متطلبات التدريس بالكفاءات

أ. نصيرة رداف
جامعة سكيكدة (الجزائر)

ملخص

يعد الفرد الثروة التي لا تنضب، لهذا يجب إعداده للتفاعل و التكيّف مع المجتمع تكيفا سليما حتى يساهم في تطويره على أساس عقلي محكم. ولن يتم هذا الإعداد إلا بتدخل قطاع التعليم لتزويده بالكفاءات و المهارات و الآليات التي تمكنه من مواجهة مختلف الوضعيات والمواقف الحياتية.

وهذا دور المدرسة التي يفترض فيها تحويل مساعيها الى ممارسة فعلية من خلال مناهج مخطط لها بما يتماشى و المستجدات والتحولات الطارئة على المجتمعات المعاصرة المتطورة منها و النامية.

وفي هذا السياق جاء الاختيار العالمي للمقاربة بالكفاءات لإعداد النشء،تلك المقاربة ذات النظرة البعيدة لطرق التدريس وأنشطة التعليم وأسس التقييم .فهي مقاربة تتمركز حول المتعلم لتجعل منه طرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يتعلم وكيف يمارس ما تعلمه عن دراية ووعي، وليس مجرد متلقي سلبي كل دوره الخضوع للمعلم الذي يحشو رأسه بزخم من المعلومات لا يلبث أن ينساها حينما يخرج من الموقف التعليمي.

إن العمل بطريقة المقاربة بالكفاءات يعني التحكم في البيداغوجيات الجديدة التي تنادي بها أعتى المدارس التربوية المعاصرة ذات التقاليد العريقة في المجال، والتي تؤكد بأن الإلمام – في المقام الأول– بمسارات الفعل التعليمي من جانبيه السيكولوجي و البيداغوجي .

وعلى هذا نطرح التساؤل التالي:

ما هي متطلبات التدريس بالكفاءات كأسلوب بيداغوجي علمي يهدف للوصول بالمتعلم للتحكم في آليات ما تعلم داخل جدران المدرسة ويمارسه بكفاءة خارجها ؟.

تمهيد

تتطلب التحولات و المستجدات التي تعرفها المجتمعات المعاصرة جملة من المقتضيات حتى تستطيع مواكبة التسارع الرهيب الحاصل في كل المجالات وتحقق التطور المطلوب. من خلال السعي نحو الأفضل في عمليات الانجاز وعلى كل المستويات ولعل أهمها مستوى التربية والتعليم.

والتربية والتعليم من المجالات التي شهدت ديناميكية وتطور منذ أن فكر المجتمع في تلقين أطفاله مبادئ القراءة والكتابة حتى يتمكن من حفظ تراثه ونقل تجاربه الحياتية وخبراته الميدانية من خلالهم حتى لا تندثر وتزول فيندثر ويزول باندثارها و زوالها.

ولأن عملية التربية والتعليم أساس كل تطور اجتماعي وكل تغير إنساني، فلا يمكن أن تقبع على حال،فهذه ستاتيكية قاتلة،وهذا استقرارا مميت لجميع مناحي الحياة.إذا علمنا أن كل مناحي الحياة هذه مرتبطة بهذه العملية.

وانطلاقا من محاولة مواكب التطورات التي يعرفها ميدان التربية والتعليم على المستوى الإنساني العام،لم تتوان الجزائر عن مواكبة هذه التغيرات للحاق بكل جديد تركبه الدول الرائدة في المجال.وتعد المقاربة بالكفاءات كطريقة من طرق التعليم هذا المركوب الجديد اليوم.

وفي هذا الاطار قمنا بدراسة ميدانية شملت 18 أستاذا من مرحلة التعليم المتوسط كعينة بحث قصديه للإجابة على السؤال المشكلة الذي استخرجنا منه ثلاث فرضيات.

الإشكالية

المقاربة بالكفاءات من المقاربات الجديدة التي تعرفها المدرسة على المستوى العالمي نظرا للاتجاهات الفعالة التي تنادي بها والتي لا تجعل من التلميذ محور العملية التربية فحسب مثلما فعلت بعض التربيات والتي منها التربية الطبيعية والواقعية العلمية... والتي كانت إلى عهد قريب محط الإعجاب والتقليد.ولكنها جعلت منه طرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يتعلم، لا ما يجب أن يتعلم، وهو بهذا مديرا للعملية التربوية ومسيرا بنفسه وموجها لها الوجهة المطلوبة. ومع هذا لم تقلل من شأن المعلم الذي مازال عنصرا مهما في تجسيد الأهداف التربوية وعاملا مساعدا على بناء التلميذ بناءا ذاتيا وتزويده بالمنهج البيداغوجي الضروري للتعامل مع مضامين وأنشطة الفعل التعليمي بفاعلية وفهم. وموجهه ومرشده التوجيه القيّم والإرشاد السديد عندما تعجزه إمكانياته المحدودة ويقف حائرا بعد عدة محاولات لإيجاد الحلول للمشكلات المطروحة.

و المقاربة بالكفاءات – ولعل هذا ما زاد في أهميتها – مقاربة تستدعي العمل ضمن جملة من البيداغوجيات في تطبيقاتها، ومنها البيداغوجية الفارقية وبيداغوجية الدعم والإتقان حتى تمكن التلميذ من مواجهة الانفجار المعرفي والمعلوماتي الذي يعد تحدي حقيقي للمدرسة وللحقل المعرفي ككل، ساهمت فيه تكنولوجيا المعلومات و تكنولوجيا الاعلام و الاتصال.

