طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق

أ.د. الفضيل الرتيمي وأ. لكحل صليحة
جامعة سعد دحلب-البليدة

الملخص:

من بين المحاور المدرجة في إشكالية الملتقى، اخترنا المحور الثاني الذي يدور حول الطرائق البيداغوجية. وقد حاولنا أن نعطي صبغة جديدة ومتنوعة في هذا الإطار، وهي الدراسة الميدانية ومساءلة أو محاورة أصحاب الاختصاص في كل مستوى من المستويات التعليمية (محو الأمية وتعليم الكبار، المستوي الابتدائي، الأساسي، الثانوي والتعليم العالي)، وتدور نقاط المحاورة حول نوع أو الطريقة البيداغوجية المثلى لكل مستوى، وكيفية تطبيقها؟ وما هي مواطن العجز؟ وهل التغييرات المدرجة في السنوات القليلة الماضية في ظل الإصلاح التربوي، أتت بنتائج إيجابية أم أنها سبب العجز إن وجد؟ بالإضافة إلى المقترحات الحلول الممكن إيجادها كبديل للنقص أو الخلل.

تمهيد:

بداية يمكن البناء النظري لهذا الموضوع من خلال التعرف على البيداغوجيا والتي يندرج مفهومها ضمن المفاهيم القديمة قدم التربية وقدم المجتمعات البشرية باعتبار التربية على حد تعبير دوركايم (1858-1917) نقل وتمرير للإرث الاجتماعي من جيل إلى جيل، وقد رافق تطور مفهوم البيداغوجيا التربية عبر العصور والحقب التاريخية لكن دون أن يبلغ ما عرفه من منعطف حاسم خاصة منذ سبعينيات القرن الماضي (1970) ففي المدينة اليونانية القديمةLa cité Grecque مهد مختلف العلوم كان مفهوم البيداغوجيا ينحصر في مرافقة العبد للطفل من البيت إلى المدرسة أي إعداده بيداغوجيا لذلك.

وقد أضاف إميل دوركايم أن البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، البيداغوجيا بين وحدة الموضوع وتباين المقاربات، ومن أهم البيداغوجيات: بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا الإدماج، بيدغوجيا الفارقية، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا النجاح، والبيداغوجيا بين وحدة الموضوع وتباين المقاربات قبل التقدم العلمي والثورة الصناعية وما عقبها من تحولات شملت شتى مظاهر الحياة أصب مفهوم البيداغوجيا يفيد ما معناه عن تربية الأطفال وبالتالي أضحى المؤدبون والمعلمون يفتخرون بكونهم أساسا بيداغوجيين Pédagogues.

وفي القرن التاسع عشر مع ازدهار مختلف العلوم من ضمنها العلوم الإنسانية توسع مفهوم البيداغوجيا وأصبح يشتمل على جوانب نظرية أخرى تطبيقية Une Théorie Pratique، فجانب منها يعني أساسا "مهنجية أو فلسفة التربية" وبالتالي أصبحت البيداغوجيا مادة مستقلة بذاتها معتمدة في مدارس ترشيح باعتبارها مادة دراسية Une discipline، أما الجانب التطبيقي لها فيعني الممارسة التربوية بشكل عام مع التركيز على دراسة العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم.

رغم هذا المنحنى العلمي لتطور مفهوم البيداغوجيا خاصة على المستوى النظري فقد حافظت الممارسة البيداغوجية اليومية في الأقسام خاصة من حيث التسميات والطرائق والوسائل المتوخاة على طابعها التقليدي وكانت البيداغوجيا السائدة هي البيداغوجيا التي تتمظهر في الشخصية المتعالية للمعلم وقداسة المعرفة الأنسيكلوبدية على حساب المتعلم الذي يكتفي عادة بما يقدم إليه من معارف جاهزة ومهيكلة وفق تمش ونسق غريب عنه يتولى حفظها على ظهر قلب إن استطاع ليستحضرها يوم الامتحان، يوم يسأل عنها فيعيدها كما هي «Une Restitution» عملا بمقولة "هذه بضاعتكم ردت إليكم" دون زيادة أو نقصان مما يضمن له النجاح، ثم ينساها، ويعود غالب الأحيان وبتقادم العهد إلى ما كان عليه قبل تلقيها وحفظها.

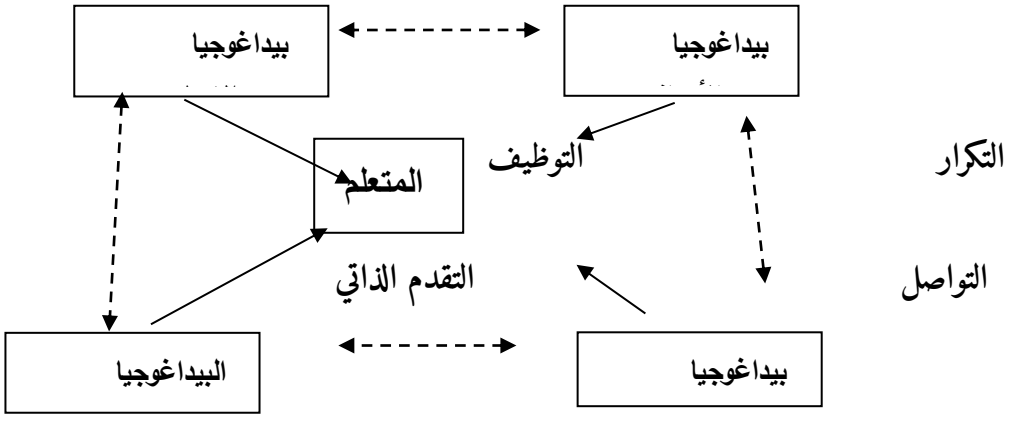
وقد أفرزت هذه الممارسات البيداغوجية أوضاعا تربوية غير مرضية على كل المستويات، وعلى مستوى النتائج ومردودية المدرسة حيث برزت أقلية نالت الشهادات العليا وتكونت تكوينا متينا خاصة على مستوى تملك اللغة واحترام قواعدها وعلى مستوى المعارف النظرية بينما الأغلبية لفظتها المدرسة وانقطعت عن الدراسة دون حصولها على تكوين يضمن لها اندماجا بشكل أو بآخر في سوق الشغل والمجتمع.

1- على مستوى البرامج التي تميزت بطولها وتعدد المسائل المقررة بالنسبة لكل المستويات التعليمية وفي كل المواد مقابل ضيق الوقت لإنجازها مما أدى إلى تذمر المدرسين.

2- على مستوى تأليف الكتب المدرسية حيث تعاقبت أجيال من الكتب همها الوحيد استعراض المعارف وتكريس الحفظ الآلي.

3- على مستوى تقييم عمل التلميذ حيث ساد التقييم الجزائي لا يستند أحيانا إلى مقياس أعداد واضح - تقييم انطباعي - خاصة في المواد الأدبية والاجتماعية.

وقد تفاقم هذا الوضع منذ أواخر السبعينات وبدأ مشكل مردودية المؤسسة التربوية يفرض نفسه على الجميع خاصة أمام تزايد النفقات المخصصة للتربية والتعليم وبدأ يتضح للجميع شيئا فشيئا ديمقراطية التعليم ومجانية التي ضمنها الإصلاح التربوي الذي فرض تحديات ورهانات جديدة تستوعب الاستعداد لها بسرعة، كل هذه الأوضاع المتفاقمة في الحقيقة البيداغوجيا المتوخاة حينئذ في التدريس والتي تكرس أولوية المعرفة النظرية والمعلم المكون في العملية التربوية أو تهمش الطرف الأساسي في العملية وهو المتعلم، على أن هذه العلاقة التي كانت تحكم المتعلم والمعرفة بدأت تتغير بفضل الثورة الصناعية والاتصالية وظهور الطرقات السيّارة للاتصال والإعلام، كما أن دور الوساطة التي كان يقوم بها المدرس بين المعرفة والمتعلم بدأ يتضاءل بحكم هذه التطورات، ولعل هذه التحولات التقنية والاقتصادية والاجتماعية التي يعرفها العالم اليوم والتي ألقت بظلالها على المدرسة جعلت البيداغوجيا الكلاسيكية العامة تفقد مكانتها وبالتالي تسعى إلى تعديل خطابها وتجديد رسالتها للخروج من أزمتها وفي هذا الإطار ظهرت بيداغوجيات جديدة تقارب المتعلمين مقاربات متعددة ومختلفة لكنها متكاملة باعتبار تعدد أبعاد شخصياتهم وخاصة النفسية، المعرفية، الاجتماعية، وأهم هذه المقاربات:



فبيداغوجيا الأهداف التي استعارت جهازها المفاهيمي من السجل العسكري: أهداف عامة، أهداف وسيطة، أهداف مميزة إستراتيجية، تقارب المتعلم على أنه آلة تشتغل وفق مبدأ الشحن إذ أنه مطالب بتكرار واجترار جملة من العمليات البسيطة والمجزأة وبتطبيق قواعد جاهزة لاكتساب سلوك ظرفي قد لا يرقى دائما إلى مرتبة العادة أو الملكة، لكنها مهما يعتب على هذه المقاربة فهي تبقى نقلة نوعية رائدة خاصة في مجال الأعداد المسبق للأهداف بالنسبة لأي نشاط تربوي وتراكم هذه الأهداف من الغايات العامة إلى الأهداف الإجرائية.

أما بيداغوجيا الإدماج التي صاحبها ضجة لا مبرر فقد ذهبت إلى أبعد من ذلك فقد وظفت الأهداف التربوية بأنواعها المعرفي الحسي الحركي والسلوكي الوجداني باعتبارها قدرات تمارس على محتويات في وضعيات

وسياقات لها معنى بالنسبة للتلميذ لحل مسائل معقدة، وبالتالي فهي تعمل على تكوين تلميذ ليس باعتباره وعاء تسكب فيه المعلومات جاهزة أو مجردة منفذ ومحقق لأهداف غيره بل باعتباره تلميذا مهندسا وباحثا عن حلول لمشاكل واقعية وليست وهمية مستعملا مكتسباته كالسابقة في شتى المجالات وبذلك تتطور بنية الذهنية.

