الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العقيد اكلي محند اولحاج –البويرة–
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

صعوبات التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الابتدائي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي

من اعداد الطالب :
برنو ليليا

تحت اشراف الدكتورة :
ريال فايزة

السنة الجامعية
2022/2021

شكر وتقدير

الحمد الله الكريم المنان، ذي الطول والفضل والإحسان، الذي هدانا للإيمان، وفضل ديننا على سائر الأديان، ومن علينا بإرساله إلينا أكرم خلقه علينا وأفضلهم لديه حبيبه وعبده ورسوله محمداً صلى الله عليه وسلم.

أشكر الله العظيم، رب العرش العظيم، وأصلى وأسلم وأبارك على سيد الأنام، سيد الأولين والآخرين.

الحمد الله الذي من علي ويسر لي إتمام هذا الجهد المتواضع، الذي ما كان ليتم لولا فضل الله أولاً ثم بفضل أصحاب الفضل، الذين ذللوا لي الصعاب، وأفاضوا علي بعلمهم، ولم يبخلوا علي بنصحهم، حتى أثمر جهدي، وأظهر هذا العمل المتواضع، إلى خير الوجود.

فإنه لمن تمام الأعمال وكمال الأخلاق، الاعتراف لذوي الفضل بفضلهم وشكرهم وتقديرهم؛ لذا فإنني أقدم شكري وتقديري للأستاذة الدكتورة الفاضلة ريال فائزة، على ما بذلته معي من جهد كبير، ومتابعة مستمرة، وما منحتني إياه من علم غزير، وإرشاد متواصل حتى أنجز هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر العميق للأساتذة المناقشين.

لتفضلهما بقبول مناقشة الرسالة، ودورهما في إصلاح جوانب القصور فيها، وإبداء الملاحظات القيمة، والآراء السديدة.

وإنه ليطيب لي ويسعدني أن أتقدم ببالغ الشكر وعظيم الامتنان إلى جامعة اكلي محند أولحاج التي فتحت ذراعيها لكل المتعطشين للعلم والمتلهفين للمعرفة.

كما أتقدم بالشكر والعرفان بالجميل إلى من نلت العلم على أيديهم، أساتذتي الأفاضل، وإلى جميع المحاضرين في قسم علم النفس وعلوم التربية، وإلى كل من ساعدني في هذا البحث ولو بكلمة أو نصيحة.

وأخيراً، أرجو من الله العلي القدير أن يجعل عملي هذا خالصاً متقبلاً لوجهه، وأن يجعله في ميزان حسناتي يوم القيامة، إنه على ما يشاء قدير.

اهداء

اهدى هذا العمل المتواضع الى أبي الحبيب....وأمي الغالية

حفظهم الله من كل شر

وإلى جميع إخوتي وأخواتي

وكل العائلة بدون استثناء

وإلى من أناروا لنا طريق التفوق والنجاح أساتذتي الكرام

وإلى رفيقات دربي وصديقاتي الغاليات.

وأخيرا

إلى جدتي الحبيبة رحمها الله وجعل قبرها روضة من رياض الجنة يا رب.

الفهرس

الفهرس

الموضوع	الصفحة
الشكر	
الاهداء	
الفهرس	
مقدمة	أ - ب
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. اشكالية الدراسة	05
2. فرضيات الدراسة	07
3. أهمية الدراسة	07
4. أهداف الدراسة	08
5. تحديد المفاهيم اجرائيا	08
الفصل الثاني: التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	10
أولا: التدريس	11
1. التطور التاريخي لمفهوم التدريس	11
2. مفهوم التدريس	12
3. مبادئ التدريس	12

4. خصائص التدريس	13
5. أسس التدريس	14
6. أركان عملية التدريس	14
7. معايير جودة التدريس	16
ثانيا: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات	17
1.التخطيط والإعداد للدرس	17
1.1. أهمية التخطيط للدرس	18
2.1. مبادئ تخطيط الدرس	19
3.1. خصائص التخطيط للدرس	20
4.1.عناصر خطة الدرس	21
5.1. العوامل المؤثرة في التخطيط للدرس	24
2. تنفيذ الدرس	24
1.2. مهارات تنفيذ الدرس	25
2.2. أهم البيداغوجيات في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات	26
3. تقويم الدرس	37
1.3. الفرق بين القياس والتقييم والتقويم	37
3-2- أهداف التقويم	38
3-3- خصائص التقويم بالكفاءات	39
4.3. أنواع التقويم بالكفاءات	39
5.3. أسس التقويم	40

6.3. معايير التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات	41
4. الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات	42
خلاصة الفصل	43
الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	45
أولا: الكفاءة	46
1. تعريف الكفاءة	46
2. الكفاءة والنظريات التربوية	46
3- خصائص الكفاءة	48
4. مستويات الكفاءة	49
5. أنواع الكفاءات	50
6. مؤشر الكفاءة	51
7. صياغة الكفاءة	52
8. قياس الكفاءات	53
ثانيا: المقاربة بالكفاءات	53
1. مفهوم المقاربة بالكفاءات	53
2. نشأة المقاربة بالكفاءات	53
3. أهداف المقاربة بالكفاءات	54
4. مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات	54
5. خصائص المقاربة بالكفاءات	57

6. دور الأستاذ في المقاربة بالكفاءات	58
7. أهم صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:	58
خلاصة الفصل	59
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	63
1.الدراسة الاستطلاعية	63
2. منهج الدراسة	63
3. حدود الدراسة	63
4. مجتمع الدراسة	64
5. عينة الدراسة	64
6. أدوات الدراسة	64
7. الأساليب المستخدمة في الدراسة	65
الاستنتاج العام	66
قائمة المصادر والمراجع	68
الملاحق	

مقدمة

مقدمة

لقد أصبحت مهمة المنظومات التربوية في جميع دول العالم الاهتمام أكثر بمكتسبات التكوين التي تجعل المتعلم قادرا على مواجهة مختلف مواقف الحياة بكفاءة. وتعد مقاربة التدريس بالكفاءات أحد أبرز الإصلاحات التي عرفتها منظومتنا التربوية، فهي تترجم أهمية العناية بمنطق التعلم المركز على المتعلم وأداءه وردود أفعاله إزاء الوضعيات المشكلة في مقابل منطق التعليم الذي يركز على المعارف التي ينبغي إكسابها للمتعلمين، إنه تدريس يستهدف تأهيل وتكوين المتعلم للانخراط في الواقع والتسلح بمعرفة منظمة تسمح له بالتصرف الفعال أمام وضعيات مختلفة تواجهه.

وهنا يأتي دور المدرسة في إعداد هذا المتعلم، فالمنطلق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي بعد انتقاله من استراتيجية الأهداف الكلاسيكية إلى استراتيجية التعليم بالكفاءات يتطلب تغييرا مناسبا لنمط التعليم. ولكي يحقق الإصلاح التربوي الشامل أهدافه فيه يتطلب جملة من الشروط في مقدمتها مرافقة الممارسين للفعل التربوي بالتوجيه والتكوين والتقويم، ونظرا لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره ركنا أساسيا من أركان النظام التربوي بشكل عام فله مسؤوليات جد حساسة ومؤثرة في تنمية قدرات المتعلمين لذا وجب الاهتمام بمستواها التكويني والمهني قبل التعليم وأثناءه ليقوم بأدواره التربوية والتعليمية على أحسن وجه.

وإذا كنا نؤمن بقدرة المقاربة الكفاءات على إنجاح نظامنا التعليمي، وأنها جديرة بتكوين متعلمين أكفاء قادرين على مسايرة التقدم التكنولوجي والعلمي الذي انفجر بوتيرة سريعة جعل الهوة بين الدول المتقدمة والنامية تتعمق وإذا كان التدريس بالكفاءات قد أصبح غاية لا رجعة في السعي إلى بلوغها وحقيقة ينبغي التعامل معها لتحسين الممارسة البيداغوجية والمردودية الدراسية الفردية والجماعية، سوآءا على مستوى القسم الدراسي أو على صعيد المؤسسة التعليمية. حيث أضحى رهان يسعى التربويين والباحثين ومسؤولين إلى كسبه. ويتطلب ربح الرهان أهمية بالغة يعظم شأنها بقدر ما يصعب على البعض التدريس بالكفاءات والبعض من المعلمين لم يستوعب بعد بما يكفي مختلف مكونات وواجهات هذا المصطلح المعقد.

ولكي يقوم المعلم بدوره في العملية التعليمية فإنه يحتاج إلى أن تتوافر لديه مجموعة من المهارات التدريسية الضرورية؛ ولذلك أصبح من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم تحديد المهارات التدريسية أو الكفايات التدريسية اللازمة له، واتخاذها عند إعداده بمعاهد وكليات إعداد المعلم، وعند تدريبه.

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لمعرفة صعوبات التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الابتدائي وذلك وفق خطة منهجية مقسمة إلى جانب نظري وجانب ميداني.

يتضمن الجانب النظري: ثلاث فصول:

الفصل الاول: خاص بالإطار العام للدارسة، ويحتوي على إشكالية الدارسة، فرضيات الدارسة، أهمية الدارسة، أهداف الدراسة، التحديد الإجرائي لمفاهيم الدارسة.

الفصل الثاني: خاص بالتدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، وقسم إلى جزئيين:

خصص الجزء الأول: للتدريس (ماهيته، مفهومه، مبادئه، خصائصه، أسسه، أركانه، معايير جودته).

أما الجزء الثاني: فقد خصص للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ويحتوي على التخطيط والإعداد للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم الدرس، الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات).

الفصل الثالث: خاص للمقاربة بالكفاءات، وقسم إلى جزئيين:

خصص الجزء الأول: للكفاءة (تعريف الكفاءة، الكفاء ة والنظريات التربوية، خصائص الكفاءة، مستوياتها، أنواعها، مؤشراتها، صياغتها، قياسها).

أما الجزء الثاني: فقد خصص للمقاربة بالكفاءات، ويحتوي على تعريف المقاربة بالكفاءات، نشأتها، أهدافها، مبادئها وأسسها، خصائصها، دور الأستاذ في المقاربة بالكفاءات، أهم صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

أما الجانب الميداني: يتضمن فصل واحد وهو:

الفصل الرابع: الخاص بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والتي يضم الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، حدود الدراسة، عينة الدراسة، مجتمع الدراسة، أدوات الدراسة، الأساليب الإحصائية، وأخيرا الاستنتاج العام، قائمة المراجع، الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. اشكالية الدراسة:

تعتبر المدرسة اليوم بكل مراحلها من أهم المؤسسات الاجتماعية التي يبني عليها العالم آماله وثقته بمستقبل البشرية، فلقد تزامن ذلك مع التغييرات السريعة في كافة مناحي الحياة التي يعرفها هذا العصر، حيث أدت إلى التخلي عن حصر دور المدرسة في نقل المعلومات، واكتساب المعارف، إلى تكفلها بمسؤوليات ومطالب تتعلق بتحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية الفرد.

لذا يرى فؤاد أبو حطب، وآمال صادق "أن البيئة المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب، وإنما هي مجتمع صغير فيه الأفراد يؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلم، والطلاب بعضهم بعضا تؤثر تأثيرا كبيرا في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة وهذا يؤثر بدوره في نواتج التعليم"**(أبو حطب والصادق،1983)** وهذا ما ذهبت إليه المدرسة، الحديثة حينما جعلت من أهم مهماتها تهيئة التلاميذ لكي يكونوا قادرين على حل مشكلاتهم الحاضرة والمستقبلية سواء في المواقف التعليمية أو المواقف الحياتية، فقد "يخطئ الناس إذا ظنوا أن المدرسة مكان يحشر فيه التلاميذ جنبا إلى جنب لتلقي بضع معلومات يمكنهم أن ينجحوا عادة في تلقيها دون أن تربط بعضهم ببعض أية علاقة "**(القوصي،1970)**، وتزامن ذلك بانتقال المدرسة من اعتماد التدريس بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات.

وتعتبر المقاربة بالكفاءات نظاما تربويا يهدف إلى جعل المتعلم يكتسب من خلال المعرفة والمكتسبات المدرسية المتنوعة الكفاءات والخبرات العملية التي تؤهله إلى الاستفادة من مكتسباته بحيث يستخدمها في كل موقف يحتاج إليها في حياته اليومية، وفي حل مختلف المشكلات التي تواجهه، سواء كانت متعلقة بالمدرسة أو بالحياة العامة. **(فرحاوي،2011)**

وعلى هذا فالتعلم بالكفاءات يعني في المقام الاول أن يحوز كل تلميذ على الكفاءة التي تمكنه في كل مرة من اجتياز الموقف الذي يمر به بنجاح لأن الكفاءة المكتسبة تمنح له قدرة التعميم والتعديل إذا لزم الامر، فهو لا يتعلم معلومة يختزنها لوقت الاستعمال أو الحاجة، وإنما يكسب ممارسة يمكنه استعمالها في أي وقت وأي ظرف، ومن ثمة فهو يتعلم كيف يتعلم أو يتعلم الأليات والميكانيزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات الطارئة المتوقعة وغير المتوقعة.**(رادف، بدون سنة)**

فبرغم من أن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلا أن الحقل التربوي ظل ولفترة طويلة خاضعا لنمط التدريس بالأهداف، الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم والتراكم. **(معوش،2011)**

إن تبني المقاربة بالكفاءات لا يعني وضع المعرفة في المقام الأول وانما التنبيه إلى تجنب حشو أذهان المتعلمين بها، مع الاعتقاد بأنها ستفيدهم في يوم ما، وبعبارة أدق الابتعاد عن المعرفة الوظيفية التي لا يمكن تسخيرها او استثمارها بشكل مفيد لحل وضعيات أو مشكلات مرتبطة بالواقع، وهذا كله نتج عن أثر المذهب النفعي في التربية الذي يتزعمه john dewey (1859-1952) مبتكرا طريقة العمل بالمشاريع وأسلوب حل المشكلات في التعليم، وتليها المدرسة البنائية في علم النفس، ومن أعلامها المربي السويسري Jean Piaget (1896-1980) الذي يؤكد أن الطفل يؤثر في محيطه ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه وبدون ردود لأفعاله لا يمكن أن ينمو نموا سليما.**(العيد، بدون سنة)**

وفي هذا السياق يتضح أن المنظومة التربوية في الجزائر شهدت عدة تغيرات بدءا من تبني نظام التعليم الأساسي والذي أدخلت عليه إصلاحات جزئية سنة (1996) تمثلت في الاعتماد على المقاربة بالأهداف نسبة إلى الاتجاه السلوكي، وفي سنة (2001) نادت الجزائر بالمقاربة بالكفاءات نسبة إلى الاتجاه المعرفي، إلا أن هذه المقاربة لم تطبق فعليا إلا في سنة (2003) للسنتين الأوليتين من التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط وشيئا فشيئا إلى أن عممت على كل المراحل (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي).

كما جاءت هذه الإصلاحات نتيجة لما أظهرته بعض الدراسات التي قام بها باحثون جزائريون حول واقع التعليم في الجزائر، حيث أن جل هذه الدراسات والإحصائيات أكدت ضعف المردود التربوي الذي يرجع إلى اعتبارات كثيرة، من بينها المعلم وممارساته وتصوراته حول مهنة التعليم، ففي دراسة قامت بها وهيبة بن عالية (2002) حول تصور مفهوم التقويم الحديث لدى كل من المفتش ومعلم التعليم الأساسي، أسفرت على أن المعلمين لا يملكون تصورا حديثا عن للتقويم، في حين أبدى المفتشون اهتماما أكبر لمفهوم التصور الحديث للتقويم.**(بوعيشة، 2008)**

في حين بينت دراسة كل من كلثوم قاجة، ومريم بن سكيريفة (2010-2011) حول الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات على عينة تكونت من (74) معلما ومعلمة، إلى أن درجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات متوسطة حيث بلغ متوسطها الحسابي1,85. **(قاجة وبن سكيريفة، 2010-2011)**

بينما توصلت دراسة بوكرمة أغلال (2005) حول تشخيص نقاط قوة ونقاط ضعف معلم العلوم الطبيعية في المدرسة الجزائرية ودلك فيما يخص قدرته على التحكم في كفاءات العلوم التي هو مطالب بإكسابها للمتعلمين إلا أن أفراد العينة يجدون صعوبات في قدرتهم علي التحكم في كفاءات العلوم التي

تتمحور حول العمليات العقلية التي يجب أن يوظفها الفرد المتعلم، وأوزعت الدراسة هده النتائج إلى نوعية التكوين وعدم فهم أفراد العينة لتعليمات التربوية الخاصة بكفاءات العلوم.**(بوعيشة، 2008)**

كما أكدت العديد من الأبحاث والدراسات أن نجاح أي إصلاح تربوي مرتبط بقدرة المعلم، والكفاءات التدريسية التي يتمتع بها وتقوم هذه الكفاءات أساسا على سلوك المعلم والممارسات التي يطبقها أثناء عمله سواء تعلق الأمر بتخطيطه للدرس أو تنفيذه لخطة الدرس، أو تقويمه سلوك التلاميذ.

وفي ظل كل هذه التغييرات نجد المعلم مجرد منفذ فقط فما إن هضم المقاربة بالأهداف وألفها تم التخلي عنها ليجد نفسه منفذا للمقاربة بالكفاءات والتي لم تتضح معالمها في ذهنه لحد الساعة، مما جعله يواجه صعوبات جمة في فهم هذه البيداغوجية. لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة صعوبات التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

ومن خلال هذا الموضوع يمكن طرح التساؤلات التالية:

- هل توجد صعوبات في التخطيط يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟
- هل توجد صعوبات في التنفيذ يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات؟
- هل توجد صعوبات في التقويم يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات ؟

2. فرضيات الدراسة:

- توجد صعوبات في التخطيط يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
- توجد صعوبات في التنفيذ يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
- توجد صعوبات في التقويم يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

3. أهمية الدراسة:

- تزويد المسؤولين عن العملية التعليمية بجوانب القصور المهني لدى الأساتذة.
- التعرف على خصائص ومبادئ التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

- التعرف على أهم الصعوبات التي يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.
- تساهم في تزويد الباحثين بمزيد من المعلومات حول الموضوع، وتفتح لهم المجال لإجراء المزيد من الدراسات المشابهة لها، تكون أكثر تعمقا وتوسعا في المستويات الاخرى وفي ولايات أخرى.

4. أهداف الدراسة:

التعرف على المقاربة بالكفاءات التي جاء بها الاصلاح التربوي، الكشف عن الصعوبات في التخطيط التي يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، الكشف عن الصعوبات في التنفيذ التي يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، الكشف عن الصعوبات في التقويم التي يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

5. تحديد المفاهيم اجرائيا:

صعوبات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات: هي عبارة عن وضعية مستعصية في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تحول دون الوصول الي الأهداف المسطرة وتتطلب حلا فكريا دقيقا والمتمثلة في:

- صعوبات في التخطيط
- صعوبات في التنفيذ
- صعوبات في التقويم

وتقاس اجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة من الاستبيان الذي أعدته كلثوم قاجة، ومريم بن سكيريفة (2010-2011).

الفصل الثانـي

التدريس وفق بيداغوجية المقاربة

بالكفاءات

تمهيد:

تطرقت في الفصل الثاني من هذه الدراسة للتدريس ولأهميته وطرقه فهي سلاح المعلم الذي يستعين بها في عمله ولها آثار هامة على العملية التعليمية ككل، ومهما كانت غزارة المادة العلمية لدى المعلم فلن يكون النجاح حليفه إذا لم يمتلك الطريقة التدريسية الصحيحة، وسلامة هذه العملية يعتمد على سلامة المراحل الّتي يتبعها المعلم من تخطيط وإعداد للدرس ثّم تنفيذه وأخيرا تقويم العملية التدريسية ككل، وإتقانه لكل مرحلة يضمن الوصول إلى الأهداف التعليمية لكل درس وللمنظومة التعليمية، وفي هذا الفصل سنتطرق لكل مرحلة من مراحل التدريس وتوضيح أهمية هذه المراحل وخطواتها.

