المفاهيم النظرية للتعليمية وانعكاساتها على المقاربة بالكفاءات في التدريس.

Theoretical concepts of didactics and their impact on the approach of competencies in teaching

Notions théoriques de didactique et sont impact sur l'approche par compétences en enseignement.

د/ معوش عبد الحميد — جامعة برج بوعريريج – الجزائر ـ
د/ سويسي عمار — جامعة قسنطينة 2 –الجزائر

- maaouch abdel hamid — University of bordj bouarreridj –algeria
abdelhamid68@gmail.com
-Suici ammar — University of constantine - algeria
ammso@yahoo.com

الملخص: عرفت الجزائر منذ الاستقلال تحولات جذرية عديدة على مختلف الأصعدة وخاصة في المجال التربوي وبالتحديد في بناء التعلم، بناء المناهج، مواضع وأشكال التقويم، وسائل القياس من اختبار المعارف إلى التدريس الهادف إلى الوضعيات الإشكالية والإدماجية.

وعليه تمَّ اعتماد المقاربة بالكفاءات في التعليم الجزائري مع مطلع القرن الواحد والعشرين، بالرغم من أنها طريقة قديمة التداول ظهرت مع بروز النظريات المعرفية في علم النفس. ومن استخدامات المقاربة بالكفاءات مساعدة التلاميذ على مواجهة وضعيات ومشكلات جديدة والبحث عن حلول مناسبة لها.

ومنه فالواقع الحالي للإصلاحات الجارية يحتاج إلى معلم كفء يفهم ويدرك مَوَاطِنَ الضعف والقوة في المقاربة بالكفاءة

Summary :

Since independence, Algeria has undergone many radical changes at various levels, especially in the field of education, specifically in the building of learning, the building of method, the places and forms of evaluation, and the means of measurement from knowledge testing to teaching aimed at problematic and integrative situations.

, the approach of competencies in Algerian education was adopted at the beginning of the twenty-first century, although it is an old method who emerged with the emergence of cognitive theories in psychology. One of the uses of the competency approach is to help students cope with new situations and problems and to find suitable solutions.

, the current reality of ongoing reforms needs an efficient teacher who understands and understands the strengths and weaknesses of the Competency approach

Résumé :

Depuis l'indépendance, l'Algérie a subi de nombreux changements radicaux à différents niveaux, notamment dans le domaine de l'éducation, notamment dans la construction des apprentissages, la construction des programmes, les lieux et les formes d'évaluation et les moyens de mesure allant de l'expérimentation des connaissances à un enseignement axé sur des situations problématiques et intégratives. Ainsi, l'approche des compétences dans l'éducation algérienne a été adoptée au début du XXIe siècle, bien qu'il s'agisse d'une ancienne méthode de délibération apparue avec l'émergence de théories cognitives en psychologie. L'une des utilisations de l'approche par compétences est d'aider les étudiants à faire face à de nouvelles situations et à de nouveaux problèmes et à trouver des solutions appropriées. Par conséquent, la réalité actuelle des réformes en cours nécessite un enseignant efficace qui comprend et comprend les forces et les faiblesses de l'approche par compétence .

ـ مقدمة:

الشغل الشاغل للمربين والمؤدبين منذ القدم هو البحث عن أنجع الطرائق وأبلغ السبل لتحصيل المعرفة التي كانت في البداية غاية، ثم انتقل الاهتمام بتوظيف المعرفة في مجال تنمية القدرات وبناء الشخصية في مرحلة موالية، وفي هذا قال أفلاطون: "أن التربية ليست غاية لذاتها وإنما هي غاية بالنسبة للغاية الكبرى وهي نجاح المجتمع وسعادته".

ومصطلح التعليمية مصطلح حديث لعلم قديم، وهو اليوم فرع من فروع علوم التربية له أصوله النظرية، وقواعده التطبيقية المستنبطة من الممارسة الميدانية.

ومن أهم الانشغالات الأساسية للتعليمية: بناء المناهج، وإعداد المقررات التعليمية وتقويمها وتكوين المدرسين المؤهلين لتحديد الصعوبات ووضع الحلول الناجعة لها.

ولقد عرفت الجزائر منذ الاستقلال تحولات جذرية عديدة على مختلف الأصعدة وخاصة في المجال التربوي وبالتحديد في بناء التعلم، بناء المناهج، مواضع وأشكال التقويم، وسائل القياس من اختبار المعارف إلى التدريس الهادف إلى الوضعيات الإشكالية والإدماجية.

وعليه تمَّ اعتماد المقاربة بالكفاءات في التعليم الجزائري مع مطلع القرن الواحد والعشرين، بالرغم من أنها طريقة قديمة التداول ظهرت مع بروز النظريات المعرفية في علم النفس. ومن استخدامات المقاربة بالكفاءات مساعدة التلاميذ على مواجهة وضعيات ومشكلات جديدة والبحث عن حلول مناسبة لها.

ومنه فالواقع الحالي للإصلاحات الجارية يحتاج إلى معلم كفء يفهم ويدرك مَوَاطِنَ الضعف والقوة في المقاربة بالكفاءة وبالأخص الوضعيات الإدماجية؛ لأن المعلم يُعَدُّ حجر الزاوية للعملية التربوية والتعليمية، لذلك تسعى الدول والمجتمعات إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفاءة، والتي يقصد بها: "مجموعة مدمجة من المعارف والمعلومات (Savoir) ومن العواطف والانفعالات (Savoir être) ومن المهارات الآدائية (Savoir faire) ومن المعارف الصيرورية (Savoir devenir) تسمح مقابل فئة من الوضعيات بالتكيف وحل المشكلات وإنجاز المشاريع" **(محمد الطاهر، 2006، 22)**.

أي أن المقاربة بالكفاءات تستند إلى نظام متكامل من المعارف والأداءات والمهارات المنظمة التي تتيح للمتعلم، ضمن وضعية تعلمية، القيام بالإنجازات والأداءات الملائمة التي تتطلبها تلك الوضعية.

- **الكلمات المفتاحية:** التعليمية، الوضعيات، المقاربة بالكفاءات.

1. تعريف التعليمية:

في أدبيات التربية حديث غزير عن التعليمية تحت عناوين مختلفة: فن التدريس، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك، تعليميات، ... إلخ. وبعض الباحثين استعملوا كلمة ديداكتيك تجنبا لأي لبس في مفهوم المصطلح.

ويقول الأستاذ حنفي بن عيسى: كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر لكلمة تعليم وهذه الأخيرة مشتقة من "عَلَّمَ" أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره **(البوهي؛ والمصري؛ وماجد؛ وعبد الرحيم، 2018، ص 224)**.

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك (didactique) تعني؛ تعليمي، إرشادي، فن التعليم **(إدريس؛ وعبد النور، 1999، ص 331)**.

DIDACTIQUE: adj. (du gr. didaskein, enseigner). Qui a pour objet d'instruire; pédagogique.

- Terme didactique, employé pour la vulgarisation scientifique ou technique.

- didactique. n. f. Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement **(LE PETIT Larousse illustré, 2001, p 333)**.

وهي صفة اشتقت من الأصل اليوناني (didaktikos) وتعني فلنتعلم؛ أي يعلم بعضنا بعضا، أتعلم منك وأعلمك وكلمة (didaktiko) تعني أتعلم و(didaskein) تعني التعليم، وقد استخدمت هذه الكلمة في علم التربية أول مرة سنة 1613 من قبل راتيش والفك جانج (Ratich Wulf Gang) وهيلينج (K. Helwing). واستخدموا هذا المصطلح كمرادف لفن التعليم، كما استخدمه كومنسكي (كومنيوس) (kamenski) سنة 1657 في كتابه "الديداكتيكا الكبرى" حيث قال: "أنه يعرفنا بالفن العام لتعليم الجميع مختلف المواد التعليمية، ويضيف بأنها ليست فقط فن التعليم بل للتربية أيضا" **(عزيز، 2015، ص 25)**.

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن 19 حيث ظهر الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت (Johann Friedrich Herbart, 1776 - 1841) الذي وضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم، تستهدف تربية الفرد، فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك الهربرتيون بصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف، واعتبروا الوظيفة الأساسية للتعليمية هي تحليل نشاطات المعلم في المدرسة **(عزيز، 2015، ص 25)**.

