النظام التربوي الجزائري ومبررات اختيار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

ملخص

لقد انتقلت المنظومة التربوية الجزائرية عبر محطات ومحطات من التطور والترقي ارتبطت في معظمها بانتقاء مقاربات تربوية وببناء مناهج مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة التي مرت بها، سواء منها ما تعلق بالمحتويات العلمية وثيقة الصلة بالمواد الدراسية، أو ما ارتبط بطرق تدريسها. فشكل ذلك في كل محطة من محطات الإصلاح تحولا لا يستهان به في تحديد وضبط الممارسات التربوية الملائمة لكل مرحلة بعينها.

فكان اختيارها في هذه المرحلة الأخيرة على إسهامات النظرية البنائية في الميدان التربوي وبناء المعرفة، الذي تولدت عنه مقاربة التدريس بالكفاءات، التي كانت خيار العديد من الأنظمة التربوية عبر العالم في نهاية القرن العشرين، هذا الاختيار الذي سنحاول التعرض له بشيء من التفصيل في هذا المقال.

الكلمات المفتاحية: المنظومة التربوية الجزائرية، مقاربة التدريس بالكفاءات.

أ. عبد السلام نعمون

كلية علم النفس وعلوم التربية

جامعة قسنطينة 2 – عبد الحميد مهري الجزائر

Résumé

Le système éducatif algérien a connu à travers les différentes étapes de son développement l'adoption de plusieurs réformes, - dont la dernière et pratiquement radicale et globale-, qui visent l'édification d'un système éducatif cohérent et performant.

Dans ce cadre, le système éducatif a privilégié l'intégration d'une approche pédagogique qui mène à l'amélioration de l'acte éducatif, une approche fondée sur les différentes logiques de la théorie constructiviste. Ce choix, que nous aborderons du manière explicite à travers cet article.

Mots clés : système éducatif algérien, Approche par compétences.

مقدمة

يشهد الإنسان في عالم اليوم تطوراً هائلاً في شتى مجالات الحياة، هذا التطور الذي يعد انعكاساً طبيعيا ومنطقيا للانفجار المعرفي الذي تشهده شتى فروع العلوم والتقنية الحديثة، حتى أصبح يقاس ويحكم على مدى تقدم الأمم ورقيها من خلال درجة انخراطها في تعلم واستعمال هذه العلوم ونواتجها في حياة أفرادها اليومية، الأمر الذي أعط المجتمع المزيد والمزيد من المبررات للضغط على المدرسة لمسايرة هذا التقدم الذي ما انفك يزداد يوما بعد يوم بما انعكس على ما تقدمه المدرسة من طرق ووسائل تدريس مختلفة لمساعدة منتسبيها من التلاميذ في تلبية

© جامعة الإخوة منتوري قسنطينة1، الجزائر 2015.

حاجاتهم وطموحاتهم هذا من جهة، ومن أجل تلبية المطالب الملحة لأولياء أمورهم من جهة أخرى.

فالمجتمع العالمي (مجتمع القرن الحادي والعشرين) يعيش ثورة علمية تكنولوجية عارمة غير مسبوقة في تاريخه، حيث يذكر (نصر،1997) أن العشر سنوات الماضية شهدت تحولات علمية وتكنولوجية في شتى مناحي الحياة، كل ذلك أدى إلى أن يكون المجتمع العالمي أشبه بقرية صغيرة، وأصبح أي مجتمع لا يساير ويواكب باقي المجتمعات منعزلاً عنها، ومحكوماً عليه بالتخلف والإقصاء والفناء. (1)

ماهية المقاربة بالكفاءات:

إن تطور النظم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وتواتر التحولات المختلفة في مجال تنظيم العمل وفي ملامح ومعايير الحرف أصبحت تُملي علينا في أيامنا هذه تبني وإدماج هذه التحولات في الحياة اليومية للمدرسة، التي أصبحت مدعوة أكثر من أي وقت مضى إلى تغيير مهمتها وغاياتها، ومن ثمَّ محتويات برامجها الدراسية، والطرق البيداغوجية التي تعتمدها كمداخل في تعليم روادها سعيا وراء تحديث نفسها، فأمام هذا الواقع ينبغي للمدرسة أن لا تنشغل بإشكالية تبليغ المعارف بقدر ما يجب أن تهتم بالاستغلال الملائم لها في السياقات الجديدة حيث تتغير الاحتياجات باستمرار. (2)

فمما لا شك فيه أن الأبحاث التي أنجزت في إطار علم النفس المعرفي أو البنائي (بياجي، فيجوتسكي) والتي ركزت على آليات تطور المعرفة لدى الفرد انطلاقا من التفاعل بينه وبين محيطه، هي التي أدت إلى ظهور وتوظيف مقاربة الكفاءات ضمن ميدان التربية.

فهي تؤكد على أن التعلم لا يحدث بشكل كامل ومستديم إلاَّ من خلال عملية بنائية يتفاعل خلالها المتعلم مع موضوع المعرفة، غير أنه ليس من المهم أن يكتسب هذا المتعلم هذه المعرفة بقدر ما يستطيع أن يُشَغِّلها في حياته اليومية ضمن وضعيات متباينة. (3)

إن اختيار هذه المقاربة البنائية التي تضع التلميذ في صميم سيرورة العملية التعليمية-التعلمية وتجعله شريكا في بناء معرفته لا تخلو من تأثير مباشر في منهجية إعداد البرامج الدراسية وفي نمط المقاربات التعليمية (الديداكتيكية)، وكذا في أسلوب التقييم و وظيفته بما يحسنها ويُفَعِّلُهَا أكثر فأكثر.

إنه من باب إحقاق الحق التنويه إلى أن هذه المقاربة هي امتداد لبيداغوجيا الأهداف، وليست إلغاءٌ لها، فلا يمكن للكفاءة أن تتحقق إلاَّ إذا مرَّت بأهداف مُصَاغة في شكل سلوكيات، كما أنها مقاربة لا ترفض المعرفة والمحتويات المعرفية المقيدة لها، وإنما تعمل على انتقائها وتفعيلها في مختلف مواقف الحياة اليومية للمتعلم، وترجمتها في شكل سلوكيات تكيفية ناجحة مع كل موقف أو عارض جديد. (4)

وبذلك يمكن اعتبار المقاربة بالكفاءات تلك البيداغوجية التي تهتم بمنطق التعليم

المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله إزاء كل وضعية مشكلة، بهدف إكسابه القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجحا. (5)

الأمر الذي لا يعني بأي حال من الأحوال وفي أي مستوى من مستويات العملية التعليمية أن يتحول هذا المسعى إلى إهمال البرنامج ومحتوياته على أهميتها، في مقابل الاقتصار والتركيز على اكتشاف الوضعيات التعليمية التي تثير اهتمام التلميذ على ندرتها، واتخاذها منطلقا في كل العمليات التعليمية-التعلمية، كما لا يجب أن نتخذ من فهم البرنامج ومحتوياته غاية في حد ذاتها يرنو إلى تحقيقها كل معلم مع تلاميذه، وبأي طريقة تعليمية كانت، ولهذا وجب الاعتماد على هذه المقررات أو البرامج التعليمية وعلى محتوياتها كموارد وكأدوات لتحقيق كفاءات تلو الكفاءات حتى تساعد التلاميذ في حل الإشكالات العلمية والحياتية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بحياتهم اليومية.

