جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة ماستر

الميدان: فلسفة
الفرع: فلسفة عامة
تخصص: فلسفة عامة
رقم تسلسل المذكرة:

إعداد الطالبة:
حنان سالم

يوم:

المقاربة بالكفاءات في ديداكتيك الدرس الفلسفي

لجنة المناقشة:

حميدات الصالح	أستاذ مس. أ	بسكرة	رئيسا
حيدوسي الوردي	أستاذ مح. أ	بسكرة	مشرفا
بن سليمان جمال	أستاذ مس. أ	بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية: 2020– 2021م.

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

بعد الله عز وجل وتوفيقه على التمام والختمام أتقدم بالشكرالجزيل والتقدير الصادق إلى من ساندني وأمدني بإرشاداته وتوجيهاته القيمة التي بها تم تخطي الصعاب في إنجاز عملي هذا استاذي المشرف

د. حيدوسي

وعظيم الشكر إلى والدينا الغاليين اللذان لهم اعمق الجهد في تحقيق هذا النجاح

وإلى كل من ساعدني لاتمام عملي ولو بكلمة طيبة تقبلو مني أسمى معاني العرفان وخالص الشكر والتقدير.

الإهـــــــــداء

الحمد لله ماتناهي درب ولا ختم جهد ولا تم سعي إلا بفضله الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات بعد مسيرة دراسية حملت في طياتيا الكثير من الصعوبات والمشقة والتعب رفعت قبعتي للسنين التي مضت

أهدي ثمرة جهدي إلى:

إلى اعظم سند لي وروح العائلة وقائدها إلى من احمل إسمه بكل افتخار والدي العزيز اطال الله في عمره

إلى روح سافتني بدعائها خليلة فؤادي التي أرى بها الحياة والدتي أطال الله في عمرها

إلى الوجوه المفعمة بالبراءة وبراعيم حياتي اخواتي

إلى كل عائلتي الكريمة حفظهم الله

إلى أروع من صادفته في دراستي وأفتخر بمعرفتي لها صديقتي الغالية حفظها الله ووفقها

إلى كل صديقاتي العزيزات وإلى من تسعهم ذاكرتي ولم تسعهم ورقتي.

مقدمة

تعتبر الأنظمة التربوية التعليمية طويلة المدى تواجه التزايد والتطور في ظل المكانة التي يحتلها في العملية الإنتاجية لمن تقوم من تكوين الشخصية المبدعة في مختلق جوانبها الاجتماعية والسياسية...وهذا الازدهار الذي تعيشه المجتمعات عبر التاريخ يتوقف أساسا على اهتمامهم بالمنظومة التربوية التعليمية ذلك لأنها تهدف إلى تحديث مقاصد وغايات التعلم لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الفرد والمجتمع وتحقيق الفعالية والسعي نحو الأفضل في شتي مجالات الحياة.

لقد كانت المنظومة التربوية التعليمية في وقت ليس ببعيد قائمة على أسس ومبادئ قديمة وكلاسيكية في العملية التعليمية لا تتماشي مع تطورات العصر، حيث أغلقت سمة التفاعل بين المعلم والمتعلم، وحصرت دور المعلم في الإلقاء والتلقين، والمتعلم على تخزين المعلومات وإعادتها يوم الاختبار لتأكد المعلم باستيعاب المتعلم كما تؤثر على نتيجة التحصيل، مما يؤدي إلى الفشل والرسوب بسبب طريقة التدريس المتوفرة لهم مما فرض على الأنظمة التربوية التعليمية في الوقت الراهن في ظل الإصلاحات التربوية على إدماج بما يسمي بالمقاربة بواسطة الكفاءات، حيث وبالرغم من أنها طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري والفلسفي، إلا أنها حديثة بالنسبة إلى المناهج التربوية، وهي من الطرائق البيداغوجية التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية وتكسب مهارات تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أدائية وجعل المتعلم عنصر فعالا يستخدمها بالدرجة الأولي خلق فرد قائم على تعليم نفسه بنفسه متجاوزا بالتعلمات المدرسية الذاتية إلى المحيط الاجتماعي بحيث تمثل هذه المقاربة حسب المشرفين على التعليم الحلول المناسب لمواجهة انفجار المعارف وتطور التكنولوجيات وديناميكية عالم الإنتاج، وحل معضلة المتعلمين

ولـم تقـف إلـى هـذا الحـد بـل امتـدت إلـى البحـث عـن الصـعوبات التـي تقـف عائقـا أمــام المعلمــين والعمــل إلــى إيجــاد واقتــراح بعــض الحلــول التــي تســاهم فــي رفــع مستوي المنظومة التربوية في ظل التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات.

حيـث تحظـي مـادة الفلسـفة علـى وجـه الخصـوص مكانـة خاصـة ضـمن المنظومـة التربويـة نظـرا للأهميـة البالغـة لهـذه المـادة والـدور الـذي تمكنـه مـن تكـوين شخصـية الفـرد ذلـك لان الفلسـفة ليسـت مجـرد معرفـة تنقـل، وإنمـا هـي طريقـة للتعامـل مـع المعـارف مـن حيـث هـي قائمـة علـى الدراسـة التحليليـة بـين الـذات العارفـة والموضـوع المـراد معرفتـه، تسـعي إلـى محاولـة معرفـة مـا إذا كـان هنـاك فاعليـة تـدريس الفلسـفة وفـق المقاربـة بالكفـاءات. وبنـاء علـى مـا سـبق تظهـر معـالم إشـكالية البحـث فـي التساؤل التالي:

فيما تتمثل أهمية المقاربة بالكفاءات في ديداكتيك الدرس الفلسفي؟

وتحت هذا التساؤل تتفرع الأسئلة نحو التالي:

- ما هو مفهوم المقاربة بالكفاءات؟

- ما هي ركائز ديداكتيك الفلسفة؟

- ما هي أهداف تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات؟

- مـا هـي الصـعوبات التـي تواجـه الـدرس الفلسـفي فـي ظـل المقاربـة بالكفـاءات والحلول المقترحة لتجاوزها؟

أهمية الدراسة:

تتمحور أهمية الدراسة حول ما يلي:

- الإصلاح التربوي الذي أخذ مكانة هامة ضمن الإصلاحات التربوية الكبري التي يشهدها العالم في كافة المجالات، لتحقيق الكفاءة والفعالية وإعادة هيكلة المنظومة التربوية التعليمية وإدراج بيداغوجيا الكفاءات في التعليم.

- تبيان مفهوم المقاربة بالكفاءات.

- الكشف عن متطلبات تحقيق هذه المقاربة بالكفاءات.

- بيان تدريس الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات وأهميتها.

أهداف الدراسة:

- الكشف عن قدرة المعلم في التخطيط والتنفيذ وتقويم الدرس وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات.

- جعل المتعلم محور العملية التعليمية عنصرا فعالا ومنتجا.

- محاولة معرفة الصعوبات التي تتعرض المعلم وإيجاد حلول لها.

- الكشف عن أهمية تدريس مادة الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات.

المنهج:

بخصوص المنهج المتبع في دراسة هذا البحث، اقتضي مني تتبع المنهج التحليلي في تحليل الأفكار حتى يسهل فهمها. ومن اجل الوصول إلى الأهداف المرجوة قسمنا الموضوع على ثلاثة فصول:

في الفصل الأول المعنون في المقاربة بالكفاءات، يتبعه ثلاثة مباحث تناولنا فيه على السياق التاريخي لتطور بيداغوجية المقاربة بالكفاءات واصولها

النظريــة الفلســفية، كمــا تناولنــا أيضــا مقاربــة مفاهيميــة لهــذه المقاربــة الجديــدة، واستراتيجيات المقاربة بالكفاءات.

فــي الفصــل الثــاني بعنــوان ديــداكتيك الفلســفة ومركزاتــه، ينــدرج تحتــه مبحثــين حيــث عرضــنا التطــور التــاريخي لديــداكتيك الفلســفة ثــم إلــى لمحــة عــن ديــداكتيك الفلســفة واهم مركزاتها.

في الفصل الثالث فقد خصص بعنوان ديداكتيك الدرس الفلسفي في المقاربة بالكفاءات يحتوي على المقاربة بالكفاءات في الفكر الفلسفي وخصائصه وأهمية تعليم الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات وأهداف التي تحققها، وعرجنا إلى الدرس الفلسفي في ظل المقاربة بالكفاءات بين الواقع والأفاق وتقديم حلول مقترحة للمزالق التي تتعرض إليها.

أما من الصعوبات التي واجهتنا قلة المصادر والمراجع في جانب ديداكتيك الفلسفة، إضافة إلى غياب الجانب التطبيقي في تخصص الفلسفة، وكذلك ضيق الوقت بسبب الوضع الذي نمر فيه حاليا، وبالرغم من هذه الصعوبات إلا أننا بذلت قصار جهدنا لتجاوزها وهو ما مكننا من انجاز هذا البحث الأكاديمي.

الفصل الأول:

في المقاربة بالكفاءات

تمهيـد

المبحث الأول: السياق التاريخي لتطور بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

المبحث الثاني: مقاربة مفاهيمية للمقاربة بالكفاءات

المبحث الثالث: مقاربة بيداغوجية للمقاربة بالكفاءات

خلاصـة

تعتبر عملية التجديد والتطوير من أهم المسائل الضرورية الهادفة في المجتمعات، باعتبارها تسعى إلى تحقيق الفعالية، والوصول إلى أفضل وأرقى المستويات في مختلف مواقف ومجالات الحياة، وخاصة في مجال التربية والتعليم وعلى هدا النحو شهدت الجزائر إصلاحات في المنظومة التربوية، وظهور مناهج واستراتيجيات جديدة وكانت المقاربة بالكفاءات محورا أساسيا في العملية التعليمية، وهي من إحدى اكبر اهتمامات المنظومة التربوية في الجزائر، باعتبارها نظاما تربويا يهدف إلى تفعيل العمل التربوي، وتجعل المتعلم يكتسب من خلال المعرفة والكفاءات والخبرات العملية التي تؤهله وتجعله يستخدمها في كل موقف يحتاج إليها، وكذلك في حل المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، وهذا ما سنتم عرضه في هدا الفصل نظرا لأهمية استخدامه في وقتنا الحالي، حيث سنحاول التعرف على السياق التاريخي لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟ وكيف تطور مفهوم الكفاءات؟ وما هي مكانة النظم التربوية في ظل المقاربة بالكفاءات؟ وما الأهداف التي تحققها المقاربة بالكفاءات؟ ومحاولة التعرف إلى مقاربة مفاهيمية للمقاربة بالكفاءات؟ وفيما تكمن خصائص وأنوع الكفاءة؟ وما هي مستويات الكفاءة؟ وأهميتها؟ وأخيرا إلى مقاربة بيداغوجية للمقاربة بالكفاءات؟ وكيف يتم التدريس بواسطة المقاربة بالكفاءات؟ وما هي الجوانب المتعلقة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات وخطواته؟.

المبحث الأول: السياق التاريخي لتطور بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

المطلب الأول: الخلفية الفلسفية والنظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات

تعود نشأت المقاربة بالكفاءات إلى علوم ونظريات مختلفة منها:

1/النظرية السلوكية:

1-1- التعريف بالنظرية: قبل عرضنا لتعريف النظرية السلوكية جدير بالذكر هنا إلى معنى النظرية أولا بحيث تعتبر أسلوب في الفهم والنقد وتكوين الآراء، تمهيدا لصياغة القوانين وتمهيدها وهي من الأولويات التربوية وأن النظرية في التدريس هامة بالنسبة إلى المعلم فهي تحميه من الوقوع في الجداول النظرية، وإمكانية تطبيقه في الواقع وكذلك مفيدة بالنسبة للمعلم والمتعلم. يعني أن بدون النظرية لن يستطيع المعلم تحقيق دور المتلقي ولا يستطيع تجاوز الغموض والصعوبات في عمليته التدريسية، فهي مفيدة في كليات التأهيل التربوي مما تساعد المعلمين في تحديد خصائص المتعلمين بشكل جيد في كل الجوانب العملية الجسمية ويساعد في فهم طبيعة التعلم وتحقيق التفاعل.[1]

1-2-النظرية السلوكية: في تعريفها العام ظاهرة تتشابه مع الفعل الذي يظهر من خلال تصرف معين تظهر في السلوك الظاهري يصدر من المتعلم، ويمكن ملاحظته ويقوم مبدأ هذه النظرية على أساس المثير والاستجابة.[2]

قبل ظهور المقاربة بالكفاءات كانت جل النظم التربوية في العالم تعتمد على التدريس بالأهداف السلوكية، بحيث ظهرت النظرية السلوكية في أمريكا على يد العالم

[1] عبد الحافظ سلامة، **تصميم الدرس**، دار لخريجي للنشر والتوجيه، الرياض، د/ط، 2013، ص83-84-85.

[2] ناصف مصطفي، **نظريات التعلم**، علم المعرفة، الكويت، د/ط، 1983، ص148.

الأمريكي **جون واطسون WATSON**(1878 1958)والعالم الروسي **بافلوفPAVLOV*** بحيث يرى أصحاب هذه المدرسة باستخدام الطرق الموضوعية بانطلاقهم من دراسة السلوك الملاحظ، أن الإنسان كائن يستقي سلوكه بحتمية ببيئة ولا يرون أن هناك داعي لدراسة أي عوامل أخري باعتبارها مؤثرة من وجهة نظرهم، حيث أن كافة النشاطات مهما كانت معقدة يمكن ملاحظتها وإخضاعها للقياس،[1] ويقول جون واطسون: "يجب أن يقتصر علم النفس على دراسة السلوك الموضوعي لإنسان والحيوان، وهو السلوك الذي يمكن ملاحظته ملاحظة خارجية كما نلاحظ الظواهر." ويقصد جون واطسون أن الهدف الرئيسي في دراسة السلوك يكون وفق دراسة سلوك موضوعي لاشعوري.[2]

تأثرت المدرسة السلوكية مع واطسون بأفكار **ثوري نداياك THORNDIKE***الذي يرى بأن التعلم هو عملية إنشاء روابط أو علاقات في الجهاز العصبي بين الأعصاب الداخلية التي تثيرها المثير، والأعصاب الحركية التي تنبه العضلات فتعطي بذلك استجابات الحركة. واعتقد بأن قوانين آلية التعلم يمكن أن ترد إلى قانونين **قانون المران أو** التدريب، أي أن الروابط تقوي بالاستعمال وتضعف بالانفعال المتواصل و**قانون الأثر** الذي يعني بأن هذه الروابط تقوي وتكسب ميزة على غيرها، إلى صدور رضي عن المواقف إذا كانت نتائجه ايجابية.[3]

---

[1] عبد الباسط هويدي، **الأصول النظرية الاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الرابع، جامعة الوادي، الجزائر، ديسمبر 2015، ص122.

***ادوارد ثوري نداياك:** (1874- 1949) عالم نفس أمريكي من أهم مؤلفاته أسس علم النفس والتربية...

[2] نقلا عن نور محمد الشرقاوي، **التعلم نظريات وتطبيقات** مكتبة لأنجلو المصرية، د/ب، 2016، ص24.

[3] عبد الباسط هويدي، (المرجع السابق) ص123-124.

***إيفان بتروفيتش بافلوف:** (1849- 1936) طبيب وعالم سيكولوجي روسي من أشهر أعماله نظرية الاستجابة الشرطية التي تفسر فيها العلم و عشرون عاما من الدراسة الموضوعية من للنشاط العصبي الأعلى عند الحيوان...

ويرى العالم الروسي **بافلوفPAVLOV**، الذي لاحظ أنه كلما المثير الشرطي بالدافع السيكولوجي، إلا وتكونت الاستجابة الشرطية الانفعالية، ورأي بأن المثيرات الشرطية المنفرة تشكل عوائق حاسمة للتعلم وتكون الاستجابات النمطية، ويذهب أصحاب هذه المدرسة في تحليل عملية التعلم إلى أن التعلم، لا يتم إلا عندما يستجيب المتعلم لمثير له علاقة بموضوع التعلم (المثير والاستجابة) أي أن المثير يؤدي إلى الاستجابة لذلك ركزت وبشكل أكثر على السلوك الناتج عن التعلم، ومن ثم وجهت اهتمامات إلى ما يجب على المعلم فعله من أساليب العرض والتدريب المتكرر والتعزيز... بمعني أن المدرسة السلوكية يحصرون عملية التعلم وفق مبدأ (المثير والاستجابة)، بهدف تعديل السلوك المتعلم وتغييره، وذلك من خلال الاستجابة الشرطية الانفعالية للمثيرات الخارجية.[1]

بمعني أن السلوكيين ركزوا على وجوب صياغة أهداف تعليمية دقيقة، توصف بالسلوكات القابلة للملاحظة وذلك بتقسيم المحتوي الدراسي إلى وحدات تعليمية مرتبة، وبتقديم أمثلة حول بعض المفاهيم والتطبيقات الآتية، في شكل فروض واختبارات تظهر في قدرة المتعلم على مجرد التعرف والإجابة الصحيحة.

وقد أحدثت أفكار وأطروحات **سكينر*** عدة تغيرات في التفكير التربوي والبيداغوجي بصفة عامة، حيث يعتبر مثلا أن الطفل في البيداغوجيا الكلاسيكية كان يتعلم لينجو من العقاب مع غياب كل أشكال الدعم.[2]

---

[1] صلاح عبد المجيد العربي، **تعليم اللغة الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق**، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1999، ص89-90.

* **بوهروس فري ديريك سكينر:** هو عالم نفس سلوكي ولد في 20 مارس 1904 في الولايات المتحدة الأمريكية وتوفي في 18 أغسطس 1990 من أهم مؤلفاته ما بعد الحرية والكرامة.

[2] شاه خالد ناسوتيون، **تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها**، كلية العلوم الإنسانية، رسالة دكتوراه، جامعة مولانا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالا نج، إندونيسيا، 2012،ص90 .

يعني أن المعلم يتحمل وحده المسؤولية في تحقيق الشروط الملائمة، وتعزيز الذي يشجع المتعلم في تحقيق السلوك المنتظر أما المتعلم فهو متلقي فقط تصب المعلومات في ذهنه وتتكون عنه فور تلقيها من المعلم، يعني أن السلوكية لا تهتم بالسيرورات الذهنية أكثر من اهتمامها بالسلوكيات التي يقوم بها المتعلم.[1]

2/ النظرية البنائية

2-1- التعريف بالنظرية البنائية: البنائية تشتق من كلمة البناء أو البنية، وهي التي استقت من أصلها اللاتينية STURERE بمعني الطريقة التي يقام بها مبني ما، وأوضح مدلولاتها هي رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل وقولها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.[2]

يعرف **بوريس جونسون Boris Johnson** *النظرية البنائية على أنها مجموعة من عملية التربية والتدريسية، التي يتمحور حول المتعلم أي التدريس الذي يقوم على العملية التفاعلية مع مراعاة ميول المتعلمين واحتياجاتهم.[3]

اكتست النظرية البنائية شعبية كبيرة في السنوات الأخيرة على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة، إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كل من **سقراط وأفلاطون وأرسطو**(من 470ق-م إلى 320) بحيث تحدثوا جميعا عن" تكوين

[1] شاه خالد ناسوتيون، (المرجع السابق) ص90.

[2] منيف خيضر، **النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة عربية استراتيجيات التدريس الحديثة نماذج التقويم البنائي**، فهرس المكتبة، الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، ط1، 2013، ص18.

[3] المرجع نفسه.

المعرفة" أما **اغستين** (منتصف 300 ق- م) يذهب إلى انه عندما يبحث الناس عن الحقيقة عندما يجب الاعتماد على الخبرات الحسية، وعلى الرغم من أن الفلسفة الرئيسية للبنائية تنسب إلى **جان بياجيه** (1980- 1986) إلا أن **بستالوزي** قد أتى بنتائج مشابهة قبل أكثر من قرن على ذلك إذ أكد ضرورة اعتماد الطرق التربوية على التطور الطبيعي للطفل، وعلى مشاعره وأحاسيسه، وهو بذلك أكد أهمية الحواس كأدوات للتعلم، ونادي بربط مناهج التعليم بخبرات الأطفال التي تتوافق بحياتهم في بيوتهم وبيئاتهم العائلية.[1]

إذن نستطيع القول أن النظرية البنائية امتدت منذ زمن بعيد وليس غريب رؤية هذا التكرار من بعض الفلاسفة والمنظرين عبر التاريخ، إلا أن المنظر الحديث الوحيد الذي حاول تركيب الأفكار بنظرية متكاملة وشاملة، والتي شكلت بعدها الأسس الحديثة لعلم النفس النمو هو العالم **جان بياجيه**، إذ قام بتوحيد الفلسفة وعلم النفس لتحويل انتباه الناس إلى الاهتمام بالتفكير والذكاء لدى الأطفال وفتح الطريق إلى نظرة جديدة في التربية وعلم النفس.[2]

وعمل **جان بياجيهPIAGET** ومعه **برو نيرBurner** *على تطوير المبادئ الأولى لهذه المدرسة حيث ساهموا بنظرية النمو المعرفي في نفي وجهة نظر النظرية السلوكية، التي ترى أن الارتباطات تتشكل بين الاستجابات ومثيرات وفسر **بياجي** إلى أن عملية التعلم على أنها علاقة تأثير وتأثر بين الفرد ومحيطه الاجتماعي، وكذلك من خلال الإدماج بين مثيرات البيئة والتصورات السابقة للفرد، وهذا مع سيطرة النمو العقلي

[1] عبد الباسط هويدي، (المرجع السابق) ص 127-128-129.

***جيروم برونير**: (1915-2016) عالم نفس أمريكي ساهم في تطوير علم النفس المعرفي ونظرية التعليم المعرفية..

[2]. عماد الدين عبد الرحيم الزغلول، **نظريات التعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2003، ص 230.

على عملية التعلم والتعليم، فتعلم الفرد من خلال مراحل متتابعة ومسايرة النمو العقلي للفرد حتى تتحقق لديه عملية اكتساب المعارف.[1]

ولقد هاجم بياجيه الطرق التقليدية في التدريس، حيث يقف التلميذ في موقف سلبي يستعمل إلى المعلومات تلقي إليه ولا يراها، أو أن يعالجها أو أن يشارك في معالجتها، وكرر أكثر في موقف أن الطفل لا يستطيع استيعاب المفاهيم بالاستماع السبيل يستوعبها إذا بناها بنفسه عن طريق العمل عليها.[2]

وبعدها حاول رواد البنائية الجديدة أمثال **كلير مون** 1980 **وما نبي** 1981 بتطوير أفكار **بياجيه** باقتراح مفهوم الأزمة الانفعالية الاجتماعية كقاعدة النمو والتعلم، فبالنسبة لهم فإن الأزمة المعرفية الداخلية للفرد غير كافية للتعلم لان التعلم إلى جانب أنه عملية تبادل وتجاوز بين المعلم والمتعلم في القسم.[3]

وهذه النظرية تؤكد على الدور النشيط الذي يؤديه المتعلم في العملية التعليمية ضمن منظور بنائي بغرض إقامة علاقة مع الكفاءة داخل المنظور وتبنى المعارف من طرف المتعلم، ويتم الاحتفاظ بها لمدة طويلة، مادامت قابلة للحياة والاستمرارية، وتسمح لصاحبها بأن يكون كفؤا داخل فئة من الوضعيات، وينبغي أن تكون هذه الوضعيات ليست فقط ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، بل أيضا ملائمة للممارسات الاجتماعية

---

[1] عماد الدين عبد الرحيم ألزغلول، (المرجع السابق) ص 256.

[2] عبد الرزاق الصالحين الطشاني، **طرق التدريس العامة**، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، ليبيا، د/ط، 1998، ص169.

[3] تيعشادين محمد، **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات**، مذكرة لنيل شهادة الماجيتسير في علوم التربية، جامعة الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، 2008- 2009، ص89. (مخطوطة)

القائمة ذلك أن هذه الممارسات هي التي تجعل من المعارف للمتعلم محط تساؤل، وبتعبير آخر فإن المحتوى الدراسي ليس هو المحدد للتعلمات، بل الوضعيات التي يمكن أن يوظف فيها التلميذ معارفه السابقة باعتبارها موارد من بين الموارد الأخرى، حتى يظهر أنه كفء داخل الوضعية التي تواجهه.[1]

3/ النظرية البرغماتية

3-1-التعريف بالنظرية البرغماتية: هي عملية لإعداد المستقبل وهي كمنظور إلى الحياة والإنسان والكون، تقوم على المبدأ الذي يقول "نحن نعيش في دينامية نفسية وكل شيء يؤدي إلى تغيرات في هذه الدنيا، فلهذا الشيء وجود حقيقي... فالقوة شيء له وجود حقيقي، وهذا الاصطلاح أو اللفظة " قوة " لها معني ومدلول لمدلولاتها وجود حقيقي، ومعناها إنما هو في هذه الآثار التي تخلقها فيما تشاهد في الموجودات حولنا."[2]

ترجع أصول البرغماتية إلى كتابات **هيروقليتيس**(535- 475 ق- م) المفكر اليوناني، و**كون تليان** (35- 95 ق-م) الخطيب الروماني، **وتشارلز بيبرس**(183-1914) العالم الأمريكي، **ووليام جيمس** (1842- 1910م) البسيكولوجي الأمريكي، تسمي البرغماتية بالأداتية والذرائعية والنفعية والعلمية، حيث أفرزت الفلسفة البرغماتية لاحقا الفلسفة التقدمية، وهي مدرسة إصلاحية تؤكد على دور المدرسة في أن تكون مرآة مصغرة تعكس البيئة، لأنها يجب آن تعكس أنشطة الحياة خارج أسوار المدرسة في منظومة دينامية متكاملة متجانسة،[3] حيث ربطت هذه النظرية التربية بخدمة المجتمع مع إعطاء

---

[1] تيعادشين محمد، (المرجع السابق) ص 89-90.

[2] يعقوب فآم، **الباغمابتزم أو مذهب الذرائع**، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط2، 1985، ص147.

[3] بوبكر جلا لي، **الأسس الفلسفية والاجتماعية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، جامعة حسيبة بن بوعلى**، منتديات فرسان الثقافة. الشلف، 2010 ص7.

المتعلم قدرا كبيرا من الحرية في اختيار ممارساته، وقد قام العالم **جون ديوي** بترسيخ معالم هذه النظرية ودفع بها إلى عالم الشهرة والأضواء، واعتبرت من أكثر المدارس الفلسفية انتشارا في العالم الغربي العربي، وكان توجهه هذا هو بمثابة ثورة على التربية التقليدية التي تعبر أن عقل الطفل مجرد وعاء يملئ بالمعارف، وإنها عملية لأعداده للمستقبل وامن بان الطفولة غايته الذاتية، فلا يمكن لأي إنسان أن يغدوا راشدا إن لم يكن من قبل طفلا. [1]

وبذلك قامت النظرية البرغماتية على فكرة هي أن الإنسان كائن بشري متميز عن غيره من المخلوقات بفكره وأخلاقه ومعارفه وأعماله، وأساس الفكر والأخلاق والأعمال عند الإنسان هو المنفعة لا غير، وغير ذلك فهو من قبيل العبث ولا قيمة له ومعيار نجاح الأفكار والأعمال هو ما تجلبه من منافع وفوائد، ومعيار الفشل هو ما ينتج الأفكار والأعمال من ضرر وهلاك، فالخير في الفكرة في الفعل منفعة، والشر في الفكرة وفي الفعل ضرر يدفع.[2]

فالمدرسة التقدمية تركز على مفهوم الخبرة والممارسة وخطوات التفكير العلمي القائمة على مهارة جل المشكلات وخدمة المجتمع الديمقراطي وتبني مبدأ المشاريع كوسيلة من وسائل التعلم، وتؤكد على ضرورة تجاوز الماضي والمتعلم أحوج ما يكون إلى ثقافة اليوم والغد، يأخذ منها على قدر حاجته للحياة الفاعلة المفعمة بالخبرات الناجحة.[3]

ولقد مهدت الفلسفة البرغماتية للتربية التقدمية واعتبرها البعض التطبيق التربوي لها، وكان بداية ظهورها في بداية القرن العشرين، مع ابرز روادها الفيلسوف الشهير

---

[1] التل وائل عبد الرحمان، شعراوي احمد محمد، **أصول التربية التاريخية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، د/ط،2007، ص178.