وهذا التنوع البيداغوجي الذي تحوي عليه المقاربة بالكفاءات يحل لنا من جانب معضلة الفروق الفردية،فكل تلميذ يتعلم وفق قدراته الطرق المناسبة للاستجابة ويبحث بنفسه عن الحلول المناسبة في موقف تعليمي معين سواء داخل أسوار المدرسة أو خارجها بالرغم من اختلاف الموقف.ويحل من جانب آخر معضلة التثبيط الحاصلة نتيجة التعدي على الإمكانيات والقدرات الفائقة عند شريحة من التلاميذ من ذوي المواهب الخاصة وهم فئة تسمح لها إمكانياتها وقدراتها اكتساب معارف أرقى وإعدادهم للمراكز الوظيفية الحساسة والدقيقة مستقبلا في أقل وقتا ممكنا وبأقل تكلفة. بيد أنهم يثبطون في كثير من الأحيان بفعل اضطرارهم وفقا للمنهج المتبع في البيداغوجيات التقليدية كبيداغوجية التعليم بالأهداف على سبيل المثال مسايرة زملائهم العاديين أو الأقل مستوى.

وعلى هذا فالتعلم بالكفاءات يعني في المقام الاول أن يحوز كل التلميذ على الكفاءة التي تمكنه في كل مرة من اجتياز الموقف الذي يمر به بنجاح لأن الكفاءة المكتسبة تمنح له قدرة التعميم و التعديل والتحول إذا لزم الأمر.فهو لا يتعلم معلومة يختزنها لوقت الاستعمال أو الحاجة وإنما يكتسب ممارسة يمكنه استعمالها في أي وقت وظرف.ومن ثمة فهو يتعلم "كيف يتعلم" أو يتعلم الآليات و الميكانيزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات الطارئة المتوقعة و غير المتوقعة.

وهذه المقاربة يقول الأستاذ فريد حاجي "تستند إلى ما أقرته النظرية البنائية التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم وأساسا رئيسا من الأسس النفسية لبناء المنهاج المدرسي" (1).ونحن نقول حسب اطلاعنا على هذه المقاربة من خلال التدريس والقراءات والكتابة أنها مقاربة وظيفية بنائية فبالإضافة إلى أنها تساهم في بناء المناهج الدراسية والأسس التقيمية فهي تقوم بوظيفة إكساب المتعلم كقطب من أقطاب التطبيقات البيداغوجية قدرة التحكم في الآلية التعليمية بإكسابه وظيفة ذهنية وهي القدرة على استعمال الذكاء والتفكير في حل مشكلة ما تواجهه في أي موقف أو ظرف.

والتلميذ بالفعل مثلما يواصل الأستاذ حاجي حسب ما جاءت به النظرية البنائية يأتي إلى المدرسة بخبرات سابقة يمكن البناء عليها حيث يتعلم من الخبرات التي يعايشها ويفسرها بناءا على ما يعرفه من الأسباب المنطقية حولها.(2)

لكنه يأتي كذلك وقد أدى مجموعة من الوظائف التي تمكنه من هذا البناء.

وعلى هذا فالتدريس بالكفاءات يتطلب نظام متكامل ومنسجم من المعارف والأداء و الخبرات و المهارات التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية / تعلميه للانجاز بما يتماشى وهذه الوضعية (3) حتى يتحقق الهدف المنشود. والإشكالية المطروحة: ما هي المتطلبات التي تساهم في إنجاح العملية التعليمية وفقا لهذه المقاربة ؟

وللإجابة عليها تحتم علينا وضع فروض والتي تعرف على أنها :" حلول أو تفسيرات مؤقتة يضعها الباحث لحل مشكلة البحث أو إجابات محتملة لأسئلته".(4) وقد وضعنا فرضيتين هما:

الفرضية الأولى

تتطلب طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات توفر الوسائل البيداغوجية الإيضاحية التقليدية (الرسوم، الخرائط، الصور، الكتب... والتكنولوجية الكومبيوتر، الفيديو، الانترنت...)

الفرضية الثانية

تتطلب طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات الاطلاع الأساتذة على المستجدات أولا بأول من خلال الندوات،الأيام الدراسية،الملتقيات،الرسكلة، النشر عبر مختلف وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية.

الفرضية الثالثة

تتطلب طريقة التدريس بالمقاربة بالكفاءات إعادة هيكلة الوضعيات التعليمية بما يتماشى وقدرات كل تلميذ على حدة.

منهج الدراسة

تحتم كل دراسة علمية ضمن خطواتها الأساسية الاختيار الدقيق للمنهج حنة تكتسي النتائج المتوصل إليها المصداقية المطلوبة والموضوعية المتوخاة فعرف على أنه:" طريقة يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة قصد اكتشاف الحقيقة ".

(5) وأنه : " فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة من أجل الكشف عن الحقيقة أو البرهنة عليها"(6).

ويتفق علماء البحث الاجتماعي على أن المنهج : " لا يتوقف عند مرحلة وصف الظاهرة بل يتعدى ذلك الى تقديم تفسيرا لها حيث لا يقتنع الباحث بتسميتها أو تصنيفها بل يسعى الى معرفة الأسباب الكامنة وراء حدوثها (7)

وللتحقق من الفرضيتين ،لجأنا إلى منهج تحليل المحتوى،وهو أحد المناهج الوصفية التي عرفته دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية بأنه : " يضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليلي لتصنيفها وتحليلها كميا ونوعيا". (8)

ولقد طبقنا هذا المنهج لتحليل مقابلة الأساتذة الممارسين للمقاربة بالكفاءات بهدف جمعها ومعالجتها كميا وكيفيا.