أولا: التدريس

1. التطور التاريخي لمفهوم التدريس:

رغم أت التدريس سلوك قديم مارسه الانسان منذ القدم، فإنه لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها وبخصائصها الحاضرة إلا مع بداية القرن الثامن عشر عندما بدأت سلطة الكنيسة تنحصر عن شؤون المجتمع الدنيوية، لكن الأمر اختلف في الشرق، فمهنة التدريس ظلت محصورة على رجال الدين وموجهة نحو الأمور الدينية حتى بداية القرن العشرين، حيث أخذ التدريس– بوجه عام–، ومدارسه ومعلموه – بشكل خاص– يتصفون بالتخصصية والاستقلال التدريجي عن السلطة الدينية المباشرة، ومهما يكن فقد انحصر التدريس بمعناه المنظم على اعداد المحاربين وتدريبهم على فنون القتال وخير مثال على ذلك الّتعليم الاشوري والإسبرطي أما في الصين القديمة فقد رّكز التدريس على إعداد الكتاب والموظفين الصالحين للمجتمع وإدارته المدنية المختلفة.

مع إطلالة القرن السادس قبل الميلاد، تحول اهتمام التدريس إلى وجهة أخرى هي تدريب القادة وإعدادهم، كما كان الأمر في التعليم الأثيني الذي تميز بهذه الوظيفة وركز على تحصيلها، وفي الهند ركز التدريس بدرجة رئيسية على تعليم العلماء والدعاة لتحقيق غرضين رئيسيين هما: صلاح الفرد ونجاته في الدنيا، والغرض الثاني هو قبوله في الحياة الاخرة.

عندما شعر الأوربيون بالحاجة لدراسة علوم الأمم الأخرى وحضاراتهم اهتموا بالتدريس، وذلك لتعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء حتى يكونوا قادرين على البحث والتقصي في انجازات اليونانيين والعرب المسلمين، للاستفادة منها في تطوير الفكر والحياة الأوربية، مما تبلور من جراء هذا التدريس حشد لا بأس به من العلماء الذين أخذوا على عاتقهم ابتكار العديد من النظريات والإجراءات التربوية والنفسية، التي تناولها المربون واستفادوا منها في التربية وتحسين ممارساتها ونتائجها، ومن أمثلة علماء التدريس في عصر النهضة وفي السنوات القليلة التي تلته " و"كومينيوس Komenyous، و"جون لوك John Look "، "ماروجراسكان Marograskan، و"فروبلFrobel "، و"بستالوزي Bestalozy " و"روسو Rosso "، و"هربارت Herbart"، وغيرهم.

مع إطلالة القرن العشرين، بدأ التركيز على الطفل واهتماماته ورغباته يظهر جليا في التربية الرسمية على شكل مدارس ووسائل تعليمية مميزة حين قام "جون ديويDewey بالإفادة من تعاليم وفلسفات من سبقه من أمثال "روسو "و"بستالوزي "و"فروبل "وغيرهم وخاصة ما يتعلق منها بنمو الطفل، مترجما إياها إلى مدارس وفلسفة تربوية حديثة سادت علم التربية بشكل علم حتى منتصف القرن العشرين.

والتدريس الذي تطور تدريجيا عبر العصور حتى وصلنا بصيغته الحديثة هو في نفس الوقت علم تطبيقي انتقائي أخذ من العلوم الأخرى كعلم الاجتماع والفلسفة والمنطق والعلوم الطبيعية وعلم النفس التربوي كثيرا من مبادئه وإجراءاته فنتج عن هذا كله أن تميّز بطبيعة خاصة. **(الزيتون، 2003، ص23-25)**

2. مفهوم التدريس:

عرف التدريس أنه نظام من الأعمال مخطط له، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو المتعلمين في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة، يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، يتضمن عناصر ثلاثة، معلما، متعلما، ومنهجا دراسيا.**(راشد،1993،ص67)**

كما يعرف التدريس بأنه عملية تتكون من مجموعة من الانشطة والعمليات التي يقوم بها الأستاذ والتلميذ بهدف مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية بقصد تحقيق المقاصد والاغراض الكاملة لعملية التعلم.**(ابراهيم مجدي عزيز،2002،ص07)**

وعرف عبد الرحمان عبد السلام جامل التدريس على أنه كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها الأستاذ في موقف تدريسي معين، والإجارءات التي يتخذها في سبيل مساعدة التلميذ على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.**(جامل،2000،ص16)**

ومن خلال ما تم عرضه من تعاريف لتدريس يمكن القول ان التدريس هو تلك العملية المنظمة المقصودة بهدف نقل ما في ذهن الأستاذ من معلومات ومعارف، وهي عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم، كما يعتبر التدريس الجانب التكنولوجي للتربية قصد اكتساب التلميذ المهارات والخبرات.

3. مبادئ التدريس:

– التعلّم عملية مستمرة متواصلة تتطلب البدء من حيث يقف المتعلم، ومهمة المعلم هي ربط الخبرات الجديدة بخبرات الطالب السابقة، وهذا يعني أن يكون المعلم على معرفة وافية بالطالب الّذي يعلمه وبخبراته السّابقة وبقدرته على تقبّل الخبرة الجديدة.

– وضوح الهدف من عملية التدريس: فليس هناك عمل جدي واحد يمكن أن يستقيم ما لم يتّضح الهدف منه، وينبغي على المدرس ألا ينسى هذا الهدف في غمرة نشاطه اليومي بل يجب أن يضعه نصب عينيه عند إعداد دروسه وعند قيامه بالتدريس وعند تقويمه للطلبة وتحديد الهدف يؤدي إلى التركيز وعدم التشتت بحيث نضمن تحقيق نتائج تعلميه، في زمن معين.

– تزداد فاعلية التعلم إذا تضمن ألوانا من النّشاط تستغل أكبر قدر من حواس الطالب وقدراته فطاقات الفرد وإمكانياته تتمثّل فيما يملكه من حواس وقدرات جسمية وعقلية.

– ينبغي أن يتحدى التعلم قدرات الطلبة ويشجعها، ويتضمن هذا المبدأ أن تتناسب المستويات التي ينشدها المعلّم من طلابه مع قدراتهم، وقد يصعب على المعلمين مراعاة ذلك لارتباطهم بمناهج محددة، ولكن يستطيع المعلّم على الأقل أن يبذل جهدا في مجال سرعة التّعلم. فحفظ المعلومات وتذكرها أمر، ينبغي أن ترتبط الخبرات التّعليمية الجديدة بفهم وظيفي لها مؤقت ما لم نستخدم ما نتذّكره في موقف ذي معنى، أي أن تكون المادة الدّراسية المقّدمة للطلبة في وحدات ذات مغزى، وأن يكون لها في ذهن الطالب معنى محدّد وواضح.

– يتأثر التعلم بحالة المتعلم الانفعالية، ومنه لا بّد للمّعلم أن يحاول زيادة الانفعالات السارة للطلبة ويقلل من انفعالاتهم المؤلمة الّتي ترتبط بعملية التعلّم، ويمكن للمعلّم أن يحقق ذلك عن طريق مساعدتهم في

– حّل مشكلاتهم وتناول الأمور الّتي تخصّ تعّلمهم بطريقة وديّة وتعزيز عملهم وتحصيلهم تعزيزا فوريا وفي الوقت المناسب.

– التدريس الجيد هو ّالذي يشخص صعوبات التعلم ويعمل على تذليلها فمن المفيد للمعلم أن يبحث في الأسباب التي تدعو إلى هذه الظاهرة فقد يجدها في عدم وضوح الهدف، أو في عدم كفاية الإعداد للّدرس ممّا يؤدّي إلى اضطراب عملية الّتعليم، أو في تحديد مستويات غير ملائمة فلا يجد الطّالب نفسه قادرا على تحقيقها، أو في سوء الحالة الصّحية أو النّفسية للطالب، أو عدم توافر المناخ الاجتماعي المناسب.

– باعتبار التعليم عملية مقصودة ينبغي أن يقوم على التخطيط العلمي الّسليم، فالمعلم الكفء هو ّالذي يفكّر في درسه مسبقا، والذي يضع خطة لعمله. **(سلامة وأخرون،2005، ص27–29)**

4. خصائص التدريس:

للتدريس خصائص من أهمها:

- التدريس نشاط مهني متخصص هادف يحترفه أشخاص مكلّفون رسميا –المعلمون– بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية معينة مما يتطلّب:
- أن يكون لدى هؤلاء المعلمين الكفايات التدريسية وهي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم النّاجح في أداء مهنة التّدريس منها:
  - اتقان مادة التّخصص.
  - المعرفة بالخصائص النّفسية للطلاب.
  - المعرفة بطرائق التّدريس.

- اتقان مهارات التّدريس.

- أن يتم إعداد المتعّلمين لممارسة المهنة من خلال عملية التأهيل المهني قبل الخدمة بكليات التربية والاستمرار في هذا التأهيل أثناء الخدمة المعروف باسم التربية المستمرة.
- التدريس عمليات أساسية مترابطة بين: التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم
- غرض التدريس الأساس هو مساعدة الطلبة على التعليم والتعلم، لتحقيق أهداف معينة أهمها تدريب الطلبة على ممارسة التفكير، ليصبح الطالب أكثر كفاءة وقدرة لمعالجة القضايا الصفية والحياتية إذ ليس الهدف من التدريس تلقين المعرفة.
- النشاط التدريسي يمكن تحليله إلى عدد من المكّونات الجزئية القابلة للملاحظة المنظمة ومن ثم الحكم على جودته بالاستعانة بأدوات ومقاييس وصولا إلى التقويم. (حلس وبوشقير، بدون سنة،ص13-14)

5. أسس التدريس:

- مراعاة الخلفية التعليمية للمتعلم والتأسيس عليها والاحاطة بقوانين التعلم المختلفة والاستفادة منها في المواقف التعليمية المختلفة.
- وضوح الأهداف وتحديدها بشكل واضح من المدرس واثارة ولع المتعلمين وتحفيز دافعيتهم نحو التعلم.
- ان تكون غاية التعلم وظيفة بحيث يسخر ما يتعلمه التلميذ لمواجهة مواقف حياتية مختلفة.
- تحدي قدرات المتعلم واشباعها، وتلاؤم بيئة التعلم ومتغيرات الموقف التعليمي.
- التنويع بين اساليب التعلم ووسائله بالعمل والملاحظة والتبصير أو بالمحاولة والخطأ.(**الربيعي، 2006**)

6. أركان عملية التدريس:

العملية التعليمية عملية تكاملية، تتفاعل فيها أطارف متعددة بشكل ايجابي، لتحقيق الأهداف المسطرة، وأي خلل في طرف من الأطراف وركن من الأركان، سيؤدي بلا شك إلى خلل في نتائج الفعل التعليمي، فأي موقف تدريسي يجب النظر إليه على نحو كلي متكامل، ونكتفي بذكر هذه الأركان:

1.6. المعلم

للمعلم مكانة بارزة ودور مهم في صنع الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها، وبناء على ذلك فالمعلم في الوقت الحالي لم يعد يقتصر دوره على نقل المعارف فقط، إنما مخطط ومسير لعملية التدريس، فدوره لم يعد

يقتصر على نقل المعلومات للتلاميذ كما هو الحال في المقاربات السابقة، بل اتسعت أدواره فمنها ما يتصل بالمادة التي يدرسها، ومنها ما يتصل بطبيعة المتعلمين، ومنها ما يتصل بطرائق التدريس، من خلال:" بذل كل طاقته لكي يزود المتعلم بالتعزيز والتغذية الارجعة أثناء فترة التمرين والأداء،(حسب كوذير)، واذا ما أردنا معرفة دور المعلم، علينا معرفة حاجات المعلم للإجابة عن الأسئلة الآتية: ماذا أعلم؟، لماذا أعلم؟، من أعلم؟، كيف أعلم؟.

فهو بهذه الأدوار أصبح مدرسا ومعلما، ومخططا وموجها، ومسيرا وميسرا ومصمما ومرشدا للعملية التعليمية بشتى أنواعها وطرقها المختلفة. **(بن فردية، 2015)**

2.6. المتعلم

إن المتعلم هو المستهدف من العملية التعليمية، ومن يتعامل مع المتعلم يجب الإحاطة بكل ماله صلة به، كطبيعة تكوينه واستعداداته، ومكوناته الشخصية، وانفعالاته وقدارته الفكرية والعقلية وما يؤثر فيه من عوامل مختلفة، فالتلاميذ (حسب الفتلاوي) "يختلفون في قدارتهم واستعداداتهم وقابليتهم، فمنهم من يحقق مستوى عال من التحصيل لدى استماعه للشرح النظري من قبل المعلم، ومنهم من يزداد تعلمه باستخدام وسائل تعليمية متنوعة من الصور والملصقات...كل ذلك لإتاحة مواقف تعليمية تلبي مختلف احتياجاتهم، مما يحقق نجاحا افضل.**(الفتلاوي، 2003)**

3.6. المادة الدراسية (المحتوى)

إن المادة الدراسية ركن أساسي ولا يستطيع أحد أن يقلل من أهميتها، أولا يمكن أن يكون هناك تدريس بدون معرفة معلومات، وفي هذا السياق يضيف (شحاته)أنه: "من الضروري أن يتيقن المعلم بأن المادة والمقررات الدراسية هي أدوات في يده، لتحقيق أهداف تحميها ظروف المجتمع الذي نعيش فيه، وبناء على ذلك، فعلى المعلم الاقتناع بوظيفة هذه المادة، واختيار مختلف الطرائق والأساليب والوسائل التي من الممكن أن توصله إلى تحقيق الأهداف المرجوة، فالمادة أو المحتوى الدراسي يعتبر الركن الأساسي الذي تتبني عليه المنهاج التعليمية، فإذا وفق المدرس في اختيار المحتوى وتنظيمه، والتخطيط له سلفا واعطائه بطريقة صحيحة تستوفي كل شروط التعليم، فإنه يستطيع تحقيق الأهداف والغايات المخطط لها مسبقا ضمن العملية التعليمية.**(بن فردية، 2015)**

4.6. بيئة التعلم (البيئة الصفية)

يقصد ببيئة الّتعلّم جميع العوامل المؤثّرة في عملية التدريس، وتسهم في تحقيق مناخ جّد للتعلم يجري فيه التفاعل المثمر بين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدّراسية، وتيسّر أداء المعلم لدوره وتزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته والولاء لمجتمعه.

وتنقسم هده العوامل المؤثرة الى ثلاثة عوامل:

1.4.6. العوامل الفيزيائية: وتتضمّن المرافق والتّجهيزات، المكتبة، الملاعب، الحديقة، نظافة المدرسة، توفير المواصلات، موقع المدرسة والجو الصحي.

2.4.6. العوامل التربوية: وتتضمّن الكتب المدرسية، المراجع والوسائل العلمية، النشاطات الّتعليمية، المتاحف، وأساليب الّتدريس والّتعلّم المختلفة الّتي تّتصل بالّتعلّم الفردي أو التّعلّم الجماعي، كذلك الامتحانات وأساليب التّقويم، والتّفاعل اللّفظي داخل الصّف الدّراسي، وإدارة الّصف.

3.4.6. العوامل الاجتماعية: وتتضمّن التفاعل الاجتماعي في المدرسة، الانضباط والنظام في إدارة المدرسة، والعلاقة بين المدرسة والمنزل، التوجيه والإرشاد. **(زيتون،2003)**

7. معايير جودة التدريس:

تتمثّل معايير جودة التّدريس في:

1.7. معايير عامة:

– ينتسب إلى مدخل تدريسي معتمدا.

– تستند طرقه إلى عمليات اختيار وانتقاء وصياغة وتنظيم وعرض.

– تتحدد فنياته وإجراءاته وتتنوّع.

– يستخدم استراتيجيات تدريسية تجمع بين فنيات ووسائل وأساليب طرق التّدريس

– تتحدد مداخله وطرقه وفنياته وإجراءاته وأساليبه ووسائله في ضوء أهداف الموقف التعليمي.

2.7. معايير تتصل بمكونات الموقف التعليمي:

- يستند إلى التمكن من طبيعة المادة المتعلمة.
- يستند الى التمكّن من طبائع المتعّلمين وخصائصهم.
- يستخدم وسائل وأساليب تكنولوجيا التعليم المعاصرة.
- يستخدم إجراءات وفنيات تدريسية شيّقة وجذابة.
- يكون مناسبا في مداخله وطرائقه وفنياته واستراتيجياته لطبيعة المحتوى المقدّم في الموقف الّتعليمي.

3.7. معايير تتصل بإجراءات التدريس تخطيطا وتنفيذا وتقويما:

- يستند إلى خطة مسجلة بادئة بالأهداف منتهية بختام الموقف التعليمي.
- يستند إلى التخطيط المنطقي لخرائط الحقائق والمفاهيم والتعميمات في المادة المعلمة.
- يستند إلى مجموعة من الأنشطة الإجرائية المصاحبة الموجهة نحو تحقيق الأهداف.
- يعتمد على الاستشهاد والبرهنة وضرب المثال والتّطبيق على حالات ومواقف طريقا للتفسير والشرح والفهم.
- يحّول المادة النظرية إلى جوانب تطبيقية.
- يقدم الأفكار المجردة بشكل محسوس.
- يضيف للمادة المقّررة أفكارا جديدة طازجة.
- يمهّد للتعلم بإثارة وتنشيط وتحفيز دوافع المتعّلمين وميولهم وحماستهم وشوقهم وحب استطلاعهم.
- يحتفظ باهتمام المتعلمين وجذب انتباههم وتركيز وعيهم واستمرار متابعتهم بالّتعزيز وبتوجيهات التعلم.
- يتنوع في طرقه وفنياته واستراتيجياته بتنوّع وتعدّد الفروق الفردية بين المتعّلمين.
- يهتم بأساليب التعلم الذاتي والبحث والّتنقيب والاعتماد على النفس.
- يهتّم دائما بالتغذية الراجعة والتحفيز والتوجيه.
- تتوافر فيه فنيات صياغة الأسئلة واستثارتها وتوجيهها وتوزيعها وبلورة ما يسفر عنها.

- الوقت بكفاءة ويحد من الوقت الضائع.
- يتّسم بوضوح اللغة وبساطتها ويسرها.
- يستند إلى أنشطة تعليمية متعددة تّبي الرغبات والقدرات المتخلفة للمتعلمين.
- يعطي اهتماما خاصا بذوي الاحتياجات الخاصة من الضعفاء المتأخرين ومن الأذكياء وأصحاب العقول الحادة.
- يتوجه في كل اجراءاته نحو تحقيق النمو الشامل للمتعلمين عقليا ونفسيا واجتماعيا وجسميا.
- يتناسب مع استراتيجيات التعلم عند المتعلمين وينميها. **(مزهود، 2021، ص60-61)**

ثانيا: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات

1.التخطيط والإعداد للدرس:

يعتبر تخطيط الدرس من المهارات الأساسية بالنسبة للمعلّم وذلك لأن إتقان تلك المهارة يتطلب إجادة الكثير من مهارات التدريس الأخرى مثل تحليل المحتوى وتنظيم تتابع الخبرات، وصياغة الأهداف التّعليمية

المحددة والواضحة واختيار أساليب التّقويم المختلفة وإعدادها، وكذلك استخدامها للكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية.

وفي حقيقة الأمر فإّن التّخطيط عملية مارستها الجماعات والمجتمعات البشرية منذ القدم وكلما تعقدت الحياة وتطورت أساليبها كلما ازدادت الحاجة إلى التّخطيط بغية التحكم في المسار العام للأمة في جميع الميادين وخاصة في ميدان التربية.

وكان أول من دعا إلى الأخذ بأسلوب التّخطيط المحكم والعلمي المفكر الانجليزي "موريس دوب Maurice Dobb " لإحداث التقدم في المجالات المختلفة.

ولقد كانت لكتابات "ماركسKarl Marx و وفريديريك إنجليزي Friedrich Engels " الفضل للخروج بالتخطيط من دائرة التّفكير الي حيز العمل والتنفيذ، لكن العرب لم يأخذوا بالتخطيط كأسلوب للإنماء إلا عندما تعرض لأزمة الكساد العالمي في الثلاثينات لإنقاذ شركاته من الانهيار الاقتصادي.

