مقاربة بالكفايات والمقاربة بالتمثلات في التعليم

أ/ .بلخيري سليمة
جامعة تبسة

الملخص:

تهتم مقاربة التدريس بالكفايات بتفعيل دور المتمدرس داخل العملية التعليمية_التعلمية، وإكسابه الكفاية الضرورية التي تمكنه من التعامل مع كل المتغيرات، و المستجدات التي تحصل داخل الفصل، أو خارجه، باعتبار أنها عبارة عن إدماج لعدد من القدرات، والمعارف، و المهارات (الأداءات) المطلوبة لتجاوز الوضعيات _المشكلة، و مقاربة التدريس بالكفايات تفرض احترام الفروق الموجودة بين التلاميذ، و إستراتيجية التعلم التي يعتمدها كل تلميذ، والتي تميزه عن أقرانه، فهذا الأخير يتعامل مع المواقف، و الموضوعات (الوضعية_المشكلة)، إنطلاقا من تمثلاته التي تعد بمثابة إطار فكري، يؤول من خلاله المعطيات التي تطرحها هذه المواقف، و يقترح مخططا لتجاوزها، على هذا الأساس يفرض الواقع على المدرس أيضا الإطلاع على تمثلات تلاميذه، حتى يتمكن من التواصل معهم، و يصحح ما كان عائقا منها في تحقيق الهدف المطلوب .

Abstract

Competence based teaching emphasize on the role played by learners daring the teaching _ learning process .It also seeks to provide them the necessary competence that will enable them to deal with occurring changes at school or in the society . We conceive competence as an integrated series of abilities (performance)، knowledge and capacity necessary to solve all kinds of problem situation. Competence based teaching implies a certain consideration to the individual differences between learners، as to the learning strategies adopted by each learner and that may distinguish him from others، Each learner treat situation according to his own representation، by representation we mean the ideological from ،via this from he interprets the data suggested by those situation then he establishes a plan to solve the problem Considering this، Teachers are obliged to explore their learners representation in order to facilitate communication with them، and to correct any thing that may constitute obstacles in reaching objectives .

مقدمة :

تعد عملية فهم كيفية تفكير التلميذ، وكيفية إدراكه للمعلومات المعروضة حوله، عملية غاية في الأهمية، داخل العملية التعليمية_التعلمية، فلكي يتمكن المدرس من تسيير فصله الدراسي بالكيفية التي يفضلها، ويوصل المعلومة بالطريقة المرجوة، والمطلوبة، عليه أولا أن يقف على الطريقة التي يفكر بها تلاميذه، والكيفية التي يوظفون بها معلوماتهم داخل الفصل، بل عليه أن يقف على آرائهم ومعتقداتهم، وتصوراتهم، أو بالأحرى عليه أن يقف على صور تمثلاتهم للمادة التي يعرضها عليهم، فالتلميذ يعد واحدا من العناصر التربوية المهمة داخل العملية التعليمية_ التعلمية، التي تدخل بشكل، أو بآخر في تحقيق المنهاج لأهدافه .

ولعل التهميش الذي حظي به هذا الأخير في العديد من البيداغوجيات االتربوية الكلاسيكية، التي جعلت من المدرس بنكا للمعلومات، فهو المالك، و الناقل الوحيد لها، نحو المتمدرس، كما أن هذا الأخير ليس له من دور فيها غير أن يتلقاها جاهزة كما هي من المدرس، هذا ما أدى إلى فشل العديد من تلك البيداغوجيات، التى لم تحقق من أهدافها سوى إخراج مواكب من المتمدرسين، الذين أنهكت كاهلهم خزانات معرفية، عجزوا على توظيفها محتواها ميدانيا .

إن فشل الأنظمة التربوية السابقة، هو ما دفع العديد من المنظومات التربوية في العالم، ومنها المنظومة التربوية الجزائرية إلى تبني بيداغوجية تربوية جديدة، تسعى من ورائها إلى تحقيق ما عجزت غيرها من البيداغوجيات على تحقيقه، هي بيداغوجيا الكفايات، أو ما يعرف أيضا بالمقاربة بالكفايات .

فالإهتمام بتنمية، وتطوير جميع الجوانب في شخصية المتمدرس، هو ما تقوم عليه مقاربة التدريس بالكفايات ثم إنه من جملة ما تهتم به هذه المقاربة في هذا الإطار هو تمثلات هؤلاء، على اعتبار أنهم المعنيون الأوائل بالعملية التعليمية _التعلمية، فماذا نعني بالمقاربة بالكفايات ؟، و ماذا نعني بالتمثلات؟، و ماهي العلاقة بين المقاربة بالكفايات، و تمثلات المتمدرسين. ؟

أولا- تعريف الكفاية:

1- الكفاية في الإشتقاق اللغوي:

جاء في قاموس المحيط: وكفاه مؤونته، يكفيه كفاية، وكفاك الشيء، واكتفيت به، واستكفيته الشيء، فكفانيه، ورجل كاف وكفيءٌ.[(1)]

ويقال كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، والكفاة، الخدم الذين يقومون بالخدمة، وكفى الرجل كفاية: فهو كاف، وكفي، واكتفى، وكفاه ما أهمه، كفاية، وكفاك الشيء، يكفيك، واكتفيت به، وهذا الرجل كافيك من رجل، وناهيك من رجل، وجازيك من رجل، وشرعك من رجل، كلهم بمعنى واحد، وكفيته ما أهمه، وكافيته من المكافأة، ورجوت مكافأتك، ورجل كاف وكفي. [(2)]

2- الكفاية في الإصطلاح:

في تحليلنا لمختلف التعاريف التي قدمت للكفايات، وجدنا أنها تتأرجح بشكل عام بين المفهوم السلوكي (البيهافيوري = behavioriste)، والمفهوم الذهني (المعرفي= cognitiviste)، ذلك أن بعض الأعمال، والبحوث تذهب إلى تعريف الكفاية باعتبارها سلسلة من الأعمال، والأنشطة القابلة للملاحظة، أي جملة من السلوكات النوعية الخاصة (خارجية وغير شخصية)، وينتشر هذا التفسير بالأساس في مجالين: التكوين المهني، وفي بعض الكتابات المتعلقة بيبداغوجية الأهداف، في حين ينظر إلى الكفاية تارة أخرى كإمكانية، أو إستعداد داخلي، ذهني غير مرئي (potentialité invisible)، من طبيعة ذاتية، وشخصية، وتتضمن الكفاية حسب هذا الفهم، وحتى تتجسد، وتظهر عددا من الإنجازات (الأداءات) performances، لكن الإتجاه الذي تبنيناه في دراستنا هذه حول الكفايات في التعليم، يندرج بشكل عام ضمن هذا المنظور الأخير، والذي يعتبرها قدرات عقلية داخلية، ومن طبيعة ذاتية وشخصية.[3]

والكفاية أيضا عبارة عن مجموعة من الإمكانات potentialités، التي يكون الفرد قادرا على تعبئتها بهدف مواجهة وضعية جديدة، وهي مكتسبة، ولا تتحقق إلا من خلال أفعال ملموسة.[4]

ثانيا-خصائص الكفاية: يستنبط لوبلاط للكفاية أربعة خصائص هي:

1- الكفاية غائية: إننا أكفاء لأجل ...، إن الكفايات حسب هذه الخاصية معارف إجرائية، ووظيفية، تتجه نحو العمل، ولأجل التطبيق، أي على اعتبار مدى الإستفادة منها في تحقيق الهدف.