التحليل الكمي

الهدف من استعمال الطرق الكمية هو الوصول الى تفسير مستقل عن ذاتية الباحث أو المحلل حيث تبدل فيها الجهود للتقليل عامل التحيز لذلك تتميز الى حد كبير بالموضوعية.(9)

التحليل الكيفي

ويرتكز أساس على عمليات تمارس على وثائق موجهة أساسا لتفسير المعاني التي تحتويها ومن هذه التحاليلي تحليل النص (10).

وللعلم يطبق منهج تحليل المضمون في حالات مثل الإجابة على الأسئلة المفتوحة أو الحوار المتحصل عليه من المقابلات الموجهة أو نصف الموجهة (11) ولها خطوات ثابتة لابد من احترامها وهي:

– يقسم محتوى المقابلة (أو أخرى) الى وحدات ذات معنى.

– ترتب الوحدات المتجانسة أو ذات علاقة ضمن فئات حسب أهداف البحث أو فروضه للوصول الى المعالجة الإحصائية. (12)

أدوات جمع البيانات

أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فقد اعتمدنا على المقابلة نصف الموجهة على اعتبارها تقنية تتناسب وموضوع دراستنا.وهي مقابلة حسب ما عرفها كيفي (1998) :" نصف مفتوحة ونصف محددة بأسئلة دقيقة" يحدد الباحث من خلالها كل المواضيع التي ينتظر من البحوث إبداء رأيه فيها.مغ ترك ترتيب هذه المواضيع وطريقة معالجتها له.

ومع هذا المقابلة نصف الموجهة كتقنية بحث نشاط معقد ذو خصائص صعب التحكم فيها مما يعسر نوعا ما من التحليلي إذ يصعب إرجاع الى الوضع العام ما

يمكن إرجاعه الى الشخص موضوع الدراسة.غير أن هذا لا يمنع من الاعتماد عليها والاستفادة منها.(13)

وبالنسبة لنا فقد حددنا المقابلة نصف الموجهة في جمع المعلومات لاعتقادنا أنها الأكثر ملائمة لدراستنا لأنها نوع من المقابلات التي تقوم على الإعداد المسبق لشبكة المواضيع التي يصنفها الباحث لتوجيه المبحوث ولا تتطلب أي شرط بل تتيح للمستجوب التطرق الى الموضوع بحرية أكبر وإن لم يخلو من التوجيه.

أما الأسئلة التي طرحت على مفردات العينة كانت أسئلة موحدة كما يلي:

– هل وفرت المدرسة الجزائرية المتطلبات اللوجيستية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات ؟

– هل يمكن للأستاذ الاعتماد على المجهود الشخصي في التدريس بطريقة المقاربة بالكفاءات في حالة نقصان أو انعدام الأجهزة التوضيحية التقليدية منها و التكنولوجية؟.

– كيف يمكن تدارك جهل الأستاذ في استخدام هذه المقاربة إذ لم يتم إعداده للتدريس بها ؟.

– كيف يتجاوز الأستاذ معضلة –المحاولة والخطأ– في التدريس بالمقاربة بالكفاءات على اعتبار أنه لم يعط الاستعداد الكافي لخوض التجربة ؟.

عينة الدراسة

العينة هي طريقة من طرق البحث أو جمع المعلومات،تؤخذ من مجموع ما للانتقال من الجزء إلى الكل أو التوصل الى الحكم على المجتمع في ضوء بعض أفراده .(14) كما أنها: " مجموع من الأفراد يتم اختيارهم بطريقة منهجية من عينة أكبر وهي العينة المرجعية أو الأصلية". ومع هذا لا يوجد اتفاق عام على تحديد حجمها الأصلي،إذ يتوقف الأمر على طبيعة المجتمع والغرض من الدراسة.(15).

اعتمدنا في دراستنا هذه على عينة مقصودة،وهي نوع العينة المعتمدة لاختبار فرضيات البحث خاصة إذا كان المجتمع غير منضبط الأبعاد (16) ولا يمكن معه اللجوء إلى أي نوع من العينات إلا هذا.وهذه تماما خصائص بحثنا.وعليه تم اختيار مفرداتها من مجتمع الاساتدة الممارسين لمهنة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في كل إكماليات محمد بومعزة ، الصادق حماني وابن زيدون.وللعلم أن هذا الاختيار جاء على أساس المعرفة الشخصية بهؤلاء الأساتذة وهم أساتذة في المواد التالية:اللغة

العربية،الرياضيات والعلوم الطبيعية.كما أننا لم نأخذ بعين الاعتبار مجموع المتغيرات كمتغير الجنس والاقدمية في العمل.

أسلوب معالجة البيانات

بعد جمع البيانات و مراجعتها ،تم تفريغها وتصنيفها وتكميمها وجدولتها باتباع ما يلي:

- جمع نص المقابلات نصف الموجهة التي أجريت مع مفردات العينة وأجيب فيها على الأسئلة المطروحة.
- تحليل محتوى نص المقابلات.
- تحديد الابعاد التي تقوم عليها الدراسة.
- استخرج فئات الابعاد.
- استخراج الوحدات.
- جدولة الفئات والوحدات المستخرجة.
- قراءة النتائج والتعليق عليها و تحليلها.

