المقاربات التعليمية والنماذج العملية للأنظمة التعليمية في العالم

Educational approaches and practical models of educational systems in the world

الحسين صالحي*

جامعة محمد لمين دباغين سطيف_ 2_

salhih37@gmail.com

العيد جغل

جامعة الشهيد حمه لخضر _الوادي_

laid.djeghel39@gmail.com

تتاريخ الاستلام: 2021/09/21 تاريخ القبول 2021/12/27 تاريخ النشر 2021/12/31

ملخص: تشهد العملية التعليمية بصفة عامة والتعليم الجامعي خاصة تجديدا في مجال المعلومات، واكتساب المعارف بفضل الثورة التكنولوجية المعاصرة التي فرضت نفسها كواقع جديد لدى شعوب العالم، وهذا من خلال ما عرفه العالم من تطور خاصة في العقد الأخير من القرن الماضي، فقد أصبح الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات في شتى المجالات الاقتصادية، الثقافية، السياسية والتعليمة بما في ذلك التعليم العالي حتمية وضرورة اجتماعية، مما زاد من مسؤولية القائمين على العملية التعليمية، في ظل الرقمنة وكل هذه التقنيات الجديدة والمتجددة باستمرار.

الكلمات المفتاحية: المقاربات التعليمية، النماذج العملية، الأنظمة التعليمية.

Abstract: The educational process in general and university education in particular is witnessing a renewal in the field of information, and knowledge acquisition thanks to the contemporary technological revolution that has imposed itself as a new reality among the peoples of the world, and this is through what the world has known of the development, especially in the last decade of the last century. Reliance on information technology in various economic, cultural, political and educational fields, including higher education, has become an imperative and a social necessity, which increases the responsibility of those in charge of the educational process, in light of digitalization and all these new and constantly renewed technologies

* المؤلف المراسل

key words: *Educational approaches, practical models, educational systems.*

مقدّمة: تقوم الأنظمة التعليمية في العالم أساسا على مناهج تربوية لمختلف المراحل العمرية للمتعلم تتناسب معه وتنطلق منه، فالتعليم هو تيسير وتسهيل وتهيئة البيئة المدرسية للتعلم، لذى فهي تستند على النظريات التي تفسر كيفية التعلم حيث تعددت النظريات وتباينت من نظريات سلوكية ومعرفية إلى بنائية واجتماعية عبر التطور التاريخي للفكر التربوي.

وشهدت معها تطور للمقاربات التعليمية المعتمدة في الجزائر وفي البلدان الأخرى مثل المقاربة بالمحتويات والمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات احتوت على تطبيقات متعددة ومتنوعة لهذه النظريات أحدثها هي تطبيقات النظرية البنائية الاجتماعية ونظرية التعلم المستندة للدماغ ومن هذا تتبلور إشكالية الملتقى التي تدور حول دراسات نظريات التعلم قديمها وحديثها وتطورها التاريخي ومختلف تطبيقاتها في النظام التعليمي الجزائري وأنظمة التعليم المتعددة في البلدان العربية والدولية لمعرفة التطور والتغير الحاصل فيها وما هي النظريات المعتمدة حديثا لمواكبة هذا التطور وكذلك متابعة التطبيقات الجديدة للنظريات الفعالة والاستفادة منها في بناء مناهج تعليمية قوية رائدة تهدف الى اشباع حاجات المتعلمين ورغباتهم للحصول على نتائج ذات مردودية عالية وهذا ما يؤدي الى تحقيق استقلالية الفرد ضمن سياق اجتماعي ثقافي يتماشى مع سياسة الدولة وتطلعاتها في الانفتاح على التطورات العالمية.

تمهيد: تعتبر المقاربة التعليمية جوهر العمليّة التربويّة، ومن ثمَّ فإنَّ كل عمليّة إصلاح تربوي تتَّجه إلى تبنّي مقاربة تعليمية تراعي توجهاتها وتسعى لغاياتها، وتيسّر تحقيق أهدافها في مرحلة معيّنة آخذة بالاعتبار تطلعات المجتمع نحو المدرسة، وتطوّر المناهج العلمية في العالم حيث أنه تطوّر يقوم على نوعيّة المقاربات التعليمية المعتمدة، ومدى استجابة المتعلّمين وتطلّعاتهم وتطوير إمكانياتهم وقدراتهم المختلفة، إذ تعدّ الجودة التعليمية مطلبا ملحّا اليوم، بمعنى أن مختلف المنظومات التعليمية في العالم لم تعد تكتفي بتقديم تعليم إلزامي ومجاني للمتعلّمين، بل غدت مدعوة إلى تقديم تعليم ذي نوعيّة، يُسهم في النموّ المتكامل والمتوازن لذات المتعلّم ويتيح له اكتساب الكفايات المختلفة للعيش في مجتمع تعدّدي ومتنوّع ومتغيّر باستمرار، واعتماد مناهج علمية رشيدة وكفيلة بتحقيق الغاية المثلى منها.

1. تعريف المقاربة التعليمية:

تعرّف المقاربة التعليمية على أنّها بمثابة موجّه ينظم الوضعيات التعليميّة سعيا لتحقيق الأهداف المرسومة من أجل ذلك تأسّست على عمليات يتمّ بمقتضاها معالجة المشكلة أو تحقيق هدف معيّن

باعتماد إجراءات واستخدام صيغ ووسائل تطبيقية. وللمقاربة التعليمية تأثير مهمّ في حفز المتعلّم للقيام بعدة أنشطة وعلى التفاعل مع موضوع التعلّم وسياقه بشكل عام(العماري، 2015، ص130)، أو هي القاعدة النّظرية التي تتكوّن من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا اختيار استراتيجيّات التعليم والتقويم(بلخيري، 2012، ص375)، فالمقاربة التعليمية التي هي تطبيق عملي لنظرية ما في الحقل التربوي، تؤدّي دورا مهمّا في توجيه العمليّة التعليميّة باعتبارها توفّر أرضية لا لبناء إستراتيجية التعلم فقط وإنما أيضا لإستراتيجية التقييم. فالتقييم ينبغي أن يكون من جنس التعلّم. وبالتالي فإن لها في العمليّة التعليميّة مكانة أساسيّة من حيث قدرتها على مساعدة المتعلّم على الاكتساب والبناء، ومساعدة المدرّس على القيام بمهامه التعليميّة داخل إطار تربوي ملائم، بمعنى أن المقاربة التعليمية توجّه أداء المدرس وتحدّد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة دور المتعلّم في العمليّة التعليميّة، لذلك جاز القول إن بلوغ أهداف طموحة في المجال التربوي يقتصر بالدرجة الأولى على اعتماد مقاربات تعليمية مناسبة تتماشى وتحقيق الأهداف الكبرى للمدرسة في أقل مدّة محدّدة. ولهذا السبب يتبنّى كلّ إصلاح تربوي مقاربة تعليمية غرضها تحقيق الأهداف التي رسمها(العماري، 2015، ص130).

