مجلة آفاق علمية ISSN: 1112-9336
المجلد: 12 العدد: 01 السنة 2020 ص 324 - 341

تاريخ الإرسال: 2019/09/10 تاريخ القبول: 2019/12/28
تاريخ النشر: 2020/01/08

طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات
Teaching Methods in Competency Based Approach

عبد القادر قصاب [1]، رضوان جنيدي [2]
المركز الجامعي تامنغست، gassab14tam@yahoo.com
المركز الجامعي تامنغست، salimdjenidi@yahoo

الملخص:

شهد التعليم الثانوي في الجزائر تغيرات كثيرة واكبت الإصلاحات التي تبنتها وزارة التعليم، وما نتج عنها من تغيرات في المقاربات البيداغوجية وفي طرائق التدريس المعبرة عنها، وسنحاول في دراستنا وبالاعتماد على الوصف والتحليل تتبع طرائق التدريس المرتبطة بالسنة ثالثة ثانوي مادة اللغة العربية والمنبثقة عن المقاربة بالكفاءات.

الكلمات المفتاحية: التدريس، المقاربة بالكفاءات، المشروع، المشكلة، التعليم التعاوني.

Abstract:

Secondary school education in Algeria has witnessed several changes that came as a response to the reforms adopted by the Ministry of Education. These changes result other shifts that occurred in pedagogical approaches and in the variety of teaching methods as well. In this study, we attempt to examine the teaching methods adopted in third year classes of secondary

school education as related to the pedagogy of competency based approach using descriptive and analytical techniques
Keywords: Teaching, Competency Based Approach, Project, Problematic, Collaborative education

عبد القادر قصاب: GASSAB14TAM@YAHOO.COM

1- مقدمة:

يعد التعليم الثانوي حلقة حيوية في المسار الدراسي للتلميذ لارتباطه بمستوى نضجه العقلي والنفسي، إضافة لاتساع دائرة الرؤية لديه في إدراك آفاق حياتية ترتبط بدراسته، تجعله قادرا على رسم أحلامه وتطلعاته المعرفية من جهة، ومن جهة أخرى ولوج عوالم سوق العمل بما تيسر له من استعدادات وطاقات تجد موطنها في مسلك من مسالك العمل المتشعبة، والتي تفجر ما يمتلك من مؤهلات أولية تمكنه من الانطلاق نحو يد مؤهلة ومتخصصة لبناء القاعدة الاقتصادية والاجتماعية؛ وتفتح حصيلة الحلقة التعليمية للمرحلة الثانوية في حدود إستراتيجيتها الأولى باب الرهانات لتأسيس فلسفة متجذرة في تصوراتها لبناء تلميذ واع بأطراف الواقع لاستيعاب العناصر الدينامية، التي تجعل منها كتلة وعي وفعالية إنسانية في حدود ممكنات المؤسسة التربوية التي ينتمي إليها[1].

ارتبطت المقاربة بالكفاءات بمجالات مختلفة اقتصادية وإدارية واجتماعية وتربوية وتعليمية وغيرها، وتبعا لذلك اختلفت أنواع الكفايات فمنها ما يبتعد عن مجال التعليم والتدريس، ومنها ما يصب في صميم العملية التعلمية التعليمية، وسنحاول في هذا العنصر استعراض آراء بعض الدارسين حول أنواع الكفاءات.

2. المقاربة بالكفاءات – النصية والإدماج

تشكلت اللجنة الوطنية للمناهج والمجموعات المتخصصة، وبدأت في تصميم المناهج الدراسية وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، والتي مكنت وزارة التربية الوطنية منذ الموسم الدراسي 2004/2003 من تطبيق هذه المقاربة، ليحدث بذلك الانتقال من اعتماد المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، ولم تكن الجزائر منفردة في ذلك، فكثير من دول العالم اختارت هذه البيداغوجيا، لتحقق بذلك المدرسة الجزائرية انتقالات ثلاثة كبرى، بداية من المرحلة الكمية المعرفية المعروفة بالمقاربة بالأهداف، وصولا إلى المرحلة الجديدة التي حملت لواء إدماج المكتسبات؛ أي المقاربة بالكفاءات.

وقد انتهجت المدرسة الجزائرية هذه البيداغوجيا نتيجة "لجملة من المشكلات والصعوبات التي تم تسجيلها في تطبيق المقاربة السابقة (الأهداف)، وفي هذا المجال يمكننا تسجيل مبررات ترتبط بالتغيرات الحاصلة على المستوى العالمي، وأخرى ترتبط بالمجتمع الجزائري وحاجته لنظام تربوي فعال بإمكانه تحقيق الأهداف، التي تجعله في مستوى تطلعات المجتمع ومواكبة التغيرات الحاصلة في العالم"[2]؛ فقد شهدت مختلف بقاع العالم اعتماد المقاربة بالكفاءات، ولم يكن أساس تقدم البلدان أو تخلفها مانعا في اعتمادها، أي اعتمدت الأنظمة التربوية البلدان المتقدمة والأقل تقدما.