وهذا ما تجسده وتكشف عنه مراحل تطور التعليم والتعلم عبر التاريخ الإنساني حيث يقسمها المهتمون بالعلوم ومناهجها وتطورها الزمني إلى ثلاث مراحل تدرجية هي:

- مرحلة التعليم من أجل التعليم (المعرفة من أجل المعرفة): وهي المرحلة التي كانت فيها المعارف تشكل هدفاً في حد ذاتها، وكانت تتوق خلالها المجتمعات إلى تثقيف نفسها.

- مرحلة التعليم من أجل حل إشكالات علمية (المعرفة التي تكسب القدرة): وهي المرحلة التي كان الهدف منها البحث عن أدوات ومناهج اكتساب المعارف وتطبيقها، وإيجاد إجابات لمشكلات علمية بحتة في مختلف المجالات.

- مرحلة التعليم من أجل حل إشكالات حياتية (المعرفة من أجل اكتساب كفاءة): وهي المرحلة التي نحن بصددها، وهي التي تهدف إلى جعل المعارف العلمية وسيلة تحل مشكلات الحياة المعقدة، حيث فيها يتوج التعلم كوسيلة وليس كغاية في حد ذاته. (6)

فالمقاربة بالكفاءات هي البيداغوجية التي تمَّ اعتمادها وتوظيفها في هذه المرحلة الأخيرة المحددة للتطور الكرونولوجي لآلية التعليم وغاياته، وبذلك يمكن اعتبارها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تجسده من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، فهي اختيار منهجي يمكِّن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها التي حددناها آنفا، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة اليومية. (7)

فهي تعتمد على بناء جملة من الكفاءات في نهاية أي نشاط تربوي أو في نهاية كل مرحلة تعليمية-تعلمية من خلال توظيف المناسب من الوسائل التعليمية والمحتويات والمعارف، إضافة إلى ضبط أساليب التقويم الملائمة.

إنَّ ما تتميز به هذه المقاربة من معالم التجديد في إستراتيجية التدريس التي كانت النماذج السابقة تفتقر إليها ما يمكن الإشارة إليه باختصار فيما يلي:

1- التركيز أكثر على نشاط المتعلم بهدف إحداث نقلة نوعية في عملية التعليم، وهي القفز من منطق التعليم - نقل كم من المعارف بصورة ممنهجة وحشو رأس المتعلم بها - إلى منطق التعلم - تشجيع المتعلم على اكتساب معارف مقرونة بخبرات عملية يُجسدها سلوكا ملاحظا في واقع الحياة اليومية - (تشجيع الاستقلالية والمبادرة لدى المتعلم).

2- اهتمامها بالفروق الفردية بين المتعلمين، و وتيرة كل متعلم في النشاط التعليمي، وأسلوب تفاعله مع الوضعيات الإشكالية المسخرة لتعلمه.

3- إدماج المعارف والقدرات وفق سيرورة بناء الكفاءات، أو تنميتها على اعتبار أنها امتداد للبنائية في تكوين وبناء المعرفة المتمركزة حول المتعلم وأفعاله وردوده أمام وضعيات إشكالية (أي بناء كفاءات جديدة انطلاقا من دمج عدة كفاءات قديمة أو متعددة).

4- إزالة الحواجز وتذويبها بين مختلف الأنشطة والمواد التعليمية قصد بناء أو تطوير الكفاءات المستعرضة.

5- تمثل أفضل تجسيد لاستقلالية المعلم في اختيار الوضعيات والأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تحقيق الكفاءات المرجوة في حدود التوجيهات التربوية.

6- تستخدم وتوظف الطرائق والوسائل التي تنسجم مع المعطيات التعليمية الجديدة. (8)

7- تميل بشكل لافت للاهتمام بالتقويم التكويني وذلك بالتركيز على أداء المتعلم ضمن سيرورة تعليمية طويلة المدى وفق مقتضيات بناء كفاءة من الكفاءات على اختلاف مستوياتها ومؤشراتها، دون أن تُهْمِلَ التقويم الإشهادي، بمعنى أنها تميل إلى قياس الأداءات والسلوكات بدلا من قياس المعارف ومدى التمكن من الإلمام بها.

8- تميل إلى احترام مبدأ التدرج في منهجية بناء الكفاءات، والتي تقتضي مراعاتها من حيث الاكتساب، ومن حيث بناء المفاهيم ومعالجة الوضعيات الإشكالية، الأمر الذي لا يتحقق إلاَّ بالانطلاق من وضعيات مألوفة وبسيطة ومناسبة لمستوى المتعلمين ثم التدرج في الصعوبة وصولا إلى نوع أو حد معين من التجريد والتعميم.

9- ربط المحتويات المعرفية بالممارسة، أي ربط المقررات والمحتويات الدراسية بإشكالات حياتية يومية معيشة، ولما لا جعل المشكلات اليومية للمتعلم هي محتويات تلك المقررات الدراسية حتى نضمن استعماله لكل مكتسباته المرتبطة بتلك المحتويات المعرفية في حياته اليومية.

10- جعل المتعلم قادرا على مواجهة وضعيات الحياة اليومية المختلفة بنجاح.

لكن يبقى الأساس في مقاربة الكفاءات هو تركيزها بشكل كبير على الكفاءة وكيفية توليدها وتنميتها، وابتعادها عن الاهتمام بالمحتوى الذي يجب أن يوظف في سبيل بعث وخلق الكفاءة، ولذلك فإن مقاربة الكفاءات تفرض على منتهجيها اختيار المحتويات انطلاقا من الكفاءات الواجب تنميتها عند المتعلم، وهذا ما جعل فيليب بيرنو Philippe Perrenoud يقول بأن المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف أو محتويات البرامج في الفعل، هذه المعارف التي تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها، واتخاذ القرارات، وتكون عديمة القيمة إلاَّ إن توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها الشروع في الاشتغال مع الموقف. (9)

وكخلاصة لذلك يمكن القول بأن علم النفس المعرفي قد مكن مقاربة الكفاءات من التخلص من سيطرة المنظور السلوكي للعملية التربوية، وأسس لمنظور تفاعلي قوامه أن التعلم ليس مجرد استجابة لمثيرات، بل هو عملية تفاعل بين متعلم وبين موضوع المعرفة. (10)

نشأة المقاربة بالكفاءات (الخلفية العلمية ومبررات الاختيار):

