

الأسس الفلسفية للمقاربة بالكفاءات

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر L.M.D في الفلسفة

تخصص: فلسفة تطبيقية.

- إشراف الأستاذة:

❖ أ.د. سنوسي فضيلة

- إعداد الطالب:

❖ خلف خليفة

- لجنة المناقشة:

رئيساً

1- أ.د شادلي هواري

مشرفاً ومقرراً

2- أ.د. سنوسي فضيلة

مناقشاً

3- أ.د خالدي أحمد

إِهْدَاء

الحمد لله الذي كان معي في كل خطوة، الحمد لله الذي منحني القوة والصبر لأصل إلى هذا اليوم الذي أصبح فيه الحلم واقعا بفضلله وحده تعلمت أن الطريق مهما طال فإن الوصول ممكن لمن آمن وسعى.

إلى ذلك الوجود الذي يشبه الجذور خفياً لكنه ثابت، إلى من زرع في داخلي معاني الثبات والصبر، إلى أبي الذي كان صمته درساً، ووجوده دليلاً على أن القوة ليست بالصوت المرتفع بل باليد الممتدة.

إلى نبع الحنان اللامتناهي، إلى من علمتني أن العطاء هو فعل الروح، وأن التضحية شرف لا يمنح إلا لمن يدرك قيمته، إلى أمي التي كانت حلمي الأول ودعوتي المستجابة.

إلى من كانا تمثيلاً لمعنى الأخوة، إلى من قيل فيهم سَنَشُدُّ عَضْدَكَ بِأَخِيكَ، إلى ركني الثابت وسندي الذي لا يلين، إخوتي وجودكم علمني أن هناك دائماً من يحمل عنك شيئاً من أثقال الحياة، إلى أختي الصغيرة يا من كبر حبها في قلبي كلما كبرت، أهدي إليك هذه الصفحات، عرفانا لروحك النقية، وامتناناً لضحككتك.

إلى جميع أصدقائي ، وبالأخص :

الرفيق الوفي عبدالهادي بغداد ، حمزة عماري ، ديداني عبد الجبار ، منكم تعلمت أن الصداقة ليست فقط مرافقة في السراء، بل أيضاً وقوف في العواصف أقول لكم:

"الحياة قد تكون عاصفة، لكن الصادقين هم الشراع الذي يحفظ اتجاه السفينة."

إلى أولئك الذين جعلوا الرحلة ممكنة، إلى من كانوا جزءاً من معمار روحي .

شكراً لأنكم أثبتتم أن الإنسان لا يبلغ قمته وحده .

إهداء خاص



إلى الأرواح الطاهرة التي فارقت الحياة، وقلبي
يحمل لهم شوقاً لا ينطفئ،
إلى من تمنّوا أن يكونوا معي في هذا اليوم ولم
تسمح لهم الأقدار،

إلى روح عمّي خلف بولنوار،
وإلى روح جدّتي الغالية،
وإلى روح خالتي العزيزة،

رحمهم الله جميعاً وأسكنهم فسيح جناته،

أهدي هذا العمل، عرفاناً ووفاءً ومحبةً لا
تموت.

شُكْرٌ وَتَقْدِيرٌ

قال الله تعالى (وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ) .
يقول النبي ﷺ « مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ لَا يَشْكُرُ اللَّهَ » .

أتقدّم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى أستاذتي المشرفة الأستاذة الدكتورة سنوسي فضيلة، التي كان لها الفضل الكبير، بعد الله سبحانه وتعالى، في توجيهي ومرافقتي خلال مختلف مراحل إعداد هذه المذكرة، بتوجيهاتها السديدة، وبملاحظاتها الدقيقة، منارات مضيئة في دربي العلمي، وكان لصبرها وتفانيها في المتابعة، بالغ الأثر في دفع هذا العمل إلى بلوغ صورته النهائية، فلكل ما قدمته لي من وقت وجهد، ومن علم وخبرة، أرفع أسمى عبارات التقدير والعرفان، راجياً من الله أن يوفقها ويجزيها عني خیر الجزاء.

كما أتقدّم بكافة الشكر والامتنان إلى لجنة المناقشة وجميع الأساتذة الكرام الذين كان لهم دور كبير في تعليمي وتكوينني طيلة سنوات دراستي الجامعية، استفدت من علمهم وتوجيهاتهم، وكانوا دوماً سنداً ودعامة في مسيرتي العلمية. أشكرهم على كل ما بذلوه من جهد، وأتمنى لهم دوام الصحة والتوفيق والنجاح في حياتهم المهنية والشخصية.

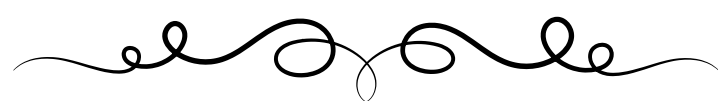
كما أتقدّم بجزيل الشكر والامتنان إلى والديّ العزيزين، على ما قدّماه لي من دعم ودعاء وتضحيات لا تقدر بثمن، فكانا دائماً السند الحقيقي والدافع الأكبر لي في مواصلة طريقي.

والكثير من المحبة والشكر لأخي الأكبر، السند الذي لم يخذلني يوماً، واليد التي امتدت إليّ في كل لحظة احتجت فيها إلى دعم، لكل مساعدة قدّمتها، ولكل كلمة شجعتني بها، ولكل مرة كنت فيها ظهري وسندي... أهديك ثمرة هذا الجهد، دمت لي أخاً وعضداً، ودام عطاؤك نبزاساً في دربي.

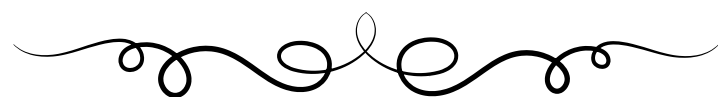
شكراً لكل من ساهم في إنجاح هذا العمل.

أمين ...





مقدمة



مقدمة

شهد الفكر التربوي عبر تاريخه الطويل تحولات عميقة تأثرت بالسياقات الاجتماعية، الاقتصادية، والثقافية التي رافقته، وتفاعلت مع الفلسفات الكبرى التي أثرت في تصور الإنسان والمعرفة والعالم. وقد كانت هذه التحولات التربوية انعكاسًا مباشرًا لتغيرات طرأت على فهم طبيعة التعلم، دور المعلم، وظيفة المدرسة، ومكانة المتعلم داخل المنظومة التعليمية. فمن بيداغوجيا تقليدية ركزت على نقل المعرفة ومركزية المحتوى، إلى بيداغوجيا حديثة ترى في المتعلم محورًا للعملية التعليمية، وتهدف إلى تمكينه من الكفاءات الضرورية للحياة الواقعية.

في هذا الإطار، تمثل بيداغوجيا المضامين أولى المحطات الهامة في تشكّل البيداغوجيات التعليمية الحديثة، حيث سادت لفترة طويلة تصورًا مفاده أن التعليم هو نقل منظم للمعارف، وأن وظيفة المدرسة هي تلقين المعلومات والمعارف النظرية الثابتة، دون مراعاة كبيرة لخصوصية المتعلم أو لطبيعة التحولات الخارجية. إلا أن هذا النموذج بدأ يتعرض للنقد مع صعود تيارات جديدة دعت إلى عقلنة الفعل التربوي وربطه بالأهداف السلوكية، مما أدى إلى بروز بيداغوجيا الأهداف، التي ركزت على التحديد القبلي للأهداف التعليمية، وربطها بالسلوكات القابلة للملاحظة والقياس.

غير أن بيداغوجيا الأهداف، رغم مساهمتها في تقنين الممارسات التعليمية، لم تنج من الانتقادات، خاصة ما تعلق بطابعها التجزيئي للأهداف وعدم قدرتها على تحقيق التعلم الوظيفي، مما مهد الطريق نحو بيداغوجيا جديدة هي المقاربة بالكفاءات، التي اعتُبرت استجابة لمشاكل العولمة وسوق العمل، حيث لم يعد يكفي أن يمتلك المتعلم معارف نظرية، بل أصبح من الضروري أن يكتسب كفاءات تمكّنه من تعبئة ما تعلمه في حل مشكلات واقعية ومعيشة. وقد تم اعتماد هذه المقاربة في الجزائر منذ إصلاحات 2003، ما يجعل من دراستها أمرًا ذا راهنية بالغة.

لكن لفهم هذه المقاربة فهمًا علميًا عميقًا، لا يمكن الاكتفاء بتوصيفها الإجرائي، بل يجب العودة إلى جذورها الفلسفية والتربوية، لأنها لم تنشأ من فراغ، بل هي ثمرة تراكمات فكرية ممتدة. من هنا جاء تخصيص الفصل الثاني من هذه المذكرة لتحليل الأسس الفلسفية للمقاربة بالكفاءات، بالعودة إلى أربع اتجاهات فلسفية كبرى، لكل منها إسهام واضح ومؤثر من بين هذه الاتجاهات نذكر:

فلسفة التربية عند سقراط، الفلسفة الواقعية، الفلسفة البراغماتية، الفلسفة الوجودية.

فهذا البحث إذاً لا يسعى فقط إلى عرض توصيفي لتطور البيداغوجيات، بل يهدف إلى تحليل نقدي مقارنة بين بيداغوجيا المضامين وبيداغوجيا الأهداف، تمهيدًا لفهم ظهور المقاربة بالكفاءات، مع تفكيك

خلفياتها النظرية والفلسفية، وذلك بهدف تبين ما إذا كانت هذه المقاربة تمثل بالفعل نقلة نوعية في التعليم أم مجرد انتقال شكلي في الخطاب التربوي.

1. إشكالية البحث

انطلاقاً مما سبق، يمكن صياغة الإشكالية الرئيسية لهذا البحث على النحو الآتي:

• كيف ساهمت الفلسفة في التأسيس لمبادئ المقاربة بالكفاءات؟

المشكلات الفرعية

• ما هي خصائص المقاربة بالكفاءات، وما علاقتها بالبيداغوجيات السابقة (المضامين، الأهداف)؟

• ما علاقة المقاربة بالكفاءات بنظريات التعلم التربوية؟

2. أهمية الموضوع

تتمثل الأهمية الأكاديمية لهذا الموضوع في تسليط الضوء على أحد أهم التحولات التي عرفتھا السياسات التعليمية في العقود الأخيرة، من خلال تحليل تطور البيداغوجيا في علاقتها بالخلفيات الفلسفية المؤطرة لها. فالمقاربة بالكفاءات لا يمكن فهمها أو تقييم فاعليتها دون فهم السياقات النظرية التي نشأت منها، ومدى توافقها مع التراث البيداغوجي والفلسفي المحلي والعالمي. كما تساهم هذه الدراسة أيضاً في دعم الحوار الأكاديمي حول طبيعة الإصلاحات التربوية وأهميتها، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم التربوي ودعم البحث العلمي في هذا المجال.

3. أسباب اختيار الموضوع:

أ. أسباب ذاتية:

- الرغبة في دراسة هذا الموضوع لأننا مقبلون على العمل في قطاع التعليم، وبالتالي نحتاج إلى الإلمام بخصوصيات المقاربة بالكفاءات، وكيفية تطبيقها في تدريس مادة الفلسفة.

- الرغبة في فهم الخلفيات النظرية التي يستند إليها الإصلاح البيداغوجي الحديث.

ب. أسباب موضوعية:

-- معرفة كيف ساهمت الفلسفة قديماً وحديثاً في التأسيس لهذه المقاربة من خلال المبادئ التربوية.

- أهمية الموضوع باعتباره من صميم إصلاحات المنظومة التربوية الجزائرية المعاصرة.

- معرفة أثر التدريس بالكفاءات في التحصيل المعرفي للمتعلم ومدى نجاح هذه المقاربة في تدريس مادة الفلسفة.

4. المنهج المتبع:

ومن أجل تحليل هذه الإشكالية اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي كأداة رئيسية في هذه الدراسة، حيث تم استخدامه لتحليل المفاهيم التربوية والفلسفية المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات، واستعراض خصائصها وأسسها النظرية، ومتابعة مسار تطورها. كما تم الاستعانة بالمنهج النقدي لتحديد أهم الفوارق بين البيداغوجيات الثلاث (بيداغوجيا المضامين، وبيداغوجيا الأهداف، وبيداغوجيا الكفاءات) وتحليل خصائص كل منهم، كما اعتمدت المنهج الأركيولوجي من أجل الحفر في أصل نشأة أهم المبادئ التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات

5. الدراسات السابقة

لم تتوفر دراسات سابقة في شكل أطروحة تتعلق بنفس إشكالية البحث الذي نقدمه، ولكنني اعتمدت على مجموعة من الأطروحات التي تناولت إحدى جزئيات هذه الإشكالية حيث اعتمدت أطروحة ماجستير موسومة بـ "المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية سنة أولى ابتدائي" للباحث الأزهر معامير جامعة قاصدي مرباح ورقلة سنة 2015، والتي ركز فيها الباحث على التعريف بالمقاربة بالكفاءات ونشأتها وأهم مبادئها، ثم تناول في فصول أخرى من هذه الأطروحة تطبيق المقاربة بالكفاءات في مادة اللغة العربية، كما اعتمدت إلى أطروحة دكتوراه للباحثة حيرش سمية، بعنوان "الفلسفة الأمريكية بين الليبرالية والبراغماتية: شارل بيرس نموذجًا"، المقدمة بجامعة وهران سنة 2011-2012.

ورغم اعتمادنا، هذه الأطروحات في التعريف بالمقاربة بالكفاءات ونشأتها وبأهم الفلسفات (البراغماتية والوجودية والواقعية) إلا أن هذه الأطروحات لم تتناول الإشكالية الرئيسية لبحثنا (الاصول الفلسفية للمقاربة بالكفاءات)، وهذا هو الجديد الذي سأعتمد في بحثي هذا على تحديده.

6. خطة البحث:

ومن أجل تحليل إشكالية هذا البحث وعرض أهم الأفكار المتعلقة بالموضوع اعتمدت خطة البحث الآتية: مقدمة اشترت فيها إلى التعريف بالموضوع وإشكاليته وأهميته وأسباب اختياره وأيضاً ذكرت فيها المناهج التي اعتمدتها من أجل تحليل هذا الموضوع.

كما اعتمدت فصلين،

أما الفصل الأول الموسوم بماهية المقاربة بالكفاءات فقد تضمن مبحثين:

• **المبحث الأول:** خصصته للحديث عن البيداغوجيات التعليمية التي ظهرت قبل المقاربة بالكفاءات وهي بيداغوجيا المضامين وبيداغوجيا الأهداف حيث اشترت إلى خصائص ومبادئ كل منهما واهم الفوارق بينهما.

• **المبحث الثاني:** وفيه تحدثت عن نشأة المقاربة بالكفاءات ودلالاتها النظرية والتطبيقية.

في حين خصصت الفصل الثاني للحديث عن الأصول الفلسفية للمقاربة بالكفاءات وقد تضمن هذا الفصل أربع مباحث وهي:

• **المبحث الأول:** تحدثت فيه عن فلسفة التربية لسقراط وكيف ساهم منهجه الحوارى التعليمى فى التأسيس لأهم المبادئ التى جاءت بها المقاربة بالكفاءات

• **المبحث الثاني:** أشرت فيه إلى أهم المبادئ التربوية التي جاءت بها الفلسفة البراغماتية والتي استفاد منها علماء التربية والديداكتيكيون في بناء خصائص المقاربة بالكفاءات.

• **المبحث الثالث:** تناولت فيه المبادئ التربوية التي جاءت بها الفلسفة الواقعية والتي تعد مرجعية أساسية استلهم منها علماء التربية مبادئ المقاربة بالكفاءات.

• **المبحث الرابع:** تطرقت فيه إلى مساهمة الفلسفة الوجودية من خلال مبادئها التربوية في التأسيس للمقاربة بالكفاءات.

• **خاتمة** حصرت فيها النتائج المتوصل إليها في البحث.

7. الصعوبات

لم اتلق صعوبات كبيرة عدى قلة المراجع التي تتحدث عن الأصول الأولى للمبادئ التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، مما جعلني اعتمد التحليل والمقارنة بين مبادئ هذه المقاربة ومبادئ التربية والتعليم التي جاء بها سقراط وافلاطون، والتي مثلت في الحقيقة الأصل الأول لمبادئ هذه المقاربة.

8. آفاق البحث

يفتح هذا البحث آفاقاً مهمة للتوسع المستقبلي، من أبرزها:

- إجراء دراسات تطبيقية حول مدى توافق المقاربة بالكفاءات مع الممارسات التعليمية في الجزائر؛
- تعميق البحث في علاقة الفلسفة بالتربية، واستثمار الفلسفات المعاصرة في تحديد الفكر البيداغوجي؛
- اقتراح نماذج بديلة أو مكملة للمقاربة بالكفاءات، تستجيب لخصوصيات الأنظمة التربوية العربية دون الانفصال عن المعايير العالمية.



الفصل الأول:



ماهية المقاربة بالكفاءات.

1. المبحث الأول: البيداغوجيات التعليمية قبل ظهور المقاربة بالكفاءات.

- المطلب الأول: بيداغوجيا المضامين.

- المطلب الثاني: بيداغوجيا الأهداف.

- المطلب الثالث: الفرق بين بيداغوجيا المضامين وبيداغوجيا الأهداف.

2. المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات النشأة والدلالة.

- المطلب الأول: نشأتها.

- المطلب الثاني: معنى المقاربة بالكفاءات.

- المطلب الثالث: الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات.



– تمهيد:

في عالم يسير فيه التطور والتغيير وتتبدل فيه متطلبات سوق العمل والحياة اليومية بشكل غير مسبوق، أصبح السؤال الجوهرى: كيف يمكن للنظم التعليمية أن تواكب هذه التحولات؟

هذا التساؤل لم يكن مجرد رفاه فكري، بل ضرورة ملحة فرضتها تحديات العصر الحديث.

في هذا السياق ظهرت المقاربة بالكفاءات كنموذج تربوي ثوري يعيد تشكيل مفهوم التعليم، حيث لم يعد الهدف مجرد نقل المعرفة، بل بناء شخصيات قادرة على التفكير النقدي، وحل المشكلات، وتفاعلها مع المحيط الخارجي. ولكن هذا التحول لم يأتي من فراغ، بل جاء نتيجة سلسلة من المراجعات النقدية للأنماط البيداغوجية التقليدية التي حكمت التعليم لعقود.

فمن بيداغوجيا المضامين، التي ركزت على تراكم المعرفة دون اعتبار لتطبيقاتها العملية، إلى بيداغوجيا الأهداف، التي حاولت تجاوز ذلك بالتركيز على الأهداف القابلة للقياس لكنها ظلت محدودة في تحقيق تعليم يواكب متطلبات الحياة المتجددة.

هذا الفصل سنستعرض فيه كيف انتقلت البيداغوجيا من التركيز على "ما يجب أن يتعلمه المتعلم"

إلى التركيز على "ما يستطيع المتعلم فعله بما تعلمه".

وبهذا، نتطرق للحديث عن المقاربة بالكفاءات من حيث:

نشأتها، دلالتها، وخصائصها....، لنكتشف كيف أعادت صياغة مفهوم التعلم في عالم يبحث عن الكفاءة بدلا من الاكتفاء بالحشو المعرفي.

المبحث الأول: البيداغوجيات التعليمية قبل ظهور المقاربة بالكفاءات.

1.1 المطلب الأول: بيداغوجيا المضامين:

تعد بيداغوجيا المضامين واحدة من أقدم المقاربات التعليمية التي اعتمدت في تنظيم العملية التربوية حيث ركزت على نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم بأسلوب تلقيني يعتمد على المحتوى كعنصر محوري في التعليم وقد ارتبط ظهور هذه البيداغوجيات بالسياقات التاريخية التي أولت اهتماما كبيرا للمعرفة الأكاديمية والتنظيم الصارم للمناهج الدراسية خاصة خلال القرن 19 ومطلع القرن 20، وفي هذا السياق يهدف هذا المطلب إلى دراسة بيداغوجيا المضامين من خلال تعريفها خصائصها تاريخ ظهورها وتوظيفها في التعليم الجزائري عيوبها التي اثرت على فعاليتها في تطوير المنظومة التربوية.

1.1.1 تعريف بيداغوجيا المضامين:

1.1.2 تعريف البيداغوجيا:

تعتبر كلمة البيداغوجيا اغريقية الاصل وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته وخاصة من البيت إلى المدرسة ولقد تطور استعمال الكلمة وأصبح يدل على المربي (pédagogue) والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية التعليمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين⁽¹⁾.

هذا التعريف يوضح التطور التاريخي لمفهوم البيداغوجيا من دور بسيط يرتبط بمرافقة الأطفال إلى دور أكثر تعقيدا يرتبط بالعملية التعليمية ككل، البيداغوجيا اليوم تشكل الإطار النظري والعملي الذي يُوجه الممارسات التربوية، وتركز على التفاعل بين المعلم والمتعلم لتحقيق التعلم الناجح، في سياق المقاربة بالكفاءات، تُعتبر البيداغوجيا أداة أساسية لتنظيم الأنشطة التعليمية التي تهدف إلى تطوير كفاءات المتعلمين، مع التركيز على الجانب التطبيقي والمهاري بدلاً من الاكتفاء بالحفظ والتلقين.

يمكن تعريفها كذلك:

أ. لغة: كلمة البيداغوجيا من أصل يوناني، تتكون من جزئين péda وتعني الطفل، و agogé تعني القيادة أو التوجيه، في العهد اليوناني كان الشخص الذي يرافق الأطفال إلى المدرسة أو أماكن تلقي العلم يعرف "pédagogue" أي الراعي الذي يتولى تأطير الأطفال والموجه لهم.

ب. اصطلاحاً: تشير البيداغوجيا إلى مجموعة النظريات والاساليب التي تهدف إلى تنظيم العملية التعليمية

(1) أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، ط1، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2006، ص150.

وتحقيق تواصل فعال بين المعلم والمتعلم، تتمثل غايتها الأساسية في إيصال المعرفة بطريقة صحيحة وفعالة، مما يضمن تحقيق أهداف التعليم وتطوير قدرات المتعلم.

ج. تعريف البيداغوجيا تربوياً: يعرفها نايف القيسي في معجمه التربوي إلى معنى البيداغوجيا قائلاً:

البيداغوجيا مصطلح منحدر من اليونانية ويقابله اليوم مصطلح التربية ويدل على ممارسة مهنة التعليم من حيث هي فن يرمي إلى مساعدة المراهقين البالغين على تكوين الشخصية، وقد تعنى بدراسة مبادئ التعليم وأساليبه البيداغوجية إلى فئة العلوم المعيارية⁽¹⁾، هذا التعريف يبرز الطبيعة الفنية والعلمية للبيداغوجيا، حيث أنها لا تقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل تشمل أيضاً تنمية الشخصية المتكاملة للمتعلمين في إطار المقاربة بالكفاءات، تُعتبر البيداغوجيا أداة محورية لتصميم وتنفيذ الأنشطة التعليمية التي تركز على تطوير الكفاءات الشاملة لدى المتعلمين، بما في ذلك المهارات المعرفية والاجتماعية والعاطفية. كما أن ارتباط البيداغوجيا بالعلوم المعيارية يؤكد على أهمية وضع معايير وأسس علمية لتوجيه العملية التعليمية، مما يجعلها أكثر فعالية وانسجاماً مع احتياجات المتعلمين والمجتمع.

تؤكد البيداغوجيا على أهمية وجود أسلوب تواصل منهجي بين المعلم والمتعلم، لأن غياب هذا التواصل يؤدي إلى إعاقة عمله التعليم ولهذا السبب بذل العديد من المفكرين والفلاسفة منذ العصر الحديث جهوداً كبيرة لتطوير نظريات واساليب تعليمية تساهم في تأطير العلاقة بين المعلم والمتعلم مع التركيز على تعزيز التفاهم والانسجام داخل البيئة الصفية.

د. تعريف بيداغوجيا المضامين:

"تعتمد على الطريقة الإلقائية كما تتميز باحترامها لمنطق المادة واكتشاف المعارف النظرية والاهتمام بالتعليم الموسوعي غير المتخصص، مع عدم الاهتمام بمجالات تطبيق المعارف، وكذا بآليات تطبيقها كما تتميز بصعوبة اختيار وسائل التقويم"⁽²⁾، تُركز على نقل المعرفة النظرية عبر التلقين، مع إهمال الجانب التطبيقي والمهاري هذا النهج التقليدي يظهر قصوراً في تنمية الكفاءات الشاملة، مما يجعله غير متوافق مع متطلبات المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى تكامل المعرفة مع التطبيق العملي.

تعرف كذلك بـ " تقديم مجموعة من المعارف لحشو رؤوس المتعلمين بها من أجل حفظها بغية استرجاعها

(1) نايف القيسي: المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة والمشرق الثقافي للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص 52.
(2) إلهام خنفري: مدى فعالية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008، ص 95.

عند الامتحان⁽¹⁾، هذا التعريف يبرز الطابع التلقيني الذي يميز بيداغوجيا المضامين، حيث يُعتمد بشكل أساسي على الحفظ والتكرار بدلاً من التركيز على الفهم والتطبيق العملي.

تهتم هذه المقاربة بتقديم المعارف الموسوعية والتركيز على المدرس دون المتعلم، والاهتمام بالكم على حساب الكيف والعناية بالتعليم دون التعلم وتقديس المعرفة والمدرس على حساب المتعلم⁽²⁾.

1.1.3. خصائص بيداغوجيا المضامين:

- ❖ طريقة التدريس السائدة هي الإلقاء.
- ❖ التقييم يعتمد على الاختبارات التقليدية.
- ❖ نمط التواصل يتم في اتجاه واحد، من المعلم إلى التلميذ.
- ❖ المعلم هو مالك المعرفة، ينظمها ويقدمها للتلميذ.
- ❖ التركيز على منطق التعليم.
- ❖ اعتماد تسلسل زمني في تقديم المعارف.
- ❖ التزام المتعلم بالمقرارات الدراسية.
- ❖ التلميذ يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات.
- ❖ وسيلة التدريس تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.

1.1.4. مزايا المقاربة بالمضامين:

- ❖ التركيز على احترام منطق المادة الدراسية دون الخروج عن إطارها.
- ❖ إتاحة الفرصة للمتعلمين لاكتشاف المعارف بشكل منهجي.
- ❖ تحقيق مستوى عالٍ من التحصيل المعرفي نتيجة التركيز على المحتوى.
- ❖ تعزيز عملية التذكر وتنشيطها لدى المتعلمين.
- ❖ وضوح الأهداف المرتبطة بالمحتوى التعليمي.
- ❖ تسهيل عملية التقييم عبر التركيز على قياس المعرفة المكتسبة.
- ❖ ضمان استمرارية التعليم من خلال التركيز على معارف ثابتة.

(1) جميل حمداوي: مقاربات التدريس بالمغرب، دار الريف، ط1، تطوان-المغرب، 2020 ص 07.
(2) المرجع نفسه، ص 07، (بالتصرف).

1.1.5. متى ظهرت؟ (بيداغوجيا المضامين):

نشأة بيداغوجيا المضامين في الفلسفة اليونانية

ظهرت بيداغوجيا المضامين مع الفلاسفة السفسطائيين في اليونان القديمة، حيث اعتمدوا أسلوبًا تعليميًا يقوم على نقل المعرفة الجاهزة إلى المتعلمين، كان السفسطائيون معلمين جوالين يقدمون دروسًا في الخطابة والجدل، مستهدفين بشكل خاص أبناء الطبقات الغنية الذين كانوا يسعون إلى اكتساب مهارات الإقناع والنجاح في الحياة السياسية، في هذا السياق، لم يكن الهدف الأساسي من التعليم هو البحث عن الحقيقة، بل تعلم الطرق الفعالة للدفاع عن أي رأي مهما كان، الأمر الذي جعلهم يركزون على المضامين الجاهزة بدلاً من تعليم طرق التفكير.

في إطار هذه البيداغوجيا، كان التلميذ يتلقى معرفة ثابتة دون الحاجة إلى التساؤل حول صحتها أو البحث عن أسسها كان على المتعلم أن يحفظ الحجج والخطابات، وأن يستخدمها بفعالية في النقاشات العامة دون اهتمام بحقيقة أو زيف ما يقال وبهذا، أصبحت المعرفة وسيلة لتحقيق الغايات الشخصية وليس غاية في حد ذاتها. يمكن القول إن بيداغوجيا المضامين لدى السفسطائيين كانت تهدف إلى جعل المتعلم قادرًا على الإقناع، بغض النظر عن مدى صحة أو صدق آرائه.

رفض سقراط بشدة طريقة التعليم السفسطائي، لأنها في نظره لا تؤدي إلى الحكمة الحقيقية، بل إلى مجرد اكتساب مهارات خطابية خادعة، بالنسبة له، فإن التعليم لا يجب أن يكون نقلًا مباشرًا للمعلومات، بل عملية بحث عن الحقيقة من خلال التفكير والحوار وهنا، تبلورت طريقته الفريدة في التعليم، التي تعتمد على أسلوب التهكم والتوليد كبديل لبيداغوجيا المضامين.

- أثر المنهج السقراطي على الفكر التربوي رغم أن سقراط لم يترك كتابات مكتوبة، إلا أن منهجه في التعليم أثر بعمق في الفلسفة والتربية. يمكن ملاحظة تأثيره في المناهج التعليمية الحديثة التي تعتمد على التفكير النقدي، الحوار، والاستكشاف الذاتي بدلاً من مجرد تلقين المعلومات.

لا يزال التهكم والتوليد السقراطيان مستخدمين في التربية المعاصرة، حيث يشجع المعلمون الطلاب على طرح الأسئلة، البحث عن التناقضات، واكتشاف المعرفة بأنفسهم هذه الطريقة تجعل التعلم أكثر فاعلية، لأنها تعزز الفهم بدلاً من الحفظ.

- يمكن القول إن بيداغوجيا المضامين ظهرت مع السفسطائيين، الذين ركزوا على نقل المعرفة الجاهزة دون تحفيز التفكير النقدي وقد رفض سقراط هذا النموذج لأنه يؤدي إلى معرفة سطحية وزائفة، واقترح بدلاً

منه أسلوب الحوار السقراطي القائم على التهكم والتوليد، كان سقراط يؤمن بأن الحقيقة لا يمكن تلقينها، بل يجب أن تولد داخل الإنسان من خلال الحوار العقلي.

وبهذا، يمكن اعتبار منهجه نموذجًا بديلاً عن بيداغوجيا المضامين، وهو ما جعله أحد أهم الفلاسفة في تاريخ الفكر التربوي.

1.1.6. متى وظفت في قطاع التعليم الجزائري؟

- تم توظيف بيداغوجيا المضامين في قطاع التعليم الجزائري بعد الاستقلال مباشرة 1962م، كانت هذه المقاربة البيداغوجيا الأولى التي اعتمدها الجزائر لإعادة بناء النظام التربوي بعد الحقبة الاستعمارية، ركزت بيداغوجيا المضامين على تلقين المعارف والمعلومات حيث كان المعلم هو المحور الأساسي للعملية التعليمية، بينما كان دور التلميذ مقتصرًا على الاستقبال والتخزين دون التركيز على تطوير المهارات أو النقدي، استمرت هذه المقاربة "كإطار رئيسي للتعليم حتى صدور أمرية في 16 أبريل 1976" (1).

1.1.7. أسباب الاستغناء عن التدريس بالمقاربة بالمضامين

يعود رفض التدريس بالمضامين المعرفية إلى أنّ هذا الأسلوب أثبت محدودية نجاحه، كما تسبب في تحديات عديدة للمعلم والمتعلم على حد سواء، فقد كان مكلفًا من حيث الجهد والوقت، حيث يعتمد بشكل كبير على الحفظ والاستظهار للمعارف المقدمة، خاصة عندما تكون تلك المقررات متنوعة مثل (العلوم الإنسانية) بمحتوياتها المختلفة، بالإضافة إلى ذلك فإن رصيدنا المعرفي يعتمد على الشفوية، مما يعتمد على الحفظ الآلي لترسيخه في الأذهان، " يضاف إلى عيوب هذه الطريقة بحسب منتقديها أنها تربي وتشجع على الاتكالية والسلبية وتساعد على ضعف قدرة التلاميذ على الفهم والتحليل وحل المشكلات والاستنتاج وحصر المتعلم في تلقي المعلومات دون تصنيفها واختيار النافع منها، ولهذا تنشأ أجيال لا تعمل العقل ولا تعتمد النقد والتحليل، فعقولها خزانة معلومات تستعاد وقت الحاجة دون إضافات، فأين تعليم التفكير إذا قمعنا الفكر؟" (2).

- هذا النقد يسلط الضوء على أبرز عيوب بيداغوجيا المضامين، حيث تُربي المتعلمين على الاتكالية والسلبية بدلًا من تنمية روح المبادرة والتفكير النقدي من خلال التركيز على الحفظ والاسترجاع، تُهمل هذه

(1) بديعة بو علي: محاضرات في النظام التربوي الجزائري، قسم العلوم الاجتماعية، السنة الثالثة ارشاد وتوجيه، جامعة العربي بن المهيدي أم البواقي، ص3.

(2) عزوز ميلود: المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر -الواقع والمأمول-، مجلة آفاق علمية، جامعة ابن خلدون، تيارت، مجلد 10، عدد 03، 2018، ص-ص 39،40.

الطريقة تنمية مهارات الفهم العميق، التحليل، حل المشكلات، والاستنتاج. كما أنها تحصر المتعلم في دور المتلقي السلبي للمعلومات دون تمكينه من تصنيفها أو اختيار ما هو نافع منها نتيجة ذلك، يتم إنتاج أجيال تعتمد على التخزين المؤقت للمعلومات دون القدرة على التفكير أو الإبداع، مما يجعل عقولهم مجرد "خزانات معلومات" تُفتح فقط عند الحاجة وهذا يتعارض مع أهداف التعليم الحديث الذي يسعى إلى تنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلمين.

1.1.8. عيوب بيداغوجيا المضامين

- ❖ الاعتماد على التلقين والحفظ.
- ❖ إهمال الجانب العملي والتطبيقي.
- ❖ تراكم المعارف وإرهاق المتعلمين.
- ❖ غياب التفاعل بين المعلم والمتعلم.
- ❖ عدم مراعاة الفروقات الفردية.
- ❖ استنزاف الوقت والجهد.
- ❖ إهمال المهارات العملية والإبداعية.
- ❖ التقييم يعتمد على الحفظ والاستظهار.
- ❖ تدعيم الفجوة بين المدرسة وواقع الحياة اليومية للمتعلمين.