وهذه البيداغوجيا وقبل أن يعتمدها العالم العربي اعتمدها القطبان الفرونكفوني والأنجلوسكسوني، لتتصف هذه المقاربة بصبغتها العالمية مجسدة أحد مظاهر العولمة، وتطرح المقاربة بالكفاءات ضمن دائرة الإصلاحات التربوية الجديدة في المدرسة الجزائرية، ومتابعة مستويات الأبعاد المرسومة لواقع التربية.

ويلاحظ الدارس لمكونات هذه المقاربة الغموض الذي يكتنف منظومتها الإصلاحية أو جزءا منها، وهو ما يدفعنا إلى تقصي أبرز هذه المصطلحات، ونعني

به مفهوم الكفاءة وتداخله مع مصطلح الكفاية، الذي عرفه "الأدب التربوي في الستينيات من القرن الماضي؛ إذ ظهرت أولى برامج تدريس المعلمين في أمريكا ضمن حركة تربية المعلمين على أساس الكفاية [...] وقد كان هذا المفهوم مستخدما من قبل ذلك في الميادين العسكرية والصناعية والاقتصادية، وتقوم حركة التربية القائمة على الكفايات، على توصيف الكفايات مستخدمة المنهج التحليلي للأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم وتحديد القدرات والمهارات والمعارف التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على الوجه الأكمل"[3]، من خلال تحقيق الأهداف بدقة، وتحديد الكفايات بوضوح.

1.3 أنواع الكفاءات التدريسية – إشكالية التعدد:

ارتبطت المقاربة بالكفاءات بمجالات مختلفة اقتصادية وإدارية واجتماعية وتربوية وتعليمية وغيرها، وتبعا لذلك اختلفت أنواع الكفايات فمنها ما يبتعد عن مجال التعليم والتدريس، ومنها ما يصب في صميم العملية التعلمية التعليمية، وسنحاول في هذا العنصر استعراض آراء بعض الدارسين حول أنواع الكفاءات.

يقدم صاحبة بحث (التقويم والبيداغوجيا) تقييما للكفاءات تحصرها في أربعة أنواع، والملاحظ قبل عرض هذه الأنواع ارتباطها بالمتعلم، وتمحورها حول الجانب التعليمي التعلمي، وأول هذه الأنواع الكفاءة التواصلية التي ترتبط بهايمس وما قدمه من إضافات بمفهوم الكفاءة عند تشومسكي تصل إلى حد الانتقاد، فالكفاءة التي يدعو إليها "أن تتحقق إلا بواسطة الإنجاز داخل الحياة الاجتماعية ومجموعة بشرية معينة [...] فاللغة هي الاستعمال وليست لغة البنية المجردة ... والمتعلم الكفء هو الذي يقول ما يجب قوله في وضعية معينة"[4]، ويقصد بذلك ممارسة المتعلم للمعارف والمكتسبات في إطار وضعية اجتماعية معينة، وقد اختلف اللسانيون الذين تلقوا هذه الكفاءة في تحديد مكوناتها، فمنهم من جعلها تتفرع إلى

الكفاءة اللسانية والكفاءة السوسيولسانية والكفاءة الخطابية والكفاءة الإستراتيجية، وهناك من جعلها تتفرع إلى الكفاءة المرجعية ثم كفاءة البرهنة وصولا إلى الكفاءة السيميائية"[5].

وثانيها الكفاءة الخطابية التي ترتبط بالجانب الاجتماعي وبالممارسة، مما يجعلها تتسم بالحركية وترتبط ارتباطا وثيقا بالخطاب ويصعب اكتسابها، وثالثها الكفاءة النصية، والتي تباين الكفاءة السابقة، وأساسها النص، وتشتغل على محاور عديدة "محور يشتغل على التأليف الجملي أو العباراتي لأجل التعبير عن قضية محددة أو حجة أو مقولة حسب الدراسات الذهنية، ومحور آخر يشتغل على الربط المجرد بين هذه الجمل أي القدرة الإحالية كاستعمال الضمائر مثلا، وكذلك ربط هذه الوحدات اللغوية بواقع آخر، سواء داخلية النص أم خارجيته"[6]، يضاف إلى ذلك التسلسل والترتيب المنطقي لعناصر النص.