إنَّ البيداغوجيا التقليدية تستند على مسلمة خاطئة إلى حد كبير، مؤداها أن المعرفة توجد خارج الدماغ أو العقل، وأن مهمة البيداغوجية تتمثل في محاولة نقل هذه المعرفة إلى دماغ وعقل التلميذ – فكان التركيز على التعليم – وأن هذه المعرفة يجب أن تخزن ويحتفظ بها كأثمن ما يمتلكه هذا التلميذ في ذاكرته، - فكان التركيز على الاستذكار – وأن هذه المعرفة ستنبجس وتُستدعى من الذاكرة في الوقت المناسب، سليمة دون أن يلحقها أي تغيير أو تشويه – وهو وقت الحاجة إليها – لكن للأسف، لم يحدث ذلك قط دون فقدان أو تشويه جزء من هذه المعارف، إنْ لم تُفقد كلها، الأمر الذي أثار الاستغراب لدى المتعلم والمعلم على السواء، وهو أن المعلمين كانوا دائما يدركون إخفاق العملية التي يقومون بها، لكنهم لا زالوا يفعلون ذلك، فهم لا يكلون ولا يملون من الشكوى من أن المعارف التي قُدمت للمتعلمين بإحكام والتي بدا أنه تمَّ تخزينها في الذاكرة تتأبى عن الحضور حين يُطلب منها ذلك، أو تُفقد حين الحاجة إليها، والسبب معروف في ذلك، وهو أن التعلم حدث دون الحاجة إليه، أو حدث في زمن خاطئ، وأكثر ما يجعل الأمر يفشل باستمرار ضمن البيداغوجية التقليدية الأسباب التي يمكن إجمالها فيما يلي:

- المتعلمون في المقاربات التقليدية يتغيبون ذهنيا أثناء الدرس بنسبة 40 %.
- يتضاءل مستوى الانتباه كلما تقدم الدرس وطالت المدة الزمنية المخصصة له.
- تصل نسبة التحصيل في الدقائق العشر (10) الأولى من الدرس الإلقائي إلى: 70% ، ثم تتناقص لتصل إلى: 20 %، خلال الدقائق العشر (10) الأخيرة.
- بعد مرور أربعة (04) أشهر لا يتبقى من المعارف المقدمة حول موضوع معين سوى 08%. (11)

أضف إلى ذلك الثورة العلمية المتواصلة وما تبعها من تسارع مطرد في شتى العلوم الطبيعية والإنسانية و وقع ذلك في المتعلمين، فأمام التنامي الهائل للمعارف والمعلومات واستحالة تجميعها وخزنها خاصة مع تعدد وتباين مصادرها ترك المدرسة عاجزة في أن تضطلع بوظيفتها التقليدية من خلال توظيفها لتلك البيداغوجيا العتيقة المتمثلة في نقل المعارف إلى منتسبيها من المتعلمين.

إنَّ ظهور مقاربة الكفاءات كحركة تصحيحية لتجاوز الثغرات التي رافقت موجتي التدريس بالمضامين والأهداف يمكن اعتبارها امتدادا لهذه الأخيرة، بل إنَّ بعض المؤلفين قد أطلق عليها تسمية بيداغوجية التدريس بالأهداف الجيل الثاني.

فبيداغوجية المقاربة بالكفاءات كانت اختيار المدرسة الملائم لمواجهة انفجار المعارف وتطور التكنولوجيات، وديناميةونماء عالم الشغل من ناحية، كما كان حلا لمعضلة تنوع التلاميذ وتباين واختلاف ملامحهم العرفانية والوجدانية من ناحية أخرى.

ومن ثمة فإن جوهر التعديل في المناهج الذي رافق هذه البيداغوجية هو التخلي نهائياً عن أسلوب تلقين المتعلم معارف جاهزة سرعان ما تسير نحو التقادم والنسيان، والتوجه للعمل على إكسابه سلوكات عرفانية مستديمة، وتدريبه على إتقانها، إذْ بفضلها يمكنه أن يبني معارف أخرى من خلال القدرة التي تُتْرَكُ لديه والتي حتما ستُيَسِّرُ له الحصول على مصادر جديدة للمعارف، وستسمح له بأن ينظمها ويتخير منها ما يستجيب ويخدم حاجته إليها. (12)

الخلفية التاريخية للمقاربة بالكفاءات:

لقد ظهرت مقاربة الكفاءات كمذهب تربوي أول ما ظهرت بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث كانت الانطلاقة الأولى من حيث ظهور مصطلح الكفاءة ضمن الاستعمال التعليمي في المجال العسكري، ثم انتقل ليستعمل في مجال التكوين المهني ليستقر أخيرا ضمن مجال التربية والتعليم. (13)

إن الداعي للعمل بهذا المذهب في ميدان التربية والتعليم هو رغبة أولياء أمور التلاميذ بالولايات المتحدة الأمريكية في مرحلة الستينات في أن يكتسب أبناءهم تعليما يجعلهم قادرين على مسايرة متطلبات الحياة، وخاصة ما ارتبط منها بالتطورات التكنولوجية واستعمالاتها اليومية، حيث عاب هؤلاء الأولياء على المدارس التي يرتادها أبناءهم في تلك الفترة ضعفها الشديد في تعليم أبنائهم تعليما يجب أن ينعكس في شكل سلوكيات مقبولة اجتماعيا لدى هؤلاء الأبناء وأوليائهم، وهو الأمر الذي لم يحدث، إضافة إلى تراجع مردودهم الدراسي عامة، فكان أن توجهت الولايات المتحدة الأمريكية ضمن خطط الإصلاح التي تم اعتمادها لتجاوز هذا الإخفاق والفشل الذي أصاب مدارسها وكشفه أولياء أمور التلاميذ، إلى وضع مناهج دراسية تحث على بناء كفاءات لدى كل تلميذ حتى يضل من خلالها قادرا على أن يكون وظيفيا ضمن مجتمعه، وتجعله قادرا على بناء شخصيته بنفسه.

ثم ما لبث أن انتشر هذا المذهب الجديد في التعليم ليعم بعض الدول التي بدأت في تطبيق الموجة الأولى من إصلاحاتها التربوية وعلى رأسها دول أوروبا، حيث أصبح التعليم في هذه البلدان في تناغم تام - من خلال مناهجه الدراسية - مع معايير سوق العمل، هذا من جهة أولى، ومع كل جديد في الحياة الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية من جهة ثانية، حيث بدأت فرنسا سنة 1977 من خلال فريق تربوي مكون من أساتذة التعليم الثانوي (من مختلف التخصصات) في تأسيس خلية للبحث في التربية ومناهجها اتخذت لنفسها مقرا بمدينة ليون Lyon أطلقت عليه تسمية: مركز الدراسات البيداغوجية للتجريب والتشاور (م. د. ب. ت. ش)

Centre des Etudes Pédagogiques pour Expérimentation et Conseil CEPEC

ليقدم العديد من الدراسات التي تمحورت حول انتقاد طريقة التدريس بالأهداف ووضع النواة الأولى لظهور بيداغوجية التدريس بالأهداف الجيل الثاني بفرنسا، والتي أصبحت تعرف بمقاربة الكفاءات أو القدرات، ومن رواد هذه الخلفية **بارطولوتسي** Bartolucci الذي اهتم في بحوثه بالتعليم بالمشكلة، **وبوردي** Bordet الذي اهتم بالمؤسسة ومشروعها، و **بيير جيلي** Pierre Gillet الذي كان عميد فريق CEPEC ، لكنها لم تحسم أمرها فيما تعلق بتطبيق هذه البيداغوجية إلاَّ سنة 1993، وكذلك فعلت بلجيكا وتونس سنة 1998، (14) بينما كان على الجزائر أن تنتظر سنة 2003 لتبدأ مشوار تطبيقها رسميا ضمن نظامها التربوي من خلال خطة تربوية إصلاحية شاملة.

