إسهام عملية التخطيط في إنجاح العمليّة التعلّميّة وفق المقاربة بالكفاءات (دراسة ميدانية في المرحلة المتوسّطة)

Planning process contribution for successing the learning process according to the competency approach (field study at middle school)

محمد أنيس الطيب[1]*

[1]المركز الجامعي عبد الله مرسلي، anous2500@gmail.com

الاستلام:03-04-2022 القبول: 31-05-2022 النشر:12-06-2022

الملخص

لاشكّ أنّ العمليّة التّعلميّة مرهون نجاحُها بمدى تمكّن المعلّم من اختيار طريقة التّدريس المناسبة بما يتوافق مع كلّ نشاط وموقف تعلّمي، وإذا رجعنا إلى مفهوم طرائق التّدريس وجدناها تمثّل مجموعة خطوات يتبعها المعلّم تسمح له بتوجيه الأحداث والمواقف التّواصليّة داخل القسم وفقا للأهداف المرجوة من العمليّة التعلّميّة. وعليه فإنّ اختيار الطريقة المناسبة في التّدريس لا يكون عشوائيّا ارتجاليّا وإنّما يخضع لعمليّة سابقة تشمل التّدقيق والمراجعة والاستعداد، وهو ما يُعرف بعمليّة التّخطيط. يهدف المقال إلى التّعرّف على مكانة التّخطيط من وجهة نظر معلّمي التعليم المتوسّط، ومدى إسهامه في نجاح الفعل التعليمي التّعلّميوفق المقاربة بالكفاءات. وقد توصلنا إلى أنّ المعلّمين يقرّون بأهمّيّة التّخطيط ويعلون من شأنه، مع غياب منهجية موحّدة في التّخطيط، فهذه الأخيرة تقوم على مجموعة من الاجتهادات الفردية السّريعة والمتناثرة هنا وهناك، إذ بالرّغم من تجديد المقاربة في التّدريس إلا أنّ أساليب التّخطيط بقيت مبتذلة غير محيّنة.

الكلمات المفتاحية:إسهام، التّخطيط، المقاربة بالكفاءات، العمليّة التعلّميّة.

Abstract

There is no doubt that the learning process depends on its success on the extent to which the teacher is able to choose the appropriate teaching method in accordance with each activity and learning situation. Accordingly, the choice of the appropriate method of teaching is not random and improvisation, but rather is subject to a previous process that includes scrutiny, review and preparation, which is known as the planning process. The article aims to identify the status of planning from the point of view of middle education teachers, and the extent of its contribution to the success of the educational act in accordance with the competency approach. We have found that teachers acknowledge the importance of planning and promote it, with the absence of a unified methodology in planning, the latter is based on a group of quick individual interpretations scattered here and there, as despite the renewal of the approach in teaching, the planning methods remained banal and indelible.

Keywords: contribution, planning, competency approach, learning process.

***المؤلف المراسل**

1.مقدمة:

لاشكّ أنّ العمليّة التّعلميّة مرهون نجاحُها بمدى تمكّن الأستاذ من اختيار طريقة التّدريس المناسبة بما يتوافق مع كلّ نشاط وموقف تعلّمي، وإذا رجعنا إلى مفهوم طرائق التّدريس وجدناها تمثّل مجموعة من الخطوات يتبعها الأستاذ فتسمح له بتوجيه الأحداث والمواقف التّواصليّة داخل القسم وفقا للأهداف المرجوة من العمليّة التعلّميّة. كما إنّه لا يكفي أن يكون الأستاذ مُلمّا بجزئيات تخصصّه وتفاصيل مجاله العلمي ومادته التي يدرّسها فحسب؛ وإذا فرضنا جدلا أنّه يوجد أستاذ موهوب بالفطرة ومتمرّس في أدائه الميداني وبإمكانه أن يجول أو يصول بحريّة من معلومة إلى أخرى ومن مفهوم إلى آخر مع تلاميذه، وعلى الرّغم من ضرورة وجود هذه الموهبة والمهارة في التّدريس فهذا كلّه لا يعفي الأستاذ من جلسات الإعداد والتّخطيط للدّرس قبل الشّروع في تنفيذه داخل القسم، وذلك نظرا إلى خصوصيّة تطبيق المقاربة بالكفاءات –بصفة عامة–في الميدان من جهة، ومراعاة الحجم الساعي المخصّص لتنفيذ كل نشاط تعلّمي من جهة أخرى.

ولهذا فإنّ اختيار الطريقة المناسبة في التّدريس وتحقيق الكفاءات المستهدفة داخل القسم مع التلاميذ لا يمكن أن يحصل بشكل عشوائيّ ارتجاليّ، وإنّما يخضع لعمليّة سابقة مليئة بممارسات الاستعداد والتّدقيق والمراجعة، وهو ما يُعرف بعمليّة التّخطيط أو بالمصطلح الشائع قديما ألا وهو التَّحضير. واستنادا إلى هذا الاعتبار فالأستاذ مجبر على تخصيص جلسات مع نفسه يراجع فيها مادّته العلميّة وطريقة تقديمها مع ما تحصل به غايات العملية التعلميّة من كفاءات مستهدفة؛ أي يحرص على وضع خطّة إجرائيّة تشمل جوانب مختلفة من الدّرس تساعده على تنفيذه.