1.2. المطلب الثاني: بيداغوجيا الأهداف:

شهدت التربية في العصر الحديث تحولات عميقة في الأساليب والمقاربات المعتمدة وذلك نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، في هذا السياق برزت "بيداغوجيا الأهداف" كمحاولة لتجاوز النماذج التقليدية التي كانت تركز على المحتوى دون الاهتمام بمدى تحقيق نتائج تعليمية ملموسة، وأصبحت الحاجة ملحة إلى نهج تعليمي يركز على "ما ينبغي تحقيقه من نتائج واضحة ومحددة" بدل الاكتفاء بنقل المعرفة بشكل عشوائي، ومن هنا جاءت بيداغوجيا الأهداف لتجعل العملية التعليمية أكثر تنظيماً ودقة حيث يتم توجيه الجهود نحو أهداف قابلة للتقييم، مما يتيح للمعلم والمتعلم على حد سواء فهم الغايات والوسائل لتحقيقها، هذا التحول لم يكن مجرد تعديل في طرائق التدريس بل كان استجابة لتطورات أعمق تمس جوهر التعليم نفسه، حيث أصبحت الكفاءة والقدرة على الإنجاز أهم من تراكم المعلومات ومن ثم فإن (بيداغوجيا الأهداف) لا تمثل نهجاً جديداً بل تحولاً في فلسفة التعليم بأكملها.

1.2.1 التدريس بالمقاربة بالأهداف:

- ترتبط العملية التعليمية بالمتعلم، فهو المحور الأساسي والهدف والغاية للتربية والتعليم كما أنه القائم على تنفيذها، لا يمكن تصور وجود عملية تعليمية في أي عصر أو مجتمع دون وجود أهداف واضحة تسعى لتحقيقها، إذ تعد هذه الأهداف معيارا لنجاح العملية التعليمية، حيث إن غاب تحديدها أو الفشل في تحقيقها يؤدي إلى إخفاق العملية برمتها وتعرف الأهداف في التعليم بأنها الغايات المرجوة التي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها، ومن منظور علماء النفس السلوكيين تعرف الأهداف بأنها تغييرات سلوكية محددة يمكن ملاحظتها وقياسها، والتي يُتوقع أن تظهر في شخصية المتعلم بعد خوضه تجارب تعليمية معينة.

1.2.2. تعريف الهدف:

أ. لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور " أن الهدف يعني المرمى"⁽¹⁾، ويعني الدقة والقصد وتحديد الإصابة.

ب. اصطلاحًا: له عدة تعريفات نذكر منها:

- يعرف "بيريزيا berzia الهدف هو تخطيط للنوايا البيداغوجية وتحديد لنتائج سيرورة التعليم"⁽²⁾. يُظهر هذا التعريف أهمية التخطيط الدقيق والمحدد في العملية التعليمية، حيث تُعد الأهداف التربوية بمثابة خارطة طريق تُوجه الأنشطة التعليمية وتمكن من تقييم مدى تحقيق النتائج المرجوة في سياق المقاربة بالكفاءات، يزداد تحديد الأهداف دقة بتركيزها على النتائج القابلة للقياس التي تعكس اكتساب المتعلمين للكفاءات المطلوبة، مما يتجاوز حدود الأهداف العامة أو النظرية. يُساهم هذا النهج في جعل التعليم أكثر فعالية ويعزز ارتباطه باحتياجات المتعلمين والمجتمع.

- أما تعريف "محمد شارف سرير" الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، بعبارة أخرى يعني أنه تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمتربة عن تصرف ما، في موقف معين بطرق مختلفة والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة"⁽³⁾، هذا التعريف يُبيّن العلاقة بين مفهوم الهدف والوعي الإنساني، حيث يُنظر إلى الهدف باعتباره نتيجة للتخطيط المدروس لما قد يترتب عليه من عواقب ونتائج، وفي المجال التربوي يشير ذلك إلى أن الأهداف التعليمية ليست مجرد توقعات عشوائية، بل هي حصيلة عملية تفكير عميق وتخطيط مُسبق لتحقيق غايات واضحة ومحددة.

(1) ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، المجلد 02، (د ط)، (د ت)، ص 463.

(2) محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم، ط2، دار الهدى، الجزائر، 1995، ص 11.

(3) المرجع نفسه، ص 11.

ج. تعريف الهدف التربوي:

يعتبر ماغر، mager الهدف التربوي " وصف لمجموعة من السلوكات والإنجازات التي سيرهن عليها المتعلم من خلال القيام بها على قدرته" ⁽¹⁾، يعتمد تعريف ماغر على إيلاء اهتمام خاص للجوانب العملية والسلوكية للأهداف التربوية، إذ يتم تقييم مدى نجاح العملية التعليمية بناءً على الأداء الفعلي للمتعلمين وقدرتهم على تجسيد السلوكيات أو تحقيق الإنجازات المطلوبة يتناغم هذا النهج بشكل واضح مع إطار المقاربة بالكفاءات، حيث تُصمَّم الأهداف لتجسد الكفاءات التي يُفترض أن يكتسبها المتعلمون، مع التركيز على الجانب التطبيقي بدلاً من الاكتفاء بالمعرفة النظرية وبهذا التصور، تصبح الأهداف التربوية أكثر وضوحًا وقابلة للتقييم والقياس، مما يُسهِّل تتبع مستوى نجاح العملية التعليمية في تحقيق غاياتها المنشودة.

ويعرفه أحمد مذكور " مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها " إلى معنى الهدف التربوي فيقول " الهدف التربوي وصف السلوك المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه بمواقف التعلم" ⁽²⁾، يعتمد هذا التعريف على ربط الأهداف التربوية بالسلوكيات القابلة للملاحظة والقياس، والتي يُفترض أن يكتسبها المتعلم، مما يساهم في تسهيل تقييم مدى تحقيق تلك الأهداف، وتصف الأهداف التربوية في ثلاثة أنواع وهي:

– الغايات التربوية، المقاصد التعليمية، الأهداف الإجرائية (السلوكية).

د. تعريف بيداغوجيا الأهداف:

"هي مقاربة تربوية تشتغل على المحتويات والمضامين في ضوء مجموعة من الأهداف التعليمية التعليمية ذات الطبيعة السلوكية سواء كانت هذه الأهداف عامة أم خاصة، ويتم ذلك التعامل أيضًا في علاقة مترابطة مع الغايات والمرامي البعيدة للدولة وقطاع التربية والتعليم، وتعبير آخر تهتم بيداغوجيا الأهداف بالدرس الهادف تخطيطا وتديرا وتقويما ومعالجة." ⁽³⁾ تركز بشكل رئيسي على تحقيق نتائج تعليمية محددة وقابلة للقياس من خلال عملية تخطيط منهجي ومدرّس مع ذلك، قد يؤدي هذا التركيز المكثف على النتائج إلى إغفال الجوانب الإبداعية في عملية التعليم لذا يصبح من الضروري التكامل بينها وبين أساليب تعليمية أخرى، لا سيما ضمن إطار المقاربة بالكفاءات، لتعزيز شمولية العملية التعليمية وتفعيل مختلف جوانب تعلم المتعلمين.

(1) عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف: كيف تدرس بواسطة الأهداف، ط1، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1989، ص 20.

(2) علي أحمد مذكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 1421 هـ، 2001، ص 130.

(3) جميل حمداوي: البيداغوجيات المعاصرة، ط1، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 2017، ص 23.

1.2.3. خصائص بيداغوجيا الأهداف:

- ✓ "تساعد على تطبيق الأهداف العامة للمنهج الدراسي (هدف عام، مرمى، غاية)" (1).
- ✓ تتيح تقسيم المادة الدراسية إلى وحدات أصغر، مما يسهم في تدريسها بفعالية وحيوية.
- ✓ يستخدمها المعلم كدليل على تخطيطه للدرس، أي أنها تحضير وتجزئة له.
- ✓ تُنقل المعلومات من المدرس للمتعلم بدقة دون تأويل أو اختلاف، يستعمل أفعالا محددة تترجم في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والتقييم.
- ✓ تجعل التقييم أكثر موضوعية ودقة حيث يتم قياس تحقيق الأهداف بشكل محدد وشامل.
- ✓ -تُمكن المتعلمين من فهم المطلوب منهم بوضوح حيث يكون الهدف محددا ومفهوما.
- ✓ معرفة المتعلمين للأهداف الإجرائية في بداية كل حصة دراسية يساعدهم في التركيز على العناصر الضرورية والاستغناء عن العناصر العرضية أو الثانوية.
- ✓ "تساعد على تحديد الوسائل والأنشطة والطرائق التربوية لتحقيق الهدف" (2).
- ✓ تتيح تقسيم المادة الدراسية إلى وحدات أصغر، مما يسهم في تدريسها بفعالية وحيوية.
- ✓ يستخدمها المعلم كدليل على تخطيطه للدرس، أي أنها تحضير وتجزئة له.
- ✓ تُنقل المعلومات من المدرس للمتعلم بدقة دون تأويل أو اختلاف، يستعمل أفعالا محددة تترجم في شكل سلوكات قابلة للملاحظة والتقييم.
- ✓ تجعل التقييم أكثر موضوعية ودقة حيث يتم قياس تحقيق الأهداف بشكل محدد وشامل.
- ✓ -تُمكن المتعلمين من فهم المطلوب منهم بوضوح حيث يكون الهدف محددا ومفهوما.
- ✓ معرفة المتعلمين للأهداف الإجرائية في بداية كل حصة دراسية يساعدهم في التركيز على العناصر الضرورية والاستغناء عن العناصر العرضية أو الثانوية.
- ✓ "تساعد على تحديد الوسائل والأنشطة والطرائق التربوية لتحقيق الهدف" (3).

(1) زورق لخميسي: الأنيس في فن التدريس (التعليم بالأهداف، التقييم، إنجازات، مصطلحات)، ط2، دار الفنون للطباعة والنشر، الجزائر، 1999، ص29.

(2) المرجع نفسه، ص29.

(3) المرجع نفسه، ن ص.

✓ تصنيف الأهداف إلى مهارات ومعارف ومواقف.

1.2.4. متى ظهرت؟ (بيداغوجيا الأهداف):

تعددت الآراء حول بداية الاهتمام بهذا النوع من التدريس، مع اتفاق عام على أنه ظاهرة حديثة تعود للقرن الماضي، ينسب الفضل في تطوير طريقة صياغة الأهداف إلى الأمريكيين "burk" و "wachburne"، كما أشار إلى ذلك "popham" عام 1967، أما "Dolanchir" فقال "إن أول من اقترح طريقة نظرية لصياغة الأهداف هو "F. Bobih" عام 1918، إذ طرح في المقام الأول كهدف عام للتربية، التهيؤ لحياة الرشد وعلى أساس تحديد الجوانب الأساسية التي يركز عليها التعلم، اقترح القيام بعملية تحليل لمختلف النشاطات الاجتماعية، المدنية، الدينية، الصحية، وكذلك القيام بتحليل إنتاجات المتعلمين مع التركيز على الأخطاء التي يرتكبونها"⁽¹⁾ قدم F. Bobih رؤية مبكرة لصياغة الأهداف التربوية، مع التركيز على الإعداد لحياة الرشد وتحليل النشاطات الاجتماعية والأخطاء التعليمية. هذا النهج يُعتبر أساساً لفكرة التخطيط التربوي القائم على تحليل الاحتياجات وتصحيح المسار، وهو ما يتوافق مع تطور الأساليب التربوية الحديثة التي تركز على تحقيق أهداف تعليمية واضحة وقابلة للقياس.

- لكن تلك المحاولة لم تحقق النجاح المطلوب، مما جعل أعمال "R. Tayler" عام 1950 تعتبر أول محاولة منهجية لتحقيق أهداف التعلم، تبع ذلك ما قدمه "B. Bloom" عام 1956، حيث ركز على تحديد الأهداف التربوية، مع انشغاله الأساسي بإيجاد العوائق التي تواجه المدرسين أثناء أداء مهامهم، اهتم "bloom" بالقياس والتقييم وقسم الأهداف إلى مجالين رئيسيين "المعرفي والعقلي" ورغم ذلك لاقت أعماله انتشاراً واسعاً في أمريكا وأوروبا وبقية العالم.

- بعدها جاءت مساهمات "D. Krathwohl" عام 1964 التي صنفت الأهداف بناءً على المجال الوجداني وهو ما لم يتناوله "Bloom، بلوم" في تصنيفه، ومع مرور الوقت أصبح التعليم بالأهداف مكوناً جوهرياً للتربية المعاصرة حيث أسس منهج يحدد الأهداف التربوية ويصوغها صياغة إجرائية تترجم إلى سلوكيات ملموسة يمكن تحقيقها لدى المتعلم، زاد هذا الاهتمام لأن تحقيق وتطبيق الأهداف لم يقتصر على التربية فقط، بل امتد ليشمل مجالات أخرى مثل: الاقتصاد وعلم النفس والصناعة.

- ومن الملفت أن أسباب الاهتمام بالتدريس بواسطة الأهداف كانت متعددة وأبرزها ما أشار إليه "M. Blanget" حول العلاقة الوثيقة بين أزمة التعليم الأمريكي وبداية تحديد أهداف التربية، شهدت أمريكا

(1) جماعة من الباحثين: الأهداف التربوية، ط03، سلسلة علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، 1992، ص26.

خلال خمسينيات القرن الماضي أزمة تعليمية تمثلت في التساؤل عن مدى نفعية ومردودية التعليم أدت تلك الأزمة إلى رفض المناهج التقليدية والحكم عليها بالفشل ما دفع للبحث عن بدائل جديدة مستوحاة من طبيعة المجتمع الأمريكي الصناعي القائم على الفعالية والإنتاجية برز تساؤل في تلك الفترة (إذا كانت المؤسسات الصناعية تعتمد على التسيير العقلاني وتقاس فعاليتها بمدى مردوديتها، فلماذا لا تطبق المبادئ ذاتها على المؤسسات التعليمية؟) ونتيجة ذلك أصبحت مبادئ مثل: تحديد المهام والأهداف علمياً، اختيار وسائل المساعدة، تقييم النتائج من الركائز الأساسية التي بُني عليها التعليم بواسطة الأهداف الإجرائية التي استمدت نجاحها في تلك الفترة.

1.2.5. متى وظفت في قطاع التعليم الجزائري؟

"لقد كانت هذه المقاربة ثاني تجربة تخوضها الدولة الجزائرية حين تبنت المدرسة الأساسية، وقد شهدت فترة أطول من المقاربة السابقة (المحتوى) مما يعكس مدى التجاوب الفعال مع التعليم الهادف"⁽¹⁾. تبنت الجزائر هذه المقاربة كتجربة ثانية بعد تجربة المدرسة الأساسية، حيث تم تطبيقها لفترة أطول مقارنة بالمقاربة السابقة (التي ركزت على المحتوى) هذا يعكس مدى التجاوب الإيجابي مع هذه المقاربة، والتي ركزت على جعل التعليم أكثر هدفاً وفعالية.

- ظهرت هذه المقاربة في الجزائر (أواخر السبعينات وبداية الثمانينات) بعد الإقرار بفشل المقاربة بالمضامين التي ركزت على المحتوى التعليمي دون التركيز على النتائج المرجوة، "حيث نصّبت الجزائر أول لجنة وطنية لإصلاح التعليم 1970، ومن ثم المرحلة التي تأسست عليها المنظومة التربوية وكان من أولوياتها تعريب التعليم سنة (1979، 1980)"⁽²⁾. هنا الجزائر انتقلت إلى مقاربة جديدة بعد فشل سابقتها، مع التركيز على الإصلاح التربوي وتعريب التعليم كخطوة رئيسية لتطوير المنظومة التعليمية وكانت التحولات الرئيسية في النظام التعليمي الجزائري قد بدأت عام 1983، بعد أن تم تنفيذ إصلاحات تعليمية تهدف إلى تحسين فعالية النظام التربوي من خلال التركيز على الأهداف التعليمية بشكل عملي قابل للقياس.

(1) عزوز ميلود: المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر -الواقع والمأمول-، مرجع سابق، ص40.

(2) سعد عبد السلام: التعليم في الجزائر واقع وفاقه، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، جامعة زيان عاشور الجلفة، مجلد 09، العدد 02، السنة 2020، ص116.

1.2.6. عيوب بيداغوجيا الأهداف

الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف

- ❖ الأهداف تُقلّص إلى تعلّيمات لتصبح مجرد تكيف نفعي للتلاميذ مع المهام الموكلة لهم.
- ❖ التركيز على السلوك الظاهري وإهمال العمليات العقلية والفهم العميق (التركيز على المتعلم وسلوكه).
- ❖ تقسيم المعرفة إلى أجزاء صغيرة مما يجعل التعلم آليًا.
- ❖ حصر المحتوى التعليمي في تحقيق أهداف محددة مسبقًا.
- ❖ تقييد حرية المعلم في اختيار طرق التدريس المناسبة.
- ❖ الحد من الإبداع والمبادرة لدى المعلم.
- ❖ إغفال الفروقات الفردية بين المتعلمين مثل الذكاء والثقافة.
- ❖ هي استمرار لبيداغوجيا المضامين حيث يبقى المعلم هو من يبذل الجهد الأكبر في العملية التعليمية، أما المتعلم فدوره سلبي يكتفي بالإنصات وتسجيل المعلومات.
- ❖ يجد المدرس صعوبة في صياغة هذه الأهداف إضافة إلى تكرارها مع كل نشاط تعليمي.

1.3. المطلب الثالث: الفرق بين بيداغوجيا المضامين وبيداغوجيا الأهداف

– سنستعرض الفرق بين البيداغوجيتين من خلال الجدول التالي:

المحور	بيداغوجيا المضامين	بيداغوجيا الأهداف
(1) التعريف	- هي بيداغوجيا تركز على نقل المحتويات والمعارف الموجودة في المناهج الدراسية إلى المتعلم.	- هي بيداغوجيا تركز على تحقيق أهداف تعليمية محددة وقابلة للقياس لدى المتعلمين.
(2) الهدف الأساسي	- اكتساب المعرفة والمعلومات الأكاديمية.	- تحقيق مهارات ومعارف وسلوكيات قابلة للقياس والتقييم.
(3) طريقة التعليم	- تعتمد على التلقين والنقل المباشر للمعلومات المعلم إلى المتعلم.	- تعتمد على تصميم الأنشطة التي تمكن المتعلم من تحقيق الأهداف المحددة مسبقًا.

المحور	بيداغوجيا المضامين	بيداغوجيا الاهداف
(4) دور المتعلم	- المتعلم هو مستقبل سلمي للمعارف دون ان يكون له دور نشط في العملية التعليمية.	- المتعلم هو محور العملية التعليمية يساهم بفعالية لتحقيق الأهداف التعليمية.
(5) دور المعلم	- ناقل للمعارف يركز على تقديم المعلومات كما هي في المناهج الدراسية.	- موجه وميسر للعملية التعليمية يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف من خلال الارشاد.
(6) طريقة التقييم	- يتم التقييم بناء على مدى حفظ واستيعاب المتعلم للمحتوى المعرفي.	- يتم التقييم بناء على تحقيق الأهداف المحددة مسبقا وغالبا باستخدام معايير واضحة.
(7) المحتوى التعليمي	- محتوى محدد مسبقا في المنهاج الدراسي ويركز على المعرفة النظرية.	- يتم اختيار المحتوى بناء على الأهداف المحددة وقد يتضمن معارف نظرية ومهارات عملية.
(8) نقاط القوة	- توفير معرفة اكايمية متكاملة سهولة تحديد المواد الدراسية	- تركز على المهارات العملية والحياة اليومية. توضح نتائج التعلم مسبقا وتحددها.
(9) نقاط الضعف	- قد تؤدي إلى الملل بسبب التركيز الكبير على الحفظ. قد تكون غير مناسبة لتحفيز التفكير النقدي والابداعي.	- تتطلب وقتا طويلا في التخطيط. قد تهمل بعض الجوانب الاكاديمية الغير مرتبطة بالأهداف المباشرة.
(10) امثلة تطبيقية	- تدريس مادة التاريخ من خلال التركيز على الحقائق والتواريخ والاهداف.	- تدريس مادة التاريخ من خلال تحقيق هدف محدد مثل تحليل أسباب حدث تاريخي معين.

2. المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات: النشأة والدلالة

2.1. المطلب الأول: نشأتها:

- ظهر مفهوم الكفاءة أواخر القرن 19 في مجال العمل (الشغل) حيث كان قطاع التكوين من أوائل المجالات التي طُبّق فيها هذا المفهوم، خاصة في تكوين العاملين في المقاولات والأشغال، سواء تعلق الأمر بتكوين آلي أو مستمر أو تكميلي، ونظرا لأن الأهداف المرجوة من هذا التكوين تتميز بوضوحها وترتبط بجوانب مهنية تتطلب مردودية ملموسة، فقد أصبح تحديد هذه الأهداف في صيغة كفاءات أمرا ضروريا، وكان هذا الأمر تفرضه مقتضيات دفاتر الأعباء الموقعة بين المؤسسات الإنتاجية والخدماتية من جهة والمكاتب أو المؤسسات المكلفة بإعداد وتنفيذ برامج التكوين من جهة أخرى.

كما أن مفهوم الكفاءة ارتبط بالتدريبات العسكرية والمناورات القتالية قبل أن يوظف لاحقا في مجال التربية والتعليم ليصبح محور بناء المناهج التعليمية.

يقول محمد بن يحي زكريا "ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات وكانت بداية ظهور هذا المفهوم تحديدا سنة 1968 في الو.م.أ، وانتشرت بعد ذلك في جميع دول العالم فقد عرف هذا المفهوم نموا هاما خلال الثمانينات وذلك بالتأكيد على الكفاية بالمعنى الذي يتحقق في النهاية، النهاية العظمى للتربية المحددة في النصوص الرسمية والمثبتة على الموف المشكل الدال بالنسبة للمادة أو المشترك في مجموعة من المواد والذي تم اختياره على أساس كونه علميا، اجتماعيا، وأخلاقيا في نفس الوقت"⁽¹⁾. ظهر مفهوم التربية القائمة على الكفاءات لأول مرة في الولايات المتحدة عام 1968، ثم انتشر لاحقا في مختلف دول العالم شهد هذا المفهوم تطورا كبيرا خلال الثمانينات، حيث تم التركيز على تحقيق الكفايات كغاية نهائية للتربية، وفقا للنصوص الرسمية والمعايير المحددة. تم اختيار هذه الكفايات بناء على أسس علمية واجتماعية وأخلاقية، مما يجعلها ذات أهمية مشتركة بين المواد الدراسية.

- وتجمع الدراسات على أن بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات نشأت نتيجة صراع بين نظريتين للتعليم:

1 النظرية البنائية: التي تزعمها السويسري "جان بياجيه" وترى أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين الذات والموضوع.

2 النظرية السلوكية: بقيادة الأمريكي "جون واطسن" والروسي "إيفان بافلوف" والتي تؤكد أن التعلم يقوم أو

(1) محمد بن يحي زكريا، عباد مسعود: التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف المقربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، ص65.

ينحصر في مبدأ المثير والاستجابة.

- وفي أواخر الستينات وبداية السبعينات (ظهر تيار المقاربة بالكفاءات) في الولايات المتحدة الأمريكية كمنهج بيداغوجي يركز على تطوير الكفاءات، جاء ذلك استجابة لقلق أولياء الأمور من ضعف الكفاءات لدى معلمي أبنائهم، الأمر الذي انعكس سلباً على سير عملية تعليم الأطفال.
- في عام 1989 بذل الفرنسيون جهوداً كبيرة لإدماج الكفاءات في مناهج التعليم الابتدائي والثانوي، وقد وُضعت كراسات تضمنت الكفاءات المطلوبة بنهاية كل مرحلة تعليمية، وفي عام 1993 طبقت هذه المقاربة في التعليم الابتدائي وهدفت إلى إدماج التعلّيمات.
- في كندا أعلنت المديرية العامة للتعليم الإجمالي تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في برامج التكوين العام وما قبل الجامعي.

نتيجة التطورات العلمية والتقنية المتسارعة، وظهور مهن جديدة بتقنيات معقدة أصبح من اللازم على بيداغوجيا (المقاربة بالكفاءات) أن تركز على إعداد أفراد مؤهلين، لم تعد الكفاءة تعني تنفيذ سلوكيات آلية وجزئية فقط، بل أصبحت تهدف إلى تمكين الأفراد التكيف المستمر مع بيئات عمل ديناميكية ومتغيرة بفعل الإدماج المتسارع للتكنولوجيا المتقدمة.

2.2. المطلب الثاني: معنى المقاربة بالكفاءات

تحتوي على كلمتين: مقارنة وكفاءة.

1. تعريف المقاربة

أ. لغة: من "قَرَبَ قَرَابًا، أَقْرَبَهُ: عَمِلَهُ الْقُرَابُ، وَالْقَرَابَةُ: الْقَرِيبُ، قَارَبَ فُلَانٌ فِي أُمُورِهِ إِذَا اقْتَصَدَ الْمُقَرَّبَةُ الْمَنْزِلَ، وَأَصْلُهُ مِنَ الْقُرْبِ وَهُوَ السَّيْرُ"⁽¹⁾. من الجذر "قرب"، وترتبط بمعاني القرب، الاقتصاد، التوسط، والسَّيْر نحو شيء ما.

"القرب نقيض البُعد، قُرِبَ الشَّيْءُ بِالضَّمِّ، يَقْرُبُ قُرْبًا وَقُرْبَانًا، وَقُرْبَانًا أَي دَنَا"⁽²⁾، ما يعني اقتراب التلميذ من تحقيق المطلوب.

(1) ابن منظور: لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد 01، 1990، مادة (قرب).

(2) المرجع نفسه، ص622، مادة (قرب).

من "قرب قربا وقربانا: دنى فهو قريب"⁽¹⁾. أي "قريب" هو من يكون على مسافة قصيرة من شيء ما.

ب. اصطلاحًا:

"الانطلاق في مشروع ما، أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي"⁽²⁾، أي مجموع التصورات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي وتخطيطه وتقديمه.

"الخطة الموجهة لنشاط ما، يكون مرتبطا بتحقيق أهداف معينة في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات"⁽³⁾، أي إذا هي أسلوب أو منهجية تستخدم لدراسة مشكلة أو موضوع معين. أما في معجم التربية تعرف المقاربة بأنها:

"كيفية دراسة المشكل أو معالجة أو بلوغ غاية، وترتبط بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الذي يحبذه وترتكز كل مقاربة بإستراتيجية للعمل"⁽⁴⁾، فالمقاربة هي رؤية أو تصور أو خطة عمل قابلة للتنفيذ، تصاغ ضمن إطار مسبق يراعي جميع العوامل التي تسهم في تحقيق الهدف المطلوب.

2. تعريف الكفاءة:

أ. لغة:

"كافأه على الشيء مكافأة، وكفاه: جازاه، والكفيء النظير، كذلك... ومنه الكفاءة في النكاح هو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في دينها وغيره..."⁽⁵⁾، والكفاءة للعمل "القدرة عليه وحسن تصريفه"⁽⁶⁾ "الكفاءة" ترتبط بالمساواة والمماثلة، كما تعني القدرة على أداء عمل معين بمهارة وحسن تصرف.

ب. اصطلاحًا:

"مجموعة قدرات مدججة، تمكن المتعلم من مواجهة وضعية ما، والتعامل معها بطريقة ملائمة"⁽⁷⁾،

- (1) الطاهر أحمد الزاوي: ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة، ج3، ط1، دار المعرفة، بيروت، لبنان، 1979، ص579.
- (2) عزيزي عبد السلام: مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، ط1، دار ربحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص147.
- (3) زحني بهية: المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلة أبحاث، الجزائر، المجلد 02، العدد 02، ديسمبر 2014، ص184.
- (4) عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية، ط1، الرباط، ص45.
- (5) ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص152، مادة (كفأ).
- (6) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ط4، مكتبة الشروق الدولية، مصر، 2004، ص791.
- (7) السعيد مزروع: التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة الجزائر، المجلد 01، العدد 3، سبتمبر 2012، ص191.

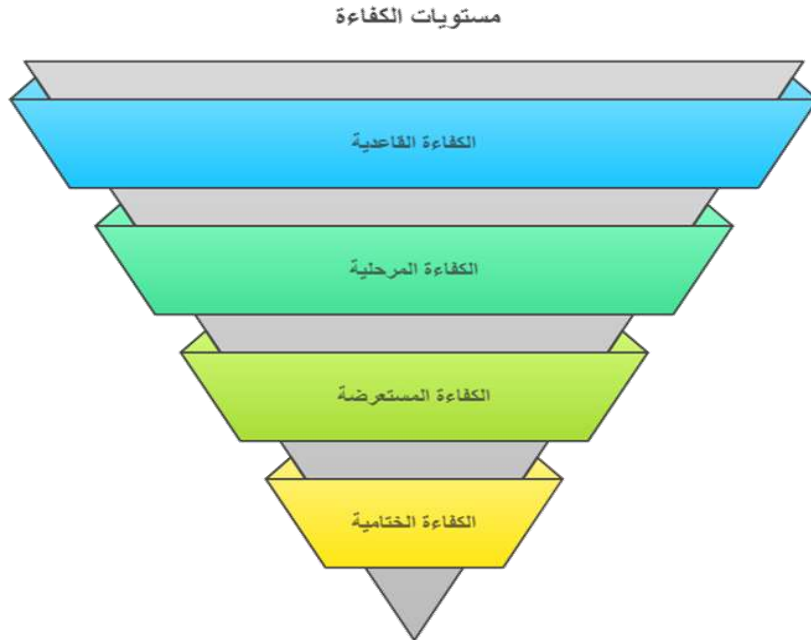
إذن هي مجموع المعارف والمهارات التي يكتسبها الطالب في مساره الدراسي والتي تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة (القسم) أو خارجه.

يعرفها (محمد الدريج): "الكفاءة هي نظام من المعارف الذهنية أو المهارية التي تُنظَّم في خطوات إجرائية تمكن في إطار فئة من الوضعيات التعرف على المهمة الإشكالية وحلها بنشاط وفعالية"⁽¹⁾. أي أن الكفاءة هي مجموعة من المعارف والمهارات المنظمة في شكل إجراءات، مما يسمح للفرد بالتعرف على المشكلات وحلها بفعالية ضمن مواقف معينة.

يرى ليفي لوبواي Levy Leboyer أن الكفاءة تعبر عن الرصيد السلوكي للفرد والذي يجعله فعالاً في وضعية معينة، هذا التعريف يسلط الضوء على الجانب العملي للكفاءة، حيث لا يقتصر الأمر على المعرفة النظرية فقط، بل يشمل أيضاً القدرة على تطبيق هذه المعرفة في سياقات واقعية.

يعرفها (محمد بوعلاق): "بأنها نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية، التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادراً على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات"⁽²⁾. أي أنها مجموعة من المعارف، سواء كانت مفاهيمية (نظرية) أو إجرائية (عملية)، منظمة بطريقة تمكن الفرد من التصرف بفعالية عند مواجهة وضعية معينة، أو عند إنجاز مهمة، أو حل مشكلة.

2.2.1. مستويات الكفاءة



– الشكل 01 هرم يبين مستويات الكفاءة.

(1) محمد الدريج: التدريس الهادف، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة العربية، 2004، ص295.
(2) محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البلدة الجزائر، 2004، ص209.

1. الكفاءة القاعدية:

هي المستوى الأول من الكفاءات، تتصل مباشرة بالوحدة التعليمية، وهي الأساس الذي تبنى عليه بقية الكفاءات، وإذا أخفق المتعلم في اكتساب هذه الكفاءة بمؤشرات المحددة، فإنه سيواجه صعوبات وعوائق في بناء الكفاءات اللاحقة (المرحلية)، ثم الكفاءات المستعرضة، والختامية في نهاية السنة الدراسية، ويؤدي به ذلك الإخفاق إلى العجز الكلي على التعامل مع الوضعيات المختلفة، ويترتب عليه فشل عام في التعلم⁽¹⁾. تُعد مجموعة نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية بمثابة حجر الأساس، فهي توضح بدقة ما يُتوقع من المتعلم أن ينجزه أو يكون قادرًا على أدائه تحت ظروف محددة. لهذا السبب، يجب على المتعلم إتقان هذه النواتج لضمان انتقاله بسلاسة إلى تعلم مفاهيم ومعارف جديدة لاحقًا، حيث تشكل هذه النواتج القاعدة التي يُبنى عليها التعلم المستقبلي.

2. الكفاءة المستعرضة:

"مكونة من مجموعة من التعلّيمات المتقاطعة أو المعارف المدججة من مجالات متنوعة مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر أو هي تركيب لمجموعة من الكفاءات المتقاطعة في مجال معرفي واحد أو أكثر ويمكن أن تكون متعلقة بكفاءة قاعدية أو كفاءة مرحلية أو كفاءة ختامية"⁽²⁾، الكفاءة العرضية يمكن استثمارها في مجموعة متنوعة من الحالات التي قد تتشابه أو تختلف من حيث العوامل، وذلك من خلال عملية التكيف أو التحويل على سبيل المثال، تُعد مهارة القراءة كفاءة عرضية أو أفقية، لأنها أداة تُستخدم في العديد من المجالات، سواء العلمية أو اللغوية.

3. الكفاءة المرحلية:

"إنها مرحلية دالة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النهائية لجعلها أكثر قابلية للتجسيد، تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين، وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التلميذ جهرًا ويراعي الأداء الجيد مع فهم ما يقرأ يبين هذا المستوى من مجموعة الكفاءات القاعدية الأساسية ويتحقق بناء هذا النوع من الكفاءات عبر مرحلة زمنية (صيرورة) قد تستغرق شهرًا أو ثلاثًا أو مجالًا معينًا، ويتم بناؤها على المجال التالي: كفاءة قاعدية 1 + كفاءة قاعدية 2 + كفاءة قاعدية 3 = كفاءة مرحلية"⁽³⁾، تمثل مستوى وسيطاً يقع بين الكفاءة القاعدية والكفاءة النهائية يتم بناؤها بشكل تدريجي على مدى فترة زمنية محددة، سواء كانت شهرًا،

(1) خير الدين هني: مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، مطبعة عين البنيان، الجزائر، 2005، ص 80.

