الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمـــي.

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم.

كلية الآداب والفنون.

قسم اللغة العربية وآدابها.

# المقاربة بالكفاءات بين التنظير والممارسة

# تدريس اللغة العربية في التعليم المتوسط نموذجا

*أطروحة دكتوراه العلوم في اللسانيات التطبيقية، تعليمية اللغـــة.*

لجنة المناقشة:

- أ.د. عبد الجليل مرتاض رئيسا
- د. مزاري شارف مشرفا ومقررا
- د. لزعر مختار مناقشا
- د. ابن يشو الجيلالي مناقشا
- د. زغوان امحمد مناقشا
- د. عرابي أحمد مناقشا

- الباحث: زحاف الجيلالي

السنة الجامعية:**2011/2010**

***« إذا ظلت المقاربة بالكفاءات على مستوى الخطاب لهثا وراء الموضة، فإنها ستغير النصوص لتسقط في النسيان...***

***أما إذا كانت تطمح إلى تغيير الممارسات فستصبح إصلاحا من النمط الثالث، لايستغنى عن مساءلة معنى الدراسة وغاياتها».***

فيليب بيرنو

## الإهــداء

إلى والدي الكريمين زينب وخلف الله

إلى زوجتي الكريمة مليكة

إلى أبنائي سفيان ونجاة ووفاء

إلى صهري عبدالقادر

إلى حفيدتي بسملة وصفية

إلى الدكتور شارف مزاري

إلى كل معلم أخلص عمله لله في هذا الوجود.

# مقدمـــة

ليس في المكنة صوغ ملمح التخرج في تعليمية اللغة ما لم يتم ضبط وجهة الاستعمال أو منظوره الذي تسخر له اللغة في السياق المدرسي ، فقد يكون المفضل هو الجانب التواصلي ؛ هاهنا تمنح الأولوية لتمكين المتعلم من القدرة على التواصل في وضعية مألوفة ، شفهيا أو كتابيا ، فالملمح حينئذ هو إنتاج الشخصية المستقلة و المسؤولة في الأسرة و في الحياة الاجتماعية و المهنية.

و قد يفضل الجانب اللساني ، دون السعي مع ذلك إلى تكوين علماء لغة ، فالمؤمل آنئذ أن يتحكم المتعلم في اللغة تحكما تقنيا ؛ سواء أتعلق الأمر بالجوانب النحوية أم بخصوصيات اللغة الصرفية و المعجمية و الدلالية ؛ يمكن أن يفضي هذا الملمح في تآزر مع الملمح الأول إلى إعداد متعلمين لمتابعة تمدرس تخصصي (شعبة أدبية).

كما قد تفضل الجوانب الجمالية للغة ، فتوجه التعلمات نحو تذوق الآثار الأدبية من خلال كتابات المرموقين (الروائيين ، الشعراء...)

كل هذه الملامح أو المواصفات إنما ترتبط باللغة الأم لغة التعليم الأولى ، و هي في مقامنا هذا اللغة العربية ؛ رأس الهرم في ثالوث الهوية الوطنية ، و اللغة التي بها تتذهن جميع المواد ، في جميع مستويات المنظومة التربوية و الوطنية ، و هو ما يحشد لها ــ في إطار الإصلاح التربوي الجديد ــ من العزم و العناية و تجنيد الوسائل الشيء الكثير، كل ذلك من أجل ترقيتها و الرفع من مكانتها ، بدءا من إعداد البرامج الدراسية الجديدة، إلى مضاعفة عدد الندوات و العمليات التدريبية ، إلى إدخال التحسينات على تنظيم وسير هيئة التفتيش العام ، و كذا الزيادة في الحجم الساعي المخصص لتدريسها ، و انتهاء برفع معاملها في امتحان شهادة التعليم المتوسط من 4 إلى 5.

ولاشك أن ما ينبغي الاهتمام به ضمن هذا الإصلاح هو ظهور مقاربة التدريس بالكفاءات، والتي دعا إلى اعتمادها مجموعة من الباحثين والمفكرين في حقل التربية والتكوين.إذ كانت الدعوة صادقة في البحث عن أحسن السبل للخروج من الوضع المتناقض الذي ميز مجال التربية والتكوين في الجزائر في السنوات الأخيرة بسبب تنوع المقاربات، وكثرة المفاهيم، ومرد ذلك إلى غياب مراجع وكتابات وطنية توضحها بما فيه الكفاية،وتضعها في سياقها التربوي والثقافي.

وتوضيحا لما سبق نجد أن عددا من الفاعلين التربويين من أساتذة ومؤطرين قد وجدوا أنفسهم أمام عدة مقاربات تهم عملية التدريس والتعلم،ومجال التقييم والامتحانات.

إذ هناك من يدعو إلى التدريس والتقييم بالكفاءات، ومن يدعو إلى التدريس والتقييم بالأهداف، وهناك من يفضل عدم الابتعاد عن المعتاد.

وبالطبع فإن تعدد المقاربات البيداغوجية، سواء على مستوى التدريس والتعليم أو على مستوى التقييم والامتحانات، من شأنه أن يطرح مجموعة من الأسئلة لدى الملاحظين والفاعلين على حد سواء، لدرجة أن البعض يجد نفسه أمام إشكالية بيداغوجية حقيقية، تمتد لتشمل مجالي الديداكتيك والتقييم وهندسة التكوين على سبيل المثال.

ومن بين الأسئلة الشائعة لدى المدرسين والمؤطرين وغيرهم من الفاعلين في حقل التربية والتكوين: – ما هو الفرق بين الكفاءة والهدف؟ – ما هي الكفاءة، وكيف يمكن تحقيقها؟– ما العلاقة بين الكفاءة والمفاهيم المجاورة لها؟–كيف نقيم الكفاءات المراد بناؤها لدى التلاميذ والطلبة؟ وما علاقة الكفاءة بالمضمون الدراسي أو المعرفي المراد تلقينه للمتعلم؟

إعادة طرح مفهوم التقييم من زاوية نظر جديدة تدمجه ضمن إشكالية التكامل في سيرورة التعليم والتعلم كي يتم التحكم فعلا في دينامية التغيير النوعي الذي ترومه حركة

إصلاح المنظومة ، وكي تحقق المقاصد و المرامي التي تحدد ملامح التخرج أو مواصفاته ؛من قدرة تواصلية ، وقدرة على إنتاج أنماط عدة من النصوص في سياقات اجتماعية و مهنية وتخصصية عدة.

من هنا تجد الأسئلة سوفها المأمول: كيف نقيم هذه القدرات اللغوية؟ هل طرائق التقييم المتبعة سابقا إن في بيداغوجيا المحتويات أو في بيداغوجيا الأهداف هي نفسها في بيداغوجيا الكفاءات؟

وحتى يتم الظفر بإجابات دقيقة و عميقة حول هذه الأسئلة التي تشكل في جوهرها الإشكالية التي يقوم عليها البحث، فضلنا تتبع المسار التالي ؛ حيث البدء بما هو فكري تأسيسي و الختم بما هو إجرائي تطبيقي:

**المدخـــل:** تناولنا فيه العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وهل هي فعلا بعيدة عنه وعن عالم الشغـــل الذي ينتظر منها أن تمده بطاقات كفأة وخلاقة ، فأصبح تكييفها من الأولويات. إن المتعلم صار يتعامل بلغات عدة في يومه ، ويواجه وضعيات معقدة وطارئة لا يستطيع الاستجابة بصفة إجرائية وفعالة أمامها . فهو يملك المعرفة ولا يوظفها. معنى ذلك أن هناك خللا جعل الهوة تتسع بين المدرسة وبين المجتمع،الشيء الذي دفع بالوزارة الوصية وبالقائمين عليها إلى إعادة النظر في مناهجنا التعليمية من حيث المضامين، ومن حيث المقاربة البيداغوجية.وهل المقاربة بالكفاءات تصلح الوضع الراهن أم هي مجرد جري وراء التغيير؟ وما هي الخلفيات النظرية التي ارتكز عليها المنظرون في التأسيس لهذه البيداغوجيا الجديدة التي استفزت العالم الغربي، ومن وليه. ذلك ما سيجيب عنه الفصل الأول من البحث.

**الفصل الأول:** تناولنا فيه المرجعية النظرية للمقاربة بالكفاءات باعتبارها تصورا حديثا داخل الحقل التربوي والبيداغوجي، سواء على مستوى التدريس بمختلف المؤسسات

التعليمية أو بمجال التكوين أو إعادة التكوين، فإن هذا التصور يتأسس على منظور يعتبر فيه تكيف الفرد مع محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي من الغايات الرئيسة. من هذا المنظور يجب أن نتعرف على الخلفية النظرية لهذا التصور الحديث، محددين الأسس السيكولوجية، والسوسيوتاريخية و المعرفية التي أفضت إلى هذه المقاربة الجديدة التي ندعوها التدريس بواسطة الكفاءات، و التي شاعت في العالم في السنوات الأخيرة ؛ حتى صار الخبراء يتساءلون : هل المقاربة بالكفاءات مجرد موضة أم موجة قادمة من الأعماق؟

وللإجابة عن هذا السؤال بغية معرفة كيف نشأت هذه المقاربة، وما مسببات بروزها، قد يتعلق بما هو عام إنساني وعالمي؛ على أساس أن الظاهرة عالمية. و قد يتعلق بما هو خاص وقطري هو الجزائر؛ على أساس الإصلاح الأخير الذي نص عليه مخطط العمل ، وإصلاح النظام التربوي المنشور في أكتوبر 2003 ؛ والذي أقره مجلس الوزراء في أبريل 2002 ، وكان بعد موافقة البرلمان بغرفتيه ؛ بناء على مسعى الإصلاحات التي بادر بها رئيس الجمهورية. وقد نص هذا المنشور صراحة على اعتماد المقاربة بالكفاءات كإطار بيداغوجي و تربوي للإصلاح.

**الفصل الثاني:** تحدثنا فيه عن الكفاءة باعتبارها مصطلحا حديث التداول في أدبيات علوم التربية، مما جعل الباحث في مجال المقاربة بالكفاءات يصدم بعدة مصطلحات ومفاهيم تتداخل معه بشكل أو بآخر كما هو الأمر بالنسبة للمهارة، والاستعداد، والقدرة، والهدف ، والسلوك، والإنجاز. ومن باب وضع حدود تقريبية بين مفهوم الكفاءة، وهذه المفاهيم تطرقنا إلى أهمها قصد تحديد هذا المفهوم بشكل أكثر وضوحا وأكثر تمييزا عن غيره من المفاهيم المجاورة له. ثم أفضى بنا البحث إلى مفهوم الكفاءة : مقاربين إياها معجميا واصطلاحيا ، مع التركيز على استيفاء القول في المعنى الاصطلاحي كي نلم بمعناها في

جميع الميادين التي وردت فيها ،خاصة ميدان التربية . و ختمنا الفصل بالجمع بين المفهومين.

**الفصل الثالث:** خصصناه للمناهج التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات؛حيث سلطنا الضوء على الوضعية التي عاشتها المنظومة التربوية الجزائرية وذلك بدءا من الاستقلال إلى حين عزم الرئيس عبد العزيز بوتفليقة على إصلاح التعليم في الجزائر، وذلك بإنشاء جهاز دائم يوضع تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية،أوكلت إليه مهمة تصميم البرامج والطرائق التعليمية والمصادقة عليها. وللفصل في المصطلح وضحنا الفرق بين البرنامج،والمنهاج،والأسس الفلسفية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي يجب مراعاتها في بناء المناهج التعليمية، دون أن نغفل ما سطرته الوزارة في المناهج المعمول بها اليوم في المدرسة الجزائرية في التعليم المتوسط تحديدا.

**الفصل الرابع:** جاء ليحدد المسار الذي يسلكه المعلم أو المكون ليجعل هذه الكفاءات تتحقق على أرض الواقع . فلا شيء يصير حقيقة ما لم يغير المعلم طريقته في التدريس، ويغير من سلوكاته التعليمية التي دأب عليها؛ ليحدث مصالحة بين المدرسة وبين المجتمع؛ لأن مردودية كل إنجاز تعليمي رهينة بالشكل المتبع في ممارسة التعليم؛ أي في طريقة التدريس من جهة، ومدى ملاءمتها للتلاميذ من جهة ثانية. وفي هذا المجال، وقفنا على بعض المفاهيم الأساسية المتعلقة بطرق التدريس الحديثة؛ لأنها من حيث الممارسة لا تزال غير واضحة المعالم، وعلى الخلفيات التي تصدر عنها؟ وهل هذه الطرق تتناسب مع شروطنا التاريخية والاجتماعية؟ وما هي المعايير التي يمكن اعتمادها للحكم على طريقة من هذه الطرق بأنها الأنسب مقارنة مع الطرق الأخرى؟

**الفصل الخامس:** تناولنا فيه كيف تقيم الكفاءة؟ معنونين إياه بـــ:التقييم ــ الكفاءة (تقييم الكفاءة)، حيث بسطنا القول في استيفاء معنى التقييم معجميا واصطلاحيا ؛ من دون الخوض في التفاصيل و الجزئيات إنما بما يكفي لإنشاء تصور واضح و دقيق عليه

يتأسس اللاحق : وظائف التقييم ، أشكاله وطرائقه و أدواته.وذيلنا ذلك بمجموعة من الأمثلة من باب التوضيح لما ذهبنا إليه في مجال التقويم.

***الفصل السادس:** تناولنا فيه الوضعية الإدماجية، أولا مميزين بين الوضعية الإدماجية، والوضعية المشكلة، والفرق بينهما، وما مكوناتها الأساسية، وما خصائصها، ثم كيف تصحح؟ وهو جوهر التقييم، مقترحين تزامنا مع ذلك بعض الوضعيات من تأليفنا دعما لما ورد من تنظير للوضعية الإدماجية، والتي تعد بحق من أهم العناصر التي ترتكز عليها الكفاءة، ومن أهم محكاتها الجوهرية لتقويمها إنجازا وأداء ومؤشرا. ولا يمكن تصور الكفاءات بدون الوضعيات تماما؛ لأنها هي التي تجعل من الكفاءة وظيفة لا سلوكا، وهي التي تحكم على أهلية القدرات و مدى ملاءمتها للواقع وصلاحيتها للتكيف مع الموضوع أو فشلها في إيجاد الحلول للمشاكل المعيقة.

لقد فرض البحث بطبيعته هاته منهجا وصفيا استقرائيا حاول أن يطال جميع العناصر التي تمكن من القدرة على الجواب عن الإشكالية المطروحة ، مستندا في ذلك إلى العديد من المراجع خاصة تلك التي أنتجتها ثلة من خبراء التربية المشهود لهم عالميا بطول الباع في المقاربة بالكفاءات.

وغير خاف أن بحثا من هذا القبيل يطرح جملة من الصعوبات؛ أكثرها إثارة للاهتمام هي التباين الملاحظ في المصطلحات و المفاهيم المترجمة إلى العربية ؛ فإن إشكالية ترجمة المصطلح في سياق التبعية المعرفية الذي نعيش، و كذا انعدام الإطار الأكاديمي الموحد الذي يعود إليه جل الباحثين ، يفضي بأي باحث إلى الوقوع في الحيص بيص أمام انتقاء المصطلح الأدق المقابل للمصطلح الأجنبيّ.

# مدخـــل

## *بيداغوجيا الكفاءات ضرورة أم مجرد صيحة ؟*

كثير من البلدان في العالم، ولا سيما المتقدمة منها، ونحن جزء من هذا العالم، اغتنمت في السنوات الأخيرة، فرصة إصلاح المناهج التعليمية لإعارة اهتمام خاص لمفهوم التعليم بالكفاءات. وذلك في الوقت الذي نواصل فيه طرح عدد من التساؤلات حول كيفية الخروج بالمدرسة من الوضع الذي آلت إليه، وبالتالي كانت مناهجنا طوال سنوات، تعدل دوريا وفق متطلبات الظروف فلا المضامين تغيرت،ولا الممارسة البيداغوجية تطورت، بمقتضى التغيرات التي تطرأ بانتظام في المجتمع، وفي محيط المتعلمين.

ونحن نتساءل اليوم:هل المدرسة حقا بعيدة كل البعد عن متطلبات المجتمع وعالم الشغل؛ حيث أصبح تكييفها من أولوية الأولويات؟ وهل هي بصدد البحث عن نفس جديد بعد عدة عمليات من الإصلاحات الجزئية والتعديلات الظرفية، والتخفيفات المتلاحقة للمناهج، مع أنه لم يترتب على ذلك أي تطور في مستوى التعليم، وتحسين مردودية المعلم والمتعلم؟ وهل المدرسة مستعدة لتحمل فترة أخرى من فترات التأني والانتظار لتعرف في نهاية المطاف المصير نفسه؟ أو هي تنوي ضمنيا مواصلة تجربة بيداغوجية الأهداف؛ حيث بقيت فيها مناهجنا مدة طويلة مركزة على الأهداف المعرفية دون تجاوزها إلى المعارف الفعلية والسلوكية ؟

تمادى المشتغلون في حقل التربية من معلمين وموجهين ومستشارين تربويين كثيرا في طرح هذه التساؤلات التي لم يكن هناك طائل من ورائها، إلى أن جاءت فكرة إعادة النظر في مناهجنا التعليمية من حيث المضامين، ومن حيث المقاربة البيداغوجية، لنغتنم

هذه الفرصة من أجل العمل على تكييف المقاربة مع ما توصلت إليه البحوث في العالم، وإحداث التغيير المرتقب.

وقد شعر الجميع في هذه المناسبة بأمس الحاجة إلى إحداث التغيير في مقارباتنا البيداغوجية المعتمدة بكثير من الرتابة منذ سنوات طويلة. وقد بدا ذلك واضحا في الكتب المدرسية التي لم تعرف أي تعديل في مضامينها وفي طرائقها منذ بداية الثمانينات، بسبب عدم طرء أي تعديل في محتويات المناهج.

إن التعديل البيداغوجي عامل أساسي لأية عملية إصلاحية، وهو مطلب مشروع من أهم مطالب هيئة التعليم عندنا، وذلك بغض النظر عن أية فكرة إصلاحية شاملة؛ لأن هذه الأخيرة تعني أول من تعني أصحاب القرار. فالفعل البيداغوجي الذي يعني المعلم والمتعلم بالدرجة الأولى، هو أهم عوامل التغيير المبتغى.

في هذا الجو من رغبة الجميع في البحث عن السبل المؤدية إلى تغيير الأوضاع، وجدت وزارة التربية والتعليم نفسها مضطرة إلى إصلاح المنظومة التربوية لتواكب المستجدات التي يشهدها العالم، فكانت المقاربة بالكفاءات التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، فاعلا لا منفعلا، بانيا للمعرفة، وذلك عوضا عن التدريس بواسطة الأهداف الذي يكون فيه المعلم ملقنا للمعرفة.

فما الذي نرجوه من المدرسة في إطار الإصلاح؟

هناك تحديات كبيرة تواجهنا. فهل تساءلنا ما الذي يحتاج إليه المتعلم لمواجهة القرن الجديد من الألفية الثالثة؟

إن السؤال الذي طرحته بهذا الصدد OCDE[1] كان "ما هي الكفاءات التي سيكون المتعلمون في حاجة إليها في نهاية التمدرس؛ ليكونوا قادرين على القيام بدور بناء في المجتمع كمواطنين؟" وبالإجابة عن هذا السؤال، نعمل مثل كثير من الدول المتقدمة على إعادة النظر في مناهجنا التعليمية.

لا شك أن المتعلمين في حاجة إلى المعارف، لكن المعارف الحية القابلة للتوظيف في الحياة التي تتعقد أكثر فأكثر؛ في عملهم وخارج عملهم، المعارف القابلة للتحول والتكيف مع وضعيات الحياة الجديدة.

وفكرة الكفاءة لا تعني شيئا غير جعل المعارف المدرسية أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارج المدرسة، في الحالات البسيطة، والحالات المعقدة، من أجل معرفة التوجه في الشارع كما في الحياة، من أجل بناء منزله أو مؤسسته، من أجل التفاوض على العقود والاتفاقات كما التفاوض من أجل السلم.

ما أسهل ذلك قولا، وما أصعبه ممارسة وعملا !.وإذا كانت الكفاءات تستفزنا على حد قول برنوPERRENOUD إلى هذا الحد،وإذا نحن أخذنا هذا بمأخذ الجد، وأقبلنا على إعادة كتابة مناهجنا على أساس هذه المقاربة، فإنه لا بد من أن ننال كذلك من طرائق التعليم الجديدة، ومن أساليب التقويم، ومن العلاقة بين المعلم والمتعلم، ومن طرق تكوين المعلمين. كل ذلك يجب أن يمسه التغيير، وأن يعاد فيه النظر وفق متطلبات العصر.

إن ما يرجى من المدرسة اليوم، وفي الأنظمة التربوية في العالم هو مواجهة عدة تحديات، وأهمها منح التعليم معنى ودلالة. فالمتعلمون أصبحوا، وهـــم مقبلون على الحياة

1-l'organisation de coopération et de développement économique : renforcer la concurrence pour accroitre l'efficacité et l'emploie, revue n° 05 2006,p113 .

يتساءلون عما يتعلمون وعن الأسباب التي من أجلها يتم تعليمهم بطرائق هم غير راضين عنها. وبالفعل: فبماذا تزود المدرسة اليوم المتعلمين، فتساعدهم مستقبلا على مواجهة وضعية جديدة بالنسبة إليهم؟ لا سيما وأن وضعيات الحياة أصبحت متعددة ومتنوعة.

فالإنسان في مجتمع اليوم، لم يعد يتعامل في نشاطه العادي مثلا مع لغة واحدة، بل يتعين عليه أن يتدبر أمره بلغتين أو ثلاث لقراءة كيفيات استعمال الأدوات أو يفهم البلاغات الشفوية والكتابية ولو كانت بسيطة. إن عولمة التبادلات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وحتى النشاط السياحي، كل ذلك يقتضي القدرة على التعامل يوميا مع ثقافات مختلفة.

كذلك الأمر بالنسبة للحرف والمهن التي أصبحت في تزايد مستمر؛ فيكفي أن نفكر مثلا في النمو الهائل الذي تعرفه المهن المتعلقة بالبيئة، وأحوال الجو، والتي لم تكن موجودة قبل سنوات قليلة، ناهيك عن الوضعيات المعقدة الأخرى في الميادين العلمية والصناعية والسياسية التي تتطلب تجديدا متواصلا بالتكوين والرسكلة. ولمواجهة هذا التنوع وهذا التعقد يطلب من المتعلم كثيرا من التخصص أو كثيرا من تعدد التكافؤ.

الهوة تتسع باطراد بين المدرسة التي تتمادى في تقديم المعارف بانتظام، وبين الوضعيات الحياتية التي من المفروض أن يعد لها التلاميذ، وتنمي كفاءاتهم من أجل مواجهتها. فالتلاميذ الذين تعودوا منذ الصغر تلقي المعارف مجزأة، ولم يتدربوا على إدماجها لتوظف فيما بعد لتتحول إلى كفاءة، سيواصلون فيما بعد التفكير بكيفية غير منسجمة،حتى في أبسط الوضعيات. وهكذا تساهم المدرسة في إعداد ما يسمى"بالأميين الوظيفيين". معنى ذلك: أن أشخاصا اكتسبوا المعارف في المدارس، لكنهم عاجزون عن إدراك مدلولها، وبالتالي عن التصرف فيما هو مطلوب إليهم. وهم يستطيعون إنجاز العمليات الحسابية ، لكن عندما تطــرح عليهم مشكلة من مشاكل الحياة اليومية، يترددون

بين عملية الجمع والطرح. وحينما يحررون نصا تجدهم يخطئون في عمل النواسخ، وفي رفع المنصوبات،وهم يعرفون جيدا، بل يحفظون القواعد عن ظهر قلب، ولكنهم عاجزون عن استعمالها بصورة وجيهة في وضعية من الوضعيات.

فبالنسبة لهؤلاء " الأميين الوظيفيين" بوجه خاص، الهوة تتسع بين مكتسباتهم المدرسية وبين المكتسب الذي تقتضيه وضعيات الحياة المتزايدة باستمرار.

وليس معنى هذا كله أن المدرسة لم تعمل على تنمية بعض الكفاءات، أو بالأحرى بعض القدرات التي تكتسب كموارد لتنمية كفاءات أكثر وظيفية وملاءمة للسياق.فالمدرسة الابتدائية تؤكد على المعارف الفعلية الأساسية. فالمواد التعليمية فيها تنمي معارف فعلية مثل القدرة على تلخيص نص، والتعبير عن وجهات النظر،والحساب الذهني، وقراءة الخرائط، وفهم الخطوط البيانية، وإنجاز الرسوم البيانية والتعرف على النغم الموسيقي واستعمال المبرمجات في معالجة النصوص،والبحث عن معنى الكلمة في القاموس، أو عن قاعدة رسمها، ووضع الحدث التاريخي في سياقه.

ففي المرحلة الابتدائية الرهان ليس في إدراج الكفاءات في التعليم، لكن الرهان يكمن في العمل على تنميتها وترقيتها إلى مستوى التوظيف في مختلف الوضعيات الحياتية، وذلك لسببين اثنين:

1-التلاميذ الذين لاينجحون في دراستهم لا يتمسكون بالمعارف المعزولة عن السياق والمنفصلة عن كل تطبيق عملي، مع أنها هي المؤهلة للتخرج من المرحلة الأساسية ولمواصلة التعليم الثانوي. فبالنسبة لهذه الفئة من المتعلمين، المعارف المدرسية لا تعني شيئا كثيرا ما دامت منفصلة عن مواردها وعن استعمالاتها الاجتماعية؛ لأن المقاربة بالكفاءات تعمل بطبيعتها وبمفهومها على ربط العلاقة بين الثقافة المدرسية المنبثقة عن المعارف العلمية والممارسات الاجتماعية Les savoirs savants et pratiques sociales التي

أدرجها "مارتينان".[1] سنة 1989 كعنصر مكمل لسلسلة النقل التعلمية La transposition didactique .هذه الأخيرة تبدأ بعملية تحويل المعارف والممارسات إلى مناهج دراسية مقررة، والتي بدورها تتحول إلى محتويات التعليم الفعلية؛ حيث تطبعها تأويلات المعلمين وإضافاتهم، ثم تأتي مرحلة نسق التعلم والتملك وبناء المعارف والكفاءات في أذهان المتعلمين. فالأمر إذن بالنسبة للمتعلمين الذين لا ينجحون في دراستهم يكمن في ضرورة تنمية الكفاءات التي تقوم بدور التوظيف وإدماج التعلمات أو كما يقال: "التجنيد" للثقافة والمعارف المدرسية في مختلف الوضعيات والممارسات الاجتماعية.

2- بالنسبة لفئة المتعلمين الذين يستوعبون المعارف المدرسية بكيفية مرضية وبقطع النظر عن كل بيداغوجيا معتمدة، وعن أي مسعى وأية مقاربة، فهم مع ذلك عاجزون عن استعمال معارفهم في السياقات الأخرى غير التي استوعبوها فيها. يقال في ذلك بأن تحويل المعارف لم يتم بعد؛ لأن عملية تنمية الكفاءات عندهم لم تتجاوز حدود السياق المدرسي.

ومع ذلك فإن الإلحاح على ترسيخ الكفاءات مع الفئة الأولى من المتعلمين لا يكفي لتسوية صعوبات التعلم، إذا لم تصحبها بيداغوجيا الفوارق؛ إذ هي تضع التلاميذ في وضعيات تجعلهم يتعلمون وهم ينشطون ويفكرون في تجاوز العقبات التي تواجههم، شريطة أن يتم ذلك في شكل مجموعات.

أما فيما يخص الفئة الثانية التي تستوعب المعارف كما ينبغي، لكنها تعجز عن تجنيدها خارج سياق الاكتساب، فإن المقاربة بالكفاءات تعتبر خطوة حاسمة؛ لأنها تمنحهم فرصة العمل من أجل القدرة على التوظيف.

---

1-Jean louis Martinand : 1989, pratique de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences de technique, la science de l'éducation, pour l'ère nouvelle, N02,pp23/29.

## *من تحويل التعلم إلى تجنيد الموارد:*

تبدو الاستعارة التي استعارها بوترف[1] Le Boterf للتعبير عن ضرورة استجابة المتعلم بصفة إجرائية وفعالة لكل وضعية طارئة، سواء أثناء التعلم أو خارج المدرسة، وهي عبارة "التجنيد" تبدو مؤاتية أكثر من استعارة "التحويل" للدلالة على الكفاءة. هذه الاستعارة تبدو أعم من التحويل وأكثر ديناميكية وأكثر مراعاة للدور النشيط الذي يقوم به المتعلم، ولمقاصده حين يبرهن على كفاءته لتجنيد تعلماته. فالمتعلم يمتلك المعرفة،ويجندها، ويلجأ إليها عند الحاجة.

فالتجنيد إذن هو قدرة على تفعيل المعارف المكتسبة استجابة على الفور للقيام عن دراية بما هو مطلوب منه فعله ؛ لأن كلمة التوظيف لم تعد كافية لتفعيل الكفاءة.

وكذلك فيما يتعلق بتجنيد المعارف، والمعارف الفعلية والسلوكية، والمهارات والقدرات، فإن لفظة "الموارد" هي التي تدل أكثر على العناصر التي تتشكل منها صفات الكفاءة ؛ ليكون المتحلي بها كفـءا؛ لأن معنى"الموارد" يدل على أن كل ما يتعلمه المتعلم أصبح بتملكه إياه في متناوله، يعود إليه متى شاء للبرهنة على كفاءته. وهنا لابد من التمييز بين الموارد الخارجية، وهي كل ما يلجأ إليه المتعلم من أدوات ولوازم لغرض استعمالها للقيام بعمل. وأما الموارد الداخلية، فهي تلك المعلومات والمعارف والتمثلات والقدرات والمهارات والسلوكات والمواقف والقيم والمعايير التي توجه العمل من حيث جوانبه الأدبية/الأخلاقية. وبدون هذه الموارد لا يمكن أن تكون هناك كفاءات.

ومع ذلك، فإن هذه الموارد لا تكفي وحدها لاكتساب الكفاءة، بل يتوجب تجنيدها بدراية

---

1-Guyle Boterf : construire les compétences individuelles et collectives, Paris, éd .d'organisation,2004,p38.

وفي الوقت المناسب، وبدون توفر هذا الشرط، لا جدوى من تملك الموارد؛ لأنها لم تستغل عند الحاجة إليها. فتجنيد المعارف لا ينطلق من تلقاء نفسه بمجرد عامل الفطنة والذكاء. فقد يعتقد البعض أن تجنيد المعارف قضية حس مشترك، وذكاء عام، وهما يتوفران لدى كل شخص عاد. فمن المسلم به أن العقل السليم، والقدر المعقول من الذكاء يساعدان فعلا على تجنيد الموارد الضرورية وتنسيقها على نحو ملائم. لكن هذا لا يكفي لتكون القدرة على تجنيدها.

بعد أن وضحنا أهمية تجنيد المعارف، وتفعيلها، نعود إلى قيمة الكفاءات في المدرسة؛لأن قضية توظيف المعارف ليس جديدا في المدرسة، وإنما الجديد هو ضرورة البحث عن ضمان توازن بين المعرفة الوظيفية بل "النفعية" القابلة للتجنيد، وبين المعرفة "المجانية" التي نتعلمها من أجل أن نتعلم لا غير.

هنا نطرح سؤالا هو: هل اعتماد المقاربة بالكفاءات يكون على حساب اكتساب المعارف؟ يعاب على المقاربة بالكفاءات بأنها تركز أكثر على الجانب النفعي للمعرفة، وأن تجنيد المعارف لتنمية الكفاءات، لا يتم بدون غرض مقصود، بل ينسب إلى الكفاءة وظيفة اجتماعية نفعية ذات دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يكتسب الكفاءات من أجل أن يكون قادرا على فعل شيء ما: تلخيص النص، تحليله من حيث بنيته الداخلية قصد الوصول إلى التمييز بين مختلف أنماط النصوص، غير أن التحكم في قواعد اللغة، وفي المعجم اللغوي، والأسلوب، والبلاغة، لا يمكن أن يكون لصالح فهم النص الأدبي الذي يتغذى باكتشاف مميزات مختلف أنماط النصوص: الوصفية والحجاجية والقصصية والتوثيقية. فهل تتعارض هذه الكفاءات مع اكتساب الثقافة الأدبية التي لا تتحقق إلا بإدراك بنيات النصوص الأدبية نفسها ؟

إن كل ذلك متوقف على مفهومنا للثقافة. فالبعض يفهم الثقافة مجردة عن كل بعد نفعي Utilitaire، ويقولون: إنما نتعلم من أجل أن نتعلم، وآخرون يعتقدون أن المعارف الإنسانية إنما تقدر وتقاس بدرجة تهيئها للاستعمال، وبمدى الاستفادة منها في الحياة.

أليس من المفيد أن يدرك الناس كيف يسير المجتمع الذي يعيشون فيه؟ أليس من الأهمية أن يعرفوا كيف يتدبرون أمورهم حين تواجههم المشاكل اليومية؟

إن كل ما يمكن الإنسان من التحكم في حياته والدفاع عن حقوقه، وتحقيق أهدافه، فهو مفيد سواء من الناحية الروحية أو المادية. معنى ذلك أن التكوين الذي يعد للحياة، مهما كان غرضه، لابد أن تكون له صلة بالممارسات الاجتماعية. فليس من العار أن تصلح المعرفة والثقافة لشيء ما في الحياة. فلماذا يراد للفكر أن يتعارض مع العمل،مع أن الطبيعة الإنسانية تتميز بكون الفرد يفكر من أجل أن يعمل؟ بل أكثر من ذلك نجد الإنسان يعتمد على التراث الجماعي للإنسانية ليتحكم في هذا العالم.

من حيث وجهة نظر الجنس البشري وطبيعته، لا يمكن إلا أن نعمل على التوفيق بين هذين البعدين المميزين للوجود البشري. لماذا لا بد أن تختار المدرسة بين المعارف والكفاءات؟ نحن في حاجة إليهما جميعا، ليس فقط كمجتمع، لكن بالنسبة لكل فرد من أفراده. فإذا كانت المقاربة بالكفاءات تقتضي كثيرا من الوقت والتدريب، فما علينا إلا أن ننتقي من المعارف في مناهجنا المدرسية ما هو مفيد وفعال؛ فالمدرسة مع تنامي العلوم والمعارف لا يمكنها أن تتكفل بتعليم كل شيء. فإذا كانت الثقافة تعني إعطاء معنى للوجود وللعلاقات بين الأشخاص وللعالم المحيط بنا وللحياة الذاتية نفسها، فلسنا في حاجة إلى أن نعرف أكثر من هذا.إذا كان وقت الدراسة لا يستوعب أكثر من ذلك.

فيتعين حينئذ على مناهجنا أن تختار ما يلزم من المعارف، وأن تكون في مستوى ما يمكن استيعابه؛ وإلا أصبح المعلمون يبادرون أنفسهم بتخفيفها عشوائيا قصد تكييفها مع

طاقة المتعلمين الاستيعابية، ووفق ميول كل واحد منهم. فإذا أراد القائمون على النظام التربوي أن يحتفظوا بالتحكم في غايات التربية، فليجعلوا المناهج في متناول الجميع،المعلمين والمتعلمين.ومن مثل ذلك ما فعلته وزارة التعليم في الكيبيك بكندا حيث تركوا نسبة 20% من المناهج مفتوحة لمبادرة المؤسسات والمعلمين الذين يتفقون محليا حول تكييف المناهج وفق الوضع التعليمي لكل مؤسسة أو لكل قسم دراسي.

وإذا أردنا حقيقة تنمية الكفاءات لدى المتعلمين فلنقدم من المعارف ما يلزم ولنخصص الوقت الكافي لبناء الكفاءات وتجنيد الموارد؛ فإن الكفاءات كما قال بيرنو"لا تولي ظهرها للمعارف؛ إذ لا يمكنها الاستغناء عنها".ويقــول" المقاربة بالكفاءات لا ترفض المحتويات والمواد التعليمية، وإنما هي تؤكد على ضرورة تفعيلها في المدرسة وفي الحياة " . بل تقديرا منه لمكانة المعرفة والثقافة في المدرسة والحياة، يضيف قائلا" لا شك أن تحويل المعارف المدرسية إلى كفاءات هو حقا تعبير بأقصى ما يمكن عما يمكن أن نكنه لهذه المعارف من التقدير؛لأن تحويل المعارف إلى كفاءات وإثرائها بهذا البعد المهاري الهام، يجعل المعارف صالحة للاستعمال في أنواع الوضعيات كلها، في العمل وخارج العمل".[1]

"C est manifester le maximum d’ estime qu’ on puisse avoir pour les savoirs scolaires que de les transformer en compétences, de les enrichir de sorte qu’ ils soient utilisables dans toutes sortes de situations de la vie, au travail et en dehors du travail "

وفي مقال عنوانه" المدرسة تستخفها الكفاءات" l école saisie par les compétences يقول:" نحن نتعلم المشي بالمشي والرقص بالرقص؛ فلماذا تريدون أن نتعلم التفكير والملاحظة والتصور والتواصل والتحليل والمساومة بغير ممارسة هذه الأنشطة في وضعيات متنوعة

1-Ph.Perrenoud: construire des compétences dés l’école ,Paris,E.S.F.1997,3ed,2000,p98

قدر الكفاية، حتى لا تبقى الكفاءة مرتبطة بنمط واحد من السياقات والرهانات والشركاء؟"[1]

هذه الممارسة هي التي تأخذ من وقت المعلم والمتعلمين القسط الوافر. والحل الوحيد هو التخفيف من نصيب المفاهيم في مناهجنا والحد من المعارف المقررة ؛ قصد إفساح المجال للتدريب على تجنيدها في وضعيات مختلفة. ففي الوقت الذي تراكمت فيه المعارف والعلوم؛ يتعين إعادة النظر في المناهج التي تميزت باحتواء كميات ضخمة من المعارف، كثيرها غير ضروري للحياة، ولا ينفع صاحبها من التدبر في الحياة العملية؛ معنى ذلك أن الوضع الذي نعيشه حاليا يتلخص في أن المتعلمين يقضون سنوات وسنوات في المدرسة ليكتسبوا معارف لا يستطيعون توظيفها في الحياة.

يجب على اللجان المختصة بوضع المناهج أن توضح في المناهج الموضوعة أسباب اختيار المعارف المقررة، وذلك وفق الغايات والأهداف العامة التي تسطرها الوزارة الوصية. هذه المعارف يعبر عنها بالكفاءات؛ أي في شكل معارف فعلية قوامها القدرة على تجنيد جملة من الموارد واستعمالها بنجاعة وعن دراية في وضعيات متنوعة في المدرسة وخارجها.

### ***الكفاءة في المجال التربوي:***

مفهوم الكفاءة عموما كان معمولا به في قطاع التكوين المهني، والتمرن على الممارسة، كان ولا يزال هو الرهان الأساسي في هذا القطاع؛غير أنه يختلف من حيث استعماله في مجال التربية والتعليم؛ لأنه إذا كان مفهوم الكفاءة في مجال التكوين المهني يتمثل في خدمة المؤسسة والشغل ؛ حيث ينظر إلى الكفاءة على أنها وظيفة إنتاجية ملزمة

1-Ph.Perrenoud. l'école saisie par les compétences, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation .Université de Genève ,1999 ,p58.

بالنتيجة obligation du résultat ، فإنها في التعليم تعني المعلم والمتعلم، وتكون بجانب المعرفة في خدمتهما. والآن أصبحت هذه المقاربة الشغل الشاغل بدءا بمرحلة التمدرس القاعدية. وما مراجعة المناهج على أساسها إلا تعبير عن وعي بأهميتها في إحداث التغيير وتطوير مردودية التعليم، بل هناك نوع من أزمة ضمير: فالمدرسة تستأثر بكثير من حياة المتعلمين، وتعدهم بأن المجهودات المبذولة والمكتسبات المتحصل عليها سوف تفيدهم مستقبلا؛ غير أن ذلك مآله خيبة الأمل بعد مغادرة المدرسة.

ومما زاد من خيبة الأمل هذه أن فترة التمدرس في كثير من بلدان العالم تتزايد باستمرار؛ بحيث كلما طال مكوث المتعلمين على مقاعد الدراسة، كلما لوحظ أن النتيجة لم تتغير من حيث إعدادهم للحياة؛ حتى إن الكثير أصبح يتساءل حول ما إذا كان ما يتلقاه المتعلم في المدرسة يبرر السنوات الطوال التي يقضيها فيها ؟

مثل هذا التساؤل لا يصدر في شأن المتعلمين الذين يستفيدون من دراستهم بالرغم من كل مقاربة بيداغوجية معتمدة؛ لأن هذه الفئة تمثل حالة استثنائية. إنما التساؤل يعني العدد الأكبر من المتعلمين الذي يقضون عشر سنوات أو أكثر على مقاعد الدراسة ويخرجون منها " أميين وظيفيين ".

إن وزارة التربية والتعليم في الوقت الحالي أمام تحد كبير؛لأن الكفاءة في مجال التربية والتعليم معناها أن يكتسب المتعلم معارف، وأن يتعلم كيف يستفيد منها في الحياة، وأن يكون قادرا على إنتاج نصوص من مختلف أشكال التعبير، لها دلالة معنوية بالنسبة إليه لغرض الاتصال بالغير، أن يكون قادرا على تحديد ما هي العملية الحسابية التي ينبغي طرحها في مشكلة معينة، ثم يقوم بحل هذه المشكلة اعتمادا على نفسه.إن ممارسة أي كفاءة بالمفهوم المدرسي لا بد أن تتم في وضعية تعلمية من الإدماج ذي دلالة. إنه مفهوم إدماجي يأخذ في الحسبان المحتويات المعرفية والأنشطة التعلمية والوضعيات التي تمارس فيها هذه الأنشطة.

ويذهب الأستاذ كزافيي روجرز في ذلك إلى اعتبار الكفاءة في مجال التربية والتعليم، مكسبا كامنا acquis potentiel لدى صاحبها؛ حيث يلجأ إلى ممارستها كلما كان في حاجة إليها. فهو يقول:"أنا كفء إذا كنت استطيع في كل وقت أن أبرهن على أنني كفء"[1]. je suis compétent lorsque je peux, à tout moment ,montrer que je suis compétent. هذه الميزة التي يتميز بها المفهوم المدرسي للكفاءة مهمة للدلالة على موقف المربي تجاه المقاربة من الناحية الأدبية؛ إذ يرى الكفاءة المدرسية على عكس ما هي عليه في مجال التكوين المهني، يجب أن تكون دوما في خدمة الفرد وما يريد القيام به كفرد.

ففي الحياة مثلا كل واحد منا تواجهه وضعيات يجب أن يعرف كيف يبرهن على كفاءته من أجلها ؛ للحصول على ما يريد: يشرح كلمة أو مقولة، يحصل على معلومات، يبرر سلوكه أو اختياره، يدافع عن حقوقه أو عن ذاتيته. إنها وضعيات عادية نعثر عليها في الأسرة أو في الحي أو في العمل.والذي تشترك فيه هذه الوضعيات هو كون البرهنة فيها وسيلة للعمل والتأثير. إنها القدرة على الرد والاعتراضات وعلى بسط الاستدلال والتفكير خلافا عن الآخرين، والقدرة على الدفاع عن وجهة النظر دون التهرب من المواجهة، مع الاستماع إلى الغير وأخذ رأيهم في الحسبان وتقبل الحلول الوسطية عند الضرورة، وحين يتعين اتخاذ القرار.

بعض الكفاءات تتطلب عدة معارف مدرسية وغير مدرسية. فالقدرة على المحاجة argumentation تستدعي معارف تجريبية ومعارف نفس اجتماعية/لسانية psychosocioliguistique لا تدرس في المرحلة الابتدائية، ولا يمكن الاقتصار معها على الثقافة العامة؛ لأن التدريب على محاجة الغير يتطلب تنويع السياقات والرهانات.

---

1-Xavier roegiers : savoirs, capacités et compétence à l'école .une quête de sens ,forum-pédagogique, mars 1999,pp.25-27.

هنا تعتمد بيداغوجيا اللغة كأداة للتواصل. لذا نجد كثيرا من الكفاءات المدرسية لا تتحقق إلا بعد فترة طويلة من التمدرس والتجربة. وهناك كفاءات تستدعي معارف رياضية مثل تسيير الميزانية ووضع خطة شخصية للتوفير والاحتياط، وحساب مبالغ الضرائب. بعض هذه المعارف تكتسب في المدرسة، ويعنى هذا أن هناك دوما معارف "طي الكفاءة" غير أنها لا تكفي وحدها لترقية الكفاءة، فتتضاف إليها التجربة الذاتية والذكاء أو تنتظر حتى تستكمل بفترة أخرى من التعلم.

## *هل المقاربة بالكفاءات تعالج وضع المدرسة الراهن؟*

### 1-الكفاءة والممارسة البيداغوجية:

لاشك أن المقاربة بالكفاءات تتطلب بالضرورة إحداث تغييرات هامة في الممارسة البيداغوجية. وإذا كانت هذه المقاربة بهذا القدر من التأثير على الفاعليين التربويين،ابتداء من المفكرين إلى الوزارة الوصية إلى المفتشين، فإنها تبقى دون جدوى إذا لم تنقل هذه العدوى إلى المعنيين الحقيقيين بالتعامل مع المنهاج، وهم المعلمون والأساتذة. وهنا يحضرني ما قاله أحد الخبراء المتحمسين للمقاربة بالكفاءات: "جميع إصلاحات المناهج تستلزم مثاليا ممارسات بيداغوجية جديدة ؛ لا يمكن أن نسمح لأنفسنا ونحن مقبلون على التعليم بالكفاءات بالحلول الجزئية المتمثلة في إعداد المناهج على أساس هذه المقاربة بدون إحداث تغيير في الأنشطة التعليمية بأقسامنا الدراسية، وذلك كيفما كانت جودة مناهجنا وتماسكها. وإذا كانت الكفاءات تستخف المدرسة ولم تستخف معلميها فالفشل لا مفر منه"[1].

---

1-فيليب جوناييرنحو فهم عميق للكفايات،الكفايات والسوسيوبنائية، تعريب وتوضيب عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية،ط1،2005 مطلعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ص 26.

معنى هذا أنه لا جدوى من إحداث التغيير في مقاربة المنهاج إذا لم يصحب ذلك تجديد في تكوين المعلمين والأساتذة من حيث علاقتهم بالمعرفة وعلاقتهم بالمتعلمين وفي كيفية تقديم دروسهم، وفي كفاءتهم المهنية بوجه عام؛ لأن مهنة التعليم لم تعد تتمثل في التعليم المباشر، بل في جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم. فيتعين رسكلتهم على أساس عدد من المبادئ المنبثقة من المقاربة بالكفاءات نفسها.والتي من بينها:

– علاقة المعلم بالمعرفة والتعلم يتعين إعادة النظر فيها. فكما أن المتعلم مطلوب منه أن يقدر على تجنيد معارفه للبرهنة على كفاءته، كذلك المعلم مطلوب منه أن يوظف معارفه المتراكمة في والوضعيات الحقيقية. ويقتضي ذلك منه أن يحدث ثورة داخلية في ثقافته التربوية بحيث تتيح له الانتقال من منطق التعليم إلى منطق التدريب؛ لأن الكفاءات تبنى بتفعيلها في وضعيات معقدة.

– الوسائل الذاتية للمعلم الذي هو مطالب بأن يبادر بالأفكار، وبإيجاد وضعيات تأخذ في الحسبان سن المتعلمين ومستواهم الدراسي،والوقت المخصص للنشاط وطبيعة الكفاءة المقصودة. فالوضعية الإدماجية لم تعد تصلح فيها الوسائل التربوية المعتادة. والوسائل الذاتية للمتعلم تقتضي أن يقدر على اقتراح ما يناسب وضعيات المتعلمين. فيقدر على التفاوض معهم في شأنها ويتأكد من أنها ذات دلالة بالنسبة إليهم ومثيرة لاهتمام عدد كبير منهم.والتفاوض مع المتعلمين يحتمل أن يتقبل المعلم اقتراحاتهم وملاحظاتهم وتساؤلاتهم بصدر رحب، بحيث يدفعهم هذا السلوك إلى المشاركة باهتمام وفعالية في المشاريع المتفق على إنجازها جماعيا.

– تجديد تكوين المعلمين يبقى هو الآخر دون جدوى ما لم يقتنعوا بأن تبني المقاربة بالكفاءات اختيار جيد للمعلم والمتعلم والمنظومة التربوية على حد سواء.فإشراكهم في العملية يبدأ بالتحسيس والإقناع ،وذلك سيأخذ وقتا طويلا؛لأن العملية ليست بالشيء الهين إنما الأمر يتعلق بزعزعة عادات بيداغوجية راسخة. فهم مطالبون بأن يتنازلوا عن

شعورهم بنوع من الكفاية الذاتية وبتمكنهم من المادة المعرفية، وعن شيء من الراحة والدعة والاطمئنان ، كما هم مطالبون أن يتقبلوا المخاطرة بأنفسهم في ميدان سيصبحون فيه مكونين أكثر مما هم معلمو معارف.

وهناك الكثير ممن يرغب في التغيير والتجديد وذلك بحكم تجربتي كمكون في معهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم ، لكنهم غير متهيئين لعملية التكوين وتنمية الكفاءات.

هذه المقاومة وهذا التردد في ولوج مسلك هم مقتنعون بأنهم ليسوا فيه أكفاء للقيام بولوجه.غير أن المحاولة لا بد منها؛لأن الحل قد يكمن في مفهوم تنمية الكفاءة نفسه. أو ليست تنمية كفاءات المعلم هي أن يتعلم ما لا يعرف القيام به حين يقوم بفعله؟

-تقييم الكفاءات؛إذ يجب على المعلم أن يتخلى عن طريقة التقييم الجاري العمل بها.وقد وردت في المرجعية التي تم توزيعها على المجموعات المتخصصة اقتراحات توصي بالجمع في تقييم الكفاءات بين التقييم التكويني والتقييم التحصيلي.

وخلاصة ما ورد في هذه المرجعية أن تنمية الكفاءات تتم بواسطة الوضعيات الإدماجية التي تتيح الفرصة لتجنيد المعارف وإدماجها. فهناك طريقتان للتقييم تختلفان من حيث الشكل وتتكاملان من حيث الغرض: تقيم كفاءات المتعلمين بملاحظاتهم وهم يعملون، فنحكم على بعضهم بأنهم في حاجة إلى تملك معارفهم أكثر أو أنهم في حاجة إلى المساعدة؛ بينما البعض الآخر يبرهنون على قدرتهم على توظيف معارفهم بدراية. فدور المعلم هو تصور وإيجاد وضعيات معقدة ومراقبة المتعلمين لمعرفة ما إذا كانوا قادرين على الخروج منها بتجنيد مكتسباتهم المعرفية.

وأحسن طريقـــة لتقييم الكفاءات هي إدماج التقييم في النشاط اليومي للمتعلمين؛ إذ

يستحيل تقييم الكفاءات بصورة منتظمة، ولا بد من التخلي عن إجراء الاختبارات المدرسية التقليدية،ووضع المتسابقين في نفس خط الانطلاق.فالكفاءات تقيم لكن حسب الوضعيات التي تختلف فيها حالات المتعلمين. فبعضهم أنشط من بعض؛ لأنهم لا يقومون بالأعمال نفسها في آن واحد. وعلى نقيض ذلك فإن كل واحد منهم يظهر صراحة ما يستطيع عمله أو لا يستطيع. وهو في ذلك يفكر جهرا ويتخذ المبادرات ويخاطر بنفسه من أجل حل مشاكله. الشيء الذي يسمح بحوصلات مفردة للكفاءات المكتسبة.

وقد تبدو هذه الحوصلات تعسفية، لا سيما إذا لم يتم الاتفاق حول مقاييس التقييم. لكن نظرا إلى كثير من إيجابياته البيداغوجية ، يكون من الأهمية بمكان أن يثق المتعلم في معلمه الذي يصدر أحكامه بكيفية شاملة وفي وضعيات التعلم؛ لأنه يملك من الاختصاص في مادته ما يخوله القيام بتقييم تلامذته وهم يعملون.فهو لا يقيم والحالة هذه، بإجراء المقارنة بين تلميذ وآخر،بل هو يجري المقارنة المفردة بين ما يقوم به كل فرد وما كان يقوم به لو كان أكثر كفاءة.

من وجهة نظر المعلم لم يعد هناك فرق كبير بين التقييم التكويني والتقييم التحصيلي؛ لأنه يأخذ في الحسبان مؤشرات الكفاءة نفسها على مستويات مختلفة من بنائها. وفي نيته أنه في آخر الفصل أو السنة أو الطور سيكون التقييم تحصيليا.وهو عبارة عن اختبار أخير للتأكد من حصيلة المسار التعليمي ومن درجة اندماج مختلف التعلمات.

إن المقاربة بالكفاءات تبدو أنجع وسيلة لإحداث التغيير المبتغى لصالح المعلمين والمتعلمين؛لأنها من جهة تحمل في طياتها معنى التعلم بالنسبة للمتعلم، ومن جهة أخرى تجعل التعلمات أكثر فعالية. هذا صحيح بالنسبة للمتعلمين كلهم، وأصح حين يتعلق الأمر بأبناء الطبقات المحرومة في البوادي والأرياف أو المهمشين اجتماعيا وهم كثر في مدارسنا ؛ لأن النجاح في المدرسة بالنسبة لهذه الطائفـــة هو السبيل الوحيد لاكتساب أدنى

قدر من الكرامة، ومن ثم يصبح الضابط الرئيس في إنتاج النخب هو تكافؤ الفرص بالنسبة للجميع. ذلك أن المكتسبات المعرفية التي تبقى نظرية ولا تتحول إلى كفاءات يتدبرون بها أمورهم في الحياة، سوف تبقيهم "أميين وظيفيين"، وتتركهم ضحايا الفوارق الاجتماعية.غير أن تبني المقاربة بالكفاءات يجب أن يتم بكثير من الحذر لا سيما أن ذلك لا بد أن يوازيه التكفل بالمعلمين الذين يتعين أن يتكيف تجديد تكوينهم مع المقاربة الجديدة. ولا جدوى من تبني هذه المقاربة في قطاع التربية إذا لم تكن في خدمة المتعلمين؛ لأن المدرسة تبقى المؤسسة الوحيدة التي يمكن أن يحصل فيها المتعلمون على مكتسبات ذات المدى الطويل وبخاصة الأدوات الفكرية والمعارف الأساسية.

ويمكن أن تبقى المدرسة تقدم للمتعلمين المعارف التي يعجزون عن استعمالها في الحياة العملية. فمن أجل أن يقوم المتعلمون بدورهم في مختلف وضعيات الحياة، يجب أن توفر لهم المدرسة القدرة على تجنيد المعارف والمعارف الفعلية والسلوكية في الوقت نفسه.

وختاما ننتهي إلى القول بأن المقاربة بالكفاءات قد تقع في الانحراف أو الاختزال،إذا اكتفينا بتغيير الخطاب الواصف، وبإغراق مقدمات الكتب بهذا المصطلح، بل يجب التقدم نحو ما سماه " فيليب بيرنو" إصلاحات النمط الثالث؛ أي إصلاحات تمس إلى جانب البنيات والمقررات، ممارسات الاشتغال الديداكتيكي وأشكاله ؛ لأنه إذا ظلت المقاربة بالكفاءات على مستوى الخطاب لهثا وراء الموضة، فإنها ستغير النصوص لتسقط في النسيان. أما إذا كانت تطمح إلى تغيير الممارسات، فستصبح إصلاحا من النمط الثالث،لا يستغنى عن مساءلة معنى المدرسة وغاياتها.

# الفصل الأول

*المرجعيّة النظرّية للكفاءات.*

*1- المرجعية السيكولوجية.*

*2- المقاربة السوسيوتاريخية للكفاءات.*

*3- الإطار الابستمولوجي للكفاءات.*

*4- النموذج السوسيوبنائي والتفاعلي لبناء المعرفة.*

*5- المقتضيات الوطنية للأخذ بالكفاءات.*

## المرجعية النظرية للكفاءات.

### الإشكال البيداغوجي أو لماذا الكفاءات؟

يقصد بالإشكال البيداغوجي تلك المجموعة من المشاكل البيداغوجية التي من المفترض أنها اقتضت ظهور مثل هذه المقاربة لفعل التدريس، وحيث يمكننا القول إنه لا وجود لبيداغوجيا من دون أزمة على نفس القاعدة الابستمولوجية المعروفة، والتي مفادها أنه لا علم من دون أزمة معرفة.

فما هي إذن جملة المشاكل والصعوبات التي اعترضت فعل التعليم والتعلم والممارسة البيداغوجية بشكل عام، والتي اقتضت ظهور مثل هذا التوجه البيداغوجي الذي غزا بسرعة مختلف مجالات القول، وأدى بالكثير من الباحثين إلى التأسيس لهذا المفهوم والبحث عن دلالاته في مجالات الفكر كلها، بدءا من علم اللغة الحديث، حيث ظل المفهوم مغمورا، وصولا إلى علوم التربية التي ستستعير المفهوم، والتصور المرتبط به من مجالات معرفية قريبة يعود إليها الفضل في اكتشاف مدى إجرائيته، والمقصود هنا أساسا عالم الشغل والاقتصاد. " فالإشكال الأساسي الذي أدى إلى هذا الإقبال السريع لتبني هذا التوجه البيداغوجي هو في جانب منه لا يختلف عن نفس الإشكال الذي أدى منذ سنوات مضت إلى فعل الشيء نفسه مع مقاربة بيداغوجية جديدة آنذاك اعتبر اكتشافها اكتشافا ثوريا: بيداغوجيا التدريس بالأهداف. وكيفما كان الحال، فالتدريس بواسطة الكفاءات يقدمه منظروه باعتباره استمرارا نوعيا لبيداغوجيا الأهداف، استمرارا تحكمه ثنائية أو ميكانزم التجاوز والاحتواء".[1]

---

1- محمد الدريج: الكفايات في التعليم، منشورات رمسيس، سلسلة المعرفة للجميع، عدد16 ص38 وما بعدها.

بدأ الجميع، وفي الأنظمة التعليمية كلها، يعي أن انفجار الميزانيات، وتضخم البرامج، لم يواكبه ارتفاع متناسب في مستويات التكوين الحقيقية؛ لأن مستلزمات المدرسة تتزايد، غير أن التكوين لا يتطور بالوتيرة نفسها. وإذا كان المستوى يتحسن، فهل هو يتحسن بالسرعة الكافية ؟

إن الآمال التي عقدت على ديمقراطية التعليم قد خابت؛لأن المتعلم يفرض عليه متابعة الدراسة لفترة طويلة، ومع ذلك فهل هو أكثر تسامحا ومسؤولية وقدرة من أسلافه على التصرف والعيش في المجتمع؟ وما مصير الخريجين، رغم طموح السياسات، بدون مؤهلات أو أميين بحسب تعبير Bentolia.Alain وما مآل الذين يقتنعون بسبب فشلهم الدراسي بعدم أهليتهم ثقافيا؟ فيفرض عليهم البؤس والبطالة والأعمال المؤقتة في مجتمعاتهم[1]. ولم يعد الرأي العام، والطبقة السياسية في المجتمعات المتطورة مستعدين لتحمل ارتفاع ميزانيات التعليم، بدون سقف محدد، وإنما أصبحا يطالبان بحسابات دقيقة، وبمدرسة أكثر فاعلية، تعد للحياة بشكل جيد دون أن تكلف كثيرا. كما أن التسابق نحو إحراز الشهادات بدأ يفقد قيمته تحت وطأة قلة فرص العمل، إلا أن التخلي عنها سيؤدي حتما إلى أخطار جسيمة كذلك.

لقد وقعت الأسر كلها في الفخ المدرسي؛ إذ الكبار يضغطون على الشباب الذي لم يعد يؤمن بأن النجاح في المدرسة سيحميه من مشكلات الحياة.وعسى أن يكون التطوير المنهجي للكفاءات من المدرسة، سبيلا لتجاوز أزمة النظام التعليمي.

إن تطور العالم والتقنيات، وأنماط العيش، تتطلب من الأفراد مرونة وإبداعية في الشغل والحياة. وفي مثل هذا المنحى أسندت إلى المدرسة مهمة تطوير الذكاء باعتباره قدرة على التكيف مع التحولات والمستجدات. والتركيز على الكفاءات لا ينشد أكثر من ذلك، ولكن ليس بتوسع مخادع لبرامج التربية الفكرية.

1-Bentolia Alain: de l’illettrisme en générale et de l’école ,éd. :Plon -collection, Paris 1996,p 97

إن المقاربة بالكفاءات لا تنصرف عن المحتويات والمواد، ولكنها تسعى إلى تطبيقها واستخدامها.

وانطلاقا مما سبق ذكره يتضح أن التوجه نحو التدريس بالكفاءات ينم عن استمرارية؛لأن المدرسة لم تنشد طوال حياتها غير هذا.وينم كذلك على تحول؛لأن الأعراف الديداكتيكية والبيداغوجية لا تسهم في بناء الكفاءات، وإنما تكتفي ببناء كفاءات تمكن من النجاح في الاختبارات ولا تتجاوزها إلى المحيط الخارجي.

وما دامت هذه الكفاءات تصورا حديثا داخل الحقل التربوي والبيداغوجي، سواء على مستوى التدريس بمختلف المؤسسات التعليمية أو بمجال التكوين أو إعادة التكوين، فإن هذا التصور يتأسس على منظور يعتبر فيه تكيف الفرد مع محيطه الطبيعي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي من الغايات الرئيسة، وما دام الفرد خلال سيرورة نموه يعرف تكيفا متدرجا مع المحيط الذي يتفاعل معه، وما دام المجتمع بدوره يتطور من خلال عملية تكيفه مع المحيط العالمي الذي يتفاعل معه باستمرار، فإن التكوين والتعليم المتأسسين على مبدأ الكفاءات، يكونان قي الواقع التربية الملائمة لتحقيق هذا النوع من النمو والتطور الطبيعيين.

من هذا المنظور يجب أن نتعرف على الخلفية النظرية لهذا التصور الحديث، محددين الأسس السيكولوجية، والسوسيوتاريخية و المعرفية التي أفضت إلى هذه المقاربة الجديدة التي ندعوها التدريس بواسطة الكفاءات، و التي شاعت في العالم في السنوات الأخيرة ؛ حتى صار الخبراء يتساءلون : هل المقاربة بالكفاءات مجرد موضة أم موجة قادمة من الأعماق؟ أم هي موضة عابرة كغيرها أم باتت شيئا مربحا ، أم هي الدول صارت تبحث عن نَفَسٍ جديد بعد إصلاحات للبطاقة الشخصية؟[1]

---

فيليب برنو: بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة – منشورات عالم التربية، ترجمة عبد الكريم غريب، ط 1،2004 ، ص:93.

وللإجابة عن هذه التساؤلات بغية معرفة كيف نشأت هذه المقاربة، وما مسببات بروزها، قد يتعلق بما هو عام إنساني وعالمي؛ على أساس أن الظاهرة عالمية. و قد يتعلق بما هو خاص وقطري هو الجزائر؛ على أساس الإصلاح الأخير الذي نص عليه مخطط العمل ، وإصلاح النظام التربوي المنشور في أكتوبر 2003 ؛ والذي أقره مجلس الوزراء في أبريل 2002 ، وكان بعد موافقة البرلمان بغرفتيه ؛ بناء على مسعى الإصلاحات التي بادر بها رئيس الجمهورية. وقد نص هذا المنشور صراحة على اعتماد المقاربة بالكفاءات كإطار بيداغوجي و تربوي للإصلاح.

لهذه الأسباب جميعها ارتأينا أن نتناول كمعالجة وصفية استقرائية الموضوع بين يدي هذا المدخل ضمن نقاط أربع:

1- المرجعية السيكولوجيّة.

2-المقاربة السوسيو تاريخية للكفاءات.

3-الإطار الابستمولوجيّ للكفاءات.

4-المقتضيات الوطنية للأخذ بالكفاءات.

## ***1-المرجعية السيكولوجية.***

إن برينرJérome.s.Bruner يعتبر الحديث عن الكفاءات حديثا عن الذكاء في مفهومه العام، ومن هذا الحديث يتبين أن الاهتمام بشخصية الطفل أو الشاب واجبة؛حتى نستطيع تأهيلها داخل المؤسسات التربوية والتعليمية، وذلك ليتمكن من التكيف السليم مع المحيطين المحلي والعالمي.

كما يعتبر لفظ "كفاءة" من الألفاظ المرتبطة " بالمفاهيم الحديثة داخل الحقلين السيكولوجي والبيداغوجي على حد سواء. وما دامت الكفاءات تسعى في جوهرها إلى تحقيق أعلى درجة من التكيف، فهي من هذه الزاوية تتداخل مع العديد من المفاهيم أهمها

مفهوم الذكاء، على اعتبار أن الذكاء أساس كل عمليات التكيف مع الحياة الدراسية والاجتماعية وغيرها من العناصر المكونة لنسق المحيط الذي يتفاعل معه الفرد باستمرار وفي مختلف اللحظات والظروف، ولذلك أقام برينر نوعا من المطابقة بين مفهوم الكفاءات ومفهوم الذكاء"[1].

ودائما على حسب رأي برينر ،فإن الكفاءة تفترض على الأقل، ثلاثة أمور:

1-أن نكون قادرين على انتقاء، داخل كلية المحيط، العناصر التي تحمل المعلومات الضرورية لتحديد خطة التدخل كما هو الأمر بالنسبة للنشاط الذي يحمل حسب الحالة الأسماء المكونة لرسم ما أو لبرنامج معين.

2- بعد تحديد خطة للتدخل، يمكن أن نشغل مجموعة من الحركات أو الأنشطة التي تساعد على بلوغ الأهداف المحددة سابقا.

3- كما أن هذه الأهداف المحددة بشكل مسبق والتي تعرفنا على تمكننا منها أو عدم بلوغها، ينبغي أن تعتبر نتائجها خلال عملية تحديد المشاريع الجديدة[2].