2.1. أنواع المقاربات التعليمية البيداغوجية:

أ- بيداغوجيا المحتوى: وهي بيداغوجيا تركز على جعل المتعلّم يتلقى المعارف ويختزنها كغاية في ذاتها من أجل إعادتها يوم الامتحان(مجاهد، 2011، ص25)، وقد جسّدت هذه البيداغوجيا مرحلة مهمّة من تاريخ الأنظمة التربويّة حيث ارتبطت عمليّات التدريس في الأنظمة التربويّة التقليديّة بتلقين المعارف ونشرها بين التلاميذ(منصف، 2007، ص38)، وبذلك فإن هذه المقاربة التعليمية تتمركز حول كيفيّة نقل المدرّس للمعرفة، وليس حول كيفيّة اكتساب المتعلّم لمعرفة وظيفيّة يمكن تفعيلها خارج فضاء التكوين(منصف، 2007، ص25)، لقد كانت هذه المقاربة تولي اهتماما كبيرا للتنشئة الاجتماعيّة، ولهذا كانت طرق التدريس فيها، تتأسّس على ما يسميه لوي نو قاعدة التقليد الفاعل(منصف، 2007، ص38)، التي تقوم على نقل المعلومات وترسيخها بين الأجيال تثبيتا للتقليد الثقافي للمجتمع، فمن يعرف ينقل المعرفة لمن لا يعرف(منصف، 2007، ص38)، تقوم بيداغوجيا المحتوى على مبدأ رئيس وهو أن المدرسة تعد للحياة، وليست هي الحياة ومن ثم اعتمدت هذه البيداغوجيا على أسلوب الصم والتلقين، حيث "يتعلّم التلميذ بحسب هذا النظام، الطاعة

المطلقة أولا، ثم مبادئ القراءة ومبادئ الحساب بأسلوب الصمّ والتلقين. ومن خلال الطاعة المطلقة، بحسب تعليمات المدرسة المتشدّدة، مثل تنظيم أوقات الدوام، أوقات النوم وأوقات الفراغ وقواعد السلوك وقوائم الممنوعات الطويلة، يتعلّم التلميذ شيئا آخر يطلق عليه ايليتش المنهج الخفي(النقيب، 1997، ص285)، أي أن اعتماد بيداغوجيا المعرفة على التلقين يؤدّي وظائف ثلاث أساسيّة هي(منصف، 2007، ص39):

– وظيفة المحافظة على الثقافة والايديولوجيا السائدتين اللّتين يجب نقلهما للأطفال ضمانا لاستمرار المجتمع، وهذا يؤمّن هيمنة جيل على جيل آخر.

– وظيفة السلطة، سلطة المدرّس والمؤسّسة التربوية، فالمدرّس بوصفه أداة بشريّة محافظة على المعرفة وناقلة لها يتحوّل إلى سلطة ثانية تنضاف إلى سلطة المعرفة الاجتماعيّة، إنه يستمدّ سلطته الديداكتيكية من سلطة المتن الذي يختزنه ويُشيعه بين الأطفال والتلاميذ. فهو يعتبر مادته التي يدرسها ذات مكانة متميزة داخل الثقافة المدرسية.

– وظيفة ديداكتيكيّة ترتبط بمختلف أنشطة التدريس وعملياته وأدواته وتأخذ الوظيفة الديداكتيكية لنقل المعرفة شكل مجموعة من الوظائف الجزئية إلى تأسيس فعل التعلّم. وإن مجموع الكيفيّات التي ينظّم بها كل مدرس هذه الوظائف الجزئية ويرتّبها يعبّر بشكل مباشر عن استراتيجيته البيداغوجيّة الخاصة.

ولعل هذه الخصائص التي اتّسمت بها بيداغوجيا المحتوى هي التي دفعت البعض إلى اعتبارها بيداغوجيا لا تعير أي اهتمام إلى الطفل الذي يعتبر حجر الزاوية في البيداغوجيا الحديثة. وتهتمّ فقط بما يقوم به المدرّس وبطريقته ومحتوى ما يقدّمه هذا الأخير، وبالتالي فالتلميذ حُكم عليه في إطار البيداغوجيا التقليديّة بأن يكون مستهلكا بسيطا للمنتوجات التربويّة(مجاهد، 2012، ص25)، وعموما يمكن القول إن التدريس وفقا لبيداغوجيا المحتوى يؤمن وظيفة اجتماعيّة، وليست عملية نقل المعارف وتلقينها سوى مظهر خارجي لهذه الوظيفة(منصف، 2007، ص40)، ويرى بعض الباحثين في الشأن التربوي، أنه يمكننا "أن نضيف بأن ضرورة العمل المدرسي تطابق ضرورة العمل كقيمة مثالية داخل بعض المجتمعات التي تلزم أعضاءها بالقيام به حدّ الاستعباد(منصف، 2007، ص40)، ويظهر عبر الأنماط الديداكتيكية لبيداغوجيا المعرفة أن سلطة المعرفة المدرسيّة (كما الجسد المدرّس) تخلق فراغات داخل المجال المدرسي بين أمكنة المدرّس وأمكنة التلميذ، بين وضعيات المدرّس ووضعيات التلميذ، وبين خطاب المدرّس وبين خطاب التلميذ...الخ، داخل هذا الإطار يظهر أن

الخطاب الوحيد المكن هو خطاب المعرفة، وأن من يمتلكه هو الذي يمتلك القدرة على التدخّل والتوجيه والتقويم والعقاب(منصف، 2007، ص41)، إن بيداغوجيا المحتوى كرّست مسار تواصل عمودي، يقوم على نقل المحتوى المعرفة ممن يعرف لمن لا يعرف، ولم تبحث عن كيفيّة نقل اكتساب الطفل للمعرفة، ومن هنا جاء نقد هذه المقاربة نقدا شموليا، حيث اعتبرت المدرسة مؤسّسة تعيد إنتاج المجتمع، الأمر الذي دفع بالبعض إلى نقدها نقدا لاذعا مثل ميشال فوكو (المدرسة سجن) وايفان ايلتش (مجتمع بلا مدارس).

ب- بيداغوجيا الأهداف:

تعرّف بأنّها تكنولوجيا تربويّة طوّرها تايلور (1949)، وظهرت بالولايات المتحدة الأمريكيّة خلال سنوات 1950، في البداية في سياق سوسيو اقتصادي، وهو صناعة السيارات، ثم انتشرت في المجال التربوي من خلال أعمال بلوم، وعادة ما يشار مباشرة عند التطرّق إلى بيداغوجيا الأهداف إلى المدرسة السلوكيّة في علم النفس، حتى أنه لا يتأتى الحديث عن بيداغوجيا الأهداف دون استحضار علم النفس السلوكي مع كل من واطسون وسكينر اللّذين اعتبرا السلوك الإنساني خاضعا للملاحظة والقياس والتقويم، انطلاقا من مبادئ أساسيّة هي الإشراط والمثير والاستجابة والتعزيز(الخطابي، 2010، ص8)، ولئن بدا هذا الرأي وجيها، فإنه لا يخلو من اختزال، لأن بيداغوجيا الأهداف التي تبلورت بشكل نهائي على الأقل في مجال التربية والتكوين مع بلوم الذي يعود إليه الفضل الكثير في إثارة الانتباه إلى أهمية تحديد وضبط أهداف التعليم حتى تسهل عمليّة تقويمها بشكل دقيق وموضوعي ودون هدر لا لطاقات المعلّم ولا لطاقات المتعلّم(شرقي، 2010، ص17)، تجد لها جذورا في السياق السوسيو حضاري للمجتمع الأمريكي، فهذا المجتمع الصّناعي الطامح إلى الربح والباحث عن النفع، وجد ضالته في مقاربة تايلور للشغل، وقد أولى تايلور الدافعيّة اهتماما خاصا، واشتهرت دراسته باسم ‘‘دراسة الحركة والزمن، حيث تناول تقسيم العمل إلى أجزائه البسيطة والأوليّة وذلك للوصول إلى الطريقة المثلى لأداء العمل بسرعة ودقة وبأقل جهد(لعلاوي، 2012، ص8)، بمعنى أن الطابع الصناعي الذي عرفته المقاولة الأمريكية كان وراء التفكير في اعتماد مقاربة الأهداف، وهو ما يوحي بتحوّل كبير بالنسبة إلى المدرسة. فهذه الأخيرة صارت مدعوة إلى تبنّي مقولات ومقاربات حقول أخرى. وعلى العموم ‘‘تتمحور بيداغوجيا الأهداف حول ثلاثة مفاهيم أساسيّة وهي: سلوك ملاحظ وهدف عام وهدف خاص، ولقد تعرضت بيداغوجيا الأهداف إلى النقد من ذلك تلك الانتقادات التي وجّهها لها دانيال هاملين حين حدد خمسة نذكر منها:

– يمكن لمدخل ضيّق بواسطة الأهداف أن يقلص التعلمات لتصبح مجرّد تكيّف نفعي للمتعلّمين مع المهام الموكولة إليهم.

– يمكن لمدخل ضيق بواسطة الأهداف أن يهمل الفعل لفائدة السلوك.