والبيداغوجيا الفارقية هي مجموعة إجراءات خاصة تحاول الاستجابة لوضعية تربوية بدأت تضغط كثيرا في العقود الأخيرة على المجتمع المدرسي وهي وضعية تتسم بتواجد متغيرين طالما يصعب الجمع بينهما وهما: تصاعد وتيرة الاختلاف بين الأفراد نتيجة التفاوت الحاصل في الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ووسائل الإعلام والاتصال الجماهيري، والمتطلبات المجتمعية التي تلزم المؤسسة المدرسية بضرورة توفير تعليم مشترك لروادها وقد خلقت هذه الوضعية صعوبات كبرى لدى المدرسين خاصة أولئك الذين ظلوا يعتمدون على الطرائق والتقنيات التربوية الاعتيادية فمعظمهم صار يجدد نفسه أمام أحد اختيارين يعتبران معا منزلقين بيداغوجيين لا يتماشيان مع مبدأ دمقرطة التعليم وتكافؤ الفرص.

تعريف البيداغوجيا الفارقية: ولهذا تعتبر البيداغوجيا الفارقية نهجا بيداغوجيا يبحث عن تطبيق مجموعة متنوعة من الوسائل وإجراءات التعلم بغرض إتاحة الفرصة لمتعلمين غير متجانسين (من حيث السن والاستعدادات ـــ التعلم والمعارف) لكنهم يتواجدون جميعا في فصل دراسي واحد وذلك لبلوغ أهداف مشتركة اعتمادا على مسالك وتقنيات مختلفة أن ما ميز البيداغوجيا الفارقية حسب المعني السابق هو أنها:

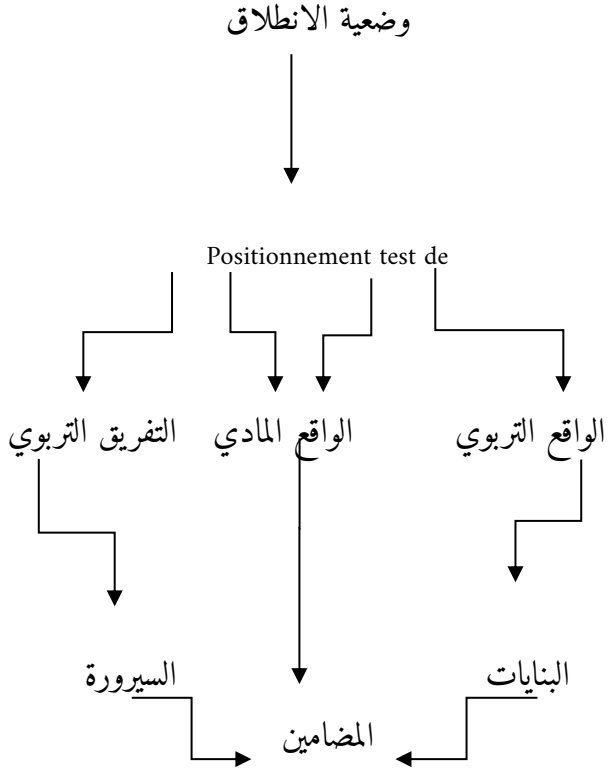
- مجموع مواقف تنفتح أساسا على شخصية المتعلمين وعلى نهوج بيداغوجية معينة وعلى منهجيات للتعلم والتكوين ملائمة وعلى تقنيات وأدوات ديداكتيكية خاصة...بشكل يأخذ بعين الاعتبار تنوع المتعلمين وعدم تجانسهم ويرمي في نفس الوقت إلى أن يصل جميع المتعلمين إلى تحقيق أهداف معرفية بدرجة متساوية أو ملائمة.

غايات البيداغوجيا الفارقية وأهدافها: تتمثل في محاربة الفشل الدراسي وجعل كل متعلم في النهاية قادرا على اكتساب الحد اللازم من المعرفة والخبرة الملائمين لإمكاناته (الكفايات الأساسية/ القاعدية)

- الوعي بالقدرات والإمكانيات الذاتية
- تنمية هذه القدرات وبلورتها في شكل كفايات أساسية
- تحرير رغبته في التعلم من مختلف أشكال الصد والإحباط
- الخروج به من بوتقة الفشل، وإعادة الثقة لديه (في الذات وفي الآخر).
- تحسين العلاقة (المتعلمون/مدرسون)
- ثراء التفاعل الاجتماعي
- تعليم الاستقلالية والاعتماد على النفس

- إدراك أهمية ودلالة أنشطة التعلم
- تنوع وتعدد وضعيات التعلم
- اكتساب مهارات متعلقة بقاعدية المعرفة (La métacognition)
- ممارسة التوضع (L'objectivation).

التفريــق البيداغوجــي



مقاربة المنهاج الدراسي في مجال التربية والتعليم:

المقاربة السلوكية: المقاربة المعتمدة على السلوكية Behaviourism لمنشئه جون برودوس واتسون John Broadus Watson ومن أهم متبني هذا التيار العالم بورهوس فريديريك سكينر Burrhus Frederic Skinner تعتمد هذه المقاربة في تلخيص عملية التعليم إلى شكل من التدريب الأوتوماتيكي يعتمد على الفعل والفعل المضاد حيث يعتقد متتبعو هذا المسلك أن السلوك لا يتغير عن طريق تفاعلات داخلية أي تحدث داخل الإنسان بل تحدث كإجابة على تغير العوامل الخارجية أي المحيط أي ردة فعل المحيط أو الخارج على سلوك المتعلم ومن أهم الحدسيات التي تقوم عليها هذه المقاربة.

المقاربة السيبرنيتيكية: تختلف هذه المقاربة للتدريس عن المقاربة السلوكية بأنها تعتبر المعلم والمتعلم كنظامين أو منظومتين مختلفتين ويعتبر التدريس تبادلا للمعلومات بين هذين المنظومتين وتحتل بعض المفاهيم السيبرنيتيكية دورا محوريا في هذه المقاربة كمفهوم التوصيل الدائري ورد الفعل والقياس والاستشعار تعود هذه المقاربة إلى نظرة تبني على أعمال وبحوث كلود شانون في مجال نظرية المعلومات والنجاحات التي حققها إلا أن بعض النتائج التجريبية ونتائج من العلوم البيولوجية والعصبية تشير إلى حدود هذه المقاربة إجمالا تبقى المقاربة السيبرنتيكية مقاربة تأخذ ديناميكية التدريس وكون النظام مفتوح الاعتبار كما أن هناك بعض الحدسيات التي تقوم عليها المقاربة ترجع جلها إلى العلم الأصل السيبرنيتك كحدسية التقوية والإضعاف الذاتي والعكسي وحدسية الانفتاح وحدسية الاقتصاد.

المقاربة الإدراكية: تقوم على نظرة إدراكية Kognitiv للتدريس تولي داخلية المتعلم ولا تهمشها وتعتبر قدرة الإنسان الإدراكية فعلا موجبا Active وليس فعلا سالبا Passive ترى هذه المقاربة الدرس مقسما إلى ثلاثة أجزاء: - جزء Deklarativ - جزء Prozedual، - وجزء متعلق بالمعلومة نفسها

مقاربة حالية: ظلت المقاربة الإدراكية البارادايغم الأكثر انتشارا حتى نهاية الثمانينيات ثم جاءت المقاربة الحالية لتعيب عليها عدم مراعاتها لمشاعر المتعلم والحالة التي يتم فيها التعلم، لعل أهم الفروق بينهما هي ما يلي وهي تعتمد على مصطلح المهارة، الأداء، القدرة والسلوك:- في المقاربة الإدراكية يكون التدريس خارج عن سياق أو في وسط سياق معين، والمعرفة في المقاربة الإدراكية يقابلها الإمكانية أو القدرة الحالية، وكذا مفهوم المشكلة أو المسألة يقابله مفهوم الأنشطة، ومفهوم التعريف يقابله مفهوم الحدود، ومفهوم حل المسألة يقابله مفهوم تخطي تعارضات ظاهرية.

مفهوم الكفاءة: Compétence ننتقل من بيداغوجيا الأهداف إلى المقاربة بالكفاءات: لقد ساهم التدريس بالأهداف في تحقيق عدة مكتسبات هامة منها:

- وعي الأساتذة بضرورة تحديد هدف كل نشاط تعليمي بشكل دقيق
- ترجمة محتويات التدريس إلى أهداف ووضع خطط دقيقة لتحقيقها
- تصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف
- ضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أو التقويم الإجمالي
- استثمار أدوات ووسائل جديدة للتقويم
- طرح إشكالية الجودة والفعالية والمردودية من منظور جديد.

الأهداف والغايات: انطلاقا من المبادئ التي ترتكز عليها البيداغوجيا الفارقية نستنتج عدة أهداف وهي في أغلبها مشروعة وفي مشروعه وفي توافق مع طموحات الفرد والمجتمع ويمكن إن نصنفها كالآتي:

1) أهداف تتصل بالمحتويات والطرق والأساليب.

- تطوير المحتويات المعرفية (المناهج المدرسية) بما يتلاءم مع الأهداف والغايات
- تنويع الطرق والأساليب واختيار أنجعها وذلك بحسب الأهداف المدروسة

2) أهداف ذات طابع علائقي (العلاقة التربوية)

- تطوير العلاقة بين مختلف أقطاب العملية التربوية خاصة: معلم –أستاذ /تلميذ.
- تحديد مختلف المهام المتصلة بالأطراف المتدخلة في العمل التربوي.
- تنسيق الجهود بين هذه الأطراف (تلميذ / معلم / ولي / مؤسسة / أدوار ثقافية)

3) إعادة تنظيم العمل المدرسي (عمل جماعي / مجموعي / فردي)

- إعادة تنظيم العمل المدرسي (عمل جماعي / مجموعي / فردي)
- إيجاد أكثر مرونة في التوقيت والأدوار المتصلة بعمل المعلم أو الأستاذ
- إعادة النظر في الطرق المعتمدة في التقييم

4) أهداف تتصل بالإنتاجية

- الحد من ظاهرة الفشل المدرسي
- التقليص من ظاهرة الهدر Déperdition.
- تطوير نوعية الإنتاج (ملامح خريجي المدرسة / الكلية...)

5) أهداف ذات طابع تربوي / قيمي / اجتماعي

- اعتبار شخصية المتعلم في جميع أبعادها المعرفية / الوجدانية / الاجتماعية
- إكساب قدرة أفضل على التكيف الاجتماعي والتفاعل الايجابي مع المتغيرات
- تطوير قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية والاستقلالية والترشيد الذاتي
- خلق دافعية أفضل للعمل المدرسي والارتقاء الاجتماعي
- تحويل القدرات إلى كفاءات (أي إقدارهم على توظيف ما يكسبونه من معارف في حياتهم اليومية)

الجانب التطبيقي لبيداغوجيا الفارقية بين النظري والتطبيقي

رغم قناعات اغلب المربين بالأسس النظرية لهده المقاربة فلسفية كانت أم علمية فإن عددهم يبقى ضئيلا في تطبيق هذه المبادئ على المستوى الميداني.