إن المتفقه في هذه المرتكزات الثلاثة يجدها ذات صلة وثيقة بالنمو الذي يعد سمة من سمات الشخصية، فلا مناص إذا من تناول الشخصية بالدراسة قصد سبر أغوارها ومعرفة خفاياها، ووضع تصور موضوعي، وفهمها فهما سليما ؛ لأن المفهوم التكاملي أو الكلي للشخصية يعتبر في واقع الأمر ضرورة وواقعا لا يمكن التغاضي عنهما من أجل السهولة الذاتية أو من باب التقسيم المنهجي في الدراسة والبحث.

ولتبسيط مفهوم الشخصية لا بد من الانطلاق من التأويلات السيكولوجية للشخصية في أشكالها المتعددة لتوحيد اختلافها ضمن منظور يعيد لها وحدتها الحقيقة والموضوعية.

---

1-عبد الكريم غريب، الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية،ط1، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب، ص.10

2-المرجع نفسه، ص 12.

## الشخصية وأنماط التعلمات

إن معرفة مفهوم الشخصية، من الأمور الهامة في ممارستنا التربوية والتعليمية؛ حيث نجد علاقة وثيقة بين الشخصية وبين المواضيع المعرفية التي يجب على الفرد أن يتعلمها. وكما هو معروف في الأدبيات النفسية، فإنها تزخر بعدة تعاريف لمفهوم الشخصية، نتناول بعضا منها.

- تعريف شلدون Sheldon للشخصية: " إنها تركيب دينامي لمظاهر فيزيولوجية من جهة، ومظاهر حركية ووجدانية ومعرفية من جهة أخرى"[1].
- تعريف جون كلود فيلو J.C.Filloux للشخصية: يرى أنها تتميز بأربع خصائص أساسية: "إنها فريدة من نوعها. إنها عبارة عن نظام متكامل.إنها زمنية ترتبط بشخص يعيش تاريخا معينا.إنها متغير وسيط، وليس مجرد ارتباط ميكانيكي بين المثيرات"[2].
- تعريف كاردنرH.Gardner للشخصية: يرى أن الشخصية من حيث تصرفاتها وإنجازاتها "تتحدد من خلال خمس قدرات: الاختبار اللفظي، المهارات العقلية، والمواقف،والمهارات الحركية.إنها تركيب دينامي بين عدة مكونات معرفية/ذهنية، ووجدانية، وحس/حركية "[3]. وفي ما يلي نتناول بالدراسة المعطيات المعرفية التي من الممكن أن يكتسبها المتعلم، وذلك حسب صنافة بلوم السيكولوجية المعرفية، وصنافة الأهداف الوجدانية لكراتوول، وصنافة الأهداف الحس/حركية لسمبسون.

---

1-W.H.Sheldon:la personnalité:un facteur essentiel de réussite dans le monde du travail, traduit par:André ombredane et Jean Jacques grumbach, ed Hachette. Paris 1978.p,142.

2-J.C.Filloux:les droits de l'homme -crise et défie- revue internationale de psychologie, volume n°23.éd. ESKA 2004 Paris. p,66.

3-H.Gardner.Les intelligences multiples pour changer l'école.la prise en compte de différentes forme d'intelligence-traduit de l'américain par Evous Clark, Marie K. et Natalie N.éd. nouveaux Horizon Retz, Paris 1996,p45.

- **صنافة بلوم**

يعد تصنيف بلوم Bloom للأهداف الأدائية أو السلوكية من أشهر التصنيفات. وقد وضعها في ثلاثة مجالات رئيسة هي:

- ✓ المجال المعرفي(العقلي). Domaine cognitif
- ✓ المجال الوجداني(الانفعالي أو العاطفي). Domaine affectif
- ✓ المجال النفس/حركي(المهاري الحركي) Psychomoteur

1-المجال المعرفي: ويشمل الأهداف التي تعبر عن الجوانب المعرفية التي تتضمنها العملية التعليمية التعلمية، وتتعلق الأهداف السلوكية/الأدائية في هذا المجال، باكتساب المتعلم المعرفة العلمية، والمعلومات، وتنمية القدرات، والمهارات في استخدام هذه المعرفة العلمية. وقد اشتمل تصنيف بلوم على ستة مستويات من الأهداف التربوية في هذا المجال التي تفيد في التربية العلمية.وهذه المستويات هي:

1-المعرفة: وتعد " أدنى المستويات الستة في هذا المجال.وهي تتضمن عملية تذكر المعلومات، والمعرفة العلمية التي تم تعلمها سابقا؛ أي القدرة على تمييز واستدعاء المادة التعليمية واستذكارها".

ومن أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف على مستوى التذكر ما يأتي: يذكر، يعرف، يصف، يسمي، يتعرف، يعنون، يضع قائمة، يعدد، يقابل، يختار، يتذكر، يرتب، يستخرج...

2- الفهم: ويقصد به"القدرة على استيعاب معنى الأشياء، وبالتالي القدرة على امتلاك الطالب معنى المادة التعليمية المتعلمة؛ أي تفسير المبادئ والمفاهيم العلمية بحيث يتمكن من شرح ما يلاحظه في بيئته من أشياء وأحداث وظواهر".

ومن الأفعال التي تصلح على مستوى الفهم: يفسر، يستنتج، يعطي أمثلة، يعيد كتابة، يميز...

3- التطبيق: وهو" القدرة على استعمال أو تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقع جديدة.أو حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة".

ومن الأفعال التي تصلح في هذا المستوى: يطبق، يحل مسألة، يمثل بيانا، يرسم شكلا، يجري عملية، يستخدم...

4- التحليل: وهو" القدرة على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة، وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على فهم بنيتها وتركيبها".

ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى:يحلل، يجزئ، يميز، يقارن، يفصل بين، يفتت، يفرق، يعزل...

5- التركيب: وهو القدرة على" دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة. وهو بذلك عكس التحليل الذي يتضمن تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها وجزئياتها الدقيقة. بينما يعمل التركيب على تجميعها في قالب ومضمون جديد. وعليه يركز النتاج العلمي في هذا المستوى على السلوك الإبداعي والأنماط البنائية الجديدة". ومن الأفعال التي تستعمل في هذا المستوى: يؤلف، يعيد بناء، يخطط، يصمم، يركب، يلخص، ينظم، يولد، يعيد تنظيم، يخترع، ينشئ، يرتب، يجمع...

6-التقويم: وهو القدرة على"إعطاء حكم على قيمة المادة المتعلمة، وذلك بموجب معايير محددة واضحة. وتعد النتاجات التعليمية في مستوى التقويم أعلى مستوى في المجال المعرفي، وذلك لاحتوائها على عناصر جميع المستويات الأخرى ".

ومن الأفعال المستعملة في هذا المستوى: يقوم، يحكم، يسوغ، يجادل، يناقش، يدعم، ينتقد، يدافع، يوازن...[1]

---

1- بنيامين س. بلوم: صنافة الأهداف البيداغوجية-المجال العقلي- ترجمة محمد آيت موحى ، ط1،1995، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء المغرب، ص98.

- **صنافة كراتوول**

من الباحثين الذين اهتموا بعملية تصنيف المجال العاطفي والوجداني كراتوول kRATHWOLL و داينو DHAINAUT و فرنش W .French.

وتعتبر صنافة كراتوول من أهم الصنافات في المجال الوجداني أو الانفعالي؛ لأنها تتضمـــن الأهداف أو النتاجات التعلمية التي ترتكز على المشاعر، سواء كانت هذه "الانفعالات في معرض الرفض أو التقبل لموضوع ما. لذا فإن هذا المجال يعنى بتنمية المشاعر، وتطويرها، وترسيخ العقائد، وطرق التكيف مع الأشخاص الذين يتعايش معهم، ومن ثم فهو يشمل المشاعر والاتجاهات والقيم والقبول والرفض والتمسك بالتقاليد والعادات والتعاون والحب والكراهية"[1].

وقد رصد كراتوول ورفاقه مستويات المجال الوجداني، وصنفوها إلى خمس رتب هرمية، يندرج تحت كل قسم منها جملة من المستويات الفرعية. وفيما يأتي بيان هذه المستويات:

**1-الاستقبال أو الانتباه:** ويقصد به المستوى الذي يكون فيه الطالب راغبا في الاستعداد لاستقبال ظواهر، أو مثيرات في بيئة التعلم.ولكن دون إصدار حكم، ويتركز الاهتمام في هذا المستوى على انتباه المتعلم ورعايته وتوجيهه.

ومن الأفعال السلوكية لهذا المستوى: يسأل- يصغي- يختار- يستمع- يبدي اهتماما- يشير إلى يبدي رغبة- ينبه إلى- يتابع- يقبل- يصف- يكتشف- ينتقي- يفصل...

**2-الاستجابة:** يراد بهذا المستوى بدء المتعلم بالمشاركة الفعالة في نشاطات

---

1- محمد محمود الحيلة: تصميم التعليم نظرية وممارسة،ط3، 2005، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن،ص 123.

معينة بعد قبول الاستجابة والرغبة فيها، وإقناعه بنتائجها، ومحاولاته بلورة مواقف تجاه الأنشطة أو المثيرات.ويندرج تحت هذا المستوى مستويات فرعية ثلاثة هي:

– القبول– الرغبة في الإجابة – رضا الإجابة.

الأفعال السلوكية لهذا المستوى: يطيع– يهتم بـــ – يشارك في– يستمتع بـــ – يتحمس إلى– يقبل على– يرغب في– يهفو إلى– يجيب عن– يناقش– يقرأ – يوافق – يستجيب...

**3–التثمين أو تكوين القيمة:** يراد بهذا المستوى إعطاء المتعلم قيمة معينة لموضوع ما. كأن يتبرع بمجموعة من الدواوين الشعرية التي تخدم المقرر الدراسي.

ويتميز هذا المستوى بالثبات النسبي في السلوك، وبأن الفرد فيه لا يندفع جراء الانصياع والطاعة، وإنما بدافع من اقتناعه. ولذا فإن هذا المستوى يشتمل على الاتجاهات والمعتقدات والتقديرات. ويندرج تحته ثلاثة مستويات فرعية:

قبول قيمة من القيم– تفضيل قيمة على أخرى– الالتزام.

الأفعال السلوكية لهذا المستوى: يطيع – يساند– يمنع – يحتج– يدافع عن– يعزز– يشجب– يؤدي– يهاجم– يعرض– يدعو– يحب– يكره– يعتز– يبرهن على– يسهم– يلتزم– يقبل– يبادر إلى...

**4–التنظيم:** ويشير هذا المستوى إلى تنظيم القيم المختلفة في نظام متكامل يقصد به إذابة الفوارق التي تلاحظ بينها، ومن ثم إقامة نسق قيمي جديد، يتصف بالاتساق الداخلي. ويندرج تحته مستويان: – تصور قيمة – تنظيم منظومة القيم.

الأفعال السلوكية لهذا المستوى: ينظم– يناقش– يجمع– يركب– يلخص– يربط– ينسق– يقرر...

**5-التميز أو التطبع بقيمة:** يعد هذا المستوى أرقى المستويات في المجال الوجداني؛ إذ يقصد به أن يصل المتعلم فيه إلى الحد الذي يتواءم سلوكه مع القيمة التي سبق أن استدعتها نفسه، بعد أن تأقلم مع المستويات السابقة. وفي هذا المستوى يمارس المتعلم سلوكا لا تتحكم فيه الميول ولا الأهواء ولا تفرضه الانفعالات، وإنما يصدر عن تكامل معتقدات المتعلم وأفكاره واتجاهاته، مرتبط بنظرته الكلية للعالم.

الأفعال السلوكية لهذا المستوى: يؤمن بـــ -يصبر على- يثابر على – يقاوم – يتحمل في سبيل – يتصف بـــ -يعتز بـــ – يلتزم – يقرر – يعيد النظر – يعبر قولا وفعلا...

ويدخل تحته مستويان: – الاستعداد المعمم – التميز أو التطبع[1].

- **صنافة سمبسون.**

وتخص المجال الحس/حركي.[2]

يذكر الأدب التربوي أن بلوم ورفاقه لم يضعوا تصنيفا للمجال الحس/ حركي.ومع هذا، فقد رصدت عدة محاولات لإعداد تصنيف لهذا المجال، ولعل أهمها تلك المحاولة التي قامت بها سمبسون Simpson عام 1976 في الولايات المتحدة الأمريكية، ومحاولة سيمورSeymour عام 1986 في بريطانيا، التي أطلق عليها اسم"تحليل المهارات". ثم محاولة التربوي الهندي ديف سنة1986 ، ثم محاولة ماكس ري، وأنيتاهرو سنة 1967 ،ومحاولة لندساي وكبلر سنة1970.

ويرتبط المجال الحس/حركي بالمهارة اليدوية، والعمل، والتي تؤكد نتاجات التعلم ذوات العلاقات بالمهارات كالجري، والوثب، والرمي، والدفع، والتوازن، والعزف ، والنحت...

---

1-المرجع السابق: ص،ص 123-127.

2-نفسه: ص ص 127-133.

وسنعالج في هذا المقام محاولة واحدة كونها أكثر الصنافات شيوعا وهي صنافة سمبسون.

عرضت إليزابيث سمبسون محاولتها في تصنيف المجال الحس/ حركي سنة 1976. وتتدرج مستويات هذا المجال من الإدراك، وهو أدنى درجات مستويات الأداء، إلى الإبداع والأصالة، وهو أعلى مستويات هذا المجال.ويضم سبعة مستويات تبدأ بالأدنى وترتفع درجة صعوبتها حتى تصل المستويات المعقدة.

1-**الإدراك:** ويشير هذا المستوى إلى الاهتمام، والوعي، والحس بمدى استخدام الأعضاء للقيام بوظائفها، مما يترتب عليه انتقاء الوظائف التي يجب القيام بها، وبالتالي ربط المعرفة بالأداء؛ حيث يتوقع من المتعلم أن يقوم بما يأتي:

- الشعور بالوقت المناسب للبدء بحركة ما.

- التنبه إلى الإشارات التي توحي إلى بداية الحركة.

- انتقاء إشارة من بين الإشارات لبدء القيام بالحركة.

ومن الأفعال السلوكية لهذا المجال: يحدد- يميز- يربط- يختار- يتنبه...

**2-التهيؤ للأداء أو الاستعداد:** يقصد به رغبة المتعلم، وميله إلى القيام بنوع محدد من الأداء الحركي على أن تتركز هذه الرغبة على أداء المهارة الحركية، وليس على العمل العقلي، أو التفكير الوجداني المثير للعواطف، والمشاعر. ويتوقع من المتعلم في هذا المستوى أن يمتلك ما يأتي:

- الاستعداد الجسدي، والعقلي، والانفعالي.

- المهارة اللازمة لتنفيذ الأداء.

- الانسجام العصبي والعضلي.

- الميل إلى الاستجابة.

الأفعال السلوكية لهذا المستوى: يعدد- يجهز- يحضر – يستجيب – يبادر – يتطوع يستعد.

**3-الاستجابة الموجهة:** يشير هذا المستوى إلى بداية شروع المتعلم في ممارسة المهارة الحركية بشكل واقعي.فيصدر استجابات حركية غير واضحة يقلد فيها النموذج المهاري خطوة خطوة.وعندما يتدخل المدرب ليوجهه إلى تصحيح أدائه الحركي ليقترب بشكل أوضح إلى الأداء المهاري النموذجي.

**4- آلية الأداء:** يتصف الأداء المهاري الحركي في هذا المستوى بالتلقائية. ويمتاز بالسلاسة، والإتقان، والدقة، والسرعة، والاقتصاد في الوقت، والجهد، والخامات، وندرة الوقوع في الأخطاء.وعليه فإن المتعلم في هذا المستوى غالبا لا يحتاج إلى انتظار التوجيهات.ويتوقع منه في هذا المستوى ما يلي:

- إظهار المهارة في الأداء.

- ممارسة الأداء دون أخطاء تذكر.

أفعال هذا المستوى السلوكية: يجيد- يؤدي- يقيس بدقة- يزن بدقة – يستخدم بدقة...

**5-الاستجابة الظاهرية المعتمدة:** يعد هذا المستوى امتدادا للمستوى السابق، بيد أنه يمتاز عنه بأمرين:

- ✓ أنه يختص بالمهارات الدقيقة المعقدة.
- ✓ أنه يمتاز بالدقة والسهولة في الأداء، كما يتمتع المؤدي بالثقة بالنفس وعدم التردد.

الأفعال السلوكية لهذا المستوى: يضع بدقة وسرعة – يصحح بدقة– ينفذ بدقة – يقيس بسرعة ودقة – يشخص بدقة...

**6-التعديل:** ويراد به تعديل المهارة التي اكتسبها المتعلم لتتلاءم مع موقف أدائي جديد، ويعد هذا المستوى مرحلة متطورة يستطيع المتعلم الحذق من خلالها تحوير المهارة، أو تطويرها أو إضافة تغيير عليها؛ للتوافق مع قدرة المتعلم على الحكم بدقة على أداء زملائه.

أفعال هذا المستوى السلوكية: يغير– ينقح – يعدل – يضيف – يجري تعديلا – يحور– يعيد تنظيم.

**7-الأصالة أو الإبداع:** يعد هذا المستوى ذروة الأداء المهاري الحركي؛ إذ إن الفرد فيه يتخطى مرحلة التقليد، والمحاكاة، ليصل إلى مرحلة الإبداع المهاري، فيتجاوز المتعارف عليه، فيقدم على ابتكار شيء فيه جدة، وفن، وحداثة، ويدل على قدرة إبداعية.

أفعال هذا المستوى السلوكية: يؤلف– يصمم– يبدع في– ينشئ– يكون– يبتكر– يكتشف..

## نظرية بياجيه في النمو المعرفي.

لقد ظهر الاتجاه المعرفي في علم النفس، كرد فعل على الاتجاه السلوكي. ويعترض أصحاب الاتجاه المعرفي على السلوكيين، بناء على أن "الإنسان ليس مجرد مستجيب للمثيرات البيئية التي يتلقاها، بل إنه يعمل بنشاط على تمرير المعلومات التي يتلقاها، وعلى تحليلها، وتفسيرها، وتأويلها إلى أشكال معرفية جديدة. وكل مثير نتلقاه يتعرض إلى جملة عمليات تحويلية نتيجة تفاعل هذا المثير الجديد مع خبراتنا الماضية، ومع مخزون الذاكرة لدينا قبل صدور الاستجابة المناسبة له ، وإلا فكيف يمكن أن نفسر

الاستجابة المختلفة للمثير نفسه من قِبَل فردين مختلفين أو من قِبل الفرد نفسه في مناسبتين مختلفتين؟"[1].

أصبح النمو المعرفي والاتجاه المعرفي في علم النفس يحتل مكانة مرموقة في الكتب السيكولوجية الحديثة، بل تطور هناك ما يعرف بعلم النفس المعرفي. ويمثل الاتجاه المعرفي في علم النفس أحد أهم خمسة اتجاهات معاصرة في علم النفس.

إن النمو المعرفي هو أهم عناصر السلوك المدخلي للمتعلم،والذي يجب أن يحيط به المعلم إحاطة تامة، لما له من علاقة مباشرة بالممارسات التعليمية وخبرات التعلم التي يجب أن يتعرض الطلاب لها من جهة، ولما له من علاقة مباشرة بمفهوم الاستعداد التطوري للتعلم من جهة ثانية.

إن هذا الاتجاه نشأ كردّ فعل مباشر لما يسمى بضيق أفق سيكولوجية المثير – والاستجابة. فأصحاب الاتجاه المعرفي يعتقدون أن سيكولوجية المثير – والاستجابة لا تصلح لدراسة السلوك المعقد. وأن هذا الاتجاه يُغفل أن الإنسان يمكن أن يفكر، ويخطط، ويقرر بناء على ما يتذكره. كما أنه يمكن أن يختار بانتقائية بين المثيرات المختلفة التي يتعرض لها[2].

ويرى بياجيه أن الدماغ هو آلة التفكير.. وأن معرفة ما يدور في الذهن وتمثيله يضيف بعداً كبيراً للنمو المعرفي عند الإنسان.. وفهم آلياته الذهنية. إن علم النفس المعرفي هو علم فهم تفكير الإنسان، وأدواته، وأسباب اختلاف معالجاته الذهنية في المواقف البسيطة والمتطورة [3].

---

1- قطامي يوسف وعدس عبد الرحمن: تفكير الأطفال، تطوره وطرق تعليمه،ط2،2002،دار الأهلية للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،ص180.

2- نفسه ص.183

3- صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي،ط1، 1998، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ص93.

ينظر بياجيه إلى النمو المعرفي من زاويتين هما: البنية العقلية والوظائف العقلية. ويرى أن النمو المعرفي لا يتم إلا بمعرفتهما.و"يشير البناء العقلي إلى حالة التفكير التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها.وينصب اهتمام بياجيه على تطور التراكيب أو الأبنية المعرفية.إن الوظائف العقلية ثابتة لا تتغير عند الإنسان وبالتالي فهي موروثة.أما الأبنية العقلية فهي التي تتغير مع العمر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة"[1].

ويعتقد بياجيه أن هناك وظيفتين أساسيتين للتفكير لاتتغيران مع تقدم العمر،وهما:التنظيم والتكيف. و" تمثل وظيفة التنظيم نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في أنظمة كلية متناسقة ومتكاملة. أما وظيفة التكيف فتمثل نزعة الفرد إلى التلاؤم والتآلف مع البيئة التي يعيش فيها"[2].

ومن خلال استخدامه للمنهج الإكلينيكي في دراسته لشخصية الطفل، توصل إلى أن هناك أربعة عوامل تؤدي بالفرد إلى الانتقال من مرحلة إلى أخرى. وهي:

**1_النضج:**

إن نمو الجهاز العصبي المركزي والدماغ، والتناسق الحركي وغيرهما من جوانب النمو الجسمي تؤثر في النمو المعرفي. فما لم تتطور قدرة الطفل على التنسيق الحركي إلى حد معين، فلن يتمكن الطفل من المشي، وإذا كانت قدرات الطفل في اكتشاف بيئته محدودة، فإنه لن يتعلم الكثير عنها.ورغم أن النضج يعتبر عاملا مهما في النمو العقلي؛إلا أنه لا يفسره بشكل كاف، ولو كان النضج كافيا لتفسير ذلك، فإن الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلمون في هذا النمو سيكون دورا هامشيا ومحدودا.

**2_التفاعل مع البيئة المادية:**

يمكن أن يؤدي تفاعل الطفل مع بيئته المادية إلى زيادة نسبة النمو؛لأن ملاحظة الأشياء والتحكم فيها يساعد في تدخل عمليات تفكير أكثر تعقيدا.

---

1- المرجع السابق : ص81.

2-عدس عبد الرحمن وآخرون:علم النفس التربوي ط4،1997، منشورات جامعة القدس المفتوحة،عمان، الأردن،ص153.

**2_التفاعل مع البيئة المادية:**

يمكن أن يؤدي تفاعل الطفل مع بيئته المادية إلى زيادة نسبة النمو؛لأن ملاحظة الأشياء والتحكم فيها يساعد في تدخل عمليات تفكير أكثر تعقيدا.

**3_ التفاعل مع البيئة الاجتماعية:**

ويشير ذلك إلى أثر اللغة، والتدريس، والقراءة، إضافة إلى عملية التفاعل الاجتماعي مع مجموعة الرفاق والأقران، هذه الخبرات تؤثر أيضا في النمو المعرفي.

**4_التوازن:**

وهو عملية تنظيم ذاتي، تتضمن استعادة حالات الاتزان في فترات عدم الاتزان التي تمر بها العضوية.إنها عملية يكتسب من خلالها الفرد وظائف عمليات معرفية عليا من خلال سلسلة لا نهائية من عمليات التمثيل والمواءمة[1].

**مراحل النمو عند بياجيه:**

من أهم ما ركز عليه بياجيه في دراسته للشخصية التطور الذهني الذي يلحق التفكير عند الطفل وذلك منذ ولادته حتى بلوغه سن المراهقة.والطفل في هذه المرحلة يتعلم ما يفرضه عليه محيطه الخارجي شريطة أن يكون متلائما مع مستوى نمو العمليات الذهنية؛ أي "أن عملية إدراك الوضعيات الخارجية بالشكل الصحيح لا يمكن أن يتم إلا في الحالة التي يوفر فيها نمو البيئة الذهنية العملية الملائمة، كذلك لأن الموضوع المشكل لا يستوعب إلا في الحالة التي تسمح بذلك درجة نمو البنية الذهنية"[2].

وتمر عملية النمو الذهني عند بياجيه بأربعة مراحل تفضي كل مرحلة إلى أخرى، وتتفرع عن كل منها مراحل صغرى:

---

1- صالح محمد علي أبو جادو: علم النفس التربوي،مرجع سابق، ص ص83،82.

2- المرجع نفسه: ص15.

**1-مرحلة النشاط الحس/حركي:** المعتمدة على توظيف الحركات والحواس.(من الولادة إلى عامين). يميز فيها الطفل نفسه عن باقي الموضوعات، ويصبح تدريجياً على وعي بالعلاقة بين أفعاله ونتائجها على البيئة، وبالتالي يصبح قادراً على التعرف، وأن يجعل الحوادث المثيرة تستمر فترة أطول، ويتعلم أن الموضوعات تستمر في بقائها حتى ولو لم ترَ.

2- **مرحلة النشاط ما قبل المفاهيمي:**أو ما قبل العمليات،(من عامين إلى ست سنوات). يستخدم فيها اللغة والرموز، ويتمكن من تمثيل الموضوعات عن طريق الخيالات والكلمات. وهولا يزال متمركزاً حول الذات، فالعالم يدور حوله، ولا يستطيع تصور وجهة نظر الآخرين. يصنف الموضوعات بناء على بُعد واحد، وفي نهاية الفترة يبدأ باستخدام العدد وينمي مفاهيم الحفظ.

3- **مرحلة العمليات المادية:**(من ست سنوات إلى عشر). ينتقل فيها التفكير إلى النشاط المحسوس؛ حيث يصبح قادرا على التحكم في بعض العمليات كالتركيب والاحتفاظ والقلب والتصنيف.ويتعلم مفاهيم الحفظ بالترتيب التالي: العدد (6 سنوات)، الكتلة (7 سنوات)، الوزن(9 سنوات)، يصنف الموضوعات ويرتبها في سلاسل على أساس أبعاد، ويفهم مفردات العلاقة (أ أطول من ب).

4- **مرحلة العمليات المجردة:** .(من عشر سنوات إلى ست عشرة سنة). إنها مرحلة يرتقي فيها الطفل المراهق إلى مستوى النشاط الصوري الذي يتميز بإمكانية الاستدلال الافتراضي الاستنباطي انطلاقا من معطيات أو وضعيات مجردة؛حيث يصبح تفكيره علميا بدرجة أكبر، يمكنه من أن يكون قادرا على حل المشكلات المجردة،والفرضيات المعقدة.

ومن المفاهيم الأساسية التي يركز عليها بياجيه: النمو المعرفي- البنى المعرفية-الوظائف العقلية- التنظيم- التكيف-الكيان المستقل- ثبات الموضوعات- الاحتفاظ- التمثل- المواءمة-المعكوسية- الذكاء- التوازن[1].

---

1-عبد الكريم غريب: شخصية الطفل والمراهق، مجلة علم النفس التربوي، مقال تحت عنوان:طفولة ومراهقة مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء2001ص ص9-10.

**ملاحظة:** هذه السنون المحددة للمراحل ما هي إلا مؤشرات عمرية نسبية؛ حيث يمكن أن يكون انتقال البعض من المرحلة الثالثة إلى المرحلة الرابعة ابتداء من العام العاشر، كما يكون عند البعض الآخر ابتداء من العام الثاني عشر.

ويحدد بياجيه سيرورة تكون المعرفة عند الفرد بأربعة مراحل:

* يمارس الفرد مجموعة من الأفعال والأنشطة التي قد تكون حركية أو معرفية؛ ليحدث تغيرات وتعديلات مختلفة على ذلك المحيط.

* إذا كانت الذات الإبستيمية sujet épistémique نشطة، فإن الموضوع لا يكون منفعلا بصورة تامة؛ ذلك لأن كل ما يقع عليه فعل ما فإنه يأخذ حالة جديدة تتجلى في الأوضاع المختلفة التي تتحد إزاء عمليات التأثير المختلفة، وهذا يعني أن الفرد يؤثِر على الموضوع مع كونه مضطرا لأخذ الحالات المتبدلة لهذا الموضوع بعين الاعتبار.

*التعديلات التي تطرأ على الموضوع تحتاج إلى مستوى من التجريد،كالتعبير عنها في عبارة أو لفظ دون إعادة التجربة حركيا أو ذهنيا.

* تعميم الفكرة التي تم التوصل إليها من طرف الذات الإبستيمية النشطة، وذلك انطلاقا من عمليات ذهنية ومفاهيم سابقة؛ أي بالتنسيق بين العمليات التي اكتسبها قبل النشاط[1].

**<u>التفسير المعرفي للشخصية عند الجشطالتية</u>:**

اهتمت المدرسة الألمانية Gestalt Théorie بالإدراك Perception، والاستبصارInsight؛لأنهما عمليتان ذهنيتان لا تتم عملية التعلم إلا من خلالهما حينما يواجه الفرد مشكلة، ويعمل على حلها[2].

---

1- المرجع السابق:ص10،11.

2- ينظر عبد الكريم غريب ومن معه: في طرق وتقنيات التعليم- من أسس المعرفة إلى أسس تدريسها- سلسلة علوم التربية،العدد 07،1992،الشركة المغربية للطباعة والنشر،الرباط المغرب، ص80.

ومن أهم المنظرين لهذه المدرسة ماكس فيرتهايمر **Max Wertheimer**• ولفجانج كوهلر • وكورت كوفكا • كورت ليفن؛ حيث وضعوا مجموعة من القواعد المساعدة على عملية الإدراك والاستبصار وهي[1]

- قانون التشابه Similarité
- قانون التقارب Proximité
- قانون التماثل Symétrie
- قانون الإغلاق Clôture

**التفسير المعرفي للشخصية عند J.S.Bruner**

يرتكز في تفسيره للشخصية على تطور العقل Intellect؛ حيث عمل جاهدا على معرفة حقيقة هذا المخلوق العجيب الإنسان إذ "ينبغي أن نبقى مرتبطين بالسمة التي تميزه على هذا المستوى والتي هي بالنسبة للنوع البشري استعمال للثقافة مع توظيف يحتوي على نتائج متشابكة جدا ومعقدة ؛ لأن الإنسان يتكيف ضمن حدود معينة عن طريق عملية تعديل محيطه ومن خلال عملية بناء مكبرات AmplificateursومحولاتTransformateurs للأعضاء Organes ولحواسه، وعضلاته وقدراته الحسابية. ومن خلال عملية تخزين المعطيات داخل ذاكرته أو عن طريق تعديله الكامل لخاصيات محيطه"[2].ويعتبر جيروم من الذين دافعوا عن موضوع الكفاءات تنظيرا وتطبيقا؛ إذ توصل من خلال أبحاثه إلى أن الحديث عن الكفاءة هو حديث عن الذكاء بمفهومه العام ، وعن الذكاء العملي Opérative للتعرف عن كيف وليس لماذا؟؛لأن الكفاءة

1- المرجع السابق:ص ص 21،22.

2-Jérome.s.Bruner: le développement de l'enfant, savoir faire ,savoir dire ,textes traduits par Michel Delan 3 édition, Puf France 1991,p38.

تفترض أساسا الفعل Action، وتعديل السلوك، والتكيف مع المحيط.

***<u>التفسير المعرفي للشخصية عند الصنافيين:</u>***

يعتبر J.P.Guildford من الصنافيين الذين اشتغلوا على تصنيف العمليات الذهنية أو بنية العقل، معتمدا ثلاثة أبعاد:

نوع العمليات Operation

نوع المحتوى أو المضمون Contenu

نوع المنتوج Produit

***<u>التفسير الوجداني للشخصية:</u>***

التفسير الفرويدي للشخصية:

يعد فرويد Sigmund Freud من المحللين النفسانيين الذين شملت تحليلاتهم مجالات شتى غير مقتصرة على علم النفس ، وإنما تعدتها إلى الأسطورة، والدين،والفن، واللغة، والسلوك البشري اللاشعوري، موضحا أن الإنسان يتصرف أحيانا بشكل مسؤول وشعوري، وأحيانا أخرى بشكل لا شعوري. فهو يرى أن " الفرد عندما يولد يكون عبارة عن كتلة من الغرائز البهيمية، تمثل أو تقابل مفهوم الهو ça، ونتيجة لعامل النمو والتطور وتفاعل الهو مع الواقع يظهر مكون أو جهاز الأنا Le Moi باعتباره نظاما معقدا من العمليات النفسية التي تكون بمناسبة الوسيط بين الهو والعالم الخارجي، ثم بعد ذلك يبرز الأنا الأعلى Le sur- moi باعتبـــاره ينوب عن المثـــالي لا الواقعي من الأمـــور،وهو ينشأ كجزء من الأعلى ليستقل عنه فيما بعد نتيجة لما يقـــوم به الطفل من تمثل لمعايير والديه

التي تميز الطيب الفاضل من الخبيث الأثيم"[1].

## مكونات الشخصية:

إن المجالات الثلاثة المتناولة سابقا تكون الشخصية، وهي مجالات تتفاعل فيما بينها بشكل يصعب معه تحديد درجة، ومقدار تأثير وتدخل الواحد منها في عملية تكوين الشخصية، الأمر الذي يكسبها قانون المعادلة الرياضية التالية:المجال الوجداني×المجال المعرفي×المجال الحس/حركي =الشخصية.

وأمام هذا التمازج بين المجالات الثلاثة، فإن "مظاهر الشخصية المتجسدة في الجانب المورفولوجي للجسم والسلوكات الشخصية ،تبين بشكل أو بآخر مدى هيمنة، أو طغيان أحد الأبعاد على الشخصية إلى درجة يمكن معها القول، إن هذه الشخصية كثيرة الانفعال، أو ميالة بشكل كبير إلى الحركة، أو يطغى عليها التفكير الاستدلالي أو التأملي"[2].

التصنيفات السابقة بينت لنا أهم المعارف التي يمكن تعلمها كمهارات،أما مع السيكولوجيا المعرفية سنرى:

أولا: أهم مميزات المعارف الممكن تعلمها واكتسابها.

ثانيا: المعارف التي يمكن اكتسابها، والتي تعد ضرورية للأنشطة الذهنية من تفكير وحل المشكلات والتعلم.

إن السيكولوجيا المعرفية تولي اهتماما كبيرا لأنواع المعارف وبنيتها ووظيفتها.لذلك فهي

---

1-عبد الكريم غريب: عقدة الأمير، مقاربة سيكونسقية، ط1،1996 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ص 154.

2-عبد الكريم غريب: التربية والخلفية السيكولوجية، مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب 2004، ص18.

تميز بين المعارف الملموسة والمعارف المجردة، وبين المعارف الخاصة، والمعارف العامة، وبين المعارف والميتا معارف، وبين المعارف العلمية والمعارف التصورية،وبين المعارف الإجرائية والمعارف التصريحية. وبهذا الصدد يمكن اعتبار نموذج **مونو** لاكتساب المعارف، يشكل نموذجا مميزا لكونه يعتبر أن المعرفة لها جانب عملي وجانب صوري ، وهما جانبان متفاعلان ومتزامنان بدرجة متفاوتة. وهو نموذج صالح للتطبيق في حالة النمو والتعلم،وفي حالة الاشتغال المعرفي وحل المشكلات كذلك.

كما أنه على مستوى الاشتغال المعرفي يمكن أن نميز بين المعرفة التصريحية C.déclarative والتي تهتم بالأحداث، والمعرفة الإجرائية C.Procédurale وهي فعلية أو مهارية Savoir- Faire سواء أكانت حس/حركية أو ذهنية،والتي يكتسبها الإنسان والضرورية لكل الأنشطة الذهنية من تفكير وحل المشكلات وتعلم...و تتحدد حسب السيكولوجيا المعرفية في ثلاثة أنواع أساسية :

**العمليات الذهنية**[1] : يعرف بياجيه العمليات بأنها أفعال كيفما كان نوعها ، والفعل هنا بمعنى عمل ملموس يحدث أثارا معينة ، ويكون دائما أصله حركيا أو إدراكيا أو حدسيا.أما العمليات الذهبية فهي الأفعال الملموسة التي استدمجها الفرد داخليا وأصبحت ذات طبيعة تمثلية ويوظفها في ميادين مختلفة، فهناك العمليات المنطقية التي تكون الفئات أو العلاقات والعمليات الحسابية والعمليات الهندسية والعمليات الميكانيكية والفيزيائية... وقياسا بالأفعال فإن العمليات الذهنية هي عمليات تحويل تتخذ صيغة مبادئ وقواعد تطبيقية وتنفيذية تهدف إلى تحقيق مهمة ما.

أما نظرية معالجة المعلومات فتتحدث عن الإجراءات(procédures) عوض العمليات،

---

1–غيزليون.ر.ورتشارد.ج.ف:الاستدلال بالفعل،حل المشكلات، تعريب عبد الكريم فليو،مجلة سيكولوجية التربية،العدد2 2001 مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب،ص78.

أما نظرية معالجة المعلومات فتتحدث عن الإجراءات (procédures) عوض العمليات، وتعرف الإجراءات بأنها "مجموع العمليات المنظمة فيما بينها والقابلة للتنفيذ في شروط معينة للوصول إلى هدف محدد. ونظرا لتعقد المهام والظروف المحيطة بها، فإن الأمر يتطلب القيام بأكثر من عملية وإجراء. وتعدد العمليات يتطلب تنظيما وتنسيقا بينها لتكون فعالة. وبهذا المعنى يصبح الإجراء قريبا من مفهوم الإستراتيجية، بل أصبح يستعمل مرادفا لها في السيكولوجية المعرفية الحديثة.والإستراتيجية تختلف نسبيا عن الإجراء وبالضبط في كونها إجراءا واعيا ومراقبا، بخلاف الإجراء الذي يكون آليا وغير مراقب"[1].

**المفاهيم** : تعرف نيلسون(Nelson) المفهوم بكونه معلومة منظمة غير تابعة مباشرة للمدى الإدراكي وقابلة للتسمية؛ وحسب هذا التعريف يشكل المفهوم مجموعة من الخصائص الثابتة التي تميز شيئا عن الآخر والمجردة التي ترتبط بكلمة معينة . وتتعلق المفاهيم بالأشياء والأحداث والأفعال وحتى بالعلاقات ،هذه النوع الأخير ( العلاقات) أصعب في تكونها وتعلمها؛ لأنها لا تعرف بخصائص ثابتة، بل بعلاقاتها بمفاهيم أخرى مما يجعلها أكثر تجريدا وتعقيدا من غيرها ويقربها من المفاهيم العلمية (السرعة، الطاقة، الزمان، المكان..)[2]

وقد ارتبطت دراسة المفاهيم في علم النفس بموضوع الفئات التصورية ( Catégories conceptuelles) والفئات الطبيعية. والفئة هي صنف يتكون من مجموعة من المعلومات المستقرة والمبنية والممثلة في الخصائص المميزة التي تحدد مدى انتماء عنصر ما لهذه الفئة. وحسب روش Rosh ،فإن الفئات أو الأصناف تتلخص في نموذج أ صلي(Prototype)

---

1–المرجع السابق:ص80.

2–المرجع نفسه:81.

يعتمد مرجعا لتحديد ما إذا كانت حالة خاصة تنتمي أم لا لهذه الفئة .كذلك فإن المفاهيم تأخذ شكل خطاطات ( schémas) كبنيات لتنظيم الأشياء أو سيناريوهات (script) لتنظيم الأحداث والأفعال.

فكل مفهوم يمكن اعتباره في آن واحد فئة وخطاطة.وبحكم ارتباط وتداخل الفئات والخطاطات بشكل تراتيبي فإن المفاهيم هي عبارة عن عقد دلالية داخل شبكة واسعة من الفئات والخطاطات.

**الأنظمة الرمزية** : إن المعرفة تحتاج إلى رموز لتمثيلها والتعبير عنها وتكون بمثابة امتداد لها .وبصفة عامة فإن كل نظام معرفي لمعالجة المعلومات المعرفية يحتاج إلى أنظمة رمزية و لا يمكن أن يشتغل بدون رموز للتواصل وحل المشكلات. فالأنظمة الرمزية أدوات ضرورية للمعرفة لصياغتها وتصورها وتبليغها للآخرين .وهي إنتاج اجتماعي ثقافي يتوزع إلى عدة أنماط : الرموز الحركية ، و الرموز الصوتية ،والرموز الخطية[1].

إن المعارف التي يمكن أن يكتسبها الإنسان هي العمليات الذهنية والمفاهيم والأنظمة الرمزية ، وكل تحول معرفي يشمل بالضرورة هذه الأنواع الثلاثة من المعارف وتبقى العلاقة بينهما، وأهمية كل واحدة في هذا التحول موضوع خلاف حسب الاتجاهات النظرية والمقاربات المعرفية .

---

1- المرجع السابق:ص 83.

## 2- المرجعيّة السوسيوتاريخيّة للكفاءات.

لقد تطورت منزلة المعرفة تحت ضغط عوامل مختلفة عبر العصور،الأمر الذي كانت له انعكاسات على كيفية تنظيم أنظمة التكوين و التعليم ، و تسمح لنا قراءة هذا التطور بتمييز أربع حركات كبرى طبعت بسمتها أنظمة التربية و أفضت إلى تبني المقاربة بالكفاءات.

1) **الحركة الأولى**: *المعرفة هي الدراية بالنصوص المؤسسة و التعليق عليها.*

في العصور الوسطى، ثم بعد ذلك في عصر النهضة، تمثلت صورة المثقف في ذلك الشخص الذي أحاط علما بالنصوص المؤسسة للحضارة (أعمال الإغريق و العرب و الرومان) قتلها درسا، اطلع على شروح كبار المعلمين و تعليقاتهم عليها ، ثم خلفهم في المهمة نفسها؛ و قد تضمنت تلكم الأعمال جميع الشروح المتعلقة بالخلق ، متمثلة في المادة الأم الحاوية لموضوعات المعرفة ألا وهي الفلسفة. وعلى هذا الأساس تم بناء البرامج و مقررات التعليم ؛ و قد لعب اليسوعيون الدور الأكبر في تأسيس مدارس تلقن تعليما متمثلا في تمييز نصوص كبار المؤلفين و فرض دراستها في لحظة معينة من لحظات التحصيل الدراسي؛ وقد أخذت اسم "الإنسيات القديمة".

2) **الحركة الثانية**: *المعرفة هي تمثل و استيعاب نتائج الاكتشافات العلمية والتكنولوجية.*

تطورت بعد ذلك المعرفة بقوانين الطبيعة (الفيزيائية، البيولوجية،والاجتماعية) بفعل تراكم الملاحظات المثارة ، و كذا تطور أدوات الملاحظة؛ فنشأت الروح العلمية القائمة على التحقق و التجريب ، كما مكن تطور النماذج الرياضية والإحصـــائية من توقع الظواهر، كما ساعد على تسريع وتيرة الاكتشافات تطور المعلوماتية. واستقل العلم عن

الفلسفة ، و انقسم إذاك إلى عدة علوم ، وتضاعف عدد التخصصات ؛ و مما لعب الدور المهم في تطور العلم الحربان العالميتان و الحرب الباردة و غزو الفضاء و تطور المنافسة الاقتصادية ، وهكذا ظهر المختصون و الخبراء والمهندسون الأكثر كفاءة وجودة وحذقا.

من هنا ظهرت الحاجة إلى تنمية برامج ومقررات دراسية قادرة على نقل المعارف الجديدة المحصلة من قبل هيئة العلماء؛ و صار المشكل المطروح هو: أية معرفة هي الأهم و الأكثر ضرورة في التمدرس و التكوين؟ لذا صارت البرامج بمثابة جرد للمعارف التي يتعين نقلها و تعليمها في لحظة معين.

3) **<u>الحركة الثالثة</u>**: *المعرفة هي البرهنة على التمكن من الأهداف بترجمتها* إلى سلوكات قابلة للملاحظة .

أدى تطور المعارف و الابتكار التكنولوجي الهادف إلى خدمة التنمية الاقتصادية، وارتفاع مستوى التصنيع إلى ظهور حركتين تزدادان أهمية:

1/ النزعة التيلورية وليدة العالم الصناعي، التي أقحمت العقلانية في الإدارة وتدبير سيرورات التصنيع ، بهدف الرفع من الإنتاج ، و تقليل العيوب ، والرفع من المردودية.
2/النزعة السلوكية Le béhaviorisme التي نقلت منهج العلوم الدقيقة إلى العلوم الإنسانية ، باعتماد طريقة عقلانية تتمثل في الملاحظة، والأمر هنا يتعلق بالسلوك الملاحظ لا المقاصد والنوايا، ومن خلال دراسة أنماط الإنتاج أو الظواهر الإنسانية، حاولت النزعة التيلورية و النزعة السلوكية أن تختزلا التعقيد من خلال تقسيم موضوعات المعرفة إلى عناصر أكثر بساطة ،و متواليات قصيرة جدا قابلة للملاحظة ؛ حيث يرتبط كل عنصر انطلاقة(مثير) بنتيجة محدثة(استجابة).

هاتان الحركتان ألهمتا مباشرة علم التربية عبر بيداغوجيا الأهداف التي أشاعها ماجر Mager من خلال كتيبه " إعداد الأهداف التعليمية"(1962). ثم عبر "بيداغوجيا الإتقان" لبلوم Bloom (1979/1976/1968). و تفترض هذه البيداغوجيا القيام بتقطيع موضوع التدريس إلى أهداف دقيقة جدا و مترا تبة، وألا يتم الانتقال إلى تعلم جديد إلا بعد التأكد من اكتساب المعارف السابقة(*).

تطـــورت هـــذه البيداغوجيـــا القادمة من أمريكـــا في أوربا على أيدي : هـــاملين Hameline 1980 – دولاندشير Delandcheere 1980 – دينو D'hainaut1971 ودوكيتيل وتورنور Deketel et Tourneur1980 ؛ وانتشرت في أنحاء العالم تقنية ما يسمى بيداغوجيا الأهداف PPO .هكذا انتقل الاهتمام من تدريس المحتوى إلى تدريس الهدف وهو ( القدرة التي تتوجب ممارستها على محتوى معين)؛ و عليه ينبغي تحديد السلوك المنتظر عبر الهدف الإجرائي عن طريق تحديد شروط الإنجاز و معايير الإتقان.

واندفعت العقلنة بقوة نحو تحديد الأهداف العامة لكل مادة ، و تحديد صنافات الأهداف ، ثم تقطيعها إلى أهداف وسيطية، ثم أهداف خاصة أكثر فأكثر؛لتنتهي في سلسلة التدقيق إلى الأهداف الإجرائية.

4) **<u>الحركة الرابعة</u>**: *المعرفة هي البرهنة على ما لدينا من كفاءة.*

بعد الحرب العلمية الثانية ، و بعيد تنفيذ خطة مارشال استطاعت الدول الأوربية إعادة تشغيل الآلة الاقتصادية ، ووضعت آليات الحماية الاجتماعية (النقابية، الضمان الاجتماعي،وتأمين الشغل)،وأتاحت حرية الحركة والتعبير..

---

*- يعرفها روجيرس كالتالي:الهدف النوعي l'objectif spécifique طبقا لبيداغوجيا الأهداف:" ممارسة نشاط على محتوى" ص:124 – 2000 Roegiers.

وأمام هذه المتطلبات المتزايدة قلت قدرتها تدريجيا ، كما صارت أعجز عن فرض قانونها على الشركات المتعددة الجنسيات ،وعلى البورصات ،فقد عمت العولمة و اقتصاد السوق والمنافسة المتناهية ،كما عجل سقوط جدار برلين من تنامي قوة الولايات المتحدة الأمريكية فصار لزاما إذاك على الدول أن تدخل في السياق خوفا من مغبة التراجع و التخلف، كما هو الشأن بالنسبة للعديد من الدول الإفريقية التي لم تحترم المعاهدات الدولية في مجال الاحتياط المالي و قرارات البنك الدولي. أمام هذه التغيرات الاجتماعية والاقتصادية قام الموظفون الاجتماعيون للفعالية و المردودية في قلب المؤسسات التجارية وغيرها بالعمل على وضع تقرير ثلاثي يتعلق بالتوظيف:

1- صاحب الشهادة الأعلى أكثر حظا في التكيف والإقناع.

2- ولكن أكثر أصحاب الشهادات يفتقر إلى القدرة على إنجاز مهام معقدة على الرغم من تلقيه جميع المعارف والتقنيات.

3- زادت نسبة الحاصلين على الشهادات عن الحاجات الفعلية للعمل، فصار ذوو الشهادات العليا يتقاضون رواتب تقل عن رواتبهم.

هذه التقارير حملت أرباب المؤسسات على إيجاد تكوين خاص، لجعل المنخرطين الجدد أكفاء بأسرع ما يمكن ؛ بمعنى جعلهم قادرين على إنجاز مهامهم بجودة تكاد تخلو من العيوب، مع القدرة على معالجة المشاكل التي تعترضهم، هكذا صار لزاما على القائمين بأمر التكوين داخل المؤسسات أن يحللوا المهام بدقة ، و بالتالي يحددوا الكفاءات المطلوبة بدقة ؛ هكذا نشأت مرجعية الكفاءات ، ولكن خدمات التكوين مكلفة جدا؛ والحل هو التأثير على المدرسة للدفع بها إلى تحويل برامجها ووضعها بمصطلحات الكفاءة ، حيث تصير الكفاءات قابلة للتعلم و الاكتساب ، هكذا لا نعجب من تصريحات المؤسسات و كذا منظمات أرباب العمل بأنهم مستعدون لمد يد العون للنظام التربوي من أجل

مساعدته على الانتقال و السير في هذا الاتجاه ؛ بل إن المقاولات استطاعت بالفعل أن تضغط على الإتحاد الأوربي مجبرة إياه على تخصيص قروض هامة للمشروع "أونيكاب" UNICAP (وحدات الرأسملة) ؛ و يستهدف هذا المشروع ضبط مرجعية كفاءات خاصة بكل صنف من أصناف المهن ، و تقسيم التكوين إلى وحدات ، كل وحدة قابلة للاستثمار من خلال مداخلها(كفاءات قبلية يتعين على التلميذ التمكن منها) ، و من خلال مخارجها (كفاءات يتعين التمكن منها بعد وحدات التعلم ، و أنماط الشهادات و عتبات الإتقان).

ولقد كان لهذا المشروع صدى كبير على مؤسسات التكوين و التكوين المستمر والتعليم التقني ووزارات و مكاتب التكوين المهني ، و خدمات التكوين داخل المقاولات.

ومرجعيات كفاءات المهن المستهدفة من خلال هذا المشروع أفضى بها الأمر إلى استنتاج أن هذه الكفاءات تقتضي كفاءات أخرى هي الكفاءات المستعرضة Transversales ، خاصة المهن العالية المستوى ، بمعنى أنها في حاجة إلى كفاءات يمكن ممارستها على نطاق واسع ، وفي أوضاع متباينة ، مثل القيام بتأويل دقيق لمشكلة ما أو قراءة نمط إجرائي بكيفية دقيقة ، أو البحث عن معلومات مفيدة ، أو التصدي نقديا لوضعية ما.

هذه الممارسات أفضت بالمقاولات إلى الضغط على النظام التربوي من أجل أن يعدل من برامج التدريس العام، و يدخل تعلم يهدف إلى إكساب مثل هذه الكفاءات.

يقول جيرارد فوريز[1] Gérard Fourrez العالم السوسيو– اقتصادي: « يوجد في أساس الحركة الحالية للمقاربة بالكفاءات ، و ليس غريبا أن يكون أول من كتب برنامج اللغة الفرنسية بالكفاءات هم خبراء عالم المقاولات مثل لوبوترف، ليفي لوبواييرLevy Leboyer كما اعتمد خبراء التربية على أعمال هؤلاء مثل بيرنو Perrenoud وروما ن فيل Romainville ».

1-Gérard Fourez des compétences négligées à l’école, pédagogie -formation, chronique sociale 2007 p,75.

بموازاة ذلك أظهرت العديد من المنظمات الدولية (البنك الدولي ، المنظمة التجارية للتنمية الاقتصادية OCDE، اليونسكو و اليونيسيف... من خلال أعمالها أن الهم الوحيد هو أن مردردية الأنظمة التربوية مفتقرة كثيرا إلى الجودة،لأجل ذلك فكرة منهج CURRUCULUM يرتكز على تعلم مجموعة من الكفاءات الأساسية، التي تمكن المتعلم من العيش ضمن مجتمع متميز يتطور دائما؛ هكذا رحنا نسمع عند الأنجلوساكسون عبارة مهارات أساسية ، و عند البلجيك مرتكزات الكفاءات في الثانوي، وأهداف إدماج في الابتدائي ، و أهداف نواتية في سويسرا ، و كفاءات دنيا في فرنسا ...وكفاءات أولية، وكفاءات إجبارية، وكفاءات ضرورية، و كفاءات أساسية في تونس. وفي الجزائر كفاءات ختامية.

## 3 الإطار الابستمولوجي للكفاءات.

لا وجود لمقاربة بيداغوجية عفوية تستند إلى حدوس لا معرفية لكي تنتج معرفة ، فهذا أمر في غاية الغرابة و النشاز ،« فأبسط الأحكام إنما تستند إلى فرضية سابقة انطلاقا منها يمكن قول شيء عن شيء»[1]

و المقاربة البيداغوجية للكفاءات تستند إلى أسس نظرية سوسيوبنائية،إنها الإطار المرجعي العام، ما يسند كل تفكير و فعل مرتبط بسيرورة بناء المعارف، ذلك؛ لأن المدرس اختصاصي في بناء المعارف مجبر على أن يحدد لنفسه نمـــوذجا ابيستيمولوجيا

1– سعيد بنكراد: مدخل إلى السميائيات العامة، السميائيات مفاهيمها و تطبيقاتها،منشورات الزمن ط:1المغرب، ص07.

للمعرفـــة،ولن يكـــون في إطار التدريس بالكفاءات إلا السوسيـــوبنائيـــة Socioconstructivisme التي ــ درءا لأي محاذير يمكن الانزلاق إليها ــ لا تمثل طريقة ، و لا تيارا بيداغوجيا ، و لا مشروعا و لا ديداكتيكا ، و لا موضة تربوية ...بل هي أشمل من ذلك و أعم ، إنها الخلفية التي تتمفصل داخلها المفاهيم و المقولات التي توجه الفكر و المعرفة و الفعل عند من يهتم بالأسئلة المرتبطة ببناء المعارف و بلورتها واكتسابها وتعديلها و دحضها ، كيما يحقق لاشتغاله الانسجام و التساوق المعرفي.

غير أننا نتساءل: هل الكفاءات و المعارف و المهارات و القدرات مفاهيم بنائية خاصة، يستحيل أن تشتغل داخل نموذج مختلف؟

الحقيقة أن هنالك نماذج ابستمولوجية للمعرفة عديدة ، يمكن أن تختزل في نموذجين كبيرين، يمثلان فرضيتين متدافعتين:

الفرضية الأولى: هي الفرضية البنائية ،والفرضية الثانية هي الفرضية الانطلوجية.

**«المعرفة ليست معطى سابقا في الوجود على الممارسة الإنسانية »**

***1-الفرضية البنائية***: تفيد أن الفرد هو الذي يبني معارفه الخاصة بنفسه من خلال تجربته الخاصة، ولا تصدر له من الواقع الخارجي ؛ فمعارفه المحصلة مبنية بطريق خاص من خلال المعيش الذي خبره داخل محيطه ، وما عاشه سابقا عن طريق التفاعلات مع الآخرين،إذ لا يمكن«ولوج الواقع إلا من خلال التمثلات»[1]

***2-الفرضية الأنطلوجية***: تفيد أن المعارف تبلغ للفرد ، فهي ناتجة عن الواقع الأنطلوجي ، يتم التحقق منها داخل واقع يوجد خارج الذات العارفة ، سابقة عن الإجراءات التي يقـــوم

1–فيليب جوناييير : نحو فهم عميق للكفايات ،تعريب : عبد الكريم غريب وعزالدين الخطابي – منشورات علم التربية ط:1– س:2005،ص12.

بها الفرد العارف. إنه يحصل عليها من خلال التبليغ (التدريس). وكما تقول الفلسفة الوضعية: « فإن العلوم لا تبنى من طرف الناس بل هي تعكس الواقع كما هو»[1] .هكذا تختزل المعرفة ــ من المنظور الأنطلوجي ــ في مجرد معرفة الواقع الموضوعي، تلاحظه وتحلله وتشرحه؛ فهي معرفة انعكاسية connaissance-reflet.المعرفة هاهنا خارجة عن الفرد، سابقة عليه، علاقته بها علاقة تلق سلبي ؛ إنها علاقة استيعاب ومراكمة.

و قبل الحديث المفصل عن النظرية السوسيوبنائية وجب توضيح الفرق بين مصطلحين اثنين يهمنا التمييز بينهما ، من أجل ألا يقع الخلط بينهما فيما يلي من كلام، وهما الدراية والمعرفة Savoir et Connaissance يقول فلييب جوناييير :« عندما نتحدث عن الدرايات المشفرة Savoir codifiés ، فإننا بذلك نشير إلى الدرايات الموصوفة داخل البرامج وداخل الكتب المدرسية أو داخل مراجع أخرى. أما عندما نتحدث عن المعارف connaissances ؛ فإننا نشير بذلك إلى العناصر المكونة للملكية المعرفية الخاصة بالفرد، والتي يبنيها التلميذ سابقا و يخزنها داخل فهرسه المعرفي Répertoire ».

و بالإمكان اختصار أهم خصائص الدراية المشفرة Savoir codifiés في النقاط التالية:

1) الدرايات موصوفة داخل البرامج و الكتب المدرسية و المراجع الأخرى.

2) الدرايات منظمة حتى تكون قابلة للتدريس.

3) الدرايات محددة ثقافيا، بمعنى أن المجتمع اختارها و شفرها داخل البرامج.

4) الدرايات اليومية تكتسب خارج المدرسة (أسماء الأشخاص، الشوارع، فعل ارتداء الثياب، النظافة، الأكل...).

5) الدرايات العارفة Les savoir savant تصاغ من طرف اختصاصي المواد الدراسية.[2]

1- المرجع السابق،ص97.

2- المرجع نفسه.

إذا اتضح الفرق بينهما ، فلنذكر بأن «المدرس» هو من يضع المتعلم داخل وضعية لكي يبني معارف بخصوص الدرايات المشفرة داخل البرامج الدراسية[*] و ما دامت مسألة بناء المعارف في قلب كل تفكير حول التدريس و التكوين؛ فالمدرس لا يشتغل في فراغ ، فقبل القيام بأفعاله داخل القسم يكون من الأهمية بمكان أن يوضح النموذج الابستمولوجي للمعرفة الذي سيتضمن مقاربته البيداغوجية والديداكتيكية علما أن المدرسين لا يملكون النموذج المعرفي نفسه؛ بل قد تتناقض نماذجهم الابستمولوجية بخصوص بناء المعارف لأسباب كثيرة يمكن أن نذكر منها على سبيل التمثيل لا الحصر:

1-اختلاف التكوين بين مدرس و آخر؛ هذا تكون داخل إطار بنائي،و الآخر تلقى نموذجه داخل الإطار الأنطولوجي.

2-اختلاف نماذج مؤلفي الكتب المدرسية.

3-اختلاف النماذج داخل البرامج الدراسية في حد ذاتها من خلال التغيرات التي تطرأ عليها على مدى تاريخ المنظومة التربوية.

و الخلاصة أنه من الملائم جدا تبني موقف ابستمولوجي واضح ، يهم العلاقة التي ينبغي أن يقيمها المتعلم مع الدراية المشفرة من أجل بناء المعرف. فكما يقول Burn:«ينبغي اتخاذ موقف ابستمولوجي يهم علاقة الفرد العارف مع موضوع المعرفة»[1].

---

*من خلال الوضعية يكتسب المتعلم الدراية (يبنيها) و يحولها إلى معارف (ملك خاص) داخل فهرسه المعرفي، كيما يوظفها لاحقا في وضعيات أخرى و سيتم شرح ذلك بالتفصيل فيما سيأتي من صفحات.

1- فيليب جوناييز: مرجع سابق،ص97.

### 4- النموذج السوسيوبنائي و التفاعلي لبناء المعارف:

في البدء ينبغي الإشـــارة إلى أن النمـــاذج الســـوسيوبنائيـــة التفـــاعلية Socioconstructiviste et interactif كثيرة منها[1] : بنائية راديكالية GHASERFELD ومنها بنائية اجتماعية Gargen 1985 ، ومنها البنائية الإيكولوجية Steier . نحيل هنا في هذا الفصل إلى آراء بياجيه بالأساس أعمال 1963 .

البنائية من وجهة نظر بياجيه تفسر نمو المعارف من خلال السيرورة المزدوجة للتكيف ، أي من خلال الاستيعاب Assimilation والتلاؤم Accommodation ، على اعتبار أن الذكاء شكل أكثر عمومية لتآزر الفعال و العمليات التي يبني الفرد بواسطتها معارفه، إنه يبني و يعيد البناء و الهيكلة المنطقية لمحيطه؛ فالمعارف عنده –بياجيه–ليست انعكاسا للعالم الخارجي و لا إسقاطا حول العالم لبنيات غريزية؛إنها علاقة تبعية متبادلة بين التجربة والعقل(أي بين الفرد والموضوع)؛ بين استيعاب الفرد للموضوع و ملائمة هذا الموضوع مع الفرد؛ لأن الفرد لا يبني معارفه تمثلا حول العالم الخارجي إلا من خلال أفعاله وعملياته الخاصة. فالمعرفة إذن ليست نتيجة لاستقبال سلبي لمواضيع خارجية (الفرضية الانطلوجية) إنها على العكس ثمرة نشاط الفرد، هذا النشاط يعالج بالأساس الأفكار والمعارف و التصورات التي يمتلكها الفرد حول موضوع التعلم ؛ و يتم بناء المعارف هذا عن طريق نشاط انعكاسي حول ما يعرفه سابقا ؛ بحيث يشكل دارة Boucle حول معارف الفرد، وبفعل نشاط ديالكيتيكي يدخل المعارف السابقة في تفاعل مع موضوع التعلم الجديد، يفضي إلى تكيف بعض المعارف مع بعض؛ لأنه لا يبقى يلتفت دوما ملقيا نظرة إلى الوراء متسائلا حول منهجيته . هذا النشاط الانعكاسي الديالكتيكي لا يتعلق بما هو ملمـــوس–حسي– فقط ؛ بل جميع المعارف التي تدخل في تفاعل مع الواقع

1–فيليب جونايير:ص17.

الفيزيائي، والاجتماعي(الدراية المشفرة موضوع التعلم) ، ويتعلق أيضا بالعمليات Les opérations التي يقيمها، كما يتعلق بنتائج هذه العمليات.

الفرد ⟵⟶ نشاط ديالكتيكي انعكاسي معارف– درايات. ↑ معرفة / عملية / نتيجة

فعن طريق تحليل العلاقات بين الفرد و بين نتائج فعله و خصائص تمثلاته (المواضيع التي يؤثر عليها) يصير قادرا على القيام بعلاقات السببية ، ويشرح الخبراء هذه السيرورة البنائية للمعارف من خلال مثال صفوف الحلوى التالية:

قدم لطفل يبلغ ست سنوات صفين من الحلويات متساوية العدد (9حبات) غير أنها منظمة بشكل مختلف:

أ – ● ● ● ● ● ● ● ● ●

ب - ● ● ● ● ● ● ● ● ●

و طلب منه أن يحدد الصف الذي يحوي عددا أكبر من الحلويات ؛ فأشار إلى الصف ألف (استيعاب الموضوع) Assimilation ، طلب منه بعدها أن يتحقق من رأيه عن طريق إعادة ترتيب الحلوى بوضع كل حبة من الصف (أ) بإزاء حبة من الصف (ب) ؛ وقد كان جواب الطفل أن الصفين متساويان عددا ، لقد قام بتمثل Accommodation ؛ قام ضمن هذه الوضعية بمجموعة من العمليات ؛ قام بتماثل ثنائي بين المجموعتين ، ومسألة لا تتعلق بخاصية الحلويات (يمكن تغيير الشكل و اللون و الحجم ، و ليست متساوية بشكل ثنائي ؛ إنها خاصية تماثل التساوي الثنائي؛ لأن العملية التي قام بها الطفل أداة تحقيق. حركات الطفل المحسوسة أثارت تفكيرا حول الفعل و حول نتائج هذا الفعل ؛ فمن أجل إنجاز علاقة يمكن للفرد أن يقيم علاقة السببية بين الفعل المنجز حول الحلويات و بين نتائج هذا الفعل .

هكذا كي ما يوجد هذا النشاط الانعكاسي الديداكتيكي ،فإنه يحتاج إلى عمليات ، و حتى توجد هذه العمليات ، فإنها تحتاج إلى مادة أساس (الدرايات المشفرة مثلا) ؛ يمكن التمثيل لذلك من خلال الترسيمة التالية:

هكذا تفترض البنائية دارة انعكاسية حول معارف الفرد و عملياته ، كما تفترض دياليكتيكيا المعارف السابقة للفرد و المعارف التي ينبغي بناؤها.

***<u>البعد التفاعلي:</u>***

أثناء الوضعيات التي يواجهها الفرد تصطدم معارفه القديمة بمواضيع جديدة – كما هو الشأن بالنسبة للدرايات المشفرة المتواجدة داخل البرامج التعليمية ؛ إذن هنالك تفاعل يقيمه الفرد بين المعارف السابقة و تمثلاته و تصوراته ... مع الجديد الذي ينبغي تعلمه ، و المتواجد داخل الوضعية المؤطرة التي يواجهها الفرد داخل الوضعيات و داخل السياقات الخاصة الفيزيائية و الاجتماعية للمعرفة[1].

على سبيل المثال بعض التلاميذ يعتقدون أن المربع لا يجوز رسمه قائما على أحد رؤوس زواياه؛ لأنهم تعلموا أن يرسموا المربع قائما على أحد أضلعه (معرفة سابقة) ؛ ولن يتم تعديل هذا التصور إلا عندما يلاقي التلميذ صعوبة في حل مسائل رياضية ترسم فيها المربعات في أوضاع متنوع ؛ سيكون هنالك تفاعل بين التصور الأول و التصور الجديد الذي تطرحه الوضعية الجديدة .