– تقليص الأفق داخل المدى القصير وإقصاء المدى البعيد.

ج– بيداغوجيا الكفايات:

ظهرت المقاربة بالكفايات أول مرّة في التعليم التقني والمهني لبعض الدول المتقدّمة في السبعينات من القرن العشرين لتلج بعد ذلك تدريجيّا إلى التعليم الأساسي ثم إلى باقي الأسلاك التعليميّة لذلك يمكن رؤية الكفاية كموجة عارمة ذات مغزى لكون المدرسة في نهاية القرن العشرين بحثت عن رهانات جوهرية(العماري، 2015، ص149)، بمعنى أن بيداغوجيا الأهداف وعلى أهمية الدور الذي لعبته في تطوير أداء المنظومة التربويّة إلا أنّها لم تقدم أجوبة مرضية للتساؤلات المطروحة على واقع المؤسّسة التربويّة. فالأبعاد التي أقرّها تقرير اليونسكو المعنون بالتعليم ذلك الكنز المكنون والذي تم اعتماده منذ العام 1995، وتمّت صياغته على الوجه التالي: تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لتشارك الآخرين(عماد، 2017، ص28)، وتحتاج إلى مقاربة تتعالى عن التجزئة وتنتصر إلى الإدماج. فلا معنى لمعارف لا توظف في العيش المشترك، ولا في العمل. فهذه المقاربة هدفت إلى كسب رهان كبير ألا وهو تمكين الناشئة من توظيف المعارف في تدبير الحياة اليومية.

ويمكن تعريف الكفاية وعلى الرغم من كثرة تعريفاتها بأنها قدرة الفرد سواء أكان تلميذا أم أستاذا أم شخصا آخر، على توظيف المعرفة المكتسبة، توظيفا ملائما في سياق ووضعيّات مختلفة، إنها قدرة لا تنفصل عن المعرفة ولكنها تحوّلها إلى أداة إجرائية(سليماني، 2005، ص78)، بمعنى أن الكفاية في الاصطلاح التربوي هي أن تعمل المؤسّسة التربوية، ومن خلال العمليّة التعليمية التعلمية على إكساب المتعلّم مجموعة من الموارد (معارف ومهارات وخبرات وقدرات ومواقف) بحيث يكون قادرا على إدماجها وتعبئتها من أجل تفعيلها وتوظيفها في سياقات متعدّدة، متجددة داخل وخارج المؤسسة تمكنه من التكيف الإيجابي مع المشاكل والوضعيات التي يُواجهها المتوقعة منها واللامتوقعة(مجاهد، 2012، ص24).

وحسب بيرنو فإن الكفاية تختصّ بثلاثة مؤشرات وهي:

– القدرة على تجنيد المعارف والمهارات الشخصيّة كلّما واجه الفرد وضعية – مشكلا جديدا.

– القدرة على نقل المعارف والمهارات الشخصيّة داخل وضعيات جديدة.

– القدرة على إدماج هذه المعارف والمهارات قصد إيجاد حلول ملائمة للمشكل المطروح.

وبعبارة مغايرة لم يعد امتلاك المعارف وحدها، في القرن الواحد والعشرين، يشكّل أمرا ضروريا، بل المعوّل عليه هو طريقة تدبيرها وتعبئتها، لذلك أصبحت المدرسة ملزمة بتنمية كفايات المتعلّمين بشكل يمكنهم من الاستمرار في التعلّم الذاتي، وهو التعلّم مدى الحياة، وبالتالي عليها أن تهدف إلى تعلّم مستديم وقابل للتحويل(العماري، 2015، ص146)، وهو ما يحتّم بعض التغيّرات في هويّة المدرّس وكفاياته، حيث أشار فيليب بيرنو إلى ما يأتي:

– القدرة على تشجيع وتوجيه المحاولات التجريبيّة.

– قبول الأخطاء على أنها مصادر رئيسيّة للتعديل والتقدم، شريط أن يتمّ تحليلها وفهمها.

– تثمين التعاون بين التلاميذ في المهام المعقّدة.

– القدرة على توضيح العقد الديداكتيكي وتعديله، والإنصات إلى مقاومات التلاميذ وأخذها بعين الاعتبار.

– القدرة على الانخراط شخصيّا في العمل دون البقاء باستمرار في موقع الحكم أو المقيّم، ولكن أيضا دون التحوّل إلى ند متساوي مع المتعلّمين.

د– بيداغوجيا المعايير:

تعتبر بيداغوجيا المعايير إحدى أهم المقاربات البيداغوجية التي اعتمدت في العالم، وظهر هذا المدخل في عدد من الولايات الأمريكية منذ ثمانينات القرن الماضي، وساد في التسعينات، وأنجزت حوله العديد من الدراسات تم نشر أهمّها في المجلد السنوي الثاني لأقدم جمعية مهنية في أمريكا، تحت عنوان من الكونجرس إلى الفصل المدرسي الإصلاح المؤسس على المعايير في الولايات المتحدة (الدريج، 2007، ص33)، وتعد المعايير مؤشرات رمزيّة تصاغ في مواصفات شروط تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوافر لدى التلميذ أو المدرسة الذي توضع له المعايير، أو التي نسعى إلى تحقيقها، وهي أدوات ونماذج للقياس، يتم الاتفاق عليها محلّيا وعالميا وضبطها وتحديدها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته لغاية تحقيق أهدافه المنشودة والوصول به للجودة الشاملة (الدريج، 2007، ص33)، والتربية وفقا لمدخل المعايير تساعد على التأكد من أن التلاميذ يتعلمون ما هو مهم بدل إعطائهم كتبا تملي عليهم الممارسة الصفية، ويكون التلاميذ محور التربية المستندة إلى المعايير. وتهدف هذه التربية إلى تحقيق مستوى من الفهم عال وعميق لدى التلاميذ، وهو فهم يتخطّى التعليم المستند إلى الكتب المدرسية وإلى الدروس، وتعتبر المعايير التربويّة معارف ومهارات وعادات ومواقف وقيم

أساسيّة ينبغي أن تدرس ويتمّ تعلمها في المدرسة، ويشترط أن تصاغ هذه المعارف والمهارات والعادات والمواقف والقيم بدقة ووضوح لكي تأتي معبّرة عن توقّعات واضحة لما سيعرفه التلاميذ ويستطيعون فعله، ويمكن إيضاح العناصر التي قام عليها التحديد الوارد أعلاه على النحو التالي:

أما المعارف الأساسيّة فتتضمّن الأفكار والقضايا والمسائل والمبادئ والمفاهيم أما المهارات فهي أساليب التفكير والعمل والتواصل والبحث والاستقصاء والتي ينبغي أن يتمكّن منها كل متعلّم كأن يستخدم الطرائق الإحصائيّة وجمع المعلومات ويقوم بالتأويلات أو التفسيرات والمقارنات والاستنتاجات المتعلّقة بالتغيّرات التكنولوجيّة وغيرها في المجتمع بمعنى أن بين المعارف والمهارات ارتباطات أما العادات والمواقف والقيم فهي تشتمل على الدراسة وتقديم البراهين والشواهد لإثبات الأقوال الأحكام وتنمية العلاقات الإيجابيّة والمنتجة مع الآخرين، ومن الأمثلة على ذلك أن يظهر المتعلم القيادة والإنتاجية والاستقامة والتضامن وأن يمكن الاعتماد عليه هذا ويتم في هذه المقاربة الفصل بين معايير المضمون ومعايير الأداء، وقد ارتكزت هذه المقاربة على مجموعة من المبادئ الرئيسيّة:

– الجودة التربوية والمساواة هما لجميع الأطفال.

– التعاون والمشاركة بين المربّين والأهل وسوق العمل والمجتمع المحلّي يدعّمان الإنجاز الأكاديمي العالي والجودة والإتقان وإتاحة الفرص أمام جميع الأطفال.

– البيئة السليمة الداعمة التي تحترم تنوّع المتعلّمين ضرورية.

– إتاحة الفرصة لكل متعلم للمشاركة في الخبرات التربويّة الحقيقية.