وحسب حسين بوداود فإن مصطلح (تعليمية) هو محاولة ترجمة كلمة (ديداكتيك) (didactique)، (didaktikos) ذات الأصل الإغريقي، و(didaskein) وتعني التدريس. إذ كانت الديداكتيك عند اليونان تطلق على ضرب من الشعر يتناول بالشرح مذاهب فلسفية ومعارف علمية وتقنية، وقد

تطور مدلول الكلمة ليصبح علما موضوعه طرائق التدريس، وهكذا لم تكن الديداكتيك تختلف كثيرا عن العلم الذي يهتم بمشاكل المتعلم أي (البيداغوجيا)، بالرغم من أن هذه الأخيرة تهتم على الخصوص بالمتعلم، بينما تركز الأخرى أي (الديداكتيك) على المعارف ويستعمل مصطلح (didactogénie) في مجال العلاج النفسي، وتطلق (didactique) على الاضطرابات النفسية أو النفس – جسدية، التي تثيرها المعلم في المتعلم. كما نجد استعمال مصطلح (didacticiel) من حيث هو يسمح للفرد على التعلم الذاتي بفضل الحاسوب، وهو على شكل تعليم مبرمج.

وتذهب بعض المعاجم اللغوية عند التعريف بكلمة (didactique) على أنها مرادفة لكلمة بيداغوجيا، ومعناها فن التعليم، ومن مرادفاتها في الفرنسية أيضا (تربوي = didactique)، (ثقافي = culturel)، (وثائقي = documentaire)، (بيداغوجي = pédagogique)، (مدرسي= scolaire). كما تعتبر (didactique) مرادفا لِـ (instuction) وتستعمل بمعنى تعليمي، إرشادي، مواعظي، من حيث هي صفة لا اسم **(حسين، د ت، ص 02)**.

1.1. مراحل التعليمية العامة:

مرَّ موضوع التعليمية العامة بثلاث مراحل هي:

أ. في الستينيات من القرن العشرين انصب الاهتمام في مجال التعليمية على النشاط العقلي.

ب. في السبعينيات والثمانيات تحول ذلك الاهتمام إلى النشاط التعلمي.

ت. في التسعينيات إلى اليوم انتقل الاهتمام إلى التفاعل القائم بين النشاط التعليمي والتعلمي.

2.1. موضوع تعليمية المواد:

هي التعليمية التي تهتم بتخطيط العملية التعليمية التعلمية لمادة خاصة ولتحقيق مهارات خاصة وبوسائل خاصة لمجموعة خاصة من التلاميذ وهي تنقسم إلى:

أ. تعليمية أحادية: وهي تهتم بمادة دراسية واحدة.

ب. تعليمية المواد المتعاقبة: وهي تعليمية تهتم بالمهارات البيداغوجية التي تستعمل المواد كحجة تعليمية.

ت. تعليمية المواد المتداخلة: وهي تعليمية تهتم بالتقاطع الحاصل بين المواد الدراسية.

3.1. علاقة التعليمية العامة بتعليمية المواد:

تهتم التعليمية العامة بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة لها (المناهج، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، أساليب التقويم). ومن ثمة القوانين العامة التي تتحكم في تلك العناصر ووظائفها التعليمية وهي بذلك تمثل الجانب النظري للعملية التعليمية.

في حين تمثل تعليمية المواد (الخاصة) الجانب التطبيقي لتلك القوانين مع مراعاة خصوصية المادة.

4.1. وظائف التعليمية:

هناك ثلاث وظائف للتعليمية هي:

أ. الوظيفة التشخيصية: تتم من خلال تقديم المعارف الضرورية عن الحقائق المتعلقة بجميع العناصر المكونة للعملية التعليمية، بجمع وتحليل الحقائق ومحاولة الوصول إلى الأحكام والقوانين العامة التي تفسر تلك الحقائق والظواهر وتوضح العلاقات والتأثيرات المتبادلة بينها.

ب. الوظيفة التخمينة: تتم من خلالها فهم العلاقات والتأثيرات المتبادلة بين مختلف الحقائق والظواهر التعليمية، كما تتم أيضا من خلال فهم العوامل والنتائج المترتبة عن النشاطات التعليمية بصياغة الاتجاهات العامة للنشاط وتحديد الصيغ الضرورية التي تؤدي إلى النتائج المتوخاة من العملية التعليمية مستقبلا.

ت. الوظيفة الفنية: وتهتم بتزويد العاملين في حقل التعليم بالوسائل والأدوات والشروط لتحقيق الأهداف ولرفع فاعلية العملية التعليمية أو المتعلقة بأساليب وطرائق التعليم.

5.1. خصائص التعليمية:

- تجعل المتعلم محور العملية التربوية.
- تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلم لبناء تعلمات جديدة.
- تشخص صعوبات التعلم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التعلم والحصيل.
- تعتبر المعلم أو الأستاذ شريكا في اتخاذ القرار فلا يستبد بآرائه.
- تعطي مكانة بارزة للتقويم، وبالأخص التقويم التكويني.

6.1. المفاهيم النظرية للتعليمية

إن قائمة المفاهيم التي سوف نعرضها هنا لا تغطي كل مجالات البحث عن التعليمية، لكننا اقتصرنا على أكثر المفاهيم شيوعا واستعمالا في مجالاتها.

أ. العقد الديداكتيكي (Le Contrat Didactique).

ب. التصور- الإدراك (Les Représentations Didactique).

ت. مستوى صياغة المفهوم (Niveau de formulation du concept).

ث. الهدف- العائق (Les Obstacles Didactique).

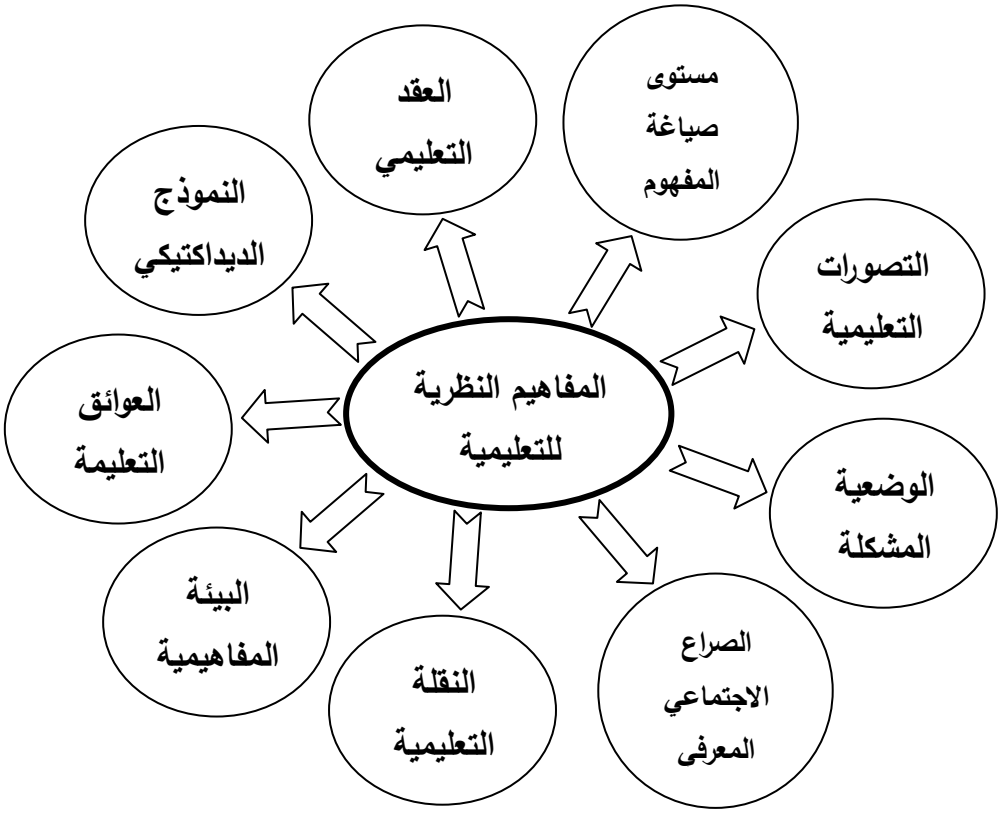
ج. الصراع الاجتماعي المعرفي (Le Conflit socio- Cognitif).