1–فيليب جوناير:ص21.

لا يبني الفرد معارف جديدة و يعدل معارف قديمة إلا لتواجده أساسا في تفاعل مع محيطه الفيزيائي و الاجتماعي. فالتعلمات تنمو و تتبلور بسبب التفاعلات التي يقيمها الفرد مع محيطه، **و هكذا ينجلي بوضوح أن الفرد لا يمكن أن يتعلم إلا ضمن الوضعية** ؛ والوضعية التي يواجهها الفرد داخل السياق المدرسي تشتمل على الدرايات المشفرة Savoirs codifiés التي ينبغي تعلمها ، و التي توضع بصفة عامة داخل وضعيات ؛ ومن خلال هذه الوضعيات يستثار الدياليكتيك الانعكاسي القائم بين الدراية و المعرفة .

« الموضوع لا يكون بتاتا معروفا إلا من خلال فكر الفرد ، إلا أن الفر د لا يعرف نفسه إلا من خلال تكيفه للموضوع».[1].

## 5-*المقتضيات الوطنية للأخذ بالكفاءات.*

واجه إصلاح المدرسة الجزائرية تحديات خارجية و أخرى داخلية.

**1-التحديات الداخلية:** وجب على النظام التربوي أن يرفع ثلاثة تحديات داخلية.

*في المقام الأول*: ينبغي أن تترجم في المدرسة التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية و الثقافية التي حصلت في الجزائر خلال السنوات الخيرة؛ وذلك بجعل المدرسة تقوم أحسن قيام بإيصال قيم التسامح و الحوار و تحضير التلاميذ لممارسة مواطنتهم في مجتمع ديمقراطي.

*في المقام الثاني*: يتعين على المدرسة الاضطلاع جيدا بوظيفتها في التربية و في التنشئة الاجتماعية والتأهيل.

*وفي المقام الأخير*: يجب عليها مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم: أي جعله في متناول أكبر عدد من التلاميذ ، وضمان حظوظ متساوية في النجاح لكل تلميذ.

---

1- فيليب جوناييرص22.

يروم الإصلاح التربوي عموما رفع هذه التحديات الثلاثة لتحسين وجاهة التعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي ؛ ورفع نوعية النظام التربوي ؛ وزيادة الإنصاف ؛ منعا للتسرب المدرسي المتزايد خاصة ما قبل الإصلاح فقد صرح أبو بكر بن بوزيد وزير التربية والتعليم في مؤلفه المذكور في قائمة المراجع على أن «150.000 تلميذ كانوا يغادرون المدرسة في أثناء مسارهم المدرسي بين السنتين الأولى و التاسعة من التعليم الأساسي أي قبل انقضاء مدة التعليم الإلزامي . ومن بين التلاميذ الذين يصلون إلى مرحلة التعليم الثانوي فإن 40.000 منهم يغادرون الثانوية قبل أن ينهوا الدراسة في هذه المرحل»[1].

**1:التحديات الخارجية**: يجب على النظام التربوي كذلك أن يرفع عدة تحديات خارجية.

نعني أول الأمر: تحدي العولمة الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية، آخذة في التزايد ، ومتلائمة أكثر فأكثر مع متطلبات حركية المهنة.كما نعني كذلك تحدي المعلوماتية ، أي اللجوء في آن واحد ، قطاعات الحياة النشيطة إلى تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي وتعلم استعمالها في مختلف الوضعيات.

تتمثل هذه التحديات في رفع الفعالية الخارجية للنظام التربوي، أي في جعله أكثر استعدادا للاستجابة لمقتضيات تنمية البلاد الاقتصادية و الاجتماعية ضمن بيئة عالمية.

إلى هذه التحديات أشار رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة في خطابه الذي ألقاه في قصر الأمم يوم السبت 13ماي 2000 بمناسبة تنصيب اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية.[2]

---

1–بوبكر بن بوزيد: خطة تنفيذ إصلاح النظام التربوي،الصادرة عن وزارة التربية الوطنية أكتوبر 2003 ــ كتاب إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات،دار القصبة 2009، ص131.

2–نص الخطاب بأكمله مثبت في كتاب الوزير من الصفحة: 9 إلى الصفحة 23.

تتألف تلك اللجنة من 157 عضوا تم اختيارهم من بين الشخصيات الوطنية البارزة وبالنظر إلى كفاءاتهم المشهودة في عالم التربية والتكوين .ولقد تم تكليف اللجنة بإجراء تشخيص موضوعي وشامل للمنظومة التربوية قصد الخروج بمقترحات وافية حول مشروع سياسة تربوية جديدة مندرجة في إطار مسعى شامل متسق ومنسجم.

وفي ختام الأشغال التي استغرقت تسعة شهور قدمت اللجنة تقريرها في شهر مارس 2001 إلى رئيس الجمهورية فعرضه بدوره لنظر الحكومة . ومابرح أن صار محل دراسة معمقة ؛ فقد كرس مجلس الحكومة خمسة اجتماعات لدراسة الملف الذي تعلق بتشخيص المنظومة التربوية و بالتحديات التي ينبغي عليها مواجهتها وقد لخصناها أعلاه.في الأخير اتخذ مجلس الوزراء بعد دراسة وافية للملف عددا من القرارات ، تم إدراجها ضمن برنامج عمل الحكومة المصادق عليه من قبل المجلس الوطني الشعبي بتاريخ27 جويلية 2002. تتعلق تلك القرارات بثلاثة محاور:

**1)** إصلاح مجال البيداغوجيا:تضمن 14 نقطة.

**2)** إرساء منظومة متجددة للتكوين وتحسين مستوى التأطير البيداغوجي والإداري:تضمن 6 نقاط.

**3)** إعادة التنظيم الشامل للمنظومة التربوية: و تضمن 5 نقاط.

و في بند إصلاح مجال البيداغوجيا ؛ النقطة الأولى إصلاح البرامج التعليمية باعتماد المقاربة البيداغوجية الجديدة المتمثلة في المقاربة بالكفاءات.

# الفصل الثاني

*الكفاءة بين المفهوم العام والمفهوم الإجرائي*

*الكفاءة والمفاهيم المجاورة لها:*

1. *المهارة*
2. *القدرة*
3. *الاستعداد*
4. *الإنجاز*
5. *السلوك*

*تعريف الكفاءة:*

- *التعاريف المعجمية.*
- *التعاريف المصدرية.*
- *تحليل لمفهوم الكفاءة.*
- *المفهوم الإجرائي للكفاءة.*

## *الكفاءة بين المفهوم العام والمفهوم الإجرائـي.*

مهما تعددت أشكال التدخل التي يعتمدها المدرس إزاء متعلميه من أجل تنفيذ برنامج تعليمي، فإنه لا محيد له من أن يحدد أهدافه بأكبر قدر ممكن من الدقة والوضوح، غير أن المتتبع لما يستجد في الحقل التربوي يلاحظ أن مفهوم الهدف بغض النظر عن المرجعية النظرية التي يؤسس على ضوئها، ويوظف في سياقها كأداة عملية في معالجة البرامج التكوينيّة، بدأ يتراجع تدريجيّا لتحلّ محلّه مفاهيم أكثر شموليّة وملاءمة للترجمة والتّعبير عمّا تسعى المؤسّسة التّكوينيّة إلى تمكين روادها منه تحت ضغط الطّلب الاجتماعيّ والاقتصاديّ ومتطلّبات المقاولة العصريّة.

يتعلق الأمر بمفاهيم الكفاءة والقدرة والمهارة والإنجاز والسلوك والاستعداد. وهي مفاهيم نحاول توضيح معانيها، وذلك لسببين:

* أوّلهما: أنّها مطبوعة بنوع من الغموض وأحيانا التّشابه والتّداخل، ممّا يحتّم على الباحثين، وعلى المشتغلين في حقل التّربية أن يتّفقوا حول مدلولاتها باعتبارها تشكّل أدوات العمل البديلة.

* ثانيهما: يتمثل في كون الكفاءات مفهوما مركزيّا ذا حدود تقريبيّة تربطه بالمفاهيم المجاورة له.

ويرى باحثو CEPEC مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والاستشارة، وهو مركز بحث يوجد في مدينة ليون الفرنسية، أن تصور أي نشاط تكويني أو معالجة برنامج دراسي يتطلب مد محوري عمل:

* محور الوضعيات المهنية والديداكتيكية والاجتماعية التي تتضمن مشكلات ومهام وإنجازات يتم السعي للتحكم فيها، وهو محور الكفاءات.

* محور التوجهات التي يجب أن تطبع عملية التكوين في شكل أنشطة وسلوكات وعمليات عقلية واستراتيجيات معرفية، وهو محور القدرات. أما على المستوى المحدد بتقاطع المحورين فهو مستوى السلوكات الدالة على التحكم في الكفاءات موضوع التكوين[1]

إن الحديث عن الكفاءة باعتبارها مصطلحا حديث التداول في أدبيات علوم التربية يجعل الباحث يصدم بعدة مصطلحات ومفاهيم تتداخل معه بشكل أو بآخر كما هو الأمر بالنسبة للمهارة، والاستعداد، والقدرة ، والهدف ، والسلوك ، والإنجاز.

ومن باب وضع حدود تقريبية بين مفهوم الكفاءة، وهذه المفاهيم سنتطرق إلى أهمها قصد تحديد هذا المفهوم بشكل أكثر وضوحا وأكثر تمييزا عن غيره من المفاهيم المجاورة له.

## المهارة habilité

هي مجموعة محصورة ضمن كفاءات معينة ، تبين من خلال سلوكات ناجعة، وتنتج عموما عن حالة من التعلم، وهي عادة ما تتهيأ من خلال استعدادات وراثية. والكفاءات الحركية MOTRICES تعني خصوصا معرفة كيف نعمل Le Savoir-faire ، وتظهر على مستوى الحركات المنظمة كما هو الحال في مجال الرياضة البدنية. وعادة ما يرتبط هذا المفهوم مع كيفيات المعرفة أو كيفيات العمل:Savoir-faire في الصناعات التقليدية والتقنية، ومع الإنجازات PERFORMANCES الفنية والاكتسابات المدرسية، وأيضا مع الكفاءات المعرفيـــة الأكثر تجريدا. ويمكن التمييز على المستـــوى التربوي بين المهارات

1-P. Gillet et autres, construire la formation, outils pour les formateurs et les enseignants, CEPCE ,Ed, Paris1994,p44.

الأساسhabilité DE BASE كشرط ضمن curriculum على اعتبار أنها أداة للانتقال إلى مكتسبات معقدة مستقبلا. كما يمكن التمييز بين مهارات من مستوى عال ، وكفاءات عامة قابلة أساسا للتطبيق على مشاكل متعددة[1].

وتعتبر المهارة هدفا من أهداف التعليم، مشتملا على كفاءات وقدرات المتعلمين على أداء مهام معينة بشكل دقيق. ويترجم هذا الأداء درجة التحكم في مهارته مثل القراءة. وتتصل المهارات على مستوى التعليم بعدة دلالات:

1-أنشطة حركية تتصل بالمهارات اليدوية والجسدية.

2-أنشطة تلفظية مثل النطق والكتابة واستقبال الأصوات.

3-أنشطة مهارية تعبيرية مثل الرسم والرقص والموسيقا.

كما تتطلب المهارات مجموعة من الأنشطة تتحدد أساسا في ثلاثة مستويات هي[2]:

1- مهارات التقليد والمحاكاة. ويتم تبنيها بواسطة تقنيات المحاكاة والتكرار.

2- مهارات الإتقان والدقة وتنمى بالتدريب والتمهير.

3- مهارات الابتكار والتكيف والإبداع وتنمى بالعمل الجماعي أو الذاتي الموجهين.

---

1-ROLAND DORON ET F.PARO,DICTIONNAIRE DE PSYCOLOGIE, PUF PARIS 1991 P,275.

2-عبد الكريم غريب ومن معه: معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط2، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب 1998 ص118.

## *الــقــدرة capacité*

يعتبر مفهوم القدرة من المفاهيم المتداولة في الميدان التربوي كما هو الحال بالنسبة للكفاءة والهدف الإجرائي، وغالبا ما يتم تحميله المعنى نفسه الذي تحمله الكفاءة. نظرا لارتباطه بمفهوم الكفاءة، وباعتباره أداة مفاهيمية مركزية في المقاربة بالكفاءات، وسنحاول تسليط الضوء عليه من خلال تقديم جملة من التعاريف لعدد من الباحثين مركزين على البعض منها.

فالقدرة هي " إمكانية أداء نشاط معين، وهي بهذا ترتبط بالمعنى الفلسفي الدال على الوجود بالفعل، كما تشير إلى القوة على أداء فعل ما جسديا كان أو عقليا، وسواء كان هذا الفعل فطريا أو مكتسبا بالتعلم والتدريب"[1].

هي إمكانية النجاح، وكفاءة ضمن مجال علمي أو نظري. كما يمكن أن تلاحظ " القدرة بشكل مباشر داخل المجال المدرسي أو المهني، أو تلاحظ بشكل غير مباشر من خلال اختبارات متنوعة، كما هو الحال بالنسبة للتوجيه المدرسي أو المهني. ودراسة الإنجازات البيداغوجية مثل القراءة، تسمح بظهور مهارات خاصة تكون في بعض الأحيان مرتبطة بعامل نسبة الذكاء"[2].

ويرى R.M.GAGNE كانييه أن القدرة تتمثل في " بعض الإنجازات والتي ترتبط مع بعضها في خاصية معينة.فمثلا يمكن للمتعلم أن يقوم بإنجاز سلوكات متعددة في مجالات مختلفــة

---

1–عبد الكريم غريب: المنهاج بالكفايات، مجلة عالم التربية في محورها:نحو تحديث مناهج التعليم، عدد6، 1999 ، ص45.

2–المرجع نفسه:ص48.

كأن يحفظ قطعة شعرية أو مقطوعة موسيقية أو أحداثا تاريخية".كل هذه الإنجازات المختلفة مظهريا، ومن حيث الموضوع الذي انصبت عليه، تدخل ضمن قدرة واحدة هي القدرة على التذكر[1]. Mémorisation.

كما تدل على" منظومة من المعارف، والمعارف الخاصة بالمهارات وبكيفية التواجد التي تشكل مواصفات التخرج النهائية للمتعلم" على حد تعبير L.D'hainault مضيفا أن " الفعل التربوي يرمي إلى إعداد المتعلمين ليمارسوا بعض العمليات العقلية مثل تطبيق نموذج، تصور فعل أو نشاط أو انتقاء، وإلى إظهار بعض المواقف مثل المبادرة، أو هاجس العمل الجيد، أو تفتح التفكير في وضعيات يلاقيها مستقبلا.ولأجل ذلك، فالمتعلمون في حاجة إلى أدوات ورموز ذهنية- أدوات ربط منطقي، مفاهيم، بنيات- وأدوات وجدانية مثل القيم المتصلة بأهداف الوجود وأشكال التصرف"[2].وبهذا تكون مواصفات التخرج مشكلة من الأنشطة والعمليات العقلية ومن المواقف والاتجاهات ومن الأدوات التي تستدعيها.

وتعريف L.D'hainault داينو يحمل المعنى نفسه الذي يعطيه جيلي للقدرة من وجهة نظر المكون إذ "هي محور التطور الذي يتعين على المكون التقدم وفقه، وبشكل أدق محور التكوين الذي نسعى من خلاله الإجابة عن السؤال: أي نوع من الأشخاص نريد تطويرهم؟"[3] :

---

1-عبد الكريم غريب: المقاربة السلوكية لبيداغوجيا الأهداف ضمن درسنا اليوم، عدد05 من سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب ط02 1991 ص26.

2-L.D'hainault :des fins aux objectifs, éducation 2000,Ed 100:Labor,1983,p100.

3-P. Gillet et autres: opcité, p30 .

وإجابة عن هذا السؤال المطروح، يعرف كارديني القدرة في الميدان البيداغوجي على أنها" استعداد يفترض أنه لازم ليسمح بتحويل التعلمات؛ فإذا كان الفرد قد تمكن من كفاءة معالجة وضعية "أ"، ووجد نفسه بذلك قادرا على معالجة وضعية "ب"، فإنه لا بد من وجود مظاهر مشتركة بين الوضعيتين تدل على حصول تعلم مشترك لدى هذا الفرد. فمثلا يمكن الحديث عن القدرة على تنظيم العمل، حتى ولو كانت هناك اختلافات كبيرة بين نشاط مدرسي ونشاط مهني. ويمكن التفكير في أن توقع خطوات العمل المراد القيام به قدرة قابلة للتحويل من المدرسة إلى الحياة العملية"[1] ويورد كدعم لما ذهب إليه بعض الخصائص المميزة للقدرة كان قد حددها الباحثان J.Bordallo و Jean-Pierre. Ginestet وهي:

- تكون القدرات في الأصلparéssence ممتدة transversale ؛ وهي تعبر عن إمكانات الفردpotentialités، بصرف النظر عن المضامين النوعية لهذه المادة أو تلك. وهي التي يمكن أن توظف في العديد من الكفاءات المتنوعة. وهي من مثل: انتقاء معلومات، وضع خطة، التمييز بين الأساسي والثانوي، تقبل الرأي الآخر، التموضع في الفضاء.

- إن القدرات ليست استعدادات aptitudes فطريةinnées.إنها تتشكل وتنمو من خلال تعلمات ممتدة طويلة الأمد توظف عددا من الأنشطة المماثلة والمنسقة وفي تخصصات ومجالات متنوعة.

- إن القدرات غير قابلة للملاحظة والتقويم بشكل مباشر.

- ليس هناك انسجام وتطابق بين القدرة والكفاءة، القدرة نفسها يمكن أن تتمظهر في العديد من الكفاءات البعيدة عن بعضها البعض. فمثلا قدرة تطبيق قواعد يمكن أن تتجلى في برنامج الفيزياء من خـــلال القيام بتجارب أو قياسات مع احترام خطـــة

1-J.Cardinet évaluation scolaire et pratique ,cité par J. Bordallo ,opcité ;p85

العمل، ولكن يمكن أن تتمظهر نفس القدرة في قيادة سيارة أو لعبة حربية أو تركيب جمل مفيدة. إن الكفاءة تتطلب توظيف رزنامة من القدرات ومن المعارف والمهارات من مستويات مختلفة، ويمكن أن تكون هي أيضا ممتدة مثل القدرة[1].

ويرى R.M.Gagné عند تناوله مسألة القدرات وتطورها بأن " التعلم يؤسس لحالات دائمة ومستمرة لدى المتعلم. وهذه الحالات تجعل الإنجازات الملاحظة ممكنة، وبالرغم من التنوع في الإنجازات واختلافها، فإن الحالات التي تضمها يمكن ترتيبها وفق خاصيات مشتركة، وقد وقع الاختيار على تسمية هذه الحالات القارة القدرات؛أي أن الحالات تجعل الفرد قادرا على القيام ببعض الإنجازات"[2].

وحسب الباحث نفسه فإن القدرة كحالة قارة تتميز بالصلابة والاستقرار والثبات والقابلة للتحويل، ويتم اعتمادها في تفسير الإنجازات في مجالات معرفية وعلمية متنوعة، وهو ما يتطابق مع خاصية الامتداد التي تميز القدرة والتي تمت الإشارة إليها.

أما C.J.Parisot من CEPCE فيعرف القدرات في الميدان التربوي على" أنها مراقي افتراضية تسمح بتحديد المحاور التي سيتم حولها القيام بتدريب منظم لنفس الأشخاص وخلال فترة تكوين معينة من طرف عدد من المكونين؛ إنها مراق تواصلية تسهل وضع وإنتاج أنشطة بيداغوجية مجمعة. ويمكن تسميتها وتصنيفها بالاعتماد على مجالات التكوين المختلفة المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال الحسي/ حركي".

ومن مجموعة CEPCE ، يرى P. Gillet أنه لا يمكن اختزال مشروع تكوين في تحديد الكفاءات فقط، بل هناك بعد آخر للتكوين، إنه البعد الذي يهم تطوير التوجهات المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية. فاستيعاب كفاءة يرتكـــز على مواقف وتوجهات نشطة قبلا

1-opcité,88.

2-R.M.Gagné ,cité par P. Gillet et autres ,opcité ,p30

ويساهم في تطويرها عبر التمرس وما بعده على الكفاءة. إنه البعد الخاص بالقدرات.وتعتبر القدرات في الميدان البيداغوجي على أنها تلك الفرضيات التي نضعها حول ما يجب تطويره لدى المتعلمين خلال فترة التكوين، ويكون بإمكانهم التعبير عنه في وضعيات غير تلك المرتبطة بالكفاءة.

ومن أجل تدقيق أكثر يسعى الباحث إلى تناول مفهوم القدرة من خلال مقاربتين:

*مقاربة بيداغوجية يعتبر فيها المفهوم أداة تواصل بين مكوِنين ومكوَنين Formateurs et Formés. وبين المكوِنين أنفسهم Les Formateurs حول خيارات وتوجهات التكوين.إن القدرة هنا يمكن أن تدرج في صنافة الأهداف العامة في بيداغوجيا الأهداف.PPO.

– مقاربة سيكولوجية يقترح فيها إمكانية التساؤل حول ما إذا كان بالإمكان، عبر مختلف الأنشطة المدرسية والتكوين المستمر والممارسة المهنية، أن تتشكل ترابطات وشبكات في نفس الوقت معرفية ومنهجية تنتهي في أشكال تنظيمية ذهنية قارة؛ لينتهي من خلالهما أي المقاربتين إلى التلخيص التالي:

– إن القدرة تعني افتراضا تنظيميا داخليا لموضوع التكوين الذي نسعى إلى تقديمه.

– إنها هدف تكوينيObjectif de formation. وهي غير مرتبطة بمادة معينة ولا بوضعية مهنية خاصة.

– لا يمكن تطويرها إلا من خلال اكتساب كفاءات خاصة بمواد أو بمهن. نتحدث إذا عن القدرات الممتدة.

إن القدرة غير قابلة للملاحظة والتقييم، ولكنها تتمظهر من خلال مؤشرات مرتبطة بكفاءة يتم توظيفها فيها. ويمكن تسمية القدرات في المجالات الثلاثة:

* المجال المعرفي: مثل: معالجة المعلومات، انتقاء معطيات التمييز بين الأساسي والثانوي، التخطيط، تنظيم استدلال، التوقع، تنظيم عمليات، أنشطة، تقويم، مراقبة عمل.

* المجال الوجداني: مثل: تبليغ إرسالية لجماعة، تقبل الرأي المخالف، أخذ مسافة اتجاه سلوكات ومواقف عدوانية أو غيرها، تقبل تطوير التصورات.

*المجال الحسي حركي: مثل: التموقع في الفضاء، تنظيم معلومات في الفضاء، انسجام الحركات، الانسجام بين الأنشطة اليدوية والبصرية.

## ***العلاقة بين الكفاءة وبين القدرة***

ما يمكن استخلاصه من التعاريف السابقة هو أن القدرة نفسها يمكن أن تتمظهر في العديد من الكفاءات البعيدة عن بعضها البعض.كما أن الكفاءة نفسها تتطلب تجنيد العديد من القدرات. وهذا يعني أن المفهومين متصلان ببعضهما البعض اتصالا وثيقا بحيث لا يمكن تصور كفاءة بدون قدرات أو كفاءات بدون القدرة نفسها أو عدة قدرات.

إذا كانت الكفاءة بمثابة إجابة أو حل لوضعية مشكلة في مجال معين، فإن هذا الحل يتطلب توظيف العديد من القدرات التي لا تتصل بالضرورة مباشرة بمجال الوضعية، وهي قدرات يمكن أن تكون معرفية أو وجدانية أو حسية حركية، ويمكن أن توظف لمعالجة مشكلات أخرى.

إن قدرات البحث والانتقاء والتنفيذ والمراقبة، ليس لها علاقة بمضامين معرفية دون أخرى ولكنها لازمة لإنجاز مهام ذات طابع خاص في مجال معين أو ذات طابع عام. وهي مهام يشترط فيها أن تكون متسمة بالغموض بحيث لا يتوفر الفرد على جميع أدوات الحل منذ البداية، مما يحتم عليه توظيف مختلف القدرات المذكورة وغيرها من

أجل الإنجاز. هذا الإنجاز الذي سيكون بمثابة الفرصة الحقيقية لتطوير مختلف القدرات وتنميتها.

وهكذا ومن هذا المنظور يمكن تصور برنامج تكويني في شكل كفاءات يتطلب التحكم فيها القيام بمهام عبر توظيف معارف وقدرات مختلفة وتطويرها. وبهذا الشكل يتم اكتساب المعارف في شكلها الوظيفي وفي نفس الوقت يتم تطوير مختلف القدرات.

إن القدرات لا يتم التحكم فيها بشكل نهائي فهدف التحكم يهم مجالا يمكن حصره بسهولة ويساعد على وصف شامل ودقيق للسلوك المنتظر. في حين أن القدرات لا يمكن اعتبارها مكتسبة منذ البداية ولكن حاضرة بدرجة معينة، ويبقى من الممكن تطويرها أكثر وعلى المدى البعيد.

القدرات كإمكانات عقلية أو مواقفية أو حس حركية، تكون مرادفة للأهداف العامة؛ فهي تجسد ما يكون المتعلم قادرا على القيام به، بعد انصهار مجموعة من السلوكات وتكوينها لقدرة عامة؛ أو هي معبرة عما يمكن أن يقوم به المتعلم من أنشطة على المستوى المعرفي أو المنهجي أو الحس حركي خاصة عندما نشتغل على محتوى معين.ومن الأمثلة على القدرات ما يلي:

*القدرة على تحليل نص حكائي.

*القدرة على قراءة نص غير مشكل.

*القدرة على قراءة خريطة جغرافية.

أما الكفاءة فهي نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية، التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكل من المشاكل وعلى هذا النحو فالكفاءة تتضمن:

* مجموعة من المعارف والمهارات الإجرائية.

* أنماطا من البرهنة العقلية.

* إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة.

والكفاءة بهذا المعنى تسعى إلى تحقيق تكيف الفرد مع محيطه عن طريق تجاوز مختلف المشكلات والعوائق التي قد تعترضه؛ فهي إذن، لا ترتبط بمعرفة محددة أو خاصة، بل تتعلق أساسا بوضعية أو بمهام، أو بحل مشكلات معينة؛ فهي بذلك تمثل عملية استبطان داخلي في ما يقوم به الفرد المتعلم من عمليات ومهام.

كما أن الكفاءة لا تتصل بالأداء مباشرة، بل تتصل بالنشاط باعتباره مجموعة من الأداءات المركبة. فالكفاءة هي مجموع قدرات وأنشطة ومهارات مركبة تتعلق بقدرة أو بنظام داخلي تجسمه الأنشطة والإنجازات.

وإذا ما قلنا إن هذا المتعلم يمتلك الكفاءة النصية compétence textuelle، فإننا نعني بذلك أنه ينبغي أن يكون قادرا على تلقي نص وتفكيك مدلوله، وإنتاج نص يناسب وضعية معينة. ويمكن أن نضرب أمثلة تشخص وتوضح دلالة واستعمال الكفاءة في الحقل التعليمي كما هو الأمر بالنسبة للأمثلة التالية:

-كفاءة لغوية: القدرة على إنشاء جمل صحيحة لغويا.

-كفاءة نصية: القدرة على إنتاج خطاب منسجم.

-كفاءة تواصلية: القدرة على إقامة حوار يناسب وضعية تواصلية معينة.

-كفاءة منهجية: القدرة على فحص الفرضيات تجريبيا[1].

1-عبد اللطيف الفارابي: تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم، دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، مطبعة النجاح الجديدة ، ط2،2000 ،الدار البيضاء، المغرب، ص 78.

## الاستعداد *Aptitude*

الاستعداد قدرة ممكنة؛ أي وجود بالقوة، أو أداء متوقع سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد عندما يسمح بذلك عامل النمو أو عامل التعليم أو عندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية له. والاستعداد " كأداء كامن يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل.وهو نجاح كل نشاط. فالقدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين.والاستعداد يمكن من خلاله تصنيف الأفراد وفق فعاليتهم المعرفية العامة.ويشير لفظ الاستعداد إلى مستوى التكوين الذي يتوج بشهادة أو دبلوم.

وفي علم النفس الفارقي تعرف الاستعدادات بكفاءات الأفراد التي تتم وفق قدرة على التوفيق الأكثر نجاعة للعمليات الذهنية وتقييم الاستعدادات من خلال الاختبارات"[1].

الاستعداد نجاح كل نشاط، سواء تعلق الأمر بمهمة معزولة أو سلوك معقد أو تعلم أو مهنة ما.فإنه" يتطلب من الفرد التحكم في القدرات والتحفيزات الملائمة.ذلك أن القدرة نفسها تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين، ويمكن أن يكون لفرد ما استعداد لغوي جيد كالقدرة على مخاطبة الجمهور مثلا"[2].

وتقيم الاستعدادات من خلال الاختبارات Tests؛ أي بواسطة اختبارات مقننة Standardisés؛ بحيث يمكن هذا الشكل من التقييم من إبعاد كل أشكال الذاتية للمقيم.

وتتكون اختبارات الاستعدادات عادة من سلسلة المسائل Problèmes المتدرجة في الصعوبة؛ بحيث إن كل مسألة تقيس استعدادا معينا. ويمكن التمييز بين نوعين من الاستعدادات: استعدادات أولية، واستعدادات ثانوية.وإذا كان البحث التجريبي قد وصل إلى

---

1-عبد الكريم غريب:استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم الجودة وتكوينها.ص.ص55-57.

2-محمد فاتحي: تقييم الكفايات، تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب،منشورات عالم التربية،ط1، 2004،مطبعة النجاح الجديدة، المغرب،ص119.

عزل حوالي أربعين استعدادا، فإن هذه الاستعدادات أو المتغيرات Variables يطلق عليها الاستعداد الأولي.أما الاستعداد أو المتغير الثانوي، فهو الذي يتكون من خلال عملية التركيب بين مجموعة من الاستعدادات الأولية، انطلاقا من عامل قوة ترابطها Corrélation وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بين أربعة استعدادات ثانوية هي:

1- **الذكاء السائل** L'intelligence fluide ، والذي يعبر عن قدرة الفرد على الاستدلال، ويتجلى هذا الشكل من الذكاء بخاصة إزاء الوضعيات التي تتطلب الاستدلال الاستقرائي Induction.

2- **الذكاء المرصع:** L'intelligence cristallisé ، ويتجلى مثلا في الاسترسال الكلامي وفي فعالية الفهم اللغوي.أما الذكاء السائل فعادة ما يكون مرتبطا بالعوامل الوراثية في مقارنته مع الذكاء المرصع.كما أنه يكون مرتبطا بالتعلم الضمني أكثر من ارتباطه بالتعلم الظاهر في حين يكون العكس هو الصحيح بالنسبة للذكاء المرصع.

3- **الإدراك المكاني**: La visualisation spatiale ، أو القدرة على المعالجة الذهنية للأشكال. ويقيم هذا الاستعداد من خلال اختبارات؛ حيث يقرر الفرد إذا ما كان الشكل الهندسي المقدم إليه قد تشكل أم لم يتشكل بفعل حركة دائرية لشكل أولي معين، أو من خلال اختبارات ؛حيث ينبغي التعرف على العناصر الضرورية لتكوين شكل هندسي معين.

4-**سيولة الأفكار:** la fluidité idéationnelle .إذا كانت الاختبارات في الاستعدادات السابقة تكون مسائل؛ ينبغي الإدلاء بجواب وحيد وصحيح، فإن الاختبارات في تقييم سيولة الأفكار تتكون من مسائل تتطلب أجوبة متعددة ومتنوعة وأصلية في بعض الأحيان كأن تطلب مثلا إلى فرد ما أن يتعرف إلى كل الألفاظ التي تبدأ بحرف ما، أو تطلب إليه تحديد

كل الاستعمالات المحتملة لشيء ما[1]. وفي إطار إقامة علاقة ترابطية بين هذه الاستعدادات الأربعة يمكن التوصل إلى تحديد استعداد واحد أكثر عمومية، وعلى العكس من ذلك يمكن تجزيء كل استعداد من الاستعدادات الأربعة إلى استعدادات أولية.ويعتبر لفظ قدرة واستعداد مترادفين لبعضهما، أما في السنوات الأخيرة فإن الاستعداد كان يعرف بالجوهرSubstrat المكون للقدرة، على اعتبار أنه إمكانات يعبر عنها داخل الكفاءات التي تظهر كحقائق قابلة للملاحظة.

## ***الإنجـــــاز La Performance***

ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد، وهو بهذا المعنى" يقترن نوعا ما بمفهومي الاستعداد والقدرة في مفهومهما السابق.وإذا كانت القدرة تدل على ما يستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة، فإنها بذلك تشير إلى إمكانات الفرد المتعددة في الإنجاز"[2]. هو نشاط يقوم به التلميذ،يفيد الإنجاز التام للعمل. وهو نشاط قابل للملاحظة كما ونوعا من حيث النتيجة المحصل عليها.

ويميز شومسكي بين الكفاءة وبين الإنجاز قائلا:" إن الكفاءة هي المعرفة التي يحوزها المتكلم- المستمع عن لغته في وضعيات حقيقية. والإنجاز هو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة"[3].قدم اللسانيون تعريفا لمفهوم الكفاءة عن طريق تمييزه صراحة عن مفهوم الإنجاز. فالكفاءة في ما يقول لوني "هي مجمـــوع المعارف اللسانيـــة

---

1-محمد فاتحي:مناهج القياس وأساليب التقييم-بناء الاختبارات ومعالجة النتائج-منشورات ديداكتيكا،ط2004،3 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب، ص45.

2-عبد الكريم غريب ومن معه:معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط3، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب 2001 ص158.

3-أحمد أوزي:التعلم والتعليم بمقاربة الذكاءات المتعددة،ط2،2004،منشورات علوم التربية،الشركة المغربية للطباعة والنشر بالرباط.ص59.

التي يمتلكها متكلم ما. فيتيح لـــه ذلك تركيب عدد لا متناه من الجمل وفهمها. هكذا تتقابل الكفاءة لدى اللسانيين مع الإنجاز. الكفاءة اللسانية معرفة ضمنية أو مضمرة تتركب من مجموعة من القواعد التي تمنح لفرد ما إمكانية توليد فعلي لعدد لا متناه من التراكيب اللغوية. يتعلق الأمر هنا أساسا بطاقة فردية كامنة لم تنشط بعد.هكذا تظل الكفاءة في تصور هؤلاء اللسانيين شيئا افتراضيا أو إمكانيا وتتسم لديهم بنوع من الفطرية.وأما الإنجاز فهو في هذا السياق اللساني الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة إنه في رأي هؤلاء اللسانيين تحقيق للكفاءة"[1].

| ***الكفاءة اللسانية*** | ***الإنجاز اللساني*** |
|---|---|
| – تحيل على الكلام. | – يحيل على اللسان. |
| – لها طابع فطري. | – يتم في وضعيات تواصلية. |
| – تنتمي للمجال الفردي. | – ينتمي للمجال الاجتماعي. |
| – الكفاءة اللسانية طاقة فردية | – الإنجاز تحقيق للكفاءة اللسانية |

إن فكرة الكفاءة قريبة من اللسان عند دوسوسير بينما فكرة الإنجاز قريبة من الكلام. يعني الإنجاز إظهار كفاءة المتحاورين و" يحيل على تعددية وتنوع أفعال الكلام والسياقات التعبيرية والتواصلية. وفي علم النفس يعني الإنجاز التصرف الملاحظ الذي يسمح باستنتاج السيرورات السيكولوجية التي تحيط به"[2]. وعلى العموم فإن الإنجاز مهمة معينة يرتبط في الآن نفسه بالإكراهات المادية الاجتماعية الزمنية وبالقدرات الفردية.

1–فيليب جونيير: الكفاية والسوسيو بنائية، مرجع سابق، ص ص 9–11.

2–موسوعة الكفايات الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات إعداد وترجمة وتعريب الحسن اللحية منشورات جريدة حقوق الإنسان الكتاب السابع ط1،2006 الرباط المغرب ص252 .

**ما العلاقة بين الإنجاز والكفاءات؟**

إن التمييز بين الكفاءات والإنجاز-الأداء- ضروري سواء في مجال التربية والتكوين أو في غيرهما من المجالات من مثل المجال اللغوي.إن الكفاءة هي البطانة الداخلية للإنجاز؛ حيث تلعب دور المحرك.إنها نموذج مستدخل(مستبطن)، ومكتسب، وغير مرئي، ولا يلاحظ إلا من خلال إنجازات، وسلوكات مؤشرة.

إن الكفاءة تحدد في إطار فئة من الوضعيات؛ أي مجموعة متجانسة من الوضعيات، في حين يعبر الإنجاز عن الكفاءة في وضعية خاصة تنتمي إلى هذه الفئة.

ويمكن استعمال مصطلح المهمة أو النتيجة للدلالة على الإنجاز والأداء.وعادة ما تقوم الكفاءة في وضعية ما؛ حيث ينجز الفرد مهمة مظهرا في نشاطه سلوكات ملائمة.

هذا هو الإنجاز الذي يتضمن التقويم الإجمالي النهائي فضلا عن التقويم التكويني.وكلما تدرجت الإنجازات من حيث الصعوبة كلما ضمنا نموا وتطورا للكفاءة.

***السلـــوك أو التصرف Le comportement /la conduite***

هو موضوع علم النفس أساسا، ومختلف العلوم الإنسانية. وهو يشمل نشاط الإنسان، وحتى الكائن الحي في تفاعله مع بيئته من أجل تحقيق أكبر قدر من التكيف معها.

والسلوك بهذا المعنى الشامل،" يتضمن ما هو ظاهر يمكن للآخرين ملاحظته، كما يتضمن أيضا ما هو غير قابل للملاحظة إلا لصاحبه مثل التفكير الصامت والتخيل والتذكر والأوهام والمخاوف والآلام والغيرة والحسد وما إلى ذلك من الانفعالات التي تصاحبها مظاهر تكشف عنها، بل إن السلوك يتضمن ما لا يستطيع الفرد أن يدركه حتى القائم به ذاته. مثل ما يعتمل داخل النفس من دوافع ورغبات ومخاوف لا شعورية، وحتى

وإن شعر بها فهو لا يعرف كنهها الحقيقي كسلوك النائم في تخييلات أحلامه، كما يتضمن السلوك بالمثل ما تقوم به أجهزة جسمنا من نشاطات قد تستطيع عند التركيز الإحساس بها، كالتنفس ونبض القلب وحركات العين، وعن نشاطات لا تستطيع الإحساس بها حتى ولو رغبت في ذلك مثل إفرازات الغدد ونمو الجسم"[1].

ونمو الجسم بهذا المعنى يشمل" مختلف أنشطة الكائن الحي أو الفرد الإنساني، بل إن الجماعة الصغيرة أو الكبيرة يكون لهما سلوك يميز خصائصها، ويعبر عن أفكارها ومعتقداتها، ومبادئها. ولذلك فالسلوك يتضمن مختلف المفاهيم السالفة الذكر ويشملها. فهو أعم وأوسع منها؛ بحيث إن الكفاءة أو الكفاءات لا تكون إلا مجموعة أو مجموعات صغرى Sous ensembles لمجموع السلوك"[2].

## ***نحو تعريف للكفاءات***

كثر الحديث خلال السنوات الأخيرة عن مقاربة جديدة لبناء المناهج وهي المقاربة بالكفاءات؛ إذ يبدو لأول وهلة وكأن المدارس غايتها ليست تنمية الكفاءات، غير أن الاعتقاد السائد لدى رجال التربية هو أن الغاية الأساسية للمدرسة هي تنمية الكفاءات والتي هي مصاغة ضمنا في المناهج. ولكن الطرائق التربوية المعتمدة لبلوغ هذه الكفاءات هي التي لم تثبت نجاعتها؛ إذ من المفروض أن تزود المؤسسات التربوية التلاميذ بالكفاءات والمهارات التي تسمح لهم فعلا بأن يكونوا أكفاء.

والسؤال الذي يجب طرحه هو: ما الفرق بين المقاربة بالكفاءات وتدريس المعارف؟أليس تدريس المعارف مآله تنميـــة الكفاءات؟ إن مثـــل هـــذه الانشغالات تستدعي أولا تعريف

1–محمد الدريج : الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع،2003، ص.27

2–عبد الكريم غريب: المنهاج بالكفايات، مجلة علوم التربية، في محورها نحو تحديث مناهج التعليم العدد 6 مطبعة النجاح الجديدة 1999 ص49.

المقاربة، ثم المقاربة بالكفاءات؛ لأن لفظ الكفاءة حديث التداول داخل الحقل التربوي والبيداغوجي، ويرتبط بتصور جديد يسعى إلى التحسين من جودة فعالية المتعلمين. فمن البديهي أن يكون مفهوم هذا اللفظ مختلفا باختلاف المرجعية المؤسسة له والمعتمدة في تحليله وبنائه.ولتجاوز مختلف أشكال اللبس والغموض التي قد تحيط بهذا المفهوم، سنقدم جردا بأهم التعاريف التي تناولته بالدراسة والتحليل؛ لنصل في آخر المطاف إلى تعريف عام وشامل يحدد ملامح مفهوم الكفاءات.

أولا ما المقاربة؟ Approche

"المقاربة لغة": مصدر الفعل " قارب " على وزن فاعل، مثل ناصر مناصرة، ياسر مياسرة، وهي بمعنى دناه وحادثه بكلام حسن، فهو قربان وهي قربى ومنها تقارب ضد تباعد.

اصطلاحا:"هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة أو استراتيجية تأخذ في الحسبان العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية"[1].

"هي كيفية دراسة المشكل ومعالجته أو بلوغ غاية. وهي ترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يجنده في لحظة معينة. وترتكز كل مقاربة على استراتيجية للعمل من الناحية النظرية:استراتيجية ، طريقة، تقنية، ومن الناحية التطبيقية إجراء تطبيق،صيغة، وصفة"[2].

---

1-حاجي فريد: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي ع17 /2005 المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر ص.03

2-عبد الكريم غريب،عبد العزيز الغرضاف، وعبد اللطيف الفرابي،ومحمد آيت موسى: معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك،ط2،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب ص21.

المقاربة بالكفاءات:Approche par compétence

هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على " التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات، وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة"[1].

وترتكز المقاربة بالكفاءات على أنشطة التعلم بحيث يتجلى دور المدرس في إرشاد التلميذ، وفي خلق مواقف بيداغوجية تظهر حب الإطلاع وميلا للاكتشاف، والتفكير وفي ملاحظة كيفية تعلمه.

في هذه المقاربة يجب تمكين المتعلم من كل الشروط والوسائط للتفاعل البناء في ممارسة تعلمه الذاتي، وبالتالي فهو" العنصر الأساسي والفاعل الأول الذي ينشئ معرفته للوصول إلى الكفاءات.يبني المتعلم المعرفة ذاتيا وبالتالي ضرورة تركيز كل الأنشطة عليه"[2].

إذاً تحتاج المقاربة إلى مدرسين مؤهلين أكفاء، ملمين بالأسس الديداكتيكية للمادة التي يدرسونها بالإضافة إلى الخبرة والتجربة واتساع الأفق المعرفي.

أنواع المقاربة: للكفاءة مقاربات كثيرة منها:

– المقاربة التحليلية: وهي الطريقة المستخدمة في دراسة ظاهرة ما اعتمادا على أجزائها والعلاقات التي تربط هذه الأجزاء فيما بينها.

– المقاربة النسقية: هي التي تشخص في العملية التعليمية للعلاقات الداخلية بين مكونات وضعية بيداغوجية.

---

1–حاجي فريد:المقاربة بالكفاءات ،مرجع سابق،ص.04

2–المرجع نفسه.

– المقاربة الشاملة: هي التي يرتكز فيها الانتباه على ديناميكية مجموع المكونات لظاهرة أو مشكلة، وعلى تفاعل العلاقات للعناصر الداخلية والخارجية وعلى وضعية هذا الكل بالنسبة لمجموعة أكبر.

– المقاربة التكاملية للمواد: هي طريقة لحل مشكلة باللجوء إلى استخدام معطيات من مختلف المواد.

–المقاربة بالمشروع: هي مقاربة بيداغوجية تدرج فيها الأهداف الخاصة للمتعلم في مخطط يرمي إلى رفع التحدي أو تحقيق إنجاز.

– المقاربة البيداغوجية: هي التوجيهات التي تقود تنظيم وضعية بيداغوجية ما قصد بلوغ غاية أو عدة غايات.

– المقاربة الاحترافية: تنص على أن يجاب على الأسئلة التي يطرحها التلاميذ بنعم أو بلا. والغرض من ذلك هو حث التلاميذ على عزل كل متغيرات الوضعية[1].

## *تعريف الكفاءة:*

المقاربة المعجميّة:

**المدخل الأوّل: مادة كفأ:**

1. ما ورد في كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيديّ:« يقال: هذا كُفءٌ له، أي: مثله في الحسب والمال والحرب. وفي التزويج: الرجل كُفْءٌ المرأة. والجميع: الأكفاءُ. والمكافأة: مجازاة النعم. كافأتهُ أُكافِئهُ مُكافأةً.وفلان كِفاءٌ لك، أي: مطيق في المضادة والمناوأة، قال حسان:

1–عزيز عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع ط2003/1،ص148.

وجبريل أمين الله فينا وروح القدس ليس له كِفاءُ

يعني: أن جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل[1].

2. وورد في المنجد في اللغة و الأعلام :« في مادة كفأ الكفاءة = حالة يكون بها الشيء مساويا لشيء آخر »[2].
3. و في المعجم العربيّ الذي أصدرته المنظمة العربية للثقافة و العلوم :« 1/ حالة تكون فيها مساواة بين شيئين . 2/ الكفاءة قدرة على العمل و حسن التصرف فيه {كفاءة فنية نادرة }»[3].

**المدخل الثانيّ : مادة كفى:**

1. ورد في مفردات غريب القرآن: « الكِفَايَةُ ما فيه سَدُّ الخُلَّةِ وبُلوغُ المُرادِ في الأمْر، قال: {وكفى الله المؤمنين القتال ـــــــــ إنا كفيناك المستهزئين} وقولُهُ: {وكفى بالله شهيدا} قيل مَعْنَاهُ»[4].
2. و في المنجد :«كفى يكفي كفاية الشيء : حصل به الاستغناء عن سواه والكفاية : ما يكفي و يغني عن غيره»
3. و في المعجم : « كفى استغنى عن غيره ، و كفاية مصدر كفى يكفي ج: كفايات = مقدرة {فلان ذو كفاية في عمله»

حاصل هذا الاستقراء الجزئي الانتقائي من معاجم قديمة و أخرى حديثة أن المادتين:{ كفاءة و كفاية مستعملتان بمعنى القدرة و هو ما يحيل على ما في الاصطلاح ، و يبرر استعمالنا للكفاءة بدل الكفاية تساوقا مع الأدبيات التربوية الجزائريّة تحديدا.

---

1-الموسوعة الشعرية: برمجية ،إنتاج دولة الإمارات،الإصدار الثاني.WWW.CULTUREL ORG AE

2- المنجد في اللغة و الأعلام ،ط25،دار المشرق لبنان،ص690.

3-المعجم العربيّ: المنظمة العربية للثقافة و العلوم، ص:.1046

4-مكتبة طالب العلم الكبرى: ص:146.

## المقاربة الاصطلاحيّة:

الكفاءة مفهوم متداول ضمن حقول معرفيّة مختلفة ؛ أهم هذه الحقول التي تتبادل فيما بينها التأثر والتأثير هي: اللسانيات / علم النفس / علم الشغل Travail / علم التربية ؛ و قبل تناوله ضمن هذه الحقول يجب التأكيد على أن الدلالة الممنوحة له مختلفة بين مجموع هذه التصورات.

### 1/ **حقل اللسانيات**:

ميّز عالم اللسانيات الشهير نوم شومسكي بين مصطلحين : الكفاءة Compétence و الإنجاز Performance ؛ فعرّف الكفاءة بأنها "المعرفة الضمنية ، المتكونة من مجموعة من القواعد التي توفر للفرد القدرة على التوليد و كذا فهم عدد غير محدود من المنتجات اللغوية ، إنها إمكان Potentiel فرديّ ، غير منشط بعد ،فطريّ ، من نمط ضمني. أما الإنجاز: فهو الاستعمال الفعلي للغة داخل وضعيات ملموسة ؛ هكذا يعتبر الإنجاز تحيينا للكفاءة ، فالإنجاز اللساني مرتبط بالضرورة بإمكان الكفاءة اللسانية للفرد ، فيربط من حيث الوظيفة ، فالكفاءة قدرة مرتبطة بالفرد المتكلم والإنجاز وحدة اجتماعية لتعلقه بالاستعمال الفعليّ للغة داخل وضعيات حقيقية للتواصل"[1].

إن الكفاءة – ضمن المجال اللساني – ذات نمط افتراضي ، لا يتم تحقيقها إلا من خلال الانجاز ، وطابعها الضمني يفرض على الباحث صياغة فرضيات حولها.

### 2/ **علم نفس النمو المعرفي**:

السيكولوجيون يقبلون بالتمييز الذي يقيمه اللسانيون حول الكفاءة و الإنجاز ، و التفاوت الظاهر بين الكفاءة القائمة و إنجاز شخص في وضعية حل مسائل ما ؛ فالكفاءة

---

1–فيليب جوناييز: نحو فهم عميق للكفايات تعريب : عبد الكريم غريب وعزالدين الخطابي – منشورات علم التربية ط:1– س:2005 –ص: 32.

الموصوفة داخل البروتوكولات الخاصة بالملاحظة معيارية ، تتم نمذجتها ، ومقارنة تحيينها في ما يصدر كإنجاز من الأطفال ؛ و قد عثروا على تفاوتات بيذاتية Intra individuels و بيفردية Interindividuels بين الكفاءة المحددة مسبقا داخل نمذجة ما يتوقع ملاحظته ، و بين ما يلاحظونه بالفعل من خلال إنجازات الفرد داخل وضعية ما ؛ و هكذا فالوضعية هي الكاشف révélateur لهذه التفاوتات بين الكفاءة و تحيينها من خلال الإنجاز ، فالوضعية قد صارت معيارا يبرز التفاوتات المختلفة الطبيعية بين ما تم التنبؤ به من طرف الباحثين السيكولوجيين بخصوص الكفاءة ، وبين ما أنجز من طرف الفرد(الإنجاز). صارت الكفاءة كما يقول فيرنيو Vergniaud تتخذ تدريجيا مكانة متفوقة داخل التفكير حول الكفاءة[1].

3/**<u>علوم الشغل:</u>** قبل أن يطور علماء الشغل مقاربتهم لمفهوم الكفاءة من منظور نسبي يستقي تعاريفه من الفعل ومن الوضعية، استعملوا مفهوم التأهيل Qualification من منظور أداتي؛ و هو لا يدل عندهم على القدرة على القيام الصحيح بعمل ما ، بل على "المزايا Qualités " التي ينبغي أن يكتسبها الفرد للقيام بعمل ما ، بحيث أن المبتدئ الذي لم يخضع للتكوين و التعلم لا يمكنه القيام به ، إلا بعد أن يؤهل . و ترتبط المزايا بالدرايات Savoir و الإتقان Savoir-faire (*) التي ينبغي أن تكتسب خلال فترة التكوين ولكنها في بعض الأحيان بعيدة عن واقع الشغل ، أما الكفاءات من منظور علوم الشغل فهي تقيم تفاعلات أساسية بين المهمة التي ينجز الفرد و بين الإمكان الذي يمتلك ، فالكفاءات تقيم علاقات بين معارف الفرد الفاعل و بين أفعاله ، تضبط إطار الفعل من خلال تأويله و إعداده لما هو مرتقب ، تمفصل المهمة مع الفعل داخل إطار وضعية من خلال مسار المعالجة.

---

1-ينظر:المرجع السابق: ص33.

* – الاعتماد هنا على ترجمة عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي.

## *و الخلاصة أن هنالك ثلاث أطروحات حول مفهوم التأهيل:*

1-أطروحة تحدد التأهيل كمجموعة من المعارف المحددة اجتماعيا و المكتسبة لإنجاز عمل ؛ إنها أطروحة أداتية و توجيهية ، تحدد ما ينبغي أن يقوم به الفرد لممارسة مهنة ما.

2-أطروحة تحدد التأهيل كقدرة فردية على إنجاز عمل ضمن وضعيّة من خلال تجنيد طاقاته ؛ إنها أطروحة تقترب من مفهوم الكفاءة.

3-أطروحة تحدد التأهيل بما يرافق بناء الفعل ، حيث التأهيل يسمح بتحديد الهدف والمجال والفعل،و يرتبط بالاستقلالية التي تسمح بمراقبة الفعل ؛ إنها أطروحة تأخذ مجموع سيرورات الفعل بعين الاعتبار ، و هي نسبية تأخذ باستقلالية الفرد داخل فعله ، لارتباطها بالأحداث غير المتوقعة ، فهي بذلك أكثر الأطروحات قربا من مفهوم الكفاءة.

والحقيقة أن مفهوم الكفاءة يتجاوز هذه الأطروحات الثلاث المرتبطة بالتأهيل ، ويعرف ديتيرساك[1]الكفاءة بكل ما ينظم الفعل وبكل ما يسمح بتقديم فكرة عن تنظيم الفعل وبالتالي فإن كفاءة فرد ما تعتمد بالضرورة على إمكاناته ؛ و كما يقول لوبوترف Guy le Boterf: «أن تكون كفءا ليس معناه فقط أن تقوم بتنفيذ عملية ما ، بل هي أن تكون على دراية بالتصرف و الاستجابة لموقف خاص و في وضعية معينة ، أي أن تعرف كيف تواجه الطوارئ و اللآمتوقع ».[2]

فكيف تكون هذه الاستجابة ، و هذه المواجهة ، وهذا التصرف ؟

1-إنه ليس أن تكون قد اكتسبت موارد (معارف – مهارات ثقافية – جودة مهنية – طاقات عاطفية ، فيزيولوجية ) بل أن تعرف كيف تركبها و توفق بينها وتوظفها أثناء وضعية من وضعيات الشغل.

2-إنه ليس أن تنجح في الممارسة وحسب ، بل أن تفهم لماذا و كيف يكون بإمكانك أن تنجح.

---

1-جوناببر :مرجع سابق،ص36.

2- كريستيان بوسمان و فروانسوا ماري كزافيي روجيرس و آخرون: أي مستقبل للكفايات؟ ترجمة عبد الكريم غريب ط:1 س:2005،مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، ص: 15.

3-هي أن تكون قادرا على تحويل و نقل الممارسة إلى سياقات و أوضاع و مواقف أخرى ، لا الاقتصار على إمكانية التصرف في وضع واحد ووحيد فقط[1].

كذا تتحدد الكفاءة المهنية من خلال : القابلية للتوظيف L'employabilité ، والدمج و الفهم ، والتحويل ؛ و سنرى لاحقا أن بعض هذه الخصائص تتحدد بها الكفاءة المدرسية أيضا.

***4/علوم التربية :***

قبل الانتقال إلى كيفية تحديد مفهوم الكفاءة داخل الحقل البيداغوجيّ تجدر الإشارة إلى أهم الفروقات الحاصلة بينها؛ فمقاربة شومسكي مقاربة طبيعية Innéiste تطرح الكفاءة اللسانية كإمكانات طبيعية؛إنها قدرات مكبتة بيولوجيا بشكل فطري في الذهن البشريّ [2]، في حين يعد الإنجاز مظهرا خارجيا لها.أما السيكولوجيون فإنهم ينظرون إلى الكفاءة على أنها بنيات ذهنية تشكل إمكانات،ويرون في الإنجاز الفعلي الحقيقي للفرد داخل الوضعية .

ومنذ الخمسينيات بدأ تأثير هذه المقاربات عل التيارات البيداغوجية (بلوم – دانو – دولاندشير...) و العديد منهم ربط بين الأهداف الإجرائية و الكفاءات ؛ و يؤكد فيليب جوناييز على أن هذا الربط خطأ جسيم ؛ لأن الكفاءات اللسانية طبيعية ، والإنجازات تمظهر لها.؛ و من منظور السيكولوجيين الكفاءات تطورية ؛ و الأهداف الإجرائية – المعتبرة عند السلوكيين كفاءات يمثل السلوك الملاحظ على المتعلم مظهرا لها (إنجاز)– ما هي إلا وصف لسلوكات ملاحظة و خارجة عن الفرد و محددة من الغير وتابع لنموذج مختلف عن نموذج الكفاءات ، إنها مقاربة داخل التنظيم التايلوري التجزيئي للعمل[3].

---

1- المرجع السابق: ص: 15.

2- مازن الوعر: مدخل إلى اللسانيات ، دار طلاس.ص: 143.

3- فيليب جوناييز: نحو فهم عميق،مرجع سابق ص:45.

والموقف نفسه يتخذه فيليب برنو في سياق إبعاده لثلاثة معان مقبولة لمفهوم الكفاءة ، إذ يقول : «لا نتحدث أحيانا عن الكفاءات إلا لتأكيد ضرورة التصريح بأهداف التعليم على شكل تصرفات أو إنجازات قابلة للملاحظة ؛ و هذا يعد استمرارا لتقاليد بيداغوجيا التحكم أو مختلف أشكال التدريس بالأهداف ، وهذه الأشكال لا يمكن اعتبارها متجاوزة ، بل تم الحد من تجاوزاتها المعروفة اليوم : السلوكية التجزيئية و الصنافات اللآمحدودة ، و التجزيء المفرط للأهداف ...»[1]

و من أجل أن نكون أكثر ايضاحا و فعالية سنورد جملة من التعريفات التي تشترك في التصور الذي نتبناه – و تتبناه المنظومة التربوية الجزائرية كما سنرى لاحقا – مركزين على تعريف روجيرس .

## ***تعريف دي تيرساك (De Terssac) 1996***

« الكفاءة هي كل ما هو مجند من طرف الفرد داخل الفعل ، و كل ما يسمح بتنظيم هذا الفعل »[2]

## ***تعريف دي تيرساك (De Terssac) 1996***

قدم هذا التعريف تبعا للخط العام الذي رسمته أعمالC.E.P.E.Cفالكفاءة تعرف" كنسق من المعارف المفاهيمية، والإجرائية المنتظمة، وفق خطاطات ذهنية إجرائية تسمح داخل فئة من الوضعيات بالتعرف على المهمة/المشكلة، وحلها بفاعلية"[3].

---

1– فيليب برنو: بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، منشورات عالم التربية ترجمة عبد الكريم غريب – ط:1– س:2004 – ص: 28.

2–نقلا عن "نحو فهم عميق للكفايات "– فيليب جوناييرص:.47

3-P. Gillet, et autres, construire la formation , outils pour les enseignants et les formateurs .ed, hachette 1994.Paris. p,69.

### تعريف محمد الدريج:

يعتمد الدريج في تعريفه للكفاءة على أساس خلفية وجود فهمين رئيسيين: الفهم السلوكي البيهافيوريBéhavioriste، والفهم الذهني المعرفيcongnitiviste. ويتلخص هذا التعريف في كون الكفاءة إمكانية غير مرئية.potentialité invisible ، تتضمن عددا من الإنجازات أو الأداءات Performances. فهو لا يرى فرقا بين الكفاءة وبين المهارة، وحسن الأداء، والخبرة، والقدرة. كما يرى أنها افتراضية ومجردة. فهي لا يمكن لمسها ولا معاينتها إلا من خلال تجلياتها ونتائجها[1].

### تعريف لحسن بوتكلاي:

تناول التعريف بالكفاءة على ثلاثة مستويات، تبرز إلى حد ما التناقضات المفاهيمية التي قد تصادف كل من يهتم بالتعريف بالكفاءة. فهناك تعاريف ترتبط بالأهداف، علما أن التدريس الهادف يتمركز حول المعارف والمحتويات، ويضمن التخطيط والتقييم البيداغوجي البناء. وهناك تعاريف تربط الكفاءة بالإنجاز، وهو شيء مستحب؛ لأنه يتلاءم مع متطلبات التقييم الموضوعي المبني على الملاحظة والقياس، وأخيرا هناك التعريف التشومسكي الذي يعتبر الكفاءة قدرة على الإنتاج بشكل لا محدود[2].

### تعريف عبد الكريم غريب:

انطلق في تعريفه للكفاءة من أسس سيكولوجية، من بينها توحيد مختلف المقاربات لمعرفـــة الإنسان وفهمـــه باعتباره مخلوقا يتكيف باستمرار مع معطيات محيطـــه الثابتة

---

1-ينظر:محمد الدريج: الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، ع16، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب اكتوبر2000، ص ص52/.55

2-ينظر:لحسن بوتكلاي: مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو، مجلة علوم التربية، ع25،اكتوبر2003،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب، ص ص85/69.

والمتجددة. وخلص إلى نتيجة مفادها أن الحديث عن الكفاءة هو حديث عن الذكاء وما يتفرع عنه من قدرات تضمن لنا التكيف الفردي والاجتماعي. فهو يفترض ثلاثة أمور أساسية هي[1]:

- القدرة على انتقاء العناصر التي تحمل المعلومات الضرورية لتحديد خطة التدخل أو استراتيجية العمل.
- تشغيل مجموعة من الحركات للقيام بمجموعة من الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف المسطرة.
- الأخذ بعين الاعتبار نتائج الأنشطة والأعمال التي أنجزت في إطار خطة ما كأساس لوضع الخطة الموالية.

وخلص إلى إمكانية تداخل مفهوم الكفاءة مع عدة مفاهيم من حيث الغاية والوظيفة. وتجدر الإشارة إلى أنه أسس تعريفه للكفاءة على نظريات سيكولوجية متمحورة حول التفسير المعرفي للشخصية البشرية، مركزا على أهم النظريات في هذا المجال كنظرية الجشطالتية Gestalt، ونظرية بياجيه Piaget، ونظرية التفسير المعرفي التكاملي عند برينرBruner. وهذا التأسيس السيكولوجي يعد مسألة ضرورية بالنسبة للمدرسين سواء في العملية التعليمية التعلمية أو التقييم بمختلف أشكاله؛ حيث إن فهم الكفاءات وطبيعتها وشروط تقييمها يتطلب فهم سيرورة بنائها وتكوينها واكتسابها من لدن المتعلمين.

***تعريف مومن:*** اعتمد محمد مومن في تعريفه للكفاءة على تعريفين مؤسسين أولهما لهوستن Huston الذي يرى "أن الكفاءة مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تشتق منها مهام الفرد

---

1-عبد الكريم غريب: الكفايات واستراتيجيات اكتسابها،منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط2-2002،ص10 .

المتعددة في عمله؛ أي من أدواره المهنية"[1].

هذا التعريف في نظر مومن لا يحيط بعناصر مفهوم الكفاءة كلها، ولا يرتبط مباشرة بالمجال التربوي عامة، ولا بمهمة التدريس بشكل خاص.

أما التعريف الثاني المعتمد فهو لكاي Kay الذي يرى أن الكفاءات ليست إلا أهدافا سلوكية محددة تحديدا دقيقا، تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أردنا أن يكون مؤهلا للقيام بتعليم فعال وناجح. وإذا وضعنا المتعلم مكان المعلم أمكن القول إن الكفاءات تصف المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمتعلم لكي يتأقلم مع محيطه ويقوم بما هو منتظر منه كمتعلم.

وبناء على هذا فإن الكفاءات تتسم بما يلي:

- أنها تغطي المتعلم/المتكون في جوانبه العقلية والمهاراتية والسوسيو وجدانية.
- تصاغ في شكل أهداف إجرائية واضحة ودقيقة.
- ترتبط ارتباطا وثيقا بفعالية كل من المدرس والمتعلم في الأوضاع التعليمية.

***تعريف عمر بيشو:***

في تعريفه للكفاءة حاول أن يربطها بالقدرة، مقتديا في ذلك بباحثين هما: بلوم Orlando Bloom، وكانييGagné، كارديني Cardinet ؛ حيث اعتبر مفهوم القدرة أكثر التصاقا وتجاورا لمفهوم الكفاءة، مركزا على القدرات المعرفية الأساسية capacités cognitives de base، التي بإمكانها أن تصبح موضوعا للتعليم والتقييم على حد سواء. وخلص إلى أن القدرة قصد تكويني شمولي، يسعى إلى تفعيل مجموعـــة من القدرات في

1-ينظر:محمد مومن: تكوين المدرسين المبني على الكفاية، مجلة علوم التربية،ع25،أكتوبر 2003،ص ص 94/86.

الوضعية المماثلة. كما تساءل الباحث: هل بيداغوجيا الكفاءات تمثل قطيعة ابستمولوجية مع التدريس الهادف، أم أنه تجاوز اختياري قائم على تصحيح بعض ثغرات مكوناته؟[1].

***تعريف عبد اللطيف الفاربي:***

في تعريفه للكفاءة يعتمد خاصيتين اثنتين:

1- الرؤية النسقية للقدرات والكفاءات، معتبرا أن الدرس التعليمي التعلمي، يمثل بنية مفتوحة، يمكن أن تسعى إلى بلوغ أهداف متنوعة، تتحدد في معظم الأحوال، في شكل أداءات تكون في صيغة أهداف إجرائية أو في صورة قدرات أو كفاءات.

2- تحديد واضح لمعنى الكفاءة، وهو أمر يقرب الفهم بشكل لا يكلف المهتم جهدا وعناء كبيرين في عملية استيعاب هذا المفهوم[2].

***تعريف همونـي:*** يرى في تحديده لمفهوم الكفاءات أن السياق العام الذي يؤطر الكفاءات يسعى إلى تحقيق أعلى درجة من التكيف أو الاندماج للفرد المتعلم داخل وسطه المحلي والعالمي مع تعميقه باكتشاف مؤهلاته بشكل يجعله يكتسب آليات الفهم والتفسير والقدرة على التحليل والتركيب.ومن ثم ينتظر من مقاربة التدريس بالكفاءات تحقيق المرونة لفعل التعليم مع القابلية للتكيف مع أي وضع جديد وتحقيق الانتقال من الاكتساب العفوي للمعرفة إلى التساؤل حول سيرورة ترسيخ المعرفة[3].