الخلفية المذهبية والعلمية لمقاربة التدريس بالكفاءات:

إن الأساس العلمي والمذهبي الذي نشأت عنه هذه المقاربة هو النزعة البنائية (Constructivisme)، والتي ظهرت كرد فعل للمدرسة السلوكية **سكينر** Skinner (Behaviorisme) التي تحصر التعلم في مبدأ (كل مثير يؤدي إلى استجابة)، حيث يرى **جان بياجي** J.Piaget أن مبدأ (مثير – استجابة) كما يتصوره السلوكيون يجب إعادة النظر فيه، وذلك لسببين هما:

✓ وجود نشاط عصبي مستقل عن كل استثارة خارجية، فليس من الضروري وجود مؤثر ما ليحدث النشاط العصبي.

✓ إن المؤثر لا يكون فعالاً إلاَّ إذا كان هناك استعداد في الجسم أو لدى الذات للتفاعل معه.

وبالتالي لا يمكن أن تكون هناك رابطة بين المؤثر والاستجابة إلا بوجود الذات، التي تشكل

صلة الوصل بينهما.

النموذج السلوكي: مؤثر = استجابة.

النموذج البنائي: مؤثر = ذات = استجابة. (15)

لقد ظهرت النظرية البنائية كنظرية بارزة في التعلم نتيجة لأعمال **ديوي** Dewey، و**بياجيه** Piaget، و**برونر** Bruner، و**فيجوتسكي** Vygotsky، الذين قدموا سوابقاً تاريخية للنظرية البنائية مثلت نموذجا محفزا للانتقال من التربية التي تستند على النظرية السلوكية إلى التربية التي تستند على النظرية المعرفية. (16)

وهذا ما تؤكده منى سعودي (1998) بقولها: إن البنائية الحديثة قد ظهرت منذ أكثر من عشرين سنة على يد مجموعة من الباحثين أمثال: **أرنست** Arnest، **فون جلاسرسفيلد** Von Glassersfel، **ليس ستيف** Lees Steaf، **نيلسون جودمان** Nelson Goodman. وبالتدريج سادت الأفكار البنائية، وانتشرت، إلى أن تم وضع تعديل للنموذج البنائي في صورته الحديثة القائم على البنائية الحديثة بواسطة **سوزان لوك هورسلي** (1990) Susan Loucks Horsley، حيث سمحت أعمالها بأن تكون الفلسفة البنائية من بين الفلسفات الحديثة التي تهتم بنمط بناء المعرفة وبتحديد خطوات اكتسابها، مما سهل فيما بعد من عملية اشتقاق العديد من الطرق التدريسية المتنوعة منها، إلى جانب ظهور العديد من النماذج التعليمية الحديثة كبيداغوجية المشروع، والبيداغوجية الفارقية وغيرهما. (17)

لقد اشتقت النظرية البنائية من كل من نظرية بياجيه (البنائية المعرفية) ونظرية فيجوتسكي (البنائية الاجتماعية)، (18) وبذلك يمكن التأكيد على أن التعليم بحسب التوجه البنائي ينحصر في رؤيتين هما:

1- رؤية **بياجيه** Jean Piaget التي تشير إلى أن التعلم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة لدرجة الفهم العلمي.
2- رؤية **فيجوتسكي** Vygotsky التي تشير إلى أن التعلم يتحدد في ضوء سياق اجتماعي يتطلب درجة من التمهن في تعلم المعارف والعلوم.

إن المنظور البنائي ينطلق من أن استجابة الفرد لأي مؤثر لا تكون إلاَّ من إمكانات واستعدادات الفرد، وبالتالي فالفرد بحسب افتراضات التوجه البنائي يحتل محور العملية التربوية، فهو الذي يبني المعرفة اعتمادا على ما لديه من المكتسبات القبلية حول تلك المعرفة أو حول غيرها، في حين يلعب المعلم دور المسهل والوسيط بين المعرفة والمتعلم. لذا تعتقد طائفة كبيرة من التربويين في عالمنا المعاصر اليوم في فكرة أن المعرفة يتم بناؤها في عقل المتعلم بواسطة المتعلم ذاته، حيث تمثل هذه الفكرة محور النظرية البنائية.

فهي تستند على فكرة أن هناك دافع إنساني يقود الفرد لفهم العالم بدلاً من استقبال المعرفة بشكل سلبي، وهذا ما يؤكده (صادق 2003) (19) حيث يرى أن المعرفة تبنى بنشاط المتعلمين بواسطة تكامل المعلومات والخبرات الجديدة مع فهمهم السابق منها (المعلومات السابقة)، في حين أن النظرية البنائية تنظر إلى التعلم بأنه عملية بناء مستمرة ونشطة وغرضية، (20) أي أنها تقوم على اختراع المتعلم لتراكيب معرفية جديدة، فهي ليست عملية تراكمية للمعرفة فحسب، بل هي عملية إبداع تحدث تغييرات

ثورية في التراكيب المعرفية الموجودة لدى المتعلم، وذلك من خلال دفعه للتركيز على الدور الإيجابي والفعال له أثناء عملية التعلم، من خلال ممارسته للعديد من المناشط التعليمية المتنوعة. (21) بالتوازي مع دفع المعلم نحو استخدام كل نشاط قد يفيد في هذا الصدد. فمكانة المعلم في التدريس لا تضاهيها أية مكانة أخرى ما دام يقوم بدور فعال في توجيه المتعلم نحو التعلم، (22) شريطة تحريره من الطرق التقليدية وبسط يده في إبداع الطرق والوسائل التي يراها تكافئ مستويات وحاجات تلاميذه اليومية.

