والمبادئ التي أسس لها ونادى بها "بياجي" في عملية التعليم والتعلم نذكر:

. يرى "بياجي" أنه من الضروري أن يقوم المعلم بمواجهة المتعلم بمشكلات تعليمية تتطلب توظيف أعمالا معرفية، وعمليات عقلية تتناسب مع مرحلة تطوره ونموه العقلي، أي أن يدفعه لممارسة الأنشطة التعليمية بالنظر إلى ما يمتلكه من مؤهلات معرفية سابقة ترتبط بموضوع النشاط التعلمي، بغض النظر عن مستوى النمو العقلي لديه.

. إن التطور المعرفي والعلمي لدى المتعلم حسب "بياجي" يتأثر بفرص تفاعله مع مثيرات البيئة الاجتماعية والمادية، ولذا فإتاحة عدة فرص للمتعلم للتفاعل مع عناصر البيئة والمتغيرات المرتبطة بها، ومنح له فرصة تجريبها ومناقشتها مع الأشخاص الآخرين، سواء مع المعلم داخل القسم أو مع من يحيطون به من أشخاص في مجتمعه، يساعده بصورة مباشره على فهم وإدراك حقائق الأشياء مما ينعكس مباشرة على عملية التعلم لديه(قطامي يوسف وقطامي نايفة،2000م)، أما فيما يتعلق بكيفية الموافقة بين مواضيع التعلم وبيئة الفرد، فيتم من خلال عامل التنظيم لمنظومة المعلومات والخبرات التي يكتسبها الفرد، بغرض استخدامها كعامل لتحديد ما يتعلمه في الوقت الحاضر ومستقبلا، وهذا ما يتيح للتلميذ فرصة توظيف المعارف السابقة للتعامل مع الموضوعات الجديدة، والمشكلات التي تعترضه في البيئة بصورة مستمرة، وفق التنظيم العقلي لكل تلميذ أثناء حدوث عملية تفاعل التلميذ داخل القسم مع مختلف المواقف التعليمية التعلمية (القذافي، 1997م)، وحسب "بياجي" فإن معرفة الإنسان تتكون من خلال خبرته في الحياة، ولكي نحصل على تعلم ذات جدوى ومغزى لا بد أن نصمم أنشطة تؤدي إلى حدوث التفاعل بين الإنسان والبيئة سواء المادية أو الاجتماعية، ولا يتسنى لنا

ذلك إلى ببناء مواضيع التعلم وفقا لما يجعل الفرد ينظم المعلومات المتناثرة لديه، في نظام معرفي مرتبط مع الخبرة الحياتية للمتعلم، وبالتالي نتيح له فرصة الاستدلال على الأشياء بالكيفية التي يجب أن تكون عليها الأمور في محيطه الاجتماعي والمادي، ويستند "بياجي" في منطقه هذا إلى وجود نوعين من المعارف، معرفة شكلية نظرية ومعرفة إجرائية تطبيقية، وكلا النوعين من المعارف مرتبطان بالواقع المعاش ومرتبطان ببعضهما البعض، فالمعرفة النظرية تكون عمادا للمعرفة التطبيقية، من خلال تطبيق ما هو نظري في مواقف وخبرات واقعية مرتبطة بالحاجات الاجتماعية والمادية للتلميذ، وعلى هذا الأساس فإن أي نشاط تعليمي . تعلمي يجب أن ينصب على تطوير قدرات التفكير الاستدلالي الناقد لدى المتعلم، والذي لا يتأتى إلا بالسماح له باستخدام المعارف المكتسبة استخداما إجرائيا ذا معنى، للتعامل مع المواقف الحياتية الجديدة التي تصادف التلميذ في البيئة (شربل، 1986م)، وفي هذا الصدد يقول "هيلغارد" (Hilgard): « يمكن الحصول على أكبر قدر من اهتمام التلاميذ بالمادة العلمية إذا كانت المعلومات المتضمنة في المقررات الدراسية مصممة لكي يستفيدوا منها لاستخدامها في حياتهم اليومية، وبغرض تدريبهم على مواجهة واقعهم المعاش بمختلف مجالاته ومتطلباته، وبالتالي فإن اتصال المواد التعليمة بالواقع والحياة اليومية للفرد عاملا أساسيا بالنسبة لتعلمهم، إذ أن شحذ المهارات العقلية للتلاميذ والوصول بهم إلى الوعي بمشكلات وحاجات المجتمع، وتدريبهم على طرق استخدام المهارات والمعارف والخبرات العلمية المكتسبة استخداما ذا معنى، هذا كل ما يهدف إليه التعليم القائم على أساس الواقع المأمول والمرتقب بالنسبة للتلميذ» (عويضة، 1996، ص.96).

. إن عملية تفاعل التلميذ اجتماعيا مع الآخرين لها دورا مؤثرا على عملية التعلم لديه، خصوصا على المستوى المعرفي وعلى المستوى الوجداني والانفعالي، إذ أنه من خلال عملية التفاعل الاجتماعي التي يمارسها التلميذ، يتعلم كيفية نظر الآخرين للأشياء (تساؤلاتهم، آرائهم، مناقشتهم للموضوعات ...الخ) وذلك ما يساعده على ترقية مستوى التفكير العقلي لديه، فالتعلم الحقيقي عند "بياجي" هو الذي يؤدي إلى نمو المستوى المعرفي للتلميذ، عن طريق تنشيط مجموعة من السيرورات والبنيات المعرفية التي يلجأ إليها التلميذ في إطار التفاعل مع الراشدين، أو في إطار العمل المشترك بالتعاون مع أقرانه، وعندما يتم استجماع هذه البنيات المعرفية تصبح رصيدا معرفيا خاص بالتلميذ يستدعيه وقت ما يكون فيه بحاجة إليه (أحرشاو والزاهر، 2000م).