---

1- ينظر:عمر بيشو: الكفاية والمعرفة، مجلة علوم التربية، ع25-أكتوبر2003،ص ص95/.103

2-عبد اللطيف الفاربي: تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم- دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، 2000، ص ص80/78.

3-إسماعيل هموني:الكفايات والتمثلات، سؤال في الوظائف البيداغوجية، مجلة علوم التربية، ع25- أكتوبر 2003،ص ص104/103.

### تعريف وزارة التربية الوطنية بكيبك :

« الكفاءة هي دراية الفعل المتأسسة حول التجنيد و الاستعمال لمجموعة من الموارد »[1].

### تعريف الهيئة الفرنسية لبلجيكا :

« الكفاءة هي استعداد لتشغيل مجموعة منظمة من الدرايات و الإتقان والمواقف ، التي تسمح بالقيام بعدد من المهام ».[2]

### تعريف لندا علال :1999

« الكفاءة هي شبكة وظيفية تتشكل من مكونات معرفية ووجدانية واجتماعية حس/حركية. وتعد هذه المكونات مهيأة لتكون مجندة ضمن وضعيات قصدية إزاء فئة من الوضعيات »(3).

### تعريف فيليب جوناييز :

« من خلال كفاءة ما ، فإن الفرد يجند و ينتقي و ينسق بين مجموعة من الموارد ( منها ما يرتبط بمعارفه ، إلا أن مجموعة منها قد تكون وجدانية و اجتماعية ومنها ما يرتبط بالوضعية وبإكراهاتها) ؛ وذلك بغرض المعالجة الناجعة لوضعية معينة. فالكفاءة تفترض إذن ، بالإضافة إلى المعالجة الناجعة ، أن يلقي نفس هذا الفرد نظرة نقدية حول نتائج هذه المعالجة التي ينبغي أن تكون مقبولة اجتماعيا.»[4].

### تعريف كزافيي روجيرس1997 :

« الكفاءة هي مجموعة من القدرات المدمجة التي تمارس بكيفية تلقائيـــة على محتويات

---

1-فيليب جوناييز: نحو فهم عميق، مرجع سابق، ص:62.

2-نفسه ص: 62.

3-نفسه ص: 65.

4-نفسه ص:70.

معينة ،وصنف معين من الوضعيات،لحل مشكلات مطروحة من قبل هذه الأخيرة ».[1]

ضمن هذه المجموعة من التعريفات نرى عددا من المصطلحات المفاتيح التي تكاد تتكرر في كل تعريف من قبيل : ( الموارد/ الإدماج /الوضعية... ) ، و سنعمل على إيضاح هذه المصطلحات من خلال تعريف لاحق زمنيا على تعريف روجيرس 1997 وذلك لروجيرس نفسه، ويعود لعام 2000.

« نعني بمصطلح " كفاءة" ما يلي : { إمكانية تعبئة الفرد لمجموعة مندمجة من الموارد، بكيفية مستبطنة، بهدف حل كل وضعية تنتمي لفئة (عائلة) من الوضعيات} »[2].

و يضرب مثالين :

1-حل وضعية تتطلب استخدام عمليات الجمع و الطرح للأعداد من0إلى 1000(عمليات الطرح بدون استلاف وعمليات الجمع بالاحتفاظ أو بدونه) .

2-انطلاقا من وضعيّة معيشة أو رسم يبرز المتعلم مختلف أشكال تلوث الماء والهواء ، و كذلك التلوث بالضجيج و يقدم الحلول المناسبة لمختلف الأشكال التي تعرفها من قبل [3].

ونقدم نحن بدورنا مثالا من مادة اللغة العربية للطور المتوسط :

1- في نهاية الفصل من السنة الرابعة متوسط وفي وضعية تواصل ينتج المتعلم نصا حواريا( حجاجيا) انطلاقا من سند مكتوب .

2- في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط، وضمن وضعية تواصل وانطلاقا من سندات مكتوبة و/أو مصوّرة ينتج التلميذ، شفهيا أو كتابيا، نصّا وصفيا أو سرديا أو إخباريا أو تفسيريا أو حجاجيا.

---

1-أي مستقبل للكفاءات؟:مرجع سابق، ص: 275.

2-كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفاءات -ترجمة الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود – مكتبة المدارس – الدار البيضاء – الطبعة الأولى – 2007 – ص: 71.

3-نفسه.

المفاهيم القاعدية التي تبنى مفهوم الكفاءة:

- **مصطلح الموارد** :يورد روجيرس في تعريفه ما يلي:

« مصطلح الموارد أدخله لوبوترف (1995) Le Boterf، و يعني مجموع المعارف والمهارات العملية و المهارات التعاملية Savoir être و الخبرات المكتسبة بالتجربة Savoir d'expérience التي يعبئها المتعلم لحل وضعية . و تتوقف الموارد على الوضعية المطروحة ، و أيضا على السيرورات الذهنية cognitifs للتلميذ : تلك {الموارد} التي سيعبئها هذا التلميذ لحل وضعية – مسألة (أو مشكلة)(*).

51) معينة ، ليست بالضرورة هي تلك التي سيعبئها تلميذ آخر ، ثم إنها ليست معبأة في النظام نفسه . وبمعزل عن المعارف و المهارات العملية ، هناك إذن مهارة التعبئة التي ينبغي أن تكتسب من قبل التلميذ »[1].

و يحبذ روجيرس المثال التالي لبساطته ، و قدرته على استيعاب شريحة كبيرة ومتباينة من المتلقين؛ يقول: «فمثلا كفاءة "لعب كرة القدم" تتطلب اكتساب الموارد التالية:

**معارف:** معرفة قواعد لعبة كرة القدم.و معرفة دلالات العلامات الموجودة على أرضية الملعب...

**المهارات:** تمرير الكرة، مراوغة الخصم،الضربة بالرأس...

**السلوكات:**امتلاك الاستجابة، احترام القواعد،التحلي بالحذر واللباقة.[2].

---

*–في الأدبيات البيداغوجية الجزائرية تترجم situation problème بالوضعية المشكلة ؛ بينما عند المغاربة بالوضعية المسألة.

1– كزافيي روجيرس:الاشتغال بالكفاءات، مرجع سابق، ص71.

2– كزافيي روجيرس: المقاربة بالكفاءة في المدرسة الجزائرية. تقديم بوبكر بن بوزيد. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. نوفبر2006. ص30.

• **مصطلح إدماج:**

يورد Develay في مقدمته لكتاب روجيرس المذكور بين يدي تحديد مفهوم الإدماج الأساسي في تصور المقاربة بالكفاءات ما يلي:« حين نقوم بالإدماج ، فإننا نمزج ، {أي ندخل} عنصرا في مجموعة بحيث يصير جزءا منها لا يتجزأ منها . يستعمل لفظ الإدماج في الفيزيولوجيا ( يدمج الجهاز العصبي ، بكيفية مستمرة ، مختلف المعلومات، بهدف أداء وظيفي منسجم للعضوية). ويستعمل في الاقتصاد ( حين تنصهر و تتوحد مقاولات توجد في مراحل مختلفة في سيرورة الإنتاج ) ، و يستعمل في الإعلاميات (ندمج المعطيات بهدف تحقيق سلسلة مركبة من الإجراءات) ، و يستعمل في الرياضيات ( حين نحل مسائل في التكامل Les intégrales ) بل و في السياسة ( حين يتعلق الأمر بإدماج الأقليات في المجتمع ) . يقود الإدماج إلى البحث عن التكامل ، و إلى السعي نحو الانسجام و التطلع إلى تماسك معين ، انطلاقا من عناصر غير منسجمة قبليا»[1].

و يطرح روجيرس توضيحا قيما و غاية في الوضوح في مؤلفه البيداغوجي المبسط الذي كتبه للجزائر خاصة ، و قدم له السيد وزير التربية و التعليم ؛ ننقله كما هو:

ما المقصود ببيداغوجيا الإدماج ؟ إنها تعني أن البيداغوجيا المستعملة ترمي إلى قيام التلميذ باستجماع مكتسباته و تنظيمها ليوظفها في وضعيات مركبة ، و تسمى الوضعيات الإدماجية.

- لا وجود للإدماج إلا بوجود ، في أول الأمر ، عدة تعلمات لمعارف ومهارات و سلوكات و كفاءات موادية.

- لا وجود للإدماج إلا بوجود وضعية مركبة جديدة يتعين على التلميذ حلها. يجب عليه أن يجد بنفسه ، من بين ما اكتسبه من معارف و مهارات ، ما يوظفه لحل الوضعية.**فهذا النشاط إذن،أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين.**

1-المرجع السابق: ص:03.

- الإدماج عملية داخلية و شخصية . فلا أحد يدمج مكان شخص آخر.

- **من يدمج؟**

التلميذ يدمج لنفسه. و كما أن المعلم يقترح تمارين تطبيقية وملخصات ومراجعات ، فإنه يقترح أيضا **وضعيات للحل** ، و لا يدمجها هو ، بل يطلب من التلاميذ القيام بإدماجها.

- ***لماذا ندمج؟***

إن لم يتعلم التلميذ الإدماج فلن يذهب إلى أبعد من استرجاع المعلومات أو حل التمارين المدرسية ، و سوف لن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في الحياة أو فيما يتبع من دراسته.»[1].

---

1-: كزافييه روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية ،مرجع سابق،ص: 27.

## التحديد الإجرائـــي للكفاءة.

إن الكفاءات في مفهومها العام تحيل على قدرات الفرد على التكيف مع المحيط الذي يعيش فيه، باعتباره مجموعة من المشكلات، وحتى يضمن الفرد تكيفه "ينبغي أن يكون قادرا على مواجهة تلك المشكلات من خلال عملية التغلب عليه بحلها نهائيا أو مؤقتا أو تجاوزها عن طريق حلول غير مباشرة. فإن الأمر سيحيلنا على أن مسألة تدريب الأفراد المتعلمين على حل المشكلات أمر يكون الإستراتيجية المثلى لعملية تكوين مختلف الكفاءات عند كافة الأفراد المتعلمين"[1].

ولأجرأة الكفاءات سنستند إلى منظومة كانييه كمرجعية بيداغوجية وتربوية، وذلك لاعتبارات عدة، منها:

- دمجه بين مختلف النظريات السيكولوجية المرتبطة بمجال التعليم والتعلم.
- إقامته جسرا بين ماذا نتعلم؟ وكيف نتعلم؟
- استعماله مصطلح الحالات الدائمة عوض الإنجازات المختلفة التي يعبر بها عن مظاهر التعلم.

وما دامت منظومة كانييه تتناول الشخصية البشرية برمتها، وفي منظورها الشمولي الذي لا يستثني أي عنصر من عناصرها الثلاثة: المكون العقلي، المكون الوجداني، المكون الحس/ حركي، غير أنه وخلافا على ما اتفق عليه الباحثون، نجده قد أضاف نوعين آخرين من القدرات، وهما: - الإخبار اللفظي - الإستراتيجيات المعرفية.

ليصبح عدد القدرات خمسا، والتي تنضوي تحت قدرة واحدة وهي قدرة التذكر la mémorisation وهذه القدرات هي:

---

1-عبد الكريم غريب:الكفايات: استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة. منشورات عالم التربية، ط4، مزيدة ومعدلة، ديسمبر2003،ص115.

1- الإخبار اللفظي.information verbale: الذي يعتبر قدرة رئيسة يتواصل من خلالها الأفراد نقلا للمعارف والمعلومات، ومن مثل ذلك: أن يقول التلميذ: علمت أنك تحب الخير للناس جميعا.أو يقول: إن الله رؤوف بالعباد.

ومن وظائف الإخبار اللفظي الأساسية:

* الوظيفة التواصلية: وتتجلى في إمكانية نقل وتبليغ وتبادل الأخبار والمعلومات والمعارف المختلفة بين الأفراد والجماعات البشرية.

* وظيفة الحفاظ على الثقافات البشرية المتنوعة.

* مساعدة التلميذ على تعلم لاحق.

* تزود المتعلم بمجموعة من المعطيات المتنوعة التي ستشكل المادة الأولية للقدرات الذهنية المختلفة.[1].

2- **المهارات العقلية:**Habilitées intéllectuelles: وعددها ثمانية، مرتبة ترتيبا هرميا؛ بحيث تستند كل مهارة إلى سابقتها، معتمدا في ذلك معيار الصعوبة والتعقد في التمييز بين كل مهارة وأخرى. ويعتبرها كانييه من نواتج عملية التعلم الأساسية، ولذا جعلها ثمانية أقسام من التعلم:

1.1 تعلم الإشارات: apprentissage des signaux وتتمثل هذه المهارة في الأفعال التي يقوم بها الفرد لا إراديا، كجذب اليد اتقاء شيء ساخن، أو كإغلاق العين أمام الضوء الشديد، أو كوقوف التلاميذ بمجرد سماع الجرس الذي يعلن عن انتهاء الحصة.

2.1 تعلم مثير/استجابة: apprentissage-stimulus/réponse

3.1 تعلم سلسلات حركية: apprentissage- des chaines/motrices

1-استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة:مرجع سابق، ص121.

4.1 تعلم سلسلات لفظية: apprentissage-des chaines verbales

تشكل هذه الأنماط التعلمية الأربعة أنماطا من التعلم البسيط، سواء من حيث موضوعاتها أو من حيث العمليات الذهنية التي تتبئ عليها ، أو من حيث القوانين السيكولوجية والفزيولوجية التي تفسرها.

5.1 تعلم التمييزات: apprentissage des discriminations

6.1 تعلم المفاهيم: apprentissage des concepts ، وهو قسمان:

* مفاهيم مرتبطة بالأشياء الحسية ( شجرة، قلم).

* مفاهيم معنوية كالجاذبية .

7.1 تعلم القواعد: apprentissage des règles

8.1 تعلم القواعد العليا، أو حل المشكلات: apprentissage des règles supérieures, ou résolution de problèmes.

هذه المهارات الأخيرة الأربعة تتعلق بأنماط تعلمية أكثر تعقيدا ؛ لأنها مبنية على مهارات ذهنية عليا[2].

3- **الاستراتيجيات المعرفية:** Les Stratégies cognitives هي مجموعة من القدرات الداخلية الفردية، التي يمكن للمعلم أن يأخذها كمؤشر للدلالة على الفروق الفردية، والتي تمكن الفرد مما يلي:

- توجيه انتباهه نحو موضوع أو مثير ما.
- توجيه تعلمه لموضوع معين.
- توجيه عملية التذكر والاحتفاظ لديه.

1- استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة: ص124.

- تمكنه من مراقبة تنفيذ أو تطبيق عمليات ذهنية مختلفة[1].

4- **المواقف:** **Attitudes** وترتبط ارتباطا وثيقا بالجانب الوجداني؛ لأنها تتجلى في سلوكات الفرد الأخلاقية أو الدينية أو الثقافية أو الاجتماعية.ومن مثل ذلك: التسامح، التعاون،الحب، العطف.

5- **المهارات الحركية**: Habilitées motrices ويتعلمها الفرد تدريجيا، وذلك انتقالا من الحركات البسيطة إلى الحركات المركبة والمعقدة، وأدى الاهتمام بالجانب الحس/حركي إلى وضع صنافات مثل صنافة هاروو Harrow [2].

المتفحص لهذه النقاط الخمسة يستنتج أنها مرتبة ترتيبا تراتبيا، يفضي إلى المسار الذي يسلكه الفرد المتعلم وهو ينجز قدرة من القدرات.

**كيف نتعلم داخل الفصل؟** سؤال وجيه يجب أن يطرحه كل معلم أو مرب أو موجه على نفسه؛ لأنه يحدد معالم الطريق الذي يسلكه وهو يقوم بعملية التعليم.

وللإجابة عن هذا السؤال يجب أن نتناول نقاطا ثلاثة: مراحل التدريس / وقائع الدرس / وظيفة المدرس .

---

1-استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة: ص.126

2- نفسه:ص127.

## خلاصـــــــــــــــــــــة

لقد أفضت بنا الدراسة والتحليل البيداغوجي الذي قمنا به بخصوص التعريف بالكفاءات، والمفاهيم المجاورة لها إلى استنتاجات نوردها في ما يلي:

* المهارات تنقسم إلى مهارات أساسية ومهارات معقدة، ثم إلى مهارات من المستوى العالي تصلح لأن تكون أهدافا للتدريس والتعليم.

* القدرة مفهوم يدل على إمكانية النجاح والملاحظة والقياس، وعلى إمكانية أداء نشاط عملي أو نظري معين.

* القدرة تتوفر على أوجه عديدة ومحاولات مختلفة للممارسة والإنجاز.

* مفهوم القدرة من منظور كانييه مرادف لمفهوم الكفاءة؛ وذلك ضمن توجه منهاجي orientation curriculaire ،يسعى إلى إلغاء أهم الحواجز بين مختلف المواد الدراسية، ويجعل من القدرة محور التدريس.

* القدرة تشمل المواقف السوسيو/عاطفية، والقدرات الحس/حركية،إضافة إلى الجوانب المعرفية الذهنية.CEPEC

* يرتبط الاستعداد بالقدرة وبالكفاءة باعتبار الأول قدرة متحكم فيها أو عامل يؤهل الفرد لنجاح في الإنجاز أو القيام بمهمة.

* الاستعداد يتطور عن طريق التجربة والتكوين شأنه في ذلك شأن القدرة والكفاءة.

* الإنجاز يتلخص فيما يتمكن الفرد من تحقيقه آنيا من سلوك محدد قد يقترن بمفهومي الاستعداد والقدرة.

* مفهوم الكفاءة معقد ومتنوع الأبعاد:

– من جانب المقاربة الذهنية تعتبر الكفاءة كتلة من المعارف المرتبطة فيما بينها.

– من ناحية المقاربة التصرفية والسلوكية ترتبط الكفاءة بالقدرة على الإنجاز، سواء من حيث الحركة السلوكية أو من حيث اللفظ والتعبير.

* الكفاءة قدرة فكرية ذهنية تتكون من مختلف مستويات المعرفة والفهم، وتتأسس حولها تمثلات ذهنية.

* أغلب التعاريف لا تستوفي الشروط الإجرائية التي تتطلبها عملية التخطيط البيداغوجي العملي لتسير التقويم؛ حيث تفتح المجال أمام التأويل وما يتبعه من اختلافات في وجهة النظر بخصوص الطبيعة الحقيقية للكفاءات لمادة وموضوع التقييم.

* الكفاءات مجموعات صغرى أو فرعية من مجموع السلوك الإنساني.

* الكفاءة نسق من القوانين والقواعد والعناصر التي تطبق عليها تلك القواعد في مجال تخصص معين.

* الكفاءة مصطلح يفيد الإدماج الوظيفي للمعارف النظرية والذهنية Les savoirs ، والمعارف من أجل العمل Les savoirs faire ، والمعارف من أجل التصرف Les savoirs être ، والمعارف من أجل الصيرورة Les savoirs devenir .

* هناك فرق بين الكفاءات العامة أو القابلة للتحويل، والتي تقابلها القدرات عند كانييه، والكفاءات الخاصة والتي تقابلها المهارات.

* الكفاءات أصناف: هناك أصناف مرتبطة بالتعليم وحل المشكلات الجديدة، وكفاءات تيسر العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الأفراد، وكفاءات ذات علاقة بتعلم المعارف، وكفاءات تهم المهارات وأشكال التكيف أو الإتقان، وكفاءات ترتبط بالاتجاهات أو كيفية التواجد.وهي كفاءات خاصة أو متخصصة.

* كفاءات ذات وظائف متعددة كالصياغة والمراقبة والتقييم، وحل المشكلات والإبداع، والتي تنفرد بمواصفات معينة.

* ما بين أيدينا من تعاريف، هي تعاريف تربوية تصلح لبناء المناهج ووضع المقررات من جهة، ولتطوير العمل الديداكتيكي والبيداغوجي وتطويره من جهة ثانية خاصة على مستوى القسم الدراسي.

الخصائص البيداغوجية التي تميز الكفاءات في مجال التربية.

– الكفاءات محطات نهائية لسلك دراسي أو لمرحلة تكوينية معينة في إطار منهاج مبني على الكفاءات.

– الكفاءات شاملة، ومدمجة للمعارف ولمختلف مجالات الشخصية.

– الكفاءات تستمد ديناميكيتها من مستوى تطور المحيط الاجتماعي والبيداغوجي لحاملها.

– الكفاءات تحتل مكانة الأهداف التي تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقها من خلال المنهاج وتطبيقاته، وذلك دون ربط مفهوم الهدف بتصور تقني تجزيئي للعملية التربوية.

– الكفاءات مرتبطة بالسلوكات وبالاتجاهات التي تعد المؤشرات الملموسة التي تسمح بملاحظتها وتقييمها.

– إن اكتساب مهارة أو قدرة أو كفاءة يتطلب وقتا أو مسارا دراسيا أطول من ذلك في حجم دورة تعليمية أو سنة دراسية أو سلك دراسي بأكمله.

– الكفاءات تفترض عمليات ذهنية حس/حركية، ووجدانية تقوم على مضامين دراسية معينة، تفضي في نهاية المطاف إلى منتوجات ذات مواصفات محددة ومؤشرات معروفة.

– يعني مفهوم الكفاءة أنه يتكون داخل الفرد شيء ما لا يمكن أن نلاحظه أو نقيسه مباشرة، مما يجعلنا أمام ظاهرة إمبريقية empirique لا بد من مراقبة مظاهرها والتأكيد من وجودها. بمعنى آخر ينبغي العمل على إثبات وجود مفهوم الكفاءة تجريبيا من خلال طرح الأسئلة التالية: هل يمكن ملاحظة وقياس الكفاءات عدة مرات؟ وهل يؤدي ذلك إلى خلاصة يمكن تعميمها على أوقات أخرى وأدوات أخرى؟ إذا لم يكن ذلك ممكنا، فإن مفهومها لا ينطبق على حقيقة أو واقع ملموس.

هذا الذي توصلنا إليه يحيل على أننا بحاجة إلى مزيد من البحث والتنقيب للتوصل إلى تعريف أكثر إجرائية يفضي إلى وضع الكفاءة في سياقاتها السلوكية المتنوعة.وإلى مناهج تراعي طبيعة المتعلم، وخصائص نموه، وحاجاته وميولاته وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة التعلم التي تجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه. وذلك ما سنتناوله في الفصل الموالي من البحث.

# الفصل الثالث

*البرامج والمناهج والكفاءات.*

- *البرامج التعليمية قبل الإصلاح.*
- *مفهوم البرنامج أو المقرر الدراسي.*
- *مفهوم المنهاج.*
- *الكفاءات وفق المناهج والبرامج.*

## *البرامج التعليمية قبل الإصلاح.*

طرأت على البرامج التعليمية عدة تعديلات منذ1962 . ولقد كانت ثمة عدة اعتبارات اجتماعية وسياسية، خلال السنوات الأولى التي أعقبت الاستقلال، أدت إلى إدخال تعديلات محددة على مضامين بعض المواد التعليمية ولا سيما المواد ذات الأبعاد الاستراتيجية مثل التاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية المدنية والأخلاقية والدينية، وكذا صياغة برامج اللغة العربية، وإدراجها في المسار التعليمي.

أما التعديلات التي طرأت على البرنامج خلال السبعينيات، فيمكن اعتبارها بمثابة فترة تحضيرية لإصلاح المنظومة التربوية، ومن ثمة إعداد وتطبيق برامج تعليمية جزائرية محضة.

تم في تلك الأثناء إصلاح البرامج المذكورة بغرض تجسيد الانشغالات المطروحة آنئذ والتي يمكن تصنيفها إجمالا في نوعين اثنين[1]:

- يتعلق الصنف الأول بالتكفل بالانشغالات ذات الصلة بتكوين الفرد:أي تنشئة المواطن الجزائري طبقا لمشروع المجتمع المنشود آنذاك.
- ويتعلق الصنف الثاني بالانشغالات ذات الطابع المنهجي: انتقاء أفضل الخيارات وأحسن المنهجيات المعروفة في مجال تصميم البرامج ، مع الأخذ بعين الاعتبار التطورات الحاصلة في علوم التربية وعلم النفس التربوي وتقنيات التقييم...ولا يتعلق الأمر بتقييم المكتسبات فحسب، وإنما بتقييم شتى عناصر العملية التعليمية التعلمية.

لهـــذا السبب شهدت فترة السبعينيات والثمانينيات محـــاولات وتجارب عديدة فيما تعلـــق

1- بوبكر بن بوزيد:إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر2009، ص46.

تعلق بتصميم البرامج الدراسية. ولقد بدأت النظرة الجديدة حينئذ تفرض نفسها في المؤسسة التربوية داعية إلى الأخذ بعين الاعتبار معطيات الواقع الوطني والتطورات العلمية والتقنية وتوجيه ذلك كله نحو تنمية كفاءات التلاميذ الذاتية وتطوير قدراتهم العقلية بدل تركيز الفعل التربوي على مجرد تلقين المعلومات وتراكمها.

ومع هذا فلئن كانت تلك المعطيات والتوجهات حميدة في حد ذاتها ، وتستحق التقدير إلا أن تطبيقها ميدانيا كان يعاني عددا من الصعوبات الظرفية التي تعود أساسا إلى ما يلي[1]:

- عدم استقرار الهياكل التنظيمية والأشخاص.
- نقص الإعلام والتكوين، وقلة التجربة، وضعف التمرس المهني لدى العناصر المكلفة بترجمة غايات ومقاصد المدرسة في شكل برامج دراسية فعالة.
- عجز المؤسسة المكلفة بالمتابعة والتقييم عن أداء جميع مهامها؛ ذلك أن المعهد التربوي الوطني كان مشغولا بالدرجة الأولى بتصميم وطباعة الكتب المدرسية وتوزيعها أكثر من اهتمامه بالتقييم المنهجي والعلمي للبرامج الدراسية.
- انعدام الشروط المسبقة والضرورية لتطبيق أي برنامج تربوي جديد.

ومثلما يعود منشأ هذه الصعوبات الظرفية إلى نقص الانسجام الداخلي الخارجي بين البرامج الدراسية مع العلم أنه لم تفلح محاولات تدارك الخلل، المحتشمة، في تصحيح تلك النقائص. ولقد تجلت نتائج ذلك كله في كثافة البرامج الدراسية، وساعات الدراسة، وغالبا ما كانت المضامين بعيدة جدا عن مسايرة التطورات التي تحدث في المحيطين الاجتماعي والاقتصادي ، فضلا عن تخلفها عن ركب العلــوم والتكنولوجيا. وعــلاوة

1- المرجع السابق:ص47.

على ذلك، فإن تدريس بعض المواد الضرورية لبناء شخصية الأطفال، وصقلها كاللغة العربية والتاريخ والتربية المدنية، أو تلك المواد التي تساهم في تنمية الملكات العقلية العليا كالفلسفة، وبعض فصول برنامج الرياضيات... لم تكن تحظى بكل ما تستحقه من عناية واهتمام، ناهيك عن نشاطات الإيقاظ التي لم يخصص لها أدنى حيز في برامج التعليم.

إن ما سبق ذكره يعطي صورة عن حجم وجسامة الأعباء التي ينبغي تحملها في هذا الميدان لإعادة الأمور إلى نصابها، واحترام المعايير التي تضمن التسيير العادي لكل مكونات المنظومة التربوية. فمن طبيعة الأمور أن تكون المسألة البيداغوجية هي المحور الرئيس الذي تدور حوله بقية الورشات على مستوى جميع مكونات الفعل التربوي، مع العلم أن عددا معتبرا من البرامج الدراسية، وخصوصا منها برامج التعليم الأساسي، لم يطرأ عليها أي تغيير منذ الشروع في تطبيقها منذ1980–1981 .

لهذه الأسباب جميعها كانت أولى التدابير التي اتخذتها وزارة التربية الوطنية في هذا الشأن هي تركيز جهودها على إقامة جهاز دائم لتصميم البرامج والطرائق التعليمية والمصادقة عليها.

## ***إنشاء جهاز مكلف بتصميم المناهج الدراسية:***

من الضرورة بمكان إنشاء هيكلة مختصة توضع تحت الوصاية المباشرة لوزارة التربية الوطنية، تسند إليها مهام محددة.ويتعلق الأمر هنا باللجنة الوطنية للمناهج والتي سترقى لاحقا إلى مجلس وطني للمناهج طبقا للترتيبات المنصوص عليها في القانون الصادر بتاريخ2008/01/08 والمتضمن القانون التوجيهي المتعلق بالتربية[1].

1–المرجع السابق:ص49.

## *اللجنة الوطنية للمناهج:*

إن اللجنة الوطنية للمناهج هيئة استشارية تتولى إعداد تقارير الخبرة العلمية والبيداغوجية عبر ما تصدره من آراء وتصوغه من اقتراحات بخصوص جميع القضايا المتعلقة بالبرامج الدراسية وبخاصة منها ما تعلق بـــ:

- إعادة التصميم الشامل لنظام التمدرس.
- صياغة الأهداف العامة للتعليم انطلاقا من غايات التربية.
- إعداد مخطط مرجعي عام للمناهج.
- تحديد ملمح تخرج التلاميذ في نهاية كل مرحلة تعليمية.
- إعداد مذكرات منهجية وأدلة مرجعية لتصميم، وبناء البرامج الخاصة بكل مادة دراسية، أو مجموعة من المواد.
- التصديق على مشاريع البرامج التي تعدها المجموعات المتخصصة للمواد، بعد التأكد من تطابقها مع المخطط المرجعي العام للمناهج،هذا من جهة، ومن جهة أخرى مع مستوى المعارف والتطورات التكنولوجية.
- تحديد كيفيات تقييم التعلمات وإجراءات الاستدراك والتكفل النفسي والبيداغوجي بالتلاميذ الذين يعانون صعوبات في التعلم.

تتألف هذه اللجنة من أربعة وعشرين عضوا برئاسة شخصية بارزة في عالم التربية، يتم تعيين أعضائها إما بصفتهم الرسمية، وإما بالنظر إلى تجربتهم المشهودة في ميدان التربية والتكوين[1].

## *المخطط المرجعي العام للمناهج.*

إن المخطط المرجعي العام بمثابة ميثاق عملي يحدد الكيفيات المقررة فيما يتعلق

1-المرجع السابق:ص49.

بتخطيط البرامج وتصميمها.إن هدف هذا المسعى هو ضمان الترابط والاتساق بين مختلف المواد الدراسية، ويمكن تعريفه بأنه"وثيقة رسمية تحدد العناصر التنظيمية للبرامج. وهو بهذه الصفة إطار عام ودليل عملي لإعداد برامج كل مادة من المواد الدراسية "[1].

ويتضمن المخطط المرجعي المحاور الرئيسة التي تتمفصل حولها الأهداف والمضامين والأنشطة المقررة في كل برنامج ولكل مادة.

ولأول مرة في تاريخ الجزائر، يتم إعداد وثيقة مرجعية لتصميم البرامج التعليمية في كافة الأطوار.

## ***بناء المناهج الدراسية الجديدة.***

خلال السنة الدراسية2008/2007 انتهت اللجنة المتخصصة من وضع البرامج الدراسية الجديدة حيز التطبيق لمجموع المستويات الدراسية، وعدده اثنا عشر، والتي تتكون منها المنظومة التربوية؛ أي لا يقل عن 185 منهاجا دراسيا جديدا تم بناؤها منذ انطلاق الإصلاح سنة 2003.

## ***ترقية المواد المساهمة في بناء شخصية التلميذ.***

إن اللغة العربية والأمازيغية والتربية الإسلامية والتاريخ والتربية المدنية مواد تجعل التلاميذ يكتشفون جذورهم التاريخية، ويفهمون الخطوط العريضة لسير مجتمعهم، ومغزى قيمه. وما يهمنا من هذه المواد هو اللغة العربية التي تعتبر عنصرا من" الثلاثية التي تتكون منها الهوية الوطنية،ولكونها اللغة الوطنية الرسمية،فإنها لغة تعليم المواد الدراسية جميعها، وفي جميع مستويات وأطوار المنظومة التربوية الوطنية.وبناء عليه نجد

1- بن بوزيد:إصلاح التربية في الجزائر،ص51.

أن اللغة العربية قد حظيت باهتمام كبير من قبل أصحاب القرار في الجزائر، وتجلت هذه الاهتمامات في التدابير التالية:

- إعداد برامج دراسية وكتب مدرسية جديدة.

- الانطلاق في تنفيذ برنامج واسع يستغرق سنوات عدة، في إطار التكوين أثناء الخدمة بغرض تحسين مستوى المدرسين في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط وتدعيم تأهيلهم الأكاديمي والمهني.

- مضاعفة عدد الندوات والعمليات التدريبية في المواضيع المتعلقة بتعليمية المواد.

- إدخال تحسينات على تنظيم وسير هيئة التفتيش العام بغرض إعطاء دفع نوعي لعمليات الإشراف والتنسيق والمتابعة والمراقبة والتقييم المرتبطة بالنشاطات البيداغوجية الخاصة باللغة العربية، ويرمي ذلك كله إلى تحقيق هدف استراتيجي يتمثل في منح هذه اللغة ما تستحقه من عناية ومكانة متميزة.

- رفع معامل اللغة العربية في امتحان شهادة التعليم المتوسط من 4 إلى 5.

- زيادة الحجم الساعي المخصص لتدريسها[1].

بعد هذه الإطلالة على ما شهدته المنظومة التربوية الجزائرية من إصلاحات تخص المناهج تحديدا، نأتي الآن إلى مقاربة مفهومي المنهاج والبرامج.

## ***المنهاج والبرنامج؟***

حدث في العشرين سنة الأخيرة تحول في المشهد التربوي ، تمثـــل أساسا في تغيير الباحثين لمجالات اهتمامهم و ابتعادهم عن الخـــوض في العديد من المواضيع من مثـــل

1-المرجع السابق:ص61.

الأهداف التربوية، والنظام داخل المؤسسات التعليمية... واتجهت البحوث للانشغال ببعض القضايا الجديدة–القديمة ، من مثل قضية التمركز حـــول المتعلم، وموضوع طبيعة التعلم وآلياته، والعودة للاهتمام مجددا بالمعرفـــة، وبمحتويات التدريس و بالتنظيمات المنهاجية لمضامينه وغيرها من الأمـــور ذات الصلـــة بمجال التربية. مما ساهم في ظهور نماذج لمناهج جديدة ، سنعمل على التعريف بها فيما يلي:

## *أولا: تعريف البرنامج.

يتناقض البرنامج مع المنهاج. فالبرنامج يتكون من" لائحة المواد والمحتويات الواجب تدريسها. هو التنبؤ بما سيدرس في مستوى دراسي معين وفي تخصص معين وفي زمن معين. فهو يستهدف كل تخصص على حدة، وكل مستوى على حدة. ويجري تدريسه على مدى سنة دراسية .وتحديده يكون من طرف الوزارة الوصية".

وهو" يحيل على مجموع المواد الدراسية التي توجد داخل خطة معينة، ترفق بمجموعة من الأنشطة المصوغة للاستجابة للغايات والمقاصد التربوية"[1].

هو عبارة عن"مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها، والتي تتيح للمتعلم المرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلميذ"[2].

ويعرف بكونه"خطة تربوية لتقديم مجموعة من الفرص التعليمية لتحقيق غايات عريضة ومحددة ذات علاقة بمجموعة محددة ومعروفة من الأفراد لمركز تعليمي محدد "[3].

---

1–موسوعة الكفايات: الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات ص261.

2–أحمد حسن اللقاني،وعلي الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، مصر،1996، ط1 ،ص182.

3–سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد الهلالي: المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي بين النظرية والتطبيق، دار الشروق 2006، ص41.

وحينما تطرق jean Volgaire إلى مصطلح البرنامج الدراسي Le programme scolaire انطلق من المنظومة الفرنسية التي ينتمي إليها مبينا أنه لم يكن هناك مصطلح متفق عليه حول البرنامج الدراسي[1].

وما يمكن قوله هو أن البرنامج الدراسي مصطلح يعمل على ضبط توقعات المدرس والمقيم أو الممتحن لما ينبغي أن يكون مطالبا به المكون من حيث:

* ما ينبغي أن يدرس إليه ؛ أي ما ينبغي أن يتعلمه التلميذ.

* في أي مستوى من مستويات المنظومة المدرسية؟

* الفترة المخصصة ؛ أي عدد الساعات المخصصة في كل أسبوع أو المجموع الكلي لعدد الساعات.

## *ثانيا: تعريف المنهاج.

### ***المنهاج Curriculum***

يعود هذا المفهوم لجون ديوي، وهو" يناقض المقرر الدراسي الذي يقوم على وصف لائحة المحتويات المستعملة في البيداغوجيات التقليدية، ويتكون من غايات وأهداف ومحتويات ووصف النظام التقويمي، وتخطيط الأنشطة والآثار المنتظرة فيما يخص تغيير المواقف والسلوكات. ويتحدد بإعطاء الأولوية للتخصصات على المعارف والأولوية للتلميذ ومصلحته، والمجتمع وتطوره"[2]. المنهاج يفيد " عملا دراسيا أو تكوينيا منظما داخل مؤسسة تعليمية، كما يفيد بشكل أكثر دقة مجموعة منسجمة من المحتويات ووضعيات التعلم المشتغلة وفق نظام متدرج بشكل معين. ويفترض من لفظ منهـــاج فكرة

1-عبد الكريم غريب:البرامج والمناهج،من الهدف إلى النسق،ط3،2004،مطبعة النجاح المغرب،ص.33

2-موسوعة الكفايات، الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، مرجع سابق، ص145.

التعدد المنظم لمحتويات معرفيةcognitifs؛لأن مصطلح منهاج يفيد بشكل كبير التعرف على مجموعة المواد الدراسية داخل منهاج خاص أو جهوي–cursus معين.كما يفيد فكرة السيرورة المنشودة والمنظمة داخل الزمان،أو سيرورة التعليم والتعلم التي تقام داخل سياق، وتحت مراقبة مؤسسة تربوية رسمية"[1].

ويعرفه **دولاندشير** بأنه " الخبرات التربوية والمعرفية التي تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا ينسجم والأهداف المسطرة "[2].

ويعرفه داينو بأنه " ما تقدم المدرسة لتلامذتها لتحقيق نموهم الشامل نموا روحيا وعقليا وجسميا ونفسيا واجتماعيا في تكامل واتزان"[3].

" إنه وثيقة بيداغوجية رسمية تصدر عن وزارة التربية الوطنية لتجديد الإطار الإجباري لتعلم مادة دراسية ما"[4]. ويميز عبد الكريم غريب في هذا الصدد بين ثلاثة أنواع من المناهج:

1– **منهاج صريح وموجه:** وهو الذي يكون محدد الصياغة من طرف الفاعلين التربويين.

2– **منهاج واقعي:** ويشكل المرجعية أو الصياغة المبينة لتجارب وخبرات التلاميذ.

---

1–موسوعة الكفايات، الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات، مرجع سابق، ص.196 .

2-Viviane de Landscheere:Faire réussir faire échouer- les compétences minimales et leur évolution, Paris 1998,p66.

3– نقلا عن عبد الكريم غريب: المنهاج بالكفايات،مجلة عالم التربية، العدد7،مطبعة النجاح الجديدة المغرب،ص 78.

4– منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، المنهاج الدراسي،ص 132.

– **منهاج ضمني:** ويشكل مجموعة التجارب والخبرات المساهمة في التكوين، إلا أنها غير قابلة للملاحظة[1].

ما نستنتجه من التعاريف المختلفة هو أن المنهاج :

– تخطيط لعملية التعليم والتعلم، يتضمن الأهداف والمحتويات والأنشط وأساليب التقويم.

– مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة الدراسية، كما هو الشأن بالنسبة للبرنامج، بل ينطلق من أهداف محددة لتعيين الطرق والأنشطة والوسائل.

– يعتمد على بناء منطقي لعناصر المحتوى في شكل مجزوءات أو مصوغات بحيث أن التحكم في وحدة يتأسس على التحكم في الوحدات السابقة.

– تنظيم لجملة من العناصر والمكونات بشكل يمكن من بلوغ الغايات والمرامي المتوخاة من فعل التعليم والتعلم.

**الفرق بين المنهاج والبرنامج:**

إن الفرق بينهما يعود إلى سببين اثنين.

1–الاختلاف في الاستعمال من طرف المدارس الغربية نفسها، فالمدرسة الفرنسية تستعمل مصطلح Programme، وتعني به المنهاج، والمدرسة الإنجليزية تستعمل مصطلح"CURUCULUM"، وفي الستينيات من القرن الماضي توسع مدلول المنهاج ليشمل: الأهداف،والوسائل التعليمية، ونشاطات التعليم والتعلم، والمحيط التربوي، والموارد البشرية، والمواقيت، والطرائق، والتقييم.

---

1–عبد الكريم غريب: استراتيجية وأساليب تقييم الجودة، منشورات عالم التربية الدار البيضاء المغرب،ط4–2003 ص191.

2- المنهاج أشمل من البرنامج من حيث إنه يتضمن أهدافا عامة وطرائق شاملة، وتوزيعا للوقت، وتحديد مبادئ التكوين والتسيير الإداري.أما البرنامج أو المقرر، فقد يكتفي بتحديد المحتوى، وقد يلتقي مع المنهاج في مبادئ من مثل: الأهداف والوسائل والطرائق وأساليب التقييم[1].

**مكونات المنهاج:**

يفترض أن يكون المنهاج التعليمي مشتملا على مجموعة من العناصر هي:

- الأهداف بمستوياتها المختلفة بدءا من الغايات وانتهاء إلى الأهداف الإجرائية.
- المحتويات التي ينبغي أن تعرض وفق شروط التدرج والاستمرارية والتكامل.
- الطرائق البيداغوجية المقترحة والسبل التي يمكن اعتمادها في هذه الطرائق.
- التقييم بأنواعه: التشخيصي، والتكويني،والتحصيلي.

إن تلبية مطالب النمو تبقى رهينة دائما، بطبيعة الحال، باكتساب المعارف و المهارات و الاتجاهات ، شريطة أن يتم ذلك بمراعاة لاحتياجات المتعلم و خصوصياته وبتوافق تام مع إعداده للمشاركة المسؤولة في الحياة داخل المجتمع. على أن مراعاة خصوصيات الطلاب و العمل على تلبية احتياجاتهم يطرح إشكالا معقدا ، يمكن التعبير عنه من خلال التساؤل التالي: لمن يعود أمر اتخاذ القرار في ضبط تلك الاحتياجات و تحديد الأسبقيات ؟ وكيف يتخذ القرار؟ وما هي آليات التنفيذ ؟

يبدو من الواضح ومن خلال هذا الإشكال ، أن بنـــاء المنهاج ليس مجرد مسألة تقنية ولا يطرح قضايا إجرائية فحسب ، بل يطرح بناء المنهاج وتطويره كذلك و في المقـــام الأول قضايا فلسفية و سياسية واجتماعية وثقافيـــة ، حيث تتدخل المبادئ و الانتماءات و

1-منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، المنهاج الدراسي، ص 134.

جماعات الضغط . مما يفسر ويبرر في الآن نفسه ،إلحاح معظم الباحثين على تفصيل الحديث ، في بـــدايات تقاريرهم و مـــؤلفاتهم ، عن الأسس الفلسفية و الاجتماعية و المعرفية والنفسية، وغيرها ، في تصميم المناهج وتطويرها.

تقوم المناهج على أربعة أسس:

**أولا: الأســـس الفلسفيـــة**[1]:

وتتمثل في النقاط التالية:

- اهتمام المنهاج باحترام شخصية المتعلم، وبيان أهمية دوره في المجتمع، بإثارة اهتماماته في كل مناشط التعليم لتنمو قدراته الخاصة والعامة.
- الاهتمام بذكاء المتعلم وفكره بإتاحة الفرص أمامه لممارسة حرية التفكير، ومناقشة المشكلات الاجتماعية التي تواجهه وكيفية إيجاد الحلول.
- الاهتمام بقدرة المتعلم على التفكير الناقد من خلال تعلمه كيف يفكر، وكيف يتأمل، وضرورة تدريبه على استخدام الطرق العملية في حل مشكلاته.
- الاهتمام بإتاحة فرص متكافئة أمام المتعلم، مساعدته على استيعاب مفهوم المساواة وممارسته.
- الاهتمام بحرية التعبير بالسماح لكل متعلم في أن يعبر عن وجهة نظره بالطريقة التي يراها مناسبة، ولكن مع التركيز على احترام وجهات نظر الآخرين.
- الاهتمام بحرية اختيار العمل المناسب وتكوين الاتجاهات التي تنمي الشعور بالواجب الاجتماعي للمشاركة في العمل، وفي احترامه من خلال انتقاء الخبرات المدرسية التي تساعد المتعلم على تحقيق ذلك.

1-طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية ومناهجها، وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن،ط1،2005، ص ص 23/22.

**ثانيا: الأسس النفسيـــة:**

الأسس النفسية للمنهاج التربوي هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس، وبحوثه حول طبيعة المتعلم، وخصائص نموه، وحاجاته وميولاته وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة التعلم التي تجب مراعاتها عند وضع المنهاج وتنفيذه.

ومادام المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية الهادفة إلى تربيته عن طريق تغيير سلوكه، وتعديله. فإن" وظيفة المنهاج هي إحداث هذا التغيير في سلوك المتعلم؛لأن الأساس النفسي متعلق بالمتعلم، وهو أساس متعدد الجوانب والنواحي، وأهم ما فيه هو عملية التعلم"[1]. وذلك بناء على أسس منها:

- الدور الإيجابي الفاعل للمتعلم في عملية التعلم.
- أهمية استخدام التعزيز والإثابة في تنظيم التعلم.
- الانطلاق من احتياجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم في اختيار الأهداف وطرائق التعلم.
- التنويع في مصادر التعليم، واعتبار المعلم والكتاب مصدرين اثنين فقط من عدة مصادر تعلم جديدة متوافرة في البيئة.
- استخدام أساليب الاستكشاف والاستطلاع والاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي في تنظيم عملية التعلم، والتركيز على ممارسة التفكير بأنماطه ومستوياته المختلفة سبيلا للتعلم.
- التركيز على توفير التفاعل النشيط للمتعلم مع عناصر التعلم كي يتعلم بصورة أفضل.

1-توفيق أحمد مرعى،ومحمد محمود الحيلة:المناهج التربوية الحديثة،مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها،وعملياتها،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ط1،2003 ص149.

- توفير الفرصة للمتعلمين ليختاروا الموضوعات التي تناسب اهتماماتهم وقدراتهم واحتياجاتهم من بدائل متنوعة ومتفاوتة توفر لهم التعليم الفردي[1].

**ثالثا: الأســـس الاجتمـــاعية:**

إن العلاقة بين المنهاج وبين المجتمع علاقة جدلية، إنه إفراز من إفرازات التراث الثقافي؛ " إذ يعكس المثل والمعارف والقيم والمهارات التي يعتقد المجتمع في قيمتها، ويسلم بأهميتها،وضروري أن ينشأ الأفراد عليها.وبعبارة أخرى يعمل على تحسين هذا التراث وتطويره، والثقافة السائدة في مجتمعنا هي الثقافة العربية الإسلامية ذات الملامح المتميزة"[2].ومن أهم الأسس الاجتماعية التي يبنى عليها المنهاج:

**1- الثقافة العربية الإسلامية:**

تعني كلمة الثقافة "ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعارف والعقائد وأشكال الفنون والقيم والقانون والعادات، بل وجميع القدرات التي يكتسبها الإنسان كعضو في المجتمع"[3].هذا الأساس يحمل مفهومين: الثقافة العربية، والثقافة الإسلامية، وبينهما فروق يجب الوقوف عليها. وهي:

- أن الثقافة العربية وصفية، والثقافة الإسلامية معيارية.

- الفائدة المرجوة من تعليم الثقافة العربية إنما هو المعرفة والاعتزاز القومي، أما الثقافة الإسلامية فائدتها القدوة والموعظة والإرشاد.

- الثقافة العربية محلية بحكم كونها قومية أما الثقافة الإسلامية فعالمية.

---

1- نفسه ص151.

2-رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي،ط2، 2000،ص51.

3- توفيق أحمد مرعى،ومحمد محمود الحيلة:المناهج التربوية الحديثة،مرجع سابق،ص 152.

**2-أهداف مؤتمرات إعداد مناهج التعليم في البلاد العربية:**

هناك أهداف مشتقة من الإسلام،مثل: بناء العقيدة الإسلامية لدى الناشئة على أساس الدراسة والفهم والإقناع، وجعل الفرد قادرا على فهم الإسلام فهما صحيحا.

وهناك أهداف مشتقة من العروبة، مثل:الوعي بإمكانات الأمة العربية وسبل المحافظة عليها والاستفادة منها. وتوظيف اللغة العربية أساسا في جميع مجالات الفكر والثقافة والعمل.

**3-اتجـــاهـــات العصـــر:**

حيث يشهد العالم تغيرات سريعة في جميع مناحي الحياة ، ومن أسرع المجالات تغيرا وسائل الاتصال ، والإنجاز التكنولوجي ، الذي يتقدم بشكل يصعب التنبؤ به.

**4- الواقع اللغوي في المجتمع العربي:**

ا-الازدواجية اللغوية: يعيش المجتمع العربي ازدواجية لغوية، تختلف عن مشكلة الاتصال،حيث إن الطالب العربي يتعلم في المدرسة لغة ويمارس في حياته لغة أخرى. "ففي المشرق العربي يتمكن المتعلم من العامية قبل دخوله المدرسة، ويتواصل تأثيرها عليه حتى عندما يلتحق بها. وفي المغرب العربي تتداخل اللغات فلا تدري إن كانت أخطاء الطالب في استخدام العربية راجعة إلى عدم مراعاته قوانين اللغة العربية أو إلى تأثير الفرنسية عليه"[1].

ب- **لغة الإعلام:**

وهي اللغة المستعملة من قبل الصحافيين المسموع منها والمرئي وبخاصة التلفاز؛ حيث يستعمل المستخدمون فيه غالبا عامية محلية قصد محاورة فئة كبيرة من المجتمع الشيء

1-رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية،مرجع سابق، ص 55.

الذي أدى إلى هبوط في استعمال اللغة، وإن استعملت فصحى فهي فصحى هزيلة يحاول المتخصص أن يلتمس فيها شيئا من الصواب. و" أثبتت الإحصاءات الدولية أن الطفل في نهاية المرحلة الابتدائية يكون قد شاهد تقريبا ستة آلاف ساعة تلفزيونية"[1].

ج- **الأميـــة:**

تمثل نسبة الأمية في مجتمعنا ما يقارب:..%. وتمثل هذه النسبة بدون شك عائقا أمام التنمية بمختلف أشكالها، كما تمثل تحديا حضاريا للمدرسة.[2]( مركز محو الأمية).

د- **اتجاهات الرأي العام**[3]**:**

يتعدى الإحساس بمشكلة تعليم اللغة العربية حدود مؤسساتنا التربوية إلى المجتمع ككل. فاللغة للتواصل والتخاطب بين الأفراد ومقوم أساسي من مقومات الأمة، كما أن المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه. والسؤال الذي يجب طرحه هاهنا هو: ما موقف المجتمع من قضية تعليم اللغة العربية؟

لتبيان موقف المجتمع من اللغة العربية، لابد من التطرق إلى الأسباب التي تقف حجر عثرة في وجه تعلم اللغة العربية، ومن بينها:

**أسباب اجتماعية وحضارية تتمثل في :**

-أن تدني لغة أي أمة يجب النظر إليه كأثر طبيعي لتدني وركود حضارة هذه الأمة. فتأخر الحضارة يستتبعه تأخر العناصر التي تعطي اللغة قيمتها، وتعطي شعورا بالاعتناء باللغة.

---

1-رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية،مرجع سابق،ص.55

2-عن مركز محو الأمية بسعيدة.

3- رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية،مرجع سابق،ص56.

– أصبحت الأمة ضعيفة الفهم النحوي، بل مات لديهم الفهم النحـــوي. فعلى الرغـــم من تدريس النحو في المدارس إلا أننا نجد المتعلمين وكأنهم يتعلمون لغة أجنبية.

– يتسم الأداء الإعلامي العام بضعف لغوي شديد كتابة ونطقا.

– نحن شعب لا نقرأ. والأمية في حياتنا ليست فقط عجزا عن القراءة والكتابة وإنما هي أمية ثقافية عامة.

– ضعف حاسة الغيرة على اللغة حتى لم نعد نهتم بمعيار الصواب في استخدامها[1].

**أسباب تربوية**، ومن أهمها[2]:

– المدرسة تهمل تحفيظ القرآن الكريم لأبنائنا الصغار.

– المناهج الدراسية في مراحل تعليمنا العام كلها تفوق قدرة الطالب الاستيعابية مما يدفعه إلى حفظ المواد المقررة وبالتالي يتحول إلى مسجلة.

– عدم التدرج في صياغة المناهج.

– النظر إلى حصة اللغة العربية كما لو كانت حصة مادة دراسية عادية تستوي مع غيرها من المواد الأخرى.

– التقصير في اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وسبب العلة وراء القصور اللغوي في المراحل التالية:

– تدريس النحو في مدارسنا عبارة عن تلقين القواعد جافة دون ربطها بالمعنى، دون أن

1–رشدي أحمد طعيمة: الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية،مرجع سابق،ص.57

2–نفسه،ص58.

يدرك كثير من المعلمين أن الإعراب فرع عن المعنى.

– عدم التوفيق في اختيار موضوعات القراءة.

تركيز الامتحانات على أسئلة الحفظ والاستيعاب وليس الفهم والتفكير والابتكار.

**رابعـــا: الأســـاس المعرفـــي:**

إن التربويين يختلفون في قضية المعرفة وعلاقتها بالمنهاج بوصفها قوة مؤثرة في عمليات بناء المناهج وتطويرها. وذلك يرجع في واقع الأمر إلى" نوع من الفلسفة التي يعتمدها هؤلاء المربون. وترجع هذه الخلافات إلى طبيعة النظرة المختلفة إلى المعرفة. فنظرة المعنيين بالتدريب الفني أو الصناعي، تختلف عن نظرة المختصين في مجال العلوم الإنسانية. وقد أدى ذلك إلى اختلاف نوعية المناهج الدراسية.وبالتالي الاختلاف في اختيار أشكال المعرفة وأساليب تنظيمها"[1].

لقد نظر البعض إلى المعرفة كقوة مؤثرة في بناء المناهج وتطورها، على اعتبار أنها كل منظم في بناء معين. ولذلك يرون أن بيئة كل علم من العلوم يجب أن تكون محور المناهج الدراسية لكي يدرك المتعلم الصورة الكلية للعلم والعلاقات بين مكوناته. ويعد Bruner من أبرز من اهتموا بهذا الاتجاه ؛ إذ يرى أن تقديم المتعلمين إلى بنى مختلفة في مجالات علمية يعني تقديمهم إلى مجموعة من المبادئ العلمية التي يقوم عليها كل علم والتي يقدم كل منها إسهامه في الحياة[2]. يعترض بعض المربين على هذا الفكر؛ إذ يصعب في نظرهم الإفادة منه في بعض المجالات المعرفيـــة ؛ حيث يصعب في كثير من

---

1–طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس: اللغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها،دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن،ط1،2005،ص28.

2–ينظر:المرجع نفسه، ص28.

الأحيان إيجاد نظم بنائية للعلم، وبالتالي يصعب بناء مناهج من هذا النوع. وعليه يكون من المؤكد أهمية المعارف الأساسية في العمليات المتعلقة بالمناهج الدراسية. فالفرد وإن كان يتعلم الكثير من خارج المؤسسات التعليمية ومن داخلها، فإن المعارف التي يتعلمها لا تكفي وحدها لتربيته تربية متكاملة. فهو في حاجة إلى المعرفة في صور متعددة، يمكن من خلالها أن يتعلم النواحي المختلفة التي تؤثر في بناء كل فرد ليكتسب المفاهيم والمهارات والاهتمامات وغير ذلك من جوانب التعليم.

إن هذه النقطة يفترض أن تكون المعارف المختارة، لها من قوة التأثير ما يترك بصماته على كل فكر الفرد وبنائه من الداخل وإن اختار المعارف المختلفة يجب عليه أن يستند إلى معايير منها المنفعة الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية والضغوط الأسرية والبناء القيمي[1].

إن الطرق التعليمية التعلمية تتوقف على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة؛ لأنها قد تكون"مباشرة وغير مباشرة، وواجب المنهج أن يهتم بالمعارف المباشرة دون إهمال للخبرات غير المباشرة؛ ذلك لأن من عيوب المنهج التقليدي اعتماده على الكتاب المدرسي بوصفه المصدر الوحيد للمعرفة . والمعرفة ثانيا هي معرفة ذاتية وموضوعية. فهي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف، وإن نوع المعرفة هو الذي يعكس طبيعة العرف والمعروف"[2].

ومن مصادر المعرفة غير الكتاب نجد:

* الحواس التي يجب على المنهج الاهتمام بها واستخدامها نظرا لوجود علاقة طرديـــة

1- طه علي حسين الدليمي:مرجع سابق،ص28 .

2- نفسه: ص28.

بين كثرة استعمالها في الحصول على المعرفة، وبين زيادة سهولة المعرفة.

* الوسائل الحسية التي تساعد المتعلمين على تحقيق تعلم نافع.

* العقل وهو المصدر الثاني للمعرفة، ويقصد به عمليات التفكير التي يؤديها الإنسان. وهي في الواقع ترتبط ارتباطا وثيقا بالإدراك الحسي. وعلى المنهج الاهتمام بالتفكير العقلي والاهتمام بتوجيه مدركاته الحسية عن طريق الفهم العقلي.

* الحدس الذي لا يعده البعض نوعا من أنواع الإدراك الحسي، ومع ذلك فعلى واضعي المناهج أن ينظروا إليه بوصفه مصدرا من مصادر المعرفة.[1].

***مستويـــات المنهـــاج***

درج الباحثون التربويون في العقدين الأخيرين على الحديث عن ثلاثة مستويات؛ لتخطيط المنهاج الدراسي وتطويره:

**المستوى الأول:** هـــو تخطيط المنهاج على الصعيد الوطني ( المنهاج الرسمي ) ، والذي يوضع بإشـــراف من المصالح المختصة بالوزارة الوصية على التعليم . وأهـــم ما يميـــز المنهاج على هذا المستوى هو طابعه الشمولي و الموحد و تركيزه على المبادئ الأساسية و ترجمة فلسفة المجتمع و قيمه ومثله العليا و تشخيصها من خلال التوجيهات الرسميـــة و المذكرات والكتب المدرسية وغيرها .

**المستوى الثاني:** يكمن في تشخيص المنهاج الرسمي ، و إعادة صياغته عند محاولة تنفيذ التوجيهات والمذكرات الوزارية،بمراعاة خصوصيات كل مؤسسة وإمكانياتها والاحتياجات المحلية و ظروف حياة الجماعة التي تنتمي إليها.

وعلى هذا المستوى يتحدث المختصون في المناهج التعليمية،عن المنهاج المندمج للمؤسسة

1–نفسه: ص ص28.29.

ومعناه أنه إضافة إلى وجود منهاج رسمي وطني عام ، موجه لجميع الطلاب في مختلف الأقاليم ، هناك نوع من المنهاج "المعدل"أ و المكيف و الذي يلائم خصوصيات المـــؤسسة والخصوصيات الاقتصادية و الثقافية للمنطقة واحتياجات سكانها ...

**المستوى الثالث:** للمنهاج يتمثـــل في برمجة الخطط الدراسيـــة، و تحضير الدروس التي ينجزها كل معلم حسب تخصصه والمستوى الدراسي الذي يتعامل معه . كما يتمثل أيضا في النشاط التعليمي الفعلي، وأسلوب المعلم في التعامل مع التوجيهات و تنفيذ المقررات . وهنا نصل إلى أدنى مستوى من مستويات المنهاج و أغناها،على اعتبار أنه يمثل المرحلة " النهائية "والدقيقة في تأثير المنهاج في شخصية التلميذ وتحقيق أهدافه العامة والخاصة[1].

## دواعي تطوير المنهاج .

1- إن ما يفسر حدوث التطوير والإصلاح في المجال التربوي هو أن التربية والتعليم نشاط اجتماعي يؤثر فيه المجتمع ويتأثر به. وبما أن المجتمعات تخضع باستمرار للتحول ، فإن التربية كذلك لابد أن تتطور و بشكل مستمر، مما يسمح لها بالتكيف مع الاحتياجات الجديدة . ومن هنا يكون من الخطأ الاعتقاد في إمكانية الانتهاء إلى نموذج تام ومثالي للمنهاج. ذلك أن الأنظمة التعليمية تعمل على التلاؤم باستمرار مع التغيرات في الاحتياجات، والناتجة عن تحول المجتمعات إلى صيغ عصرية .

كما تعود أسباب أخرى إلى مختلف التطورات على الصعيد العالمي و التي تشمل مختلف مناحي الحياة ...على أن هناك من يذهب-كمال نجيب- إلى التأكيد على المؤثرات الخارجية( تأثير النظام العالمي أو العولمة) في تغيير التعليم وتجديد مناهجه." إن أنظمة الدول و الاقتصاد و الثقافة المعاصرة ، إن هي إلا تكوينات متطورة صنعتها عمليات عالمية ، صحيح أنها تتأثر بعمليات داخلية ولكنها تتأثر أيضا بعمليات خارجية " .فيكـــون

---

1-ينظر:عبد الكريم غريب:البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، مرجع سابق، ص95.

من دواعي التطوير، الضغوط التي تمارس من خلال المنظمات و البنوك الدولية ووكالات تمويل مشاريع التنمية أو من خلال بعض الجامعات ذات الصيت العالمي أو من خلال الشركات متعددة الجنسيات...أو مباشرة من بعض الحكومات ...

و بطبيعة الحال لا يفوتنا أن نشير هنا ، إلى ازدياد الدراسات التي تنبه من مخاطر اقتباس التجديد و استيراد الإصلاح في المجال التربوي و في المنهاج الدراسي وأهدافه العامة على وجه الخصوص ( مخاطر ما يعرف بالتحويل أو النقل التربوي ) دون التأكد من ملاءمته لواقع المجتمع التعليمي المستقبل ، وقابليته للتطبيق . ولن نبالغ حين نقول: "إن السبب الرئيس وراء الفشل في مشاريع التجديد والإصلاح التربوي في الدول النامية، يعود إلى النقل التربوي ، والذي يؤدي في الغالب ، إلى عدم التحام منظومة الإصلاح الجديدة مع المنظومة التعليمية المحلية فتحدث ردود فعل رافضة للجسم الغريب"[1].

2- التركيز على المتعلم:

لعل التحول الأكثر بروزا في المشهد التربوي المعاصر،يكمن في السعي نحو نشر فكرة ضرورة تمحور التعليم على المتعلم ذاته. بطبيعة الحال ليس في ذلك تجديد كلي وجذري ؛إذ وكما هو معلوم، فإن هذا التيار ميز التربية الحديثة منذ نشأتها أوائل القرن الماضي، حيث ناضلت العديد من المدارس الحديثة في التربية وبصفة خاصة التربية المؤسساتية،ضد التعلم الذي يقوم على أسلوب الإلقاء– التلقي . وضد غلبة العملية التعليمية على حساب العملية التعلمية(التعليم على حساب التعلم).كما نشط بعض الباحثين في اتجاه تعميم فكرة جعل التلميذ في مركز النظام التعليمي هذه الفكرة التي كانت خلال العشرية الماضية وراء العديد من البحوث و المؤلفات و التي تناولت مواضيع من مثل موضـــوع

1–محمد الدريج: التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين،2004 ص65 .

الوصاية ، تفريد المساعدة، العمل الشخصي للتلميذ ، إتقان التعلم[1].

و السؤال الآن ، هل دخلت هذه الأفكار بالفعل إلى المدارس وهل وجدت طريقها إلى الممارسة وحجرات الدرس ؟ وما هي معيقات التطبيق وصعوباته ؟

إن هذا التمركز حول المتعلم ، خاصة عندما يتشخص فيما يعرف بالتعلم الذاتي ، يعني أن التلميذ هو الذي يبني معلوماته وعلمه وأن لا أحد يمكن أن يحل محله و أن يعوضه في هذه العملية . بطبيعة الحال ذلك لا يعني تهميش دور المدرس ، بل بالعكس .

إن المدرس يعمل باستمرار على اكتشاف أخطاء التلاميذ في منطقهم الخاص و في أسلوبهم في التفكير وفي أدائهم و إنتاجاتهم الشخصية. و الكشف عن دلالات تلك الأخطاء و بالتالي عن كيفية إصلاحها و تجاوزها . إن الأخطاء أمر طبيعي في عملية التعلم ، إنها لم تعد الأغلاط التي تستدعي محاسبة مرتكبيها ومعاقبتهم .إن الأخطاء تصبح مؤشرات مفيدة في فهم خصوصيات تفكير التلاميذ وذكائهم و منطقهم الخاص مما يساعد المعلم على تنظيم نشاطه بشكل فعال .وعلى سبيل المثال ، فقد أثبتت العديد من الدراسات وجود لدى التلاميذ، وقبل شروعهم في التحصيل ، أفكار و تمثلات خاصة عن مختلف المواضيع التي يدرسونها.وهذا ما يحدث بالنسبة لمعظم إن لم نقل لجميع المفاهيم العلمية ، سواء في علم الأحياء أو الفيزياء و الكيمياء. مثل الهضم والتغذية والتكاثر والطقس والحرارة.

إن الأطفال ومنذ حداثة سنهم يكونون تصورات ويستدخلون تمثلات حول جسمهم وبيئتهم وحول مختلف الظواهر المحيطة بهم . وما نلاحظه هو مقاومة تلك التصورات الشديدة ، لجهود التعليم. تلك المقاومة التي تستمر لديهم لمدة طويلة ودون تغيير يذكـــر، إلى حين وصولهم إلى الجامعة .لذلك فمن الضروري العناية بتلك التصورات و التمثلات

1-المرجع السابق:ص 66.