2- الكفايات مكتسبة: لأننا نصير أكفاء، إن الكفايات تكتسب بالتعلم في المدرسة، أو حتى مكان العمل وغيرهما.

3- الكفايات منتظمة: تنتظم الكفايات في وحدات منسجمة، حسب تصنيفات، أو سلالم وأنساق.

4- الكفايات مفهوم إفتراضي_مجرد: إن الكفايات (داخلية)، لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها، وتجلياتها(أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها).[5]

ثالثا-أنواع الكفايات: للكفاية أنواع نذكر منها:

1- الكفايات المعرفية: هي تلك الكفايات التي تتضمن المعارف، والمفاهيم التي يتمكن منها المدرس، ويزود بها المتعلم، ويندرج تحت هذا العنوان تمكن المدرس من المادة التي يدرسها، والإحاطة بكل ماله صلة بها، وما حصل عليها من تطورات، أو تغيرات، والإلمام بكل ما يستجد في إطارها.[6]

2- كفايات الأداء: إذا كانت الكفايات المعرفية تتمثل في التجمع المعرفي النظري لدى الفرد، متعلق بمادة معينة، ومدى قدرته على توظيفها في تجاوز

المشكلات، فإن الكفايات الأدائية تساوي قدرة الفرد على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات_ مشكلة.[7]

3- الكفايات الوجدانية: هي نوع من الكفايات المتصلة بالإستعدادات، والميول، والإتجاهات، والقيم الأخلاقية، والمثل العليا، ويمكن إشتقاقها من القيم الأخلاقية، والمبادئ السائدة في أي نظام[8].

رابعا-أسس ومعايير بناء، وتحديد الكفايات: هنالك عدد من الأسس يمكن إجمالها في:

1- ينبغي على الكفاية أن تندمج في ميادين مختلفة، منها الشخصية، أو الإجتماعية، أو المهنية.

2- ينبغي على الكفاية أن تدمج عدة مهارات، ومعارف.

3- تترجم الكفاية بتحقيق نشاط قابل للملاحظة. وأيضا لبناء، وتنمية الكفايات يتطلب الآتي:

أ- معرفة المعارف _ نواتج تعلمات مدرسية.
_ نواتج تعلمات محيطية.

ب- توظيف المعارف _ ممارسة مدرسية.
_ ممارسة إجتماعية.

ج- تحولات المعارف _ تحول المعارف إلى سلوك، وقيم، ومواقف ذاتية، وإجتماعية.[9]

خامسا-مقاربة التدريس بالكفايات:

لقد فرضت الهوة الشاسعة بين التقدم العلمي، والتكنولوجي السريع الذي يفرضه العالم المعاصر، وبين مخرجات المنظومة التربوية، أو الأنظمة التعليمية التي تقادمت طرق تدريسها، ووسائل تدبيرها على المهتمين بعلوم التربية، والساهرين على وضع البرامج، والمقررات، التفكير في النهوض بقطاع التعليم، وذلك بتبني مقاربة الكفايات التي جربتها العديد من الدول، من أجل تحقيق الجودة التي أصبحت شعار كل القطاعات (خدماتية، تعليمية، إنتاجية، صناعية). [10]

1- تعريف مقاربة التدريس بالكفايات:

المقاربة هي القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ، التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي، وكذا إختيار إستراتيجيات التعليم والتقويم.[11]

أما مقاربة التدريس بالكفايات، أو ما يعرف أيضا ببيداغوجيا الكفايات فهي تصور تربوي بيداغوجي، ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي، أو نهاية مرحلة تعليمية_تعلمية، لضبط إستراتيجيات التكوين في المدرسة، من حيث مقاربات التدريس، والوسائل التعليمية، وأهداف التعليم، وانتقاء المحتويات، وأساليب التقويم، وكيفية إنجازها، وغير ذلك.[12]

إن مقاربة التدريس بالكفايات هي كذلك مقاربة منهاجية، تتيح للمنظومة التربوية التي تحمل هاجس الإنصاف فرصة تمكين التلاميذ من تنمية كفايات

تؤهلهم ليصبحوا فاعلين في الحياة اليومية، أي أشخاصا قادرين على التصرف بإحكام، أمام وضعيات ملموسة، وواقعية، وذلك عن طريق تعبئة الموارد المكتسبة في المدرسة، أو خارجها، ولبلوغ الهدف المنشود فإن على هذه المنظومات أولا أن تحدد في مناهجها الكفايات المراد تنميتها لدى المتعلمين، وثانيا أن تحدد المواد المعرفية، والإجرائية، والسلوكية التي تعتبر القدرة على تعبئتها شرطا ضروريا للتحكم تدريجيا في الكفايات المحددة. (13)

إن إختيار الكفايات كمنطلق، أو كمبدأ لتنظيم برنامج دراسي، يؤدي إلى نتائج هامة من منظور بيداغوجي محض، ذلك أن التكوين على الكفاية يعني أن المقرر موضوع باعتبار النتائج المرتقبة، باللفظ الذي يدل عليه التكوين، أي نتائج ينبغي أن تكون في مستوى وضعيات الحياة الحقيقية، خارج أسوار الفصول الدراسية، يتعلق الأمر هنا بتحول في النظر بالنسبة للمقاربات التقليدية، المتمحورة حول محتويات التكوين، والمواد الدراسية، بينما البرنامج القائم على المقاربة بالكفايات، فله صلة وطيدة بإكراهات واقع الحياة، بحيث ينبغي تصور سيرورة التكوين كشكل خادم لهذه الإكراهات، وأن المواد الدراسية، والمحتويات ينبغي أن تمنح فرص متعددة، ومتنوعة لاكتساب كفايات منشودة، وعليه فالتكوين البيداغوجي على الكفايات يعني إذن الإهتمام بتفعيل القدرة التي للتلميذ في وضعيات حقيقية ملموسة، وليس فقط الإهتمام بموقفه المبرهن لمهارة، أو دراية ما، باعتبار هذه الأخيرة لا تمثل الكفاية بذاتها، ولو في مستواها العالي، أي أن الكفاية هي بالضرورة سيرورة إدماج للمعارف، والمهارات، والمواقف المطلوبة، للإجابة عن إكراهات وضعية حقيقية، بشكل مناسب. (14)

2- خصائص مقاربة التدريس بالكفايات: من خصائص هذه المقاربة:

- تفريد التعليم.
- قياس الأداء.
- دمج المعلومات.
- توظيف المعارف.
- تحويل المعارف. (15)

3- الكفايات والوضعيات.