تحديد المفاهيم

مفهوم المقاربة

" هي تصور لدراسة أو معالجة المشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم إلى المحيط الفكري الذي يحبذه.و كل مقاربة ترتبط بإستراتيجية عمل."(17)

مفهوم الكفاءة

" الكفاءة هي القدرة الذهنية و الفسيولوجية التي تمكن من تشغيل مجموعة منظمة من المعلومات المعارف و والمهارات والسلوكيات والاداءات التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقل الأخطاء." (18)

وتختلف الكفاءة عن القدرة من حيث كون الأخيرة هيكلة و مهارة بنائية يمكن تطويرها من خلال الأنشطة المختلفة(19) في حين أن الكفاءة هي القدرة الذهنية التي تهيكل هذه القدرة.وتسمح لها بالتطور.فهي أكثر شمولية وتنوعا

مفهوم المقاربة بالكفاءات

" هي بيداغوجية 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 و ذلك بالسعي الى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة."(20).

وعلى هذا،فإن هذه المقاربة هي بناء لمشروع مستقبلي يمكن انجازه ضمن إستراتيجية معينة وخطة مدروسة لتحقيق غايات وأهداف موضوعة من خلال أدوات متوفرة أو يفترض ذلك داخل المجتمع التعليمي في وقت قياسي محسوب يتمكن أثناءه المتعلم من النجاح في تحويل المواد الدراسية إلى قدرات على ممارسة الحياة الاجتماعية ممارسة واعية ومدركة.

طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات

جاءت المقاربة بالكفاءات كخيار يمكن المتعلم أن يكون قطبا أساسيا داخل العملية التعليمية.وأسلوب يتجاوز من خلاله أخطاء المقاربات الأخرى التي لم تسمح له باكتساب الميكانزمات التي يستطيع من خلالها حل المشكلات التي تصادفه أثناء مساره البيداغوجي أو المهني.وهذا يعني أنها تفتح المجال واسعا للتلميذ حتى يتعلم بنفسه ويعارك الحياة التعليمية بقدراته الخاصة ولا ينتظر من المعلم إلا الدعم والتوجيه في حالة العجز أو الخطأ الذي لا يرجى تداركه.

وحتى يتحقق هذا جاءت هذه المقاربة بطرق تدريس تختلف عن بقية المقاربات تتميز عنها.ومن هذه الطرق نجد:

التدريس بالمشروع

تجسد طريقة التدريس بالمشروع مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرفة الدرس وخارجها حتى يتمكن المتعلم من ربط الجانب النظري بالتطبيقي مما يساهم في تنمية قدراته العقلية و الشخصية و الاجتماعية...(21).

يشجع هذا الأسلوب في التدريس على تشجيع المتعلم على التقصي و الاستكشاف والمساءلة و البحث عن الحلول للقضايا المطروحة.كما يساعد على إظهار الكفاءات الذهنية حتى تتوسع مداركه ودائرة معارفه.وطريقة التعلم بالمشاريع :

– تعطي المتعلم الإحساس بالتملك كونها تنطلق من الأسئلة المحورية التي يطرحها على نفسه ذات علاقة بالأهداف المحددة في المنهاج.

– تخلق عند المتعلم الإحساس بالتحدي ذلك من أجل إخراج مشروعه من مرحلة التصور الذهني الى مرحلة التنفيذ وهو أمر يتطلب كفاءات مثل كفاءة التصور والتخيل والتحليل والتركيب والبحث والتنقيب ولن يتأتى له هذا الى بالتواصل وإقامة

العلاقات التربوية داخل وخارج المدرسة مما يمنحه فرصة التعرف الواعي و الحقيقي للمجال السوسيو ثقافي المحلي والعالمي.

تمنحه الإحساس بالمسئولية للعب الدور المحوري في العملية التعليمية / التعلمية بما يتناسب ومستواه المعرفي العلمي ويدفعه إلى مراقبة مساره التعليمي مراقبة دقيقة.فيتوقف وقفة نقدية بناءة عند كل مرحلة مما يعزز الإحساس لديه بالتسيير المحكم لهذا المسار. (22)

ومن خلال طريقة التدريس بالمشروع يتعلم التلميذ كيفية تحقيق الأهداف المرصودة و التي يخطط لها بنفسه حتى يكتسبها من خلال قيامه بأنشطة متعددة حتى يكتسب الاتجاهات الايجابية والخبرات و المهارات والمعلومات و الحقائق (23).

مراحل التدريس بالمشاريع

المرحلة الأولى

وهي المرحلة التمهيدية وفيها يتم تحفيز المتعلم وحثه على الاطلاع حتى يتمكن من اختيار ما يرغب فيه بعد أن تقدم له قائمة من المشاريع.

المرحلة الثانية

وهي مرحلة تحديد الهدف وخلالها يقوم المعلم بجذب اهتمام المتعلم لأهمية انجازه والفائدة المرجوة من تحقيقه.

المرحلة الثالثة

وهي مرحلة وضع خطة العمل وتتم جماعيا بتقسيم المهام وتوزيع الأدوار وتحديد زم الانجاز تحت إشراف المعلم ووفقا لتوجيهاته.

المرحلة الرابعة

وهي مرحلة الانجاز وبدء تنفيذ الخطة المرسومة لتحقيق الأهداف المنشودة.