الخاصة والاهتمام عموما بجميع المكتسبات السابقة للمتعلم ، والتي ينبغي إيلاؤها ما تستحقه من عناية، بل وجعلها في قلب النشاط التعليمي . إن التعلم ليس مجرد تراكم للمعلومات ، بل يمر التعلم عبر زعزعة المفاهيم بشكل خاص ، وعبر المعالجة النشطة للصعوبات و المعيقات و الأخطاء.

## ***خطــوات التطويــر***

**1-إثارة الإحساس بضرورة التطوير .**

هذه الخطوة غاية في الأهمية؛ لأن أي تجديد يلقى مقاومة، ترجع في كثير من الأحيان إلى التقويم الذي حددت معالمه. ولكي تتم عملية التطوير بنجاح يجب أن تسبقها إثارة الإحساس بضرورة التطير. ويتم هذا عن طريق" وسائل الإعلام المختلفة، أو عن طريق حث المعلمين من خلال الندوات أو الدورات التكوينية التي تدور حول الاتجاهات الحديثة في مجال التربية ، ومجال المواد التي سيدرسون، وكذلك بالنسبة للقيادات التربوية من مشرفين تربويين، وإداريين"[1].

**2- إثارة الإحساس بضرورة التطوير**

من الأهمية بمكان أن يؤطر المنهج الجديد وأن تحدد جوانبه، وذلك ب:

ا-تحديد التنظيمات المنهجية التي تناسب كل مرحلة تعليمية. فتحديد نوع التنظيم المنهجي أمر غاية في الأهمية؛لأنه يعتبر الوعاء الذي يشكل الخبرات التعليمية، بل ويسهم بقدر كبير في مساعدة التلاميذ لاكتساب هذه الخبرات.

ب- اختيار طرق التدريس بحيث تساعد التلاميذ على تكوين المفاهيم ، وتنمية المهارات الإنسانية.

---

1- فوزي طه إبراهيم، ورجب أحمد الكلزة: المناهج المعاصرة، منشأ المعارف، الإسكندرية،ط1،1983، ص269.

ت- اختيار الوسائل التعليمية التي تحتاجها موضوعات المنهج.وتحديد الوظائف التعليمية التي يمكن أن تؤديها كل وسيلة في ضوء معايير محددة مؤداها أن كل وسيلة أو مادة تعليمية تكون هادفة وتسهم في عملية التعلم في ضوء الإمكانات المتاحة.

ث- التخطيط لأوجه النشاط التعليمية المصاحبة للمنهج، بحيث يسهم كل نشاط في اكتساب التلاميذ.

ج- تحديد أساليب التقويم أو بمعنى آخر وضع برنامج متكامل للتقويم، يتضمن كل المعايير الخاصة به.[1]

**3-دور المعلم في تطوير المنهاج:**

يعد المعلم أحد الأركان الرئيسية في العملية التعليمية التعلمية، بل إن نجاحها أو فشلها متوقف إلى حد بعيد على مدى كفاءته.ومن الأمور المستقرة،والثانية عالميا، أنه على الرغم من كل التطورات العلمية والتكنولوجية التي نعيشها، فإن المعلم لا يزال هو المحور والأساس والسبيل إلى إنجاح عملية تنفيذ المنهاج؛لأنه هو" جوهر العملية التنفيذية للمنهاج. فهو يتعامل مباشرة مع التلاميذ، والخبرات المتاحة لهم. فالمعلم هو الذي يرى عن قرب ما يجري في الميدان، وهو القادر على التشخيص ومعرفة الأسباب الكامنة وراء العيب.إن التلاميذ في مرحلة تنفيذ المنهج لا يرون أمامهم إلا المعلم. فالمعلم في هذا المجال يفترض أنه القادر على التصرف في مدى ملائمة المنهج للتلاميذ.ومن ثم يكون هو القادر على بيان علاقة المنهج المخطط بالنهج المنفذ".[2]

---

1-المرجع السابق: ص .270.

2-أحمد حسين اللقاني: تطوير مناهج التعليم،عالم الكتب،ط1،1995 ص ص69/67.

## التخطيـــط:

التخطيط هو مجموع التدابير المنظمة للتغيير، وأول عنصر من عناصر الإدارة. وأول من استعمل هذا المصطلح هو لوثر جوليك الأمريكي.

يختلف التخطيط في مفهومه وأشكاله، فهناك التخطيط الإلزمي، والشامل، والجزئي. ويعتمد فيه على"المنطق والترتيب.ولذلك فهو يسبق كافة العمليات الإدارية، ويتميز بالنظرة المستقبلية، والتنبؤ بالملكات أو الأخطاء والإعداد لمواجهتها أو تجنبها. ولذلك فهو سلسلة مترابطة متدفقة من الأنشطة تبدأ بتحديد الأهداف".ويرى هنري فايول أن التخطيط يشمل " التنبؤ بما يكون عليه المستقبل، متضمنا الاستعداد لهذا المستقبل. في حين أن التخطيط يمكن الإدارة من تسيير العمل بدلا من أن يسيرها.وهو يتعلق بالمستقبل الذي يتصف بالغموض والتغيير"[1].

## أنواع التخطيط:

التخطيط أنواع كثيرة نتناول، بالدراسة ما له ارتباط بمجال بحثنا، منها:

-**التخطيط التعليمي:** وهو ما يتعلق بالتعليم ورسم الخطط التعليمية، بل هو" العملية المنظمة التي تتضمن وتجمع أساليب البحث الاجتماعي، ومبادئ طرق التربية وعلوم الإدارة والاقتصاد ؛ حيث يكون الغرض الأساسي والغاية القصوى من هذا التخطيط حصول التلميذ على تعليم كان ذا أهداف واضحة. ويمكن الأفراد من الحصول على فرص لتنمية قدراتهم بما يسهم في تنمية المجتمع وتقدمه، بل هو عملية مقصودة تهدف إلى استخدام طرق البحث العلمي في تحقيق الأهداف المحددة في ضوء احتياجات المستقبل وإمكانات العصر.ويعتبر التخطيط التعليمي جزءا من التخطيط التربوي؛حيث إن التخطيط

1-محمد منير مرسي: تخطيط التعليم واقتصادياته،دار قباء للطباعة، المنطقة الصناعية،ط1،1998 عالم الكتب، ص16.

التربوي أشمل وأوسع من التخطيط التعليمي غير أنهما يتفقان ويشتركان في رسم السياسة التعليمية بما يشمل الأوضاع السكنية "[1].

**-التخطيط التربوي:**

يسعى إلى تحقيق الأهداف المرجوة بأنجع الوسائل وأكثرها فاعلية، مع الاستثمار الأمثل للوقت، والجهد والمال.ويصنف التخطيط التربوي من حيث:

الأهداف، يقسم قسمين:

- **هيكلي بنائي:** وهو عبارة عن مجموعة من الإجراءات تتخذ من أجل تغيرات أساسية في البناء الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع، ثم إقامة أوضاع جديدة يسير وفقا لها كل نظام. فهو لا يقتصر على البناء والإصلاح بل يتعداه لتغير بناء المجتمع ككل.
- **وظيفي:** ويقوم وفقا للنظام القائم؛ حيث يقوم ببعض التغيرات في ذات النظام بل أكثر في وظائفه للنظام القائم، وهو بذلك يأخذ بمبدأ التطور.[2].

**من حيث المجالات:**

-جزئي: وهو الذي يتناول جزءا أو مجالا أو قطاعا واحد من قطاعات المجتمع كقطاع التعليم.

كلي أو شامل: وهو الذي يتم على مستوى المجتمع بكل أنظمته وقطاعاته وهو بذلك يشمل كل المجتمع.

---

1-أحمد محمد الطيب: التخطيط التربوي،ط1،1999 المكتب الجامعي، الإسكندرية ، مصر، ص19.

26-نفسه.

***أسباب الأخذ بالتخطيط التربوي:**

– حاجة التخطيط الاقتصادي للتخطيط التربوي، الغرض منها تلبية الاقتصاد من العنصر البشري.

– الزيادة السكانية السريعة، وما يرتبط بها من تزايد الطلب على التعليم بأنواعه المختلفة، مما استلزم التخطيط لاستيعاب هذه الزيادة في النظام التعليمي.

– إدراك أهمية التربية كأداة لتنمية قدرات الإنسان وإمكاناته وتحسين حياته والتكيف مع التغيرات العميقة في المجتمع المعاصر.

– تحول النظرة من التعليم باعتباره خدمة استهلاكية إلى كونه عملية استثمار يفوق عائدها أي مشروع اقتصادي مما دعا إلى توظيف أمثل لنفقات التعليم لتحقيق أعلى عائد ممكن له.

– ضرورة تحقيق التكامل بين أنواع التعليم مما يستلزم التخطيط لتقديم حلول شاملة لأنواع التعليم ومشكلاته.[1]

* أسس التخطيط:

من بين الأسس العامة لتخطيط مناهج التعليم :

– الارتباط بالواقع أي أن يتسق المنهج، ويتوافق مع الواقع الاجتماعي، ويرتبط بالظروف البيئية والمجتمعية.

إشباع حاجات المتعلمين أي أن يحتوي المنهج على مواد دراسية يمكن للمتعلم أن يستخدمها في حياته العملية.

---

1–فاروق شوقي البويهي: التخطيط التربوي، عملياته، مداخله،دار المعرفة الجامعية،ط1،1999، ص21.

- الملاءمة مع مستويات المتعلمين أي أن يكون المنهج متمثلا في الخبرات التعليمية مناسبا لقدرات وخبرات الدارسين والاحتياجات سوف العمل والإنتاج.

- التنظيم ويقصد به ترتيب الخبرات التعليمية بطريقة تراعي التتابع والاستمرار والتكامل والشمول والتوازن حتى يتحقق التعلم المرغوب.

- تعدد البدائل وحرية الاختيار أن تكون المعارف متعددة وشاملة بحيث يستطيع المتعلم تعلم ما يريد وفق نظام محكم للتوجه المعرفي والمهني[1].

**أنواع الخطط التعليمية:**

*-حسب المدى الزمني: تنقسم الخطط التعليمية وفقا لمداها الزمني إلى:

1-خطط طويلة المدى: التخطيط للتعليم بطبيعته يجب أن يكون طويل المدى.فإن خطط التعليم تمد لتغطي عددا من السنين هي عدد سنوات التعليم اللازمة لإعداد خريج من الجامعة.

2-خطط متوسطة المدى أو قصيرة المدى: ومدتها ما بين سنة إلى ثماني سنوات، وتكون ضمن الإطار العام للخطط القومية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية[2].

**أنواع الخطط التعليمية:**

*- الخطط الشاملة وتهدف إلى تنمية التعليم كله كوحدة، وتتناول الخطة تنمية جميع مراحل التعليم وأنواعه المختلفة وتختص بتعديل المناهج الدراسية وتوفير المعلمين وتنظيم إدارة التعليم.

---

1- محمد هشام فالوقي: بناء الناهج التربوية، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ص229.

2- فاروق شوقي البويهي:التخطيط التربوي، مرجع سابق، ص 36.

*- الخطط النوعية: وتهدف إلى تنمية مرحلة معينة من مراحل التعليم أو أحد أنواعه كوضع خطة للتعليم الابتدائي أو التعليم العالي أو خطة لمحو الأمية وقد يكون ضروريا لأن نوعا معينا من التعليم أو مرحلة منه تحتاج إلى تنمية سريعة[1].

** صعوبات التخطيط:

1- صعوبات ناشئة عن علاقة التخطيط التربوي بالتخطيط التنموي؛ حيث إن وظائف التربية المحافظة على الثقافة ودورها القيمي الحضاري التي لا تنسجم مع التطور المادي وإخضاع كل شيء للقياس والحساب.

2- بطء استجابة التربية للمتغيرات السريعة في المجتمعات مما يحول خطط التربية إلى خطط للترقيع والإنعاش دون جدوى لزيادتها نظرا للسرعة الهائلة للتقدم العلمي والتكنولوجي.

3- تعقد مشكلات التربية لأن أبعاد تكوينها عديدة، وعوامل تغذيتها كثيرة من الماضي والحاضر ومن مختلف منابع الفكر البشري.

4- اتساع مجال التربية على خليط غير متجانس من العاملين المختلفين في الفكر وفي المستوى الثقافي[2].

** مشكلات التخطيط التربوي:

يواجه مخططو التعليم خصوصا في الدول النامية مشاكل كثيرة من أهمها:

1-نقص البيانات والإحصائيات الأساسية اللازمة للتخطيط التعليمي مثل البيانات الخاصة بتعداد السكان وتوزيعهم وفقا للجنس، والسن، وكذلك نقص البيانات الخاصة بالدخل القومي، وتطوره وتراكم رأس المال.

---

1-المرجع السابق: ص36.

2-نفسه: ص 37.

2-نقص الأفراد المدربين على التخطيط التعليمي.

3-عدم وجود الوعي تجاه التخطيط مما يؤدي إلى فشل عملية التخطيط خاصة وأن هذا الوعي قد يفتقد بين المسؤولين عن وضع الخطة.

4-عدم كفاءة التنظيمات والأجهزة الخاصة بالتخطيط التعليمي فكل هذه المشكلات التي تواجه دول العالم الثالث أساسها نقص الوسائل والإحصائيات والأفراد المدربين على التخطيط التعليمي[1].

## واقع المناهج في المدرسة الجزائرية.

### *أولا: لمـــاذا مناهـــج جديـــدة؟*

يعكس النظام التربوي طموحات الأمة، ويكرس اختياراتها الثقافية والاجتماعية، ويسعى في حركية دائمة إلى إيجاد الصيغ الملائمة لتنشئة الأجيال تنشئة اجتماعية تجعل منهم مواطنين فاعلين قادرين على الاضطلاع بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الوجه الأكمل.

فحركية النظام التربوي تجد مصدرها في ضرورة التوفيق بين الثنائية القائمة بين ضرورة الحفاظ على التراث الثقافي الوطني والقيم الدينية والاجتماعية التي تميز المجتمع الجزائري عبر مسيرته التاريخية من جهة، واستشراف المستقبل بمستلزماته العلمية والتكنولوجية من جهة أخرى ؛ لإعداد الأجيال إعدادا يجعل منهم مواطنين غيورين على هويتهم وقادرين على رفع التحديات المختلفة التي تفرضها العولمة.

والمدرسة الجزائرية لا تشذ عن هذه القاعدة، فهي مطالبة بتجديد مناهجها، وبتغيير طرق عملها، ونسق إرادتها خاصة وأن:

---

1-المرجع السابق:ص.40

1-البرامج التي كانت تطبق في مؤسساتنا يعود تصميم أهدافها، وتحديد محتوياتها إلى عقود خلت. وهي بذلك لا تواكب التقدم العلمي والمعرفي الذي أحدثته التقنيات الحديثة في الإعلام والاتصال.

2-المجتمع الجزائري عرف تغيرات سياسية واجتماعية وثقافية عميقة غيرت فلسفته الاجتماعية، وفتحت أمامه طموحات مشروعة للتقدم والرقي في ظل العدالة الاجتماعية والمواطنة المسؤولة تكون فيها روح المبادرة والبحث الدائم عن النجاعة، المحرك الأساس للتغيير الاجتماعي. فتغيير البرامج التعليمية،وتحديث محتوياتها أضحت تفرض نفسها خاصة وأن عولمة المبادلات تملي على المجتمعات تحديات جديدة لن ترفع إلا بالإعداد الجيد والتربية الناجعة للأجيال[1].

## ***ثانيا: ما مستجـــدات المنهـــاج؟***

### ا-من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

من الآداب التربوية، يجب التمييز بين مصطلحي برنامج ومنهاج؛ إذ أن البرنامج يحيل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال فترة معينة.أما الثاني فيشمل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم؛ أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة.والوثيقة المقدمة ستستعمل دون تمييز بين المصطلحين للدلالة على المنهاج لشيوع استعمال عبارة البرنامج في الأوساط التربوية.

وللتذكير، فإنه اعتمد في بناء المناهج السابقة على الأهداف التربوية كأساس لتوجيه عملية التعليم والتعلم لما بدا آنذاك من نجاعة في التدريس بواسطة الأهداف إلا أن المعاينة

1- منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط جويلية 2005 وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر،ص04.

الميدانية أثبتت أن المعلمين ولأسباب موضوعية عدة، يعود بعضها إلى التكوين والتأطير والبعض الآخر إلى ظروف العمل، كانوا لا يولون إلا أهمية نسبية للتدريس بواسطة الأهداف والتي كثيرا ما اقتصرت على الجانب الشكلي والإداري في بداية تعاملهم معها.

والمناهج الجديدة جاءت لتثري هذه التجربة الأولى، واعتمدت المقاربة بالكفاءات التي هي في الواقع امتداد للمقاربة بالأهداف، وتمحيص لإطارها المنهجي والعلمي، وتتلخص المقاربة المعتمدة في المناهج الجديدة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الذي يتحصل عليه التلميذ في نهاية كل مرحلة من معارف وسلوكات وقدرات وكفاءات؟
- ما هي الوضعيات التعليمية التعلمية الأكثر دلالة، ونجاعة لإكسابه هذه المقاربات، وجعله يتمثل المكتسبات الجديدة بعد تحويل لمكتسباته السابقة(معارف،مواقف)؟.
- ما هي الوسائل والطرق المساعدة على استغلال هذه الوضعيات والمحفزة على مشاركة المتعلم في تكوين ذاته مشاركة مسؤولة؟
- كيف يمكن أن يقوم مستوى أداء المتعلم للتأكد من أنه قد تمكن فعلا من الكفاءات المستهدف؟[1].

**مميزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التربوية:**

إن المقاربة الجديدة للمناهج تجعل المتعلم محورا أساسيا لها، وتعمل على إشراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم. وهي تقدم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في وضعية مشكلات ترمي إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتجسيد المهارات والمعارف الضرورية لذلك.

1-المرجع السابق:ص06.

فحل المشكلات أو الوضعيات/ المشكلة، هو الأسلوب المعتمد للتعلم الفعال؛إذ إنه يتيح الفرصة للمتعلم في بناء معارفه، وذلك بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة. وتعمل المناهج على تشجيع اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف، وتحدد هذه المقاربة أدوارا متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم.

* فالمعلم منشط ومنظم، وليس ملقنا، وهو بذلك:

- يسهل عملية التعلم، ويحفز على الجهد والابتكار.
- يعد الوضعيات،ويحث المتعلم على التعامل معها.
- يتابع باستمرار مسيرة المتعلم من خلال تقويم مجهوداته.

*المتعلم هو محور العملية التعليمية ،وعنصر نشيط فيها، فهو:

- مسؤول على التقدم الذي يحرزه.
- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي.
- يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده، ويدافع عنها في جو تعاوني.
- يثمن تجربته السابقة، ويعمل على توسيع آفاقها[1].

## ***ثالثا: ما الغـــايـــات التربويـــة؟***

تسعى المنظومة التربوية من خلال المناهج التعليمية، وبقطع النظر عن خصوصيات مجالات المعارف، وحقول المواد التي تتكفل بها، وبصفة متكـــاملة مع التركيبات الأخرى

1-نفسه:ص06.

للمنظومة إلى تحقيق إيصال، وإدماج القيم المتعلقة بالاختيارات الوطنية.

1- قيم الجمهورية والديمقراطية: وتنمية معنى القانون واحترامه، واحترام الغير، والقدرة على الاستماع للآخر، واحترام سلطة الأغلبية، واحترام حقوق الأقليات.

2- قيم الهوية: ضمان التحكم في اللغات الوطنية، وتثمين الإرث الحضاري الذي نحمله، خاصة من خلال معرفة تاريخ الوطن وجغرافيته، والارتباط برموزه، والوعي بالهوية، وتعزيز المعالم الجغرافية، والتاريخية والروحية والثقافية للأمة الجزائرية.

3- القيم الاجتماعية: تنمية معنى العدالة الاجتماعية،والتضامن،والتعاون، وذلك بتدعيم مواقف الانسجام الاجتماعي والاستعداد لخدمة المجتمع، وذلك بتنمية روح الالتزام والمبادرة وتذوق العمل.

4- القيم الاقتصادية: تنمية حب العمل، والعمل المنتج المكون للثروة، واعتبار الرأسمال البشري أهم عوامل الإنتاج، ويسعى إلى ترقيته، والاستثمار فيه بالتكوين والتدريب والتأهيل.

5- القيم العالمية: تنمية الفكر العلمي والقدرة على الاستدلال والتفكير النقدي، والتحكم في وسائل العصرنة، والاستعداد لحماية حقوق الإنسان بمختلف أشكالها، والدفاع عنها، والحفاظ على المحيط، وكذا التفتح على الثقافات، والحضارات العالمية[1].

## ***رابعا: ما ملمح تخرج التلميذ من التعليم القاعدي(السنة الرابعة متوسط).***

تهدف التربية القاعدية-الإجبارية-إلى تنمية شاملة للمتعلم في المجال الوجداني، والمعرفي،والحسي/حركي. معنى ذلك أنه ينبغي أولا استهداف ازدهار الشخصية بحيث يتم التأكيد على إيقاظ:

---

1-المرجع السابق:ص07.

- الفضول، والتساؤل، والاكتشاف.
- الرغبة في الاتصال بين الأفراد.
- الرغبة في التفتح على المحيط.
- حب العلم والتقنية والتكنولوجيا والفنون.
- الإحساس والشعور بالجمال.
- روح الإبداع والفكر الخلاق.
- روح الاستقلالية والمسؤولية.
- الشعور بالانتماء إلى مجتمعه.
- الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل تركيباتها.
- الثقة بالنفس.
- الضمير الأخلاقي والمدني والديني.
- روح المواطنة والقيم السامية للعمل[1].

إن للمدرسة الأساسية وظيفة رئيسية هامة في إيصال المعارف الأساسية وتكوين السلوكات. وهي أيضا الفضاء المميز لتعلم الحياة الجماعية والاندماج وسط المجتمع، وذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية:

- كفاءات ذات طابع اتصالي.
- كفاءات ذات طابع منهجي.
- كفاءات ذات طابع فكري.
- كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي[2].

---

1-منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص08.

2-نفسه:ص10.

## خامسا: كيف يقــوم المنهــاج؟

السؤال الذي نطرحه ونحن نتناول المنهاج بالدراسة، وعلاقته بالكفاءات، هو كيف نقوم هذا المنهاج؛لأن تطور المناهج أعطى في كثير من البلدان مكانة هامة بل مهيمنة للكفاءات وأحيانا ممتدة وأخرى خاصة بكل مادة. إن إدماج المنهاج الموجــه بشكل جلي وبكل قوة نحو تنمية الكفاءات يفرض دون شك في كيفية تقويم المنهاج؛ لأنها العملية " التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهاج، وكذلك نقاط الضعف والقوة فيه حتى يمكن من تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة، ولا تنحصر عملية التقويم في أنها تشخيص لمكان الضعف، بل هي أيضا علاج لما به من عيوب؛ إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور، وإنما يجب العمل على إتلافها والتغلب عليها".[1] وتقويم المناهج يجب أن يلمس الجوانب التالية:

1- أهدافه من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامة للتربية ومراعاتها للتجديدات التي تطرأ على حياة المجتمع.

2- محتواه من حيث ارتباطه بالأهداف وتنظيم معارفه وتطويره ليواكب التغيرات العلمية، والمعرفية والاجتماعية.

3- أساليب التدريس، ومدى انسجامه مع الأهداف والمحتوى وطبيعة التلاميذ والتغيرات المعاصرة في التعليم والتعلم.

4- الأنشطة وقدرتها على تشجيع أساليب التقويم الذاتي وحل المشكلات والبحث لدى المتعلمين[2].

---

1-رشيد أحمد طعمه، ومحمد سيد مناع: تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،ط1، 1994، ص.80

2-عزت جردات: مبادئ القياس والتقويم، المكتبة التربوية المعاصرة،ط3،2003 عمان الأردن،ص25.

# مـلـــخـــص

من خلال البحث في مجال المنهاج التربوي، ظهر لنا جليا أن:

– المنظومة التربوية شهدت ولأول مرة في تاريخها إنشاء هيئة مستقلة تشرف على تصميم المناهج والمصادقة عليها، تأخذ بعين الاعتبار معطيات الواقع الوطني والتطورات العلمية والتقنية وتوجيه ذلك كله نحو تنمية كفاءات التلاميذ الذاتية وتطوير قدراتهم العقلية بدل تركيز الفعل التربوي على مجرد تلقين المعلومات وتراكمها.

– المنهاج أولى أهمية كبيرة للغة العربية باعتبارها عنصرا من" الثلاثية التي تتكون منها الهوية الوطنية، ولكونها اللغة الوطنية الرسمية، فإنها لغة تعليم المواد الدراسية جميعها، وفي جميع مستويات وأطوار المنظومة التربوية الوطنية.

– المنهاج امتداد للمقاربة السابقة؛ حيث حافظ على الممارسات البيداغوجية المرتبطة بها كالتخطيط، والأنشطة الاستكشافية، والأنشطة التطبيقية، وبناء المعارف، والتقييم.

– اعتمد على الوضعيات الإدماجية لتحقيق التعلمات.

–أعاد طرح مفهوم التقييم من زاوية نظر جديدة تدمجه ضمن إشكالية التكامل في سيرورة التعليم والتعلم.

– المنهاج اعتمد بيداغوجيا جديدة تراعي الفروق الفردية، واختلاف الأنساق التعليمية لدى المتعلمين.

– المنهاج يفرض تملك كفاءات مستديمة تتعدى مجرد الإلمام بأهداف نوعية محددة.

–المدرسة الجزائرية، في ظل "المقاربة بالكفاءات" عدلت عن استعمال مصطلح "البرنامج" الذي كانت تستعملـــه في المقاربـــة الأولى"المقاربة بالمضاميـــن"، والتي كانت تركز على

المحتويات التعليمية، والمقاربة الثانية،"التدريس بواسطة الأهداف"، والتي خلصت العملية التعليمية من الغموض والارتجال والخطاب الشفهي وحشو الذاكرة، والتقييم القائم على البضاعة المسترجعة.

– بناء المنهاج يجب أن يبنى على أسس: فلسفية ، ونفسية ، واجتماعية ، وثقافية ، تراعي خصوصيات المجتمع وتوجهاته، وطموحاته. ووفق معايير أقرتها الدراسات الحديثة.

– الباحثين التربويين في العقدين الأخيرين قد حددوا ثلاثة مستويات؛ لتخطيط المنهاج الدراسي وتطويره.

– المناهج تتطور تبعا للضغوط التي تمارس من خلال المنظمات و البنوك الدولية ووكالات تمويل مشاريع التنمية أو من خلال بعض الجامعات ذات الصيت العالمي أو من خلال الشركات متعددة الجنسيات،أو مباشرة من بعض الحكومات كما حدث في العراق.

– الدراسات التي تجري على مستوى الدول المستقبلة للمعرفة والتكنولوجيا تنبه من مخاطر اقتباس التجديد و استيراد الإصلاح في المجال التربوي وهو ما يعرف بالتحويل أو النقل التربوي، دون التأكد من ملاءمته لواقع المجتمع التعليمي المستقبل ، وقابليته للتطبيق .

– الإخفاق الذي تعانيه الدول النامية مرده إلى النقل التربوي، فيحدث تنافر بين المستورد والمحلي ولن نبالغ حين نقول ، بأنه السبب الرئيس وراء الفشل في مشاريع التجديد والإصلاح التربوي، فتحدث ردود فعل رافضة للجسم الغريب.

– المنهج المدرسي تطور ليصل إلى مفهومه الحديث الذي نعرفه اليوم، فهو يعني جميع الخبرات بما فيها النشاطات والممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة على أفضل ما تستطيعه قدراتهم.

–هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها.

– المنهاج يحيل على مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، وهو بذلك يتضمن الأهداف والأدوات وأساليب التعليم والتعلم، وأشكال التقييم مع الأخذ بعين الاعتبار المستهدفين بالتعليم أو التكوين.

–المنهاج يجب أن يخضع للتقييم المستمر من قبل اللجنة المختصة التي وضعته، وذلك لتحسينه، وتجاوز ما فيه من نقص، أو تعديله؛ ليستجيب للدراسات النقدية المنجزة والملاحظات والمقترحات الوجيهة التي تصل إلى الوزارة من الميدان،أو تخفيفه .وقد حدث هذا فعلا؛ حيث نشرت الوزارة الوصية وثيقة خاصة بتخفيف مناهج التعليم المتوسط، والتوازيع السنوية، في شهر أوت2009. أو إلغائه إن اقتضت الضرورة ذلك.

وتأكيدا على أن اللجنة المتخصصة في وضع المناهج، على الرغم مما حققته في مجال المقاربة بالكفاءات، ليست راضية على المناهج المتداولة في المدرسة الجزائرية ، كشف الأستاذ محمد سيدي محمد بوعياد، عضو اللجنة الوطنية للمناهج التربوية،في حوار خص به جريدة "الخبر" الجزائرية أن لجنته راجعت المناهج الحالية، وأقرّت مناهج جديدة ستكون عملية اعتبارا من السنة الدراسية المقبلة، لكن من غير المساس بالحجم الساعي للبرنامج الدراسي لمختلف الأطوار.

وتطرق عضو اللجنة الوطنية للمناهج المدرسية، في سياق ذلك إلى مسألة الجهد الذي يجب على يجب على التلميذ أن يبذله، قائلا "قررنا في اللجنة الوطنية للمناهج واللجنة الوطنية للإصلاح التربوي أن نضع المدرسة الجزائرية في نفس سلّم المدارس في الدول المتقدمة، فوضعنا هذا المنهاج الدراسي الذي يرفع فيه التلميذ من معدل مجهوده،

مقرا بأن المناهج ذاتها لا تخلو من سلبيات. كاشفا أن اللجنة الوطنية للمناهج بصدد إعادة النظر في المناهج التربوية التي اعتمدت منذ سبع سنوات.

ومن بين ما تشمله مراجعة المنهاج التربوي إدخال انسجام داخلي على المادة المدرّسة، وانسجام أفقي بين مختلف المواد. أما في جانب مسألة اللغات في مناهج وبرامج المنظومة التربوية، فيرى أنه بات من الضروري توسيع دائرة تعليم اللغات الأجنبية لتشمل اللغة الصينية والروسية مثلا، حفاظا ومراعاة لمصالحنا الاستراتيجية والاقتصادية والتجارية. لاسيما أن العالم تغيّر وتحكمه عدة أقطاب. فالصينيون مثلا، تنامت وكبرت تعاملاتنا معهم، فلماذا لا ندرّس لغتهم لأبنائنا في الجامعة؟[1]

1-نوار سوكو، جريدة الخبر اليومية، الصادرة بتاريخ:2010/01/27، ص13.

# الفصل الرابع

**الكفاءات واستراتيجيات اكتسابها.**

- الطريقة البيداغوجية والنموذج التعليمي.
- استراتيجية المشروع.
- استراتيجية حل المشكلات.
- استراتيجية المجزوءات.

# الطـــرق البيداغوجية

## نحو تصور ديداكتيكي بديل

إن العملية التعليمية معرضة في كل لحظة من لحظات ممارستها إلى مواجهة مشاكل متعددة ومتباينة تتنوع بين المكونات الأساسية لهذه العملية، من برامج ومناهج وطرق تدريس وظروف إنجاز ونوعية الوسائل المستعملة، إضافة إلى مكونين أساسيين آخرين هما:المعلم والمتعلم.

ومن الصعب أن نقف على كل مكون من هذه المكونات قصد تحليل طبيعتها، فإننا نستهدف مكونا أساسيا في العملية التعليمية يتعلق بالجانب الديداكتيكي، ونقصد به طرق التدريس، التي لا شك أن لها أهمية قصوى في إنجاز العمل التعليمي إلى حد يمكن التأكيد معه على أن مردودية كل إنجاز تعليمي رهينة بالشكل المتبع في ممارسة التعليم؛ أي في طريقة التدريس من جهة، ومدى ملاءمتها للتلاميذ من جهة ثانية.

والتأكيد هنا على الربط بين المردودية وطريقة التدريس، لا يعني تغييب العناصر الأخرى التي لها وزنها في العملية التعليمية، وإفراغها من أهميتها، بل وفعاليتها في تحديد نوعية الإنجاز وحصيلته. إن هذا التأكيد يأتي من اعتبار أساسه أن كل مكونات العملية التعليمية تتفاعل فيما بينها لتتبلور في النهاية من خلال الطريقة التي يتم بواسطتها التعامل معها، والتي هي نفسها المحددة لحصيلة النشاط التعليمي.

واختيارنا لمسألة الطريقة يستمد مشروعيته من طابع الواقع التعليمي الذي لا يزال سائدا في فصولنا الدراسية؛إذ رغم أن كل المهتمين بالشأن التربوي سواء على مستوى الممارسة أو التأطير أو التقرير، أصبحوا يؤكدون على ضرورة التخلي عن الطرق التقليدية كونها عقيمة منهجيا؛لأنها قاصرة عن محاورة المتعلم في أبعاده السيكولوجية والسوسيولوجية،باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية، ومتجاوزة تاريخيا.

وفي المقابل ينادون بضرورة توظيف المناهج والطرق الحديثة، كثمرة من ثمرات البحوث والدراسات المنجزة عالميا في ميدان التدريس، والتي من الواجب علينا أن نستفيد منها لمسايرة العصر ومواكبة مستجداته.

وفي هذا المجال، سنقف على بعض المفاهيم الأساسية المتعلقة بطرق التدريس الحديثة؛ لأنها من حيث الممارسة لا تزال غير واضحة المعالم؛ وغدا الكل يدعو إلى الأخذ بهذه الطرق الحديثة، دون أن يكلف نفسه عناء البحث عن الأسئلة التالية: ما هي هذه الطرق؟ وما الخلفيات التي تصدر عنها؟ وهل هذه الطرق تتناسب مع شروطنا التاريخية والاجتماعية؟ وما هي المعايير التي يمكن اعتمادها للحكم على طريقة من هذه الطرق بأنها الأنسب مقارنة مع الطرق الأخرى؟

**1- مفهوم الديداكتيك:**

يعتبر مفهوم الديداكتيك من المفاهيم الأكثر إثارة للغموض في مجال علوم التربية، ويرجع هذا الغموض إلى كونه غير شائع من حيث الاستعمال، وحتى في حالات استعماله، فإنه" يؤول من حيث دلالته تأويلات شتى، تتعدد وتختلف من منطقة إلى أخرى، بل ومن سياق إلى آخر في المنطقة الواحدة. ففي إيطاليا،وسويسرا يرتبط مفهوم الديداكتيك بمجالي علم النفس التربوي، وعلم اللغة النفسي، في حين نجد في بلجيكا استعمالا آخر يرادف بين الديداكتيك وبين البيداغوجيا"[1].

ونحن نحاول القيام بعرض لمجموعة من التصورات التي تحاول تمثل هذا المفهوم، فإننا سنجدها،رغم بعض الاختلافات الملمـــوسة بينها تتحرك في دائرة واحدة هي دائـــرة

1-عارف عبد الغاني:الطرق الديداكتيكية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 11، ديسمبر 1990،الرباط المغرب،ص23.

الممارسة العملية للتدريس؛ حيث يغدو مفهوم الديداكتيك مصطلحا يوظف في مجال التدريس.

وفي هذا السياق، يعرف غاستون ميالاريه G.Mialaret، الديداكتيك بأنها "موضوع يهتم بالتدريس ويتخذه هدفا له، وبالتالي فهو يحدد مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بالتدريس مع تحديد وسائل العملية التعليمية"[1]. .

أما بول فولكي Paul Foulquié ، فيميز في هذا المفهوم بين" مستويين يسمي أحدهما "الديداكتيك العامة"، وهي تهتم بمختلف أشكال التدريس–المحاضرات، الدروس القائمة على الحوار، الأشغال التطبيقية الفردية أو الجماعية. أو على المستوى الثاني فيسميه الديداكتيك الخاصة، وتتعلق بمختلف التخصصات والمهارات مثل القراءة والكتابة والحساب"[2] .

ولعل ما ترتكز عليه الدراسات التي تتناول موضوع الديداكتيك بالبحث هو أن مجال هذا المفهوم ليس معزولا عن المجالات الأخرى، ولا يشكل تخصصا قائما مستقلا كل الاستقلال عن المصادر التي تستقي فيها علوم التربية مضامينها وتوجهاتها. ويوضح غالسون Galisson هذا الارتباط بين الديداكتيك والمجالات الأخرى التي تستند إليها التربية من خلال الخطاطة التالية[3]:

---

1-*G.Mialaret: vocabulaire de l'éducation .Presse Universitaires de France.1ére édition 1979 p.150.*

*2-Paul Foulquié :Dictionnaire de la langue pédagogique ,Ed.PUF Paris 1971 pp126-127.*

*3-Robert Galisson: Dictionnaire de didactique des langues. Ed. Hachette Paris 1976, p.150*

| اللسانيات | علم النفس | علم الاجتماع | البيداغوجيا |
|---|---|---|---|
| | | –الميتودولوجية<br>–المنهج.<br>–البيداغوجيا<br>–الطرق<br>–التقنيات<br>–الصف الدراسي. | |

ويعرفها محمد الدريج بأنها"الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي/حركي. كما يتضمن البحث في المسائل التي يطرحها تعليم مختلف المواد، ومن هنا التسمية "تربية خاصة" ؛أي خاصة بتعليم المواد الدراسية. في مقابل التربية العامة التي تهتم بمختلف القضايا التربوية في القسم، بل وفي النظام التربوي برمته، ومهما كانت المادة المدرسة"[1].

1–محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية، ط 1988، الرباط،ص19.

## 2- مفهوم الطريقة:

إن نجاح المدرسة كمؤسسة تربوية، وإحرازها للتقدم المنشود رهينان-كما تؤكد الدراسات السيكولوجية- بتظافر جملة من العوامل التي تتفاعل فيما بينها، بصيغة تكاملية، لتكون في النهاية وحدة متماسكة شاملة. ولا شك أن إغفال عامل من هذه العوامل أو تقصير في مراعاة وتقدير جانب من جوانبها يؤدي إلى ارتباك واضطراب في العملية التعليمية. وتتحدد أهم هذه الجوانب في العناصر التالية:

أ- شخصية التلميذ.

ب- شخصية المدرس.

ج- المادة الدراسية.

د- الكتاب المدرسي.

ه- طريقة التدريس.

إن العناصر السابقة الذكر تمثل جزءا من مكونات العملية التعليمية، ولا يمكنها أن تتشخص على الواقع إلا من خلال نقلها من المستوى الذهني المجرد إلى المستوى التطبيقي. وهذا النقل لا يتم إلا من خلال ما يقوم به المدرس؛ أي من خلال الطريقة التي يدرس بها، والخطوات التي يتبعها في بناء درسه من جهة، وفي تأسيس العلاقة بينه وبين التلاميذ من جهة ثانية، بل لعل طريقة التدريس هي شخصية الأستاذ وليس بالضرورة ثقافته ومعارفه.

سنعمل في تعريفنا للطريقة على تضييق دائرة التعريف، لنشير إلى أن الطريقة عند لالند Lalande " عبارة عن برنامج ينظم بشكل مسبق مجموعة من العمليات/ الخطوات

التي يجب القيام بها، بالإضافة إلى كونه ينبه إلى بعض الأخطاء التي يجب تجنبها في أفق تحقيق نتيجة محددة"[1].

ويرى غالسون أن الطريقة هي "مجموعة من الخطوات المنظمة والمبنية على مبادئ متجانسة أو فرضيات لسنية سيكولوجية وتربوية تستجيب لهدف محدد. وبالتالي فلا يمكن الحديث عن الطريقة إلا عندما يكون هناك تلاؤم بين الأهداف والمبادئ والخطط والتقنيات"[2].

من التعريفين السابقين نتوصل إلى أن الطريقة لا تعدو أن تكون الشكل الديداكتيكي الذي يتم من خلاله إنجاز درس من الدروس في إطار مادة من المواد، وبالتالي فالطريقة هي: مختلف الأنشطة التي يجب أن يزاولها المدرس بفضل مواد دراسية معينة قصد جعل التلاميذ يحققون أهدافا تربوية محددة.

هذا التعريف يعني أن العملية التعليمية لا تستمد كينونتها التربوية من وجود التلميذ والمدرس فقط، بل لا بد من قناة تنتظم فيها العلاقة بين كل هذه العناصر؛ أي لابد من مراعاة طريقة التدريس، وإحاطة المدرس بالأسس التي تقوم عليها، وبالخلفيات الفلسفية التي تنطلق منها.وهنا لا بد من التمييز بين مستويين في فهمنا للطريقة:

***المستوى الضيق:** ونعني به كون الطريقة عبارة عن مراحل يتبعها المدرس بشكل حرفي من أجل توصيل مادة معينة إلى تلامذته.

***المستوى الواسع:**ومن خلاله نفهم أن الطريقة ليست مجرد خطوات توضع بشكل مستقل عن المادة أو أنها تمثـــل قالبا تصب فيه مضامين المادة، بل إنها على العكس تتداخل مع

1-*Lalande : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation PUF 1979 Paris p.173*

*2-Robert Galisson : Dictionnaire de didactique des langues. Ed. Hachette Paris 1976, p.157*

المادة لتكون كل واحدة منها الوجه الآخر للعملة نفسها؛ أي من الإنجاز التعليمي. وبالتالي فالطريقة بهذا المعنى الواسع تجمع بين كل مكونات العملية التعليمية، بدءا من التلميذ ومرورا بالمبادئ والأهداف والوسائل انتهاء عند الأستاذ.

**الطريقة وفلسفة التربية:**

إن هناك علاقة بين المعطيات الفلسفية في بعدها التاريخي من جهة والمعطى التربوي، كما تتجلى من خلال طرق التربية وأهدافها. ذلك أن أي نتاج فكري ومعرفي كيفما كانت مضامينه وطبيعة القضايا التي يعالجها، لابد أن يكون محددا بكل التحولات التي يعرفها المجتمع الذي أفرز ذلك النتاج من جهة، وبكل التصورات الفلسفية والثقافية التي تواجه أفراد ذلك المجتمع من جهة ثانية.

ولا شك أن الفكر التربوي نفسه لا يخرج عن سياق هذه الجدلية بين الواقع والفكر خصوصا إذا أخذنا بعين الاعتبار كون التربية نشاطا اجتماعيا بالأساس. كما أنها عملية ارتباط بالثقافة؛ حيث يغدو التأريخ للتربية وجها من أوجه التأريخ للمجتمع نفسه.ولهذا فإنه من "خلال قراءة الفكر التربوي في عصر من العصور التي عرفتها الإنسانية نستطيع أن نسلط الضوء على حضارة هذا العصر،وأن نتبين معالم النظام الفلسفي الذي يسري في أوصاله المجتمع، ويترك آثاره على ما يولده هذا المجتمع من أفكار وثقافات"[1].

ومن هنا فإن أي حديث عن الطرق التربوية لا يمكن أن يستقيم من الناحية المنهجية إلا إذا تم في ضوء فلسفة التربية التي تنتهج في سياقها تلك الطريقة، وكذا الشرط التاريخي المتحكم فيها. بمعنى أن دراسة الطريقة يجب أن تتم من داخل الفكر التربوي.

ففي العصور الوسطى مثلا طغت السمة الدينية على الحياة الفلسفية والاجتماعية والثقافية؛

1- طلال عتريسي: الحدود الأوروبية للتربية، مجلة الفكر العربي،عدد 21 جويلية 1981 بيروت لبنان،ص25.

حيث كانت الكنيسة تمثل المصدر المطلق للحقيقة،ولم يكن هناك من ينظر إلى إمكانية تنمية وبناء الإنسان نظرة جديدة. وبالتالي لم يكن هناك أدنى اهتمام بشخصية الطفل وبمقومات صحته النفسية والجسدية، بل لقد كان "تحصيل المادة الدراسية كما هي موجودة في الكتب المقررة، وغرس الاتجاهات الدينية في التلاميذ أهم ما يهتم به المربون، وإن هذين الغرضين يمثلان التراث الذي تركته تلك العصور لعالم التربية.أما الاهتمام بنمو الفرد وإعداده للاشتراك في الحياة خارج الكنيسة فلم يكن هدفا في العصور الوسطى"[1].

غير أنه مع تطور الشروط التاريخية والاجتماعية، وقع تطور في الجوانب التربوية، وبخاصة مع مطلع القرن الثامن عشر؛وبشكل أوضح في القرن التاسع عشر، لما بدأت الفلسفة المادية تصارع الفلسفة المثالية، بل وتلغي الفلسفات ذات الأساس الديني لتقدم نموذجا تربويا متميزا عن التربية في "عصر الإيمان" إضافة إلى أن الرأسمالية الأوروبية النامية كانت في حاجة إلى شحذ كل إمكانات العلم حتى تستطيع الوقوف على قدميها. وهكذا "عصر التنوير عصر تجميع الخيوط التي شكلت معالم الحياة في الغرب وفي القرنين التاسع عشر والقرن العشرين. ومن ثم كان عصر التنوير عصرا قلقا مضطربا؛ عصر بحث عن النفس في خضم الأحداث التي فرضتها المتغيرات على أوروبا، سواء في ذلك المتغيرات العلمية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية"[2].

في ظل هذه التحولات ظهر جان جاك روسو الذي حاول أن يهدم طرق التربية السائدة، وبالتالي أن يمثل فاتحة عصر جديد في ميدان التربية.كما ظهر بستالوزي امتدادا له ولأفكاره من خلال تركيزها على مفهوم جديد في الممارسة التربوية هو مفهوم"الطفل"، وليس المادة أو المعلومات، وهو الاعتبار الذي أحدث ثورة في مجال التربية، وعليه بنيت معالمها.

---

1-سمعان وهيب: الثقافة والتربية في العصور الوسطى،د.ط، دار المعارف القاهرة ص195.

2-عبد الغني عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية،ط1،1978، دار الفكر العربي القاهرة،ص286.

**الطريقة والبعد السيكولوجي:**

إن روسو حينما صاح صيحته المشهورة :"ابدأوا بمعرفة تلامذتكم؛ لأنكم بكل تأكيد لا تعرفونهم"، كان يدرك أن معرفة التلميذ هي منطلق النجاح في العمل التربوي، وقد شكل هذا الاهتمام بالطفل/التلميذ منعطفا أساسيا في مسار الفكر التربوي، تعمق أكثر مع ظهور نظريات علم النفس التربوي أو ما يسمى بـــ"سيكولوجية التربية".فصارت الطرق التربوية تفيد مما توصلت إليه الدراسات السيكولوجية الحديثة في تأكيدها على الفروق الفردية بين الأفراد في حالة التعلم، وهي الفروق التي على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار، ذلك أن"الأفراد يختلفون فيما بينهم في الاستعدادات والقدرات والميول والصفات المزاجية والخلقية، مما يجب مراعاته في العملية التعليمية. فلا يوضع الأفراد في صف منتظم واحد ويقاسوا بمقياس واحد، بل يجب أن تتنوع أوجه النشاط ليجد كل فرد فيها ما يثير اهتمامه ويدفعه إلى النشاط والفعالية"[1].

وفي سياق استفادة طرق التدريس من نظريات علم النفس ظهرت مجموعة من النظريات المختلفة التي تفسر عملية التعلم. وكان على رأسها المدرسة السلوكية التي تؤمن بأن عملية التعليم عملية آلية محضة؛ غير أن آلية الانعكاس الشرطي لم تصمد أمام النظريات الجديدة. فظهرت المدرسة الترابطية بزعامة "ثورنديك" وهي ترى أن التعلم هو " تكون الروابط؛ أي الوصل بين بعض المؤثرات واستجابتها، ثم العمل على تقوية ذلك، ويمكننا اعتبار هذه الروابط عوامل ترجح ظهور استجابة معينة بسبب إثارة منبه معين إذا قوي الرابط بينها وتأصل"[2].

أما المدرسة الجشطالتية ، فترى أن التعلم هو " تنظيم السلوك الذي ينتج عن تفاعـــل بين

1– عبد الغني عبود: دراسة مقارنة لتاريخ التربية،مرجع سابق،ص286.

2–صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس،ج1، ط12،1976،دار المعارف مصر، ص185.

الكائن الحي وبيئته أثناء مرحلة النضج، ويؤدي هذا الفاعل بين الكائن الحي وبيئته إلى اكتساب نماذج جديدة من الإدراك الحسي، والتخيل الذهني والتنسيق، وتنتج جميع هذه الأعمال عن بعد النظر والبصيرة كما أنها تتأثر بهما وتؤثر فيهما"[1].

من خلال ما سبقت الإشارة إليه يتبن لنا أن العملية التعليمية التعلمية عرفت تحولات، وهذه التحولات انعكست بشكل واضح وجلي على طرق التدريس، فظهرت أشكال متعددة اختلفت بحسب منطلقاتها السيكولوجية فكانت الطريقة التقليدية، والطرق الحديثة.

1- الطريقة التقليدية:

لقد مر الفكر التربوي في مساره التاريخي الطويل بمراحل زمنية وبيئية متعددة، نتجت عنها ممارسات وأفكار تعطي الدارس إمكانية التأمل فيها والمقارنة بين العناصر المكونة لها قصد استخلاص مميزاتها وصفاتها.ولعل هذا هو الذي يجعلنا نتحدث عن فكر تربوي قديم وفكر تربوي حديث وآخر معاصر.

وفي إطار هذا التصنيف تتفق كثير من الدراسات على مشروعية الحديث عن شكل تقليدي في التدريس، وهو شكل تعليمي يعمد إلى تلقين التلاميذ ركاما من المعارف والمعلومات، بالتركيز على مادة هذه المعارف في حد ذاتها، دون إعطاء المتعلم أي اهتمام.ولقد ساد هذا النوع من التلقين أزمانا طويلة قبل أن تظهر نظريات حديثة تدعو إلى الاهتمام بالمتعلم بالدرجة الأولى، لا بالمادة التي تكون مضمون التعليم فحسب خصوصا مع ظهور كتاب "إميل" Emile لجان جاك روسو الذي أحدث فيه تحولا له أهميته في مسار الفكر التربوي.

فالطريقة التلقينية في بعدها التقليدي تستند إلى مجموعة من التفسيرات السيكولوجية أساسها أن الطفـــل يتألف من شقين اثنين: الجسم والعقل ، وبالتالي فبإمكـــان

1-المرجع نفسه، ص185.

المعلم أو المربي أن يشكله وفق ما يريد باعتباره صفحة بيضاء. فهي تهدف دائما إلى جعل المتعلم خاضعا لسلطة المدرسة، فهي لا تهتم بالفروق الفردية بين المتعلمين.أما ما يعبر عن غاياتها فهو رغبتها في المحافظة على استمرارية التراث[1]. كما أنها تهمل المبادرة الذاتية عند التلاميذ، فتعطل إمكاناتهم الخاصة في الخلق والإبداع،غير أن هناك مواقف لا يمكن فيها الاستغناء عن الطريقة الإلقائية، فكثيرا ما يحتاج المدرس إلى إيصال فكرة غامضة أو جديدة بأسلوب خطابي إلقائي يعتمد الشرح والإلقاء، أو أفكار يصعب التوصل إلى إدراك معناها بواسطة الحوار أو غيره من أشكال العمل الديداكتيكي.

وما يؤسف له هو أن:

– المدارس لدينا لا تزال تعمل بطرق تقليدية محضة؛لأنها تضع المنهاج في صورة مادة جافة غير مترابطة،لها كتب مقررة محددة،وفصول تحتوي على مقاعد وجداول حصص محدودة.

– الطريقة التلقينية هي التي تعلم بها المدرس ومن الصعب على المدرس الذي لا يعرف إلا هذه الطريقة أن يتخلى عنها.

– الطريقة التلقينية لا ترهق المدرس بالاطلاع والبحث ورسم الخطة والتفكير والإلمام بطبيعة تلامذته وميولاتهم،وهي من هذه الناحية سهلة في نظره؛ حيث يقبل عليها، ويأخذ بها؛ لأنها لا تتطلب منه أكثر من أن يلم ببعض الحقائق والمعلومات يجيد تبسيطها وتحفيظها لتلامذته.

وأخيرا نشير إلى أن كل طريقة تأخذ منطلقها من مادة التدريس، وتهمل التلميذ هي طريقة تقليدية بغض النظر عن اللحظة الزمنية التي تنفذ فيها.وإذا كان لا بد من التلقين

---

المرجع السابق:ص186.

فلنعمل بما قال به ابن خلدون بأن" تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا. يلقي عليه أولا مسائل كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن"[1].

## الطرق الحديثة:

إن الطرق الحديثة تهدف إلى أن تنمي جملة من المهارات والسلوكات لدى التلاميذ كدقة الملاحظة وسلامة التفكير والقدرة على التمييز والتقييم، وكأنها بذلك تريد أن تجعل منه إنسانا متعلما لا يهتم بالمعلومات وحدها لفائدة التكديس والتخزين، وإنما يمتلك القدرة على التفاعل معها والاستفادة منها.

1-الطرق المستندة إلى آليات التفكير الفردية:

- طريقة مونتسوري: Montessori

سميت نسبة إلى الدكتورة الإيطالية منتسوري التي اشتغلت في بداية حياتها على معالجة ضعاف العقول؛لأنها كانت تعتقد أن الطفل " كائن حي يتكون من جسم نام وعقل يتسع تدريجيا. ولكي ينمو الجسم ويتسع العقل يجب أن يتمتع الطفل بقسط وافر من الحرية الجسمية وقسط عظيم من الحرية العقلية.كما ألحت على أن يستعمل المتعلم يديه؛ لأن ذلك يساعده على نمو عقله. وقد عمدت إلى تغيير هندسة الفصول الدراسية، وتركت مسألة التوقيت للمتعلم يتصرف فيها كيف يشاء"[2].

---

1-ابن خلدون: المقدمة، مطبعة محمد عاطف، مصر،ص415.

2-صالح عبد العزيز:التربية وطرق التدريس، مرجع سابق، ص318.

- طريقة دوكرولي Ovide Decroly

طريقة دوكرولي:اعتمد هذا المربي البلجيكي مبدأ الحرية في المدارس التي أنشأها.كما اهتم بتعليم اللغة وإتقانها؛ لأنه بدونها لا يستطيع الطفل/المتعلم، التعبير عما يتبادر إلى ذهنه من أفكار.إن التلميذ في مدرسة دوكرولي "يبحث حول حاجاته وما يتصل بها، لا يقيده في ذلك مدرس أو نظام أو موضوع ثابت؛ لأن أساس الدراسة هو الميول الطارئة"[1].

- طريقة هيلين باركهرست: H.Parkhurst أو ما تعرف بطريقة(دالتون)Dalton

ترجع هذه الطريقة إلى مبتكرتها هيلين باركهرست، انطلقت فيها من ملاحظة أساسية مفادها أن" التلاميذ تفرض عليهم من طرف المدرسة أشكال ووسائل للتعلم بطريقة لا يستفيدون معها من الوسائل الذاتية التي يملكونها، والتي من الواجب أن تعتمد هي كمنطلق في عملية التعلم.وتقوم طريقة باركهرست أو طريقة دالتون على أربعة مبادئ:

الحرية – الفروق الفردية – المشاركة والتعاون – نظام البطاقات.

كما أنها استغنت عن الكتاب المدرسي، والفصول الدراسية بالشكل المتعارف عليه، والأقسام جعلتها بحسب المواد فصار كل قسم مختبرا خاصا بمادة معينة"[2].

تعليق: هذه الحرية المفرطة التي تعطى للتلميذ في قبول ما يريد ورفض ما لا يريد، يمكن أن تسيئ إلى السير العادي للفعل التعليمي التعلمي مما سيكون له انعكاسات سلبية على مردودية ذلك النشاط وحصيلته.

---

1- صالح عبد العزيز:التربية وطرق التدريس، مصدر سابق، ص317.

2- المرجع نفسه: ص318..

**2-الطرق المعتمدة على النشاط الاجتماعي:**

أ-الطريقة الحواريـــة:

إن الطريقة الحوارية إطار يمكن للمدرس أن ينجز داخله نشاطه التدريسي بشكل يضمن معه المشاركة الفعلية للتلميذ في ذلك الإنجاز، كما أنها وسيلة للحد من سلطة الإلقاء داخل الفصل الدراسي. وهذا لا يعني بالضرورة أن يستعملها المدرس طيلة الحصة وفي المواد كلها، ذلك؛ لأن" ترفيع تقنية السؤال الحواري إلى مرتبة طريقة تربوية يعد خطأ، لكن مع التأكيد على أن حاجتنا إلى تعليم المربي هذا الفن التوليدي الذي يعنى بالمخاض الذهني الذي نحن في حاجة إليه في عملنا التطبيقي اليومي"[1].

تعليق: إن البعد الحواري في التدريس يمثل مقياسا من المقاييس التي على ضوئها، يتمكن الملاحظ من الحكم على نشاط تدريسي ما بكونه نموذجا تقليديا أو نموذجا حديثا، يستفيد من الآراء التربوية المتجددة ويسايرها.

ب-العمل في أفواج: إن الهدف من التربية ليس هو بالضرورة شحن العقول بالأفكار والمعلومات، بقدر ما أنه يتمثل في خلق أفراد يندمجون بشكل صحي في الإطار الاجتماعي الذي ينتمون إليه، ويتكيفون معه. من هنا انبعثت فكرة عمل التلاميذ في شكل مجموعات، وهي طريقة يتنازل فيها المعلم عن سلطته القيادية ليصبح في خدمة المجموعات التي تنشط داخل الفصل الدراسي.وهي طريقة "يجتمع فيها المتعلمون زمرا تضم كل واحدة خمسة أو ستة منهم، وتختار كـــل زمرة العمل الذي تريد أن تنجزه، وينفذ العمل بمشاركة جميع أفراد الزمرة ،فيقدم كل فرد معلوماته، ويسهم في العمـــل المشترك.والخميـــرة التي تغذي مشاركتهم هي اللذة التي يجدها كل واحد حين يشعر أنـــه

1-غاستون ميالاريه: مدخل إلى التربية، ترجمة : نسيم نصر، منشورات عويدات، سلسلة :زدني علما، ط4، 1985 ، بيروت لبنان ص262.

كان عاملا جيدا، وأنه وضع طابعه الشخصي في النتيجة النهائية المشتركة"[1].

## النموذج التعليمي أو البيداغوجي:Modèle pédagogique

**مفهوم النموذج:** هو بناء نظري يعبئ" تمثل الذات المتعلمة والمعارف المقترحة.وبذلك يسمح النموذج بانتقاء المعلومات واقتراح تعلمات وأنشطة خاصة.وبهذا المعنى فإن كل بيداغوجيا تحمل نموذجا معينا"[2].

أو هو عبارة عن تمثيل خطاطي مجرد، وبناء ذهني يسمح برصد بنيات غير بديهية وغير قابلة للملاحظة بصفة غير مباشرة، ومن خصائصه:

- الاستناد إلى فرضيات.
- الاقتصار على بعض الخصائص واختزالها.
- تبسيط واقع معقد.
- فرز بعض الوقائع حسب بعض المقاييس المحددة بشكل مسبق.
- الوضوح[3].

**أشكال النماذج:**

**1-نموذج متمركز حول التلميذ:** هذا المنهج يولي أهمية كبيرة للتلميذ باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية.ومن مبادئه:

- اقتصار دور المدرس على توفير الشروط السيكوعلائقية والمادية، قصد تمكين التلميذ

---

1-روجيه كوزينه:التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، ط4،1979 ص649.**Roger Cousinet**

2-الحسن اللحية الموسوعة:مرجع سابق، ص .238

3-عبد الكريم غريب: الكفايات،استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة، منشورات عالم التربية،ط4.مزيدة ومنقحة، ديسمبر2003،دار النجاح الجديدة، المغرب، ص132.

من التعلم الذاتي، وتحفيز النشاط البيداغوجي عوض المراقبة والتسيير.

– إقامة التعلم الذاتي والطبيعي على تفاعل التلميذ مع المحيط؛ حيث يكون المتعلم إيجابيا، يبادر ويبحث ويكتشف ويستجيب لخصوصياته الذاتية ومتطلبات النشاط الجماعي.

– تكون الطريقة البيداغوجية مفتوحة ومعتمدة على المناقشة الحرة، وعلى بيداغوجيا الإبداع وحل المشكلات[1].

ويقوم هذا النموذج على بعض الخصائص النفسية والبيداغوجية، نذكر منها أن:

- يكون الهدف في هذه التربية هو تحقيق النمو للمتعلم.
- ينتقى المحتوى وينظم على أساس سيكولوجي، تحترم فيه ميولات واستعدادات وقدرات المتعلمين.
- يستند إلى مبدأ أن المتعلم كائن ينمو من الداخل حسب ما يكتسبه من خبرات وما يتفاعل معه من مواقف.
- لا يهتم بقياس المعلومات بقدر ما يهتم بمدى تحقق النمو في شخصية المتعلم[1].

2– **نموذج متمركز حول الجماعة**[2]:هو نموذج تعليمي يعتبر فيه الفرد المتعلم فردا فاعلا داخل الجماعة، وذاتا نشيطة وفاعلة، ومنتجة ومبدعة من خلال مواقف التعاون الجماعي.ويرتكز على مجموعة من المبادئ منها أن :

– الإنسان حقيقة اجتماعية.

– تطور الذات ونموها عمليتان تتمان من خلال التواصل والتبادل.

---

1–المرجع السابق: ص، .134

2–نفسه.

– التعلم يتم من خلال التعاون بين المتعلم ومحيطه.

ويقوم على خصائص نذكر منها:

– تمكين المتعلم من التعرف على المواقف الاجتماعية والوعي بها عن طريق تنشئته اجتماعيا.

– ارتباط المعارف بمجالات الحياة الاجتماعية بشكل أكثر من ارتباطها بالمعارف الأكاديمية.

– إعداد المناهج انطلاقا من حاجات المجتمع أكثر من انطلاقها من حاجات الأفراد[1].

3–**نموذج متمركز حول المدرس:** هو نموذج يعتمد طرائق تبرز الدور المركزي للمدرس في العملية التعليمية التعلمية، باعتباره محورا مركزيا لعملية تخطيط التدريس وتسييره وضبطه، استنادا إلى مبدأ أنه يمثل سلطة معرفية وأخلاقية. فهذا النموذج يقوم من الناحية المعرفية البنائية على الدوغماتية، ومن الناحية الوجدانية العلائقية على السلطوية.

ويتأسس على مبادئ منها:

– النظر إلى المعرفة باعتبارها مستقلة عن المتعلم، ولا يمكن أن يكتسبها إلا بتدخل المدرس.

– يشغل المدرس مهام التخطيط والتسيير والضبط.

– يعتمد التدريس على التلقين والحوار الموجه[2].

---

1–المرجع السابق: ص .135

2–نفسه:135.

**4-نموذج متركز حول المادة[1]:**

يركز هذا النموذج على المادة التعليمية باعتبارها أجزاء وأقساما وفروعا تضم أساسيات المعرفة، ويركز على انتقاء المحتويات الجاهزة داخل برنامج ما.ومن خصائصه:

- النظر إلى المعرفة كغاية في حد ذاتها.

- اختيار المحتوى في ضوء المعرفة ذاتها؛ من حيث البنية التي تتركب منها، دون اعتبار المتعلم وخصوصياته، والاقتصار على التنظيم المنطقي للمادة، وذلك بالانطلاق من الجزء إلى الكل ومن القديم إلى الحديث.

- الاعتماد على التلقين وتبليغ المعلومات المنظمة في مقرر متكامل ومحدد من حيث الفترة الزمنية.

- الاعتماد في تقويم المتعلمين على مسألة الحفظ والاسترجاع.

**5-نموذج متمركز حول نظم المعرفة[2]:**

يمثل هذا النموذج مجموعة من المناهج والطرائق التي يكون محورها نظاما معينا من نظم المعرفة، سواء كانت منفصلة ومفرعة أو معارف متصلة. ويتضمن هذا النموذج المناهج والطرائق التالية:

* مناهج المعرفة المنفصلة: وهي كل المناهج التي تتبني على انفصال المواد وتفرعها، وتضم:

* منهاج المواد الدراسية المنفصلة:

---

1-المرجع السابق: ص136/.137

2-نفسه.

* المنهاج المتمركز حول النظام المعرفي curriculum disciplinaire ، ويقوم البناء في النظم المعرفية على القواعد التي تحكم عملية الاستقصاء، ويضم ثلاثة أنواع:

-البناء التنظيمي. – البناء التكويني – البناء التركيبي.

* منهاج المعرفة المتصلة: وهي المناهج المعتمدة على وحدة المعارف وتداخلها، وتضم:

– المنهاج أو الكوريكولوم المترابط curriculum corrélatif .

– المنهاج أو الكوريكولوم curriculum fusionné .

– المنهاج أو الكوريكولوم الواسع.

– المنهاج أو الكوريكولوم الحلزوني.

-المنهاج أو كوريكولوم الوحدات.

من خلال تناولنا للنماذج التعليمية توصلنا إلى مجموعة من الملاحظات، تحيلنا على تأثر هذه النماذج بالطرق التعليمية التي فصلنا فيها فيما سبق. وقد أشرنا إلى ذلك في قولنا: إن هذه الطرق تستند إلى خلفيات نتائج علم النفس التربوي، وبالتالي فهي قابلة لأن تكون محط النظر فيها قصد الإفادة من جوانبها الإيجابية.

## خلاصـــــــة

من خلال الصفحات السابقة حاولنا الوقوف وقفة تصنيفية على مجموعة من طرق التدريس، التي رأينا أن مساءلتها ومحاولة استنتاج خصائصها عمل من شأنه أن يوفر لنا إمكانات خصبة للاستفادة منها قصد إدماج بعض ملامحها ذات الطابع الإجرائي ضمن أشكال الطرق العقيمة التي لا تزال تقيد ممارساتنا التعليمية سواء على مستوى التعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي، وتحول بالتالي دون توفير الشروط الملائمة التي يمكن أن تجعل التلميذ خلاقا وفاعلا ومساهما في النشاط التعليمي بدل أن يبقى مجرد متلق يشغل ذاكرته الحافظة أكثر مما يستشير قدراته العقلية الإبداعية التي لاشك أنه يتوفر عليها.

هذه الطرق تستند إلى خلفيات نتائج علم النفس التربوي، وبالتالي فهي قابلة لأن تكون محط النظر فيها قصد الإفادة من جوانبها الإيجابية.