إن النظرية البنائية بتفسيرها لمنهج التعلم هذا، وآلية حدوثه تقدم التلميذ على أنه يمتلك استعدادات تمكنه بمجرد دخوله المدرسة من بناء كم لا حصر له من القدرات الجديدة، فهو لا يدخل أبدا إلى المدرسة وهو فارغ ومجرد من أي استعدادات، بل يتعلم من الخبرات التي يعيشها يوميا، ويفسر هذه الخبرات من خلال إخضاعها لما يعرفه من محكات ومعايير كان قد كونها لنفسه فيما سبق، وبذلك فإن المعرفة ضمن التوجه البنائي تُبنى ولا تُنقل، فهي تنتج عن نشاط محدد ضمن سياق واضح ودقيق. (23) أضف إلى ذلك فإن بناء المعرفة تفاوضية (اجتماعية) أي لا تتم إلا عن طريق الشراكة بين المتعلم والمعلم، سواء في إدراك الأشياء وفهمها، أو في بناء وتكوين المعاني حولها.

لذلك حدد رواد البيداغوجية البنائية طبيعة الكفاءات والقدرات المنشودة لمختلف المراحل التعليمية على النحو الذي يتماشى وقدرة واستعداد المتعلم وحاجاته من العملية التعليمية.

- ففي مرحلة التعليم الابتدائي (التعليم القاعدي) يحاول المتعلم تكوين ثقافة اتصالية، بمعنى بناء القدرة على الاتصال للحصول على المعارف واختبارها وتوظيفها في مواقف متعددة ومتباينة، إضافة إلى بناء مهارات أساسية مساعدة على التعلم كالمهارات اللغوية والحسابية والعلمية واستخدام بعض التقنيات ...
- في مرحلة التعليم المتوسط يهتم المتعلم بتدريب نفسه على التفكير الناقد، واكتشاف المعارف بزخمها وتنوعها، وجمعها من مصادرها، وإدراك أهمية البناء المعرفي ضمن الحياة الإنسانية.

أمَّا في مرحلة التعليم الثانوي وفي ما يليها من باقي مراحل تعلمه فإن المتعلم يركز على البحث والاكتشاف، حيث يبدأ في هذه المرحلة بمواجهة مشكلات حقيقية في تمدرسه وفي حياته اليومية، يمارس خلالها مهارات التعلم الذاتي Auto-Education في البحث والاستقصاء، وكشف الحقائق، والتمييز بين صحيحها وخاطئها. (24)

لماذا توجهت الجزائر نحو بيداغوجية المقاربة بالكفاءات:

الجزائر اليوم شأنها في هذا شأن كل المجتمعات المتقدمة وغيرها من المجتمعات المخلَّفة التي تسعى نحو التقدم بخطى سريعة، حيث لا يمكن للتعليم بها أن يبقى بمناهجه ونظمه وفلسفته بمنأى عن هذه التطورات التي تحدث هنا وهناك، ولا يمكن لها أن تبقى في منأى عن النمط الجديد للحياة الإنسانية، الأمر الذي لن يتأت لها دون

تحديث تعليمها وجعله مُسَايرًا لمتطلبات هذه التحولات، وذلك بتوجهها نحو تبني تعليم متميز ومرن، وقادر على أن يعود بالنفع والفائدة على كل منتسبيه من التلاميذ وأوليائهم.

فالمتأمل في واقع التعليم وإلى عهد غير بعيد يجد أنه لم يكن هناك من هو راض عنه، ولا عن فلسفته وغاياته وأساليبه، ناهيك عن محتوياته، والواقع أنَّ هذه شكوى عامة في كثير من دول العالم، حتى ضمن تلك المتقدمة منها، حيث إنَّ المتتبع لواقع التعليم يجد أنه كان و لا زال يتصف بالكثير من المواصفات غير المرغوب فيها، والتي تتفاوت من بلد لآخر، لكن هناك عموميات يتصف بها التعليم في العديد من بلدان العالم من أهمها التشجيع على حفظ حقائق غير مترابطة، ونقص في ربط الكثير من الحقائق بمفاهيمها المرتبطة بها، والإغراق في التأكيد على مصطلحات قد لا يستخدمها المتعلمون في حياتهم العملية بعد استكمالهم لمشوارهم الدراسي أبدا، مع اتساع كبير للقطيعة والهوة بين المحتوى المدرس داخل المدرسة وبين ما يسود الحياة اليومية للمتعلم من تطور تكنولوجي، وممارسات تتطلب توافر قدر معين من المعرفة التطبيقية، والخبرة العملية شرطا للنجاح في تأديتها.

فلقد تنامت العديد من الانتقادات التي وجهت إلى المدرسة في عصرنا الحالي، من أهمها التركيز على كم المعلومات كهدف أساس في التدريس كنتيجة حتمية لاستخدام الطرق التقليدية التلقينية داخل الصفوف التعليمية في مقابل إهمال أو تقزيم التعليم القائم على العمل المخبري الميداني، الذي يُفترض فيه إكساب المتعلم خبرة وكفاءة تستمر معه حتى بعد انتهاء مشواره الدراسي، حيث لا زالت الفلسفة العامة للمدرسة ودورها في المجتمع وأهداف التربية والتعليم ورسالة المعلم ترتكز على عملية نقل وتوصيل المعلومات بدل التركيز على توليدها واستعمالها، ومن الملاحظ أن الكتب الدراسية في مراحل التعليم المتدرجة لا تتضمن جميع مجالات التربية العلمية، وإنما تقتصر على الجانب المعرفي (سرد المعلومات) فقط. (25) بل إن المتتبع للممارسات الصفية للمعلمين يلمس أن هذه الممارسات تتركز حول جانب كم المعرفي، في مقابل إهمال طرق بناء وعمل هذه المعرفة وأساليبها، على الرغم من أهمية المعرفة في حالتها المجردة في مراحل التعليم كافة، إضافة إلى أن المعرفة العلمية المقترحة في الكتب المقررة للتدريس ظلت تؤكد على الحقائق والمفاهيم في صورتها النهائية لا غير ". (26)

فاعتماد الجزائر على النماذج التقليدية في التعليم ولفترة ليست بالقصيرة خلق أزمة في التدريس وهذا بالنظر إلى عجز وعدم قدرة هذه المعارف المتراكمة لدى خريجي هذه المدارس على التكيف والتأقلم مع أوجه ومنافذ استعمالاتها الحياتية اليومية، التي أخذت تلح أكثر فأكثر على ضرورة تمكن المتعلم منها فهمًا وعملاً، وخاصة ما تعلق منها بعلوم الحاسب الآلي والمعاملات المصرفية ... وغيرها من المعارف التي تتطلب من المتعلم إتقان استعمالها في حياته اليومية، حيث إن سبب هذه الأزمة كما يشير (الحذيفي 2003) هو النموذج التعليمي السائد الذي قد فشل في حل كثير من مشكلات

التدريس، حيث يتفق المعلمون على أن الطريقة المثلى لتحسين التعليم وتطويره لا يمكن أن تتم إلا من خلال استخدام المنهج العلمي القائم على البحث والتجريب، واستخدام العقل في حل المشكلات، وهذا عامل يفتقده التعليم التقليدي. (27)