. يجب على المعلم أن يجعل التلاميذ أثناء عملية التعليم والتعلم قادرين على مسايرة نسق الممارسة لأنشطة التعلم، وتطوير خبراتهم المعرفية وفقا لقدراتهم العقلية وفروقهم الفردية المتباينة من تلميذ لآخر من حيث مستوى الاستعداد وسرعة الاستيعاب، بحيث يمنح للتلميذ لعب دورا فعالا في تنظيم عملية تعلمه دون إكراه أو ضغط، يتنافى مع سماته الشخصية خصوصا من الناحية الذهنية والعقلية، وهذا ما يشار إليه حاليا في مقاربة التدريس بالكفاءات من خلال مصطلح تفريد التعليم والذي

يعد من أهم مبادئ وأهداف هذه المقاربة، وهذا على العكس من مقاربة التدريس بالأهداف والتي يساير فيها المعلم مجموعة معينة من التلاميذ المتفوقين عن أقرانهم، ويحاول من خلال ذلك فرض نسقهم على التلاميذ الآخرين، والتعليم بهذا المنطق لا يتيح للتلميذ أية بدائل تتواءم مع ميوله النفسي وقدراته العقلية واهتماماته ومؤهلاته العلمية، وهذا ما يثبته الوقائع على أن مقدار المعارف والحقائق والمهارات العلمية التي يكتسبها التلميذ قبل التحاقه بالمدرسة، تؤثر مباشرة على عملية التعلم لديه أثناء التحاقه بالمدرسة، وهذا ما يجعلنا نؤكد على أهمية تفريد التعليم في مقاربة التدريس بالكفاءات.

. إن الخبرات والمواقف التعليمية التي يجد التلميذ نفسه في مواجهتها أثناء الأنشطة التعليمية الجديدة، تتفاعل مباشرة مع بنائه المعرفي السابق، والذي يتضمن خبراته ومعارفه ومؤهلاته العلمية التي اكتسبها سابقا، والتي تلعب دورا هاما في استثارة دافعيته للتعلم والإنجاز، وتطوير قدراته على الفهم والاستيعاب للمعلومات العلمية الجديدة، وهذا ما يشترط على واضعي المناهج وفق مقاربة التدريس بالكفاءات، أن يصمموا محتويات تعليمية تترابط فيها المواقف التعليمية/ التعلمية الجديدة، مع ما سبق وأن اكتسبه التلميذ جراء المواقف السابقة، وهذا ما يشير بصورة مباشرة إلى الطابع ألتوظيفي الإدماجي للمعارف في هذه المقاربة التدريسية الجديدة، ولعل هذا ما يمثل أيضا أهم مبدأ من مبادئ بيداغوجية التدريس بالكفاءات حاليا (قطامي يوسف، وقطامي نايفة، 2000م)، وفي هذا الصدد يقول "بياجي": «إن اكتساب المعرفة لا يعني مطلقا النظر إليها على أنها عملية نسخ الحقائق المحيطة بالفرد واختزانها في ذهنه، إنما يجب معاملتها على أنها عملية تفاعلية وتحويلية، يتم عن طريقها اكتساب معلومات جديدة بعد تحويلها وتعديلها كي تتوافق مع منظومة المعلومات الموجودة لدى المتعلم سابقا» (القذافي، 1997، ص.133).

فضلا عن مجهودات "بياجي" فقد أشار رواد المدرسة البنائية الجديدة أمثال "فيجوتسكي" (1962م) (Vygotski) إلى الاتجاه الثقافي الاجتماعي في عملية التعلم، بحيث أشار بأن المهارات والخبرات المعرفية يتم بنائها من طرف التلميذ بأسلوب الدمج التدريجي للأدوات الثقافية والاجتماعية التي ابتكرها الإنسان عبر مختلف مراحل التاريخ، ولذا فالنمو المعرفي لا يمكن أن ينفصل عن الحياة الاجتماعية للفرد، وعن التفاعلات التي يعيشها في البيئة الثقافية الاجتماعية، فالبناءات المعرفية التي يكونها التلميذ تتحقق بتفاعله داخل الجماعات الاجتماعية المختلفة، والتي تتيح له فرصة تعلم المهارات والخبرات العلمية من طرف الآخرين (أحرشاو والزاهر، 2000م).

. أفكار "برونر" التربوية: وبعدها جاء تلميذ "بياجي" "برونر" سنة (1966) وقام بعدة مجهودات لتطبيق أفكار ومبادئ "بياجي" في العملية التعليمية، وذلك من خلال ابتكار أسلوب التعلم الاستكشافي، والذي يوظف التلميذ من خلاله قدراته الذاتية الخاصة لاكتساب مختلف أنواع المعرفة، وذلك وفق سلم متسلسل على شكل هرم يبدأ من القاعدة وينتهي بالقمة ويتم تقسيم درجات الهرم حسب مراحل النمو المعرفي لدى المتعلم، وعلى هذا الأساس يرى "برونر" بأن الهدف الرئيسي من العملية/

التعليمية هو مساعد المتعلم على النمو العقلي، من خلال تزويده بالحقائق والمعلومات والخبرات، بهدف تطوير قدرته على الاستدلال والاستقراء والاستنباط، وإدراك العلاقات بين المعارف والخبرات والحقائق العلمية المختلفة.

ويشير "برونر" كذلك إلى مفهوم البنية في العملية التعليمية، بحيث يرى بأن كل مادة تعليمية تشكل بنية تمثل العلاقات القائمة بين المفاهيم والمبادئ والحقائق التي يتضمنها المحتوى الدراسي التي ترتبط بها، والتي تسعى من خلالها العملية التعليمية/ التعلمية إلى جعل المتعلم يدركها، وهذا ما يفي بغرض تمكنه من التفوق في تلك المادة، مما يقلص من دور عامل النسيان، نظرا لأن التعلم وفق هذا النسق تعلم ناجع، وترتكز العملية التعليمية حسب "برونر" على المبادئ التالية:

. إن جعل المعرفة على شكل بنية من المبادئ المتناسقة يساعد المتعلم على اكتشافها وإدراكها بسهولة، ويجب أن تتكون بنية المادة حسب "برونر" من مجموعة من الحقائق الجزئية والمعلومات والمعارف الفرعية، وهذا ما يجب التركيز عليه أثناء بناء المناهج الدراسية، دون إهمال البنية الكلية للمادة الدراسية.

. يجب أن تركز العملية التعليمية على استعمال أساليب وطرق تعتمد على التمثيل المعرفي الذي يستخدمه المتعلم في عملية معالجة المعلومات، وهذا ما يؤدي إلى تسريع النمو المعرفي لدى المتعلم على مستوى معالجة المعلومات أثناء الأنشطة التعلمية التي يمارسها، وهذا المبدأ يجعله أكثر إيمان وثقة بمعلوماته أثناء التعامل مع مختلف الأنشطة، مهما بلغت درجة صعوبتها أو تعقيدها بغض النظر عن العمر الزمني للمتعلم، وهذا بشرط أن يتوفر لديه الاستعداد للتعلم والمران والتدريب.