ومكنت هذه الكفاءة بعض اللسانيين من وضع مقاربات تجعل المتعلم يحقق هذه الكفاءة، وهي المقاربة الإدماجية أو النموذج الإدماجي الذي يمزج بين المعلومات المخزنة والمعلومات الجديدة، ويليها النموذج الارتباطي، والذي يحدد أن المعرفة "حسب هذا النموذج موزعة عبر شبكة تمد العقدة منها العقدة التي تليها، وترتبط في ما بينها بواسطة علاقات، حتى أنها سميت بهندسة النماذج [...] وأي نص يمر بمرحلتين أساسيتين لأجل فهم النص"[7]؛ تمثل الأولى بناء التمثل، في حين تعبر الثانية عن انتشار المعلومة وتنشيطها.

ورابع هذه الأنواع وآخرها الكفاءة الحجاجية، ويحتاج تحققها مدة زمنية طويلة، وبالممارسة الدائمة للغة تجعل المتلقي يكتسب تفكيرا منطقيا، ويعتمد على نفسه في إنجاز أفكاره المتناسقة، وذلك بأن تحيل المقدمات إلى خواتمها، "أي تعليمه وإكسابه فكرا استنتاجيا نقديا، وهو ما يطلق عليه بعضهم (التدريب الذهني)، هنا

تصبح الكفاءة الحجاجية كفاءة مشتركة بين علوم مختلفة مثل: الرياضيات، الفلسفة، الأدب..)"[8]، وهذا التحديد يبرز لنا أن هذه الكفاءة تحضر في جميع عمليات التفكير التي يقوم بها المتعلم.

وبالانتقال إلى صاحب بحث (محاضرات في مقياس الأهداف التربوية وبناء المناهج) نجده اعتمد على مرجعين: أولهما (المقاربة بالكفايات – بناء المناهج وتخطيط التعلمات)، والذي جعل الكفايات نوعين أولهما الكفايات النوعية الخاصة "المرتبطة بمادة دراسة معينة أو بمجال نوعي أو مهني معين، فهي أقل شمولية من الكفايات المستعرضة، وقد تكون سبيلا لتحقيق الكفايات الممتدة"[9]، تليها الكفايات العرضانية أو الممتدة، والتي تمثل معارف ترتبط بالجانب الوجداني، وهي لا ترتبط ارتباطا مباشرا بأهداف البرامج التعليمية والتكوينية.

وبخصوص المرجع الثاني الذي اعتمده هذا الباحث، فهو (بيداغوجيا التدريس بالأهداف)، والذي رأى صاحبه أن الكفايات أنواع أربعة هي الكفايات النوعية، وتشمل مادة دراسية معينة، وتتميز بانحصار مجالها مقارنة بالنوع الثاني أي الكفايات المستعرضة أو الممتدة، وتتميز بشموليتها، فهي تتجاوز المادة الدراسية إلى مجموعة من المواد المختلفة، وتحصيلها يحتاج إلى زمن طويل؛ ويليها النوع الثالث الكفايات القاعدية، و" تسمى أيضا بالكفايات الأساسية أو الجوهرية أو الدنيا، وتشكل الأسس الضرورية التي لابد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة والتي لا يحدث التعلم في غيابها"[10]، وآخر هذه الأنواع كفاية الإتقان، ورغم أهميتها في تكوين المتعلم، إلا أن تحصيلها ليس شرطا في نجاحه أو فشله.

ولا تخرج صاحبة البحث (تعلمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات) عن التصنيف السابق، إذ تستخدم بعض تسمياته، وتحصر الكفايات في نوعين: الكفايات الدنيا والكفايات القصوى، ويمثل الجزء الأول من هذا النوع الحد

الأدنى من المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم، لتسهم في تحقيق الفهم، ويطلق عليه حسب الدراسة نفسها الكفاءات الأساسية أو الكفاءات القاعدية، في حين يمثل الجزء الثاني من هذا النوع "الجودة والامتياز، إنها نوع من الكفاءات التي تقترب من الانجاز العالي المستوى، وهي تخص الموهوبين والعباقرة"[11].

أما النوع الثاني عند هذه الباحثة؛ أي الكفاءات الخاصة والكفاءات الممتدة، فإن الفرع الأول من هذا النوع (الكفاءات الخاصة) ترتبط بمادة دراسية معينة، يقابلها الفرع الثاني منها (الكفاءات الممتدة) أو المستعرضة التي يتجاوز تطبيقها مجموعة من المواد، والملاحظ على هذا التصنيف اعتماده على معيارين مختلفين[12]، فالنوع الأول منه يستند إلى معيار مدى حاجة المتعلم إليه، في حين يعتمد النوع الثاني على نوعية الكفاءة وحدود مضمونها.