ما يجب التركيز عليه هو أننا مطالبون أكثر من أي وقت مضى بضرورة إعادة النظر في واقعنا التعليمي من حيث طرق التدريس المتبعة فيه؛ إذ ليس يعقل أن يتخلف هذا الواقع عن الإنجازات التي تحققت في ميادين علم النفس التربوي وعلم الاجتماع التربوي وعلم اللغة التطبيقي وبخاصة في تدريس اللغات، و يحتفظ في جوهره بطرق الكتاتيب في طبعة أنيقة من حيث المظهر ولكنها عتيقة في عمقها الإجرائي.

يجب أن يتقاسم سلطة الحضور كل من المدرس كمصدر للمعرفة، والمادة كقناة تختزل كل مكونات النشاط التعلمي لدى التلميذ.

إنه من الضروري أن يساهم المتعلم مساهمة فعالة في إنجاز العمل التعليمي داخل الفصل الدراسي.

الحوار يعتبر مدخلا أساسيا لتجاوز ثالوث الإلقاء والتلقين والحفظ المعتمد على الذاكرة.

إن التربية الهادفة إلى تحرير الإنسان خلافا للتربية الهادفة إلى استعباده؛إذ تعتمد على الخيال المبدع، وتبشر بالمستقبل الواعد، وتقوم على النظرة المتفائلة، ونشر المعرفة.

أما النظام التربوي الهادف إلى الاستعباد لا يعتبر الواقع من الحقائق التي يمكن أن تتكشف له؛ لأن المعرفة قد اكتملت، ممثلة في شخصية المعلم الذي سوف ينقلها إلى المتعلم.

النظام التربوي الهادف إلى تحرير الإنسان يعتبر المعرفة الموجودة عند المعلم غير مكتملة، بل ينظر دائما إلى الواقع كحقيقة يمكن أن تتكشف له. وتلك الحقيقة هي همزة الوصل بينه وبين المعلم؛ لأنهما يسيران في طريق واحد هو طريق المعرفة.

## التدريس بالمجزوءة Le Module

التعليم المجزوئي يعتبر مسلك عبور من النموذج الهدف/سلوكي إلى النموذج الكفائي. هذا العبور الذي يتم وفق سيرورة تطور تقتضي مجموعة من التحولات التي تطرأ على بنية النموذج المتطور عنه ليتخلق النموذج المتطور إليه.

النموذج المتطور عنه هو النموذج الهدف/سلوكي،الذي يركز على أهداف التعليم، وهي أهداف سلوكية قريبة المدى، والنموذج المتطور إليه هو النموذج الكفائي، الذي يركز على أهداف الوضعيات، وهي أهداف نسقية بعيدة المدى اصطلح عليها بالكفاءات.وما كان هذا التطور ليتم لولا توفر ثلاثة شروط هي[1]

- الحاجة إلى التغيير.
- التصـــور البديـــل.
- إجـــراءات التغيير.

إن نظام المجزوءات كأسلوب تعلمي يتخذ له كمنطلق لوائح الكفاءات المستهدفة.فما المقصود بالمجزوءة،وما هي عناصرها؟ وكيف يتم إعدادها؟ وما العلاقة بينها وبين الكفاءة؟ سنحاول الإجابة عن هذه الأسئلة لإرساء نظام المجزوءات كبديل لنظام تعليمي متمركز حول المضامين المعرفية، أو ما اصطلح عليه بالتعليم الموسوعي.

يفيد الاعتقاد في الوسط التعليمي أن المجزوءة أو الوحدة هي عبارة عن جزء من برنامج دراسي لمادة دراسية، يتضمن مقررا دراسيا أو تكوينيا نتوخى من خلاله تحقيق عدد من الأهداف.وهو اعتقاد، إذا ما تصفحنا بعض التعاريف للمفهوم كما وردت في بعض الأدبيات التربوية ،غير صحيح بغض النظر عن المدلول اللغوي لمفهوم المجزوءة.

1- ميلود التوري: تدبير المجزوءات لبناء الكفايات،ط1، سوماكرام،الدار البيضاء، المغرب،ص ص5/3.

لنقف أولا على تعريف المجزوءة:

المجزوءة كلمة مشتقة من جزأه، يجزؤه، جزءا، إذا قطعه أجزاء تسهيلا لاستعماله[1]. ولم ترد كلمة "مجزوءة " كاسم مفعول مؤنث في اللغة العربية وثقافتها مصطلحا في علم ما عدا علم العروض؛ حيث استعمل الخليل بن أحمد الفراهيدي مصطلح "مجزوء" صفة للبحر الذي اختزل ثلثه، على شاكلة البيتين التاليين المنظومين على بحر الرجز المجزوء:

النحو زين للفتـــى *** يكرمه حيث أتى

من لم يكن يحسنه *** فحقه أن يسكت

كل بيت من البيتين يتكون من أربع تفعيلات:

مستفعلن مستفعلن مستفعلن مستفعلن

بينما الرجز التام يتكون من ست تفعيلات، وهي كما يلي:

مستفعلن مستفعلن مستفعلن *** مستفعلن مستفعلن مستفعلن

وعلى الرجز التام نظم ابن مالك رحمه الله ألفيته الشهيرة في النحو والتي مطلعها:

كلامنا لفظ مفيد كاستقم *** اسم وفعل ثم حرف الكلم

وقد قوبل مصطلح "مجزوءة " Module أول ما ظهر في الأدبيات التربوية بألفاظ عديدة من مثل: مصوغة–منظومة–وحدة.أما " لفظ مجزوءة فلم يستقر عليه الاختيار إلا مؤخرا.وهو مصطلح مقبول من وجهة كونه يدل على تجزيء المنهاج إلى وحدات تسهيلا لتنفيذه"[2].

---

1–المنجد في اللغة والأعلام،ط25،دار المشرق لبنان،ص89

2–ميلود التوري:تدبير المجزوءات،مرجع سابق، ص171.

والمجزوءة أو الوحدة، حسب معجم علوم التربية،هي عبارة عن" تنظيم متكامل للمنهج المقرر والطريقة التدريسية؛ إنها موقف تعليمي يحتوي المادة العلمية والأنشطة العملية المرتبطة بها وخطوات تدريسها"[1].

أما فيفيان دولاندشير فقد ذهبت إلى أن تنفيذ المنهاج يقتضي مفصلته إلى مجزوءات لتجاوز صلابة البرامج التقليدية قصد تلبية حاجات المتعلمين وخلق كيانات التمكن منها(كفاءات وقدرات). ومن ثم عرفت المجزوءة بأنها "وحدة معيارية أو شبه معيارية تدخل في تأليف كل متكامل(منهاج)، قابلة للإدراك والتعديل والتكيف.فهي كفيلة ببناء برنامج دراسي على القياس المطلوب"[2].

ويرى البشير اليعكوبي"أن المجزوءة تنظيم خاص لجزء من التدريس بالتعليم الثانوي"[3].

وفي النموذج الفرنسي يعرف المجلس الوطني للبرامجCNP المجزوءة بأنها "وحدة تعليمية نوعية أو مستعرضة تختار موضوعاتها من طرف الأساتذة انطلاقا من معايير يحددونها بعد التنسيق والتشاور فيما بينهم داخل فريق تربوي"[4].

أما رولان D.Raulin ، فيعرف المجزوءة بأنها "شكل تعليمي يمكن المدرسين من اختيار مجموعات المتعلمين، والتمييز المؤقت لبعض أهداف المقرر واختيار التنظيمات البيداغوجية والمساعدات الديداكتيكية الأكثر ملاءمة لحاجات المتعلمين[5]".

---

1-عبد الكريم.غ وآخرون:معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط3،2001،مطبعة النجاح،ص227.

*2-Viviane de Landsheere, l'éducation et la formation* , PUF .Paris 1992 *p,167.*

3-عبد الكريم غريب والبشير اليعكوبي :المجزوءات،منشورات عالم التربية،2003،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب. ص16.

*4-Françoise Clerc, Enseigner en modules, Ed. Hachette,1992,p.125*

*5-D.Raulin ,les modules ,vers des nouvelles pratiques pédagogiques au lycée ,centre national de documentation pédagogique ,Ed. hachette,1993,p36.*

ويقترح جيلي P. Gillet عميد الفريق التربوي تعريفا لمفهوم المجزوءة رفقة جماعة من باحثي مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والإرشاد في إطار سعيهم لبلورة خطة للتكوين يعتبرون فيه المجزوءة " وحدة التكوين التي تفضي للتحكم في كفاءة، وتنتظم في مقاطع متسلسلة يرمي كل واحد منها إلى تحقيق هدف مركب، ويتم التنصيص فيها على الوضعية التعليمية وأشكال التقويم وتتعلق مدة المجزوءة بطبيعة الكفاءة المبحوث عنها وبزمن التعلم الخاص بالمتعلمين"[1].

تعليـــــــــــــــــــــق:

إن هذا التعريف قدم في سياق الاستجابة لحاجات المتعلمين الذين يستفيدون من تعليم نظامي؛ أي في إطار بيداغوجيا دعم تربوي يتيح للمتعلم اختيار إمكاناته المعرفية عن طريق المحاولة والخطأ وتوسيع مداركه المعرفية عند الإمكان.

ويتضمن إمكانية التعامل مع ظاهرة انعدام التجانس داخل مجموعة الفصل، ولإقامة الروابط المناسبة بين مختلف المجموعات التي يستطيع المدرس تكوينها والأهداف المسطرة وأشكال العمل الديداكتيكي المتاحة.

التعريف الأخير أكثر وضوحا ودقة كونه يربط من جهة مفهوم المجزوءة بمفهوم الكفاءة كمفهوم مركزي في برنامج التكوين الحديثة.ومن جهة ثانية لا يعتمد مبدأ الانتقاء؛ بحيث يمكن تصور البرنامج الدراسي في شكل مجزوءات محددة بنوع وعدد الكفاءات المراد توفرها لدى المتعلم عند نهاية مرحلة تكوينية أو سلك تعليمي، وهو التعريف الذي سيتم اعتماده في تناولنا للمجزوءات.

---

1-P.Gillet, et autres, construire la formation , outils pour les enseignants et les formateurs .ed, hachette 1994.Paris .p44.

## *المجزوءة في المشروع البيداغوجي*

إذا كان المشروع التربوي يهم مستوى القيم، وله دور توجيهي ومؤقت بحكم دور الفاعلين فيه،ويخضع بالإضافة لارتكازه على القيم،–قيم معينة–إلى توقعات اقتصادية واجتماعية تجعله ليس إجرائيا بشكل مباشر وإنما يمر عبر مجموعة من الوسائط، فإن المشروع البيداغوجي يعمل على تحديد في شكل قدرات وكفاءات، مواصفات التخرج التي يتعبأ من أجلها شركاء العملية التربوية عند نهاية سلك تكويني أو تكوين.

إن المشروع البيداغوجي يصرح بالعقدة الضمنية لكل عملية تكوين، ويشير إلى الوسائل التي سيتم توظيفها، وإلى منهجيات اكتساب المعرفة المقترحة والخيارات المتاحة، وإلى أنماط التقويم المزمع تطبيقها من أجل الإجازة أو الشهادة.

ولأجرأة مشروع بيداغوجي يجب تحيينه وترجمته إلى مخططات تكوين، ويعتبر مخطط التكوين أو الخطة وحدة التكوين المبنية حول عدد من الكفاءات والقدرات المختارة والمأخوذة من المشروع البيداغوجي.ويتطلب المخطط إدماج المضامين العلمية والإشارة إلى استراتيجيات العمل والوسائل المناسبة للمشروع. ويكون محدودا في الزمن، ويمكن تقسيمه إلى مجزوءات.والتي هي بدورها بمثابة وحدات تكوين تفضي إلى التحكم في كفاءة.وتنظيم المجزوءة في مقاطع ترمي كل واحدة منها إلى تحقيق هدف مركب، مع تصور وضعية التعلم وأشكال التقويم.

## *أنواع المجزوءات*

أهم ما يميز المجزوءات أنها تتنوع حسب شكلها ومضمونها ووظيفتها وتوقيت تدريسها؛ غير أن المعيار العام لهذا التنوع هو الوظيفة التي وفقها يمكن التمييز بين نوعين من المجزوءات:

**1-مجزوءات تنظيمية[1]:**

وتتخذ كوحدات تنظيم بيداغوجي للمناهج ويطلق على هذا الصنف: مجزوءات الخبرة أو وحدات الخبرة.ومجزوءات الخبرة هي قوام المنهاج المتضافر.(المتواصل).ينقسم هذا النوع من المجزوءات بحسب الأهمية إلى:

- مجزوءات إجبارية.

- مجزوءات إجبارية تكميلية.

- مجزوءات اختيارية.

**2- مجزوءات ديداكتيكية:**

وهي التي تشكل فضاءات يمارس فيها المتعلمون أنشطة تعليمية حسب إيقاعاتهم في التعلم قصد بناء كفاءات معقدة أو بسيطة على شتى مستوياتها.ويسمى هذا الصنف من المجزوءات بمجزوءات المرجع. و مجزوءات المرجع هي قوام وحدة المرجع أو الكتاب المدرسي.

**3- أنواع المجزوءات الديداكتيكية:**

* حسب معيار الشكل تتلون المجزوءات بتلون الأشكال البسيطة أو المعقدة التي قدمت فيها؛ إذ يمكن أن يتعلق الأمر بـــ:

- وثائق مكتوبة أو سمعية بصرية.

- تعليم مبرمج مكتوب أو معلوماتي.

- أقراص مدمجة.

---

1-حسن شكير: مدخل الكفايات والمجزوءات،ط1،2002، المفتي برنتر،الدار البيضاء المغرب،ص128.

– شبكات الأنترنيت.

* وحسب معيار المضمون تتغاير المجزوءات بتغاير علاقاتها بالمنهاج الدراسي: فقد تكون مجزوءات نوعية؛ لبناء كفاءات نوعية تتعلق بمادة تعليمية.وقد تكون مجزوءات عرضانية؛لتحقيق كفاءات مستعرضة تسهم في بلورتها عدة مواد دراسية.وقد تكون مجزوءات خيارية،يختارها المتعلمون لكونها تلبي حاجياتهم وتستجيب لميولاتهم وتساعدهم على التوجيه السليم إلى الشعبة المنشودة.

* وحسب معيار توقيت تدريسها تنقسم إلى :

– مجزوءات استدراكية.

– مجزوءات المساعدة المنهجية.

– مجزوءات التعميق[1].

## ***تصور المجزوءات وكيفية بنائها***:

يعتبر باحثو CEPCE أن المجزوءة هي الأرضية المناسبة التي يمكن أن تتحقق فيها الكفاءات والقدرات في شكل مؤشرات ومعايير تقويم. ومعايير التقويم هنا هي سلوكات ملاحظة يتم انتقاؤها لتقييم مدى التمكن من الكفاءة أو من أحد مستوياتها. والمقصود بمستوى الكفاءة الهدف المركب بمثابة مرحلة وسيطة في المسعى للتمكن من الكفاءة. وهي أيضا؛ أي المجزوءة نقطة تطبيق التقويم التكويني الداخلي، والتقويم الإجمالي المعياري الخارجي.

وفي هذا السياق يرى p. Gillet أن الكفاءات التي يمكن أن تبنى حولها ومن أجلها المجزوءات المناسبة. يمكن أن تستخرج من بنية المادة الدراسيـــة ، وذلك بتحديد" معارف

1–المرجع السابق:ص 128.

مفاتيح ومبادئ منظمة تتمحور وتتشكل حولها المفاهيم وقواعد العمل بالنسبة للمادة، ثم تنظيم البرنامج، ليس وفق منهجية استعراضية بل وفق منهجية حل المشكلات تكون فيها الكفاءات بمثابة إجابات عن وضعيات مشكلات مكونة للمادة المدرسة؛ بحيث يساعد التحديد الدقيق لها أي الكفاءات على انتقاء المعارف والمهارات والقدرات اللازمة للمعالجة"[1].

### *بنية المجزوءة:*

هناك اقتراحان في ما يخص بنية المجزوءة واحد لفيفيان دو لانشير، والآخر لجيلي.

تحدد فيفيان دو لانشير ثلاثة مكونات أساسية للمجزوءة، هي:

1/ **المدخل:** لكل مجزوءة مدخل هو بمثابة كفاءة تفضي إلى تحقيقها انطلاقا من مواصفات الفئة المستهدفة والأهداف المنشودة المصاغة صياغة دقيقة خصوصا ما يجب أن يتمكن منه كل متعلم/متكون أنهى تعليمه/تكوينه بنجاح في فترة زمنية معينة.

وقبل أن ينخرط المتعلم/المتكون في إنجاز مجزوءة لا بد أن يجرى عليه اختبار قبلي(تقويم تشخيصي)للتأكد من أن الكفاءة موضوع المصوغة غير معروفة لديه. ففي حالة الإيجاب نقترح مجزوءة من مستوى أعلى، وفي حالة السلب تحدد مقاييس اكتساب المتعلم للمادة الجديدة.أما في حالة الثغرات فنقترح مجزوءة استدراكية.

2/ **الهيكل:** بما أن المجزوءة تغطي مادة شاسعة على الأغلب، فإنها تقسم إلى مجزوءات صغرى(حلقاتSéquence) تساعد المتعلم على التعلم الذاتي بالإيقاع الذي يناسبه مستعملا الوسائل التعليمية المتاحة من كتب مدرسية ووسائل سمعية بصرية.أما المدرس فيلعب دور المرشد/الموجه.

---

*1-P.GILLET ET AUTRES CONSTRUIRE LA FORMATION PP 69-70.*

3/ **المخرج**:ويتعلق الأمر هما بالتقييم التشخيصي الذي بواسطته يتأكد من مدى تحقيق الكفاءة المنشودة في المتعلم/المتكون[1].

عند جيلي نجد أن الحديث عن تدبير المجزوءة هو حديث عن بنائها. هذا البناء الذي يعتبره من الكفاءات المفاتيح التي يجب أن تتوفر في المكون أو المدرس؛بحيث يكون قادرا على إعداد مجزوءة هي بمثابة حيز تتولد فيه حلقات التعلم وتحقق فيه الكفاءات والقدرات على شكل إنجازات/مؤشرات تعتمد كمعايير للتقويم.

ويقترح جيلي نموذجا لبنية المجزوءة يتخذ فيها الكفاءة منطلقا له، ويتمحور حول العناصر التالية:

1- تحديد الكفاءة: هدف المجزوءة هو الكفاءة التالية...

2- تحديد سياق التمكن: التحكم في هذه الكفاءة سيتم تقويمه من خلال الإنجازات التالية...

3- تحديد معايير التمكين: قبول الإنجازات يقتضي أن تكون مستجيبة لمعايير التقويم...

4-تحديد القدرات المستهدفة: من خلال المجزوءة سيتم تطوير القدرات المعرفية،والوجدانية، والحسية الحركية.

5- تحديد الحلقات:لبلوغ الكفاءة المستهدفة لابد من المرور عبر عدة حلقات تفاصيلها كالتالي:

* الحلقة1: الهدف المركب – الإنجاز المركب – معايير التقييم – شبكة التقييم – وضعية التعلم – التقييم التكويني * الحلقة2: الهدف المركب – الإنجاز المركب ...

---

*1-Viviane de Landsheere* : *l'éducation et la formation ,* PUF .Paris 1992,p167.

وكل حلقة(*الحلقة وحدة تعليم أو تكوين صغرى أو ضمنية تسمح بتحقيق هدف نسقي- كفاءة دنيا- قابلة للتحليل إلى مؤشرات أو سلوكات قابلة للملاحظة والقياس تظهر التحكم في الهدف وتستخدم كمعايير للتقييم.ويمكن للحلقة أن تنجز في عدة حصص أو في حصة واحدة أو في أقل من حصة.فالحلقة وحدة تكوين –مجزوءة ضمنية- بينما الحصة وحدة زمنية.) تتطلب اكتساب معارف تصب في الكفاءة وتتميز بالتعقيد التدريجي.

وهذا الاقتراح ينطلق من التحديد الدقيق للكفاءة ولطبيعة الإنجازات ومعايير التقييم المناسبة، ثم نوع القدرات التي سيتم تطويرها من خلال الكفاءة. وينتهي بتحديد المقاطع اللازمة لبلوغ المستوى النهائي للكفاءة مع ضبط بالنسبة لكل مقطع الهدف المركب والإنجاز والتقييم والوضعية التعليمية. ويتسم بمرونة كبيرة بحيث يمكن حسب الباحث نفسه، تصور البرنامج التكويني ليس فقط انطلاقا من الكفاءات بل يمكن الانطلاق من القدرات المراد تنميتها لدى المتعلمين أي اتخاذ القدرات كمدخل لوضع برنامج تكويني. وذلك باتباع النقاط التالي[1].

- تحديد القدرات التي نريد تنميتها لدى متعلمينا.
- انتقاء المضامين التي تصب في اتجاه تنمية هذه القدرات والمضامين.
- بناء وضعية مشكلة تمكن من التعبئة الكاملة للقدرات والمضامين.
- تحديد الكفاءة التي تدمج هذه القدرات والمضامين[1].

---

*1-P.Gillet et autres,opcité,pp.83-85. Ibid, pp:83-85.*

### *تصور المجزوءة:*

إن النموذج المقترح لبنية المجزوءة يقود إلى وضع تصور لها يبنى على القيام بالعمليات التالية[1]:

- تحديد الكفاءة.
- انتقاء القدرات.
- انتقاء المعارف.
- تحديد الأهداف المرحلية مع الحرص على البقاء ضمن نفس الفئة من الوضعيات المتصلة بالكفاءة والعمل على التعقيد التدريجي لهذه الوضعيات بشكل يساعد على توظيف مكتسبات الوضعية السابقة في اللاحقة.
- ربط كل هدف مرحلي بالمعارف المناسبة للحصول على مضامين المقاطع التعليمية.
- تحديد معايير التقييم بالنسبة لكل مرحلة، والحرص على أن تؤخذ المعارف والقدرات بعين الاعتبار.
- بناء شبكة التقييم.
- بناء الوضعيات التعليمية المناسبة وعند الإمكان وضعيات/مشكلات.

### تنظيم تنفيذ المجزوءة

من أجل الشروع في تنفيذ مجزوءة متمحورة حول كفاءة ، يتم تقسيم هذه الأخيرة إلى أهداف مركبة؛بحيث يستثمر كل هدف مركب في التحكم في مستوى معين من الكفاءة بمعنى أن الأهداف المركبة تكون بمثابة إجابات لوضعيات/مشكلات من نفس طبيعة

1-ibid,p.56

الوضعية المشكلة الخاصة بالكفاءة موضوع المجزوءة، وبتعبير آخر كل هدف مركب تتم ترجمته إلى إنجاز أو مهمة من نفس طبيعة الإنجاز أو المهمة النهائية المنتظرة من خلال الكفاءة، ولكن بصعوبة أقل.

يتم حول هذه الأهداف المركبة بناء مقاطع تعليمية بشكل متسلسل؛ بحيث يدمج كل مقطع المقطع الذي سبقه مع البقاء دائما في مجال الكفاءة، والحرص على التعقيد التدريجي للوضعيات.

إن الأهداف المركبة في إطار نموذج التدريس بالكفاءات هي أهداف تتميز بما يلي:

- تقسم المجزوءة إلى مقاطع، وكل مقطع ينتهي بالتحكم في هدف مركب.
- الهدف المركب يؤدي إلى التحكم في وضعية مشكلة لها معنى في حد ذاتها.
- يتم التحقق من بلوغ الهدف المركب عبر سلسلة من معايير التقييم السلوكية.
- الهدف المركب مصاغ على أساس الكفاءة النهائية، ولكن بدرجة تعقيد أقل.
- حسب موقعه في المجزوءة ، يستدعي الهدف المركب تعلمات أكثر أو أقل، ويتم تقييمه من خلال معايير أكثر أو أقل تعقيدا[1].

***تنفيذ المجــزوءة***

لتنفيذ المجزوءة يجب اتّباع الخطة التالية::

1- تحديد الكفاءة النهائية للمجزوءة.

2- انتقاء القدرات المراد تنميتها من خلال المجزوءة.

3- تحديد الأهداف المركبة التي تسهل تنفيذ المجزوءة.

4- انتقاء المضامين التي تساعد على التحكم في كل هدف مركب.

5- بناء جدول التخصيص هدفا هدفا.

---

*1-ibid,p.106.*

6- بناء شبكة التقييم بالنسبة لكل هدف.

7- تنفيذ المجزوءة مقطعا مقطعا بحسب الأهداف[1].

## *بيداغـــوجيا المشـــروع Pédagogie de Projet*

على الرغم من تعدد استعمالات مصطلح المشروع في المجال التربوي منذ أوائل القرن الماضي، وبخاصة مع جون ديوي، فإن مشروع المؤسسة في تعريف المعاصرين هو"مجموعة من التصورات الأولية المقترحة نظريا وعمليا تحدد شروط التعامل مع موضوع ما لبلوغ أهداف محددة. لذا فإن نجاح المشروع يتوقف أساسا على تحديد الأهداف المتوخاة للعمليات التي يجب القيام بها، والأدوار والمهام الضرورية والوسائل اللازمة لإنجازها، وبتقويم مدى تحقيق الأهداف المسطرة"[2]..

أما بيداغوجيا المشروع، فتعرف"بكونها إجراء تربويا يقوم به المدرس لتعبئة التلاميذ من خلال وضعيات من خارج المدرسة تهدف استظهار معارف وكفاءات يهدف المنهاج التربوي تحقيقها لدى المتعلمين"[3].

ولكي يكون المشروع أداة لاكتساب المعارف والكفاءات المستهدفة من الأفضل أن يساهم المتعلمون في اختبار المشاريع التي تيسر عملية انخراطهم في تنفيذها. وعلى المدرس أن يرجح اختيار المشاريع التي يتطلب تنفيذها اكتساب المعارف والكفاءات التي يهدف المنهاج الدراسي بناءها.

---

1– ميلود التوري: تدبير المجزوءات لبناء الكفايات،ط1،2006 ،مطبعة سوماكرام، الدار البيضاء،ص176.

2–محمد العمارتي، نعم للمقاربة بالكفايات لكن كيف يمكن تحقيقها؟ مجلة علوم التربية ط2007/1 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب ص51.

3–موسوعة الكفايات الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات،إعداد وترجمة وتعريب الحسن اللحية،ط1،2006، ص247.

لقد تم العمل ببيداغوجيا المشروع مع جون ديوي، وسلستان فرينيCélestin Frenet ، ومن السهل معرفة أهميتها؛ لأن " المشروع عامل من العوامل التي من شأنها إثارة روح المنافسة، فيصبح بهذا أداة محفزة على العمل والمثابرة. فالتلميذ في بداية دراسته يمكن أن يقتنع بسهولة بالانخراط في مشروع يرمي إلى تعلم القراءة والكتابة؛ لأنه قد يجدها من الأهمية بمكان لتحقيق التواصل مع أصدقائه عن طريق المراسلة وكذا لإبراز شخصيته إلى جانب الكبار. وهكذا يتم بناء المعارف والكفاءات بعيدا عن كل اصطناعية، بل إجرائيا وفعليا داخل المحيط الذي يعيش فيه التلميذ"[1].وهكذا نجد الكفاءة تتجه نحو تنمية القدرة على القيام بنشاط يكون الهدف المتوخى منه واضحا بالنسبة للمتعلم.

إن المشروع في ضوء هذا المنظور ليس فقط أداة للتعلم بل يمكن من اكتساب معارف وكفاءات داخل سياق يمكن تعبئتها لمواجهة وضعية جديدة، مما يعطي معنى للتعلمات على أنها أدوات تمكن من فهم الواقع الحقيقي ومواجهة هذا الواقع بشكل جدي وواضح.

إن المقاربة بالكفاءات تتوخى أن تصبح الموارد المعرفية المكتسبة من داخل المدرسة أدوات مدمجة في فكر التلميذ، وذات ارتباط بالواقع. لذا قد يكون من الأفيد أن يتم اكتسابها من خلال الاشتغال على مشروع نظرا لدوره الأساسي في إعطاء معنى للإشكال المطروح، وبالتالي لتحديد الأدوات والوسائل الكفيلة بتأطير الوضعية/المشكلة.

إن بيداغوجيا المشروع " تجعل المتعلم يكون فكرة إيجابية عن المعارف المستهدف بناؤها داخل المدرسة نظرا لارتباطها بحياته الشخصيـــة. لذا فإن هذه البيداغوجيـــا

1–محمد العمارتي: نعم للمقاربة بالكفايات لكن كيف يمكن تحقيقها؟ مرجع سابق، ص52.

قد تكون ملائمة لاستيعاب كفاءات معقدة. وهذا ما يميز المشاريع المنفتحة على العالم الخارجي للمدرسة ذات الأهمية؛ حيث يكون ارتباطها بالمواد ضمنيا أو غير واضح بما فيه الكفاية، يكون تصور استراتيجية واضحة لتقديم الجواب المناسب لأول وهلة غير ممكن مما يدفع التلميذ إلى بذل مزيد من الجهد والبحث لرفع التحدي"[1].

إن بيداغوجيا المشروع تساعد التلميذ على دراسة وتحليل وتأويل وضعيات غير مألوفة انطلاقا من تمثلاته، وتتطلب منه كذلك تحديد المهمة وإنجازها. وقد لاحظ ميشال فابر أن هناك فرقا بين حل مسألة وطرح إشكالية. في الحالة الأولى تكون المعطيات الأساس مختارة ومحددة في النص، موضوع المسألة. وهذا ما نجده في التمارين المدرسية المعتادة؛ حيث يتطلب إنجازها من طرف التلميذ تطبيق المعارف تطبيقا مناسبا وآليا.أما في الحالة الثانية فالوضعية غير مؤطرة بما فيه الكفاية، مما يستدعي طرح المسألة وصياغتها واختيار الرموز والمصطلحات الملائمة وهذا ما تسمح به بيداغوجيا المشروع؛ أي الخروج من الإطار التقوقعي للمسألة الدراسية إلى إطار يتطلب تعبئة مختلف القدرات لرفع التحدي المطروح[2].

لكن رغم أهمية بيداغوجيا المشروع في بناء الكفاءات، فإنها تتسم بنوع من الصعوبة والمخاطر لا تمكنها من احتلال مكانة متميزة؛ لأن المتعلمين عندما يجدون أنفسهم في مواجهة وضعية تتطلب العمل جماعيا، فإنهم يعملون بمنطق الفعالية ؛ حيث يصبح الوصول إلى النتائج في أقل وقت ممكن وبأقل خسارة هدفا، فيزيغون عن الهدف الأساسي

---

1-محمد العمارتي: مرجع سابق، ص53.

2-بيير ديشي: تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء،ط1،2003، ص121.

الذي يرمي إلى تحقيق معارف ومهارات، وبالتالي اكتساب كفاءات.

ونظرا لكون المتعلمين يعملون جماعيا لإنجاز المشروع، فإنه ليس مستبعدا أن يتم تكليف كل فرد من الأفراد بإنجاز الجزء الملائم للكفاءات التي هو متمكن منها مسبقا.غير أن " منطق التعلم يقتضي عكس ذلك؛ حيث يجب أن يكلف كل فرد بإنجاز الجزء الذي عليه أن يتمكن من الكفاءات المستهدفة منه. وهذه إحدى المشاكل التي تجعل الفروض المنزلية تنأى عن أهدافها، ومن هنا قد يكون منطق التعلم ومنطق الإنتاج متعارضين.عندما تتمحور اهتمامات التلاميذ حول الأدوات والوسائل الكفيلة بإنجاز المشروع، فإنهم لا يولون اهتماما للتعليل العقلاني لهذه الأدوات نظرا لما يسببه من ضياع للوقت، ويهتمون فقط بالوصفات التي تمكنهم من تحقيق هدفهم بشكل سريع باعتبار أن الفعل الناجح لا يتطلب معرفة لماذا هو مناسب بالضبط. فنخاطر آنذاك بإقصاء مضامين المواد بشكل ممنهج، فيتم التخلي عن الكفاءات المعرفية والثقافية التي ترمي إلى تنمية الذكاء"[1].

لذا فإن بيداغوجيا المشروع رغم أهميتها، فإنها تتطلب التتبع والمراقبة من طرف المدرس لتلافي الانزلاقات حتى يصبح المشروع أداة ملائمة لتحقيق الكفاءات التي يهدف المنهاج التربوي تحقيقها لدى المتعلمين.

لذا يحق أن نتساءل حول إمكانية إيجاد طريقة خاصة للتعامل مع الوضعية التي يكون المتعلم خلالها بصدد إنجاز مشروع لتحقيق أهداف تعليمية وتثقيفية عن طريق حل مشكلة مرتبطة أساسا بمضامين لجعله أكثر ارتباطا واهتماما بهذه المضامين بدلا من اهتمامه بتحقيق فعالية خارجة عن هذه المضامين ولا تمت بصلة للهدف المتوخى إنجازه.

---

1–حسن بوتكلاي: مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو، مطبعة أكدال،ط1،2004،ص24.

وعطفا على ما سبق تقديمه، نعرج على بيداغوجيا المشروع في المدرسة الجزائرية والمقترح من قبل وزارة التربية الوطنية، طارحين أول سؤال نراه مشروعا هو:

**1- لم بيداغوجيا المشروع ؟**

يعتمد منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسطة على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدعم وإدماج الكفاءات القاعدية المحددة، والكفاءة الختامية باعتبار أن المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها، وتجنيد مهاراته في مواجهة الوضعيات/المشكلة، خصوصا وأنه في نهاية مرحلة التعليم القاعدي الذي يحتاج فيه إلى التكامل الوظيفي لمجموع الكفاءات القاعدية والختامية للانتقال إلى مرحلة التعليم الثانوي العام والتقني أو التعليم المهني.

وهكذا يمكن القول إن بيداغوجيا المشروع وسيلة لتنمية كفاءات التلميذ بطريقة فاعلة؛إذ تجعله عنصرا نشطا من بداية المشروع إلى نهايته.

وللتذكير فإن المشروع البيداغوجي هو نشاط إدماجي يكون من اقتراح الأستاذ على تلامذته أو من اقتراحهم وبتوجيه منه[1].

**2- ما الاعتبارات التي يجب أن تراعى فيه كي يكون ناجحا؟**

هناك جملة من الاعتبارات نذكر منها:

- الارتباط بالكفاءات التي يقترحها المنهاج حتى يعمل على تنميتها.
- التوافق مع ميول التلاميذ واهتماماتهم.
- العمل على حل مشكلات مباشرة يشعرون بأهميتها.

---

1-منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط،اللجنة الوطنية للمناهج،وزارة التربية الوطنية،جويلية2005،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر ص 32.

- الارتباط بجانب من جوانب حياتهم.

- التوافق مع مستواهم العقلي.

- العمل في حدود إمكانات التلاميذ وظروف المدرسة.

وتتلخص أهداف بيداغوجيا المشروع فيما يلي:

* تكوين شخصية الفرد بتفاعله مع غيره.

* تعويده الاعتماد على النفس والمبادرة بالسعي إلى البحث والتقصي.

*تثمين العمل الجماعي وما ينجر عنه من قيم: تعاون- عمل...

* تحمل المسؤولية عند إنجاز المهام المسندة إليه.

* التبعية الإيجابية لأعضاء الفوج بالمساهمة المتبادلة.

* التعبير عن الاستقلالية والقدرة على الابتكار[1].

إن بيداغوجيا المشروع في تعليم اللغة العربية هو مسعى يندرج ضمن منظور إضفاء الحيوية على المادة وتحضير المتعلم لتحمل أعباء الحياة بفعالية في المستقبل. فمن خلال تدرب المتعلم على إنشاء مشاريع صغيرة وإنجازها يرسخ في تقاليده ويسري في فكره الطموح إلى التخطيط للمشاريع الكبرى مستقبلا.

فبيداغوجيا المشروع تدفع المتعلم إلى المبادرة والاستقلالية وتشجعه على اختيار موضوع عمله بمفرده أو ضمن جماعة، وتحثه على البحث والتفاعل مع الآخرين بشتى الأساليب.

---

1-منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط،ص32.

***المشاريع المقترحة في السنوات الأربع من التعليم المتوسط:***

***السنة الأولى[1]:**

- إقامة معرض للاكتشافات العلمية.
- إنجاز ألبوم لأفراد الأسرة.
- تنظيم معرض لإحياء عيد الثورة.
- إنجاز مجلة حائطية لشخصيات موهوبة.
- كتابة قصة موضوعها التسامح.
- إعداد وتصميم بطاقة مهنية.
- إقامة معرض يبين فوائد الغابات.

***السنة الثانية[2]:**

- تحرير رسالة دعوة لحضور افتتاح معرض.
- تحرير وإخراج مقال صحفي.
- بورتريه:وصف شخصية معروفة وصفا ماديا.PORTRAIT.
- تأليف حكاية مصورة وإخراجها بواسطة الإعلام الآلي.
- إنجاز مطوية إشهارية للتعريف بمناطق سياحية في الجزائر.

---

1-كتاب اللغة العربية للسنة **الأولى** من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف الشريف مريبعيي ، تأليف أحمد حبيلي لزهري جابري، يوسف فيلالي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.2007،ص ص 06/.07

2- كتاب اللغة العربية للسنة **الثانية** من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف الشريف مريبعيي ، تأليف أحمد حبيلي لزهري جابري، يوسف فيلالي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.2007،ص ص 07/06.

***السنة الثالثة[1]:**

- تكوين بطاقة.
- الترجمة لبطل من أبطال الثورة.
- إعداد عريضة تدعو إلى السلم.
- تأليف قصة.
- تأليف مسرحية.
- إنجاز دليل سياحي.
- إنجاز لوحة إشهارية.
- كتابة رسالة إلكترونية.

***السنة الرابعة[2]:**

- إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال.
- تأليف ألبوم عن شخصيات موهوبة.
- إعداد لوحة إشهارية.
- إعداد وتحقيق صحفي.
- تحضير ندوة أدبية.
- الكتابة عن أحداث متفرقة. - إعداد جريدة.

---

1-كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف الشريف مريبعيي ، تأليف أحمد حبيلي لزهري جابري، يوسف فيلالي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.2007،ص ص 07/06.

2-كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف الشريف مريبعيي ، تأليف أحمد حبيلي لزهري جابري، يوسف فيلالي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.2007،ص ص 07/06.

## الاستنتاج

ما نستنتجه هو أن:

– مشروع المؤسسة هو في المقام الأول ، وسيلة لخلق أكبر قدر من الانسجام داخل المؤسسة و الاندماج بين جميع الفاعلين فيها ، و توفير الشروط الملائمة لتطبيق التجديد في المناهج والطرق،وذلك بما يوفره من جو يسمح بالعمل الجماعي حول أهداف مشتركة.

– برنامج إرادي تطوعي مؤلف من سلسلة من الأعمال و الإجراءات، والتي تتمحور حول مشروع واحد قد يستمر لمدة سنة كاملة أو أكثر، مثل برنامج الدعـــم التربـــوي ، والعناية بالضعاف من التلاميذ، والتقليل من نسب الرسوب، أو برنامج توظيف خدمات الأنترنيت في تحسين شروط التعلم الذاتي للمعلمين و الطلاب...

– إجراء يستهدف بشكل منسجم ،الحصول على أفضل النتائج في المدرســـة و الرفع من مستوى وجودة التعليم بها ، وتعميق ارتباطها بمحيطها و اندماجها في مجالها الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي.

–إن مشروع المؤسسة خطة منظمة متناسقة العناصر ، يتعاون على تنفيذها فريق تربوي مشكل من أعضاء من هيئة التدريس و الإدارة وأولياء أمور التلاميذ، وفي بعض الحالات من التلاميذ أنفسهم ، و بعض المهنيين من المنطقة ، بإشراف مدير المؤسسة وتوجيه منه يعملون من خلال جملة من الأنشطة المتمحورة حول موضوع رئيسي واحـــد، وتستهدف تحقيق جملة من الأهداف التربوية و التعليمية، في انسجام تام، بطبيعة الحال، مع المنهاج المدرسي الرسمي و مع غاياته و مبادئه .

# الفصل الخامس

## *التقييم*

## تقييـــم الكفـــاءة

- المقاربة المعجميّة.
- المقاربة الاصطلاحيّة.
- وظـــائف التقييـــم.
- أنـــواع التقييـــم.
- أدوات التقييـــم

# التّقييـــــــم

## تعريف التقييم:

**المقاربة المعجميّة:**

اعلم أنّ جولة قرائيّة في باحات المعاجم العربيّة و التي تتغيا مقاربة دلاليّة للمصطلح تقويم/تقييم لتظفر بمدخلين معجميين: المدخل الأوّل : قوم ؛ و المدخل الثّاني: قيم .

1-**المدخل قوم**: و الذي يحوي مادّة غزيرة – سواء أفي المعاجم القديمة أم في المعاجم الحديثة – لا يهمنا منه إلاّ المفردة (تقويم) مصدر قوّم ؛ و التي لها معنيان:

**الأوّل:** قوّم يقوّم تقويماَ الشيءَ : عدله ، و منه تقويم البلدان ، و التقويم مجموعة قواعد للتوفيق بين السنة المدنيـــة و السنة الاستوائيّة[1].

**الثاني:** قوّم المتاع أو السلعة : جعل له قيمة معلومة ، أي جعل لها ثمناً[2]. و في لسان العرب «قَوَّمَ السِّلْعة و اسْتَقامها: قَدَّرها. وفي حديث عبد الله بن عباس: إذا اسْتَقَمْت بنَقْد فبِعْتَ بنقد فلا بأْس به، وإذا اسْتَقَمْت بنقد فبعته بِنَسيئة فلا خير فيه فهو مكروه؛ قال أَبو عبيد: قوله إذا استقمت يعني قوَّمت، وهذا كلام أهل مكة، يقولون: اسَتَقَمْتُ المَتاع أي قَوَّمْته، وهما بمعنى، قال: ومعنى الحديث أن يدفَعَ الرجلُ إلى الرجل الثوب فيقوّمه مثلاً بثلاثين درهماً، ثم يقول: بعه فما زاد عليها فلك والاستقامـــة: التقويم ، لقول أهل مكـــة استقَمْتُ المتاع أي قوَّمتـــه. وفي الحديث: قالـــوا يا رسول الله لو قوَّمْتَ لنا، فقال: الله هو

1-المنجد في اللغة و الأعلام،مرجع سابق، ص: 664.

2-المعجم العربي: المنظمة العربية للثقافة و العلوم. ص:1015

المُقَوِّم، أي لو سَعَّرْت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حَدَّدْت لنا قيمتها. »[1]

2-**المدخل قيم:** و الذي لا وجود له في المعاجم القديمة ، و إنّما عثرنا عليه في المعجم الوسيط الذي أصدره مجمع اللغة العربية للثقافة و العلوم ، و كذا المعجم العربي ؛ ونكتفي بما جاء في المعجم الوسيط فقد جاء فيه:« قيّم الشيء تقييما قدّر قيمته .مج[2]

ومن هنا سنعمد إلى لفظ التقييم بين يدي الحديث عن المصطلح باعتباره مصطلحا بيداغوجيا يفيد صيرورة إصدار الحكم ، و غاياته و كيفياته ؛ بينما نستعمل لفظ التقويم عند إفادة المصطلح معنى المعالجة ، و هي الطور الأخير في مسار التقييم.

## المقاربة الاصطلاحيّة:

المؤلفات البيداغوجيّة التي تناولت ماهية التقييم كثيرة ، و هي تكاد تعيد التعاريف المتداولة نفسها في أدبيات البيداغوجيين الغربيين ، لذا ارتأينا الاقتصار على ما ورد في مؤلّف واحد (تقييم التعلم) لبدر الدين بن تريدي ؛ تجنبا للتكرار و الإطالة[3] .

**1-تعريف ستوفلبيم** Daniel L. Stuffebeam« المسار الذي نقوم بواسطته بتحديد و حيازة و منح معلومات مفيدة تسمح بإصدار الحكم و اتخاذ القرارات الممكنة ».

**2-تعريف نداو** Nadeau « حكم قيميّ يطلق على نوعيّة التعلم الذي حققه الطالب انطلاقا من المعلومات المستقاة في شكل نتائج المردود المدرسيّ ، بغية اتخاذ قرارات ذات طابع بيداغوجي و (أو) إداريّ».

---

1-الموسوعة الشعريّة ، برمجية من إعداد دولة الإمارات العربية، مادة قوم ص:21

2-مج = تعني في اصطلاح الرموز المعمول بها في المعجم :اللفظ الذي أقره مجمع اللغة العربية ص:20 . أما الاقتباس فهو من الصفحة: 808.

3-بدر الدين بن تريدي: تقييم التعلم، سلسلة البيداغوجيا التطبيقية الحديثة – ص ص :6،7.

**3-تعريف دو كورت** E.De Corte « تحديد قيمة أو تقدير قيمة مسار التعليم والتعلم ».

**4- <u>تعريف بلوم</u>** Bloom « صياغة أحكام في شأن قيمة أفكار أو أعمال أو وضعيات أو طـــرق أو وسائل...إلخ .بهدف محدد».

**5-<u>تعريف لوجندر</u>** Legendre « التقييم هو المسعى Démarche أو المسار Processus الذي يؤدي إلى إصدار الحكم و اتخاذ القرار .إنّه حكم نوعيّ أو كميّ في شأن قيمة شخص أو شيء أو مسار أو وضع أو منظمة ، بواسطة إجراء مقارنة المميزات القابلة للملاحظة بمعايير محدّدة انطلاقا من مقاييس واضحة ، بغية الحصول على معطيات من شأنها أن تسهل اتخاذ القرار في إطار متابعة مقصد أو هدف ».

**<u>6تعريف ديكيتيل و روجيرس</u>** Deketele et Roegiers«مواجهة مجموعة من المعلومات بمجموعة من المقاييس ، بغية أخذ قرار».

نعتقد- و بقليل من التأمل – أن هذه المجموعة من التعريفات تشترك في بعض العناصر التي نتخذها معالم للخروج بتعريف مشترك – و إلا لم يكن في الإمكان الخروج بتعريف جامع مانع :

**أولها** : أن عملية التقييم مسار processus؛ بمعنى أنها ليست مجرد لحظة أو مرحلة، بل هي مجموعة من العمليات الممتدة في الزمن .

**ثانيها** : أنها تتغيا إصدار حكم من خلال مقارنة مجموعة من المعلومات ( تستقى من إنجاز المتعلم ) بمجموعة من المعايير.

**ثالثها** : أنّ هذا الحكم له توابع أو نتائج إما إدارية أو بيداغوجيّة.

من خلال هذه الخصائص المشتركة يمكن اعتماد تعريف بن تريدي ماهية جامعة:

« تقييم التعلم هو **<u>عمليّة</u>** تبدأ بجمع المعطيات بواسطة أسئلة متنوعة مبنيّة خصيصا

لمراقبة مدى تحقق التعلم الممنوح ، ثم عرض هذه **المعطيات** على **مقاييس** محدّدة للخروج **بحكم قيميّ** أو كميّ يتخذ أساسا **لاتخاذ قرارات** ذات طابع بيداغوجيّ (اتخاذ تدابير لمعالجة النقائص المسجلة ) أو ذات طابع إداريّ ( اتخاذ قرارات بالانتقال إلى القسم الأعلى أو منح الشهادة أو إعادة السنة) »[1].

## وظائف التقييم:

إذا كان ملفوظ التعريف يشير إلى وظائف التقييم من خلال الإشارة إلى الطابعين البيداغوجّي و الإداريّ ، فإن المؤلفات التربويّة تشير إلى الكثير من الوظائف الأخرى ؛ منها : وظيفة المراقبة و التشخيص / وظيفة التنبؤ / وظيفة الضبط / الوظيفة الوقائيّة / الوظيفة التصحيّحية / الوظيفة التدعيميّة[2].

وسنكتفي هاهنا بالاقتصار على الوظائف الثلاث التي حددها لندشير G De Landsheere؛ وذلك لانسجامها مع أنواع التقييم كما سنرى لاحقاً.

1/ **وظيفة الاستطلاع** : التقييم يستهدف البحث عن الصفات الفكريّة و المعارف الضروريّة المطلوب توفرها من أجل الشروع في درس ما أو مرحلة دراسيّة أو مادة

2/**وظيفة مراقبة المستوى** : التقييم يستهدف مدى تحقق الأهداف ، مدى استيعاب المعارف و القدرات و المهارات و الكفاءات ... مراقبة وضعيّة المتعلم داخل القســم أو مجموع الأقسام أو ضمن دائرة أوسع: المدينة ، الولاية...

3/ **وظيفة التشخيص** : التقييم يستهدف البحث عن أسباب الإخفاق ...[3].

---

المرجع السابق: ص: 7.

2-خالد الميري و إدريس قاسميّ: سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب-الطبعة الثانيّة 2000 – ص54.

3-بدر الدين بن تريدي: تقييم التعلم، ص ص :9/8.

# أنواع التقييم:

هنالك أصناف و أنماط عدّة للتقييم ، فكل مجموعة من الباحثين تصنفه بحسب وجهة النّظر المنطلق منها؛ فإذا كان المعيار المتحكم في التصنيف هو معيار السيرورة فالتقييم ينقسم آنئذ إلى : تقييم أولي أو ابتدائي – تقييم تدرجي – تقييم ختامي .

## التقييم الأولي Evaluation Initiale

يتموضع هذا التقييم في بداية التجربة التعلميّة – التعليمية ؛ و يتخذ كهدف له إما : * تصور تنظيم التعليم ؛ و إما : * الكشف عن الاستعدادات و القدرات الفردية (Charles Hadji) ؛ إنه جمع البيانات بغية أخذ القرارات (Stuffebeam) . وينقسم التقييم الابتدائي بدوره إلى نمطين:

1) تقييم تشخيصيّ Evaluation diagnostique.
2) تقييم تنبئيّ Evaluation pronostique.

ينحو التقييم التشخيصي نحو تحليل وضعيّة التعلم عن طريق معرفة مستوى المتعلمين و رغباتهم و اهتماماتهم و ذكائهم و درجة استعدادهم من أجل تحديد مستواهم و اكتشاف الصعوبات لدراستها من أجل توجيه الفعل التعليمي. بينما ينحو التقييم التنبؤي نحو بناء التوقعات من أجل صوغ استراتيجية الفعل التعلميّ.[1]

## التقييم التدرجيّ Evaluation Progressive

إنه أهم أنواع التقييم ؛ فهو يرقى بالتكوين و يطوره بفضل مصاحبته له ، ويسمى أيضا التقويم التكوينيّ Evaluation Formative وتعريفه : « هو التقييم الذي يتدخل

1– خالد الميري و إدريس قاسميّ:سلسلة التكوين التربوي،ط2،2000، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب، ص ص:79 /80.

مبدئيا في كل عمليات التعلم قصد إخبار المتعلم و المدرس على حد سواء بنسبة الإتقان التي تم إحرازها و ليبرز كذلك ، عند الاقتضاء ، مكان و سبب الصعوبات التي لقيها المتعلم ؛ ليقترح عليه ، و ليجعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من التقدم»[1].

***و للتقويم التكوينيّ ثلاث وظائف:***

1) وظيفة التشخيص الرامي إلى اكتشاف مواطن القوة و الضعف .
2) وظيفة ضبط و تنظيم العمليّة التعلميّة ــ التعليمية Scallon.
3) وظيفة العلاج ، و ذلك في ما يسمى Feed-back.[2]

**التقييم الختاميّ** Evaluation Terminale ou Sommative :

و يعرفه نداو بكونه : « نظاما يقتضي جمع معلومات مفيدة ، إثر نهاية مراحل هامة في تمدرس الطالب كنهاية مقرر أو برنامج دراسي أو طور من الأطوار تتعلق بنوعية التعلم المحقق من قبل الطالب بغرض ترقيته أو اعتماده بسبب المقرر المتبع أو لإثبات شهادة»[3] و من أهم خصائصه:

1-أنه يغاير التقييم التكويني في كون هذا الأخير يهتم بالأهداف الإجرائية الآنية ، في حين يهتم التقييم الإجمالي بمدى تحقق الأهداف العامة الختامية .

2-أنه يختم سلسلة من العمليات التكوينية.

وإذا كان المعيار المتحكم في التصنيف هو معيار المصدر المرجعيّ فالتقييم ينقسم إلى: تقييم معياريّ – و تقييم مقياسيّ أو مقارن[4]

---

1-خالد الميري: المرجع نفسه ص: 81.

2-بدر الدين بن تريدي: تقييم التعليم ص ص :18/17/16.

3-المرجع نفسه ص:27.

4-يدعوه بن تريدي مقياسيّ ، و يطلق عليه الميري و قاسميّ المقارن و المفارق.

**1-التقييم المعياريّ**: و هو عند نداو : « كل تقييم يقتضيّ مقارنة نتائج طالب بنتائج طلبة آخرين»، و حسب لوجندر فهو« نمط التقييم الذي تجري فيه مقارنة نتائج الفرد بواسطة الترتيب...بنتائج أشخاص آخرين في مجموعة مرجعيّـــــــــة بناء على أداة القياس نفسها»[1].و يُلْجَأُ إلى هذا النوع من التقييم بين يدي إثبات الوضعية المتعلقة بالنتائج وليس بالمسار ، مثلا عند إجراء مسابقات الدخول إلى وظيفة ما أو معهد تكوين مناصبه محدودة.

**2-التقييم المقياسيّ**: وهو كل تقييم يقتضي إصدار حكم في شأن مردود شخص بالنظر إلى مقياس يتعلق بالنتيجة و هذا في معزل عن مردود الأشخاص الآخرين ؛ إن المقارنة تتم بناء على مؤشر للنجاح ؛ فكما يرى لافوا R Lavoie فإن الهدف الأول لهذا النوع من التقييم هو تحديد الأهداف التي تم تحقيقها و التي لم يتم تحقيقها. [2].

وهذا النوع من التقييم نحتاجه لتحديد عتبة النجاح كما نحتاجه لتقييم عملنا التربويّ ، فهو يمكننا من معرفـــة مدى تحقق أهدافنا للقيام بإجراءات العلاج على أساس الفيد باك.و لكن الدكتور محمد فاتحيّ(3).يطرح كمقاربة لقياس وتقييم الكفاءات ثلاث مقاربات:

## 1/ مقاربة القياس: Approche mesure

تتمحور هذه المقاربة حول تقييم النتائج أو المخرجات ، و هدفها السعيّ إلى تحديد مستوى التحصيل و التحقق من بلوغ الأهداف المسطرة . و الفرق بين هذه المقاربة و المقاربة التقليديّة هو هاجس الدقة في تحديد موضوع التقييم ، و هي أكثر ملائمة للتقييم الإجمالي و كذا تقييم المناهج . و نحن نرى أن هذه المقاربة هي نفسها التقييم المقياسي المذكور أعلاه.

---

1-بن تريديّ ص:30

2-ذكره بن تريدي ص: 29.

3- محمد فاتحي: تقييم الكفايات ،مراجعة وتقديم: عبد الكريم غريب،منشورات عالم التربية ط:1-2004-الدار البيضاء -المغرب ص ص:61/60.

## 2/ **مقاربة البحث: Approche rechercheأو المقاربة التجريبية.**

تتمحور هذه المقاربة حول المدخلات و المخرجات في آن واحد ، و تسعى إلى تقييم التغيير من خلال مقارنة نتيجتين حول نفس الموضوع الذي يجري قياسه بواسطة اختبار أو اختبارين متوازيين ، و أهمية هذه المقاربة تكمن في دقة تحديد درجة التغيير .

و نمثل لذلك بما يلي : نفترض أن مجموعة من المدرسين ستخضع لدورة تكوينيّة حول المقاربة بالكفاءات مدتها خمسة أيام ، سيخضع المتكونون لرائز ابتدائي يستهدف رصد تصوراتهم حول هذه المقاربة و بعد انتهاء دورة التكوين يخضعون للرائز نفسه بغية ضبط مدى التغير في التصور.

**النّشاط التمهيدي:** جمع تصورات المشاركين عن المفاهيم الأساسية .

التّعليمة: ضع علامة x أمام ما تراه مناسبا .

1. بالنسبة إلي، النّص التّالي يعبّر أكثر من غيره عن مفهوم الكفاءة:

☐ ك حساب كمية "الغلوسيدات" في وجبة.

☐ ق التّغذي بصفة متوازنة.

☐ أ تشكيل وجبة متوازنة انطلاقا من قائمة الأغذية.

2. بالنسبة إلي، النّص التّالي يعبّر أكثر من غيره عن مفهوم الكفاءة:

☐ ه تشخيص خلل في محرك من نوع الديازال.

☐ ف نزع عجلة.

☐ ب احترام طلب الزبون.

3. بالنسبة إلي، النّص التّالي يعبّر أكثر من غيره عن مفهوم الكفاءة:

☐ س العناية بنظافة المحيط.

ك تحديد ما إذا كانت صخرة ما كلسية وذلك بواسطة اختبار الحمضية.

☐ ر تنظيم حملة إعلامية حول الفضلات المنزلية.

4. بالنسبة إلي، الكلمة التي تعني أكثر من غيرها مفهوم الكفاءة هي:

☐ ج المعرفة.

☐ ب المهارة.

ه معرفة السلوك.

5. بالنسبة إلي، الكفاءة تكتسب خلال :

☐ ف ساعة أو ساعتين.

☐ ر بضعة أشهر.

س عدة سنوات، وحتى طوال الحياة كاملة.

6. المعلم الذي يسير تعلّمات في شكل كفاءات هو الذي:

☐ ق ينظم كل التعلّمات بجعل التلاميذ نشطين.

☐ أ يعرض المدرّس على تلاميذه وضعيات مركبة بانتظام قصد تمكينهم من توظيف مكتسباتهم.

ك يجعل التلاميذ يمارسون ويقترح لهم تطبيقات وتمارين متعددة.

7. التقويم وفق المقاربة بالكفاءات هو:

☐ هـ تقويم مكتسبات التلاميذ عن طريق الوضعيات المركبة.

☐ س تقويم مكتسبات التلاميذ خلال أنشطة التعلّم.

ج تقويم مكتسبات التلاميذ عن طريق القيام بإعمال ملموسة وتطبيقية.

8. البرنامج الرّسمي وفق المقاربة بالكفاءات هو برنامج :

☐ ب يركز على وضعيات التعلّم.

☐ ف يركز على الأهداف المميزة التي ينبغي أن يحقّقها التلميذ.

☐ أ يخطّط فترات منتظمة لتعلّم الإدماج عن طريق وحدات الإدماج.

**النّتائج :**

إذا كان مجموع ما أحرزته: **ك + ف + ج**

فإنّ الكفاءة تعني، بالنّسبة إليك، **مهارة**

وإذا كان المجموع: **س + ق + ب**

فإنّ الكفاءة تعني، بالنّسبة إليك، **كفاءة مستعرضة**

أمّا إذا كان المجموع: **ر + هـ + أ**

فإن الكفاءة تعني، بالنّسبة إليك، **عملية إدماج** [1].

## 3/ المقاربة التّقييميّة Approche Evaluation:

تتمحور هذه المقاربة حول تقييم المدخلات و السّيرورة و المخرجات – Input Processus – Output وهي تولي أهميّة كبرى لتتبع و تحليل السّيرورة بهدف القيام بالتعديلات و التقويمات الضروريّة ضمانا لبلوغ كافة الأهداف و التحكم التام فيها .

و سنعود لاحقا إلى ذكر تصنيف آخر لا يختلف كثيرا عن المذكور أعلاه ، ولكنه مصاغ في إطار المقاربة بالكفاءات.

1–هذا رائز حقيقي مأخوذ عن دورة تكوينية حقيقية. (مقياس تكوين المكونين 2007 ولاية تيارت).

# أدوات التقييم:

إن التقييم لا ينطلق من فراغ ؛ إنّه حكم قيمة يتخذ مسارا من ثلاث مراحل :

1) مرحلة جمع البيانات .
2) مرحلة القراءة و التّأويل .
3) مرحلة الاستثمار و التحكم .[1]

وترتكز عمليّة جمع البيانات على أدوات التقييم التي يصنفها خالد المير وإدريس قاسميّ إلى أربع وسائل:

1) الملاحظة.
2) تحليل المحتوى.
3) الاستبيان و المقابلة.
4) الاختبارات و الروائز.

ما يعتبر أكثر فعاليّة و مردودية ضمن التقييم المدرسيّ المعمول به ميدانيا هو الاختبارات و الروائز ؛ وتذكر عادة في الكتب المتخصصة ضمن عناوين من قبيل {صياغة الأسئلة و بناء الاختبارات}؛ و يتم تصنيفها إلى فرعين:

1) أسئلة الاختيار Questions de sélection أو الأسئلة ذات التّصحيح الموضوعيّ Questions a correction objective.
2) أسئلة الإنتاج Questions de production أو الأسئلة ذات التصحيح غير الموضوعيّ Questions a correction subjective.[2]

وواضح أن اختلاف التسميتين راجع إلى زاوية النظر ؛ إذ من يرى الأمر من زاوية ما

---

1–التقويم التربوي – خالد و إدريس ص: 90 /و ذكره محمد فاتحي أيضا في فصول متفرقة.

2–التسمية الأولى ذكرها الفاتحي ص:91/و التسمية الثانيّة بن تريدي ص: 34.

يُطْلَبُ من المتعلم يسميها أسئلة اختيار أو إنتاج ؛ و من ينظر إليها من زاوية المصحح يسميها موضوعيّة أو غير موضوعيّة .

## 1. أسئلة الاختيار Questions de sélection:

**أ )أسئلة التمييز بين الصحيح و الخطأ:« Questions « vrai faux**

فقرات أسئلة الصواب و الخطأ إفادات بيانيّة معلنة يجب أن يعلن المتعلم حكمه على كل منها بأنها صواب (√) أو خطأ (×) ، و هناك تعديلات و أشكال أخرى لهذا النوع...إما بكلمة (نعم) أو بكلمة(لا)؛ وإما (موافق)أو(غير موافق)....[1]

وإما بشطب كلمات محددة من قوائم أو نصوص[2].

و لهذا النوع من الأسئلة قواعد و أسس ينبغي أن يضبط صوغها:

1) يجب أن تتضمن العبارة الواحدة فكرة واحدة جوهرية.
2) يجب صوغ العبارة بدقة لا لبس في الحكم على صحتها أو خطأها.
3) يجب جعل العبارة قصيرة كلما أمكن مستخدما الأسلوب و الصياغة البسيطتين.
4) ينبغي استخدام الصياغة السلبية (النفي) بقلة و حذر و تجنب نفي النفي.
5) إذا احتوت العبارة على رأي فيجب أن ينسب إلى مصدره.
6) يجب تجنب التلميحات الدخيلة على الإجابة .
7) التوسط في طول العبارة ؛ تجنب العبارات الطويلة جدا و القصيرة جدا.
8) وجوب توخي التجانس بين العبارات الصحيحة و الخاطئة.[3]

---

1-محمد رضا البغدادي: الأهداف و الاختبارات بين النظرية و التطبيق في المناهج و طرق التدريس،مكتبة الفلاح- الكويت ط2 -س:1981 -ص:159.

2-بن تريدي: ص:35.

3-الأهداف و الاختبارات: المرجع السابق، ص ص:163/160.

# مثال

نشاط رقم 3: تحديد خصائص الكفاءة الختامية وإنتاج نصّ الكفاءة الختامية

المهمة رقم 1: تقييم المكتسبات القبلية المتعلّقة بالمفاهيم القاعدية الّتي سبق تناولها خلال النّشاط رقم 2

التعليمة: يقترح الجدول التّالي مجموعة من النصوص. ضع علامة X أمام الجواب الصحيح.

| | النّصوص | صح | خطا |
|---|---|---|---|
| 1 | الكفاءة هي هدف تعلّمي | | |
| 2 | الكفاءة تدمج مجموعة من الموارد | | |
| 3 | الكفاءة يُشْتَقُ منها الهدف الختامي الاندماجي | | X |
| 4 | الكفاءة تمارس عبر وضعيات مركبة | | |
| 5 | الكفاءة تجنّد موردا واحدا | | |

ب} **أسئلة الاختيار من متعدد Questions a choix multiple**

يتكون سؤال الاختيار من متعدد من الدعامة و البدائل ؛والدعامة هي التي تقدم المشكلة(1). و لهذا النوع من الأسئلة أيضا قواعد و أسس منها:

-وجوب قياس معطى تعليمي هام.

المرجع السابق:ص136.

- وجوب تخصيص مشكلة واضحة مستقلة لكل دعامة.
- صوغ دعامة الفقرة الاختبارية بلغة بسيطة واضحة.
- وجوب صوغ الدعامة صياغة معبرة و جيدة كلما أمكن.
- صوغ الدعامة في شكل إيجابيّ كلما أمكن.
- وجوب التأكيد على الصياغة النافيّة عند ضرورة استخدامها.
- التأكد من صحة الإجابة و وضوحها ؛ خاصّة عند استخدام أسلوب أفضل إجابة.
- تجنب و تفادي إدراج حروف الجر في نهاية الدعامة؛ لما فيه من تلميح بالإجابة الصحيحة ، و إضفاء عدم الفعالية على بعض المشتتات.
- العمل على توحيد صياغة البدائل.
- تجنب التلميحات اللفظية التي قد تساعد المتعلم في اختيار الإجابة الصحيحة وإقصاء البديل الخاطئ.
- صوغ المشتتات صوغا جذابا و مقبولا ظاهريا.
- تغيير الطول النسبيّ للإجابة الصحيحة لإغفال الطول كتلميح.
- وجوب تغيير موقع الإجابة الصحيحة بين البدائل بأسلوب عشوائيّ.
- ضبط صعوبة سؤال الاختيار من متعدد ؛ إما بتعديل المشكلة في الدعامة أو بتغيير البدائل.
- العناية بالتشكل الفضائي و الخط للسؤال.[1].

## مثال

نشاط رقم 4 : بناء وضعية إدماج.

مهمة رقم 1 : التعرّف إلى وضعية إدماج.

التعليمة : لتقييم الكفاءة الختامية الآتية، اقترح ثلاثة أساتذة وضعية لتقويم مكتسبات تلاميذهم.

1-الأهداف والاختبارات:مرجع سابق،ص ص:158/142.