[2] بوبكر جيلا لي، (المرجع السابق) ص7.

[3] المرجع نفسه.

جون ديوي حيث تطورت هذه المدرسة واكتسحت للمساحة التربوية الأمريكية في الفترة ما بين 1920- 1945م ودعت إلى دعم العملية التعليمية بمزيد من الاهتمام والجهود الإنسانية والطاقات المتخصصة، والإمكانيات المتاحة وتجاوز سلبيات النظام التعليمي التقليدي العقيم، الذي كان يقوم على التمحور حول المعلم والكتاب المقرر وطرائق التعليم الجامدة.[1]

لذلك نقلت الفلسفة البرغماتية للتربية والتعليم المتعلم من دور التابع والمتلقي السلبي للمعرفي، إلى دور الفاعل وصانع المعرفة، بحيث جعلت من المتعلم محور العملية التعليمية، ويجب أن يكون مركز الاهتمام بمراعاة قدراته ومهاراته في بناء المناهج الدراسية، وعليه فقد تحول أيضا دور المعلم إلى دور أكثر أهمية في العملية التعليمية في توجيه وإرشاد المتعلمين إلى التعليم ويكون ذلك من خلال معرفة طبيعة المتعلم عبر كل المراحل (الطفولية، المراهقية...) وأكدت المدرسة التقدمية في بناء المناهج على القواعد التالية:

- الخبرة المباشرة مع البيئة المحيطة أفضل مناخ للتعليم والتعلم والتكوين والتدريب. [2]

- التعلم الفعال ينتج من خبرات تعليمية تعلمية ممتعة قائمة على مبدأ الإبداع وحل المشكلات.

- الاعتماد على الكتاب المدرسي والمنهج والتقوقع في إطارها لا يناسب المتعلمين، إذ أن التعلم الجديد يجب أن يقوم على أساس مبدأ الحرية والخبرة والمرونة الشمول.

[1] بوبكر جيلا لي، (المرجع السابق) ص8.

[2] التل عبد الرحمان، شعراوي احمد محمد، (المرجع السابق) ص179.

- المعلم كالموجه الإداري الذي يتيح ويوفر الأجواء المناسبة للتعليم والتعلم، من خلال طرح الأسئلة وتوجيه اهتمامات المتعلمين إلى الميادين الإنتاجية.[1]

- مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم بحيث يتعلم الطالب كيف يسأل عن البيئة المحيطة به ويستفيد منها وهذه من أهم المهارات الحياتية.

- التركيز على أسلوب حل المشكلات التي تكسب المتعلم الفكر المنطقي، وأن تقوم بتزويد المتعلم بالمهارات التي تساعده على التغير.[2]

- اللجوء إلى معالجة ما يواجه الإنسان من الصعوبات إلى الوقائع والحوادث.[3]

4/ النظرية التوليدية المرحلية:

4-1- التعريف بالنظرية التوليدية المرحلية: هي في الحقيقة نظريتان متكاملتان، فالنظرية التوليدية عبارة عن مجموعة من القواعد التي تعمل من خلال عدد من المفردات على توليد عدد غير محدود من الجمل، أما النظرية التحويلية فتعني بتطبيق مجموعة قواعد الحذف والاستبدال والإضافة وتغيير الموقعية على الجمل النواة للحصول على عدد غير متناه من الجمل الصحيحة.[4]

---

[1] بوبكر جيلا لي، (المرجع السابق) ص7.

[2] المرجع نفسه، ص 8.

[3] المرجع نفسه، ص 9.

[4] مختار درقاوي، **نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الأدب والفلسفة، العدد12، جوان2014، ص 5-6-7-8.

ظهرت النظرية التوليدية التحويلية على يد اللغوي **تشومسكي نعوم*** كرد فعل على النظرية السلوكية وتطبيقاتها التربوية سنة1957، فقد قدم **تشومسكي** نقدا شديدا لآراء **سكينر** (المدرسة السلوكية) من خلال مؤلفيه "البني التركيبية " و" أوجه النظرية التركيبية."[1]

كان سكينر يؤمن بأن اللغة لا تعدو كونها عادة من العادات، يمكن اكتسابها بالمحاولة والخطأ والمثير والاستجابة، وهو يبدو هنا متأثرا بالتجارب المعملية التي قام بها على الحيوانات، بينما أثبت تشومسكي أن فهم سكين الطبيعة اللغة فهم خاطئ من أساسه، فلا وجود لأي علاقة بين السلوك الذي تبديه الفئران في مختبرات التجارب، وبين اللغة البشرية، فاللغة وسيلة تبليغ خاصة بالإنسان، وأن جميع وسائل التبليغ الأخرى التي تصدر عن الحيوانات قاصرة لا ترقى إلى اللغة الإنسانية، وتمكنت نظرية تشومسكي من الانتشار من منطلقات ومعطيات علم النفس، إلى منهج عقلي يبحث القدرة الكامنة وراء الفعل اللساني. ويرى تشومسكي أن الوقت قد حان ليتبنى اللسانين وعلماء النفس على السواء، أسلوبا تحليليا في البحث في اللغة بصفة خاصة والذهن بصفة عامة، لأن التحليل اللغوي لا ينبغي أن يكون وصفا لما كان قد قاله المتكلمون، وإنما هو شرح وتعليل للعمليات الذهنية التي من خلالها يمكن للإنسان أن ينطق بجمل جديدة.[2]

---

[1] الأزهر معامير، **المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولي ابتدائي**، رسالة ماجيستر جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2014 -2015، ص 35. (مخطوطة)

* **أفرام نعوم تشومسكي:** أستاذ لسانيات وفيلسوف أمريكي يطلق عليه أب اللسانيات الحديث من أهم مؤلفاته في اللسانيات

[2]. الأزهر معامير، (المرجع نفسه) ص35.

لقد أكد تشومسكي على أن الهدف من الوصف اللغوي، هو الاتجاه إلى بناء نظرية تشرح ما هي متتابعات الكلمات التي تشكل جملا؟ وما هي تلك المتتابعات التي لا تشكل جملا ؟ كما توفر وصفا للبنية النحوية لكل جمل، فالكفاءة تتعلق بالمعرفة الضمنية بقواعد اللغة الموجودة في ذهن المتكلم، أما الأداء استثمار تلك المعرفة في واقع المستعمل، أي أن الكفاءة معرفة ضمنية تتكون من مجموعة من القواعد التي توفر للفرد إمكانية توليد عدد غير محدود من الإنتاج اللغوي، فهي إذن تتميز بنوع من الفطرية. بينما يمثل الأداء أو الانجاز، الاستعمال الفعلي للغة، والذي نراه فعليا داخل وضعيات ملموسة، فالانجاز ضمن هذا الإطار، يصبح تحيينا للكفاءة، كما يعد وحدة اجتماعية باعتباره أساس الاستعمال الفعلي للغة داخل وضعيات التواصل. [1]

إن ما أتت به النظرية التوليدية التحويلية قد تم استثماره في تعليم اللغات خصوصا ما تعلق باكتساب اللغة عند الطفل، فحولت بذلك الوجهة من المعلم إلى المتعلم ومن التعليم إلى التعلم، كما لا يخفى أن مفهوم الكفاءة في الحقل اللساني، قد ألقى بظلاله على المجالات العديدة التي استعارت هذا المفهوم وغدا في ميداني التكوين والتربية من المفاهيم المفاتيح كما أن مفهوما آخر هو الكفاءة قد احتل حيزا كبيرا في مجال التربية والبيداغوجيا وعلى حساب مفهوم القدرات، وهذا الأخير جلب عليه كثيرا من الانتقادات لما يتضمنه من لبس وارتباط مع فكرة الفطري، [2]أما الكفاءات فهي عكس ذلك فتطمئن أكثر من سابقتها كونها تكتسب فنحن نولد بهذه القدرة لكي نصير أكفاء بفضل تكوين جيد، وان الكفاءة في ظل المنظور **التشومسكي** قد تغدو لدى البعض طابعا مميزا للإنسان

[1] الأزهر معامير، (المرجع السابق) ص 36.

[2] المرجع نفسه، ص37.

وقدرة فطرية، إلا أن قدرات الفرد لا تتحول إلى كفاءات فعلية، إلا بفضل أنشطة التعلم فهو لا يتم بشكل تلقائي بل بالدراية والمران حتى يبلغ حظه من الكمال.[1]

المطلب الثاني: تطور مفهوم الكفاءة (لغويا، مهنيا، تربويا)

يعد مفهوم الكفاءة من المصطلحات الحديثة التي أدخلت في قواميس علوم التربية، بحيث كان بداية ظهور هذا المصطلح في نهاية الستينات وبداية السبعينات، وكان ظهورها الأول في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم كندا ثم إلى أوروبا لينتشر بعد ذلك في جميع دول العالم، وأول مجال أستخدم مصطلح الكفاءة في المجال العسكري، من خلال التدريبات العسكرية والمناورات القتالية في الهجوم والدفاع، ثم انتقل إلى المجال التشغيل والمهن وتدبير الموارد البشرية، ووصل إلى مجالا لتكوين التربوي بمعناه الشامل من خلال علاقة التكوين المهني بالتعليم إذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية، وهو ما صار معروفا في الأوساط التربوية بالمقاربة بالكفاءات.[2]

ويعود سبب انتشار استعماله إلى الاستعمال اللغوي الذي ربطه "**تشوميسكي**" بنظام القواعد النحوية وبالعناصر التي تطبق عليها أي الكلمات، حيث " يشير مصطلح الكفاءة اللغوية إلى قدرة المتكلم المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق وثيق ومع قواعد لغته".[3]

فالفرد يجد نفسه في مواقف تواصلية مع الآخرين في وضعيات مختلفة نحمله على إنتاج حمل ليتواصل معهم وهو بدوره يستمتع لم يسبق له أن سمعها من قبل،

---

[1] الأزهر معامير، (المرجع السابق) ص38.

[2] تراريه حرقاس وسيلة، (المرجع السابق) ص150.

[3] معوش عبد الحميد، **درجة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم ونموها (بحث ميداني)**، رسالة ماجيستر، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011-2012 ص 57. (مخطوطة)

ويضيف **تشوميسكي** " إن المعرفة اللغوية عند المتكلم ليست لائحة من العمل فإنه علينا أن نقبل أن هدا المتكلم مزود بنسق محدود من المعرفة اللغوية يمكنه من إنتاج وتأويل عدد غير محدود من الحمل.

إذن الكفاءة اللغوية تمثل قدرة الإنسان على الإبداع والابتكار المستمر دون الاعتماد على لوائح مكتوبة مسبقا يلجأ إليها عند الحاجة ، وإنما يعتمد على نفسه في إنتاج خطابه من خلال ما اكتسبه من رصيد لغوي من كلمات وألفاظ ومصطلحات.[1]

أما في مجال الشغل حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية، وجاء هدا التعريف على النحو التالي:" الكفاءة المهنية هي قدرة الشخص على استعمال مكتسبات من معارف وخيرات وتجارب، من اجل شغل مهنة أو وظيفة أو عمل جاد، حسب روابط محددة ومعرف بها في عالم المهني والحرف والصنع."[2]

ولفترة طويلة ارتبط هدا المفهوم بالأداء في علاقاته بالإنتاج المادي الملموس في النشاط الاقتصادي والصناعي، كما فرض هدا المفهوم أمام التخصص المهني إذ يصل الحصول على منصب عمل في مؤسسة ما معلقا بالكفاءة المهنية بمعني "معرفة أدائية " والتقنية اللذان يعبران أهم عناصر التكوين المعترف به رسميا الذي يتوج بالحصول على الشهادة، وكذلك أن رب العمل ما يهمه بالدرجة الأولي الأداء طالما انه غير قادر على ترجمتها في شكل سلوك إنتاجي ذو قيمة مادية.[3]

---

[1] معوش عبد الحميد، (المرجع السابق) ص 58.

[2] المرجع نفسه.

[3] محمد شرقي، **مقاربة بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير**، دراسة سوسيو بيداغوجية، د/ط، المغرب، 2006 ص70.

غير أن التطور التكنولوجي والممكنة الذي اكتسح الصناعة فرض الحاجة إلى المعرفة قبل الأداء، وهدا وطد العلاقة بين التكوين المهني والتعليم الذي أصبح حاجة أولية لاكتساب المعارف المهنية خاصة مع التكوين المستمر خلال الخدمة من أجل تجديد معارف العامل ومواكبته لمستجدات عالم الشغل ووسائله.[1]

وفي هدا جعل من الكفاءة المهنية احد العوامل الأساسية التي يهتم بها المجتمع بالدرجة الأولي، من خلال تطوير العملية التعليمية التكوينية، أو من خلال توفير مراكز التدريب لاكتساب العامل المعرفة اللازمة للتصرف مع دلك التغيرات وتطوير قدراته ومهاراته حتى يتبني له التحكم في تلك التكنولوجيا واستعمالها والاستفادة بالقدر الكافي منها[2].

ولهذا المعنى ارتبط مفهوم الكفاءة في المجال التربوي بكفاءة النظام التربوي ككل في تعليم وتكوين الأفراد، وارتبك أكثر بالكفاءات الفعلية التي يجب أن يتخرج بها المتعلم من المؤسسات التربوية وقدرته على استغلال رصيده المعرفي والعلمي علميا.[3]

المطلب الثالث: مكانة النظم التربوية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات

1/ مكانة المعلم في ظل المقاربة بالكفاءات: يعتبر المعلم أحد أهم أقطاب العملية التعليمية التعلمية يلعب دورا أساسيا في بناء تعلمات المتعلم، وفي تسيير أنشطة التعليم وتقييمها فعليه أن يكون منظما للوضعيات، منشطا للتلاميذ، حاثا إياهم على الملاحظة والتشاور والتعاون، ومسهلا لهم عملية البحث والتقصي في المصادر المختلفة للمعرفة

[1] بن يحي زكريا، عباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2006، ص65.

[2] المرجع نفسه، ص 66.

[3] المرجع نفسه، ص 66-67.

(كتب، مجلات، جرائد، قواميس، موسوعات، أقراص مضغوطة، انترنت) حيث يعتبر المعلم قائد العملية التربوية والاجتماعية وهذا الدور يحمل مجموعة من الأدوار منها:

- مسؤوليته في تنظيم بنية التعلم وإدارتها علميا وعمليا. [1]

- توفير مناخ صفي وتكوين علاقات اجتماعية ملائمة لتنمية أفكار ومهارات المتعلمين ومساعدتهم على اكتسابها وتعديلها.

- مطالب بأن يكون مكونا أكثر منه معلما ومنشطا للمتعلمين ومستشارا توجيهيا لهم الوضوح من حيث الصرامة، الفعالية في التخطيط للتعلم.[2]

- يختار أنشطة فعالة وفق ما ينص عليه المنهاج ويكيفها على مستوي المتعلمين.

- دوره في تفعيل وتنظيم الوضعيات التعليمية بدل الاكتفاء بتقديم المعارف لأن مصادرها تنوعت وتعددت وأن بكون ممجنها وليس عشوائيا.

- يحتاج المعلم إلى مراجعة ما تم تناوله في الفصل، فالتقويم الذاتي للمعلم بساعده على تحسين أدائه. [3]

- تشخيص ومعالجة المشكلات السيكولوجية للمتعلمين لأن نجاح المعلم في التعليم مرتبط بمدى الفهم السيكولوجي للمتعلمين .

---

[1] خنفري إلهام، **مدي فاعلية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عدد تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة عربية**، رسالة ماجيستر، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008، ص120. (مخطوطة).

[2] **وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي**، جزء الثاني، الجزائر، 2005، ص 133.

[3] المرجع نفسه.

- بقدر ما كان المعلم بحاجة إلى الوسائل التعليمية المختلفة ستكون حاجته أكثر إلى الابتكار في الأفكار التعليمية وتعدد الأساليب البيداغوجية (كفاءة أدائية).

- يعتبر المعلم مواطنا في المجتمع وعلبه أن يساهم في تقديم رؤبة حول مشاكل المجتمع بإنماء وعي التلاميذ حول المشاركة الفعالة في المشاريع الاجتماعية بصورة ايجابية.[1]

2/ مكانة المتعلم في ظل المقاربة بالكفاءات: يعتبر المتعلم القطب الثاني والأساس في العملية التعليمية والتعلمية وهو في هذه البيداغوجيا الجديدة المحور الرئيس الذي تقوم عليه العملية التعليمية التعلمية، بل هو المستهدف منها ، وبالتالي علبه القيام بجملة من المهام لإنماء الكفاءات المرصودة في هذه العملية:[2]

- مسؤول على التقدم الذي يحرزه، ويبادر ويساهم في تجديد المسار ألتعلمي.

- إنجاز مهمات معقدة لغرض محدد بوضوح. [3]

- اتخاذ قرارات في ما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها ويدرك الأهداف التي يريد الوصول إليها.

- الرجوع إلى عدد معتبر من المواد ومعالجة عدد كبير من المعلومات.

- التفاعل مع متعلمين آخرين.

- التفكير في العمليات والمواد التي جندها. [4]

---

[1] خنفري إلهام، (المرجع السابق) ص120.

[2] زوليخة علال، **تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات**، مذكرة ماجيستر، جامعة فرحات عباس سطيف، 2009-2010، ص56. (مخطوطة)

[3] المرجع نفسه، ص57.

[4] خنفري إلهام، (المرجع نفسه) ص 121.

المطلب الرابع: أهداف المقاربة بالكفاءات: تعمل الكفاءات على تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام المتعلم ما لديه من طاقات كامنة وقدرات لاكتساب كفاءات للمتعلم باعتبار الكفاءة هي المركز الأساسي لمختلف مجالات الحياة الإنسانية، وميدان التربية والتعليم، بحيث أن التدريس بالكفاءات يركز على المتعلم من حيث هو كائن بشري بنمو وبتطور ويسعي دائما لتقديم الأحسن في مجمل نشاطاته اليومية، بتوظيفه للخبرات والمعارف التي يكتسبها حسب ما يقتضيه هذا الواقع، مما يزيد في قدرة المتعلم على إدراك تكامل المعرفة والتبصر والتداخل وإدماج بين الحقول المعرفية المختلفة.[1]

- بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب ما تسيره له الفطرة و تدريبه على كفاءات التفكير والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعيات وتمكينه من التدريب داخل ملتقي القسم، وفي شكل مشاريع متعددة التخصصات والممارسات المندرجة في التعقيد والتركيب.

- سير الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج واكتساب نتائج المتعلمين وتطوير خبراتها ومهاراتهم بفعل الممارسة.

- استيعاب المواد الدراسية والتحكم في صيرورة التعلم واستخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها. [2]

- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

---

[1] تيعشادين محمد، (المرجع السابق) ص93.

[2] المرجع نفسه، ص 93-94.

- يعتمد التدريس بالكفاءات على أسلوب العمل بالأفواج الصغيرة، بحيث يجد التلميذ نفسه وسط مجموعة، وفيها كل فرد يحاول تقديم ما هو قادرا عليه أثناء انجاز الأنشطة التعليمية وبهذا يرتفع دافعتيه للتعلم والانجاز، فتسهل عليه عملية الاندماج في المهام المركبة ويحاول تحسين فرص مشاركته في البحث والتحري والاستقصاء والمناقشة والحوار، وهذا بدوره يسمح له بتنمية طرق تفكيره ومهاراته وخبراته الاجتماعية.[1]

- الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغير الواقع وتحسين نوعية الحياة وتشجيع عمل الفرد مع الجماعة، من ثم إعداده للحياة المهنية وإدماجه في المجتمع.[2]

[1] تيعشادين محمد، (المرجع السابق) ص 94.

[2] محمد الصالح حثروبي، **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدي للطباعة والنشر، عين مليلة الجزائر، د/ط، 2002، ص57.

المبحــث الثاني: مقاربة مفاهيمية للمقاربة بالكفاءات

المطلب الأول: ضبط مفهومي المقاربة والكفاءة

1/ مفهوم المقاربة

1-1- في المعنى اللغوي: ورد في قاموس المحيط " قارب الشيء، دناه وتقارب الشيئان =تدانيا وقارب الخطوة دناه فهو قريب."

وقاربه أي "حادثة بكلام حسن وده وترك المبالغة وقصد الاعتدال والاستقامة" فالمقاربة متعلقة بمصطلحات كالمماثلة والمشابهة والدنو والاقتراب.[1]

كما ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة "هي مصدر غير ثلاثي على وزن (مفاعله)، وفعله(قارب) على وزن (فاعل) ـ المضارع منه يقارب ومثله قاتل يقاتل مقاتلة " وهي تعني في دلالتها اللغوية المعني دناه وحادثة بكلام حسن فهو قربان، وهي (قربي)، ومنها (تقاربا) ضد (تباعدا). اعتمادا على ما قدمناه وتعني المقاربة في اللغة بصورة عامة، الدنو والمشابهة.[2]

1-2-في المعني الاصطلاحي: المقاربة هي ما يقابلها باللغة اللاتينية APPROCHE و هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع، أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء وهي أساس نظري يتكون من مجموعة من المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي.[3]

---

[1] الطاهر احمد الزاوي، **ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة**، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ج3، 1979، ص579.

[2] احمد مختارا عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، ط1، م3، مادة (قرب)، 2008، ص 1791.

[3] الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية**، بناء كفاية، إفريقيا الشرق، د/ط، ص 15.

هي أسلوب وتصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع قابل لإنجاز أو حل مشكل أو تحقيق غاية، وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية تتضمن مجموعة من المبادئ يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات فتتمثل في مجريات نشاط البحث والدراسة والتدخل. [1]

أما في معجم علوم التربية فتعرف المقاربة على أنها" كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية وترتبط بنظرة الدارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه، ويرتبط كل مقاربة باستراتيجية العمل."[2]

2/ مفهوم الكفاءة: إن مفهوم الكفاءة من المفاهيم التي تباينت بشكل كبير دلك لكثرة استخدامه في مختلف المجالات، وهدا الذي يدفعنا لتقديم توضيحا بخصوص هدا الموضوع لهدا سوف نحاول التعرف على مفهوم الكفاءة في المعني اللغوي والمعني الاصطلاحي.

2-1- في المعنى اللغوي: تكثر معاني كلمة الكفاءة في المعاجم اللغوية، حيث ورد في لسان العرب لابن منظور في الكفاءة ويقول : كفأ – كافاه على الشئ، مكافأة وكفاه، جازاه تقول: مالي به قيل ولا كفاه، أي مالي به، طاقة على أن أكافئه.

والكفء= النظير، وكذلك الكفء، ولكفؤ، على فَعل وفُعل.[3]

والمصدر الكفاءة بالفتح والمد وتقول: لا كفاء له، بالكسر، وهي في الأصل مصدر، أي لا نظير له. والكفءُ النظير والمساوي، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو ان يكون

---

[1] نورة العايب، **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة العلوم الإنسانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أم البواقي، الجزائر، العدد43، 2015، ص322.

[2] عبد الكريم غريب وآخرون، **معجم علوم التربية**، سلسلة علوم التربية، الرباط ، ط1 ، 1994، ص 25.

[3] ابن منظور، **لسان العرب**، دار لسان العرب، بيروت لبنان، مجلد1، ص891.

الزواج مساويا للمرأة في حسبها ونسبها وبيتها...وغير دلك تكافأ الشيئان ـ تماثلا، وكفأ هو مكافأة وكفاء ـ مماثلة، والتكافؤ هو الاستواء.[1]

وفي أدبيات أخري تجد في باب (كفأ) ولكفئ هو النظير، ومنها الكفئ ولكفؤ والمصدر كفاءة تشير إلى معاني " المناظرة والمماثلة والتساوي "وكل شيء يساوي شيئا حتى صار مثله فهو مكافئ له.

وقد جاء الاستعمال العربي مؤكدا دلك ففي القران الكريم { وَلَمْ يَكُن لَّهُ كفؤاً احَد }[2] أي ليس له نظير. ولذلك كان من الأفضل استخدام هدا اللفظ (كفاءة) وجمعها كفاءات وليس كفايات وكلمة compétence لغويا تعني المهارة والقدرة أو الإمكانية وبالفرنسية comptent وتعني الجدارة في التخصص والصلاحية والأهلية والكفاءة.[3]

ورد في القاموس المحيط مكافأة وكفاه ـ جازاه، وفلانا ـ مماثلة وراقبه والحمد لله كفاء الواجب أي ـ ما يكون مكافئا له، والاسم ـ الكفاءةَ والكفاء، بفتحهما ومدهما والكفاءة بمعني الجدارة والأهلية.[4]

2-2-في المعنى الاصطلاحي: تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة في المعني الاصطلاحي بحيث أن الكفاءة يمكن أن تعرف بمفاهيم اقتصادية أو تنظيمية أو هندسية ، وهي مفهوم هندسي أساسي ويسمح هدا التعريف المحدد بمعني النسبة بين المدخلات والمخرجات.

---

[1] ا بن منظور، (المعجم السابق)، ص 892.

[2] القران الكريم، سورة الإخلاص سورة 4.

[3] كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس نماذجه ومهاراته**، مكتبة التربية، جامعة الإسكندرية،القاهرة، ط1، 2005، ص ص50- 51.

[4] مجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمي، بيروت، ط2006،1، ص1524.

$$\text{الكفاءة} = \frac{\text{المخرجات}}{\text{المدخلات}}$$ [1]

مجموعة من المعارف والمهارات والقيم تسمح بالممارسة اللائقة والفاعلة لدور أو وظيفة أو نشاط، ويمكن للكفاءة أن تدمج عدة معارف ومهارات، وتترجم إلى نشاط غير قابل للملاحظة والقياس وتطبيق في سياقات شخصية أو اجتماعية ومهنية وتستخدم برغبة وإرادة في التطوير.[2]

والكفاءة عند **عبد الكريم غريب** * " هي نظام من المعارف والمفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادر على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو انجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات، يقصد بها أنها مجموعة من المعارف والمهارات والأنماط من البرهنة العقلية.[3]

كذلك يعرف الأمريكي **فيليب كاري PHILIP CARRE(1925-2009)**الكفاءة بأنها مفهوم يدل على كل ما يسمح بحل المشكلات بنفسه داخل سياق معين من خلال تعبئة وتجنيد قدرات متنوعة بكيفية مندمجة.[4]

يعرف الفيلسوف الايطالي الانجليزي **هربرت سبنسر**(1925-2009)الكفاءة هي "

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون، (المرجع السابق) ص 53.

[2] نايت سليمان الطيب وآخرون، **المقاربة بالكفاءات**، دار الأمل ، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2005، ص 90-92.

* **عبد الكريم غريب:** باحث وكاتب مغربي يهتم بمستجدات التربية والتكوين ومن أهم مؤلفاته علم النفس المعاصر...

[3] محمد بوعلاق، **مدخل المقاربة التعليم بالكفاءات**، قصر الكتاب، البليدة، د/ط، 2004، ص23.

[4] محمد بوعلاق، **بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات**، مجلة الدراسات، العدد3، جامعة عمار بيلجي، الأغواط، 2005،ص 173.

السمات أو الخصائص المميزة الكامنة للفرد ذات علاقة سببية بأداء المسار إلى المعيار الفعال المتفوق في عمل أو ظرف معين.[1]

يعرفها **محمد الدريج** الكفاءات هي قدرة مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد اكتسابها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة.[2]

وقال عالم اجتماع السويسري **فيليب برنو** في الكفاءة " هي قدرة عمل فاعله لمواجهة مجال مشترك من المواقف التي يمكن التحكم فيها بفضل توفير كلا من المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب من اجل التعرف على المشاكل الحقيقة وحلها."[3]

أما **روجرز كارل** * فيعرفها " هي قدرة الشخص على تعبئة مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية، مسألة تنتمي إلى فئة من الوضعيات." بمعني أن الكفاءة هي عملية دمج وتفعيل وتوظيف استعمال المعارف والمهارات والمكتسبات على القيام بعمل معين، بحيث تحمل معني القدرة أمام مشكلة لإيجاد حل لها.[4]

---

[1]Lyle M, Spencer Jr, singe M, Spence, competence, at work: Models for superior performance.(john Wiley § sons. Inc, 1993) p 9.