إن التخطيط التربوي بمفهومه الحديث يرجع إلى التجربة السوفيتية في التخطيط العام ومنه انبثق التخطيط لمحو الأمية وتعميم التعليم ومن الاتحاد السوفيتي (سابقا) انتقل فكر التخطيط إلى دول المنظومة الاشتراكية في أوربا الشرقية (سابقا) وكان التخطيط التربوي حتى نهاية الحرب العالمية الثانية يتصف ببعض القصور الذي عمل العلماء والخبراء على الحد منه قصد الوصول إلى تخطيط موضوعي ودقيق. **(مزهود2021، ص،131)**

1.1. أهمية التخطيط للدرس:

ان التخطيط والاعداد المسبق للدرس من أهم الأدوار التي ينبغي على المعلم اتقانها حتي يصبح معلما ناجحا وفعالا، فالتخطيط للدرس يساعد المعلم عل تنظيم أفكار، وكتابة هده الأفكار تساعد المعلم على مراجعة خطة درسه، وتنقيحها وتعديلها كما دعت الحاجة الي ذلك، وعند كتابة هده الخطة في سجل مكتوب لنشاط التعليم فإنها تفيد المعلم عند الرجوع في حالة اغفاله لجزئية معينة من خلال سير الدرس وتساعد المعلم على تذكر النقاط أو الموضوعات التي قام بتدريسها من قبل والملاحظات التي دونها عليها، كما أن مراعاة المعلم للوضوح والبساطة والمرونة والتفصيل ما أمكن عند كتابة خطة درسه والإعداد الجيد لها بكفاءة يعمل على اكسابه بعض المهارات الاساسية لكفاية تخطيط الدرس.**(هاشم، 2004)**

ويمكن ابراز أهمية التخطيط للدرس في النقاط التالية:

- يشعر المعلم بأن التدريس مهنة وعملية لها متخصصوها لا كما يعتقد سابقا أن التدريس مهنة من لا مهنة له وأن عمل المعلم يمكن أن يقوم بي أي فئة من المثقفين وغير المثقفين.

– يساعد المعلم على نمو خبراته العملية والمهنية بصفة دورية ومستمرة وذلك لمروره بخبرات متنوّعة في أثناء القيام بتخطيط الّدروس.

– يساعد المعلم على تحديد دقيق لخبرات التّلاميذ السّابقة وأهداف الّتعليم الحالية مما يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلّم لاختيار أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ التدريس وتقويمه.

– يكشف الّتخطيط والتحضير للمعلم عما يحتاج إليه من وسائل تعليمية تثير تشويق التلاميذ إليها وتوضّح الدّرس وتحمل على المشاركة الايجابية فيها.

– يساعد المعلم على تقديم الدرس للتلاميذ بطريق منسق وخطوات منظمة ومترابطة، ويبعد عنه سمات الارتجالية والعشوائية الّتي تحيط بمهام المعلّم.

يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي، سواء ما يتعلق بالأهداف، أو المحتوى، أو طرق التدريس والتقويم، ومن لم يمكنه العمل على تلافيها، ويساعده على تحسين المنهج بنفسه، أو عن طريق تقديم المقترحات الخاصة بدلك للسلطات المعنية. **(قنديل،1997، ص127-128)**.

2.1. مبادئ تخطيط الدرس:

لضمان التخطيط السّليم المنتج للتعليم ينبغي مراعاة عدد من المبادئ التي توجه حركة التخطيط على نحو مفيد سنذكرها فيما يلي:

أ/ الإدراك التام للأهداف التربوية:

لأنّ فهم الأهداف بصيغتها العامة والسلوكية له أثره الكبير في وضع التّخطيط بصورة فالتربية تساعد الأفراد على تحقيق هواياتهم واتّجاه العلاقة الإنسانية بينهم وبين، واقعية المجتمع الذي يعيشون فيه وإعداد الأفراد والجماعات لاستنباط الثّروات المادية واستثمارها وإعدادهم لتحمل المسؤوليات الوطنية.

ب/معرفة المعل م لخصائص التلاميذ:

فإلى جانب معرفته للأهداف التربوية العامة يتوجب عليه معرفة خصائص تلاميذه وطبيعتهم وحاجاتهم واستعداداتهم لأنّ هدفه تنمية التّلاميذ إلى أقصى الحدود المستطاعة علميا وفكريا واجتماعيا، فالتخطيط الذي يراعي هذه النواحي سوف يحقق نتائج ذات مستوى جيد.

ج/ التمكن من المادة التي يدرسها:

فالمعلم الجيد هو الذي يلمّ بالميدان العلمي الذي يعمل به والإلمام لا يقتصر على معرفة تفاصيل المادة العلمية التي يدرسها فحسب وإنما التعرف على قيم تلك المواد المختلفة ومقدارها والذي يمكن أن يسهم في تحقيق الأهداف التربوية.

د/ معرفة واسعة بطرائق التدريس واستخداماتها:

إنّ لمعرفة طرائق التدريس واستخداماتها وأساليبها أثرا كبيرا على تعلّم التلاميذ وتحقق للمعلم غايات الدرس نظرا لأنه سيحرص على استخدام طرائق تدريس مناسبة في خطته التدريسية كي تكون وسيلة فعالة في تحقيق الأغراض المخطط لها. **(علي رفاعي، 2010)**

3.1. خصائص التخطيط للدرس:

من أهم الخصائص التي يجب أن تتوفر في خطة الدرس الجيدة ما يلي

– أن تمثّل مفهوما أو موضوعا له عنوان محدد يشير إلى الطبيعة التي يتضمنها.

– أن تحتوي كل خبرة جديدة يتعلمها التلاميذ وتكون غالبا مرتبطة بخبرات سابقة.

– أن تشبع حاجات التلاميذ واهتماماته.

– أن تتسم مع أهداف الدرس أو الوحدة الدراسية.

– أن تكون متوازنة ومناسبة من حيث الوقت المخصّص لها ومن حيث مستويات التلاميذ.

– أن تحتوي على أسلوب للتقويم يبين مدى تقدم التلاميذ.

– أن يتراوح التقديم للحصة ما بين (دقائق2–5).

– أن تحتوي الخطّة على أنشطة ووسائل متنوعة تشوق التلاميذ وتشعرهم بأهمية ذلك الدرس لحياتهم وأهدافهم الشخصية.

– أن تحتوي الخطة على إرشادات واقتراحات واضحة لتوجيه مختلف الأنشطة التي يقوم بها التّلاميذ فرديا أو بشكل جماعات.

– أن تكون الخطة اليومية أو خطة الوحدة مرنة قابلة للتعديل حسب ظروف الموقف التعليمي تقتاضيه مصلحة التلاميذ وأهداف المنهج، مما يضفي على تعلم التلاميذ من المرونة والايجابية. **(درويش، أبو الشقير، دون سنة، ص85–86)**

ويرى كمال عبد الحميد زيتون بأن المعلم قد يقوم بإعداد خطة غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظريا وقد يقوم آخر بعكس ذلك، ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على المعلم أن يرسم خطته بخصائص أساسية بحيث تكون:

– **مكتوبة:** على المعلم أن يعتمد على خطط مفصلة حيث أنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه وذلك ضمانا لعدم الشرود أثناء التدريس.

– **موقوتة:** يجب أن يراعى في خطة الدرس عنصر الزمن، بمعنى أّن خطة الدرس يجب أن تعطي أنشطة أو مواد كافية لتغطية كل زمن الحصّة، كذلك أن يكتب في خطة الدّرس الزمن الملائم لكل نشاط أو إجراء وذلك لتحقيق الضبط والفعالية في التدريس.

– **مستمرة:** عملية التّخطيط يجب أن تكون مستّمرة، حيث أشرنا إلى وجوب اعتماد المعلم الخبير على الّتخطيط المفصل مثله في ذلك مثل المعلم المبتدئ لحقيق المرونة ومواكبة التغيير وعدم التضحية بفعالية التدريس وبالتّالي استمرارية عملية التخطيط.**(الزيتون، 2003، ص372)**

4.1.عناصر خطة الدرس:

تتمثل عناصر خطة الدرس في:

1.4.1 التمهيد للدرس:

للتمهيد وظائف عدة من أهمها: إثارة دوافع التلميذ نحو الدرس والربط بين الدرس وما سبقه من وعموما فان التمهيد النّاجح يمهد لدرس ناجح، وفشل المعلم في، دروس وإظهار أهمية الدرس من هنا كان التخطيط لتمهيد مركز، إلى درس غير موفق –في الغالب–التمهيد لدروسه يقوده مباشر وفعّال يساعد المعلم والطّالب على أداء درس ناجح.

2.4.1 أهداف الدرس:

وهي عبارات تصف السّلوك المرغوب فيه عند نهاية الدرس أو نهاية كل مرحلة من مراحله كما أنها تحدد الصورة النهائية المرغوبة لسلوك التلاميذ بعد تحصيلهم، لذلك فإن تحديدها يوفر للدرس منارات يسير في ضوئها وأساسا يقوم بناء على مدى تحقيقها.

3.4.1 الأنشطة وتقنية التعليم:

ينبغي أن يحدّد المعلم ما ينبغي أن يستعين به من وسائل لتقنية التعليم، كما ينبغي أن يحدّد ما سيقوم به التلاميذ من أنشطة في الّدرس سواء داخل المدرسة أو خارجها، وأن يخطط اثناء اعداد خطة الدرس لتنفيذ ذلك.

4.4.1 التوقيت:

ويشمل توزيع الوقت بين مختلف أجزاء الدرس بما يتناسب مع حاجة كل جزء منه يفشل المعلم في توزيع وقت الدرس على أجزائه عند التخطيط للدرس وفي أثناء تدريسه، وكثيرا ما ينتهي وقت الدرس دون أن

يستطيع المعلم إنهاءه، من هنا كان من الضروري أن يتدرب المعلم على توزيع وقت الدرس بين أجزائه وعلى الالتزام به خاصة لدى المعلمين المبتدئين فيما تقل أهمية هذا العنصر بالنسبة للمعلم الّذي اكتسب خبرة كافية في تخطيط الدرس وتدريسه.

5.4.1 طريقة العرض:

وتشمل عرض المادة التعليمية، كما تشمل تفاصيل خطوات الدرس ومهمات كل من المعلم والتلميذ فيها، وتتكامل فيها الأنشطة والوسائل وطريقة التدريس، بل يتكامل فيها جميع جوانب النّشاط التدريسي داخل الفصل وصولا إلى أداء عملية تعليمية ناجحة وإحداث التربية المنشودة. وتشمل طريقة العرض توزيع نشاط الموقف التعليمي بين المعلم والتلميذ، فمن الأهمية بما كان أن يحدد المعلم نشاط التلاميذ وملامحه.

وتشمل طريقة العرض كيف يمكن توظيف وسيلة تقنية التعليم في عرض الدرس توظيفا فعالا وماذا يهدف إليه من استخدامها؟ ومتى؟ وما المدخل المناسب لتكامل عرضها مع الّدرس؟ وما علاقة التّلاميذ بعرضها؟ وما دور المدرس في عرضها؟ وما الوقت الّذي سوف يخصص لعرضها؟ مثل هذه الأسئلة يحدّد المعلم لها إجابات تقريبية في أثناء التخطيط لعرض الدرس.

6.4.1 التطبيقات:

من أهم وظائف التطبيقات أنها ترسخ الدرس في أذهان التلاميذ، فحفظ التعميمات أو الاحكام أو القواعد أمر واسترجاعها وتطبيق كل منها أمر آخر، فكم من طالب يستطيع أن يذكر لك تعريف الاستعارة أو الكناية أو يذكر لك قاعدة في الجبر ولكنه لا يستطيع أن يطبقها في الّمارين. والتطبيقات مجال مهم من مجالات التقويم، فتقويم تحصيل الطلاب لا ينبغي أن يقف عند حدّ ترديد القواعد والتعريفات والنظريات، ولكن ينبغي أن يمتد ليشمل مهارة الطالب في تطبيقها، وإذا لم يجد المعلّم طلابه قادرين على ذلك فلابد من أن يراجع أسلوب تدريسه ليصلحه بما يحقق هذه القدرة، ومنه فالتطبيقات أهمية خاّصة في تخطيط الدّرس.

7.4.1 الواجبات المنزلية:

تعطي الواجبات المنزلية بعدا جديدا لتقويم استيعاب التّلاميذ للدرس، وفيما يلي أهمّ خواص الواجب المنزلي الجيد:

– ينبغي أن يختار المعلم أهداف الواجب المنزلي على أساس نشاط التلاميذ في أثناء الّرس، فيمكن أن تكون أهدافه تعميق مفاهيم معينة أو مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات بذاتها أو ملء فراغات شَعر

بها المعلم أثناء تدريسه.

– أن يتعاون التلاميذ مع المعلّم على اختيار الواجب وأن يكون الهدف منه واضحا لهم وأن يدركوا تماما

دورهم بشأنه وكيف يؤدونه، وكيف يتحمل كّل منهم مسؤوليته المحددة في حال اشتراك مجموعة منهم في عمل واحد.

– أن يراعى في اختيار الواجب المنزلي الفروق الفردية بين التّلاميذ، وأن يعمل على تنمية قدرات التلاميذ

وميولهم ويغذّي حاجاتهم، ويعالج نقاط الضعف عندهم.

– أن يكون الواجب المنزلي مجالا لربط ما سبق أن درسه التلاميذ بالدرس الحالي وأن يكون مجالا لربط

الدرس الحالي بالدروس القادمة ما أمكن.

– أن يمهّد الواجب المنزلي للدرس التّالي على ألا يشكل صعوبة للتلاميذ.

– أن يختار المعلم الوقت المناسب لتحديده ويحاول إثارة دوافع التلاميذ نحو انجازه.

– ألّا يكون عبئا ثقيلا على التلميذ من حيث الوقت والجهد.

– أن ينسق المعلمون فيما بينهم لكيلا تتراكم الواجبات المنزلية لمختلف المقررات على المتعلم.

8.4.1 التقويم:

وهو العملية الّتي يمكن بها الوقوف على مدى تحقيق أهداف الّدرس، ولكي يكون التّقويم جيّدا ينبغي أن تتنوّع أساليبه وأدواته وأن يكون شاملا وموضوعيا وصادقا، وغير ذلك من الخصائص الّتي ينبغي أن تتوافر في التّقويم الجيّد.

ومن النقاط الهامة التي يتوقف عليها نجاح الدرس والتي يجب على المعلم أن يضعها في الحسبان هي نهاية الدرس، فقدرة المعلم على غلق الدرس بما يضمن تنظيم المعرفة المستهدفة وتشجيع التّلاميذ على مواصلة البحث في موضوع الدرس تضمن استمرار التعلم وتعد مهارة يحسن التحلي بها.**(احمد شوق،1998،ص60-64)**

5.1. العوامل المؤثرة في التخطيط للدرس:

بما أنه لكّل معلم أسلوبه الخاص في التخطيط، فإّن البحوث أكدت على أن معظم المعلمين يطوّرون طرق تدريسهم والتخطيط وفقا لتصورات عقلية، وإن هناك عوامل عديدة تؤثر في تفكيرهم وبالتالي على قراراتهم لوضع تلك الخطط وهذه العوامل هي:

أ-عوامل تتعلق بالمعلم: كسنوات الخبرة، الخلفية العلمية، أسلوبه في التنظيم، توقعاته، فلسفته تجاه التعليم، مشاعر الأمن والضبط لديه ومهاراته.

ب-عوامل تتعلق بالتلميذ: كالحاجات النفسية والجسمية والأكاديمية، مستوى الدافعية، خلفيته الثقافية والاجتماعية.

ج-عوامل خارجية: كالأهداف المرسومة مسبقا، المسؤولية، ضغوط المجتمع والأهالي العادات والتقاليد والظروف الراهنة.

د-عوامل التنظيم: كالجداول والزمن المتاح، وأنماط التخطيط كالتّخطيط السّنوي والأسبوعي واليومي، حجم غرفة الدّراسة، المعّدات المتوفرة وأعداد التلاميذ.

هـ-عوامل المنهج الدراسي: كالمادة الدراسية، طرق التدريس، الوسائل والمواد المساندة المتاحة.

إذا على الرّغم من وجود تلك العوامل بجنب العوامل الطارئة يجب على المعلم دراسة كّل ما قد يؤثر على تخطيطه للّرس واستبعاد كل جزء قد يتسبب في إرباك التنفيذ واستبداله بآخر لاسيما وأن صفات التخطيط الجيد المرونة وعدم الجمود، والمعلم الناجح هو الذي يسعى إلى تطوير نظام تخطيطه وإعادة النظر فيه لاسيما بعد التقويم ومعرفة النتائج، فالتخطيط الجيد وإن كان قد اتخذ مسارا ثابتا قائما على الخبرة والنتاج الجيد فهو بحاجة إلى التطوير والاّطلاع على المستجدات التربوية والبحوث والاستفادة منها في التخطيط نحو الأحسن.**(الحريري، 2010، ص140-141)**

2. تنفيذ الدرس:

عملية التنفيذ ترتبط ارتباطا وثيقا بعملية التخطيط ويتوقف نجاحها بدرجة كبيرة على جودة الخطة الموضوعة للدرس، فالمعلم حين ينفّذ الدّرس يخرج تصّوره الذي وضعه في تخطيطه من طور الّسكون الماثل في كراسة إعداد الدروس إلى طور الحركة، والتفاعل الماثل فيما يمارسه من اجراءات – داخل الفصل- لتنفيذ هذا التصور بهدف تحقيق ما وضعه من أهداف للدرس.**(مزهود،2021،ص146)**

كما أن عملية تنفيذ الدرس تستدعي من المعلم القيام بالعديد من الاجراءات والأساليب والمهارات المعقدة التي من شأنها اكساب المتعلمين الخبرات التربوية المستهدفة من معارف ومهارات وقيم وإتجاهات،

والتي هي بدورها تساهم في تعديل سلوك المتعلم وفقا للغاية المرجوة والهدف المنشود.**(الخليفة،2007، ص117)**

1.2. مهارات تنفيذ الدرس:

يتضمّن تنفيذ الدرس عددا من المهارات هي:

أ- مهارات عرض الدرس:

وتشمل عددا من المهارات الفرعية منها: التهيئة، تنويع المثيرات، الغلق والتعزيز، وهذه المهارات تعد متطلبات أساسية للمعلم ينبغي أن يكون قادرا على ممارستها حتّى يتمكن من عرض درسه بطريقة شيقة وجذابة.

ب- تصنيف الأسئلة الصفية:

مما لا شك فيه أن عملية التعليم هي عملية اتصال بين طرفين هما: المعلم والمتعلم، ولذلك فمن وهذا يستلزم اشتراك التلميذ، المنطقي أن يكون الاتصال في اتجاهين ولا يقتصر على اتجاه واحد بإيجابية في مختلف الأنشطة داخل حجرة الدراسة، ويختلف التلاميذ في هذا الاشتراك كل "حسب استعداده"، ولذلك فلابد أن ينوع المعلم في استخدام الأسئلة طبقا لمستويات التلاميذ المختلفة.

ج- صياغة الأسئلة وتوجيهها:

إنّ مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها من أهم مهارات الاتصال بين المعلم والتلاميذ، فعن طريق الأسئلة يمكن إثارة انتباه التلاميذ ومعرفة خلفيتهم المعرفية قبل البدء في تدريس موضوع معين وذلك لمعرفة مدى إلمامهم

بالمتطلبات الأولية اللازمة لهذا الموضوع أو تقويم استيعابهم الدرس كله، أو تدريبهم على ممارسة عملية مختلفة للتفكير.

د- إثارة الدافعية:

وهي حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف معين، ويمكن للمعلم إثارة الدافعية لدى تلاميذه عن طريق تعزيز الاسهامات الايجابية في الأنشطة الّتعليمية فمثلا: من الممكن أن يقوم المعلم بالإشارة بجهد تلميذ معين حتى يستثير دافعية باقي التلاميذ.

هـ- التعزيز:

هو حدث معين يتخذ شكل القبول أو الفعل أو الرمز من شأنه أن يقوي نمطا سلوكيا معينا، ويزيد فالاستجابة التي يجري تعزيزها تكون أكثر قابلية للتكرار من تلك التي لا، من احتمال تكراره تعزز، والإنسان

بطبعه يميل ويسعى للحصول على الاعتراف بما يصدره من استجابات وأنماط مختلفة للسلوك في المواقف التفاعلية الّتي يتعرض لها أو يجد نفسه فيها.

و-مهارات الاتصال:

وهي بشكل عام تشمل كل ما يقال أو يكتب أو يقرأ وكّل ما يحدث من حركات أو أفعال أو ايماءات أو أعمال تعّزز التعاون والتفاعل بين المشتركين أو تعّر عن عدم الرضا أو الغضب أو أحيانا النفور.