إذن نحن إزاء إشكال منتشر بين الأساتذة خاصّة ممّن عُرف بأقدميّته في التّدريس(هذا ما عايناه حقيقة من طرف بعض زملائنا الأساتذة، وما صرّح به غير واحد من مفتشي التربية الوطنية)، يتمثّل في عزوف أكثرهم عن تحضير الدروس التي سيقدّمونها، إذ يكتفي معظمهم بحمل حقيبته والحضور إلى القسم مزوّدا بكمّ هائل من المعلومات التراكمية المسبقة فينتقي منها ما يشاء أثناء التنفيذ الفعلي لخطوات الدّرس–الارتجالية– بحجة أنّهم متمرّسون ومتمكّنون من المادة التّعلّميّة بحكم تكرارهم تعليمها طيلة سنوات التّدريس التي مارسوها متناسينا التّجدّد المستمر للمواقف التّواصليّة مع التلاميذ في كلّ مرّة، واختلاف عقلياتهم وتنوع اهتماماتهم ونفسياتهم وقابليتهم للتّعلّم من جيل إلى آخر؛ فضلا عن إصلاحات تربوية تمسّ قطاع التّربية بشكل مستمر ومفاجئ في أكثر

أحيانه، ممّا يقتضي على الأستاذ أن يكون ذا جاهزية مستمرّة حتى يستطيع مواجهة هذه التّحوّلات في مجال عمله. وعليه فإنّ انعدام التّحضير والتخطيط الجيّد لكيفيّة سير الدّرس هو ما قد يعيق استعمال الطرائق وتجسيد المقاربات المناسبة في التّدريس بشكل أخص.

وإيمانا منّا أنّ نجاعة تطبيق المقاربة بالكفاءات يعتمد بالدّرجة الأولى على مدى استعداد الأستاذ واهتمامه في تحضير المادّة التّعليميّة؛ أو بالأحرى يمكن أن نقول أن بدايات تنفيذ هذه المقاربة لا ينطلق من داخل القسم أكثر ممّا ينطلق من خارجه، وذلك من خلال الأسئلة الاستراتيجية الدّقيقة والبناءة الموصلة لتحقيق الكفاءة، والتي يقوم الأستاذ بتجهيزها وإعدادها في مرحلة التّحضير والتّخطيط. "فالتدريس لا يعتبر مجرد خطوات التنفيذ الإجرائية داخل القسم، بل إنّ كافة المؤثّرات الخارجيّة جزء من عملية التّدريس التي تحتاج إلى ضابط"(شاهين، 2010، صفحة 10).

وعليه يطرح مقالنا الأسئلة الآتية:

1- ما نظرة أساتذة المرحلة المتوسّطة إلى عملية التّخطيط؟

2- ما علاقة التّخطيط بمدى نجاعة المقاربة بالكفاءات في الميدان؟

نروم من خلال الإجابة عن السّؤالين السّابقين التعرّف على مكانة التّخطيط من منظور أساتذة التّعليم المتوسّط بوصفه أداة ووسيلة مساعدة في إنجاح سيرورة العمليّة التّعلّميّة ككلّ وفق المقاربة بالكفاءات.

تختلف مناهج البحث باختلاف الموضوع الذي تتناوله الدراسة، كما أنّ أهداف الدراسة وإشكاليتها تتحكّم في اختيار نوع المنهج باعتباره "الطريق التي يتّبعها الباحث لدراسة مشكلات البحث"(أنجرس، 2004م، صفحة 298) ؛ أيإنّ المنهج هو طريقة يعتمدها الباحث للإجابة عن الأسئلة التي تمّ طرحها في إشكاليّة البحث، توصله إلى تحقيق أهداف معيّنة.وبما أنّ موضوعنا يهدف إلى التعرّف على دور التّخطيط في نجاعة هذه المقاربة؛ فإنّ اختيار المنهج الوصفي التّحليلي لتحقيق مثل هذه الأهداف يعدّ المنهج الأنسب في ذلك، فهو"أسلوب من أساليب البحث التي تدرس الظاهرة دراسة كيفيّة توضّح خصائصها، ودراسة كمّية توضح حجمها، وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظّواهر الأخرى"(عطوي، 2007م، صفحة 173). وإنّ ما جعل المنهج الوصفي التّحليلي هو المنهج الأنسب للدراسة من جهة أخرى هو اعتماده على خطوات تخدم أهداف الدراسة الحالية، وهي

ثلاث خطوات، تمثّل الخطوة الأولى عمليّة جمع البيانات بواسطة مختلف طرق جمع البيانات، وتتمثّل الخطوة الثانية في التحليل الموضوعي لهذه البيانات، أمّا الخطوة الأخيرة فتقوم على معرفة طبيعة العلاقات التي تجمع العوامل المؤثّرة في الظّاهرة المدروسة(عبيدات و آخرون، 1999م، الصفحات 46– 47).

2.مفهوم التّخطيط:

1.2 لغة:

"التّخطيط في علم الرسم والتّصوير، فكرة مثبتة بالرّسم، أو الكتابة في حالة الخط، تدلّ دلالة تامّة على ما يُقصد به في الصّورة أو الرسم أو اللّوح المكتوب في المعنى والموضوع، يُقال خطّط الأرض والبلاد: جعل لها خطوطا وحدودا، والمكان قسّمه وهيّأه للعمارة"(مصطفى، 1960، صفحة 244) ومن معاني التّخطيط التي وردت في القاموس الإنجليزي (Oxford): "الترتيب المسبق لفعل شيء ما"(oxford, p. 334)ويتبين لنا من خلال هذه الدّلالات أنّ التخطيط عبارة عن خطة متقنة ومُدرسة بعناية ودقّة وبطريقة لغوية تعتمد على الخطّ والكتابة.