ح. الوضعية المشكلة (La situation problématique).

خ. البيئة المفاهيمية (L'environnement conceptuel).

د. النموذج الديداكتيكي (Le modèle didactique).

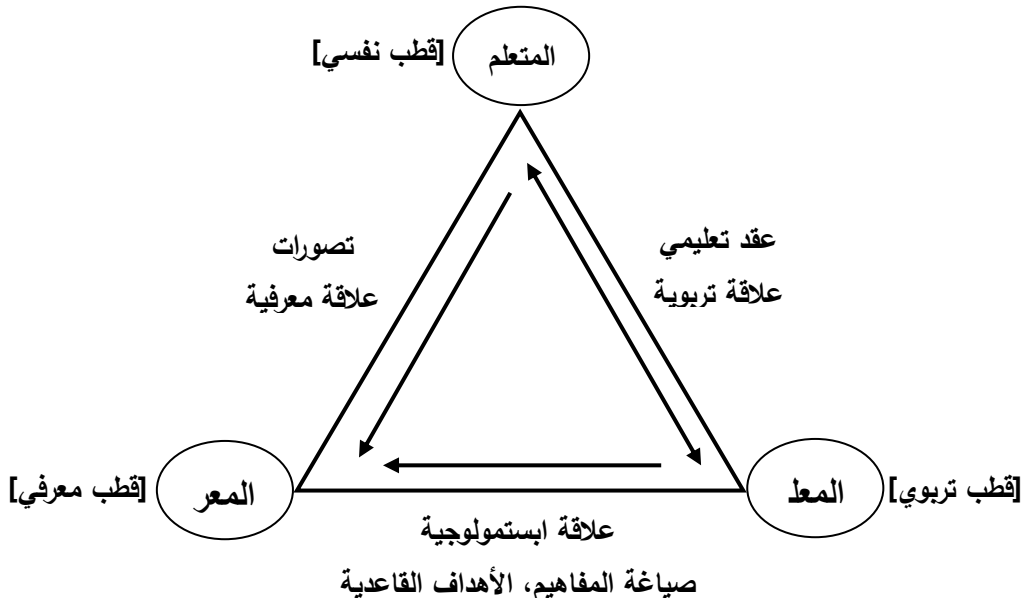
ذ. النقلة الديداكتيكية (Le transposition Didactique).



شكل رقم (01): المفاهيم النظرية للتعليمية.

7.1. عناصر الجهاز أو النسق المفاهيمي لديداكتيك المواد:

إن الأبعاد الثلاثة لديداكتيك المواد المتعارف عليها (المتعلم، المعلم، المعرفة) بما يصطلح عليه بالمثلث الديداكتيكي أو المثلث الميمي، تتفاعل فيما بينها، لأداء وظيفتها المتمثلة في وصف الصعوبات التعليمية قصد تجاوزها، وما يمكن ملاحظته من خلال المخطط رقم (02) أن التصور والتحويل الديداكتيكي للمعارف والهدف العائق والعقد الديداكتيكي تشكل محاور النظرية التعليمية.



شكل رقم (02): المثلث الديداكتيكي.

8.1. العقد الديداكتيكي:

فرض هذا المفهوم نفسه من خلال أعمال بروسو (G. Brousseau 1986 - 1990)، وهو يشير إلى التفاعلات الشعورية واللاشعورية التي تكون بين المعلم والمتعلم، ولم يخلق هذا المفهوم من العدم، بل جاء نتيجة لمفاهيم سابقة كالحوار التربوي (Dialogue éducatif)، والاتفاق التربوي (Transaction éducatif)، والعقد البيداغوجي (Le contrat pédagogique). أي هو "مجموع العلاقات التي تحدد بصفة صريحة في بعض الحالات وبصفة ضمنية في أغلبها ما هو مطلوب من كل طرف (المدرس والمتعلم) أن يحققه خلال حصة تعليمية معينة". وهنا يدخل الطرفان معا في استراتيجية محكمة تفرزها طبيعة المادة المعدة للتدريس، وتتقلص حرية المدرس هنا لتخضع لوتيرة التعلم بمعنى أن كل خروج عن هذه الوتيرة هو في حد ذاته نقض لهذا العقد.

9.1. التصورات الديداكتيكية:

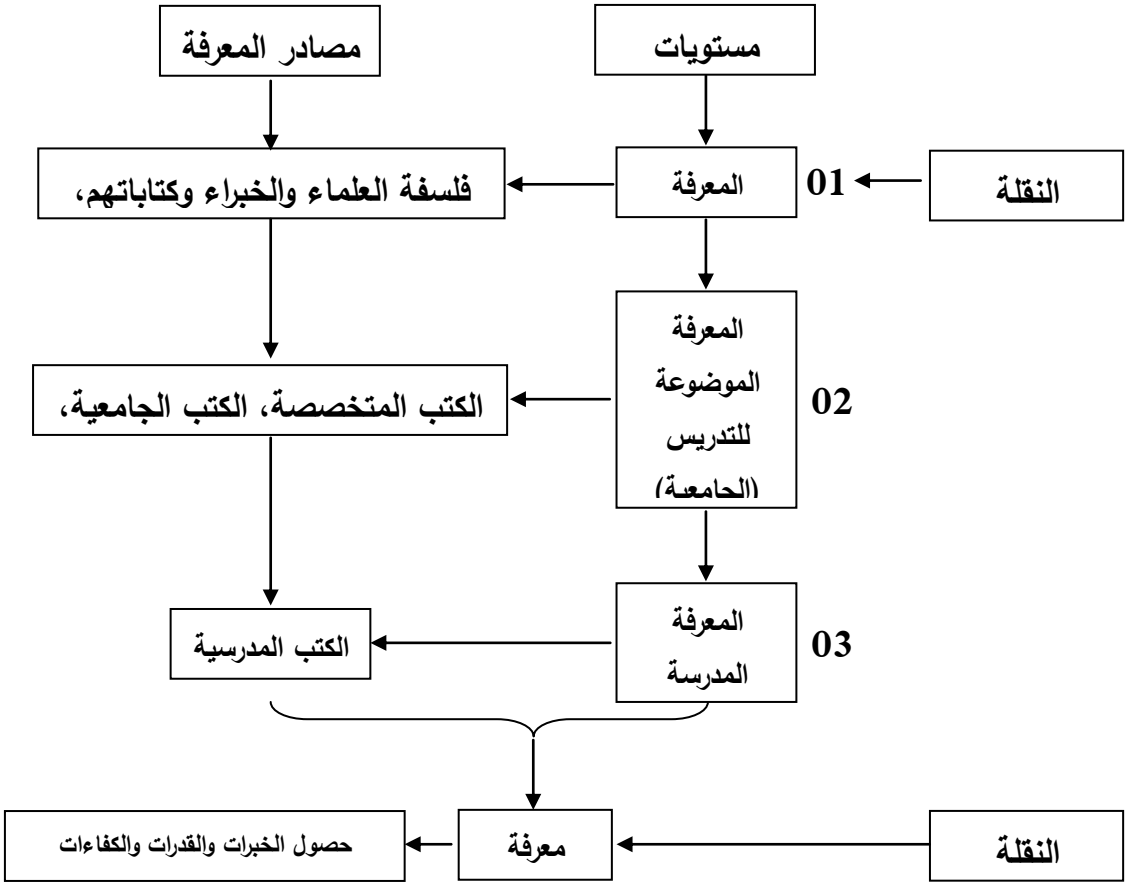
إن العمل المدرسي عبارة عن دينامية مستمرة تعتمد على دمج المعارف القديمة بالمعارف الجديدة، وقد تتعرقل ديناميكية التعلم، كما قد تستمر لأن كل تلميذ يحمل تصورات خاصة به (قد تكون صحيحة أو خاطئة) حصل عليها من خلال تفاعلاته الاجتماعية ومعايشته لمحيطه، ومن غير الممكن أن نفكر في تعليم شيء ما إذا تجاهلنا هذا الواقع، لهذا نجد أن ميريو (Philippe Meirieu) ندد بالأستاذ الذي يدخل القسم ويتصرف وكأن التلاميذ صفحة بيضاء، ويلقنهم مادة ما دون اعتبار

لمعلوماتهم السابقة، لأن التلميذ يملك معلومات سابقة – حتى وإن كانت خاطئة - ويظن أنه يعرف الكثير، هذا هو الخطأ الأول أما الخطأ الثاني الشائع هو الاعتقاد أن المعرفة التي سوف يحضرها الأستاذ سوف تلغي بالضرورة مكتسبات التلميذ السابقة، صحيح أن التلميذ يكتسب معارف في المدرسة يضيفها لمعارفه السابقة التي قد تختفي لفترة ما ولكن تظهر يوما ما.