[2] داودي حسين، ومحمد داودي، **النظرية البنائية كأساس بيداغوجيا الكفاءات**، مجلة الدراسات، العدد4، جامعة عمار بيلجي، الأغواط، 2006، ص104.

[3] فيليب بيرنو، **بناء الكفاءات انطلاقا من المدرسة**، ت لحسن بوتلاوي، منشورات عالم التربية، المغرب، 2004،ص12.

* **روجرز كارل:** (1902- 1987) عالم نفس أمريكي يعتبر من أهم المساهمين في تأسيس العلاج المتمركز حول العميل وفي مجال التربية الحديثة، يطلق عليه زعيم التيار التربوي اللاتوجيهي...

[4] Roegiers,x, Une pédagogie de l intégration , Bruxelles , Ue book université 2000,p 6.

مفهومها بالمعني المدرسي: هو مفهوم إدماجي يأخذ في الحسبان كلا من المحتويات المعرفية والأنشطة التعليمية والمواقف التي تمارس فيها الأنشطة.

أما من **الناحية الاجتماعية والنفسية** تعرف الكفاءة بأنها: القدرة على القيام بعمل معين بشكل دقيق في أقصر وقت ممكن، وأقل جهد مبذول وأكبر قدر من الرضا التنفسي للفرد. ولها العديد من التعريفات:

- إنجاز الشئ المطلوب بالقدر الذي لا يدعوا إلى تحقيق المزيد منه.

- التمكن والقدرة على محاولة ضبط البيئة والسيطرة عليها.

- بذل كل القدرات وتوجيهها لتحقيق الانجاز المطلوب.[1]

- التطبيق العملي للمعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها الفرد وبشكل عام هي القدرة وتمكنه من أداء الأعمال المطلوبة وتحقيق الأهداف المرجوة بمهارة واقتدار.[2]

وخلاصة التعريفات السابقة يمكننا القول أن مفهوم الكفاءة معني مستوي من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم ويحققه في مجال التدريس لقياس الأداء الفعلي والحصول على اكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين فالكفاءة في التدريس تعني " معرفة المدرس بكل عبارة مفردة بقولها مالها من أهمية ".[3]

وبمفهومها العام يشمل القدرة، على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل حقل معين وهي جملة من الإمكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة

[1] محمد علي نسيم، **التوأمان الكفاءة والفعالية**، دار جوانا للنشر والتوزيع، جامعة الازهر، د/ط،2016، ص14-15.

[2] المرجع نفسه، ص15.

[3] كمال عبد الحميد زيتون، (المرجع سابق) ص 52-53.

من النجاح في التعلم أو في أداء مهام المختلفة، وان ممارسة الكفاءة تتطلب دمج الفرد قدرات من المجال العقلي والمعرفي والمجال الوجداني والحركي في الوقت نفسه.[1]

هناك خلط كبير بين مصطلحي الكفاءة والكفاية، حيث تدل هذه الأخيرة في **معناها اللغوي** كفي ـ كفي يكفي كفاية، إذ قام بالأمر ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك وكفاك هذا الشيء، ويقال استكفيته أمرا كفائية، فالكفاية مصدر الفعل كفي قام بالأمر.[2]

أما **اصطلاحا** في شكلها الكامن تعني إمكانية القيام بعمل، أما في شكلها الظاهر فتعني الأداء الفعلي له. فقد أشار فيلسوف وبروفيسور بريطاني **جود GOOD**(1891-1953)بأنها: "القدرة على إنتاج النتائج المرغوب فيها مع اقتصاد الجهد والوقت والنفقات".[3]

كما تعني تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب الوصول إليها بأقل التكاليف من وقت وجهد ومال، النسبية بين المخرجات إلى المداخلات. حيث وعلى الرغم من وجود اختلاف بين الكفاءة والكفاية في المعني اللغوي إلا أنهما يعبران عن المعني الاصطلاحي نفسه، لذلك نجد العلماء والمنظرين يستعملون الكفاية باللفظ الكفاءة لأنها اللفظ المتداول وتماشيا مع ما ورد في المناهج التعليمية في الإصلاحات الراهنة.[4]

3/ مفهوم المقاربة بالكفاءات: هي كيفية وتصور تربوي جديد في تقديم الدروس وتنفيذ المناهج ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية، لضبط استراتيجيات التكوين في المدرسة ويكون فيها التركيز على المتعلم باعتباره

[1] كمال عبد الحميد زيتون، (المرجع السابق) ص 53.

[2] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، (المعجم السابق) ص 1948.

[3] كمال عبد الحميد زيتون، (المرجع نفسه) ص 55.

[4] المرجع نفسه.

محو العملية التعليمية، حيث لا يكتفي بتلقي المعلومات وإنما يتبني معارف بنفسه، وجعله فعالا ومنتجا في المجتمع ومساهما في تطوره، فالمقاربة بالكفاءات نموذج مقترح لمعالجة المشكلات التربوية وتحقيق غايات النظام المرجوة ، فهي تضم كل التغيرات التي يفترض تحقيقها لدى المتعلم على جميع الأصعدة (معرفي، وجداني، نفسي، اجتماعي، حركي)[1] وهي مقاربة أساسها أهداف معلن بها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها بالاعتماد على محتويات وتنمية سيرورات الضرورية، واستيعاب وتوظيف معارفه ذلك بالنسبة للمتعلم كما تمكنه من تجنيد موارد ينميها لمواجهة إشكاليات في الوسط المدرسي.[2]

2-2- أهم المفاهيم المرتبطة لمفهوم الكفاءة

- **القدرة:** القدرة مقدرة المرء الفعلية على انجاز عمل ما و التكيف في العمل بنجاح، وتحقيق بأفعال حسية كانت أو ذهنية وقد تكون نظرية أو مكتسبة.[3]

يعتبرها الساحر الاستعراضي الأمريكي **هوارد ثورستون**(1869-1936) " صفة كاملة في الذهن تتحد بما يمكن أن يؤديه الفرد أو يقوم به " وهي كل ما يستطيع الفرد أداءه من أعمال ومهارات عقلية وإدراكية أو عملية حركية سواء قد تكون مكتسبة أو فطرية والأساس في مسار نمو عام"، حيث تتشكل القدرة والكفاءة أهم أقطاب نسق التطوير الاستراتيجي لمقاربة العمل البيداغوجي المستحدث في مجال التكوين المدرسي والثنائية القطبية المتمثلة في الكفاءات والقدرات تتفاعلان بانسجام في مسارين متكاملين.[4]

---

[1] **وزارة التربية الوطنية، الوثيقة الزراية لتنفيذ، إصلاح المناهج**، 2004، ص 87.

[2] المرجع نفسه.

[3] لعزيلي فاتح، **التدريس بالكفاءات وتقويمها**، قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية، معارف(مجلة علمية محكمة)، العدد(14)، أكتوبر 2013، البويرة، ص 71.

[4] المرجع نفسه، ص72.

- **المهارة:** هي القيام بعمل معين بسهولة ودقة، وهناك مهارات عقلية مثل جمع البيانات والملاحظة والوصف والاستقراء والاستنتاج والاستقراء... وتعرف على أنها مجموعة محصورة ضمن كفاءات معينة تنتج عن حالة من التعلم وهي عادة ما تهيئ من خلال استعدادات الأساسية التي تعتبر شرط ضمن المناهج، وهي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للصيرورة المعرفية الحسية والأخلاقية والحركية ثابتة نسبيا لانجاز فعال.

- **الأداء:** هو مجموعة الاستنتاجات التي يقوم بها الفرد في موقف معين ويشير **GOOD**إلى انه " القدرة الكامنة أو خلق فرص التعلم في تمكين الطلبة من اكتساب المعرفة والمهارات.[1] ويمكن القول انه أيضا ما ينجزه الفرد من مهام أو مهارات وكفاءات بشكل قابل للقياس، ومن الممكن قياس أداة المعلم وفق استمارة لملاحظة الموضوعية التي تعد بفرض قياس نتائج أداءه لكي يكون الأداء فعالا ذو كفاءة عالية.[2]

المطلب الثاني: خصائص وأنواع الكفاءة

1/ خصائص الكفاءة: للكفاءة جملة من الخصائص الأساسية منها:

1-1-توظيفها جملة من الموارد : حيث أن الكفاءة تتطلب تسخير مجموعة من الإمكانيات منها المعارف العلمية، التي يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة بالنسبة له أي تحويل هذه المعارف والتحويل، يقصد به هنا إعادة استثمار هذه المكتسبات في وضعية أخري وهي في نفس الوقت مغايرة ومشابهة للأولي التي تم اكتساب المعرفة، إن التحويل

[1] لغزيلي فاتح، (المرجع السابق) ص 72.

[2] سهيلة كاظم الفتلاوي، **كفايات التدريس**، دار الشروق، عمان، ط1، 2003، ص 25 .

يشير إلى نقل المعرفة من مكان بناءها إلى مكان استعمالها ويمكن أن تحقق هذه الخاصية بعد وحدة تعليمية أو فصل تعليمي.[1]

1-2-الرمي إلى غاية منتهية : الكفاءة عبارة عن غاية مرتبطة بما يحققه من منفعة على المستوي الشخصي أو العائلي أو الاجتماعي لها دلالة نفعية بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لإنتاج عمل ما أو حل مشكلة ما في حياته أو المدرسية، حيث أنها تنظر للمعارف من منظور برغماتي نفعي وذلك بتوظيفها وجعلها صالحة الاستعمال، وإعطاء دلالة ومعني قريبة للواقع المعاش في كل مواقف الحياة كتحرير رسالة وتقديم تهنئة أو كتابة مقال...الخ.[2]

1-3-ارتباطها بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد : وتشير إلى أن يكون المتعلم قادرا على إبراز كفاءته ليس وضعيات ذات المجال الواحد، وإنما وضعيات مختلفة ومتنوعة غير أن هذه الوضعيات تكون محدودة ومحصورة في مجال مشترك (أي الوضعيات تكون متقاربة من بعضها البعض).[3]

1-4- تعلقها بالمادة: توظف الكفاءة مهارات اغلبها من مادة واحدة، وقد تتعلق بعدة مواد أي تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم بعدة مواد لاكتسابها حيث انه يمكن أن تتقاطع

---

[1] سليمة بلخيرى، **كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تماثلات التلاميذ الايجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية ؛ دراسة ميدانية بثانويات ولاية تبسة**، رسالة ماجيستر(مخطوطة)، جامعة لحاج لخضر، باتنة، 2013-2014، ص35.

[2] زوليخة علال، (المرجع السابق) ص35.

[3] محمد الصالح حثروبي، **نموذج من التدريس الهادف وأسسه وتطبيقاته**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997 ، ص7-8.

أفقيا في ما بينها بمجموعة من القواسم المشتركة في إطار ما يسمي بالكفاءات الأفقية أو المستعرضة.[1]

1-5- قابلية التقويم: تتمثل قابلية الكفاءة للتقويم في إمكانية قياس جودة انجاز التلميذ، ونوعية النتائج التي توصل إليها حتى وان لم يكن ذلك بشكل دقيق وهي عبارة عن سلوكيات قابلة للملاحظة في وضعية ما، ذلك من خلال المؤشرات ومعايير التقويم، أي ما يقوم به الفرد من انجازات والتي تصير مؤشرا على حصول كفاءة وتحققها وتصلح في نفس الوقت كمعيار للحكم عليه.[2]

2/ أنواع الكفاءة: تعددت أنواع الكفاءة على حسب توجيهها نظرا لأهميتها حيث اختلف الباحثون في تصنيفهم لأنواع الكفاءات، ولعل أهمها أكثرها شيوعا تكون وفقا لأربعة أنواع وهي: المعرفية، الأدائية، الوجدانية، الإنتاجية.

2-1-الكفاءات المعرفية: تتضمن امتلاك الفرد المعارف والقدرات اللازمة لممارسة عمل ما مهمة معينة وامتلاكه القدرة على الأداء، حيث أنها تمد أيضا إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، التي يزودها المدرس للمتعلم استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية.[3]

وتعني الكفاءات المعرفية أن يتمكن المدرس من المعرف النظرية للمادة التي يدرسها، وكل المستجدات من معارف لها صلة بالمادة التي يدرسها حتى يستطيع أن يكون قاعدة للمتعلم يركز عليها في الراحل القادمة.[4]

---

[1] محمد الصالح حثروبي، **نموذج من التدريس الهادف وأسسه وتطبيقاته**، (المرجع السابق) ص 8.

[2] زوليخة علال، (المرجع السابق) ص36.

[3] بن يحي زكريا، عباد مسعود،(مرجع سابق) ص 94.

[4] حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005، ص 20.

2-2-الكفاءات الأدائية: تشير الكفاءات الأدائية إلى قدرة الفرد على إظهار سلوك سليم لمواجهة وضعيات مشكلة تمثل المهارات النفس الحركية، خاصة في المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هده المهارات يعتمد على ما حصله الفرد من كفاءات معرفية وهي تتمثل في كيفيات وقدرة الفرد بمعرفته للقيام بالفعل. [1]

2-3-الكفاءات الوجدانية: تمثل الكفاءات الوجدانية بالاتجاهات والقيم التي يتبناها المدرس ويؤمن بها، وتنعكس سلوكه في المواقف التعليمية كالإخلاص والمثابرة وتقديم العلم، واحترام الآخرين، وهي نوع من الكفاءات المتصلة بالاستعدادات، والميول والاتجاهات والقيم الأخلاقية وتعطي جوانب كثيرة منها:

- اتجاهات نحو المهمة أو المهارة التي عليه إتقانها.

- تقبله لنفسه وميوله نحو المادة التعليمية.[2]

2-4-الكفاءات الإنتاجية: تتعلق الكفاءات الإنتاجية بالإثراء ونجاحاته في الميدان، أي نجاح المختص في أداء عمله.[3]

المطلب الثالث: مستويات الكفاءة: تتسم مستويات الكفاءة على شكل بنائي داخل المناهج التعليمية حسب مراحل أو فترات التعليم والتكوين إلى أربعة مستويات وهي:

1- مستوي الكفاءة القاعدية (Competence base): وهي المستوي الأول الذي تبني عليه الكفاءات تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية من خلال ما يتحقق في نشاط (حصة)أوفي عدد من الأنشطة إذا كان الدرس مشكلا من مجموعة من الوحدات (المحاور) غير

[1] كريمان بديع، التعليم النشط، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان الأردن، ط1، 2008، ص20-21.

[2] حاجي فريد، (المرجع نفسه) ص20.

[3] بن يحي زكريا، عباد مسعود، (المرجع السابق) ص94.

أنه إذا كان النشاط أو الحصة الواحدة هي الدرس بذاتها قد تصبح عندئذ مؤشرات الكفاءة والمعايير هي" الكفاءة القاعدية."[1]

وهي هدف أساسي يوضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما يكون قادر على أدائها والقيام به في ظروف محددة وهي المستوي الأدق الذي ينبغي على التلميذ اكتسابه ليتمكن من متابعة التعمليات بنجاح حيث يستعمل مختلف موارده وإذا اخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشراتها المحددة، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة.[2]

وتؤدي به ذلك إلى العجز الكلي للتعامل مع الوضعيات المختلفة وتترتب عليه فشل في التعلم ، فينتج عن ذلك العديد من النتائج منها التوتر المدرسي ، قلق والتوتر، اضطراب، ضعف في الفعالية، تسرب مدرسي وانقطاع الدراسة ...[3]

2-مستوي الكفاءة المرحلية (Compétence Détap): يتشكل هذا المستوي من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق هذا النوع من الكفاءات من صيرورة قد تستغرق شهرا، أو سداسيا، أو مجالا معينا وهي هدف مرحلي تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد.

كفاءة قاعدة $_1$ +كفاءة قاعدية $_2$ + كفاءة قاعدية $_3$ = كفاءة مرحلية.[4]

3-مستوي الكفاءة الختامية (Compétence Finale): تتضمن نواتج تعليمات (سنة طور أو مرحلة تعليم تعلم /تعليم) مشكلة بمجموعة من الكفاءات المرحلية وهي بهذا كفاءة مركبة، كما يعبر عنها بالهدف النهائي الذي يصف عملا كليا منتهيا،

---

[1] محمد الصالح حثروبي، **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، (المرجع السابق) ص 55.

[2] سليمة بلخيرى، (المرجع السابق) ص 31-32.

[3] المرجع نفسه، ص32.

[4] محمد الصالح حثروبي، **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**،(المرجع نفسه) ص 56- 57.

تتميز بطابع شامل وعام وتعبر عن مفهوم إدماجي (مرحلية)[1] وهي عبارة عن كفاءة معقدة ضخمة تتناول من جديد المكتسبات الأساسية لسنة دراسية أو طور من الأطوار.[2]

4-مستوي الكفاءة العرضية (Compétence Episode): الكفاءة العرضية مكونة من التعليمات المتقاطعة، أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة وهي كفاءة مشتركة تكسب بعد التعليم في كل المواد الدراسي وتشمل كل النشاطات التربوية تتحول فيما بينها خلال مرحلة التعليم والتعلم لتعمل مع بعضها البعض وتتطور خلال المسار لتشكل فيها كفاءات جديدة أكثر تطور تعتمد عليها كفاءة أخري متقاطعة.[3]

المطلب الرابع: أهمية الكفاءة: يمثل مفهوم الكفاءة حيزا هاما في جميع المستويات جزءا من المستوي الفردي إلى المستوي الجماعي وكذلك وأخيرا المستوي التنظيمي

1-أهمية الكفاءات على المستوي الفردي: أصبحت الكفاءة تشكل أهمية كبري بالنسبة للفرد في ضل التحديات التي أفرزتها التحولات الراهنة والتي تتميز بالصعوبة وعدم التأكد منها ومن أهم الأسباب التي أدت إلى الاهتمام أكثر بالكفاءة هي :

- تعزيز فرص الحصول على مكان سوق العمل يتناسب مع طموحات الفرد وهذا عن طريق امتلاكه الكفاءة معينة على نحو جيد.[4]

- زيادة خطر فقدان الوظيفة أو المنصب سواء بالنقل أو التشريح نظرا لمتطلبات المنافسة التي توجب ذلك.

---

[1] سليمة بلخيرى، (المرجع السابق) ص31.

[2] المرجع نفسه، ص 32..

[3] المرجع نفسه، ص 35.

[4] رحيل آسية، **دور الكفاءات في تحقيق الميزة التنافسية، دراسة حالة المؤسسة الوطنية للهندسة المدنية والبناء**، رسالة ماجيستير، جامعة أمحمد بوقره، بومرداس، 2010-2011، ص 24.(مخطوطة)

- لا يمكن للأفراد داخل المؤسسة تحسين وضعيتهم كالترقية إلا بامتلاكهم لعنصر التأهيل، وهدا الأخير لا يأتي إلا بإعطاء عنصر الكفاءة أهمية كبري.

- تشكل الكفاءة التصورية أهمية بالغة في عدد مجالات منها القيادة الكفأة للفريق وحسن وضمان سيره على النحو المراد.[1]

2/ أهمية الكفاءات على المستوي الجماعي: تمثل الكفاءة عنصر مهم لحسن سير عمل الجماعة داخل المؤسسة حيث تتجلي أهميتها على هذا المستوي فيما يلي:

- العمل الناجح داخل المؤسسة يقوم على أساس التعاون والتآزر بين الأفراد فالكفاءة لا ترتبط بفرد واحد فقط حيث هناك علاقة تأثير متبادل ما بين الكفاءات المتكاملة التي ينتج عنها في النهاية نتائج أحسن بكثير من تلك التي يحققها الفرد لوحده.

- المساهمة في حل الصراعات والنزاعات بين الإفراد دون اللجوء إلى السلطة أو المدير كونها تساعد على التفاهم الجيد بين الإفراد وتزرع فيهم روح التعاون والتآزر الكفيل بتجنب هذه النزاعات وذلك لخدمة أهداف المؤسسة.[2]

- الاعتماد على نظام شبكة الكفاءات المكونة من مجموع الكفاءات الفردية حيث يساهم في إثراء هده الشبكة، مما يسهل حل المشاكل المتعلقة بالإنتاج أو التنظيم.[3]

3/ أهمية الكفاءات على مستوي المؤسسة : أصبحت عملية تطوير الكفاءات من الأولويات التي تقوم عليها الرؤية الاستراتيجية للمؤسسة حيث أصبح يشكل حيزا

---

[1] ثابتي الحبيب، **تطوير الكفاءات وتنمية الموارد البشرية**، التحدي الأساسي للتنافسية الجديدة، مداخلة ضمن المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة، 8-9 مارس 2005، ص 244-245.

[2] Guy le Botter **ingénierie, des compétences, les éditions d organisation**, 2 ene édition,, paris, 2000,p145.

[3] Guy le Butter,(Reference precedents) , p146.

هاما من اهتمام المؤسسات لتحقيق مستوي أعلى من النجاح في الأداء الكلي وتكمن أهمية الكفاءات على مستوي المؤسسة فيما يلي:

-تعتبر الكفاءات عنصر أساسي في استراتيجية المؤسسة، حيث تنعكس هذه الأهمية في دعمها للميزة التنافسية للمؤسسة التي تميزها عن باقي المنافسين.[1]

- أصبحت المؤسسات تعتمد على المعرفة عموما والكفاءة خصوصا حيث تعتبر المنفذ الرئيسي للمؤسسات من اجل مواجهتها لتحديات الجديدة التي أوجهتها ظروف العولمة والتطورات التقنية وهذا عن طريق إعطائها حرية اكبر للعمل من دون التدخل المباشر لاستفادة من مزايا الإبداع والشئ الذي دفع بالمؤسسة لذلك هو قناعتها المطلقة بان رأس مالها الحقيقي ومصدرها الأساسي في خلق القيمة يتمثل في كفاءتها.

- أصبح الاستثمار في الموارد الإنسانية للمؤسسة والذي يمس الاحتياجات الأساسية خاصة في مجال الكفاءات تدل على عوائد معتبرة، ملموسة (أرباح إنتاجية جيدة...) أو غير ملموسة (رضا العملاء، ضمان الولاء والعلاقات الجيدة مع العملاء..) لذلك فإن المؤسسة تولي اهتماما بالغا بالاستثمار في هذا المجال خاصة وان السياق بينهما وبين المنافسين يتمحور حول هذه النقطة.[2]

[1] رحيل أسيا، (مرجع سابق) ص25.

[2] على السلمي، خواطر الإدارة المعاصرة، دار الغريب للنشر، القاهرة، د/ط، 2001، ص 335.

المبحــث الثالث: مقاربة بيداغوجية للمقاربة بالكفاءات

المطلب الأول: استراتيجية المقاربة بالكفاءات

1/ استراتيجية حل المشكلات: يرى **ستيرنبرج Sternberg** سنة 2003 أن استراتيجية حل المشكلة يسعى الفرد من خلالها إلى تخطي العوائق التي تواجهه ، وتحول بينه ، وبين الوصول إلى الهدف الذي يسعى إلى بلوغه ، فيما يعرف **هارب برلاند** حل المشكلة بأنه القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في التعامل مع المشكلة، إلى المرحلة النهائية، التي تشكل الهدف المراد تحقيقه، أما **سولسو Salso** سنة 2001 فيرى أن حل المشكلة يتضمن عمليات موجهة نحو اكتشاف حلول لموقف بطريقة محددة فالمشكلة عبارة عن حالة من الاختلاف بين الوضع القائم، أو المدرك للفرد، وبين الوضع الذي يسعى إلى الوصول إليه، واعتماد على ذلك نجد أن وضع حل للمشكلة ينطوي على ثلاثة مكونات رئيسية هي:[1]

أ- حالة ابتدائية أو وضع راهن: ومثل هذا الوضع غير المرغوب فيه بالنسبة للفرد يدفعه إلى التخلص منه .

ب- وضع هدفي : وهو الحالة التي يسعى الفرد إلى الوصول إليها.

ت- مجموعة استراتيجيات: وهي الوسائل والإجراءات التي يلجأ إلىها الفرد للانتقال من الوضع الراهن إلى الوضع المنشود.[2]

---

[1] سليمة بلخيرى: (المرجع السابق) ص41.

[2] محمد عودة الريماوي وآخرون، **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، 2006، ص 376.

1-1- الشروط التي يجب إتباعها في طريقة حل المشكلات:

- اختيار مشكلة تنصب على إحدى القضايا الخاصة أو العامة، لكنها مشوقة تؤدي إلى خلخلة توازن جميع المتعلمين، وإلى استفزازهم من أجل البحث عن الحلول بواسطة تعبئة، وتجنيد مواردهم المعرفية والحركية ... [1]

- اختيار المدرس للمشكلات التي تتلاءم مع مستوى نضجهم العقلي، وقدراتهم الذاتية على التفكير والفعل في الآن نفسه، وتجنب التعقيد الذي يؤدي إلى الإرتكاسة والتثبيط فيما يؤدي التبسيط المفرط إلى عدم تحفيز المتعلم.

- إقامة حوارات أفقية بين مجموع المتعلمين، وخلق صراعات سيسو معرفية من شأنها تخصيب لوضعية وبناء الكفاءات اللازمة، وتحقيق الإنجازات والتمظهرات الدالة على حصول الكفاءة إن التعلم بواسطة حل المشكلات يسعى إلى وضع المتعلم أمام وضعية معقدة، يتطلب منه إدماج مكتسباته القبلية، واستثمارها بأسلوب يساعده على إيجاد حل للمشكلة المطروحة، بحيث يقترح كل تلميذ من مجموعة الفوج حلا للمشكلة في إطار تعاوني، وقد تطرح بعض الوضعيات التي يعالج فيها المشكل بحلول فردية، والمبدأ الأساسي الذي يقوم عليه هذا النموذج من التعلم هو أن التلاميذ تتاح لهم الفرصة بشكل أفضل للمساهمة الفعالة في بناء معارفهم تدريجيا، عن طريق وضعهم أمام مشكل معين، ويقتصر دور المدرس ضمن هذا النموذج على تقديم المساعدة المنهجية للتلاميذ، وفي اختيار الوضعيات التي تناسب الموقف التعلمي الجديد. [2]

- اختيار مشكلة متمركزة حول المعارف التي ينبغي اكتسابها، وهذا يعني تحفيز المتعلمين، وجعلهم يبحثون بطرائق ناجعة، وفي الاتجاهات الصحيحة.

---

[1] سليمة بلخيرى، (المرجع السابق) ص 41- 42.

[2] خير الدين هني، (المرجع السابق) ص 160- 161.

- تتضمن طريقة حل المشكلات في العلوم اعتماد الفرد المتعلم الطالب على نشاطه الذاتي لتقديم حلول المشكلات العلمية المطروحة.

- كما تمكن الفرد الطالبين اكتشاف المفهوم أو المبدأ أو الطريقة التي تمكنه من حل المشكلة المبحوثة وتطبيقها في مواقف مختلفة جديدة أن حل المشكلات يتضمن عمليات عقلية وأكاديمية وتعليمية يكتشف المتعلم مجموعة من القواعد أو المبادئ المتعلمة سابقا والتي يمكن للفرد أن يطبقها للوصول إلى حل مشكلات جديدة غير مألوفة.[1]

2-1-خطوات طريقة حل المشكلات:

أ- اختيار وضعية المشكلة: أن تقع المشكلة مما يعرف بمجال التحدي.

-أن ترتبط بالكفاءات المحددة المراد تحقيقها.

-أن تكون المشكلة ذات دلالة ومعني بالنسبة للتلاميذ.

ب-تصدير المشكلة: تحليلها أي عناصرها المكونة لها.

- تشجيع التلاميذ على طرح التساؤلات.

ج- جمع المعلومات: مساعدة التلاميذ للوصول إلى المعلومات

- التمييز بين المعلومات والبيانات.

- مساعدتهم على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة.

د- الوصول إلى حل المشكلات: مساعدة التلاميذ للوصول إلى النتائج.