2.2 اصطلاحا:

التّخطيط بمفهومه العام هو "بناء فَرضيّاتٍ حول وضعيّة مُعيّنة، باستخدام التفكير الدقيق؛ وذلك بهدف اتّخاذ القرار المُناسب حول تطبيق سلوكٍ ما في المستقبل"(المطوع، 2018، صفحة 2). ويتوقف هذا على قدرة المعلم في صياغة إجراءات دقيقة واستخدامها بأسلوب صحيح يتماشى مع طريقة التدريس. وهو أيضا "نَشاطٌ يُطبّقه معظم الأفراد في أغلب شؤونهم العامة،انطلاقا من إعداد خُطّةٍ تكون ذهنيّة عادة قبل تحويلها إلى خُطة فعليّة ميدانيّة؛ أي الحِرص على التّفكير قبل المُباشرة بالعمل".(مبروك، دت، صفحة 2)

كما يُعرّف التّخطيط بأنّه: "العمليّة التي تقرّر المنظّمة بموجبها كيف يمكن لها الوصول إلى ما تريد الذّهاب إليه، وهو عمليّة التّقرير الدّقيق لما سوف تعمله المنظّمة لتحقيق أهدافها وبعبارة أكثر تحديدا يمكن تعريف التخطيط بأنّه التّطوير المنظّم لبرامج العمل بهدف الوصول إلى أهداف أعمال متفق عليها بواسطة التّحليل، التّقييم، والاختيار من بين الفرص المتوقّعة"(شاويش، دت، صفحة 206)

وعلى ضوء ما تم تقديمه من تعاريف حول التخطيط نستطيع القول أنّ التخطيط عبارة عن مهارة وفكر دقيق يجسّدهالمعلم في الميدان التعليمي بفاعلية من أجل تحقيق العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم.

3.التّخطيط للتّدريس:

التّخطيط مصطلح عامّ إذا أُطلِقَ يمكن أن يشمل مختلف مجالات الحياة، فلا وجود لمجال يستغني روّاده عن عمليّة التّخطيط، ما نقصده في هذا المقال من المصطلح هو خصوصيّة التّخطيط في مجال التّدريس ونوعيّته.

يعرف التخطيط للتدريس بأنّه: "عملية تصور مسبق، تتضمن حصر وتحديد وجدولة الأهداف التدريسية للبرنامج التدريسي أو المقرر الدّراسي، ودراسة وبرمجة الفعاليات والنشاطات المختلفة المتوقع القيام بها من قبل الجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية"(خضر، 2007، صفحة 97).

كما يعدّ التّخطيط" تصوّرا عقليا وإعدادا نفسيا للمواقف التدريسية، التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة ولمستوى تعليمي محدد؛ بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة"(شحاتة، 2003، صفحة 94)

وقد تعددت تعريفاته باختلاف الباحثين، إذ نجد أنّ مجملها قد حصرت مفهوم التخطيط بما يلي:" التخطيط الدراسي هو مجموع الخطوات والإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقا قبل تنفيذ الدرس، ويتدرب عليها من أجل ضمان تحقيق تدريس أفضل، وتعلّم أفضل"(ذوقان، 2007، صفحة 9).

ويتضح مما سبق أنّ التخطيط عبارة عن عملية تحضير محددة بمجموعة من الخطوات والإجراءات التي يتبعها المعلم مسبقا قبل إلقاء درسه من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوة. إذن فهو عملية شاملة متعلقة بتحديد الأهداف التعليمية من خلال اختيار الأنشطة الملائمة لمحتوى

الدّرس والعمل على تحقيقها من أجل رفع المستوى الدّراسي الخاص بالمتعلمين ومنه تحقيق جودة العمليّة التعلّمية.

4. هدف التخطيط الدّراسي:

يتمحور هدف التخطيط في أبسط معانيه حولتحسين عملية التدريس ولا يتحقق هذا الهدف إلاّ من خلال توفير جميع متطلبات التدريس، كتصميم الموقف التعليمي والتّدرب على أدائه ذهنيا،(ذوقان، 2007، صفحة 9)، وهذا بغرض أن يكون المعلم قادرا ومستوعبا لما سيقدمه للمتعلمين وملّما بموضوعه، إلاّ أنّ الهدف الأسمى الذي يسعى المعلم لتحقيقه في نهاية الأمر هو "تحسين تعلّم الطلبة"(ذوقان، 2007، صفحة 9)، فهو الوحيد المدرك أنّ عملية التدريس لا تبنى إلاّ على ما يقدّمه الطلاب من اهتمامات معرفية قائمة على أساس كفاءاتهم اللغوية.

5. متطلّبات التّخطيط:

يعتبر التخطيط من الأمور المهمة التي صارت قيد الممارسة الفعلية من طرف المعلّمين، كونه الأساس التعليمي الوحيد القادر على التحكم في السيرورة التعليمية، لذلك كان على المعلم الاحتكام في الأخير على بعض الضوابط والمتطلبات التي تساهم في بناء خطة تدريسية تتسم بالسلامة والدّقة. ففيها ما يتعلق " بمعرفة الطلاب: مستوياتهم واهتماماتهم. وبعضها بالمادة الدراسية: محتواها والمفاهيم والمبادئ الأساسية والحقائق والمعلومات. كما يحتاج إلى معرفة البيئة الصّفية ومدى غناها وقدرتها على توفير متطلبات التّعلم. وأخيرا يحتاج إلى معرفة بأهداف التربية سواء كانت أهداف المادة الدّراسية أو أهداف المرحلة التّعليمية التّربوية العامّة".(ذوقان، 2007، صفحة 10).