من وجهة نظر المعرفيين، فقد أكدت دراسات بياجيه (Piaget) أنه من خلال الاستيعاب (Assimilation)، والمواءمة (Accommodation)، فإن الطفل لا يعطي معنى لأي شيء إلا إذا كان يملك النمو المعرفي لذلك.

10.1. التحويل أو النقل الديداكتيكي للمعارف:

استعمل مفهوم النقل / التحويل الديداكتيكي لأول مرة في ديداكتيك الرياضيات من طرف إيفيس شفلار (Yves Chevallard)، ويعني تحويل المعرفة من مجالها العالم والصرف إلى مجال آخر لتكون قابلة للتدريس. فالنقل الديداكتيكي هو مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها الصرف من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس. ويمكن تمثيل النقل الديداكتيكي حسب مستويات المعرفة ومصادرها في المخطط الآتي:



شكل رقم (03): عناصر سلسلة النقل الديداكتيكى حسب

11.1. مسلمات بورنس (Les Postulats De Burns):

- لا يوجد متعلمان يتعلمان بنفس السرعة.
- لا يوجد متعلمان لهما استعداد للتعلم في نفس الوقت.
- لا يوجد متعلمان يستعملان نفس التقنيات الدراسية.
- لا يوجد متعلمان لهما نفس المرجعيات السلوكية.
- لا يوجد متعلمان لهما نفس الاهتمامات.
- لا يوجد متعلمان لهما نفس الحوافز لبلوغ نفس الأهداف.

2. مقاربات التدريس في الجزائر:

لقد مرت عملية التعليم في الجزائر منذ الاستقلال بمقاربات تدريس، وفيما يلي تفصيل مبسط لكل مقاربة تدريسية:

1.2. مقاربة التدريس بالمضامين (المحتويات).

كان يرتكز على تصور نظري يغلب عليه الطابع التجريدي الخيالي (فروض نظرية غير تطبيقية)، لذلك كانوا يعتقدون بأن الطفل صفحة بيضاء، ومن ثَمَّ وضعوا أنفسهم بديلاً عنه، ليقرروا له ما يشاؤون من مادة دراسية (مقرر دراسي)، وطرائق تدريس (الطريقة التقريرية السردية أو الإلقاء)، وأهداف تعليمية وتربوية، وقد نتج عن هذا الاعتقاد الخاطئ ما يلي: **(خير الدين، 2005، ص ص 14 – 16)**.

- تجريد المتعلم من عواطفه وميوله ورغباته، واتجاهاته وحاجاته وطموحاته، وقدراته ومواهبه.
- تجريده من عنصرين هامين في شخصيته وهما: المكون النفسي (الحالة الوجدانية)، والمكون الحس حركي (المهارات الجسدية). وركزوا الاهتمام في تعليمه على الجانب العقلي فقط.

وتعتمد أساسًا على تنمية العقل وصقله، وتربيته بتكديس المعارف النظرية مع الاقتران بالتعليم الموسوعي (الحشو)، والاقتصار على الجانب المعرفي للمادة، والاهتمام أساسا بإيصال المعلومات (المعارف)، مع نقص في الاهتمام بالمواقف والقدرات والأغراض، ونقص في دقة تحديد ما يجب أن يعمله التلميذ بهذه المعارف، وعدم الاهتمام بشكل كبير بمنطق التعلم، والاهتمام الكبير بالمادة الواحدة، المعلم وحده يمثل السلطة المطلقة والمهيمن والمرجع الوحيد للمعرفة.

2.2. التدريس بواسطة الأهداف:

أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور نموذج التدريس بواسطة الأهداف، ينطلق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات منها: **(عبدالله، فضيلة، 2009، ص 38)**.

- أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه.
- إن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة، وتقويم المتعلم والمعلم والعملية التعليمية التعلمية برمتها.

وعلى الرغم من النجاح الذي حققه هذا النموذج إلا أنه تعرض لانتقادات أهمها:

- أن الأهداف السلوكية تركز على الأعراض، وسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سببًا بل نتيجة، ومن ثَمَّ فإن التركيز على السلوك ليس أكثر فعالية من علاج مرض معين وإهمال الأسباب التي أحدثته.
- اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية، حيث يحدد الأهداف سلفًا ثم يقوم المعلم بكل من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف، ويتقوقع بذلك المعلم والمتعلم في قوالب جاهزة وجامدة.
- أن الانشغال بالأهداف يشوه التربية ويشوه أسمى ما فيها العلاقات الإنسانية والتلقائية والإبداع والحرية المتبادلة.

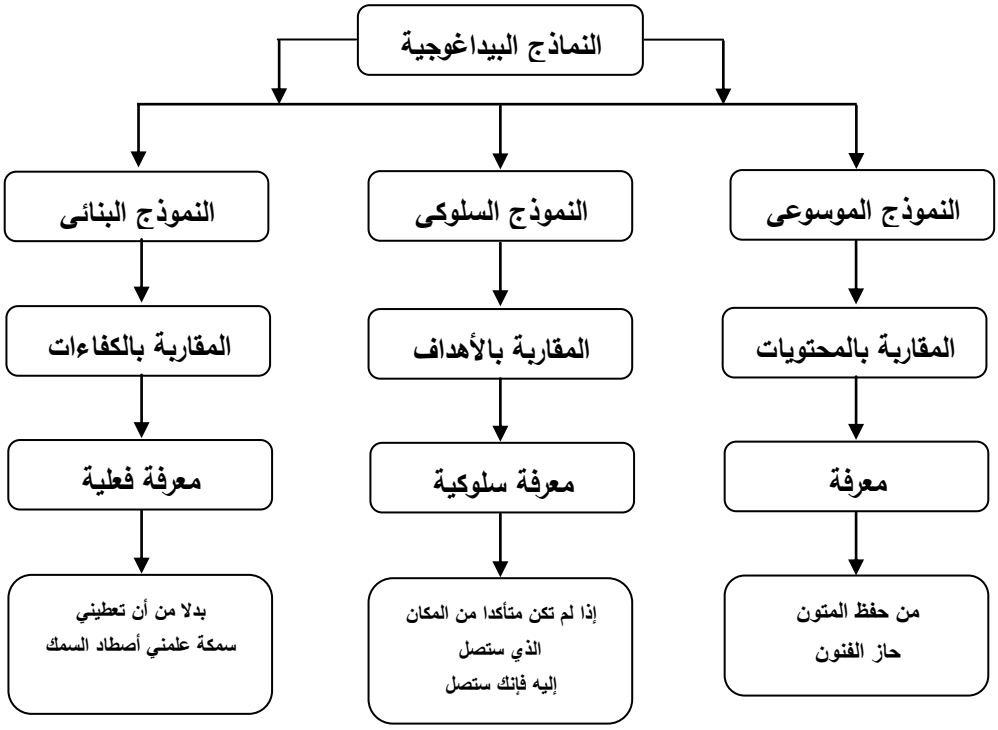
- صعوبة صياغة الأهداف الإجرائية حيث يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهود المعلم.