وفي بحث قامت به وزارة التربية الفرنسية أبرز أن أكثر من 90 % من المربين (معلمين أو أساتذة) مقتنعون بجدوى البيداغوجيا الفارقية إلا بنسبة الممارسين لا تتعدى 5 %.

ولا شك أن الأسباب عديدة ومتنوعة، منها ما يتصل بالتلاميذ من حيث عددهم وتفاوت صعوبتهم وتنوعها ومنها ما يتصل بالمؤسسة التربوية والمعلم أو الأستاذ.

- **الآليات المعتمدة في البيداغوجيا الفارقية**: تتمحور الآليات المعتمدة في البيداغوجيا الفارقية حول ثلاثة أقطاب الأفراد / المعارف / المؤسسة

- **الأفراد:** ويقصد بهم مجموعة المتعلمين والمعلمين في علاقتهم بالمعرفة والطرق المعتمدة في التدريس
  1. اختلاف المتعلمين من حيث مكتسباتهم السابقة / قدراتهم على التعلم / مدى تحفزهم / الأساليب والاستراتيجيات التي يعتمدونها في التعلم....
  2. اختلاف المدرسين (معلمين أو أساتذة) في علاقتهم بالمادة المدرسة / مدى سيطرتهم على المفاهيم / تكوينهم البيداغوجي
- **المعرفة:** ضرورة التعرض إلى مفاهيم النقل البيداغوجي (Transposition Didactique) أي مدى تباين المعرفة العلمية مع المعرفة المقررة في المناهج المدرسة والمعرفة المدرسة فعلا بالفضل.
- **المؤسسة التربوية:** تؤثر المؤسسة التربوية بهياكلها وأنظمتها المؤسسية (تنظيم الفضاء الصفي / وضع المقاعد / عدد التلاميذ بالفصل الواحد وطرق انتقائهم / نظام التقييم المعتمد / الأهداف والغايات التربوية المعلنة ومدى تطابقها مع نوعية التدريس / الوسائل المعتمدة طرف التفريق البيداغوجي
- **وهذه بعض سلوكات المتعلمين في كلتا الحالتين:**

الوضعية التعليمية Enseignement	الوضعيات التعلمية Apprentissage
يستمع/يستجيب لأسئلة المعلم أو الأستاذ	يطرح أسئلة بصفة تلقائية
يقدم إجابة / يعيد إجابة تلميذ آخر	يبحث / يجرب / يحاول
يعلل إجابته	يقترح حلولا / أفكار بصفة تلقائية
يطبق قاعدة / ينجز تمارين	يتبادل الأفكار مع زملائه ويناقشها
ينفذ تعليمات / يسجل معلومات	يطرح فرضيات عمل/يثبت من صحتها
يبقى صامتا	يقيم / يصدر أحكاما

ويتمثل البيداغوجي عن طريق التعليمية في تنويع هذه الوضعيات بحسب حاجات المتعلم وخصائص الكافيات المستهدفة والضاغطات الزمنية وعدد التلاميذ بالفصل الواحد.

ويمكن أن يكون هذا التفريق حسب نمطين – التفريقي المتتابع: Différenciation successive ou alternative– التفريق المتزامن:Différenciation simultanée

أ-التفريق المتتابع: وهو نمط من التفريق اقتراحه المربي Ph . Meirieu في كتابه : L'école, Mode d'emploi des méthodes actives à la pédagogie différenciée يهتم بتنويع الوضعيات التعليمية التعلمية تبعا للخصائص وحاجاتهم المعرفية وقدراتهم على التعلم والتقدم في المنهج الدراسي وهذا النمط من التفريق لا يستوجب إجراء تغييرات خاصة في نمط التدريس العادي والمعمول به في مدارسنا العادية.

ب – التفريق المتزامن: يعتبر هذا النمط أكثر تعقيدا وصعوبة في تنفيذه بالمقارنة مع النمط السابق حيث يقصد به تنويع الأهداف والأنشطة (المحتويات) في الآن نفسه بحيث يصبح تلاميذ الفصل الواحد بمثابة "خلية نحل كل مجموعة أو فرد) تقوم بمهمة خاصة تختلف في طبيعتها ودرجة صعوبتها عما ينجزه الآخرون... ينظم الأستاذ أو المعلم فصله بحسب حاجات منظورية ويقترح عليهم عدة أنشطة تأخذ بعين الاعتبار الصعوبات والثغرات أو العوائق التي يواجهونها ويستوجب تركيز هذا النمط من التفريق اعتماد مبدأ التعاقد Pédagogie du contrat مع الحرص على حسن تنظيم العمل وإحكام تنفيذه.

الصعوبات والمعيقات والإكراهات التربوية لبيداغوجيا الإدماج جميع المستويات:

نذكرها على شكل نقاط متفرقة كالاكتظاظ معيق لجودة التعليمات، عدم ملاءمة البرنامج المقرر لبيداغوجيا الإدماج، الإيقاعات الزمنية والمكانية الغير مناسبة، ضعف البنية التحتية (المجرات-السبورات-الطاولات...) وندرة الوسائل التوضيحية (وسائل توضيح الوضعية) إضافة إلى ندرة أو انعدام تجهيزات الطبع والنسخ، ولا يكفي الغلاف الزمني المخصص للوضعيات الشفوية لتقويم جميع المتعلمين، مع عدم مراعاة بيداغوجيا الإدماج للفوارق الفردية، ونقص في الكراسات والدلائل الخاصة بالأستاذ مع صعوبة التعامل مع الوضعيات الشفوية وصعوبة التحقق من إنتاج المتعلم.

وكذلك بالنسبة لشبكات التفريغ الخاصة بها، وهذا يؤدي إلى عدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين، عدم جودة الورق (المنتوج)، فحبذا لو كانت الكراسات على شكل ملفات تفاديا لتشويش أذهان المتعلمين أثناء تقديم الوضعيات، الأسناد بالأبيض والأسود عكس الكتاب المدرسي المتميز بالألوان المختلفة.

وتتسم بعض الأسناد بعدم الوضوح لا تساعد على فهم الوضعية ويصعب استخراج المعطيات منها أو توظيفها في حل الوضعية، الأسناد غير ملونة مما يجعلها غير مجدية، عدم ملائمة بعض الوضعيات للمرحلة التي أدرجت فيها، وضعيات لا تحترم الخصوصية المحلية للمتعلمين، والتفكير في وضعيات جهوية بديلة، مع غياب كلي لمكون القرآن الكريم، وصعوبة تطبيق بيداغوجيا الإدماج في الأقسام المشتركة منهجيا وزمنيا.

ويؤدي تعدد الكتاب المدرسي إلى مشكل ترتيب الدروس خلال التخطيط المرحلي مما يجعل الوضعيات لا تتلاءم مع الموارد المراد تعلم إدماجها، أيام للتكوين غير كافية، يجب التركيز على الجانب التطبيقي أكثر، غياب حصص تكوينية لتجريب تقديم وضعيات إدماجية ومناقشتها، صعوبة تعامل المتعلم مع المركب (لعدم تدربه عليه من قبل) خاصة في بداية تطبيق بيداغوجيا الإدماج، بعض الوضعيات لا تركز على جميع الموارد المكتسبة، وهناك صعوبات مرتبطة بتوظيف شبكة التحقق من التقويم الذاتي للمتعلم لمنتوجه، عدم استقلالية كل تعليمة عن الأخرى في بعض الوضعيات، وعدم وضوح ما جاء في شبكة التصحيح من حيث التحقق من إنجاز المهمة في بعض الوضعيات.

ويؤدي توقف التعلمات لمدة 15 يوما بسبب تقديم أسبوعي الإدماج إلى نوع من الملل والارتخاء، العامل الزمني: طول المقرر يعتبر عائقا لتقديم أسبوعي الإدماج بعد كل مرحلة، إعاقة أسبوعي الإدماج لفترة الامتحانات الإشهادية للمستوى السادس، صعوبة إيجاد حيز زمني لدعم المكتسبات ومعالجة الاختلالات خصوصا للمتعثرين وحرمانهم من الدعم الخاص صعوبة إنجاز أنشطة المراقبة المستمرة في فترة إرساء الموارد خصوصا لأساتذة اللغة الفرنسية، وغياب التحفيز بالنسبة للمتعلمين ذوو الإنتاجات الجيدة، كما أن مشكل إدراج التربية البدنية واللغة الأمازيغية من حيث التدبير الزمني الأسبوعي وهناك فيما يخص تعلم وتقويم الإدماج مشكل تحديد تاريخ موحد لتقديم أسبوعي الإدماج، وإدراج وضعيات سابقة لأوانها بالنسبة لموارد، وعدم احترام التدرج في المفاهيم.

ويمكن القول أن قراءتنا لما أفرزته مراحل تجريب بيداغوجيا الإدماج بمؤسسات التجريب، وجردنا لصعوباتها لا تروم النقد والحط من قيمة هذه التجربة بقدر ما تسعى لإنجاحها وتجاوز صعوباتها تحقيقا لانتصارات أفراد ومؤسسات وبنيات المجتمع المغربي في إطار تشاركي لا مركزي قوامه التكامل الوظيفي بين الجميع.

بيداغوجيا الدعم كبديل للنقائص وتغطية الصعوبات:

يعتبر الدعم مكونا أساسيا من مكونات عمليات التعليم والتعلم، إذ يشغل في سياق المناهج الدراسية، وظيفة تشخيص وضبط وتصحيح وترشيد تلك العمليات، من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي

والأهداف والكفاءات المنشودة على مستوى بعيد أو قريب المدى، وتتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات وأنشطة ووسائل وأدوات تمكن من تشخيص مواطن النقص أو التعثر أو التأخر، وعواملها لدى المتعلم، وتخطيط وضعيات الدعم وتنفيذها ثم فحص مردودها ونجاعتها، مديرية الدعم التربوي.

وعموما، يمكن تعريف الدعم نكحطة أو تدخل بيداغوجي يتكون من تقنيات وإجراءات ووسائل ترمي إلى سد الثغرات ومعالجة الصعوبات، وذلك من أجل الرفع من مردودية وجودة العملية التعليمية، وتفادي الإقصاء والتهميش وتعزيز فرص النجاح ومحاربة الفشل الدراسي.