(2) المرجع نفسه، ص 77.

(3) بن سليم حسين، زرقط بولرباح: التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم الانسان والمجتمع، جامعة عمار ثلجي، الاغواط، الجزائر، المجلد 08، العدد 03، 2019، ص 217.

فصلاً دراسياً، أو ضمن مجال معين تتكون هذه الكفاءة من دمج عدة كفاءات قاعدية بهدف تحقيق هدف تعليمي أكثر شمولاً وتكاملاً.

4. الكفاءة الختامية:

وهي مجموع الكفاءات المكتسبة التي يمكن للمتعلم أن يكون قادر على أدائها والقيام بها في نهاية السنة الدراسية بعد تنميتها وتطويرها⁽¹⁾، تعبر عن الهدف التعليمي الأسمى، إذ تتيح للمتعلم استثمار جميع الكفاءات التي اكتسبها على مدار العام لإنجاز مهام معقدة بطريقة شاملة وفعالة.

2.2.2 أنواع الكفاءة: للكفاءة أنواع نذكر منها:

1. الكفاءة المعرفية:

"وهي تلك الكفاءات التي تتضمن المعارف، والمفاهيم التي يتمكن منها المدرس، ويزودها للمتعلم ويندرج تحت هذا العنوان تمكن المدرس من المادة التي يدرسها، والإحاطة بكل ماله صلة بها، وما حصل عليها من تطورات، أو التغيرات والإلمام بكل ما يستجد في إطارها."² تشير الكفاءات المعرفية إلى قدرة المعلم على إتقان المعارف النظرية المتعلقة بالمادة التي يقوم بتدريسها، بالإضافة إلى الإلمام بكل ما يستجد من معارف مرتبطة بتلك المادة يتيح ذلك للمعلم أن يشكل أساساً معرفياً قوياً يعتمد عليه المتعلم في المراحل الدراسية المقبلة.

"غير أن الكفاءات لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر، واستخدام أدوار المعرفة، ومعرفة طرق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية، وتنمية مهارات ما وراء المعرفة⁽³⁾. فالكفاءات المعرفية تنقسم إلى جانبين رئيسيين: الأول يتمثل في الرصيد المعرفي النظري الذي يكتسبه الفرد، أما الثاني فيتمثل في قدرته المستمرة على البحث، والاستفادة من المعرفة عبر توظيفها بشكل مناسب وفقاً لفاعليتها في مختلف المواقف بالإضافة إلى ذلك، يُستخدم هذا الجانب لتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة.

2. كفاءات الأداء:

"وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكلة، فالكفاءات هنا تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، كما تتعلق بالمهارات التعليمية داخل الصف، مثل: استخدام أدوات التقويم ومعايير تحقيق هذه الكفاءات هو القدرة

(1) وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الأساسي ج2، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية، 2005، ص 163.

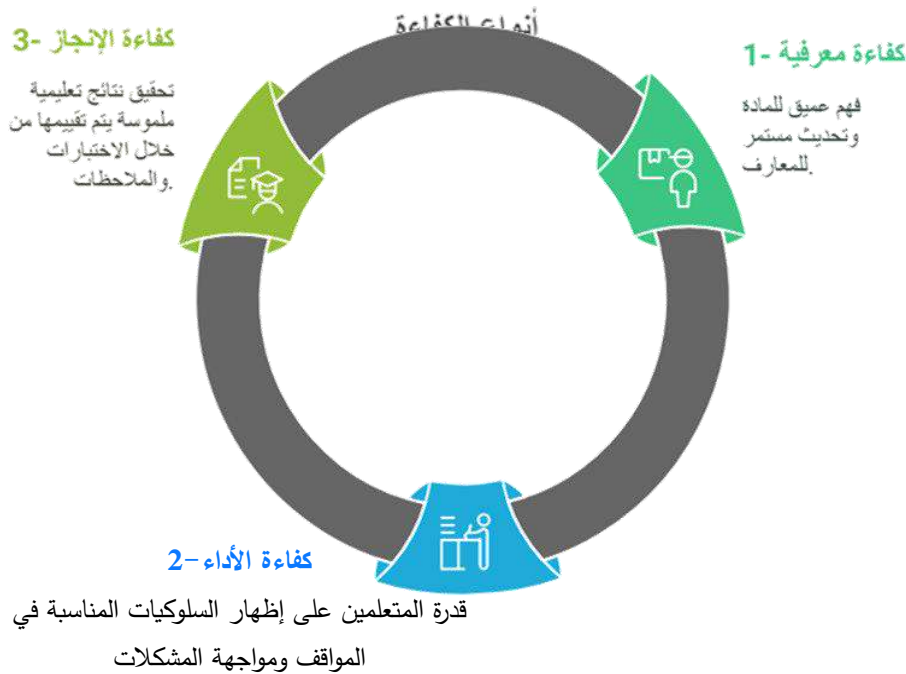
(2) محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2007، ص 54.

(3) كريمان بدير: التعليم النشط، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 182.

على القيام بالسلوك المطلوب⁽¹⁾ أي أنها قدرة المتعلم على إظهار سلوك معين عند مواجهته لوضعية معقدة، ويُقصد بها تنفيذ السلوك المطلوب بطريقة تتناسب مع الموقف. وبذلك، يُعد الأداء جوهر الكفاءات وأساسها.

3. كفاءات الإنجاز أو النتائج:

إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلاك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين "فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها⁽²⁾". وبالتالي فالكفاءات الانجازية هي كل ما ينجح المعلم في تحقيقه من نتائج معرفية وعلمية يقوم بنقلها إلى المتعلمين ويتم تقويم هذه الكفاءات إما عن طريق إجراء الاختبارات النهائية التي تعكس درجة استيعاب المتعلمين، أو من خلال ملاحظاته المباشرة للتغيرات التي تطرأ على سلوكياتهم داخل قاعة الدرس.



– الشكل 02: أنواع الكفاءة.

3- تعريف المقاربة بالكفاءات: يمكن تعريفها بأنها:

"بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات،

(1) بكى بلمرسلي: المقاربة بالكفاءات، وزارة التربية الوطنية، 2014، ص10.
 (2) ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي: بناء وضعية تعليمية علمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة طاهري محمد بشار، الجزائر، المجلد 10، العدد 2، جوان 2018، ص 53.

وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ومن ثم فهي اختيار منهجي يُمكنُ المتعلم من النجاح في الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة⁽¹⁾. يُبرز هذا التعريف أهمية التعلم الوظيفي الذي لا يقتصر على المعرفة النظرية، بل يسعى إلى تحويلها إلى مهارات قابلة للتطبيق، فالمقاربة بالكفاءات تجعل التعليم أكثر ارتباطاً بالحياة اليومية.

ويعرفها محمد الصالح حثروبي "هي تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفايات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعليم وانتقاء المحتويات وأساليب التقويم وأدواته"⁽²⁾. يعكس هذا التعريف الطبيعة الشمولية للمقاربة بالكفاءات، حيث لا تقتصر على نقل المعارف، بل تشمل جميع مكونات العملية التعليمية، من المناهج إلى طرق التقييم، كما يوضح أن هذه المقاربة تعتمد على مخرجات واضحة (الكفايات المتحققة)، ما يجعل التعلم أكثر تركيزاً على النتائج العملية بدلاً من الاقتصار على الحفظ والاستظهار.

ويعرفها فيليب بيرنو "هي القدرة على تعبئة مجموعة من الموارد المعرفية (معارف، قدرات، معلومات...) بغية مواجهة جملة من الوضعيات بشكل ملائم وفعال"⁽³⁾، إذن هي بيداغوجيا تهدف إلى تطبيق المتعلم لما اكتسبه من معارف في الفصل الدراسي وفي حياته اليومية العملية.

- "تعتمد المقاربة بالكفاءات إلى جعل المتعلم يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن حلول مختلفة في الوضعيات المشكلة التي تدعي إلى علاجه"⁽⁴⁾، أي أنها تساعد المتعلمين على إيجاد حلول للمواقف الصعبة التي تواجههم في مسارهم التعليمي.

- وتعتمد هذه المقاربة على "برامج تعليمية محددة مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنسيقها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية الضرورية لإكسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الاندماج السريع والفعال في مجتمعه"⁽⁵⁾. يؤكد هذا الطرح على الطابع الوظيفي للمقاربة بالكفاءات، حيث يصبح التعلم موجهاً نحو تهيئة الفرد للحياة العملية والاجتماعية، بدلاً من الاكتفاء بالمعرفة النظرية المجردة.

(1) سهيلة عيشاوي: المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، المجلد 32، العدد 02، ديسمبر 2014، ص420.

(2) محمد الصالح حثروبي: مدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2002، ص112.

(3) جميل حمداوي: البيداغوجيات المعاصرة، مرجع سابق، ص39.

(4) وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة للتعليم العام والتكنولوجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ص03.

(5) سهيلة عيشاوي: المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية، مرجع سابق، ص420.

- فالمقاربة بالكفاءات تعد طريقة تربوية تهدف إلى تنمية قدرات المتعلمين العقلية أثناء الأنشطة التعليمية، تعتمد على إستراتيجيات تعليمية تركز على "الوضعيات المشكلة" لتساعد المتعلمين على تطوير مهاراتهم لمواجهة المشاكل التي قد تواجههم في حياتهم اليومية وهي منهجية تعليمية تركز على تطوير القدرات العملية والمهارات التي يحتاجها المتعلم لتوظيف المعرفة بشكل فعال في مواقف حياتية أو مهنية، تهدف هذه المقاربة إلى تمكين المتعلم من اكتساب كفاءات متكاملة تشمل المعارف والمهارات والسلوكيات بدلاً من الاكتفاء بحفظ المعلومات بشكل نظري.

2.2.3. مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم على جملة من المبادئ:

1. الإجمالية: معنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقاً من وضعية شاملة (وضعية معقدة، نظرة عامة، مقاربة شاملة).

- يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة، التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية والمعرفة الفعلية.

2. البناء: أي تفعيل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظيم المعارف.

- يعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية، حية يتعلق الأمر بعودة المتعلم إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.

3. التناوب: الشامل (الكفاءة)، الأجزاء (المكونات)، الشامل (الكفاءة).

- يسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة إلى مكوناتها ثم العودة إليها.

4. التطبيق: بمعنى التعلم بالتصرف (Apprendre Par Agir).

- يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها، بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف، يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطاً في تعلمه.

5. التكرار: أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المحتويات.

6. الإدماج: بمعنى ربط العناصر المدروسة ببعضها البعض، لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي.

- يعتبر هذا المبدأ أساساً في المقاربة بالكفاءات وذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرر بأخرى.

7. التمييز: أي الوقوف على مكونات الكفاءة، من سياق ومعرفة (سلوكية، فعلية، دلالية).

- يتيح هذا المبدأ للمتعلم التمييز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.

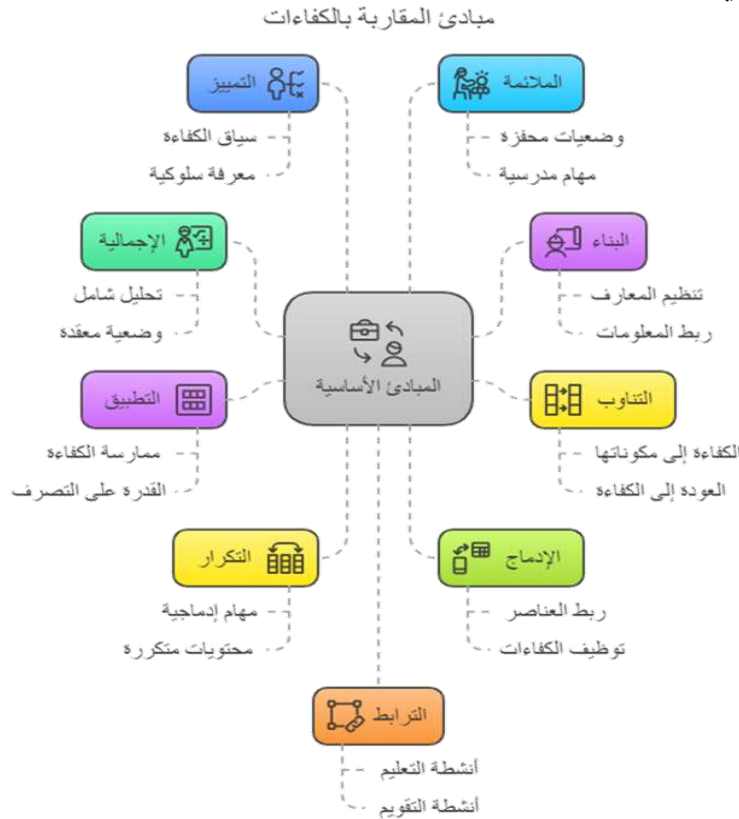
8. الملائمة: أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم حيث يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية من واقع المتعلم المعيش، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه.

9. الترابط: يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم، التي ترمي كلها إلى إتمام الكفاءة واكتسابها.

10. التحويل: أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة.

- ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي تم فيها التعلم⁽¹⁾.

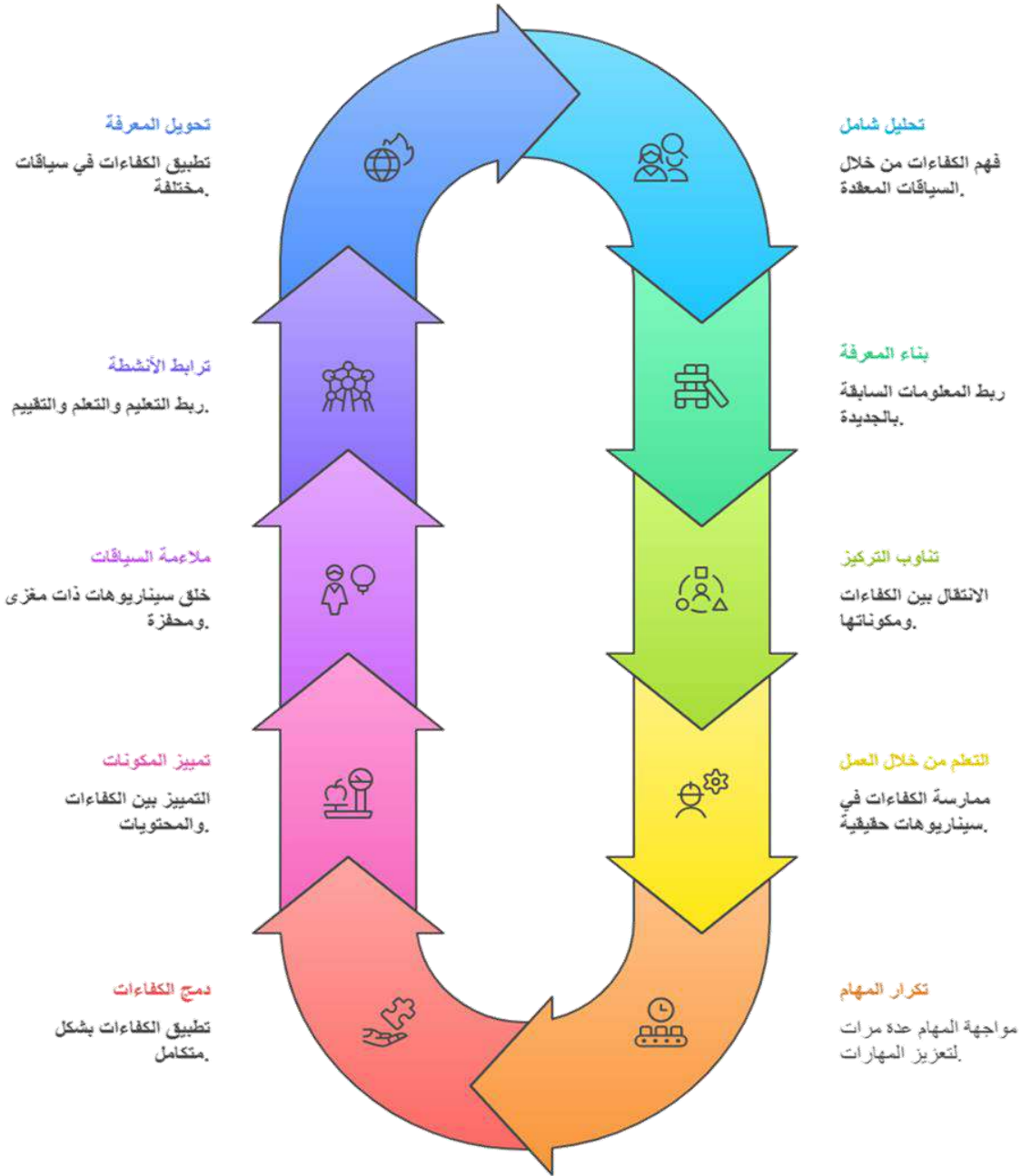
- في الشكل الآتي مبادئ المقاربة بالكفاءات:



الشكل 03: مبادئ المقاربة بالكفاءات.

(1) الأزهر معامير: المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية السنة أولى ابتدائي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015، ص-ص 37-38-39.

دور المبادئ في التعلم القائم على المقاربة بالكفاءات



الشكل 04: دور المبادئ في التعلم القائم على المقاربة بالكفاءات.

المبادئ العشرة للمقاربة بالكفاءات تركز على التعلم النشط والتكاملي، مع إيلاء أهمية كبيرة للتطبيق، الإدماج، والتكرار لضمان تحقيق اكتساب فعلي للكفاءات. هذه الطريقة تساهم في دعم حرية المتعلم وتطوير مهاراته في حل المشكلات، لكنها تستلزم وجود بيئة تعليمية ملائمة وأدوات تقييم فعالة، يعتمد نجاح تنفيذها على مهارة المعلم في ابتكار وضعيات تعليمية محفزة وواقعية.

2.2.4. خصائص المقاربة بالكفاءات: تتلخص أهم خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- ✓ تجعل المتعلم محور العملية التعليمية وتركز على نشاطه وفعاليته.
- ✓ تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين وتكيف التعليم وفقا لقدراتهم.
- ✓ تنمي القدرة على حل المشكلات ومواجهة الوضعيات المعقدة.
- ✓ تحقق التكامل بين المعارف والمهارات.
- ✓ تعزز العمل الجماعي وتنمي مهارات التواصل.
- ✓ تعزز التعليم الذاتي وتطور التفكير النقدي.
- ✓ تقديم أنشطة ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.
- ✓ تشجيع الاستقلالية والمبادلة لدى المتعلم.

أهم ما نستخلصه من هذا العنصر هو أن المقاربة بالكفاءات تركز على وضع المتعلمين وفي قلب العملية التعليمية وتشجعهم على بناء معارفهم بأنفسهم، وهذا ما يولد القدرة لديهم على استخدام المعارف والمهارات التي تعلموها سابقاً لحل المشكلات بشكل فعال.

2.2.5. أهداف المقاربة بالكفاءات: تسعى المقاربة بالكفاءات لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- ✓ "تكريس حرية المتعلم وحتى المعلم" (1).
- ✓ مساعدة المتعلم على توجيه مهاراته بما يناسب قدراته.
- ✓ تدريب المتعلم على الربط بين مختلف المعارف واستخدامها لحل المشكلات.
- ✓ تشجيع المتعلم على إبراز طاقاته والتعبير عن نفسه.
- ✓ اعتماد وسائل تعليمية ومنهجية مناسبة للمادة الدراسية.
- ✓ مساعدة المتعلم على تكوين فهم شامل للظواهر المحيطة به.
- ✓ تعزيز قدرة المتعلم على تطبيق المهارات المكتسبة في حياته اليومية.
- ✓ تنمية قدرات المتعلم في التفكير والعمل به.
- ✓ الاعتماد على مبدأ التعليم وربطه بالحياة والواقع.

✓ "العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية (1)".

2.2.6. المرجعيات العلمية للمقاربة بالكفاءات: تركز المقاربة بالكفاءات على مرجعيات وأسس عديدة

نذكر منها:

أ- علم النفس الفارقي:

تستند المقاربة بالكفاءات إلى نتائج علم النفس الفارقي التي مؤداها أن الأفراد لا يتشابهون أبداً، حتى ولو توفروا بيولوجيا على الرصيد الوراثي نفسه، كما هو الحال بالنسبة للتوائم المتطابقة، فهناك دائماً فوارق بينهم لأن لكل متعلم خبرته وتجربته وإستراتيجيته الخاصة في التعلم، وهذا كان سبباً في ظهور اتجاه بيداغوجي يقوم على تفريد التعليمات تبعاً لحاجات وإستراتيجيات كل فرد²، علم النفس الفارقي يشير إلى أن الأفراد يتباينون في قدراتهم وإستراتيجياتهم التعليمية، مما يتطلب تكيف التعليم ليتناسب مع احتياجات كل متعلم بشكل فردي.

ب- نظرية الذكاءات المتعددة:

1- مفهوم الذكاءات المتعددة:

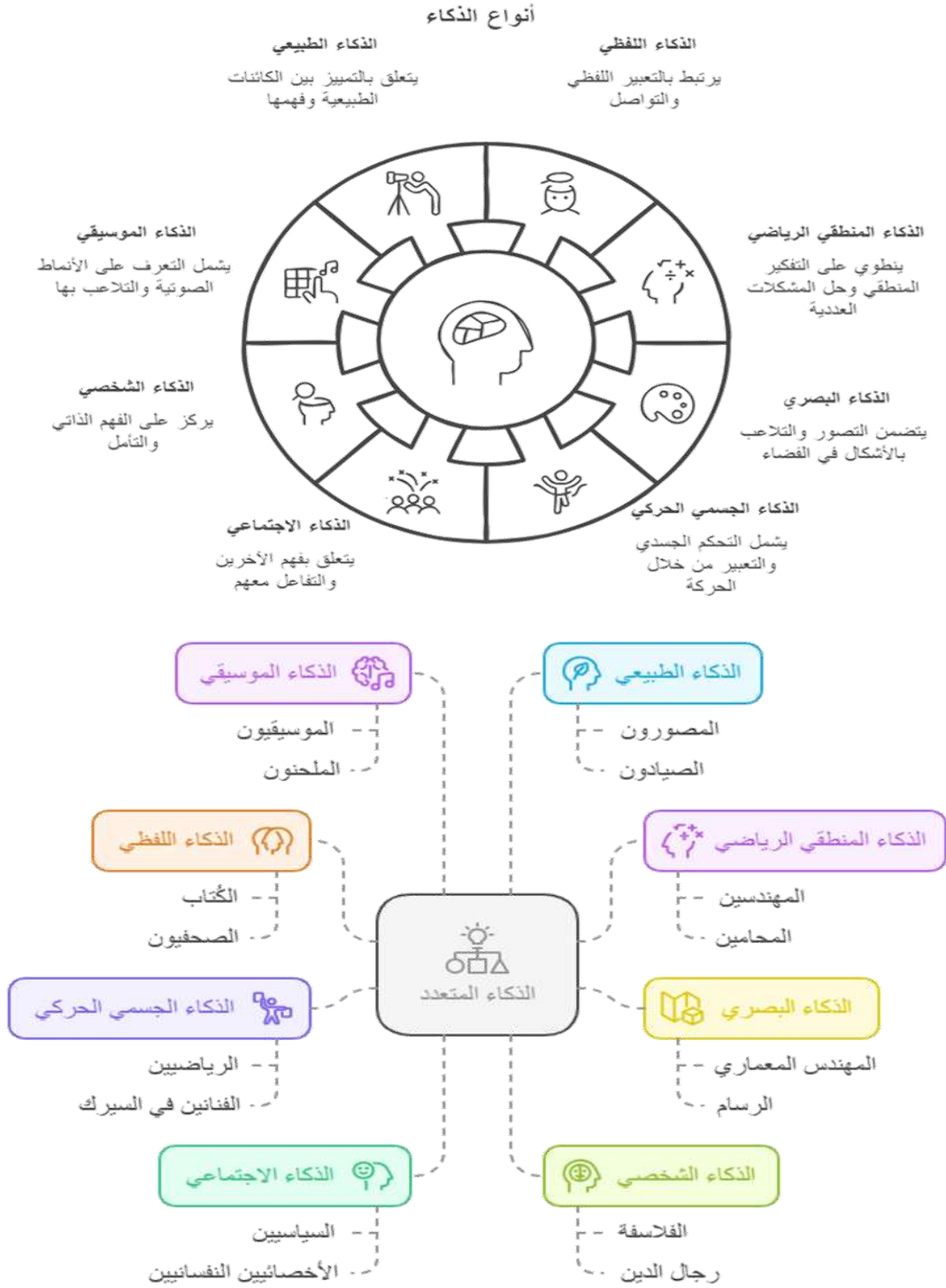
لقد عرف جاردنر نظرية الذكاءات المتعددة بأنها مجموعة القدرات البيو نفسية الكامنة لمعالجة المعلومات والتي يمكن تنشيطها في البيئة الثقافية لحل المشكلات وتشكيل أو ابتكار نواتج ذات قيمة من المواقف الطبيعية في نطاق ثقافة واحدة على الأقل⁽³⁾، نظرية الذكاءات المتعددة التي قدمها جاردنر تشير إلى أن الذكاء ليس مجرد قدرة واحدة، بل هو مجموعة متنوعة من القدرات البيولوجية والنفسية التي تنمو وتتطور بتأثير البيئة الثقافية، مما يساهم في حل المشكلات وتنمية الإبداع.

(1) المركز الوطني للوثائق التربوية: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، د ط، سلسلة موعذك التربوي، العدد 17، د ت، ص 11.

(2) محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2012، ص 33.

(3) رندة محمود الشيخ: الذكاءات المتعددة وأثرها على مستويات التفكير، ط 1، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر، 2001، ص-ص 32-33.

يمكن الإشارة إلى أنواع الذكاءات المتعددة في الخطاطة التالية:



الشكل 05: أنواع الذكاءات المتعددة.

2- الفوائد التربوية لاستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في المدارس:

- إمكانية التعرف على القدرات العقلية بشكل أوسع: فالرسم والموسيقى والتلحين التقاط الصور الطبيعية أو الفوتوغرافية كلها أنشطته حيوية تسمح بظهور نماذج وأنماط تربوية وتعليمية جديدة مثلها في ذلك

مثل الرياضيات واللغات.

➤ تقديم أنماط جديدة للتعليم تقوم على اشباع احتياجات التلاميذ ورعاية الموهوبين والمبتكرين بحيث يكون الفصل الدراسي عالم حقيقي للتلاميذ خلال اليوم الدراسي وحتى يصبح التلاميذ أكثر كفاءة ونشاطا وفاعلية في العملية التعليمية.

➤ تزيد أدوار ومشاركة الآباء والمجتمع في العملية التعليمية: وهذا يحدث من خلال الأنشطة التي يتعامل من خلالها التلاميذ مع الجماهير ومع الأفراد المجتمع المحلي خلال العملية التعليمية.

➤ قدرة التلاميذ على تنمية مهاراتهم وقدراتهم المعرفية: وكذلك دافعهم الشخصي نحو المادة احترامهم لذواتهم.

➤ عندما نقوم بالتدريس من أجل الفهم والاستيعاب سوف يتجمع لدى التلاميذ ويتكون لديهم العديد من المهارات والخبرات الإيجابية والقابلة نحو التكوين نماذج وأنماط جديدة لحل المشكلات في الحياة⁽¹⁾.

"لقد دأبت مختلف النظم التربوية على إيلاء الذكاء اللغوي والذكاء الرياضي أهمية بالغة مقارنة مع الذكاءات نظرًا لحاجة المجتمعات إليها جميعًا، ونظرًا لأن بعض الأفراد لهم استعدادات في ذكاءات دون أخرى، فينبغي احترام هذه الاستعدادات دون الاضرار بالتنوع والتكامل المطلوب لتشكيل شخصية متوازنة متكاملة"⁽²⁾.

ج- النظرية البنائية:

1- مفهوم النظرية البنائية:

يعرفها خليل يوسف الخليلي بأنها "موقف فلسفي يزعم أن ما يدعى بالحقيقة ماهي إلا تصور ذهني عند الإنسان معتقدا أنه تقصاها واكتشفها، وبذلك فإن ما يدعى بالحقيقة ليس إلا ابتداء تم من قبله دون وعي بأنه هو الذي ابتدعها واعتقادا منه بأن هذه الحقيقة موجودة بشكل مستقل عنه، في حين أنها من ابتكاره هو، وتكمن في دماغه، وتصبح هذه الإبتداعات أو التطورات الذهنية هي أساس نظرتة إلى العالم من حوله وتصرفاته وإزاءه"⁽³⁾، تبرز النظرية البنائية أن الحقيقة ليست ثابتة أو مستقلة عن الفرد، بل تُعتبر نتاجًا ذهنيًا يقوم الشخص بتشكيله من خلال تصوراتهِ وتفسيراته الشخصية للواقع المحيط به، تُعد النظرية البنائية من أهم نظريات التعلم الحديثة، حيث ترى أن المتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلمي، بل يبنئها بنفسه من خلال التفاعل مع البيئة والخبرات السابقة، وتركز هذه النظرية على دور النشاط الذاتي للمتعلم في تكوين

(1) محمد عبد الهادي حسين: قياس وتقييم قدرات الذكاء المتعددة، ط1، دار الفكر، الأردن، 2003، ص24.

(2) محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص34.

(3) خليل يوسف الخليلي وآخرون: تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1، دار القلم، دبي، الامارات العربية المتحدة، 1417، ص435.

المعرفة، بدلاً من أن يكون مجرد متلقٍ سلبي للمعلومات.

2- مفهوم التعلم عند البنائيين:

التعلم من المنظور البنائية التكيفات الحادثة في المنظمات المعرفية الوظيفية للفرد والتي تحدث لمعادلة التناقضات الناتجة تفاعله عن مع معطيات العالم التجريبي ولو تأملنا ذلك المفهوم فإننا نجد مفعماً بفكر جان بياجيه ولا غرابة في ذلك فمعظم منظري البنائية المحدثين وهم الذين نظروا للبنائية بعد بياجيه يعتبرونه واضع اللبنة الأولى للبنائية، فهو القائل بأن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة ونحن نقول في هذا المقام أنه يعتبر صرح البنائية وعلى الأخص فيما يتعلق بمنظورها السيكلوجي عن اكتساب المعرفة⁽¹⁾ يرى البنائيون أن التعلم يمثل عملية تكيف معرفي تنشأ عندما يسعى الفرد إلى تحقيق توازن بين معارفه السابقة والتجارب الجديدة التي يمر بها، هذا المفهوم مستمد من نظرية جان بياجيه، التي تؤكد أن المعرفة تتشكل من خلال التفاعل الدائم مع البيئة المحيطة.

3- تعريف التعلم البنائي:

يعرفه محمد وآخرون: "طريقة تدريس تساعد الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم وربطها بالمفاهيم والمعارف السابقة، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ويتم من خلال هذه الطريقة تنمية القدرة على استرجاع المعلومات وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وتنمية مهارات التفكير العليا، ومهارات حل المشكلات".⁽²⁾ يُعرِّف الباحث هذه العملية بأنها منهج يستند إلى الفلسفة البنائية، والتي تُشدد على ضرورة أن يكون التعلم ذا معنى، ولتحقيق ذلك ينبغي على المتعلم توظيف معارفه السابقة وخبراته المخزنة في بنيته المعرفية، مما يمكنه من استيعاب المفاهيم الجديدة وبنائها وفي إطار هذا النهج، يُقدّم الدعم للمتعلمين لمساعدتهم على تشكيل مفاهيمهم واكتساب المعرفة العلمية.

4- أبرز منظري النظرية البنائية:

أ. جان بياجيه: عالم نفس وفيلسوف سويسري طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال وهي بما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية، أنشأ بياجيه عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في سويسرا جنيف وترأسه حتى مماته سنة 1980 ويعتبر بياجيه رائد المدرسة البنائية في علم النفس ركز على

(1) حسن حسين زيتون، كمال عبد العيد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1423هـ-2009م، ص 81.

(2) محمد نبيل وآخرون: أثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي واتجاههم نحو مادة الفلسفة، مجلة دراسات تربوية، المجلد 5، العدد 17، السنة 2012م، ص 138.

التعلم التجريبي والتفاعل مع البيئة.

ب. جون ديوي: فيلسوف ومربي وعالم نفس أمريكي ومن زعماء الفلسفة البراغماتية، اشتهر بأبحاثه حول نمو الطفل والتعلم المعرفي، حيث أسس نظرية النمو المعرفي التي تشرح كيفية تطور المعرفة لدى الأطفال عبر مراحل مختلفة.

5- المبادئ الرئيسية للتعلم البنائي:

يتخذ التعلم البنائي طابعًا خاصًا يميّزه عن أساليب التعلم في إطار النظريات الأخرى، ويتجلى ذلك من خلال مجموعة من المبادئ التي حددها أبو عطا، ومن بينها:

1. "التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه.
2. المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.
3. الهدف من عملية التعلم إحداث تكيفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.
4. مواجهة المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية تهيئ أفضل ظروف للتعلم.
5. تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
6. إن فعل بناء المعنى هو فعل عقلي يحدث داخل الدماغ.
7. التعلم عملية تحتاج لوقت⁽¹⁾ "

6- النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية:

النظرية البنائية هي إحدى النظريات التربوية التي تركز على البناء الذاتي للمعرفة والتعلم. تعتبر هذه النظرية مرجعًا مهمًا في مجال التعليم وتأثيرها على الممارسات التربوية كبير، تقوم النظرية البنائية على فكرة أن المتعلم يقوم ببناء المعرفة الجديدة وفهم العالم من خلال تجاربه وتفاعله مع البيئة المحيطة. وتعتبر النظرية البنائية تركيزًا على العمليات العقلية الداخلية للمتعلم، مثل التفكير والتأمل والاستدلال والمشاعر والتوجهات.