ي-إدارة الفصل:

وهي عنصر مهم جدا لأن أي جهد للمعلم لن يحقق به هدفا من أهدافه إذا كان غير قادر على إدارة فصله وتهيئة جو يساعده على بذل الجهد الهادف ويساعد المتعلم على التعلم، ويمكن النظر إلى إدارة الفصل على أنها عملية تنسيق الجهود الفردية والجماعية للتلاميذ للتمكن من تحقيق الأهداف المتوقعة. **(حريري،2010، ص120-123)**

2.2. أهم البيداغوجيات في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات:

1.2.2. بيداغوجيا حل المشكلات:

ليس من السهل على المعلم بناء وضعية/مشكل، إذ عليه أن يحدد بدقة ما يريد تحقيقه مع التلاميذ، وهذا يتطلب منه التنبؤ بالعواقب التي ستحول دون التعلم لديهم، وأن يكون على وعي بالوسائل المساعدة على التغلب على الصعوبات التي تعترض المتعلم، وعلى المعلّم أن ينتبه إلى درجة صعوبة وضعية/مشكل إذ يجب أن لا تتجاوز مستوى التلاميذ ويجب أن تكون في حدود وتيرة النمو لديهم. **(مزهود،2021، ص147)**

أ- المبادئ الرئيسية في حل المشكلة:

تمثل عمليات وأنشطة حل المشكلات أحد الاستراتيجيات الأساسية في الأنشطة المتمركزة حول التلميذ، والتي تعتمد على تفعيل أداء التلاميذ من خلال تنشيط بيئتهم المعرفية واسترجاع خبراتهم السابقة لبناء معارف واكتساب مفاهيم جديدة وتتضمن حل المشكلات كاستراتيجية تدريس عمليات وأنشطة متعددة، ويراعى فيها مجموعة من المبادئ الرئيسية منها

- رفع الدافعية للتعلم (تؤكد الاستراتيجية علي ربط التعلم بالحياة ويشعر التلميذ بفائدتها).
- التفكير (تؤكد على عمليات التوقعات، الفروض، الفحص، الاختيار، التعميم والتأكد من معقولية الحلول).

– يتم التّأكيد على إيجابية التلميذ حيث يعطى فرصة للتواصل من خلال دراسة المشكلة وفحصها وبناء التوقعات حولها، والتنبؤ بالحلول وصياغتها ودراستها للوصول إلى النتائج وكتابتها، ويمكن العمل في هذه الاستراتيجية بشكل فردي أو جماعي وفي كليهما لابد من التأكيد على مجموعة من العمليات.

– استراتيجية حل المشكلات تتطلب من التلاميذ العمل باستقلالية للوصول إلى حل الموقف المشكل من خلال بناء التوقعات أو فرض الفروض ودراستها.

– يقوم التلاميذ بعمل جلسة بناء التوقعات حول المشكلة بالإضافة إلى استنتاج التعميمات المرتبطة بها.

– تتطلّب استراتيجية حل المشكلات من التلاميذ الوصول إلى نتائج ومحاولة تعميمها للاستفادة منها في مواقف أخرى.

– التأمّل من خلال مناقشة التلاميذ معا لآرائهم وأفكارهم والنتائج التي تمّ التوصل إليها للاستفادة من بعضهم البعض.

– من الضروري أن يكتب التلاميذ خطة عمل والتي تمثل جزءا من ملف الأداء/الإنجاز ويجب على التلاميذ عرض ومناقشة ما تم تخطيطه والتّوصل إليه. **(حسن وشاهين،2011،ص142)**

ب– خطوات التعليم بأسلوب حل المشكلات:

إن التعليم بأسلوب حل المشكلات يتطلب السير بخطوات منتظمة هي:

- **خطوة الإحساس بالمشكلة:** تشمل على تحديد الهدف الرئيسي على هيئة نتاج متوقع من المتعلمين مع وجود عائق يحول بين المتعلم وتحقيق الهدف، أي على المتعلم أن يعرف ما يريد ويعرف ما يعيق إرادته وبذلك يمكن القول أن إحساسا بالمشكلة قد حصل. وتهدف هذه الخطوة إلى:
  – مساعدة الطلبة على تحديد المشكلة وصياغتها.
  – مساعدتهم على تعريف الكلمات المفتاحية في المشكلة.
  – السماح لهم بمناقشة مشكلات محتملة وقابلة للّدراسة.
- **خطوة تحديد المشكلة وصياغتها:** يصف المتعلم أو يعبر عن طبيعة مشكلته وعناصرها، وحدودها، ومجالها، وحجمها بجملة تقريرية مختصرة أو على هيئة سؤال يتطلب حلا.
- **خطوة جمع المعلومات:** باقتراح البدائل الممكنة (فرض الفروض) والفرض هو حل مقترح يحتاج إلى تطبيق وحتى يستطيع صاحب المشكلة اقتراح البدائل والفروض لابد من تحليل المشكلة، وجمع المعلومات والبيانات المتصلة بها من حيث أسبابها والعوامل المؤثرة فيها.

- **خطوة اختبار الحل المناسب:** من بين البدائل الممكنة أو الحلول الكثيرة المطروحة (اختبار الفرضيات)، وهنا يقوم المتعلم باختبار كل فرضية على حده حتى يتوصل إلى الفرضية الصحيحة والتي تتمثل بالحل المناسب.
- **خطوة تنفيذ الحل أو الحلول المقترحة واختبار صحتها أي تقويمها:** في هذه الخطوة يقوم صاحب المشكلة بالتطبيق العلمي للحل، وتدوين ملاحظاته على النتائج التي تّصل إليها ويستمر في ذلك حتى يصل إلى الحل، وإن عملية التقويم تواكب اختيار الحلول، أو الفرضيات وتتزامن معها وتعقبها كذلك.

وقد حاول الكثير من التربويين وعلماء النفس وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة ومنهم "جون ديوي John Dewey"، وعلماء النفس امثال "سكينر Skinner، "و"ثورنديك، "Thorndike "، وعلماء الجشطلت وعلى رأسهم "كوهلر Kohler "بالإضافة إلى ما قدمه "جورج بوليا George Polya من اقتراحات لوصف تلك العملية. **(مزهود، 2021، ص148-149)**

ج- شروط استخدام حل المشكلات:

إن استخدام حل المشكلات كأسلوب علمي يحتاج إلى عدة شروط منها:

– أن يكون المعلم قادرا على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح ويعرف المبادئ والأسس والاستراتيجيات اللازمة لذلك.

– أن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف.

– أن تكون المشكلة من النّوع ّالذي يثير اهتمام الفرد ويتحدى قدراته بشكل معقول.

– أن يستخدم المعلم التقويم التكويني النامي لتقويم عمل الطلبة مع تزويدهم بتغذية راجعة فورية حول أدائهم وتفهيمهم نحو الحل.

– أن يتأكد المعلم أن طلبته يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسية (المتطلبات الأساسية) التي يحتاجون إليها لحل المشكلة.

– أن يوفر المعلم المواقف التي توّفر للمتعلمين فرص التدرب العلمي المناسب على حل المشكلات.

– أن يساعد المعلم المتعلمين على تكوين نمط أو نموذج أو استراتيجية يتبنونها في التصدي للمشكلات ومحاولة حلها.

– أن يجري المعلم استراتيجية الحل على مشكلات جديدة تيّسر عملية انتقال الطريقة وتمكن الطالب من استخدام النظرة الشمولية للمشكلة.

– أن يوجه المعلم الطالب ليتدرب على العمل الجماعي والعمل في فرق لحل مشكلات مختارة. **(السليتي،2008، ص38)**

2.2.2. بيداغوجيا المشروع:

أ- تعريف المشروع:

يعني المشروع ما نريد بلوغه بوسائل مخصّصة لذلك واستراتيجيات يتم تنفيذها سواء أكانت استراتيجيات ناجعة أم غير ناجعة، والمشروع رؤية بعيدة أو قصيرة للمستقبل تتكوّن من عدة التقويم وهي:

– تحليل الحاجيات.

– تحديد الهدف أو الأهداف.

– اختيار الاستراتيجيات والوسائل (التمويل والاليات واللوجستيك والكفايات المطلوبة).

– تحديد الهدف أو الأهداف.

– تحديد المهام والمسؤوليات.

– تحليل الحاجيات.

– التقويم **(اللحية، دون سنة، ص85)**

المشروع هو ما نأمل القيام به، أو تصور وضعية أو حالة نتمنى بلوغها وفي البيداغوجيا هو نوع من البيداغوجيا يسمح لّتلميذ بإنجاز معارف معينة في ظروف ومدة زمنية محدودة أو سنوية.

تقوم طريقة المشروع على مشاركة كل فرد من أعضاء المجموعة، كل حسب قدرته وكفاءته على إنجاز العمل الجماعي. **(اللحية، دون سنة، ص85)**

ويعدّ جون ديوي (1859– 1952) John Dewey الأمريكي أول من بادر ببيداغوجية المشروع بعد التجربة التي قام بها في المدرسة الملحقة بجامعة شيكاغو، حيث قسم التلاميذ إلى أفواج صغيرة يتعلمون في إطار المشروع القراءة والكتابة والحساب والانتباه للآخرين وتحمل المسؤوليات، وبنى جون ديوي طريقة عمله على ثلاثة مبادئ تبرر قناعته هي:

– كي يتعلم التلاميذ يتعين عليهم العمل وإنتاج شيء ما.

– على كل التلاميذ أن يتعّموا حلّ المشكلات التي تصادفهم في حياتهم، وبالتالي يتعلمون كيف يفكرون.

– على التلميذ أن يتعود العيش في جماعة وهذا يفرض عليه أن يتعلم ويتعود الّعاون مع جماعته ومع

– الآخرين. **(الطاهروعلي،2007، ص04)**

ب- مميزات طريقة المشروع:

يتميز المشروع بخصائص تجعل المتعلم يدرك تمام الإدراك فائدة الموارد والمعارف المقترحة عليه ليس في الوقت الحاضر فقط وانما فائدتها مستقبلا أيضا من هذه الخصائص:

- تعوّد التلاميذ على تحمل المسؤولية وتزيد الثقة بأنفسهم وتعودهم الصبر.
- تدرب التلاميذ على حل المشكلات العملية التي تواجههم بالحياة.
- تنمّي روح التعاون لدى التلاميذ وتقدير العمل الجماعي.
- تعوّد التلاميذ المثابرة والجد في العمل.
- تنمي القدرة لدى الّلاميذ على التقويم وإصدار الأحكام والنقد البناء.
- تربط بين المدرسة والحياة وتوفر عوامل الاتصال بالبيئة المحيطة.
- يكون المتعلم فيها مركز العملية التعليمية.
- تعوِّد التلاميذ البحث المنظم.
- تظهر الفروق الفردية بين المتعّلمين وتكشف عن مواهبهم.
- يتميز المشروع بالواقعية إذ يأخذ بعين الاعتبار الوقت الممنوح للإنجاز.
- يتميّز بالصرامة حيث ينمّي الاستقلالية والاعتماد على النفس. **(عطية،2006، ص134)**

ولكي ينجح المشروع لا بد أن تتفاعل عدة عناصر وعدة أقطاب هي:

- **القطب العقلي المعرفي:** حيث أن المشروع يسمح باكتساب المعارف والمهارات والكفايات.
- **القطب الديداكتيكي:** حيث تسترجع المعارف والكفايات والمهارات التي اكتسبها التلميذ أثناء تنفيذ المشروع.
- **القطب الاجتماعي:** يأخذ المشروع بعين الاعتبار الواقع الذي يعيشه التلميذ بسلبياته وإيجابياته.

القطب الوجداني: يربط المشروع بين الرغبة والدافعية والمنفعة في إنجاز شيء ما. **(عطية،2006، ص48)**.

ج- الأسس الواجب مراعاتها عند اختيار المشروعات:

هناك مجموعة من الأسس الواجب مراعاتها عند اختيار المشروعات التعليمية وتتمثل هذه الأسس في:

- ارتباط القيمة التربوية للمشروع باحتياجات المتعلم.
- الاهتمام بتوفير المواد الازمة لتنفيذ المشروع، فكثير من المشروعات المفيدة لا يمكن تنفيذها وذلك لعدم توفر المواد الضرورية كما يجب ملاحظة محل تنفيذ المشروع وإلا ضاعت الجهود وذهب الوقت سدى.
- يجب أن يتناسب الوقت مع قيمة المشروع.

- يجب ألا يتعارض المشروع مع الجدول المدرسي.
- مراعاة الاقتصاد في تكاليف المواد الّتي يحتاجها المدرس لمشروع ما.
- ملائمة المشروع لتحقيق القيم التربوية المطلوبة.
- يجب أن لا يكون المشروع معقدا ولا يستغرق وقتا طويلا.
- يجب أن يتناسب المشروع مع قابلية التلاميذ في تصميمه وتنفيذه، وأن لا يتطلب مهارة معقدة أو معلومات صعبة لا يستطيع الطلبة أن يحصلوا عليها. **(المبروك،2016)**

د- وظائف المشروع:

من الوجهة البيداغوجية التعلمية يرى فليب بيرنو أن للمشروع وظائف متعدّدة منها

- يتسبب المشروع في تعبئة المعارف والمهارات المكتسبة وبناء الكفايات.
- التّعاطي مع الممارسات الاجتماعية الّتي تنمّي المعارف والتعليمات المدرسية.
- اكتشاف معارف جديدة وعوالم جديدة من منظور تحسيسي أو تحفيزي.
- الوقوف أمام عوائق لا يمكن تجاوزها إلا بتعليمات جديدة قد تقع خارج المشروع.
- إثارة تعليمات جديدة في إطار المشروع نفسه.
- يسمح المشروع بتحديد المكتسبات والنقائص في إطار منظور التقويم الذاتي والتقويم الحصيلة.
- تنمية التعاون والذكاء الجماعي.
- مساعدة كل تلميذ على أخذ الثقة في النفس وتعزيز الهوية الفردية والجماعية.
- تكوين التلميذ على تصور وقيادة المشروع.
- تنمية الاستقلالية والقدرة على وضع اختيارات والتفاوض بشأنها. **(مزهود،2021)**

3.2.2. البيداغوجيا الفارقية:

تنطلق بيداغوجيا الفارقية من المسّلمة القائلة بأن التلاميذ يختلفون من حيث المكتسبات والسلوك وإيقاع العمل والمصالح، ولذلك فإن المدرس أمام وضعية تنوع وتعدد تفرض عليه الاقتراح والملاحظة وتعديل أنشطة التلاميذ واختيار الطرق البيداغوجية المناسبة وهناك من يعدد المسلمات التي تقوم عليها البيداغوجيا الفارقية مثل المسّلمة القائلة بأنّه لا وجود لتلميذين يتقدّمان بنفس السرعة، ولا وجود لتلميذين على أهبة للتعلم في نفس الوقت، ولا لتلميذين يستعملان نفس تقنيات الدراسة، ولا لتلميذين يحلان المشاكل بنفس الطريقة، ولا لتلميذين يمتلكان نفس قائمة السلوكات، ولا لتلميذين لهما نفس المصالح ولا لتلميذين يمكنهما أن يحفزا لبلوغ

نفس الهدف، ولهذا السبب سيكون المدرس مدعوا لتنويع طرقه وأدواته ودعاماته وأنشطة التلاميذ وغيرها من البيداغوجيات. **(اللحية، دون سنة، ص87)**

أ- مفهوم البيداغوجيا الفارقية:

تقدم البيداغوجيا الفارقية نفسها باعتبارها بيداغوجية مرنة تكون فيها التعليمات متنوعة ومتعددة حتى يستطيع كلّ التلاميذ التعلم حسب امكاناتهم الطبيعية في الفهم وامتلاك المعرفة، فهي تعتبر بيداغوجيا متميزة تعترف بالتلميذ باعتباره شخصا له تمثّلاته الخاصة المرتبطة بالوضعية التعليمية كما أنها بيداغوجيا متنوعة تقترح عدة مقاربات في مجال التعلم وهي بذلك تقف ضّد أسطورة القسم الموحد أو المتجانس والذي بموجبه يتعين على كل التلاميذ العمل بنفس الوتيرة في نفس المدة الزمنية وإتباع نفس المسارات.**(شرقي،2010، ص99-100)**

ب- أهداف البيداغوجيا الفارقية:

تسعى البيداغوجيا الفارقية إلى تحقيق ثلاثة أهداف كبرى ترى أنها تشكل غايات التعلم ومقاصده وهي كالتالي:

– **تحسين العلاقة متمدرس/ مدرس:** لقد بينت مجموعة من الأبحاث في مجال علم النفس المعرفي وفي مجال فيزيولوجيا الدّماغ أن الإحساسات والمشاعر الايجابية كالثقة، الطمأنينة والشعور بالأمان تمثل حوافز ضرورية بدونها لا يمكن لأي تعلم أن يتم كما أنّها تيسر عملية الاستيعاب والاحتفاظ أو التخزين داخل الذاكرة من هنا تظهر أهمية العلاقة بين المدرس والمتمدرسين وفي هذا الإطار كذلك تظهر إجرائية البيداغوجيا الفارقية حيث إن العمل وفقها – وفق رغبات وحاجيات المتعلمين– يترك المجال مفتوحا وحرا لظهور وانبثاق مثل هذه المشاعر.

– **إغناء التفاعل الاجتماعي:** إن التفاعلات القوية تتيح الامتلاك الدائم للمعارف والمهارات فالتلميذ يصبح في حالة التفاعل فاعلا ومنتجا لتعلمه هكذا وانطلاقا من أعمال المدرسة البنائية خصوصا أعمال "جان بياجي Jean Piaget " و"هنري فالون Henri Wallon " نجد أنه كلما كان هناك تفاعل اجتماعي ديناميكي وغني إلا ونتج عنه تطور عقلي هام لأنه يتيح وفي نفس الوقت الفعل والتبادل ويمكن في نفس الوقت من إدراك معنى وفائدة المهمة أو المهام المنجزة.

لقد بيّن "جان بياجي" أّن التّعلّم يمكن أن يحصل إذا كان المعني بالأمر أي المتعلّم يعيش صراعا اجتماعيا

وعقليا بين تمثّلاته الخاصة من جهة معتقداته وتصوراته حول العالم والحياة وتمثلات المحيط من جهة ثانية إنّ هذا الصراع ينتج عنه على المستوى العقلي ما يسميه بياجي بالانزياح عن المركز décentration أي عن أنا المتعلم والتي تدفعه إلى إعادة تنظيم التّمثّلات القديمة وإدماج عناصر من التمثلات الجديدة.

ونفس الاستنتاج سبق أن توصل إليه هنري فالون الّذي أدرك أهمية الفعل والنشاط على مستوى إن الفرد يكون في البداية حسب "فالون" في حاجة للتّأثير على العالم ثم بعد ذلك وعن، تطّور الفكر طريق استثمار معرفته المكتسبة، يستطيع أن يقف بواسطة أنشطة جديدة على آثار نشاطه أو فعله السابق وصعوباته وما تخلل ذلك النشاط من أخطاء ومن ثمّ يستطيع أن يتحّقق إلى أي حد استطاع نشاطه الحالي تمكينه من ايجاد حل مناسب لمشكلته وبالتالي تبلور طرق فهم جديدة لديه: " إن الفكر يولد من الفعل ويعود إلى الفعل "كما يقول.