ونجد عدة مفاهيم اشتغلت على أساليب الدعم كالتثبيت والتقوية والتعويض والضبط والحصيلة والعلاج والمراجعة، وعليه، فإنه نتدخل في تحديد عملية الدعم التربوي مقاربات بيداغوجية متنوعة لكل منها تصور خاص عن عملية الدعم: مقاربة **بيداغوجيا التعويض**، والتي حيث تعمل على تعويض النقص لدى ضعاف التلاميذ، وهناك مقاربة **بيداغوجيا العلاج**، إذ نتعامل مع المتعلمين المعوقين أو المتخلفين عقليا؛ **ومقاربة بيداغوجيا التصحيح**، التي تعمل على تقليص الفارق بين النوايا البيداغوجية والنتائج المحققة؛ **ومقاربة بيداغوجيا التحكم**، التي نتبع مسار التعلم وتعمل على ترشيده نحو تحقيق الأهداف المتوخاة.

وتهتم مقاربة البيداغوجيا الدعم بالإجراءات التي نتلافى بواسطتها صعوبات التعلم وتعثراته، أما **مقاربة بيداغوجيا الخاصة**، يتم من خلالها تكليف مختصين بتعليم التلاميذ ذوي الصعوبات والتعثرات في صفوف خاصة بهم، ويمكن تحديد الإجراءات والأنشطة والوسائل والأدوات المستعملة في الدعم في:

التشخيص: حيث يمكن التساؤل لماذا هذه النتائج (السلبية)؟ فنعمل على تشخيص ذلك من خلال اعتماد بعض الوسائل كالاختيارات والروائز والمقابلات والاستمارات وتحليل مضمون الأجوبة.

التخطيط: حيث نعمل على خطة للدعم وتحديد نمطه وأهدافه وكيفية تنظيم وضعياته، والأنشطة الداعمة.

التنفيذ: إذ يتم تنفيذ ما خطط له سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

الفحص: مدى نجاعة ما خطط له في تجاوز الصعوبات والتعثرات، ومدى تقلص الفوارق بين المستوى الفعلي للتلاميذ وبين الأهداف المنشودة.

ويمكننا تحديد أنواع الدعم في: **الدعم المندمج**: ويتم من خلال أنشطة القسم بعد عملية التقويم التكويني؛ **الدعم المؤسسي:** ويتم خارج القسم، وفي المؤسسة من خلال أقسام خاصة أو وضعيات تختلف عن السير العادي للبرنامج، كإنجاز مشروع ويمكن أن تتم في أقسام خاصة وفضاءات أخرى؛ **الدعم الخارجي:** ويتم خارج المؤسسة في إطار شركات مثلا، في مكتبات عامة أو في مراكز التوثيق أو في دور الشباب وغيرها من الفضاءات، والملاحظ أن عمليات الدعم داخل المدرسة

لا تهتم سوى بما هو معرفي، ولا تعير أي اهتمام للصعوبات والمعوقات النفسية والمادية والاجتماعية للمتعلمين، ذلك أنه لا يمكن أن نهتم ببعد واحد من شخصية المتعلم، حيث إن عملية التعلم تتحكم فيها كل الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم ووسطه المادي والسوسيو-ثقافي عامة؛ وعليه وجب خلق أشكال دعم نفسية واجتماعية، وربما فسيولوجية وصحية داخل مدارسنا وذلك إما بالعمل على تكوين خاص للمدرسين والأطر، أو تعيين أخصائيين أو إبرام شراكات.

خاتمـة:

نخلص مما سبق إلى أن البيداغوجيا الفارقية وغيرها، ليست بنظرية جديدة في التربية أو طريقة مميزة في التدريس أو أسلوب أو تقنية، بل هي تمش وروح عمل وممارسة تتمثل في الاعتراف بمكانة المتعلم داخل الوضعية التعليمية كعنصر فاعل ونشيط له قدراته وكفاءاته وأنماط تعليمية فريدة كما أنه يواجه عدة صعوبات وعوائق صيرورة تملك المعارف المدرسية تعود إلى عدة أسباب ذاتية مدرسية اجتماعية وثقافية.

حوصلة لأهم الملاحظات والمقترحات

وفي سياق التساؤلات التي وردت في البداية نصل لنظهر بعض من المقترحات والملاحظات نجملها فيما يلي:

- إن أهم عائق يحول دون تطبيق البيداغوجيا الفارقية هو البرامج الرسمية حيث المضامين والتوقيت المخصص لكل درس إضافة إلى عدد التلاميذ داخل القسم، فلا يمكن للأستاذ أن يقدم المضمون في توقيت محدود مع اعتماد تقنيات البيداغوجيا الفارقية.
- إن نجاح الأستاذ في تطبيق البيداغوجيا المختارة مرهون باستعداد بقية الأطراف المعنية بالعملية التربوية (إدارة البرامج، إدارة التكوين، الجامعات ومؤسسات التعليم العالي) وهذا يتطلب عملا جماعيا وتخطيطا مسبقا.
- تنويع الكفاءات المطلوبة في الأستاذ عند الرسكلة في الجامعة طالبا أو عند تعهده بالتكوين أستاذا لأن العمل بالبيداغوجيا يتطلب خبرة نفسية واجتماعية تمكن الأستاذ من وضع كل تلميذ في إطاره المناسب مع ضمان توحيد درجات الاستعداد لديهم.
- إعطاء الأستاذ مساحة من الحرية في التعامل مع التوقيت والقضاء والبرنامج وحتى الأهداف إذكاء لروح المبادرة مع تعهد.

وإن العلاقة بين البعد التنشيطي والبعد التعليمي وعلاقة تفاعلية متكاملة تحكمها آلية التواصل ونتأسس على مبادئ بيداغوجية منتجة لعدة خيارات سلوكية تربط الصلة بالآخر وترسي قناة للتبادل الايجابي بين جميع الأطراف المعنية بذلك قبل الخوض في هذه المسألة تجدر الإشارة إلى السلوكات السائدة في الأوساط المدرسية

والتي نتعامل مع حصص التنشيط الثقافي بطريقة ايجابية تمنح التلاميذ حرية أكثر في التعبير في النشاط والحركية

عكس ما يمكن أن توفره لحصص التدريس الرسمية التي تخضع إلى شيء من الصرامة والحزم والرتابة، وفي هذا الإطار سأحاول أن أنزل بعض الأفكار مستشعرا بذلك التفاوت الملحوظ في السلوك بين النادي وحصة التدريس وما له من تأثير المسار التربوي مؤسساتها في إطار التعامل مع البرنامج الرسمية ما من شك أن النشاط في النوادي له خاصيته التي تميزه عن النشاط خلال حصص التدريس العادية ويبدو ذلك من خلال الجمهور الذي يستقطبه ومن خلال الوسائل الموظفة ومن خلال الاختبارات التعليمية والعلاقة التحررية التي تفرضها طبيعة الأنشطة وهي مؤشرات لأسباب النجاح الذي تحققه لما تفيده من ميزات وايجابيات أبرزت فضائلها مختلف المدارس البيداغوجية الحديثة من بنائية وبنائية اجتماعية وغيرها يتنزل هذا الاختبار في إطار بيداغوجيا الإدماج التي أفضت في تجاربنا السابقة إلى إرساء قواعد التعلمات الاختيارية والتي فرضت التعامل مع بيداغوجيا المشروع نكيار استراتيجي لتفعيل الدور الهام الذي تقوم به هذه التعلمات داخل مؤسساتنا.

ما من شك أن الأنشطة خلال الحصص العادية رغم بعض الاختلافات الجزئية في حاجة لأن تكتسي بهذا البعد التربوي الذي يضمن لها النجاعة المطلوبة، إذ أن بعض المربين لا يكيفون اختياراتهم البيداغوجية على ضوء النجاعة المستهدفة وإنما على ضوء الضغوطات المادية التي تفرضها هذه الحصص من حيث العدد ومن حيث الجمهور اللامتجانس ومن حيث الوسائل إضافة إلى السلوكات الموروثة تجاه الفعل التربوي على أسس تقليدية تجعل العلاقة تميل إلى الطابع السلطوي.

نحن نسعى إلى جعل المتعلم شريكا حقيقيا في الفعل التعلمي ومسؤولا على اختياراته وواعيا بتمشياته العرفانية بما يضمن دوام المكاسب وإعطائها المعنى والدلالة ففي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى أهمية الطرق الموظفة في تفعيل دور المتعلمين لبلوغ أهدافنا التربوية التي رسمها النظام الجديد بإشارة صريحة إلى بيداغوجيا الإدماج نكيار استراتيجي وهو ما أشار إليه الفصل 48 تؤمن المدرسة تكوين المتعلمين تكوينا متينا ومتوازنا ومتعدد الأبعاد وتساعدهم على امتلاك المعارف واكتساب الكفاءات، "بحيث يكون من الطبيعي استهداف الأبعاد المختلفة في الفعل التربوي وذلك بتعديل اختياراتنا البيداغوجية والتغيير في طرق تدريسنا بما يدعم الأسس التي عليها النظام التربوي الجديد.

أريد من وراء هذا كله الإشارة إلى طريقة التنشيط في النوادي وطريقة التنشيط في الحصص العادية ومن ذلك البحث عن السبل الكفيلة بإتباع الطرق التي من شأنها أن تفعل من دور المتعلمين وأن تحقق الدلالة والاندماج البحث في الأسباب التي جعلت حصص التنشيط الثقافي تحظى باهتمام خاص من طرف التلاميذ وتفضي إلى تطوير أدائهم وتكسبهم قدرات جديدة، لماذا ينخرط التلميذ بطريقة تلقائية في النادي ولماذا

يكون في الحصة العادية أقل انخراطا؟ لماذا يتحسس التلميذ إنتاجه في النادي ويعي باختياراته ويبني مواقفه ويكون في الحصص العادية مشدودا للمعرفة التي يقدمها الأستاذ فحسب؟ لماذا يعير التلميذ أهمية إلى التعلم في النادي ولا يعير نفس الأهمية إلى التعلم في الحصص العادية؟ جملة من الأسئلة تقودنا إلى إثارة الخصوصية التعلمية في النوادي وما يقابلها خلال الحصة العادية.