6. أهميّة التّخطيط:

إن التخطيط السّليم لعملية التّدريس تساعد المعلّم على تنظيم مادّته التّعليميّة لتصبح ملائمة لإمكانات واحتياجات الطالب وعدم إهدار كل من الوقت والجهد النّاتج عن عدم التّخطيط، والتّخلّص من التوتر الذي قد يؤثر سلبا على عمليّة تنفيذ الدّرس. كما أنّ التخطيط يساهم في تحقيق الرّبط بين متطلّبات المادّة التعليمية واحتياجات الطلبة، وكذا اختيار استراتيجيات التعليم المناسبة والوسائل التّعليمية ذات العلاقة بها، لذلك فالتّحكم الجيّد في عناصر الدّرس حسب المواقف التعليميّة

المُتعَرَّض لها يساعد المعلّم في توجيهها نحو الأهداف المُخطّط لها سابقا، وبالتالي إمكانية تحقيق التكامل بين أهداف التعليم وطرائقه من جهة، وبين احتياجات الطلبة وإمكاناتهم من جهة أخرى.(محمود، 2002، صفحة 52)

7. المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها عند التّخطيط للتّدريس:

لاشك أنّ كلّ عمليّة تعلّمية تُحدّدها مجموعة من النّقاط التي يحرص المعلم على أخذها بعين الاعتبار كونها الرّكيزة المثلى في بناء خطّة محكمة ومتناسقة سواء في الشكل أو المضمون. وهذه المبادئ كالآتي:

يشترط أن يكون المعلّم متمكّنا من موضوع درسه ومخطِّطا له بشكل يتوافق مع الحصص الزّمنية التي يستغرقها هذا الموضوع، من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة التّعليمية التي تعمل على لفت انتباه المتعلّم، ومنه الوصول إلى الأهداف المرجوّ تحقيقها، كما يجب التأكيد على الأهداف السلوكية وخطوات الدّرس التي تتضمّن الخبرات التّعليمية التّعلّمية(محمود، 2002، صفحة 63). وكذا الاهتمام بالصعوبات التي قد تعرقل سير الدرس كحالة المتعلّمين النفسية والعملية ودرجة استعدادهم ودافعيتهم للتّعلّم(محمود، 2002، صفحة 53).وإنّ الانطلاق من تخطيط سابق لذات المتعلّم يفيده في مرونة تنفيذ الدّرس عند مراعاة البيئة التّعليمية، ولا نغفل عن التعاون المتبادل بين المتعلّمين الذي يُمكّن الجميع من اكتساب معارف وخبرات جديدة وإمكانات(محمود، 2002، صفحة 63)، من شأنها أن تسهم في رفع المستوى التّعليمي للمتعلّم من جهة، والمستوى التّربوي الخاص بالمؤسّسة من جهة أخرى، وبالتّالي الوصول إلى تعليم فعّال يفيد الطّرفين.

8. فاعلية التّخطيط وفق المقاربة بالكفاءات:

تعتمد عمليّة التدريس على مقاربة منهجيّة، تعمل على صبّ الاهتمام حول المتعلّم متّخذة منه المحور الرئيسي للعمليّة التعلّميّة، فهو الوحيد الذي يسهم في تنمية مهاراته وقدراته من أجل استثمارها عمليا في الوضعيات التي تواجهه في مختلف المواقف التعلّميّة التي يتعرّض لها أثناء سير الدّرس. ولا شكّ أنّ تناول الباحثين لهذه المقاربة قد شمل كلّ أقطاب المراحل التعليمية نظرا لأهميتها في الكشف عن قدرات المتعلّم والعمل على تطويرها وتوظيفها في بناء كفاءاتهوربطه بالواقع، فالمقاربة بالكفاءات هي:" تعبير عن تصوّر تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفاءة المستهدفة

في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليميّة لضبط استراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليميّة وأهداف التّعلّم وانتقاء المحتويات وأساليب التّقويم ومحتوياته"(حثروبي، 2002، صفحة 12)، والمقاربة بهذا المعنى تنطلق من تراكم الكفاءات القاعدية والمرحليّة وصولا إلى الكفاءات الختامية المستهدفة.

8. 1. منهجية تخطيط درس وفق المقاربة بالكفاءات:

تتأسس المنهجية المقترحة لتخطيط درس في ضوء المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ وهي:

أسلفنا القول أنّ العمليّة التعليميّة تتمحور حول المتعلّم وحاجاته من خلال تبنّي مبدأ استقلالية المتعلّم في تدبير تعلّماته، بمعنى أن يكون على دراية بكيفية تعليمه، ويترتّب تبنّي منهجية التّعلم الذاتي بتوظيف المقاربة التشاركية التي تجعل من المتعلّم عنصرا فاعلا يشارك في بناء معارفه. وإنّ إيلاء الأهمية لأساليب التّنشيط والفاعلية عن طريق التوجيه والتنظيم مع تدبير الفضاء التربوي وتبنّي مبدأ التّدرّج في اكتساب التّعلمات، تعمل على تطوير الكفايات باعتماد أنشطة البناء والفهم أوّلا، وتعزيز المكتسبات ثانيا باقتراح أنشطة للتّدريب، وأخيرا القدرة على إدماج هذه المكتسبات في وضعيات مشكلة تتدرّج من حيث الصعوبة والمعنى. وبالتالي خلق كفاءة تعمل على استخدام قدرات معرفية ومهارية ووجدانية معقّدة كالملاحظة والتّحليل والتّركيب والاستنتاج والتطبيق والإنتاج والتّقويم، بالإضافة إلى الاستعانة بمنهج حلّ المشكلات ومختلف أنواع التّقويم التي تساهم في تنمية وتطوير الكفايات(تقويم تشخيصي، تكويني، ختامي)(التومي، 2008، صفحة 29)