ولعل المبدأ الأساسي الذي تنبني عليه هذه المقاربة هو المساواة، بما تعنيه من عدم انحياز لأي سبب كان العرق أو الدين أو اللغة أو الإعاقة أو الموهبة، ولكن هذه المقاربة التي اعتمدت في بعض البلاد العربيّة مثل مصر وعمان وفي بعض البلدان الغربية، تعرّضت لنقد كبير من بعض مكوناته أن المدرسة ليست مصنعا كبيرا، وأنه من الصعب مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومنها كون المعايير رمزية وليست حقائق واقعية(بوصحابي، 2013، ص738).

2. النماذج التعليمية التي حققت النهضة في العالم:

هنالك خمس دول تعد من الاوائل عالمياً في مجال التعليم الأساس، وقد اعتمد تصنيف هذه الدول على تقرير مؤشر بيرسون للتعليم والمهارات المعرفية والتحصيل التعليمي العالمي؛ وهو الذي بدوره اعتمد تحديد أفضلية الدول بناءً على عدة اختبارات دولية، وقد جاء ترتيب الدول العشر الأوائل على

النحو الاتي: كوريا الجنوبية اولاً، اليابان في المركز الثاني، تلتها سنغافورة في المركز الثالث، وهونغ كونغ في المركز الرابع، أما فنلندا فقد تراجعت إلى المركز الخامس بعد أن كانت متقدمة في الأعوام السابقة، وجاءت في المركز السادس المملكة المتحدة، وأعقبنها كندا في المركز السابع، ومن ثم هولندا في المركز الثامن، ومن بعدها آيرلندا التي تبوّأت المركز التاسع، وفي المركز العاشر جاءت بولندا، حيث نلاحظ من خلال النتائج المذكورة أن أربع دول من شرق آسيا جاءت متفوقة في هذا التصنيف، واحتلت المراكز الأربع الأوَل من التصنيف، ويعتقد الباحثون أن سبب تفوق دول شرق آسيا يعود إلى المواءمة بين وضوح الأهداف والنظام الدراسي، فضلاً عن الاختبارات التي تقيس بوضوح قدرة الطلبة على فهم المناهج الدراسية وتطبيقها. وسنطلع على روح الأنظمة التعليمية في تلك الدول التي تحصلت على المراكز الخمس الأوّل؛ ومن ثم نستفيد من تجاربها وتطبيقاتها وأفكارها التربوية من أجل التخلص من روح التخلف والجهل الذي يبحر بنا بعيداً عن ركب الحضارة والتقدم.

1.2.كوريا الجنوبية: حينما رحل اليابانيون عن كوريا الجنوبية كانت نسبة الآمية في هذه الدولة 78%؛ وذلك لأن التعليم كان مقتصراً على اليابانيين، ولم يسمح إلا لعدد قليل جداً من الكوريين للتعلم، ولم يكن هناك معلمون كوريون في المدارس الكورية. وبعد رحيل اليابان شرعت كوريا الجنوبية ببناء نظام تعليمي متطور وحديث على مدى عقود من الزمن ويوصف الآن بأنه الأقوى في العالم. ويمتاز النظام الكوري بالصرامة في التعليم. وإن مقدار ما يقضية الطلبة الكوريون في المدارس نحو 1020 ساعة سنوياً بمعدل 14 ساعة باليوم لمدة خمسة أيام بالأسبوع، وهي أعلى نسبة في العالم. وينام الطلبة الكوريون بأقل من 22 دقيقة من أقرانهم في بقية الدول. ويعمل النظام الكوري بمسار 3.3.6 وهو نظام شبيه جداً بالنظام العراقي من حيث الهيكلة العامة، إلا أنه يختلف عنه في الإجراءات. وإن اكثر ما يركز عليه النظام الكوري هو: الرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية. وعلى الرغم من أن التعليم مجاني في كوريا إلا أن الآباء ينفقون ما نسبتة 25% من إجمالي دخلهم على الدروس الخصوصية لأبنائهم. بالمقابل إن الطلبة الذين لا يحققون توقعات آباهم يعاقبون بشدة، وإن عدم حصول الطالب على مقعد جامعي يعدُّ خيانة لعائلته؛ ولذلك يشعر الطلبة الكوريون بالضغط الهائل والتعاسة؛ مما يؤدي إلى حالات الانتحار.

2.2.اليابان: في العام 1868 ثار اليابانيون ضد حكومتهم التي كانوا يرونها فاسدة آنذاك. بعدها شرعت الحكومة الجديدة بإرسال وفود إلى عدة دول منها: بريطانيا، وألمانيا، وفرنسا، وأمريكا؛ من

أجل الاطلاع على أفكارهم التربوية؛ وبالفعل تم إنشاء نظام تعليم ياباني مبني على التوأمة بين أفكار تلك الدول والثقافة اليابانية. وبدأت اليابان تجني ثمار هذا النظام حتى الحرب العالمية الثانية. وبعد الحرب توجهت اليابان نحو عدة إصلاحات بالتعليم؛ مما عزز التطور الاقتصادي والتكنولوجي في اليابان. ويتبع نظام التعليم في اليابان مسار 3.3.6، ويركز على منهج التعلم الذي يعتمد على العمل الجماعي وحل المشكلات بدلاً من التعليم المباشر، ويتعلم الطلبة مناهج دراسية تتعلق بالرياضيات، والعلوم، وعلم الأخلاق لدرجة توازي مناهج الأخلاق العلومَ الأكاديمية؛ مما انعكس إيجاباً على سلوكيات الأفراد في المجتمع. وتتوقف سمعة المدرسة على أدائها الأكاديمي والسلوكي؛ فعلى سبيل المثال إذا ما قام أحد الطلبة بتجاوز القانون، فيتوجب على المعلم المشرف والهيئة التعليمية في المدرسة تقديم اعتذار رسمي للسلطات، ويرى بعض المحللين الأمريكان أن تبني أمريكا لنظام التعليم الياباني سيؤسس جيلاً قوياً يخضع لمؤسسة تعليمية قوية، ويحد من المشكلات التي تعاني منها المدارس الأمريكية.

3.2.سنغافــورة: تعد سنغافورة قصة نجاح استثنائية، إذ إنها بأقل من 50 عاماً تحولت من جزيرة فقيرة ومعدومة الموارد مع غالبية من الأمية، إلى دولة تضاهي الدول المتقدمة الأكثر تطوراً. فكانت سنغافورة تعاني من حالة التناحر والتنافر بين المكونات والجماعات العرقية في ظل الاستعمار وبعده. وبعد الاستقلال عن ماليزيا في عام 1965 أدرك رئيس الوزراء السنغافوري (لي كوان يو) أن التعليم هو السبيل الوحيد الذي يمكن أن يقضي على مشكلات المجتمع السنغافوري؛ وبالفعل شرع ببناء نظام تعليمي يتسم بالجدارة وقد شكل الأنموذج اللازم لتحقيق السياسة الاقتصادية التي وصلت عليها سنغافورة اليوم. ويمتاز النظام التعليمي السنغافوري بالمعلمين والمديرين ذوي الكفاءات العالية، والقادة الأقوياء الذين يتمتعون بالقدرة على صياغة رؤى بعيدة المدى، وتملك سنغافورة نظاماً يتبع مسار 2.2.6، ومناهج دراسية معدة بصورة جيدة وبمقاييس تتماشى مع أساليب التعليم الحديثة وطرق القياس والتقويم. وقد خضع النظام السنغافوري للعديد من حركات الإصلاح وكان أبرزها في عام 1997 حين أطلقت الحكومة حركة إصلاحية عرفت باسم (الأنموذج المركز على القدرة)؛ من أجل إنشاء مدارس جديدة عرفت بـ(مدارس التفكير). وركز هذا الأنموذج على أربعة محاور، هي: الاستناد إلى نوعية جيدة من المعلمين، واستقلال المدارس، وإلغاء نظام التفتيش، وتقسيم المدارس على أربع مجموعات. وفي عام 2006 طبقت سنغافورة الحركة الرابعة من الإصلاحات تحت نظام جديد عرف بـ (تعليم أقل، تعلم أكثر)؛ وبفضل هذاين النظامين حققت سنغافورة نجاحاً باهراً في الامتحانات الدولية واحتلت مراكز متقدمة بين الدول.