يقول بيرينو بأن الكفاية هي المعارف التي ترجع إلى الوضعيات المعقدة، والتي تمكن من تيسير المتغيرات غير المتجانسة، وتسمح بحل المشكلات، فالكفايات تبنى على أساس مواجهة وضعيات معقدة، غير مألوفة. (16)

و تعرف الوضعية، أو الوضعية_المشكلة بأنها عبارة عن مهمة دراسية، نعلم مسبقا أن المتعلم غير قادر على إنجازها، بناءا على معارفه الحالية، إلا أنه قريب مع ذلك من فهم متطلباتها، إن هذه البيداغوجية أساسية، ومهمة، فهي تمكن المتعلمين من الإعتياد على مواجهة وضعيات جديدة، ومعقدة، وتساعدهم على جعل، واعتبار المعرفة كمجموعة من الكفايات التي تسمح لهم بحل مشكلات، أو

الإستجابة لتساؤلات، وبذلك تكون هذه الممارسة تصب في اتجاه الدفع بالمتعلمين إلى إكتساب كفايات معقدة، والتحكم فيها، إلا أن المبالغة في اعتماد هذه التقنية، واستخدامها بكيفية مكثفة، ومفرطة من شأنه أن يختلق صعوبات، ومخاطر ينبغي للمدرس أن يتجنبها، وذلك بتنويع التقنيات، والممارسات التي تعين هؤلاء المتعلمين على امتلاك، واكتساب الكفايات، والإبتعاد عن الإقتصار على تقنية واحدة، ووحيدة.(17)

3-1- خصائص الوضعية- الإشكالية داخل الوحدة: ينبغي على الوضعية- الإشكالية أن:

أ- تقترح مهمة للإنجاز من طرف المتعلم.

ب- هي إشكالية لأن المتعلم لم يمتلك بعد ما يلزم لإنجازها.

ج- ما ينقص المتعلم هو نفسه ما يحتمل من تعلمات، تصاغ في شكل أهداف تعليمية، يحققها المتعلم عبر مراحل الحصة، دون القفز على الصعوبات، بل معالجتها عن طريق القيام بأداءات، والتي يمكن أن تكون:

* موارد شخصية "معلومات قبلية".
* موارد المجموعة "عمل جماعي_تفاعل".
* موارد المعلم "وثائق، تعليمات، طرق بحث".(18)

4- الأسباب التي فرضت التدريس بواسطة الكفايات: تعددت الأسباب التربوية التي فرضت التدريس بواسطة الكفايات، ويمكن أن نذكر منها:

أ- إلزامية مواكبة الإحتياج بالنسبة للموارد البشرية على مستوى المؤسسات المنتجة.

ب- مواكبة، ومسايرة الكم في المعارف، وتنوع مصادره المختلفة.

ج- البحث عن خبرات تعد المتعلم، وتستهدف مساعيه لتحقيق النمو الشامل، والتكيف المتكامل مع الفئات الأخرى.

د- البحث عن مناهج تشتمل على معارف، ترمي إلى خلق مواطن فاعل، من خلال البحث، والتجديد، ومسايرة التطور الإجتماعي.

ه- جعل المؤسسة التربوية شعارا حقيقيا لتنمية شخصية المتعلم، في جميع جوانبها (الحسية، الفكرية، الإدراكية، العقلية، الوجدانية، العاطفية، الشعورية ...).

و- أن تستهدف المناهج التلميذ على أساس أنه محورا تقوم عليه.

ر- أن تكون المهارات وظيفية في الحياة الحاضرة والمستقبلية.(19)

5- الأطر المرجعية لبيداغوجيا الكفايات:

أ- **النظرية البنائية:**

صاحب هذه النظرية هو جان بياجيه، الذي وسم الفكر المعاصر، إلى جانب تشومسكي، عالم اللسانيات الأمريكي، ونحصر حديثنا هنا في توضيح علاقة بيداغوجيا الكفايات بالنظرية البنائية.

تعطي البنائية الأولوية للفرد، أو الذات العارفة على حساب موضوع المعرفة، وترى أن الفرد هو الذي يبني معارفه إعتمادا على ميكانيزماته الداخلية، وإمكانياته الذاتية، وبالتالي فإن هذه المعرفة ليست صادرة من المحيط الخارجي، ولكنها تتم عبر سيرورات ذهنية فردية، وأيضا من خلال عمليتين متداخلتين، ومتزامنتين هما: الإستيعاب، والملاءمة.

إن الفرد بحسب بياجي لا يبين تمثلاته للعالم الخارجي إلا من خلال أفعاله، وعملياته الخاصة، سواء تعلق ذلك بالعالم الفيزيائي، أو بمعارفه الخاصة السابقة، حول هذا العالم الخارجي، إن البنائية ترفض الأطروحة القائلة بأن المعرفة نسخة مطابقة للواقع الداخلي للفرد، أي الواقع الأنطولوجي، كما أنها تميز بين المعارف المشفرة savoirs codifiés، والمعارف connaissances. فالمعارف المشفرة هي الدرايات (المعارف) الموضوعة داخل البرامج، وداخل الكتب المدرسية، أو داخل مراجع أخرى، أما المعارف فإنها تعني العناصر المكونة للملكية المعرفية الخاصة بالفرد، وهذا تمييز من الناحية التأثيلية الإشتقاقية، ومن حيث الجذر اللاتيني لكلمتي (connaissances et savoirs)، ويمكن الحديث أيضا عن الدرايات اليومية التي تكتسب خارج النشاط المدرسي.

والملاحظ أن المعارف خاصة بالفرد، وبالتالي فهي ليست بناءات إجتماعية كما هو الشأن بالنسبة إلى الدرايات، ونستخلص من هذا كله أن المنظور البنائي للمعرفة يتمحور حول أربع نقاط رئيسية هي:

- المعارف تبنى، ولا تبلغ.
- المعارف قابلة مؤقتا للحياة، والإستمرارية، وليست محددة بشكل نهائي.
- المعارف تتطلب ممارسة مفكرة، وليست مبلغة، وملقنة كما هي دون نقد.
- المعارف تتحدد داخل سياقات، ووضعيات، وليست خارجة عن السياق.[20]

ب-النظرية الإجتماعية التفاعلية:

ترى هذه النظرية التي تنتمي إلى علم النفس الإجتماعي أن الكفايات إجتماعية، تبنى من خلال التلاقح، والتفاعل بين الفرد، والمحيط، ذلك أن التفاعلات الإجتماعية تعد من مكونات سيرورات بناء المعرفة، وفي هذا الإطار يلاحظ فيجوتسكي أن الفرد وحده غير قادر على التعلم، بل إنه في حاجة إلى من هو أكبر منه ليوجهه، ويقوده إلى التعلم، ومن إيجابيات النظرية التفاعلية تأكيدها للصراعات السسيو معرفية البينذاتية، والبينفردية وأيضا تأكيدها لأهمية دراسة العلاقة بين المعارف السابقة، والتمثلات الذهنية للفرد، وموضوع المعرفة، أو المعارف الجديدة، ذلك أن الفرد هو الذي يبني معارف جديدة، ويعدل معارفه القديمة، عن طريق التفاعل مع محيطه الفزيائي، والإجتماعي،"إن التعلمات على هذا الأساس تنمو، وتتبلور بسبب التفاعلات التي يقيمها الفرد مع محيطه ..."، وهذا يعني أن الفرد لا يتعلم إلا ضمن وضعية.