9. كيفية إعداد خطة دراسيةوفق المقاربة بالكفاءات:

1.9.مفهوم خطة الدّرس: "هي خطة قصيرة المدى، تستند إلى تصوّر المعلّم المسبق للنشاطات، والمواقف التّعليمية التّعلّمية التي سيقوم بها طلبته مدى حصة، أو حصتين"(الحيلة، 2002، صفحة 59) حيث يقوم المعلّم باستخدامها كأداة تساعده في تسيير العملية التعلمية وفق المواقف التي يتعرّض لها في الوقت المحدّد له، وذلك لتحقيق الأهداف المتعلقة بالدّرس.

2.9.أنواع خطة الدّرس:

– **من حيث طبيعة المادة التعليمية أو المنهج**،لدينا:

– خطة الدرس النّظري: "وهي الخطة التي تستخدم لتدريس المعلومات النّظرية"(خضر، 2007، صفحة 110)؛ أي تلك التي تلمّ بمحتوى المادة التعليمية، والهادفة إلى إكساب المتعلّم أكبر قدر من المعارف والمفاهيم التعلّمية.

– خطة الدّرس العملي: "وهي الخطة التي تُستخدم لعرض المهارات العمليّة والتّدريب عليها"(خضر، 2007، صفحة 110) وفيها تتحدّد مختلف النشاطات والفعاليات التي يقوم المعلّم بتنفيذها من أجل إبراز كفاءات المتعلمين، من خلال إكسابهم مهارات عمليّة.

– **من حيث درجة تفصيل الخطة** لدينا:

– خطة الدّرس المختصرة:"وهي الخطة التي تحوي على العناصر الرئيسية للخطة"(خضر، 2007، صفحة 110).

– خطة الدّرس المفصّلة:"وهي الخطة التي تحتوي على كافة عناصر خطة الدّرس"(خضر، 2007، صفحة 111) بما في ذلك الوضعيات والأنشطة التعليمية التي تحقق إثارة ودفع المتعلّم نحو الإنجاز الفكري والعملي.

3.9.مراحل بناء خطة الدّرس:

تترتب العمليات المرتبطة بتنمية وتطوير الكفايات وفق مستويات يمرّ تخطيط تعليماتها بالمراحل المنهجية التالية:

1.3.9.مرحلة تحديد الكفاءة وصياغتها وفق معايير علمية: تعتبر الكفاءة خطوة أساسية لتوجيه التّعلمات ويعود تحديدها إلى السلطة المكلّفة بالتّربية والتّكوين وذلك في شكل إطار مرجعي للكفاءات وهو عبارة عن وثيقة مرجعية تحدد الكفاءات المستهدفة بشكل منظم في فترة معينة من المسار التعليمي (التومي، 2008، صفحة 10). ويتم صياغة الكفاءة بتحديد شروط معيّنة بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس مع تحديد الوسائل التي تسمح لنا بتنفيذ هذه المهمة(حثروبي، 2002، صفحة 64) وتتطلّب أيضا جملة من العناصر نذكرها كالآتي:

1.1.3.9.الشروط: والتي سنجملها بشكل مختصر في النقاط التالية:

- الصياغة اللغوية السليمة.
- الوضوح والدّقة: بحيث لا يختلف اثنان في تفسير الكفاءة.
- الواقعية: كإمكانية التطبيق لارتباطها بالبرنامج الدّراسي مع مراعاة مستوى المتعلّمين.
- الشمولية: تشمل جميع جوانب الشخصية المعرفية والمهارية والوجدانية.
- الوظيفية: بحيث تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلّم وتمكّنه من توظيف موارده المعبئة سابقا من أجل إنجاز مهمّات مرتبطة بواقعه.

2.1.3.9.العناصر:

- المحتوى التعليمي: وهي مجموع المعارف والمهارات التي نريد إكسابها للمتعلّم كنتيجة للعملية التعلمية.
- المهمة المتوقع القيام بها: والتي تتجسد من خلال فعل مركّب بسياق معيّن لتكون دليلا على تحقيق كفاءة المتعلّم.
- الظروف الواجب توفّرها في سياق المهمة المطلوبة التي تشير إلى فئة الوضعيات المرتبطة بالكفاءة.
- معيار الأداء الذي في ضوئه يكون الأداء مقبولا (التومي، 2008، الصفحات 10- 11).

الجانب التّطبيقي:

التّصميم المنهجي للدّراسة الميدانيّة:

1. الدراسة الاستطلاعية:

لجأنا إلى الدراسة الاستطلاعيّة من أجل تكوين تصور عام للبحث، والتعرف على خصائص مجتمع عينة البحث، واختيار عينة البحث، وبناء الأداة المستعملة فيها وكذا الأساليب الإحصائية المناسبة لدراستنا.

2. الإطار الزّمني والمكاني للدّراسة الميدانيّة:

تم تطبيق شبكة الملاحظة المعدّة لغرض الدّراسة قصد الحصول على البيانات على ست (06) متوسطات متواجدة بتراب ولاية تيبازة.حيثأجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة ما بين 01 إلى 17 مارس2022،بداية من الفصل الثاني من السنة الدّراسية 2022/2021م.

3. عيّنة الدّراسة:

تكوّنت عيّنة الدّراسة من55معلّما، موزّعين على ستّ متوسطات موجودة بولاية تيبازة.