وللإجابة عنها لا بد من البحث في الظروف المحيطة بالفعل التربوي في الحالتين لا شك في أن الظروف بالتعلم الأول هي نفس الظروف التي تشجع على توفيرها بيداغوجيا الإدماج من ترغيب بإكسابه الدلالة المناسبة ودفع البحث والاستكشاف بإثارة التعلم وانخراط في جدلية الفعل والإنتاج بفتح الإمكانيات على موارد متنوعة وإرساء جو من التبادل في إطار جدلية الإثبات التي تعطي للتلميذ الحق في إثبات ذاته من خلال الآخر، سعيا في تدريس التربية التشكيلية إلى تحقيق الأبعاد التربوية من خلال اختبارات نوعية استهداف بالأساس النشاط الذي يضمن التعلم الذاتي ويساعد التلميذ على اكتشاف المعلومات وبنائها من جديد وهي نفس الاختيارات التي تفضلها النظريات البيداغوجية ذات المنحى الإدماجي.

فالوضعية المشكل التي ظهرت مع الرياضيات والفيزياء كمواد تميزت بالمسائل تطورت لتصبح الوضعية المفضلة لدى المربين في كل المواد تقريبا واعتمدت في التربية التشكيلية بصفة خاصة لما تفيده من ميزات بيداغوجية تجعل التلاميذ في الوضعية المناسبة للإنتاج الفكري وتنمي لديهم القدرة على حل المسائل وتطوير آليات البحث والاستنفار بما ينتج لديهم معنى للتعلم ويمنحه الدوام والثبات إن علوم التربية الحديثة أقرت بفضيلة الوضعية المشكل لما تفيده من خصوصيات ذات صلة متينة بالبيداغوجيا البنائية الاجتماعية وما تفرزه من سلوكيات تدعم البعد الاجتماعي وتؤسس لديناميكية تساعد على التواصل الايجابي وتضمن الشروط وتضمن الشروط الكفيلة لترسيخ المكتسبات بحكم ما تعمل عليه من جراء إغراءات نفسية وسيكولوجية تلقي بالمتعلم في مجال البحث والاستكشاف وتدعوه لإنجاز ذاتي يقوم على يقظة الفكر وحسن الأداء منذ التسعينات دأبت المادة على تعليم التلاميذ من خلال حل المسائل التشكيلية بين الشكل والخلفية والملء والفراغ والتباينات اللونية والرسم واللون.

وهي اختيارات لم تكن آنذاك في تناغم مع البرامج القديمة بحكم المرجعية البيداغوجية التي نشأت في ضوئها إلا أن البرامج الحالية أوجدت لدى الأساتذة الأرضية المناسبة لممارسة هذه الاختيارات عملا بمبدأ الإدماج إن التحولات التي شهدتها المادة منذ كانت تسمى التصوير إلى أن أصبحت تسمى التربية التشكيلية لها دلالة من حيث موضوع التعلم الذي تفيده ومن ذلك لم يعد لتقنيات الإنتاج التشكيلي معنى الإنتاج التشكيلي معنى خارج السياق الفكري الذي تنشأ فيه، وهو ما يحيلنا إلى الحقل المعاصر وما تميز به من إثارة ومساءلة تجاه الفعل التشكيلي الأمر الذي يسر لدينا استيضاح المسالك التي تقود إلى بناء المسالة.

التربية التشكيلية هي تربية على مساءلة المكونات المادية للعمل الفني والدلالات التي تحيط بالفعل التشكيلي من زوايا متعددة ولا يصح ذلك إلا عن طريق التلاميذ على مقاربة المادة من هذه الزوايا هذا الاختيار ساهم بدور كبير في إحداث تناغم بين حصص التنشيط وحصص التدريس ورفع الحاجز الذي كان يعوق الأستاذ على ممارسة بيداغوجيا الإدماج التي يعتمدها في تنشيط النوادي العلاقة بين التنشيط والتدريس علاقة جدلية لا تستقيم إحداها إلا بما توفره الأخرى من مناخ للتعايش والتناغم فالتنشيط.

هو جزء لا يتجزأ من عملية التدريس يربطان ارتباطا منهجيا في عنصر مشترك نسميه اصطلاحا الطريقة. فطريقة التدريس لا يمكن أن تكون ناجحة إلا إذا توفرت لها أسباب النشاط والحركية وطريقة التنشيط لا تحقق النجاعة التربوية إلا إذا كانت خدمة التدريس والتعلم ولهذا يكون من الطبيعي أن نؤسس طرائقنا على مبدأ النجاعة التي تتحقق خارج مناخ من الحرية والديمقراطية والتفاعل والتواصل الايجابي وهو ما تضمنه حاليا حصص التنشيط بنسبة ما تكون أفضل في ضوء مخطط واضح لمشاريع التعلم التي نهدف إلى تطويرها مع التلاميذ بما يتناغم والتوجهات المعاصرة في السجل الفني وبهذا نضمن التناغم بين حصص التدريس وحصص التنشيط.

قائمة المراجع المعتمدة

المراجع باللغة العربية

1-بوبكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر، رهانات وإنجازات**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2009.

2-الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية: **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، الجزائر، 2006.

3-محمد الدريج: **تحليل العملية التعليمية**، منشورات الدراسات النفسية، 1993.

4-محمد الدريج: **الدرس الهادف**، مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى 1990.

5-مجموعة مؤلفين: **معجم علوم التربية**، سلسلة علوم التربية، ع 10/9، دار الخطابي للطباعة والنشر 1994.

6-خالد المير وآخرون: **العملية التعليمية والديداكتيك**، سلسلة التكوين التربوي، ع.3، مطبعة النجاح الجديدة، 1994.

7-مجموعة من المؤلفين: **البرامج والمناهج**، سلسلة علوم التربية، ع.4، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1990.

8-رشيد بناني: **من البيداغوجيا إلى الديداكتيك**، منشورات الحوار الأكاديمي الجامعي، البيضاء 1991.

9-محمد أمزيان: **وضعيات الديداكتيك وارتباطاتها**، مجلة علوم التربية، ع.5 . 1993

10-محمد طارق: **مفهوم المنهاج ومفهوم البرنامج**، مجلة علوم التربية، ع. 4. 1993.

11-محمد فاتحي: **مسائل ديداكتيكية**، ع. 3. 1992.

12-أنطوان ماركينو: **التربية الاشتراكية**، ترجمة يوسف شيش، دار الفكر، بدون تاريخ.

13-محمد أحبادو: **المنهاج التعليمي**، مجلة التدريس، ع. 7. 1984.

14-أحمد زوي: **المنهاج الدراسي وحاجات الطفل**، مجلة علوم التربية، ع. 5. 1993.

15-حسن فكري: **المناهج التربوية**، عالم الكتب، القاهرة، 1972.

16- أحمد شبشوب: **التعليم بين التعليم والتعلم**، 1994، سلسلة وثائق تربوية.
17- أحمد شبشوب: **مقاربات جديدة للتربية**، 1999، سلسلة وثائق تربوية.
18- E. Durkheim. **Les règles de la méthode sociologique**. E .U.F. Paris. 1968
19- J. Ardoino. **Évolution de la relation pédagogique**. in .éducation et pédagogie, Larousse. Paris. 1977
20- L.Cornu et Vergnioux. **La didactique en questions**. Hachette. Paris. 1992
21- De Corte. **Les fondements de Faction didactique**. Ed. Universitaires De Boeck. Bruxelles. 1990
22- M.Debesse et G.Mialaret. **Traite des sciences pedagogiques**. P.U.F. Paris. 1969 - C.Begin. **La didactique et ses principales preoccupations**. C.P.R. Rabat. 1980
23- Ministere de l'Education Francaise: **Rapport de 1 'IGEN** , 1995.
24- BERNSTEIN . **B - Langage et classes sociales**. Paris. Ed Minuit (1975).
25- DE LA GARANDERIE . **A- Les profiles pedagogiques**. Paris.Le Centurion (1989).
26- PH. MEIRIEU. **L 'école, mode d'emploi**. Paris. ESF, 3eme Ed (1988).
27- PERRENOUD — **La pedagodie a l'ecole des differences**. Paris. Esf (1995).

الصعوبات التطبيقية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات
(دراسة ميدانية)

أ.نصيرة رداف، (جامعة سكيكدة)

الملخص:

تعد المقاربة بالكفاءات تلك المقاربة ذات النظرة البعيدة لطرق التدريس وأنشطة التعليم وأسس التقييم. فهي مقاربة تتمركز حول المتعلم لتجعل منه طرفا فاعلا نشطا يتعلم كيف يتعلم وكيف يمارس ما تعلمه عن دراية ووعي، وليس مجرد متلقي سلبي.

وإذا كان العمل بطريقة المقاربة بالكفاءات يعني التحكم في البيداغوجيات الجديدة التي تنادي بها أعتى المدارس التربوية المعاصرة ذات التقاليد العريقة في المجال، فإننا سنحاول في هذه المداخلة الإجابة عن التساؤل التالي: ما هي الصعوبات التطبيقية التي تواجه المعلم في ممارسة الموقف التعليمي من خلال المقاربة بالكفاءات كأسلوب بيداغوجي علمي يهدف للوصول بالمتعلم للتحكم في آليات ما تعلم داخل جدران المدرسة ويمارسه بكفاءة خارجها؟

تمهيد:

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

والتربية والتعليم من المجالات التي شهدت ديناميكية وتطورا مستمرين منذ أن فكر المجتمع في تلقين صغاره مبادئ القراءة والكتابة ليحفظ تراثه وينقل تجاربه الحياتية وخبراته اليومية حتى لا تندثر وتزول، فيندثر ويزول باندثارها وزوالها.

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

وانطلاقا من محاولة مواكب التطورات التي يعرفها ميدان التربية والتعليم على المستوى الإنساني العام، لم تتوان الجزائر عن اللحاق بكل جديد تركبه الدول الرائدة في المجال - بغض النظر عن نجاحها أو إخفاقها -. وتعد المقاربة بالكفاءات طريقة من طرق التعليم، هذا المركوب الجديد اليوم.

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

الإشكالية:

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

والمقاربة بالكفاءات - وهذا ما زاد في أهميتها - مقاربة تستدعي العمل ضمن جملة من البيداغوجيات في تطبيقاتها ومنها البيداغوجية الفارقية، بيداغوجية الدعم والإتقان...حتى تمكن التلميذ

من مواجهة الانفجار المعرفي والمعلوماتي الذي يعد تحدي حقيقي للمدرسة وللحقل المعرفي ككل ساهمت فيه تكنولوجيا المعلومات والإعلام والاتصال.