. يجب على المعلم أن يوظف استراتيجيات تدريسية تعزز ملكة البحث والاستكشاف لدى المتعلم، بحيث يجب على المعلم أن يصمم ويبني المواقف والأنشطة التعليمية، على هيئة مشكلات تثير لدى المتعلم دافع حب الاستطلاع والدافعية للتعلم والإنجاز، وتحثه على استخدام تفكيره بشكل واع، ويجب على المعلم في هذه الحالة أن يقدم توجيهات للمتعلم بغرض مساعدته على اكتشاف البنية المتأصلة للمادة التعليمية والمحتوى الدراسي (الزغول والمحاميد، 2007م).

ولا بد أن نشير كذلك إلى المجهودات التي قام بها كلا من " كليرمون" (1980م) و"مانيي" (1981م)، لتطوير أفكار "بياجي"، وذلك باقتراح مفهوم الأزمة الانفعالية الاجتماعية كقاعدة للنمو والتعلم، فبالنسبة لهم فإن الأزمة المعرفية الداخلية للفرد غير كافية للتعلم، لأن التعلم إلى جانب أنه عملية تبادل وتحاور بين المعلم والمتعلم في القسم، فإنه كذلك عملية اجتماعية على اعتبار أن المتعلم لا يتعلم الأشياء والحقائق بمعزل عن المجتمع، وإنما يتم ذلك من خلال محاكاته لعدة مواقف وسلوكات ونماذج اجتماعية معينة.

وهذه النظرية تؤكد على الدور النشيط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية/ التعلمية إذ تعتبره محور الفعل التعليمي، ومن هذا المنطلق فالمعلم لا يقدم معلومات جاهزة للمتعلم، ولكن يقدم له

فقط توجيهات سديدة، حيث يقوم المتعلم بدوره بتحويلها إلى معلومات ومعارف فعلية، وبهذا فالكفاءة حسب هذه النظرية تحدد على أنها معرفة مهارية تكتسب في سياق الإنجاز، كما تركز هذه المدرسة كذلك على ضرورة دفع التلميذ إلى مختلف مصادر المعرفة للسماح له بإثراء وبناء واقعه وفهمه بشكل جلي، ويتم السماح له ببناء المعرفة من خلال قيامه هو بنفسه ببناء تعلماته بالاستناد إلى معارفه السابقة، وبصيغة أخرى فإن المكتسبات الجديدة للمتعلم، ترتبط ارتباطا وثيقا بما يعرفه من معارف ومعلومات سابقة في إطار المحيط الاجتماعي والتعليمي، ومن هنا يتمثل دور المعلم في الملاحظة والتشخيص وممارسة التقويم بمختلف أشكاله، وعدم إعاقة المسار الداخلي لنمو المتعلم في مختلف الجوانب (الطاهر وعلي، 2006م).

– **مرحلة تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات:** كانت المحاولات الأولى لتطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات تلك التي قامت بها الولايات المتحدة الأمريكية في أوائل السبعينيات من القرن الماضي، وتعد ولاية "بتسبرغ" أول ولاية أمريكية قامت بتجربة هذه المقاربة في التعليم الابتدائي، وذلك من خلال تضمين المناهج لأنشطة تعليمية ميدانية قائمة على أساس التعلم بالمشاريع الصغيرة في بعض المواد دون غيرها من المواد، ولقد طبقت هذه التجربة لعدة مواسم دراسية كانت تخضع فيها لتقويم دائم ومستمر، ولقد طبقت هذه التجربة موازاة مع اعتماد مدارس تكوين معلمي التعليم الابتدائي على أساس الكفاءات التدريسية، فكانت هذه التجربة بمثابة تكوين للمعلمين وإعدادهم لتطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات (الأزرق، 2000م).

وتعد سنة 1991م هي السنة التي عرف فيها التطبيق الفعلي لمقاربة التدريس بالكفاءات في النظام التربوي للولايات المتحدة الأمريكية وذلك على مستوى الولايات الخمسين، إذ أعلن الرئيس "جورج بوش" على المشروع التربوي القومي الذي أطلق عليه اسم (أمريكا عام 2000م إستراتيجية للتعليم)، والذي كان يسعى من خلاله إلى جعل الطالب في الولايات المتحدة، هو المتفوق على طلبة سائر دول العالم وفي مختلف مجالات العلوم، بحيث يجب على النظام التربوي الأمريكي أن يعمل على تكوين المتعلم لإتقان الكفاءات المختلفة، بما يضمن له التنافس العلمي في مختلف مجالات الحياة، وعلى نفس المنحى سارت كذلك كندا من خلال اعتمادها على مقاربة التدريس بالكفاءات في نظامها التربوي محاكاة للتجربة الأمريكية (سلامة حسين، 2006م).

وبعد تطبيق مقاربة التدريس بالكفاءات في كلا من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا تبعتها في نفس الخط الدول الأوربية، والتي استند مسئولوها على قطاع التربية والتعليم على عدة مبررات لاعتمادها ومنها:

. تسارع عجلة النمو والتطور التكنولوجي التي يشهدها العالم حاليا، وهذا ما جعل المؤهلات العلمية والمعرفية التي كانت صالحة لوضعية بسيطة بالأمس غير صالحة لها اليوم، ولهذا كان على المنظومة التربوية العمل على جعل الأفراد يسايرون هذه المتغيرات الجديدة، وقادرين على التعامل مع

الوضعية المركبة بكل إتقان، وبما أن نظام التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل الفرد قادرا على توظيف مهاراته ومكتسباته المعرفية ومؤهلاته العلمية في مواقف حياتية، وتسهيل عليه عملية التعامل مع المتغيرات المتسارعة التي يعرفها عالم اليوم في جل المجالات، وهذه الحقائق عجلت باندفاع مختلف دول أوربا لاعتماد هذه البيداغوجيا في أنظمتها التربوية.