[1] سليمة بلخيرى، (المرجع السابق) ص 42.

- عرضها بشكل واضح.

- التأكد من صحتها باختبارها في وضعيات مشابهة.[1]

2/ استراتيجية المشروع: إن بيداغوجيا المشروع عبارة عن طريقة تقوم على تقديم مشروعات للتلاميذ في صيغة وضعيات تعليمية تعلمية، تدور حول مشكلة اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية، أو ثقافية واضحة، و بالتالي جعلهم يشعرون بميل حقيقي إلى دراسة هذه المشكلة، والبحث عن حلول مناسبة لها بحسب قدرات كل واحد منهم، كما انه يشجع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة المتعلم من إظهار إلى التطبيق من ناحية وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى وتعد استراتيجية التعلم بالمشاريع نموذجا للتعلم الممركز على المتعلم كونها تعطيه الإحساس بالتملك حيث أنها تنطلق من أسئلة محورية قد يطرحها هو بنفسه وتكون هذه الأسئلة ذات علاقة مع وحدات أو أهداف محددة في المنهاج. [2]

- تمنحه الإحساس بالمسؤولية بحيث يلعب الدور المحوري في العملية التعليمية التعلمية، من حيث انه يختار الأسئلة المحورية لمشروعه وتوجيه عمليته التعليمية بما يتناسب ومستواه المعرف، كما يقوم بالتأمل الذاتي في صيرورته التعلمية أي مراحلها المختلفة، وعليه فطريقة التدريس بالمشاريع ترتكز على أنشطة تعليمية تعلمية مفتوحة وطويلة المدى وقريبة إلى الواقع المعيش للمتعلم.[3] ومن مبادئ التي تعتمد عليها بيداغوجيا المشروع وهي:

- تحديد الوضعيات التي تركز عليها كل فعل تعلمي.

---

[1] محمد بن زكريا، عباد مسعود، (المرجع السابق) ص 106.

[2] سليمة بلخيرى، (المرجع السابق) ص 43.

[3] لغزيلي فاتح، (المرجع السابق) ص 80.

- هيكلة التعلمات لجعل الإجابة تدور حول الإشكاليات الجديدة.

- استثمار السيرورات بشكل فعال لكي تتحقق التعلمات المطلوبة.[1]

2-1- أنواع المشاريع: إما فردية أو جماعية:

- **فردية:** هي التي يقوم فيها كل تلميذ بتنفيذ مشروع لوحده، كأن يطلب المعلم من كل تلميذ إنجاز مكعبات في حصة التربية الشكلية لاستغلالها وحصة الرياضيات.

- **جماعية:** وهي الأعمال التي تستند إلى مجموعة من تلاميذ الصف الواحد، ويتم فيها التلاميذ، بحيث يختار كل فوج المشروع الذي يرغب في انجازه يتم تحت إشراف المعلم.[2]

2-2- خطوات استراتيجية المشروع: في كل مشروع تربوي يتضمن عدة خطوات:

2-2-1- اختيار المشروع: وهي أول مرحلة وأهمها، واختيار نوع المشروع الذي يطلب من المتعلمين القيام به يجب على المعلم أن يراعي عدة شروط هي:

- ظروف المدرسة وبيئة المتعلمين.
- أن يعبر المشروع عن مشكلة حقيقية عند المتعلمين.
- أن تكون المشكلة واقعية أي مأخوذة من الحياة العادية.
- أن يكون المشروع قائما على نشاط المتعلم وسعيه بشكل يساعد على إدراك نتيجة ما يقوم به. [3]

---

[1] سليمة بلخيرى، (المرجع السابق) ص 43.

[2] إبراهيم عبد العزيز الدعلج، المناهج (المكونات الأسس التنظيمات) دار القاهرة للطباعة والنشر، مصر ط1، 2007، ص 99.

[3] عاشور راتب قاسم، أبو الهيجاء الرحيم عوض، **المنهج بين النظري و التطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، الأردن، 2000، ص 270-271.

- أن يكون المشروع المختار متوازنا ومتنوعا في أهداف بحيث لا تركز على الجانب العقلي أو التفكير الآلي في المواقف، بل يتعدى ذلك، فيضمن نشاطا جسميا وذهنيا، واجتماعيا، وانفعاليا، حتى يتحقق النمو المتكامل للمتعلم.[1]

2-2-2- تخطيط المشروع: بعد اختيار المشروع يسرع التلاميذ بإشراف المعلم بوضع مخطط لتنفيذ النشاط، ويراعي في التخطيط ما يلي:

- تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع، وذلك من أجل انتقاء الأنشطة والوسائل التي تقود تحقيق الأهداف.

- تحديد نوع النشاط الفردي والجماعي اللازم لتحقيق الأهداف.

- تحديد الطرق المتبع في تنفيذ النشاط، ودور الأفراد والجماعات فيه.

- تحديد مراحل تنفيذ المشروع، وتحديد متطلبات العمل في كل مرحلة.[2]

2-2-3- تنفيذ المشروع: وفيما يتم ترجمة الخطة المرسومة للمشروع وذلك حسب شكل العمل أي إذا كان العمل فردي أو مجموعات متعاونة، يعني أن في هذه المرحلة يكون دور المعلم موجها لهذا النشاط إذ يجب عليه:

- التأكد من أن كل متعلم يقوم بدور نشط ويشارك بشكل فعال في عملية التنفيذ ولا يتكل بعضهم على البعض الآخر.

- التأكد من التزام المتعلمين بما جاء بالخطة الموضوعية سلفا مع مراعاة عنصر المرونة في عملية التنفيذ. [3]

- التأكد من الزمان والمكان والرغبات.

---

[1] عاشور راتب قاسم، (المرجع السابق) ص271.

[2] سليمة بلخيرى، (المرجع السابق) ص43.

[3] عاشور راتب قاسم (المرجع نفسه) ص 271.

- لابد أن يكون المشروع غير مكرر حتى يدفع للطلاب إلى الإبداع والتجديد.[1]

2-2-4- تقويم المشروع والحكم عليه: وتعتبر هذه المرحلة آخر مراحل المشروع وفيها يتم الحكم على المشروع، للوقوف على جوانب القوة والضعف في كل مرحلة من مراحل الانجاز، من خطة العمل الذي وضعها المتعلمين والمشكلات التي صادفتهم أثناء العمل، والمدة الزمنية التي استغرقها التنفيذ، ومدى تحقيق الأهداف المرسومة، وتتم عملية تقويم المشروع على مرحلتين:

- التقويم المرحلي ويتعلق في كل مرحلة وخطوة في حينها.

- التقويم الشمولي ويتعلق بالمتابعة النهائية عند استكمال المشروع..[2]

المطلب الثاني: بيداغوجيا لتدريس بالكفاءات: إن المقاربة بالكفاءات تستند إلى نظام متكامل ومندمج تلجأ إلى مجموعة من الطرق التدريسية والاستراتيجيات والأساليب لتحقيق الأهداف التربوية أو تعليمية في إطار منهاج دراسي معين ولا يمكنه ذلك إلا إذا كان على اطلاع واسع بها، وكيف يوظفها ومتى يستخدمها، وإلى أي مدي يوقف فيها، حيث هناك مفهوم نظري للبيداغوجيا الكفاءات يتميز بالشمول يضم مختلف المفاهيم القريبة منه أو التي تتقاطع معه، كالقدرة والأداء والمهارة والمعرفة والانجاز وبذلك يصبح المفهوم مركبا، حيث لا يمكن أن يتحدث عن المقاربة بالكفاءات ونتبناها في العملية التعليمية التعليمي إذ لم يحقق خلالها التلميذ ذاته ويشتغل وفق قدراته وعملياته الذهنية الخاصة، كما أن المقاربة بالكفاءات لا تولي ظهرها للمعارف ولا يمكن الاستغناء عنها المقاربة بالكفاءات، ولا يمكن الاستغناء عنها إذ يقول **بروفود** المقاربة بالكفاءات لا تفرض المحتويات والمواد التعليمية وإنما هي تؤكد على ضرورة تفعيلها في المدرسة وفي الحياة.[3]

---

[1] عاشور راتب قاسم، (المرجع السابق) ص271.

[2] المرجع نفسه، ص272.

[3] المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، **التدريس والتقويم بالكفاءات**، العدد19، ص4-5.

المطلب الثالث: خطوات التدريس بالكفاءات:

الخطوة الأولى: تحديد الهدف أو ما يعرف "بالكفاءة الختامية": فلا يمكن اكتساب المتعلم أي كفاءة ما لم يكن الهدف محدد بدقة وفق شروط الهدف الإجرائي وأن يدرك المتعلم ما هو منتظر منه بالضبط.

الخطوة الثانية: تحديد المهارات القبلية: أي تحديد المكتسبات والمعارف القبلية، فتعلم أي كفاءة ترتكز على المهارات والكفاءات التي تعلمها التلميذ سابقا فبقدر ما تكون مكتسباته السابقة جيدة يسهل تعلمه اللاحق.

الخطوة الثالثة: تحديد الكفاءة بدقة: أي تعريف الكفاءة المراد تعلمها تعريفا شاملا تحدد فيه نوع الكفاءة، مجالها ومستواها، وطريقة أدائها والوسائل المستعملة فيها.

الخطوة الرابعة: تحليل الكفاءة: أي تحديد المهارات الجزئية المكونة لها، فعلى المعلم أن يستخلص كل المهارات الضرورية التي يجب أن يتلقاها التلميذ كي يكتسب الكفاءة المحددة ويتطلب تحليل الكفاءة الجوانب التالية:[1]

- تحديد مكونات الكفاءة.
- تحديد أهم العوامل المساعدة على اكتسابها.

الخطوة الخامسة: تحديد أهم المؤشرات الدالة على تعلم الكفاءة بالفعل: أي ما هي السلوكات والأداء التي تظهر عند المتعلم لنحكم علىه بأنه اكتسب الكفاءة المراد تعلمها.

الخطوة السادسة: تعتمد المقاربة بالكفاءات على طريقة حل المشكلات :وتتمثل في وضع المتعلم أمام موقف جديد يتطلب التفكير في طرائق مختلفة وخيارات متعددة للحل واتخاذ القرارات المناسبة، وتجريب الحلول المختارة وتقويم النتائج فلا يجوز إعطاء التلاميذ خطوات الحل أو نطلب منهم تكرار خبراتهم أو إعادة حل مشكلة معروف حلها لدىهم سابقا.[2]

---

[1] محمد الصالح حثروبي، **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، (المرجع السابق) ص 93.

[2] المرجع نفسه، ص 94.

وفي ختام موضوع هذا الفصل ومن خلال الاطلاع عليه يتضح لنا أن المقاربة بواسطة الكفاءات أصبحت تحتل مكانة بالغة الأهمية، لكونها الركيزة الأولي التي تستند عليها المجتمعات لبلوغ التطور والازدهار بشكل كبير في المناهج التربوية التي تعتمد عليها داخل المؤسسات التعليمية، ذلك من خلال مفهومها أو بطرائق العمل بها فهي تمثل ذلك التفاعل مابين مجموعة من المعارف والمهارات وتطوير القدرات الفكرية والمعرفية وتجعل من المتعلم المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية.

الفصل الثاني:

في ديداكتيك الفلسفة ومركزاته

تمهيد

المبحث الأول: أصول ديداكتيك الفلسفة وتطوره

المبحث الثاني: ديداكتيك الفلسفة مفهومها ومجالاتها

خلاصة

بعد تعرفنا في الفصل الأول على المقاربة بالكفاءات وأهميتها في مختلف المجالات بالأخص في مجال التعليم، يأتي هذا الفصل ليحاول تسليط الضوء على مجال التعليم باعتباره الوسيلة الأساسية التي تؤسس عليها المنظومة التربوية، وجعلها مواكبة للتطورات العصر، حيث تحضي التعليمية بشكل عام في الآونة الأخيرة مكانة خاصة في الدول المتقدمة، إذ أصبحت محل استقطاب في الفكر المعاصر، وتولي أهمية كبيرة من جميع جوانبها لان التعليم عنصرا أساسيا للتنمية ومفتاح التطور والرقي والازدهار، أما ديداكتيك الفلسفة تعتبر احد التعلمات الخاصة (ديداكتيك المواد) التي اهتمت بالبحث عن بديل للطرق التقليدية في التعليم لغاية تفعيل العملية التعليمية، وانطلاقا من هذا سنحاول في هذا الفصل التعرف أصول ديداكتيك الفلسفة وتطوره؟ وما هو مفهوم الديداكتيك؟ وهي عناصر العملية التعليمية؟ وأهميتها؟ والبحث عن طبيعة ديداكتيك الفلسفة ومجالاتها؟ وما هي الوضعيات والوسائل التي تساعد في تدريس الفلسفة؟ وما هي طرائق تعليم الفلسفة؟

المبحث الأول: أصول الديداكتيك الفلسفة وتطوره

المطلب الأول: نشأة والتطور التاريخي الديداكتيك الفلسفة

كان أول ظهور لمصطلح الديداكتيك (التعليمية) في منتصف القرن السادس عشر تدل على أنها فن التعليم تطرح من خلال النظريات والقوانين العلمية، وظل هذا اللفظ يشير إلى كل ماله علاقة بالتعليم، واستعمل هذا المصطلح بهذا المعني في علم التربية لأول مرة في عام 1613 في بحث حول نشاطات التعليمية للتربية من قبل **كشسوف هلينجو يواخيم يونج** اثر تحليلهما لأعمال المفكر التربوي **فولفكانج راتيش** تحت عنوان تقرير مختصر في الديداكتيكا، أي فن التعليم عند راتيش،[1] وفي سنة 1646 استخدم ***جون أموس كومنيوس** في كتابه الديداكتيكا الكبرى ويقول: " الفن العام لتعليم الجميع كل شئ أي أن فن تعليم الجميع مختلف المواد التعليمية فهي ليست للتعليم فقط بل للتربية أيضا."[2] واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم وفي ذلك مرت التعليمية عبر تاريخ تطورها إلى ثلاثة مراحل:

1- من فن التعليم إلى نظرية التعلم: في أوائل القرن التاسع عشر قام عالم التربية الألماني **هربارت فريدريك**(1776-1841) بوضع الأسس العلمية للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد وتعليمه بالتدرج، لذلك فهي تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط وقد أصبحت وظيفة التعليمية الرئيسية تحليل نشاطات المعلم في المدرسة لا غير.[3]

---

[1] عبد القادر لويسي، **المرجع في التعليمية " الزاد والسند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2016، ص20.

***جون أموس كومينيوس:**(1592-1670) يعتبر من أفضل معلمي الواقعية الحسية من أهم مؤلفاته باب اللغات المفتوح.

[2] نقلا عن كريمة بودرواز، **درس الأول- مدخل إلى التعليمية (التاريخ والنشأة)**، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة2، 2017-2018، صص1-2.

2- من التعليم إلى التعلم: في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديد بزعامة **جون ديوي** بين 1859- 1952، وأكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي الفعال للمتعلم في العملية التعليمية، واعتبر التعليمية نظرية للتعلم لا للتعليم على حد تعبيره، إذ ليس للطفل وعاء نملؤه وإنما مصباح نوقده.[1]

3- التفاعل بين التعليم والتعلم: مع حلول القرن العشرين ونتيجة للتطور البحث في التربية اتضح أن النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند هربارت وجون ديوي كانت نظرة قاصرة، لأنهما فصلا التعليم عن التعلم، وأكدت تلك الدراسات أن نشاطات كل طرف في العملية التعليمة يربطها التفاعل النقي مع الطرف الأخر. فعندما يقوم المعلم بتقديم الدرس فالتلاميذ يقومون بعملية التعلم في نفس الوقت، مصاحبة لتفاعلات وجدانية بين المعلم والمتعلم في حجرات الصيفية، وبالنظر إلى هذه الاعتبارات فإن مدلول كلمة التعليمية تغير ليصبح مكافحا لتحليل سيرورات تعليم وتعلم المضامين الدراسية وعليه تم ربط فعلى للتعليم والتعلم في عملية تحليلية واحدة غير قابلة للانفصال، متضمنة في المدلول الحال لمصطلح التعليمية.[2] وهكذا بدا الديداكتيك يضحى بالكثير من الدراسات لدى العلماء، وأصبحت مركز الثقل في بناء وإعداد المعلمين والمتعلمين في التربية.[3]

وفي الربع الأخير من القرن العشرين أخد مصطلح ديداكتيك المواد بصفة عامة وديداكتيك الفلسفة بصفة خاصة يبرز بقوة في العالم العربي، وفي مرحلة من مراحل تاريخ التعليم في الجزائر بدا ظهور ديداكتيك الفلسفة كما يذكر **فيليب سرمجان Philippe Sarmejane** في 1993 وهو ما يؤكده **ميشال طوزي Michal Tozzi** عندما يقول "أن تأسيس ديداكتيك الفلسفة بالمعني الحديث للكلمة يعني **ديداكتيك تعلم التفلسف**، وهو

[1] كريمة بودرواز، (المرحع السابق) ص1-2.
[2] عبد القادر لورسي، (المرجع السابق) ص 20-21.
[3] زوليخة علال، التعليمية المفهوم، النشأة والتطور، مجلة الأدب واللغات، العدد4، جامعة محمد البشير الابراهيمي ، جوان2016، برج بوعريريج، الجزائر، 135.

شئ حديث إذ لم يظهر في فرنسا سوى في التسعينات عكس ما هو عليه بالنسبة لديداكتيك المواد الأخرى، والتي ظهرت في هذا البلد منذ السبعينات غير أن المساهمة لإعداد لديداكتيك تعلم التفلسف كان في منذ سنة 1988 كما يصرح طوزي نفسه في مواضيع أخري، بل أن أطروحته لنيل شهادة الدكتوراه كانت حول ديداكتيك لتعلم التفلسف في سنة 1992.[1] وكذلك أطرا **ميشال طوزي** ملتقي حول ديداكتيك لتعلم التفلسف من خلال وثيقة عمل حول الموضوع، اعتمدت في برنامج الجامعة الصيفية لسنة 1998 وبالمؤازرة نظمت ملتقيات حول ديداكتيكا المواد، وديداكتيكا الفلسفة خصوصا وعقد ملتقي حول الفلسفة والتعليمية يومي9 و 10 أفريل 2001 من طرف قسم الفلسفة بوهران، نشرت أشغاله بمجلة منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي بعنوان الفلسفة و الديداكتيك، كما اهتمت المجموعة المتخصصة لمادة الفلسفة بموضوع ديداكتيكا الفلسفة من خلال بعض ملتقياتها، ومن حيت الدراسات الأكاديمية حول تدريس الفلسفة بالجزائر قام **أكلي قوقام** بدراسة نظرية وميدانية لنيل شهادة الماجستير، بمعهد علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر موسومة ب "المحتوى التربوي" و "التفكير الاستدلالي" مادة الفلسفة في الأقسام النهائية الأدبية.[2]

وفي الجامعة الأردنية قامت بتنظيم مؤتمر فلسفي عربي الأول، والذي نشرت بحوثه في كتاب الفلسفة في الوطن العربي المعاصر، وغياب المشاركة الجزائرية في هذا المؤتمر وانعقدت الندوة الفلسفية الثانية عشرة، التي نظمتها الجمعية الفلسفية المصرية بجامعة

[1] ميشال طوزي، **المقاربة بالكفايات في تدريس الفلسفة**، ت عز الدين خطابي، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، المملكة المغاربية، الرباط، 05 ديسمبر 2018، ص3-4-5.

[2] بوداود حسين، **تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، دراسة تحليلية نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية**،رسالة دكتوراه في علوم التربية، 2006-2007، جامعة الجزائر، ص89.

القاهرة والتي نشأ انشغالها مركز الدراسات الوحدة العربية بعنوان الفلسفة في الوطن العربي. وفي المغرب الأقصى حضت ديداكتيكا الفلسفة بأهمية خاصة نذكر على سبيل المثال **كتاب عبد المجيد انتصار** الموسوم ب الأسلوب البرهانى الحجاجى في تدريس الفلسفة من اجل ديداكتيك مطابق، **وكتاب عبد القادر المذنب** الموسوم ب الفلسفة فكر وبيداغوجيا وكتاب عزيز لزرق الموسوم ب أسئلة الفلسفة ورهانات تدريسها التبليغ، التفلسف، الكتابة.[1]

وكذلك أصحاب معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك إلى **ايت موحي** محمد من خلال مقاله الموسوم بديداكتيك الفلسفة، أسئلة التأسيس ومنطلقات البناء. تلك هي بعض الدراسات التي تدعوا إلى تطوير تدريس الفلسفة والبحث في مشكلات هذا التدريس ، وتلح على تعليم التفلسف وتؤكد على أهميته تدريسه.[2]

المطلب الثاني: مفهوم الديداكتيك

إن مصطلح الديداكتيك يستخدم في كل مواقف العملية التعليمية من خلال ارتباطه بالوسائل المدعمة للعلم والتعليم، ومن الأنشطة التي تحدث داخل الأقسام من خلال أنها تستهدف مجموعة من المهارات والمعارف المعلومات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، ونظرا لتطور التعليمية في وقتنا الحالي سنحاول الوقوف عند معناها اللغوي ومعناها الاصطلاحي.

[1] بوداود حسين، (المرجع السابق) ص93.
[2] المرجع نفسه.

1/ في المعنى اللغوي: تشتق لفظة التعليمية (الديداكتيك) من الفعل "علم" جاء في معجم لسان العرب لابن منظور أن هناك معان كثيرة للتعليمية، وعلم من صفات الله عز وجل العليم، العالم والعلام.[1]

يقول الله عز وجل {أو ليس الذي خلق السماوات, والأرض بقادر على أن يخلق مثلهم بلى وهو الخلاق العليم}.[2]

ويقول {هو الله الذي لا إله هو عالم الغيب والشهادة وهو الرحمن الرحيم}.[3]والعلم نقيض الجهل علم عالما، وعلم هو نفسه ورجل عالم وعليم من قوم علماء فيها جميعا وتقول علم علمته ووقفه أي وثقفه.

وعلم علما فهو اعلم علمته وعلمه تعلمه و يعلمه علما وسمة.

ومعناه في قاموس المحيط: وتقول "علمه العلم تعليما... وعلمه إياه فتعلمه."[4] وفي ذلك نستنتج أن التعليمية تهتم بكل ما هو تعليمي تعلمي.

والتعليمية في اللغة العربية، مصدر لكلمة تعليم وهذه الأخيرة مشتقة من "علم" أي: وضع علامة أو سمة من السمات لتدل على الشئ لكي ينوب عنه ويغني عن إحضاره إلى مرآة العين فيكون ذلك أسهل وأخف وأقرب من تكلف إحضاره. والتعليم مصدر علم يعلم بمعني عرف أو جعله يعلم.[5]

---

[1] ابن منظور، **لسان العرب**، حرف العين، مادة (علم)، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت لبنان، ط1، ج9، 2006، ص416.

[2] القران الكريم، سورة يسن(18).

[3] القران الكريم، سورة الحشر (22).

[4] الفيروز أبادي، محمد يعقوب، **القاموس المحيط**، محمد نجيب العرقسوس، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشروالتوزيع، بيروت لبنان، ط8، 1426-2005، ص386.

[5] مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص 264.

أما في اللغة الفرنسية فإن كلمة ديداكتيك (Didactique) مشتقة من الأصل اليوناني (Didaction) وتعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا البعض الآخر، أو أتعلم منك وأعلمك، وكلمةDidasko تعني أتعلم و Didaskienتعني التعليم.[1]

ومن أهم المصطلحات التي اشتهر بها مصطلح الديداكتيك: التعليمية، تعلميات، علم التعليم، علم التدريس...

2/ في المعنى الاصطلاحي: إن مصطلح الديداكتيك من المصطلحات الايجابية الأساسية في العملية التعليمية التي تطرق إليها معظم العلماء والدارسين لغرض الوصول مفهوم عام شامل لها حيث يعرف **ميلاري** الديداكتيك مجموعة من الأساليب والطرق والتقنيات التعليمية.[2]

يعرفها **لاجوندر Legendre**"علم إنساني مطلق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات.[3]

كما يعرف بوداود حسين نقلا عن **دوستيل Desautel :** " الديداكتيك انه علم تطبيقي موضوعه تحضير وتجريب استراتيجيات تهدف إلى انجاز مشاريع باعتبار أنها تكتسي خصائص العلم."[4] وقد عرف **محمد الدريج** الديداكتيك في قوله أنها " هي الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي أو الحركي..." أي أنها دراسة علمية لتنظيم وضعيات التعلم لبلوغ التعلم الأهداف المرجوة.[5]

[1] عبد القادر لوريسي، (المرجع السابق) ص19.
[2] كريمة بودرواز، (المرجع السابق) ص 3-4.
[3] بوداود حسين، (المرجع السابق) ص 66.
[4] المرجع نفسه.
[5] محمد الدريج، التدريس الهادف، عالم الكتب ، الرياض، ط1، 1994، ص21-22.

كلود غانيون G.Gagnon في دراسته التي أصدرها سنة 1973 بعنوان ديداكتيك المادة La didactique dune dixipline يرى أن الديداكتيك إشكالية إجمالية وديناميةتتضمن تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وغاية تدريسها وإعداد لفرضياتها الخصوصية انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة وباستمرار لعلم النفس والبيداغوجية وعلم الاجتماع.[1]

ويقصد هنا أن التعليمية تتعلق بتدريس مادة معينة، وفي طبيعة الدراسة وتقنياته وغايته من تدريسها والاستعانة ببعض العلوم المتصلة.

ويذهب معظم الدارسين إلى التمييز بين نوعين من الديداكتيك وهما:

- الديداكتيك العامة General Didactique : ويقصد بها الدروس والممارسة الصفية والاهتمام بالأنشطة الدراسية الفردية والجماعية، وتبيان الكيفية التي يوظف بها المتعلم المقرر الدراسي والكتاب المدرسي، أي أنها تهتم على ما هو مشترك في تدريس جميع المواد وبصفة عامة (طرائق التدريس بصفة عامة).[2]

- الديداكتيك الخاصة Special Didactique : فتهتم بما يخص تدريس مادة من مواد التدريس من حيث الطرائق والأساليب الخاصة بها، يعني أنها تهتم بتدريس مادة تدريسية على حدة أو مستوى معين، وتهتم بنفس القوانين والنظريات التي تعتمدها التعليمية العامة لكن مجالها محصور بمادة واحدة فقط.[3]

ومن بين التعاريف السابقة نستنتج أن الديداكتيك مجموعة من الطرائق والوسائل التي تساعد في تدريس مادة معينة، فهو يهتم بالمادة وتدريسها وما تطرحه من معوقات

[1] بشير ابرير، **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، الأردن ، ط1، 2007، 8-9.
[2] جميل حمداوي، **محاضرات في الديداكتيك العامة**، دار الريف للطبع والنشر الالكتروني، المملكة المغربية، ط4، 2020، ص 16.
[3] المرجع نفسه.

مرتبطة بمحتواها وبمفاهيمها ومنطقها وتقنياتها، وكما يهتم من جهة أخري بالمتعلم من خلال بناء وتنظيم وضعيات تعلم، تكسبه مهارات ومعارف وكفاءات، وكذلك بالمعلم ودوره في تسيير العملية التعليمية.

2-1-الديداكتيك والمصطلحات المتقاربة

2-1-1- الفرق بين الديداكتيك والبيداغوجيا و التربية: هناك خلط كبير في مصطلح الديداكتيك والبيداغوجيا والتربية، حيث اعتبرت الديداكتيك ليس علما قائما بذاته بحيث يرى **لالاند** أن الديداكتيك هو مجرد شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس واشمل منه. ويوافقه الرأي **أبلي هانس** حينما يذهب إلى أن الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا بمهمات تربوية ذلك لإنجاز بعض تفاصيلها.[1]

وينظر ادم سميث إلى أن الديداكتيك احد فروع التربية ينحصر موضوعها في خلاصة العلاقات و المكونات بين الوضعيات التربوية، إضافة لوسائطها وموضوعها ووسائلها ضمن إطار وضعية بيداغوجية.[2]

وفي ظل هذا الصدد سنقوم بالبحث في الديداكتيك (الذي سبق ذكره) و البيداغوجيا والتربية لنبين الفروق والعلاقة بينهما.