المرحلة الخامسة

وهي مرحلة التقييم حتى يتم مناقشة العمل والنتائج المتوصل إليها والحكم على مدى نجاحها.ويشارك المتعلم المعلمين في هذه المرحلة حتى يضع يده على موضع الخلل فيتداركه في المشاريع المقبلة.(24)

التدريس بالمشكلة

طريقة تدعو المتعلم للتعلم من خلال البحث عن الإجابة السليمة لمجموع الأسئلة المطروحة التي يثيرها المتعلم و التي تعد آلية لبناء المعرفة.وهذا يدفعه الى

التفكير و يثير فيه الفضول المعرفي والعلمي.وطريقة التعلم بالمشكلة تحقق جملة من الأهداف نذكرها:

- تضع المتعلم أمام قضايا شاملة ومعقدة من الإشكاليات.
- تتماشى وواقع المتعلم حيث تربطه بيئته المحلية.
- تشجع المتعلم على البحث العلمي كونها تطرح أمامه جملة من الإشكاليات.
- تضع المتعلم أمام المسار المنهجي السليم في إتباعه لخطوات البحث العلمي.
- تسمح للمتعلم ببناء مواقف فكرية تتفق وأهداف المادة المدروسة.

وطريقة التدريس بالمشكلة تتطلب:

- تنظيم العمل الجماعي الذي يتطلب بدوره إثارة الأفكار من خلال إدلاء المتعلمين. بمعارفهم وخبراتهم المكتسبة ضمن العمل المطلوب إنجازه على أن يكون يضبط هذا العمل وتضبط الحصيلة الفردية لكل متعلم.

- شروط إنجاز العمل بفتح المجال أمام أكبر عدد ممكن من المتعلمين بغية إتاحة الفرصة لتعدد الأفكار وبالتالي توسيع مجال الاستفادة.مع لإشراف المعلم وتوجيهه لنشاط المتعلمين حتى تتحقق النتائج المنتظرة.

ويتم التدريس بهذه الطريقة ضمن الخطوات التالية:

- فهم المهمة باستخراج نقاط المشكلة الأساسية ،تشخيص المفاهيم و الأفكار وتحديد المصطلحات بدقة وتوضيح المراد.

- ضبط المعارف والمقصود بهذا توضيح المفاهيم التي نسعى للتحكم فيها وكيفية التعامل معها والاتجاهات المرغوب تحقيقها وفتح المجال للمبادرة الشخصية وسلك عدة مسالك في تناول المشكلة لكن مع التركيز على المسالك أو المسلك الأكثر مواءمة وتشخيص المعرف المراد اكتسابها لحل المشكلة المطروحة. (25)

وطريقة الحل بالمشكلة طريقة يبرز فيها دور المتعلم جليا كعامل رئيس في الموقف التربوي التعليمي لأنها تساعد على نمو قدرات الفرد الذهنية وغير الذهنية وتساهم في بناء إمكانياته المهاراتية وتعده بهذا لأخذ فرصته في توجيهه نحو استغلالها الاستغلال الأمثل في كل المجالات و في مختلف المناحي.

مراحل التدريس بالمشكلة

المرحلة الاولى

يوجه التلميذ نحو المشكلة يختارها ذاتيا بين مجموعة من المشكلات، وتثار فيه الدافعية حتى يندمج في حلها أو يختار الحل المناسب لها بين الحلول المطروحة.مع ضرورة شرح الأهداف من ورائها ومساعدته على اختيار آليات حلها.

المرحلة الثانية

وخلال هذه المرحلة يقوم التلميذ بتنظيم الدرس المتصل بالمشكلة ويساعده المعلم على تحديد أهدافه.

المرحلة الثالثة

وهي مرحلة يتم فيها البحث الفردي و الجماعي حيث تجمع المعلومات وتجرى التجارب المخبرية الطبيعية و الاصطناعية التي توصل التلميذ الى إيجاد الحلول المتوخاة.

المرحلة الرابعة

وهي مرحلة إعداد التقارير وتصنيف النتائج على الاجهزة المختلفة التقليدية أو التكنولوجيا كالأوراق،الميكروفيلم، شرائط الفيديو،صفحات الانترنت...وعرضها على بقية المجموعات وعلى المعلم.

المرحلة الخامسة

وهي مرحلة تحليل عملية حل المشكلة وتقييمها تقييم ذاتي أو جماعي حتى يتم تعديل أو تغيير ما يجب تعديله أو تغييره .ثم يبدي المعلم رأيه النهائي في الحلول المقدمة .(26)

النتائج المتوصل إليها

جدول رقم (1) يوضح جنس العينة

الجنس	التكرارات	النسب
ذكور	09	50
إناث	09	50
المجموع	18	100

نلاحظ أن عدد الذكور مساوي الى عدد الإناث ولقد حرصنا على هذا حتى نضبط هذا المتغير،ولا نقع في خطأ التحيز.

جـدول رقـم (2) يوضـح توزيـع ممارسـة العينـة للتـدريس بالمقاربـة بالكفـاءات والتدريس بغيرها من المقاربات

نوع ممارسة التدريس	ذكور				إناث			
	نعم	%	لا	%	نعم	%	لا	%
ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات فقط	02		02		01		00	
ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات وغيرها	03		02		05		03	
المجموع	05		04		06		03	

أسلوب المعالجة الإحصائية

إحصائيا تم حساب شدة تكرارا الفئات وذلك باستخراج الوحدات وحساب عدد مرات ظهورها أي تكراراها في كل بعد على حدة ثم حساب مجموع تكرار الفئات في الإبعاد الثلاث. كما قمنا بحساب النسب المئوية لكل فئة من فئات الأبعاد الثلاث ثم حساب النسب المئوية مجتمعة وتمت العمليات كما يلي:

– حساب شدة تكرار الفئات بجمع عدد مرات ظهور الوحدات في كل فئة.