– **تعلم الاستقلال الذاتي:** يذكر الكثير من علماء النّفس ومنهم كارل روجر K.Rogers أنه كلما أتيحت الفرصة للمتعلم لتنمية خياله والجانب الإبداعي فيه كلما سهلت عملية الفهم لديه، لذلك فالتلاميذ هم في حاجة إلى إطار أمن ومجالات من الحرية يسمح لهم فيها بالاختيار وأخذ المبادرة، للإبداع وتحمل المسؤولية، وهذا ما تقترحه البيداغوجيا الفارقية حيث إن العمل الذاتي أو المستقل، التقويم الذاتي كذلك التعاقد وبيداغوجيا المشروع والعمل بمجموعات كلها تقنيات تشجع وتنمي الجانب العقلي لدى المتعّلمين وتزيد من حظوظ تفوقهم الدراسي. **(شرقي، 2010، ص107-109)**

4.2.2. البيداغوجيا التعاونية (التعلم التعاوني) :

أثبتت الدراسات التربوية والسيكولوجية وجود فوارق فردية بين المتعلمين حتى من كان منهم في سن واحدة، ومن عاش في بيئة ثقافية واجتماعية واحدة، وامام هذا الواقع لا يمكن أن نوجه التعليم لمجموعة من المتعلمين بنفس الكيفية، إذ لابد أن يكون التعليم منوّعا يتعامل معهم أفرادا ومجموعات بدلا من التعامل معهم كمجموعة واحدة، لذا ركزت النظريات التربوية الحديثة على دور المتعلم فجعلته محور العملية الّتعليمية الّتعلمية، بينما رأت أن يكون دور المعلّم منظما ومرشدا ومسهلا لهذه العملية، ولا يتأتى هذا إلا من خلال التعلم التعاوني والعمل في مجموعات.**(مزهود، 2021، ص155)**

أ- مفهوم البيداغوجيا التعاونية:

هناك عدة تعاريف تنظر إلى التعلم التعاوني باعتباره أسلوب تدريس منها ما يلي:

– هو أسلوب تعليمي يقوم على تنظيم الصف حيث يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تتكون كل منها من أربعة أفراد على الأقل يتعاونون مع بعضهم البعض، ويتفاعلون فيما بينهم ويناقشون الأفكار ويسعون لحل المشكلات بهدف إتمام المهام المكلفين بها ويكون كل فرد في المجموعة مسؤولا عن تعلم زملائه، وعن نجاح المجموعة في انجاز المهام الّتي كلفت بها.**(جمعة عبد الفتاح، 2010)**

– هو أسلوب تعلمي يقوم على توزيع طلبة الصف الواحد إلى مجموعات صغيرة وتقوم كل مجموعة بإنجاز المهمات التعليمية التي يوكلها المعلم لهم بشكل تعاوني ودور المعلم في المعلم في هذا الأسلوب يتمثل في إعطاء فكرة عامة عن الدرس وتحديد الأهداف وتقديم التعزيز والتغذية الراجعة لكل مجموعة، وفي النهاية تقدم كل مجموعة تقريرا عن أدائها للمجموعات الأخرى بإشراف المعلم.**(حسن الطراونة، 2012، ص454)**

– كما تعرّف أنها: الطريقة التي تنقل دور المتعلم في العملية التعلّمية نقلة نوعية من الدّور السلبي المتمثل في الاستماع وتلقي المعلومات، إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محورا في تلك العملية، فيقوم خلالها بالبحث عن المعلومة والتوصل إليها بنفسه مما يساهم في زيادة مستويات النجاح والتميز لديه، وتنشيط قدراته العقلية وإتاحة الوقت له كي يتمثل المعلومة ويتمكن منها. **(شاهين، 2013، ص02)**

ب- عناصر التعلم التعاوني:

للتعلّم الّتعاوني عناصر مهمّة تتمثّل في:

– **الايجابية المتبادلة من أطراف المجموعة:** فإيجابية كلفرد من أفراد المجموعة مطلب أساسي لتحقيق التعلم التّعاوني، فالنجاح لا يحسب فرديا ولا يمكن تحقيقه من قبل فرد دون سائر المجموعة ومن هنا فإن كل عنصر من عناصر المجموعة يعد أساسيا في تحقيق أهداف المجموعة ونجاحها، والفشل الفردي هو فشل للفريق كله وليس حصرا على فرد دون سائر الأفراد.

– **المسؤولية المشتركة الفردية والجماعية:** استراتيجية التعلم التعاوني لا تكون المحاسبية فيها قاصرة على الجماعة وحسب بل إن كل فرد يتساءل كما تتساءل المجموعة، وهذا يفيد أن الكل مطالب أن يعمل كل ما بوسعه لينجز ما طلب منه كفرد في المجموعة.

– **المهارات الاجتماعية والشخصية:** حيث أن التعاون والصراع وجهان إذا بدأ الأول انعدم الآخر فإن على أعضاء المجموعة أن يحققا التعاون وذلك من خلال الثقة الفردية والجماعية وحسن القيادة للمجموعة واتخاذ القرار المناسب بشكل جماعي وحسن إدارة الحوار المجنب للصراع والتنافس بين أعضاء المجموعة.

– **معالجة عمل المجموعة:** حيث أن عدد المجموعة محدد وعملها يكون وجها لوجه فإن من المتوقع يشّذ توجه المجموعة من هدفه إلى جهة أخرى تنافسية وهذا بدوره يصعد من أخطاء المجموعة مما يؤثر سلبا على التعلم التعاوني وتبعا لذلك التّحصيل الأكاديمي المأمول، وهنا يكون دور المناقشة الجماعية لبيان الايجابيات لتعزيزها والتعرف على السلبيات لتفاديها، وقد يقوم المعلم أو أحد الطلاب بمراقبة المجموعة وتحديد الأخطاء لتفاديها.**(بن حسين فرج، 2005، ص27-29)**

5.2.2. بيداغوجيا التعاقد (التعاقد الديداكتيكي) :

أ- مفهوم التعاقد البيداغوجي:

يراد بالعقد البيداغوجي مختلف الاتّفاقيات الّتي تربط جميع الأطراف الفاعلة في العملية التربوية بصفة صريحة أو ضمنية لغرض تجويد مخرجات هذه العملية التربوية، وهذه الأطراف مباشرة مثل (أستاذ/تلميذ) وأخرى غير مباشرة مثل (ادارة المؤسسة التّربوية/ولي...) وجاء في معجم علوم التربية في تعريف العقد البيداغوجي أنه "اجراء بيداغوجي مقتبس من ميدان التشريع والصناعة يقوم في إطار العمل التربوي على اتفاق تعاقدي بين طرفين هما المدرس والتلميذ، وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه، وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين "وبهذا فالعقد البيداغوجي إذن: هو مجموعة من القوانين والقواعد التي تحدد موقع المدرس من المعرفة ومن التلميذ وتضبط أدواره تجاههما، مثلما تحدّد موقع المتعلم من المعرفة ومن المدرس وتضبط أيضا أدواره نحوهما.**(بروال، 2014، ص157)**

ب- مراحل بناء التعاقد البيداغوجي:

يبنى التعاقد البيداغوجي على المراحل الآتية:

- **الإخبار:** ويلزم أن يكون مشتركا بين المتعاقدين ومتعلقا بالبرامج والأهداف وبمدة الإنجاز... الخ.
- **الالتزام:** أي إبراز مساهمة كل طرف في الالتزام ببنود العقد خلال إنجازه.
- **الضبط:** ويتعلّق الأمر بتدبير سير العمل ومراجعته من قبل المتعاقدين.
- **التقويم:** وهو مرحلة فحص مدى تحقق أهداف التّعاقد.(مزهود،2021،ص158)

6.2.2. بيداغوجيا الخطأ:

تستند بيداغوجيا الخطأ على مبادئ علم النفس التكويني وكذا الأبستمولوجيا البشلارية والتي تنظر إلى عمل المدرس وتدخلاته ضمن الزوج محاولة/خطأ حيث إنّ الخطأ لا يقصي وإنما يعتبر رد فعل طبيعي بسوء فهم يلزم استثماره وترجمته إلى نقطة انطلاق لمعرفة نريدها أن تحل محل معرفة ناقصة توجد بشكل قبلي

عند التلميذ، وهي تلك آتي يفصح عنها ويقدمها على شكل خطأ الخطأ في هذه الحالة لا يكشف عن عدم قدرة التلميذ على الاستيعاب والفهم وإنما يكشف عن وجود معرفة ناقصة لدى التلميذ معرفة غير مستوعبة بما فيه الكفاية أو في حاجة إلى دعم إضافي، إن من شأن ذلك أن يتيح للمعلم الفرصة الذهبية للقيام بتحليل موضوعي مؤسس على ملاحظة التلميذ وهو ينتج أخطاءه/معرفته، ومن ثمّ تحديد نوع تلك الأخطاء ومصادرها حتى يتسنى له معالجتها في خصوصيتها وليس منظورا إليها في شكلها العام والكلي والذي لا يسمح لنا بتشخيصها بشكل دقيق أي في تعدديتها وتنوعها.**(مزهود، 2021)**

أ- مفهوم بيداغوجيا الأخطاء:

يقصد ببيداغوجيا الأخطاء تلك المقاربة التربوية والديداكتيكية الّتي تعنى بتشخيص الأخطاء، لكنّها تنظر إلى الخطأ من وجهة، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها، وتبيان طرائق معالجتها إيجابية متفائلة، على أساس أن الخطأ هو السبيل الوحيد للتعلم، وخطة استراتيجية مهمّة وفعالة وبناءة لاكتساب المعارف والموارد.**(حمداوي، 2015، ص11)**

ب- آليات الاشتغال وفق بيداغوجيا الخطأ:

– **الاشعار بالخطأ:** يتعيّن في هذه المرحلة إشعار الّتلميذ بالخطأ، ولكن مع الّتخلص من كلّ نظرة أو تصرّف قد يجعل الّتلميذ يقف موقف المذنب مع ما يمكن أن يترتّب عن ذلك من عوض، آثار سيكولوجية قد تكون سلبية وقد تعّمق الهوة أكثر بينه وبين مجال التّحصيل ذلك ينبغي أن ننظر إلى خطأ الّتلميذ باعتباره "مجرّد محاولة تشتق طريقها نحو النّجاح ولكن مع ذلك لا ينبغ أن نهملها ونتنكّر لها بل الوقوف عندها بمعية الّتلميذ.

– تصنيف الأخطاء من حيث طبيعتها ومدى علاقتها بالمادة الدّراسية وهل هي مرتبطة بخلل في الّذاكرة وعدم القدرة على الّتخزين؟ بسوء فهم أو عمليات ذهنية أخرى لا تؤدي وظائفها كما يجب؟ ثّم التّمييز في إطارها كذلك بين أخطاء يمكن أن نقبلها وأغلاط غير مقبولة بالّنظر إلى سّن الّتلميذ ومستواه الّتعليمي خصوصا تلك المرتبطة بالقواعد والمبادئ الأولية في الّلغة وباقي المواد الّتعليمية.

– تحليل الخطأ أي البحث عن الأسباب الكامنة وراءه: هل هي أسباب ذاتية مرتبطة مباشرة بالمتعلم عدم الانتباه مثلا، عدم التركيز، طبيعة العلاقة مع المادة الّدراسية أو أن الأمر مرتبط بعوامل أخرى تتجاوز المتعلم والمعلم معا؟ ومن ثم التّوجه للبحث عن مصادر أخرى للخطأ قد تكون إمّا مرتبطة بالتّاريخ الشّخصي والعائلي للتلميذ، محيطه السوسيوثقافي أو باعتبارات أخرى، البحث وحده هو الذي بإمكانه أن يكشف عنها.

– معالجة الخطأ وهي عملية قد تطول وقد تقصر حسب نوعية الأخطاء الملاحظة لدى المتعلمين، وفي كلّ الحالات فمعالجة الخطأ تفترض فهمه بشكل عميق وإعطائه بعدا تكوينيا، أي باعتباره نقطة انطلاق حقيقية لبناء المعرفة التي نريد ترسيخها لدى المتعلم، ومن الأفضل في هذه الحالة إعطاء الفرصة للتلميذ للتّفكير في أخطائه وتأملها بنفسه وفيما وإذا، إذا تبيّن عجزه في اكتشاف النقص في معارفه تعطى الفرصة لزملائه في الصف عجز الجميع فان الرسالة آنذاك تكون مباشرة إلى المعلم وطريقته في تدبير وضعياته. وبالتالي إعادة النظر في الاستراتيجية التعليمية الّتي يعتمدها في تدبير برنامجه، التعليمية نفهم من هذه الملاحظة الأخيرة تعقّد الخطأ وتعدّد مصادره وهي مصادر يمثل إدراكها والوقوف عندها أمرا أساسيا في سبيل الوصول إلى استئصال الخطأ عند التلميذ من أساسه. **(شرقي، 2010، ص137-139)**

3. تقويم الدرس:

يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية يواكبها في جميع مراحلها، إذ أصبحً معنيا أكثر من أي وقت مضى بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

ولما كانت المناهج الجديدة تعتبر المتعلم هو محور الفعل التعليمي / التعلمي وعليه القيام ببناء تعلماته بنفسه والتمكن من اكتساب المعارف عامة والكفاءات بصفة خاصة المتمثلة في القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف (محتويات المواد) ومعارف فعلية (فكرية أو نفسية حركية) ومعارف سلوكية (اجتماعية . وجدانية) من خلال أنظمة تعليمية / تعلمية فإن عملية تقويم التعلمات لدى المتعلم تركز على توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهن على كفاءته وتحديد مقياس النجاح الذي يستند إلى اداة قابلة للملاحظة والقياس وإنجازها في وضعيات تعلم.**(لعزيلي، 2013، ص81)**

3.1. الفرق بين القياس والتقييم والتقويم:

يتبادر إلى ذهن بعض التربويين أن القياس والتقييم والتقويم هي مفاهيم مترادفة، أو أنّها تؤدي إلى مفهوم معنوي واحد، والصحيح أن بينها فروقا واضحة، وذلك على النحو التالي:

أ- **القياس:** وصف كمي لظاهرة أو جوانب متعددة، ويعبر عن ذلك عدديا، فعندما يحصل التلميذ أحمد على 90 درجة من 100 فهذا قياس، أما إذا قلنا إن أحمد حصل على تقدير ممتاز فهذا تقييم أصدرنا حكما على تحصيل أحمد في حدود مستوى معيّن وصل إليه وهو مستوى ممتاز، هذا المستوى تم تحديده من قبل كمعيار، فمن يحصل على درجة 90 فأكثر سوف يأخذ تقدير ممتاز، لهذا فالقياس سابق للتقييم وأساس له وتستخدم في القياس أدوات مثل الاختبارات.

ب-**التقييم:** إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأفكار أو الجوانب أو الاستجابات لتقدير مدى كفاية هذه الأشياء ودّقتها وفاعليتها، على أن يتمّ هذا الحكم في ضوء مستوى أو محك أو معيار معين، ويتم تقييم التلميذ أحمد في ضوء المستويات المحددة من قبل مثل: ضعيف، مقبول، جيد جدا، ممتاز.

ج- **التقويم:** التّعديل والإصلاح بعد التشخيص، لذا فالتقويم هو الأعّم والأشمل من بين المصطلحات الثلاثة. والمصطلحات الثلاثة يمكن أن تكون الفروق بينها على النحو التالي: على أن استخدام التقويم في كثير، إن القياس وصف، والتقييم إصدار حكم، أما التقويم فهو تعديل من المجالات يقصد به التقييم، كما هو حاصل في اختبارات المتعّلمين النصفية والنهائية في المدارس، فمهمة المعلم تتوّقف على إصدار الحكم على المتعلم دون معالجة القصور عنده، ويستثنى من ذلك الاختبارات الشهريّة والتي يحاول بعض المعّلمين من خلالها معالجة القصور عند التلاميذ وتقديم العلاج المناسب لهم. **(مزهود، 2021، ص163)**

2.3. أهداف التقويم:

إن عملية التقويم التربوي تهدف إلى مساعدة المدرس على معرفة مدى نجاحه في أداء مهمته التربوية ومدى استفادة التلاميذ من الدرس، كما يمتد إلى أثر البرنامج على تغير السلوك واكتساب مهارات حركية جديدة، كما أنه يكشف للمتعلم مدى التقدم الذي حققه في الأداء وكذا نقاط الضعف والقوة، ومن تم عن حاجاته لبذل مجهودات اكبر قصد الوصول إلى المستوى المطلوب.

ويمكننا حصر هذه الأهداف فيما يلي:

- يعتبر التقويم أساسا لوضع التخطيط السليم للمستقبل.
- يعتبر التقويم مؤشرا لكافة طرق التدريب، ومدى مناسبتها لتحقيق الأهداف المرجوة.
- يعتبر التقويم مؤشرا لتحديد مدى ملائمة وحدات التعليم مع إمكانيات المتعلمين.
- يعتبر التقويم مرشدا للمعلم لتعديل وتطوير خطته وفقا للواقع التنفيذي.
- يساعد المعلم في معرفة المستوى الحقيقي للمتعلمين وبالتالي الكشف على نقاط الضعف والصعوبات التي تواجه العملية التعليمية.
- يساعد في الكشف عن حاجات وقدرات المتعلمين كما يساعد على توجيههم للنشاط المناسب لقدراتهم داخل النشاط الواحد.**(بوجمية، 2009، ص83)**

3.3. خصائص التقويم بالكفاءات:

"ما يتميز به نموذج التقويم بالكفاءات، هو تركيزه على أداء المتعلم ومدى قدرته على توظيف المكتسبات القبلية ضمن وضعية جديدة التي أصبحت تواجهه".

وعلى المعلم وقبل قيامه بعملية التقويم أن يضع تصورا دقيقا يقوم على استراتيجية واضحة آخذا بعين الاعتبار بعض النقاط الهامة وهي:

– قدرة التلميذ لما يستطيع انجازه من نشاطات معينة بأداء جيد، عوضا عن التقويم المعارف، المكتسبة على ظهر القلب.

– الإطار الذي يتم فيه التقويم، بمعنى تحديد المرحلة من الدرس التي يطبق فيها (مرحلة الانطلاق، مرحلة معالجة الدرس أو الوضعية الاستثمارية).

– تحديد الأهداف التي سيركز عليها التقويم.

– وضع المعايير والمؤثرات التي تبين مدي نجاح أو فشل هذا التقويم. **(هني، 2005، ص191)**

4.3. أنواع التقويم بالكفاءات:

هناك عدد هائل من أنواع التقويم إلا أننا سنكتفي بتوضيح ثلاثة أنواع كونها تعتبر الأكثر مسايرة للعلمية التعليمية التعلمية في كل مراحلها وهي:

1.4.3. التقويم التشخيصي (الأولى أو التمهيدي):

يساير هذا النوع من التقويم مرحلة الانطلاق والقصد منه معاينة واستكشاف قدرات التلاميذ، ومكتسباتهم القبلية من (معارف، مهارات، سلوكيات، استعدادات) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة، وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة.

كما يساعد على معرفة الصعوبات وتحديد أسبابها بمعالجة هذه الاختلالات بواسطة إجراءات عملية والتي على أساسها يتم الانطلاق في الوضعية الجديدة. **(هني، 2005، ص198)**.

2.4.3. التقويم التكويني (البنائي):

يساير مرحلة بناء التعليمات (معالجة الدرس)، الهدف منه الوقوف على مدى مسايرة عملية التعلم للخطة المنهجية التي رسمها المعلم بمعية تلامذته، وهو بهذه الكيفية يشكل تغذية راجعة، إصدار إشارات من المعلم في شكل رسالة تعود من التلاميذ إلى المعلم، لتعبر عن درجة تحكمهم في المعطيات الجديدة (الأهداف)، ومن خلال ذلك تتم عملية الاستمرار في العمل إذا كانت النتائج جيدة، أو يقوم بتعديل الطريقة أو بتغييرها في حالة فشل أو اضطراب أغلبية التلاميذ في تعاملهم، والغرض من ذلك كله، هو تقويم درجة

التحسن في بناء المعارف وتملك المهارات والكفاءات المطلوبة، وفهم طبيعة الصعوبات التي تواجه تقدم التلاميذ في التعلم، حتى نضمن النتائج المطلوبة.**(بوجمية، 2009، ص85)**

3.4.3. التقويم الختامي (النهائي أو التجميعي) :

يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل الّدراسي أو الوحدة الدراسية أو نهاية برنامج ما، فهو يزودنا بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة للطلبة، ويمكن أن يزودنا ببيانات يمكن على أساسها إعداد التقارير والشهادات الدراسية للطلبة. **(العدوان والحوامدة، 2011، ص195)**

ويتم التقويم الختامي بعد الانتهاء من التدريس أو الانتهاء من برنامج دراسي معين ومن أهدافه:

- معرفة مدى تحقّق أهداف البرنامج التدريسي.
- معرفة كيفية أداء الطالب أو المجموعة من الطلاب في البرنامج التدريسي.
- معرفة ناتج المعلم في تدريسه.**(حامد،2011، ص12)**

5.3. أسس التقويم:

هناك أسس معيّنة ينبغي مراعاتها لضمان سلامة العملية التقويمية في العملية التقويمية وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

أ- الشمول: ويقصد بذلك أن يشمل التقويم جميع العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية أي أن يشمل المعلم والمتعلم والمنهاج والطرائق والوسائل والمدرسة ومرافقها.