إستنتاجات:

إن النظرية البنائية، والتفاعلية الإجتماعية تتكامل فيما بينها لكي تقدم لبيداغوجيا الكفايات قاعدة نظرية، يمكن الإرتكاز عليها، وذلك إنطلاقا من المعطيات التالية:

* إن تموقع المعارف من منظور الكفايات هو نفسه من منظور البنائية، فهي تبنى من طرف المتعلم، ثم يتم تخزينها في إطار تشبيهات، أو تمثلات، وعندما يواجه الشخص الكفي وضعية جديدة يقوم بتشغيلها.
* الوضعيات التي تشغل فيها هذه المعارف يجب أن تكون ذات معنى، ودلالة بالنسبة إلى المتعلم، وكذلك بالنسبة إلى المجتمع.
* الكفايات، والمعارف لا تتحدد إلا داخل سياق إجتماعي، وفزيائي.
* الربط الإيجابي بين تعلم المعارف، والوضعية، إذ لم يعد الهدف هو التركيز على المحتويات الدراسية، كتعليم مساحة شبه المنحرف، أو جمع الكسور، أو إجراء حساب ذهني، أو حفظ قاعدة نحوية، أو صرفية...الخ، بل أصبح الهدف هو التركيز على تحديد وضعيات، يمكن للتلاميذ فيها بناء معارفهم، وتعديل، أو دحض معارف أخرى[21]

سادسا-الكفايات والتمثلات:

إن بيداغوجيا الكفايات تتبنى نظرية العقل الماقبلي، وترى أنه لا يمكن حصول التعليم، والتعلم، وبالتالي لا يمكن بناء، واكتساب الكفايات إلا إذا أخذت تمثلات المتعلم بالإعتبار، كما أنها تؤمن بقدرته على تحسين خطاطاته الإستكشافية، التي يستعملها في كل وضعية.[22]

1- تعريف التمثل:

1-1- التمثل في الإشتقاق اللغوي:

- ورد في معجم الوجيز (الميسر) أنه (تمثل) الشيء: تصور مثاله، و بالشيء جعله مثلا، أو مثالا، هذا مثل تتمثله، وتتمثل به.[23]
- وجاء في المنجد في اللغة أنه: التمثل، والتمثيل في الغذاء، أن يفقد الغذاء صورته، ويتخذ صورة المغتذي.[24]

2-1- التمثل في الاصطلاح:

يعرف ميسكو فيسي التمثل على أنه :مجموعة من التصورات، والعبارات الشارحة، والتفسيرية التي تنبثق من الحياة اليومية، إنها تماثل في مجتمعنا أساطير، وأنظمة المعتقدات في المجتمعات التقليدية، بل بإمكاننا أن نذهب أكثر من ذلك إلى حد اعتبارها التعبير المعاصر عن الحس المشترك.[25]

و يعرف التمثل أيضا على أنه : إستيعاب الخبرات الجديدة، وتصنيفها، وتوزيعها، على تراكيب فكرية منظمة سابقا بطريقة تكاملية.[26]

هذا ويخضع مفهوم التمثل للتحليل حسب ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

البعد الأول: ويمثل الإتجاه الذي يعكس مدى قبول الموضوع، أو رفضه (النزوع، والنفور).

البعد الثاني: وهو ذو نفحة معرفية، ويمثل مجموع المعارف المكتسبة بخصوص موضوع معين، هذه المعارف التي تمثل ما يدعى بالحس المشترك لدى كافة الأفراد.

البعد الثالث: وهو مجال التمثل، ويحيل إلى فكرة نظام المحتوى، بحيث لا يمكن الحديث عن مجال، إلا حينما تكون هناك وحدة معرفية قائمة، وترتيب نسقي للعناصر، يعكس درجة واضحة في بناء الفكر.[27]

2- التمثلات والعملية التعليمية:

تبرز كفايات المدرس عندما يتعامل مع مجموعة القسم، محاولا إكساب التلاميذ الكفايات الأساسية، التي تجيز لهم التحكم في تعلمهم، والإنتقال إلى مستوى أعلى من الفهم، والتفكير، فالفوارق الفردية، والتمثلات، والمكتسبات السابقة، والمتنوعة، تحث المدرس على إجراء تعديل على هذه التمثلات، وتوظيفها، لتقريب المتعلم من موضوع التعلم، وإدماجه في الوضعية التعليمية، التي سيعمد من خلالها على خلخلة مفاهيم، وتمثلات التلميذ ويجعله يتساءل عن مدى نجاعتها، وملاءمتها للمهمة الراهنة، ويبقى دور المدرس مقتصرا على مساعدة التلميذ في حل المشكل الذي يواجهه، ويعيق سيرورة تكوينه، ولن يحصل هذا الأمر إلا إذا أدمج المتعلم المعارف والقدرات الجديدة، معتمدا في ذلك على تمثلاته، وعملياته الذهنية، ونحن نعتبر التمثل ذكاءً في حد ذاته، فعندما يقترح المدرس موضوعا تعليميا جديدا لم يسبق للتلميذ أن درسه، أو صادفه، فإنه يحاول أن يتدخل، ويشارك بأفكاره، وبحلول ربما تكون صائبة، أو خاطئة، وفي كلتا الحالتين فإنه يقترب من الإجابة، ويقوم ببناء معرفته.[28]

3- التمثلات أداة معرفية، أم عوائق بيداغوجية.

3-1- التمثلات أداة معرفية:

يرى أصحاب هذا الإتجاه ضرورة إدماجها في أنشطة التعليم، والتعلم، ويرفضون ثنائية معرفة علمية ومعرفة عامية، على أساس أن هذه الثنائية تثير العديد من التساؤلات حول جدلية موهومة، هي جدلية لا تعترف إلا بمحتوى المادة، والدرس الذي نريد أن نلقنه للتلاميذ، وذلك ممكن انطلاقا من نقطتين أساسيتين:

النقطة الأولى: هي الإقتناع بأن التشبث بوجود فرق بين التمثلات، والمعرفة العلمية يعني فقر التمثلات معرفيا وخطؤها علميا، وهذه معادلة خاطئة، وخصوصا في مجال العلوم الإنسانية، والإجتماعية، إن تمثلات التلاميذ تشهد بصفة خاصة على حالة من عقلانية الذات العارفة، التي تجد الجواب، والتفسير في سجلاتها الخاصة.