وبالوصول إلى الدراسة (قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية) نجدها تقدم في تصنيفها للكفاية التدريسية عرضا موجزا لمجموعة من التصنيفات، فهي تؤكد من البداية "عدة محاولات لتصنيف الكفاية التدريسية، وتقوم الفكرة الأساسية لمختلف التصنيفات على الفرضية القائلة بأن تعدد الكفايات يمكن حصرها نسبيا في عدد محدود من الأصناف، ومن بين المجالات التربوية التي حظيت باهتمام الباحثين في مجال التصنيف كفايات التدريس، حيث يزخر الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع، بعدد كبير من هذه التصنيفات، وقد أكدت البحوث التربوية والدراسات ضرورة امتلاك المعلم لعدد من الكفايات التدريسية، ليكون مؤهلا للقيام بدوره على أكمل وجه "[13].

وبعد هذا التأكيد يقدم البحث مجموعة من التصنيفات، لاحظنا التركيز على المعلم في تحديد هذه الأنواع وإغفال المتعلم الذي أعلت المقارنة بالكفاءات من دوره، وجعلته مبتدأ العمليات التربوية ومنتهاها، ولنمثل على ذلك بما ذكره البحث حين عرض التصنيف الآتي: كفايات معرفية وربطها بقدرة المعلم على معرفة الأساليب

الفعالة لإدارة الصف وما يتعلق بالمادة الدراسية، ثم كفايات أدبية ويشمل مهارات التعلم الصفي، تليها كفايات إنتاجية، وقصد بها "ما يحققه المعلم من نواتج تعلمية لدى التلميذ في المجالات المعرفية والانفعالية والمهاراتية، وتقاس هذه الكفايات باختبارات التحصيل أو باستطلاع آراء التلاميذ حول معلمهم، أو من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه"[14].

ويستمر البحث في تصنيف الكفايات من زاوية المعلم، فيذكر أن الكفايات التدريسية للمتعلمين تتحدد من خلال المحتويات الدراسية المعدة لهم إلى كفايات ثقافية عامة ثم كفايات تخصصية فكفايات مهنية، وتصنيف آخر يغيب المعلم يرى أن أنواع الكفايات التعلمية، هي القدرة على التدريس واستخدام المفاهيم السيكولوجية للكفاية، ثم إقامة علاقة إنسانية داخل المدرسة والربط بين المدرسة والمجتمع المحلي، تليها القدرة على القيادة والقيام بمتطلبات المهنة ومسؤولياتها"[15].

ويتبين لنا من خلال استعراض أنواع الكفايات، أنه بقدر ما يظهر اختلاف الدارسين في تصنيفاتهم لها، يظهر أيضا استنادهم إلى مرجعيات بقدر ما تبدو مختلفة، فإن القواسم المشتركة بينها أكثر.

طرائق التدريس – الفاعلية التعليمية:

اعتمدت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات طرائق تدريس سعت من خلالها إلى تحقيق الفاعلية التعلمية التعليمية، والتي "تبني مبدأ المشاركة والعمل الجماعي، وتؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول المناسبة لها، وترتكز الطرائق النشيطة على خبرات التلاميذ وإسهاماتهم في دراسة الوضعيات التعلمية، بحيث يكون المعلم منشطا ومحفزا ومقوما، أما المتعلم فيكون حيويا نشيطا يقوم بدوره ضمن المجموعة[16]، فبقدر ما يبرز من خلال هذه الفكرة دور المعلم وأهميته في العملية

التربوية الذي تفرضه عليه معرفة أساليب التدريس الناجح لبلوغ الكفاءات المرجوة، فهي تجعل المتعلم غايتها المنشودة.

إن محاولة وضع تعريف لطريقة التدريس، يحيلنا إلى تعدد التعاريف التي وضعها المتخصصون في هذا المجال لها، "فمنهم من يعرفها بأنها أسلوب للإحساس والعمل، وهي تعتمد على الأنظمة أو المجالات المعرفية، وإذا نجحت طريقة التدريس، فهي تخلق الوسائل للتفكير والشعور والتفاعل [...] ويشير مفهوم طريقة التدريس إلى كل ما يتبعه المعلم مع المتعلمين من إجراءات وخطوات وتحركات متسلسلة متتالية مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعلمية محددة"[17].

ومن شروط نجاح أي طريقة لتدريس امتلاك المعلم للمهارة ثم للمعرفة وللشخصية، أي أن يكون ملما بموضوع الدرس أو الدروس عارفا خطوات إنجازه، ويملك من الصفات الشخصية ما يؤهله لأداء الدور المنوط به، وقد عرفت طرائق التدريس تطورا جعل الباحثين في هذا المجال يولونها الأهمية القصوى لارتباطها بالنقاط التالية "تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة، تمكن المعلم من رسم خططه السنوية واليومية، تمكن المعلم من تنظيم الدرس بشكل مترابط ومتماسك، تنبه المعلم إلى استخدام الوسائل التعلمية المختلفة، ويستطيع المعلم أن يوجه طلبته نحو قبول الاتجاهات الصحيحة وتحديد التقويم والاختبارات"[18].