4.2.هونغ كونغ: كانت هونغ كونغ مستعمرة بريطانية حتى عام 1997 ولديها نظام تعليم بريطاني، لكن بعد جلاء الاحتلال، وفي عام 2000 بدأت السلطات بتغيير النظام التعليمي والتحول الى نظام جديد يعتمد على مسار 3.3.6، وأدركت السلطات أن التعليم هو البوابة نحو المستقبل؛ لذلك ركزت على المتعلم كونه محور العملية التعليمية، وركزت على التعلم بدلاً من طرق التلقين والحفظ. واهتمت السلطات بشريحة المعلمين؛ مما حفزهم لبذل قصارى جهودهم نحو التعليم، وبفعل ذلك أصبح المعلمون ذوي شهره عالية توازي شهرة النجوم حتى يكاد أن ترى صور المعلمين في الطرقات والشوارع تقديراً لهم.

5.2.فنلندا:عانت فنلندا الكثير من الأزمات الاقتصادية عبر عقود من الزمن؛ بسبب محدودية الموارد، فعملت الحكومة الفنلندية على إصلاح الاقتصاد منذ سبعينيات القرن الماضي، لكن اشتدت الأزمات الاقتصادية في تسعينيات القرن الماضي بعد انهيار الاتحاد السوفيتي، وارتفعت معدلات البطالة إلى نسبة 20% وهي أعلى نسبة بطالة في البلاد، وأدركت الحكومة الفنلندية أن المحرك الأساس للنمو الاقتصادي هو التعليم؛ وعلى إثر ذلك قامت الحكومة بوضع استراتيجيات ساهمت كثيراً في تطور التعليم منذ 40 سنة، منها تدريب المعلمين في الجامعات الفنلندية وتأهيلهم، واشترطت حصول المعلمين على شهادة الماجستير، وإعطائهم الاستقلالية في العمل منها حق اختيار المنهج الدراسي بمشاركة الطلبة، ووضعت منهاجاً وطنياً شاملاً للإصلاح، واتخذت عدة إجراءات لهيكلة المدارس والتحول إلى مناهج تعليمية تحفز الطلبة نحو استخدام مهارات التفكير، وحل المشكلات، والعمل الجماعي. في عام 2000 صُدم غالبية الشعب الفنلندي حينما علموا أن أبناءهم تحصلوا على مراكز متقدمة جداً في الاختبارات الدولية، وقالوا قد ''يكون الأمر مجرد صدفة''، ولكن في السنوات اللاحقة استيقنوا أن هذا التقدم هو انعكاس لتطور التعليم في فنلندا، وبفضل التطور في التعليم تطور الاقتصاد كثيراً وأصبحت فنلندا دولة اقتصادية تنافسية عالمية.

بعد الاطلاع على تجارب الدول الخمس الأوَل في التعليم نجد أنها عانت كثيراً من المشكلات الاقتصادية والسياسية والمجتمعية، ولكنها عادت ونهضت من خلال بناء أنظمة تعليم قوية ساهمت في نمو تلك الدول اقتصادياً ومجتمعياً؛ مما جعلها في مصاف الدول المتقدمة.

3. أنواع النماذج التعليمية في العالم:

تبنّت الدول المتقدمة فلسفة اعتبرت فيها الفرد غاية في ذاته، له شخصيته وكيانه وقيمته،إذا كان المجتمع يتكوّن من أفراد فإنّ قيمة هذا المجتمع مستمدة من قيمة أفراده وما يتمتعون به من حرية واهتمام ورعاية وما يتاح لهم من فرص تساعدهم على تحقيق آمالهم وطموحاتهم وتنمية قدراتهم بما يدفعهم إلى التنافس الهادف إلى رقي المجتمع وازدهاره، ومن ثمة فالمجتمع يعتبر ركنا أساسيا يسهم في تهيئة المناخ المناسب لنمو الأفراد نموا صحيحا، كما تأخذ كذلك الدول المتقدمة بالنظام الديموقراطي الذي يهدف إلى الجمع بين النظام التعليمي والحرية، بين الوحدة والتباين والاختلاف سواء في الحكم أو في حياة المواطن، فالرأي الحر وحكم الأغلبية هو أساس الدولة، إنّ التقدم الهائل الذي يشهده العالم في السنوات الأخيرة في شتى العلوم والمعارف مردّه بالأساس إلى قطاع التربية والتعليم، الذي يعدّ بحقّ الركيزة الأساسية لكلّ تنمية اقتصادية أو علمية أو اجتماعية، فلا يعقل أبدًا تطوّر بلد من البلدان بنظام تعليمي مريض أو ضعيف والعكس صحيح.

تقترح نتالي مانس أستاذة محاضرة في علوم التربية بجامعة غرونبل بفرنسا أربعة نماذج لنظم التعليم:

– **نموذج الفصل:** وتمثله ألمانيا، النمسا، المجر، سويسرا وبدرجة أقل بلجيكا وهولندا. هذا النموذج يرتكز على مبدأ الفصل بين التلاميذ والفرز المبكر لهم بحيث يوجه غالبية التلاميذ بعد نهاية التعليم الابتدائي حسب نتائجهم الدراسية إلى مسارات وتخصصات تعليمية موازية كالتكوين المهني.

– **نموذج الإدماج وفق الخريطة البيداغوجية:** وتمثله الولايات المتحدة، كندا، إنجلترا، نيوزلندا. يعتمد هذا النموذج على نظام المدرسة الشاملة الإنجليزية التي تقترح تعليما مشتركا بشكل نسبي إلى غاية السن السادسة عشر، يتم تسيير التنوع والاختلاف بين التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي وفق نظام المستويات، أما في مرحلة التعليم الثانوي فيتم تسيير تنوع التلاميذ وفق مستواهم التعليمي بصفة عامة أو حسب المواد الواجب دراستها.

– **نموذج الإدماج الموحّد:** وتمثله الدول اللاتينية فرنسا، إسبانيا، البرتغال، الأرجنتين، الشيلي... يعتمد هذا النموذج على نظام الجذع المشترك، ويعتبر فيه الترسيب أو إعادة السنة التعديل الوحيد للفصل بين التلاميذ من حيث المستوى التعليمي.

– **نموذج الإدماج الفردي:** ونلاحظه بالخصوص في دول أوروبا الشمالية، الدانمارك، إسلندا، فنلندا والسويد. يعتمد هذا النظام على المتابعة الفردية باستفادة كلّ تلميذ من متابعة خاصة ومشاركة في أعمال ضمن مجموعات صغيرة.

4. بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية: هدف إصلاحات الأنظمة التعليمية إلى تحديث مقاصد وغايات التعلم لجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الفرد والمجتمع، كما تهدف إلى تحقيق أهداف مجددة للتكوين وتعليم الأجيال المتمدرسة وتثقيفهم بشكل أنجع، ومع التطورات الحديثة التي عرفها هذا القرن و التطور الذي عرفته المناهج والبرامج والوسائل التعليمية و التي تتماشى والتغيرات السريعة في مجال المعرفة كان من الواجب تحديث المناهج التعليمية بحيث تأخذ بعين الاعتبار القدرة على تحويل المعارف وتجسيدها في خدمة ونفع الفرد والمجتمع بحيث تنمي الكفاءات وتسمح له بالاندماج والتلاؤم مع الواقع الاجتماعي بمختلف مجالاته، ولهذا تعد المقاربة بالكفاءات من جملة ما استحدث في المجال التعليم.

– مفاهيم: كلمة بيداغوجية، كلمة ذات أصل يوناني تتكون من مقطعين هما: Peda وتعني الطفل، و Gogie وتعني علم، أي علم وفن تربية الطفل.

وعند جمع المقطعين Pédagogie ويصبح المعنى الكامل للمصطلح هو علم تربية الطفل.