الأمر الذي شعرت الجزائر بخطورته على المدرسة الجزائرية الحديثة، مع ضرورة وأهمية التصدي له من خلال ما أقرته من عمل ضمن الماراطون الإصلاحي الذي عرفه قطاع التعليم انطلاقًا من بدايات مراجعة إصلاحات المدرسة الأساسية الذي كانت الجزائر قد اعتمدته رسميا من خلال الأمر الرئاسي رقم:76/35 المؤرخ في 16-04-1976 والذي بُوشر العمل به رسميا سنة 1981. إلاَّ أن سوء تسيير المدرسة الأساسية في تلك الفترة مع نقص الوعي بمبادئها وقلة الوسائل والإمكانات التي تم توفيرها لهذه المدرسة حال دون نجاحها في تحقيق غاياتها المرجوة منها، إضافة إلى أن الطرق التدريسية (التعليم بالمضامين أو التدريس بالوحدات) التي كانت تطبق ضمن تلك المرحلة لم تعدُو أن تكون طرقا تقليدية هدفها الوحيد هو حشو عقول المتعلمين بكم هائل من المعارف دون الاكتراث لأهميتها في مقابل ما يحتاجه هؤلاء المتعلمين فعليا في حياتهم اليومية، على الرغم من أن مناهج المدرسة الأساسية التي سادت إلى عهد ليس بالبعيد كانت تحث على اكتساب المعرفة من خلال العمل الميداني مناصفة سواء بسواء، في مقابل التعليم الصفي المبني على التعليم التقليدي (التلقين).

ففي الفترات الأولى من عمر الإصلاحات الجذرية التي طالت كل مكونات المنظومة التربوية سارعت الجزائر إلى إعادة النظر في غايات المدرسة الأساسية وخاصة ما اتصل بملمح المتخرجين منها (ملمح التلميذ)، كما أقرت إعادة مراجعة كل الكتب المدرسية في محاولة منها للارتقاء بمحتواها وبطريقة تنظيمها لتتلاءم مع محيط المتعلم الجزائري الثقافي والسياسي والاجتماعي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لمواكبة ضرورات وحيثيات العصر الذي يجب أن يكون فيه هذا المتعلم طرفا إيجابيا فاعلا لا طرفا سلبيا متفرجا، بحيث رأت الجزائر أنه ما من سبيل لتحقيق هذه النقلة النوعية في تطوير التعليم وفي تجسيد تطلعات المجتمع من المدرسة الجزائرية الحديثة إلا من خلال الاهتمام بعلوم المستقبل، وبأفضل الطرق المنتهجة في تدريسها وذلك تماشيا مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

لقد انتقلت المنظومة التربوية الجزائرية على غرار العديد من الأنظمة التربوية العالمية عبر العديد من المحطات التي ارتبطت في معظمها بمجال التركيز على بناء المناهج وفق إستراتيجيات مسايرة لمقتضيات التحولات المختلفة التي مرت بها كل المجتمعات، سواء منها ما تعلق بالمحتويات العلمية وثيقة الصلة بالمواد الدراسية، أو ما ارتبط بطرق تدريسها ووسائل تنفيذها وتقويمها، وقد شكل ذلك في كل محطة من محطات التحول والترقي تحولا لا يستهان به في تحديد وضبط الممارسات التربوية الملائمة لكل مرحلة بعينها.

إن آخر محطة تربوية توقفت عندها المنظومة التربوية الجزائرية كانت نموذج

التدريس بالأهداف الذي لاقى الكثير من العوائق الميدانية المتنوعة (كعدم فهمه، وعدم تقبله، وعدم نجاحه، وعدم مسايرته للتطورات الحاصلة في المجتمع... الخ).

هذا النموذج الذي كانت الكثير من الدول قد تجاوزته إلى ما هو أحسن وأفيد منه. لذلك كان لزاما على النظام التربوي أن يعمد إلى تحريك العملية التربوية في مختلف جوانبها ومكوناتها من خلال توظيف بيداغوجية جديدة تستجيب لمتطلبات وحاجيات فرد ومجتمع القرن الحادي والعشرين، بيداغوجية تعتمد الأساليب والطرق التربوية ذات الأهداف البعيدة المدى، ضمن إطار إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات أو كما تسمى كذلك – التدريس بواسطة الأهداف – الجيل الثاني .

لقد تبنت المنظومة التربوية الجزائرية هذا النمط وشجعت على استعماله بكل طرائقه التدريسية الملائمة لكافة مراحل العملية التعليمية ومستوياتها، بل شرَّعت القوانين لتجعل منه البيداغوجية رقم واحد ضمن المنظومة التربوية الجزائرية (28) لِمَا أظهرته وكشفت عنه الكثير من الدراسات والأبحاث التي أقيمت هنا وهناك من فعالية في الأداء الميداني والمردود التربوي المسجل ضمن مستوى المتعلمين وتكوينهم، حيث ما زالت الأبحاث والدراسات المتخصصة تطالعنا من يوم إلى آخر بالعديد من الاكتشافات والقفزات النوعية الهامة ضمن هذه البيداغوجية بما ينعكس إيجابا على أداء المعلمين ومن بعدهم تحسن نوعية وكفاءة المتعلمين. الأمر الذي سنحاول أن نسلط عليه الضوء بشيء من التفصيل فيما يأتي وخاصة ما ارتبط بالممارسات الأولى لبعض الرُوَّاد التي أفضت تجاربهم واجتهاداتهم إلى ظهور هذه البيداغوجية للعلن، وتبنيها ضمن ميدان التربية والتعليم، وبتوجيهات المنظرين المنضوين تحت لواء المدرسة أو الاتجاه البنائي في التعلم (Le Constructivisme) من أمثال فيجوتسكي Vygotsky وجون ديوي John Dewey وجان بياجي Jean Piaget الذين اقترنت أسماؤهم بتفعيل دور هذه البيداغوجية في تنمية قدرات التلاميذ وحثهم على التميز والتفرد والإبداع في الإنجاز، سواء فيما له صلة بعالم المدرسة والتحصيل الدراسي، أو بما يتعداه إلى الحياة اليومية خارج أسوار المدرسة.

المقاربة بالكفاءات والعلاقات الجديدة بين أقطاب العملية التعليمية ضمن النظام التربوي الجزائري:

إنَّ البيداغوجية الجديدة المتبناة في بناء المناهج التعليمية المستحدثة ضمن المنظومة التربوية الجزائرية دفعت القائمين على العملية التربوية إلى إعادة النظر في العلاقة التي تربط بين أقطاب العملية التربوية، كتلك التي تربط بين المعلم والمتعلم، أو تلك التي تربط بين المعارف أو المواد العلمية وبين المعلم والمتعلم، وما انبثق عنها من تصورات جديدة تجاه سيرورة التعلم.