2.3. التدريس بواسطة الكفاءات:

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

وجاءت كنتيجة حتمية لتطور طبيعي لبيداغوجيا الأهداف، وانبثقت عن المدرسة البنائية ذات النزعة العقلانية، ومن أشهر روادها العالم السويسري (جون بياجي). هذه المدرسة ترفض نظرية تزويد المتعلم بمجموعة من المعارف الجاهزة (لا تهتم بالمعرفة النظرية بقدر اهتمامها بالكفاءات)، وإن التعلم وفق النظرية البنائية هو الذي يحدث نتيجة وضع المتعلمين أمام مشكلات حقيقية، متدرجة الصعوبة، تنمي قدراتهم العقلية، ضمن أنشطة تعالج أهدافًا عقلية ووجدانية ومهارية، تجعلهم في نهاية المطاف قادرين على توظيف تلك القدرات والطاقات بشكل فعال، ويكيف التعلم حاجات الفرد والمجتمع، وسوق العمل **(خير الدين، 2005، ص ص 47 - 49)**.

ويمكن تقديم النماذج البيداغوجية ومقاربات التدريس وفق المخطط الآتي:



شكل رقم (04): النماذج البيداغوجية ومقاربات التدريس.

ويمكن تلخيص تحول المسار البيداغوجي من التركيز على المحتويات، مرورًا بالأهداف(الجيل الأول)، ووصولا إلى الكفايات (التي يرى فيها البعض أنها بمثابة الجيل الثاني للأهداف). لتكون بمثابة حركة تصحيحية، انبثقت عن نموذج التدريس الهادف: **(محمد وآخرون، 2009، ص 15)**. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (01): يمثل تصور كل من بيداغوجيات: المحتويات والأهداف والكفاءات.

بيداغوجيا المحتويات	بيداغوجيا الأهداف (الجيل الأول)	بيداغوجيا الكفاءات (الجيل الثاني)
- المناهج متنافرة. - تعليم الكم. - تكتسب الأهداف عن طريق التجربة والممارسة (عملية). - تستشف من سياق النصوص والمعارف (نظرية).	- المثير والاستجابة: المثير صادر عن المحيط الخارجي، أما الاستجابة فصادرة عن المتعلم. - قابلة للملاحظة والقياس. - مستوياتها: الغايات ، المرامي ، الأهداف العامة، الأهداف الخاصة، الأهداف الإجرائية. . <u>التيار المحافظ:</u> - وجوب ترجمة مضامين التعليم كلها إلى مجموعة من السلوكات القابلة للتحقق عند المتعلم (مقياس الإنجاز السلوكي). - وجهت لها عدة انتقادات: التذرية، الآلية، السطحية، قرب المدى.	- التركيز على تأهيل شخصية المتعلم. - المناهج متضافرة. - اعتماد الطرق النشيطة في التكوين(حل المشكلات ، العمل في مجموعات). - مسؤولية جماعية. - اعتماد النمو المتكامل للشخصية كمعيار عام للتقويم. - تعليم الجودة. - بيداغوجيا الكفايات هي نموذج الهدف المظهر. إنها بيداغوجيا أهداف تؤطر التدريس الهادف. - أهداف بعيدة المدى. . <u>التيار المجدد:</u> - يعتمد مقياس القدرة. - السلوك ليس موضوعا وحيدا لفعل التعلم/التكون. - السعي إلى إبراز أهمية البعد الكيفي. - ليست الأهداف الإجرائية وحدها الحاسمة في عملية التقويم الموضوعي، بل هناك الأهداف السيرورية المعروفة بالأهداف الصنافية. - ينصب الاهتمام على سيرورة التعلم لدى المتعلم وليس على المحتوى الدراسي. - ينصب دور المدرس على البحث عن

		أنسب وضعيات التعلم. - التعليم والتكوين يجب أن يطال مجالات الشخصية الثلاثة: المعرفي والوجداني أو حسن التصرف ثم الحس حركي: - المجال المعرفي: صنافة بلوم. - المجال الوجداني: صنافة كراثهول. - المجال الحس حركي: صنافة هارو. - الأهداف تربى أي تقود مجموعة من وضعية أولية إلى وضعية نهائية. - على المتعلم أن يكون على علم مسبق بها. - جلاء الشخصية الموسوعية. - كل كفاية هدف، وليس كل هدف كفاية. - الهدف أعم من الكفاية.

3. المقاربة بالكفاءات l'Approche par Les Compétences:

المقاربة بالكفاءات هي: "بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة، بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثَمَّ، فهي اختيار منهجي يمكّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية، وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة" **(فريد، 2005، ص 11)**.

1.3. الكفاءة لغة: (الكفيء) بالمد النظري، وكذا الكفء والكفؤ بسكون الفاء وضمها بوزن فعْل وفعُل، والمصدر الكفاءة. وفي حديث العقيقة: شاتان متكافئتان، بكسر الفاء أي متساويتان، وكل شيء ساوى شيئا فهو مكافئ له. قال الله تعالى: أي ولم يكن له مساويا ولا نظيرا.

أما الكفاية لغة: كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال: كفاه الأمر إذا قام فيه مقامه، وفي الحديث النبوي الشريف: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: من قرأ الآيتين من سورة البقرة في ليلة كفتاه. أي أغنتاه عن قيام الليل **(زكريا، 2004، ص 04)**.

وفي قاموس المنهل **(إدريس؛ وعبد النور 1999، ص 276)** نجد أنّ الكفاءة تعني: "الجدارة والأهلية".

- ولفظ الكفاءة أي (Compétence) ذو أصل لاتيني يعني الجدارة والقدرة والأهلية. (**محمد الصالح، 2002، ص 42**).

كما جاء في مناهج بعض نظم التعليم العربية استعمال كلمة الكفاية عوضا عن لفظ الكفاءة وهم يريدون المعنى ذاته أو ما يقاربه، لأن المراد من الكلمتين متضمن في معناهما (القدرة على العمل وحسن تصريفه أو ما يكفي ويغني عن غيره) (**هني، 2005، ص 153**).

ومما سبق يمكن القول أن الكفاءة في اللغة تعني النظير والمساوي والقدرة والمهارة والاستعداد الخاص والجدارة والأهلية.

2.3. الكفاءة اصطلاحا:

عرفها بيار جيلي (Pierre.Gillet) بأنها: "نظام من المعارف التصورية والإجرائية منظمة على شكل تصاميم وعمليات تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتحديد المهمة (المشكل) وحله بفضل نشاط ناجح(حسن الأداء)".

وعرفها كذلك بأنها: "نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) والمهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية، تمكن في إطار فئة من الوضعيات، من التعرف على المهمة – الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية" **(Gillet, 1986, p p 17 - 37).**

وعرفها لوي دينو (Louis D'Hainaut) بأنها: "مجموعة من التصرفات الاجتماعية، الوجدانية، ومن المهارات المعرفية، والنفسية، والحسية الحركية التي تمكن من ممارسة دور وظيفة، نشاط، مهمة، عمل معقد على أكمل وجه" **(فوزي، 2002، ص 8).**

وعرفها أيضا بأنها: "مجموعة سلوكات اجتماعية وجدانية وكذا مهارات نفسية حسية حركية تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال" (**لخضر، 2003، ص 43**).

وعرفها بيير ديشي بأنها: "هدف- مرمى متمركزة حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشاكل المرتبطة بمجموعة من الوضعيات، باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية مندمجة وملائمة" **(ديشي، 2003، ص 121)**.

كما عرفها فيليب بيرنو (Philippe Perrenoud) بأنها: "القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية(معارف، قدرات، معلومات، الخ) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال" **(جونتيل؛ وبنتشيني، 2004، ص 41)**. كما عرفها محمد الدريج بأنها: "إجابات عن وضعيات- مشاكل تتألف منها المواد الدراسية". أو هي: "مجموعة من القدرات والمهارات والمعارف يتسلح بها التلميذ لمواجهة مجموعة من الوضعيات والعوائق والمشاكل التي تستوجب إيجاد الحلول الناجعة لها بشكل ملائم وفعال" **(الدريج، 2000، ص 61)**.