أما كلمة مقاربة الذي يقابله المصطلح اللاتيني Approche، فإن معناه، هو الاقتراب من الحقيقة المطلقة وليس الوصول إليها، لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في المكان والزمان. كما أنها من جهة أخرى خطة عمل أو استراتيجية لتحقيق هدف ما.

وفيما يخص مصطلح الكفاءة الذي يقابله في اللغة الأجنبية La Compétence، فالمقصود به هو مجموع المعارف، والقدرات والمهارات المدمجة، ذات وضعية دالة، والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة منه.

وبالرجوع إلى اللغة العربية فهي مصدر من كفأ أو كفى كفأ، يكفأ، كفى، يكفي، يقصد به الحالة التي يكون بها الشيء مساويا لشيء أخر وهي القدرة على العمل وحسن تصريفه وهي القدرة على الأداء والانجاز الكفء القادر والقوي على العمل وحسن الأداء

الكفاءة مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة، داخل إطار حقله المهني ،كما تحوي أيضا تنظيم العمل وتخطيطه، وكذا الابتكار والقدرة على التكيف مع النشاطات الغير عادية.

حسب لوي دينو مجموعة من التصرفات الاجتماعية–الوجدانية ، ومن المهارات المعرفية والحس حركية، التي تمكن من ممارسة دور، وظيفة، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه

إن مفهوم الكفاءة معقد جدا حيث نجد أكثر من مائة تعريف لها يرجع سبب هذا الغموض الى السياق الذي تستعمل فيه حيث أن أغلب التعريفات تتفق على أن، العناصر الاساسية التي تحدد الكفاءة هي :

– على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات .

– تترجم الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة.

– تطبق الكفاءة في سياقات مختلفة سواء كان السياق شخصيا أو اجتماعيا أو مهنيا

والكفاءة مفهوم شامل للاستعداد والقدرة والمهارة على تصريف العمل باستعمال المهارات والمعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معين.

فالكفاءة تعني التنظيم، التخطيط للعمل، تعني التجديد، التحول، التطو، والقدرة على التكيف الايجابي مع نشاطات مستجدة، وهي مفهوم أكثر شمولية إذا مقارناه بمفهوم القدرة أو المهارة أو الاستعداد، لان هذه المفاهيم الأخيرة وسائل لتحقيق الكفاءة، فمفهوم الكفاءة يعني نهاية الغاية وتكون قابلة لتقويم.

– ابستمولوجية مفهوم الكفاءة: لقد ظهر مفهوم الكفاءة في نهاية القرن 19 عشر في مجال الشغل، وتبلور في مطلع القرن20 عندما استعمل في مجال التكوين المهني، حيث ارتبط استعماله بالكفاءة المهنية، حيث جاء التعريف على النحو التالي:

الكفاءة المهنية هي قدرة الشخص على استعمال مكتسباته من معارف وخبرات وتجارب، منأجل شغل مهنة أو وظيفة أو عمل جاد، حسب شروط محددة ومعترف بها في عالم المهن والحرف والصنع، كما أنه صار مرتبط بالتدريبات العسكرية و المناورات القتالية في الهجوم وفي الدفاع ، برا و بحرا و جوا ، ثم طورو وظف أخيرا في ميدان التربية و التعليم و التكوين ، اذ أصبح مرتبطا ببناء المناهج التعليمية و هو ما أصبح معروفا في الأوساط التربوية " المقاربة بالكفاءات ".

5. مستجدات المنهاج:

أ– من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج:

إن تطبيق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج، والانتقال إلى مفهوم المنهاج، إذ الأول عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للطفل خلال مدة معينة، في حين أن الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ، تحت إشراف ومسؤولية

المدرسة، خلال مدة التعليم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة و لعل دواعي اصلاح المنظومة التربوية في الجزائر ترجع الى:

- التحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارساتها.
- الانفجار المعرفي وبروز وسائل الاتصال الحديثة.
- التدهور الملاحظ على مستوى التلاميذ بالنظر إلى الكفاءات الحقيقية التي يتخرجون بها من الدراسة.
- التعديلات الجزئية والتجارب السابقة التي لم تؤتي أكلها.
- التحديات الراهنة في مختلف المجالات.
- استفحال ظاهرتي التسرب والرسوب المدرسيين.
- النتائج الضعيفة خاصة في مختلف الامتحانات الرسمية.
- عدم الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد والأطوار.
- الاقتصار على التقويم التحصيلي شكليا لا بيداغوجيا.
- سلبية التعلم بسبب هيمنة المعلم رغم تعدد مصادر المعرفة.
- اعتبار المعرفة غاية في حد ذاتها.
- كثافة البرامج التعليمية التي تحول دون تنفيذها.
- اعتبار المؤسسة التربوية مجرد مكان لتلقي المعرفة.
- عجز التلاميذ عن توظيف مكتسباتهم لحل مشكل أو للتواصل مع الغير شفهيا.

إن الكلام عن بيدغوجيا الكفاءات هو كلام عن بيداغوجيا حديثة النشأة، فهي تستهدف تحقيق كفاءات لدى المتعلمين كالتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم فبيداغوجيا الكفاءات يسعى إلى تمكين المتعلمين من القيام بإنجازات تتميز بالجودة والإتقان، كلما أسندت لهم مهمة من المهام أو دور من الأدوار، والجودة في الانجاز تعتبر في التعليم الكفائي مؤشرا من مؤشرات اكتساب الكفاءة، وليست الكفاءة ذاتها.

كما يمكننا توضيح الفرق بين تصور كل من بيداغوجيا التدريس الهادف وبيداغوجيا التدريس الكفائي للعملية التعليمية من خلال النقاط التالية:

أ. بيداغوجيا الأهداف التعلم:

- الربط بين المثير والاستجابة.

- التركيز على تنمية السلوك.
- التركيز على المتعلم وعلى محتويات الأهداف.
- تسيير الدرس من طرف المدرس.
- الانتقائية.
- التضخم المفاهيمي.

دور المدرس:

- المالك الفعلي للمعرفة.
- يتدخل باستمرار.

التقويم:

- الاهتمام بالنتيجةز
- التقويم تشخيصي وتكويني وتحصيلي.

المتعلم:

- سلبي لكنه منفعل.
- له حوافز تتحكم فيها تدعيمات المحيط الخارجي.

التعلم:

- الانطلاق من المعارف السابقة للمتعلم.
- التركيز على تنمية القدرات والكفاءات.
- التركيز على التعلم.
- مساهمة المعلم في سير الدرس.
- الشمولية.
- الاختزال المفاهيمي.

ب. بيداغوجيا الكفاءات:

دور المدرس:

- يعد وسيطا بين المعرفة.
- يسهل عملية التعلم الذاتي وينسق.

التقويم:

- تتبع السيرورة التعليمية منذ البداية إلى النهاية.
- التقويم تشخيصي وتكويني وتحصيلي.

المتعلم:

- يساهم في عملية البناء.
- ايجابي وفاعل.
- له حوافز مرتبطة بتصوره حول المشكلة أو النهمة وبقدراته الذاتية.

– مزايا المقاربة بالكفاءات:

تساعد المقاربة بالكفاءات على تحقيق الأغراض الآتية :

أ– تبني الطرق البيداغوجية النشطة والإبتكار: من المعروف أن أحسن الطرائق البيداغوجية هي تلك التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية. والمقاربة بالكفاءات ليست معزولة عن ذلك، إذ أنها تعمل على إقحام التلميذ في أنشطة ذات معنى بالنسبة إليه، منها على سبيل المثال "إنجاز المشاريع وحل المشكلات" . ويتم ذلك إما بشكل فردي أو جماعي.

ب– تحفيز المتعلمين (المتكونين) على العمل: يترتب عن تبني الطرق البيداغوجية النشطة، تولد الدافع للعمل لدى المتعلم، فتخف أو تزول كثير من حالات عدم انضباط التلاميذ في القسم. ذلك لأن كل واحد منهم سوف يكلف بمهمة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى وميوله واهتمامه.