- **البيداغوجيا Pédaogogie:** تعتبر البيداغوجيا في دلالتها اللغوية تتألف من كلمتين **Péda** تعني الطفل و **ogogie** يعني التهذيب وتأديب والتكوين والتربية، وتدل أيضا على التربية العامة أو فن التأديب، وفن التعليم...[3]

---

[1] أندري لالاند، **موسوعة لالاند الفلسفية، معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية**، تعريب احمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، د/ط/، مجلد1، 2001، ص68-69.

[2] كريمة بودرواز، (المرجع السابق) ص2-3.

[3] أحمد أوزي، **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 150.

فكلمة بيداغوجيا إغريقية الأصل وكانت تدل على العبد الذي يرافق في تنقلاته والأخذ بأيديهم ومصاحبتهم ، وتطور استعماله على يد المربي Pédagogne واعتبرت جملة من الأنشطة التعليمية والتعلمية التي تم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين.[1]

- **التربية Education:** في دلالتها اللغوية تعني السياقة والقيادة والرعاية وتهذيب الطفل والتأطير وتكوينه وتربيته، وهي بالمعني العام ممارسة وتطبيق ، أو عبارة عن تراكمات من الخبرات حملها الكبار ونقلوها للصغار، ومنه نستنتج أن التربية والبيداغوجيا يشيران إلى نفس المعني اللغوي وهو القيادة والتوجيه والتهذيب. [2]

وعلى الرغم من وجود تداخل بين المصطلحات الثلاثة (الديداكتيك، البيداغوجيا، التربية) فإنه يوجد اختلاف بينهما، فإن البيداغوجيا نظرية عامة تهتم بالمتعلم (الطفل) وقضايا التعليم ومشاكله، بينما الديداكتيك يهتم بتبليغ المعارف ونظريات التعلم، وإذا كانت البيداغوجيا نظرية فإن التربية تطبيقية ضرورية لمواجهة الحياة.[3]وبالرغم من الفوارق الموجودة بين هذه المصطلحات، إلا أنهما يشتركان في دراسة الظواهر التربوية التعليمية ويسعيان إلى معرفة التعلمات ونظرياتها وتطبيقها.[4]

2-1-2-الفرق بين التعليم والتعلم والتدريس: هناك خلط كبير بين التعلم والتعليم والتدريس لكثرة تداولها في الإطار التعليمي يجب التمييز بينهم:

- **التعلم Leering:** هو عبارة عن العملية التي ينتج عنها ظهور سلوك جديد أو تغيير دائم نسبيا، في سلوك عن طريق الاستجابة إلى موقف معين شريطة أن لا تكون صفات التغيير ناتجة عن الغريزة الفطرية أو النضج الفسيولوجي....

[1] أحمد أوزي، (المعجم السابق) ص150.
[2] جميل حمداوي، (المرجع السابق) ص 7.
[3] بوداود حسين (المرجع السابق) ص 75.
[4] جميل حمداوي، (المرجع انفسه) ص20.

أو مجموعة من العمليات المعرفية الداخلية التي تحول المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعددة من المعالجات الناجحة للمعلومات.[1]

-التعليم Instruction: هي عملية اجتماعية انتقائية هادفة تتفاعل فيها العناصر كافة، التي تهتم بالعملية التربوية من إداريين ومشرفين ومدرسين وتلاميذ، بهدف نمو المتعلم

والاستجابة لرغباته وخصائصه وأساليب تعلمه، ذلك باستعمال الأنشطة والإجراءات التي تتناسب وقدراته وإمكانياته.[2] يعني إيصال المعلم العلم والمعرفة إلى أذهان التلاميذ، ويهتم بدراسة طرق التعليم وتقنياته والطريقة الاقتصادية التي توفر لكل من المعلم والمتعلم الوقت والجهد في سبيل الحصول على المعرفة والعلم.[3]

- التدريس Teaching : هي مجموعة من الأداءات والإجراءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين وأغراض الدرس على نحو فعال.[4] وهو ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم التلاميذ وبصفة عامة، التدريس هو مجموعة من العمليات (اتصال، تعاون، نقل المعلومات، نظام، مهمة...) بين المعلم والمتعلم وحرصه على جعل المتعلم مشاركا فيما حوله في الموقف التعليمي.[5]

وانطلاقا من التعاريف السابقة نستنتج أن التعلم هو كل تغيير ملحوظ في أداء الرد ناتج عن التدريس، أي هو كل ما يستطيع الفرد اكتسابه من قدرات ومهارات وعادات... أما التعليم هو كل ما يستطيع الفرد اكتسابه من معارف وخبرات وقيم سابقة، فالعلاقة بين التعلم والتعليم علاقة وثيقة لأنهما يتماثلان وجهان لعملة واحدة(عملية التعلم والتعليم)

---

[1] أرنوف ستيج، **مقدمة في علم النفس**، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1-2، 1986-1996، ص144.
[2] ابتسام صاحب موسى الزويني، **أساليب التدريس قديما وحديثا**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1436ه- 2015م، ص27.
[3] محمود على اللسان، **التوجيه في تدريس اللغة العربية**، دراسة المعارف، القاهرة، د/ط، 1984، ص16.
[4] حسن شحاتة، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2-3، 1423ه-2003م، ص95.
[5] كمال عبد الحميد زيتون (المرجع السابق) ص 32-33.

لكن الفرق بينهما هو أن التعلم يتضمن اكتساب المهارات والقدرات، والتعليم يتضمن اكتساب المعارف والمعلومات والقيم،[1] والفرق بين التعلم والتعليم والتدريس هو الأخذ والعطاء والحوار بين المعلم والمتعلم. فالتعليم اعم من التدريس وأشمل منه أي أن التدريس فرع من فروع التعليم.[2]

التعلم	التعليم	التدريس
- داخلية يمارسها الطلبة بهدف استيعاب المعرفة. - المبادرة والتصميم وتنظيم المعارف. - اختبار الأسلوب المناسب لاستعاب المعرفة وقناة المعرفة المناسبة لذلك واختيار وبناء المخططات المناسبة. -الإفادة ما تقدم بهدف مساعدة الطالب على تنظيم معرفته وخبرته ليصل إلى حالة الفهم والاستيعاب.	- حشو عقول الطلبة التي لم يعرضها المعلم. - الامتثال والطاعة والتلقي والاستماع والحفظ لما يلقيه المتعلم. - زيادة القدرة الذهنية للطلبة وتدريبيهم على أساليب زيادة معارفهم واستخدامها كوسائط للتدريب العقلي والتكرار الالى. - ملقن ايجابي يتحدث طيلة الوقت ملم بالمعلم خبير بها.	- مساعدة الطلبة على التفاعل مع الخبرات التي يواجهها في الصف وخارجها. - تدريس الطالب على ممارسة عمليات الانتباه والتفكير وممارسة عمليات العلمي المختلفة. - وسائط تساعد الطلبة على تطوير أساليب تفكيرهم وتنظيم البني العقلية لديهم والمواقع لتجريب أفكارهم وأساليب تعلمهم. -منظم للخبرات والمواقف

[1] ابتسام صاحب موسي الزويني، (المرجع نفسه) ص 30.
[2] شاه خالد ناسوتيون، (المرجع السابق) ص64.

		ومعد للمهام التي سيتفاعل معه الطلبة ومع دوافعهم.

2-2- أهم المفاهيم المرتبطة بالديداكتيك

2-2-1- النقل الديداكتيكيLa Transposition Didactique: هو مفهوم أساسى استعمل أول مرة في ديداكتيك الرياضيات مع **شوفولار Y.Gherallard** بحيث يقول أن النقل الديداكتيكي هو "العمل الذي نقوم به عندما نحول معرفة عالمة Savoir Savant إلى معرفة قابلة للتدريس Savoir Enseigne مع مقارنة ما يحدث للمعرفة العالمة أثناء هذه العملية.[1] فكل مشروع اجتماعي للتعليم والتعلم يتكون جدليا من تحديد محتويات المعرفة باعتبارها محتويات للتعليم، وتكون محتويات المعرفة Contenu Savoir المحددة لمحتويات التعليم التي عادة ما تعد في صيغة برنامج، ذات وجود قبلي مقترنة مع العملية التي تجعل منا محتويات قابلة للتعليم، إبداعات ديداكتيكية حقيقية Cartions Didactique يتم ابتكارها تلبية لحاجات التعليم يرى **Y.Gherallard** المعرفة أثناء تحويلها من المعرفة العالمة إلى معرفة قابلة للتدريس تمر بعدة مسارات خلال عملية النقل الديداكتيكي: [2]

-**المعرفة العالمة:** وهي المعرفة المتداولة من طرف المختصين وعبارة عن أجوبة لأسئلة معطاة أو مطروحة.

-**المعرفة المدرسية:** وهي البرامج الرسمية والكتب المدرسية.

-**المعرفة المدرسة:** وهي التي يجتهد فيها المدرس في مساعدة المتعلم على إدراكها.

[1] بوداود حسين، (المرجع السابق) ص77.
[2].المرجع نفسه.

- **المعرفة المكتسبة:** وهي التي يكتسبها المتعلمين فعلا من تلك المعرفة المدرسية.[1]

2-2-2- العقد الديداكتيكيDidactique Contrat: يعني التعاقد أو العقد الديداكتيكي ظهر لأول مرة في الدراسات الخاصة،بتعليمية الرياضيات مع **شوفلار** وكان نقطة انطلاق تفكيره[2] وهو عبارة عن مجموع سلوكات مرتبطة ببناء المعرفة واكتسابها، المتوقعة من طرف المتعلمين ومجموع سلوكات المتعلم من طرف المدرس، أو هو عبارة عن عقد ضمني يتم بين المعلم والتلاميذ إذ يضمن مدى احترام شروط العقد من أطراف العقد، بحيث أن التبادلات داخل القسم تتم عن صعوبات كبيرة.[3]

2-2-3- العائق الديداكتيكيDidactique L'obstacle: وهي التي تحول العوائق دون التحصيل المعرفي، وهي عوائق تجد عمقها في المسار التاريخي والنفسي والاجتماعي الثقافي للتلميذ، يقبل على أي درس.[4]

2-2-4 الهدف العائقDidactique L'Object: وهو مصطلح وضعه **مارتينيو Martinad** في ديداكتيك العلوم الفيزيائية والطبيعية، قام باستخدام العديد من العلماء وهو يشير إلى الإستراتيجية التي يتبناها البيداغوجي، والقائمة على أساس إمكانية رفع العوائق التي تكشف عنها لدى المتعلمين، ويجب فيها أن يتم فرز العوائق باعتبار البعض منها قابلة للتجاوز، في حين لا يمكن تجاوز البعض الآخر.[5]

[1] رياض الجودي، **مدخل إلى علم التدريس المواد**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، تونس،ط2، 1441ه-2020م، ص71.
[2] وزارة التربية الوطنية، المجلة الجزائرية لتربية، المعهد التربوي الوطني، العدد4، فصل4، 1995، ص 63-74.
[3] بوداود حسين، (المرجع السابق) ص76.
[4] رياض الجوادي، (المرجع نفسه) ص74.
[5] بوداود حسين، (المرجع نفسه).

2-2-5- الوضعية التدريسية La Situation Didactique : ويقصد بها الوضعية التعليمية التي ينظمها المدرس ليساعد المتعلمين على التعلم الذاتي، ويشترط أن تكون متنوعة ومتدرجة ودالة ومشكلة.... [1]

حيث لا يستطيع المتعلم حل المشكل المطروح فيها، يستلزم في تلك الحالة بأن تستند على صياغة فرضيات عمل جديدة، وهذا ما تتميز بيه الوضعية التدريسية.[2]

المطلب الثالث: عناصر العملية الديداكتيكة (أقطابه)وأهميته

1/ عناصر العملية الديداكتكية: تتضمن العملية التعليمية بالعديد من العناصر التي تقوم بتحليل القضايا والظواهر والعلاقات التفاعلية، والتي تشكل نظاما تربويا متناسق ومتكامل في المنظومة التربوية ولا تكتمل الا باكتمال عناصرها بكونها تمتاز بأنها وضعية مثلثة تجمع بين ثلاثة أقطاب غير متكافئة وهي المعلم، المتعلم، المحتوي التعليمي(المعرفة)... وما يحدث من تفاعلات بين كل قطب من هذه الأقطاب في علاقة بالقطبين الآخرين:

1-1- المعلم: هو الوصي أو المكلف بالتأطير والتكوين والتعليم وأهم العناصر المد خلية في العملية التعليمية، تلعب دورا جوهريا في هذه العملية بحيث يعتبر طاقة الإبداع ويبني العقول، ويربي الأجيال التي من شأنها أن تعود على مجتمعنا بالنفع ويؤثر في المتعلمين،[3] من خلال نقل الخبرات والمعارف، وغيرها إلى المتعلمين ولا يقتصر

[1] رياض الجوادي، (المرجع السابق) ص75.
[2] المرجع نفسه.
[3] لصقع الربيع، **محاضرات مقياس تعليمية الفلسفة**، قسم الفلسفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2021-2020، ص18.

دوره على نقل المعرفة فقط، بل يتعداه إلى دور أخر مهم ألا وهو التربية الخلقية والروحية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين وتهذيب سلوكهم.[1]

ومن الجدير بالذكر أن المعلم الناجح هو القادر على معرفة جوانب الضعف والقوة لدى متعلميه، مما يساعده على توجيههم توجيها سليما يعكس مبادئ الوحدة في ما بينهم.[2]

ونظرا للأهمية الكبرى التي يحتلها المعلم وخاصة الاجتماعية والعلمية والدور الذي تلعبه، فإنه يجب أن يتحلى بالعديد من الشروط والصفات نذكر منها:

- أحكام العقد التدريسي بين المعلم والمتعلم.

- الاستعداد المهني والاستعداد القبلي للمهمة من كل النواحي (النفسية والأدائية والجسمية، المهارات والكفاءات اللغوية...) ويكون قادرا على تحمل مشاق المهنة، واتخاذ قرار حول الطريقة التي سيباشرون التعليم بها.

- أن يكون المعلم محبا لمهنته مخلصا في وظيفته، والتفرغ لمهنة التعليم والاكتفاء بها بحيث لا يتشتت الذهن ولا يضعف العزيمة مع انشغالات أخري (ألا ينشغل بغير صناعته).[3]

- الصبر على ممارسة عمله على أكمل وجه، بحيث هناك من علماء من ربط بالصبر ببذل جهد في تفهيم كل طالب على ما يتحمله ذهنه، ومنهم من ربطه بالكفاءة المهنية وتطوير الذات، وهناك من جعله يرتبط بمهنة التعليم في حد ذاتها.[4]

---

[1] نورمان ماكنزي وآخرون، فن التعليم وهنا التعليم، ترجمة احمد القادري، مطبعة جامعة، دمشق سوريا، د/ط، 1973، ص67.

[2] لصقع الربيع، (المرجع السابق) ص18.

[3] المرجع نفسه، ص19.

[4] أحمد فؤاد الاهواني، **التربية في الإسلام**، دار المعارف، القاهرة، مصر، د/ط، 1967، ص2001-2005.

- الكفاءة اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالا صحيحا، وان يكون على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث.

- معرفة ميدان تخصصه الأكاديمي ويكون لدبه إلمام تام للمادة التي يعلمها ومتمكنا منها وترتيب وتنظيم مواضيع المادة، التي يدرسها بحيث يتسلسل من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.[1]

- القدرة التعبيرية بالكلام وبحيث يكون الفرد قادرا أن يوصل ما لديه عن أفكار ومعلومات بسلاسة ووضوح وطلاقة دون تردد، وان يكون ذو شخصية قيادية متحكم في إدارة الحصة الدراسية وتقديم المادة بشكل مربط.

- الاهتمام بأخطاء التلاميذ واعتبارها مؤشرا في طلب المساعدة متسلل.[2]

-أن يكون قادرا على تحقيق الأهداف التعليمية.

- العناية بأنماط التعلم واستراتيجياته لدى المتعلم والحرص على التنويع في أنماط التعليم.

- العلاقة الغير المباشرة في النصح حرة أي نوع من الضبط، ويتحاشى المتعلم إظهار أي تحيز شخصي أو التفاعل لسلوك خاص محرج مع الطالب في أثناء التعليم.[3]

- يقدم للطلبة الفرص لإعادة استعمال الكفاءات المكتسبة في سياقات أخري ويقدم الدعم لهم مدة تنفيذ المهمات المطلوبة.[4]

[1] لصقع الربيع، (المرجع السابق).ص 19.
[2] احمد فؤاد الأهواني، (المرجع السابق) ص 2005.
[3] فراس الستيلي، **استراتيجيات التدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015، ص15.
[4] الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية**، بناء كفاية، مجزوءة الكفايات، إفريقيا الشرق، د/ط، ب/س، ص97.

2/ المتعلم: يعد المتعلم محورا العملية التعليمية والطرف الأساسي التي تتواجه إليه عملية التعليم، حيث يعطي الديداكتيك اهتمام كبير له من كل النواحي (نفسي، الاجتماعي، جغرافي...) باعتباره المستهدف منها فتنظر إليه من خلال خصائص المعرفية الوجدانية والفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها فيه، نظرا لارتباطها بالتحصيل وبناء محتويات التعليمية، وتأليف الكتب واختيار الوسائل التعليمية وطرائق التعليم ومن الشروط التي يجب توفيرها في المتعلم حتى يكون قادرا على عملية التعلم :[1]

- صورة الذات لدى المتعلم التي ترسخ فيه خبراته الشخصية (تاريخ العلم أو مواقف يعيشها في بيئة التعلم).[2]

- النضج العقلي للتلميذ من جميع الجوانب (عقلي، انفعالي، معرفي، اجتماعي...) والاستعداد الفطري والدوافع والانفعالات، وحتى القدرات الفكرية والمهارات ومستوى ذكائه وما يؤثر عليه من عوامل بيئته.[3]

- الدافع وهو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجهه نحو التخطيط للعمل، بهدف تحقيق مستوي من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده، وتعتبر الدافعية للمتعلم احد العوامل المهمة التي تحرك أنشطة الطلبة الذهنية في عملية التعلم وتنشطها وتوجهها وتصونها، بحيث كلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم، أي مثابرة المتعلم عليه واهتمامه به.[4]

- يشارك في الموقف التعليمي بإيجابية وحرية ويتسم باليقظة والمسؤولية، والقدرة على اتخاذ والقرار والتخطيط واعتزازه لنفسه، متمسكا بقيم وتقاليد مجتمعه وتقبل أراء الآخرين.[5]

---

[1] أنطوان صياح، **تعليمية اللغة العربية جزء2**، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008، ص 19.

[2] رياض الجوادي، (المرجع السابق) ص51

[3] لصقع الربيع، (المرجع السابق) ص19.

[4] المرجع نفسه، ص20.

[5] كوثر حسين كوجك، **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، د/ط، 1429ه-2008م، ص154.

- يسعي إلى الاستكشاف والبحث وممارسة عملية استبصار المواقف والمشكلة والخبرة، وجمع المعلومات وتحليلها وإعادة قراءتها والملاحظة والمقارنة والتحليل والنقد.[1]

3/ المحتوي التعليمية (المادة التعليمية): يتعلق هذا المستوى بمحتويات التعلم وبعمليات اكتسابها، وهي كل الدروس التي ينظمها البرنامج الرسمي أو المادة المطلوب تدريسها

للمتعلم وتشمل كل ما يتعلمه المتعلم من المعارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وقدرات وكفاءات، في عملية تعلمه واستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة وتتضمن المادة التعلمية عدة شروط:

- مراعاة طبيعة المتعلم من خلال مراعاة محتوى التعليمي لمستوى المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم وتوجههم، باختيار المفردات التي تتناسب مع السن التعليمي.

- مراعاة الأهداف البيداغوجية المسطرة مسبقا وضرورة مراعاة توافق المحتوى التعليمي مع الأهداف البيداغوجية المسطرة للمرحلة التعلمية.[2]

- ضرورة ارتباط المحتوى التعليمي بواقع المجتمع وثقافيته وعاداته، ووجوب المعلم أن يهتم مع طلابه بالدروس المهمة ما تكثر حاجاتهم إليه على غيره.[3]

-أن التعليم ينبغي أن ينظر إليه باعتباره شكلا من أشكال تنمية قدرة المتعلمين على التعلم الذاتي وعمل اكتساب مهارات جديدة.[4]

[1] فراس الستيلي، (المرجع السابق) ص18.
[2] عبد الأميرة شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، الشركة العلمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1991، ص76-77.
[3] كريمة بودرواز، (المرجع السابق) ص4-5.
[4] رياض الجداوي، (المرجع السابق) ص57.

ومن خلال ما سبق يمكننا استخلاص أن **علاقة المتعلم بالمحتوى التعليمي** من خلال اكتساب المتعلم للمحتوي التعليمي وما قد يحول من عوائق وصعوبات دون هذا الاكتساب وتفرز عدة قضايا:

أ- قضية التملك الاصطناعي للمعرفة من طرف المتعلم.

ب- قضية العوائق التعليمية التي تحول من امتلاك المتعلم للمعرفة العلمية المقدمة له.[1]

ج- قضية التصورات وضرورة الوقوف عليها و معالجتها لتسهيل عمليات امتلاك المعرفة من طرف المتعلمين.

وكذلك نستنتج **علاقة المعلم بالمحتوى التعليمي** حيث يعتبر المحور هو المجال المفضل للبحث الديداكتيكي، يتم بالاهتمام بالمعرفة التي ينبغي أن يدرسها وتفرز بالأساس قضية تحليل المضمون المعرفي من طرف المعلم وما ينتج عنها من قضايا النقل البيداغوجي.[2]

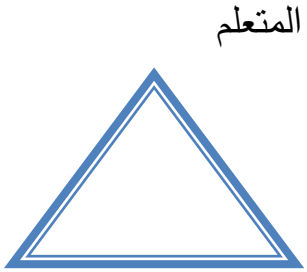
وعلاقة المعلم بالمتعلم التي ينصب الاهتمام فيها على المهام الكثيرة أو المعقدة التي يطلب من المدرس ضبطها، ومن شأنها أن تسهل حصول التعلم تفرز بدورها على ثلاث قضايا:

1-قضية العلاقات التربوية.

2- قضية العقد التعلمي الذي يربط بين كل من التلميذ والمعلم.

3- قضية التصورات التي يحملها المدرس حول مختلف المواد المعرفية التي يتعامل معها في إطار الوضعية التربوية

[1] عبد الأميرة شمس الدين، (المرجع السابق) ص77.
[2] كريمة بودرواز، (المرجع السابق) ص 5.



هذه الوضعيات الثلاثة تشكل في مجموعها مجال الدراسة التي يعالجها الديداكتيك ويتوقف على نجاح العملية التعليمية التعلمية على مدى يوسع شبكة التفاعل، حيث يهتم بدراسة الظروف التي يتم في سياقها اكتساب المعارف الخاصة بمجال معرفي معين، ويحدد العلاقة القائمة بين مختلف الأقطاب المشكلة للوضعية التعليمية التعلمية.[1]

2/ أهمية الديداكتيك

- تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية وتعمل على تطوير قدراته في التفكير والتحليل والنقد والتركيب والإبداع.

- تعمل على اكتساب المتعلم تعلمات جديدة وإذا فعلت ذلك فإنها تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلم، تنطلق من المكتسبات القبلية للمتعلم لبناء تعلمات جديدة. [2]

- تشخيص صعوبات التعلم لأجل تحقيق أكبر نجاح في التعلم والتحصيل.

- تساهم مساهمة فعالة في رسم السياسة العامة للتربية وتحديد أهدافها ووسائل تحقيقها، وفي تحديد طرق التعليم حتى تكون فعالة تمكن المعلم من تحقيق الأهداف المرسومة.

-تعتبر المعلم شريكا في اتخاذ القرارات بينه وبين المتعلمين المتعلقة بالعملية التربوية.

- تعطي أهمية كبيرة وخاصة التقويم التكويني للتأكد من فعالية النشاط التعلمي. [3]

[1] كريمة بودرواز، (المرجع السابق) ص 5.
[2] لصقع الربيع، (المرجع السابق) ص20.
[3] كريمة بودرواز، **درس2، التعليمية ومرتكزاتها وفروعها**، (المرجع نفسه) ص3-4.

المبحـث الثاني: ماهية ديداكتيك الفلسفة

المطلب الأول: تعريف ديداكتيك الفلسفة

1-الديداكتيك: يعتبر الديداكتيك والذي سبق وذكرناه الدراسة العملية لتنظيم وضعيات التعليم ومحتويات طرق التدريس وتقنياته، ولنشاطات كل من المدرس والمتعلمين قصد بلوغ الأهداف المنشودة.[1]

2- الفلسفة: تشتق كلمة الفلسفة من الجذر اليوناني " **فيلوس** " و " **صوفيا** " ومعناه محبة الحكمة يطلق عليها العلم بحقائق الأشياء، والعمل بما هو أصلح. .[2]

يعرفها **أرسطو** بأنها " هي العلم بالأسباب القصوى أو علم الموجود بما هو موجود ".

تناولت الفلسفة عبر عصورها المختلفة موضوعات متعددة في الميتافيزيقا (ما بعد الطبيعة) ونظرية المعرفة وكذلك القيم (الإكسيولوجيا) وتقوم الفلسفة بالكشف عن الحقيقة ومحاولتها معرفة الأشياء على حقيقتها، ففي أبسط معانيها تعرف أنها البحث عن الحقيقة والمعاناة في سبيل الوصول إليها ومحاولة إظهارها ونشرها بين الناس.[3]

3- ديداكتيك الفلسفة: إن ديداكتيك الفلسفة في الأساس ومن حيث ماهيتها مادة تعلمية، اذ ارتبط اسم الفلسفة بمفهوم تعليمها، وجاء في معجم التربية أن ديداكتيك الفلسفة هي " دراسة وضعيات وسيرورات تعليم وتعلم الفلسفة، قصد تطويرها وتحسينها والتفكير في المشكلات الديداكتيكية التي يثيرها تعلم هذه المادة وتعلمها." [4]

---

[1] الفارابي وآخرون، **معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)**، سلسلة علوم التربية، ط1، د/ط، ب/س ص63.

[2] جميل صليبا، **المعجم الفلسفي، الجزء الثاني**، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط1، 1979، ص160.

[3] بوداود حسين، (المرجع السابق) ص 37-41.

[4] الفارابي وآخرون، (المعجم السابق) ص 70.

يتبن لنا من خلال هذا التعريف أن تعليمية الفلسفة تجعل من المتعلم أكثر من مجرد متلق للمعارف الفلسفية أو التفكير الفلسفي، وأن دورها في الأساس جعل الطالب المتعلم منتجا للمعارف، وكذلك تهتم بدراسة الأساليب والطرق التعليمية والعملية ودراسة المشاكل والصعوبات التي تنجم عنها، والتفكير في حلول لهذه المشكلات من خلال توظيف أساليب واستراتيجيات في التدريس بغرض رفع الصعوبات والمشاكل عنها.[1]

المطلب الثاني: الوضعيات والوسائل الديداكتيكية في الدرس الفلسفي

1/ الوضعيات والأساسيات الديداكتيكية في الدرس الفلسفي: إن تعلم التفلسف فعل تربوي وهدف استراتيجي وجوهري يقوم له ديداكتيك الفلسفة، وهي من أهم النشاطات التي يقوم بها مدرس الفلسفة في قاعة الدرس مع تلامذته وتنحصر في ثلاثة أنشطة (الدرس الفلسفي، المقال الفلسفي، النص الفلسفي).