ب- الاستمرارية: ويقصد بذلك أن يساير العملية التعليمية من خلال المتابعة المستمرة لسلوك التلميذ ومن خلال الامتحانات اليومية والشهرية والنصف سنوية والنهائية ومن خلال متابعة غياب التلاميذ وحضورهم ومناقشتهم ودراسة مشكلاتهم...الخ.

ج- التعاون: ويقصد بذلك أن يتعاون الجميع في متابعة التلميذ وتقويمه بما في ذلك المدرسون والإدارة بل حتى أولياء التلميذ بإمكانهم أن يشاركوا من خلال متابعة نتائج أبنائهم وكذا متابعة التحسن والتدهور الذي يطرأ عليهم واتصالهم المتواصل مع المدرسة في كل ما يتعلق بأبنائهم.

د- تنويع وسائل التقويم: إن تجسيد شمولية التقويم لجميع جوانب شخصية المتعلم يتطلب تنويعا في أساليب التقويم بما يتناسب مع الجانب المراد تقويمه وهذا يعني أن لا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية التي تقيس الجانب المعرفي وإنّما يتعداها إلى استعمال أساليب أخرى مثل الملاحظة والمقابلة واختبارات الذكاء والشخصية.

هـ- مراعاة الفروق الفردية: ويعني أن تقوم عملية التّقويم على مبدأ أن المتعلمين يختلفون عن بعضهم في استعداداتهم وقدراتهم وميولهم واهتماماتهم كما يختلفون في التحصيل وفي طرق الّتعبير عن أنفسهم ويختلفون كذلك في الدافعية وفي الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم، كل ذلك يجب أخذه بعين الاعتبار في عملية التّقويم.**(عواريب والاعور، دون سنة، ص576)**

6.3. معايير التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات:

ترى ج. مييرG. Meyer في هذا المجال بأنه:" يمكن تمثيل كفاءة ما بجبل جليدي، فالجزء المرئي هو الجزء القابل للملاحظة المباشرة ولتقويمه ينبغي رصد وانتقاء مكونات بواسطة معايير محدّدة وصارمة للتقويم، أما الجزء المغمور من هذا الجبل الجليدي فيتكون من سياقات معرفية ونفسية ومن خطوات أو من مناهج أو طرق التفكير، وهي ضرورية أو لازمة ليظهر الجزء المرئي، إلا أنها ليست قابلة للملاحظة المباشرة، ولا يمكن استجلاؤها إلا بواسطة تساؤلات تنطلق من ملاحظات دقيقة تفترض وجود السياقات المعرفية أو خطوات أو مناهج التفكير، مما يستدعي إرفاق كل كفاءة من الكفاءات بلائحة معايير خاصة بها، وتتبلور عن طريق تحليل الأدوار أو المهام المطلوب إنجازها، إنها مجموع المكونات التي تعتبر ذات دلالة في المنتوج البيداغوجي وهي ترافقه لحظة الإنجاز، وتشكل بعض هذه المكونات أو معايير التقويم الجذع المشترك والحد الأدنى المطلوب توافره لدى جميع التلاميذ".**(بوعلاق،2014)**

يرى محمد فاتحي في كتابه تقييم الكفاءات أنّه لابّد من استحضار لزوم الاعتماد على وضع خطة لتقييم عمل تربوي، وفي ذات الوقت ندرك أن مصداقية وصلاحية المعايير والمقاييس المعتمدة تفرض أن نستند إلى مجموعة من الحقائق أهمها:

– إن قياس مستوى تحقيق الكفاءة لدى التلاميذ سواء في بداية عملية التدريس أو أثناءها أو في نهايتها، مسألة أساسية لضمان الجودة والتّأكد من اكتساب الكفاءة.

– إن جمع المعطيات لتقييم مدى تحّقق الكفاءة لدى التلاميذ قد يتم في ظروف عادية لا تغير من عادات القسم في شيء، كما أنّه قد يتم في ظروف استثنائية بواسطة خطة استطلاعية تعتمد عينات ممثلة عشوائيا. **(مزهود،2021)**

بناء على ما سبق، نستطيع أن نقول بأن تقويم الكفاءة يرتكز على خلفية تصورية تقضي بأن تمكن المتعلم من الكفاءات الأساسية الضرورية، الّتي تؤهله فيما بعد لتحمل المسؤولية والاندماج في الواقع الاجتماعي والمهني، ومواجهة وضعيات لا تختلف كثيرا عن السياق المدرسي.

4. الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات

1.4. الصعوبات المادية:

– ضيق الأقسام الدراسية والاكتظاظ يعيق أشكال العمل الجماعي.

– كثرة التلاميذ في القسم الواحد تحد من قدرة المعلم على التعامل مع الفروق الفردية.

– قلة وجود مكاتب داخل المؤسسة التربوية يعيق أشكال التعلم الذات لدى التلميذ.

2.4. الصعوبات التكوينية:

– قلة الإطارات الكفاءة المسؤولية على تكوين المعلم حول الكفاءات.

– عدم تمكن المكونين (مفتشين ومستشارين) من بيداغوجيا الكفاءات أدى إلى ضعف مستوى الملتقيات والايام الدراسية.

– اقتصار التكوين على الندوات والأيام التربوية والملتقيات الجهوية التي تعتبر غير كافية.

– موضوعات التكوين لم تكن موجهة لشرح بيداغوجيا الكفاءات بالدرجة الأولى.

– الاقتصار على الإلقاء من طرف المكونين أعاق مشاركة المعلمين في المناقشة والاستفادة الجيدة.

– مدة التكوين القصرية لا تكفي للتعرف على مستجدات في الكفاءة والتحكم فيها.

– قلة المصادر والمراجع حول الكفاءات يشكل صعوبة في التكوين الذاتي.

– عدم توفر نوادي أو مراكز خاصة بالمعلم يعيق نموه المهني الذاتي.**(العطوي،2015)**

3.4. صعوبات التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي:

– قلة التطبيقات الميدانية للمعارف النظرية أدى إلى عجز التلميذ في استغلال المعارف في الميدان العلمي.

– تعود التلاميذ على التعلم السطحي (حفظ – تكرار) يعيق تعلمهم مع الواقع.

– صعوبة دمج المعارف والمهارات والاتجاهات في حل المشكلات.

– اعتماد الطريقة التقليدية في التدريس يقلل من تحقيق الكفاءة عند التلميذ.

– قلة الخبرات التجريبية داخل المدرسة شكل صعوبة في التكيف مع الواقع.

– صعوبة توظيف المكتسبات في المواد الدراسية المتقاربة فيما بينها.

– عجز المعلم عن تطوير الكفاءة المستعرضة يمنع توظيف التلميذ لما سبق أن اكتسبه في مواجهة مشكلات حقيقية. **(العطوي،2015)**

خلاصة الفصل

ما دامت المجتمعات الحديثة، تشهد تغيرات نتيجة للتطورات المتسارعة في مختلف المجالات، فإنه على المدرسة أن تكون أكثر انفتاحا على وسطها الخارجي، خصوصا بعدما أصبح ينظر إلى التلميذ كوحدة متكاملة، ينبغي تنمية مختلف جوانبها (العقلية، الجسمية، الوجدانية)، مع مراعاة إمكاناته وحاجاته بالموازاة مع حاجات المجتمع عند بناء أي برنامج، حيث أنه لم يعد أي مكان للبيداغوجيات الجامدة الموجهة التي تحد من حرية التلميذ وتقيد تفكيره، بل ولا تنمي شعوره بالانتماء الجماعي؛ ولعل التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يعد لحد الآن من أفضل ما يمكن الارتكاز عليه، كحلول لنقائص المقاربة السابقة – بالأهداف – حيث أنها تسعى إلى تقليل توجيه الأستاذ، ومنح التلميذ فرص اختبار وتوظيف تعلماته باعتماده على ذاته مع تنمية روح العمل التعاوني والتفكير المبدع، كما أنها تستوجب التخطيط لعملية التدريس وتتطلب شروطا أهمها توفير قدر من الدافعية لدى الأستاذ الذي ينبغي أن يضع نصب عينيه أن التدريس مهنة تمتزج بالفن، إلى جانب ذلك تتطلب توفير تقنيات ووسائل، بدونها يصعب الوصول إلى ما تصبوا إليه مقاربة التدريس بالكفاءات.

ومن هذا حاولنا في هدا الفصل توضيح أهم الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم في صفه بداية بالإعداد والتخطيط للدرس، الذي يعتبر من المهارات الاساسية بالنسبة للمعلّم الذي يؤدي إلى وضوح الرؤية أمامه إذ يساعده على تحديد دقيق لخبرات الطلاب السابقة وأهداف التعليم الحالية ومن ثم يمكنه رسم أفضل الاجراءات لتنفيذ الدرس، بعدها تم الحديث عن المرحلة الموالية للتخطيط للدرس وهي تنفيذ الدرس التي يرتبط نجاحها بدرجة كبيرة بجودة الخطة الموضوعة، وبعد الانتهاء من تقديم الدّرس أو من مرحلة تعليمية معينة على المعلم تقويم مكتسبات التلاميذ ومعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية، وهده من خلال مرحلة تقويم الدرس، حيث لم يبق التقويم في صورته التقليدية الّذي يقيس مدى حفظ التلميذ لمجموعة من المعارف بل أصبح يقيس مدى فهم المتعلم لهذه المعارف والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة اليومية.

الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات

تمهيد

يعرف العالم في الوقت الراهن تطورات مستمرة وفي جميع المجالات ومع تطوره تواجه المجتمعات مشكلات وتحديات جديدة تفرض عليها ضرورة التغيير على مختلف الأصعدة ومن بينها النظام التربوي وذلك ليس من أجل مسايرة التّحوّلات الحاصلة في العالم والّتكّيف معها فحسب بل واستشراف المستقبل، حيث يعتبر الاهتمام بالمجال التربوي من أهم أسباب التقدم. ولمواكبة التطور الحاصل في العالم والوصول إلى أعلى درجات التقدم فإنه كان لزاما على الباحثين والهيئات المختصة، ضرورة إصلاح النظام التربوي وتعديله وتحديثه، إن وجه التجديد في هذه المناهج يتمثل في أنها تنتظم حول المقاربة بالكفاءات، حيث تمثل هذه المقاربة جواب المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطور التكنولوجيا. حيث تم التطرق في هذا الفصل الى الكفاءة تعريفها نظرياتها، انواعها، مستوياتها ثم الى المقاربة بالكفاءات تعريفها، نشأتها، مبادئها اضافة الى أسسها وخصائصها، مع معرفة أهم صعوبات تطبيقها في المدرسة الجزائرية.

أولا: الكفاءة

1. تعريف الكفاءة:

الكفاءة هي نظام من المعارف المفاهيمية الذهنية أو المهارية التي تنظم في خطات إجارئية تكمن في إطار فئة من الوضعيات لتعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية.**(الدريج،2004،ص295)**

ويعرفها بوعلاق محمد على أنها نظام من المعارف المفاهيمية والاجارئية، التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادر على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو انجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات.**(بوعلاق،2004،ص209)**

وهي تعني القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة. **(التومي،2008 ،ص07)**

وهي قدرة الشخص على التصرف بفعالية في نمط محدد من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف ولكن لا تقتصر عليها. **(عطاالله،2005، ص55)**

وبناء على ما سبق يمكن ان نعرف الكفاءة على انها:

– مجموعة من المهارات الجسمية الحسية والمهارات العقلية والمهارات الوجدانية يمكن ملاحظتها وقياسها بالنجاح أو الفشل.

– اعداد المتعلم وتعويده على الاعتماد على نفسه في حل مشكلاته الدراسية والحياتية بشكل عام متجندا برصيده المعرفي ومهاراته وقدراته.

2. الكفاءة والنظريات التربوية:

1.2. الكفاءة والسلوكية:

إن السلوكية مدرسة من مدارس علم النفس التي تفسر التعلم بالاعتماد على استجابة الفرد لمثير معين من المثيرات التي تحيط به، وهي بذلك تعتمد على التّنميط والترويض في التعليم، أي أنها تحدد النتائج سلفا ويقاد التلميذ إليها، ومن رواد هذا الاتجاه "بافلوف "و"واطسون"، حيث يفسر "بافلوف" التّعلّم بأنه عملية تحدث نتيجة الارتباط بين المثير والاستجابة، كما دعا "واطسون "إلى اقتصار الدراسة على السلوك الظاهر. **(سليم،2004،ص144)**

وبذلك فإن المدرسة السّلوكية تركز بشكل كبير على السلوك الناتج عن التعلم، دون الاهتمام بسيرورة التعلم والنسق الذي يبني فيه الفرد معارفه، فهي لا تولي أهمية للتّفكير، وتجعل من المتعلم عضوا سلبيا في

العملية التعليمية، فهو مجرد متلق لما يقوله معلمه فهي تعتمد أسلوب تقويم السلوكيات القابلة للملاحظة دون البحث في خفايا هذه السلوكيات.

ومنه يتضح أنّ المقاربة بالكفاءات جاءت كرد فعل على هذا التصور الذي يختزل التعلم في مثير واستجابة وحتى وإن اهتم جانب منها بسلوك المتعلم ولكن ليس بشكل منفرد.

2.2. الكفاءة والبراغماتية (النفعية) :

ظهرت الفلسفة النّفعية (البراغماتية) نتيجة للّتغيرات التي عرفها كل من المجال الصناعي والسياسي والاقتصادي والّتربوي في النّصف الأول من القرن العشرين، وهي تستمّد أفكارها من الحركة الواقعية التي تهتم بالجوانب العملية في التربية والّتي تدعو إلى ربط المدرسة بالحياة.

ويعّد "جون ديوي" (1859-1952) من بين الفلاسفة الذين اهتموا بالتعليم المدرسي والذي حاول تطبيق أفكار هذه الفلسفة في الجانب التّربوي التعليمي، حيث ترتكز فكرتها الأساسية على العمل والإنتاج، كما يرى أصحاب هذا الفكر أن "العقل مفروض على الخبرة والخبرة هي الّتي تقترحه وهي الّتي تختبره وهي التي تجربه". **(النجيحي، 1991، ص23)**

ولقد ربطت الفلسفة البراغماتية بين المعرفة والعمل، حيث لم يعد النشاط مجرد نشاط وإنما الوقوف على النتائج الّتي لا تأتي إلا عن طريق العمل والذي يعتمد على الذكاء في معرفة الظروف والعلاقات والتتابع، وتكون هذه المعرفة أساسا لخطة العمل إذ "عندما تربط بين الفعل والمعرفة نجد أن المعرفة توجه الفعل ويصبح الفعل بذلك منهجا ووسيلة لا غاية، والهدف والغاية يجسدان القيم تجسيدا أكثر أمنا وأعظم حرية وأوسع مدى في الخبرة عن طريق تلك السيطرة الفعالة للأمور التي تصبح ممكنة بالمعرفة وحدها.**(النجيحي، 1991، ص25)**

3.2. الكفاءة والنظرية المعرفية:

ظهرت النظرية المعرفية كرد فعل على النظرية السلوكية الّتي اختزلت التعلم في مثير واستجابة، حيث يرى أصحابها أن العمليات العقلية الّتي يوظّفها المتعلم هي التي تحدث التعلم وليس المثير والاستجابة، ان أصحاب هذه النظرية يؤكدون أهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم، ويرّزون على أهمية كل من عملية الإدراك والتّفكير "يرى المعرفيون أن الفرد كائن فاعل دائم البحث عن المعنى ويستخدم ما لديه من قدرات للحصول على المعرفة وحل المشكلات. **(سليم، 2004، ص181-182)**

ويعّد علم النفس المعرفي أساس انطلاق أصحاب هذه الّنظرية والذي من رواده "تشومسكي" الذي سبق ذكر تصوره للكفاءة حيث رّكز فيها على الجانب المخفي، وهو يرى أن الكفاءة ليست سلوكا بل هي مجموعة

من القواعد ليست قابلة للملاحظة، كما أنها تعبر عن قدرة الفرد على التّكيف مع مواقف غير معروفة لديه، والكفاءة من منظور الجشطالتية تعد سلسلة من الأفعال قابلة للملاحظة وترتبط الكفاءة بالمهام التي يقوم بها الفرد.

إن المعارف بالنسبة لمقاربة الكفاءة تكتسي أهمية كلما استطاع الفرد توظيفها في مواقف يمكن أن تواجهه، فإذا كانت النظرية المعرفية تركّز أساسا على الطريقة الّتي تتم بها سيرورة التعليم عند الفرد، والكفاءة يستدّل عليها من خلال الانجاز الذي يحقّقه هذا الفرد من خلال تعبئته للمكتسبات المعرفية، ففي الوقت الذي يمارس فيه المتعلم النشاط فإنّه هناك عمليات ذهنية غير مرئية تعمل على ترتيب وتنظيم تلك الأنشطة.

فالكفاءة من المنظور المعرفي هي عملية دينامية يعمل فيها الفرد على استعمال معارف مكتسبة من قبل في سياق جديد وشكل وظيفي، وفي نفس المرجع ورد رأي "فليب بيرنو": " إن علاقات المعارف بالكفايات تعود إلى علم النفس المعرفي أولا...".**(مزهود،2021)**

4.2. الكفاءة والبنائية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن المتعلم يقوم بدور نشط من أجل البناء المعرفي، من خلال القيام بالأنشطة المتنوّعة، ومن رواد هذه الّنظرية "جان بياجي" الذي يرى أن الإنسان يولد باستعداد معين وهو ميله إلى تنظيم الخبرات الّتي يتعرض لها من المثيرات الخارجية، ويعمل على تنظيمها من خلال تكوينات عقلية موروثة ويقول جان بياجيه عن الّتعليم والبنائية": إن الفائدة الرّئيسية لنظرية النمو العقلي في مجال التعليم هي إتاحة الفرصة أمام الطفل ليقوم بتعلم ذاتي، إننا لا نستطيع تنمية ذكاء الطفل بالتكلم معه فقط، ولا تستطيع أن تمارس التربية بشكل جيد دون أن نضع الطفل في موقف تعليمي، حيث يختبر بنفسه ويرى ما يحصل ويستخدم الرموز ويضع الأسئلة ويفتش عن إجاباته الخاصة رابطا ما يجده هنا بما يحدث في مكان آخر، مقارنا اكتشافاته باكتشاف الأطفال الآخرين. **(سليم،2004)**

ويتضح من هذا القول أن تحقيق الكفاءة لا يأتي إلا من خلال قيام المتعلم بأنشطة مختلفة في موقف تعليمي يسمح له بتوظيف معارفه، وإّن تحقيق الكفاءة يظهر أيضا في الاستراتيجية التي يضعها المتعلم لبناء معارفه واستعمال هذه المعارف مرة أخرى في مواقف جديدة.

3.خصائص الكفاءة:

- لكل كفاءة سياق تكتسب وتنمو وتتطور فيه، وهو سياق متنوع يضم عددا من الوضعيات.
- الكفاءة تستدعي امتلاك موارد متنوعة داخلية وخارجية.
- الكفاءة تتطلب تعبئة وإدماج مجموعة موارد مختلفة ومتنوعة.

- الكفاءة تتمركز حول المتعلم.
- الكفاءة ذات دلالة عملية متعلقة بحل وضعيات . مشكلة.
- الكفاءة تتجلى في الفعل والإنجاز.
- الكفاءة أكثر تعقيدا من الهدف.
- الكفاءة تقوم وفق معايير محددة. **(فريد حاجي،2005)**

4.مستويات الكفاءة:

للكفاءة مستويات إلا أنها ليست ثابتة ولا متفق عليها في مجال التربية والتعليم، لأنها تتركب من المهارات ولا يمكن للمتعلم أن يمتلك الكفاية إلا إذا امتلك المهارات المكوّنة والمشّكلة لها، وذلك عن طريق الممارسة الفعلية، لأن من أهم مميزات الكفاءة أنها ختامية، ويرى البعض أنّه يمكن تقسيم مستويات الكفاءة حسب فترات التعلم إلى:

1.4. الكفاءة القاعدية Compétence de base

هي المستوى الأول من الكفاءات وتتصل مباشرة بالوحدة التعليمية وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلّم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية، ويؤدي ذلك إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة ويترتّب عليه فشل في التّعليم. **(بوجمية، 2009)**

فالكفاءة القاعدية توضّح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معيّنة، وكلما تحكّم فيها تسنّى له الدخول دون مشاكل في تعلّمات جديدة ولاحقة، فهي الأساس الّذي يبنى عليه التّعليم.**(العرابي،2011،ص77)**

2.4. الكفاءة المرحلية Compétence d'étape

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، ويتحّقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهرا، أو ثلاثيا، أو مجالا معينا، ويتم بناؤه كالتالي: كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 =كفاءة مرحلية.**(حاجي،2013)**

3.4 الكفاءة الختامية Compétence finale

وتعد ختامية كونها تصف عملا كليا منتهيا، وتتميز بطابع شامل وعام، وهي تعبر عن مفهوم إدماجي لمجموعة من الكفاءات المرحلية يتم بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور.**(هني،2005)**.