ج– تنمية المهارات وإكساب الاتجاهات والميول والسلوكات الجديدة: تعمل المقاربة بالكفاءات على تنمية قدرات المتعلم العقلية (المعرفية) ، العاطفية (الانفعالية) والنفسية الحركية، وقد تتحقق منفردة أو متجمعة.

د– عدم إهمال المحتويات (المضامين): إن المقاربة بالكفاءات لا تعني استبعاد المضامين، وإنما سيكون إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلم لتنمية كفاءاته، كما هو الحال أثناء إنجاز المشروع مثلا.

هـ– اعتبارها معيارا للنجاح المدرسي: تعتبر المقاربة بالكفاءات أحسن دليل على أن الجهود المبذولة من أجل التكوين تؤتي ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفردية بعين الإعتبار بين المدرس الكفء والمتمدرس الكفء:

*** المدرس الكفء:**

– انه المدرس الذي لديه الرغبة والدافع لممارسة مهنة التدريس.

– انه المتحكم في المواد الدراسية التي يدرسها.

– انه العارف ببيداغوجيا التعليم والتعلم، ووسائلها خصوصا المقاربة بالكفاءاة.

– انه المقتنع بأن التقييم والتقويم هو البوصلة التي تنير له مسار نشاطه صحة أو خطأ.

– انه القادر على التصرف والتكيف مع قدرات المتمدرسين، والمتمكن من تقييم نتائجهم بموضوعية ومصداقية.

– انه الذي يعتبر أن كل تلميذ لديه فروقا عن الآخرين و أن يعرف كذلك عن طريق المقاربة بالكفاءات أن هناك فروقا بين المتمدرسين في القدرات والاستعدادات التي تظهر في مجالين:

–القدرات العقلية: القدرة اللفظية، قدرة العد والحساب، التفكير المنطقي، التذكر، الحساب.

– القدرات الحركية: قدرة آلية، تحريك بعض لأعضاء الجسم، توافق عضلي عصبي، رد الفعل رد الفعل.

– انه المدرس الذي يحدد السلوك المبدئي لتلميذ و يراعي السرعة الذاتية له أثناء التعلم.

– انه العارف بطبيعة المادة وخصوصيتها.

– انه المدرس الذي يسارع الى التزيز الفوري بعد كل تقييم مرحلي لعناصر الدرس.

– انه ذلك المدرس الفنان الذي يبتكر الوسائل التعلمية التعليمية أو الذي يشغل الوسائط المتوفرة في المدرسة أو المحيط الاجتماعي.

– انه المدرس إلي يدفع المتمدرسين للقيام ببعض البحوث و الانجازات من خلال توظيف الوسائل السمعية البصرية ، الحاسوب _ الانترنت في إطار ما يسمى التعلم الذاتي.

إن منهجية بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، تقتضي توفير الخلفية الأدبية لمدرسي المواد العلمية و الخلفية العلمية لمدرسي المواد الإنسانية و الاجتماعية.

*** المتمدرس الكفء:**

– انه التلميذ الذي له الرغبة في التعلم.

– انه المتمدرس الذي يسعى إلى تنمية قدراته ومهاراته وتوضيف استعداداته.

– انه المتمدرس الذي يريد أن يتعلم كيف يتعلم وفق قدراته تحت الإشراف النوعي لمدرسه.

– انه المتمدرس الذي لا يكتفي بفهم معنى المفاهيم بل ينبغي أن يتمكن من توظيف المعلومات والقدرات في وضعيات معينة وفي أوقات مختلفة.

– انه المتمدرس الذي يتمكن من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية.

– انه المتمدرس الذي يحب الاستقلالية والمبادرة الشخصية في عملية التعلم.

– انه المتمدرس المدرك لدلالة ولأهداف الأنشطة التي يقوم بها.

ـ انه المتمدرس الذي يفكر في تعلمه نظريا وكيف يحوله إلى معرفة علمية لها صلة بالحياة اليومية.

– انه المتمدرس الذي يدرك بأن ما تعلمه يعود عليه بالنفع أولا وعلى مجتمعه ثانيا وبذلك يجد مكانا له في الحياة الاجتماعية ككل.

– مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على جملة من المبادئ نذكر منها:

– مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ لمعلوماته السابقة، قصد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

– مبدأ التطبيق: يعني ممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها. بما أن الكفاءات تُعرف عند البعض على أنها القدرة على التصرف في وضعية ما، حيث يكون التلميذ نشطا في تعلمه.

– مبدأ التكرار: أي تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات، قصد الوصول به إلى الاكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.

– مبدأ الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عندما تُقرن بأخرى، كما يتيح للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات، ليدرك الغرض من تعلمه.

– مبدأ الترابط: يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والمتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

– الوضعية المُشْكِلة في المقاربة بالكفاءات: هي الوضعية التي يكون فيها المتعلم أمام عقبة أو تناقض، يجعله يعيد النظر في معارفه ومعلوماته. إنها مُشْكلة تدعو التلميذ إلى طرح مجموعة من التساؤلات، ويتعين عليه أن يستحضر فيها كل ما اكتسبه من مفاهيم، قواعد، قوانين نظريات، منهجيات وغيرها من الخبرات، وذلك في مختلف المواد، الوضعية المشكلة إذا هي كل نشاط يتضمن معطيات أولية (موارد) وهدفا ختاميا وصعوبات (عراقيل) يجهل حلها وتوجيهها. مثلا إذا كلفنا التلاميذ في بداية التعلم بكتابة رسالة إلى جهة ما، دون دراية مسبقة بتقنيات التحرير فإنهم يكونون أمام وضعية مشكلة.

– وضعية التعلم: وضعية التعلم هي مجموعة ظروف تَقترح تحديا معرفيا للمتعلم، يوظف فيها قدراته لمعالجة الإشكال المطروح وهو بذلك يكتسب كفاءات تمكنه من بناء معرفته. وبتعبير آخر فإن الوضعية هي المحيط الذي يتحقق داخله نشاط المتعلم، والوضعية تتكون من كفاءات بمعنى (وضعية مُشْكل) أي مجموعة المعارف التي تندرج داخل سياق معين، يتم الربط بينها لانجاز عمل ما.

مثال : وضعية يطلب فيها إيجاد الحلول المناسبة لمواجهة مشكل يتعلق بالبيئة.

الوضعيات نوعان :

أ– وضعيات الحياة اليومية ، مثل وضعية فقدان المفاتيح.

ب– وضعيات مدرسية ، ترد داخل مسار تعليمي محكم التخطيط.

– خصائص الوضعية وهي ثلاثة:

– إدماجية: تُعبئ وتُجند مختلف مكتسبات المتعلم من معارف، حركات ووجدان.

– ذات منتوج منتظر: وقد يكون هذا المنتوج واحدا في حالة الوضعية المغلقة، وقد يكون متنوعا في حالة الوضعية المفتوحة.

– لاتعليمية: بل هي وضعية تعلمية تُعطى فيها حرية العمل للمتعلم .

– مكونات الوضعية:

أ– السند: وهي عناصر مادية مقترحة على المتعلم تتكون من:

– السياق (ظروف تكون قريبة من حياة المتعلم واهتماماته).

– معلومات كاملة أو ناقصة (على شكل معطيات).

– وظيفة تحدد الهدف من المنتوج (حيث تمكن المتعلم من التقدم في انجاز عمل معقد)

ب– المهمة: وهي التنبؤ بالمنتوج المرتقب.

ج– التعليمة: وهي مجموعة توصيات العمل.

– أنواع الوضعيات:

– وضعية تعلمية: وهي وضعية ديداكتيكية استكشافية، تهيئ للمتعلم تعلمات جديدة (معارف، أداءات، مواقف وقيم) بعضها مكتسب لدى التلميذ والبعض الآخر جديد عليه، تتم في الزمان والمكان بشكل فردي أو جماعي.

– وضعية إدماجية: وهي وضعية تخص إدماج مكتسبات المتعلم والتأكد من كفاءته، وتستعمل أيضا في تقويم مدى تحكمه في الكفاءة المستهدفة، وفي هذه الحالة تعالج بشكل فردي.