النقطة الثانية: هي ضرورة الحذر من كل اختزالية تمنح من وضعانية متسرعة، إذ لا شيء يسمح بتحديد مملكة الحقيقة بالنسبة للعلم، بحيث إن المعطى العلمي يمكن أن يكون خاطئا، كما أن المعرفة العلمية قد تعتبر تمثلا للعالم الخارجي،

يستجيب لقواعد محددة، إن إستعمال التمثلات كأداة تواصلية معرفية، يقتضي من المدرس خلق وضعية الإنطلاق، التي يجب أن تكون محفزة، وذات دافعية، وذلك لجعل التلاميذ يعبرون عن آرائهم بحرية تامة، ويخلقون بينهم علاقات، وحوارات أفقية، وبالتالي يقومون هم أنفسهم إما بتعديل تمثلاتهم، وإما بتجاوزها في إطار ما يسمى بالتقويم الذاتي auto evaluation، والتقويم التبادلي co. Evaluation، وتنبني بيداغوجيا الأخطاء على عدم وجود قطيعة إبستمولوجية بين المعارف القبلية للتلاميذ، والمعارف الجديدة.(29)، ثم إن تمثل الخطأ كشيء إيجابي هو بمثابة قطيعة مع التقليد المدرسي، الذي يعمل على استئصال، واجتثاث الخطأ من الممارسة البيداغوجية، وهنا ينبغي التعرف على الخطأ، وفهم ما يمكن أن يمثل من إيجابية، وأهمية في الإشتغال الذهني للمتعلم.(30)

3-2- التمثلات عائق معرفي: إن اعتبار التمثلات عائقا بيداغوجيا، يفرز طريقتين للتعامل معها داخل الفصل:

- طريقة تسمى بيداغوجيا التعديل (P. Rectification)، وترى أن التمثلات ذات وضع دلالي، يسمح باستنتاج بعض الخلاصات البيداغوجية، وأهميتها تكمن في قدرتها على الكشف عن الأخطاء، التي هي غير خارجة عن فعل المعرفة، بل هي محايثة له، كما يؤكد أحد أقطاب الإبستيمولوجيا المعاصرين، جورج كانغيلم (G. Canguilhem).
- وطريقة ثانية تسمى بيداغوجيا الإلغاء (p. d'évadication)، وتقوم على ضرورة إلغاء التمثلات بصفة نهائية، وعدم أخذها بعين الإعتبار عند عملية التواصل البيداغوجي.(31)

4- مستويات التقاطع بين الكفايات والتمثلات.

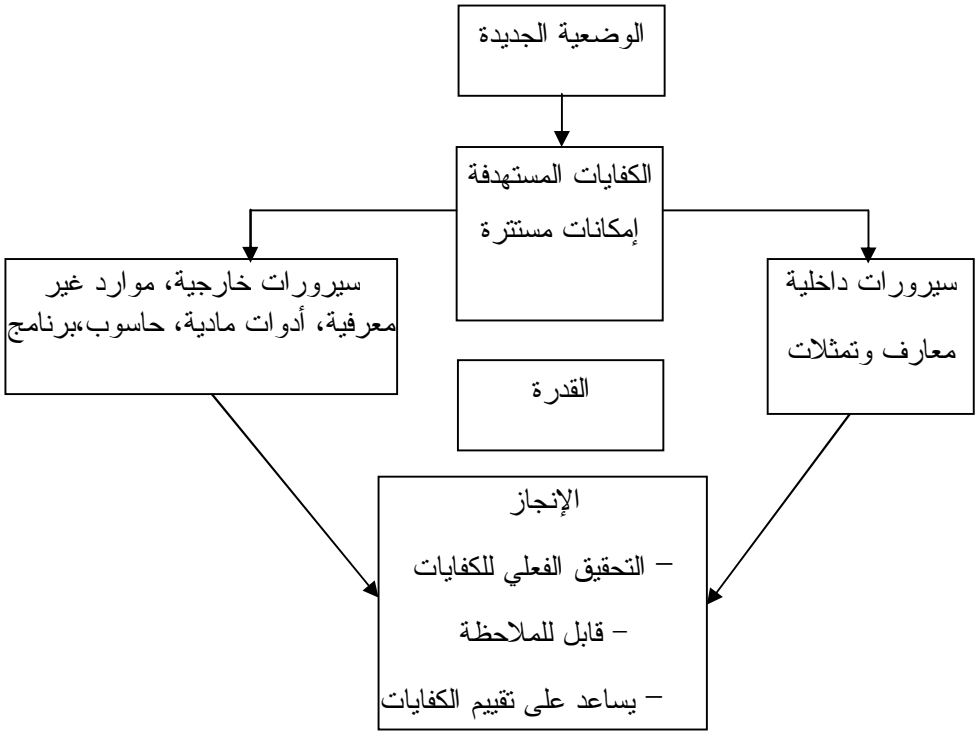
إن المقاربة بالكفايات لا يمكنها أن تستغني عن تمثلات المتعلمين، لدرجة يمكن معها القول بأن بيداغوجيا الكفايات هي بيداغوجيا للتمثلات، فتمثلات التلاميذ مرتبطة بذكاءاتهم، وفوارقهم الفردية والجماعية، وهي مرتبطة كذلك بكفاياتهم، وهذه كلها توابل، إن لم نقل عناصر كردينالية، تساعد على تحديد، وضبط ممارسات المدرس النظرية، والتطبيقية الهادفة إلى تحقيق التواصل، ثم التفاهم، ثم بناء المعرفة بطرق فعالة وناجعة.(32)

إننا حينما نتحدث عن (التمثلات) المرتبطة بالمتعلم، إنما نفعل ذلك للرفع من قدر هذا المتعلم، الذي ينبغي أن يشارك، وأن يشترك في بناء الدرس، عبر إفساح المجال له للتعبير عن أفكاره، وتصوراته تجاه موضوع الدرس، لقد جرت العادة في فصولنا الدراسية عبر جميع الأسلاك التعليمية، من التعليم الأساسي، إلى التعليم العالي، التركيز على المادة المعرفية، حيث يلعب الأستاذ الدور المركزي في نقل المعرفة، وشرحها في غياب الطرف الآخر، الذي يقتصر على السماع، والاستهلاك، وإذا تكلم فإنه يفعل ذلك للإجابة على بعض الأسئلة التقريرية البسيطة، التي عادة ما يأخذ الجواب عنها من خلال الكتاب المدرسي