. نظام التدريس بالكفاءات يتجاوز النظم التربوية التقليدية القائمة على الانتقال بالمتعلم عبر مراحل تعليمية معينة، والتي من سلبياتها عدم استمرار المتعلمين في هذه المراحل بعد سن السادسة عشر، وهذا عرف خصوصا على نظام التعليم الأساسي، وبهذا فالمقاربة بالكفاءات بقدر اهتمامها بضمان استمرارية المتعلم في المسار التعليمي، فبنفس القدر تهتم بتكوينه وإعداده للتعامل مع مواقف الحياة اليومية وما يصادفه فيها من مشكلات، ولهذا ألح القائمين على بناء المناهج والمخططين لها، على ضرورة اعتماد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات(برينو، 2003م).

. اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات على طرق ووسائل وأساليب تعليمية تمتاز بالليونة والمرونة والتشويق، متجاوزة بذلك الطرق القائمة على التلقين (إلقاء– تلقي) المتميزة بالطابع الآلي الروتيني الجامد، فالطرق التعليمية في المقاربة بالكفاءات جعلت المعلم والمتعلم شريكين في العملية التعليمية، فضلا عن ما يوفره التعليم التعاوني في هذه البيداغوجية، من تفاعل بين التلاميذ في إطار العمل بطريقة الأفواج، وهذا بطبيعة الحال يخلق وضع تعليمي . تعلمي يمتاز بدافعية مرتفعة لدى التلاميذ، سواء على مستوي التعلم أو على مستوى الإنجاز للأنشطة (غريب، 2003م).

. اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات في متابعة أداء ومسيرة تعلم التلاميذ، على أساليب تقويمية تهدف إلى الحكم على مدى إتقان التلميذ للكفاءة المستهدفة، مع تشخيص العقبات والمشكلات التي تواجهه في تحصيل الكفاءات والعمل على تجاوزها، كما أن هذه الأساليب تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث المهارات والقدرات العقلية، فضلا عن هذا فإن هذه الأساليب تسمح للمتعلم بالبرهنة على قدراته، على اعتبار أنها تنصب على تقويم كفاءة يستعرضها التلميذ بإنجاز الأنشطة الملاحظة فعلا، كما أنها تتم وفق معايير ومقاييس معدة مسبقا وبصفة منتظمة حسب وضعيات تعليمية محددة، وهذه الميزة لم تكن متاحة للمعلم في أساليب التقويم في مقاربة التدريس بالأهداف، ومنه فاعتماد أساليب تقويم فعالة والتي تميز التدريس بالكفاءات، هي من أحد دوافع ومبررات اعتماد هذه البيداغوجية ككل، من طرف الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم سواء المتقدمة أو المتخلفة (غزلان، 2005م).

. إضافة لكل ما سبق فقد تم اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات، بصفة حصرية في الأنظمة التربوية لدى بعض الدول المتقدمة دون غيرها من الدول، نظرا للمبالغ التي كانت تنفقها الشركات لتأهيل اليد العاملة، والذي كانت تقوم به مصالح التكوين لدى هذه المؤسسات، نظرا لأن الطلبة المتخرجون من أغلب المعاهد والجامعات، عاجزون على تأدية المهام المسندة إليهم في الميدان على

أحسن وجه، وهذا دفع بهذه الشركات للضغط على دول الإتحاد الأوربي وكذا بعض سلطات الدول الغربية ككندا والولايات المتحدة الأمريكية، للتعجيل في تبني هذه المقاربة في بناء المناهج التربوية، وخصصت بعدها هذه الدول مبالغ ضخمة للتخطيط والإعداد والتنفيذ لها، فكان هذا إيذانا بتطليق مقاربة التدريس بالأهداف واستبدالها بمقاربة التدريس بالكفاءات، وبدأت بعدها تعتمد باستمرار من طرف الأنظمة التربوية لدى العديد من الدول سواء المتقدمة منها أو المتخلفة (حاجي، 2005م).

أما فيما يخص اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات في الدول العربية، فقد تم عقد مؤتمر تربوي بالقاهرة سنة 2000م تحت عنوان (توصيات التربية للجميع)، بهدف رفع وتحسين فعالية المردود التربوي للتعليم على مستوى الوطن العربي، ولقد جمع هذا المؤتمر بين مجموعة ممثلين مسئولين على قطاع التربية لبعض الدول العربية، مثل جمهورية مصر العربية، لبنان، الأردن، المغرب، تونس، والجزائر واليمن، والذي توصل خلالها المجتمعون إلى أن تحقيق نسبة الكفاءات المعرفية من طرف التلاميذ هي (12%) في اللغة العربية، (10%) في العلوم الطبيعية والرياضيات و(25%) في المواد الاجتماعية والحياتية (الإنسانية)، ولقد أرجع المجتمعون هذا الانخفاض في مستوى جودة التعليم، إلى أن النظام التعليمي في الدول العربية لا يرتبط بواقع التلميذ وفروقهم الفردية، ويعتمد فيه المعلم على أساليب وطرق تدريسية تقليدية هدفها التلقين من طرف المعلم والحفظ والاسترجاع من طرف المتعلم، ولا تقوم على أساس الفهم والإبداع، والتعليم بهذه الصورة تكون نتائجه سلبية وتنعدم فيه فرص الإبداع والابتكار لدى المتعلمين، مما يبعده عن هدفه الذي لا بد وأن يسعى لتحقيقه ألا وهو خدمة الفرد والمجتمع، وبناء على ذلك فقد ارتأى المجتمعون بضرورة اعتماد مقاربة تدريسية تقوم على أسس نظرية واتجاهات حديثة في بناء المناهج التربوية الناجعة للفرد والمجتمع، وكنتيجة لذلك فقد اعتمدت كلا من الأردن ولبنان مقاربة التدريس بالكفاءات، وتبعتها كلا من تونس والمغرب وسوريا ومصر واليمن وساروا على نفس النهج (كوثر حسين وآخرون، 2008م).

أما فيما يخص اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات في الجزائر فقد أوكلت وزارة التربية الوطنية سنة 2002م لجنة "بن زاغو" لتتولى مهمة الإصلاح التربوي، ولقد قدمت هذه اللجنة خطتها التي تضمنت آخر إصلاح مس المنظومة التربوية الجزائرية في جوان 2003م، والذي على إثره تم اعتماد مقاربة التدريس بالكفاءات في النظام التربوي الجزائري، وعلى إثر ذلك أصبح التعليم الجزائري مهيكلا في ثلاثة مراحل وهي:

. مرحلة التعليم الابتدائي ذو نمط خمسة سنوات تتوج بحيازة التلميذ على شهادة التعليم الابتدائي.