ويشترط في جودة طريقة التدريس توفرها على الإمكانات المحققة لها خاصة المادية منها، يضاف إليها قابليتها للتغيير بحسب الظروف، وهو ما يمنع عنها الجمود، وقد حدد صاحب البحث (طرائق التدريس العامة) معايير اختيار طريقة التدريس والمتمثلة في تيسير التعلم وتنظيمه وتوظيف مصادر التعلم وإنجازها في خطوات محددة زمنها بدقة، لتحقق أهدافها مع وجوب مراعاتها للفروق الفردية

بين المتعلمين تحقيقا لقدرة التفكير عندهم باختلاف أنواعها، وجعلهم يشعرون بثقة النفس والدافعية، ولا يتحقق لها ذلك إلا بشرط المرونة ومراعاة خصوصية البيئة التعليمية التعلمية"[19].

ركزت بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على ذاتية المتعلم واعتماده على نفسه في تعليمه، دون أن تغيب دور المعلم مخالفة بذلك طرائق التدريس التقليدية، "فالتدريس في المناهج الحديثة (الدرس بالكفاءات) يقتضي أن يكون المتعلم هو محور كل عملية التعلم، فهو الذي يطرح تساؤلات، ويبحث عن الحلول وما على المعلم إلا التصديق والتوجيه والإثراء لكل مكتسبات المتعلم"[20]، وقد تولد عن هذا الاهتمام وهذا التغيير ظهور طرائق تدريس جديدة مثلت نقلة نوعية في مجال التعليم.

أ/- التعلم بواسطة المشاريع:

يمثل المشروع كل عمل ينجزه المتعلم، ويصب في صميم المادة التعليمية مع ضرورة إنجازه في بيئة اجتماعية، "وقد سميت هذه الطريقة بالمشروعات، لأن التلاميذ يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم، ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها [...] يكلف التلاميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من وجوه النشاط باستعمال الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف"[21].

وتتميز هذه الطريقة بغلبة الجانب التطبيقي، ليتحقق بذلك التكامل بين المعارف النظرية وتطبيقاتها، مما يمكن المتعلم من الاستكشاف والسؤال ومحاولة إيجاد الحلول، إذ من نتائجها أنها تعطي المتعلم الإحساس بالتملك، كونها تنطلق من الأسئلة المحورية التي يطرحها على نفسه ذات علاقة بالأهداف المحددة في المنهاج وتمكنه من الإحساس بالتحدي، والانتقال بمشروعه من التصور الذهني إلى التحقيق والتنفيذ وتنمي عنده الإحساس بالمسؤولية والقدرة على النقد البناء"[22].

وتفرض هذه الطريقة مراحل أربع متتالية لإنجازها، تبدأ بالمرحلة التمهيدية التحفيزية أين يتم اختيار المشروع المرغوب، تليها مرحلة تحديد الهدف ببيان أهمية المشروع المختار والفائدة من إنجازه، ثم مرحلة وضع خطة العمل المحققة للبعد الجماعي بتوزيع المهام بين المتعلمين، والمرحلة قبل الأخيرة هي تنفيذ المشروع، وتأتي الأخير مرحلة التعليم ويكون ذاتيا يحققه المتعلم ليتمكن من تفادي تكرار الأخطاء في المشاريع اللاحقة[23].

يتجلى من خلال هذه المراحل مبدأ تشجيع المتعلمين على التقصي والاستكشاف بالاعتماد على أنفسهم وهي طريقة ناجعة تحتاج إلى توفر الوقت الكافي لإنجازها، وذلك لاشتراطها الانتقال من جانب التنظير إلى جانب التطبيق والتنفيذ.

ب/- طريقة حل المشكلات:

تمكن هذه الطريقة البيداغوجية المتعلم من الانفتاح على مجالات التفكير من خلال اعتماده على التساؤل وكيفية الاستغلال الأمثل للمعارف والقدرات المكتسبة، مما يجعل ثقته في نفسه تزيد، وتدفعه إلى "مواجهة المشكلات الخارجية كما أن النشاط الذاتي الذي يعتمده التلميذ يعتبر من شروط التعلم الفعال، إذ يعود على التلميذ بالحيوية والنشاط للوصول إلى نتيجة أو حل مشكلة معينة، وتسهل له عملية استيعاب الدروس والفهم الجيد"[24].

ولعل ما يلفت انتباهنا في هذه الطريقة هو تسميتها بحل المشكلات، والذي يوضح أن ما يواجه المتعلمين في حاضرهم أو مستقبلهم من مواقف حياتية تشبه المشكلات التي يطرحون الأسئلة حولها، ويجربون حلولا لها، من خلال البحث والتقصي في ممارستهم الصفية، فتحقق بذلك هذه الطريقة الأهداف المرجوة منها، والمتمثلة أساسا في جعل المتعلم يعايش واقعه، ويتفاعل معه لترسخ في ذهنه أن ما

يستخدمه الآن من حلول للمشاكل المقترحة من المعلم سيجد ما يماثلها بصورة مختلفة في حياته الواقعية.