وفيما يلي بعض التطبيقات التربوية الشائعة للنظرية البنائية:

المنهج التعليمي المبني على الاكتشاف: يعتمد هذا المنهج على تشجيع المتعلمين على استكشاف المفاهيم والمعلومات بنفسهم من خلال الاستفسار والتجربة والمشاركة النشطة. يتم تقديم الدروس والمواد

(1) أبو عطا أحمد: أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2013م، ص38.

التعليمية بطرق تشجع على بناء المعرفة الخاصة بالمتعلم تزيد قدراته العقلية والمعرفية.

التعلم القائم على المشروع: يشجع هذا النهج المتعلمين على المشاركة في مشاريع تطبيقية وعملية تتيح لهم فرصة تطبيق المفاهيم والمعلومات في سياقات واقعية يتعاون المتعلمون في شكل فرق لحل مشكلة أو إنتاج منتج ما، وهذا يعزز تفاعلهم الاجتماعي ومهارات التعاون والتفكير.

البناء على المعرفة السابقة: تؤكد النظرية البنائية أهمية الاستفادة من المعرفة السابقة للتعلم في بناء المفاهيم الجديدة. لذا، يتم تصميم الدروس بطريقة تربط بين المعلومات الجديدة والمعرفة التي تمتلكها الطلاب بالفعل، ويتم تعزيز الفهم العميق عن طريق بناء على هذه المعرفة وتوسيعها.

تشجيع التفاعل والمشاركة: تدعم النظرية البنائية المشاركة النشطة والتفاعل بين المتعلمين. يتم توفير فرص للنقاش والتبادل الحوارية والتعاون في الفصل الدراسي، يعتبر هذا التفاعل مهماً لتوسيع وتعميق فهم المتعلمين وتعزيز قدراتهم الاجتماعية والتواصلية.

تقديم تعليم متكامل: يشجع النهج البنائي على تقديم تعليم متكامل يربط بين المفاهيم والمواضيع المختلفة يتم توفير فرص للتعلم الشامل الذي يعتمد على التفاعل بين المواد المختلفة وتكامل المعرفة من مختلف المجالات. هذه هي بعض التطبيقات التربوية الشائعة للنظرية البنائية يجب ملاحظة أن هناك تنوعاً في تطبيقات النظرية البنائية وأساليبها، ويمكن تخصيصها وتطبيقها بحسب احتياجات وظروف المتعلمين والبيئة التعليمية. (1)

- تقوم هذه النظرية على مبدأ أن التعلم فعل نشيط، وأن بناء المعارف يتم استناداً إلى معارف السابقة، وفيما يلي بعض التطبيقات التربوية الشائعة للنظرية البنائية سنستعرضها في الخطاطة التالية:

(1) المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، موقع:

<https://blog.ajsrp.com/%D8%A3%D8%B3%D8%B3-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B8%D8%B1%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A8%D9%86%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9/>

اطلع عليه بتاريخ: 02 فيفري 2025م، على الساعة 15:20.

تطبيقات النظرية البنائية



– الشكل 06: النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية.

– " فالمتعلم محور العملية التعليمية يبني المعرفة اعتمادا على ذاته فقط، يلاحظ، ينتقي، يصيغ فرضيات، يحلل، يتخذ قرارات، يستنتج، يدمج تعليماته الجديدة في بنيته المعرفية أو الذهنية الداخلية، كما أن سيرونة تعلمه تمر بصراع بين المكتسبات السابقة والتعليمات اللاحقة"⁽¹⁾، توضح النظرية البنائية أن التعلم يعتبر عملية نشطة يقوم خلالها المتعلم بتشكيل معارفه الجديدة بالاستناد إلى معارفه السابقة. يتم ذلك من خلال الملاحظة والتحليل، وصياغة الفرضيات، واتخاذ القرارات، مع خوض تحدٍ معرفي بين ما يمتلكه من معرفة مسبقة وما يكتسبه من معلومات جديدة.

(1) محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص34.

د- النظرية المعرفية:

1- مفهوم النظرية المعرفية:

تُعَدّ النظرية المعرفية من بين أبرز نظريات التعلم التي تهتم بدراسة كيفية حدوث التعلم، حيث تركز على ثلاثة عوامل أساسية: النضج البيولوجي، والتفاعل، والبيئة الطبيعية. كما تؤكد على دور العقل باعتباره المصدر الأساسي والوحيد لاكتساب المعرفة وتنظيمها، يعرفها يوسف قطامي بأنها: "النظرية المعرفية معنية بالعمليات الذهنية والمعالجات والتدخلات المستمرة في موضوع التعلّم (التفكير فيه)، بهدف تنظيمه وإدماجه في بيئة التعلم المعرفية"⁽¹⁾، يعكس هذا التعريف اهتمام النظرية المعرفية بالعمليات العقلية المرتبطة بالتفكير، حيث تسعى إلى فهم كيفية تنظيم عملية التعلم من خلال آليات عقلية مثل الإدراك، والتذكر، والاستنتاج، مما يعزز اكتساب المعرفة بشكل منهجي وفعال.

حيث تفترض النظرية المعرفية أنّ التعلّم المعرفي القائم على التفكير، هو نتيجة لمحاولة الفرد الجادة لفهم العالم المحيط به عن طريق استخدام أدوات التفكير المتوفرة لديه.

ترتبط النظرية المعرفية في التعلم بالعقل باعتباره المصدر الأساسي لاكتساب المعرفة وتخزينها من خلال عمليات التفكير إذ يُنظر إلى المتعلم على أنه الفاعل الرئيسي في العملية التعليمية، حيث يقوم بالتحليل، والمناقشة، وطرح الأسئلة، والتطبيق العملي للمعلومات.

2- مهارات التعلم المعرفي:

- ✓ حينما تتعلم تعلمًا معرفيًا فلا أحد يستطيع أخذه منك.
- ✓ النظر إلى الموقف بطريقة أخرى، أو التعامل معه بمرونة.
- ✓ جعل المشكلة أكثر وضوحًا ودقة، بفحص المعطيات.
- ✓ تحديد الأسئلة التي تحتاج لشرحها، وتحديد ما تعرف وما لا تعرف.
- ✓ تحديد الاستراتيجيات الموجودة في الذهن حاليًا.
- ✓ تحديد المشاعر أو العواطف التي يعرفها والتي هي ذات أثر معوق أو دافع للأمام.
- ✓ معرفة أساليب تفكير الآخرين وتعلمهم، ومعرفة كيف تؤثر المشكلة عليهم، وكيف يتم حلها معًا.
- ✓ حينما تتعلم تعلمًا معرفيًا بمهارة تتجاوز جميع الأشياء وخصائصها، وتتجاوز جميع الأماكن المخصصة للتعلم.

(1) يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013م، ص32.

✓ التعلم المعرفي مهارة ذاتية التنظيم وهو حجر الزاوية للتوجه نحو القرار المنظم الصحيح وتحقيق التكامل⁽¹⁾.

3- دور المعلم والمتعلم في الطريقة المعرفية: (2)

دور المتعلم	دور المعلم
1- يتفاعل المتعلم مع الظروف والمواد والمواقف لتطوير مخزونه وبنيته المعرفية.	1- يهيئ المعلم الظروف المناسبة والمواد والمواقف للتعلم.
2- لديه أساليب ووسائل واستراتيجيات للحصول على المعرفة من مصادرها المختلفة.	2- المعلم لديه معرفة وإلمام بالمواضيع ولديه أساليب للبحث عن المعرفة والمعلومات.
3- المتعلم نشط حيوي وفاعل في تنظيم وتخصيص المعرفة المقدمة له.	3- المعلم نشط حيوي وفاعل في تنظيم المعرفة وتقديمها للمتعلم.
4- المتعلم نشط وحيوي في المساهمة بالنقاش وإدارته وطرح الإجابات والاسهام في الخبرات المتناقضة لإثارة وزيادة النقاش بهدف الوصول إلى تعميق المعرفة والخبرة.	4- المعلم نشط وحيوي في إثارة النقاش وطرح الأسئلة وإضافة خبرات وتنشيط النقاش.
5- المتعلم يستجيب للمواقف ويتفاعل مع المشكلات بهدف تهذيب مستواه الأخلاقي.	5- المعلم مهذب بما يقدمه من فرص ومواقف تساعد المتعلمين على التفاعل مع المواقف والمشكلات بهدف تطوير نظام قيمي متميز.
6- المتعلم يتفاعل مع هذه الأنشطة بحيوية بهدف تمثل واستيعاب الخبرة ودمجها في بنائه المعرفي.	6- المعلم يختار الأنشطة والمواد التي تناسب مستويات المتعلمين الذهنية والنمائية.
7- المتعلم فاعل، يناقش، يقبل، يرفض، يسأل، يحل المشكلة وينظم المواد.	7- المعلم فاعل ونشط يعرض، يسأل، يعزز.

- تطبيقات النظرية المعرفية في الميدان التربوي: يجب المعلمون تنفيذ النظريات المعرفية في الفصول من أجل:

❖ تعزيز ثقة الطلاب في أنفسهم من خلال تمكينهم من التفكير في المهام المعقدة والعمل على حلها بشكل مستقل.

(1) يوسف قطامي: النظرية المعرفية في التعلم، مرجع سابق، ص.ص 43.44.

(2) المرجع نفسه، ص 93.

- ❖ تشجيع الطلاب على أن يكونوا متعلمين مدى الحياة لا يكفوا عن التفكير والتحليل حتى بعد المدرسة.
- ❖ السماح للطلاب باكتساب مهارات وقدرات جديدة بعد تعريضهم لمجموعة متنوعة من الأنشطة الصفية التي تعطي الأولوية للإدراك المعرفي.
- ❖ مساعدة الطلاب على اكتساب المعلومات وفهم المهام بشكل أسرع وأسهل.
- ❖ تحفيز الطلاب على أن يكونوا قادرين على التأمل الذاتي والتحليلي فيما يتعلق بالمدخلات الخاصة بهم في مشروع داخل غرفة الصف.
- ❖ "حث الطلاب على التفكير في أهمية التفكير الجماعي وقوته" ⁽¹⁾.

"تنظر هذه النظرية للتعليم من زاوية السياقات المعرفية الداخلية للمتعلم، وتعطي أهمية خاصة لمصادر المعرفة وإستراتيجيات التعلم (معالجة المعلومات، الفهم، التخزين في الذاكرة، توظيف المعارف...)، فوعي المتعلم بما اكتسبه من معرفة وبطريقة اكتسابها يزيد من نشاطه لتطوير تعلماته" ⁽²⁾، تُسلط النظرية المعرفية الضوء على العمليات الذهنية الداخلية للمتعلم، مثل معالجة المعلومات، وفهمها، وتخزينها في الذاكرة كما تؤكد على أهمية وعي المتعلم بالآليات التي يستخدمها لاكتساب المعرفة، مما يساهم في تعزيز قدراته على التعلم والتطوير الذاتي بشكل فعال.

هـ- النظرية السلوكية:

تعتبر النظرية السلوكية من النظريات الكبرى في علم النفس وعلم التربية، ويطلق على هذه النظرية عدة مسميات منها اسم المثير والاستجابة، ونظرية التعلم السلوكية.

"وبالفعل يقوم مبدأ هذه النظرية على أساس المثير والاستجابة، أي لا استجابة بدون مثير، بل أن عملية التعلم تحدث نتيجة الحدوث ارتباط بين مثير واستجابة معينة" ³، تعتمد النظرية السلوكية على أساس المثير والاستجابة، حيث يتم التعلم من خلال بناء ارتباط بين مثير معين واستجابة معينة هذا يشير إلى أن اكتساب السلوك يتم عبر التكرار وتعزيز هذه الروابط.

(1) موقع: <https://arblog.skolera.com/cognitive-theory/> اطلع عليه يوم 02 فيفري 2025م، على الساعة 21:10.

(2) محمد الصالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، مرجع سابق، ص35.

(3) فطرية رحمة: كتاب مجموع الشريف على أساس النظرية السلوكية في معهد منبع الصالحين في سوجي منيار كرسبك، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا إبراهيم مالك الإسلامية الحكومية بمالانج، 2017م، ص.ص 38.39.

1- نشأتها: "ظهرت في الو.م.أ سنة 1912م وهي نظرية ترى بأن المعرفة الحقيقية تنبع من التجربة والتطبيق وتسلم (تؤمن) بأنه لا يمكن حدوث أي استجابة واي تعلم دون وجود المثير"⁽¹⁾. في بداية القرن العشرين، ظهرت هذه النظرية كاتجاه جديد لدراسة السلوك، خاصة في تفسير عملية التعلم، وعُرفت بالاتجاه السلوكي أو الثورة الواطسونية، نسبةً إلى عالم النفس جون واطسون، الذي قاد هذا الاتجاه متأثرًا بالعلماء الروس.

وقد أتاح له ذلك تطوير علم أكثر موضوعية، من خلال الانتقال من المنهج العقلي إلى المنهج التجريبي، حيث أعلن عن ذلك في بيان أصدره عام 1912م قائلاً "لقد انتهى السلوكيون إلى أنه لا يمكن أن يقتنعوا بالعمل في الالمحسوسات (عدم الاهتمام بما هو تجريدي غير قابل للملاحظة والقياس) والأشياء الغامضة وقد صمّموا إمّا أن يتخلّوا عن علم النفس أو يحيلوه علما طبيعيا".⁽²⁾ يرى السلوكيون أن دراسة العمليات الذهنية المجردة أو التي لا يمكن ملاحظتها وقياسها مباشرة ليست مجدية، لذا يركزون على تحويل علم النفس إلى علم طبيعي قائم بشكل حصري على دراسة السلوكيات القابلة للملاحظة والخضوع للتجريب، ومن روادها بافلوف، ثرونديك، سكانير يعرفون التعلم بأنه تغيير في سلوك المتعلم وتعديل له باستمرار وأن التعلم يحدث عن طريق الخطأ والتكرار، لذلك هم يؤكدون على ضرورة تكرار الفعل أو الأمر الذي نريد تعلمه، ومعادلتهم في التعلم هي:

- مثير ⇔ استجابة ⇔ تكرار ⇔ عادة.

2- مبادئ النظرية السلوكية:

- التعلم ينتج من تجارب المتعلم وتغيرات استجابته.
- التعلم مرتبط بالنتائج.
- التعلم يرتبط بالسلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.
- التعلم يبنى بدعم وتعزيز الأداءات القريبة من السلوك.
- التعلم المقترن بالعقاب هو تعلم سلبي.

3- التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية: الشروط الأساسية اللازمة لحدوث التعلم هي:

- أولاً: الدافع للتعلم

(1) عبد الرحمن تومي: الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، مطبعة الأمنية، الرباط، 2018، ص42.
(2) سليمان جميل: محطات في علم النفس العام، دار هومة، الجزائر، 2014، ص.ص 22.23.

- إن وجود دافع عند المتعلم شيء أساسي في عملية التعلم ولا تتم بدونه وأفضل المواقف التعليمية هي التي تعمل على تكوين مثل هذه الدوافع عند الأفراد.
- ومن الطرق التي يستعين بها المعلم لتحقيق دافعية التلاميذ نحو موضوعات التعلم على وجه أفضل ما يلي:
- توضيح الغرض وصياغة الدروس في صورة مشكلات.
- زيادة الخبرة بالموضوعات التعليمية المراد تكوين دافع لها.
- العقاب والإثابة.
- النجاح والرسوب.
- تكوين عادات تدفع التلميذ نحو القيام بأعمال مماثلة.
- تكوين الميول.

● ثانياً: مراعاة عامل النضج في التعلم المدرسي.

● ثالثاً: الممارسة والتعلم المدرسي.

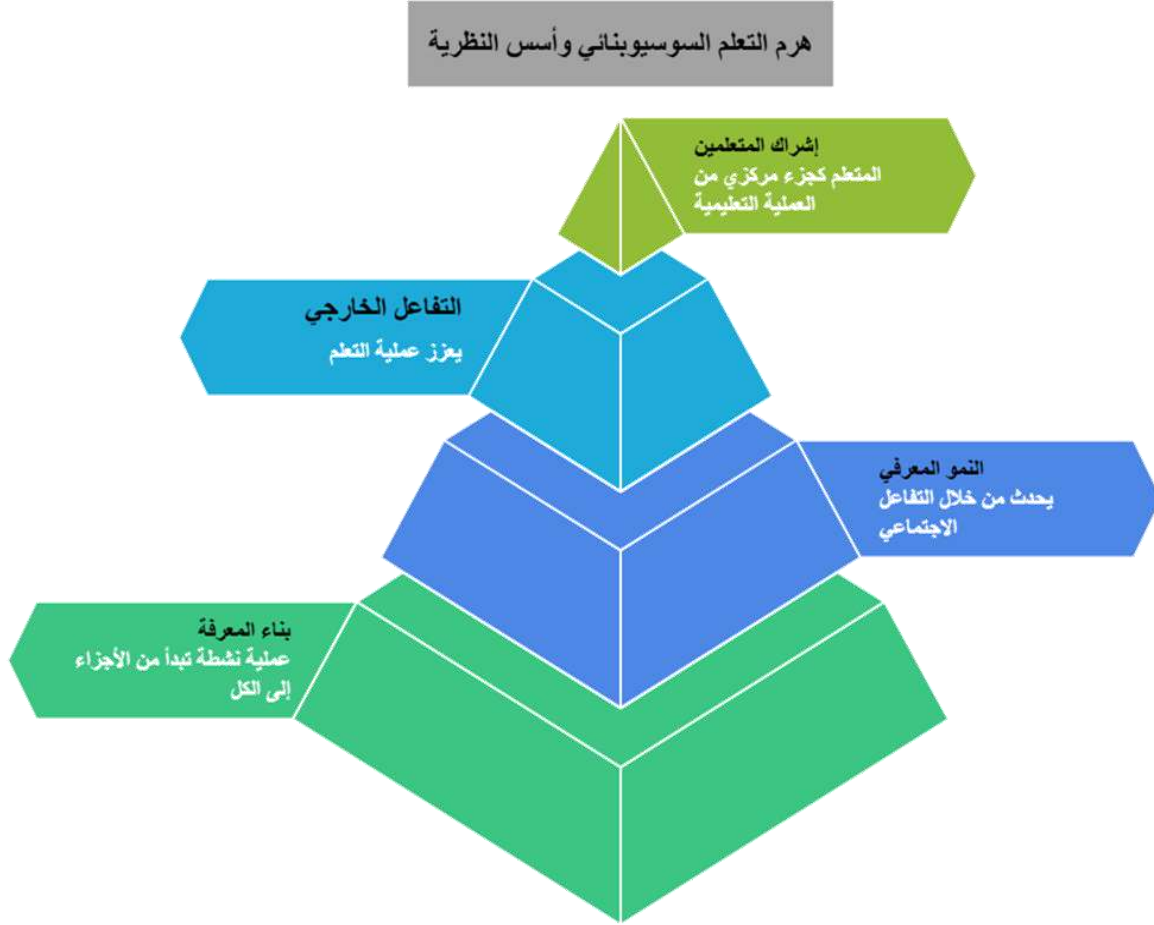
يمكن أن يوجه المعلم تلاميذه لأنواع من النشاط من خلال ممارسة التلميذ للموضوعات المتعلمة مثل:
الشرح النظري، المناقشة، القراءة، إجراء التجارب، القيام بالمشروعات، ولكي ينجح المشروع لا بد من المرور بعدد من الخطوات، منها (اختياره وضع خطته، التنفيذ، التقييم).

و- النظرية السوسيوبنائية:

والمعروفة كذلك أيضاً بالبنائية الاجتماعية، ترى أن المعرفة تبنى بشكل اجتماعي من خلال التفاعل والتبادل مع المحيط الاجتماعي للمتعلم.

1- أهم أسس هذه النظرية:

- بناء معارف المتعلم: يتم بكيفية نشيطة، يعني ذلك الانطلاق من الجزء ونصل به إلى الجزء.
- التعلم والنمو المعرفي: يتم من خلال التواصل والتفاعل مع الأفراد داخل المحيط الاجتماعي.
- ضرورة التفاعل مع المحيط الخارجي: هذا ما يساهم في إحداث عملية التعلم.
- أهمية إشراك المتعلمين في بناء التعلمات: أي اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.



الشكل 07: هرم يوضح التعلم عند السوسيوبنائيين وأسس النظرية.

* تعد السوسيوبنائية لـ "فيغوتسكي، Vygotsky" أحد رواد هذه النظرية، واحدة من أهم الأسس النظرية التي استندت إليها المقاربة بالكفاءات، والتي تبنتها الجزائر في تطوير المناهج والبرامج التعليمية الحالية، و تصنف ضمن نظريات التعلم المعرفية التي تركز على: التفكير، اتخاذ القرار، حل المشكلات.

– إن التعلم عند "فيغوتسكي" يتحقق من خلال لحظتين حاسمتين⁽¹⁾:

* اللحظة الأولى: وتمثل زمن تدخل الراشد لإطلاق شرارة التعلم الذي يعجز التلميذ عن تدشينه بمفرده، فإذا اختار الراشد الوقت المناسب وكان فعله مناسباً، فإن الطفل يتمكن من الاشتغال منفرداً بتوظيف مكتسباته.

* اللحظة الثانية: وتسمى لحظة النمو المتمثلة في تدخل السيوروات الفردية الداخلية في عملية استبطان المقولات الاجتماعية، الثقافية والمهارات والمعارف لتستوعبها داخلياً.

(1) موقع: جامع الكتب الإسلامية <https://ketabonline.com/ar/books/97963/read?part=1&page=18&index=2934123/2934128> اطلع عليه يوم 04 فيفري 2025م، على الساعة 00.15.



الشكل 08: مراحل التعلم عند فيغوتسكي.

– تمثل النظرية السوسيوبنائية امتداداً للبنائية حيث تتفق معها في التأكيد على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وباني للمعرفة لكنها تختلف عنها في التركيز على دور التفاعل الاجتماعي، إذ تولي أهمية خاصة لتفاعل المتعلم مع معلميه وتسريع نموه المعرفي.

2- المقاربة السوسيوبنائية، تنطلق من ثلاثة أبعاد أساسية:

- أ – "البعد البنائي لسيروية تملك المعارف وبنائها من قبل الذات العارفة.
 - ب- البعد التفاعلي لهذه السيروية نفسها، حيث الذات تتفاعل مع موضوع معارفها، والمراد تعلمها.
 - ج- البعد الاجتماعي (السوسولوجي) للمعارف والتعلم حيث تتم في السياق المدرسي (وضعية)، وتتعلق بمعارف مرموزة من قبل جماعة اجتماعية معينة.
- وعليه فإن المقاربة السوسيوبنائية هي مقاربة بنائية تفاعلية اجتماعية⁽¹⁾.

"إذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته: فإن البنية الاجتماعية (السوسيوبنائية) تقدم الإستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة وذات دلالة، وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة مع أقرانه، أما البنية فهي تؤكد على بناء المعارف"⁽²⁾، تتناول النظرية المعرفية العمليات الذهنية الداخلية التي تحدث أثناء التعلم، بينما تركز السوسيوبنائية على أهمية التفاعل الاجتماعي كعنصر رئيسي في تكوين المعرفة. في المقابل، تُعنى البنية بعملية

(1) موقع: جامع الكتب الإسلامية <https://ketabonline.com/ar/books/97963/read?part=1&page=18&index=2934123/2934128> اطلع عليه يوم 04 فيفري 2025م، على الساعة 00.24.

(2) الطاهر بومدفع، عبد القادر خنوش: المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية: لماذا؟ كيف؟، مجلة التربية والصحة النفسية، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، المجلد 14، العدد 02، 2020، ص.ص 170. 171.

بناء المعرفة نفسها بشكل أساسي.

ز- النظرية الجشتطالية:

1- مفهوم الجشتطالت:

"بالعودة إلى أصل كلمة "جشتطالت"، نجد بأنها كلمة ألمانية تعني الكل أو الشكل أو الهيئة أو النمط المنظم الذي يتعالى على مجموع الأجزاء، فالجشتطالت هو بمثابة كل مترابط الأجزاء على نحو منظم ومتسق، ويتسم هذا الترابط بالديناميكية حيث أن كل جزء فيه له دوره الخاص ومكانته ووظيفته التي يفرضها عليه هذا الكل"⁽¹⁾، يشير مفهوم الجشتطالت إلى أن الإدراك والمعرفة يتشكلان كوحدة متكاملة تفوق في تكاملها مجرد مجموع الأجزاء المكونة لها، إذ يرتبط كل عنصر داخل الكل بطريقة منظمة وديناميكية تؤثر على معناه ووظيفته. "بعد الإدراك هو الأساس في نظرية الجشتطالت، والإدراك يكون بطريقة مجملية كلية، ثم يتم الانتقال بعد ذلك إلى التفاصيل، أي أننا لا نفهم التفاصيل إلا في إطار الكل، فالتعلم عند الجشتطالت هو استبصار لهذا الكل وفهم حقيقي للعلاقات القائمة بين أجزائه، وبذلك فإن التعلم عند الجشتطالت ليس عملية آلية قائمة على التكرار أو أنه يقوى بالتعزيز، إنما يعتمد على تنظيم المواقف فعندما ينظم الإنسان محيطه من السهل عليه أن يدركه ويتعلمه"⁽²⁾، تُبرز نظرية الجشتطالت أن الإدراك يبدأ كعملية شاملة، حيث يُنظر إلى الموقف بجوانبه الكلية قبل التوجه إلى التفاصيل. ويستند التعلم، وفقاً لهذه النظرية، على الاستبصار وفهم الروابط بين الأجزاء عوضاً عن الاعتماد على التكرار أو التعزيز، مع التركيز على تنظيم المعلومات ضمن سياقات ذات مغزى.

2- نشأة النظرية الجشتطالية:

ظهرت النظرية الجشتطالية (Gestalt Theory) في أوائل القرن العشرين بألمانيا كرد فعل على المدرسة السلوكية التي ركزت على التحليل الجزئي للسلوك، تأسست هذه النظرية من قبل مجموعة من علماء النفس الألمان، أبرزهم:

- ماكس فرتهايمر (Max Wertheimer) (1880-1943)
- كورت كوفكا (Kurt Koffka) (1886-1941)
- فولفغانغ كوهلر (Wolfgang Köhler) (1887-1967)

(1) عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص171.
(2) كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط1، تموز للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، 2012، ص181.

3- الخلفية التاريخية للنظرية:

في عام 1912، نشر ماكس فرتهايمر مقالاً عن "إدراك الحركة الظاهرية"، حيث لاحظ أن الإنسان يدرك الصور المتتابعة بسرعة كحركة مستمرة، وليس كصور منفصلة، مما أكد أن العقل البشري يميل إلى إدراك الأشياء ككل وليس كأجزاء منفصلة. هذا الاكتشاف كان حجر الأساس لنظرية الجشتالت التي تركز على أن الإدراك يتم وفقاً لأنماط كلية وليس من خلال تحليل العناصر المفردة.

4- أهم المبادئ التي تقوم عليها النظرية:

- الإدراك الكلي (The Whole is Greater than the Sum of its Parts)

للم الإنسان يدرك الأشياء كوحدات كلية مترابطة، وليس كمجموعة أجزاء مستقلة.

- مبدأ الشكل والخلفية (Figure and Ground)

للم يميز العقل بين العنصر الأساسي في المشهد (الشكل) والخلفية المحيطة به.

- مبدأ التقارب (Proximity)

للم العناصر المتقاربة يتم إدراكها كوحدة واحدة.

- مبدأ التشابه (Similarity)

للم العناصر المتشابهة تُرى كمجموعة أو نمط واحد.

- مبدأ الإغلاق (Closure)

للم يميل العقل إلى إكمال الأشكال الناقصة لجعلها مفهومة.

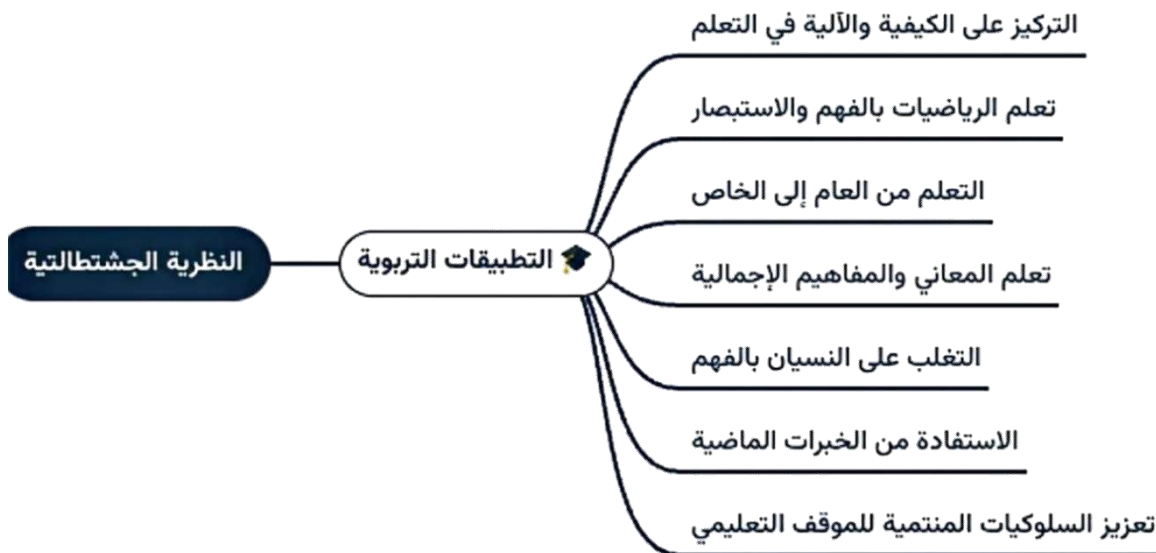
- مبدأ الاستمرارية (Continuity)

للم يميل الدماغ إلى رؤية الخطوط أو الأنماط المتصلة على أنها كيانات واحدة.



– الشكل 09: مبادئ النظرية الجشطالتيّة.

5- التطبيقات التربوية للنظرية الجشطالتيّة:



– الشكل 10: التطبيقات التربوية للنظرية الجشطالتيّة.

2.2.7. الخلفية البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات:

التدريس وفق المقاربة بالكفاءات يستند إلى مجموعة من البيداغوجيات التي تهدف إلى تطوير المتعلم وتمكينه من أن يكون فاعلاً نشطاً في عملية التعلم. وفيما يلي أبرز التوجهات البيداغوجية التي تشكل الإطار الفلسفي والتربوي لهذه المقاربة:

- بيداغوجيا حل المشكلات (Pédagogie de la résolution de problèmes)

تعتمد على وضع المتعلم أمام مشكلات حقيقية أو وضعيات معقدة تستدعي البحث عن حلول ملائمة، مما ينمي لديه مهارات التفكير النقدي والإبداعي تستند إلى نظريات التعلم البنائي، كما طرحها جان بياجيه (Jean Piaget) وليف فيغوتسكي (Lev Vygotsky).

- بيداغوجيا الإدماج (Pédagogie de l'intégration)

تهدف إلى جعل التعليمات أكثر ارتباطاً بالحياة الواقعية، من خلال إدماج المعارف والمهارات في سياقات عملية لحل مشكلات معقدة، وهي مستوحاة من أعمال فيليب بيرنو (Philippe Perrenoud).

- بيداغوجيا التعاقد (Pédagogie du contrat)

ترتكز على مبدأ التفاوض بين المعلم والمتعلم حول الأهداف، الوسائل، والتقييم، مما ينمي الشعور بالمسؤولية والحرية لدى المتعلم.

- بيداغوجيا المشروع (Pédagogie du projet)

تسعى إلى جعل التعلم متمحوراً حول تنفيذ مشاريع ذات طابع تطبيقي وواقعي، مما يطور لدى المتعلم حس المبادرة والعمل الجماعي.

- بيداغوجيا الخطأ (Pédagogie de l'erreur)

تنظر إلى الخطأ كفرصة للتعلم وليس كفشل، حيث يتم تحليله وتصحيحه بطرق تربوية تعزز الفهم العميق.

- بيداغوجيا اللعب (Pédagogie du jeu)

تعتمد على استخدام اللعب كوسيلة تعليمية تساعد في تحفيز المتعلم، ما يجعله يكتسب المعارف بطريقة تفاعلية وممتعة.

الخلفية البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات



الشكل 11: الخلفية البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات.

2.2.8. ما الذي أخذه المقاربة بالكفاءات من هذه النظريات والبيداغوجيات؟

المقاربة بالكفاءات هي منهج تربوي حديث يهدف إلى تطوير مهارات المتعلم ليكون قادرًا على مواجهة التحديات الحياتية والعملية، بدلاً من التركيز على حفظ المعلومات فقط.

وقد استفادت هذه المقاربة من عدة نظريات تربوية، مثل علم النفس الفارقي الذي يؤكد على الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يستدعي تقديم أنشطة تعليمية مرنة تتكيف مع احتياجات كل طالب.

كما تأثرت بنظرية الذكاءات المتعددة، التي تنظر إلى الذكاء كمجموعة متنوعة من القدرات، مثل الذكاء

اللغوي، الرياضي، الاجتماعي، والموسيقي، مما جعلها توسع مفهوم الكفاءة ليشمل مختلف المهارات الحياتية ومن ناحية أخرى، اعتمدت على النظرية البنائية لبياجيه، التي ترى أن التعلم عملية نشطة يُبنى فيها الفهم من خلال التفاعل مع البيئة، وهو ما انعكس في تصميم أنشطة تشجع على الاستكشاف والتفكير النقدي كذلك، استفادت من النظرية المعرفية التي تركز على العمليات الذهنية مثل التحليل والاستنتاج، مما ساعد في تطوير كفاءات التفكير النقدي وحل المشكلات ولم تهمل المقاربة بالكفاءات النظرية السلوكية التي تؤكد على أهمية الممارسة والتكرار في التعلم، فاعتمدت على استراتيجيات تربوية تعزز السلوكيات الإيجابية بالإضافة إلى ذلك تأثرت بالنظرية السوسيوبنائية لفيغوتسكي، التي تبرز أهمية التفاعل الاجتماعي في التعلم، مما دفعها إلى تبني أساليب تعتمد على العمل الجماعي والتعاون بين المتعلمين، فضلاً عن استفادتها من النظرية الجشتطالية التي تشدد على الفهم الشامل للمعلومات بدلاً من التركيز على التفاصيل المنفصلة ومن الناحية التطبيقية، تبنت المقاربة بالكفاءات مجموعة من البيداغوجيات الحديثة لضمان تعلم أكثر فاعلية، مثل بيداغوجيا حل المشكلات التي تعلّم المتعلمين كيفية التفكير النقدي واتخاذ القرارات، وبيداغوجيا الإدماج التي تساعد على توظيف المعارف في سياقات عملية بدلاً من الاكتفاء بحفظها، كما اعتمدت على بيداغوجيا التعاقد التي تمنح المتعلم دوراً نشطاً في تحديد أهدافه ومسؤولياته، وبيداغوجيا المشروع التي تعزز التعلم من خلال تنفيذ مشاريع تطبيقية ولم تغفل أهمية بيداغوجيا الخطأ، التي ترى في الأخطاء فرصة للتعلم والتحسين، إلى جانب بيداغوجيا اللعب التي تجعل التعلم أكثر متعة وتحفيزاً من خلال الأنشطة التفاعلية.