. مرحلة التعليم المتوسط ذو نمط أربعة سنوات، تتوج بحيازة التلميذ على شهادة التعليم المتوسط، وذلك بعد اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط في السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

. مرحلة التعليم الثانوي ذو نمط ثلاثة سنوات، والذي تم فيه دمج تخصصات التعليم التقني سابقا، في فروع وشعب تعليمية تتوزع بين مختلف شعب العلوم التجريبية، وتتوج هذه المرحلة بنيل شهادة البكالوريا في مختلف تخصصات وشعب التعليم الثانوي (وزارة التربية الوطنية، 2003م).

مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءات:

لا شك بأن من يتصفح تاريخ تطور الفكر التربوي يتأكد بأن كل التيارات الفكرية والنظريات التربوية تستند على مجموعة من المبادئ في عملية التعليم والتعلم، ولذا فالتدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات، كذلك له من المبادئ ما يجعله يتميز عن نظم التعليم الأخرى، التي عرفتها البشرية على مر مختلف العصور والأزمنة، ومن المبادئ التي تكرسها مقاربة التدريس بالكفاءات وتؤسس لها في العملية التعليمية/ التعلمية نجد:

– **الكفاءة كمبدأ للتكوين:** إن اكتساب مجموعة من الكفاءات هو الهدف الرئيسي لعملية التعليم في ظل التدريس بالكفاءات، والكفاءات المترابطة هو المبدأ الذي تنتظم وفقه عملية التعليم، ولذا كانت الأولوية في هذه المقاربة هو جعل المعارف إجرائية وتطبيقية، بدلا من مجرد اكتسابها واستظهارها وقت الحاجة في الامتحانات، وهذا المبدأ يسمح للتلميذ بممارسة الكفاءة والتحكم فيها، على اعتبار أن الكفاءة هي القدرة على التصرف مع المواقف الجديدة، بتوظيف المعارف في صيغة سلوكات إجرائية في وضعيات مختلفة آنية ومستقبلية، ولذا كان حري بالمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه أثناء المواقف التعلمية داخل القسم (ألمان وهاشمي، 2000م)، ومواكبة لهذا المبدأ فإن المعارف والخبرات والمحتويات التي تتضمنها المواد الدراسية، يجب أن تتيح للتلميذ فرصة توظيف معارفه السابقة للتعامل مع المواقف الجديدة في إطار أنشطة تمثل مواقف مرتبطة بالبيئة الخارجية للمدرسة، دون أن يقتصر ذلك على النشاط داخل القسم، وعليه ولضمان تكوين الكفاءات من طرف التلميذ، لا بد أن تكون الأنشطة ترتكز على الجانبين النظري والتطبيقي العملي، فمثلا لما نطلب من التلميذ إنشاء دارة كهربائية لا بد أن نكون قد قدمنا له قاعدة بيانات نظرية، حول الدارة الكهربائية ومكوناتها وطريقة مرور التيار بها ...الخ، ثم يحاول إبراز كفاءته النظرية في التطبيق العملي لتشكيل الدارة الكهربائية، وعلى إثر ذلك يبرز مدى إتقانه للكفاءة المستهدفة من جراء ذلك النشاط من عدمه (رشدي، 1998م).

– **التقويم مركز على الكفاءة:** تطبيق المقاربة بالكفاءات يحمل في طياته أساليب تقويم منصبة على الكفاءة، وذلك من خلال استهدافها تقويم القدرة على الانجاز، بدلا من تقويم القدرة على استظهار المعارف أثناء الاختبارات والامتحانات، ومن مميزات هذا المبدأ أن التقويم يتم بصفة مستمرة، وتستعمل فيه مختلف أنواع الاختبارات المبدئية، البنائية، التكوينية، والتشخيصية والتجميعية، ويتم من طرف المعلم ومن طرف التلاميذ بواسطة التقويم الذاتي (تقويم التلميذ لذاته)، وتعود أهمية هذا المبدأ بالنسبة للتدريس بالكفاءات، إلى أن الكفاءة مؤشر رئيسي يدل على حدوث فعل التعلم وتحقق الغاية

منه ألا وهي إكساب التلاميذ للكفاءات المستهدفة، ومن هنا كانت عملية تقويم الكفاءات ضرورة ملحة، وبصيغة أخرى العنصر الذي يركز عليه التقويم في هذه المقاربة هو عنصر الكفاءة (ألمان وهاشمي، 2000م). ولكي يتمكن المعلم من الاستدلال على مدى بلوغ المتعلم للكفاءات المستهدفة بواسطة عملية التقويم، فلا بد عليه أن يقوم بالعملية التقويمية بشكل مستمر، أي يجعلها تتم جنبا إلى جنب مع الأنشطة المدرسية التي تتم في إطار العملية التعليمية/ التعلمية، ويتم أيضا بشكل مرحلي بنائي بحيث تكون عملية التقويم مصاحبة لكل مرحلة من مراحل إنجاز النشاط أو المشروع، للتأكد من بلوغ التلميذ للكفاءة أولا بأول لتصويب مسار المتعلم إلى غاية الوصول به إلى اكتساب الكفاءة، وهذه هي الغاية من التقويم التكويني الختامي في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات (شحاتة، 1998م)، وحسب "ج. ب.أستولفي" (J.P.Astolfi) فإن عملية التقويم التربوي لأنشطة التلاميذ في إطار الاتجاهات التربوية الحديثة، لم تعد عملية لقياس قدرات التلاميذ بعد إنجازه للأنشطة داخل القسم، وإنما أصبحت تهدف إلى قياس قدرة المتعلم على استحضار قدراته وخبراته ومكتسباته المعرفية السابقة، لاستخدامها وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة، سواء ما ارتبط منها بالوقت الحاضر أو ما ارتبط منها بالمستقبل، فمن خلال عملية التقويم في هذه الحالة المعلم يقيس كفاءات المتعلم، انطلاقا من الأداء الذي يظهره في المواقف الجديدة، أي يقيس مدى قدرته على توظيف كفاءاته، ومدى قدرته على تنميتها وتطويرها بشكل مستمر ومتواصل كلما صادف مواقف مشابهة (J.P.Astolfi, 1998).