حسب رأيك، ما هيّ الوضعية المناسبة ؟

| |
|---|
| في نهاية السنة الرّابعة من التعليم المتوسّط، وضمن وضعية تواصل دالّة وانطلاقا من سندات مكتوبة /أو مصوّرة ينتج التلميذ، كتابيا، نصّا وصفيا أو سرديا أو إخباريا. |

وضعيات التقويم المقترحة:

| الأستاذ 1 | الأستاذ 2 | الأستاذ 3 |
|---|---|---|
| حرّر، في موضوع من اختيارك، نصّا من خمسة عشرة سطرا أين تدرج مقاطع تتعلّق بالوصف أو الإخبار أو السرد. | لاحظ مكتبيّ أن ورقة من كتاب قديم أصبحت غير واضحة، ساعده على إيجاد الكلمات النّاقصة. | قرّر أستاذ التربية البدنية والرياضية تشكيل فريقين: الأوّل في كرة القدم والثاني في كرة السلّة.<br>قرأت الإعلان الآتي:<br>إعلان لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسّط<br>لغرض تحضير ألعاب ما بين الأقسام، أريد تشكيل فريقين: فريق في كرة القدم وفريق آخر في كرة السلّة. فعلى المهتمين التعبير عن |

| | | |
|---|---|---|
| | | رغباتهم وفق ما يلي:<br>– تحديد الفريق المراد الانضمام إليه،<br>– إظهار قدراتك في التخصّص الّذي اخترته،<br>– تحرير نصّ مختصر يصف مقابلة شاركت فيها.<br>ونظرا لعدد الأماكن المحدود، يرجى تسليم الطلبات إلى النّادي الرياضي بالمتوسّطة قبل نهاية أكتوبر 2009.<br>أستاذ التربية البدنية والرياضية<br>التعليمة:<br>اكتب، في 15 سطرا، نصّا تعبّر فيه عن ترشحك وتجيب عن أسئلة هذا الإعلان. |

ج} **أسئلة التزاوج أو المطابقة Questions a Appariement:**هو نمط من الأسئلة تطلب تصنيف و تنظيم و ربط الألفاظ أو العبارات زوجا زوجا[1]. ولهذا النوع من الأسئلة أيضا

1–بن تريدي ص:45.

قواعد و أسس منها:

1) وجوب أن يتضمن سؤال المطابقة أو المقابلة على المادة المتجانسة فقط.(مقابلة المفكرين بأعمالهم / العلماء بمكتشفاتهم / الأحداث التاريخية بمواقيتها...إلخ).
2) صوغ القائمة "أ" في صياغات قصيرة ؛ و وضع الاستجابات أو الأجوبة في القائمة "ب" على اليسار.
3) وضع عدد أقل من الأجوبة أو أكثر من المقدمات منعا للتخمين.

تحديد أسس إجراء المزاوجة في شكل تعليمات[1]. [1]الأهداف و الاختبارات ص ص:164 /165.

## مثال

نشاط رقم 1: امتلاك المفاهيم القاعدية للمقاربة بالكفاءات.

مهمة: التعرف على المفاهيم القاعدية للمقاربة بالكفاءات.

التعليمة: نقترح عليك جدولا لنصوص و مفاهيم. اربط النصوص بالمفاهيم الموافقة لها بوضع علامة (+) في الخانة المناسبة.

| المفاهيم / النصوص | هدف ختامي إدماجي | كفاءة ختامية | وضعية إدماج | هدف تعلمي |
|---|---|---|---|---|
| صياغة جملة بأسلوب غير مباشر. | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| عزيزي سامي:<br>قريبا العطلة و قريبا الملل لقد حلمت دائما بعطلة على شاطئ البحر. ليس لوالدي أي مشروع لهذه السنة ولا أعرف ماذا أفعل.<br>أكتب لي سريعا و أخبرني عن مشاريعك لهذا الصيف.<br>حرر، في 100 كلمة، نصّ رسالة تدعو فيها مصطفى إلى قضاء العطلة معك على الشاطئ.<br>– أذكر ثلاثة أنشطة لتحفيزه على القدوم (مثل الرياضة أو مسابقة أو ألعاب متنوعة أو نزهات على متن قارب أو سفينة صيد...) | | | | |
| في نهاية السنة 4 ابتدائي، وفي وضعية تواصل ينتج المتعلم نصّا سرديا أو وصفيا أو إخباريا انطلاقا من سندات مكتوبة ومن صور. | | | | |
| كتابة رسالة إدارية | | | | |
| في نهاية السنة 5 من التعليم الابتدائي، وفي وضعية تواصل ينتج المتعلم شفويا وكتابيا | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| *نصّا سرديا أو وصفية أو* إخباريا انطلاقا من سندات مكتوبة ومن صور. | | | | |

د} **الأسئلة ذات الإجابة القصيرة Questions a Réponse courte**:

و هي عبارة عن أسئلة محددة تقتضي من المتعلم الإجابة بكلمة أو عبارة ، أو عدد يكتبه في المكان المخصص[1]؛ و من أنماطه :

1) ملء المكان الخالي ، و وضع العناصر المناسبة في مكان النقط ، و هو نمط من الأسئلة يستعمل بشكل خاص في تعليم اللغة ، و لكنه أيضا يصلح في المواد الأخرى مثل الرياضيات و العلوم و التاريخ و الجغرافيا .
2) تمارين التعرف و الاستخراج ، مثل التعرف على النعوت في نص من النصوص أو استخراج أسماء الأعلام منه[2].

و لهذا النوع من الأسئلة أيضا قواعد و أسس منها:

1) صوغ الفقرة التي تسمح بإجابة محددة دقيقة فردية.
2) صوغ السؤال بطريقة مباشرة ، و العبارة الناقصة كإجابة على سؤال مباشر.
3) وجوب أن تكون الكلمات المطلوب التزويد بها على صلة وثيقة بجوهر العبارة .
4) جعل الفقرات قريبة أو عند نهاية العبارة.
5) تجنب التلميحات الغريبة إلى الإجابة.
6) الحرص على بدء الجملة الناقصة بأحد الأفعال.[3]

---

1-بن تريدي ص:.38

2-المرجع نفسه: ص:.39

3-الأهداف و الاختبارات:مرجع سابق ص ص:167/166.

# مثال

1. الكفاءة الختامية:

الكفاءة الختامية هي الكفاءة المنتظرة في ..... أو ..... وتعبّر عن شكل.....

2. الموارد

الموارد تعني مجموعة العناصر الّتي..... المتعلم من أجل حل.....

3. الهدف الختامي الإدماجي كفاءة تتميّز بالخصائص التالية:

- فهي تمارس ضمن وضعية إدماج أي وضعيّة مركبة.....
- وهي نشاط مركّب يحتاج من صاحبها الإدماج لا.....
- تستدعي من صاحبها توظيف.....

الهدف الختامي الاندماجي كفاءة كبرى تدمج مجموعة من.....

الهدف الختامي النّهائي يعبّر عن ملمح التّلميذ المنتظر في... لمادة ما أو عائلة من المواد.

الهدف الختامي الإدماجي يختلف عن الهدف العام كونه مرتبطا بـــ.....

وهو، من ثمّة، قابل للقياس.

4. من المصطلحات الأخرى:

وضعية الإدماج: سنتناول هذا المفهوم بشيء من التفصيل في الفصل الأخير.

وضعية الإدماج وضعية ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم. وهي تستدعي منه.....

وهي تسمح، إذا وظفت في نهاية فترة أو مرحلة تعلّمية، بإدماج.....

كما يمكن اعتمادها، إذا وظفت في بداية التعلّم أو خلاله، كوضعية.....

### 2. أسئلة الإنتاج Questions de production:

تنقسم الأسئلة المؤدية إلى المنتج إلى صنفين اثنين:

1/ سؤال يتطلب منتجا قصيراً Production a réponse courte ، و يسميها ابن تريدي بالأسئلة ذات الإجابات المحدودة Questions a choix limitée ؛ و يعرفها كالتالي : « هي أسئلة ذات مجال ضيق تستدعي إجابات موجزة نسبيا : جملة أو جملتين على العموم ؛ مثل : كيف نعرب الأفعال الخمسة؟»[1] ؛ بينما يسميها البغدادي أسئلة الاستجابة الموجزة ــ و لا يذكر لها مقابلا أجنبيا ــ ؛ و يذكر بشأنها ما يلي : « تضع أسئلة الاستجابة الموجزة حدودا موجزة للإجابة المتطلبة ، فحدود المادة التعليمية المطلوبة عادة تكون محدودة و دقيقة بالمشكلة و الشكل الخاص الذي تظهرا به بعض الكلمات مثل : عدد – حدد – أعط أسبابا ... و في بعض الأحيان تحدد الاستجابة تحديدا أكثر بالمقدمة الاستهلالية أو التعليمات الخاصة. مثل:

{ إذا أردت تدريب الطلاب على استخدام أسلوب حل المشكلات كأحد مراحل تدريس العلوم بواسطة اختبار الورق و القلم }.

1/ صف الخطوات التي تتبعها.

2/ أعط أسبابا تبرر بها كل خطوة.[2]

و لهذا النوع من الأسئلة قواعد و أسس يقوم عليها :

1) استخدام أسئلة المقال لقياس المعطيات التعليميّة المركبة فقط.
2) ربط الأسئلة كل–ما أمكن–بالمعطيات التعليميّة التي ستخضع للقياس .
3) صوغ الأسئلة التي تقدم واجبا واضحا للمتعلم.

1–بن تريدي ص: 47.

2–سنرى لاحقا أن الكثير من المدرسين يخلطون بين هذا النمط من الأسئلة وبين الوضعيّة الإدماجيّة .

4) عدم السماح للمتعلمين باختيار الأسئلة ما لم تتطلب المعطيات ذلك .

5) تقدير وقت و زمن إجابة كل سؤال مع إعطاء متسع لإجابة الاختبار بأكمله.[1]

سؤال يتطلب منتجا طويلا أو أسئلة تؤدي إلى إنتاجات طويلـــــة Production a réponse longue، و يسميها بن تريدي الأسئلة التي تقتضي بناء الإجابة Questions a réponse construite و يعرفها كالتالي : « هي أدوات تستعمل عادة لقياس قدرات المتعلم على التعبير ، و إبداء الرأي ، بل و إثبات قدراته المتعلقة بالمعرفة البحتة (savoir=) و إجادة الممارسة ( savoir-faire) قي شأن موضوع ما[2].

بينما يسميها البغدادي بأسئلة الاستجابة المطولة ؛ و النوعان معا تضمهما تسمية أسئلة اختبار المقال ويقول بشأنها : « يتميّز اختبار المقال بخصائص الاستجابة الحرة غير المقيّدة ، فيطرح على المتعلم سؤالا يتطلب منه إنشاء استجابة خاصّة من عنده. فالمتعلم هنا لديه الحرية النسبية في تقدير كيفية تناول المشكلة و معالجتها ، واختيار المعارف و الخبرات و كيفية تنظيم إجابته...و عليه فإن السؤال ذو مكانة في القدرة على الإنشاء و الإنتاج و الدمج و التكامل و إبداع الأفكار و الآراء. و لكنه يعدد مجموعة من العيوب و النقائص تحيط باختبار المقال أو أسئلة الإنتاج منها:

-هذا النوع من الأسئلة يتطلب أن يكتب المتعلم استجابته بكلمات من عنده ( فهو لا ينتقي من مجموعة أجوبة مقترحة كما هو الشأن في أسئلة الاختيار المذكورة أعلاه) و لذلك فالقدرة على الصياغة و التعبير تؤثر كثيرا على الدرجة التي يحصل عليها[3].

-تأثره بالعوامل الشخصية في التحيز عند تقدير الدرجة المستحقة ، بمعنى عدم موضوعية التصحيح.[4]

---

1-الأهداف و الاختبارات: مرجع سابق،ص ص190/ 194.

2-بدر الدين بن تريدي:تقييم التعليم، ص: 48 / و تجدر الإشارة إلى أن هذه المصطلحات: savoir / savoir-faire / savoir - être قد ترجمها بن تريدي في المرجع نفسه ص:3 مرتبة : المعرفة البحتة / إجادة الممارسة/ حسن التصرف. و لها ترجمات أخرى سنتطرق لها عند الحديث عن الموارد.

3-ربما يكون ذلك واردا في حالة المواد العلمية ، لا اللغات ؛ و برغم ذا فإن خاصية التركيب هذه مطلوبة بإلحاح لكن ضمن تصور غير سلوكي و هو المقاربة بالكفاءات كما سنرى.

4-الأهداف و الاختبارات ص: 185 .

# مثال

نشاط رقم 4 : بناء وضعية إدماج.

مَهمَّة رقم 3 : إنتاج وضعية إدماج تنتمي إلى عائلة وضعيات كفاءة ختامية ما.

التعليمة: انطلاقا من نص كفاءة ختامية (خامسة ابتدائي)، (رابعة متوسّط)، (أولى ثانوي آداب أو علوم وتكنولوجيا)، أنتج وضعية إدماج.

نص الكفاءة الختامية:

| |
|---|
| |

نص وضعية الإدماج

| |
|---|
| |

## مقارنة بين أسئلة الاختيار و أسئلة الإنتاج:

نورد مقارنة مختصرة بين النمطين من خلال الجدول التالي :[1]

1-الأهداف والاختبارات: مرجع سابق- بتصرف ص: 188.

| البعد | تمارين الاختيار | تمارين الإنتاج |
|---|---|---|
| قياس تصنيف المعطيات | جيدة في قياس المعطيات المعرفيّة عند مراقي المعرفة و الفهم و التطبيق فقط. | جيدة لمعطيات الفهم و التطبيق والتحليل ، و أفضل لمعطيات التركيب والتقويم. |
| تمثيل المحتوى | جيدة في تغطية أجزاء كبيرة من المحتوى . | استخدام أسئلة قليلة يؤدي بالضرورة إلى صغر حجم ما تغطيه من محتوى. |
| إعداد الأسئلة | إعدادها أمر صعب يستهلك الكثير من الوقت. | أسهل و أسرع من سابقه. |
| تقدير الدرجات | موضوعي ، و سهل ، و ذو ثبات عال. | شخصي و صعب و أقل ثباتا. |
| العوامل المؤثرة على النقطة (الدرجة) | القدرة على قراءة الأسئلة و تخمين الأجوبة. | القدرة على الكتابة (الكفاءة اللسانية/الخط/علامات الوقف...) |
| الأثر المحتمل حدوثه على المتعلم | يشجع المتعلمين و يساعدهم على التذكر و التفسير و تحليل الأفكار ... | يشجع المتعلمين و يساعدهم على التنظيم و الدمج و الإبداع من أفكارهم و آرائهم. |

ولنطرح السؤال: كيف تقيم الكفاءة ؟ فبعد أن ضبطنا تعريفا لها في الفصل الثاني ؛ نتساءل : هل تصلح أدوات التقييم السابق ذكرها مثل تمارين الاختيار وتمارين الإنتاج أن تكون أداة تقييم فعالة تقيس الكفاءة ؟

تشير بعض المراجع إلى أن أسئلة الاختيار و الإنتاج تقيم الكفاءة و في الوقت نفسه الهدف ؛ يقول عبد الكريم غريب : « أسئلة الاختبارات و الامتحانات تستخرج من الأهداف الإجرائية المشتقة بدورها من الأهداف الإدماجية أو الكفاءات» و في موضع قريب لاحق يقول: «الأسئلة المؤدية إلى أجوبة قصيرة (تمارين الاختيار والإنتاج) ملائمة لتقييم المستويات الصنافية الضعيفة من الكفايات و هي ترتبط مثلا بالمعرفة والتذكر و الفهم و التحويل و التعميم وتطبيق الخوارزمات»[1]. ونلمس من تعبيرات الباحث أنه لا يقيم كبير اهتمام للفرق بين الأهداف؛ بحيث يوحي ذلك أن الكفاءات تجميع للأهداف ؛ ما دامت هذه الأخيرة « مشتقة بدورها من الأهداف» و هـــو يعادل بين الكفاءات و الأهداف

1-عبد الكريم غريب: الكفايات استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة.منشورات عالم التربية،ط4، مزيدة ومعدلة، ديسمبر 2003.ص ص 147/146.

الإجرائية ، كما يشير المقتبس الثاني من كلامه : «إن هذا النمط من الأسئلة يلائم المستويات الصنافية الدنيا من الكفاءات »، بينما يرتبط ذلك بتقييم الأهداف الإجرائية ؛ و هكذا سنلمس غياب الاضطراب و الغموض و التشويش عندما نعاين كلام من اعتمدنا على تعريفاتهم في صوغنا الأخير أعلاه ؛ سيما روجيرس الذي يؤكد أن تقييم الكفاءة مرتبط بالمراقي العليا من الصنافات لا كما أشار غريب ؛ يقول روجيرس :« لا يتردد خبير في صنافات العمليات الذهنية مثل داينو D'Hainaut (1989) أن يضع حل المسائل أو المشكلات في المستوى الأرقى داخل صنافاته للعمليات الذهنية.و صنافة بلووم Bloom تأخذ نسبيا بعين الاعتبار حل الوضعية – المشكلة من خلال المرقى الذي يسميه "التركيب" » و لاحقا يقول بوضوح : «كيفما كان الحال ، فنحن في المستويات العليا للعمليات الذهنية ، في مستويات تتجاوز كثيرا التذكر و الاستظهار والفهم و المفهمة و التطبيق »[1]. وسننقل حرفيا فقرة طويلة لليوبولد باكي Léopold paquay يضرب فيها مثالا تحت عنوان دال جدا هو "تقييم الكفاءة" : « ليس تقييم الكفاءات ، هو تقييم التمكن من المعارف أو المهارات . فلمعرفة ما إذا كان سائق شاب قادرا على إنجاز كل العمليات الأساسية تغيير السرعة ، الانطلاق ، الإمساك الجيد بالمقود في المنعطفات ...، و التفطن لأوليات اليمين و تطبيق القواعد الأخرى للأسبقية ...إلخ. إن القدرة على قيادة السيارة ، هو كل هذا و شيء آخر في نفس الوقت . **إنه القدرة أثناء وضعية فعلية ، على مواجهة الوضعيات العادية للسياقة** ، و لكنه أيضا القدرة على مواجهة وضعيات غير اعتيادية ، كتأرجح سيارة بشكل غير متوقع ، أو وجود صفيحة من الجليد على الطريق ...إن هذه الوضعيات التي نصادفها أحيانا بشكل غير مسبوق ، و التي كثيرا ما تتخذ مظاهر جديدة،هي بمثابة مثال أصيل عن فئة معينة من الوضعيات . الشيء نفسه يسري على الكفاءات الأخرى:

---

1–كزافييه روجيرس: المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية – تقديم :بوبكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية – الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية –الجزائر – نوفمبر 2006. ص: 30.

كالتمكن من لغة ثانية بكيفية تؤهلنا للتكيف مع مختلف الوضعيات في إحدى المدن الغريبة عنا : أو تجعلنا قادرين على تلخيص روايات بهدف إنجاز مقال ملصق بجريدة أو مجلة...».[1]

و لنا في مؤلف بيرنو ما نصر عليه من أن تقييم الكفاءة لا يكون إلا من خلال الوضعية الإدماجية ؛ ننقل للتدليل على ذلك مقتبسين على سبيل التمثيل لا الحصر ، يقول في الصفحة 120 (و المرجع مذكور ضمن الهوامش):« فمما لا شك فيه **أن الكفاءات تقوم ، لكن تحت رحمة وضعيات »** و « المدرس سيقيم الكفاءات جملة من خلال وضعيات كما يجري في التكوين المهني »[2].

وقبل أن نختم هذا الفصل تحضرنا جملة من الأسئلة، والتي يطرحها كل مقبل على إجراء تقييم محدد وهي:

**1- لماذا نرغب في التقييم؟**

قد يكون الجواب هنا إما من أجل التموضع بالنسبة لهدف معين، أو من أجل تطوير ومراقبة التعلمات.

وقد يفضي بنا إلى أن التقييم يعد ضروريا لأربعة أسباب رئيسية تتمثل في:

- تحسين القرارات المرتبطة بنتائج التعلم لدى كل تلميذ وتلميذة.
- إخبار التلميذ وولي أمره حول إيقاع التقدم نحو الأهداف المسطرة.
- تخويل الشهادات الدراسية الضرورية للتلميذ والمجتمع.
- تحسين جودة التعليم بشكل عام.

---

1–كريستيان بوسمان وفرانسوا ماري وجزافيي روجيرس وآخرون: أي مستقبل للكفايات؟ مقال: هل التقييم عائق أم دعامة لتنمية الكفاءة المهنية؟ ليونارد باكي. ترجمة عبد الكريم غريب. ط:1 س:2005 ص129.

2–فيليب بيرنو: بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، منشورات عالم التربية، ترجمة عبد الكريم غريب – ط:1– س:2004 – ص 120.

**2- لفائدة من يكون التقييم؟**

بخصوص هذا السؤال، يكون التقييم عادة لفائدة أحد أو بعض فرقاء عملية التـــدريس والتعليم وفق الشكل التالي:

- المدرس أو المدرسة من أجل التشخيص البيداغوجي.
- التلاميذ والتلميذات، بغاية التحفيز والمراقبة واستعدادا للتقييم الذاتي.
- أطر المراقبة التربوية، تلبية لحاجاتهم إلى مؤشرات موضوعية مرنة.
- آباء وأولياء التلاميذ والتلميذات، بغاية تتبع التحصيل والاطمئنان على سير التدريس والتقدم نحو تحقيق الأهداف.

**3- حول ماذا يقوم التقييم؟**

الجواب عن هذا السؤال يتطلب استحضار التوجهين الرئيسيين التاليين:

-**التوجه التكويني:** الذي يتخذ من كافة مضامين التدريس، ومختلف أنشطته موضوعات لتطبيقه وممارسته وذلك بغية توفير المعطيات اللازمة الضبط، وتحسين عملية التدريس والتعلم. وبالتالي فإن كل منتوجات التلاميذ وسيروراتهم في التعليم والإنجاز، تعد موضوعات ومجالات مستهدفة في التقييم.

-**التوجه الإجمالي:** حيث إن التقييم الإجمالي الداخلي الذي يشرف عليه المدرس أو المدرسة، يستهدف المعارف النظرية والتطبيقية والعملية، وكذا حسن التواجد -le savoir être. أما التقييم الإجمالي الخارجي، فإنه يستهدف بالأساس النتائج الاجتماعية للتدريس والتعلم، في شكل مجموعات فرعية من الأهداف الحقيقية المحددة بدقة، والمتوفرة على مقاييس معينة للتقييم، بغاية التوصل إلى أحكام يمكن تعميمها حسب الحاجة.

**4- كيف ننجز عملية التقييم؟**

بخصوص هذا السؤال الذي يعد الأخير، هناك ثلاث محطات رئيسية نذكرها على الشكل التالي:

- محطة جمع المعلومات والمعطيات الخام بواسطة أدوات مناسبة للتقييم سبق ذكرها.
- محطة معالجة المعلومات والمعطيات واستخراج المؤشرات الإحصائية الضرورية لوظيفة وسياق التقييم بهدف تأويل النتائج.
- محطة استغلال المعلومات والنتائج في اتجاه اتخاذ القرارات البيداغوجية المواتية لكل حالة.

هذه الأسئلة تفرض نفسها علينا ؛ لأنها تستحضر أهم الخطوات المنهجية لإجراء تقييم التحصيل والمكتسبات الدراسية لدى التلاميذ والتلميذات، وتعد هذه الأسئلة وما يترتب عليها، من خطوات منهجية ، بمثابة الثوابت الرئيسية للتقييم في التربية.

إنها مناسبة لتقييم الكفاءات، سواء اعتمدنا في ذلك على صنافة بلوم، أو على مراقبة تتدرج فيها صنافة كانييه، أو على مقاربة تحاول المزج بين هذه المقاربة أو تلك.

ونختم الفصل بما يمهد لما يليه بالحوصلة التالية:

إن أدوات التقييم التي رصدناها متمثلة في أسئلة الاختيار و الإنتاج قد اجترحت في إطار التدريس بواسطة الأهداف ، و أنها تستهدف أساسا تقييم **إرساء الموارد** ؛ بمعنى مدى اكتساب المتعلم للموارد (=ق×م) * دون العناية بكيفية دمجها بغية تجاوز عائق أو حل مشكلة ، أما الوضعية الإدماجية ؛ فإنها أداة لتقييم دمج الموارد لا إرساءها فحسب ، وهو مفهوم الكفاءة كما تم ضبطه سابقا ، و لا يمكن تقييم الكفاءة بما هي قدرة على دمج

الموارد لحل مشكلة أو تجاوز عائق إلا من خلال الوضعية «وضعيات مستهدفة ذات وظيفة تقويمية »[1] .«إن الأمر يتعلق بوضعية يدعى التلميذ إلى فهمها ، بمفرده أو صحبة آخرين ، ليعيد استغلال معارفه و مهاراته العملية من منظور تنمية الكفاءات ، و تشكل الطريقة التي يواجه بها كل تلميذ الوضعية دليلا على اكتساب هذه الكفاءات»[2].

1–روجيرس: ص:50 .

2–نفسه: ص70.

# الفصل السادس

## الوضعيّة الإدماجيّة

- ماهيتها.

- مكوناتها.

- خصائصها.

- تصحيحها.

## ماهية الوضعية الإدماجية:

في البدء ينبغي التمييز بين الوضعية المشكلة و الوضعية الإدماجية.

**فالوضعية المشكلة:** هي وضعية يعدها المدرس لفائدة جماعة القسم، في سياق تعلم جديد: معرفة أو معارف جديدة، مهارة أو مهارات عملية جديدة savoir ; savoir faire.

و يعرفها رينال وريونيي Raynal et Rieunier كالتالي: « وضعية بيداغوجية أعدت من قبل البيداغوجي بهدف : – خلق فضاء يسمح بالتفكير و التحليل بصدد مسألة ينبغي حلها أو عائق ينبغي تخطيه بتعبير مارتينان Martinand .

– تمكين التلاميذ من مفهمة تمثلات جديدة ، حول موضوع معين انطلاقا من هذا الفضاء–المشكلة.

يسمي دوكيتل (1996) هذه الوضعيات بوضعيات الاستكشاف Situation d'exploration وهي وضعيات تستجيب للمبدأ القائل: إن التلاميذ يقوى تملكهم للمعارف و المهارات التي ساهموا في إرسائها و تمكنوا من التفكير فيها و أنجزوا حولها بحثا. لا نسعى في هذه الوضعيات بالضرورة إلى التأكد من تحكم كل تلميذ على حدة في الوضعية، ولكن نسعى للحث على بلوغ درجة قصوى من فعالية التعلم لدى أكبر عدد من التلاميذ. يتعلق الأمر بوضعية–مشكلة سيرورة تستخدم للرفع من جودة التعلم. إنها ما يطرح على التلاميذ من تحديات و ألعاب و مشاريع ؛بمعنى كل نشاط يستهدف جعل التعلم يتم بكيفية محفزة»[1].

**أما الوضعية الإدماجية أو المستهدفة Cibles:** إنها وضعيات تمثل صورة لما هو منتظر من قبل التلميذ ، إنها الوضعية المرومة ....نلجأ إليها ،خصوصا عند نهاية التعلم ، أو بالأحرى عند نهاية مجموعة من التعلمات أو كتتويج لها ، فهي في الآن ذاته **لتعليم التلميذ إدماج مجموعة من المكتسبات و تقويم قدرته على مفصلة مكتسبات عدة.**

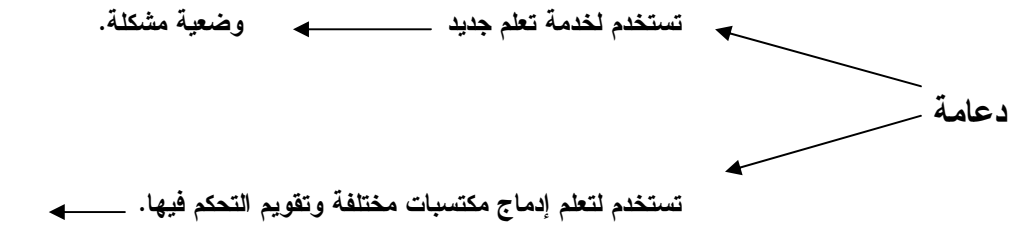
1–كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفاءات.ص:33.

**التلميذ إدماج مجموعة من المكتسبات و تقويم قدرته على مفصلة مكتسبات عدة.**

إن الوضعية الإدماجية لا تقوم في المجاورة بين تمارين صغيرة – و إلا لكانت مجرد مراجعة – بل في **وضعية مركبة يدعى فيها التلميذ إلى التأليف بين عدة معارف ومهارات عملية سبق له أن صادفها.**[1]

هكذا تستخدم الوضعية المشكلة لتعلم الموارد الجديدة ، و تستخدم الوضعية الإدماجية لتعلم دمج الموارد التي سبق تعلمها ، و كذا تقييمها ؛ فهي شاهد على ما ينبغي أن يتحكم فيه المتعلم.

و السؤال: هل تختلف الوضعيتان بناء كما اختلفتا هدفا؟ يقول روجيرس:« غالبا ما يمكن لنفس الدعامة أن تصلح لهذه و لتلك ، غير أن المدرس الذي يتبع مقاصد ديداكتيكية متمايزة ، يراعي الاختلاف في بنائها ، و توضح الخطاطة التالية فكرة التسخيرات المختلفة لنفس الدعامة:




ولنوضح الفرق بمثال من مادة اللغة العربية نعتقد أنه يناسب المستوى الثاني متوسط ؛ و هو من تأليفنا. يقترح المنهاج تدريس الوصف المادي أو رسم صورة شخصية "بورتريه" portrait لتلاميذ السنة الثانية متوسط ؛ و نفترض أن تلاميذ هذا المستوى لم يسبق أن درسوا الوصف ؛ في هذه الحالة الهدف سيكون تعلم موارد جديدة تتعلق بالوصف ، عندئذ بالإمكان اقتراح الوضعية_المشكلة التالية :

1-المرجع السابق:ص 34.

كنت و عائلتك جلوسا تشاهدون التلفزيون ، فجأة سمعتم دقا على الباب ، فتوجهت أنت لفتحه ؛ إذا هو رجل يسأل عن والدك ؛ فأخبرته بأنه غير موجود . لما عاد والدك و أخبرته سألك عن اسمه ، فأخبرته بأنك نسيت أن تسأله عن اسمه فطلب منك أن تصفه له.

يطلب من التلاميذ القيام بالوصف شفهيا أو كتابيا بشكل فوجي أو فردي أو جماعي ؛ إنها وضعية مشكلة ؛ ليس شرطا أن يكون الإنجاز على نمط واحد.

عندما يشرع المتعلم بالوصف ؛ نلاحظ على سبيل المثال أنه يستعمل لوصف بعض أقسام الوجه أو الأوصاف مفردات دارجة أو فصحى تنقصها الدقة و الصحة ؛ كأن يستعمل مفردة الحنك ليصف الخد، وليس في مكنته أن يسمي الوجنة/الأهداب/الحواجب/الصدغ/الغمازتان/أرنبة الأذن...أو يصف الشعر المجعد بالأحرش ، و المرسل بالأرطب ...

يمكن أن تكون له أخطاء صرفية من قبيل تثنية الممدود وجنتان حمراتان أو حمراوتان بدل حمراوان و هكذا...بين يدي مزاولة النشاط الوصفي يتم تعلم المعارف و المهارات و السلوكات المتعلقة بالوصف (المعجم الوصفي ، تركيب النعت / تركيب الإضافة الوصفية / الجملة الاسمية / استعمال التشبيه ..إلخ.بعد مرور فترة من التعلمات ؛ يكون خلالها قد اكتسب المتعلم الكثير من الموارد ، نقترح عليه وضعية ليست الآن جديدة و هدفها ليس بالضرورة تعلم موارد جديدة إنما تعلم دمج الموارد السابقة ومفصلتها لإنتاج نص وصفي إنها إذن **وضعية إدماجية** . و لنقترح هذا المثال:

**<u>الوضعية 01:</u> طلب مشاركة.**

يسر قناة " طيور الجنة " أن تعلن عن إجراء مسابقة لاختيار أفضل مذيع ، للمشاركة في برنامج " أخبار الدار " ؛ و يشترط أن يكون المشتركون ما بين الحادية عشر و الرابعة عشر ، بمواصفات جسمية مقبولة ؛ من أجل ذلك الرجاء إرفاق الصورة بوصف مادي يكتبه المشترك للتأكد من سلامة لغته و فصاحتها.

تقتضي هذه الوضعية الإدماجية أن يدمج المتعلم و يمفصل بطريقة فعالة و ناجعة الكثير من الموارد التي سبق و أن تعلمها : معرفية و مهارية و سلوكية ( من قبيل معرفة عناصر الرسالة وأسلوب الوصف (معجمه و صرفه و تركيبه و بلاغته ، القدرة على استعمال علامات الوقف بشكل سليم ، وكذا المهارات التعاملية أو السلوكات les savoir être مثل استعمال عبارات الشكر و كيفية الالتماس ...إلخ.

بعد التمييز بين الوضعية المشكلة و الوضعية الإدماجية نشرع في ضبط التعريف الدقيق للوضعية الإدماجية؛ يعرف روجيرس الوضعية بأنها:«مجموعة من المعلومات مقرونة بسياق ، تستوجب إخضاعها للتمفصل من قبل شخص أو مجموعة من الأشخاص، بقصد إنجاز مهمة محددة ليست نتيجتها بديهية بصورة قبلية ».

إذن هناك من جهة : موضوع وسياق ، و من جهة أخرى عائق و مهمة ينبغي إنجازها، ومعلومات ينبغي مفصلتها ؛ إن الوضعية «في معناها العام جدا ، مصطلح شائع، يدل على العلاقات التي يقيمها شخص أو مجموعة من الأشخاص مع سياق محدد ، و هذا السياق، يتميز بصورة جوهرية ، بالمحيط الذي يتخذ فيه الأفراد موقعهم : مجموعة من الملابسات في لحظة معينة»[1].

## مكونات الوضعية الإدماجية:

تتكون الوضعية على نحو جوهري من أربع مكونات هي:

1) السياق Le contexte
2) السند أو الدعامة Le support
3) المهمة La tâche
4) التعليمة أو المطلوب La consigne

1-كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفاءات:ص08.

و لنشرع في بسط القول حول كل مكون من هذه المكونات.

## 1) السياق Le contexte

هو المحيط الذي تجري فيه وضعية معينة ؛ و له معنيان :

1/ سياق يتعلق بوضعية الفعل (وضعية يعيشها المتعلمون في الإطار المدرسي)[1].

2/ سياق وضعية تفهم في معنى الدعامة (السند) ؛ حيث يكون السياق هو سياق السند ، بمعنى المحيط الذي يطرح فيه المشكل :

- سياق احتفال.
- سياق تراسل مدرسي.
- سياق حماية البيئة.
- سياق محاربة السيدا...إلخ.

إن عبارة "**ممنوع التدخين**" معزولة هكذا عن كل سياق تصلح لاستعمالات عدة قد أتخذها شاهدا إعرابيا ، أو نموذجا للرسم الإملائيّ ؛ و لكنني عندما أضعها داخل إطار عليها مثلا إشارة × بالأحمر معلقة على حائط في غرفة انتظار داخل عيادة طبيب ، فقد وضعتها في سياق تواصلي تحذيري يفيد المنع و التوجيه و النصح ...

### دور السياق و أهميته البيداغوجية و التربوية:

1- تحديد شروط "تقريب التعلمات من الواقع" mise en situation .

السياق هو الحامل للقيم : فهو الذي يحدد الرهان التربوي المقصود من الوضعية خارج التعلمات المدرسية بمعناها الخاص و الضيق ؛ لأنه لا يخلو من تأثير على تمثلات التلاميذ ؛ سياق العنف أو السلم مثلا ، سياق تبذير الموارد الطبيعية أو حماية البيئة. هناك

---

1-المرجع السابق: ص: 87.

عدد مهم من السلوكات أو المهارات التعاملية Savoir être التي تنمى بشكل ضمني عبر القيم التي تنقلها الوضعيات ، في هذا المستوى يمكن أن نلقي بصورة طبيعية بالإشكالات المشتركة أو المستعرضة الكبرى ، التي تشغل اليوم بال جميع المربيـــن ، و المنظمات الوطنية و الدولية المهتمة "بالتربية الشاملة" éducation globale مثل التربية على السلم ، حماية البيئة ، التربية الصحية ، محاربة السيدا،التربية على التسامح،التربية السكانية[1].

إذا نظرنا إلى علاقة السياق بالمواد الدراسية ، و إلى اللغة العربية تحديدا على اعتبار أنها من المواد المصنفة ضمن خانة مواد تعليم اللغات ، فإن ما يحدد السياق فيها هو وضعية التواصل المختارة : كتابة رسالة جوابية، مسرحة مشهد ، حوار بين شخصين، إتمام مكالمة هاتفية ، الاستجابة لإعلان صغير ...إلخ ، ولا يمكن بأي حال القيام بحصر أو إحصاء الوضعيات التواصلية الممكنة ، نظرا للتنوع الشديد الذي يسمها .

في الوضعية السابقة المذكورة أعلاه ص232 تكون الجملة الأولى : « *قرأت على شاشة التلفزيون الإعلان التالي*» هي السياق ؛ إنه سياق المشاركة في مسابقة شبابية ثقافية ، هو سياق تواصلي يقتضي كتابة رسالة جوابية تتضمن إنتاج نص وصفي.

## 2) <u>السند أو الدعامة Le support</u>

يعرف روجيرس السند بأنه :«مجموع العناصر المادية التي توضع بين يدي المتعلم مثل : نص مكتوب ، وسائل إيضاح ، صورة...إنها مجموعة من العناصر ، وضعت في سياق contextualisés» لتؤدي وظيفة محددة.

فبعد السياق الذي يصف محيط الموقف المتخذ ؛ ينبغي على السند أن يتحدد بأمرين:

1/ معلومات Informations يتصرف المتعلم انطلاقا منها.

2/ وظيفة Fonction تبعث على استحضار الهدف المبتغى من وراء الإنتاج المتحقق. [2].

1-المرجع السابق: ص91.

2-كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفاءات:ص77.

فالمعلومات معطيات قابلة للاستعمال في حل وضعية ؛ فقد تكون هذه المعطيات :

- عناصر رسم يطلب ملاحظتها.
- مادة أعدت لتستعمل في صنع شيء.
- تفاصيل وثيقة يطلب تحليلها.
- متلقي رسالة.
- كلمة قدمت لتستعمل في تركيب جمل أو كتابة موضوع...إلخ(ص:94).

و سنقدم بعض الوضعيات من إنتاجنا لنمثل لبعض أشكال السندات أو الدعامات:

**الوضعية02:** و السند فيها نص ، و جدول يؤديان وظيفة المعلومات ، والنموذج المؤمل احتذاؤه. **عنوان الوضعية: متجر مجوهرات.**

سمع يوم الخميس الماضي ، على الساعة السادسة صباحا ، كسر عنيف لزجاج واجهة بساحة المدينة الجديدة بوهران ، و على الفور انطلق جرس إنذار . كانت سيارة قد كسرت زجاج الواجهة الرئيسية لمتجر الساعات و المجوهرات ، رأى أحد المارة شخصا ينزل من السيارة و يستولي على ساعـــــات وقلائد و أسوار ، و يعود إلى السيارة حيث كان ينتظره شريكه في السرقة في كرسي القيادة . لم يدم المشهد سوى بضع الثواني. أثار كل هذا الضجيج انتباه السكان فاتصل بعضهم ، عن طريق الهاتف بمركز الشرطة لكن السارقين كانا قد هربا عندما حضرت الشرطة. قدر السيد عبد القادر صاحب المتجر مبلغ السرقة بأكثر من ثلاثين مليون سنتيم . أما السيارة التي استخدمت في السرقة وهي من نوع داسيـــا وسبق و أن سرقت من صاحبها ليلة الحادثة فقد عثر عليها في سيدي بلعباس زوالا و هي فارغة طبعا.

| | |
|---|---|
| الحدث | اعتداء على امرأة مسنة |
| المعتدي | شاب |
| أين | حي لامارين |
| متى | ليلا على الساعة التاسعة والنصف |
| كيف | بسلاح أبيض- خنجر |
| لماذا | للاستيلاء على حقيبتها اليدوية |

كنت ، منذ قريب ، شاهدا على سرقة ، حرر على طريقة صحفي ، مقالا من 15 سطر آخذا بعـــين الاعتبار المعلومات الواردة في الجدول أسفله .لا تنسى أن تضع لمقالك عنوانا رئيسيا.

***ملاحظة*** **: سيكون من المهم مقارنة إنتاجك بالإنتاج المقدم أعلاه لترى إن كان مطابقا له.**

**الوضعية03:** مكونات الحاسوب.

والسند فيها صورة ، تعتبر دعامة معلوماتية لإنجاز المطلوب.

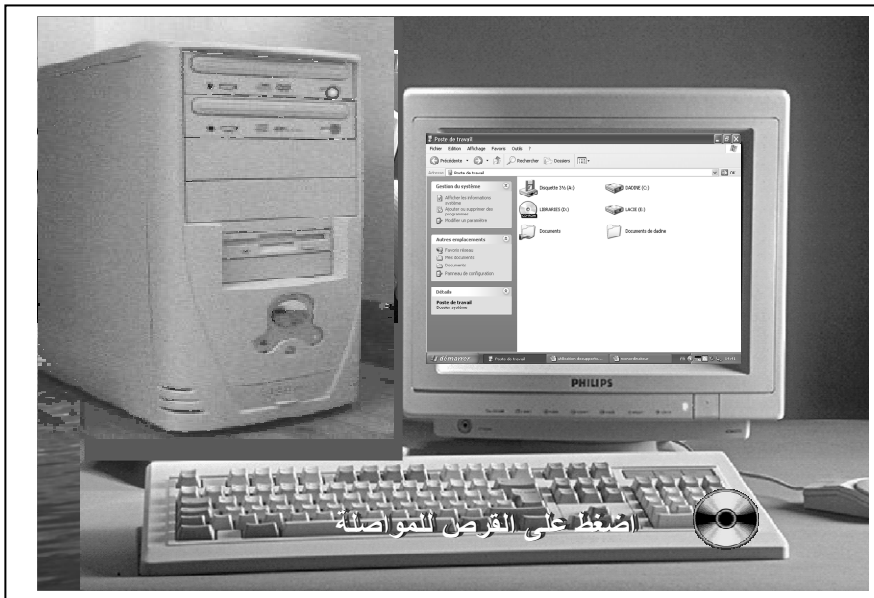
## وضعية إدماجية:

كلفك أستاذ الإعلام الآلي بكتابة نص من ثمانية أسطر، ليعلق على القسم كي يستفيد منه زملاؤك في درس الإعلام الآلي . اقرأ المطلوب ، ثم أنجز.

من خلال صورة الحاسوب: 1/ اشرح مكوناته.

2/ اذكر أهم وظائفه.

3/ وظف أدوات التعليل و استعمل علامات الوقف.



## 3)المهمة La tâche

وهي مجموع تعليمات العمل الموجهة للمتعلم على نحو صريح، انطلاقا من الدعامة المقدمة(سياق،معلومة،وظيفة). و هي تترجم المقصد البيداغوجي الذي يبتغى من وراء استغلال الوضعية[1].

هذه المهمة التي يراد من التلميذ إنجازها هي نشاط التلميذ بالمعنى الخاص لكلمة نشاط ، و يمكن لهذا النشاط أن يتخذ أشكالا متعددة مثل:

- تحرير نص.
- كتابة سيناريو.
- تقديم مقترحات.
- إنجاز عمل فني أصيل.
- إيجاد حل لمسألة أو مشكل...إلخ[2].

فهي بهذا المعنى تعد صورة لما ينتظر من التلميذ: سيرورة يجب تفعيلها، وعلى الأخص نتاج ينبغي تحقيقه، و يمكن أن نقول إن المهمة هي استباق للإنتاج المطلوب التوصل إليه. لماذا استباق الإنتاج و ليس السيرورة ؟ السبب واضح: لا نستطيع أبدا أن نتوقع السيرورة التي سيقوم بها المتعلم و لا ما يجري في العلبة السوداء لدماغه ؛ فلكل تلميذ سيرورة خاصة به ، لذا من الأفضل الحديث عن حلول التلاميذ ؛لأن الحلول تتعدد وتختلف و اختلاف التلاميذ.

يمكن التعبير عن المهمة ،حسب الأحوال، بالعبارات التالية:

1) حل المسائل.
2) إبداع شيء جديد.

---

1-كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفاءات:ص78.

2-نفسه:ص79.

3) تنفيذ مهمة معتادة.

4) اقتراح خطة عمل.

5)اختيار جواب من بين أجوبة متعددة Q.C.M[1]

يتعلق الأمر في حل المسائل بمادة الرياضيات أو المواد العلمية ، أما اللغة فهي المهمة الثانية:المهمة بوصفها إبداعا لشيء جديد، و هذا عندما نطلب من التلميذ إنتاج منطوق أو نص أو أثر فني...، و هذا عندما تكون مواصفات التخرج المستهدفة موجهة نحو التواصل و الإبداع.

يمكن أن يكون الإنتاج المطلوب مفتوحا (مثل الوضعية 01 طلب مشاركة). أو يتم الإنتاج انطلاقا من سند معطى ؛ أي أن التلميذ تقدم له عناصر ينتظر أن يشتمل عليها الإنتاج الذي سيحققه ( ذلك شأن الوضعية 02 متجر مجوهرات)؛ و عندئذ يكون صنف الإنتاج المقيد Situation de communication sous contrainte[2].

## 4)التعليمة أو المطلوب المحدد للعملLa consigne de travail

إنها ترجمة لمهمة ينبغي إنجازها[3]. و يقصد بها مجموع التعليمات أو التوجيهات التي تقدم للتلميذ و ينبغي أن تتميز بسمات ثلاث : التمام والوضوح و الإيجاز؛ ولنوضح السمتين الأولى و الثانية:

### 1) أن تكون تامة Complète:

على المتعلم أن يعرف ما يجب عليه أن يفعله ، و انطلاقا من أي سندات، و بفضل أي وسائل ، و ضمن أي شروط ، و في أي حدود زمنية يمكن أن يحقق المطلوب. وليس شرطا أن تقدم العناصر في جملة وحيدة،بل على التعليمة الجيدة أن تكون خفيفة ومفهومة

---

1–ليس المقصود بالاختيار من متعدد تمرين اختيار كما هم في الفصل الخامس و إنما التعليمة داخل الوضعية هي التي تكتب بهذا النمط.

2–كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفاءات:ص107.

3–نفسه:ص117.

باعتماد التكامـــل بين جدول و مطلوب كتابي أو بين هذا الأخير و بين رسم إيضاحي أو بين مطلوب كتابي وآخر شفهي[1].

2) **أن تكون واضحة Claire:**

أن تكون التعليمة واضحة هو أن نفهمها على الفور ؛ لأنها ذات معنى وحيد univoque فالتعليمات السابقة مثال لتعليمات واضحة ؛ و لنمثل لذلك بالوضعية الأخيرة أعلاه و نقلها ثانية حرفيا:

من خلال صورة الحاسوب: 1/ اشرح مكوناته.

2/ اذكر أهم وظائفه.

3/ وظف أدوات التعليل و استعمل علامات الوقف.

من الواضح أن التلميذ يفهم جيدا أن المهمة هي كتابة نص حر و أن التعليمات هي شرح المكونات وذكر الوظائف ودمج بعض المكتسبات (التعليل و الوقف). و من أمثلة الوضعيات التي تبدو ركيكة و غامضة عند القراءة الأولى ما يمثل له روجيرس في مؤلفه[2].

الوضعية المثال:« تهيب بك مصلحة الوقاية الصحية لمدرستك بأن تقترح مشروعا للتربية الصحية لفائدة المراهقين ، ضمانا لصحة جيدة و لسلامة الجسم».

فللوهلة الأولى لن يدرك المتعلم في هذا السن (المتوسط) المقصود بلفظة تهيب ، ثم إنه لا يدري ما الذي ينبغي فعله بالضبط (ما معنى مشروع للتربية الصحية بالنسبة لتلميذ في هذا السن؟).

---

1-كزافييه روجيرس: الاشتغال بالكفاءات:ص113.

2--نفسه:ص243.

التعليمة الواضحة هي التي تبدو للتلميذ بوصفها بديهية ، و لتحريرها بصيغة سليمة علينا جعلها: صريحة ، معزولة عن المعطيات ، تخاطب التلميذ مباشرة ، يعبر عنها بجمل قصيرة ، أن تكون تعليمة بالمعنى الدقيق و ليست سؤالا ، أن تدل على سلوك فعلي يشهد على وجود مهمة تنتظر الإنجاز، و أن تكون مصوغة صياغة سليمة من الناحية اللغوية ، و تستدعي معجما معروفا لدى التلميذ.

## خصائص الوضعية الإدماجية:

### 1) ارتباطها بكفاءة معيّنة:

تحدد الكفاءة في المدرسة سنة بسنة و مادة بمادة. وهي تسمى بالكفاءات الختامية.

**مثال**: {***يتعين على التلميذ في نهاية السنة الأولى ابتدائي أن يحرر جملة مركبة من ثلاث كلمات، في وضعية تواصلية وانطلاقا من صورة***}.

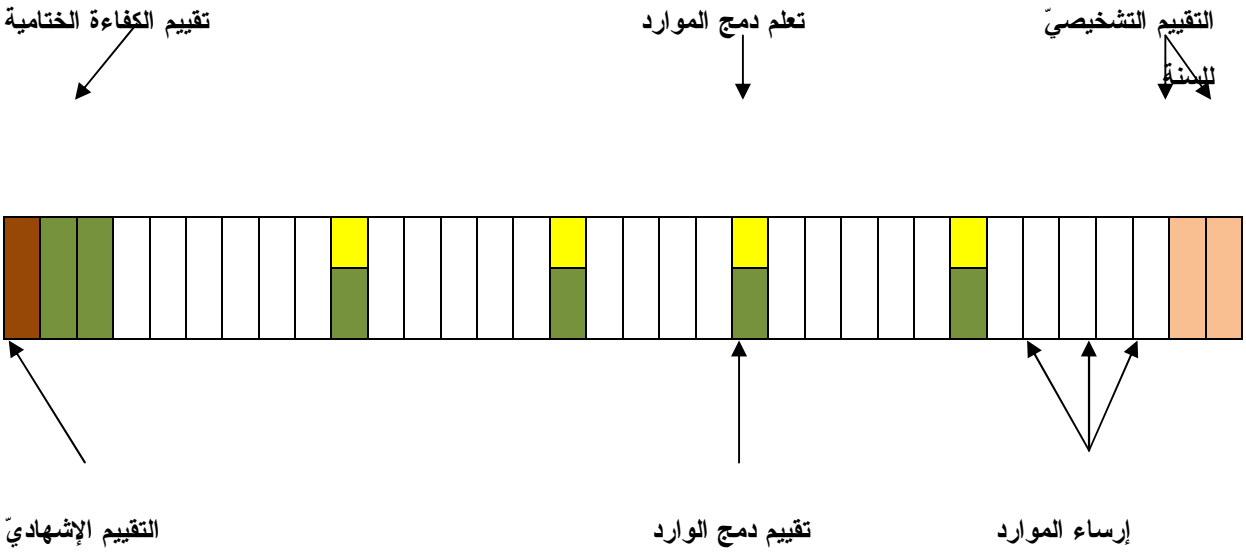
وينبغي أن نعلم أن الكفاءة التي يتم التقييم على أساسها هي الكفاءة الختامية La compétence terminale؛ وهي بمثابة هيكل البرنامج لأنها تضم نصف أو ثلث تلعمات السنة في مادة ما[1].

تستمد الكفاءة الختامية من نمط لآخر من الكفاءات هي الكفاءات المستعرضة Compétences transversales وهي كفاءات عامة جدا و تنطبق على عدة مواد :«البحث عن المعلومة»؛ «معالجة المعلومة»...إنها تشكل معالم هامة بالنسبة للتعلمات غير أنها قليلة الاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها ؛ و لهذا نقيمها من خلال الكفاءات الختامية.

1-كزافيي روجيرس:المقاربة بالكفاءة في المدرسة الجزائرية، تقديم بوبكر بن بوزيد. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. نوفبر2006. ص:19.

و يتم التخطيط السنوي للتعلمات بتحديد الكفاءات الختامية التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم في نهاية السنة؛ ثم في تنظيم التعلمات المتعلقة بالمعارف و المهارات و السلوكات الضرورية لممارسة هذه الكفاءات الختامية.[1]

بالإمكان التمثيل لهذا المخطط بالترسيمة التالية:




1) تقييم إشهادي.
2) تقييم تشخيصي لبداية السنة.
3) تقييمات تكوينية وسيطة.
4) مقرر الإدماج لنهاية السنة.
5) مقررات الإدماج الوسيطة.
6) تعلمات ظرفية.

- تخصص فترة في بداية السنة للتأكد من اكتساب الكفاءات الختامية للسنة الفارطة، ولمعالجة الثغرات الرئيسية.(تقييم تشخيصي).
- ويخصص كذلك أسبوع في كل خمسة أسابيع لمقررات الإدماج ؛إذ أن الكفاءات تتطور بالخصوص في أثناء هذه المقررات. يحلل التلميذ أثناء هذه الأسابيع ثلاث وضعيات لكل كفاءة ختامية :

1) واحدة للتدرب ، حيث يمكنه أن يحلها ضمن فوج صغير(3تلاميذ).
2) واحدة تكون بمثابة تقييم تكويني ، حيث يقوم بحلها بمفرده.

1-المرجع السابق:ص45.

3) واحدة تكون للمعالجة أو **للتقويم** ، حيث يقوم بحلها كذلك بمفرده.

1) تخصص فترة من أسبوع إلى أسبوعين في نهاية السنة لتطوير الوضعيات التي تعكس الكفاءات الختامية للسنة، أو الهدف الختامي الإدماجي للطور(عندما نكون في نهاية الطور).

2) تخصيص آخر أسبوع في السنة للتقييم النهائيّ(التقييم الإشهاديّ؛أو التحصيليّ).

3) تخصص باقي الفترات (الأسابيع الخمس الوسطى) للتعلمات الظرفيّة{المعارف والمهارات و السلوكات، و الكفاءات الموادية}.[1].

## 2) خاصية التركيب La complexité:

الوضعية المركبة La situation complexe غير الوضعية المعقـــــــدة La situation compliquée؛ لأن هذه الأخيرة تتضمن مهمة تستنفر معارف ومهارات عملية جديدة لدى من ينجزها ؛ مثال ذلك :استعمال الفأرة من قبل المبتدئ في الإعلاميات، يعد أمرا معقدا خاصة النقر المزدوج double cliquer تعد هذه العملية، مع أنها بسيطة عملية معقدة لكونها جديدة لم يسبق للشخص المبتدئ التحكم فيها من قبل.

و للتعقيد على المستوى المدرسي تمظهرات شتى؛ قد تتمثل جدة المكتسبات بالنسبة للتلميذ في مفهوم جديد ، أو لفظ لم يصادف من قبل ،أو مهارة لم يسبق التدرب عليها ، أو قاعدة أو صيغة أو قانون تم تعلمه بشكل نظري و يطلب من المتعلم تطبيقه في وضعية ، أو وضعية تقدم بطريقة جديدة ، أو مطلوب مقدم بشكل جديد...، أو معلومة لا يعرفها (خبر أو معلومة ثقافية) ، أو خطوات منهجية جديدة...[2].

كما يمكن أن ترتبط سمة التعقيد بالمحتويات الموظفة من حيث استخدام كلمات تنتمي للغة

---

1-كزافيي روجيرس:الاشتغال بالكفاءات،ص.46

2-نفسه:ص ص :122/121.

كما يمكن أن ترتبط سمة التعقيد بالمحتويات الموظفة من حيث استخدام كلمات تنتمي للغة التخصص، أو معرفة المتعلم بها قليلة ؛ كما قد ترتبط بالنشاط الممارس على هذه المحتويات من حيث كونها تفوق المستوى العقلي و الوجداني و الحركي للمتعلم،لا من حيث الكمية بل من حيث الصعوبة النوعية (ليس صعبا على طباخ كبير تحضير وليمة لمائتي شخص؛ لكن تشغيل فأرة غاية في الصعوبة بالنسبة إليه)؛ وقد ترتبط سمة التعقيد أيضا بالشروط التي يجري أو يمارس ضمنها النشاط من حيث كون الشروط الضرورية لإنجاز المهمة غير حاضرة (كما لو أن الطباخ الماهر الذي طلب منه تحضير الوليمة لمائتي شخص ، فرض عليه القيام بها بدون كهرباء ، و سبابته و إبهامه ملفوفة بجبس)[1].

أما الوضعية المركبة La situation complexe فسمة التركيب فيها غير نابعة من نوع الأنشطة الممارسة،ولا من كمية المعارف والمهارات و السلوكات ، و لا حتى من تنفيذ كل عملية إجرائية على حدة ؛ بل من تنسيق هذه العمليات ومفصلتها[2].

ولنشرح ذلك بمثال: بالنسبة لبهلوان اعتاد على اللعب بأربع كرات من الوزن نفسه،تكون الوضعية **معقدة** بالنسبة إليه إذا كان عليه أن يتعلم اللعب بأربع كرات ذات أوزان مختلفة، لأن ذلك يتطلب تعبئة مهارة جديدة بالقياس إلى المهارة السابقة،أما إذا كان عليه أن يلعب بأربع كرات مع التحدث في الوقت ذاته بلغة أجنبية تعلمها منذ عهد قريب،فإن الوضعية حينئذ تكون **مركبة** ، لأنه ملزم بالجمع بين العمليتين في آن واحد، فالصعوبة هنا غير متأتية من جدة المهارة و إنما من ضرورة التنسيق بين مهارتين مكتسبتين.

الوضعية المركبة إذن تؤلف بين عناصر يعرفها التلميذ ، و يتحكم فيها، كما سبــق له أن

---

1–كزافيي روجيرس:الاشتغال بالكفاءات،ص.124

2–نفسه،ص127.

استعملها مرات عديدة، لكن على نحو منفصل ضمن نسق أو سياق آخر. فالأمر يتعلق ليس بعناصر معروفة للمتعلم و حسب، بل بكون هذه العناصر سبق له أن اشتغل عليها من قبل منفصلة عن بعضها ؛ فالتركيب آت من ضرورة إقامة تمفصل بين معلومات مختلفة ، و بتزايد التوليفات تتزايد درجة التركيب:

- ✓ سياق + معرفة.
- ✓ سياق + مهارة.
- ✓ سياق + معرفة + مهارة.
- ✓ سياق + مهارة + مهارة...إلخ.

### 3) خاصية الإدماج L'intégration:

على الوضعية أن تقتضي دمج مجموعة من الموارد؛ و قد سبق أن تناولنا في خاتمة الفصل السابق معنى الموارد و كذا معنى الإدماج و لم يتبق إلا توضيح كيف يكون دمج الموارد خاصية من خصائص الوضعية الإدماجية.

إذا كانت الوضعية مرتبطة ضرورة بالكفاءة فهذا يعني أن لا مكنة للمرء على مجابهة وضعية ما إن لم يكن قادرا على تعبئة (بتعبير فيليب بيرنو)[1]،مجموعة من الموارد و منهجية مندمجة و ملائمة. وإن أي عمل في الحياة إذا تم إنجازه بشكل سليم قلنا عن صاحبه إنه كفء ؛ و لنسق هذا المثال من الحياة اليومية و الذي يضربه روجيرس لتوضيح معنى أن يكون المرء كفءا في زرع قطعة من الأرض:

«يعني هذا في أول الأمر،أنه يجب معرفة أشياء عن الأرض وعن المزروعات: أي الخضر، و أي الحبوب تناسب هذا النوع من الأراضي؟ كيف يكون إغناء التربة؟

1–بيير ديشي : تخطيط الدرس لتنمية الكفاءات،ترجمة عبد الكريم غريب.منشورات عالم التربية مطبعة دار النجاح الجديدة.الدار البيضاء.ط1. 2003 ص:121.

و في أي فصل يتم البذر؟ و الجني؟ من أين يحصل على البذور؟ ما ثمن البذور؟ ما الأدوات التي نحتاج إليها لعمل الأرض؟ و كيف نتعرف على نضج الخضر أو الحبوب؟...إلخ ؛ **يجب التحكم في مجموعة من المعلومات ،من المعارف.**

ينبغي أيضا تأدية بعض الحركات : قلب الأرض، وضع الأثلام(*) و جعل البذور في التربة ، و قلع الحشائش الضارة...إلخ؛ يجب التحكم في مجموعة من المهارات.

هل تكفي معرفة كل المعارف المرتبطة بالزراعة حتى يستطيع المرء القيام بهذه الزراعة؟ لا،لأن المعلومات التي لديه قد تظل نظرية.وهل يكفي ذلك للتمكن من تأدية كل المهارات؟ لا،إذا لم تكن لديه بعض المعلومات عن التربة و عن الزراعة،فسينشط كالإنسان الآلي أو المنفذ الذي يملى عليه كل شيء.

وما شأن من كان يتحكم في كل المعارف و كل المهارات؟ هذا مفضل،ولكن يتوجب عليه أن يستزيد في تعلم كيفية استعمال معلوماته و مهاراته، من أجل زراعة خاصة.يتعلم كيف يركب كل ذلك ، من خلال تعلم زراعة الحقل بكيفية ملموسة.

بالإضافة إلى المعارف و المعارف الفعلية(المهارات)، فهناك المعارف السلوكية، مثلما هو الحال في التصرف بشكل ملائم إزاء الاضطرابات الجوية أو احترام البيئة أيضا.»[1]

هذا بالنسبة لمثال من الحياة؛ و هو يصدق على الوضعية الإدماجية الديداكتيكية، لأنها في سعيها لأن توفر السياق وتطلب مهمة محددة و تمثل عائقا ينبغي تجاوزه تقتضي ضرورة حلها بالبداهة أن يحشد المتعلم ما اكتسبه سابقا من موارد كي يدمجها في الوضعية الجديدة التي يجابه؛ و هذا مثال لوضعية و تقديم لما يمكن أن تستدعيه الوضعية من موارد يجب دمجها:

---

1-كزافيي روجيرس:المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية،ص، 18.

* والثُّلْمَةُ، بالضم: فُرْجَةُ المَكْسورِ والمَهْدومِ. القاموس المحيط.

**الوضعية 04: وضعية سامي.**

عزيزي سامي

حانت العطلة وجاء الملل. لقد حلمتُ دائما بعطلةٍ على شاطئ البحر. ليس لوالديّ أيّ مشروع لهذه السنة ولا أعرف ماذا أفعل. أكتب لي سريعاً وأخبرني عن مشاريعك لهذا الصيف.

*صديقك مصطفى*

حرر إجابة سامي (في 100 كلمة)، والتي من خلالها يدعو مصطفى لقضاء العطلة معه على الشاطئ. أذكر ثلاثة أنشطة لتحفيزه (رياضة أو مسابقة أو ألعاب متنوعة أو نزهات على متن قارب أو سفينة، صيد ...).

و هذه هي جملة المكتسبات أو الموارد التي يجب أن يجنِّدها التلميذ لحلِّ وضعيّة "سامي":

- **مكتسبات متعلِّقة بالمعرفة:** * ***مكتسبات متعلِّقة بالمهارات:***

| | |
|---|---|
| قواعد اللغة | تقنيات كتابة الرسالة |
| عناصر الرسالة | مهارة الإقناع |
| أدوات الربط | تسلسل الأفكار |
| علامات الوقف | تسلسل الأفكار |
| الأسلوب الوصفي | ======== |

## 4) خاصية الدلالة (أن تكون من واقع المتعلم المعيش) :

كي يقوم تعاقد بين المدرس و تلامذته فعلى الوضعية التي يقدمها أن تكون ذات دلالة؛ أي أن يكون لها معنى لدى التلميذ،كي تنشأ بينه و بينها علاقة وجدانية إيجابية؛هذه العلاقة هي ما يدفع بالمتعلم إلى تعبئة مكتسباته،وهي التي تحفزه وتجعله نشيطا[1].

1-كزافييه روجيرس:الاشتغال بالكفاءات.ص:172

وغالبا ما يتجلى اتسام الوضعية بالدلالة والمعنى عبر وظيفتها أو مبررها {الوضعية1 و الوضعية3 :طلب مشاركة و مكونات الحاسوب السابقتان مثال على ذلك؛ فالأولى مبررها ما أنيط بها من وظيفة عملية يمكن أن تقع في الواقع الحقيقي}.

كما قد يكون ذلك التجلي عبر السياق الذي توضع فيه؛ و ما دامت الوضعية كما سبق تعريفها " مجموعة من المعلومات مدرجة ضمن سياق معين" فإن مصدر هذه المعلومات قد يكون هو: – الحياة اليومية للتلميذ{ كما هو الحال مع وضعية سامي في الصفحة أعلاه، أو الوضعية1 طلب مشاركة،أو الوضعية2 متجر مجوهرات}، و قد يكون مصدر المعلومات هو الحياة المدرسية في القسم{ الوضعية 3 مكونات الحاسوب}،و قد يكون المصدر حياة المواطنة أو الحياة الثقافية بصفة عامة { المثال على ذلك الوضعية التالية الخاصة بمستوى السنة الرابعة متوسط}.

**الوضعية 05: وضعية الحراقة.**

**الكفاءة الختامية :**

**" في نهاية الفصل من السنة الرابعة متوسط وفي وضعية تواصل ينتج المتعلم نصا حواريا حجاجيا انطلاقا من سند مكتوب".**

**نص الوضعية:** قرأت مع زميلك هذا الخبر:

**"أوقفت السلطات الإسبانية الأربعاء الماضي أربعة جزائريين حاولوا الدخول إلى الأراضي الإسبانية بعد تسللهم خِلسة داخل سفينة و تُعتبر هذه العملية الأولى التي تُسجل فيها محاولة الهجرة غير الشرعية عن طريق السفن منذ 2005 أو عن طريق قوارب الموت يوميا ... "[1]**

1–النص من جريدة النهار بتاريخ 09/03/**2008** العدد 108

وحَاوَل زميلك أن يبرر لك تصرف هؤلاء.اكتب في صفحةٍ الحوارَ الذي دار بينك وبينه.