إن مفهوم الكفاءة يشوبه الكثير من الغموض والاختلاف وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من 100 تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه والذي يهمنا هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ونورد لذلك بعض التعاريف المختارة:

وفي منجد التقويم والبحث التربوي لِـ (دولاندشير، Gilbert De Landsheere) عرفها بأنها: "القدرة لدى الأفراد، على إصدار وفهم جمل جديدة" **(أمين وميلود، 2008، ص 4)**.

رغم تعدد واختلاف التعاريف المذكورة سابقا، إلا أنها تتمحور حول فكرة أن الكفاءة هي القدرة على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من القدرات، والمعارف، والمهارات والخبرات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة (إشكالية) غير مألوفة، والتكيف معها وإيجاد الحلول المناسبة لها بسهولة ويسر.

ويستنتج مما سبق أن الكفاءة تنبني على عناصر أساسية يمكن حصرها في:

- القدرات والمهارات.
- الإنجاز أو الأداء.
- الوضعية أو المشكل.
- حل الوضعية بشكل فعال وصائب.
- تقويم الكفاءة بطريقة موضوعية.
- كما يُستنتج أيضا من هذا التعريف أن الكفاءة تستلزم:
- امتلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة.
- تبنيه لمواقف واتجاهات، تمكنه من اتباع سلوكات صحيحة تجاه ذاته ومحيطه.
- تمرنه على ممارستها في وضعيات متكافئة مختلفة.
- استعداده الدائم لممارستها، وتطويره لها باكتساب تعلمات جديدة.

3.3. الفرق بين الكفاءة والكفاية:

المقاربة بالكفاءات هي أسلوب تعليمي ظهر في أوربا حوالي سنة 1468. طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها، ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدءًا من سنة 1960، ثم إلى بلجيكا عام 1993، وتونس عام 1999 **(الزموري، 2009، ص 01)**.

إن الكفاءة (efficiency) تعني مقدرة النظام على المواءمة بين المدخلات والمخرجات والحصول على أفضل النتائج الممكنة بأقل التكاليف. في حين أن الكفاية (competency) تعني كفاية الشيء كونه قادرًا على الوفاء بالالتزامات **(العابد، 1998، ص 7)**.

يستخدم مفهوم الكفاءة (competence) بشكل واسع في بريطانيا في حين أن مفهوم (Competence)، الكفاية (competency) يستخدم بشكل كبير في الفكر الأمريكي.

فالكفاءة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالمخرجات حسب أدنى المعايير المتعلقة، وأما الكفاية فترتبط بالمدخلات التي يقدمها الفرد للعمل أو الأداء الأفضل.

كما يذكر (العريني) أن الكفاية تعني: "الاستغناء، وهو الحد الأدنى من الأداء أو الحد الذي نريده من الأداء، كقولك يكفي للطالب أن يأتي بالاختبار (70 %) من الدرجة لتكون كافية للنجاح، أما الكفاءة في التعليم تقتضي الحد الأعلى من الأداء **(العريني، 2003، ص 13)**.

ويتفق ذلك مع ما ذكره (محمد بن عبد العزيز أبانمي) في أن الكفاية هي: "الحد الأدنى الذي ينبغي توفيره في شيء كشرط لقبوله" **(أبانمي، 1994، ص 21)**.

إن مفهوم الكفاية يرتبط بعناصر أساسية في العملية التعليمية: **(أبو السميد، 1985، ص 55)**.

- ارتباطها بإدوار ومهام الفرد.
- ارتباطها بالأداء الظاهر للفرد.
- ارتباطها بالمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لعمل الفرد.
- ارتباطها بالنتائج التي يسعى الفرد إلى تحقيقها.

4.3. أنواع الكفاءة:

تتضمن أنواع الكفاءة ما يلي: **(جامل، 2001، ص ص 14 – 15)**.

1.4.3. الكفاءات المعرفية والمستوى المعرفي Cognitive Competencies:

تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

2.4.3. الكفاءات الوجدانية Affective Competencies:

تشير إلى أراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة، وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه.

3.4.3. الكفاءات الأدائية Performance Competencies:

تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يبنى ويعتمد على ما حصله الفرد سابقاً من كفاءات معرفية.

4.4.3. الكفاءات الإنتاجية Conséquence Competencies:

تشير إلى أثر أداء الطالب للكفاءات السابقة في الميدان، وهذه ينبغي أن تلقى الاهتمام في برامج إعداد الكوادر الفنية، وذلك أن هذه البرنامج تعد لتخريج مؤهل كفء.

كما أن كوبر (Cooper) وزملائه حددوا ثلاثة أنواع من كفاءات للمعلم هي:

أ. كفاءات المعرفة:

وهي التي تعين المفاهيم الإدراكية التي يتوقع من المعلم أن يظهرها مثل: ما الشيء الذي يجب أن يعرفه المعلم من أجل أن يكون فعالا في تعليم تلاميذه؟.

ب. كفاءات الأداء:

وتقوم على أساس أنه لا بد أن يكون المعلم فعالا في تعليمه للتلاميذ، ومدربا لهم، المعلم ومدركاً وواعياً للعلاقة بين سلوكه والتأثير الذي يحدثه ذلك السلوك على نمو تلاميذه.

ت. كفاءات التسلسل المتعاقب:

وتظهر في التأثير الذي يخلقه المعلم في سلوك التلاميذ، وفي هذا النوع من الكفاءات يكون التركيز على العلاقة بين سلوكه ومحصلات تلاميذه التي تعد مؤثرات حقيقية لفاعلية التعلم.

5.3. مستويات الكفاءة:

يمكن إجمال مستويات الكفاءة كما يلي: **(هني، 2005، ص ص 76 – 77)**.

1.5.3. **الكفاءة القاعدية:**

وهي المستوى الأول من الكفاءات، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية) ثم الكفاءات الختامية في نهاية السنة الدراسية.

2.5.3. **الكفاءة المرحلية (المجالية):**

يبنى هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية، و يتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (سيرورة) قد تستغرق شهراً، أو ثلاثياً، أو مجالاً معيناً، ويتم بناؤه بالشكل التالي: كفاءة قاعدية1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية.

3.5.3. **الكفاءة الختامية (النهائية):** وهي التي تتكون من مجموعة الكفاءات المرحلية، يمكن بناؤها من خلال ما ينجز في سنة دراسية أو طور تعليمي.