ويظهر تغليب هذه الطريقة البيداغوجية للجانب التطبيقي الوظيفي لتأكيدها على "اعتماد الفرد المتعلم (الطالب)على نشاطه الذاتي(التعلم الذاتي) Auto (didactique) لتقديم حلول المشكلات العلمية المطروحة، كما تمكن الفرد (الطالب) من اكتشاف المفهوم أو المبدأ أو الطريقة، التي تمكنه من حل المشكلة المبحوثة وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة، أن حل المشكلات يتضمن عمليات عقلية وأكاديمية وتعلمية، يكتشف المتعلم (الطالب) مجموعة من القواعد أو المبادئ المتعلمة سابقا، والتي يمكن للفرد (الطالب) أن يطبقها للوصول إلى حل مشكلات جديدة غير مألوفة"[25].

ويتوقف نجاح هذه الطريقة على مدى فهم المعلم لها وقدرته على إنجازها مع المتعلمين، من خلال دفعهم إلى رسم أهداف يسعون إلى تحقيقها، وذلك حين يصلون إلى اكتشاف حلا أو حلولا لأسئلة عملية محيرة، أو ما يعرف بما المواقف المشكلة التي تعد حوافز تشحذ الهمم وتنمي فيهم روح التقصي والبحث العلمي.

ويؤرخ البحث المرسوم (طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات) نشأة هذه الطريقة الذي يراها ناجعة ومفيدة في العملية التعلمية التعليمية للقطبين المعلم والمتعلم إلى أعمال جون ديوي "الذي نادى في بداية القرن العشرين بأن التعلم الجيد يقتضي المشاركة الفاعلة والناشطة للمتعلم، حيث اقترح مقاربة بيداغوجية تكون فيها المشكلات التي تواجه المتعلم في واقعه المعيشي كنقطة انطلاق لتحقيق التعلمات مع تركيزه على التعلم الذاتي، ولقد أثبتت الدراسات التجريبية على أن أسلوب حل المشكلات ساعد كثيرا المتعلمين على بلوغ نتائج أحسن على مستوى الكفاءات المهنية بسبب العصامية الذي يتخذونها كسبيل للتعلم الراهن وبلوغ المعرفة"[26].

هذا القول يؤكد سعي هذه الطريقة التدريسية إلى ربط المتعلم في تعليمه الذاتي بوضعية تحاكي الوضعيات الحياتية باستخدام المكتسبات القبلية، فهي تبعده عن التجريد والتنظير، وتضعه في جو الممارسة والتطبيق أو فلنقل المعايشة بقول صاحب (بيداغوجيا التدريس بالكفاءات) أن هذه الطريقة هي "طريقة تدعو إلى البحث، وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وتعد آلية للبناء المعرفة كما أنها تركز على نشاط المتعلم حيث تفتح له مجال التفكير"[27].

ومن خلال ما سبق تبين لنا أن هذه الطريقة في التدريس تبدأ من المتعلم، وتنتهي عنده حين يوضع أمام مشكلة معينة، ويسعى إلى حلها من خلال ما اكتسبه، لتتوفر لديه بيئة ترتبط بما يعايشه في حياته الواقعية، ويضاف إلى ذلك أن هذه الطريقة تعتمد التجربة التي يستثمر نتائجها المتعلم في حل المشكلات من جهة، ومن جهة أخرى تعتمد مبدأ المحاكاة، إذ تحاكى وضعية المشكلة الصفية مشكلات الحياة.

ج/- طريقة التعلم التعاوني:

وتحقق هذه الطريقة كسابقتيها أهم شرط في التعلم الحديث والمتمثل في التركيز على المتعلم أساس العملية التعلمية، وقد استمدت هذه الطريقة من فعليات التعلم "الذي يرتب التلميذ في مجموعات وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين في جو مريح خال من القلق والتوتر، وهو التعلم الذي يجري في إطار تعاوني بين المتعلمين داخل القسم، ينجزون عملا ما باعتماد على النشاط الفردي لكل متعلم"[28].

ويثري هذا التعاون بين التلميذ الجانب الاجتماعي وروح الجماعة من خلال التفاعل بينهم ويجنبهم العزلة والوحدة، ويعد جون دوي التعلم التعاوني طريقة بيداغوجية تفاعلية هو "عملية نشطة وحيوية، وتقوم في الأساس على دعم رغبة

التلميذ للإطلاع الحقيقي على العالم الذي يحيط بهم، بحيث يكون هذا التعلم متمركزا حول المتعلم، ومستجيبا لمدى التطور في اهتماماته وأنشطته الاجتماعية"[29].