4.4. الكفاءة المستعرضة (الأفقية)Compétence transversale

هي مكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، كما أن الكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية.**(هني،2005)**

وهي مجموعة المواقف والخطوات الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف الكفاءات، والتي يجب اكتسابها وتوظيفها أثناء إعداد مختلف المعارف أو حسن الفعل، ذلك أّن التحكم بالكفاءات فالقراءة مثلا هي، العرضية يرمي إلى دفع المتعّلمين نحو التمكن من التعلم في استقلالية متزايدة أداة الأداء في كل الأنشطة والمواد اللغوية منها والعلمية والاجتماعية وغيرها. إن الاهتمام بتطوير الكفاءات العرضية أو الأفقية يأتي في سياق العمل على تحقيق ثلاثة تحولات أساسية في عملية التعلم هي:

– المرور من التعلم الذي يركز على المواد إلى تعلم يركز على المتعلم.

– المرور من التعلم الذي يركز على مكتسبات يمكن تجنيدها نحو تعلم يركز على القدرة على الفعل وإمكانيات الفعل في سياق محدد. **(عطاالله احمد واخرون،2009، ص72)**

5. أنواع الكفاءات:

نظرا لأهمية الكفاءات فقد تعددت أنواعها وأشكالها على حسب توجيهها، والباحث في علوم التربية يجد نفسه أمام إشكالية المعايير التي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفايات، وعموما فإن البعض يميز بين كفايات نوعية خاصة وكفايات ممتدة عامّة، ويميّز البعض بين كفايات فردية وكفايات جماعية، وفريق آخر يميز بين كفايات دنيا وكفايات قصوى ويرى البعض أنه يمكن الحديث عن كفايات لغوية وكفايات تداولية.

ولقد صنّف كزافي روجر Xavier Roegiers أنواع الكفاءات في الحقل التربوي كما يلي:

1.5. الكفاءات النوعية:

وهي الكفاءات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة، وقد تكون سبيلا إلى تحقيق الكفايات المستعرضة.

2.5. الكفاءة المستعرضة (الممتدة) :

ويقصد بها الكفاءات العامة الّتي لا ترتبط بمجالات محددة أو مادة دراسية معينة وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة، ولهذا السبب فإن هذا النوع من الكفاءات يّتسم بالغنى في مكوناته، إذ تسهم في إحداث تدخلات متعدّدة من المواد كما يتطلب تحصيلها زمنا أطول. فلو افترضنا أننا بصدد الحديث عن امتلاك آليات التّفكير العلمي ككفاية، فإن مستوى هذه الكفاية يجعل منها كفاية مستعرضة لأنها

مرتبطة بأكثر من تخصص، فالتّفكير العلمي ليس مقتصرا على النشاط العلمي بل يدخل ضمن كل التخصصات، كما أن التمكن من مركّبات هذه الكفاءة يتطلب وقتا وذلك لتعدد هذه المركبات وتنوعها.

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

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

3.5. الكفاءات الأساسية (القاعدية) :

وتسمى أيضا بالكفاءات الجوهرية أو الدنيا "تدل جميع هذه المصطلحات على أننا نركز دائما على ما يجب أن يتوفر ضرورة خشية ألا يتحّقق التعلم اللاحق إذا أهملنا الكفاية الأساسية وتشكّل الأسس الضرورية التي لا بد من اعتبارها في بناء تعليمات لاحقة والّتي لا يحدث التعلم في غيابها.

4.5. كفاءات الإتقان:

وتسمّى أيضا كفاءة التوسع، وهي الكفاءات الّتي لا تبنى عليها بالضرورة تعليمات أخرى، رغم أن كفاءات الإتقان مفيدة في التكوين، إلا أن عدم امتلاك هذه الكفاءة لا يمنع التّلاميذ من مواصلة التعليمات اللاحقة. **(كزافي ودوكاتل، دون سنة، ص61)**

5.5. كفاءات المدرس:

"غالبا ما يظن بعض الأشخاص أن مهنة التدريس وممارستها داخل الفصل الدّراسي أمر هين، حيث يقتصر دور المدرس على إلقاء المقّرر الدّراسي الموجود والمهيأ مسبقا في الكتب المدرسية وفقط، ولعّل أهم شيء في العملية التعليمية هو تحديد دور المدرس، فمن هذا المنطلق يمكن أن نتحدّث عن مواصفات المدرس الكفء وعن مهاراته وقدراته وكفاياته التّدريسية".**(أجبارة،2009،ص68)**

6. مؤشر الكفاءة:

في بيداغوجيا الكفاءات يعتبر الّسلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي سابقا)أداة لتحديد مؤشرات الكفاءة ومعايير التّقويم، ومفهوم المؤشّر هنا لا يعني كلية الهدف الإجرائي (الصيغة اللّغوية الّتي تتضمّن فعل عمل وشروط ومعايير)، حيث أن المؤّشر هو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلم والاكتساب حسب مستوى محدد مسبقا ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحّقق الهدف من فعل التعلم فهو

بهذا يعتبر المقياس ّالذي يترجم مدى تحكم المتعلّم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار ّالتغيّر في ّالسلوك بعد التعلم، ويتعّلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس.

فالهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدّي وظيفة وسطية مرحلية وانتقالية ويضاع بكيفية سلوكية ويستخدم لتعريف ومعالجة العناصر الفرعية وتفاصيل موضوع ّالتعلّم ويدخل ضمن آفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة أو تحقيق مؤّشر كفاءة معيّنة.

إّن المؤشر مقياس للسلوكات المؤداة من قبل المتعلّم ويترجم مدى تحّكمه في الكفاءة المكتسبة أو إبراز مقدار ّالتغّير في مستوى النّمو المحقق بعد تعلّم ما هو مرتبط بالتّقويم، فإذا كان الهدف الإجرائي يرّكز على السلوك القابل للملاحظة والقياس فإنّ الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية والمعرفة السلوكية وعليه في نّص الكفاءة لا يطلب من التلميذ أن يكون قادرا على إنجاز نشاط ما بل يطلب منه إنجاز النّشاط. **(قلي وحناش،2009، ص144-145)**

7. صياغة الكفاءة:

إن صياغة الكفاءة تستوجب إشكالية وفق ما يلي:

– تحديد نوع المهمة: بمعنى تشخيص المهمة بفعل أو أفعال سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

– تحديد نوع السند وشروط تنفيذ المهمّة

– تحديد ما هو منتظر من المتعلم: ويتعلق هذا بأمرين هما:

- نوع المهمة المنتظر تأديتها: أي ما نوع الإنتاج المنتظر من المتعلم هل هو حل مشكلة أو ابتكار شيء ما أو التّأثير على المحيط.
- نوع الموارد وشروط تنفيذ المهمة: حيث ينبغي التفكير بشكل واضح في الموارد (سندات ّالتي سيستخدمها المتعلم وكذا الشروط ّالتي سينفّذ المهمة المطلوبة منه وفقها. **(مزروع،2012،ص192)**

وهناك بعض الشروط الواجب مراعاتها في صياغة الكفاءة تتمثل في

– إن تتصل بفئة من الوضعيات (عائلة) التي يمكن إبرازها بشكل دقيق بواسطة مجموعة من المؤشرات.

– أن تتحقّق في إطار مجموعة من الوضعيات ذات معنى بالنسبة للمتعلم بحيث تجنده ويكون لها بعد اجتماعي.

– أن تسمح بأن تكون وضعيات التقويم دائما جديدة بالنسبة للمتعلم.

– أن تبين بدقة وسائط عائلة وضعيات لكي تسمح بإعداد وضعيات تقويم متكافئة أن تصاغ بدقة وبصفة إجرائية وتكون قابلة للتقويم بحيث يتمكن معّلمان دون اتّفاق مسبق من اقتراح وضعية من نفس المستوى لتقويم مكتسبات التلاميذ.

وتستدعي كل عملية تعليمية أو تكوينية التفكير في وضعية تعكس المشكل التعليمي أو التكويني من شأنها أن تمكن من اكتساب الكفاءة. **(قلي وحناش،2009،،ص146)**

8. قياس الكفاءات:

إن قياس الكفاءات يؤدي إلى معرفة النفس ممّا يساعد على تحمّل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات ومشكلات عملية، وذلك أّن المعلم يستطيع بواسطة القياس إقامة علاقة بين الكفاءات المكتسبة والقدرات ممّا يمكنه من القيام بمهام وأنشطة ووسائل قياس الكفاءات:

أ/الملاحظة التكوينية: ويقصد بها المشاهدة التي يقوم بها المعلم، حيث يسّجل كل ما يلاحظه سواء كانت سلوكية أو تربوية أو اجتماعية، ولابد من توفر مجموعة من الشروط.

– وضوح الهدف، سهولة تحويل المشاهدة إلى بيانات رقمية، القدرة على استعمال أدوات أو وسائل الملاحظة عند الحاجة.

إن أفضل طريقة لضمان الموضوعية وتفادي التعسف والذاتية وتقدير الكفاءة هو جعل المتعلم في وضعية معقدة، بحيث يتسنى للمعلم أن يتأكد مّما إذا كان قادرا على تمثلها والخروج منها منتصرا بفعل تجنيد جملة من المعارف.

ب/الاختبارات: الاختبار هو أداة تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها يختاروا جوابا من عّدة أجوبة تقترح عليهم.

وما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار بمقاربة الكفاءات ما يلي:

– أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ.

– أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.

– أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمنية.

– أن تكون الأسئلة مميزة بين التّلاميذ الّذين تحّقق فيهم مؤشر الكفاءة وأولئك الذين لم يتحّقق فيهم هذا المؤشر.

– أن تكون الأسئلة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.

– وأخيرا لابد من وضع سلم دقيق للتنقيط بحيث ترتبط كل نقطة بالتّأكيد الفعلي من تحقيق مؤشر الكفاءة. **(مزهود، 2021، ص173-174)**

ثانيا: المقاربة بالكفاءات:

1. مفهوم المقاربة بالكفاءات:

تعرف هذه البيداغوجيا بأنها نموذج من نماذج التدريس يسعى الي تطوير قدرات المتعلم ومهاراته الاستراتيجية والفكرية والمنهجية والتواصلية من أجل دمجه في محيطه ومن اجل تمكينه من بناء معرفته عن طريق التعلم الذاتي. **(بوعلاق،2005،ص178)**

وتعرف كذلك بأنها إطار عمل يقود المتعلم الى حل مشكلات معينة. **(عواريب والاعور، دون سنة، ص280)**

كما تعرف أنها بيداغوجية وظيفية تعمل علي التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي الى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. **(حاجي،2005،ص11)**

من خلال هذه التعاريف نلاحظ انها تركز على ربط المدرسة بالحياة وتعطي للعملية التعليمية بعدها الوظيفي بحيث يمكن ان يستغلها المتعلم وأن يوظفها داخل المدرسة وخارجها.

2. نشأة المقاربة بالكفاءات:

يتفق اغلب الباحثين على أن مقاربة بيداغوجيا الكفاءات نشأت كنتيجة للصراع القائم بين نظريتين في التعلم، هما النظرية البنائية والتي يتزعمها العالم السويسري جون بياجي والنظرية السلوكية التي يتزعمها العالم الامريكي واطسن والعالم الروسي بافلوف فأصحاب النظرية الأولى ينطلقون من مبدأ أن التعلم يحدث انطلاقا من التفاعل بين الموضوع والذات، بينما أصحاب النظرية الثانية يحصرون (التعلم) في مبدأ (مثير واستجابة). **(بوعلاق،2004)**

فأصحاب النظرية الأولى ينطلقون من السيرورات الذهنية التي تتداخل في تنظيم التعلم وتحصيله، وأساس انطلاقهم في هذا الاتجاه هو علم النفس المعرفي، كما يرى العالم السويسري جون بياجي أنا لمعرفة تنتج من أعمال حقيقية يقوم المتعلم على استنتاجها والتي تبنى في الذهن بالاعتماد على ما يسمى بالمكتسبات القبلية وليس من الفراغ، كما أن بناء المعرفة يعتمد أساسا على تصورات المتعلم وفهمه لواقع المشكلة ولا تأتيه من الخارج عن طريق المعلم، وهذا ما أكّده احمد حسن اللقاني في قوله: " إن المعلم لا

يلقن المعارف للتلاميذ ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه كتاب مدرسي، ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات وحدودها وليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد على سلامة تلك الفرص، وبالتالي التوصل إلى تزويد المتعلم بمجموعة المهارات الأساسية المطلوبة لكي يمارس حياته.**(بوعلاق،2004،ص11)**

وتقوم البنائية على ثلاثة معطيات وهي:

1- ففي سياقها الابستمولوجي تعتبر بناء من قبل المتعلم وليست معطاة.

2- و في مجال علم النفس المعرفي تركز على السيرورات " التمشيات الذهنية " التي تتدخل في التعلم، وليس على المثير والاستجابة، فهي تحلل الآليات الذهنية التي تتدخل في بناء المعرفة الجديدة.

3- أما في المجال البيداغوجي فهي تتضمن الاستراتيجيات التي يضعها المدرس ليساعد المتعلمين على بناء معارفهم.

و يمكننا تلخيص ذلك بما قاله "انطوان بروست" في تعريفه للبنائية " يمكن تلخيص البنائية في المجال البيداغوجي في عبارة واحدة: إن المعارف لا تمرر وذلك خلافا للاعتقاد السائد، بل يتم بناؤها بصفة مستمرة من قبل المتعلم".**(هني،2005،ص91)**

3. أهداف المقاربة بالكفاءات:

تعمل المقاربة بالكفاءات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- افصاح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلم الكامنة لتظهر وتتفتح وتعبر عن ذاتها.
- تدريبه على كفاءة التفكير المتشعب والربط بين المعارف في المجال الواحد والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه الى حل المشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.
- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.
- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.
- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.**(حاجي،2013،ص22)**

4. مبادئ وأسس المقاربة بالكفاءات:

تقوم المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ أهمها:

1.4. الإجمالية (la globalité) :

بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من (وضعية شاملة وضعية معقّدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة)، ويسمح هذا المبدأ بالتحقّق من قدرة التّلميذ على تجميع مكوّنات الكفاءة الّتي تتمثّل في السّياق والمعرفة السّلوكية والمعرفة الفعلية والدّلالة.

2.4. البنائية (construction) :

أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف، ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، ويتعّلق الأمر بالعودة إلى معلومات المتعلّم السّابقة وربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الّطويلة.

3.4. التناوب (L'alternance) :

أي الانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها (الأجزاء) ثّم العودة إليها.

4.4. التطبيق (L'application) :

بمعنى التّعلم بالتّصرف بغرض ممارسة الكفاءة والتّحكّم فيها لأن الكفاءة تعرف على أّنها القدرة على التّصرف والمهمّ في هذا أن يكون المتعلّم نشطا في تعلّمه.

5.4. التكرار (L'itération) :

أي وضع المتعلم عّدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات، ويسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التّعمّق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات.

6.4. الإدماج (L'intégration) :

بمعنى ربط العناصر المدروسة إلى بعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي، ويعتبر هذا المبدأ أساسيا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقترن بأخرى.

7.4. التمييز(La distinction) :

أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق، ومعرفة، ومعرفة سلوكية، ومعرفة فعلية، ودلالة ويتيح هذا المبدأ التمييز بين مكوّنات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

8.4. الملائمة (La pertinence) :

أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحّفزة للمتعلم ومن واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

4-9- الترابط (La cohérence) :

يتعلّق الأمر هنا بالعلاقة الّتي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم، مماّ يسمح لكّل من المعلم والتلميذ بالربط بين أنشطة الّتعليم وأنشطة الّتعلّم وأنشطة التقويم التي ترمي كلّها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

10.4. التحويل (Le transfert) :

أي الانتقال من مهّمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة، وينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك الّتي تم فيه التعلم. **(وعلي،2007،ص10-12)**

5. خصائص المقاربة بالكفاءات:

إن نموذج التدريس بالكفاءات يهدف إلى جعل المعارف النظرية سلوكيات ملموسة. عن طريق جملة من التحولات البيداغوجية التي تعتبر ميزات خاصة وتتمثل في العناصر التالية:

1.5. تفريد التعليم: أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في نشاطه، وتشجيع مبادراته وآراءه وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

وأن يأخذ كل متعلم دوره في النشاط والحركة وفي حدود قدراته.

5-2- قياس الأداء: تركز هذه المقاربة مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة، بمعنى تقويم الأداء بدلا من تقويم المعارف النظرية المبعثرة وكذا التركيز على التقويم التكويني.

3.5. تحرير المعلم من القيود: للمعلم دور فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم، وتنظيم النشاطات المختلفة، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية وبهذا يتمتع المعلم بالاستقلالية في تحقيق الكفاءات المستهدفة. وهذا يتطلب من المعلم أن يمتلك كفاءة عالية من المعارف العلمية والبيداغوجية.

4.5. دمج المعلومات: يعتبر الإدماج أو الدمج من أهم مستجدات بيداغوجيا الكفاءات حيث يتم توجيه التعلم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج بمعنى توظيف جملة من الموارد قصد أداء نشاط محدد ومتكامل. هذه الموارد هي مجموع المكتسبات القبلية المتمثلة في المعارف، الخبرات السابقة، القوانين والنظريات، التي يوظفها التلميذ من أجل إشكالية معينة.

5.5. تطوير الكفاءات المستعرضة: وهي مكون مجموعة المعلومات المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بأكثر من مادة دراسية، أو هي مركب لمجموعة من الكفاءات توظف في وضعيات متشابهة أو مختلفة، والهدف النهائي من تطوير الكفاءات المستعرضة هو القضاء على القطيعة بين مختلف المواد التعليمية.

6.5. تحويل المعارف: المقررات الدراسية التي تقدم في المدرسة تبقى دون فائدة وجامدة إذا اقتصر توظيفها في معالجة مشكلات داخل المدرسة، إن نجاعة المدرسة تقترن بمدى القدرة على استغلال المعارف والمكتسبات المدرسية في معالجة مشكلات حياتية في وضعيات مختلفة. فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات. **(العطوي،2010،ص29-30)**

6. دور الأستاذ في المقاربة بالكفاءات:

يعتبر مهام الأستاذ في المقاربة بالكفاءات كالتالي:

- منشط للحصة.
- منظم للوضعيات التعليمية وواضع ومبتكر لها من الواقع.
- يحفز التلاميذ على حل المشكلات وحل المشاريع بدل حفظها وتخزينها تراكميا.
- يراعي الجوانب المعرفية والنفسية لكل تلميذ.
- يرافق التلاميذ في اكتساب المعلومات.
- يعالج الصعوبات التي يمر بها التلميذ في مساره الدراسي.
- يراعي الفروقات الفردية.
- يحدد البيداغوجيا التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.
- يقوم بتنمية المهارات واكساب ا الاتجاهات.
- يجعل من المتعلم يكتسب مهارات التعلم الذاتي.
- يربط التعلم بحياة التلميذ مما يكون التعلم أكثر واقعي، أي تطبيق المعارف والمهارات على ا رض الواقع.
- موجه ومسهل عملية البحث. **(بونوة،2014،ص18)**

7. أهم صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية:

لقد عرفت التربية في العشريتين الأخيرتين من القرن الماضي تغييرات عديدة على مختلف الأصعدة حتى أن بناء التعلم انتقل من المدرسة السلوكية إلى المدرسة البنائية، ومواضيع التقويم تحولت من تقويم المعارف إلى تقويم الكفاءات، فإعداد المناهج أصبح قائما على المقاربة بالكفاءات وقد جاءت هذه التغييرات نتيجة أبحاث وتيارات بيداغوجية أهمها ما تم في علم النفس المعرفي الذي ركز على تنظيم مكتسبات المتعلم وتحويلها وطرق كسب المعرفة واهتم بالدافعية والمقاربة التعاونية. **(وعلي،2012،ص8)**

واذا كانت الجودة، ترتبط في عمقها بالمستويات القصوى من الكفاءات المنشودة، كذا بالممارسة الفعلية لبيداغوجيا الكفاءات، فانه على الرغم من الأهمية التي قد تمثلها العدة الديداكتيكية وما يرتبط بها من مناهج وبرامج وأساليب للتدريس...فانه لا يمكننا التعرف بشكل دقيق وموضوعي على مدى تحقق تلك الكفاءات المطلوبة داخل مستوى دراسي أو سلك تعليمي معين إلا من خلال مجال التقييم وما يتضمنه من أساليب وتقنيات علمية وموضوعية. حيث تتطلب ممارسة وتطبيق المقاربة وكذلك بيداغوجيا التحكم في التدريس من طرف المعلم ومختلف الفاعلين التربويين، التحكم في تقنيات التقويم بجميع أنواعه التشخيصي والتكويني والتي تعد أبرز صعوبة تحول دون التطبيق الفعلي للمقاربة.