4.5.3. **الكفاءة المستعرضة:**

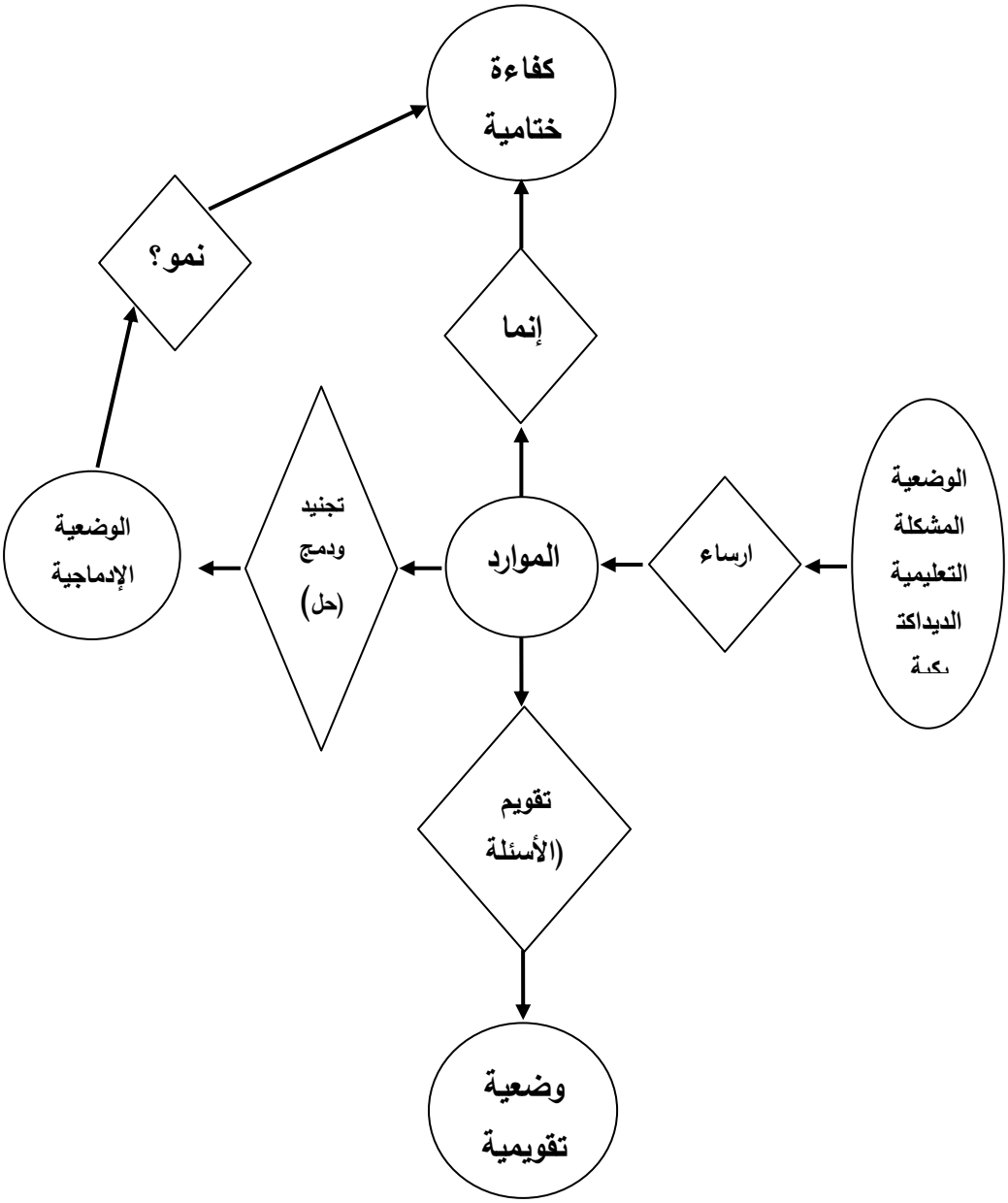
هي مكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، أوهي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر، كما أن الكفاءة المستعرضة يمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية.

4. تعريف الوضعية:

هي سياق حدثي لتفاعل الذات مع الموضوع قصد تحقيق هدف معين وتنقسم الوضعية في المجال التعليمي وفق تصور كزافي روجرز (Xavier Roegiers) إلى ثلاث أنماط:

- وضعية مشكلة ديداكتيكية.

- وضعية إدماجية.
- وضعية تقويم.



شكل رقم (05): العلاقة بين أنواع الوضعيات

1.4. مكونات الوضعية:

يرى (دوكاتال، Jean- Marie De ketele) أن الوضعية تتكون من ثلاثة مكونات هي: **(خير الدين، 2005، ص ص 119 - 120)**.

1.1.4. السند: ويسمى الرافد أيضا، ويقصد به مجموع العناصر التي تفرض على المتعلم في شكل مسألة، أو مشكلة، أو صورة، أو نص، أو منظوم، أو خريطة، ... إلخ.

ويتكون هذا السند من ثلاثة عناصر:

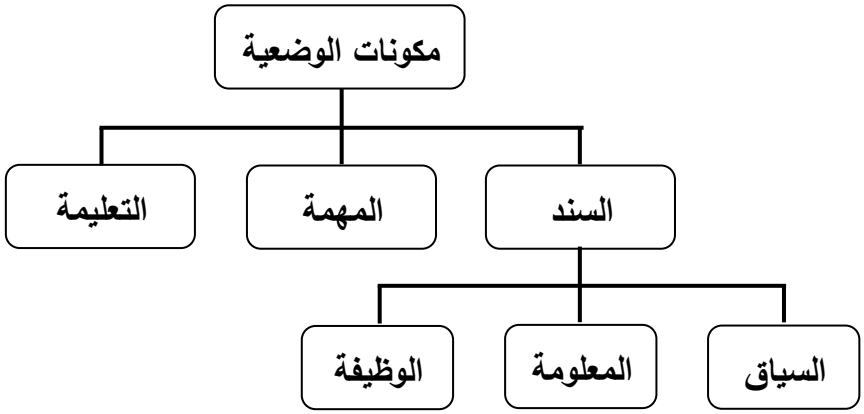
أ. السياق العام الذي يجري فيه السند.

ب. المعلومات التي يعتمد عليها المتعلم في ممارسة نشاطه التعليمي.

ت. الوظيفة التي من خلالها يتحدد الهدف من إنجاز الوظيفة.

2.1.4. المهمة: وهي التي يتحدد من خلالها ناتج التعلم.

3.1.4. التعليمة: وتبين ما سيقوم به المتعلم من نشاط. والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل رقم (06): مكونات الوضعية.

2.4. أنواع الوضعية:

تتخذ الوضعيات أشكالاً عدّة أهمها:

1.2.4. الوضعيات التعليمية:

هي علاقة بين المتعلم ووسط ما يحتوي على نظام تربوي كامل قصد الاستفادة من محتويات معينة **(لخضر، 2003، ص 90)**.

وهي كذلك: "مجموع العلاقات القائمة بشكل ظاهر بين المتعلم أو مجموعة من المتعلمين ووسط يحتوي على أدوات وأشياء (وسائل إيضاح، سبورة، جهاز عاكس ...الخ)، ونظام تربوي يمثله المعلم بهدف

إكساب المتعلم معرفة مبنية أو في طريق البناء"، ومن أنواعها: **(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، د ت، ص 15)**.

أ. **وضعية الفعل:** وتتمثل في دفع التلميذ إلى إنجاز عمل باستثمار طاقته الفكرية وتسخير قدراته الشخصية للوصول إلى الأداء الناجح.

ب. **وضعية الصياغة:** وتتمثل في حسن صياغة التعليمات أو المعلومات المتبادلة بين المعلم والمتعلم.

ت. **وضعية التصديق:** وتتمثل في كون المتعلم مطالب بالبرهنة على ما يقول أو يفصل بشواهد أو ممارسات من اجتهاده الخاص.

2.2.4. وضعيات التعلم: وهي الوضعيات التي يوجد فيها المتعلم في علاقة مع المادة الدراسية ومع الموجه ومحيط يخدم تعلماته. ولكي يبني المتعلم الكفاءة المنتظرة، لابد أن تتضافر مجموعة من الوضعيات التعليمية التعلمية في شكل متكامل وفق التحديد الآتي: **(خير الدين، 2005، ص ص 123-125)**.

أ. **وضعية التعلم الاستكشافي:** وهي كل سياق يثير تعلما جديدًا، يتسم هذا النوع من الوضعيات بالتعقيد، لأنه يطرح آليات جديدة، تجعل المتعلم يكتسب عن طريقها معارف أعمق من المعارف السابقة، تمكنه من مواجهة الوضعيات الجديدة المعقدة.

وتظهر الوضعية الاستكشافية في إطار إشكالية لا يمكن حلها بالآليات والمعارف التي اكتسبها من قبل. بل يتطلب حلها اكتساب معرفة جديدة تؤدي بدورها إلى تعلم جديد.

ب. **وضعية التعلم الآلي:** وهي السياق الذي يتيح الفرصة للمتعلم كي يتدرب، وبشكل أكثر على آلية استخدام مختلف المكتسبات القبلية، وتتجسد أنشطة التعلم الآلي في إنجاز تمارين متنوعة في إطار التعلمات المحددة. ويظهر المتعلم في هذه الوضعية أكثر حيوية وفاعلية، إذ لا يعتمد في إنجازه إلاّ على نفسه وإمكاناته الفردية، فيتكون له أسلوب خاص به في تعلماته.

ت. **وضعية التعلم الإدماجي:** وهي السياق العام الذي يتيح للمتعلم إدماج مكتسباته السابقة (معارف، مهارات، سلوكات)، والتي كونت له ناتجا تعلميا حصل من خلال الوحدات الدراسية التي تناولها في شكل مستقل ومجزأ.

ث. **الوضعية التقويمية:** هي عبارة عن نشاط من الأنشطة التي تشملها الوضعيات السابقة، ولكنها تختلف عنها في كونها ترمي إلى تقويم قدرات المتعلمين على إدماج مكتسباتهم، وسلوكاتهم القبلية، واستغلالها في إيجاد الحلول الملائمة لوضعيات جديدة.