– **تحديد الكفاءات المستهدفة بنتائج ومعايير مرتبطة بها:** فالتعليم في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات يركز على الوصف والتحديد الدقيق للكفاءة التي نهدف إلى تلقينها للمتعلم، اعتمادا على معايير مرتبطة بها مثل قابلية نتائج الكفاءة المعروضة للقياس، معيار حسن الأداء للحكم على النجاح أو الرسوب، السياق الذي ستجرى فيه عملية تقويم الإنجازات، وإلى جانب أخذ هذه المعايير بعين الاعتبار، فيجب تحديد الكفاءة التي تصلح لبناء الوضعية التعليمية المناسبة لها وغير المناسبة لها، فالكفاءة التي تصلح لبناء وضعية تعليمية معينة قد لا تصلح لغيرها، ولذا على المعلم أن يكون على درجة عالية من الإلمام والدراية بمعايير تحديد الكفاءة والنتائج المستهدفة من جرائها (ألمان وهاشمي، 2000م)، ولتحديد الكفاءة المراد بلوغها كهدف من أي نشاط في إطار العملية التعليمية/ التعلمية، وجب تحديدها بمعايير ونتائج كمحكات مرجعية للحكم على إتقانها من طرف التلاميذ وعدمه، وهذا ما يخلف آثار هامة وإيجابية على مستواهم التحصيلي، بمعنى أن توفر هذه الخطوة تساعد المعلم على تصحيح الأخطاء وتجاوز الثغرات التي تواجه تقدم التلاميذ في مسار اكتسابهم للكفاءات، ومنه تصويب مسارهم في سلم اكتسابهم لها، ولا شك أن تحديد النتائج المرغوب الوصول إليها، وربطها بمعايير معينة في أي موقف أو وضعية تعليمية، يتيح للمعلم ميزة استخدام مختلف أساليب التغذية الراجعة، بغرض تحفيز التلاميذ وحضهم على العمل والمثابرة، وتتكامل لديهم القدرة على تنظيم أجزاء النشاط المعرفي الذي يتضمن الكفاءة المستهدفة، ويمكنهم كل هذا من بلوغها في

نهاية المطاف بأكثر نجاعة وبأقل جهد ممكن وفي أقصر مدة زمنية، ولو كانت الكفاءة المستهدفة تستوجب منهم توظيف مجهودات أكبر (دندش، 2003م).

– **تمركز التعلم حول التطبيق:** فبقدر ما تعتمد العملية التعليمية في مقاربة التدريس بالكفاءات على الجوانب النظرية، فكذلك تعتمد على الجوانب التطبيقية لهذه الدروس في بناء الوضعيات التعليمية المختلفة، والهدف من العملية التعليمية في التدريس بالكفاءات هو جعل التلميذ يحول المعارف المكتسبة، إلى إنجازات في السياقات المناسبة لها في القسم وأثناء تفاعله مع الواقع المعاش، ومن الوسائل التي تستخدمها طرق التدريس في هذا المبدأ نجد التربصات الميدانية والأعمال التطبيقية، التمثيل، لعب الأدوار...الخ، وتعتبر هذه الأخيرة ذات أهمية بالغة في نشاطات التعليم، وتطبيق هذا المبدأ يترتب عنه انعكاسات هامة جدا على المستوى التربوي والبيداغوجي، على اعتبار أنه يضع اكتساب الكفاءة كأولى الأولويات لكل تنظيم بيداغوجي مرتبط بنشاطات التعليم والتعلم (ألمان وهاشمي، 2000م).

– **إشراك الأوساط المعنية بالفعل التربوي:** فبما أن الكفاءات تحدد احتياجات التكوين سواء بالنسبة للمعلمين أو الإداريين المسئولين على تعليم الأجيال، فإنه ينبغي على هؤلاء أن يكونوا قادرون على التدخل في سياق إعداد البرنامج وتطبيقه وتقويمه، ويتم ذلك على مستوى الكفاءات المستهدفة، والغاية من هذا المبدأ هي الاستفادة من الخبرة التي يحوز عليها كل من المعلمين والإداريون في مجال إعداد البرنامج وفقا للكفاءات المراد إكسابها للتلاميذ، فضلا عن هذا سيستفيد القطاع التربوي منهم، من خلال جعلهم قادرون على خلق وبناء وإنتاج الكفاءة من جديد (ألمان وهاشمي، 2000م)، بحيث لا يجب أن تكون عملية تحديد البرامج والتطبيق والتقويم حكرا على أحد الأطراف الفاعلة في الوسط المدرسي، فهيئة التدريس بمختلف أعضائها مسئولة على الفعل التربوي التعليمي، فجمعيات أولياء التلاميذ والمعلمون والإدارة المدرسية، ملزمون بالعمل كفريق واحد كل يكمل بدوره دور الطرف الآخر، بهدف تطبيق البرامج وتقويمها، والعمل على إثرائها بما يستجيب لحاجات المتعلم والمدرسة والمجتمع، مما يؤثر إيجابيا على أداء ومردود النظام التربوي بصفة عامة، ولعل هذا المبدأ من أهم المبادئ الذي يجب أن تسير وفقه المنظومة التربوية، على اعتبار أن اهتمام المسئولين على قطاع التربية بالتقارير التي تقدمها الإدارة المدرسية والمفتشين والمعلمين، يساعدهم في تجديد المضمون التربوي باستمرار، وبالتالي تجنب دخول النظام التعليمي في الركود التربوي، الذي ينجم عن تكرار نفس الخبرة التربوية لمدة زمنية طويلة (نحاس، 1994م).

– **تفريد التعليم:** ظهر تفريد التعليم أو التعليم الفردي في السبعينيات من القرن الماضي، بعد ظهور اتجاهات نفسية تربوية تؤكد على ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين في مختلف الأنشطة التعليمية، وحسب هذا المبدأ يجب أن تستجيب ممارسة الأنشطة التعليمية/ التعلمية للتباين الموجود بين التلاميذ من حيث مستوى وسرعة الاستيعاب، مستوى الفهم، مستوى ذكاء الفرد...إلخ،

فهذه المعطيات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، بغية تضييق الفجوة بين المستوى التحصيلي الذي يبلغه تلاميذ نفس القسم، بعد نهاية أي نشاط تعليمي أو وحدة تعليمية معينة (كوجك وآخرون، 2008).