وبفضل دمجها لهذه النظريات والبيداغوجيات، أصبحت المقاربة بالكفاءات نموذجاً تعليمياً شاملاً يركز على إعداد متعلمين قادرين على التفكير، الابتكار، والتكيف مع الحياة، مما يجعلها من بين أكثر المقاربات التعليمية ملائمة لاحتياجات القرن الحادي والعشرين.

2.3. المطلب الثالث: الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات

مع تطور النظريات البيداغوجية الحديثة، برزت المقاربة بالكفاءات كأسلوب تعليمي يهدف إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، من خلال تمكينه من بناء معارفه وتطوير مهاراته بطريقة نشطة وفعالة. وفي هذا الإطار، تعتبر الوضعيات التعليمية التعلمية من المفاهيم الأساسية التي تقوم عليها هذه المقاربة، حيث تسهم في تنظيم التعلم بطريقة تفاعلية ومتدرجة.

تشير الوضعية التعليمية إلى مجموعة الظروف والأنشطة التي يخطط لها المعلم لتقديم المعرفة، حيث يكون دوره أساسياً في تحديد الأهداف واختيار الطرائق المناسبة لضمان تحقيق التعلم.

أما الوضعية التعليمية فهي الحالة التي يكون فيها المتعلم فاعلاً في عملية التعلم، حيث يواجه مشكلات أو تحديات تدفعه إلى البحث والاستكشاف لبناء معرفته بنفسه.

تعرف وزارة التربية الجزائرية (مناهج المقاربة بالكفاءات): الوضعية التعليمية بأنها "كل ما يوضع أمام المتعلم من مشكلات أو أنشطة تتطلب استغلال معارفه السابقة وقدراته لحلها بهدف بناء تعلم جديد".

- من خلال هذا التكامل بين الوضعيات التعليمية والتعلمية، تتيح المقاربة بالكفاءات للمتعلم فرصة تطوير كفاءاته من خلال تفاعل مستمر مع المعرفة، نذكر فيما يلي بعض خصائص الوضعية التعليمية والوضعية التعليمية:

أ- خصائص الوضعية التعليمية:

- يكون فيها المعلم هو الفاعل الرئيسي.
- تركز على تقديم المعرفة بشكل منظم.
- تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقاً.
- تعتمد على الشرح، العرض، والتوجيه المباشر.
- ✓ الوضعية التعليمية يقودها المعلم، وتركز على تقديم المعرفة.

ب- خصائص الوضعية التعليمية:

- يكون فيها المتعلم هو الفاعل الرئيسي.
- تعتمد على الاستكشاف، البحث، والتفاعل.
- تتطلب مشاركة المتعلم في بناء المعرفة.
- تهدف إلى تطوير الكفاءات وليس فقط اكتساب المعلومات.
- ✓ الوضعية التعليمية يقودها المتعلم، وتركز على بناء المعرفة من خلال التفاعل والاستكشاف.

2.3.1. كيفية بناء وضعية تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات:

- "أن تكون في سياق منظم": يتحدد السياق بتحضير الدرس من طرف المعلم، ويعمل يحضره المتعلمون وبعناصر البرنامج وباستخدام الوسائل المعدة مسبقاً، كما يمكن أن ينبثق عن تطور الحصة عبر أسئلة المتعلمين وتساؤلاتهم التي توظف فيها العديد من الأدوات المنهجية المختلفة.

- تغيير مدة تنفيذ الوضعية التعليمية: تختلف مدة الوضعية التعليمية من فترات دراسية محدودة نسبياً لتصل

إلى أيام أو إلى فترات تتكرر بشكل دوري.

- تغيير تجمعات التلاميذ: يُنظَّم التلاميذ في شكل جماعي، أي كل أفراد القسم أو حسب أفواج الحاجة، أو أفواج العمل بشكل انفرادي.

- أماكن العمل: تكون في قاعات الدراسة أو في المدرسة ككل.

- أشكال التقويم: يعتبر التقويم في الوضعية التعليمية جزءًا منها، أي أداة للتعلم وينفذ في كل فترات الوضعية ويكون تكوينيا، تجميعيا، ذاتيا، تعاونيا، تبادليا أو بمعنى آخر يكون التقويم مبدئي، بنائي، ختامي⁽¹⁾.

تصميم وضعية تعليمية وفق منهجية المقاربة بالكفاءات يستوجب تهيئة سياق تعليمي مرن يتسم بشمولية التحضير من طرف المعلم، وإشراك فعال للمتعلمين كما يتطلب تنوع مدد التنفيذ، وتشكيل مجموعات عمل ديناميكية تتناسب مع الأهداف، بالإضافة إلى استغلال أماكن وأدوات متنوعة لتعزيز العملية التعليمية، يُعد التقويم في هذا السياق أداة تعليمية مستمرة ترافق المتعلم خلال مختلف مراحل التعلم.

ويمكن الإشارة إلى مكونات بناء وضعية تعليمية في الخطاطة التالية:



- الشكل 12: مكونات بناء وضعية تعليمية.

(1) ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي: بناء وضعية تعليمية تعليمية وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، مرجع سابق، ص56.

ويجند للوضعية التعليمية ما يلي:

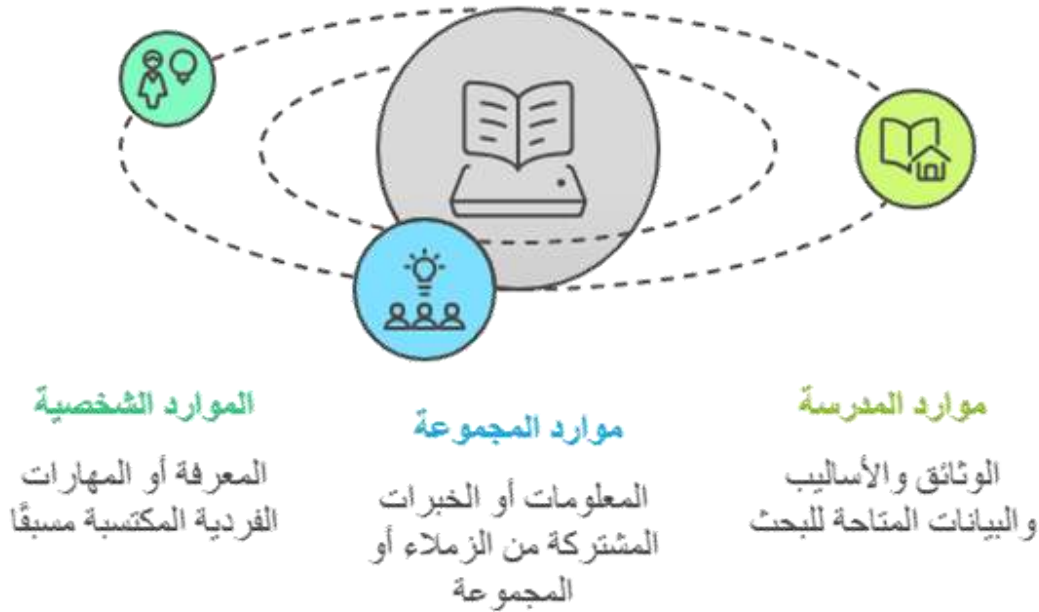
"موارد شخصية: (مكتسبات قبلية).

موارد المجموعة: (معلومات الفوج أو الزملاء).

موارد المدرسة: (وثائق، معلومات، طرق البحث)"⁽¹⁾.

يسهم هذا التنوع في تعزيز التعلم التشاركي ويزيد من استقلالية المتعلم، إلا أنه يتطلب توفير بيئة تعليمية غنية بالموارد إلى جانب دعم المعلم لتوجيه عملية البحث وضمان التفاعل بشكل فعال.

نظرة عامة على الموارد التعليمية



– الشكل 13: الموارد التعليمية في الوضعية التعليمية.

2.3.2. أنواع الوضعيات التعليمية التعليمية في المقاربة بالكفاءات:

تتنوع الوضعيات التعليمية وفقاً للأهداف المراد تحقيقها، حيث تشير بشكل عام إلى الموقف التعليمي الذي يستخدمه المعلم لتحفيز التلاميذ على البحث والاستكشاف.

تتميز هذه الوضعيات بأسلوب خاص في تسيير القسم، وتهدف إلى إثارة اكتساب معارف جديدة، ومن بين الوضعيات التعليمية الشائعة نجد:

(1) وزارة التربية الوطنية: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التاريخ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، أكتوبر 2006، ص11.

"الوضعية المناقشة:"

وفيها تتعدد وجهات النظر حول موقف ما وعلى ان يدافع كل عضو من فوج عن فكرته عندما تكون المناقشة بين أعضاء فوج واحد أو يدافع عن الأفكار المتفق عليها إذا كانت المناقشة في إطار جماعة تتشكل من عدة أفواج.

الوضعية المشروع:

ينطلق المشروع من حاجات المتعلمين ويتوجه نحو تحقيق انتاج ملموس، قد يقترح المشروع وينجز إما بشكل فردي أو جماعي.

الوضعية الاستكشافية:

وهي كل سياق يثير تعلما جديدا، يتصف هذا النوع من الوضعيات بالتعقيد لأنه يطرح آليات جديدة، تجعل المتعلم يكتسب عن طريقها معارف أعمق من المعارف السابقة، تمكنه من مواجهة الوضعيات الجديدة المعقدة.

الوضعية الآلية:

تتيح هذه الوضعية الفرصة للمتعلم كي يتدرب، ويشكل أكثر على آلية استخدام مختلف المكتسبات القبلية (معارف سلوكات)، وتتجسد أنشطة التعلم الآلي في انجاز تمارين متنوعة في إطار التعلّيمات المحددة، ويحتل نشاط التعلم الآلي أهمية بارزة في نطاق المقاربة بالكفاءات، لأن هذه المقاربة تركز بشكل أكثر على إتاحة حل الفرص التي تدعم آلية التعلم الجديد.

الوضعية الإدماجية الهيكلية، البنائية

تتيح هذه الوضعية للمتعلم إدماج مكتسباته السابقة معارف مهارات، سلوكات، والتي كونت له ناتجًا تعليميًا حصل من خلال الوحدات الدراسية التي تناولها في شكل مستقل ومجزأ، مثلما يقع في الوحدة اللغوية (قراءة تعبير) كتابة فيتم إدماج مكتسباتها وتوظيفها في وضعية إدماجية تعطي معنى جديدًا لتعلّماته، وقد خصص لذلك حصة زمنية مستقلة تهدف إلى تنمية كفاءة قاعدية.

الوضعية التقييمية:

تختلف هذه الوضعية عن النشاطات السابقة في كونها ترمي إلى تقويم قدرات المتعلمين على إدماج مكتسباتهم وسلوكاتهم القبلية واستغلالها في إيجاد الحلول الملائمة لوضعيات جديدة، وهي وضعية يتم فيه إصدار حكم على مدى ما تحقق من أهداف مسطرة والتي تؤدي إلى بناء الكفاءة المنتظرة، ويقصد بالتقويم

في المقاربة بالكفاءات ذلك العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلمية يسعى إلى معرفة تحقق الأهداف التربوية ونواتج التعليم وقياس مدى فهم المتعلم للمعارف ومن الوسائل المعتمدة في التقويم الاختبار بنوعيه الشفوي والكتابي ويكن تصنيف التقويم بالكفاءات إلى المراحل:

التقويم التشخيصي: يتم في بداية السنة وقبل عملية التدريس الغرض منه معرف مواطن القوة والضعف عند المتعلمين ومكتسباتهم القبلية ومن ثم معالجة النقائص لديهم.

التقويم التكويني: يكون اثناء الفعل التعليمي أي اثناء العملية التعليمية التعلمية الغرض منه معرفة مدى امتلاك المتعلمين للمعارف والتعرف على قدراتهم وتزويدهم بتغذية راجعة يتم هذا التقويم بالإجراءات القياسية والاختبارات

التقويم التحصيلي: يتم بعد الفعل التعليمي يعني بعد نهاية الفصل أو السنة الدراسية الغرض منه التعرف على درجة تملك المتعلمين للكفاءات المستهدفة، ووضع الدرجات النهائية للطلبة والحكم على انتقلهم من صف لآخر.

وضعية الدعم والعلاج:

تتعلق بأنشطة الدعم والعلاج لثغرات التعلم، فتخصص فترة زمنية للمتعلمين الذين يعانون من تأخر دراسي في بعض المواد الدراسية لأسباب موضوعية خارجة عن ضعف في قدراتهم العقلية فتتيح هذه الوضعية فرصا إضافية تمكن التلاميذ المتأخرين من إدراك ما فاتهم من تحصيل دراسي خلال تعلماتهم السابقة⁽¹⁾، تسعى وضعية الدعم والعلاج إلى معالجة فجوات التعلم لدى الطلاب الذين يعانون من تأخر دراسي ناتج عن عوامل لا ترتبط بقدراتهم الذهنية، وذلك عبر تخصيص وقت إضافي لتمكينهم من استدراك المهارات والمعارف التي لم يتمكنوا من اكتسابها.

الوضعية المشكلة:

تعريفها: جاء في الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي ذكر لمعنى الوضعية المشكلة بأنها "وضعية تعليمية أو لغز يقدم للتلميذ، لا يمكن حله إلا باستخدام تمثل أو تصور محدد بدقة أو اكتساب كفاءة جديدة كانت تنقصه، أي أنه يتمكن من تدليل صعوبة، وما بنيت الوضعية إلا لقصد تحقيق هذا التقدم"⁽²⁾،

(1) وسيلة بن عامر، الوضعية التعليمية في مقاربة الكفاءة، دفاتر المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، المجلد 7، العدد 2، 2012، ص.ص 180. 181، (بالتصرف).

(2) وزارة التربية الوطنية: الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للطباعة، الجزائر، 2016، ص.09.

بمعنى هي وضعية تعليمية يبتكرها المعلم على هيئة سؤال مثير للتفكير أو على شكل مشكلة تتطلب إيجاد حل. يكون هذا السؤال أو تلك المشكلة غير مألوفة للمتعلم ولم يسبق له مواجهتها، مما يحفز على تشغيل فكره واستثمار ما يمتلك من قدرات ومهارات للتعامل معها؛ وضعية المشكلة في مادة الفلسفة مثلاً: قد تطاح على شكل سؤال مستفز مباشر أو على شكل حوار، مقولة فلسفية، حكمة، مثال من الواقع، صورة...، المهم أن تتوفر فيها الشروط الآتية:

شروط الوضعية المشكلة:

- أن تكون متصلة ببيئة المتعلم وواقعه اليومي، بحيث يقدر على الشعور بها والتفاعل معها بصدق.
- أن تكون مرتبطة بالمادة الدراسية ومحور الدرس، لضمان انسجامها مع السياق التعليمي.
- ينبغي أن تثير ذهن المتعلم وتدفعه نحو التفكير والاستكشاف، مما يعزز فضوله ورغبته في التعلم.
- يُفضل أن تكون جديدة وغير مألوفة للمتعلم، لتعمل على تشجيعه على الابتكار وتطوير مهاراته.
- أن تكون مناسبة لسن المتعلم ومستواه الدراسي، بحيث يجدها ضمن قدراته دون أن تفقد هدفها التربوي.
- أن تجعل المتعلم عنصراً نشيطاً في عملية تعلمه من خلال استخدام مكتسباته وموارده بشكل فعال لفهم الموقف وحله.
- أن تجذب اهتمام المتعلم وتنتهي بمنحه معرفة ذات طابع عام قابلة للتطبيق في مواقف أخرى.
- أن تعزز روح التعاون والعمل الجماعي لديه، عن طريق إشراكه في التفكير المشترك وإيجاد حلول جماعية.

عناصر الوضعية المشكلة ومكوناتها: تتكون الوضعية المشكلة من عناصر أساسية تتمثل في:

- السند (أو الحامل، أو الدعامة): Le Support

ويشمل السند العناصر المادية التي تقدم للمتعلم والتي هي:

أ/ السياق: ويعني المجال الذي تمارس فيه الكفاءة قد يكون سباق عائلياً، مهنيًا، اجتماعيًا، سياسيًا.

ب/ المعلومات: تسمى كذلك الموارد وتشمل كل المعطيات التي سينطلق منها المتعلم وسيستثمرها أثناء

الانجاز (معلومات معرفية، أنظمة لغوية، قواعد، مفاهيم...)

المهمة: La Mission

يقصد بها ما هو مطلوب من التلميذ انجازه ويستحسن أن تحمل المهمة أسئلة تتيح للمتعلم فرصة إشباع حاجاته كالتعبير عن رأيه واتخاذ المبادرة ويعد مفهوم المهمة مفهوما مركزيا في التعليم بالوضعيات المشكلات إلى حد أن روجرز Xavier ROEGIERS يتحدث عن المهمة المعقدة كمرادف للوضعيات المشكلة.

التعليمات: Consigne

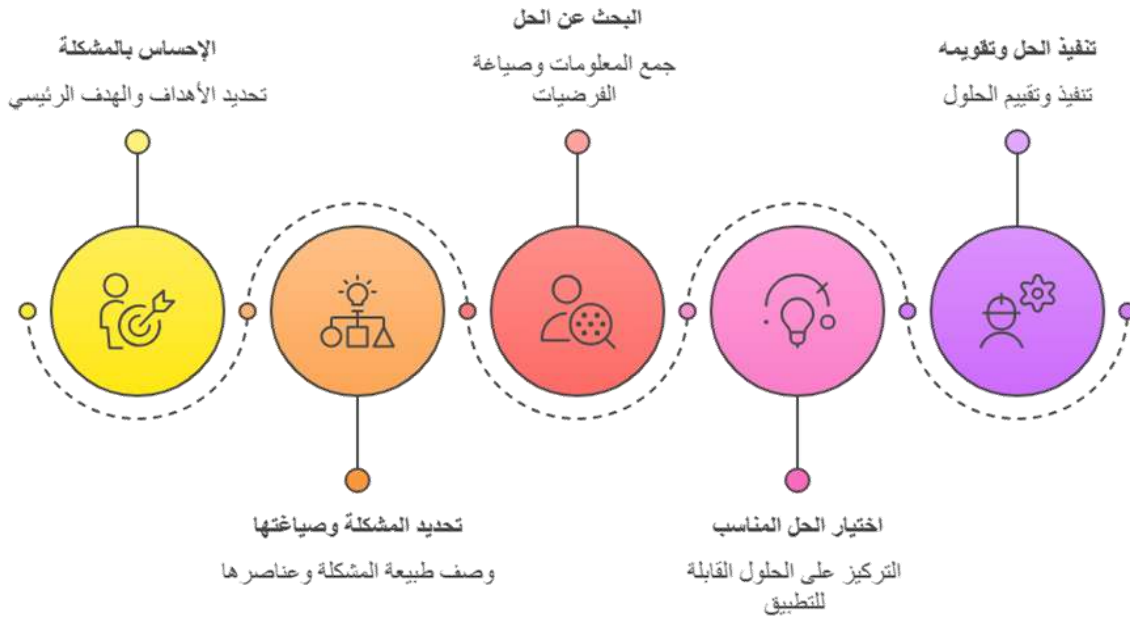
تتمثل في مجموع التوجيهات التي تقدم للمتعلم من أجل مساعدته على أداء مهمته مثل الاستعانة بمعجم، الالتزام بعدد من الأسطر، توظيف أمثلة... إلخ¹.

خطوات حل المشكلة:

- 1- الإحساس بالمشكلة: تُعد هذه الخطوة الأهم، حيث تتطلب تحديد الأهداف بوضوح، وخاصةً الهدف الرئيسي الذي يُصاغ كنتاج تعليمي. يجب أن تكون الأهداف ذات طابع سلوكي، قابلة للملاحظة والقياس، ومصممة من منظور المتعلم.
- 2- تحديد المشكلة وصياغتها: تركز هذه الخطوة على توصيف طبيعة المشكلة وعناصرها بطريقة دقيقة، ويتم تقديمها على هيئة سؤال يساعد في تحليلها.
- 3- البحث عن الحل: بعد صياغة المشكلة، ينتقل الباحث إلى جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بها من مختلف المصادر المتاحة. بناءً على هذه البيانات وما يعتمد منه من أفكار، يمكنه تطوير عدد من الفرضيات التي تمثل حلولاً محتملة وقابلة للتجربة.
- 4- اختيار الحل المناسب: قد يتوصل الباحث إلى العديد من الحلول الممكنة، لكنه يركز على الأنسب منها بناءً على مدى قابليتها للتطبيق ضمن الإمكانيات المتوفرة والأهداف المحددة.
- 5- تنفيذ الحل وتقويمه: بعد تحديد الحل الأكثر ملاءمة، يقوم الباحث بتطبيقه على أرض الواقع مع مراعاة تعديل النقاط السلبية وتعزيز الإيجابيات. يتم تقييم الحل بشكل منهجي للتحقق من مدى فعاليته ونجاحه في معالجة المشكلة.

(1) بوعلام محمد، بن تونس الطاهر: مقارنة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري، مشروع وطني للبحث رقم (20) في التربية والتكوين، منشورات DGRSDT/CRSK، وهران، الجزائر، 2014، ص 93.

خطوات حل المشكلة



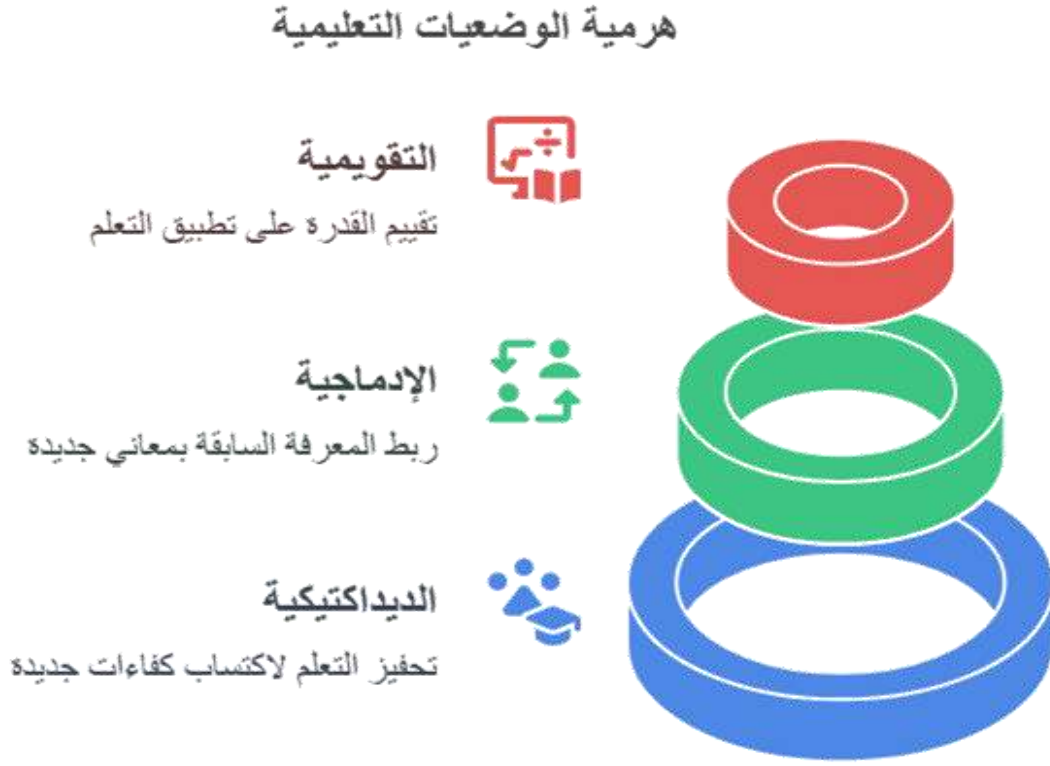
– الشكل 14: خطوات حل المشكلة.

أنواع الوضعية المشكلة:

الديداكتيكية: تُطرح في بداية الحصة الدراسية بهدف تمكين المتعلم من اكتساب معارف أو مهارات جديدة مرتبطة بكفايات محددة تُعرف هذه الوضعية بكونها تعليمية بحتة تعمل على تحفيز المتعلم وإثارة اهتمامه، مما يساعد في توجيهه نحو التعلم الجديدة بأسلوب يثير فضوله ويشجعه على الاستكشاف.

الإدماجية: تظهر بعد مرحلة تعليمية تم خلالها اكتساب معارف أو مهارات مجزأة تهدف هذه الوضعية إلى الربط بين ما تم اكتسابه سابقاً وإعادة صياغته في سياق جديد يمنحه معنى إضافياً ويمكن أن تأتي هذه الوضعية في نهاية حصة دراسية، أو مجموعة من الحصص، أو حتى في نهاية فصل أو مرحلة تعليمية بأكملها.

التقويمية: تُستخدم للتأكد من مدى تمكن المتعلم من تحقيق تعلم معين وقدرته على تطبيقه في سياقات مختلفة لحل مشكلات مشابهة يمكن أن تُدرج في مراحل مختلفة من العملية التعليمية، مثل قبل وضعية الإدماج أو بعدها، أو كهدف نهائي للإدماج كما يُمكن استخدامها في إطار التقويم التشخيصي لتحديد مستوى المتعلم، أو التقويم التكويني لدعم التعلم، أو التقويم الإجمالي للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة.



- الشكل 15: هرم يوضح أنواع الوضعيات المشكّلة.

ونخلص إلى أنه يمكن اعتبار الوضعيات التعليمية التعلّمية في إطار المقاربة بالكفاءات وسيلة فعّالة لتحقيق تعلمٍ أكثر عمقًا، فهي لا تقتصر على مجرد نقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم فقط بل تضعه في قلب العملية التعليمية سواء تعلق الأمر بـ الوضعية المشكّلة، أو المناقشة، أو التعلم بالمشروع، أو الاستكشاف وغيرها فإن هذه الأساليب تجعل من التعلم تجربة تفاعلية تُنمي التفكير، وتُعَدّ المتعلم لمواجهة تحديات الحياة الواقعية، وبالتالي فإن هذه الوضعيات لا تُمثّل أدوات تعليمية فقط، بل تعكس رؤية تربوية تهدف إلى إعداد أفراد متعلمين قادرين على التكيف مع المساهمة الفاعلة في المجتمع.

وفي ضوء ذلك، يتضح أن هذه الوضعيات تؤدي دورًا جوهريًا في إثراء العملية التعليمية، بحيث تعمل كحلقة وصل بين الجانب النظري والتطبيقي، وبين المعلم والمتعلم، لضمان تعلم أكثر معنى وفعالية.

الفصل الثاني :

الأصول الفلسفية للمقاربة بالكفاءات

1. المبحث الأول : مساهمة الطريقة الحوارية (السقراطية) في التأسيس للمقاربة بالكفاءات.

– المطلب الأول : الطريقة الحوارية .

– المطلب الثاني : منهج سقراط في التربية .

2. المبحث الثاني : الفلسفة البراغماتية ومساهمتها في التأسيس للمقاربة بالكفاءات.

– المطلب الأول : الفلسفة البراغماتية .

– المطلب الثاني : فلسفة التربية عند جون ديوي .

3. المبحث الثالث : الفلسفة الواقعية ومساهمتها في التأسيس للمقاربة بالكفاءات.

– المطلب الأول : الفلسفة الواقعية .

– المطلب الثاني : أثر الفلسفة الواقعية في الفكر التربوي .

4. المبحث الرابع : الفلسفة الوجودية ودورها في بناء المقاربة بالكفاءات .

– المطلب الأول : الفلسفة الوجودية .

– المطلب الثاني : أثر الفكر الوجودي على الفلسفة التربوية .



تمهيد

يُعَدُّ البحث في الأسس الفلسفية لأي نموذج تربوي أمرًا جوهريًا لفهم مرتكزاته النظرية وأبعاده البيداغوجية، إذ إن كل تصور تعليمي حديث يستند، بشكل أو بآخر إلى إرث فلسفي سابق أسهم في بلورته وتطويره، وفي هذا السياق لا يمكن النظر إلى المقاربة بالكفاءات باعتبارها مجرد منهج بيداغوجي معاصر مستقل عن الجذور الفكرية التي مهدت لظهورها، بل هي امتداد لاتجاهات فلسفية متعددة ساهمت في رسم ملامحها وصياغة مبادئها الأساسية.

إن تحليل هذه الجذور يقتضي العودة إلى الفلسفات التربوية الكبرى التي أثّرت في تصورات التعلم والتعليم، بدءًا من الطريقة السقراطية التي أرسّت نموذج التعليم القائم على الحوار والتساؤل النقدي، مرورًا بالفلسفة البراغماتية التي شددت على أهمية التعلم بالممارسة وربط المعرفة بالواقع، وصولًا إلى الفلسفة الوجودية التي منحت المتعلم دورًا جوهريًا في بناء ذاته من خلال التجربة والمسؤولية. كما أن الفلسفة الواقعية بدورها، أسهمت في التأكيد على البعد العملي والوظيفي للمعرفة، وهو ما ينسجم مع المبادئ التي تقوم عليها المقاربة بالكفاءات في سعيها لتكوين متعلم قادر على مواجهة مشاكل الحياة العملية.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن المقاربة بالكفاءات لم تنشأ بمعزل عن التيارات الفلسفية الكبرى، بل جاءت امتدادًا لسلسلة من التصورات الفكرية التي أسهمت في بلورة مفاهيمها الأساسية وعليه، فإن هذا الفصل يسعى إلى تحليل الأصول الفلسفية التي شكلت الأساس النظري لهذه المقاربة، من خلال دراسة إسهامات الطريقة السقراطية، الفلسفة البراغماتية، الفلسفة الوجودية، والفلسفة الواقعية في تشكيل مبادئها التربوية. ومن خلال هذا التحليل، سنحاول الكشف عن مدى الترابط بين هذه الفلسفات والمقاربة بالكفاءات، وإبراز كيفية استفادة هذه الأخيرة من الإرث الفلسفي في بناء نموذج تعليمي يهدف إلى إعداد متعلمين قادرين على التكيف مع متطلبات العصر المتغيرة.

3. المبحث الأول: مساهمة الطريقة السقراطية (الحوارية) في التأسيس للمقاربة بالكفاءات

3.1. المطلب الأول: الطريقة الحوارية

- تُعد الطريقة السقراطية من أقدم الأساليب التعليمية التي أسهمت في ترسيخ منهج الحوار كأداة أساسية لاكتساب المعرفة وتنمية الفكر فقد ارتكز سقراط في مقارنته التعليمية على مبدأ التفاعل الحواري الذي يُمكن المتعلم من استكشاف الحقائق بنفسه، بدلاً من تلقينها بصورة مباشرة وانطلاقاً من هذا التصور، أضحت الطريقة الحوارية نموذجاً مرجعياً في الفكر التربوي، خاصة في تدريس الفلسفة، حيث تهدف إلى تحفيز العقل على التساؤل والتحليل والتأمل وعليه، يتناول هذا المطلب دراسة الإطار المفاهيمي للطريقة السقراطية من خلال تعريفها، وتتبع نشأتها وأصولها، واستعراض أبرز مميزاتا، ثم تحليل دور المعلم في تفعيلها، لنختتم ببحث الغايات التربوية والتعليمية للطريقة الحوارية.

3.1.1 مفهوم الطريقة الحوارية:

1-1) الطريقة:

" ترتيب الظروف الخارجية للتعلم وتنظيمها، واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين لتمكينهم من التعلم" ⁽¹⁾، الطريقة هي أسلوب منظم يعتمد على ترتيب الظروف واختيار الوسائل المناسبة لتسهيل عملية التعلم وضمان تفاعل فعال بين المعلم والمتعلمين، وقيل أيضاً "هي الكيفيات التي تحقق التأثير المطلوب في المتعلم بحيث تؤدي إلى التعلم، أو انها الأداة أو الوسيلة أو الكيفية التي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المادة للتعلم في أثناء قيامه بالعملية التعليمية بصور وأشكال مختلفة، فهي وسيلة لنقل المعلومات إلى المتعلم وارشاده إليها والتفاعل معه" ⁽²⁾.

1-2) الحوار:

الحوار هو "تفاعل لفظي أو غير لفظي بين اثنين أو أكثر من البشر، بهدف التواصل الإنساني وتبادل الأفكار والخبرات وتكاملها للوصول إلى نتائج مفيدة" ⁽³⁾، أي هو عملية تواصل وتبادل أفكار وخبرات بين شخصين أو أكثر بهدف الوصول إلى فهم مشترك أو حلول مفيدة، و" هو شكل من أشكال ممارسة اللغة

(1) طه علي الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي: الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق، الأردن، 2003، ص138.

(2) محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص56.

(3) طه علي الدليمي، وآخرون: أساليب تدريس التربية الإسلامية، ط1، دار الشروق، الأردن، 2003، ص54.

الشفهية، وقد يكون الحوار أيضاً سلسلة من الأسئلة والأجوبة المختصرة بين فردين أو أكثر⁽¹⁾ تعني المحادثة التفاعلية بين المعلم والمتعلمين مناقشة المادة التعليمية المطروحة، بهدف استيعابها، تفسيرها، والعمل على تحقيق الأهداف التي يحددها المنهاج الدراسي.