1-1- الدرس الفلسفي: إن الدرس الفلسفي هو درس تفكيري وتربية للعقل وهو شرط إمكان اكتساب التلاميذ والقدرات والمهارات المطلوبة، وتعلم أدوات وآليات التفكير الفلسفي وتعلم مختلف أشكال التفلسف.[2]

إن العملية التعليمية للدرس الفلسفي هي علاقة بين المعلم والمتعلمين، ويكون موضوع لقائهم هو درس في الفلسفة، كما أنه يوجد اختلاف في المحاور من حيث البساطة والتعقيد، وهذا ما يوحي بأن الوضعيات الديداكتيكية تتأثر بكل هذه العوامل والمتغيرات، عند حديثنا عن الدرس الفلسفي فإننا نربطه مباشرة بالعملية التعليمية، كفضاء لإنجاز هذا الدرس بواسطة عملية تشريح لقضية فلسفية أو موضوع فلسفي ما،[3] انطلاقا من الأشكلة أو التساؤل التي هي إحدى المرتكزات الرئيسة لتعلم الفلسفة وفي جذور الموضوع

[1] بوداود حسين، (المرجع السابق) ص87.
[2] مخمد الشبة، قضايا في تدريس الفلسفة وفي الانشاء الفلسفي، عالم الكتب الحديث، الاردن، ط1، 2015، ص15-17.
[3] امحمد الشبه، (المرجع السابق) ص9.

المطروح، والعمل على تحديد تصوراته تحديدا دقيقا مع محاولة البرهنة على المواقف الفلسفية، في الوقت نفسه إن تعلم الأشكلة في الدرس الفلسفي من شأنه أن يمكن من جعل ممارسة أصلية وعالمة قابلة للاستهلاك والاكتساب من قبل المتعلمين، ومحاولات جادة لممارسة النقد اتجاه تلك المواقف بالاعتماد على أسلوب الشك الفلسفي البناء، لمحاولة تأسيس رؤى ومواقف ترغب من خلالها الاقتراب أكثر فأكثر من الحقيقة التي يقتضيها المنطق السليم المطابق لمبادئ العقل، فلابد أن نشهد في الدرس الفلسفي حركية فعالة مستمرة للفكر داخل القسم، يصاحبها قلق وحيرة في البحث عن الحقيقة ولا تخلو من الإبداع.[1]

وإذا كان الدرس الفلسفي يشهد حضورا للمعلومات الجاهزة، كالتعريفات التي وضعها الفلاسفة للمفاهيم والتصورات والأقوال والآراء التي اقترحوها كإجابات لإشكاليات فلسفية، وكحجج وبراهين دعموا بها مواقفهم وإن كان الأمر كذلك، فإن هذه المعلومات لا يقصد بها الحفظ والتخزين، وإنما هي مرجعية يستدل بها المتعلم أو الباحث عند التعبير عن رأيه، لتبرير المواقف وتقديم الحجج المقنعة،[2] فالحفظ غاية ليس غاية في ذاته وإنما يمكن للذي يمارس التفلسف أن يكتفي بحفظ المعني، وإن كان الحفظ باللفظ أدق الأمانة العلمية والابتعاد عن أي تأويل أو نزيف، وبالتالي نلمس خصوصية للفلسفة تتمثل في كونها مادة تتطلب الإبداع والتفكير، وتدعوا للتأمل المنتج وتحفز قدرات العقل في سبيل هذا الإبداع والإنتاج.[3]

1-2- المقال الفلسفي: إن المقال الفلسفي نشاط ضروري لتعلم التفلسف يمثل القدرة على الكشف عن مشكل فلسفي أو بتنفيذ أو إثبات أطروحة ما، إما بمفارقة عن تعارض

[1] سمير جوهاري، **واقع تعليمية الفلسفة في الجزائر (دراسة وصفية تحليله)**، مجلة البحث والدراسات، مجلد16، العدد09، الوادي، الجزائر، 2019، ص208.
[2] بوداود حسين، (المرجع السابق) ص35.
[3] سمير جوهاري، (المرجع نفسه) ص209.

بين موقفين فلسفيين، فهو إنتاج فلسفي يقوم به المتعلم مستخدما فيه مهاراته وكفاءاته وإبداعاته المختلفة، حيث يعتبر الأداة التي بواسطتها يمكن الكشف عن مدى فاعلية المتعلم الفلسفي وقدراته وتفكيره السليم من تحليل وتركيب واستنتاج وبرهنة ونقد. [1]

كما أن بواسطة المقال الفلسفي يختبر المتعلم من حيث تركيبة من البناءات اللغوية، تظهر في المهارات التي اكتسبها المتعلم والكفاءات التي أحرزها في مشواره الدراسي، وحجم وقيمة معلوماته وسعة اطلاعه، و قدرة المتعلم على التفلسف وكيف يستطيع طرح المشكلات وكيف يواجهها لمحاولة حلها، وبصفة عامة المقال الفلسفي هو إعداد لدرس تطبيقي حول كيفية كتابة مقال فلسفي.[2]

ومجمل القول أن المقال الفلسفي ليس إعادة واستحضار للمعلومات الدرس بالحفظ والتخزين في الذاكرة، وإنما هو استثمار لمضامين الدرس الفلسفي وتوظيفه لمكتسبات قبلية معرفية، وإتباع منهجية محددة وبالغة وواضحة.[3]إذ يعتبر إرهاصا للمقال الفلسفي لأنه يحدده بالمعلومات المتمثلة في المصطلحات الفلسفية والأقوال والنظريات والآراء الفلسفية، كما يمده بمنهجية التفلسف وبخصائص الروح الفلسفية.[4]

- **أنواع المقال الفلسفي:** يحتوي المقال الفلسفي على أربعة طرق لمعالجة المقالة وهي:

- **المقالة الجدلية:** تتطلب عرض الأطروحة والنقد ومقابلتها بنقيضها للوصول إلى التركيب.[5]

- **مقالة المقارنة:** تتطلب عرض مواطن الاختلاف والاتفاق بين تصورين للوصول إلى طبيعة العلاقة بينهما.

[1] محمد الشبة، (المرجع السابق) ص24.
[2] بوداود حسين، (المرجع السابق) ص 96.
[3] كريمة بودرواز، **ديداكتيك المقال الفلسفي**،(المرجع السابق) ص2-4.
[4] بوداود حسين، (المرجع نفسه) ص97.
[5] كريمة بودرواز، ديداكتيك المقال الفلسفي، (المرجع نفسه) ص2.

- **مقالة الاستقصاء بالوضع:** تتطلب عرض الأطروحة ثم عرض خصوم الأطروحة ونقدهم ثم الدفاع عن الأطروحة بحجج شخصية.

- **مقالة الاستقصاء بالرفع:** تتطلب عرض منطق الأطروحة نقد أنصار الأطروحة إبطال الأطروحة بحجج شخصية.

– **مقالة تحليل النص:** تتطلب عرض موقف صاحب النص وذكر الحجج وأخير نقده.[1]

1-3- النص الفلسفي: إن النص الفلسفي هو عملية تقوم بالتركيز على تعليم المهارات أكثر من المعارف والمعلومات، كما يتعين التعامل مع النصوص بشكل وظيفي أي في إطار معالجة أشكال ما من مشكلات الدرس، وتعتبر طريقة نشطة تدفع بالتواصل الفعال بين المعلم والمتعلم من خلال الشروح والمناقشة في إطار فهم النص، كما أنها منهجية منظمة وفق مراحل مضبوطة بتدرب عليها المتعلم، ويكسب مهارات وكفاءات متعددة كالكتابة التحليلية، القد الموضوعي و المحاججة.[2]

ونستنتج أن النص الفلسفي هي الدراسة الغالبة التي يصبح بها المعنيون في تدريس الفلسفة لأنها تخلق تفاعل وحوار بين المعلم والمتعلمين من جهة، وبين المتعلمين من جهة أخرى، مما يشجع التلاميذ على العبير عن رأيه واكتساب جرأة في طرح الأفكار وهذا ما يقوي ملكة التفكير الذاتي لديهم، مما يشكل القدرة في الدفاع والمحاججة على أفكاره وجعلهم أكثر فاعلية يشاركون في سير الدرس، وتحقيقهم أهداف من تدريس مادة الفلسفة.[3]

[1] كريمة بودرواز، **ديداكتيك المقال الفلسفي**، (المرجع السابق) ص2.
[2] مهدي خالد، **تعزيز ديداكتيك الفلسفة وفق النص الفلسفي**، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، مجلدو، العددو، ديسمبر2018، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، ص221-223.
[3] محمد الشبة، (المرجع السابق) ص79.

وبالرغم من أن النص الفلسفي تعلم المتعلم وتنمي فيه حب المطالعة وتزود فيه معلومات من خلال النصوص التي يقرأها وتعزيه بالمضيء للاستمرار حول ما يقرأ، وما تحقق له من إفادة إلا أنها لا تخلو من الصعوبات وخاصة أثناء التدريس ولعل معظمها:

- أن دراستها تتطلب وقتا طويلا على حساب المستوى المقرر، إلا اذا كانت من صلب المحتوى أو المنهاج.

- صعوبة انتقائها إلا إذا كانت من قبل واضعي المناهج وكانت كملحق للكتاب المدرسي.

-موقف المتعلمين السلبي من النصوص لأنها تحتاج إلى جهد ومهارة، خاصة إذا اعتاد المتعلمين تلقي معلومات جاهز.[1]

وانطلاقا من هذه الصعوبات في تدريس الفلسفة تبرز لنا الصعوبة الأخرى التي يعانيها مدرسو الفلسفة، التي تبلغ درجة عالية من التجريد ويخاطب العقل وليس الخيال والذاكرة ومن حيث انه يحتوى على جملة الإمكانيات والمهارات والآراء، التي يصل إليها أصحابها بمزيد من التحليل والتعليل والمناقشات العميقة، وفي ذلك يقتضي توفير وسائل فعالة تساعد على مواجهة هذه الصعوبة.[2]

[1] بوداود حسين، (المرجع السابق) ص98.
[2] المرجع نفسه، ص99.

جدول يوضح المقالات الفلسفية في ديداكتيك الفلسفة

المحطات	المقالة الجدلية	مقالة المقارنة	الاستقصاء بالوضع	الاستقصاء بالرفع	تحليل النص
طرح المشكلة	احتمال وجود رأيين مختلفين متعارضين.	احتمال وجود مواطن تشابه بين طرفين متقابلين مختلفين.	المطلوب الدفاع الأطروحة	المطلوب إبطال الأطروحة	الإطار الفلسفي للنص نذكر فيه الدوافع التي أدت الكاتب إلى كتبة النص، مع التحديد المشكلة في صيغة استفهامية.
محاولة حل المشكلة	- الموقف الأول الأدلة والنقد. - الموقف الثاني الأدلة والنقد. - التركيب إما بالتجاوز للرأيين أو حل وسط.	- ذكر مواطن الاختلاف. - ذكر مواطن الاتفاق. -ذكر مواطن التداخل (التأثير المتبادل بين الرأيين	-عرض منطق الأطروحة. - نقد الخصوم الأطروحة. - تدعيم الأطروحة بحجج	-عرض منطق الأطروحة. - نقد أنصار الأطروحة. - إبطال الأطروحة بحجج	-تحديد موقف صاحب النص. -ذكر الأدلة مع تحديد نوعها - التركيب المنطقي للأدلة. - مناقشة الحجج ونقدها.

		المتقابلين).	شخصية.	شخصية.	
حل المشكلة	- الفصل في المشكلة المختلف فيها، والتي كان حولها الجدال أي إعطاء وحل مناسب.	- الفصل في طبيعة المشكل بتحديد طبيعة العلاقة بين الرأيين المتقابلين.	- التأكد على مشروعية الدفاع.	- التأكد على مشروعية الإبطال.	-محاولة إيجاد حل المشكلة المطروحة، وتقييمها نهائيا للنص.

2/ الوسائل الديداكتيكة في تدريس الفلسفة: من أهم المسائل التي يعتمد عليها المعلم أثناء القيام بعملية تدريس الفلسفة، وسائل عامة ووصائل خاصة.

2-1- الوسائل العامة: تتمثل في الوسائل السمعية والبصرية وهي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، لا يمكن الاستغناء عنها (التليفزيون والإذاعة، الجرائد، المحلات، انترنت، والإعلام الآلي... وغيرها من الوسائل الحديثة).[1]

2-2-الوسائل الخاصة: تتمثل في الوسائط التي يوظفها أستاذ مادة الفلسفة في أعماله التربوية من أجل تحقيق أهدافه، وتتمثل في (الخبرات المباشرة، اللوحات التعليمية(السبورة)، الكتاب المدرسي والقراءات الخارجية، والخرائط والصور، الوقائع والأمثلة...).[2]

المطلب الثالث: طرائق تدريس الفلسفة: لم يعد المدرس عاجزا علة نقل المعلومات والمعارف إلى أذهان المتعلمين، ولكن تعدي ذلك إلى جميع أوجع النشاط الموجه

[1] بوداود حسين، (المرجع السابق) ص119.
[2] سمير جوهاري، (المرجع السابق) ص214.

الذي يمارسه المدرس بغية مساعدة طلابه على تحقيق التغيير المنشود في سلوكه ومراعاة طبيعتهم وما بينهم من فروق فردية، وتشخيص صعوبات التعلم لديهم وتصديه للدرس، من خلال تتبع الطريقة التي تمكنه من بلوغ الغاية المرتادة، وتختلف طرق التدريس الفلسفية من عصر لآخر ومن ثقافة لأخرى وأكثرها شيوعا هي:

1- الطريقة الإلقائية(المحاضرة): تعتبر طريقة المحاضرة من أكثر الطرق التدريس شيوعا، وقد يرجع رفض استخدام طريقة المحاضرة لدى بعض المعلمين إلى سوء استخدامها وليس إلى طبيعتها،[1] وتتلخص في قيام المعلم بإلقاء المعلومات المتضمنة بالدرس على المتعلمين ليقوموا باستيعابها وحفظها، مستخدما في ذلك أسلوب الكلام طوال وقت الحصة مع الاستعانة بالسبورة أحيانا أثناء الشرح.[2]

ومنه يعني أن الطريقة الإلقائية هي يقوم بها المعلم بشرح وتوضيح جميع أجزاء المادة، وبذلك يستطيع الطلاب الاستماع وفهم ما هو موجود في المقرر الدراسي، وفهم الفقرات الصعبة في أثناء الإلقاء وتحقق الطريقة الإلقائية ما يلي:

- تغطية جزء كبير من المعلومات في وقت مما يعمل على توفير وقت المعلم.

- عرض المعلومات بطريقة منظمة ومرتبة ومتصلة.

- قراءة استجابات المتعلمين وردود أفعالهم والاستجابة لها.[3]

2- الطريقة الحوارية (المناقشة والحوار): إن طريقة المناقشة والحوار هي وسيلة الاتصال الفكري بين المدرس والطلاب، وهي تمثل حوار تعليميا وترجع الطريقة

[1] عبد الرحمن كامل، **أساليب تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا**، دار الكتب، القاهرة، د/ط، 2005، ص 108.

[2] عفت مصطفي الطناوي، **التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1-2، 1434-2013، ص168.

[3] المرجع نفسه، ص169.

الحوارية إلى **أرسطو** اليوناني، إذ كان يستخدمها في توجيه أفكار طلابه وتشجيعهم على البحث، وهذه الطريقة تنقل المنافسة بالطلاب من الموقف السلبي إلى الموقف الايجابي في المواقف التعليمية،[1] يطلق عليها في بعض الأحيان بالطريقة السقراطية، كما يصفها فيلسوف التربية الأمريكي **جون ديوي** بالطريقة المناقشة الجماعية، وهي الطريقة التي يلجأ إليها المدرس إلى محاورة التلاميذ ومناقشتهم، عن طريق طرح الأسئلة حول موضوع معين أو فكرة معينة ويوجه المتعلمين إليها طالبا منهم الإجابة.[2]

ويقصد بها أن استعمال طريقة الحوار والمناقشة من قبل المدرس يحفز الطالب على التعبير عن مشاعره الحقيقية، وتساهم الطريقة الحوارية إلى تحقيق:

- تنمية شخصية المتعلم ومساعدته على اكتساب بعد العادات المناسبة مثل التعاون واحترام أراء الآخرين، وتنمية مهارات الاستماع والتحدث لديه.[3]

- أنها خير وسيلة لتحفيز الطلبة إلى الاندفاع والعمل إذ أن مجرد شعورهم بأنهم يعملون لغاية واحدة فيهم، الرغبة ويشعرون بالمسؤولية المشتركة.

- تبعد الملل والضجر من الطلبة نظرا للفعاليات التي يؤذونها والمسؤوليات والواجبات المعهود إليهم.[4]

3- الطريقة المقالية: إن الطريقة المقالية تقدم الدرس على الخطة المنهجية التي يختبر بها المتعلم حين يطالبه المعلم بإنجاز مقالة فلسفية، فإذا جرت العادة أن يختبر في إحدى

[1] عفت مصطفي الطناوي، (المرجع السابق) ص169.
[2] حاكم موسي عبد خيضر النمساوي، **فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية**، دار النفيس للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2019، ص49.
[3] عفت منيف مصطفي، (المرجع نفسه) ص170.
[4] ابتسام صاحب موسي الزويني، (المرجع السابق) ص58-59.

الطرائق الجدلية، المقارنة، الاستقصائية (بالرفع أو الوضع) والتحليلية.[1] ويركز العمل في هذا الطريقة على المهارة في الانجاز والتطبيق ويقوم على تحقيق:

- طريقة تجمع بين حاجة المتعلم النظرية وحاجاته الفلسفية حيث يتعلم المقالة عن طريق الدرس.

- نتاج فلسفي يقوم به المتعلم بدء بسؤال ثم الكشف والتحليل والنقد والبرهنة والتركيب، وهي بمثابة حقل لتربية فعل التفكير.[2]

4- طريقة حل المشكلات: هي طريقة تدريسية تقوم على إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة، ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها بقيام التلاميذ بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل، ويطلق على طريقة حل المشكلات الأسلوب العلمي في التفكير،[3] بحيث يرى اغلب الدارسين للفلسفة أن حل المشكلات هي الطريقة الأنسب للفلسفة، بالنظر إلى الطبيعة الإشكالية التي تنسجم وموضوعات الفلسفة، وتختلف طريقة حل المشكلات من حيث طولها ومستوى الصعوبة وأساليب معالجتها فهي لا تطلب من المتعلمين جمع المعلومات والبيانات في الميدان المتعلق بالمشكلة وغيرها من الأساليب أو مصادر البحث، بل تقحمهم في المأزق الإشكالي لتضعهم في مواقف تستثير تفكيرهم، وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة مما يدفعهم إلى البحث والدراسة وجمع المعلومات اللازمة، واكتشاف العامل المسؤول عن الإعاقة أو العقبة عن تحقيق الهدف من إيجاد حلول لها.[4]

---

[1] الداودي قرواز، **محاضرات مقياس تعليمية الفلسفة، ماستر1**، محور الثالث، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الفلسفة، سطيف، ص 21.

[2] المرجع نفسه.

[3] خيضر عباس جرى وآخرون، **طرائق التدريس العامة مفاهيم نظرية وتطبيقية**، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة، ب/د، ط1، 1440ه-2018م، ص158.

[4] ابتسام صاحب موسي الزويني، (المرجع السابق) ص97-99.

وفي ختام فصلنا وبناء على معطياته وتحليلنا له نلخص إلى القول أن الديداكتيك يضحى في مختلف بلدان العالم ضمن المنظومة التربوية باهتمام كبير، وذلك لتطوير التدريس والتفكير في مشكلاته كموضوع رئيسي في العملية التعليمية، كما يمكن الوصول إلى تقرير حول ديداكتيك الفلسفة بأن الفلسفة لا تعلم بل الذي يجب تعلمه، هو طريقة التفلسف والتفكير ولما تنمي في المتعلم من مهارات فعالة قادرة لان تتحول إلى كفاءات بفضل استثمار عقلاني ومدروس، ومن الوضعيات والوسائل المساعدة في تدريسها وإلى الطرائق الديداكتيكية في تدريس مادة الفلسفة، كما يمكننا أن نصل بتعليمية الفلسفة إلى فتح أفاق واسعة وتقديم خدمات عديدة، وليست ذاتية للفلسفة فقط وللمواد الديداكتيكية الأخرى.

الفصل الثالث:

ديداكتيك الدرس الفلسفي

في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات

تمهيـــد

المبحث الأول: ديداكتيك الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات.

المبحث الثاني: الدرس الفلسفي في المقاربة بالكفاءات بين المزالق والحلول.

خلاصـــة

يتميز ديداكتيك الفلسفي عن بقية المواد الديداكتيكية الأخرى ذلك لما تتضمنه من المواضيع المتنوعة والمناهج التي تدرس للتلاميذ، وما تحققه من أهداف لتربية أساليب وأدوات تدريس المحتويات، وفي إطار التغيرات التي حصلت في أواخر القرن العشرين في المنظومة التربوية وقراءتنا للمقاربة بالكفاءات، التي تسعي لتجاوز فلسفة التلقين والطرق التقليدية ومركزية الأستاذ والانتقال إلى استثمار المادة، وتحويلها إلى سلوكات فعالة ونافعة لدى المتعلمين ومنظرا لأهميتها البالغة استوجب على مادة الفلسفة الأخذ بهذه المقاربة البيداغوجية، وفي ذلك يضم هذا الفصل في التطرق إلى المقاربة بالكفاءات في الفكر الفلسفي والدرس الفلسفي؟ وما هي خصائص المقاربة بالكفاءات وأهمية تبنيها في ديداكتيك الدرس الفلسفي؟ وما هي الأهداف المقاربة بالكفاءات في ديداكتيك الدرس الفلسفي؟ ما هو التقويم وأسسه وفق المقاربة بالكفاءات؟ وفيما تتمثل المشاكل والمزالق في تدريس الفلسفة في ظل مقاربة حل المشكلات؟ وما هي الحلول المقترحة لتجاوزها؟.

المبحــث الأول: ديداكتيك الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات

المطلب الأول: المقاربة بالكفاءات في الفكر الفلسفي (تطور المنهج عبر التاريخ الفلسفي).

إن أشهر ما قيل في فلسفة سقراط هي عبارة الكاتب الروماني **شيشرون**(106ق-م 43م) " أن سقراط انزل الفلسفة من السماء إلى الأرض وأدخلها المنازل وجعلها تسوس أفكار البشر." لقد نجح فعلا في توجيه الفلسفة من البحث إلى الطبيعة إلى البحث في الإنسانية واتخذ من عبارة " **اعرف نفسك** " شعارا لفلسفته.[1]

ومن هذا المنطلق ندرك أن لا محالة لمنهج الكفاءة قد فرض نفسه منذ العهد اليوناني دون التصريح به، على أساس أن سقراط كان يدمج بين مختلف الطرق المنهجية في الفلسفة، لان المنهج السقراطي يركز على دور المتعلم كمحور للعملية التعليمية، من خلال بما يعرف بطريقة التهكم التي يقوم بها المتعلم لتوليد الأفكار، وإسهاماته في تكوينه لمعرفة نفسه بنفسه بتعمده في اتخاذها توجيه الأسئلة إلى الناس مع اصطناع الجهل بالموضوع الذي يسأل عنه لكي ينتهي بمحاوره في النهاية إلى إدراك جهله.[2]

وتعتبر ممارسة للتفلسف وتنمية للقدرات العقلية للمتعلم وتعديل سلوكه ومواقفه واكتسابه مهارات وأنشطة فكرية، وتجاوز مقولات الحفظ والتذكر وكذلك تجاوز جهله باتجاه الحقيقة التي تفرض نفسها على عقل الذات بوصفها شيئا معقولا كفرد منتج مع مادة فلسفية من خلال الاهتمام بالفهم والسؤال والجدال والشك والاستدلال والتحليل والتركيب.[3]

---

[1] أميرة حلمي مطر، **الفلسفة اليونانية وتاريخيها ومشكلاتها**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة جديدة، 1997، ص141.

[2] المرجع نفسه، ص143.

[3] المرجع نفسه.

ويمثل **أفلاطون** مسارا حاسما في ديداكتيك الفلسفة وقام بتأسيس مدرسة أكاديمية عالية يؤومها الطلاب للتبحر في العلوم، حيث يعتمد **أفلاطون** في هذه الأكاديمية على إلقاء الدرس شفهية في الفلسفة للطلاب من سن العشرين حتى سن الثلاثين، وبعد تدريس الفلسفة يكلف الطلاب في القيادة في حكم الدولة لأجل تكوين فلاسفة الدولة، ومن هنا انتقلت الفلسفة من الشارع إلى المؤسسة وتصل إلى المبادئ الأولي التي تربط بين العلوم وبعضها، كما أنها وسيلة النفس إلى معرفة الحقيقة الثابتة التي لا تغيره. [1]

ويقصد هنا أن **أفلاطون** إذا تلقت الطبيعة الفلسفية التعليم الملائم فمن الضروري أن تصل بالتدريج غلي الفضيلة في كل صورها، ذلك لاكتساب الطلاب من المفكر الفلسفي كفاءات تؤهلهم للخوض للحكم.[2]

أما أرسطو يرفض التعليم الفلسفي من أجل غاية ما فقد هاجم طريقة التعليم في اسبرطة لكونها اهتمت فقط بتربية الجسم لأغراض عسكرية، وأهملت العقل في العملية التربوية، إذن فالكفاءات يساهم بالممارسة الفكرية والمهارية والعقلية والحركية في تكوين المتعلم.[3]

أما المنهجية التعليمية في العهد الإسلامي يؤكد ابن خلدون (1322-1406) على ترويض طاقة الكفاءات التي توجد بداخل كل واحد منا، عن طريق الإحساس والإدراك حيث يعتبر ابن خلدون أول من طرح فكره التعليم من طريق الكفاءات بتدريب القدرات العقلية وذلك قصد كسب الملكات العقلية وفهم أسس العلوم وكيفية توظيفهما مما يسمح الفرد المتعلم بالانتقال من النظري إلى التطبيق واكتساب الخبرة.[4]

---

[1] أميرة حلمي مطر، (المرجع السابق) ص157.

[2] المرجع نفسه، ص 157-158.

[3] فاطمة أغلال بوكرمة، الخلفية الفلسفية للمقاربة بالكفاءات، قسم علم النفس وعلوم التربية، العدد20، جامعة مولود معمري، ديسمبر 2007، تيزي وزو، الجزائر، ص298.

[4] محمد عبد الرحمن ابن خلدون، **مقدمة ابن خلون**، محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، د/ط، 2006، ص386.

وفي العصر الحديث أصبح هناك تعدد المناهج بتطور العلم والتعليم يقوم على مبدأ تدريب الفلسفة من حيث هو نسق شامل من المعارف العقلية، ويعتمد تدريب الفلسفة للمتعلم على الحس التجريبي، انطلاقا من الواقع الذي يحيط به ونتيجة الاختلاف لمناهج بين العقلانيين والتجريبيين ظهر النقد ضد التقليد والتبعية في المنهج، فالنقد يركز على العمل كممارسة وممارسة يسعي باستمرار إلى فحص معطيات العقل البشري والتساؤل حول إمكانية حدوده فالفلسفة النقدية عند **ايمانويل كانط**[1] تعلم التفكير والتوجيه بنفسه خلال مسالكه وإثارة الروح النقدية الفعلية لدى المتعلمين لأننا في نظره لا نتعلم الفلسفة و إنما فقط نتفلسف، **فكانط** ينحو بأن يكون أستاذا دالا وليس ملكا والتلميذ هو الذي يقوم باستخلاص أشيائه من عقله وعليه فالفلسفة النقدية عند **كانط** استراتيجية حتى في البيداغوجيا.[2]

أما في الفكر التعليمي الهيقلي مستمر على تدريب العقل وتنمية الأفكار بشكل جدلي عن طريق عمليتي السلب والإيجاب، ثم التركيب بينهما وجوهر التعليم الفلسفة عنده هو الجدل الذي يعتمد فيه لتكوين إرادة الوعي، لدى المتعلمين في نفوسهم بالنضج والمسؤولية والحرية التي يمتلكونها بالقوة لتصبح الوجود بالفعل ويعتبر من انجح الطرق في الدرس الفلسفي كما انه ركز في تعليم الفلسفة على ممارسة الحرية من خلال تنمية التفكير الفلسفي كما انه ركز في تعليم الفلسفة على ممارسة الحرية من خلال تنمية التفكير الفلسفي الذي يمكن من ترويض العقل بطريقة مسؤولية في حل القضايا الفلسفية من اجل إعداد الأفراد ومنحهم كفاءات فعالة لخدمة وبناء الدولة.[3]

[1] الدوادي قرواز، المحور الثالث، (المرجع السابق) ص46.
[2] الدوادي قرواز، المحور الأول، (المرجع نفسه) ص 15.
[3] المرجع نفسه، ص16.