– حساب النسب المئوية للفئات بالعملية التالية:

$$ن = \frac{ك \times 100}{ك}$$

حيث / (ك) مجموع تكرارا الفئة في البعد

(ك) مجموع تكرار كل فئات البعد

– حساب النسب المئوية للأبعاد بالعملية التالية:

$$ن^* = \frac{ك \times 100}{ت}$$

حيث / (ك) مجموع تكرارا الفئة في البعد

(ت) مجموع تكرار كل فئات في كل الأبعاد

هيكلة محتوى المقابلات

جدول رقم (3) يوضح هيكلة محتوى المقابلات التي أجريت مع مفردات العينة

الأبعاد	الفئات	الوحدات	ك.الوحدات	% الوحدات	% البعد
توفير الوسائل البيداغوجي التقليدية و التكنولوجية	توفيرالوسائل البيداغوجية التقليدية	أدوات الإيضاح.	13	21.66	
		الكتاب المدرسي المناسب	10	16.66	
		المكتبة المدرسية.	18	30.00	
		الرحلات التربوية.	15	25.00	
		الأقسام الصيفية.	04	06.66	
	المجموع	05 وحدات	60	100	47.24
	توفير الوسائل البيداغوجية التكنولوجية	الميكروفيلم.	02	02.98	
		أشرطة سي دي.	11	16.42	
		الانترنت.	18	26.86	
		الإعلام الآلي.	18	26.86	
		أشرطة الفيديو التعليمية.	08	11.94	
		الاشرطة السينمائية التربوية	03	04.48	
		تلفزيون الدائرة المغلقة.	07	10.44	
	المجموع	07 وحدات	67	100	52.76
المجموع العام الجزئي		**12 وحدة**	**127**	**100**	**100**
التكوين المستمر للأساتذة	الاطلاع على المستجدات	إقامة الأيام الدراسية والملتقيات.	18	21.95	
		تنظيم الندوات. جلب الخبراء المحليين والأجانب	17	20.73	
		تربصات داخل وخارج الوطن	18	21.95	
		تربصات مكثفة وقصيرة المدى في المدارس العليا لتكوين الأساتذة	13	15.85	

		رسكلة الأساتذة في أيام مغلقة داخل مؤسساتهم التعليمية.	10	12.20	
		إخضاع الأستاذ للتقييم الذاتي و الموضوعي.	06	07.32	
	المجموع	06 وحدات	82	100	100
المجموع العام الجزئي		**06 وحدة**	**82**	**100**	**100**
هيكلة الوضعية التعليمية	اكتساب التلميذ للمهارات النفسية و البيداغوجية.	يعتمد التلميذ على نفسه في البحث عن المعلومة	18	25	
		يتعلم التلميذ كيفية استثمار قدراته الذهنية والجسدية	18	25	
		يعمل التلميذ على تطوير مهاراته وإمكانياته.	18	25	
		يتدرب التلميذ ذاته على استغلال المكتسبات في مواجهة كل موقف وتحت أي ظرف.	18	25	
	المجموع	04 وحدات	72	100	100
المجموع العام الجزئي		**04 وحدة**	**72**	**100**	100
المجموع العام الكلي		**22 وحدة**	**281**	**100**	100

القراءة

احتوى الجدول السابق الذي ضم حوصلة لجميع المقابلات على 03 أبعاد و04 فئات و22 وحدة.وضم البعد الأول فئتين و07 وحدات دارت حول ضرورة توفير الوسائل البيداغوجية التقليدية أو الكلاسيكية و التكنولوجية المعاصرة لأنه في التدريس بالكفاءات لا يمكن الاستغناء عن الأولى أو جهل العمل بالثانية. وبلغت النسبة المئوية 47.24% و52.76 % و60 و67 تكرارا على التوالي.

وبالنسبة للبعد الثاني والمتعلق بالتكوين المستمر للأساتذة كون هذه المقاربة تفرض متابعة الحدث التربوي عن كثب و الاطلاع على المستجدات الطارئة أولا بأول لأنها مقاربة ديناميكية قابلة للتعديل و التحوير كلما دعى الموقف تعليمي ذلك.وقد

احتوى هذا البعد على فئة واحدة و06 وحدات.وبغت النسبة المئوية 100% وتكرارا 82 مرة.

وبالنسبة للبعد الثالث،احتوى هو الآخر على فئة واحدة و04 وحدات ،واهتم بهيكلة الوضعية التعليمية بما يتماشى وقدرات التلميذ بحيث تجعل منه مسيّر وصانع العملية التربوية ولا يحتاج إلا إلى توجيهات الأستاذ ومشورته حتى يتمكن تدريجيا من الاستقلال عنه في مواجهة للإشكاليات المطروحة والمواقف المختلفة.وقد بلغت النسبة المئوية 100 % و72 تكرارا.