وقد مررنا بمراحل لإنجاز شبكة الملاحظة:

- الاطلاع على الجانب النظري المتعلق بطريقة التخطيط وفق المقاربة بالكفاءات، ويتعلّق الأمر هنا بالاطلاع على مختلف المراجع التي تناولت موضوع التخطيط المدرسي.
- إجراء مقابلات مفتوحة مع أساتذة التعليم المتوسط واستشارتهم، وإطلاعهم على فحوى الدّراسة، وقد تمركزت أسئلة المقابلة حول كيفية إعداد خطة دراسية وفق المقاربة بالكفاءات وهل تمكن المعلم من التحكم في العملية التعلمية بشكل عملي يساعده على تحقيق أهدافه المنشودة من خلال تخطيطه.وقد مكّنتنا هذه المقابلات من التّعرف على انشغالاتهم فيما يخص منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، كما مكّنتنا من تكوين صورة عامّة حول مدى ممارسة المعلّم لهذه المقاربة، والتّعرف على أهمّ الصّعوبات التي تعترض المعلم أثناء تطبيقها.

4. عرض النّتائج وتحليلها ومناقشتها:

السّؤالالأوّل: ما مفهومك لطريقة التدريس بالكفاءات؟

الجدول1: يمثّلالمعطيات الإحصائية للسّؤال الأوّل

الإجابات المقترحة	التكرارات
يعتمد المعلم على طريقة التلقين.	02
يشارك المتعلم في العملية التعلمية لوحده.	00
يشارك المتعلم في العملية التعلمية بتوجيه من المعلّم.	53
المجموع.	55

نلاحظ من خلال الجدول رقم(01) أنّ أغلب الإجابات قد اشتركت في تحديدها لمفهوم طريقة التدريس بالكفاءات، حيث إنها تقوم بإشراك المتعلم في العملية التعلمية بتوجيه من المعلّم، وقد بلغ عدد المصوّتين على هذا المفهوم بـ53معلّما. كما سجّلنا حالتين فقط تريا أنّ التدريس بالكفاءات يعتمد على التلقين. وإنّ اعتقاد أغلب أفراد العينة أن مفهوم طريقة التدريس بالكفاءات تعنى بمشاركة المتعلم في العملية التعلمية بتوجيه من المعلم هو اعتقاد صائب؛ لأنّ المتعلّم يشكل المحور الأساسي في بناء معرفته الكليّة وتنمية قدراته والوصول إلى تحقيق كفاءاته الختامية من خلال اتباع توجيهات المعلم. وإنّ الوعي بحقيقة هذه المقاربة ينمّ عن جهد كبير تقوم بذله المفتّشون في سبيل تكوين المعلّمين وتوعيتهم بأساسيّات الممارسة التّعلّميّة وفق المقاربة بالكفاءات.

السّؤال الثّاني:هل تخطّط لدرسك؟

الجدول2: يمثّلالمعطيات الإحصائية للسؤال الثّاني.

احتمالات الإجابة	التكرارات
نعم	55
لا	00
المجموع	55

يتبيّن من خلال الجدول رقم(02) أنّ جميع أفراد العيّنة والذين بلغ عددهم 55 معلّما، أجابوا بموافقتهم على إعداد التخطيط(التحضير) للدّرس، حيث يرى هؤلاء أنّ المعلم ملزم بوضع خطة دراسيّة تمكّن المدرّس من تنظيم مادته التعليمية لكي تصبح مناسبة وملائمة لاحتياجات المتعلّم وكذا التخلّص من كل ما من شأنه يؤثر سلبا على السيرورة التعليمية، ففكرة التخطيط للدّرس يتّفق فيها كلّ المعلّمين نظرا لأهميتها في نجاح المراحل اللاحقة من تنفيذ وتقويم.

السّؤال الثّالث: هل تعتمد على طريقة معيّنة في التخطيط(التحضير)؟

الجدول3: يمثّلالمعطيات الإحصائية لسؤال الثّالث.

احتمالات الإجابة	التكرارات
نعم	44
لا	11
المجموع	55

يتّضح من خلال الجدول رقم(03) أن أغلب المعلّمينيعتمدون على طريقة معينة في التخطيط للدّرس، حيث تراوح عددهم 44 معلّما، في حين أجاب بقيّتهم والذين تراوح عددهم 11 معلّما بعدم اتباعهم أي طريقة في التخطيط، ويمكن تفسير ذلك باعتبار أنّ نوعية الدّروس هي التي تفرض اتباع طرائق معيّنة في إعداد خطة دراسية، وكذلك بالنسبة للوسائل التي تتوفر عليها المؤسسة التعليمية، فقد يضطرّون أحيانا أثناء تخطيطهم للدّروس إلى تغيير طريقة التدريس تماشيا مع عدد المتعلمين، لذلك لا نجدهم يفضلون طريقة معينة على أخرى وإنّما الظروف هي التي تُحتّم على المعلّم إعداد درسه وفق الطريقة التي يراها أنسب لذلك.أمّا بالنسبة لمن فضّل الاعتماد على طريقة معينة في التخطيط فتباينت إجاباتهم بين الاعتماد على المراحل الأساسية لسير الدرس وفق المقاربة بالكفاءات والمتمثلة في اتباع الوضعيات التعلّمية، وبين استخدامهم لطريقة التدرج أي الانتقال من السهل إلى الصعب في إيصال المعلومة كي يسهل على المتعلّم تداركها في وقت وجيز.

السؤال الرّابع: "كم تستغرق من الوقت في التخطيط للدّرس؟".