- **تبدي فيه رأيك حول هذه الظاهرة.**
- **تعلل عواقبها الخطيرة.**
- **تدعم رأيك بشواهد.**

وقد يكون اتسام الوضعية بالدلالة راجعا إلى نوع المهمة المطلوبة و إدراك المتعلم لها و السندات المقترحة لإنجازها. و ما دامت الدلالة مرتكزة أساسا على العلاقة التي يقيمها المتعلم مع الوضعية، فينبغي على مصمم الوضعية أن يراعي أبعاد المتعلم البيولوجية و السيكولوجية و السوسيولوجية و الابستمولوجية. وأخيرا قد يرجع اتسام الوضعية بالدلالة إلى ما تطرحه على المتعلم من تحد؛ فتجعله يحقق تقدما في عمل مركب فتكون مفيدة بالنسبة إليه.{شأن وضعية تاجر المجوهرات}.[1]

## 5-**خاصية الجدة La nouveauté:**

لا يمكن للكفاءة أن تظهر ما لم تكن قدرة على حل وضعية جديدة بالنسبة للمتعلم؛ و إلا اعتبرت مجرد استنساخ لوضعية سبق حلها. فالوضعية الجديدة تقتضي من المتعلم تعبئة المعارف في سياق جديد، أو بالأحرى تكييفها؛ بمعنى توظيفها بروية في سياق جديد لا مجرد استظهار و تكرار لمعارف سبق اكتسابها؛ و يمكن لتحقيق خاصية الجدة الاشتغال على وثائق جديدة inédits كي نحرم المتعلم من كل إمكانية لاستنساخ استدلال سبق إنجازه جماعيا في مناسبة استغلال وثيقة في القسم، أو تكرار ما سبق قوله إزاءها.[2].{ بالإمكان تقديم وضعية شبيهة بوضعية سامي ، ففي مهمتها رد على رسالة؛ وهي كفاءة تواصلية مكررة ، غير أن الجدة تكمن في القيم الجديدة التي تطرحها و كذلك

1-كزافييه روجيرس:الاشتغال بالكفاءات.ص173.

2-نفسه:ص228.

السندات الجديدة التي تطلب الاشتغال عليها وهي خاصة بمستوى السنة أولى متوسط}[1].

## الوضعية 05: عيد الفطر.

**عزيزي نور الدين :**

بمناسبة عيد الفطر المبارك،قررت إدارة مدرستنا تنظيم حملة تضامنية لفائدة التلاميذ الفقراء والمحتاجين . وقد هزت هذه المبادرة مشاعري ، ففكرت أن اقترح عليك القيام بنفس العملية على مستوى مدرستك.

اكتب لي سريعا مقدما رأيك في المبادرة وما يمكن القيام به .

رد على رسالة سليمان في عشرة أسطر :

- تبرز أهمية التضامن مع الفقراء والمحتاجين .
- تعدد ما يمكن القيام به في هذا الخصوص .
- توظف الاستشهادات التالية:

**السندات**: و نص الحديث بالكامل في صحيح مسلم تحت الرقم(6538) ما يلي:{ حدّثنا مُحَمَّدُ بْنُ عَبْدِ اللّهِ بْنِ نُمَيْـرٍ. حَدَّثَنَا أَبِي. حَدَّثَنَا زَكَرِيَّاءُ عَنِ الشَّعْبِيِّ عَنِ النُّعْمَانِ بْنِ بَشِيرٍ ،. قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللّهِ : «مَثَـلُ الْمُـؤْمِنِينَ فِـي تَـوَادِّهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ، مَثَلُ الْجَسَدِ. إِذَا اشْتَكَىٰ مِنْهُ عُضْوٌ، تَدَاعَىٰ لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّىٰ».}؛ و قـد ورد بلفظـه أيضا في مسند الإمام أحمد تحت الرقم 18030، وفي السنن الكبرى للبيهقي تحت الرقم (6461).

**قال الله تعالى:**

**وأقيموا الصلاة وآتوا الزكوة واقرضوا الله قرضا حسنا وما تقدموا لأنفسكم من خير تجدوه عند الله هو خيرا وأعظم أجرا واستغفروا الله إن الله غفور رحيم.** **سورة المزمل الآية 20**

- **قال رسول الله ( ص )" مثل المؤمنين في توادهم و تراحمهم و تعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر و الحمى " . رواه مسلم.**

1-الاشتغال على السندات يعني هنا في هذا المستوى: القدرة على فهم النصوص و طريقة توظيفها.

والخلاصة إن الوضعية الإدماجية بما هي معلومات مسيقة تقتضي إنجاز مهمة بحسب تعليمات محددة ؛ ينبغي أن تقيم كفاءة ختامية محددة؛ لذا فإنه عندما نبني وضعية بغرض التقييم يجب أن نحدد الكفاءة الختامية بدقة ، و أن نحرص على استيفائها جميع مكوناتها : من سياق إلى سند إلى مهمة فتعليمات ؛ و ليس شرطا أن تكون هذه المكونات مرتبة بل تتبع النمط الذي تقتضيه أهداف البناء ؛ غير أنه من الضروري أن تحقق جميع الخصائص التي سبق تفصيل الحديث فيها: من تركيب و إدماج و دلالة و جدة ؛ وسنعطي مثالا لوضعية بهدف حوصلة ما سبق بالاستعانة بالتأشير إليها لتحقيق مزيد من الشكلنة.

**الوضعية 06: المولد النبويّ.** المستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط.

**الكفاءة الختامية** :

| |
|---|
| في نهاية السنة الأولى من التعليم المتوسط وفي وضعية تواصلية يكون التلميذ قادرا على إنتاج نص كتابي، وصفي أو سردي انطلاقا من سندات مكتوبة أو مصورة. |

# نص الوضعية

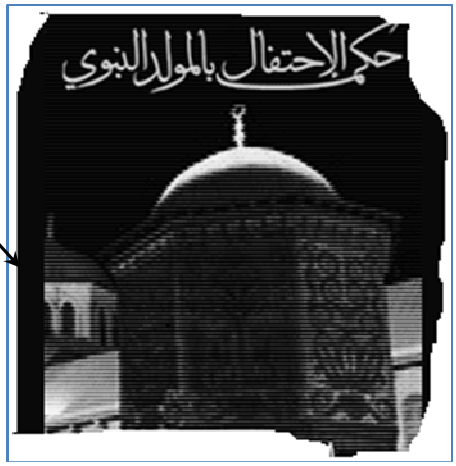
***السياق.***

تلقيت من صديق لك هذه الرسالة:

صديقي العزيز:

اقترب احتفال الأمة الإسلامية بالمولد النبوي الشريف .تستعد عائلتي للاحتفال، فطلبت من أبي أن يشتري لي كمية من المفرقعات ألعب بها مع إخوتي وأصدقائي في الحي . لكن أبي رفض بسبب خطورتها، وأن اللعب بها ليس مظهرا مقبولا من مظاهر الاحتفال. غير أنني لازلت لم أقتنع بذلك.

***السندات***



***المهمة***

**رد** على الرسالة في عشرة أسطر:

***التعليمات***

1) تبين فيها استعداد عائلتك للاحتفال بمولد النبي صلى الله عليه و سلم .
2) تصف مظهرا من مظاهر التضامن في هذه المناسبة.
3) تحذر من خطر استعمال المفرقعات.

## تصحيح الوضعية الإدماجية:

لقد رأينا أنه لا يمكن تقييم الكفاءة إلا من خلال الوضعية الإدماجيـــة ؛فهـــي أداة قياس الكفاءة «فعوض أن نقيم الكفاءة الختامية من خلال الأسئلة نقـــدم للتلميـــذ وضـــعية مركبة توافق الكفاءة الختامية ، ويعتبر المتعلم كفؤا إذا حل هذه الوضـــعية »[1].والســـؤال الأساسي الآن:كيف نصحح إنتاج المتعلم (حله للوضعية) كي نحكم عليه؛ بمعنى هل تحكم في الكفاءة أم لا؟ هل يعتبر كفؤا أم لا؟ و للإجابة عن هذا السؤال يقدم كزافييه روجيرس مثالا مفترضا ، و حلا لما يفترض أنه للمتعلم ، و تقييم مجموعة من المدرسين.

قضيت بعض الأيام عند خالتك سلمى.وهي تكتب لك هذه الرسالة بعد أسبوع من ذلك. وبدورك أكتب لها رسالة من 10 أسطر.

1-أجب على كل سؤال تطرحه عن عودتك.

اشرح لها كيفية قراءة شريط الفيديو، مستعملا صيغة الأمر وطريقة الاستعمال التالية:

أتمم الرسالة بطريقتك..

نفترض أن تلميذا أنجز النص التالي كإجابة عن الوضعية المطروحة أعلاه.

| |
|---|
| صباح الخير ، خالتي سلمى ؟<br>كيف حالك؟ هل بريت رجلك؟ لقد دخلت إلى المنزل على الساعة العاشر ، دهبت برجلي إلى المحطة . و كلت الدجاج .<br>باش تراي شريط الكاسيت اشعلي المسجلة و ادخلي الشريط و اغطي على العب. سأرجع عندك قريبا. |

1-المرجع نفسه: ص: 44. الترجمة المنجزة لهذا النص بها بعض الركاكة ،ما أحببنا أن نغيرها حفاظا على مقصدية الكاتب.

**في:03 سبتمبر2009**

صباح الخير يا محمد: أتمنى أنك دخلت بخير عند أمك. في أية ساعة وصلت إلى محطة الجزائر؟ ماذا فعلت للوصول إلى المنزل؟ وكيف استقبلك إخوتك وأخواتك؟

إنني أكتب لك اليوم لأنني لا أعرف كيف أقرأ شريط الفيديو؟ أوصلت التلفزة والمسجلة. ولا أعرف ماذا أفعل بعد ذلك.

أسلم عليك وأتمنى أن أراك قريبا في الدار. **خالتك سلمى**

طريقة الاستعمال:

صل التلفزة بالمسجلة.

شغل الاثنين معا.

ادخل الشريط.

اضغط على زر التشغيل.

فلنقترح نقطة لهذه الورقة.

أسطر تحت كل الأخطاء وأعد 10 منها و عندئذ أمنحه 0من 10.

ليس هكذا أنت يا علي لا ترى إلا الجوانب السلبية وأنت يا خديجة تقارنينه بالتلاميذ الآخرين و ليس بنفسه. ما ينبغي فعله هو تقدير الورقة بالنسبة إلى الكفاءة المنتظرة معتمدين على المقاييس.

أنا أرى أنها ورقة متوسطة ويستحق صاحبها 5من10

هذه الافتراضات تحاول إعطاء صورة عما يمكن أن يكون مبررا من وراء كل تثمين يعطيه المدرس ، من أجل ذلك و جب لأجل أن لا يكون التقييم عشوائيا مزاجيا أو محكوما بتصورات غير علمية كما في الأمثلة أعلاه أن تصحح ورقة المتعلم باعتماد مقاييس التصحيح {= شبكة التقييم} ؛ و هي عبارة عن مجموعة من المعايير و المؤشرات

يقول فرانسوا ماري جيرارد :«يمر تقييم الكفاءات بالضرورة عبر تحديد المعايير والمؤشرات ، وهذا في حقيقة الأمر هو الحال في كل تقييم يقتضي دائما مواجهة خبر استقيناه بعدد من المعايير التي تسمح بـــ«إعطائه معنى»[1]؛فما معنى المعايير و ما خصائصها؟

## المعايير:Les critères

المعيار وجهة نظر نعتمدها لتقويم العمل المراد تقويمه(الكفاءة)،هو أيضا صفة منتظرة من هذا العمل.[2]

## خصائص المعايير:

**1-الملائمة:**يعني أنها تقوم فعلا الكفاءة المستهدفة ،كي تسمح حقيقة باتخاذ القرارالجيد. [3]

**2-القلة:** أن تكون من الناحية الكمية أقل عددا لتحقيق الإنصاف وتسهيل التصحيح(الوثيقة205).

**3-الاستقلال:** قصد عدم تقويم الشيء نفسه مرتين (ومنه عدم معاقبة التلميذ مرتين)،أو بتعبير جيرارد «فشل أو نجاح معيار ما لا يجب بالضرورة أن يؤدي آليا إلى فشل أو نجاح معيار آخر».

1-كريستيان بوسمان و فروانسوا ماري وجزافيي روجيرس و آخرون:أي مستقبل للكفاءات؟ ترجمة عبد الكريم غريب ط:1 س:2005.عن المقال المعنون بـــ:أي توازن بين التثمين الشامل للكفاية و اللجوء إلى المعايير؟فرانسوا ماري جيرار François Marie Gerard ص: 147.

2-تعريف فرانسوا ماري جيرار منقول عن وثيقة مداخلة حول المعايير . ملتقى تكويني في ولايـــة تيـــارت مشـــروع PARE 2 وقد تشرفت بأن كنت أحد الذين استفادوا من هذا التكوين ؛ علما بأن مدير المشروع الـــوطني هـــو الســـيد الدكتور نور الدين طوالبي الثعالبي.

3-توازن بين التثمين الشامل للكفاية و اللجوء إلى المعايير؟فرانسوا ماري جيرار François Marie Gerard ص: 148.

**4-الاتزان:** بمعنى أن يكون لكل المعايير نفس الأهمية، بل نعطي أهمية أكبر لبعض المعايير هي المعايير الدنيا أو لنقل الحيوية ، وأخرى أقل أهمية هي معايير الجودة و الإتقان.

فما هي هذه المعايير يا ترى؟[1]

**المعيار الأول:** وجاهة الإنتاج Pertinence de la production:

الوجاهة أو ملائمة الإنتاج للوضعية تعني استخدام المتعلم عناصر السندات ، ومراعاة ضوابط الصيغ التي يستعملها ؛هكذا نعتبر منتج التلميذ وجيها عندما ينتج العمل المطلوب باختيار ما يلائم الوضعية من أدوات ؛ سنضرب الأمثلة بعد إتمام شرح ما بقي من معايير.

**المعيار الثاني:** السلامة.

هذا المعيار يتمثل في سلامة استعمال أدوات المادة ؛ وهي في اللغة العربية ــ موضوع الدراسة ــ استعمال اللغة استعمالا سليما ؛حتى وإن كان إنتاج المتعلم غير ملائم للوضعية المعروضة عليه ،بمعنى انفصال المعيار الثاني عن المعيار الأول.

**المعيار الثالث:** الانسجام la cohérence

يعني هذا المعيار أن يكون إنتاج المتعلم متناسقا له معنى ،باستعمال خطة منطقية ، وخلو المنتج من التناقض ، ومعقولية النتائج المعروضة فثمة تسلسل في الأقوال أو في الكتابة.

هذه المعايير الثلاثة هي معايير الحد الأدنى ،إذ لو نجح المتعلم فيها فهو كفء ، لأنها ما يسمح بالإقرار بدرجة اكتساب الكفاءة طالما المعايير هي ما يعكس ما تستهدفه الكفاءة.

---

[1]-تم بناء هذه الفقرة من خلال الاعتماد على مرجعين روجيرس المقاربة بالكفاءة في المدرسة الجزائرية ، والمداخلة ص:51 ــ الوثيقة 205.

**المعيار الرابع:** معيار الإتقان critère de perfectionnement

هو ما يدل على أصالة الإنتاج ، لأنه يكشف عن إبداع المتعلم في الأفكار والمفردات و كذلك في جودة العرض.

وفيما يلي مثال من مادة الرياضيات نستعين به لتبسيط هذه المعايير من أجل إنتاج فهم سليم و عميق لشبكة تقويم الوضعية.

**المعيار الأول :**التفسير السليم للوضعية.(الوجاهة)

**المعيار الثاني** :الاستعمال السليم لأدوات المادة.(السلامة)

**المعيار الثالث** :انسجام الإجابة.(الانسجام)

**طلبت منك أمك أن تشتري لها بعض مستلزمات البيت،فقمت بما يلي : اشتريت 500 غرام من الموز وكمية من البرتقال و1 كيلوغرام من لحم الخروف و6 كيلوغرام من الفواكه.**

**عند عودتك إلى البيت سألتك أمك عن كمية البرتقال التي اشتريتها؟**

| التلاميذ | الإجابات | المعيار الأول | المعيار الثاني | المعيار الثالث |
|---|---|---|---|---|
| التلميذ الأول | 6 – (1 + 0.500) = 4.500Kg | | X | X |
| التلميذ الثاني | 6 – 0.500 = 5.500 Kg | X | | X |
| التلميذ الثالث | 6 – 0.500 =5.500 g | X | X | |

# شروحات:

**التلميذ1**: لم ينجح في المعيار1 لأنّه لم يفسر الوضعية تفسيرا سليما ؛لعده اللحم من الفواكه.و بذلك لم يستطع معرفة ما تقتضيه الوضعية من عمليات. لكنّه نحج في المعيارين 2و3 فحساباته صحيحة وإجابته منسجمة(الوحدة ملائمة و رتبة القياس صحيحة ).لو قدرنا لكل معيار ثلاث علامات. و معيار الإتقان علامة، و لنفترض سلفا أن عرضه جيد،خط جميل و انعدام التشطيب؛ فسيأخذ:7من عشرة($\frac{7}{10}$)؛المعيار1: 0 ــ المعيار2 :3 ــ المعيار3: 3 ــ و معيار الإتقان: 1.

**التلميذ2**: نجح في المعيارين 1،3 لكنّه لم ينجح في المعيار2 لأنّ نتائج العمليات غير صحيحة. فهو لا يحسن استعمال أدوات الرياضيات.علامته:$\frac{7}{10}$

**التلميذ**3: نجح في المعيارين 1،2 لكنّه لم ينجح في المعيار 3 لأنّ الوحدة خاطئة بالإضافة إلى أنّ كميّة 5.500g غير منطقية (غير واقعية). و علامته $\frac{7}{10}$ .

ونستنتج أن شبكة التقييم هذه تحقق الإنصاف، و لا تبخس المتعلم حقه ؛ لأنها تقيمه بحسب ما تطلب منه لا مقارنة إياه بغيره و لا ناظرة إلى خطئه على أنه خطيئة.

و لنرجئن التمثيل لمادة العربية بعد استيفاء الشبكة ببعدها العمودي وهو المؤشرات بعد تفصيل الحديث في بعدها الأفقي و هو المعايير.

## المؤشرات:

وهي عناصر ملموسة قابلة للملاحظة و القياس ، و توفر للمصحح بيانات عن درجة تحقق المعيار ، وهي مرتبطة بالمعايير و بالفرص أو التعليمات، لذا فهي تختلف باختلاف الوضعية و التعليمات أو الفرص.

و نقدم شبكة نموذجية فارغة يمكن اعتمادها بين يدي تصحيح الوضعية في أي مادة عامة و في العربية خاصة ؛ و على المدرس أن يملأ النموذج بما يناسب الوضعية التي يبنيها ليقيم الكفاءة الختامية المطلوبة ، و هذا الجدول ضروري لمدنا بالمعطيات التي تمكننا من إصدار القرارات إن كان التقييم إشهاديا (تحصيليا) ، أو اتخاذ إجراءات علاجية إن كان التقييم تكوينيا.

## وثيقة بناء شبكة تصحيح:

### معايير الحد الأدنى:

1- **معيار الوجاهة**:

| تفسير المعيار | | المؤشرات المتعلقة بالوضعية الإدماجية | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| **سلم التنقيط** | | | |
| **التحكم الأقصى** | **التحكم الأدنى** | **تحكم جزئي** | **انعدام التحكم** |
| | | | |
| | | | |

**2.معيار السلامة:**

| تفسير المعيار | | المؤشرات المتعلقة بوضعية الإدماج | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| سلم التنقيط | | | |
| التحكم الأقصى | التحكم الأدنى | تحكم جزئي | انعدام التحكم |
| | | | |
| | | | |

**3.معيار الانسجام:**

| تفسير المعيار | | المؤشرات المتعلقة بوضعية الإدماج | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| سلم التنقيط | | | |
| التحكم الأقصى | التحكم الأدنى | التحكم الجزئي | انعدام التحكم |
| | | | |
| | | | |

**4**

**4. معيار الإتقان:**

| تفسير المعيار | | المؤشرات المتعلقة بوضعية الإدماج | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| **سلم التنقيط** | | | |
| **التحكم الأقصى** | **التحكم الأدنى** | **التحكم الجزئي** | **انعدام التحكم** |
| | | | |
| | | | |

و لتطبيق هذا النموذج ، ينبغي معرفة كيفية استعماله.

**طريقة استعمال الشبكة:**

ما يشغل المدرّس في تصحيح الأوراق باعتماد شبكة تصحيح مبنيّة على المعايير والمؤشّرات هو كيفية الانتقال من المؤشّرات المستخرجة من إنتاج المتعلّم إلى تقدير المعايير. لذلك يجدر بالمصحّح أن يبحث في إنتاج التلميذ عن المعلومات والبيانات الّتي تخبره بدرجة التحكّم في كلّ معيار من المعايير المحدّدة (تحكّم أقصى أو تحكّم أدنى أو تحكّم جزئي أو غياب التحكّم).

وتخبر درجة التحكّم في المعيار المصحّح بدرجة التحكّم في الكفاءة، وفي مرحلة ثانية، بارتقاء المتعلّم إلى الطّور الموالي أو الرسوب.

وهذا تمثيل لشبكة تصحيح تتعلق بالوضعية الأخيرة المطروحة أعلاه ؛ وضعية الخالة سلمى.

## معايير الحد الأدنى

### 1. معيار الوجاهة:

| تفسير المعيار | المؤشرات المتعلقة بالوضعية الإدماجية |
|---|---|
| يتحقق هذا المعيار إذا كان إنتاج المتعلم مرتبطا بالوضعية ، و اختار أدوات المادة المناسبة ؛ وإن لم يكن إنتاجه سليما ولا منسجما. | 1/ يكتب رسالة إخوانية متكاملة العناصر.<br>2/ يجيب عن سؤالين من أسئلة العمة سلمى.<br>3/ يستعمل صيغ الماضي و الأمر بشكل صحيح. |

| سلم التنقيط | | | |
|---|---|---|---|
| التحكم الأقصى | التحكم الأدنى | تحكم جزئي | انعدام التحكم |
| 3 مؤشرات من 3 | مؤشرين من 3 | مؤشر من3 | لا مؤشر -0- |
| | | | |

### 2.معيار السلامة:

| تفسير المعيار | المؤشرات المتعلقة بوضعية الإدماج |
|---|---|
| يتحقق هذا المعيار إذا كان استعمال اللغة سليما ، وإلم يكن وجيها و لا منسجما. | 1/ أخطاؤه النحوية و الصرفية أقل من خمسة أخطاء.<br>2/ يستعمل أسلوبا جميلا (به تشبيه أو استعارة).<br>3/ يستعمل علامات الوقف بشكل سليم(النقطة و الفاصلة). |

| سلم التنقيط | | | |
|---|---|---|---|
| التحكم الأقصى | التحكم الأدنى | تحكم جزئي | انعدام التحكم |
| 3 مؤشرات من 3 | مؤشرين من 3 | مؤشر من3 | لا مؤشر -0- |
| | | | |

### 3 معيار الانسجام:

| تفسير المعيار | المؤشرات المتعلقة بوضعية الإدماج |
|---|---|
| يتحقق هذا المعيار إذا كان إنتاج المتعلم متسلسلا ، خاليا من التناقض المنطقي ، و إلم يكن وجيها و لا سليما. | 1/ يبدأ رسالته بالافتتاح و يختمها بالتحية.<br>2/ يقدم نصائحه في طريقة استعمال الفيديو بطريقة منطقية.<br>3/ لا يتناقض بين فكرة و أخرى. |
| | |

| سلم التنقيط | | | |
|---|---|---|---|
| التحكم الأقصى | التحكم الأدنى | التحكم الجزئي | انعدام التحكم |
| 3 مؤشرات من 3 | مؤشرين من 3 | مؤشر من3 | لا مؤشر -0- |
| | | | |

**4. معيار الإتقان**

| تفسير المعيار | المؤشرات المتعلقة بوضعية الإدماج |
|---|---|
| يتحقق هذا المعيار إذا كان الإنتاج أصيلا و معروضا بشكل جميل ، و إلم يكن وجيها و لا سليما و لا منسجما. | 1/ جمال الخط ووضوحه.<br>2/ احترام فضاء الورقة<br>3/ انعدام التشطيب. |

| سلم التنقيط | | | |
|---|---|---|---|
| التحكم الأقصى | التحكم الأدنى | التحكم الجزئي | انعدام التحكم |
| 3 مؤشرات من 3 | مؤشرين من 3 | مؤشر من3 | لا مؤشر -0- |
| | | | |

وبناء على شبكة من هذا القبيل يشرع المدرس في تصحيح ورقة المتعلم فلا يجازيه على الصواب مرتين و لا يعاقبه على الخطأ مرتين، و أن يعمل بقاعدة الثلثين[1].

1-كزافيي روجيرس: المقاربة بالكفاءة في المدرسة الجزائرية،.ص:54

وفي الوقت ذاته يملأ جدولا من طبيعة أخرى نعرضه و نبين بعده وظيفته.

| أسماء التلاميذ | المعايير الأساسية | | | | | | | | | | | | م ج | م غير م |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المعيار1 (الملاءمة) | | | | المعيار2 (الاستعمال الصحيح لأدوات المادة) | | | | المعيار3 (الانسجام في الإنتاج) | | | | | |
| | ت أق. | ت أد. | ت.ج | إ.ت | ت أق. | ت أد. | ت.ج | إ.ت | أق.ت | أد.ت | ت.ج | إ.ت | | |
| التلميذ1 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ2 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ3 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ4 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ5 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ6 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ7 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ8 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ9 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ10 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ11 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ12 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ13 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ14 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ15 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ16 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ17 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ18 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ19 | | | | | | | | | | | | | | |
| التلميذ20 | | | | | | | | | | | | | | |
| إخفاق/معيار | | | | | | | | | | | | | | |

**ت أ ق: تحكم أقصى.**

**ت أ د: تحكم أدنى.**

**ت ج: تحكم جزئي.**

**ا ت: انعدام التحكم.**

**م ج: معيار الجودة.**

**م غير م: معيار غير مكتسب.**

يمكن هذا الجدول المدرس من ضبط مجموع المتعلمين الذين يعانون من نقائص مشتركة، وذلك في الخانة السفلى حيث يجمع التلاميذ الذين تنقصهم الوجاهة أو السلامة أو الانسجام. أما أفقيا فإنه يعلم من خلاله المشكل الأولي بالاهتمام. و من ثم يشرع في معالجة النقائص.

بعد تحديد النقص، و تصنيف الفئات الضعيفة ، و كذا معرفة نوع الخلل ، يشرع المدرس في إطار التقييم التكويني في معالجة الخلل و تدارك النقائص، من أجل ذلك تناول أنماط المعالجة ، و طرائق تدارك النقائص[1]. يمكن أن نفعل ذلك إما:

1) جماعيا: إذا لاحظ المدرس بعض الصعوبات المشتركة لدى أغلبية التلاميذ.
2) أو ضمن أفواج صغيرة إذا لاحظ أن بعض التلاميذ يعانون صعوبات متشابهة.
3) على مستوى كل تلميذ إذا استطاع أن يجعل كل تلميذ يعمل فرديا ــ تفريـــــد التعليم ــ [2]،

وذلك باعتماد جذاذة مرفقة ببطاقات التصحيح الذاتي ، أو انطلاقا من تمارين مأخوذة من كتاب بحيث يلتزم المتعلم بحلها.

أما أنماط المعالجة يمكن أن نوجزها في الأساليب التالية:

## المعالجة الداخلية

**1-المعالجة الذاتية** Autocorrection: يعاد الإنتاج إلى صاحبه (المتعلم) ويطلب منه إصلاح موطن الخلل التي عينها المدرس، أو باعتماد أسلوب المقارنة كأن يقارن المتعلم إنتاجه بإنتاج غيره ؛ و عندها يسمى هذا النمط Hétéro correction.

**2-التمارين الإضافية:** هذا الأسلوب يعتمد لاستعادة بعض المكتسبات القبلية التي ظهرت

1-المرجع نفسه ص:55.

2-فيليب برنو: بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة، – منشورات عالم التربية ترجمة عبد الكريم غريب – ط:1- س:2004 ص: 105.

أثناء التصحيح أنها لم تكتسب بما يكفي. خير مثال نذكره اعتماد جدول نموذج كالتالي:

| التلاميذ المعنيون | المعيار(المعايير) اللازم معالجته | الأنشطة العلاجية | تمارين تقويم أثر العلاج على تعلمات التلاميذ |
|---|---|---|---|
| التلميذ رقم... | | | |
| التلميذ رقم... | | | |
| التلميذ رقم... | | | |

**3-إعادة التعلم** : إذا لوحظ أن درسا بأكمله لم يستوعب فعلى المدرس أن يعيده باعتماد أمثلة جديدة ، وقواعد مبسطة ، و تمارين تطبيقية مختلفة.

**4-التلخيص:** بالإمكان اعتماد أسلوب التلخيص كأن يطلب من المتعلم تلخيص درس أو جزء من الدرس ظهر أنه لم يتمكن من استيعابه.

**5-الحوصلة:** إذا لوحظ أن الخلل نابع من عدم إدراك العلاقات بين التعلمات (مجموعة من الدروس مثلا ؛ مفاهيم تراتبية ، أو تصورات متباينة...) فعلى المدرس أن يحوصل بحيث يربط في حوصلته بين ما لم تدرس علاقاته التضايفية أو الإفضائية.

## المعالجة الخارجية

قد نكتشف أن المتعلم يعاني من ضعف في النظر ، أو السمع أو النطق dislécsique ، أو مشاكل نطقية aurtophonique؛فالعلاج يكون عن طريق إحالة المتعلم إلى جهات خارجية ، أطباء ، مستشارين نفسيين أو أرتوفونيين وهكذا...

# خاتمة

من خلال البحث والتنقيب في مجال المقاربة بالكفاءات، ظهر لنا جليا أن بيداغوجيا الكفاءات قد حظيت باهتمام كبير من قبل الفاعلين في حقل التربية والتكوين نظرا لما تفتحه هذه المقاربة الجديدة من آفاق واعدة وخصبة تسمح للدارسين باستثمار نتائجها في عملية التجديد التربوي حتى تصبح أكثر ملاءمة لمستجدات الواقع السوسيو اقتصادي.

وقد تواترت في العقد الأخير من القرن العشرين العديد من الكتابات حول موضوع الكفاءات باعتبارها جسرا يربط بين المدرسة وبين الحياة. فقد ظهرت المقاربة بالكفاءات بشكلها النسقي المعقد في الدول الانجلوساكسونية، وانتشرت بعد ذلك في الدول الفرنكوفونية(بلجيكا،فرنسا،كندا) غير أن تبني هذه الاستراتيجية، وضمان نجاحها على مستوى التطبيق رهينان بإعادة النظر في منظومتنا التربوية وفق تصور شمولي يراعي أبعاد النظام التربوي وامتداداته داخل المحيط حتى لا تظل هذه المقاربة فكرة عابرة أو صيحة في واد، ذلك أن التجارب بينت أن العبرة ليست بالاطلاع على المستجدات التربوية فقط، ولكن بالتطبيق الفعلي.

وبعد افتحاص التعريفات التي حاولت تتبع وضبط هذا المفهوم في شقيه النظري والتطبيقي ، قادتنا إلى تسجيل الملاحظات التالية:

– إن تناول هذا المفهوم وهيمنته على الخطاب التربوي السائد يمكن اعتباره انعكاسا إيجابيا لمقولة مونتيني:"العقل المنظم خير من العقل المليء".

– اختلاف المفهوم حسب المرجعية التي ينهل منها، والمنطق الابستمولوجي الذي يصدر عنه.

– يكتسب المفهوم دلالة تختلف من حقل إلى آخر:إدارة – معمل – مدرسة – مقاولة.

– تأثر المفهوم بالعوامل الثقافية والسوسيو اقتصادية.

– صعوبة تقديم تعريف جامع للكفاءة باعتبارها مقاربة متجددة باستمرار، إن غنى هذه التعريفات وتنوعها جعلها تكتسب دلالات مختلفة تبعا لظروف الزمان والمكان وحقلي الاستعمال والتداول.

– إن مصطلح الكفاءة يتقاطع مع مجموعة من المفاهيم الأخرى المجاورة له كالمهارة، والاستعداد، والقدرة، والإنجاز،والسلوك،مما يفرض على الباحثين في مجال التربية تحصين مكتسباتهم النظرية والمعرفية حتى يدركوا الحدود الفاصلة بين هذه المصطلحات التي تشكل زخما مفاهيميا بامتياز.

– إن بيداغوجيا الكفاءات، رغم تنوعها وغناها وتعدد مشاربها، قد شكلت ولا تزال طفرة نوعية، وثورة تصحيحية داخل بيداغوجيا الأهداف؛ حيث ظهرت المقاربة بالكفاءات في سياق النقاشات التربوية التي واكبت التدريس بالأهداف، ولهذا يمكن اعتبارها وريثة شرعية لبيداغوجيا الأهداف، الجيل الثاني من الأهداف.

– أثارت بيداغوجيا الكفاءات بعد ظهورها في الغرب ردود أفعال كثيرة بين مؤيدة ومعارضة.

– شكلت هذه المقاربة الجديدة بالنسبة إلى المهتمين إغراء نظريا وتحديا منهجيا نظرا لطابعها البراغماتي الذي ينشد النفعية والمردودية في المجال التربوي عبر ربط المدرسة بالحياة والانتقال بالممارسة التعليمية من إبدال التلقين إلى إبدال التعلم أو التدريب الذي

يمكن التلاميذ من تحقيق هدفين رئيسيين هما: حسن الأداء وحسن الحضور من خلال تكييف التعلمات لمواجهة المشكلات، وامتلاك القدرة على حلها مع ضرورة تحيينها ومراجعتها وتقويمها كلما تطلب الأمر ذلك.

لكن هذه النوايا الحسنة للمشروع التربوي فيما يخص اعتماد هذه الاستراتيجية تصطدم ببعض المعوقات التي تحد من فعاليتها، وتجعل مكتسباتها محدودة مما يجعل مصيرها مثل مصائر التجارب التربوية السابقة التي تعاملت مع المدرسة كحقل للتجريب. ومن هذه المعوقات نذكر بعضها:

– مازالت منظومة تكوين المدرسين تحضع لتصور تقليدي يروم نقل المعارف، وشحن الأذهان وملء الفراغات؛ دون مراعاة ما استجد في ميدان الديداكتيك، ومحاولة تكييفه مع خصوصياتنا الثقافية والاجتماعية. لذا يجب مراجعة المناهج والبرامج الخاصة بمراكز التكوين، وتفعيل منظور التكوين المستمر حتى نضمن تكوين المدرسة تكوينا مبنيا على الكفاءات.

– قلة الوسائل والتجهيزات وورشات العمل التي تمكن من الاشتغال في ظروف جيدة؛ حيث إن الأقسام تشهد اكتظاظا كبيرا.

– إعادة النظر في محتوى البرامج الدراسية التقليدية التي تركز على المضامين في حين أن المقاربة بالكفاءات تعتمد في بناء البرامج على قاعدة الكفاءات، وهي ليست مقررا تقليديا، بل هي مجموعة من المهارات؛ أي ما يجب أن يتقنه المتعلمون؛إذ يتم تحديد ذلك في شكل كفاءات.

– غياب تصور مجتمعي واضح حول أدوار المدرسة وأهدافها بيسر تحديد الحاجيات والبحث عن الوسائل وإيجاد الحلول.

– تطرح بيداغوجيا الكفاءات سؤالا مؤرقا حول النفعية في مجال التعليم، وعلاقتها بالمجانية. فهل تتعارض المجانية مع النفعية؟

– قد تجهض المقاربة بالكفاءات مبدأ تكافؤ الفرص بين المتعلمين،إذا لم نستحضر معطيات البيداغوجيا الفارقية حتى نضمن جودة التعليم للجميع ونحقق مفهوم المدرسة العادلة أو الديمقراطية.(مقارنة بين المدارس العامة والخاصة).

–عامل الزمن؛حيث يجب إعادة استثمار الزمن الدراسي وفق منظومة الكفاءات.

-والواقع الذي عاينه الخبراء هو أن متعلما ضمن المقاربات السابقة يظهر عجزا كلما واجته وضعيات حياتية و مهنية معقدة و متجددة ؛ وهو ما أفضى بهم إلى تغيير التصور و كذا الإجراء ؛ و هو إطار المقاربة بالكفاءات المستندة إلى السوسيوبنائية بنزعتها السياقية و الشاملة و المندمجة و الوظيفية . فكان لزاما إيجاد طرق تقييم تباين ما اجترح سابقوهم السلوكيون فكان إبداع الوضعية الإدماجية بما هي معلومات مسيقة و مفضية إلى عائق أو إشكال يحتم بالضرورة حشد المكتسب و المتمثل في الموارد سواء أكانت من طبيعة مدرسية (درايات مشفرة) أم من طبيعة حياتية وليدة التجربة المعيشة (درايات)، و ضبطها ــ أي الوضعية ــ بجهاز مفاهيمي ضخم متمثل في تحديد مكوناتها ، و رسم خصائصها ، وفرض شروط تصحيحها ، و اقتراح كيفيات علاج نقائصها.

– كيفية تكوين الكفاءات، ليست من العمليات البسيطة، التي تتم من خلال نمط أو أسلوب أو تقنية محددة، بل إنها شبيهة بالمشكلات المتجددة التي تتوقف في كل حالة على أسلوب واستراتيجية ملائمتين لها؛ الأمر الذي يفرض اعتبار التدريس بالكفاءات شبيها بالبنية المفتوحة أو النسق الذي كلما تغيرت أحد عناصره، استلزم ذلك تكيفا أو ملاءمة جديدة لعناصر هذه البنية أو النسق.

– استفحال ظاهرة التسرب المدرسي، ومن ثم فإن بيداغوجيا الكفاءات هي جواب عن سؤال مؤهلاتهم وقدراتهم.

رغم تشخيصنا لمكامن الخلل في نظامنا التربوي بغية تصحيحها وتجاوزها، فإن هذا لا يعني أن المدرسة الجزائرية عاجزة عن تفعيل هذه الاستراتيجية على أرض الواقع؛ إذ يكفي أن تتوفر الشروط المناسبة، وتأهيل الموارد البشرية لتحقيق نقلة نوعية في مجالي التربية والتكوين،وهذا ليس بعزيز على المدرسة الجزائرية التي حققت أهدافا نبيلة كجزأرة الأطر، وتعميم التعليم، وتكوين أجيال قادرة على ركوب التحدي، والانخراط في جزائر الألفية الثالثة.من هذا المنطلق فإن بيداغوجيا الكفاءات قد تصبح مدخلا ضروريا للتصالح بين المدرسة والمجتمع.

من هنا نرى أنه ينبغي الخروج بالنتائج التالية:

1-ينبغي أن يكون هنالك تقييم تشخيصي في بداية السنة يمكن المدرس من التحقق من اكتساب الكفاءات القاعدية ، التي كانت في السنة الماضية كفاءات ختامية.
2-تنظيم برنامج سنوي يحدد مواعيد مضبوطة بين فترات تعلم إرساء الموارد مخصصة لتعليم دمج الموارد ، و أخرى لتقييمها.
3-إنتاج بنك للوضعيات الإدماجية السليمة التي تستجيب للمواصفات السابق ذكرها؛ كي تكون عونا للمدرس العاجز عن إنتاجها بنفسه ، من أجل تحقيق الإنصاف بين جميع المتعلمين.
4-تعميم النماذج المقترحة في البحث و المتمثلة في شبكة التصحيح و جداول إحصاء النقائص و أيضا جداول العلاج.
5-الحث على الإكثار من الدورات التكوينية التي تمكن المدرسين من إنتاج فهم أعمق بهذه البيداغوجيات يخول إليهم القدرة على الرفع من نوعيات ممارساتهم البيداغوجية.

6-مضاعفة اهتمام الجامعة في إطار ما تنتج من بحوث علمية بالإكثار من البحوث المتعلقة بمثل هذه البيداغوجيات ، و الرفع من مستواها المعرفي ، و التركيز على الإجرائي منها ، ودعم الرفيع منها بمحاولة نشره.

## 1- المراجع باللغة العربية:


- **القرآن الكريـــم.**
- **ابن خلدون:** المقدمة، مطبعة محمد عاطف، مصر.
- **أحمد أوزي:** التعلم والتعليم بمقاربة الذكاءات المتعددة،ط2،2004،منشورات علوم التربية،الشركة المغربية للطباعة والنشر بالرباط.
- **أحمد محمد الطيب:** التخطيط التربوي،ط1،1999 المكتب الجامعي، الإسكندرية ، مصر.
- **أحمد حسين اللقاني:** تطوير مناهج التعليم،عالم الكتب،ط1،1995،مصر .
- **أحمد حسن اللقاني،وعلي الجمل:** معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، ط1،1996 مصر.
- **أحراشو الزاهر:**الشخصية وأنماط التعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية،العددالأول2000،المغرب.
- **إسماعيل همونـي:** الكفايات والتمثلات، سؤال في الوظائف البيداغوجية، مجلة علوم التربية، ع25- أكتوبر 2003،المغرب.
- **بدر الدين بن تريدي:** تقييم التعلم، سلسلة البيداغوجيا التطبيقية الحديثة .
- **بنيامين س. بلوم:** صنافة الأهداف البيداغوجية-المجال العقلي- ترجمة محمد آيت موحى ، ط1995،1، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء المغرب.
- **بوبكر بن بوزيد:** خطة تنفيذ إصلاح النظام التربوي،الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، أكتوبر 2003.
- **بوبكر بن بوزيد:** إصلاح التربية في الجزائر رهانات و إنجازات، دار القصبة 2009.
- **بيير ديشي:** تخطيط الدرس لتنمية الكفايات، ترجمة عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، مطبعة دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء،ط1،2003.

- **توفيق أحمد مرعى، ومحمد محمود الحيلة:** المناهج التربوية الحديثة،مفاهيمها، وعناصرها، وأسسها،وعملياتها، ط1،2003 دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- **حاجي فريد:** المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي ع17 /2005 المركز الوطني للوثائق التربوية الجزائر.
- **حسن شكير:**مدخل الكفايات والمجزوءات،ط1،2002، المفتي برنتر،الدار البيضاء المغرب.
- **حسن بوتكلاي:** مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو، مطبعة أكدال،ط1،2004.
- **خالد الميري و إدريس قاسميّ:**سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب– الطبعة الثانيّة 2000 .
- **رشدي أحمد طعيمة:**الأسس العامة لمنهاج تعليم اللغة العربية، ط2، 2000 دار الفكر العربي،القاهرة، مصر.
- **رشيد أحمد طعيمة، ومحمد سيد مناع:**تعليم العربية والدين بين العلم والفن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،ط1، 1994.
- **رشيد لبيب ومنير عطا الله:**الأسس العامة للتدريس، ط1،1983، دار النهضة العربية، بيروت لبنان.
- **روجيه كوزينه:**التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدائم، ط4،1979، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.
- **سعيد بن كراد:** مدخل إلى السميائيات العامة، السميائيات مفاهيمها و تطبيقاتها،منشورات الزمن ط:1المغرب.
- **سمعان وهيب:** الثقافة والتربية في العصور الوسطى،د.ط، دار المعارف القاهرة .
- **سهيلة محسن كاظم الفتلاوي وأحمد الهلالي:**المنهاج التعليمي والتوجه الإيديولوجي بين النظرية والتطبيق، دار الشروق 2006.
- **صالح محمد علي أبو جادو:**علم النفس التربوي، ط1، 1998، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- **صالح عبد العزيز:**التربية وطرق التدريس،ج1، ط12،1976،دار المعارف مصر.

- **صحيح مسلم:**

- **طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم عباس الوائلي:** اللغة العربية ومناهجها، وطرائق تدريسها، ط1،2005 دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- **طلال عتريسي:** الحدود الأوروبية للتربية، مجلة الفكر العربي،عدد 21 جويلية 1981 بيروت لبنان.
- **عارف عبد الغاني:**الطرق الديداكتيكية، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، العدد 11، ديسمبر 1990،الرباط المغرب،ص23.
- **عبد الغني عبود:**دراسة مقارنة لتاريخ التربية،ط1،1978، دار الفكر العربي القاهرة.
- **عبد الكريم غريب:**الكفايات واستراتيجيات اكتسابها، منشورات عالم التربية،ط1، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب .
- **عبد الكريم غريب:** شخصية الطفل والمراهق، مجلة علم النفس التربوي، مقال تحت عنوان:طفولة ومراهقة مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء2001.
- **عبد الكريم غريب ومن معه:**في طرق وتقنيات التعليم– من أسس المعرفة إلى أسس تدريسها– سلسلة علوم التربية،العدد 07،1992،الشركة المغربية للطباعة والنشر،الرباط المغرب.
- **عبد الكريم غريب:**عقدة الأمير، مقاربة سيكونسقية، ط1،1996 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب.
- **عبد الكريم غريب:**التربية والخلفية السيكولوجية، مجلة عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب 2004.
- **عبد الكريم غريب ومن معه:**معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ط3، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب 2001 .
- **عبد الكريم غريب:** المنهاج بالكفايات، مجلة علوم التربية، في محورها نحو تحديث مناهج التعليم العدد 6 مطبعة النجاح الجديدة 1999 .
- **عبد الكريم غريب:**المقاربة السلوكية لبيداغوجيا الأهداف ضمن درسنا اليوم، عدد05 من سلسلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب ط02 ، 1991.

- **عبد الكريم غريب:**استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم الجودة وتكوينها،مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب.
- **عبد الكريم غريب:** الكفايات استراتيجيات وأساليب تقييم الجودة.منشورات عالم التربية،ط4، مزيدة ومعدلة، ديسمبر2003.
- **عبد الكريم غريب:**الكفايات واستراتيجيات اكتسابها،منشورات عالم التربية، ط2-2002 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- **عبد الكريم غريب:**البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق، مقاربة نسقية للتحليل الأنظمة التربوية، والبرامج الدراسية من الأهداف إلى التقييم،ط3، 2004 مطبعة النجاح الجديدة المغرب.
- **عبد الكريم غريب،عبد العزيز الغرضاف، وعبد اللطيف الفرابي،ومحمد آيت موسى:**معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك،ط2،منشورات عالم التربية،مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب .
- **عبد الكريم غريب والبشير اليعكوبي :**المجزوءات،منشورات عالم التربية،2003،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب.
- **عبد اللطيف الفاربي:**تحضير الدرس وتخطيط عمليات التعليم والتعلم- دراسة في الأسس النظرية وتطبيقاتها، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، 2000.الدار البيضاء، المغرب.
- **عدس عبد الرحمن وآخرون:**علم النفس التربوي ط4،1997، منشورات جامعة القدس المفتوحة،عمان، الأردن.
- **عمر بيشو:** الكفاية والمعرفة، مجلة علوم التربية، ع25-أكتوبر2003.
- **عزيز عبد السلام:** مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع ط2003/1.
- **عزت جردات:** مبادئ القياس والتقويم، المكتبة التربوية المعاصرة،ط3،2003 عمان الأردن .
- **غاستون ميالاريه:** مدخل إلى التربية، ترجمة : نسيم نصر، منشورات عويدات، سلسلة :زدني علما، ط4، 1985 ، بيروت لبنان .

- **غيزليون.ر.ورتشارد.ج.ف:** الاستدلال بالفعل،حل المشكلات، تعريب عبد الكريم فليو،مجلة سيكولوجية التربية،العدد2 2001 مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء،المغرب.

- **فاروق شوقي البويهي:** التخطيط التربوي، عملياته، مدخله،دار المعرفة الجامعية،ط1،1999.

- **فوزي طه إبراهيم،ورجب أحمد الكلزة:** المناهج المعاصرة منشأ المعارف الإسكندرية،ط1،1983.

- **فيليب برنو:** بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة ، منشورات عالم التربية، ترجمة عبد الكريم غريب ، ط:1، 2004 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب.

- **فيليب جوناييز:** نحو فهم عميق للكفايات،الكفايات والسوسيوبنائية، تعريب وتوضيب عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، ط1،2005 ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب.

- **قطامي يوسف وعدس عبد الرحمن:** تفكير الأطفال، تطوره وطرق تعليمه،ط2002،2،دار الأهلية للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

- **كريستيان بوسمان و فروانسوا ماري كزافيي روجيرس و آخرون:** أي مستقبل للكفايات؟ ترجمة عبد الكريم غريب ط1 ،2005 ، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب.

- **كزافيي روجيرس:** الاشتغال بالكفاءات، ترجمة الحسين سحبان وعبد العزيز سيعود – مكتبة المدارس – الدار البيضاء – الطبعة 1 – 2007 .

- **كزافيي روجيرس:** المقاربة بالكفاءة في المدرسة الجزائرية، تقديم بوبكر بن بوزيد. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية. نوفبر2006.

- **كتاب اللغة العربية:** السنة الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة،من التعليم المتوسط، تنسيق وإشراف الشريف مريبعيي، تأليف أحمد حبيلي لزهري جابري، يوسف فيلالي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

- **لحسن بوتكلاي:** مفهوم الكفايات وبناؤها عند فيليب بيرنو، مجلة علوم التربية، ع25،اكتوبر2003،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب.

- **مازن الوعر:** مدخل إلى اللسانيات العامة، دار طلاس.

- **محمد الدريج:** من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع،عدد14 ،2004الدار البيضاء، المغرب.

- **محمد الدريج:** الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، ع16، اكتوبر2000 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب .
- **محمد منير مرسي:** تخطيط التعليم واقتصادياته، دار قباء للطباعة، المنطقة الصناعية،ط1،1998 عالم الكتب.
- **محمد الدريج:** الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، ع16، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء المغرب اكتوبر2000.
- **محمد الدريج** : الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع،2003.
- **محمد الدريج:** التدريس الهادف، من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين،2004.
- **محمد الدريج:** تحليل العملية التعليمية، منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية، ط 1988، الرباط
- **محمد محمود الحيلة**: تصميم التعليم نظرية وممارسة،ط3، 2005، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
- **محمد مومن:** تكوين المدرسين المبني على الكفاية، مجلة علوم التربية،ع25،أكتوبر 2003.
- **محمد فاتحي:** تقييم الكفايات، تقديم ومراجعة عبد الكريم غريب،منشورات عالم التربية،ط1، 2004،مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.
- **محمد فاتحي**: مناهج القياس وأساليب التقييم–بناء الاختبارات ومعالجة النتائج–منشورات ديداكتيكا،ط2004،3 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء، المغرب.
- **محمد العمارتي:** نعم للمقاربة بالكفايات لكن كيف يمكن تحقيقها؟ مجلة علوم التربية ط2007/1 مطبعة النجاح الجديدة الدار البيضاء المغرب .
- **محمد رضا البغدادي:** الأهداف و الاختبارات بين النظرية و التطبيق في المناهج و طرق التدريس ، مكتبة الفلاح، الكويت ط2 ،1981 .

- **محمد هشام فالوقي:** بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط واستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- **ميلود التوري:** تدبير المجزوءات لبناء الكفايات،ط1، سوماكرام،الدار البيضاء، المغرب.
- **منهاج السنة الرابعة** من التعليم المتوسط جويلية 2005 وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الجزائر.
- **منشورات المعهد الوطني** لتكوين مستخدمي التربية، الحراش، الجزائر.
- **المنجد في اللغة والأعلام**، ط25،دار المشرق لبنان.
- **المعجم العربيّ:** المنظمة العربية للثقافة و العلوم.
- **موسوعة الكفايات الألفاظ والمفاهيم والاصطلاحات** إعداد وترجمة وتعريب الحسن اللحية منشورات جريدة حقوق الإنسان الكتاب السابع ط1،2006 الرباط المغرب.
- **نوار سوكو:** جريدة الخبر اليومية، الصادرة بتاريخ:2010/01/27، ص13.


## 2-المراجع باللغة الأجنبية


- ***Bentolia Alain:*** *de l'illettrisme en générale et de l'école ,éd. :Plon - collection, Paris 1996.*
- ***De vecchi,G.2000:*** *Aider Les élèves à apprendre. Ed, Hachette éducation. Paris.*
- ***D.Raulin*** *:les modules ,vers des nouvelles pratiques pédagogiques au lycée ,centre national de documentation pédagogique ,Ed. hachette,1993.*
- ***Françoise Clerc****: Enseigner en modules, Ed. Hachette,1992.*
- ***Gérard Fourez:*** *des compétences négligées à l'école, pédagogie - formation, chronique sociale 2007*
- ***Guyle Boterf*** *: construire les compétences individuelles et collectives, Paris, éd .d'organisation,2004.*

- ***G.Mialaret*** *: vocabulaire de l'éducation .Presse Universitaires de France.1ére édition 1979 .- http://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile,_ou_De_l'%C3%A9ducation*
- *H.Gardner.Les intelligences multiples pour changer l'école.la prise en compte de différentes forme d'intelligence-traduit de l'américain par Evous Clark, Marie K. et Natalie N.éd. nouveaux Horizon Retz, Paris 1996.*
- ***Jean louis Martinand*** *: 1989, pratique de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences de technique, la science de l'éducation, pour l'ère nouvelle, N02.*
- ***Jérome.s.Bruner:*** *le développement de l'enfant, savoir faire ,savoir dire ,textes traduits par Michel Delan 3 édition, Puf France 1991.*
- ***J.Cardinet*** *: évaluation scolaire et pratique ,cité par J. Bordallo ,opcité .*
- ***J.C.Filloux*** *:les droits de l'homme -crise et défie- revue internationale de psychologie, volume n°23.éd. ESKA 2004 Paris.*
- ***L.D'hainault*** *:,des fins aux objectifs, éducation 2000,Ed 100:Labor,1983.*
- ***Lalande****: Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation PUF 1979 Paris .*
- ***OCDE*** *l'organisation de coopération et de développement économique : renforcer la concurrence pour accroitre l'efficacité et l'emploie, revue n 05 2006.*
- ***Paul Foulquié*** *:Dictionnaire de la langue pédagogique ,Ed.PUF Paris 1971*
- ***Ph.Perrenoud****: construire des compétences dés l'école ,Paris,E.S.F.1997,3ed,2000*
- ***Ph.Perrenoud*** *: l'école saisie par les compétences, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation .Université de Genève ,1999.*
- ***P.Gillet, et autres*** *: construire la formation , outils pour les enseignants et les formateurs .ed, hachette 1994.Paris .*

- ***Philipe Champy et Christiane élevé****: Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation ,Nathan Paris 1994.*
- ***ROLAND DORON ET F.PARO****: DICTIONNAIRE DE PSYCOLOGIE, PUF PARIS 1991.*
- ***R.M.Gagné*** *: les principes fondamentaux de l'apprentissage .théories de l'apprentissage et modèles d'enseignements ,document du CPF,CPR de Rabat-Maroc1970.*
- ***Robert Galisson*** *: Dictionnaire de didactique des langues. Ed. Hachette Paris 1976.*
- ***Françoise Raynol et A. Rieunier****: Pédagogie :dictionnaire des concepts clés –apprentissage, formation, psychologie cognitive-ESF edition Paris 1997.*
- ***Viviane de Landsheere****: Faire réussir faire échouer -les compétences minimales et leur évolution, PUF ,Paris 1991 .*
- ***Viviane de Landsheere*** *: l'éducation et la formation , PUF .Paris 1992 .*
- ***W.H.Sheldon*** *:la personnalité :un facteur essentiel de réussite dans le monde du travail, traduit par :André ombredane et Jean Jacques grumbach, ed Hachette. Paris 1978.*
- ***Xavier roegiers*** *: savoirs, capacités et compétence à l'école .une quête de sens ,forum-pédagogique, mars 1999.*

## الفهرس

مقدمة.....04

مدخل.....10

بيداغوجيا الكفاءات ضرورة أم مجرد صيحة ؟.....10

من تحويل التعلم إلى تجنيد الموارد.....16

الكفاءة في المجال التربوي.....20

الكفاءة والممارسة البيداغوجية.....23

**الفصل الأول**..... 28

**المرجعيّة النظرّية للكفاءات.**

الإشكال البيداغوجي أو لماذا الكفاءات؟.....29

**أولا:**المرجعية السيكولوجية.....32

- الشخصية وأنماط التعلمات.....34
- صنافة بلوم.....35
- صنافة كراتوول.....37
- صنافة سمبسون.....39
- نظرية بياجيه في النمو المعرفي.....42
- مراحل النمو عند بياجيه.....45

- التفسير المعرفي للشخصية عند الجشطالتية.....47
- التفسير المعرفي للشخصية عند برونر.....48
- التفسير المعرفي للشخصية عند الصنافيين.....49
- التفسير الوجداني للشخصية.....49
- مكونات الشخصية.....50

**ثانيا:**المقاربة السوسيوتاريخية للكفاءات.....54

الحركات الكبرى التي طبعت بسمتها أنظمة التربية.....54

- الحركة الأولى.....54
- الحركة الثانية.....54
- الحركة الثالثة.....55
- الحركة الرابعة.....56

**ثالثا:** الإطار الابستمولوجي للكفاءات.....59

- الفرضية البنائية.....60
- الفرضية الأنطلوجية.....60

**رابعا:** النموذج السوسيوبنائي والتفاعلي لبناء المعرفة.....63

البعد التفاعلي.....65

**خامسا**: المقتضيات الوطنية للأخذ بالكفاءات.....66

- التحديات الداخلية.....66
- التحديات الخارجية.....67

**الفصل الثاني**.....69

**الكفاءة بين المفهوم العام والمفهوم الإجرائي**.....70

الكفاءة والمفاهيم المجاورة لها.....71

- المهارة.....71
- القدرة.....73
- العلاقة بين الكفاءة وبين القدرة.....78
- الاستعداد.....81
- الإنجاز.....83
- ما العلاقة بين الإنجاز والكفاءات؟.....85
- السلوك.....85

نحو تعريف للكفاءات.....86

**أولا:** ما المقاربة؟.....87

المقاربة بالكفاءات.....88
أنواع المقاربة.....88
تعريف الكفاءة.....89
المقاربة المعجميّة.....89
- المدخل الأوّل: مادة كفأ.....89
- المدخل الثانيّ : مادة كفى.....90
المقاربة الاصطلاحيّة.....91
- حقل اللسانيات.....91
- علم نفس النمو المعرفي.....91
- علوم الشغل.....92
- علوم التربية.....94
- تعريف دي تيرساك.....95
- تعريف دي تيرساك.....95
- تعريف محمد الدريج.....96
- تعريف لحسن بوتكلاي.....96
- تعريف عبد الكريم غريب.....96
- تعريف مومن.....97
- تعريف عمر بيشو.....98

- تعريف عبد اللطيف الفاربي.....99
- تعريف وزارة التربية الوطنية بكيبك.....100
- تعريف الهيئة الفرنسية لبلجيكا.....100
- تعريف لندا علال.....100
- تعريف فيليب جوناييز.....100
- تعريف كزافيي روجيرس.....100

المفاهيم القاعدية التي تبني مفهوم الكفاءة.....102

- مصطلح الموارد.....102
- مصطلح إدماج.....103

التحديد الإجرائي للكفاءة.....105

الخصائص البيداغوجية التي تميز الكفاءات في مجال التربية.....111

**الفصل الثالث**.....113

**البرامج والمناهج والكفاءات**.....113

البرامج التعليمية قبل الإصلاح.....113

إنشاء جهاز مكلف بتصميم المناهج الدراسية.....116

اللجنة الوطنية للمناهج.....117

المخطط المرجعي العام للمناهج.....117

بناء المناهج الدراسية الجديدة.....118

ترقية المواد المساهمة في بناء شخصية التلميذ.....118

المنهاج والبرنامج.....119

- تعريف البرنامج.....120
- تعريف المنهاج.....121
- الفرق بين المنهاج والبرنامج.....123
- مكونات المنهاج.....124

الأسس التي يبنى عليها المنهاج.....124

- الأســـس الفلسفيـــة.....125
- الأسس النفسيـــة.....126
- الأســـس الاجتمـــاعية.....127

-الثقافة العربية الإسلامية.....127

-أهداف مؤتمرات إعداد مناهج التعليم في البلاد العربية.....128

-اتجـــاهـــات العصـــر.....128

-الواقع اللغوي في المجتمع العربي.....128

- لغة الإعلام.....128

- الأميـــة.....129

-اتجاهات الرأي العام.....129

-أسباب اجتماعية وحضارية..... 129

-أسباب تربوية.....130

* الأســـاس المعرفـــي.....131

* مستويـــات المنهـــاج.....133

* دواعي تطوير المنهاج.....134

* خطوات التطوير.....137

-إثارة الإحساس بضرورة التطوير.....137

-إثارة الإحساس بضرورة التطوير.....137

-دور المعلم في تطوير المنهاج.....138

التخطيـــط وأنواعه.....139

- التخطيط التعليمي.....139
- التخطيط التربوي.....140
- أسباب الأخذ بالتخطيط التربوي.....141
- أنواع الخطط التعليمية.....142
- أنواع الخطط التعليمية.....142

واقع المناهج في المدرسة الجزائرية.....144

- لماذا مناهج جديدة.....144
- ما مستجـــدات المنهـــاج؟.....145

- من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج.....145

-مميزات المقاربة الجديدة وتأثيرها على العلاقة التربوية.....146

-ما الغـــايـــات التربويـــة؟.....147

-ما ملمح تخرج التلميذ من التعليم القاعدي(السنة الرابعة متوسط).....148

-كيف يقـــوم المنهـــاج؟.....150

**الفصل الرابع**.....155

**الكفاءات واستراتيجيات اكتسابها**.....155

الطـــرق البيداغوجية.....156

نحو تصور ديداكتيكي بديل.....156

- مفهوم الديداكتيك.....157
- مفهوم الطريقة.....160
- الطريقة وفلسفة التربية.....162
- الطريقة والبعد السيكولوجي.....164

الطرق المستندة إلى آليات التفكير الفردية:.....167

- طريقة مونتسوري.....167
- طريقة دوكرولي..... 168
- طريقة هيلين باركهرست.....168

الطرق المعتمدة على النشاط الاجتماعي.....169

- الطريقة الحواريـــة.....169

- العمل في أفواج.....169

النموذج التعليمي أو البيداغوجي.....170

- مفهوم النموذج.....170
- أشكال النماذج.....170

–نموذج متمركز حول التلميذ.....171

–نموذج متمركز حول الجماعة.....171

–نموذج متمركز حول المدرس.....172

–نموذج متركز حول المادة.....173

–نموذج متمركز حول نظم المعرفة.....173

التدريس بالمجزوءة.....177

المجزوءة في المشروع البيداغوجي.....181

أنواع المجزوءات.....181

- مجزوءات تنظيمية.....182
- مجزوءات ديداكتيكية.....182
- أنواع المجزوءات الديداكتيكية.....182
- تصور المجزوءات وكيفية بنائها.....183
- بنية المجزوءة.....184
- تصور المجزوءة.....187

- تنظيم تنفيذ المجزوءة.....187
- تنفيذ المجــزوءة.....188

بيداغــوجيا المشــروع.....189

- لم بيداغوجيا المشروع ؟.....193
- ما الاعتبارات التي يجب أن تراعى فيه كي يكون ناجحا؟.....193
- المشاريع المقترحة في السنوات الأربع من التعليم المتوسط.....195

**الفصل الخامس**.....198

**تقييم الكفــاءة**.....198

تعريف التقييم.....199

- المقاربة المعجميّة.....199
- المقاربة الاصطلاحيّة.....200
- وظائف التقييم.....202

أنواع التقييم.....203

مقاربات القياس.....205

- مقاربة القياس.....205
- مقاربة البحث.....206

- المقاربة التّقييميّة.....208

أدوات التقييم.....209

أنواع الأسئلة.....210

- أسئلة الاختيار.....210
- أسئلة الاختيار من متعدد.....211
- أسئلة التزاوج أو المطابقة.....214
- الأسئلة ذات الإجابة القصيرة.....217
- أسئلة الإنتاج.....219
- مقارنة بين أسئلة الاختيار و أسئلة الإنتاج.....222
- لماذا نرغب في التقييم؟.....225
- لفائدة من يكون التقييم؟.....226
- حول ماذا يقوم التقييم؟.....226
- كيف ننجز عملية التقييم؟.....227

**الفصل السادس**.....229

**الوضعية الإدماجية**.....229

ماهية الوضعية الإدماجية.....230

- فالوضعية المشكلة.....230
- الوضعية الإدماجية.....230

الوضعية الإدماجية رقم:01.....232

مكونات الوضعية الإدماجية.....233

- 1-السياق.....234
- دور السياق و أهميته البيداغوجية و التربوية.....234
- 2-السند أو الدعامة.....235

الوضعية الإدماجية رقم:02..... 236

الوضعية الإدماجية رقم:03.....237

- 3-المهمة.....238
- 4-التعليمة أو المطلوب المحدد للعمل.....239

خصائص الوضعية الإدماجية.....241

- 1-ارتباطها بكفاءة معيّنة.....241
- 2-خاصية التركيب..... 243
- 3-خاصية الإدماج.....245

الوضعية الإدماجية رقم:04.....247

- 4-خاصية الدلالة.....247

الوضعية الإدماجية رقم: 05:.....248

- 5-خاصية الجدة.....249

الوضعية الإدماجية رقم: 05.....250

الوضعية الإدماجية رقم: 06.....251

تصحيح الوضعية الإدماجية.....253

خصائص المعايير.....256

- المعيار الأول: وجاهة الإنتاج..... 257
- المعيار الثاني: السلامة.....257
- المعيار الثالث: الانسجام.....257
- المعيار الرابع: معيار الإتقان.....258

بناء شبكة تصحيح.....260

معايير الحد الأدنى.....260

- 1- معيار الوجاهة.....260
- **2**-معيار السلامة.....260
- **3**- معيار الانسجام..... 261
- **4**- معيار الإتقان.....262

شبكة تقييمية.....265

أنماط المعالجة.....266

المعالجة الداخلية.....266

- 1-المعالجة الذاتية..... 266
- 2-التمارين الإضافية.....266
- 3-إعادة التعلم.....268
- 4-التلخيص.....268
- 5-الحوصلة.....268

المعالجة الخارجية.....268

الخاتمة.....269

مصادر البحث ومراجعه.....275

الفهرس.....283