أ- تغير العلاقة بين المعلم والمتعلم:

لقد كان دور المعلم ينحصر في حشو عقل المتعلم بالمعلومات الجاهزة، وما على هذا الأخير إلاَّ الامتثال له، وحفظ وتكديس واسترجاع هذه المعلومات عندما يطلب منه

ذلك، دون إدراك أو وعي منه لأي المواقف تصلح هذه المعارف، ولماذا أصلاً تم تلقينها له، فكان مقياس النجاح ضمن حجرة الصف حينها هو القدرة على التخزين والاسترجاع.

إلاَّ أن البنائية بتصوراتها الثورية ضمن العملية التربوية قد ناهضت هذا التوجه العتيق في كيفية حدوث التعلم، فالمتعلم ضمن التوجه الجديد قد أخذ دور الفاعل الأساسي في تعلم وبناء المعرفة، بما يؤكد على استحضار جانب التعلم الذاتي في كل أنشطته، هذه الأنشطة البيداغوجية التي لا بد أن تتركز على فاعليته دون غيره، وذلك من خلال التركيز على سماته الشخصية وقدراته العقلية (التفكير، الإدراك، التذكر، الاستدلال...) ومميزاته الوجدانية (الانفعالات والعواطف) وخصائصه السيكو-حركية.

وبذلك تتجسد أهمية المقاربة بالكفاءات في مدها لجسور التفاعل بين المتعلم والمعلم الذي أصبح يعرف ضمنها بالوسيط الراشد، الذي يساعد ويدفع بإرشاداته وحكمته المتعلم ليبرز قدراته وأفكاره وإبداعاته المتنامية في إطار نظام الفصل الدراسي أو القسم.

فدور المعلم أصبح ينحصر في قيادة وتوجيه وتنشيط المتعلم في إطار من التنظيم حتى ييسر له وضعيات تعلمية مناسبة، يتابعها باستمرار بنوع من التقييم والتغذية الراجعة عن كل مناحي نشاطاته.

ب- تغير وجهة نظر المعلم والمتعلم إلى المعارف العلمية:

إنَّ المقاربة بالكفاءات تقوم على مشاركة المتعلم بفعالية في بناء كفاءات من خلال تفاعله مع موضوع المعرفة والمحيط ضمن موقف بنائي معين. (29)

ففي كنف هذه المقاربة على المعلم والمتعلم أن يغيرا نظرتهما إلى المعارف العلمية (المقرر أو المادة الدراسية) فعلاقتهما بالمعارف العلمية تأخذ طابع البحث والتقصي لا الأخذ والتسليم.

فعلاقة المعلم بالمقرر باتت علاقة بحث وتنظيم وتخطيط وتكييف، يحاول ضمنها تحويل المعرفة المرجعية (الكاملة) إلى معرفة مدرسية، يمكن تدريسها لفئة معينة من المتعلمين تكون فيها مكيفة مع مستوى هذه الفئة المستهدفة، الأمر الذي لا يمكن اعتباره بسيطا وفي متناول كل المعلمين، بل يتطلب من كل واحد منهم أن يُلِمَ بكل خصائص تلاميذه العقلية والنفسية والانفعالية، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، عليه أن يكون واسع الدراية بمحتويات المقرر (المادة العلمية)، ومن جهة ثالثة قادرا على تحويل المعارف الأكاديمية إلى معارف صالحة للتدريس، تشتق منها أهداف تعليمية بعينها، وتُوَلَّدُ منها مؤشرات للكفاءة القاعدية أو المرحلية أو الختامية المستهدفة التي ينتظر من المتعلم اكتسابها والتحكم فيها، وذلك من خلال ممارسته لنشاطات محورية حول ما أعده المعلم من نشاطات تعليمية تُفضي إلى تحقيق هذه الغاية.

وبذلك يتحول دور المعلم ضمن هذه العلاقة التي فرضتها المقاربة الجديدة من ناقل للمعرفة إلى مساعد على اكتشافها وبنائها.

في حين تفرض هذه المقاربة الجديدة على المتعلم أيضا أن لا يكون ذلك المتلقي السلبي للمعارف والمسجل لها، دون أن تكون له أية بادرة في محاولة التحقق منها ناهيك عن رفضها أو انتقادها، بل يجب عليه أن يكون ذلك المتعلم المفعم بالنشاط، الفضولي، المتشكك في كل ما حوله من معارف - ليس ذلك الشك المرضي - وإنما الشك الذي يدفع صاحبه إلى التجريب واختبار الأشياء بنفسه حتى يقتنع بصحتها وبأهميتها له في المواقف التي يراها هو ملائمة لها.

جـ- تغير وجهة النظر تجاه الخطأ:

من الأخطاء الشائعة في النظام التربوي التقليدي والتي ما زالت راسخة في أذهان البعض إلى يومنا هذا اعتبار المفاهيم الغامضة التي يأتي بها المتعلمون أو غير الملائمة للوضعيات المطلوبة خطيئة تَستدعي التعنيف أو الإقصاء أو العقاب، دون أن نسأل أنفسنا لماذا جاءت استجابات المتعلمين الخاطئة بهذا الشكل وما السبب في تكررها.

إنَّ التربية الحديثة الهادفة تأبى هذا الطرح، وترفض معاقبة المتعلمين بسبب أخطائهم أثناء قيامهم بنشاطات تعلمية، بل على العكس من ذلك تماما، فهي توصي باستغلال الأخطاء وقصور التحصيل الدراسي الناجم عن عوائق مستترة، واستعماله في تحديد وبناء أهداف تربوية ضمن نشاطات تعليمية مستقبلية جديدة، وذلك بهدف دفع المتعلم الذي وقع في الخطأ بمساعدة المعلم إلى تجاوز أخطاءه نهائيا.

إنَّ أخطاء التلاميذ ضمن التوجه الجديد تأخذ قيمة إعلامية بالنسبة للمعلم، لا بد له من التوقف عندها مطولا بالتقصي والتحليل، لتشخيص أسبابها الجوهرية قصد معالجتها. (30)

د- تغير التصور تجاه التقويم:

لقد تم تضخيم دور التقويم في أنظمتنا التعليمية السابقة حتى بات يُنظر إليه على أنه أهم عناصرها، تتجه نحوه أنظار المتعلمين والمعلمين والآباء بنوع من التخوف والقلق.

إنَّ التقويم ضمن مقاربة الكفاءات يُعَدُ عنصرًا أساسيًا، ومكونا هاما من مكونات العملية التعليمية-التعلمية، لا تقوم بدونه، يرادفها ولا ينفصل عنها أبدا، بل الأكثر من ذلك فهو يندمج فيها طوال سيرورة الفعل التربوي، ويبقى ملازماً له، قبل وأثناء وعَقِبَ كل درس وكل نشاط تربوي هادف.