تفاوتت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال، حيث لاحظنا أنّ أغلب أفراد العينة يخطّطون للدّرس في مدّة تتراوح ما بين ساعة إلى ساعتين، في حين يستغرق البعض ربع ساعة كحدّ أقصى؛ وهذا راجع –في نظرهم– إلى تكرار الدّروس كلّ سنة واعتمادهم الطريقة نفسها في إعدادهم للخطة الدّراسية.

السؤال الخامس: متى تخطّط لدرسك؟

تباينت إجابات أفراد العينة بين التخطيط مسبقا للدّرس بيوم واحد قبل تنفيذه، وبين التخطيط للدّرس قبل بداية كل وحدة، وبين حالات قليلة جدّا أين يخطّطون للدّرس قبيل الحصة بدقائق

معدودة، لكن نجد أنّ أغلبية المعلّمين اتفقوا حول إعدادهم للخطة الدّراسية بيوم واحد قبل تنفيذه مع مراعاة اختيار الأنشطة التي تتوافق مع قدرات المتعلمين والتي تسهم في بناء معرفتهم تدريجيا لإنجاح العمليّة التعليمية.

السّؤالالسّادس: هل تجد صعوبة في تنفيذ الدرس وفق المقاربة بالكفاءات؟

الجدول4: يمثّلالمعطيات الإحصائية للسؤال السّادس.

احتمالات الإجابة.	التكرارات.
نعم	22
لا	33
المجموع	55

نلاحظ من خلال الجدول رقم(04) أنّ هنالك تفاوت بين الإجابتين، حيث بلغ عدد المعلّمين الذين لا يجدون صعوبة في تنفيذ الدّرس وفق المقاربة بالكفاءات ب33 معلّما، أمّا بالنسبة لأفراد العينة الذين يجدون صعوبة في تنفيذ الدرس وفق هذه المقاربة فقد بلغ عددهم 22 معلّما، حيث صرّحوا أنّ العدد الكبير الذي يحتويه القسم الدّراسي لا يساعد المعلّم على تطبيق مختلف الأنشطة التعليمية المرتبطة بممارسة هذه المقاربة، وإنّ كثرة التلاميذ في القسم تعوّد المتعلّم على الاتّكالية وعدم التفاعل بينه وبين المعلّم، فالاكتظاظ الذي تشهده مدارسنا حاليا يُصعّب على المعلم أداء دوره على أكمل وجه، ولا يمكّنه التأكّد من استيعاب التلاميذ للدّرس إذا لم يبادروا هم بطلب الإعادة، وهذا قد يؤدي إلى عدم الوصول إلى الأهداف المرجوّة من الدّرس ومن العملية التعليميّة ككلّ.

السّؤال السّابع: هل تجد الحجم الساعي المخصّص للدروس كافيا وفق المقاربة بالكفاءات؟

الجدول5: يمثّلالمعطيات الإحصائيّة للسّؤال السّابع.

احتمالات الإجابة	التكرارات
نعم	15
لا	40
المجموع	55

نلاحظمن خلال الجدول رقم(06) أنّ أغلب أفراد العينة لا يرون الحجم الساعي المخصّص للدّروس كافيا لممارسة المقاربة بالكفاءات، حيث بلغ عددهم 40معلّما، ويمثّل 15 معلّما عدد المعلّمين الذين يرون أنّ الحجم الساعي المخصّص لتنفيذ الدروس كافيا لممارسة هذه المقاربة. حيث إنّ هذه الأخيرة تقوم على الوضعية المشكلةيستثير بها المتعلّمين في تقديم درس ما، وإدراكهم لهذه الوضعيّة يحتاج وقتا معتبرا، لهذا يجد المعلّم نفسه مضطرا كي يخصّص الوقت الكافي لحلّها،وهذا سيؤدي إلى استنزاف الكثير من الوقت نظرا للفروق الفردية بينهم.

السّؤال الثّامن: هل تساعدك هذه المقاربة على إتمام الدّرس وفق الحجم الساعي المُخطّط له؟

الجدول6: يمثّلالمعطيات الإحصائية للسؤال الثامن:

احتمالات الإجابة	التكرارات
نعم	17
لا	38
المجموع	55

نلاحظ من خلال الجدول رقم(06) أنّ عددا كبيرا من المعلّمين يفوق نصف العدد الإجمالي يرون أنّ ممارسة المقاربة بالكفاءات لا تُساعدهم على إتمام الدّرس وفق الحجم الساعي المخصّص لكلّ درس حيث بلغ عددهم 38 معلّما. ويمكن أن نرجع ذلك إلى نقص خبرة هؤلاء في وضع خطّة تدريسيّة دقيقة أو لا يخصّصون لعمليّة التّخطيط الوقت الكافي بشكل يقدّرون فيه احتياجات المتعلّمين الحقيقية مع اختيار أنسب الطّرائق وأنجعها في تحقيق الكفاءة المستهدفة.

السّؤال التاسع: هل ترى أنّ نجاح طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات مرهون بالوسائل التعليمية؟

الجدول 7: يمثّل المعطيات الإحصائية للسؤال التّاسع

احتمالات الإجابة	التكرارات
نعم	49
لا	04
المجموع	55

نلاحظ من خلال الجدول رقم(07) أنّ أغلب المعلّمين –ما عدا أربعة منهم فقط– يرون أنّ نجاح طريقة التدريس وفق المقاربة بالكفاءات مرهون بمدى توافر الوسائل التّعليميّة، حيث تعدّ هذه الأخيرة ركنا أساسيا يجب أخذه في الحسبان أثناء التّخطيط للدّرس إذ تسهم في إثارة دافعيّة المتعلّم وتختصر الوقت والجهد معافي ظرف قياسيّ.