ليظهر من خلال هذا التعريف أن هذه الطريقة تعتمد على وضع التلميذ في مجموعات، ثم يكتسبون مهارات ومعارف من خلال تعاونهم في ذلك، إذ يساعد كل فرد من المجموعة أفراد مجموعته، وتقسم الأدوار بينهم، ويكتفي المعلم بمهمة الإشراف والإرشاد، وقد ينتج عن ذلك بث روح التنافس بين المجموعات لا بين المجموعة الواحدة، فهل يشترط في تشكلها أن يكون أفرادها (المتعلمين) متجانسين في القدرات والمعارف والاهتمامات؟ ولعل الإجابة المناسبة لهذا السؤال تجعل التكامل السمة المميزة لهم لا التماثل في القدرات والمعارف، لأن هذا الشرط يستحيل تحققه فيهم وهم يمثلون صورة مصغرة لأفراد المجتمع.

ينمي التعلم التعاوني المهارات الاجتماعية التي من خلالها يحسن المتعلم علاقاته بمن حوله بداية بمجوعته وصولا إلى محيطه عامة، مستشعرا بذلك أهمية التعاون مع الآخرين، ومدركا في الوقت نفسه أهمية خصائصه الفردية المميزات له، ويقدم البحث(طرائق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية) طريقة التفاعل والمناقشة.

ولا تبتعد هذه الطريقة البيداغوجية عن كل الطرائق التدريسية التي دعا إليها التعلم الحديث، وخاصة المقاربة بالكفاءات في التركيز على المتعلم الذي تلقى جل المهام عليه، ولا توكل للمعلم إلا مهمة التوجيه والإرشاد، فقد يثير مشكلة ويرشد المتعلمين من خلال تبادل أسئلة الإجابات فيما بينهم باعتماد المحاورة المرتبطة بالمحتوى الدراسي؛ وقد تبرز صعوبة هذه الطريقة "كونها تحتاج إلى يقظة وجهد كل من المعلم والتلميذ معا، كما أنها تحتاج إلى وقت وجهد فكري كبير إلا أنها تعتمد

على النقاش الجماعي بشكل أساس بين المتعلم وتلاميذه وعلى مدى التفاعل والتعاون ما بينهم من أجل التوصل إلى الحقائق والأهداف المطلوبة"[30].

ولا يخفى ما في هذه الطريقة رغم صعوبتها من متعة البحث والاستكشاف الممتعين وإضفاء الجو الحيوي داخل الصف الدراسي من خلال مشاركة الحوار وتجنيب المتعلمين الاكتفاء بتلقي المعارف واستقبال المعلومات، فهم يسهمون بشكل فعال في سير الدرس، وتقوى الروابط بين المعلمين من جهة، وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى، وتكرس مبدأ احترام الرأي.

كما يضيف البحث (طرائق التدريس في ظل الإصلاحات التربوية) طرقا يسميها بالفعالة، ويقدم في أنواع ثلاثة: هي الطريقة الإلقائية (المحاضرة)، والطريقة الاستقرائية ثم الطريقة الحوارية، ولا تختلف هذه الطرائق عما سبق ذكره إلا في التسميات، وفي التخصيص (التجزيء)، إذ تمثل جزء من الطرائق السابقة التي تمثل الكل، فعلى سبيل المثال: الطريقة الحوارية لا تبتعد عن طريقة التفاعل والمناقشة وتنشق منها.

ومن خلال حديثنا عن طرائق التدريس وفق التعلم الحديث تحديدا في المقاربة بالكفاءات يتبين لنا "أن المقاربة بالكفاءات تعتمد في تحقيق فعاليتها على جملة من الأنشطة والوسائل سواء أكانت هذه الكفاءات مرحلية أم ختامية، وعليه فلابد من التميز بين الكفاءة وأوجه النشاطات المختلفة، ولنا أن نتساءل ما هي الكفاءات الجديرة بالاهتمام؟ وكيف نحددها؟"[31].

وقد أجاب واضعو دليل الأستاذ في مادة اللغة العربية للشعب السنة الثالثة عن هاذين السؤالين بالتركيز على الخبرة أو الاتجاه المكتسب بعد عملية التدريس من قبل المتعلم، والذي يمكنه من تطبيقه في واقع حياته، أو يعينه في اكتساب كفاءات أخرى، "أي أن التدريس بهذه المقاربة يقتصر في كثير من الأحيان على الكفاءات

الأكثر أهمية للمحتويات التي تقوم لتدريسها، لأن أغلب المتعلمين يحفظون معلوماتهم لكنهم لا يطبقونها تطبيقا مناسبا في وضعيات معينة"[32].