إن مرد تكريس مقاربة التدريس بالكفاءات لمبدأ تفريد التعليم يعود إلى معطيات نفسية سيكولوجية أثبتتها البحوث والدراسات في علم النفس الفارقي، والتي تتعلق بأثر الفروق الفردية على سيرورة إيقاع عملية التعلم بين المتعلمين المتباينين في قدراتهم العقلية المختلفة، وهذا المبدأ جعل من العملية التعليمية/ التعلمية في إطار مقاربة التدريس بالكفاءات، نموذجا لتصور معقلن، يسمح لكل متعلم بالسير في سلم التعلم وفق إيقاعه الخاص، هذا ما يجعل التعليم أفيد ويسهم في بلوغ التلاميذ لمستوى مقبول من تحصيلهم للكفاءات المسطرة في برامج المواد الدراسية (غريب، 1998م).

ولمبدأ تفريد التعليم عدة مزايا من بينها أنه يتيح للتلميذ توظيف مهاراته وقدراته الخاصة بفعالية ونجاعة، بحيث نجعله يتعلم كيف يتعلم ما يريده هو بنفسه كتعليم تكميلي لما يقدم له في المدرسة، فيوسع مكتسباته في البيت وفي المكتبة أو في النوادي الثقافية أو نوادي الأنترنات مثلا، وهذا ما يجعل المتعلم دائم الارتباط بالعملية التعلمية وقتما يكون بحاجة إلى ذلك، وبهذا يكون مبدأ تفريد التعليم أقوم سبيل لتطوير شخصية المتعلم، من خلال إتاحته فرصة توظيف قدراته الخاصة، وتجديد معارفه بصفة مستمرة وبطريقة سليمة، مما يجعل منه حقلا متجددا في التطور التحصيلي للمعارف المختلفة، مما ينعكس إيجابيا على حياته النفسية وبالتالي نجاحه الدراسي (كريمان، 2008م).

ولا بد أن نشير بأن الامتيازات التي يتيحها تفريد التعليم للمتعلم، لا تعني أبدا انحصار دور المعلم والمدرسة في العملية التعليمية . التعلمية، بل أن دورهما أصبح يتمثل في توجيه عملية التعلم لدى التلميذ، وتصويب مسارهم إلى الوجهة الصحيحة، إذ أن ترك التلميذ لوحده كي يتعلم أي شيء وكيفما يشاء، قد يجعله يضيع مجهوداته وطاقاته وقدراته في تعلم أشياء لا تخدم حاجاته وواقعه الاجتماعي، وهنا تظهر أهمية دور المدرسة ممثلة في المعلم، في إرشاد المتعلم ومساعدته على تنظيم عملية تعلمه للمهارات والخبرات، التي تفضي إلى بلوغه وإتقانه للكفاءات المرسومة في البرامج الدراسية (دندش، 2003م).

– **جعل المتعلم محور العملية التعليمية:** تؤكد مقاربة التدريس بالكفاءات على فاعلية دور التلميذ في العملية التعليمية . التعلمية دون التقليل من أهمية دور المعلم، والذي تلقى على عاتقه مسؤولية رئيسية في تحقيق المتعلم للكفاءات المستهدفة، بحيث تقدم هذه المقاربة مفهوما مغايرا للعلاقة بين المعلم والمتعلم في إطار الأنشطة الصفية، فإذا كانت العلاقة بين الطرفين في المقاربات التدريسية التقليدية تتمثل في معلم مسيطرا على الموقف التعليمي على كل المستويات ومتعلما خاضعا لإرادة المعلم، فإن التدريس بالكفاءات جعل من المتعلم شريكا للمعلم في العملية التعليمية/ التعلمية، والممارسات التربوية بهذا الشكل تخلق للتلميذ جوا محفزا ودافعا للعمل والإنجاز، وتجعل من البيئة الفصلية بيئة ديناميكية بناءة، بحيث يكون التلميذ مسئولا مباشرا على تعلمه، بينما يكتفي المعلم

بتوجيهاته الممهدة لطريق اكتساب المعارف والمهارات من طرف المتعلم، وأي نشاط تعليمي تعلمي يجب أن يبدأ من مدى استعداد المتعلم للتعامل مع النشاط التعليمي ومدى اهتمامه به وميوله إليه، وعلى هذا الأساس فالمتعلم هو الذي يقوم بالدور الفعال وهو الذي يؤثر على انتقال أثر التعلم، أي أن دور المتعلم هو الذي يؤدي به إلى بناء المعرفة، أما دور المعلم هو الدور المكمل لدور المتعلم (كوثر وآخرون، 2008م).

– **الإدماج الكلي للمعارف:** يعرف "حاجي فريد" الإدماج الكلي للمعرفة بأنه مسار يمكن التلميذ من تجنيد مكتسبات أو معارف أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعيات ذات معنى، وقصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة وتكييفها طبقا لمستلزمات سياق معين لاكتساب تعلم جديد، ويكون التلميذ هو الفاعل فيما يخص إدماج المكتسبات، ولا يمكن أن يدمج إلا ما اكتسبه فعلا (حاجي،2005م، ص.2)، ويعد مبدأ الإدماج الكلي للمعارف من أهم المبادئ التي تعرف بها مقاربة التدريس بالكفاءات، والذي تجاوزت من خلاله مشكلة المقاربات التدريسية التقليدية التي تكرس مبدأ الفصل الكلي بين المعارف، وهذا كله من خلال التأكيد على استخدام التلميذ لمعارفه المختلفة في موقف تعليمي واحد، سواء أكان هذا الدمج بين المواد الدراسية المختلفة، أو الدمج بين المعارف السابقة والحاضرة أثناء إنجازه للنشاطات التعليمية أو معالجة المشكلات التي تعترض سبيله، والتي تفضي في نهاية الأمر إلى الوصول بالمتعلم إلى مستوى مقبول من الكفاءة على مستوى الأداء(غريب، 2006م).