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

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

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

والتلميذ بالفعل مثلما يواصل الأستاذ حاجي حسب ما جاءت به النظرية البنائية يأتي إلى المدرسة بخبرات سابقة يمكن البناء عليها حيث يتعلم من الخبرات التي يعايشها ويفسرها بناء على ما يعرفه من الأسباب المنطقية حولها. (2) لكنه يأتي كذلك وقد أدى مجموعة من الوظائف التي تمكنه من هذا البناء.

وهذه المقاربة على أهميتها العلمية والتطبيقية تلقى الكثير من الصعوبات من لدن الأساتذة نظرا لجدتها في الميدان

من جهة ولعدم نضج مبادئها عند هؤلاء لأنها لم تأخذ الوقت للنقاش والتبني ضمن إطار ما تمر به كل الأفكار المستحدثة.

وعلى هذا فالتدريس بالكفاءات يتطلب نظاما متكاملا ومنسجما من المعارف والأداء والخبرات والمهارات التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية / تعلميه للإنجاز بما يتماشى وهذه الوضعية (3) حتى يتحقق الهدف المنشود. والإشكالية المطروحة: ما هي الصعوبات التطبيقية التي تواجه المعلم في ممارسة الموقف التعليمي من خلال المقاربة بالكفاءات كأسلوب بيداغوجي علمي يهدف للوصول بالمتعلم للتحكم في آليات ما تعلم داخل جدران المدرسة ويمارسه بكفاءة خارجها؟.

وخرجنا من هذه التساؤلات وبعد إجراء الدراسة الاستطلاعية بثلاث فرضيات والتي تعرف على أنها:" حلول أو تفسيرات مؤقتة يضعها الباحث لحل مشكلة البحث أو إجابات محتملة لأسئلته". (4)

الفرضية الأولى: تفتقر المدرسة الجزائرية للوسائل البيداغوجية الإيضاحية التكنولوجية (الكومبيوتر، الفيديو، الانترنت...) التي تفترضها المقاربة بالكفاءات.

الفرضية الثانية: لا تتوفر للأساتذة إمكانية الاطلاع على المستجدات أولا بأول من خلال الندوات، والأيام الدراسية، والملتقيات، والرسكلة، والنشر عبر مختلف وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية والتي يتطلبها التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

الفرضية الثالثة: يصعب إعادة هيكلة الوضعيات التعليمية بما يتماشى وقدرات كل تلميذ على حدة.

تحديد المفاهيم:

مفهوم المقاربة: " هي تصور لدراسة أو معالجة المشكل أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم إلى المحيط الفكري الذي يحبذه. وكل مقاربة ترتبط باستراتيجية عمل."(5)

مفهوم الكفاءة: " الكفاءة هي القدرة الذهنية والفسيولوجية التي تمكن من تشغيل مجموعة منظمة من المعلومات المعارف والمهارات والسلوكيات والأداءات التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقل الأخطاء." (6)

وتختلف الكفاءة عن القدرة من حيث كون الأخيرة هيكلة ومهارة بنائية يمكن تطويرها من خلال الأنشطة المختلفة(7) في حين أن الكفاءة هي القدرة الذهنية التي تهيكل هذه القدرة. وتسمح لها بالتطور.فهي أكثر شمولية وتنوعا.

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

مفهوم المقاربة بالكفاءات: "هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة."(8).

طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات

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

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

التدريس بالمشروع

تجسد طريقة التدريس بالمشروع مبدأ الممارسة التطبيقية داخل غرفة الدرس وخارجها حتى يتمكن المتعلم من ربط الجانب النظري بالتطبيقي مما يساهم في تنمية قدراته العقلية والشخصية والاجتماعية...(9).

يشجع هذا الأسلوب في التدريس على تشجيع المتعلم على التقصي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن الحلول للقضايا المطروحة. كما يساعد على إظهار الكفاءات الذهنية حتى تتوسع مداركه ودائرة معارفه.

وطريقة التعلم بالمشاريع:

- تعطي المتعلم الإحساس بالتملك كونها تنطلق من الأسئلة المحورية التي يطرحها على نفسه ذات علاقة بالأهداف المحددة في المنهاج.
- تخلق عند المتعلم الإحساس بالتحدي ذلك من أجل إخراج مشروعه من مرحلة التصور الذهني إلى مرحلة التنفيذ وهو أمر يتطلب كفاءات مثل كفاءة التصور والتخيل والتحليل والتركيب والبحث والتنقيب ولن يتأتى له هذا إلى بالتواصل وإقامة العلاقات التربوية داخل وخارج المدرسة مما يمنحه فرصة التعرف الواعي والحقيقي للمجال السوسيو ثقافي المحلي والعالمي.

تمنحه الإحساس بالمسئولية للعب الدور المحوري في العملية التعليمية / التعلمية بما يتناسب ومستواه المعرفي العلمي ويدفعه إلى مراقبة مساره التعليمي مراقبة دقيقة. فيتوقف وقفة نقدية بناءة عند كل مرحلة مما يعزز الإحساس لديه بالتسيير المحكم لهذا المسار. (10)

ومن خلال طريقة التدريس بالمشروع يتعلم التلميذ كيفية تحقيق الأهداف المرصودة والتي يخطط لها بنفسه حتى يكتسبها من خلال قيامه بأنشطة متعددة حتى يكتسب الاتجاهات الايجابية والخبرات والمهارات والمعلومات والحقائق (11).

مراحل التدريس بالمشاريع

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

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

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

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة الانجاز وبدء تنفيذ الخطة المرسومة لتحقيق الأهداف المنشودة.

المرحلة الخامسة: وهي مرحلة التقييم حتى يتم مناقشة العمل والنتائج المتوصل إليها والحكم على مدى نجاحها. ويشارك المتعلم المعلمين في هذه المرحلة حتى يضع يده على موضع الخلل فيتداركه في المشاريع المقبلة.(12)

التدريس بالمشكلة:

طريقة تدعو المتعلم للتعلم من خلال البحث عن الإجابة السليمة لمجموع الأسئلة المطروحة التي يثيرها المتعلم والتي تعد آلية لبناء المعرفة. وهذا يدفعه إلى التفكير ويثير فيه الفضول المعرفي والعلمي. وطريقة التعلم بالمشكلة تحقق جملة من الأهداف نذكرها:

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

وطريقة التدريس بالمشكلة تتطلب:

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

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

ويتم التدريس بهذه الطريقة ضمن الخطوات التالية:

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

- ضبط المعارف والمقصود بهذا توضيح المفاهيم التي نسعى للتحكم فيها وكيفية التعامل معها والاتجاهات المرغوب تحقيقها وفتح المجال للمبادرة الشخصية وسلك عدة مسالك في تناول المشكلة

لكن مع التركيز على المسالك أو المسلك الأكثر مواءمة وتشخيص المعرف المراد اكتسابها لحل المشكلة المطروحة. (13)

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

مراحل التدريس بالمشكلة

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

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

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة يتم فيها البحث الفردي والجماعي حيث تجمع المعلومات وتجرى التجارب المخبرية الطبيعية والاصطناعية التي توصل التلميذ إلى إيجاد الحلول المتوخاة.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة إعداد التقارير وتصنيف النتائج على الأجهزة المختلفة التقليدية أو التكنولوجيا كالأوراق، والميكروفيلم، وشرائط الفيديو، وصفحات الانترنت...وعرضها على بقية المجموعات وعلى المعلم.

المرحلة الخامسة: وهي مرحلة تحليل عملية حل المشكلة وتقييمها تقييم ذاتي أو جماعي حتى يتم تعديل أو تغيير ما يجب تعديله أو تغييره. ثم يبدي المعلم رأيه النهائي في الحلول المقدمة(14).

منهج الدراسة

تحتم كل دراسة علمية ضمن خطواتها الأساسية الاختيار الدقيق للمنهج حتى تكتسي النتائج المتوصل إليها المصداقية المطلوبة والموضوعية المتوخاة فعرف على أنه:" طريقة يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة قصد اكتشاف الحقيقة"(15)

وأنه:" فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة من أجل الكشف عن الحقيقة أو البرهنة عليها"(16).

ويتفق علماء البحث الاجتماعي على أن المنهج:" لا يتوقف عند مرحلة وصف الظاهرة بل يتعدى ذلك إلى تقديم تفسيرا لها حيث لا يقتنع الباحث بتسميتها أو تصنيفها بل يسعى إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء حدوثها. (17)

وللتحقق من الفروض، لجأنا إلى منهج تحليل المحتوى، وهو أحد المناهج الوصفية التي عرفته دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية بأنه:" يضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليلي لتصنيفها وتحليلها كميا ونوعيا"(18)

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

التحليل الكمي

الهدف من استعمال الطرق الكمية هو الوصول إلى تفسير مستقل عن ذاتية الباحث أو المحلل حيث تبدل فيها الجهود للتقليل عامل التحيز لذلك تتميز إلى حد كبير بالموضوعية(19)

التحليل الكيفي

ويرتكز أساسا على عمليات تمارس على وثائق موجهة لتفسير المعاني التي تحتويها. ومن هذه التحاليل تحليل النص (20). ويطبق منهج تحليل المضمون في حالات مثل الإجابة على الأسئلة المفتوحة أو الحوار المتحصل عليه من المقابلات الموجهة أو نصف الموجهة (21) ولها خطوات ثابتة لابد من احترامها وهي:

- يقسم محتوى المقابلة (أو أخرى) إلى وحدات ذات معنى.
- ترتب الوحدات المتجانسة أو ذات علاقة ضمن فئات حسب أهداف البحث أو فروضه للوصول إلى المعالجة الإحصائية. (22)

أدوات جمع البيانات

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

ومع هذا، المقابلة نصف الموجهة كتقنية بحث نشاط معقد ذو خصائص صعب التحكم فيها مما يعسر نوعا ما من التحليل إذ يصعب إرجاع إلى الوضع العام ما يمكن إرجاعه للشخص موضوع الدراسة. غير أن هذا لا يمنع من الاعتماد عليها والاستفادة منها(23)

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

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

- هل وفرت المدرسة الجزائرية المتطلبات التكنولوجية للتدريس بالمقاربة بالكفاءات؟
- كيف يمكن تدارك جهل الأستاذ في استخدام هذه المقاربة إذ لم يتم إعداده للتدريس بها؟
- كيف يتجاوز الأستاذ معضلة – المحاولة والخطأ-في التدريس بالمقاربة بالكفاءات على اعتبار أنه لم يعط الاستعداد الكافي لخوض التجربة؟
- كيف يمكن للأستاذ إعادة هيكلة الوضعيات التعليمية بكل تلميذ على حدة مع غياب الإمكانيات؟

عينة الدراسة

العينة هي طريقة من طرق البحث أو جمع المعلومات، تؤخذ من مجموع ما للانتقال من الجزء إلى الكل أو التوصل إلى الحكم على المجتمع في ضوء بعض أفراده (24). كما أنها:" مجموع من الأفراد يتم اختيارهم بطريقة منهجية من عينة أكبر وهي العينة المرجعية أو الأصلية". ومع هذا لا يوجد اتفاق عام على تحديد حجمها الأصلي، إذ يتوقف الأمر على طبيعة المجتمع والغرض من الدراسة.