أوهي: "وضعية يتم فيها إصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف مسطرة، والتي تؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة".

والتقويم في وضعه الجديد يشبه إلى حد كبير أنشطة التعلم الإدماجي من وجهتين:

الأولى: يستهدف التعلم الذي يراعي العلاقة التكاملية بين نواتج التعلم، حيث يستطيع المتعلم توظيف هذه المكتسبات في شكل مدمج، وليس منفصلا، أي لها ارتباط وثيق ببعضها البعض.

الثانية: ترتبط بالإستراتيجية العامة للتقويم بمنظوره الجديد، حيث يلفت الانتباه إلى تقويم المكتسبات والسلوكات القبلية في إطار مدمج وموظف، وهي الغاية التي يستهدفها التقويم.

ج. **الوضعية الدعم والعلاج:** هي: "وضعية تتعلق بأنشطة الاستدراك والعلاج لثغرات التعلم، للذين يعانون من تأخر دراسي في بعض المواد الدراسية، لأسباب موضوعية خارجة عن ضعف في قدراتهم العقلية". أو هي: "وضعية استدراكية تتيح فرصًا إضافية يدركون بها ما فاتهم من تحصيل خلال تعلماتهم السابقة".

والمعلم وحده من يحدد نوع المشكلة التي يعانيها المتعلم والأسباب المحيطة بها. لغرض تشخيصها واقتراح الحلول الملائمة لها. ويقوم المعلم نفسه بالتخطيط الدقيق لتنفيذ الوضعيات بشكل يحقق للمتعلمين حاجاتهم التعلمية **(خير الدين، 2005، ص 125)**.

ح - **الوضعية الإشكالية:** وهي الوضعية التي يوجد فيها المتعلم نفسه أمام معطيات ومطالب تتطلب التفكير والإنجاز لإيجاد جواب أو مخرج يتوافق مع ما هو مطلوب. (فكري، حس حركي، إنجاز) وتندرج تحتها كل الوضعيات السابقة **(لخضر، 2003، ص 91)**.

خلاصة:

لقد أصبحت المعرفة سمة أساسية من سمات مجتمعات القرن الواحد والعشرين، فمجتمع المعرفة هو ذلك المجتمع الذي يحسن استعمال المعرفة في تسيير أموره واتخاذ القرارات السليمة، والذي ينتج المعلومة ويوظفها لمعرفة خفايا وخلفيات وأبعاد الأمور بمختلف جوانبها وأنواعها، وهو اليوم أساس التنمية البشرية.

وأن بيداغوجيا الكفاءات، لا تحبذ التراكم المعرفي الفعل التربوي، ويطلب من المتعلم بناء معارفه بإدماج مكتسباته وتوظيفها، وهذا يستدعي من المعلم أن يطور في استراتيجيات وطرائق التدريس وينوع في أساليبه، وقد يعاب أحيانا على هذه المقاربة بأنها تركز على الجانب النفعي على حساب الثقافة، ولا مراء أن البيداغوجيا الجديدة لا ترفض المعارف، ولا تولي ظهرها للمحتويات كما يعتقد، وإنما تعمل على إدماج ما نتعلم في المدرسة و خارجها.

ورغم ما تلاقيه هذه المقاربة الجديدة في التعليم من مقاومة شديدة وانتقادات سلبية لها، إلا أنه يمكن القول أن الكفاءة ليست شيئا نعرفه فحسب، بل هي شيء نحسن القيام به. وعليه تجعل المتعلمين قادرين على القيام بالنشاطات. ويوظفون من أجل ذلك معارفهم المكتسبة في المدرسة وفي التجربة الحياتية الواقعية.

كما أن التعليمية تحرص على تفادي تغليب الكم على الكيف؛ فالأهم هو أن ينمي المتعلم كفاءاته الضرورية، التي تسمح له بالمرور إلى مستوى أعلى. ومن أجل ذلك يجب العمل على ترسيخ،

وتثبيت المعارف، والمهارات الأساسية بشكل ملائم، ومناسب لدى كل متعلم، وأن تساعد المتعلم على تعلم كيفية إعادة توظيفها في وضعيات جديدة، والتأكد من قدرته على القيام بذلك.

والعلاقة بين التعليمية والكفاءة في المقاربة الجديدة علاقة متلاحمة لا يمكن الفصل بينهما ذلك أن الكفاءة تبنى بجملة من المعارف والمهارات والقدرات والقيم ... والكفاءة هي المؤشر الوحيد على حصول المعرفة في شتى المجالات بما فيها الموضوع المطروح للبحث والدراسة، والتعليمية السبيل المؤدي إلى ذلك.

وختاما، آملين أن نكون قد لامسنا جانبا من الجوانب التي يمكن أن ترقى بالفعل التعليمي التعلمي.

المراجع:

- أبانمي، محمد بن عبد العزيز. (1994). **الكفاءات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- أبو السميد، سهيلة. (1985). **إعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع والكليات المتوسطة لإعداد المعلمين في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- إدريس، سهيل؛ وعبد النور. (1999). **المنهل قاموس فرنسي عربي**. ط 24. لبنان: دار الآداب ودار العلم للملايين.
- أمين، قاسم؛ وميلود، أيوب بن محمد. (2008). **بحث حول "التدريس وفق المقاربة بالكفايات. المغرب**.
- البوهي، رأفت عبد العزيز وآخرون. (2018). **أصول التربية المعاصرة**. ط 1. دمشق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الدريج، محمد. (أكتوبر 2000). **الكفايات في التعليم. المعرفة للجميع**. (16). المغرب.
- ديشي، بيير. (2003). **تخطيط الدرس لتنمية الكفايات**. ط 1. (ترجمة عبد الكريم غريب). المغرب: منشورات عالم التربية. مطبعة دار النجاح الجديدة.
- جامل، عبد الرحمن عبد السلام. (2001). **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي**. ط 2 الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- جونتيل، باولا؛ وبنتشيني، روبيرتا. (2004). **الكفايات في التدريس بين التنظير والممارسة**. ط 1. (ترجمة محمد العمارتي؛ والبشير اليعكوبي. المغرب: مطبعة أكدال.
- حسين، بوداود. (د ت). **التعليمية مفهومها ومستوياتها**. مطبوعة بيداغوجية. الجزائر: جامعة عمار ثليجي. الأغواط.

- خير الدين، هني. (2005). **مقاربة التدريس بالكفاءات**. ط 1، الجزائر: مطبعة ع/بن.
- زكريا، محمد بن يحي. (2004). **مدخل بالكفايات**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
– الزموري، المجيد. (2011/02/09). **المقاربة بالكفاءات**. http://maktoobblog.com.
– العابد، سلامة بن سلمان. (1998). **الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- عبدالله، قلي، فضيلة، حناش. (2009). **التربية العامة**. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
– العريني، عبد العزيز بن عبد الله. (2003). **الكفايات الأساسية لمديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- عزيز، فاضل حسين. (2015). **التربية الرياضية الحديثة**. ط 1. الأردن: الجنادرية للنشر والتوزيع.
– فريد، حاجي. (2005). **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات**. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.
– فوزي، بن دريدي. (2002). **الوافي في التدريس بالكفايات**. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر.
– لخضر، زروق. (2003). **دليل المصطلح التربوي الوظيفي**. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
– محمد الصالح، حثروبي. (2002). **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة.
- محمد، كزرة وآخرون. (2009). **المتمدرس المغربي في ظل مقاربة التدريس بالكفايات**. بحث تربوي. المغرب.
– محمد الطاهر، وعلي. (2006). **بيداغوجيا الكفاءات**. الجزائر.
مستواهم. (د ت). **تعليمية المواد في المدرسة** التربية وتحسين مستخدمي لتكوين الوطني - المعهد **الابتدائية**، الجزائر.
– *Pière, Gillet. (octobre 1986).* ***L'utilisation des objectifs en formation, évolution, Education permanent****, Nr 85.*
-LE PETIT Larousse illustré*. (2001). Frannce.*