فلم يعد ينظر إلى التقويم على أنه ذلك النشاط الإقصائي المخيف الذي يرهن حظوظ المتعلمين في التعليم بمجرد حصولهم على علامات غير مرضية، أو دون

المطلوب منهم الحصول عليها، وإنما أصبح يُنظر إليه ومن قبل الجميع على أنه عملية اكتشاف للصعوبات التعلمية وعلاجها، وأنه تسيير للتعليم، حيث يمدنا بكل المعطيات الصحيحة حول وضعية كل تلميذ قصد تصحيحها في حينها، ولذلك فهو يأخذ عدة أشكال منها التقويم التربوي الأولي التشخيصي Evaluation diagnostic الذي يرتبط بوضعية الانطلاق عند بداية كل نشاط تربوي، ومنها التقويم التكويني البنائي Evaluation formative وهو التقويم الذي يواكب العملية التعليمية التعلمية ويلازمها من بدايتها إلى نهايتها، ومنها التقويم التحصيلي (الإجمالي أو الإشهادي) Evaluation certificative والذي يهدف إلى معرفة وتحديد مدى تحقق الأهداف والمكتسبات المراد التحكم فيها من قبل المتعلمين، حيث يتوج بإعطاء شهادة أو تقدير للمتعلم في نهاية وحدة أو فصل دراسي أو مقرر ما.

الخاتمة

إن معظم الأنظمة التربوية حاليا وفي جل أنحاء العالم تتجه نحو توظيف المقاربة بالكفاءات، هذا التيار التربوي الذي حظي بإجماع الكل من حيث ملاءمته للفترة التي نحن بصددها.

فوتيرة نمو المجتمعات لم تعد كما كانت عليه سابقا، ولا ما تنتجه من معارف وتكنولوجيات مما جعل التحكم بهذه المعارف أمر بالغ الأهمية بالنسبة للجميع، غير أن الاقتصار على مجرد الإطلاع عليها وحشو العقول بها لا يكفي في حياتنا اليوم، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى استعمالها بنجاح، مع إتقان التعامل مع نواتجها وتفعيلها في حياتنا اليومية، لأن هذا ما يؤهل الفرد ليكون قادرا على مواجهة متطلبات العصر المركبة والمتعاظمة والملحة يوما بعد يوم.

فهذا العصر يتطلب من الفرد أن يكون كفءً على كل الأصعدة، قادرا على التعلم وبسرعة وبطريقة مغايرة لما تم التعارف عليه فيما سبق، فالمدرسة التي تعتمد مبدأ حشو الأذهان بالمعارف لم يعد مقبول وجودها بيننا اليوم، وحتى إن ما زالت موجودة فإن طريقها آيلُ نحو الأفول والزوال، حيث يجب أن تَحُلَ محلها مدرسة المستقبل، المدرسة الماهرة، والمتناغمة مع كل الأبعاد النفسية والعاطفية والمعرفية والاجتماعية للفرد المتعلم، مدرسة تقترح تعلمات مناسبة لكل فرد ولكل فترة زمنية محددة، ذات جودة عالية، مسايرة لكل جديد، همها الوحيد هو تنشئة فرد متعلم وكفء.

المراجع

1. نصر محمد علي (1997)، التغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة والمستقبلية وانعكاسها على التربية العلمية، المؤتمر العلمي الأول: التربية العلمية للقرن 21، من 10-13 أوت، المجلد الأول، القاهرة. ص ص 125 – 126.
2. محمد ميلادي، إطار مفاهيمي لإعداد مناهج وفق المقاربة بالكفاءات، تحوير البيداغوجيا بالجزائر تحديات ورهانات مجتمع في طور التحول، منظمة اليونيسكو، الرباط، 2006. ص 120.
3. عبد اللطيف الفاربي، المقاربة بالكفاءات المفاهيم والممارسات، المركز التربوي الجهوي بالجديدة، المملكة المغربية. ص 03.
4. وزارة التربية الوطنية، سند اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، المعهد الوطني لتكوين إطارات التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2007. ص01.
5. وزارة التربية الوطنية، المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، 2009. ص 14.
6. رمضان أرزيل، محمد حسونات، نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، ج 1، المعالم النظرية للمقاربة، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، 2002. ص 45.
7. فريد حاجي، بيداغوجية التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر 2005. ص 11.
8. محمد الصالح الحثروبي، المدخل للتدريس بالكفاءات، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002. ص 68.
9. وزارة التربية الوطنية، مجلة نافذة على التربية، عدد 47، جوان 2002. ص 06.
10. عبد اللطيف الفاربي، مرجع سابق. ص 03.
11. حاجي فريد، بيداغوجية مرجع سابق. ص 07.
12. محمد ميلادي، مرجع سابق. ص 120.
13. وزارة التربية الوطنية، مجلة نافذة على التربية، عدد 41، ديسمبر 2001. ص03.
14. ميلود التوري، من بيداغوجية المحتويات إلى بيداغوجية الكفايات، ط1 مطبعة أنفوبرانت، فاس ، المغرب 2003. ص 58.
15. محمد الصالح الحثروبي، مرجع سابق، ص 13.
16. منير موسى صادق، فعالية نموذج سيفن إيز البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني إعدادي بسلطنة عمان، مجلة التربية العلمية، القاهرة، مج 6، ع3،2003، ص 155.
17. منى عبد الهاي سعودي، فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين من 2 – 5 أوت، المجلد الثاني، القاهرة، 1998. ص ص 779 – 784.
18. سحر محمد عبدالكريم، ، فعالية التدريس وفقاً لنظريتي بياجيه وفيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، المؤتمر العلمي الرابع: التربية العلمية للجميع من31 أوت، جامعة عين شمس، القاهرة،2000. ص 205.
19. صادق، منير موسى ، مرجع سابق، ص 156.

20. محمود طاهر الوهر، درجة معرفة معلمي العلوم النظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر،2002. ص 96.
21. رجب السيد الميهي، أثر اختلاف نمط ممارسة الأنشطة التعليمية في نموذج تدريس مقترح قائم على المستحدثات التكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي مركز التحكم الداخلي والخارجي، مجلة التربية العلمية، القاهرة، المجلد 6، العدد 3، 2003. ص ص 3 – 4.
22. المهدي محمود سالم، أثر الأنشطة الصفية واللاصفية على التعلم الموجه نحو العمليات لمعلمي العلوم قبل الخدمة، المجلة المصرية للتقويم التربوي، المركز القومي للتقويم التربوي، القاهرة، مج1،ع 1، 1993. ص03.
23. وزارة التربية الوطنية، سند اللغة العربية، للسنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص04.
24. فريد حاجي ، مرجع سابق، ص 09.
25. محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002. ص ص 150 – 151.
26. محمد حامد فراج، مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لأباد العلم وعملياته وفهم التلاميذ لها، مجلة التربية العلمية، القاهرة، المجلد 3، العدد 2، 2000. ص 01.
27. خالد فهد الحذيفي، فعالية استراتيجية التعليم المرتكز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، ع 91، 2003. ص130.
28. وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية رقم:04/08 بتاريخ 23 -02- 2008، الجزائر، 2008.
29. عبد اللطيف الفاربي، مرجع سبق ذكره، ص 02.
30. وزارة التربية الوطنية، سند اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص07.