اعتمدنا في دراستنا هذه على عينة مقصودة، وهي نوع العينة المعتمدة لاختبار فرضيات البحث خاصة إذا كان المجتمع غير منضبط الأبعاد (25) ولا يمكن معه اللجوء إلى أي نوع من العينات إلا

هذا. وهذه تماما خصائص بحثنا. وعليه تم اختيار مفرداتها من مجتمع الأساتذة الممارسين لمهنة التدريس بالمقاربة بالكفاءات في كل من أكماليات محمد بومعزة، الصادق حماني وابن زيدون. وللعلم أن هذا الاختيار جاء على أساس المعرفة الشخصية بهؤلاء الأساتذة وهم أساتذة في المواد التالية: اللغة العربية، الرياضيات والعلوم الطبيعية. كما أننا أخذنا بعين الاعتبار مجموع المتغيرات كمتغير الجنس والأقدمية في العمل.

أسلوب معالجة البيانات

بعد جمع البيانات ومراجعتها، تم تفريغها وتصنيفها وتكميمها وجدولتها بإتباع ما يلي:

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

النتائج المتوصل إليها

جدول رقم (1) يوضح جنس العينة

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

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

جدول رقم (2) يوضح توزيع أقدمية العينة في ممارسة التدريس بالمقاربة بالكفاءات

الأقدمية	الذكور	الإناث	Σ

	العدد	%	العدد	%	العدد	%
أكثر من 05 سنوات	05	56	08	89	13	72
أقل من 05 سنوات	04	44	01	11	05	28
∑	09	100	09	100	18	100

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن الممارسين للمقاربة بالكفاءات والذين تجاوزت سنين خبرتهم 05 سنوات في الميدان وصل عددهم 13 مفردة بنسبة 72%. وذلك بعدد 05 مفردات ونسبة 56 % عند الذكور.و08 مفردات ونسبة 89 % عند الإناث.

في حين بلغ عدد المفردات ممن لديهم ممارسة أقل من 05 سنوات 05 مفردات بنسبة 28 %. وذلك بعدد 04 مفردات ونسبة 44 % عند الذكور.و01 مفردة ونسبة 11 % عند الإناث.

والنسبة المرتفعة عند ذوي الخبرة سوف تسمح لنا بضبط متغيرات الفروض بشكل أكثر دقة ومن ثمة تكون النتائج معبرة بالفعل.

أسلوب المعالجة الإحصائية

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

- حساب شدة تكرار الفئات بجمع عدد مرات ظهور الوحدات في كل فئة.
- حساب النسب المئوية للفئات بالعملية التالية:

$$ن = \frac{ك \times 100}{ك}$$

حيث/(ك) مجموع تكرارا الفئة في البعد

(ك) مجموع تكرار كل فئات البعد

- حساب النسب المئوية للأبعاد بالعملية التالية:

$$ن^* = \frac{ك \times 100}{ت}$$

حيث/(ك) مجموع تكرارا الفئة في البعد

(ت) مجموع تكرار كل فئات في كل الأبعاد

هيكلة محتوى المقابلات

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

الأبعاد	الفئات	الوحدات	ك.الوحدات	الوحدات %	البعد%
صعوبة توفير المواد التكنولوجية	توفير الوسائل البيداغوجية التكنولوجية	الميكروفيلم.	00	00	
		أشرطة سي دي.	01	01.31	
		الانترنت.	05	06.58	
		الإعلام الآلي.	70	92.11	
		أشرطة الفيديو التعليمية.	00	00	
		الأشرطة السينمائية التربوية	00	00	
		تلفزيون الدائرة المغلقة.	00	00	
	المجموع	**07 وحدات**	**76**	**100**	**14.50**
التكوين المستمر للأستاذ	الاطلاع على المستجدات	إقامة أيام دراسية وملتقيات	38	16	
		تنظيم الندوات.	100	42	
		تربصات داخل وخارج الوطن	00	00	
		تربصات مكثفة وقصيرة المدى بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة	00	00	
		رسكلة الأساتذة في أيام مغلقة داخل مؤسساتهم التعليمية.	00	00	
		إخضاع الأستاذ للتقييم	100	42	
		جلب الخبراء المحليين والأجانب	00	00	
	المجموع	**07 وحدات**	**238**	**100**	**45.40**

	47	100	يعيق الاكتظاظ داخل القسم إعادة الوضعية بما يتماشى والمتطلبات	المعيقات الجسدية والنفسية والعقلية	هيكلة الوضعية التعليمية
	09	18	يعمل التلميذ على تطوير مهاراته الجسدية		
	08	17	يتعلم التلميذ كيفية استثمار قدراته الذهنية		
	19	40	يتعلم التلميذ وفق الآليات المعاصرة في التعليم		
	17	35	يتدرب التلميذ ذاته على استغلال المكتسبات في مواجهة كل موقف وتحت أي ظرف.		
40.10	**100**	**210**	**05 وحدات**	**المجموع**	
100.0	**100**	**524**	**19 وحدة**	**المجموع العام الكلي**	

القراءة

احتوى الجدول السابق الذي ضم حوصلة لجميع المقابلات على 03 أبعاد و03 فئات و19 وحدة. وضم البعد الأول فئة و07 وحدات دارت حول ضرورة توفير الوسائل البيداغوجية التكنولوجية المعاصرة لأنه في التدريس بالكفاءات لا يمكن الاستغناء عنها أو جهل العمل بها. وبلغت النسبة المئوية 14.50 % و76 تكرارا.

وبالنسبة للبعد الثاني والمتعلق بالتكوين المستمر للأساتذة كون هذه المقاربة تفرض متابعة الحدث التربوي عن كثب والاطلاع على المستجدات الطارئة أولا بأول لأنها مقاربة ديناميكية قابلة للتعديل والتحوير كلما دعا الموقف التعليمي ذلك. وقد احتوى هذا البعد على فئة واحدة و07 وحدات، وبغت النسبة المئوية 45.40 % و238 تكرارا.

وبالنسبة للبعد الثالث، احتوى هو الآخر على فئة واحدة و05 وحدات، واهتم بهيكلة الوضعية التعليمية بما يتماشى وقدرات التلميذ بحيث تجعل منه مسيّر وصانع العملية التربوية ولا يحتاج إلا إلى توجيهات الأستاذ ومشورته حتى يتمكن تدريجيا من الاستقلال عنه في مواجهة للإشكاليات المطروحة والمواقف المختلفة. وقد بلغت النسبة المئوية 40.10 % و210 تكرارا.

جدولة الوحدات

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

الوحدات	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
الوحدة الأولى																				
الميكروفيلم.																			0	00
أشرطة سي دي.		*																	1	01.31
الانترنت.	*	*						*									*		5	06.58
الإعلام الآلي.	*	*	*	*	*	*	*	*	*		*	*	*	*	*		*		0	92.11
أشرطة الفيديو التعليمية																			0	00
أشرطة سينمائية التربوية																			0	00
تلفزيون الدائرة المغلقة.																			0	00
الوحدة الثانية																				
إقامة أيام دراسية وملتقيات																			38	16
تنظيم الندوات																			100	42
تربصات داخل وخارج الوطن																			00	00

تربصات مكثفة وقصيرة المدى بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة																		00	00
رسكلة الأساتذة في أيام مغلقة بمؤسساتهم التعليمية.																		00	00
إخضاع الأستاذ للتقييم الذاتي و الموضوعي.																		100	42
جلب خبراء محليين وأجانب																		00	00
																	الوحدة الثالثة		
يعيق الاكتظاظ داخل القسم إعادة الوضعية بما يتماشى والمتطلبات																		100	47
يعمل التلميذ على تطوير مهاراته الجسدية																		18	09
يتعلم التلميذ كيفية استثمار قدراته الذهنية																		17	08
يتعلم التلميذ وفق الآليات المعاصرة في التعليم																		40	19
يتدرب التلميذ ذاته على استغلال المكتسبات في مواجهة كل موقف وتحت أي ظرف.																		35	17

القراءة

يوضح الجدول السابق تكرارا الوحدات التي ظهرت في محتوى المقابلات التي أجريت مع مفردات العينة كل على حدة. والشيء الملاحظ هو الاتفاق شبه الكامل بينها حول صعوبات التدريس بالمقاربة بالكفاءات. مما يدل على وعي الأستاذ بأهمية هذه المقاربة في حياة التلميذ العلمية والعملية. وكذا وعيه بالنقائص التي تعاني منها المدرسة الجزائرية خاصة بالنسبة للإمكانيات المادية غير المتوفرة أو غير المستغلة أو المستغلة استغلالا سيئا

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

تحليل النتائج

من خلال النتائج المتوصل إليها، وعند الجنسين يتضح لنا مدى اقتناع فئة الأساتذة بهذه المقاربة خاصة وأن المدرسة الجزائرية مرت فترة زمنية قصيرة نسبيا بأنظمة تربوية متعددة مما جعل من النسيج التعليمي يقع في تناقضات جمة أفرزت الهوة الكبيرة بين الأجيال، وخلقت بينهم صراعات كبيرة وعميقة أفرزت أكثر من عشرية من التنافر ورفض التحاور والنقاش على أساس أن كل يعتقد في نفسه الشرعية التعليمية على اعتباره أحسن من الجيل اللاحق له.

فجيل الاستقلال والذى تابع تعليمه الكلاسيكي المستمد من المدرسة الفرنسية متهم بالرجعية التعليمية والتبعية للمدرسة السابقة الفكر وبانسلاخه عن الهوية الوطنية والقومية العربية وبأنه من أذيال الاستعمار وأذنابه. وهو ذات الجيل الذي يتهم أباء المدرسة الأساسية بأنه جيل أصولي، ساهم بشكل أو بآخر في تفجير ما عرف بالمأساة الوطنية التي تعد إلى غاية اليوم ضحايا على أكثر من صعيد.