السؤالالعاشر: ما هي الأنشطة التي تراها جديرة بالتخطيط؟

أفرزت إجابات المعلّمين عن هذا السّؤال عن وعيّهم بدور التّخطيط، فكلّ الأنشطة التعليميّة في نظرهم جديرة بالتّخطيط والاستعداد والجاهزيّة فلا فرق بين نشاط وآخر.

5.الخاتمة:

تناول موضوع المقال مرحلة مهمّة من المراحل التي تمرّ بها العمليّة التعلّميّة، القليل من المعلّمين من يعيرونها اهتماما ويقّونها حقّها بالرّغم من فاعليّتها في إنشاء جيل كفء من المتعلّمين، ألا وهي عمليّة التّخطيط للتّدريس تحقيقا لغايات المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى تنمية قدرات المتعلّم من خلال عملية التّعلم، وهذا لا يتحقّق إلاّ من خلال الممارسات التّعليمية التي يقوم بها المعلّم داخل الإطار التّربوي وخارجه، ولعلّ من أهم هذه الممارسات: التّخطيط للتّدريس الذي أصبح داعما ملموسافي مجال التّعليم، يساعد المعلم من الإلمام بجميع جوانب التطبيق والممارسة للدّرس، وذلك من خلال التّخطيط للأساليب والاستراتيجيات والأنشطة التعليمية التي من شأنها أن تطوّر مهارات المتعلّم.لذلك فالمعلّم الكفء هو من يخطّط لدرسه وفق ما تمليه عليه هذه المقاربة وذلك باحترام شروط وضع الخطّة التّدريسية التي يتّم من خلالها الوصول إلى الأهداف المنشودة وهي: الوصول بالمتعلّم إلى أعلى درجة تمكّنه من تكييف قدراته حسب الوضعيات التي يمرّ بها من خلال توظيفه لمهاراته اللغوية والمعرفية خلال فعل تعليمي مرتبط بسياق محدّد.

وعليه يمكن القول أنّ التخطيط وفق المقاربة بالكفاءات يركّز على المتعلّم بشكل خاص حيث يسعى المعلّم إلى إكسابه الكفاءة اللغوية بما يتماشى مع احتياجاته.وقد خَلُص المقال إلى جملة من النتائج هي كالآتي:

1– يقرّ كلّ المعلّمين بأهميّة التخطيط في العمليّة التعلّميّة، ولا ينكرون قيمته في تيسير عمل المعلّم وتحقيق الكفاءات المستهدفة للمتعلّم.

2- عدم وجود خطّة واضحة أو منهجية موحّدة في التّخطيط، فهذه الأخيرة تقوم على مجموعة من الاجتهادات الفردية السّريعة والمتناثرة هنا وهناك، فبالرّغم من تجديد المقاربة في التّدريس إلا أنّ أساليب التّخطيط بقيت مبتذلة غير محيّنة.

3- هناك فرق بين من ينجز التخطيط طواعيّة وحبّا في تحقيق النتائج المرجوة من كلّ درس، وبين فئة من المعلّمين يلجؤون إلى التخطيط كراهية همّهم إسقاط عن أنفسهم اللّوم الذي يمكن أن يتلقّوه من خلال الزيارات المفاجئة لمفتّش التّربية.

4- عدم خضوع عمليّة التّخطيط إلى التقييم والمراجعة.

وعليه من جملة ما نوصي به في نهاية المقال، هو توحيد عملية التخطيط بين المعلّمين من خلال إنشاء شبكة تخطيط موحّدة يتمّ الرجوع إليها كلّما اقتضى الأمر، وهنا ننوّه إلى دور مفتشي التربية في تنسيق الجهود المبذولة في هذا المجال.

6. قائمة المراجع:

- إبراهيم المطوع، التخطيط والتخطيط التربوي وأنواعه، جامعة الملك سعود،(المملكة العربية السعودية، 1430م).
-إبراهيم مصطفى،المعجم الوسيط، المكتبة الإسلاميّة، (ج1، 1960م).
- حسن شحاتة، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، (مصر، ط1، 2003م).
- ساحلي مبروك، مناهج وتقنيات الدراسات المستقبلية وتطبيقاتها في التخطيط، (الجزائر، دت).
- عبد الرحمان التومي، منهجية التّدريس وفق المقاربة بالكفايات،(2008م).
-عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدّمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية-جامعة الإسكندرية، (الاسكندرية: 2010-2011م).
- مصطفى نجيب شاويش، الإدارة الحديثة مفاهيم وظائف تطبيقات، (مصر، دت).
- صلاح الدين خضر، التدريس المصغر ومهاراته، الدار العربية، (القاهرة، 2007م).

- ذوقان عبيدات، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دار الفكر،(القاهرة، ط1، 2007م).
- جودت عزت عطوي،أساليب البحث العلمي،دار الثقافة،(عمان-الأردن،ط2، 2007م).
- محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التّدريس بالكفاءات، دار الهدى، (الجزائر، 2002م).
- محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى،(الجزائر، 2012م).
- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصّفي، دار المسيرة، (عمان-الأردن،ط1، 2002م).
- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل، (الأردن، 1999م).
- موريس أنجرس، منهجيّة البحث العلمي تدريبات عامّة، دار القصبة، (الجزائر، 2004م).
-Oxford Learner's pocket dictionary,Edition(4