3.1. تعريف الطريقة الحوارية:

"تسمى الطريقة الحوارية بالطريقة السقراطية ويمكن أن يتبع المدرس هذه الطريقة في إلقاء بعض دروسه فهي تسبغ على الدرس حيوية ونشاط وفاعلية، على ألا يستخف المدرس ما يقوله التلميذ أو يتهمك على وإنما يقوده خطوة خطوة برفق وحذر إلى الحقيقة عن طريق الأسئلة الهادئة والحوار المنظم"⁽²⁾، وكذلك " تعني الحوار بين شخصين بطريقة سقراط عن طريق الإيحاء وقناعة الشخص تدريجياً بالحوار أو الشك أو اليقين الحقيقي، وتعد الطريقة السقراطية طريقة لتوليد الأفكار بالحوار المستمر، فهي من الطرائق تعتمد على التفكير"⁽³⁾، بمعنى الطريقة الحوارية أو السقراطية تقوم على تبادل الأفكار بين المعلم والمتعلم عبر نقاش موجه، تعتمد هذه الطريقة على طرح سلسلة من الأسئلة المنظمة التي تهدف إلى إثارة التفكير العميق، ما يتيح للمتعلم فرصة اكتشاف الحقائق بنفسه والوصول إلى المعرفة بشكل ذاتي.

– وعليه الطريقة الحوارية تعد أسلوباً تعليمياً يعتمد على التفاعل الشفهي بين المعلم والطالب، حيث تمنح الطلاب فرصة فعالة للمشاركة الإيجابية في مناقشة المادة التعليمية، فهمها، تفسيرها، وتقويمها. هذه الطريقة تهدف إلى تحقيق الأهداف المحددة للدرس وتنمية مهارات التواصل بين الطلاب بناءً على ذلك، تعتمد الطريقة الحوارية على المناقشات التي تدار بين المعلم والطالب بأسلوب يقوم على طرح الأسئلة والإجابات، يسهم هذا النهج في بناء الدرس بشكل تفاعلي وإيجابي داخل القسم ما يساهم بدوره في تعزيز نجاح العملية التعليمية.

3.1.2. أصل نشأتها:

الحقبة اليونانية:

ظهرت الطريقة الحوارية السقراطية كرد فعل على النهج التعليمي الذي اعتمدته السوفسطائيون في القرن الخامس قبل الميلاد، والذين كانوا يقدمون المعرفة بصورة جاهزة لتلاميذهم، مع تركيزهم على فنون الخطابة

(1) محمد مصابيح: تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات، طاكسي كوم للدراسات والنشر والتوزيع، الجزائر، 2014، ص298.

(2) فايز مراد دندش: اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2003م، ص77.

(3) أحمد عيسى داود: أصول التدريس "النظري والعملي"، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 1435هـ. 2014م، ص 275.

والإقناع أكثر من البحث عن الحقيقة. كان السوفسطائيون يعتبرون أن الحقيقة نسبية، وأن النجاح في المجتمع يعتمد بالدرجة الأولى على القدرة على التأثير في الآخرين، مما جعل تعليمهم موجّهًا نحو إعداد الأفراد لتحقيق نجاح سياسي واجتماعي بدلاً من تطوير مهارات التفكير لديهم على النقيض من ذلك، تبني سقراط أسلوبًا مختلفًا يقوم على الحوار والتساؤل المستمر، لم يكن سقراط يلقي المعرفة مباشرة بل اعتمد على طرح أسئلة تدفع محاوريه للتفكير العميق وكشف التناقضات في أفكارهم، بهذه الطريقة حوّل سقراط البحث عن الحقيقة إلى عملية تفاعلية تعتمد على النقاش والاستدلال العقلي بدلاً من الاكتفاء بتلقي المعلومات بشكل سلبى " إذا أردنا تتبع أصول هذه الطريقة أي الطريقة الحوارية فإننا نجد لها قديمة قدم الفلسفة نفسها، ولعل سقراط من أوائل الفلاسفة الذين عرضوا لهذه الطريقة إن لم يكن أول من قام بها، إذ نجده يستخدمها في صراعه وحواره مع السفسطائيين، قد استخدم أفلاطون هذا المنهج في محاوراته المبكرة"⁽¹⁾.

– تقوم هذه الطريقة على مرحلتين هما:

التهكم السقراطي: هدم المعرفة الزائفة

التهكم هو الخطوة الأولى في المنهج السقراطي، وهو أسلوب تعليمي يعتمد على إظهار جهل المحاور بطريقة غير مباشرة، كان سقراط يبدأ النقاش مع محاوريه (خاصة السفسطائيين) بطرح أسئلة تبدو بريئة وبسيطة، لكنه في الواقع كان يستدرجهم نحو اكتشاف تناقضاتهم الذاتية. عندما يواجه المحاور هذه التناقضات، يدرك أنه لا يمتلك معرفة حقيقية، بل مجرد أفكار سطحية جاهزة، فيبدأ في الشك في صحة ما تعلمه سابقاً مثال إذا ادعى شخص أنه يعرف تعريف العدالة، فإن سقراط لا يرد عليه مباشرة، بل يطرح عليه أسئلة تجعله يعيد صياغة تعريفه مرارًا وتكرارًا، حتى يدرك أنه لا يمتلك إجابة واضحة ومتماسكة. بهذا الأسلوب، كان سقراط يهدم ثقة المحاور في معرفته، مما يدفعه إلى إعادة التفكير بشكل أعمق في الموضوع يهدف التهكم إلى تحرير العقل من الأوهام الفكرية والمعرفة المزيفة، التي كانت تنتشر بسبب التعليم السفسطائي القائم على تلقين المضامين دون تحليلها.

التوليد السقراطي: بناء المعرفة الحقيقية

بعد أن يدرك المحاور جهله الحقيقي بفضل التهكم، ينتقل سقراط إلى المرحلة الثانية، وهي التوليد. كان يعتقد أن الحقيقة ليست شيئًا يُلقن، بل هي شيء يولد داخل الإنسان من خلال التفكير والتساؤل. ولتحقيق

(1) أنثشي عادل: طريقة التدريس الحوارية وطريقة التدريس التنشيطية وعلاقتها بقدرة الانجاز لدى متربص التكوين المهني بالجزائر، رسالة ماجستير، تخصص علوم التربية (2005 - 2006م)، كلية الاجتماعية والإنسانية، قسم علوم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، ص 50.

ذلك، كان يستخدم أسلوب الأسئلة التوجيهية، حيث يقود محاوره تدريجيًا إلى اكتشاف المعرفة بنفسه، بدلاً من تلقيها جاهزة كما كان يفعل السفسطائيون.

التوليد عند سقراط يشبه عملية الولادة، فهو يساعد الآخرين على "إنجاب" أفكارهم الحقيقية من خلال الحوار العميق. لم يكن يعطي إجابات مباشرة، بل كان يجعل محاوريه يصلون إليها بأنفسهم، مما يرسخ المعرفة بطريقة أعمق وأكثر استدامة وهذا ما دفع سقراط إلى القول " بأنه كان يولد الأفكار من محاوريه، كما كانت أمه تولد الجنين من الحوامل"⁽¹⁾ مثال إذا سأل سقراط شخصًا عن الفضيلة، ووجده غير قادر على إعطاء تعريف دقيق، فإنه لا يقدم له الجواب مباشرة، بل يساعده على التفكير من خلال أسئلة مثل:

هل الفضيلة هي نفس الشيء بالنسبة للجميع؟ كيف يمكننا معرفة أن شخصًا ما فاضل؟

هذه الأسئلة تجعل المحاور يبدأ في تحليل المفهوم بنفسه، مما يؤدي إلى تكوين معرفة أصيلة بدلاً من حفظ تعريفات جاهزة كما كان يحدث في بيداغوجيا السفسطائيين.

3.1.3. مميزاتها (خصائصها):

- ✚ تساعد المتعلم على بناء رأيه الخاص دون الاعتماد على الحفظ.
- ✚ تجعل المتعلم منفتحاً على مبادئ ابداء الرأي والتفكير الناقد كما تعزز مكتسباته القبلية⁽²⁾.
- ✚ تجعل الطالب في موقف المشارك الإيجابي في بناء الدرس ما يساعده على تحقيق الفهم.
- ✚ تبعد الشرود والملل عن المتعلم داخل الدرس.
- ✚ يفيد هذا الأسلوب في تعزيز المتعلمين على الا يكونوا متعصبين لآرائهم ومقترحاتهم⁽³⁾.
- ✚ تنقل المتعلم من الدور السلبي (تلقي المعلومات) إلى الدور الإيجابي (المشاركة وابداء الرأي).
- ✚ يصبح المدرس موجهاً وقائداً للحوار بدلاً من النقل الحرفي للمادة والمعارف⁽⁴⁾.
- ✚ تساعد المتعلمين على اكتساب مهارات التواصل والاتصال.
- ✚ يستطيع المعلم التعرف على مستوى متعلميه بشكل جيد.

(1) شاهر أبو شريخ: استراتيجيات التدريس، ط1، المعزز للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2008، ص129.
 (2) فوزي أحمد حمدان سمارة: التدريس مبادئ مفاهيم طرائق، ط1، الطريق للتوزيع والنشر، عمان، 2004، ص121.
 (3) أبو ليبيد المظفر: طرق التدريس وأساليب الامتحان، شبكة المدارس الإسلامية، الجامعة الفاروقية، باكستان، 2009، ص27.
 (4) محمد سليمان صليبي: أثر الطريقة الحوارية على المستوى التحصيلي في مادة علم الأحياء لطلبة الصف الأول ثانوي، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد1+2، 2010، ص 689.

✚ تنمي القدرات الفكرية والمعرفية للمتعلمين وتدريبهم على التحليل والاستنتاج⁽¹⁾.

✚ تثبت المعلومات في ذهن المتعلم وتجذب انتباهه.

3.1.4. دور المعلم في التدريس بالطريقة السقراطية

يقوم المعلم وفق هذه الطريقة بمجموعة من الإجراءات الصفية وهي:

- ❖ تقسيم الدرس إلى عدة أجزاء، ثم يقوم المعلم بإعداد مجموعة من الأسئلة حول كل جزء.
- ❖ يقوم المعلم بفتح باب الحوار والمناقشة حول موضوع من الموضوعات، حيث يقود المتعلمين للتوصل إلى المعلومات المطلوبة.
- ❖ يلقي المعلم بعض الأسئلة على المتعلمين ويطلب منهم الإجابة عنها، بحيث تؤدي إجابات المتعلمين التوصل إلى المعلومات المطلوبة.
- ❖ يقود المتعلمين عن طريق الأسئلة إلى أفكار الدرس وتسلسلها دون الابتعاد عن أهدافه.

وعلى هذا، فقد يلعب المعلم أدوارًا صفية متنوعة من خلال عملية الحوار، يكون حيناً مديراً للنقاش وحيناً آخر مسهلاً ومرة ثالثة حكماً، والهدف من هذه الأدوار هو مساعدة المتعلمين على أن يفكروا بطريقة نقدية، وأن يكشفوا الحقائق ويكتسبوا المعلومات الصحيحة ويقارنوا بها.

وليتيم تجسيد هذه الأدوار بنجاح ينبغي أن يتمتع المعلم ذاته بمهارات أساسية أبرزها مهارات التواصل والإدارة والتشجيع والتحفيز، وقبل كل هذا ينبغي أن يكون مقتنعاً بقدرات المتعلمين وبدوره في تنمية هذه القدرات⁽²⁾.

3.1.5. الغايات التربوية والتعليمية للطريقة الحوارية

- القضاء على الخلافات المذهبية في المجتمع عن طريق الحوار⁽³⁾، أي أننا نعتمد على تبادل الاحترام واستخدام الحوار كوسيلة أساسية لحل الخلافات.
- السعي للوصول إلى حل وسط يحقق رضا جميع الأطراف.
- التركيز على فهم وجهات النظر المختلفة كهدف أساسي.

(1) مركز نون للتأليف والترجمة: التدريس طرائق واستراتيجيات، ط1، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، لبنان، 2011، ص98.

(2) الزهرة الأسود: الإجراءات الصفية المساهمة في تفعيل طرائق التدريس، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد 06، العدد 16، سبتمبر 2014، ص-ص 325-326.

(3) صالح بن عبد الله بن حميد: أصول الحوار وأدابه في الإسلام، ط1، دار المنارة للنشر، جدة: (1415هـ - 1990م)، ص07.

- يُعَدُّ الحوار وسيلة فعّالة لتصحيح الأخطاء، كما يُشكِّل نافذة واسعة للتشاور وتبادل النصائح. ومن خلاله، يمكن معالجة أوجه القصور وتحديد مواضع الخلل بدقة.
- خلق تفاعل دائم بين الطفل من ناحية وبين المنهج والمعلم من ناحية أخرى.
- يسهم في تعزيز روح النقاش بين المتعلمين، ما يشجعهم على المشاركة في مجالات الحوار العلمي.
- الحوار يضيف على الموضوع حيوية، مما يجعله بعيداً عن الملل ويثير الاهتمام.
- يُتيح الحوار للطالب فرصة التعبير عن آرائه والتفاعل من خلال النقاش لإثبات الحقائق وتوضيح الشبهات، بالإضافة إلى تمكينه من التعمق في المعلومات والبحث عن إجابات للاستفسارات التي قد تواجهه.
- انه بوابة واسعة نحو طريق النجاح وسبيل للرفي التقدم⁽¹⁾، الحوار يهدف إلى المساعدة على التركيز لما يسعى إليه الفرد من نجاحات في حياته.
- يُعَدُّ الحوار أداة أساسية لكشف الحقيقة، خاصة عندما تكون غائبة، حيث يلعب دوراً مهماً في بناء شخصية الطفل سواء كفرد أو كعضو فعال في المجتمع. كما يسهم الحوار بشكل كبير في تمكين الطالب من اكتساب المعارف والمعلومات التي تعزز من تفوقه وتحقيق مكانة متميزة بين زملائه.

3.2. المطلب الثاني: منهج سقراط في التربية

3.2.1. التربية عند سقراط

يرى سقراط أن التربية تمثل عملية تُمكن الإنسان من تطوير قدرته على النقد والتحليل، بما يجعل منه فرداً واعياً ببيئته ومحيطه ومن خلال التربية، يكتسب الإنسان القدرة على التفكير والتأمل في المسائل المتنوعة، فضلاً عن الانخراط في مناقشتها بوعي وإدراك.

فقد " آمن أن الفضيلة لا تكون إلا بالعلم ولذلك فحكمته الأساسية تتمثل في قوله "الفضيلة علم والريضة هي الجهل" وهو بذلك يؤمن بالعقل وحرصه على المعرفة، وأهم أفكاره التربوية إيمانه بديمقراطية التعليم، فلا فرق في المراكز والمناصب، كما أنه كان يعتبر أن العقل عامل مشترك عند جميع الناس وهو أداة، المعرفة، ولذلك فهو أساس سلوك الإنسان، ومن أفكاره التربوية أيضاً أنه كان يقيم منهجه التربوي، من خلال مقولته " اعرف نفسك بنفسك "، إضافة إلى أنه ينظر إلى الفعل الأخلاقي أنه وسيلة لغاية

(1) عايض بن عبد الله القرني: أدب الحوار، ط1، مؤسسة الريان للطباعة والنشر، بيروت: (1425هـ - 2004م)، ص02.

أعظم يهدف إليها الإنسان، وسقراط هو الذي حاول التعامل مع جميع شرائح المجتمع بمختلف ألوانها وضروبها من شيوخ وشباب ومثقفين وأنصاف متعلمين وشعراء وأدباء وخطباء، وكان يرى أن الأهداف الحقيقية للتربية تتمثل في تنمية قدرة الفرد على التفكير حتى يصل إلى المعرفة وهذه المعرفة في ذاتها هي أساس السلوك الصحيح، كما تتمثل في معرفة الحكمة التي تحقق للفرد النجاح في حياته⁽¹⁾، وعلى هذا الأساس فإن بلوغ الفضيلة لا يتحقق إلا من خلال العلم، الذي يُكتسب عبر العقل والتفكير فالتربية هي حق مشترك بين جميع الناس دون تمييز، إذ يشتركون في عامل جوهري يتمثل في العقل الذي يميز البشرية جمعاء، ويُعد الأداة الأساسية للوصول إلى المعرفة. كما أن الأخلاق تمثل هدفًا ساميًا يسعى كل إنسان لتحقيقه.

إذ اعتقد سقراط أن المعرفة تقدم على أساس يقيني ثابت، وتوصل من هذا المبدأ كما يقول منرو "إلى مبدئه الأساسي المعرفة " فضيلة" ، فالإنسان الذي يسترشد في سلوكه بهذه الآراء ذات الأساس الثابت العام لدى الجميع بدلا من الاستشهاد برأيه الخاص إنما يعيش معيشة فاضلة" ، وهذا بتحديد مفهوم الفلسفة وفي مفهوم التربية في الوقت ذاته، لأن الفلسفة والتربية في نظره متصلان تمام الاتصال إن لم يكونا أمرا واحدا، فقد كان سقراط يرى أن موضوع الفلسفة هو البحث في الإنسان من جهة أخلاقه تقاليده وأحواله الاجتماعية، ابتغاء خيره وسعادته بمعرفة طبيعته الحقة لا بإتباع العرف السائد والعقائد البالية⁽²⁾ ، وعليه، فإن التربية والفلسفة تُعتبران بالنسبة لسقراط وجهين لعملة واحدة، حيث إن كلا المجالين يركزان على دراسة الإنسان والنظر في قضاياها.

"عرفت قبل سقراط التفرقة بين السلوك الذي يصدر عن دوافع طبيعية خالصة، و السلوك الإنساني الذي يجري بمقتضى قوانين أو قواعد عامة، و لكن الحكم الخلقى على السلوك الإنساني كان يرتد منذ فجر الحضارة الإنسانية، فيما تقول سيكولوجيا الشعوب إلى المعتقد الديني و العرف الاجتماعي، أي إلى سلطة تقوم خارج الذات، أما محاولة رد الأحكام الخلقية على الأفعال الإنسانية إلى مبادئ عامة تصدق في كل زمان ومكان، فقد جاء أخيرا على يد سقراط، و كان أول من حرص على إيجاد مقياس ثابت تقاس به خيرية الأفعال وشريرتها⁽³⁾"، بهذا وضع سقراط معيارًا يمكننا من خلاله التمييز بين الفعل الخير والفعل الشر، وهو معيار يصلح للتطبيق في كل زمان ومكان.

(1) وجدان كاظم عبد الحميد التميمي: مجلة كلية التربية، جامعة القادسية، كلية الإدارة والاقتصاد، قسم الاقتصاد، المجلد 2، العدد 1، كانون الثاني، 2012، ص 64.

(2) عمر محمد التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، ط4، الدار العربية للكتاب، طرابلس ليبيا، 1987، ص 29.

(3) عبد الحكيم كرام، محاضرات في فلسفة التربية، وثيقة مقدمة للدعم البيداغوجي للطلبة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة، 2004-2005، ص 11.

إن "غاية الفلسفة في نظر سقراط هي صياغة النفس الإنسانية وطبعها على الحق والخير والجمال وتحقيق مجتمع أفضل والوسيلة التي تعتمد عليها الفلسفة في تحقيق غايتها هي التربية، أي تعريف الإنسان بماهيته الخيرة، وبالأخلاق التي توجهه نحو طلبها (1)"، أي الفلسفة التي تتخذ من التربية وسيلة لتحقيق أهدافها.

رأى سقراط جاء كرد على بعض السفسطائيين الذين اعتبروا أن الطبيعة الإنسانية تقتصر على الشهوات والأهواء، وأن التربية ليست سوى قوانين وضعها المشرعون لقمع هذه الطبيعة. واعتبروا تلك القوانين متغيرة تبعاً للعادات والظروف، ما يعني أنها نسبية ولا تستحق الاحترام بذاتها. ومن هذا المنطلق، رأوا أنه من حق القوي، سواء بعصبية أو بماله أو بدهائه وجدله، أن يتجاهل هذه القوانين ويعيد صياغتها بما يتماشى مع الطبيعة. أما سقراط، فقد اعتمد أسلوب الحوار في تعليم تلاميذه والذين كانوا يحضرون حلقاته النقاشية. كان يؤكد دائماً أنه لا يدعي المعرفة بشيء سوى رغبته في السؤال والبحث عن الحقيقة. وكان يرى أن الحقيقة كيان باطني لا يمكن الوصول إليه إلا من خلال الحوار والتساؤل المستمر.

3.2.2. مميزات: تميزت فلسفة سقراط التربوية بالعديد من الخصائص نذكر منها (2).

- التدريس أمانة سماوية، التعليم مسؤولية أخلاقية مقدسة، هدفها السمو بالإنسان.
- هدف التربية تعريف الإنسان لماهيته والأخلاق (الفضيلة) الصالحة له بنفسه، أي التربية وسيلة لمساعدة الفرد على معرفة ذاته والتحلي بالأخلاق الفاضلة.
- المعرفة تبدأ بمعرفة النفس (اعرف نفسك بنفسك)، أي الإنسان لا يمكنه فهم العالم أو سلوكه إلا بعد فهم ذاته.
- تنمية قدرة الفرد على التفكير حتى يصل إلى المعرفة بنفسه، وهذه المعرفة في ذاتها هي أساس السلوك الصحيح.
- معرفة الحكمة والفضيلة التي تحقق للفرد النجاح والسعادة في حياته (ما زالت التربية تعتبر ذلك هدفها الأسمى).
- اعتماد طريقة توليد الأفكار والمعاني من خلال المناقشة والسؤال والجواب تنمية المفاهيم من خلال التساؤلات وكذا التدقيق الشديد في الألفاظ والمعاني التي تدور في المناقشة، وهاته هي الطريقة المتبعة في التدريس والتعليم لدى سقراط وهي استخراج المعاني والأفكار من عقول البشر، والتعليم يعتمد على الحوار والسؤال لاستخراج الأفكار من عقل المتعلم وتنقية معانيه.

(1) عبد الحكيم كرام، محاضرات في فلسفة التربية، مرجع سابق، ص 11.

(2) المرجع نفسه، ص 12 (بالتصرف).

3.2.3. أسلوب سقراط في التدريس

- كان سقراط يتواصل مع الناس من جميع الفئات، يسألهم ويجري معهم النقاشات بهدف تحفيزهم على التفكير في جوهر الحياة كان يتظاهر بعدم المعرفة، مطلقاً أسئلة تثير العقول وغير مكتفٍ بإجاباتهم بل يواصل النقاش ليقودهم نحو اكتشاف الحقائق بأنفسهم كان يعتقد أن جهل الإنسان بذاته هو الذي يدفعه للسعي وراء المعرفة في العالم الخارجي، بينما كان يرى أن البداية الحقيقية تكمن في دراسة الذات وفهم حقيقتها. فمن خلال تأمله لنفسه يستطيع الإنسان بعدها التوجيه نحو العالم المحيط به استخدم سقراط أسلوب استدراج الأفراد عبر كشف تناقضاتهم الفكرية ليصل بهم إلى مفاهيم عامة وشاملة فعلى سبيل المثال، كان يناقشهم حول مفهوم العدل، طالباً منهم ذكر أمثلة لأشخاص عُرفوا بعدالتهم، ليصل في النهاية إلى تعريف شامل لهذا المفهوم، بحيث "لم يكن له مدرسة بمعنى الكلمة بل كان يجتمع بالناس أينما اتفق، فيجادل أو يخطب أو يشرح الشعراء، وكانت له مع ذلك حلقة من الإخوان والمريدين منهم الأثيني ومنهم الغريب يختلف إلى أثينا من حين إلى حين؛ ليراه ويستمتع إليه، منهم حديث العهد بالفلسفة، ومنهم المعروف بانتمائهم لمدرسة أخرى، وكان يؤثر التحدث إلى الشباب يصلح ما أفسد السوفسطائيون من أمرهم ويصبرهم بالحق والخير؛ ليهيئ للبلد مستقبلاً طيباً على أيديهم"⁽¹⁾، لم يكن يهتم كثيراً بالأماكن التي يلقي فيها محاضراته، فالأهم بالنسبة له كان أن ينقل معرفته مادام هناك من يصغي إليه، بهدف المساهمة في تحسين أوضاع البلاد.

- لم يعتمد سقراط على أسلوب المحاضرات التقليدية، بل لجأ إلى أسلوب الحوار كان يدعو محدثه لعرض أفكاره، ثم يشرع بطرح سلسلة من الأسئلة الدقيقة التي تجبره في النهاية على الإقرار بالحقيقة التي يرمي إليها سقراط. وكان يؤمن بأن المعرفة هي استعادة للحقائق المنسية، بينما الجهل ناتج عن النسيان واعتبر أن الجدل هو الوسيلة الأنجع لاسترجاع تلك الحقائق وقد شبه سقراط طريقته هذه بعملية الولادة وشبه نفسه بوالدته القبلية، فالقابلية تخرج الصغير من بطن أمه وهو يخرج الأفكار من عقول الرجال، "وحدث أن سأل أحد مريديه كاهنة دلف الناطقة بوحي أبولون: "هل يوجد رجل أحكم من سقراط؟ فكان الجواب بالسلب، فعجب له سقراط، ولم يكن يرى في نفسه شيئاً من الحكمة، وأراد أن يستبين غرض الإله فطفق يمتحن الشعراء والخطباء والفنانين والسياسيين؛ ليتحقق إن كان أحكم منهم ويكشف عن ماهية حكمته، كان يسألهم في حلقات واسعة تضم أشتات الناس...⁽²⁾"، والحكمة

(1) د. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، 2014، ص68.

(2) المرجع نفسه، ص68.

الحقيقية هنا ليست في امتلاك المعرفة المطلقة، بل في إدراك حدود معرفتنا والسعي للتعلم، وطريقة سقراط الجدلية تتكون من مرحلتين (مرحلة التهكم أو السخرية) أي ادعاء الجهل وعدم المعرفة، و(مرحلة التوليد أو البناء) أي وصول المتعلم إلى بناء معرفة حقيقية، "وتجدر الملاحظة أن افلاطون في عرضه على لسان سقراط في طريقة تعليمه قد أكد على بعض جوانب الطريقة السقراطية كما وردت في (محاورة الدفاع) تعني بذلك:

- المعلم سقراط لا يقوم بنقل المعرفة إلى التلميذ، بل يستخرج المعرفة من عقله.
- وظيفة المعلم سقراط هي فن يجعل التلميذ يعي جهله مرسلا في أطرافه الحذر كما تفعل الرعاة" (1)، باختصار، تعتمد الطريقة السقراطية على تحويل عملية التعلم إلى تجربة ذاتية يتطور فيها التلميذ تدريجياً ليكتشف الحقيقة بنفسه، بدلاً من أن تُقدّم له جاهزة.

3.2.4. أهمية المنهج الحواري في تعليم الفلسفة

اعتمد سقراط المنهج الحواري في تعليم التفلسف لتحقيق غاية أساسية، تتمثل في "... الارتقاء بالإنسان إلى أفعه الإنساني وهو أن يفهم الفضيلة ليعيشها سلوكاً، ف معرفة الفضيلة ضرورية للقيام بالسلوك الفاضل... فيكفي أن تعرف الخير لتفعله" (2)، اعتمد على المنهج الحواري كوسيلة لتعليم التفلسف، إذ كان هدفه تعزيز التفكير واستكشاف المفاهيم الأخلاقية مثل الفضيلة والخير ومن وجهة نظره، فإن تعلم الفلسفة يتجسد في السعي نحو معرفة الفضيلة، لأن إدراكها بشكل حقيقي هو السبيل للعيش بما يتماشى مع قيمها، فالاعتماد على الحوار والنقاش يمكّن الفرد أو المتعلم من الوصول إلى فهم معاني المصطلحات، مما يتيح له استيعاب دلالاتها وبالتالي تطبيقها وتجسيدها في الحياة.

هذا ما دفعه بالقيام إلى توجيه "مسار الفلسفة من النظر في الموجودات (الفلسفة الطبيعية) إلى تحديد الماهيات وتحويلها إلى قوى موجهة للسلوك، فعلى قدر صحة المفهوم يكون السلوك مرتبطاً به قوياً ومستقيماً، ولذلك فالمفاهيم في نظر سقراط لا تطرح لذاتها بل لغايات عملية، لقد جعل النظرية خادمة للممارسة، إنه يريد أن يعرف ما هو مفهوم الفضيلة، لا لشيء سوى ممارسة الفضيلة في الحياة (3)"، حوّل سقراط الفلسفة من دراسة الطبيعة إلى البحث في القيم والمفاهيم الأخلاقية، لجعل المعرفة وسيلة لتقويم السلوك

(1) فرج هاني عبد الستار: سقراط درس من تاريخ الفكر التربوي، المجلد 4، الجزء 17، 1989، دار المنظومة 2016، ص51.

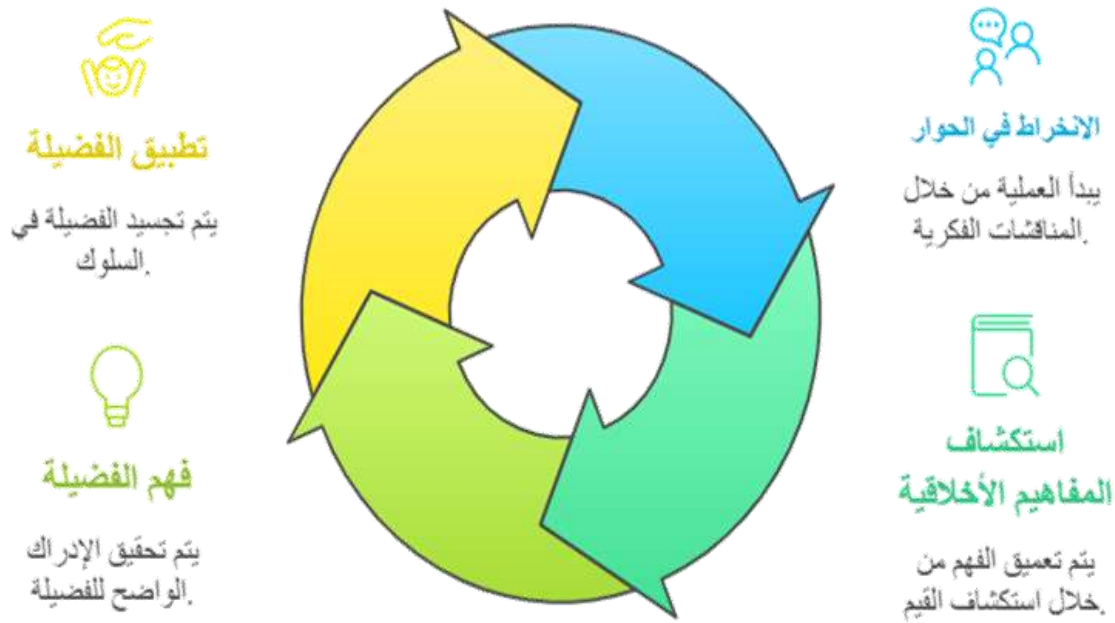
(2) عبد القادر بلعالم: الوظيفة التربوية للسؤال الفلسفي من خلال النموذج السقراطي، مجلة أفكار وافاق، جامعة حسيبة بن بوعلي شلف، الجزائر، المجلد 8، العدد 1، 2020، 44.

(3) عبد القادر بلعالم: الوظيفة التربوية للسؤال الفلسفي من خلال النموذج السقراطي، مرجع سابق، ص44.

الإنساني اعتبر أن المفاهيم والبحث في دلالاتها أدوات عملية لتحقيق الفضيلة والعيش بمبادئها لذلك، أصبح تعليم الفلسفة لديه نهجاً تربوياً يهدف إلى تكوين الإنسان الفاضل عبر الحوار والوعي الذاتي والمعرفة الأخلاقية، مما جعلها تخدم الممارسات الحياتية.

"لقد آمن سقراط بأن الإنسان لا يستطيع أن يسلك على نحو فاضل، إلا إذا عرف أولاً ماهية الفضيلة، أي إذا عرف مفهوم الفضيلة وهو ما يجعل الفلسفة إذا ما استوفت شروطها التعليمية، وارتسمت آفاقها التربوية فن التدريب والمران على ممارسة الفضيلة، ولذلك فسقراط حينما حول الفلسفة إلى فن لتعلم الفضيلة تمكن من أن يفلسف حياته ويعيش فلسفته" (1)، رأى سقراط أن الإنسان لا يمكن أن يتحلى بالسلوك الفاضل دون أن يفهم أولاً معنى الفضيلة. انطلاقاً من هذا المبدأ، اعتبر الفلسفة بمثابة تدريب عملي على الحياة الأخلاقية. وبذلك، جعل سقراط التفلسف منهجاً تربوياً يركز على غرس الفضيلة في السلوك الإنساني، حيث أصبحت دراسة الفلسفة وسيلة لتجسيدها وتطبيقها في الحياة اليومية.

دورة سقراطية في تعليم الفلسفة



– الشكل 01: دورة سقراطية في تعليم الفلسفة.

(1) عبد القادر بلعالم: الوظيفة التربوية للسؤال الفلسفي من خلال النموذج السقراطي، مرجع سابق، ص44.

3.2.5. العلاقة بين الطريقة السقراطية والمقاربة بالكفاءات

- يعدّ المنهج الحوارى لدى سقراط إحدى الأساليب التربوية الجوهرية فى تعليم الفلسفة، حيث لم يكن الحوار لديه مجرد أداة لتبادل الأفكار، بل وسيلة أساسية لتشكيل الإنسان الفاضل عبر إيقاظ وعيه بذاته وتعزيز إدراكه للقيم الأخلاقية فقد رأى سقراط أن المعرفة لا تنفصل عن الممارسة، وكلما ازداد عمق الفهم، انعكس ذلك إيجابياً على السلوك، ليصبح أكثر توافقاً مع المبادئ الأخلاقية بناءً على ذلك، لم ينظر سقراط إلى التعليم الفلسفى كعملية تلقين للمفاهيم، بل كتمرين عملى على العيش وفق الفضيلة.