جدولة الوحدات : جدول رقم (4) يوضح تكرار وحدات التي برزت في المقابلات

الوحدات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
أدوات الإيضاح.	*	*			*		*		*	*	*	*	*	*	*	*		*	13	21.66
الكتاب المدرسي المناسب	*		*			*			*	*	*	*			*		*	*	10	16.66
المكتبة المدرسية	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	18	30.00
الرحلات التربوية.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*		*	*		*	15	25.00
الأقسام الصيفية.					*	*					*				*				04	06.66
∑	**4**	**3**	**3**	**2**	**4**	**4**	**3**	**2**	**4**	**4**	**5**	**3**	**3**	**2**	**5**	**3**	**2**	**4**	**60**	**100**
الميكروفيلم.												*					*		02	02.98
أشرطة سي دي.		*	*		*	*		*			*	*	*		*	*		*	11	16.42
الانترنت	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	18	26.86
الإعلام الآلي.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	18	26.86
أشرطة الفيديو التعليمية	*	*	*	*	*								*		*	*			08	11.94
الأشرطة السينمائية التربوية					*						*	*							03	04.48
تلفزيون الدائرة المغلقة.		*	*			*			*		*			*	*				07	10.44
∑	**3**	**5**	**3**	**5**	**4**	**2**	**3**	**3**	**2**	**5**	**5**	**5**	**4**	**3**	**5**	**4**	**3**	**3**	**67**	**100**
المجموع الجزئي العام	**7**	**8**	**6**	**7**	**8**	**6**	**6**	**5**	**6**	**9**	**10**	**8**	**7**	**5**	**10**	**7**	**5**	**7**	**127**	**100**
إقامة الأيام الدراسية والملتقيات.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	18	21.95
تنظيم الندوات. جلب الخبراء المحليين والأجانب	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	17	20.73

تربصات داخل وخارج الوطن	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	18	21.95
تربصات مكثفة وقصيرة المدى في المدارس العليا لتكوين الأساتذة			*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	13	15.85
رسكلة الأساتذة في أيام مغلقة داخل مؤسساتهم التعليمية.	*	*	*	*	*	*		*		*				*	*	*	*	*		10	12.20
إخضاع الأستاذ للتقييم الذاتي و الموضوعي				*					*	*		*								06	07.32
Σ	**4**	**4**	**3**	**5**	**6**	**5**	**3**	**4**	**4**	**6**	**5**	**4**	**5**	**5**	**5**	**4**	**5**	**5**	**5**	82	100
يعتمد التلميذ على نفسه في البحث عن المعلومة	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	18	25
يتعلم التلميذ كيفية استثمار قدراته الذهنية والجسدية	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	18	25
يعمل التلميذ على تطوير مهاراته وإمكانياته.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	18	25
يتدرب التلميذ ذاته على استغلال المكتسبات في مواجهة كل موقف وتحت أي ظرف.	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	18	25
Σ	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	**4**	72	100
المجموع العام الكلي	**15**	**16**	**13**	**16**	**18**	**15**	**13**	**13**	**14**		**16**	**19**	**14**	**15**	**14**	**16**	**19**	**14**	**16**	**281**	**100**

القراءة

يوضح الجدول السابق تكرارا الوحدات التي ظهرت في محتوى المقابلات التي أجريت مع مفردات العينة كل على حدة.والشيء الملاحظ هو الاتفاق شبه الكامل بين هذه المفردات جول متطلبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات.مما يدل على وعي الأستاذ بأهمية هذه المقاربة في حياة التلميذ العلمية و العملية .وكذا وعيه بالنقائص التي تعاني منها المدرسة الجزائرية خاصة بالنسبة للإمكانيات المادية غير المتوفرة أو غير

المستغلة أو المستغلة استغلالا سيئا على توفرها لعدم الدراية بهذا الاستغلال أو الجهل بها.وهذا من وجهة نظر الأستاذ يقلل من فرص إنجاح هذه المقاربة على الأقل على المدى القصير إن لتتدارك الجهات الوصية الوضع وتحاول وضع برامج مكثفة وسريعة لتدارك هذه النقائص لكن مع برمجة برامج طويلة المدى (على الأقل ساعتين أسبوعيا حسب تصريح الأساتذة مفردات العينة وغيرهم) لمدة سنة كاملة يستفيد خلالها الأستاذ بدروس تدعيمية وتقويمية حتى يمكنه القيام بمهامه عن دراية وفهم.وتفادي التعليم بمبدأ المحاولة والخطأ الذي يضيع على التلميذ الوقت ويهدر جهده الجسماني و النفسي.

تحليل النتائج

من خلال النتائج المتوصل إليها، وعند الجنسين يتضح لنا مدى اقتناع فئة الاساتذة بهذه المقاربة خاصة وأن المدرسة الجزائرية مرت فترة زمنية قصيرة نسبيا بأنظمة تربوية متعددة مما جعل من النسيج التعليمي يقع في تناقضات جمة أفرزت الهوة الكبيرة بين الأجيال ،وخلقت بينهم صراعات كبيرة وعميقة أفرزت أكثر من عشرية من التنافر ورفض التحاور و النقاش على أساس أن كل يعتقد في نفسه الشرعية التعليمية على اعتباره أحسن من الجيل اللاحق له.فجيل الاستقلال والذى تابع تعليمه الكلاسيكي المستمد من المدرسة الفرنسية متهم بالرجعية التعليمية والتبعية للمدرسة السابقة الفكر وبانسلاخه عن الهوية الوطنية.والقومية العربية وبأنه من أذيال الاستعمار و أذنابه.وهو ذات الجيل الذي يتهم أباء المدرسة الأساسية بأنه جيل

أصولي.ساهم بشكل أو بآخر في تفجير ما عرف بالمأساة الوطنية التي تعد الى غاية اليوم ضحايا على أكثر من صعيد.