ومنه نستنتج إن ديداكتيك الفلسفة عند القدم لم تكن مجرد تلقين وحفظ الأفكار والآراء لسابقة كما رأينا بل كانت تقوم عملية التعليم عن طريق التنمية روح النقد والفحص وطريقة التفكير والاستدلال واكتساب الكفاءات.[1]

المطلب الثاني: المقاربة بالكفاءات في ديداكتيك الدرس الفلسفي ومميزاته

1/ المقاربة بالكفاءات في ديداكتيك الدرس الفلسفي

يكمن الاتجاه الفلسفي للمقاربة بالكفاءات على تحقيق ابرز السمات التي تساعد المتعلم على تنمية قدراته وتطوير كفاءاته الذاتية، وتمرسه على حل الإشكاليات القضايا الفلسفية فالمقاربة بالكفاءات تركز في بنيتها على النظريات الفلسفية كمنهال لها، وهذا ما ركز عليه **هربارت** أن النظام التربوي هو الذي ينحدر من العقيدة الفلسفية والاجتماعية التي تحدد طبيعة الاتجاه التعليمي، وذلك لكون أهمية مبادئ الفلسفة تكمن في اعتبار قاعدة الانطلاق التعليمية باعتبار ميدان للنظريات الفلسفية والتربوية لتسيير خدمة الإنسان.[2]

وانطلاقا من هذا المنعطف يستلزم القول أن المقاربة بالكفاءات في تدرس الفلسفة قد تبين تجسيد القطيعة مع التصورات التقليدية في ممارسة التفلسف والأصل في هذه هو تغير الرؤية من منطق التخصص نحو تنمية أنشطة التعلم فيصبح مرشدا للتلاميذ ومهندسا يسر اكتساب المعارف حتى تنتقل إلى المتعلم أو سياقات خارجية لبناء كفاءاته في تعليم التفلسف واكتساب آليات التفكير الفلسفي.[3]

2/ مميزات التدريس بالمقاربة بالكفاءات: تقوم المقاربة بالكفاءات بجملة من الخصائص والمميزات، التي تساعد على تحقيق الأغراض المرجوة وتتمحور فيما يلي:

[1] الداودي قرواز، المحور الأول، (المرجع السابق) ص16.
[2] فاطمة أغلال بوكرمة، (المرجع السابق) ص 289.
[3] سليمة بلخيرى، (المرجع السابق) ص70-71.

1- تفريد التعليم: أي أن التعليم يكون في إطار هذه المقاربة يدور حول المتعلم وينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ، كما يدعو على استقلالية المتعلم ويفسح المجال أمام مبادرته وأرائه وأفكاره مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير كبت أو قهر أو تسلط ... [1]

2- قياس الأداء: ويعني ذلك التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة منتظرة، وليس على المعارف النظرية مثل ما كان عليه الحال في النماذج التقليدية.[2]

3- تحرير المتعلم من القيود: تمتاز هذه البيداغوجيا في تحرير المدرس من الروتين وتشجيعه على اختيار الوضعيات والنشاطات التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية وتقويم الأداء ، كما يساعد التلاميذ على التعلم الفعال.[3]

4- دمج المعارف: وهي تعد أهم العناصر في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج وليس في شكل انعزالي(أي إن المعارف التي تقدم للمتعلم تقدم في إطار مندمج لتحقيق كفاءات المستعرضة) ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ التكوين المفاهيم في الذهن ن يبدأ من المفهوم البسيط إلى المفهوم المعقد.[4]

---

[1] **المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية**، الجزائر، 2004، ص 12.

[2] خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/س، د/ب، ط1، 2005، ص 65.

[3] المرجع نفسه، ص65-66.

[4] المرجع نفسه، ص66.

5- توظيف المعارف: وذلك من خلال تنمية قرارات المتعلم العملية والمعرفية والانفعالية النفسية والحركية وتوظيف مجموع المكتسبات القبلية المتماثلة في، معارف نظريات وقوانين مهارات، خبرات، قدرات، رموز وإشارات...فعند مواجهة إشكالية معينة واستثمارها لإيجاد الحلول الملائمة.[1]

6- تحويل المعارف : من إطارها النظري إلى إطار عملي نفعي في شكل سلوكات ملحوظة، فإن لم تحول المعارف إلى سلك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن تطور استراتيجي لمقاربة التدريس بالكفاءات.[2]

المطلب الثالث: أهمية تبني المقاربة بالكفاءات في ديداكتيك الدرس الفلسفة وأهدافه

1/ أهمية تبني المقاربة بالكفاءات في ديداكتيك الدرس الفلسفة: تركز المقاربة بالكفاءات لخلق فضاء تنفتح فيه الذوات على تجربة الآخر في ظل اللامركزية وتجاوز الاكتفاء بالضبط المعرفي، نحو تطعيم الهم المعرفي بمحاولة توجيه سيكومنهجي للآليات المعرفية والمنهجية التي يمتلكها، أو من الواجب أن يمتلكها مدرس الفلسفة من تنظيم وضعية التواصل التعليمي التعلمي، ووضع خطوات مرحلية بيداغوجية ديداكتيكة وتوفير آليات تساعد المتعلم على اكتساب القدرة على التعلم الذاتي ضمن مناخ تعليمي متعدد المراكز والأدوار،[3] بالنظر إلى أن التدريس بالكفاءات يحمل في طياته تركيزا بالغا على شخصية المتعلم بكامل أبعادها، سواء على المستوي التكويني أو التكيفي مما استلزمت ديداكتيك الفلسفة بالأخذ بهذه المقاربة، فهي تبعد كل ماله علاقة بالتلقين والحشو إلى ما هو عملي ونافع للحياة، بحيث يتعلم الطالب كيف يستفيد من الفلسفة أو التفلسف

[1] خير الدن هني، (المرجع السابق) ص66.

[2] المرجع نفسه.

[3] محمد أعراب، **الفلسفة والتدريس بالكفاءات في التعليم الثانوي ألتأهيلي**، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، المملكة المغربية، الرباط، د/ط، ب/س، ص9.

في حياته اليومية، بدل أن تكون هذه المادة بالنسبة إليه مجرد امتحان مدرسي أو رسمي،[1] إلى جانب الأخذ بعين الاعتبار حاجيات الفرد التعليمية والإمكانيات لمساعدة له على التكيف والاندماج في محيطه السوسيو ثقافي بكل مكوناته،[2] لتحقيق استثمار مادة وتحويلها إلى سلوكات ناجحة ونافعة وقابلة للقياس، وانتقال الفعل التربوي في فلسفة المقاربة بالكفاءات من القضايا المفاهيمية إلى الاهتمام بالفكر ألنسقي (أي الاهتمام بالفكر الشمولي بدل الغرق في الجزيئات) وتمكن المتعلم من إدراك موقع الدرس من المشكلة،[3] وموقع هاته المشكلة من الإشكالية بهدف التنسيق بين الدروس ومختلف النشاطات التعلم المقررة، بالإضافة إلى التحكم في آليات الفكر ألنسقي الذي ينصب فيه الاهتمام على ربط القضية بالواقع داخل مناخها الفكري، وسياقها المرتبط بين المفاهيم ب بعضها البعض فلا يهم الكم المعلومات ولا التفاصيل ولا يهم جمع الحقائق وحشوها في ذاكرة المتعلم، بل المهم هو البحث عن المبادئ والقواعد الأساسية وتحقيق الكفاءة الختامية وليس المادة المعرفية.

2/ أهداف المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي: لابد لأي منهاج نافع ولأي تعليم فلسفي مهما تنوعت أساليب استخدامه من أهداف لابد من تحقيقها، والأهداف المنشودة من تعليم الفلسفة في المقاربة بالكفاءات تتمثل في:

- التفكير الذاتي الذي يعتبر الهدف الأول والاهم في تعليم الفلسفة لتنمية شخصية المتعلم واستقلاله الذاتي، الذي يؤدي به إلى الحرية في مختلف الأصعدة والميادين.

[1] بيار مالك، **الفلسفة وتعليمها**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1437ه-2016م، ص188.
[2] محمد أعراب، (المرجع نفسه) ص10.
[3] حمادي السايح، **في المقاربة بالكفاءات وفلسفتها**، مجلة التدوين، مخبر الأنساق البنيات النماذج والممارسات، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 12 نوفمبر2019، ص8-9.

- التفكير بالمبادئ عن طريق العمل على ملكات العقل وقدراته والمثابرة للوصول إلى هذا الأمر، لأنها ضرورية على الصعيد التنشئة والعمل لتكوين استقلالية التفكير وتطوره.[1]

- إدراك طبيعة العلاقة بين متقابلين لأنه لا يعقل أن نبدأ التفلسف دون التمييز بين مختلف المفارقات فيما بين الطرفين أو أكثر.

- التحكم في آليات التفكير المنطقي حيث يكسب المتعلم الأدوات التي تحصن فهمه للآراء الفلسفية من الانزلاق، التي يستثمرها إجرائيا في تحصين تفكيره واستدلالاته.[2]

- على صعيد المعارف يكسب المتعلم كفاءة خوض تجارب فعلية في طرح القضايا الفلسفية وفهمها، والارتقاء إلى محاولة حملها بطرائق منهجية والممارسة الفعلية للتفلسف، وهي في الحقيقة من الغايات البيداغوجية التي تسعي إلى تحقيقها، لأن تدريس الفلسفة تتم بطرح المشكلات الفلسفية عن طريق العقل، ويعمل المتعلم على فهمها وتحليلها على أساس المنطق السليم.[3]

- على صعيد القدرات والمهارات يصبح المتعلم قادر على إصدار الإحكام والتساؤل والتقييم والتوليف والمقارنة وتعميق الأفكار، ويتمكن المتعلم من أن يقترح أحكاما نقدية ونظرية وعملية آخذا بعين الاعتبار المبادئ العامة.

- امتلاك التعلم للمحتوي الفلسفي (خصوصا المفاهيم، الإشكاليات، النصوص العقائد النظريات) والقدرة على تحريك المصادر من معارف فلسفية، وعمليات فكرية وخبرات شخصية باتجاه مهمات معقدة مطروحة حول مواضيع مختلفة.[4]

[1] بيار مالك، (المرجع السابق) ص 169-170.
[2] سليمة بلخيرى، (المرجع السابق) ص71.
[3] بيار مالك، (المرجع نفسه) ص 183.
[4] المرجع نفسه، ص183.

- القدرة الفردية أو الجماعية على بناء وقيادة مشاريع وبلورة استراتيجيات الفعل وردة الفعل (التواصل) والتعاون الايجابي مع الآخرين، والمساهمة في الأنشطة الجماعية وتقاسم المعلوماتية.

-القدرة على الفعل في ارتباط بقواعد مع توظيفها والمساهمة في بلورتها وبناء ضوابط قابلة للتفاوض بالنظر إلى اختلاف الثقافات.[1]

- الممارسة الفعلية للتفلسف وهي الهدف التي يسعي إلى تحقيقها تعليم الفلسفة، وهنا يتم الاتصال بالمشكلات عن طريق العقل والجوارح، ويعمل المتعلم على فهمها وتحليلها على أساس المنطق السليم، والتمكن منها واحتضانها بما يملك من منهجية عقلانية ورأي سديد.[2]

- ينفتح فكره وعقله على الإبداع ويصبح المتعلم مواطنا مسؤولا وفردا فعالا، يتحمل مسؤولياته كاملة ويشارك مشاركة فعالة في الحياة من جميع أبعادها، والارتقاء بامتلاك فكر شمولي ونسقي.

- تصل بالمتعلم إلى أعلى المستويات من حيث الأداء والإتقان ومحور العملية التعليمية.[3]

المطلب الرابع: التقويم وأسسه في المقاربة بالكفاءات

يعد التقويم في الكفاءات عنصرا أساسيا جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية يواكبها في جميع مراحلها، بحيث يعتبر احد أهم المحاور التي تتطلب عناية خاصة إذا أصبح معنيا أكثر من أي وقت مضي بقياس مدي فهم للمتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة و في حل المشاكل التي تواجهه ... فإن

[1] محمد أعراب، (المرجع السابق) ص 8-9.
[2] سليمة بلخيرى، (المرجع السابق) ص72.
[3] بيار مالك، (المرجع نفسه) ص185.

لم نعطي الأهمية لتقويم الكفاءات وغلي كيفية التقويم وإلى الوسائل والأدوات التي نعتمد عليها في أسلوب التقويم ، وإذا وصلنا إلى التقويم دون إعطاء قيمة للكفاءات ، بحيث يركز في عملية التقويم على ما يهم المتعلمين أكثر، فإننا لا نحقق أي تغير أو نوعية في التنمية سواء لدى المعلمين أو المتعلمين، ولهذا يتطلب أن تعمل المناهج التي تقترح المقاربة بالكفاءات على تكثيف التقويم ، بحيث يتناول فعليا وعلميا الكفاءات.[1]

1/ التقويم: هي مجموعة من الإجراءات التي يستطيع بواسطتها جمع البيانات والملاحظات خاصة مشروع معين أو مادة معينة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي لتأكد من تحقيق الأهداف المحددة أو اتخاذ القرار أو إصدار الحكم.

فالتقويم بالكفاءات هو عبارة عن مسعي يرمي إلى اصدرا حكم على مدي تحقيق التعليمات المقصودة، ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكفاءة أو بعبارة أخري هو عملية إصدار الحكم على مدي كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة.[2]

2/ أنواع التقويم:

2-1-التقويم الشخصي(L'évaluation digastrique): وهي عبارة عن اختيارات تشخيصية موضوعية تكشف عن نقاط الضعف والعادات السيئة في ميدان التعليم المدرسي، وموضوع التقويم لا يتضمن فقط أداء التلاميذ ولكنه أوسع فهو يشتمل على طريقة تفكيره في العمل، ونشاط المعلم أو إلى النظام التربوي فالتقويم التشخيصي

[1] رمضان خطوط، **واقع استخدام أساتذة الرياضيات علوم صعبة المشكلة لتقويم الكفاءات الرياضياتية المستهدفة والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**، مجلة العلوم الإنسانية، مجلد، عدد41، جامعة المسيلة، الجزائر، جوان 2014، ص 213.

[2] العربي سليماني، **الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية**، دار الكوم، ط1، 2006، ص 92.

في لمجال التعليمي هو إجراء علمي نقوم به في بداية السنة أو محور أو درس حتى نتمكن من الحصول على البيانات ومعلومات تبين مدي تحكم التلاميذ في المكتسبات القبلية، والتي تعتمد عليها في التدريس المعطيات الجديدة.

فالمعلم يحقق من التقويم هدفين هما:[1]

- ضبط المعارف السابقة أي الحصيلة الضرورية (التحكم في المكتسبات القبيلة)

قبل الشروع في النشاط الجديد.

- تشخيص المشاكل والصعوبات التي حالت دون تمكن المتعلم من التحكم في الكفاءات السابقة.[2]

2-2-التقويم التكويني (Formative L'évaluation): عندما يتعلق المرء بإجراء يمارس خلال العملية التعلمية، فإذا كان المدرس يقطع مسارا منتظما على شكل مراحل متناسقة وفق الأهداف التي حددها فإن التقويم التكويني يقوم بهذا الأداء ومن أهدافه بالنسبة للمتعلم :

-يمنح للمتعلم درجة مواكبته للدرس.

- تبين له الصعوبات التي تعترضه.

-تساعده على التعليم الذاتي

أما بالنسبة للمعلم تمكنه من معرفة فعاليات الأدوات والوسائل المعتمدة. [3]

[1] حاجي فريد، (مرجع سابق) ص 14.

[2] المرجع نفسه.

[3] بن يحي زكريا عباد مسعود، (مرجع سابق) ص 120.

- تمكنه من التحكم في الفعل التعلمي بحيث انه لا ينتقل إلى مقطع أخر إلا إذا تأكد من تحكمه، ذلك لتحقيق التقويم التكويني ووظائفه الأساسية من منظور بيداغوجية الكفاءات يستلزم ما يأتي:

- **التركيز على تقويم المتعلم:** وذلك بمسايرة التعلم في مساره وتزويده بصفة دائمة بمعلومات حول وضعية تعلمه.[1]

- **الارتباط بيداغوجية النجاح:** يركز على نوعية التعلم وعلى التطور المتواصل للمتعلمين، وعليه يجب الاقتناع بأن روح بيداغوجيا النجاح، تهدف إلى تفعيل كل ما يمكنه من أجل أن يحقق أكبر عدد من التلاميذ أهداف المنهاج.

- **تشجيع الاستقلال الذاتي للمتعلم:** تشجيع المتعلم على اكتساب سلوكيات ذاتية حتى يشارك بمساره التعلمي وعليه ينبغي منحه ثقة حقيقة للمشاركة في مسعى التقويم.

3-2- التقويم الختامي أو ألتحصيلي(Final L'évaluation): وذلك عندما يتعلق الأمر بوضعية الوصول، وهو حوصلة المكتسبات المتعلم ف ختام التكوين أي تقويم يتم بعد الانتهاء من الدرس أو من الوحدة أو المجال التعليمي من خلال مسائل أو تمارين يمكن من التحقق عن مدي تحكم المتعلم من الكفاءة المستهدفة أو الأهداف المسيطرة والمكتسبات المنتظرة ومن أهدافه:

- قياس الفارق بين الأهداف.

- الكشف عن مدي التحكم في الكفاءات القاعدية.

- قياس مستوي المتعلم والنتائج النهائية عند اختتام التدريس.[2]

[1] بن يحي زكريا، عباد مسعود، (المرجع السابق) ص 120- 121.

[2] المرجع نفسه، ص122.

3/ الوسائل والأدوات المستخدمة في تقويم الكفاءة: تختلف أدوات التقويم في نهاية التدريس بالكفاءات وتتعدد تبعا للمجال الذي تحدد فيه الكفاية ووضعيتها ومن هذه الأدوات ما يلي:

3-1- حل المشكلة: وضع التلاميذ أمام مشكلة يتعين عليه إيجاد حل لها وتبدو أهمية الأداة في الكشف عن مستوى أدائه وأساليبه في حل المشكلات وتكشف عن مدى صبره وإصراره على حل المشكلة.

3-2- الملاحظة: وتعني العمليات الإجرائية التي ينتجها المتعلم في إظهار الكفاءة المستهدفة، وهي أداة لا ينصب فيه التقويم على نتائج التحصيل بقدر ما ينصب على عمله وأسلوبه المنتهج للدخول إلى النتائج.[1]

3-3-المشروع: ويتمركز المشروع عادة حول مشكلة ويعد بالنظر إلى معطيات إنجازه مجالا خصبا لتقويم أداء التلميذ ويتميز بأنه ينطلق من مراكز اهتمام التلميذ ويمثل فرصة هامة لدمج المكتسبات.

3-4- الاختبارات التحريرية: تتيح الاختبارات التحصيلية فرصا ملائمة للكشف عن أسالب المتعلم في التفكير والاستبدال والحكم ولتقويم أساليبه في معالجة المسائل الفلسفية و الأدبية فالتدريس بواسطة الكفاءات يستدعي التنوع في استخدام أدوات التقويم كما يلح على ضرورة الاستفادة من هذه الأدوات لشروط الاختبار الجيد(الصدق الشمولية، الموضوعية، الثبات).[2]

[1] بن يحي زكريا، عباد مسعود، (المرجع السابق) ص122.

[2] المرجع نفسه، ص 123.

نموذج عن تقويم المقاربة بالكفاءات عن التقويم القديم التقليدي

التصور الجديد	التصور القديم
-أهداف أنشطة التعليم والوسائل	-المادة المقررة فقط.
- يعالج ازدحام المواد بإعادة تنظيم المنهج وليس بإضافة مواد جديدة.	-ازدحام المنهج بمواد دراسية كثيرة نتيجة تضاعف المعرفة .
- المعلم موجه فقط.	-المعلم مركز العملية التعليمية.
- الحكم على عمل المعلم بمدي نجاحه في تحقيق أهداف المنهج بالنسبة لنو المتعلم الكامل.	- الحكم على المدرس من خلال نتائج التلاميذ في الامتحانات.
- المتعلم مركز عملية التعليم.	-المتعلم متلقي فقط.
- يعتني بالطلب وبالفروق الفردية بين المتعلمين.	-إهمال ميول واهتمامات التلميذ.
- الوظيفة في المعلومات .	-تكديس المعلومات.
- حياة مدرسية مليئة بالنشاطات.	- حياة مدرسية خالية من النشاطات.
- الفهم والاستنتاج والنقد.	- الحافظ والاستظهار.
- يستهدف ثلاثة جوانب (العقلي، الحركي، الوجداني).	- يستهدف الجانب العقلي فقط.

المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي بين المزالق والحلول المقترحة

المطلب الأول: مزالق ديداكتيك الفلسفة في ظل المقاربة بالكفاءات

أصبحت المقاربة بالكفاءات في الفلسفة ورشة ديداكتيكة لا يستهان بها من خلال الأهداف التي تحققها، ونظرا لأهميتها تعرضت إلى مقاومات داخل الأوساط الديداكتيكة وكأي تجربة جديدة تتطلب من بالدرجة الأولي، البحث في أهداف النجاح وكذلك إلى مزالق التي تعرقل نجاحها فإن مادة الفلسفة في ظل المقاربة بالكفاءات لم تسلم من الانتقادات مما أدي إلى وقوعها في العديد من المشاكل ومن بينها:

- لم يعرف المفهوم إلى حد ألان تحديدا قادرا على المستوي العلمي (في مجال السيكولوجي المعرفي مثلا)، كما أن تعبئة التلاميذ للموارد الداخلية والخارجية لم تفسر بما فيه الكفاية وهو ما يؤثر سلبا علة عمليات المواكبة التي تساعد علة تجاوز العوائق ولا زالت قريبة من الحركات الدراسية التي يقوم بها التلاميذ.[1]

- عجز الفلسفة عن مجازاة مباحث معرفية أخري في إيجاد الحلول الناجحة للتساؤلات المطروحة، لكن أن نتفلسف معناه أن نتخذ موقفا أن ننسلخ من هيمنة العادات والآراء وهدفها النقد والهدم وإعادة البناء، (الم تولد المعارف من رحم الفلسفة) والتي تؤدي بدورها إلى اضطراب وتشتت في تفكير التلاميذ.[2]

- غياب التحفيز والدعم المادي والأدبي بالنسبة للمدرس.

[1] ميشال طوزي، (المرجع السابق) ص29.
[2] محمد أعراب، (المرجع السابق) ص15.

- تحويل الدرس الفلسفي الذي يفترض فيه تدريب المتعلمين على التفكير الحر واكتساب آليات في حل إشكاليات القضايا الفلسفية، وخلق إبداع المفاهيم وطرق ومناهج إلى ترويج الدعاية الإيديولوجية بكل ألوانها، وهو شكل قديم ظل يحاصر الدرس الفلسفي وهذا

ما رصد في المسار التاريخي لمادة الفلسفة في صراع الأفكار، وهيمنة السلطات والمعتقدات لتكريسها في الدرس الفلسفي.[1]

-انفراد مادة الفلسفة بخاصية تعدد وجهات النظر بالآراء والمواقف المختلفة ولا تخرج بالرأي الحاسم والقاطع في المباحث الفلسفية، وهذا راجع لحقيقة الفلسفة التي تكمن في انفتاحها على باب الإشكاليات والتساؤلات.

- ضعف إمكانيات وتقنيات ضبط المردودية وعدم توافق المقرر الدراسي مع الغلاف الزمني.[2]

- ضعف الزاد الثقافي والفلسفي الذي يؤهل المتعلمين للحكم والاختيار بين المواقف.

- صعوبة العثور على النصوص الخصبة وفهم النصوص نظرا لسوء الترجمة، ومن شروطها أن يتوفر النص على الخصوبة الفكرية اللازمة، لتحفيز المتعلم على توظيف رصيده الفلسفي وكذلك غير متيسر لنجد نصوص أقرب إلى الرواية والسرد، بمعني أن هناك تداخل في النصوص الفلسفية والأدبية، من حيث تتشابه في استخدام الاستعارات والتعابير المجازية مما يصعب تمييزها من طرف المتعلمين، لان هناك نفس الملامح في الفكرة والمنهج.[3]

المطلب الثاني: مشكلات تدريس الفلسفة وآفاقها

[1] محمد أعراب، (المرجع السابق) ص13.
[2] المرجع نفسه، ص 6-7.
[3] المرجع نفسه، ص14-15.

1/ مشكلات تدريس الفلسفة

- ضعف الدارسين في اللغة وجهلهم تقريبا بأهم قواعد نظمها وصور التصرف في التعبير عنها.

- ضعف المعارف العلمية كما وكيفا لدى الدارسين إلى درجة انه أصبح سببا في توجههم أو توجيههم إلى الشعب الأدبية في الثانوي وإلى الدراسات الإنسانية والاجتماعية في الجامعة ومن شان هذا الوضع أن يفقد دراسة الفلسفة مادتها الضرورية التي تتمثل في أوثق المعارف المتاحة للإنسان التواق إلى المعرفة الكلية.

- الاعتقاد بصعوبة الفلسفة وخوف المتعلم من الدرس الفلسفي.

- عدم التشاكل أو التطابق (بل التعارض أحيانا) بين ما تلقاه الأستاذ من معرفة في الجامعة في مستوي الاشتغال على السندات، فالأمر يعود لاختلاف الأهداف والرهانات وما هو مطالب به داخل مهنته في التعليم الثانوي.

- إن الدارس للفلسفة باللغة العربية لا يعرف شيئا عن كثير من أمهات الفلسفة التي تركها الفلاسفة الأصل في اللغات الأخرى في القديم والحديث.[1]

- صعوبات تتعلق بطبيعة المادة وتتمثل في الطبيعة المجردة للفلسفة مما قد يزيد في غموضها، إن لم يستعن المدرس بوسائل حسية لتقريب الفهم للمتعلم، كما أن تعدد الاراء والمذاهب الفلسفية قد يربك دارسها، ويجعله عاجزا على اتخاذ موقف واضح من بعض القضايا المطروحة.[2]

[1] الطيب بوعزة، يوسف بن عدي، **في تدريس الفلسفة**، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، المملكة المغربية، الرباط، د/ط، 11 ديسمبر2015، ص63-64.
[2] سمير جوهاري، (المرجع السابق) ص219.

- عائق التخصص والتوجيه ولاسيما في تدريس الفلسفة بالجامعة فانعدام التخصص وعدم توجيه الأساتذة الجامعيين إلى تدريس تخصصاتهم، جعلهم يجتهدون وهذا الاجتهاد خلق فلسفة بعيدة عن الأهداف المرجوة، بل أحيانا يكلفون بتدريس مقاييس ليست من اختصاصهم ما يجعلهم لا يتوسعون في ما يدرسونه، من دون أية مناقشة أو نقد لطبيعة الأفكار المطروحة كل هذا حال دون تحقيق عملية التفلسف الحقيقي.[1]

2/ أفاقهـا: تنحصر الأفاق المناسبة لتجاوز المشاكل في:

- إعادة قراءة متن البرامج وإعادة تنقيحها وجعلها تتكيف مع متطلبات الواقع لتعكس اشكالياته، فتعليم التفلسف لن يأتي إلا إذا وجهنا برامج الفلسفة إلى النقد فتاريخ الفلسفة أثبتت أنها تتطور بالنقد، الذي يجعل من التصور الكلي موجود في ذاته وبالتالي يجب إقحام النقد في العملية الفلسفية.[2]

- مراعاة ألفاظ الكتاب المدرسي لذلك لابد من وجود قاموس لشرح المصطلحات المذاهب الفلسفية، هذا ما يساعد المتعلم على الكشف بعض المصطلحات والتأقلم بها.