وفي خضم هذان التياران لم تعمل المدرسة الجزائرية حسب الانتقادات الموجهة لها على إخراج أجيال ذات تفكير حر ولم تصنع التلميذ المعتمد على ذاته في مواجهة المواقف التعليمية والحياتية المختلفة. وأن المدرسة لم تقدم تعليما وإنما مجرد شهادات لممارسة نشاطات معينة لا تصل إلى حد الإتقان على اعتبار الجانب الميداني لا يمت بصلة إلى المعارف والتراث النظري الذي يقدم إلى التلميذ ككم هائل من المعلومات التي لا يستطيع سوى حفظها لمدة من الوقت أو كثيرا ما ينقله على علتها دون فهم وما ظاهرة الغش في الامتحانات المتفشية إلا دليل ليس على تداني أخلاق التلميذ وإنما على عدم فهمه للمادة المدرسة والممتحن فيها يضطر الى الغش للنجاح فيها والتخلص منها.

ولما تبنت الجهة الوصية المقاربة بالكفاءات كأسلوب للتدريس إنما فعلت ذلك لتخليص المعلم والتلميذ معا من عبء التعليمي التقليدي الذي لم يبرهن على نجاعته إلا مع تلاميذ من ذوي قدرات خاصة ولأسباب خاصة جعلت منهم في المستوى العلمي المطلوب. والحقيقة قد يعود تفوقهم على عدم اكتفائهم بالتعليمي

المدرسي النظامي وإنما للدعم الخارجي سواء من قبل الأهل أو بالدروس التدعيمية الخصوصية أو بالاعتماد على أنفسهم من خلال الاطلاع وحب العلم.

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

تحليل النتائج في ضوء الفرضيات:

الفرضية الأولى: تفتقر المدرسة الجزائرية للوسائل البيداغوجية الإيضاحية التكنولوجية (الكومبيوتر، الفيديو، الانترنت...) التي تفترضها المقاربة بالكفاءات.

من خلال النتائج يتضح جليا افتقار المدرسة إلى الإمكانيات المادية التكنولوجيا التي لم يعد استعمالها في المدارس العالمية من باب الترف العلمي أو البذخ المعرفي الذي يمكن الاستغناء عنه وإنما أصبحت وسيلة إيضاحية ضرورية حتى يستطيع التلميذ فهم وإدراك المادة العلمية في أقصر وقت ممكن نظرا للتطور والانفجار المعرفي المتواصل حتى أن المعلومة اليوم تتساقط وتتقادم بمرور 06 أشهر لا أكثر، ولن تعود بعدها صالحة للاستعمال إلا من باب التطور التاريخي لها.

ومع هذا يبقى القول إن كانت المدرسة تفتقر بالفعل إلى هذه الإمكانيات أو إلى الأموال المخصصة لها رغم الخطاب السياسي وتأكيدات الجهات الوصية لهذا الأمر. فإن بعض الأساتذة أسر لنا بأن إفقار المدارس بهذه الوسائل لا يعود إلى أسباب مالية وإنما لأخرى ذهنية كون بعض المحافظين الذين يتولون أمر المدارس يجهلون التعامل بها ومن ثم يعرقلون كل محاولة استثمارها حتى لا تفضح عوراتهم العلمية وعجزهم المعرفي التقني ويجدون أنفسهم خارج حلبة المنافسة الشريفة في تقديم الأجود للتلميذ.

وهذا ما خلق صعوبة أمام ممارسة هذه المقاربة التي تتجاوز الإطار النظري المحض ولا تتعامل معه إلا على أساس عرض المعلومة وتدعم الجانب التطبيقي العملي. وأنه دون هذه الوسائل تبقى هذه المقاربة مجرد طريقة تقليدية متجددة شكلا دون مضمونا، فلم تتجاوز استعمالات التكنولوجيا نسبة 14.50%. ومن هنا يمكن القول أن هذه **الفرضية قد تحققت.**

الفرضية الثانية: لا تتوفر للأساتذة إمكانية الاطلاع على المستجدات أولا بأول من خلال الندوات، والأيام الدراسية، والملتقيات، والرسكلة، النشر عبر مختلف وسائل الإعلام والاتصال الجماهيرية والتي يتطلبها التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

وبالنسبة لنتائج هذه الفرضية نلاحظ أن إمكانيات الاطلاع على المستجدات العلمية أولا بأول غير متوفرة للأستاذ الممارس للمقاربة بالكفاءات، حيث أن هذه المقاربة عالمية في أساليب التعليم والأهداف والبرامج التعليمية التي تتوخى إلى الوصول إلى التعليم العالمي المشترك في ضوء تداعيات العولمة. وحتى يتسنى للتلميذ مزاولة دراسته في أي مرحلة من المراحل في أي مدرسة في العالم تبعا لما يتفق وظروفه الشخصية والعائلية مما يتوجب وضع برنامج عالمي يتعلم على أساسه كل التلميذ.

ومن ثم لابد وأن يتوج هذا البرنامج بملتقيات ورسكلة على المستوى الرفيع من أجل التنسيق بين جميع أطراف العملية التربوية وإبرام اتفاقيات للتسويق للفكر التربوي الجزائري وطرح البدائل للخروج بحلول للمشكلات واقتراح أنظمة جديدة لمواجهة التغيرات الحاصلة في العالم ولن يتأتى هذا دون اللقاءات والنقاشات التي تفتقر إليها المدرسة الجزائرية فيما عدا التنظيمات الكلاسيكية التي لا تخرج عن التقليد المتوارث من لدن الأنظمة التعليمية السابقة لتطبيق المقاربة بالكفاءات وهي الندوات الدورية والممارسة التقيمية التي يقوم بها السادة المفتشين. ولقد وصلت نسبة النتائج في هذه الفرضية 45.40 % وهي في الحقيقة الأمر نسبة غير معبرة عن طرق الممارسة الحديثة لهذه المقاربة وإنما مدعمة بالأساليب القديمة وعليه يمكن القول أن هذه **الفرضية قد تحققت.**

الفرضية الثالثة: يصعب إعادة هيكلة الوضعيات التعليمية بما يتماشى وقدرات كل تلميذ على حدة.

إن نتائج هذه الفرضية والتي وصلت إلى نسبة 40.10 % يؤكد أن الاكتظاظ داخل القسم لا يساعد على إعادة هيكلة الوضعية وأنه يصعب عليه مراقبة التلميذ داخل القسم مراقبة جيدة ومستمرة، مما يجعل العمل التربوي يقوم في بعض الأحيان وخاصة في الجانب التطبيق الذي يتطلب الحركة على الارتجالية والعشوائية كما لا يمكنه من التأكد من استيعاب التلميذ للدرس إذا لم يبادر بطلب الإعادة.

كما يرى الأساتذة أن التلميذ يعتمد على نفسه في البحث عن المعلومة بنسبة 19 %. لكن الملاحظة اليومية تؤكد أن التلميذ يعتمد في حقيقة الأمر على مقاهي الانترنت حيث أنه لا يكلف نفسه شيئا يذكر ولكن يكلف أهله مقابل مادي من أجل حيازة هذه المعلومة التي يعرضها أمام الأستاذ وربما دون فهم أو إدراك لها. ومن هنا فإن الأساتذة قد يعدون هذه الممارسة من باب التعلم عن طريق التكنولوجيا وقد يكونون غير مدركين لخطورتها على الحياة المعرفية المستقبلية للتلميذ الذي يستغلها آنيا دون أن يخزنها إلى حين الاستعمال.

إذا علمنا أن المقاربة بالكفاءات إنما هي الاستعمال الأنسب للمعلومة المناسبة في الوقت المطلوب وفي أي موقف. أي التعليم من أجل حل المشكلات التي تواجهه خلال حياته وليس المشكلات التعليمية التي تواجهه أثناء مرحلة التمدرس.

وبالرغم من أن المقاربة بالكفاءات تكسب التلميذ كيفية اكتساب المهارات الذهنية والجسدية إلا أن النسبة المتقاربة والتي لم تتجاوز 8 و9 % لا تدل دلالة واضحة على هذا الاستغلال، فهذه المقاربة تجعل من الأستاذ مجرد رفيق للطالب الذي يفترض أنه يبدل كل الجهد والموجه له للوصول إلى الأهداف المبتغاة والغايات المرجوة. كما أنه وبالنسبة للبند الأخير والذي وصلت نسبته إلى 19 % إلا أن التلميذ في حقيقة الأمر يقوم بالواجبات المنزلية التقليدية من حظ للدروس لمواجهة الامتحانات والقيام بالفروض المنزلية والعروض المناسباتية كيوم العلم وعيد الأم والشجرة...ولا يكوّن تكوينا يسمح له بتأسيس وتأطير وتطوير نفسه تحت ما يعرف بالتعليم مدى الحياة التي تسعى له هذه المقاربة. ومن هنا يمكننا القول أن هذه **الفرضية كذلك تحققت.**

وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها فإن الفرضيات الموضوعة قد تحققت جميعها وبإجماع الأساتذة من الجنسين ممن يمارسون هذه الطريقة كأسلوب في التعليم. وعليه فإن هذه المقاربة لازالت بحاجة إلى تدعيم وإعادة نظر في طريقة ممارستها كأسلوب يناء إذا ما توفرت لها الإمكانيات المناسبة والنوايا الحسنة.

التهميش

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

(2) المرجع السابق، ن ص.

(3) المرجع السابق، ص43.

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

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

(6) عبد الكريم غريب و[آخ]،1994، 25.

(7) إلهام أبو المعاطي سرحان، **اتجاهات أساتذة مدارس البساتين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات.** رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علوم التربية، جامعة حلوان، مصر العربية،2004، ص17.

(8) حاجي فريد، مرجع سبق ذكره، ص 11.

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

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

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

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

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

(14) جابر عبد الحميد جابر، **استراتيجيات التدريس والتعلم.** دار الفكر العربي، القاهرة، 1999، ص 71.

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

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

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

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

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

(20) Chorfi Med Seghir, **Les représentations Sociales de la violence en Algérie.** Thèse de doctorat d'Etat en sciences de l'éducation, université Mantouri, Constantine, 2001, p51.

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

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

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

(24) Alex Muccheilli، op.cit ,p.36.

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