وفي خضم هذان التياران لم تعمل المدرسة الجزائرية حسب الانتقادات الموجهة لها على إخراج أجيال ذات تفكير حر.ولم تصنع التلميذ المعتمد على ذاته في مواجهة

المواقف التعليمية والحياتية المختلفة وأن المدرسة لم تقدم تعليما وإنما مجرد شهادات لممارسة نشاطات معينة لا تصل إلى حد الإتقان على اعتبار الجانب الميداني لا يمت بصلة الى المعارف و التراث النظري الذي يقدم إلى التلميذ ككم هائل من المعلومات التي لا يستطيع سوى حفظه لمدة من الوقت أو كثيرا ما ينقله على علتها دون فهم وما ظاهرة الغش في الامتحانات المتفشية إلا دليل ليس على تداني أخلاق التلميذ وإنما على عدم فهمه للمادة المدرسة و الممتحن فيها يضطر الى الغش للنجاح فيها و التخلص منها.

ولما تبنت الجهة الوصية المقاربة بالكفاءات كأسلوب للتدريس إنما فعلت ذلك لتخليص المعلم و التلميذ معا من عبء التعليمي التقليدي الذي لم يبرهن على نجاعته إلا مع تلاميذ من ذوى قدرات خاصة ولأسباب خاصة جعلت منهم في المستوى العلمي المطلوب والحقيقة قد يعود تفوقهم على عدم اكتفائهم بالتعليمي المدرسي النظامي وإنما للدعم الخارجي سواء من قبل الأهل أو بالاعتماد على أنفسهم من خلال الاطلاع و حب العلم.

ولأن المقاربة بالكفاءات كأسلوب تعليمي تطبيقي بالدرجة الأولى للتراث النظري وممارسته على أرض الواقع تقتضي جملة من المتطلبات يرى مفردات العينة أنها متطلبات مادية لوجيستيكية ومتطلبات خاصة بالأستاذ حتى يستطيع مسايرة ومتابعة المستجدات في الميدان خاصة مع التطور السريع و المستمر على المستوى العالمي في كل الميادين وأنها كذلك متطلبات تتعلق بالتلميذ في المقام الأول باعتباره محور العملية التربوية وأن المقاربة بالكفاءات إذا ما توفرت لها هذه المتطلبات قادرة أن تجعل منه بالفعل رجل الغد المعول عليه.

وانطلاقا ممن النتائج المتوصل أليها فإن الفرضيات الموضوعة قد تحققت جميعها وبإجماع الأساتذة من الجنسين ممن يمارسون هذه الطريقة كأسلوب في التعليم.

التهميش

(1) حاجي فريد،**بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات**– .دار الخلدونية للنشر و التوزيع،الجزائر،2005، ص8.

(2) المرجع السابق،ن ص.

(3) المرجع السابق،ص43.

(4) عبد الهادي أحمد الجوهري & عبد الرزاق إبراهيم ،**المدخل الى المناهج وتصميم البحوث الاجتماعية**.المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية،2002، ص54.

(5) محمد غريب عبد الكريم،**دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية**.المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2،الجزائر ،1990،ص19.

(6) محمد زيان عمر، **البحث العلمي مناهجه وتقنياته**.ديوان المطبوعات الجامعية،ط 04 ،الجزائر ،1979،ص 48.

(7) محمد عبد الحميد،**تحليل المحتوى في بحوث الاعلام**.ديوان المطبوعات الجامعية،ط 04 ،الجزائر ،1997،ص48.

(8)عواطف عبد الرحمان، نادية سالم،ليلى عبد المجيد،**تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية**.دار العربي للنشر والتوزيع،دس،ص13.

(9) سامية محمد جابر،**منهجية البحث في العلوم الاجتماعية**.دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية،مصر العربية،1993،ص 264.

(10) Alex Muccheilli,**Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales** .Armand Colin/Masson, Paris,1996,p36.

(11) Chorfi Med Seghir, , **Les représentations Sociales de la violence en Algérie.** Thèse de doctorat

d Etat en sciences de l éducations,université Mantouri ,Constantine,2001,p51.

(12) محمد منير حجاب،**الموسوعة الإعلامية**.دار الفجر للنشر و التوزيع،ج5،القاهرة،جمهورية مصر العربية،2003،ص 1765.

(13) عاطف عدلي العبد، زكي أحمد عزمي،**الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والإعلام (الدراسات،تحليل المحتوى،العينات)**.دار الفكر العربي، القاهرة، 1993،ص ص 142،143.

(14) رشيد زرواتي ،**تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**.مطبعة دار هومة، الجزائر ،2002،ص198.

(15).Blanchet. A, **L entretien dans les sciences sociales.**Dunot ,Paris,1990,p.239.

(16) Alex Muccheilli,op.cit ,p.36.

(17)عبد الكريم غريب و[آخ]،1994، 25.

(18) إلهام أبو المعاطي سرحان،**اتجاهات أساتذة مدارس البساتين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات**.رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علوم التربية، جامعة حلوان، مصر العربية، 2004،ص 17.

(19) حاجي فريد، مرجع سبق ذكره،ص 11.

(20) المرجع السابق، ص ن.

(21) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،**المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**.دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،الأردن،2006، 377.

(22) حاجي فريد، مرجع سبق ذكره ، ص ص 37، 38.

(23) مروان أبو حويج،**المناهج التربوية المعاصرة.مفاهيمها،عناصرها،أساسها وعملياتها**.دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان، الاردن، 2001، 175.

(24)) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سبق ذكره،ص ص 397، 398.

(25) حاجي فريد، مرجع سبق ذكره ، ص ص 38، 39.

(26) جابر عبد الحميد حابر، **استراتيجيات التدريس و التعلم**.دار الفكر العربي،القاهرة،1999، ص 71.