المفتوح أمامه طيلة الحصة الدراسية، لقد حان الوقت أن يغير الأستاذ من وظيفته، التي يتصرف من خلالها كمالك للمعرفة، يتحدث كيف يريد، ويأخذ الزمن الذي يريد، دون الإكتراث بالآخر الذي هو في الحقيقة المقصود الأول من التعليم والتعلم، إننا حينما نركز على دور (التمثلات) في العملية التعليمية_التعلمية، إنما نفعل ذلك لاعتقادنا أنها مرتع خصب، وعامل مهم في بناء المعرفة، واكتساب القيم، وتعديل السلوك.[33]

إن إحترام خصوصيات المتعلم، والإهتمام بعملياته الذهنية، وبإستراتيجية تكوينه، يجب أن تكون من الأولويات الديداكتيكية، والبيداغوجية، التي يركز عليها الدرس، كي يتمكن من الإستجابة لميولات التلاميذ وحاجياتهم التي تختلف من فرد لآخر، وتبقى مراعاة تمثلات التلميذ عنصرا هاما، وأساسيا لا يمكن أن يتجاهله المدرس أثناء تواصله معه.(34)

إن سيرورة بناء، واكتساب الكفايات، والقيام بإنجازات دالة على حصولها، تتميز بخلق توليفات وتعالبات بين معطيات الوضعية الجديدة، والتمثلات الذهنية، ونقترح في هذا الإطار جدولا يوضح العلاقات بين الكفايات، والتمثلات:



مخطط يوضح العلاقات بين الكفايات والتمثلات[35]

سابعا-التقويم في مقاربة الكفايات:

1- تعريف التقويم (التقييم):

يعتبر التقييم، أو التقويم، كما يصطلح عليه من العناصر الأساسية في العملية التعليمية_ التعلمية، التي لازالت تؤرق المدرس، وتقلق التلميذ، وتستفز المختصين في علم الديسيمولوجيا، ولعل إضفاء نقطة عددية على عمل التلميذ، وإصدار حكم عليه، لازال يكتنفه الغموض في مقاربة الكفايات، التي لا تأخذ المنتوج النهائي كهدف وحيد تركز عليه في عملية التقييم، بل تهتم أيضا بسيرورة تعلم التلميذ، وكيفية إنجازه المهمة، وربط العلاقات مع الآخرين، والتفاعل معهم.(36)

إن التقويم، أو التقييم هو إختبار التلاؤم بين مجموعة من الأنشطة، والممارسات من جهة، والهدف الذي تم تحديده سلفا من جهة أخرى، وذلك بقصد إتخاذ قرارات معينة، فهو بهذا المعنى العملية التي يمكن بموجبها إصدار حكم اتجاه حدث، أو فرد، أو شيء إنطلاقا من معايير، أو محكات معينة، وهو جواب عن مدى تحقق الأهداف المسطرة من قبل، وهو كذلك تحديد الموانع، والمعيقات التي حالت دون تحقق الهدف المسطر بالشكل المطلوب، فعملية التقييم إذن تنصب على قياس الفارق بين وضعية الإنطلاق، ووضعية الوصول، أي الفارق بين الكفايات المطلوبة، والكفايات المحققة، وعن سؤال حول التقييم في مدرسة تعتمد مدخل الكفايات وسيلة لتحقيق تعليم، وتكوين جيدين، أجاب فيليب بيرنيو بأنه لا يمكن بناء، وتنمية الكفايات بدون تطبيق تقييم دقيق لدرجة بنائها، واكتسابها من طرف المتعلمين، وقال بأنه يجب تجاوز التقويم بواسطة الروائز المبنية على ورقة، وقلم.(37)

2- وظائف التقويم: للتقويم وظائف عدة منها":

أ- توجيه التعلم: ويتم من خلال الأنشطة التمهيدية التي تقيم، وبطريقة موضوعية، ومبنية على معايير التلميذ قبل أي تعلم (بداية السنة الدراسية مثلا)، لتقويم الكفايات التي اكتسبها في السنة الماضية، وذلك من أجل تشخيص، وضبط، ومعالجة الصعوبات التي يمكن أن تواجهه، مما سيمكنه من إرساء الكفايات الجديدة المستهدفة على أسس ثابتة، وراسخة.

ب- تصحيح مسارات التعلمات: هي عملية تؤخذ فيها قرارات خلال السنة الدراسية، قصد تحسين التعلمات وبالنسبة إلى المتعلم فهي تقوم درجة تمكنه من الكفايات، بهدف ضبط الصعوبات التي تعترضه (تقويم تكويني)، وعلى مستوى القسم، فهي تعني تعديل أنشطة التعلم خلال السنة الدراسية، وفق التطور الحاصل في القسم ويرتكز هذا النوع من التقويم على تركيب، وإدماج المعلومات الناتجة عن التقويم التكويني.

ج- تصديق التعلمات: تحدد فيها مدى إكتساب المتعلم للكفايات الأساسية، ثم ننتقل إلى المستوى اللاحق، ويعتمد هذا التقويم أساسا على التقويم المحكي، ولا يستعان بأسلوب التقويم المعياري إلا لترتيب مجموعة القسم.و بالإضافة إلى الوظائف المباشرة لتقويم الكفايات، هناك وظائف غير مباشرة منها:

* تعزيز الثقة في النفس لدى المتعلم.
* إدماج الاستقلالية عند المتعلم.
* تزويد الشركاء التربويين (الإدارة، المدرسين، التلاميذ، الآباء، ومسؤولي المنظومة التربوية...) بمعلومات تمكنهم من إتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب،[38]

وعلى العموم يشمل التقويم مختلف مراحل العملية التعليمية_ التعلمية، فهو يلعب دور الموجه والمصحح، والمراقب...،فلا يمكن أن نتأكد من نجاعة طريقة التدريس، ومن المعينات الديداكتيكية، والوضعيات المشكلات، التي يقدمها المدرس، دون أن تخضع لتقويم مكوناتها، وعناصرها، أما بالنسبة للتلميذ فتحقيق هدف تعلمه، والتحكم في سيرورة تكوينه، ومراجعة إستراتيجية تعلمه، تستوجب تقويما مستديما، وشاملا يركز بالأساس على العمليات الذهنية، والكفايات التطبيقية، من أجل حل المشاكل المتعلقة بوضعية التعلم، وإنجاز المهمة، وتصحيح أخطائه الناجمة في نظرنا عن ثلاثة عناصر أساسية:

* تمثلاته القبلية حول موضوع التعلم الجديد، الذي لم يسبق له أن صادفه من قبل، أو تعامل معه بصفة معمقة.
* سيرورة تعلمه، وكيفية معالجته للوضعية_ المشكلة، التي تتطلب توظيفا جيدا لمختلف الموارد التي يمكن أن يجندها.
* عدم وضوح عائق التعلم، في الوضعية التعليمية التي إقترحها المدرس.