أمثلة لوضعيات إدماجية:

1- أمام اختلال توازن نظام بيئي ما، وفي وضعية جديدة مستقاة من المحيط، يكون التلميذ قادرا على إقتراح حلول علاجية لها.

2- انطلاقا من وضعية اشكالية جديدة في الحياة اليومية أو ظاهرة جغرافية (كسوف- فياضانات- زلزال) يكون المتعلم قادرا على ربط العلاقة بين المشكلة ومكتسباته القبلية واقتراح مسعى لحلها.

3- في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط. يكون المتعلم قادرا على التعرف على عوامل وضعية تاريخية جديدة عليه، وتحديد أهميتها على ضوء ما درسه حول تاريخ الجزائر في القرن 20.

- أهمية الوضعية المشْكلة في العملية التعليمية:

- تسمح للتلاميذ بالتعلم الحقيقي، لأنهم يوضعون من خلالها في قلب مسار التعلم

- تسعى إلى تجنيد مكتسبات التلاميذ المعرفية، وبذلك يصبحون فعالين أكثر.

- تنمي لديهم القدرة على التحليل، التمييز، التصنيف، المقارنة، الإستنتاج، اتخاذ القرار وإصدار الأحكام.

- تمثل أحسن وسيلة لإدماج المكتسبات.

نستخلص مما سبق، أنه يكون للوضعية معنى في المقاربة بالكفاءات عندما:

- تدفع المتعلم إلى تجنيد كل معارفه ومعلوماته وخبراته.

- تضعه أمام تحديات وتجعله يدرك ذلك.

- يدرك أنه يتقدم أثناء إنجاز عمل معقد.

- تبين له حدود معلوماته ومعارفه، وتكشف له عن أهميتها.

- تسمح له باكتشاف حدود المجالات التطبيقية للمعارف.

- تسمح له باكتشاف دور المواد الدراسية المختلفة في حل المشكلات المعقدة.

- إدماج بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية: إن إدماج بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات تأتي ضمن أولويات إصلاح منظوماتنا التربوية الوطنية، منشأنه أن يغير دور المربين وكذلك التلاميذ الذين هم محور العملية التربوية بحيث يصبحون مجبرين على تدعيم قدراتهم بالاعتماد على أنفسهم. فإدماج هذه البيداغوجيا ليس بالأمر الهين، بل يحتاج إلى بعض الوقت حتى تنضج وتستوعب منهجيتها ،مثلما تحتاج إلى ساعات طويلة من المثابرة ولعل الاسئلة المطروح اليوم تتمثل فيما يلي:

– كيف لهم أن يتعاملوا مع التغيير الجاري على المستوى الوطني والإقليمي والعالمي في الميادين السياسية والاجتماعية والاقتصادية....الخ ؟

– كيف يواجهون الانفجار المعرفي والمعلوماتي، واتحاد الإعلام بوسائل الإرسال والاتصال السمعي البصري والإعلام والانترنت ؟.

إن هذه الأسئلة المطروحة وغيرها تؤكد للجميع أن عملية التعليم القائمة حاليا على الكم المعرفي دون الاهتمام بتطوير قدرات المتمدرسين، وتنمية مهاراتهم وميولاتهم واستعداداتهم، أي إبعاد التلاميذ عن محور الاهتمام ممايجعلة عالة على غيره في التعليم و التكوين هذا التوجه يكون بلا شك أفراد قاصرين على مواجهة مشاكل الحياة ولا يستطعون التكيف مع عالم الشغل والتمهين والوظائف.

فالمخرج إذا هو إعادة الحق لتلميذ في التعلم الذاتي المستقل، وهذا ما تهدف إليه منهجية المقاربة بالكفاءات.

إن الرهانات بالنسبة للقائمين على العملية التعليمية، تتمثل في وضع تصورات وممارسات بيداغوجية بديلة تماما لممارساتها الحالية، لان الأطراف المذكورة لهم خبرة تمنحهم قدرات تجعلهم قادرين على التجديد وأن يعلموهم كيفية التفكير والتقييم والانتقاد والإنتاج وباختصار فان الانتقال من منطق التعليم الى منطق التعلم والتكوين بات ضروريا

أما الرهانات بالنسبة للمتمدرسين تتمثل في أن التلاميذ أصبحوا يعيشون في محيط تكنولوجي ، وهو محيط متعدد الوسائط و منفتح على عالم لا نهاية لمعطياته كما أنه ينطوي كذلك على عدة مشاكل وصعوبات ومخاطر وهو محيط يفرض نفسه علينا، وعليه تصبح حاجة التلميذ الى اكتساب التفكير النقدي المكتسب من ثقافة التفكير.

إن غالبية المهن التي تنتظر الدارسين والمهنيين لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بالتكنولوجيات الحديثة، كما أن سوق العمل صار يتطلب ميزات جديدة، من تعدد المهارات والقدرات والكفاءات كما تجعل الفرد مطالب بأن يعيد تأهيل نفسه، كيف يعرف البحث عنها وكيف يجدها وكيف يحللها ويقومها؟، وهذه كلها قدرات و مهارات وكفاءات من شأن المقاربة بالكفاءات تحقيقها، إذا ما أجيد توظيفها وتطبيقها في الميدان وفي حجرات التدريس وخارجها.

الخاتمة:

إن من شأن المقاربة التعليمية أن تسمح بتحسين الممارسة البيداغوجية الحالية، بحيث نتجنب التفكير بدءا بمحتويات التعلم كما تعودنا، بل يجب أن ينطلق التفكير حول ضبط المهام والكفاءات

التي يتوقع تنميتها لدى المتعلم، فالمقاربة التعليمية تعد بديلا لمنهجية قديمة سابقة، أي أنها عنصر مجدد في الميدان البيداغوجي فهي إذن مبدأ منضم لتعليم والتعلم لأنها تنظر إلى المعلم كنموذج يقوم بتنشيط وتوجيه وتدريب التلميذ على التقييم والنقد، لما يقرأه أو ينقله أو يسجله أو يسمعه ويوجهه نحو ثقافة التفكير والإبداع لا ثقافة الحشو والتخزين والإيداع.

المراجع :

- الخطابي عزالدين (2010)، الأطر المرجعيّة للمقاربات البيداغوجيّة، دفاتر التربية والتكوين، عدد 2 ماي.
- الدريج محمد(2007)، المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم، المغرب، الدار البيضاء ، النجاح الجديدة.
- العماري الصديق الصادقي (2015)، التربية والتنمية وتحديات المستقبل، مقاربة سوسيولوجيّة، المغرب الدار البيضاء، أفريقيا الشرق.
- النقيب خلدون حسن(1997)، في البدء كان الصراع جدل الدين والاثنية، الأمة والطبقة عند العرب، لبنان بيروت، دار الساقي.
- بلخيري سليمة (2012)، المقاربة بالكفايات والمقاربة بالتمثّلات في التعليم، مجلة العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة ، العدد السادس.
- بوصحابي محمد(2013)، تدبير الجودة في المنظومة التربوية الافتحاص البيداغوجي نموذجا، عالم التربية، العدد22-23.
- سليماني العربي(2005)، التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية والتعليم، المغرب، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.
- شرقي محمد (2010)، مقاربات بيداغوجيّة من تفكير التعلّم إلى تعلّم التفكير، دراسة سوسيوبيداغوجية، المغرب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق.
- عماد عبد الغني(2017)، علم اجتماع التربية الاتّجاهات والمدارس والمقاربات، بيروت، منتدى المعارف.
- لعلاوي عماد (2012)، مفهوم العمل لدى العمال وعلاقته بدافعيتهم في العمل الصناعي من خلال إشباع الحوافز الماديّة، دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية، تخصص علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الإخوة منتوري، قسنطينة.
- منصف عبد الحق(2007)، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، المغرب، الدار البيضاء، افريقيا الشرق.
- مجاهد عبد الله (2012)، الكفايات والتربية على القيم والاختيار مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض، مجلة علوم التربية ، العدد السابع والأربعون.