- الاهتمام بالقدرات الفكرية العليا كالتحليل والتركيب والنقد أثناء صياغة المنهاج ومحتوي المقررات المدرسية.[3]

- إنشاء برامج موحدة لتدريس الفلسفة مع ربطها بالواقع وخلق انسجام بين ما يدرسه الطالب في الثانوية والجامعة، مع إعادة النظر في توجيه الطلبة في هذه الشعبة ودفع بعملية تعليم الفلسفة نحو الأفضل. [4]

---

[1] حشلافي أمحمد، **الفلسفة العوائق والحلول**، الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، العدد3، جوان2016، جامعة ألطاهري محمد، بشار، الجزائر، ص242.

[2] المرجع نفسه.

[3] سمير جوهاري، (المرجع السابق) ص220.

[4] حشلافي أمحمد، (المرجع نفسه) ص243.

- وضع الدرس الفلسفي كأنه ضمن ورشة لإنتاج الأفكار ودحضها بالنقد بهدف مشاركة الأستاذ في بناء الدرس الفلسفي من اجل إعداد الدرس المفعم.

- إعطاء الأولوية للغة في الكتابة الإنشائية الفلسفية وعدم استبدالها باللغة الأدبية التي ميعت أفكار الدرس الفلسفي.

- على المنظومة التربوية أن تعزز الآليات التصورية والأفلام الوثائقية والسينمائية التعلمية في تدعيم الدروس المقررة في مادة الفلسفة، والتنويع في استخدام الوسائل لتسهيل الاستيعاب والفهم باعتبار الصورة لها دلالات ناجحة عن الفكرة.[1]

المطلب الثالث: بعض الحلول المقترحة لتجاوز المزالق الفلسفية

على الرغم من الانتقادات والمزالق التي تعرضت إليها الفلسفة في ظل المقاربة بالكفاءات وللمساهمة في مواصلة ديداكتيك الفلسفة، ينبغي إلى إعادة النظر فيها وتشخيصها وإصلاحها سنحاول تقديم بعض الحلول المقترحة لتجاوز هذه المزالق من بينها:

- ما تعلق بالمادة الفلسفية كتعدد الآراء والمواقف ما يؤدي إلى توسيع فكر المتعلم لإنتاج وخلق الأفكار، والتمرن على النقد وتكوينهم على البناء الفكري والنقدي، كما يجب جعل المادة تتفاعل مع فلسفة العصر التي تعالج المباحث الفلسفية المتعلقة بالانشغالات المستجدة في الواقع المحيط بالتلاميذ والمقومات الاجتماعية والثقافية لديهم.

- غرس هوية الفكر واللغة العربية في المقابل الفوقية الفكرية الغربية مما يعزز لديه الأنا المفكرة والمنتج ونزع عقيدة النقص. [2]

- عدم التعامل كلا من المعلم والمتعلم للآراء والمواقف والنصوص الفلسفية كآثار وتراث، بل يمكن للمتعلمين إعادة التفكير فيه من جديد وإضافة أرائهم النقدية وتفكيكهما لخلق

[1] الداودي قرواز، المحور الثالث (المرجع السابق) ص54.
[2] المرجع نفسه، ص55.

أراء جديدة، لان المتعلم يجب عليه أن ينشأ تلاميذ ذوي كفاءات في ممارسة فعل التفلسف حتى يدرك التلاميذ ما يحتاجون من كفاءات يوظفها في حياتهم اليومية.[1]

- تكوين الأساتذة على استراتيجيات التعليم المعرفية والميتامعرفية ومنهاج تعليم مهارات التفكير النقدي والإبداعي.

- التكثيف من الاهتمام بالتكوين الأساتذة مادة الفلسفة من خلال الدورات التكوينية و الندوات والملتقيات حول ديداكتيك الفلسفة، وإلزامية إجراء الأستاذ اختبارات لرصد المستوي التكويني الذاتي له، لتمكنه من المادة الفلسفية من مختلف النواحي.[2]

[1] الدودي قرواز، المحور الثالث (المرجع السابق) ص55.
[2] المرجع نفسه.

وخلاصة القول أن تعليمية الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات قد سعت لتكوين المتعلم متفاعلا ومسؤولا قادر على التكيف مع محيطه ومتفاعل معه، من خلال تدريبيه على بناء معارفه لإنجاز المشاريع والتعاون، وبالرغم من أن المقاربة بالكفاءات تؤدي بدورها في إعداد الأجيال على أكمل وجه، إلا انه ينجم عنها العديد من العوائق والمزالق التي تواجه في الدرس الفلسفي بين الأستاذ والطالب، من ناحية الأستاذ في طريقة إلقائه للدرس وتكوينه ومن ناحية الطالب يجد صعوبة في المادة بحد ذاتها، أصبح من الضروري موجهتها لتفاعل استمرارية التكوين والوصول إلى الغاية المرجوة من الدرس الفلسفي، والسعي لإيجاد حلول لتجاوز العوائق وتقديم مادة الفلسفة في قالب عصري.

الخاتمة

الخـاتمة

بعد الانتهاء من معالجة موضوع هذا البحث حاولت أن نقف على جملة من الاستنتاجات وأجملها فيما يلي:

- ✓ أهمية التعليم وقيمة المناهج التعليمية وضرورتها في بناء الإنسان والمجتمع وتخطيط هذه المناهج حسب الأسس العلمية الحديثة لتحقيق حاجيات وتطلعات الفرد والمجتمع في ظل تطورات العصر الحالي وتقنياتها، لذلك لابد من بناء مناهج تعليمية فاعلة وناتجة لمواجهة تحديات العصر.
- ✓ تعتبر المنظومة التربوية طويلة المدى لها دور كبير في التقدم والتطور وخلق فرد فعال ومنتج في المجتمع، بحيث ظهور المقاربة بالكفاءات ضرورة فرضتها المتغيرات المتعددة في المنظومة بحكم تطورات العصر لسير العملية التعليمية التعلمية، والتحولات المستمرة التي يعيشها الإنسان في حياته اليومية بالإضافة إلى كونها وسيلة يرمي بها إلى الارتقاء بالمتعلم، تؤهله إلى اكتساب المعرفة والمهارة والقدرة والأداء والقيم، الذي يؤدي به إلى الإبداع المفيد كما تكسب المعلم كفاءة تتيح له إنجاز المهمة التي تطلبها العملية التعليمية، لبناء الحضارة الإنسانية المستقبلية.
- ✓ المقاربة بالكفاءات لا تكتفي باكتساب المتعلم مهارات وقدرات وكفاءات للمعرفة والتعليم فقط، بل تسعي لأن يتعلم كيف يستفيد في مختلف مناحي الحياة، وتحطيم لبني الفكر القديم التي تجعل من المتعلم وعاء تصب وتحشي فيه المعلومات من قبل المعلم، إلى حقل معرفي جديد شامل وكامل يسعي إلى تحقيق الأفضل.
- ✓ أن الديداكتيك علم مرتبط بطرائق التدريس والتعلم الخاصة والعامة وعلاقة المعلم بالمتعلم والمحتوي التعليمي في إطار عناصرها الثلاثة (المعلم المتعلم المحتوى التعليمي)
- ✓ أن ديداكتيك الفلسفة تحضي باهتمام ضمن المنظومة التربوية ذلك لأنها تهدف إلى إعداد خطط ديداكتيكية نظرية، وتحديد آليات تطبيقها وإلى تأهيل المتعلم

وتدريبه على بناء معارفه الخاصة باستغلال كل الإمكانيات والمهارات التي تتوفر لديه، من خلال المواضيع المتنوعة التي تدرس للمتعلمين فهي كمادة دراسية المعرفة الوحيدة التي تملك القدرة على التدريس بدرجة عالية وتحقق نتائج فعالة ونافعة لدى المتعلمين.

- ✓ تبني مادة الفلسفة مقاربة حل المشكلات (المقاربة بالكفاءات) لتميزها بنوع من الخصوصية ضمن المنظومة التربوية، وأن الدرس الفلسفي ضمن هذه المقاربة يشكل فعل ايجابي، ونظرا لأهمية تدريس الفلسفة وفق هذه المقاربة الجديدة والأهداف المحققة منها، أدت إلى ظهور مزالق ومشاكل فلسفية أثناء سير العملية التعليمية التعلمية، واجهت كل من المعلم والمتعلم في ظل هذه المقاربة المنهجية، إلا أنها حاولت التحدي والعمل على استثمار المادة الفلسفية والتعلم الجيد من أجل بلوغ مستوى تعليمي لائق، إلى اقتراح الحلول للعوائق التي تعرض إليها الدرس الفلسفي ضمن المقاربة بالكفاءات وتصديها، وعلى وجه الخصوص في المرحلة المعاصرة التي تعرف تقدما في مجال التكنولوجيا، والوقوف على ما يجري في ميادين الواقع والإحداث والتطورات في مختلف المجالات.
- ✓ وما يمكن قوله أيضا كختام للبحث والأمر الذي يجب الإقرار به هو أن المقاربة بالكفاءات بيداغوجية تمكن من رفع قيمة التعليم في الأقطاب الثلاثة (معلم، متعلم، المادة التعليمية)، وكفيلة بتخريج متعلمين كفء إذ ما توافرت لها شروط تطبيقها على أرض الواقع ومعرفة كيفية استغلالها.

وفي تدوين اخر حروف النهاية في هذا الموضوع أتمنى أن يكون هذا البحث المتواضع قد سلط قليلا من الضوء بمختلف عناصره على البيداغوجية التي تبنتها المنظومة التربوية على ديداكتيك الفلسفة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1/ المصادر:

القران الكريم

1. بن يحي زكريا، عباد مسعود، **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2006.

2. برينو فيليب، **المقاربة بالكفاءات**، ترجمة مصطفي بن حبيلس، المركز الوطني للوثائق التربوية، ب/ط، 2003.

3. حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات**، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2005.

4. خير الدين هني، **مقاربة التدريس بالكفاءات**، مطبعة ع/س، د/ب، ط1، 2005.

5. الطيب بوعزة، يوسف بن عدي، **في تدريس الفلسفة**، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، المملكة المغربية، الرباط، ب/ط، 11 ديسمبر 2015.

6. محمد أعراب، **الفلسفة والتدريس بالكفاءات في التعليم الثانوي ألتأهيلي**، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، المملكة المغربية، الرباط، ب/ط، ب/س.

7. محمد الصالح حثروبي، **مدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدي للطباعة والنشر، عين مليلة الجزائر، ب/ط، 2002.

8. محمد بوعلاق، **مدخل المقاربة التعليم بالكفاءات**، قصر الكتاب، البليدة، ب/ط، 2004.

9. محمد عبد الرحمن ابن خلدون، **مقدمة ابن خلون**، محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، ب/ط، 2006.

10. ميشال طوزي، **المقاربة بالكفايات في تدريس الفلسفة**، عز الدين الخطابي، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، المملكة المغربية، الرباط، ب/ط، 5ديسمبر2018.

11. نايت سليمان الطيب وآخرون، **المقاربة بالكفاءات**، دار الأمل، تيزي وزو، الجزائر، ط1، 2005.

2/ المراجع:

1. -ابتسام صاحب موسى الزويني، **أساليب التدريس قديما وحديثا**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 1436هـ- 2015م.

2. إبراهيم عبد العزيز الدعليج، **المناهج (المكونات الأسس التنظيمات)**، دار القاهرة للطباعة والنشر، مصر ط1، 2007.

3. أرنوف ستيج، **مقدمة في علم النفس**، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1-2، 1986-1996، ص144.

4. أميرة حلمي مطر، **الفلسفة اليونانية وتاريخيها ومشكلاتها**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة جديدة، 1997.

5. أنطوان صياح، **تعليمية اللغة العربية جزء2**، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2008.

6. بشير ابرير، **تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1،2007

7. بيار مالك، **الفلسفة وتعليمها**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 1437هـ-2016م.

8. التل وائل عبد الرحمان، شعراوي احمد محمد، **أصول التربية التاريخية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ب/ط،2007.

9. جميل حمداوي، **محاضرات في الديداكتيك العامة**، دار الريف للطبع والنشر الالكتروني، المملكة المغربية، ط4، 2020.

10. حاكم موسي عبد خيضر النمساوي، **فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية**، دار النفيس للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2019.

11. الحسن اللحية، **الكفايات في علوم التربية**، بناء كفاية، مجزوءة الكفايات، إفريقيا الشرق، ب/ط، ب/س.

12. حسن شحاتة، **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط2-3، 1423هـ- 2003م.

13. خيضر عباس جرى وآخرون، **طرائق التدريس العامة مفاهيم نظرية وتطبيقية**، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة، ب/د، ط1، 1440هـ-2018م.

14. رياض الجودي، **مدخل إلى علم التدريس المواد**، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، تونس،ط2، 1441هـ-2020م.

15. سهيلة كاظم الفتلاوي، **كفايات التدريس**، دار الشروق، عمان، ط1، 2003.

16. عاشور راتب قاسم، أبو الهيجاء الرحيم عوض، **المنهج بين النظري و التطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، الأردن، 2000.

17. عبد الأميرة شمس الدين، **الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق**، الشركة العلمية للكتاب، بيروت، لبنان، ط1، 1991.

18. عبد الحافظ سلامة، **تصميم الدرس**، دار ألخريجي للنشر والتوجيه، الرياض، ب/ط، 2013-1431.

19. عبد الرحمن كامل، **أساليب تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا**، دار الكتب، القاهرة، ب/ط، 2005.

20. عبد الرزاق الصالحين الطشاني، **طرق التدريس العامة**، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، ليبيا، ب/ط، 1998.

21. عبد القادر لوريسي، **المرجع في التعليمية " الزاد والسند الأنيس في علم التدريس**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2016.

22. العربي سليماني، **الكفايات في التعليم من اجل مقاربة شمولية**، دار الكوم، ط1، 2006.

23. عفت مصطفي الطناوي، **التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1-2، 1434-2013.

24. على السلمي، خواطر الإدارة المعاصرة، دار الغريب للنشر، القاهرة، ب/ط، 2001.

25. عماد الدين عبد الرحيم لزغلول، **نظريات التعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2003.

26. فراس الستيلي، **استراتيجيات التدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015.

27. فيليب بيرنو، بناء الكفاءات انطلاقا من المدرسة، ت لحسن بوتلاوي، منشورات عالم التربية، المغرب، 2004.

28. كريمان بديع، **التعليم النشط**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان الأردن، ط1،2008

29. كمال عبد الحميد زيتون، **التدريس نمادجه ومهاراته**، مكتبة التربية، جامعة الإسكندرية، القاهرة، ط1، 2005.

30. كوثر حسين كوجك، **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، ب/ط، 1429هـ-2008م.

31. محمد الدريج، التدريس الهادف، عالم الكتب ، الرياض، ط1، 1994.

32. محمد الشرقاوي، **التعلم نظريات وتطبيقات** مكتبة لأنجلو المصرية، د/ب، 2016.

33. -محمد الصالح حثروبي، **نموذج من التدريس الهادف وأسسه وتطبيقاته**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1997.

34. محمد شرقي ، **مقاربة بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير**، دراسة سوسيو بيداغوجية، ب/ط، المغرب، 2006 .

35. -محمد على نسم، **التوأمان الكفاءة والفعالية**، دار جوانا للنشر والتوزيع، جامعة الأزهر، ب/ط، 2016.

36. -محمد عودة الريماوي وآخرون، **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، 2006.

37. -محمود على اللسان، **التوجيه في تدريس اللغة العربية**، دراسة المعارف، القاهرة، ب/ط، 1984.

38. -منيف خيضر، **النظرية البنائية وتطبيقاتها في تدريس اللغة عربية استراتيجيات التدريس الحديثة نماذج التقويم البنائي**، فهرس المكتبة، الملك فهد الوطنية أثناء النشر، الرياض، ط1، 2013.

39. ناصف مصطفي، **نظريات التعلم**، علم المعرفة، الكويت، ب/ط، 1983. صلاح عبد المجيد العربي، **تعليم اللغة الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق**، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1999.

40. نورمان ماكنزي وآخرون، **فن التعليم وهنا التعليم**، ترجمة احمد القادري، مطبعة جامعة، دمشق سوريا، ب/ط، 1973.

41. يعقوب فآم، **الباغمابتزم أو مذهب الذرائع**، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط2، 1985.

3/ المراجع باللغة الفرنسية:

1. Guy le Botter,**l ingénierie, des compétences, les éditions d organisation,** 2 ene édition,, paris, 2000.

2. Lyle M, Spencer Jr, singe M, Spence, competence, at work: Models for superior performance.(john Wiley § sons Inc. 1993).

3. Rogier,x, Une pédagogie de l intégration, Bruxelles, UE book université 2000.

4/ المعـاجم والقواميس

1. ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت لبنان، ط1، ج9، 2006.

2. أحمد أوزي، **المعجم الموسوعي لعلوم التربية**، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

3. احمد مختارا عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، عالم الكتب، ط1، م3،2008.

4. أندري لالاند، موسوعة لالاند الفلسفية، معجم مصطلحات الفلسفة التقنية والنقدية، تعريب احمد خليل، منشورات عويدات، بيروت، باريس، د/ط/، مجلد1، 2001.

5. جميل صليبا، **المعجم الفلسفي، الجزء الثاني**، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ط1، 1979.

6. الطاهر احمد الزاوي، **ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة**، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ج3، 1979.

7. عبد الكريم غريب وآخرون، **معجم علوم التربية**، سلسلة علوم التربية، الرباط ، ط1، 1994.

8. الفارابي وآخرون، **معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك)**، سلسلة علوم التربية، ط1، ب/ط، ب/س.

9. الفيروز أبادي، محمد يعقوب، **القاموس المحيط**، محمد نجيب العرقسوس، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ط8، 1426-2005.

10. مجد الدين بن يعقوب الفيروز أبادي، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمي، بيروت، ط1،2006.

11. مجمع اللغة العربية، **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.

5/ المجـــلات

1. بوبكر جلالى، **الأسس الفلسفية والاجتماعية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات**، منتديات فرسان الثقافة جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف.2010

2. حشلافي أمحمد، **الفلسفة العوائق والحلول**، الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية، العدد3، جوان2016، جامعة ألطاهري محمد، بشار، الجزائر.

3. حمادي السايح، **في المقاربة بالكفاءات وفلسفتها**، مجلة التدوين، مخبر الأنساق البنيات النماذج والممارسات، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، 12 نوفمبر 2019.

4. داودي حسين، ومحمد داودي، **النظرية البنائية كأساس بيداغوجيا الكفاءات**، مجلة الدراسات، العدد4، 2006، جامعة عمار بيلجي، الأغواط.

5. رمضان خطوط، **واقع استخدام أساتذة الرياضيات علوم صعبة المشكلة لتقويم الكفاءات الرياضياتية المستهدفة والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**، مجلة العلوم الإنسانية، مجلد، عدد41، جوان2014، جامعة المسيلة، الجزائر.

6. زوليخة علال، التعليمية المفهوم، النشأة والتطور، مجلة الأدب واللغات، العدد4، جامعة محمد البشير الإبراهيمي جوان2016، برج بوعريريج، الجزائر.

7. سمير جوهاري، **واقع تعليمية الفلسفة في الجزائر (دراسة وصفية تحليله)**، مجلة البحث والدراسات، مجلد16، العدد09، 2014، الوادي، الجزائر.

8. عبد الباسط هويدي، **الأصول النظرية لاستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الإنسانية، العدد الرابع، جامعة الوادي، الجزائر، ديسمبر 2015.

9. فاطمة أغلال بوكرمة، **الخلفية الفلسفية للمقاربة بالكفاءات**، قسم علم النفس وعلوم التربية، العدد20، ديسمبر 2007، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

10. لعزيلي فاتح، **التدريس بالكفاءات وتقويمها**، قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية، معارف(مجلة علمية محكمة)، العدد(14)،أكتوبر 2013، البويرة.

11. محمد بوعلاق، **بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الكفاءات**، مجلة الدراسات، العدد3، 2005 جامعة عمار بيلجي، الأغواط.

12. مختار درقاوي، **نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية الأسس والمفاهيم**، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الأدب والفلسفة، العدد12، جوان2014.

13. مهدي خالد، **تعزيز ديداكتيك الفلسفة وفق النص الفلسفي**، المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية، مجلدو، العددو، ديسمبر2018، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر.

14. نورة العايب، **المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية**، مجلة العلوم الإنسانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد43، 2015، جامعة أم البواقي، الجزائر.

6/ الرسائل الأكاديمية

1. الأزهر معامير، **المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية للسنة الأولي ابتدائي**، رسالة ماجيستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2014 2015.(مخطوطة)

2. بوداود حسين، **تعليمية الفلسفة لمرحلة التعليم الثانوي في الجزائر، دراسة تحليلية نقدية في الأهداف والبرامج الدراسية**، رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر، 2007-2006 .

3. ترايربة حرقاس وسيلة، **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج في إطار إصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة**، رسالة دكتوراه، جامعة متنوري، قسنطينة، 2010-2009.

4. تيعشادين محمد، **اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو الأساليب التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات**، رسالة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، 2008- 2009.(مخطوطة)

5. خنفري إلهام، **مدى فاعلية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عدد تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة عربية**، رسالة ماجيستر، جامعة متنوري، قسنطينة، 2008.(مخطوطة)

6. رحيل آسية، **دور الكفاءات في تحقيق الميزة التنافسية، دراسة حالة المؤسسة الوطنية للهندسة المدنية والبناء**، رسالة ماجستير، جامعة أمحمد بوقره، بومرداس، 2010-2011.(مخطوطة)

7. زوليخة علال، **تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات**، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس سطيف، 2009-2010. (مخطوطة)

8. سليمة بلخيري، **كفاية منهاج الفلسفة المقرر في تحقيق تماثلات التلاميذ الايجابية لأهدافه في المرحلة الثانوية ؛ دراسة ميدانية بثانويات ولاية تبسة**، رسالة ماجستير، جامعة لحاج لخضر، باتنة، 2013-2014.(مخطوطة)

9. شاه خالد ناسوتيون، **تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها**، كلية العلوم الإنسانية، رسالة دكتوراه، جامعة مولانا ملك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالا نج، إندونيسيا، 2012.

10. معوش عبد الحميد، **درجة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم ونموها (بحث ميداني)**، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2011-2012.(مخطوطة)

7/ الحاضرات الوثائق التربوية

1. ثابتي الحبيب، **تطوير الكفاءات وتنمية الموارد البشرية**، التحدي الأساسي للتنافسية الجديدة، مداخلة ضمن المؤتمر العلمي الدولي حول الأداء المتميز للمنظمات والحكومات، جامعة ورقلة، 8-9 مارس 2005.

2. الداودي قرواز، **محاضرات مقياس تعليمية الفلسفة، ماستر1**، محور الأول والثالث، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم الفلسفة، سطيف.

3. كريمة بودرواز، **تعليمية الفلسفة، درس 1-2-3**، جامعة عبد الحميد مهري، قسنطينة2، 2017-2018.

4. لصقع الربيع، **محاضرات مقياس تعليمية الفلسفة**، قسم الفلسفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2020-2021.

5. المركز الوطني للوثائق التربوية، سلسلة موعدك التربوي، **التدريس والتقويم بالكفاءات**، العدد19.

6. **المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم**، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، الجزائر، 2004.

7. **وزارة التربية الوطنية، المجلة الجزائرية لتربية**، المعهد التربوي الوطني، العدد4، فصل4، 1995.

8. **وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة ابتدائي**، جزء الثاني، الجزائر، 2005.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الموضــوع	الصفحة
شكر وتقدير	/
الإهداء	/
مقدمة	أ
الفصل الأول: في المقاربة بالكفاءات	
تمهيــد	**07**
المبحث الأول: السياق التاريخي لتطور بيداغوجية المقاربة بالكفاءات	**08**
المطلب الأول: الخلفية الفلسفية والنظرية لبيداغوجيا المقاربة بالكفاءات	**08**
المطلب الثاني: تطور مفهوم الكفاءة(لغويا، مهنيا، تربويا)	**20**
المطلب الثالث: مكانة النظم التربوية التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات	**22**
المطلب الرابع: أهداف المقاربة بالكفاءات	**25**
المبحث الثاني: مقاربة مفاهيمية للمقاربة بالكفاءات	**27**
المطلب الأول: ضبط مفهومي المقاربة والكفاءة	**27**
المطلب الثاني: خصائص وأنواع الكفاءة	**25**
المطلب الثالث: مستويات الكفاءة	**38**
المطلب الرابع: أهمية الكفاءة	**40**
المبحث الثالث: مقاربة بيداغوجية للمقاربة بالكفاءات	**43**
المطلب الأول: استراتيجية المقاربة بالكفاءات	**43**
المطلب الثاني: بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات	**49**
المطلب الثالث: خطوات المقاربة بالكفاءات	**50**

خلاصة	**51**
الفصل الثاني: في ديداكتيك الفلسفة ومركزاته	
تمهيد	**53**
المبحث الأول: أصول ديداكتيك الفلسفة وتطوره	**54**
المطلب الأول: النشأة والتطور التاريخي لديداكتيك الفلسفة	**54**
المطلب الثاني: مفهوم الديداكتيك	**57**
المطلب الثالث: عناصر العملية الديداكتيكية(أقطابه)وأهميته	**67**
المبحث الثاني: ديداكتيك الفلسفة مفهومها ومجالاتها	**74**
المطلب الأول: تعريف ديداكتيك الفلسفة	**74**
المطلب الثاني: الوضعيات والوسائل الديداكتيكة في الدرس الفلسفي	**75**
المطلب الثالث: طرائق تدريس الفلسفة	**81**
خلاصة	**85**
الفصل الثالث: ديداكتيك الدرس الفلسفي في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	**87**
المبحث الأول: ديداكتيك الفلسفة وفق المقاربة بالكفاءات.	**88**
المطلب الأول: المقاربة بالكفاءات في الفكر الفلسفي(تطور المنهج عبر التاريخ الفلسفي)	**88**
المطلب الثاني: المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي ومميزاته	**91**
المطلب الثالث: أهمية تبني المقاربة بالكفاءات في ديداكتيك الدرس الفلسفي وأهدافه	**93**
المطلب الرابع: التقويم وأسسه في المقاربة بالكفاءات	**96**
المبحث الثاني: الدرس الفلسفي في المقاربة بالكفاءات بين المزالق والحلول.	**102**
المطلب الأول: مزالق ديداكتيك الفلسفة في ظل المقاربة بالكفاءات	**102**

المطلب الثاني: مشكلات تدريس الفلسفة وآفاقها	**103**
المطلب الثالث: بعض الحلول المقترحة لتجاوز المزالق الفلسفية	**106**
خلاصة	**108**
الخاتمة	**110**
قائمة المصادر والمراجع	**113**
فهرس الموضوعات	**125**
الملخص	/

الملخص

يتناول البحث المقاربة بالكفاءات في الدرس الفلسفي مساحة كبيرة في المنظومة التربوية، بحث تسعي من خلاله الوقوف إلي طبيعة الإصلاحات التي جاءت بها في العملية التعليمية، والمساهمة في تطوير المعلمين والمتعلمين ويعتمد ديداكتيك الفلسفة مثل بقية المواد الديداكتية الأخرى على هذا التوجه الجديد(المقاربة بالكفاءات) بحيث ينمي قدرات ومهارات المتعلمين على التفكير الفلسفي، وكذلك في مواجهة الصعوبات والمزالق التي تواجه المعلم والمتعلم في الدرس الفلسفي بواسطة المقاربة بالكفاءات ومعالجته.

الكلمات المفتاحية:

المنظومة التربوية، العملية التعليمية، المقاربة بالكفاءات، الديداكتيك، البيداغوجيا، ديداكتيك الفلسفة.

Summary:

The research deals with the competency approach in the philosophical lesson a large area in the educational system, a research through which it seeks to identify the nature of the reforms that it brought in the educational process, and to contribute to the development of teachers and learners, It develops the abilities and skills of learners on philosophical thinking, as well as in facing the difficulties and pitfalls facing the teacher and the learner in the philosophical lesson by using the competency approach and addressing them.

key words:

The educational system, the process learning, approach

competencies, didactics, pedagogy, didactic philosophy.