يبقى اختيار نوع التقييم المناسب لمقاربة الكفايات، وتتبع سيرورة عمل المتعلم، من الأولويات التي تثير إهتمام المدرس، لأنه مطالب بتنويع تدخلاته، وطريقة تدريسه، وكيفية تعامله مع الفوارق الفردية التي يتميز بها الفصل الدراسي، لذا يستحسن أن يحرص المدرس على التواصل مع التلاميذ منذ بداية إنجاز المجزوءة، كي يتعرف على خصوصيات كل واحد منهم، في كيفية تحليله لموضوع التعلم، وإنجازه للمهمة المقترحة في الوضعية التعلمية.[39]

3- أنواع التقويم في المقاربة بالكفايات.

3-1- التقويم التشخيصي: لا يخفى على أحد أهمية التقويم التشخيصي في تنفيذ المجزوءة، واختيار الوضعيات التعليمية المطابقة لهدف التعلم، وكفاية الوحدة التعليمية_ التعلمية، ولعل أهم عنصر في التقويم التوجيهي هو تحديد نقطة القوة، والضعف لدى التلاميذ، وهذا يستدعي تهييء شبكة ملاحظة، تتضمن سلوكات، وتصرفات، ومعارف تكون ذات صلة بموضوع التعلم (المحتوى

الدراسي)، الذي تنوي توظيفه من أجل تحقيق كفايات معينة، تجسدها وضعيات تعليمية، تسمح للتلميذ بممارسة نشاطه الذاتي عليها.[40]

2-3- التقويم التكويني: إنه العملية التي تحرك عملية التدريس، بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق ما تم التخطيط له، فهو بهذا المعنى يستغرق مدة ممارسة العملية التربوية، بحيث يوفر للمعلم، والمتعلم تغذية راجعة، من خلال النتائج المحصلة، فيسعى المعلم بناءا عليها إلى تعديل طرائق التدريس، وأساليبه، أو وسائله، لتسهيل عملية التعليم، ومن جهة أخرى، يستفيد المتعلم من معرفة جوانب القوة، والضعف في أدائه.[41]

3-3- التقويم النهائي (التحصيلي): ويتم في نهاية برنامج تعليمي معين، بغرض التعرف على المستوى الذي حققه المتعلم بعد اجتيازه برنامج دراسي معين، فهو بهذا المعنى يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى، أو أداء، ويترتب على هذا الحكم ترقية لمستوى أعلى، أو منح شهادة... فهو يدل على النتيجة النهائية المحصل عليها.[42]

4-معايير التقويم:

يقصد بها عبارات عامة، تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف، ومهارات، وقيم، نتيجة لدراسة محتوى كل مجال، بحيث تحدد المستويات المعيارية القومية بنظرة مستقبلية، ما يجب أن يتصف به المتعلم كإنسان، وفرد في مجتمع، ويتضمن ذلك المهارات، والقدرات المستقبلية، التي تعينه على مواجهة المستقبل بصورة إيجابية.[43]

وفي مقاربة التدريس بالكفايات يشارك المدرس، والمتعلم في تحديد معايير التقويم، ويعتبر المدرس والتلميذ قطبا العملية التعليمية، وهما في هذه المقاربة بمثابة شريكين، يكمن دور التلميذ في هذه الشراكة في قدرة التمييز بين الكفايات التي إكتسبها، والكفايات التي هو في طور إكتسابها، ويتم هذا التمييز من خلال ما يعبر عنه من معارف، ومهارات حسية_ حركية، أو ما يبديه من مواقف، أي المكونات التي حقق فيها نجاحا، وفي هذه المقاربة أيضا يكون التلميذ على وعي بما هو بصدد تعلمه، وبما كان قد اكتسبه من قبل(prerequis)، ومن هنا يكون باستطاعته أن يساهم في وضع معايير التقويم، أما بالنسبة للمدرس، واعتبارا لدوره الأساسي في اكتساب المتعلم للكفايات، فهو يساهم أكثر من غيره في حصر معايير تقويم كفاية معينة، يكون قد قام بإدراجها ضمن البرنامج، أضف إلى ذلك كونه مؤهلا أكثر من غيره لمساءلة تلامذته، لقياس مستوى تحقق الكفايات، واستدراجهم لبلورة إقتراحات في حالة وجود تعثر في اكتساب كفايات أخرى، وهو ما يساعد على إثارة تفكيرهم G. Mager.[44]

هذا و يتجلى تقويم الكفايات في وضع التلميذ أمام وضعية_ مسألة، ثم الحكم على أدائه (تقويم ذاتي أو خارجي)، من خلال مجموعة من المعايير منها:

* معيار النوعية: أي ما ينتظر من أداء، وإنتاج معين.

* معيار التصحيح: أي درجة التمكن من كفاية معينة.[45]

5-مراجل التقويم التربوي: يمر التقويم التربوي بالمراحل التالي ذكرها:

5-1- مرحلة القياس: التي تهدف إلى جمع، وتنظيم، وتحليل المعطيات، وتأويلها، وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة: الإستجواب، الملاحظة، الواجبات المنزلية.

5-2- مرحلة الحكم: التي يتم فيها إبداء الرأي، وإصدار الحكم إعتمادا على معطيات موضوعية، وليس على أساس أحكام مسبقة، أو آراء شخصية، تطغى عليها الذاتية.

5-3-مرحلة القرار: وهي التي تلي الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية، التي وفرها القياس، وقد يتعلق قرار ما بالمسار الدراسي للتلميذ (إنتقال، إعادة، إعادة توجيه ...)، وإما بالفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة توجيه، ...)، أو بالتنظيم، والتسيير، ومن هذا المنظور فإن التقويم يهدف أساسا إلى تحسين القرار البيداغوجي، والإرتقاء به إلى المستوى الذي يليق بسياق تعلم، وإكتساب رفيعي المستوى.[46]

الخـاتمـة:

إن مقاربة التدريس بالكفايات كما أسلفنا، ليست تلك المقاربة التي تهتم بحشو عقول المتمدرسين بكميات كبيرة من المعارف، بقدر اهتمامها بتوضيح طريقة توظيف هذه المعارف النظرية في مواقف حقيقية، وواقعية تفرضها عليهم الحياة اليومية، ثم إن هذا المتمدرس لم يقدم إلى المدرسة صفحة بيضاء كما يقال، بل له جملة من التمثلات الخاصة، التي يفسر على أساسها جل ما يستقيه من خبرات جديدة، سواءا من داخل المدرسة، أو خارجها، لأجل ذلك سعت هذه المقاربة إلى الإهتمام أكثر فأكثر بتمثلات هؤلاء، وبكيفية توظيفهم لها داخل العملية التعليمية_التعلمية، حتى أضحت تدعى أحيانا بمقاربة التمثلات، لما تلعبه هذه الأخيرة داخل العملية التربوية، إذ على أساسها يفهم التلميذ المادة العلمية المقدمة له، كما أنه على أساسها يتصرف في المواقف المختلفة التي يواجهها كوضعيات مشكلة، فنحن حينما نتحدث عن تمثلات هؤلاء، كأننا نتحدث عن قوالب فكرية خاصة بهم، قد تخدم أهداف العملية التربوية، كما أنها قد تعيقها، و ما على المدرس إلا أن يستفز تمثلات تلاميذه ليقف على طبيعتها، كما أن عليه أن يعمل على تعديل ما يعيق تحقيق أهداف العملية التعليمية_التعلمية من تمثلات سلبية، تتنافى و الهدف الذي يرجوه المدرس منها، و ذلك في إطار ما يتبعه من عملية تقويمية دائمة، و مستمرة، و من جملة ما أسلفنا نصل لنقول أن مقاربة التدريس بالكفايات لا يمكنها أن تستغني عن تمثلات التلاميذ إذا ما أرادت تحقيق أهدافها، لأن هؤلاء لا يمكنهم أن يتعلموا دون أن يوظفوا ما لديهم من خبرات (تمثلات)، تشكل بالنسبة لهم الخلفية النظرية، والركيزة الأساسية لمواجهة ما

يعترضهم من مواقف،و خبرات جديدة، و منه بإمكاننا القول أن المقاربة بالكفايات هي أيضا مقاربة بالتمثلات.

الهوامش :

1-الفيروز، أبادي، **القاموس المحيط**، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط1، سنة 2006، ص.1335
2-محسن كاظم الفتلاوي، سهيلة، **كفايات التدريس(المفهوم،التدريب،الأداء)**، دار الشروق للنشر والتوزيع، غزة-فلسطين، دون طبعة، سنة 2003، ص27 .
3- الدريج، محمد، **الكفايات في التعليم (السلسلة الشهرية المعرفة للجميع)**،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء-المغرب،العدد16، أكتوبر2000، ص ص45-46 .
4-أسليماني،العربي، **الكفايات في التعليم (من أجل مقاربة شمولية)**،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء-المغرب،ط1، سنة2006، ص.30
5- الدريج، محمد، مرجع سابق ذكره، ص.49
6- على عطية، محسن، **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**، دار المناهج للنشروالتوزيع،عمان-الأردن، ط1، سنة2007، ص.55
7- بدير، كريمان، **التعليم النشط**، دارالمسيرة للطباعة والنشر، عمان-الأردن، ط1، سنة2008، ص.182
8-المرجع نفسه، ص نفسها.
9-المرجع نفسه، ص.181
10- أجبارة، حمد الله، **مؤشرات كفايات التدريس (من صياغة الكفايات إلى وضعية المطابقة)**،مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء-المغرب، ط1، سنة2009، ص.54
11- عبد السلام، عزيزي، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي**، دارريحانة، القبة-الجزائر، ط1، سنة2003 ص147.
12- قاسمي، إبراهيم، **دليل المعلم في الكفايات**، دار هومة، الجزائر، دون طبعة، سنة2004، ص.13
13-المملكة المغربية، **دليل المقاربة بالكفايات**، مكتبة المدارس، الدار البيضاء-المغرب، ط1، ديسمبر2009 ص13.
14- بيشو، عمر، **ديداكتيك الكفايات والإدماج**، مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء-المغرب،ط1، سنة2010، ص.43
15- قاسمي،إبراهيم مرجع سابق ذكره، ص.14
16- أسليماني، العربي، مرجع سابق ذكره،ص.54
17-الجابري،عبد اللطيف، **إدماج و تقييم الكفايات الأساسية**، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء-المغرب، ط1، سنة2009، ص.45
18- حثروبي،محمد الصالح، **مدخل إلى التدريس بالكفايات**، مطبعة دار الهدى، عين مليلة-الجزائر، دون طبعة، دون سنة، ص .62
19- بوليفة، كمال، **المرشد العملي للمعلمين في التدريس بالكفاءات**، دار اليمن للنشر والتوزيع، قسنطينة-الجزائر، دون طبعة، دون سنة، ص .39
20- أسليماني، العربي، مرجع سابق ذكره، ص.58
21-المرجع نفسه، ص.60
22-المرجع نفسه،ص نفسها.
23-المعجم الوجيز، دار الكتاب الحديث،الكويت، ط1، سنة1993، ص.473
24- **المنجد في اللغة** (طبعة جديدة و منقحة)، دار المشرق، بيروت- لبنان، ط39، سنة2002، ص.747
25-فيجالوف،جاك، ونولت،تيريز، **تدبير الفصل الدراسي(مقاربات بيداغوجية وديداكتيكية في بناء الكفايات)**،ترجمة عبد الكريم غريب، و عبد الهادي مفتاح، مطبعة النجاح الجديدة،الدار البيضاء-المغرب، ط1، سنة2007، ص.160
26- دخل الله الشويحات، صفاء نعمة، **درجة تمثل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة**،أطروحة دكتوراه في أصول التربية،كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، حيزران 2003، ص.30
27-الهكار، فتيحة، **تمثلات التلميذ للفلسفة و العوائق التي تعترضه في تعلمها في المناطق النائية من المغرب**، مجلة علوم التربية، دورية مغربية نصف سنوية، المجلد2، العدد20، مارس2001، ص.33
28- أجبارة، حمد الله، مرجع سابق ذكره، ص.47
29- أسليماني،العربي، مرجع سابق ذكره، ص ص96-.95
30- بيشو،عمر، مرجع سابق ذكره، ص.73
31- أسليماني،العربي، مرجع سابق ذكره، ص.96
32-المرجع نفسه، ص.97

33- سعيد، حليم، **علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية،** مطبعة أنفوبرانت، فاس-المغرب، ط2 سنة2009،ص.207
34- أجبارة، حمد الله، مرجع سابق ذكره، ص.49
35- أسليماني،العربي،مرجع سابق ذكره، ص.101
36- أجبارة،حمد الله، مرجع سابق ذكره،ص.133
37- أسليماني، العربي، مرجع سابق ذكره، ص.129
38-المرجع نفسه،ص.130
39- أجبارة،حمد الله، مرجع سابق ذكره، ص.149
40- المرجع نفسه، ص137.
41_حثروبي، محمد الصالح، مرجع سابق ذكره، ص.125
42- المرجع نفسه،ص.127
43-الدسوقي،عيد أبوالمعاطي، **تقويم المقررات الدراسية في المدرسة الإعدادية،** المكتبةالعصرية للنشر والتوزيع،مصر، ط1، سنة2008،ص51.
44- بوعلاق، محمد، **مدخل إلى التعليم بالكفاءات،** قصر الكتاب للنشر و التوزيع، البليدة-الجزائر، دون طبعة، سنة2004،ص.139
45 -أسليماني،العربي، مرجع سابق ذكره،ص.131
46-حثروبي، محمدالصالح، مرجع سابق ذكره، ص ص130-131.