4- خاتمة:

ويتبين لنا من خلال استعراض أنواع الكفايات:

*- أنه بقدر ما يظهر اختلاف الدارسين في تصنيفاتهم لها، يظهر أيضا استنادهم إلى مرجعيات تبدو في ظاهرها ومن القراءة العجلى مختلفة، إلا أن القواسم المشتركة بينها كثيرة تجعلها متقاطعة متداخلة.

*- اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات على طرائق تدريس مختلفة سعت من خلالها إلى تحقيق الفاعلية التعلمية التعليمية، وتجنب سلبيات وعيوب المقاربات السابقة حين ركزت على ذاتية المتعلم واعتماده على نفسه في تعليمه، دون أن تغيب دور المعلم.

*- غلب الجانب التطبيقي على طريقة التعلم بواسطة المشاريع محققة التكامل بين المعارف النظرية وتطبيقاتها، في حين ركزت طريقة حل المشكلات على جانب التطبيقي الوظيفي.

*- تظهر صعوبة طريقة التعلم التعاوني لحاجتها إلى الجهد الكبير والفكر اليقظ، وتبقى هذه الطرائق مشاريع تنظر التحقق الفعلي المشروط بمعرفة المعلم مهامه في ظل هذه الطرائق التدريسية.

5.المراجع

[1]- نافذة على التربية: نشرة إعلامية للمركز الوطني للوثائق التربوية، ع/61، مارس 2004، ص3.

[2]- لخضر لكحل: المقاربة بالكفاءات (الجذور والتطبيق)، العلوم الإنسانية والاجتماعية (عدد خاص : ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص87.

[3]– محمد الساسي الشايب: قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص 14.

[4] بوساحة فريدة : التقويم والبيداغوجيا، فصل من كتاب يحي بعيطيش وآخرون: تقويم الطرائق التعليمية ، ص 259–260.

[5]– نفسه، ص 261.

[6]– نفسه، ص 264.

[7]– نفسه، ص 266.

[8]– نفسه، ص 271.

[9]– بشقة عز الدين: محاضرات في مقياس الأهداف التربوية وبناء المناهج، ص 72. إحالة إلى تومي عبد الرحمان. محمد ملوك: المقاربة بالكفايات (بناء المناهج وتخطيط التعلمات)، مطبوعات الهلال، وجدة، ط1، 2006، ص 31.

[10]– نفسه، ص 74.

[11]– سارة قرقورة: تعلمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات، ص 30.

[12]– نفسه، ص 32.

[13]– محمد الساسي الشايب. منصور بن زاهي: قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، ص 25.

[14]– نفسه، ص 26.

[15]– نفسه ، ص 27.

[16]– سمير جوهري: طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، العدد 47، نوفمبر 2018، ص 61.

[17]– نفسه، ص 65.

18– نفسه، ص 66 . إحالة إلى قيدوم ميلود: تداولية طرائق التدريس (عيوبها وفوائدها)، الملتقى الوطني الأول للمعهد الخاص للتعلمية واقع وآفاق، جامعة قالمة، الجزائر، 2014، ص 6.

[19]– نفسه، ص 67. إحالة إلى مرعي توفيق أحمد . الحيلة محمد محمود: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط7، 2015، ص 36.

[20]– نفسه، ص 68.

[21]– فيروز ماسي زرارقة. سامية زعبوب: طرائف التدريس في ظل الإصلاحات التربوية، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، مخبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، جامعة الجلفة، مجلد 11، عدد 2، ديسمبر 2018، ص 73.

[22]– نصيرة رداف: الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات، ص 141. إحالة إلى حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص 8.

[23]– نفسه، ص142.

[24]– فيروز مامي رزازقة. سامي زعبوب: طرائف التدريس في ظل الإصلاحات التربوية، ص72.

[25]– لعزيلي فاتح: التدريس بالكفاءات: مجلة معارف كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، العدد 14، السنة الثامنة، أكتوبر 2003، ص80.

[26]– سميرة جوهاري: طرائق التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، ص70 إحالة إلى واعي محمد الطاهر: الوضعية المشكلة التعلمية في المقاربة بالكفاءات، الورسم للنشر والتوزيع الجزائر، ط2، 2010، ص127–128.

[27]– نفسه 70، إحالة إلى حاجي فريد: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، ص38.

[28]– نفسه، ص72.

[29]– جودة أحمد سعادة وآخرون: التعلم التعاوني(نظريات. تطبيقات. دراسات)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص37.

[30]– علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص87.

[31]– دراجي سعيدي. سليمان بورنان. نجاة بوزيان. مداني شحامي: دليل الأستاذ اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي(جميع الشعب)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ص02.

[32]– نفسه، ص02.