يتضح هذا الجانب التربوى من خلال الطريقة الحوارية التى تبناها سقراط، والتى تقوم على أسلوبى التهكم والتوليد هذه الطريقة تحفز المتعلم على بناء معرفته بنفسه بدل الاكتفاء بتلقيها بشكل سلبي ويتمشى هذا النهج مع فلسفة التعلم بالمقاربة بالكفاءات، التى تركز بدورها على جعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال تطوير قدراته فى التفكير وحل المشكلات ضمن سياقات واقعية كما أن سقراط، عبر حوارهِ مع محاوريه يدفعهم دائماً لمراجعة أفكارهم والسعى للوصول إلى الحقيقة بأنفسهم، وهو ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات عبر تعزيز استقلالية المتعلم وجعله قادراً على اتخاذ القرارات بالاعتماد على نفسه من خلال أنشطة تعليمية تفاعلية وبهذا، يقدم المنهج السقراطى تصوراً مبكراً للتعليم القائم على الفهم العميق والتطبيق العملى، ليحول الفلسفة إلى تجربة حياتية تساهم فى بناء إنسان أخلاقى قادر على التفكير والعمل وفق القيم الفاضلة.

4. المبحث الثاني: الفلسفة البراغماتية ومساهمتها في التأسيس للمقاربة بالكفاءات

4.1. المطلب الأول: الفلسفة البراغماتية

- تُعدّ الفلسفة البراغماتية الإطار النظري الذي أسّس لنظام المقاربة بالكفاءات، بل إنها تمتد لتشمل حتى المقاربات التي سبقتها تعتمد هذه الفلسفة على مبدأ نجاح العمل أو فائدته، حيث ترى أن صلاحية الفكر وصحته تُقاس بالأثر العملي الإيجابي الذي يترتب عليه.

وتؤكد البراغماتية أن الفلسفة ليست مجرد أداة نظرية لتأطير الحياة، بل وسيلة عملية تُستخدم لحل المشكلات الحياتية المختلفة على خلاف الفلسفات التقليدية التي غالبًا ما تقتصر على الجانب النظري، تضع البراغماتية الفلسفة في صميم الممارسات اليومية كأداة فعّالة لمعالجة المشاكل.

كما تقوم البراغماتية على اعتبار العمل أساسًا للحقيقة، حيث ترى أن التجربة المفيدة تمثل المصدر الرئيسي للمعرفة وبالتالي، يُبنى إنتاج المعرفة في هذا الإطار على القدرة الإبداعية العملية، أو ما يمكن التعبير عنه بالقدرة على تقديم حلول ملموسة للمشكلات، سواء كانت معرفية أو حياتية، بطريقة تستجيب لحاجات الواقع.

4.1.1. مفهوم الفلسفة البراغماتية:

"اسم مشتق من اللفظ اليوناني براغما (Pragma) ومعناه العمل، وهي مذهب فلسفي يقر أن العقل لا يبلغ غايته إلا إذا قاد صاحبه إلى العمل الناجح، فالفكرة الصحيحة هي الناجحة، أي الفكرة التي تحققها التجربة، فكل ما يتحقق بالفعل فهو حق ولا يقاس صدق القضية إلا بنتائجها العملية وبالتالي فإنه لا يمكننا الحكم على صدق أو كذب قضية ما من خلال تحقيق النتائج ومعنى ذلك كله أنه لا يوجد في العقل معرفة أولية تستنبط منها نتائج صحيحة بذلك يتوجب تحقيق التجربة والأمر كله مرهون بنتائج التجربة العملية وإذا كانت الحقائق العلمية تتغير بتغير العصور فإن الصادق في الحاضر قد يصبح غير صادق في المستقبل ونتيجة ذلك واضحة جدا وهي أن صدق القضايا يتغير باختلاف العلم ومثال ذلك أن الحق نسبي فهو منسوب إلى زمان ومكان ومرحلة معينة من مراحل العلم فليس المهم إذا أن يقودنا العقل إلى معرفة الأشياء وإنما المهم أن يقودنا إلى التأثير الناجع فيها⁽¹⁾"، الفلسفة البراغماتية تعتبر أن المعيار الأساسي لصدق الأفكار والمعارف يكمن في نجاحها العملي ونتائجها الملموسة. فهي تدمج مفهوم الحقيقة بالتجربة والتطبيق، رافضة الاعتراف بوجود حقائق مطلقة أو معرفة عقلية ثابتة. ومن هذا المنطلق، تُعد المعرفة نسبية وتتغير تبعًا للظروف المحيطة. أما الهدف الأساسي للفكر وفقًا لهذا النهج، فهو ليس مجرد التأمل

(1) جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج 1، ط 1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982، ص.ص 203.204.

النظري، بل القدرة على إحداث تأثير فعال في الواقع العملي.

4.1.2. نشأت الفلسفة البراغمية:

ترجع الجذور الأولى للفلسفة البراغمية إلى حقبة الفيلسوف اليوناني هرقليطس، الذي كان يؤمن بفكرة التغير الدائم وينكر وجود حقيقة ثابتة مطلقة ومع ذلك، ينسب البعض أصولها إلى فلاسفة تجريبيين آخرين من العصور الحديثة ورغم هذا التباين، تظل البراغمية بالأساس فلسفة حديثة بنيت على أسس وأفكار قديمة "أما عن نشأة البراغمية المعاصرة كمذهب عملي كانت في الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية القرن العشرين، ويعد تشارلز بيرس (1839-1914م) أول من قدم البراغمية ومفهومها للفلسفة الأمريكية⁽¹⁾".

"ويعتبر بيرس أول من صاغ مصطلح البراغمية وذلك في عدد يناير سنة 1878 من مجلة البوبولار ساينس مونثلي ومعناه عملي أو صالح لغرض معين أو يؤدي إلى الغرض المطلوب⁽²⁾"، وقد نشأ مصطلح "البراغمية" في ذهن بيرس نتيجة دراسته لكانت فالأنثروبولوجيا البراغمية طبقا لما يراه كانط كما يقول بيرس هي: "فلسفة أخلاق عملية" (...). إذ أن دراسة بيرس لكانط ارتبطت بجانبها العملي لأن بيرس ومنذ طفولته وبتشديد من والده كان حريصا على أن يكون كيماويا مما ارتبط ذلك بميله إلى الاعتقاد بأن التجربة والمعمل هما العامل الرئيسي في الحكم على صدق الفكرة أو كذبها⁽³⁾". ولقد تأثرت "البراغمية بالسفسطائيين وبكانط، لكنها رفضت مسلماته حول العقل العلمي وحولت الفعل من المجال الأخلاقي إلى المجال العقلي أي إلى مكافئ للحقيقة وإلى معيار لها، كما تأثرت بنظرية التطور الداروينية ممثلة أساسا لا في "لا مارك" بل في "شانسي رايت" حيث أخذت عنه مفهومه للمنهج، أما في فرنسا فتأثرت بديكارت حيث أخذت منه مبدأ الشك لا مضمونه وحولته إلى شك عملي بعيدا عن شكله الديكارتي المصطنع⁽⁴⁾". كما أخذت البراغمية من "من يكون ولوك التجريب ومن مثالية هيغل الديالكتيك، ولقد تأثرت بالحركات الفكرية التي سادت أوروبا منذ القرن السابع عشر حتى القرن العشرين وعلى رأسها الحركة الواقعية ومذاهبها ثم الحركة الطبيعية الرومانتيكية التي أسسها روسو والحركة النفسية التي قاد لوائها بستانلوزي و فرويل الحركة العلمية والاجتماعية وإلى جانب ذلك ما أسفرت عنه نتائج البحوث النفسية والبيولوجية ثم المبادئ الديمقراطية وخصائص المجتمعات الصناعية وخاصة في أمريكا⁽⁵⁾".

(1) رنا بنت عبد اللطيف الشويعر، سهام بنت سليمان العصيمي: الفلسفة البراغمية، بحث لنيل شهادة الماجستير، قسم أصول التربية، السعودية، (2016-2017) ص 06.

(2) يعقوب فام: البراغمازم، ط1، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، بيروت، 1936، ص 137.

(3) رفاء عبد اللطيف حسن: الفلسفة البراغمية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 143، 2021، ص 190.

(4) حيرش سمية: الفلسفة الأمريكية بين الليبرالية والبراغمية "شارل بيرس نموذجا"، بحث لنيل درجة الدكتوراه، قسم الفلسفة، جامعة وهران، الجزائر، 2011-2012، ص.ص 80.81.

(5) رفاء عبد اللطيف حسن: الفلسفة البراغمية، مرجع سابق، ص-ص 191-192.

شهدت البراغماتية تطوراً ملحوظاً مع الفيلسوف وعالم النفس الأمريكي **ويليام جيمس** (1842-1914)، حيث لاقت كتاباته اهتماماً كبيراً في الأوساط الفلسفية، على عكس بيرس الذي لم تنل أفكاره الشهرة ذاتها وقد لعبت مساهمات جيمس دوراً بارزاً في تشكيل ملامح الفلسفة المعاصرة بعدها، واصل فيلسوف البراغماتية الأبرز **جون ديوي** (1859-1952) تطوير هذا الاتجاه الفلسفي، ووسع نطاق تطبيقاته من خلال إشرافه المباشر عليها وتقديم تصورات التربوية، التي أصبحت جزءاً أساسياً من فلسفته.

4.1.3. مبادئ الفلسفة البراغماتية في التعليم: (1)

1. مبدأ المنفعة:

كل ما يدرسه الطلاب يجب أن يقدم لهم "المنفعة". أي أن كل شيء لا بد أن يكون مفيداً للطلاب. فالطلاب لا يهتمون بالأفكار النظرية المجردة التي لن يطبقوها أبداً في حياتهم خارج أسوار المدرسة، عوضاً عن ذلك فإن الطالب يرغب بتعلم الأشياء المرتبطة بواقعه. إن التركيز على ما هو واقعي ومفيد من شأنه أن يجعل الطلاب أكثر تفاعلاً وتعطشاً للتعلم.

2. مبدأ الاهتمام:

لا بد أن يتضمن محتوى المنهج اهتمامات الطلاب كذلك. أثبت ديوي أن اهتمامات الطلاب يمكن تلخيصها في أربع نقاط: المحادثة، الاستقصاء، البناء، والتعبير الإبداعي، لذلك فإن على المعلمين إعداد دروس تتضمن الحوار والمحادثة بين الطلاب، وتقصي الحقائق من خلال التجريب، وصنع الأشياء، وإتاحة المجال للإبداع.

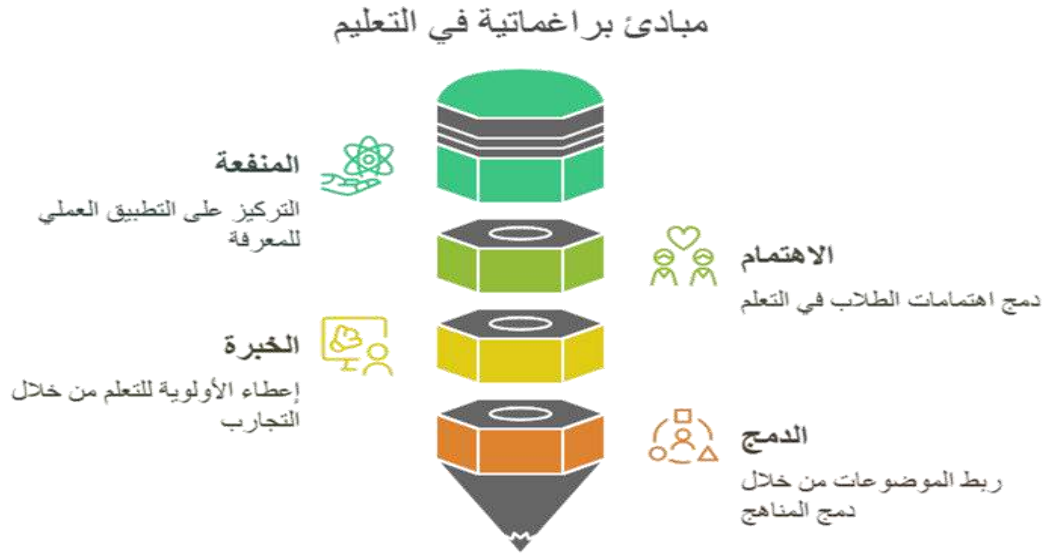
3. مبدأ الخبرة:

إن للتجربة قيمة عليا لدى البراجماتيين تفوق كل الأمور الأخرى فقد يقضي الطلاب اليوم بأكمله في تعلم المجردات، لكن ما لم يتم اختبار تلك الأشياء، فإنهم لن يتعلموها حقاً، بناءً على ذلك فإن على المعلمين إعداد دروس تعتمد على المشروعات، والخبرات والتجارب التي من شأنها أن تساعد الطلاب على "التعلم بالعمل".

4. مبدأ الدمج:

إن محتوى المنهج ليس منفصلاً، فالرياضيات والعلوم والفنون الإبداعية ليست ثلاث حصص مختلفة. المعلم البراجماتي يربط محتوى المنهج ببعضه عن طريق عملية نسميها "الدمج"، حيث يظهر المعلم للطلاب ارتباط المفاهيم في المواد المختلفة مع بعضها، ويشجع على الفهم المتكامل للموضوعات التي يتعلمونها.

(1) موقع: <https://www.samahalessa.com/483-2/%D8%AA%D8%B1%D8%AC%D9%85%D8%A7%D8%AA/> تاريخ الاطلاع عليه 18/03/2025 على الساعة: 01:15.



– الشكل 02: مبادئ الفلسفة البراغماتية في التعليم.

4.1.4. الأهداف التربوية للفلسفة البراغماتية:

تؤمن الفلسفة البراجماتية بأن أهداف التربية تُسهم في نمو الفرد وتعليمه وتكيفه مع البيئة والحياة التي يعيشها وتشدد على ضرورة عدم فرض هذه الأهداف من الخارج، لأنها في هذه الحالة لن تعبر عن الأهداف الحقيقية للفرد، ولن تنبع من نشاطاته الذاتية وفقاً للبراجماتية، تُعتبر الأهداف الحقيقية هي التي يحددها الفرد بنفسه أو يُشارك في تشكيلها، مستنيراً بخبراته السابقة واحتياجاته الشخصية ومن أبرز الأهداف التي تركز عليها الفلسفة البراجماتية:

- ❖ مساعدة الفرد على النمو المتكامل لشخصيته وعلى تفتح استعداداته وطاقاته وتنميتها.
- ❖ مساعدة الفرد على التكيف المستمر مع بيئته الاجتماعية والطبيعية وتزويده بالخبرات التي يتطلبها هذا التكيف.
- ❖ إعداد الفرد للحياة المستقبلية دون إهمال لمطالبات حياته الحاضرة.
- ❖ إكساب الفرد المعرفة التي تعمل على تنظيم الخبرة والتوجيه الخبرة التالية.
- ❖ تمكين المجتمع من صياغة أغراضه الخاصة وتنظيم وسائله وموارده. (1)

يتضح أن الأهداف التربوية في الفلسفة البراغماتية تتمحور حول تحقيق النمو المتكامل لشخصية الفرد،

(1) وائل عبد الرحمن النتل، أحمد محمد شعراوي: أصول التربية الفلسفية والاجتماعية والنفسية، دار حامد، عمان، 2007، ص43.

من خلال تنمية استعداداته وقدراته الذاتية، وتمكينه من التكيف المستمر مع بيئته الاجتماعية والطبيعية، كما تركز على إعداد المتعلم للحياة المستقبلية دون إغفال متطلبات حياته الحاضرة، مع تزويده بالمعرفة التي تنظم خبراته وتوجه ممارساته المستقبلية وتسعى هذه الفلسفة إلى تحقيق انسجام بين سلوك المتعلم واحتياجات مجتمعه، مع التأكيد على أهمية الدافعية الذاتية في العملية التعليمية، بحيث يكون التعلم نابعا من المتعلم نفسه، وليس مفروضا عليه كما تدعو إلى تنمية شخصية التلميذ ومهاراته الاجتماعية والمهنية، وتعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة، والاعتماد على المناهج التجريبية التي تعزز التعلم القائم على الخبرة، بما يحقق التوازن بين حاجات الفرد ومتطلبات المجتمع.

4.2. المطلب الثاني: الفلسفة التربوية عند جون ديوي

4.2.1. مفهوم التربية عند جون ديوي:

هي "عملية نمو وتفتح لشخصية الفرد، وهي في الوقت نفسه عملية اجتماعية تهدف إلى تطوير المجتمع وتحسينه"⁽¹⁾، يرى جون ديوي أن التربية هي عملية مستمرة وديناميكية تهدف إلى تمكين الفرد من النمو والتطور من خلال التفاعل المستمر مع بيئته فهي تتجاوز حدود نقل المعرفة التقليدية لتصبح تجربة اجتماعية تشكل شخصية الفرد وتنمي قدراته الفكرية والعملية.

4.2.2. أفكار ديوي المتعلقة بطبيعة التربية:

- التربية تمثل الحياة بحد ذاتها، وليست مجرد تحضير لها، فهي ترتبط بشكل وثيق بشؤون الحياة اليومية.
- التربية عملية نمو تتطلب الانتباه إلى شروط النمو والتعلم، سواء كانت بيولوجية أو نفسية.
- التربية هي عملية اكتساب للخبرة، ما يستدعي التركيز على عوامل اكتساب الخبرة من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية.
- التربية عملية اجتماعية في جوهرها، لذلك لا بد أن تحتوي على تفاعل اجتماعي يتم في إطار ديمقراطي وبيئة اجتماعية سليمة.

4.2.3. التطبيقات التربوية عند جون ديوي:

- "يرى ديوي أن الغاية من التربية هي مساعدة المتعلم على التعلم وتنمية استعداداته ليعرف كيف يتعلم وذلك لان المعرفة في العصر الحديث تزيد وتتضاعف بشكل سريع يجعل من الصعب تغطيتها في المناهج الدراسية.

(1) محمد عمر التومي الشيباني: تطور النظريات والأفكار التربوية، ط3، دار الثقافة، بيروت، لبنان، 1971، ص356.

- يرى أن المناهج لا يجب أن تكون جامدة ومقتصرة على معارف معينة أو طرق تدريس ثابتة، بل يجب أن تتنوع في مواضيعها وطرقها لتناسب قدرات وميول المتعلم وتقابل استعداداته حتى يصل إلى الغاية بالمنهج الذي يناسبه.
- يرفض أن يقتصر دور المتعلم على التلقي واستقبال المعلومات من معلمه بل يتفاعل بطريقة إيجابية يتوصل إلى المعارف بنفسه من خلال الاستقراء والتجارب والمشاريع فيفكر ويحلل ويحدد البدائل والفروض اللازمة حتى يصل إلى حل المشكلة ويكون دور المعلم في هذه الطريقة مرشدا وموجها.
- يعتبر أن المدرسة صورة مصغرة للمجتمع المحيط بها، فهي ليست مجرد مؤسسة تؤهل الفرد للانخراط في المجتمع بل هي بيئة اجتماعية كاملة يتفاعل فيها الفرد كما يتفاعل خارجها.
- يهتم بواقع المتعلم وعالمه الطبيعي وما يشعر به دون العالم الآخر أو الروحانيات كما في التربية السابقة.
- يتسع المنهج عند ديوي ليشمل الأنشطة المصاحبة بمختلف أشكالها كجزء مكمل له، ولا يقف عند الدراسات النظرية.
- يركز ديوي على كون المتعلم هو محور العملية التعليمية بجميع جوانبها من مناهج وطرق تدريس وخبرات ومعارف.
- مراعاة الفروق الفردية وتنوع الميول لدى المتعلمين عند اعداد المناهج.
- يهدف إلى أن تركز التربية على حاضر ومستقبل الفرد ذاته وقدرته على حل مشكلاته الفردية، كوسيلة لممارسة المثل الديمقراطية وتكوين مجتمعاتها.
- يهدف إلى أن تنبع المعرفة من صميم المتعلم وحياته وتطور خبراته حتى تثمر ويكون لها تأثير في حياته المباشرة. ولذلك يؤكد على أن يكون المتعلم مستعدا ومحتاجا لهذه المعرفة.¹
- يهتم بالأنشطة اللاصفية ويوليها عناية كبيرة كونها مدخلا مهما لاكتشاف ميول المتعلمين وفوقاتهم الفردية ووسيلة لإشباع هذه الميول وتحقيق النمو الشامل وتطوير التفكير الإبداعي. ولذلك يجب أن يكون المدرسة بيئة محبة ومناسبة للمتعلمين.
- يتمثل دور المعلم لديه بكونه مشرفا وموجها ومطبقا للديمقراطية داخل الحجرة الدراسية، وخارجها في الاجتماعات الخاصة التي تعقد بين المعلم والمتعلم للبحث في حاجاته وتوقعاته.

(1) سيرين أبا الخيل، خولة الحربي: الفكر التربوي لدى جون ديوي، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والإنسانية، المجلد 32، العدد 32، 2024، ص 177.

يرى جون ديوي أن الهدف الأساسي للتربية هو تمكين المتعلم من الاعتماد على نفسه في عملية التعلم، وتنمية قدراته لمواكبة التغيرات المعرفية المتسارعة ولتحقيق ذلك، يؤكد على ضرورة تصميم مناهج تعليمية مرنة تتناسب مع ميول الطلاب وإمكاناتهم ويرفض ديوي التعليم القائم على التلقين، مشدداً على أهمية التعلم النشط الذي يعتمد على التجربة المباشرة، الاستقراء، وحل المشكلات، بحيث يتولى المتعلم دوراً أساسياً في بناء معرفته ويعتبر ديوي المدرسة نموذجاً مصغراً للمجتمع، حيث تدعم القيم التفاعلية والممارسات الديمقراطية بين الأفراد، كما يولي أهمية كبيرة للأنشطة الالصفية، بوصفها أداة فعالة لاكتشاف الفروق الفردية بين الطلاب وتنمية إبداعاتهم، أما دور المعلم، فيراه كموجه وميسر للعملية التعليمية بدلاً من كونه ناقلاً للمعلومات، مما يمهّد لتخريج أفراد قادرين على التفكير وحل المشكلات، والمساهمة الإيجابية في المجتمع.

- ومن بين أفكاره المتعلقة بطرق التدريس والطريقة العامة التي يوصي بها "ديوي" هي طريقة المشروع "Project Method" وطريقة حل المشكلات "Problem Solving Method"، وتقوم طريقة المشروعات على:

- "وجود مشكلة نابعة من ميول التلاميذ.
- وجود غرض واضح في أذهان التلاميذ يدفعهم.
- القيام بنشاط متعدد الألوان عقلي وجسمي واجتماعي حسب خطة اشترك التلاميذ في وضعها، قابلة للتنفيذ.
- يسود الموقف التعليمي في جميع مراحله جو طبيعي اجتماعي ديمقراطي يؤدي إلى النمو الفردي والاجتماعي.
- المعلومات والنظريات والحقائق تأتي عرضاً ومنقطعة كلما دعت الضرورة إليها في تفسير موقف أو لتوضيح مشكلة.
- الحكم والتقييم⁽¹⁾.

يركز جون ديوي على أهمية تطبيق نهج "طريقة المشروعات" و"طريقة حل المشكلات" في العملية التعليمية تعتمد طريقة المشروعات على تحديد مشكلة حقيقية تنبع من اهتمامات التلاميذ، مما يشجعهم على العمل ضمن خطة محددة وواضحة، أما طريقة حل المشكلات فتسعى إلى تعزيز التفكير لدى الطلاب بغية

(1) عبد الحاكم كرام: محاضرات في فلسفة التربية، المدرسة العليا للأساتذة في الآداب والعلوم الإنسانية، دائرة التاريخ والجغرافيا والفلسفة، قسنطينة، 2004-2005، ص40.

التوصل إلى حلول عقلانية ومجدية، يتطلب هذان النهجان توافر بيئة تعليمية ديمقراطية تتيح التفاعل العقلي والاجتماعي، مع اكتساب المعرفة بشكل مُتسق ومرتبطة بالحاجة لحل المشكلات، كما يؤكد ديوي على أهمية عنصر التقييم والحكم لضمان فعالية التعلم وتحقيق التطور الفردي والاجتماعي بصورة متكاملة.

4.2.4. أسس عملية التعليم عند جون ديوي:

كان من الطبيعي أن يهتم البراجماتيون بوضع تصور للعملية التعليمية يتماشى مع خطوات المنهج العلمي، وربما لا يتسع المجال هنا للخوض في التفاصيل، ولكن يكفي أن نسلط الضوء على الخطوة الأساسية المشتركة بين أسلوب التعليم البراجماتي ومنهج التفكير العلمي: (1)

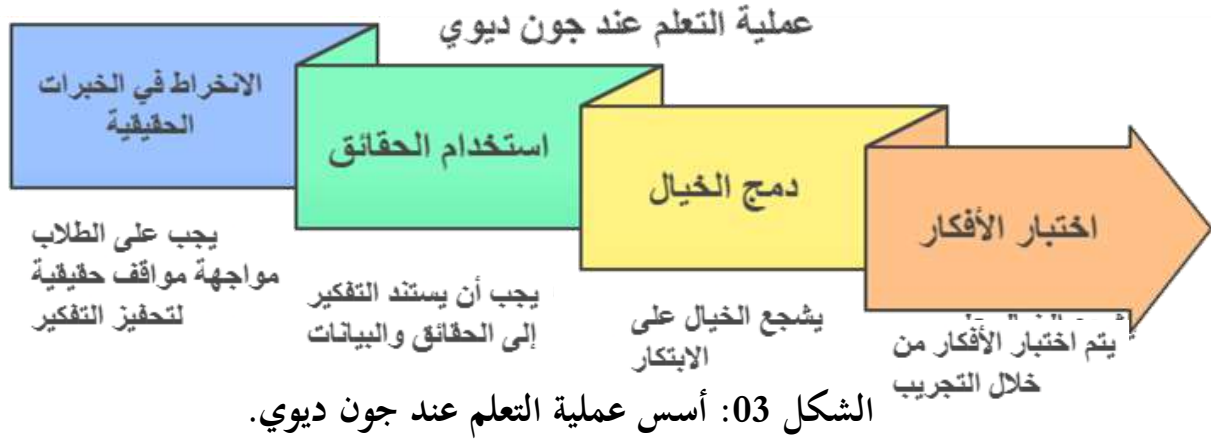
أولاً: أن يجد الطالب نفسه في وضع خبرة حقيقية تنبعث منه مشكلة تكون بمنزلة حافز إلى التفكير، ولن يتم هذا الشرط إلا إذا اتسم العمل الذي يوحى به الوضع بالرتابة أو الاندفاع بالهوى الوقتي فلا بد أن تؤدي الخبرة المتاحة إلى ميدان جديد لم يألفه الطالب من قبل حتى تنشأ المشاكل التي تشكل الدافع إلى التفكير. **ثانياً:** ومادام التفكير يتخذ من الحوادث والحقائق مادة له، فلا بد أن يستند الإنسان في معالجة ما يواجهه إلى مثل هذه الوقائع والحقائق.

ثالثاً: إن البحث العلمي مهما كانت الوقائع فهي ضرورية له إذ أن هذه الوقائع تثير لنا اقتراحات تتخطى ما هو كائن في الوقت الحاضر، ومن هنا كان لزوم الخيال للباحث العلمي ولزومه كذلك للعملية التربوية فيه نقفز من الوقائع التي أمامنا إلى عوالم جديدة حيث الاختراع والابتكار.

رابعاً: أن الأفكار تظل ناقصة مادامت أفكار، ومن هنا فهي مؤقتة ومن قبيل الاقتراحات والتطبيق وحده هو محك اختبارها، وهو الذي يلبسها لباس الحقيقة ويكسبها كمال المعنى، لذلك كان من الضروري منح المدرسة فرصاً لتجريب الأفكار واختبار صحتها، كأن تجهز المدارس بالمعامل والورش والمسارح، لكي تزود التلاميذ باتجاهات إيجابية كالتحرر من التعصب والانحياز، وتركيز الاهتمام داخل الفصل الدراسي على تحمّل المسؤولية الأخلاقية، فكثير من الناس يعتقدون مبادئ معينة، ثم يهربون منها عندما تواجههم مشكلة والمدرسة أحياناً تسهم في إيجاد مثل هذه العادة السيئة لدى التلاميذ، إذ تقدم لهم مواد دراسية بعيدة عن خبراتهم، وفوق مستوى مداركهم، والأمر مهم أيضاً في الحياة المدرسية أن نجرب أفكارنا ونفحصها ونلبسها لباس الحقيقة والواقع".

(1) شبيب مريم: فلسفة التربية عند جون ديوي، المدرسة العليا للأساتذة "بوزريعة"، قسم الفلسفة، الجزائر، ص.ص. 10.09.

يمكن الإشارة إلى أسس عملية التعلم عند جون ديوي في الشكل الآتي:



4.2.5. العلاقة بين الفلسفة البراغماتية والمقاربة بالكفاءات

- تُعتبر الفلسفة البراغماتية وبشكل خاص أفكار جون ديوي، من الركائز الأساسية التي ساهمت في تشكيل المقاربة بالكفاءات، حيث تشترك كل من البراغماتية والمقاربة بالكفاءات في التركيز على التعلم الفعّال القائم على التجربة، حل المشكلات، والتفاعل مع الواقع وتنظر البراغماتية إلى المعرفة باعتبارها أداة عملية لحل المشكلات بدلاً من كونها مجرد مفاهيم نظرية، وهو ما يتجلى بوضوح في المقاربة بالكفاءات التي تهدف إلى تمكين المتعلم من توظيف معارفه ومهاراته في سياقات حياتية متنوعة، ونهج ديوي القائم على استخدام طريقة المشروعات وحل المشكلات كوسائل تعليمية يُبرز المبادئ الجوهرية للمقاربة بالكفاءات التي تعزز التعلم النشط والتعاون بين الأفراد علاوة على ذلك، اعتبر ديوي المدرسة نموذجاً اجتماعياً مصغراً يعكس المجتمع الأكبر، بما يتماشى مع أهداف المقاربة بالكفاءات التي تسعى إلى إعداد المتعلم ليصبح فاعلاً في بيئته الاجتماعية والمهنية.

بالتالي، قدّمت الفلسفة البراغماتية إطاراً نظرياً ومنهجياً ساعد في تأسيس المقاربة بالكفاءات، عبر تعزيز التعلم القائم على التطبيق العملي، وإعطاء الأولوية لتطوير المهارات والفروق الفردية، وتشجيع التعلم الذاتي كوسيلة لتحقيق تعليم فعّال يمكن الأفراد من التكيف مع التطورات المجتمعية المتسارعة.

5. المبحث الثالث: الفلسفة الواقعية ومساهمتها في التأسيس للمقاربة بالكفاءات

5.1. المطلب الأول: الفلسفة الواقعية

في تاريخ الفكر الإنساني، لم يكن التوجه نحو الواقع مجرد موقف معرفي، بل كان تحوُّلاً فلسفياً عميقاً غيّر وجهة النظر إلى العالم وإلى الإنسان وإلى أدواره في بناء المعرفة وتوجيه الفعل، فبعد قرون من سيطرة التصورات المثالية التي جعلت من العقل مصدراً أوحداً للحقيقة، ومن الأفكار المجردة منطلقاً لفهم الوجود، جاءت الواقعية لتعيد ترتيب العلاقة بين الفكر والواقع، ولتضع الإنسان في قلب تجربة مادية محسوسة، يُدرك من خلالها العالم لا بما يتصوره، بل بما يعيشه ويتفاعل معه مباشرة.

وقد جسّدت الفلسفة الواقعية موقفاً يعيد الاهتمام بالعالم الخارجي باعتباره كياناً مستقلاً عن الوعي الإنساني وعليه فإن المعرفة بهذا الكيان لا تُبنى على الحدس أو التأمل المجرد، بل تُكتسب من خلال التجربة والملاحظة والممارسة المباشرة مع الواقع ولم يكن هذا التحول نظرياً فحسب، بل انعكس على مفاهيم التعليم، حيث لم تعد المدرسة مكاناً مغلقاً على الأفكار النظرية، بل أصبحت بوابة للحياة ووسيلة لإعداد الفرد للتكيف مع محيطه المتغير ومواجهة مشاكله وفهم موقعه في السياقات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المتجددة.

من هذا المنظور، أصبحت الفلسفة الواقعية أساساً لبناء رؤية تربوية جديدة تتخطى التلقين نحو التمكين، وتتجاوز المعرفة الجاهزة نحو الكفاءات الحية، مما يمهد السبيل لبيداغوجيات حديثة يُصبح فيها المتعلم فاعلاً، والمحتوى ذو صلة بالواقع، والتعليم موجّهاً نحو حل المشكلات وبناء المعنى، وتأتي المقاربة بالكفاءات في مقدمة هذه البيداغوجيات، حيث تمثل امتداداً طبيعياً لهذا التصور الواقعي للتربية.

5.1.1. مفهوم الفلسفة الواقعية:

أ. لغة: "الواقعية في اللغة العربية مصطلح مأخوذ من لفظ الواقع، والواقع هو ما حصل ووجد بالفعل، أي أن ما هو واقعي هو العيني والحقيقي والمحسوس لا الوهمي والخيالي، ونقول عن الشخص أنه واقعي أي الذي يرى الأشياء كما هي في الواقع ولا يعتمد إلى الخيال أو الوهم، وفي اللغة الأجنبية نقول (Realisme) أو (Realism) وهو لفظ مأخوذ من (Real) أي الحقيقي والواقعي ومنه جاء (Realist) أو الواقعي وجاء كذلك الاتجاه وهو ⁽¹⁾ (Realisme)،" وعليه تشير الواقعية في أصلها اللغوي إلى ما هو "واقع" و"محسوس"، أي إلى الأشياء التي توجد فعلياً في العالم الخارجي، وتُدرك بالحواس، أما فلسفياً تعتبر

(1) صافي الطاهر: محاضرات في فلسفة التربية، مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة أولى ماستر، تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة 20 أوت 1955، سكيكدة، 2021-2022، ص 39.

الفلسفة الواقعية نهجًا فكريًا يؤكد على وجود العالم الخارجي بشكل مستقل عن وعي الإنسان وإدراكه بمعنى أن الأشياء والظواهر في العالم الخارجي موجودة سواء أدركها الإنسان أم لا، وسواء فكر فيها أم لم يفكر، وترتكز على فكرة أن المعرفة الحقيقية تُكتسب عن طريق الملاحظة المباشرة والتجربة الملموسة لهذا الواقع وتشير الواقعية إلى أن الأشياء التي ندركها ونختبرها من خلال حواسنا هي ما يُشكل الحقيقة، حيث ترفض الاعتماد على التأمل المجرد أو الأفكار الخيالية لفهم العالم.