والكل يعلم أن الكفاءة في التعليم أو الكفاءة في المنظومة التربوية تتوقف على عنصرين أساسيين هما المتعلم والمعلم، وهذا الأخير ينجح إلا في بيئة تربوية وتعليمية مناسبة للتعلم، وملائمة لمستواه العقلي والمعرفي والتعليمي وهذا يعني أن نجاح المقاربة بالكفاءات تبدأ من كفاءة المدرس، والتي تعد أيضامن ابرز صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات، والسؤال الذي يفرض على كل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بالمنظومة التربوية هو هل للمدرسين كفاءة مهنية تمكنهم من فهم وتطبيق المقاربة بالكفاءات ؟ووهدا ما يدفعنا إلى التطرق إلى كفاءة المعلم التي تظهر في القدرة على التخطيط المحكم للأنشطة، والأداء الجيد داخل الصف، والاتصال التربوي بينه وبين المتعلم. وهده العناصر وغيرها ال يتوصل إليها إلا إذا كون تكوينا وظيفيا وعمليا في علم النفس التربوي، والتربية الخاصة، وطرق التدريس، وأساليب التقويم والتقييم، واطلع على المناهج وأسسها، وعرف شخصية المتعلم ومراحل نموه، وحاجاته النفسية، ومشاكله داخل وخارج المدرسة. **(علي أوحيدة،2017،ص5)**

خلاصة الفصل

المقاربة بالكفاءات بيداغوجيا جديدة حلت محل الأساليب التقليدية واهتمت بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية والمعلم كمرشد وموجه، ولم تتعارض هده البيداغوجيا مع الأساليب الكلاسيكية، بل جاءت لتطوير المدرسة والمجتمع ولتضفي على الأنشطة التعليمية الطابع الموضوعي والواقعي الفعال عند الممارسة البيداغوجية وأهم أهدافها جعل المتعلم مستعدا لمواجهة أي صعوبات في الحياة والتعامل معها بفكر واعي.

الجانب الميداني

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

يتناول هدا الفصل عرضا دقيقا للإجراءات المنهجية التي كانت ستتبع لتنفيذ الدراسة بمراحله المختلفة والتي تتمثل في الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم ووصف مجتمع الدراسة وعينته وطريقة اختبارها وعرض الأدوات المستخدمة في الدراسة والأساليب الإحصائية التي كانت ستستخدم لتحليل البيانات والمعلومات التي ستجمع بهدف التحقق من صحة فرضيات الدراسة والتي يمكن عرضها على النحو التالي:

1.الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى التي تساعد الباحث على إلقاء نظرة استكشافية من أجل الإلمام بجوانب دراسة موضوعه، وهي مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان.

وبسبب الوباء (كوفيد19) لم نتمكن من القيام بالدراسة الاستطلاعية والتي كان الهدف منها:

- التعرف على الصعوبات التي ستعيق الدراسة الأساسية.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- اكتشاف بعض جوانب النقص التي قد تؤثر على إجراءات التطبيق.
- تحديد الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في الدراسة.
- الوقوف على مدى صحة الفروض.
- تقدير الوقت اللازم والمناسب للتطبيق.

3. منهج الدراسة:

ان طبيعة الموضوع هي التي تحدد نوع المنهج المستخدم، وهو الوسيلة التي يمكن عن طريقها الوصول الى حقيقة أي موقف من المواقف ومحاولة اختيارها للتأكد من صلاحيتها في مواقف أخرى وتعميمها.

وبما أن الدراسة هدفت لمعرفة صعوبات التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فإن المنهج الوصفي هو الملائم لها، كونه يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع.

3. حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** كانت ستشمل هذه الدراسة عينة يقدر حجمها (60) معلم (ة).

- **الحدود المكانية:** كانت ستقتصر هذه الدراسة بابتدائية البشير الابراهيمي وابتدائية حسيبة بن بوعلي وابتدائية ابن باديس و ابتدائية صديقي بالقاسم و ابتدائية ولد حسين وابتدائية سي لحلو بولاية البويرة.

- **الحدود الزمنية:** كان سيتم إجراء هذه الدراسة في شهر مارس 2022.

4. مجتمع الدراسة:

كان من المفروض أن يتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات ابتدائية البشير الابراهيمي وابتدائية حسيبة بن بوعلي وابتدائية ابن باديس و ابتدائية صديقي بالقاسم و ابتدائية ولد حسين وابتدائية سي لحلو بولاية البويرة.

5.عينة الدراسة:

استهدفت الدراسة الكشف عن صعوبات التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ولتحقيق أهداف الدراسة كان سيتم اختيار (60) معلم (ة) بالبويرة بطريقة عشوائية.

6. أدوات الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة من إعداد الباحثتين **قاجة، وبن سكيريفة، (2010)** حيث تكونت من ثلاثة عناصر وهي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وذلك تماشيا مع عملية التدريس للتعرف على درجة الصعوبات التي تواجه معلمي المدارس الابتدائية في التدريس بالكفاءات.

تم تطبيق الاستبانة على بعض الأساتذة في دراسة **قاجة، وبن سكيريفة،(2010)** لحساب الصدق والثبات وكانت النتائج كالتالي:

الصدق: لقد تم حساب صدق الاستبانة باستعمال طريقة المقارنة الطرفية حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة تصاعديا وأخذت نسبة 33.33% من ذوي الدرجات المنخفضة و33.33% من ذوي الدرجات المرتفعة ثم تطبيق اختبار ت لدلالة الفروق قيمته 12،61 وهي أكبر من قيمة ت المجدولة المقدرة بـ 2.92 عند درجة الحرية 16 وهي دالة عند مستوى 0.01 مما يعني وجود فروق وبالتالي يمكننا الحكم على الاستبانة أنها تملك القدرة على التمييز.

الثبات: لقد تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث تم تقسيمها إلى قسمين تضمن القسم الأول البنود الفردية، وتضمن القسم الثاني البنود الزوجية ثم حسب معامل الارتباط بيرسون بينهما حيث بلغت قيمته 77،0، وتم اخضاعه لمعادلة التصحيح سبيرمان وبراون فبلغت قيمته 87،0 وهي أكبر من قيمة ر المجدولة المقدرة بـ 0.48 عند درجة حرية 25 وهي دالة عند مستوى 01،0. **(قاجة، وبن سكيريفة، 2010، ص679-680)**

الصورة النهائية للأداة:

بلغ إجمالي بنود الاستبانة (25) بندا موزعة على ثلاث عناصر حسب عملية التدريس، كما حددت في البدائل التالية: **نعم ، لا.**

6. الأساليب الاحصائية:

وكان من المفروض إجراء الدراسة الاستطلاعية لتأكد من صدق وثبات الأداة لو لا الظروف الصحية التي عرقلت التحاقنا بالمؤسسات التربوية

يمكن حصر الأساليب الاحصائية التي كانت من المفروض استخدامها في هده الدراسة هي: التكرارات والنسب المئوية وكذا اختبار كا[2]

استنتاج عام:

تناولنا في هذه الدراسة موضوع صعوبات التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية، ولأجل تحقيق الأهداف التي انطلقت منها الدراسة، قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

- توجد صعوبات في التخطيط يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

- توجد صعوبات في التنفيذ يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

- توجد صعوبات في التقويم يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

وكان متوقع اجراء الدراسة باعتماد المنهج الوصفي وعلى عينة متكونة من (60) معلم ومعلمة باستخدام الاستبيان الذي أعدته (قاجة، وبن سكيريفة، 2010)، وبغرض تحليل البيانات المتوقع الوصول اليها فقد تم الاستعانة بالتكرارات والنسب المئوية.

كنا نتوقع أن نصل الى نتائج مفادها توجد صعوبات في (التخطيط، التنفيذ، التقويم) يعاني منها معلمي المرحلة الابتدائية في التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، وهذا ما توكده دراسة كل من وهيبة بن عالية (2002) ، بوكرمة أغلال(2005) ، كلثوم قاجة ومريم بن سكيريفة (2010-2011)

ومن خلال ما كانت تسعى الباحثة اليه في هذه الدراسة من نتائج راودتها بعض الاقتراحات:

- عقد دورات تكوينية للمعلمين لمعالجة جوانب الضعف التي تمس عناصر العملية التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) في ضوء المقاربة بالكفايات.

- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث الهادفة إلى استقصاء درجة صعوبة التدريس بالكفاءات في جميع مراحل التعليم، للتعرف فيما إذا كان هناك اتفاق أو اختلاف في درجة المعرفة.

- توفير الوسائل والأدوات التي تناسب التدريس بالكفاءات.

- تشجيع المعلمين على التكوين الذاتي في اكتساب مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم الجيد للدرس.

وفي الاخير نسعى لأن تكون هناك دراسات لاحقة تتعمق أكثر في الصعوبات التي تواجه المعلمين وفق التدريس بالكفاءات، ليس فقط لدى أساتذة التعليم الابتدائي بل حتى لدى أساتذة التعليم المتوسط والثانوي. ونرى أن النتائج التي كانت ستكشف عنها هذه الدراسة تبقى في الحدود الزمنية والمكانية والبشرية للدارسة

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1. ابراهيم مجدي عزيز ومحمد عبد الحليم، (2002)، التفاعل الصفي، علم الكتب، طرابلس ليبيا.
2. أمال جمعة عبد الفتاح، (2010)، التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية، ط1، دار الكتاب الجامعي العين، الامارات العربية المتحدة.
3. بالمرسلي بكي، (دون سنة)، المقاربة بالكفاءات.
4. بونوة أحمد بن محمد، (2014)، المقاربة بالكفاءات بين النظرية والتطبيقي، الجزائر.
5. جميل حمداوي (2015)، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف.
6. حاجي فريد، (2005)، ببيداغوجيا التدريس بالكفاءات اللأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر.
7. الحسن اللحية، (دون سنة)، الكفايات في علوم التربية بناء كفاية إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المملكة المغربية،(دون طبعة))
8. حسن شحاتة، (2002)، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، (الطبعة الخامسة).
9. الخليفة حسن جعفر، (2007)، مدخل الى المناهج وطرق التدريس، مكتبة الرشد، الرياض).
10. خير الدين هني، (2005)، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة ع/بن، الجزائر.
11. داود درويش حلس، محمد ابو شقير (دون سنة)، محاضرات في مهارات التدريس، جامعة المجمعة، المملكة العربية.
12. داود درويش حلس، محمد أبو شقير، (دون سنة)، محاضرات في مهارات التدريس، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية.
13. راشد علي، (1993)، مفاهيم ومبادئ تربوية،ط1 دار الفكر العربي، مصر.
14. رافدة الحريري، (2010)، طرق التدريس بين التقليد والتجديد،ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
15. زيد سليمان العدوان، محمد فؤاد الحوامدة، (2011)، تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط1، عمان، الاردن.
16. عادل عبد العز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة،ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

17. عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، (2011)، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، جامعة دمنهور جامعة الاسكندرية.

18. عبد الرحمان عبد السلام جامل، (2000)، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيد وتخطيط عملية التدريس،ط1، دار المناهج، عمان.

19. عبد الرحمان محمد التومي، (2008)، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

20. عبد العزيز القوصي، (1970)، علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، مكتبة النهضة، المصرية القاهرة.

21. عبد اللطيف بن حسين فرج، (2005)، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

22. عبد الله علي الحسين، يس عبد الرحمان قنديل، (1997)، مهارات التدريس، ط2، دليل التدريب الميداني المملكة العربية السعودية، الرياض.

23. عبد الله قلي، وفضيلة حناش، (2009)، التربية العامة، سند للتكوين المخصص المعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

24. العربي أسليماني، (2006)، الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية،ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

25. عطا الله أحمد وأخرون، (2009)، تدريس التربية البدنية والرياضية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

26. علي أوحيدة، (2017)، التدريس بالكفاءات، دار التلميذ للنشر.

27. فراس السليتي، (2008)، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق،ط1، جدارا للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

28. فرج المبروك، (2006)، طرائق التدريس العامة، ط1، دار حميثرا للنشر والترجمة، مصر.

29. فريد حاجي، (2013)، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلب دار الخلدونية، (دون طبعة).

30. فؤاد أبو حطب وأمال صادق، (1983)، علم النفس التربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

31. كزافي روجيرس، جون ماري دوكانل، (دون سنة)، بيداغوجيا الادماج كفايات وادماج للمكتسبات في التعليم، ترجمة حلومة بوسعدة، وباي الحاج ابراهيم، دوبوك الجامعة، دون سنة.

32. كمال عبد الحميد زيتون، (2003)، التدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة.

33. لبيب النجيحي، 1991)، الأسس الاجتماعية للتربية، ط3، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

34. محسن علي عطية، (2006)، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية،ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، مصر.

35. محمد أبو الفتاح حامد خليل، (2011)، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

36. محمد الدريج، (2004)، التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

37. محمد الطاهر وعلي، (2007)، نشاط الادماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية للطباعة، الجزائر.

38. محمد الطاهر وعلي، (2007)، نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية للطباعة، الجزائر.

39. محمد الطاهر وعلي، 2012، التقويم في المقاربة بالكفاءات، ط2، دار الورسم للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر.

40. محمد بوعلاق، (2004)، مدخل المقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، (بدون طبعة).

41. محمد بوعلاق، مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، منشورات DGRSDT وCRASC، الجزائر.

42. محمد بوعلاق،(2005)، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب البليدة.

43. محمد شرقي، (2010)، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم الي تعلم التفكير، دراسة سوسيو بيداغوجية، افريقيا، الشرق المغرب.

44. محمود أحمد شوق، (1998)، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الاسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة.

45. محمود داود سليمان الربيعي، (2006)، طرائق وأساليب التدريس المعاصرة،ط1 عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

46. مريم سليم، (2004)، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

47. هاشم كمال الدين محمد، (2004)، كفايات المعلم التدريسية، الرياض، مكتبة الرشد.

1. الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.

2. السعيد مزروع، التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الانسان والمجتمع، العدد 03 سبتمبر 2012، جامعة بسكرة.

3. صبري حسن الطراونة، (2012)، أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها لطالبات الصف الثامن أساسي، مجلة جامعة دمشق المجلد 28 العدد03.

4. علي الرفاعي عيسى، (2010)، باب عزوف معلمي مادة قواعد اللغة العربية عن اعداد الخطة اليومية للدرس، مجلة التربية والعلم، مجلد 17، العدد 04، قسم العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة الموصل.

5. لعزيلي فاتح، (أكتوبر 2013)، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، ع14، جامعة البويرة.

6. محمد أحمد شاهين، (2013)، مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين مجلة، اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجلد 33، العدد04 ديسمبر.

7. مختار بروال، التواصل البيداغوجي ومعيقاته مقاربة تحليلية من منطور العقد البيداغوجي الحديث، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الخامس، فيفري2014، جامعة الوادي.

1. أسيا العطوي، (2010)، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير منشورة كلية الادب والعلوم الاجتماعية، جامعة سطيف.

2. بوجمية مصطفى،(2009)، اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، معد التربية البدنية والرياضة، جامعة الجزائر.

3. ضياء الدين بن فردية، (2015)، فاعلية تدريس اللغة العربية وفق المقاربة بالكفاءات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية الأدب واللغات، جامعة غرداية.

4. كلثوم قاجة مريم، بن سكيريفة، (2010)، الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات، دراسة استكشافية على عينة من المعلمين، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

5. كمال فرحاوي، (2011)، نظام التعليم بالكفاءات، ماهيته ومكوناته في المدرسة الجزائرية، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.

6. مزهود نوال، (2021)، واقع التدريس بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص علم الاجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

7. معوش عبد الحميد، (2011)، درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

8. نورة بوعيشة، (2008)، الممارسات للمعلمين في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

الملاحق

الملحق رقم (01)

استبانة حول

الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات

إلى السيد (ة) المعلم (ة)

تحية طيبة وبعد:

تقوم الطالبة بإجراء دراسة حول الصعوبات التي تواجه المعلمين في التدريس بالكفايات ولمعرفة ذلك تمت صياغة مجموعة عبارات تعبر عن هذه الصعوبات، والمطلوب منك وضع إشارة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيك بصراحة حسب البدائل الآتية: نعم، لا .

أخيرا أذكركم بأهمية رأيكم في الوصول إلى نتائج علمية ذات قيمة لاستكمال هذه الدراسة.

شكرا على اهتمامكـــم وتعاونكـــم

الرقم	البنود	نعم	لا
مرحلة التخطيط			
1	أجد صعوبة في صياغة الكفاءة القاعدية		
2	أجد صعوبة في صياغة مؤشر الكفاءة		
3	أجد صعوبة في طريقة التدريس المناسبة للدرس		
4	أجد صعوبة في وضع الوسائل التعليمية التي تساعد على استيعاب الدرس لعدم توفرها		
5	أجد صعوبة في إيجاد بعض المصادر الخارجية أثناء الإعداد		
6	أجد صعوبة في اختيار نوع الاختبار التحصيلي المناسب لتقويم التلاميذ		
7	أجد صعوبة في اختيار الأنشطة (التمارين) المناسبة للدرس نظرا لكثرة المعلومات		
8	أجد صعوبة في استثارة دافعية بعض التلاميذ		
9	أجد صعوبة في جعل جميع التلاميذ مشاركين فاعلين في الدرس		
10	أجد صعوبة في توصيل بعض المعلومات للتلاميذ لأنها تفوق مستواهم		
11	أجد صعوبة في شد انتباه التلاميذ طوال الحصة		
12	أجد صعوبة في جعل جميع التلاميذ يندمجون في النشاط الصفي		
13	أجد صعوبة في توزيع الأسئلة حسب مستوى ذكاء التلاميذ		
14	أجد صعوبة في تكييف الدرس حسب مستوى التلاميذ		
مرحلة التنفيذ			
15	أجد صعوبة في ضبط بعض سلوكات التلاميذ أثناء الدرس كالتشويش مثلا		
16	أجد صعوبة في التعامل مع فئة التلاميذ المتفوقين لإشراك التلاميذ الآخرين في النقاش		
17	أجد صعوبة في الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (الضعاف)		
18	أجد صعوبة في تكييف وضعية جلوس التلاميذ داخل القسم حسب ما تستدعيه أنشطة		

	التعلم		
	مرحلة التقويم		
1	أجد صعوبة في جعل التلاميذ ينجزون كل الأنشطة (التمارين) المقترحة لضيق الوقت		
2	أجد صعوبة في تسجيل تقدم التلاميذ بصورة منتظمة		
3	أجد صعوبة في تحديد نوع الواجبات المنزلية التي أكلف بها التلاميذ		
4	أجد صعوبة في مراقبة الواجبات المنزلية للتلاميذ		
5	أجد صعوبة في تصحيح أنشطة كل المواد		
6	أجد صعوبة في تصحيح الواجبات المنزلية		
7	أجد صعوبة في تحديد العقوبة للتلاميذ الذين لا ينجزون واجباتهم		