إن مبدأ الدمج الكلي للمعارف في مقاربة التدريس بالكفاءات، يستمد أهميته من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة مسايرة متطلبات الحياة المعاصرة، الذي يرتبط بكل مركب تؤلفه المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية، من خلال استجابات محتويات المنهاج لهذه الحقيقة التي فرضها هذا المعطى، فإذا أصبحت عملية تحديد المحتويات التربوية في العصر الحالي تثير إشكالية تحديد المضمون نظرا للانفجار المعرفي الكبير، فإن هذا المبدأ قد قلص من مفعول هذه الإشكالية، إذ أدى بواضعي المناهج إلى التفكير في تحديد العلاقات المترابطة بين مختلف المواد ومجالات المعرفة، وتحديدها ككفاءات تستوجب من المتعلم استخدام معارف مدمجة ومرتبطة بحاجات المجتمع في مختلف النواحي (Rey, 2004).

ومما سبق فإنه بالإمكان أن يقوم أي باحث أو مهتم بمجال التربية والتعليم المبادئ التي تطرقنا إليها في هذا العنصر، كمؤشرات أو محكات نستدل من خلالها على مدى تبني أي منظومة تربوية لمقاربة التدريس بالكفاءات،حتى ولو طبقت هذه المبادئ بشكل مختلف من منظومة تربوية إلى أخرى.

خاتمة:

من خلال النقاط التي سلطنا عليها الضوء في هذا المقال، فلقد تأكدنا من أن ظهور مقاربة التدريس بالكفاءات كان نتيجة لمجموعة من العوامل والقوى الفلسفية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وذلك ما يؤكد عليه ما استعرضناه من أصول نظرية لهذه المقاربة ومبررات اعتمادها من طرف الأنظمة التربوية، إذ تقوم هذه المقاربة على تكوين عنصر الكفاءة لدى التلميذ بدلا من التركيز على حشو ذهنه بالمعارف العلمية وفقط، ويمكن أن تكون المبادئ التطبيقية التي تميز التدريس بالكفاءات على مستوى الأهداف والوضعية التعليمية، هذا جعل منها فلسفة تربوية ومقاربة تدريسية رائدة في مجال الفعل التربوي والتعليمي، إذ يمكننا القول بأن هذه المقاربة التدريسية تعد جوابا صريحا للمدرسة، وللمنظومة التربوية بصفة عامة، من خلال تعاملها مع مشكلة مواجهة الانفجار المعرفي الكبير والتطور التكنولوجي، وحلا لمواجهة معضلة تنوع التلاميذ واختلاف مستوياتهم العقلية والمعرفية، وتباين ملامحهم الوجدانية التي أدت إلى اختلاف مستويات تعلمهم واختلاف حاجاتهم التعليمية.

إذن مقاربة التدريس بالكفاءات، تمثل تجديدا وإعادة الصياغة للتنظيمات البيداغوجية، تشمل مراجعة شاملة لمسالك التربية والتعليم، ومراجعة طرق تكوين المعلم، لجعل بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، بيداغوجية رائدة تقود النظام التربوي ممثلا بالمدرسة لتحقيق الأهداف التي يصبو إليها الفرد والمجتمع.

***قائمة المراجع:**

المراجع العربية:

1. الأزرق عبد الرحمن صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. بيروت: دار الفكر العربي.
2. ألمان إسماعيل؛ عمر هاشمي (2000). الكفاءات مجموعة مقالات مترجمة. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
3. بيرينود فيليب (2003). المقاربة بالكفاءات. (ترجمة مصطفى بن حبيلس). الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
4. فريد حاجي (2003). التدريس بالكفاءات. مجلة المربي. المركز الوطني للوثائق التربوية. العدد 03. حسين داي (الجزائر).
5. حاجي فريد (2005). التقويم بالكفاءات. الطبعة الأولى. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
6. دندش فايز مراد (2003). معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر.
7. ديريك رونتري (1984). تكنولوجية التربية في تطوير المنهج (ترجمة فتح الباب عبد الحليم سيد). القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
8. رشدي لبيب (1998). معلم العلوم (مسؤولياته . أساليب عمله . إعداده . نموه المهني). الطبعة الرابعة. القاهرة: المكتبة الأنجلو مصرية.

9. الزغول عماد عبد الرحيم؛ المحاميد شاكر عقلة (2007). سيكولوجية التدريس الصفي، الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
10. الطاهر وعلي محمد (2006). بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. الطبعة الأولى. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
11. سلامة عبد العظيم حسن (2006). الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم. الطبعة الأولى. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
12. شحاتة حسن (1998). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
13. شربل موريس (1986). التطور المعرفي عند بياجي، الطبعة الأولى. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
14. غريب عبد الكريم (2003). استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها. الطبعة الثالثة. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.
15. غريب عبد الكريم (1996). التدريس بالوحدات مقاربة سيكوبيداغوجية، الطبعة الأولى. الدار البيضاء: منشورات عالم الكتب.
16. غزلان توزان (2005). الكفاءات. (ترجمة روابح مريم). الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.
17. عويضة محمد محمد (1996). سيكولوجية التربية. الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية.
18. قطامي يوسف؛ قطامي نايفة (2000). سيكولوجية التعلم الصفي. الطبعة الأولى. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
19. القذافي رمضان (1998). علم النفس التربوي. الطبعة الثانية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
20. كريمان بدير (2008). التعلم النشط. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
21. كوجك كوثر حسين؛ السيد ماجدة مصطفى؛ صلاح الدين خضر؛ فرماوي محمد فرماوي؛ أحمد عبد العزيز عياد؛ علية أحمد أحمد؛ فايد بشرى أنور (2008). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي. بيروت مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدور العربية.
22. محمد أيت موحى؛ الفاربي عبد اللطيف (1992). بيداغوجية المجال الوجداني مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القسم. دون طبعة. الرباط: دار الشركة المغربية للطباعة والنشر والتوزيع.
23. نحاس جورج (1994). نحو رؤية تربوية متحركة. الطبعة الأولى. بيروت: دار جروس برس.
24. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. وزارة التربية الوطنية (أفريل 2003). النظام التربوي الجزائري. المواثيق والنصوص الرسمية. المنشور رقم 03/16.

المراجع الأجنبية :

1. Astolfi Jean Pierre (1998). École pour apprendre. 5ème édition. Paris : E S F éditeur.
2. *Rey Bernard (2004). Les compétences à l'école. Bruxel : de Boeck d'université.*