5.1.2. الخلفية التاريخية للفلسفة الواقعية

- ترجع الفلسفة الواقعية إلى أرسطو (تلميذ افلاطون) حيث كان يرى أن العالم من حولنا هو مصدر كافة الحقائق الموجودة فيه، وأن الحقائق تنبع من عالم الواقع ولا تأتي عن طريق الإلهام وإنما عن طريق المشاهدة والتجربة الحسية والخبرات⁽¹⁾، اذن تتمحور الفلسفة الواقعية حول أن العالم الذي نعيش فيه يُعتبر المصدر الأساسي لكل الحقائق. فهي لا تعتمد على الحدس أو الإلهام في استقاء تلك الحقائق، بل تستمدّها من عالم الواقع، المتمثل في التجربة والخبرة اليومية، نشأت الفلسفة الواقعية كرد فعل على الفلسفة المثالية، مع العلم أن مؤسسها هو الفيلسوف أرسطو، الذي كان تلميذًا لأفلاطون، وأفلاطون كما هو معروف يُعد مؤسس الفلسفة المثالية التي تجعل الحقيقة قائمة في عالم مفارق غير محسوس، أما أرسطو (384-322 ق.م) فيُعتبر الأب المؤسس للفلسفة الواقعية، وقد تميزت رؤيته بإعادة الحقيقة إلى هذا العالم المادي المحسوس، ويعود أصل التسمية بـ "الواقعية" إلى الأساس الذي قامت عليه هذه الفلسفة، وهو الإيمان بوجود العالم الموضوعي كما هو، مستقلًا عن الإدراك البشري فالحقيقة، وفق التصور الواقعي، ليست فكرة ذهنية ولا نموذجًا مثاليًا، بل هي موجودة في الأشياء ذاتها، في الطبيعة وفي المادة، وهي قابلة للإدراك من خلال الحواس والتجربة والعقل ومن هنا، ترى الواقعية أن ما هو واقعي هو ما يوجد فعليًا، ويُدرك بالحواس ويخضع للفهم العقلي يقوم على ثلاثة أسس رئيسة وهي:

- "أن هناك عالم له وجود حقيقي لم يصنعه أو يخلقه الإنسان، ولم يسبقه وجود وأفكار مسبق.

- أن العالم الحقيقي يمكن معرفته بالعقل الحقيقي، سواء بالعقل الإنساني أو الحدس أو التجريب.

- أن هذه المعرفة يمكن أن ترشد وتوجه السلوك الفردي والاجتماعي الضروري للإنسان"⁽²⁾.

(1) علوي علي طاهر: فلسفة التربية، منشورات جامعة عدن، الجمهورية اليمنية، 2010، ص65.
(2) محمد ناصر علي الرياشي، د. محمد بن عبد الله اليحيى: أهداف التربية بين الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية (دراسة مقارنة)، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، جامعة الملك سعود، المجلد 6، العدد2، 2018، ص25.

تشكل هذه الركائز الأساسية الثلاث بنيتها الفكرية:

أولها، الاعتقاد بوجود عالم واقعي مستقل عن الفكر والإدراك الإنساني، أي أن العالم موجود بموضوعيته وقوانينه الخاصة، ولم يصنعه الإنسان أو يسبقه وجود ذهني أو أفكار مسبقة كما تذهب إليه الفلسفات المثالية.

ثانيًا ترى الواقعية أن هذا العالم يمكن معرفته من خلال أدوات العقل البشري، سواء بالتفكير المنطقي، أو الحدس، أو التجربة الحسية، وهو ما يمنح الإنسان القدرة على إدراك الواقع كما هو.

وثالثًا تؤمن الواقعية بأن المعرفة الناتجة عن هذا الإدراك ليست مجرد غاية نظرية، بل يمكن توظيفها في توجيه سلوك الإنسان، على المستويين الفردي والاجتماعي، بما يساهم في تحسين حياته وتنظيم تفاعلاته مع محيطه وفق مبادئ عقلانية وواقعية.

"والواقعية فلسفة جديدة ومقابلة للمثالية، فقد جاءت كرد فعل للآراء التي قدمتها الفلسفة المثالية، فبعد أن كانت المثالية ترى أن العقل هو مصدر المعرفة وترسم صورة مثالية ونموذجية لعناصر المؤسسة التربوية، ظهرت الفلسفة الواقعية لتبين أن العقل لا يعد مخزنًا للحقائق بذاته، وإنما هي موجودة خارج الذهن وعلى الإنسان أن يحصلها بنفسه، كما شددت على ضرورة أن يكون التعامل في المؤسسة التربوية واقعيًا وليس مثاليًا، كما يؤمن الواقعيون بأن العقل هو جوهر الإنسان أما جسمه فهو مادة، وبذلك تختلف طبيعة العقل عن طبيعة الجسم⁽¹⁾."

5.1.3. المبادئ الأساسية للفلسفة الواقعية: تقوم على مجموعة من المبادئ هي:

- "الواقع يجسد الحقائق بكل جوانبها، ويعد عالماً مستقرًا وثابتًا والإنسان كغيره من الموجودات، لا ينبغي أن يُنظر إليه عبر منظور ازدواجي مثل الفلسفة المثالية، الفلسفة الواقعية تؤكد أن الحقيقة ومصادرها توجد بالفعل في العالم الحسي الذي نعيشه، حيث يمكن للحقائق والقيم أن تُستدل من خلال التجربة والحواس، بما أن مصدرها هو هذا الواقع الحسي ذاته. هذه الفلسفة تتبنى مفهوم التغير والنسبية، وتعتبر أن معرفة العالم تتحقق من خلال العقل والحواس معًا وفهم العالم يعد أساسيًا في توجيه السلوك البشري، ويزداد علم الإنسان مع تطور الاكتشافات والتحليل الموضوعي والتفسيرات العلمية. تعطي هذه الفلسفة أهمية كبيرة للتجريب في عملية التعرف على الأشياء، كما أنها تؤكد مبدأ بالغ الأهمية لحركة المجتمع، حيث تقر بوجود قوانين طبيعية ثابتة تحكمه؛ وكلما احترمت الإنسان هذه القوانين والتزم بها، كلما نجح المجتمع في تطوره.⁽²⁾"، بمعنى أن الواقع، في نظر الفلسفة الواقعية، هو مصدر كل الحقائق، ويُعد عالماً مستقرًا

(1) ناصر إبراهيم: مقدمة في التربية، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، 1986، ص45. (بالتصرف)

(2) حبيب جعيني: الفلسفة وتطبيقاتها التربوية، دار وائل، عمان، 2004، ص.ص 152-153. (بالتصرف)

ومنظمًا تحكمه قوانين ثابتة. الإنسان جزء من هذا الواقع، ولا ينبغي النظر إليه نظرة مزدوجة كما في الفلسفة المثالية، بل يفهم ضمن سياقها الطبيعي. تؤكد الواقعية أن الحقيقة موجودة في العالم الحسي الذي نعيش فيه، ويمكن إدراكها من خلال الحواس والتجربة كما ترى أن القيم تنبع من هذا الواقع وتتميز بالتغير والنسبية. وتجمع الواقعية بين العقل والحواس في بناء المعرفة، معتبرة أن فهم العالم ضروري لتوجيه سلوك الإنسان وتزداد معرفة الإنسان كلما تطور العلم، واعتمد في فهمه على الملاحظة الدقيقة، والتجريب، والتفسير المبني على الأدلة وتولي الواقعية أهمية كبيرة للتجريب باعتباره وسيلة فعالة لاكتشاف العالم كما تؤمن بوجود قوانين طبيعية ثابتة تحكم حركة المجتمع، وترى أن احترام الإنسان لهذه القوانين والالتزام بها يساهم في نجاح المجتمع وتقدمه.

- "وتسعى الفلسفة الواقعية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية، من ضمنها تمكين الإنسان من السيطرة على البيئة المحيطة به وتهدف أيضًا إلى منح التلميذ الفرصة ليصبح فردًا متوازنًا فكريًا، مع تعزيز قدرته على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها بالإضافة إلى ذلك، تركز الفلسفة الواقعية على تنمية الجوانب العقلية والبدنية والنفسية والأخلاقية والاجتماعية للتلميذ بشكل متوازٍ، مع اهتمام خاص بالدروس العلمية والتطبيقية لتنمية شخصيته⁽¹⁾."، أي أن الفلسفة الواقعية تهدف في المجال التربوي إلى إعداد المتعلم لفهم العالم الواقعي والتكيف مع متغيراته المتعددة، من خلال تزويده بالمعارف والمهارات الضرورية التي تمكنه من السيطرة النسبية على البيئة الطبيعية. كما تركز هذه الفلسفة على تحقيق توازن فكري لدى الطالب، وتعزيز قدرته على التكيف مع بيئته الطبيعية والاجتماعية بالإضافة إلى ذلك، تعتمد على تطوير شامل لمختلف جوانب شخصية المتعلم بما يشمل الأبعاد العقلية، البدنية، النفسية، الأخلاقية والاجتماعية، تؤكد هذه الفلسفة بشكل خاص على أهمية التعليم العلمي والتطبيقي باعتباره وسيلة أساسية لفهم الواقع والتفاعل معه.

- "تقوم الفلسفة الواقعية على أساس التعامل مع الواقع، حيث تعتبر الظواهر طبيعية وتشدد على أهمية إدراج العلوم الطبيعية ضمن المناهج المدرسية، تعد العلوم الطبيعية من بين أهم المواد الدراسية، ولذلك يجب ألا يقتصر التعليم على دراسة الكتب فقط، بل ينبغي أن يشمل دراسات واقعية وميدانية وتجريبية. كما أن بناء المنهج يعتمد بشكل أساسي على الوصف والمنطق؛ فيجب أن تكون المادة العلمية ذات تنظيم وصفي ومنطقي، وأن تتصل بالواقع أو تطبق عمليًا لتحقيق الفائدة المرجوة منها⁽²⁾."، بحيث أن الفلسفة الواقعية

(1) نايف بن عبد الرزاق بن حمادي المطرفي: دراسة تحليلية ناقدة للفلسفة الواقعية من منظور إسلامي، مجلة الحكمة، دار المنظومة، العدد 61، 2020، ص 175.

(2) خلف محمد البحيري وآخرون: محاضرات في الأصول الفلسفية للتربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، 2014، ص 49.

تقوم على مبدأ التعامل مع الواقع المادي كما هو، معتبرة الظواهر جزءاً من الطبيعة التي يمكن دراستها وفهمها من خلال الملاحظة والتجريب ومن هذا المنطلق، تؤكد الواقعية على ضرورة إدماج العلوم الطبيعية في المناهج الدراسية، نظراً لدورها المركزي في تفسير العالم وفهم قوانينه، فلا ينبغي أن يقتصر التعليم على المعارف النظرية المستقاة من الكتب، بل يجب أن يتضمن أنشطة ميدانية وتجريبية تمكن المتعلم من التفاعل المباشر مع الظواهر الطبيعية، كما يشترط في بناء المناهج، من منظور واقعي، أن تكون المادة العلمية منظمة وفق تسلسل وصفي ومنطقي، ومتصلة بالواقع أو قابلة للتطبيق العملي، بما يضمن تحقيق أهداف التعلم وتنمية الفهم للمعارف العلمية.

- "وتعتمد الفلسفة الواقعية على أساليب تدريس تركز على اللعب والنشاط والعمل والتدريبات العملية؛ حيث تعد الحواس مصادر أساسية لاكتساب المعرفة، لأنها تساعد في فهم وملاحظة الظواهر الطبيعية والبيئية ودراساتها وتوثيقها بدقة⁽¹⁾"، بحيث إن الفلسفة الواقعية تعتمد على أساليب تدريس نشطة تقوم على اللعب، والعمل، والنشاط، والتدريبات العملية، انطلاقاً من كون الحواس أدوات أساسية لاكتساب المعرفة، إذ تمكن المتعلم من ملاحظة الظواهر الطبيعية والبيئية، ودراساتها بشكل دقيق.

- تركز الفلسفة الواقعية على أهمية استخدام الأنشطة التربوية التي تعتمد على الملاحظة، والتجريب، والملاحظة كوسائل معرفية أساسية هذه الوسائل تسهم بشكل كبير في تمكين المتعلم من فهم بيئته الطبيعية وواقعه المعيش بطريقة علمية ودقيقة وتؤكد على ضرورة تخصيص وقت مناسب لهذه الأنشطة ضمن الجدول المدرسي، نظراً لدورها الحيوي في ترسيخ المفاهيم وتطوير الفهم، كما تعطي أهمية خاصة للدروس العلمية والتطبيقية، حيث تعتبرها ركيزة أساسية في بناء المعرفة الواقعية وتنمية المهارات والكفاءات لدى المتعلم.

5.2. المطلب الثاني: أثر الفلسفة الواقعية في الفكر التربوي

5.2.1. التربية من وجهة نظر الواقعيين

"يرى الواقعيون أن التربية أن تكون الدراسة في المدرسة وما يكملها من نشاطات وخبرات وكسب مهارات شديدة الصلة بالمجتمع الخارجي الذي يعيش فيه التلاميذ حتى لا يكون هناك انتقال مفاجئ للتلاميذ من مدرستهم إلى مجتمع حياتهم العامة، أما التربية التقليدية التي تعتمد على اختزال المعلومات وحفظ المقررات وتجاهل النشاطات والمهارات فهي في نظرهم لا تعد تربية بالمعنى الصحيح⁽²⁾"، بحيث يعتبر الواقعيون أن التربية تهدف

(1) خينش دليّة: محاضرات في فلسفة التربية 2، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2019، ص54.

(2) مصطفى علي يوسف: الفلسفات وأثرها في التعليم، صحيفة الوحدة، العدد 1256، صنعاء، اليمن، 2010، ص10.

إلى تجهيز المتعلم للحياة العملية، عبر ربط المعلومات المكتسبة في المدرسة بالبيئة والمجتمع ويرون أن المناهج يجب أن تحتوي على أنشطة وخبرات عملية تمكّن التلميذ من التكيف مع مجتمعه، وتقلّل من التباين بين ما يتعلمه في المدرسة وما يواجهه في الحياة العامة وفي المقابل، فإن التربية التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين وتحمل الجانب العملي، لا تحقق الأهداف الحقيقية للتعليم من وجهة نظرهم لأنها تفصل التعلم عن الواقع.

"كما يرى الواقعيون أن مهمة التربية هي جعل الفرد متوازنًا فكريًا متوافقًا مع بيئته المادية والاجتماعية، وتمكينه من أن يحيا حياة ناجحة سعيدة، ومساعدته على التطور وبلوغ أقصى درجات الكمال، حيث يرى الواقعيون أن الخير موجود في النفس الإنسانية متأصل فيها بوحى إلهي وغاية التربية هي إحياء الخير في النفوس والعمل على إظهاره⁽¹⁾"، أي يرى الواقعيون أن دور التربية يكمن في مساعدة الفرد على التوازن في التفكير والانسجام مع بيئته المادية والاجتماعية، مما يتيح له عيش حياة ناجحة وسعيدة وتهدف التربية، من هذا المنظور، إلى تطوير قدرات الإنسان ومساعدته على تحقيق أقصى إمكاناته ويؤمن الواقعيون بأن الخير يتواجد بالفطرة داخل الإنسان، وأن هدف التربية هو العمل بهذا الخير وإبرازه من خلال التوجيه والتربية الصحيحة.

5.2.2. أهداف التربية الواقعية:

يرى الواقعيون أن الحقائق موجودة بغرض أن تُفهم، وأن البشر لديهم القدرة على الوصول إلى معرفة يقينية، يؤكدون على دور التربية في فهم حقائق العالم والأخلاق، ويعتبرون أن التحضير للحياة هو هدف أساسي من أهداف التعليم لذلك، يرون أهمية تجهيز المتعلم بالمعارف الأساسية التي يحتاجها للعيش في العالم المادي والاجتماعي بناءً على ذلك، تتلخص أهداف الفلسفة الواقعية في النقاط التالية:

- 1- تمكين المتعلمين من التكيف والتوافق مع المجتمع والبيئة التي يعيشون فيها، أي أن التربية تساعد المتعلم على الانسجام مع حياته الواقعية ومحيطه.
- 2- تهذيب النفوس وتخليص الأرواح والتحرر من الخطيئة، حيث تسعى التربية لإبراز الخير الفطري في الإنسان، وتنقيته من السلوك الخاطئ.
- 3- تمكين المتعلمين من اتخاذ القرارات اللازمة للحياة الناجحة السعيدة، أي تُعد المتعلم ليكون قادرًا على اختيار الأفضل لنفسه.
- 4- تدريب الحواس والاهتمام بالتربية الجسمية وبالعلوم الطبيعية والتجريب، بحيث تركز على تدريب الحواس، وتقوية الجسم، ودراسة العلوم بالتجريب.

(1) صالح ذياب هندي وآخرون، أسس التربية، دار صادر، بيروت، 1989، ص 78.

5- تهدف التربية عند الواقعيين إلى إتاحة الفرصة للتلميذ، لأن يغدو شخصاً متوازناً فكرياً وأن يكون في الوقت نفسه جيد التوافق مع بيئته المادية والاجتماعية، بمعنى أنها تهدف لتكوين شخصية متوازنة ومتناغمة مع البيئة المادية والاجتماعية.

6- توفير الفرصة لميول الأطفال بالظهور وعدم كبت الانشطة التي تعبر عن تلك الميول، ومساعدة الأطفال على التطور⁽¹⁾، أي أنها تشجع على إظهار اهتمامات الطفل، وتجنب كبتها لدعمه في التطور والنمو.

5.2.3. التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية:

تُعَدّ الفلسفة الواقعية من الفلسفات التي تركت بصمتها في الميدان التربوي، إذ انعكست مبادئها بوضوح على مختلف جوانب العملية التعليمية، فهي تؤمن بأن التربية يجب أن تُبنى على فهم الواقع والتفاعل معه بطريقة عقلانية وتجريبية ومن هذا المنطلق، تظهر تطبيقات الفلسفة الواقعية في الأدوار المحددة لكل من المعلم والمتعلم، وفي طبيعة المناهج الدراسية، وكذلك في طرق وأساليب التدريس المعتمدة داخل البيئة التعليمية، وفيما يلي بعض التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية:

أولاً: المعلم:

ترى الواقعية أن المعلم هو محور العملية التعليمية، ليس باعتباره ملقناً فحسب، بل بوصفه ناقلاً للمعرفة الموضوعية، ومُوجِّهاً للعقل نحو اكتشاف الحقيقة انطلاقاً من الواقع، يُنتظر من المعلم الواقعي أن يكون صارماً في عرض المادة العلمية بشكل موضوعي ودقيق، دون تدخل ذاتي أو انفعالي، وأن يعمل على نقل المعارف الثابتة القائمة على الخبرة والتجربة مثال يرى "أرسطو" أن دور المعلم لا يقتصر على نقل المعلومات، بل يتجسّد في قيادة العقل نحو إدراك المبادئ من خلال الملاحظة والاستقراء، إذ قال: "العقل لا يعمل إلا من خلال الحواس"، ما يعني أن المعلم ينبغي أن يربط المعرفة بالواقع التجريبي، لا بالاستنباط النظري.

ثانياً: المتعلم:

يؤمن الواقعيون بأن التلميذ ليس كائناً سلبياً، بل هو مشارك فاعل في العملية التعليمية من خلال تفاعله مع البيئة ومعطياتها وتهدف الواقعية إلى بناء شخصية متوازنة فكرياً وجسدياً ونفسياً، قادرة على التوافق مع الواقع المادي والاجتماعي ومع ذلك، تضع الواقعية تركيزاً أكبر على المعرفة الموضوعية أكثر من إشباع رغبات المتعلم الذاتية. مثال "جون لوك" يرى أن عقل الطفل أشبه بـ "الصفحة البيضاء"، يُشكل من خلال الخبرة

(1) محمد ناصر علي الرياشي، محمد بن عبد الله اليحيى: مرجع سابق، ص28. (بالتصرف)

الحسية، لذا فإن تربية الطفل يجب أن تقوم على إكسابه المعرفة عبر التجربة والاحتكاك المباشر بالعالم، لا من خلال الحفظ الجاف للمعلومات.

ثالثاً: المنهج الدراسي:

يجب أن يُبنى المنهج الواقعي على أسس علمية ومنطقية، وأن يتضمن الموضوعات التي تعكس الواقع الموضوعي المحيط بالمتعلم، خاصةً في مجالات العلوم والتجريب والفنون التطبيقية كما تؤكد الواقعية على أهمية تنظيم المادة العلمية بشكل منطقي وترابطها من أجل تمكين المتعلم من إدراك البناء الحقيقي للعالم. مثال "فرانسيس بيكون" دعا إلى بناء المعرفة من خلال "المنهج الاستقرائي التجريبي"، حيث تُستقى الحقائق من الواقع عبر الملاحظة الدقيقة، لا من خلال الكتب أو المعرفة التقليدية، وهذا ينعكس على المنهج المدرسي الذي ينبغي أن يُبنى على التجريب والملاحظة، مثل زراعة نبات أو تجربة علمية داخل الفصل.

رابعاً: طريقة التدريس

تعتمد الواقعية في طرق التدريس على الطرائق التجريبية والعلمية، وتبتعد عن الأساليب التي تعتمد على العاطفة أو الذاتية. فهي تدعو إلى عرض الحقائق كما هي، من خلال الملاحظة، والتجربة، والتحليل المنطقي، وتنظيم المعرفة في سياق مترابط، يبدأ من البسيط إلى الصعب ومن الجزئي إلى الكلي، أحد أسس الواقعية هو أن "الحقائق تتكلم عن نفسها"، لذا تُطالب الواقعية المعلم بأن يكون "مترجماً أميناً" للمعرفة دون إضافة من ذاته، فعند تدريس ظاهرة مثل الجاذبية، يُفضل إجراء تجربة سقوط الأجسام بدلاً من مجرد شرح قانون نيوتن، مما يسمح للمتعلمين بمشاهدة الحقيقة بأنفسهم.

- من خلال هذه التطبيقات، يتضح أن الفلسفة الواقعية تدعو إلى تربية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالعالم الواقعي، وتعتمد على التجربة الحسية والمنهج العلمي في بناء المعارف وتنمية المهارات كما أنها تمنح أهمية لكل من المعلم والمنهج وطريقة التدريس في تحقيق أهدافها، مع توجيه المتعلم لفهم العالم كما هو، دون زيف أو تحريف.

5.2.4. العلاقة بين الفلسفة الواقعية والمقاربة بالكفاءات

تظهر بوضوح في السياق التربوي، حيث تمثل الواقعية واحدة من الأسس الفلسفية التي أسهمت في بلورة مفهوم المقاربة بالكفاءات، تركز الواقعية على الواقع الموضوعي والتجربة الحسية كأساس لاكتساب المعرفة، مبنية على فرضية مفادها أن العالم الخارجي موجود بشكل مستقل عن الفكر الإنساني، وأن المعرفة تُكتسب عبر التفاعل المباشر مع هذا العالم وليس عبر التأمل المجرد أو الأفكار المفترضة مسبقاً هذا التوجه الإستمولوجي يؤسس للالتقاء بين التصور الفلسفي الواقعي والمقاربة بالكفاءات، التي تؤكد بدورها على ضرورة الانطلاق

من وضعيات تعليمية ذات صلة بالواقع، بحيث يصبح التعلم هادفاً ووظيفياً، متصلاً بحاجات كل من المتعلم والمجتمع تسعى المقاربة بالكفاءات إلى إكساب المتعلم مجموعة من القدرات القابلة للتطبيق في مواقف حقيقية، سواء في الحياة العملية أو الاجتماعية، مما يتناغم مع الطبيعة العملية للواقعية، فالواقعية لا تسعى فقط لنقل المعرفة النظرية، بل تشدد على إعداد الفرد للحياة من خلال تمكينه بالمهارات التي تساعد على التكيف مع بيئته وحل مشاكله، يظهر هنا بوضوح التوافق بينهما، حيث تُفهم الكفاءة في السياق البيداغوجي الحديث ليس فقط كمعرفة، بل كقدرة على توظيف الموارد المعرفية والمنهجية والسلوكية للتصرف بشكل ملائم في المواقف الواقعية، فيما يخص أدوار الفاعلين التربويين، تلتقي الفلسفة الواقعية مع المقاربة بالكفاءات في إعادة النظر في مهام كل من المعلم والمتعلم فالمعلم الواقعي يُدرك دوره كموجه ومرافق يُيسر للمتعلمين سبل فهم الواقع والتفاعل معه، ويتشابه هذا مع دور المعلم ضمن المقاربة بالكفاءات الذي يُصمم الوضعيات التعليمية ويركز على المتعلم بوصفه العنصر المحوري في العملية التعليمية، يشجعه على المبادرة واستقلالية اتخاذ القرارات واكتساب الكفاءات تدريجياً ومن هذا المنطلق، يمكن اعتبار الفلسفة الواقعية ليست فقط خلفية فلسفية للمقاربة بالكفاءات، بل أساساً معرفياً ومنهجياً يدعم تطبيقاتها ويدعم مشروعها التعليمي بصورة معمقة فكرياً وتربوياً، إنها فلسفة تحث على تعليم يركز على الفعل العملي، وتحقق اندماجاً فعلياً للمتعلم في محيطه الاجتماعي والمهني، وهو الهدف الذي تسعى المقاربة بالكفاءات لتحقيقه في جوانبها التطبيقية والتكوينية.

6. المبحث الرابع: الفلسفة الوجودية ودورها في بناء المقاربة بالكفاءات

6.1. المطلب الأول: الفلسفة الوجودية

- برزت الفلسفة الوجودية في سياق تاريخي معقد، تميز بأزمات فكرية واجتماعية عميقة، خاصة بعد الحربين العالميتين، حيث فقد الإنسان الثقة في كثير من المرجعيات التقليدية التي كانت تمنحه شعورًا بالأمان والثبات، في وسط هذه الأزمات التي عرفها الإنسان، جاءت الوجودية لتطرح تساؤلات جوهرية حول معنى الحياة، ومكانة الإنسان في العالم، ومصيره، ودوره في تشكيل واقعه.

تقوم الفلسفة الوجودية على فكرة محورية، وهي الإقرار بأن الوجود يسبق الماهية، بمعنى أن الإنسان يوجد أولاً، ثم يختار ويصنع ماهيته بنفسه من خلال أفعاله واختياراته ومسؤوليته تجاه حياته، فهو لا يُولد حاملاً لمعنى محدد أو طبيعة ثابتة، بل يكتسب هويته من خلال التجربة والمعاناة والتفاعل مع الواقع.

ومن هذا المنطلق، رفضت الوجودية كل أشكال الجبر أو الحتمية -يعني أن الإنسان يتحمل مسؤولية كل اختياراته وأفعاله، ولا يمكنه إلقاء اللوم على الظروف-، وركزت على الذات الفردية، والحرية، والقلق الوجودي (قلق ناتج عن مواجهة الإنسان لذاته ووعيه بأنه وحده من يصنع هويته ويختار مساره، في عالم لا يفرض عليه شيئاً ولا يوجهه مسبقاً)، والمسؤولية الأخلاقية.

وقد أثر هذا التوجه في مجالات متعددة، من الأدب والفن إلى السياسة والتربية، إذ تحولت الوجودية من مجرد فلسفة نظرية إلى رؤية إنسانية تدعو إلى تربية الفرد على الحرية، وعلى الوعي بوجوده، وعلى القدرة على اتخاذ القرار في عالم لا يقدم أجوبة جاهزة، وبهذا، وجدت بعض المبادئ التربوية الحديثة وعلى رأسها المقاربة بالكفاءات، جذورها الفلسفية في هذا التصور الوجودي للإنسان والتعلم والحياة.

6.1.1. مفهوم الفلسفة الوجودية

لا يمكننا التوصل إلى فهم متكامل للفلسفة الوجودية دون تسليط الضوء على مفهوم الوجود الإنساني، إذ يمثل المحور الرئيسي الذي يوجهنا نحو جوهر الأفكار الوجودية.

وبالتالي، فإن مفهوم الوجود قد اكتسب عدة معانٍ يجب علينا أن نستعرضها، منها:

إن مصطلح الوجودية، المشتق من كلمة "وجود"، يشير إلى مفهوم الحضور في اللغة العربية، فعندما يُقال إن شخصاً ما "موجود"، فهذا يعني أنه حاضر ومتواجد.

"لفظ الوجود في اللغات الأوروبية: ففي اللغات الأوروبية نجده مشتق من اللغة اللاتينية، ويفيد الوجود

معنى الخروج من الشيء، فأصل اللفظ في اللغة اللاتينية مكون من مقطعين هما: Stere.ex

المقطع الأول: ex يعني الخروج، والمقطع الثاني: Stere يعني البقاء في العالم، وهكذا انتقل اللفظ إلى اللغات الأوروبية بما يحتويه من شحنة تعبيرية وما يرمز إليه من فكر، فهو في الإنجليزية existence وفي الفرنسية existence وفي الألمانية existenz.⁽¹⁾

- كما نجد في قاموس المحيط، وجد من العدم، كُعي فهو موجود ولا يقال: وجده الله تعالى وإنما يقال: أوجده الله تعالى.⁽²⁾

- جاء في معجم لسان العرب "و.ج.د"، وجد مطلوبه والشيء يجده وجوداً، ووجد الشيء عن عدمه، فهو موجود.⁽³⁾

- أما جميل صليبا عرفه في معجمه الفلسفي: "أنه الوجود المقابل للعدم وهو موجود بديهي لا يحتاج إلى تعريف، إلا من حيث انه مدلول للفظ دون آخر.⁽⁴⁾"

الفكرة المحورية التي تربط جميع هذه المعاني تتمثل في أن الوجود يتجسد في الواقع بشكل ملموس وليس مجرد تخيل أو احتمال، فالوجود يعني أن يكون الشيء حاضراً بالفعل في العالم، وقابل للملاحظة أو الإدراك، تعتبر هذه الرؤية ذات أهمية كبيرة في الفلسفة الوجودية، لأنها تركز على الإنسان باعتباره كائناً موجوداً أولاً، موجوداً في هذا العالم، ثم ينطلق لخلق ذاته ومنح حياته معنى جوهرياً.

6.1.2. ظروف نشأة الوجودية

نشأت الفلسفة الوجودية خلال فترة الحربين العالميتين الأولى والثانية، وقد لعبت الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية آنذاك دوراً رئيسياً في بروز هذا الفكر الفلسفي الحديث، إن ما شهدته البشرية خلال هاتين الحربين أثر بشكل عميق على مستقبل الإنسانية وأسهم في تشكيل تيارات فكرية جديدة، بحيث أدت هذه الحروب إلى معاناة وخلفت آثاراً مدمرة على البشرية بأسرها، من قتل ودمار إلى شعور عام بالخوف والقلق والفرع تلاشت القيم والمثل التي كانت تشكل أساس حياة الإنسان، مما جعل تلك الفترة واحدة من أحلك الفترات في تاريخ البشرية، وفي هذا السياق، تعود جذور الفلسفة الوجودية إلى مجموعة من العوامل التي ستناولها فيما يلي:

(1) محمد سعيد العشماوي: تاريخ الوجودية في الفكر البشري، د ط، الدار القومية للطباعة والنشر، دس، رياض الفتح، ص 11.

(2) الشافعي الفيروزبادي الشيرازي، المحيط، مجلد 1، د ط، دار الحديث، القاهرة، مصر، 2008، ص 1732.

(3) ابن منظور: لسان العرب، مجلد 3، ط 1، دار صادر، بيروت، لبنان، 1990، ص 445.

(4) جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج 1، ط 1، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982، ص 559.

- بدأت حركة الوجودية في فترة الحربين العالميتين، حيث كانت الأوضاع في المجتمع الأوروبي خلال ذلك القرن مهياة لنمو هذه الفلسفة لكن في الوقت نفسه، كان هذا المجتمع يعيش حالة من الدمار الكبير، فقد أودت الحرب بحياة ملايين الأشخاص وعمّ انتشار الموت، ما أدى إلى شعور الأفراد بالعشية وتباين المفاهيم وفقدان المعنى للحياة.

- آثار الحرب خلقت جوا مشحونا بالتوتر والقلق، هذا ما دفع بعض المفكرين إلى البحث في مشكلة الإنسان ووجوده وحياته وموته وعلاقته بغيره من الناس وحرية ومسؤوليته وغيرها من المشكلات التي يعيشها⁽¹⁾، ساهمت آثار الحرب وما ترتب عليها من دمار وقلق وجودي في تحفيز العديد من المفكرين للتفكير في حال الإنسان ومصيره، انصب اهتمامهم على مسائل أساسية تتعلق بمعنى الحياة والموت، الحرية، المسؤولية، والعلاقة مع الآخر وفي هذا الإطار، تبلورت الفلسفة الوجودية كنهج فلسفي يُعَلِي من شأن الفرد ويركز على تجربته الذاتية كنقطة انطلاق لفهم الوجود الإنساني.

- بالإضافة إلى الدمار الذي خلفته الحروب، أسهم التقدم العلمي والتقني في القرن العشرين في ظهور الفلسفة الوجودية، حيث أدى هذا التقدم إلى تحولات اجتماعية عميقة نتج عنها شعور الإنسان بالعزلة والاغتراب داخل عالم مادي تسيطر عليه الآلة والعقلانية -أي الاعتماد على المنطق والعلم والتخطيط التقني -، هذا الوضع دفع المفكرين الوجوديين إلى التأمل في مكانة الإنسان، وحرية، ومسؤوليته، مشددين على أهمية استعادة الذات الإنسانية في عالم فقد فيه الإنسان معناه الحقيقي، إذ لاحظ الوجوديون وعلى رأسهم الفيلسوف الفرنسي غابرييل مارسيل 1889-1973 " بأن المجتمعات الحديثة أصبحت تواجه خطرا كبيرا يتمثل في هذا الطابع الآلي الواضح لهذه المجتمعات، أصبح خطرا يهدد الوجود الإنساني الفردي المتميز⁽²⁾".

- بالإضافة إلى أن الوجودية تشكل رد فعل قوي ضد التيارات العقلانية، حيث إن هذه التيارات اعتبرت العقل قادراً على حل جميع المشكلات التي يواجهها الإنسان، بمعنى أنهم بالغوا في تقديرهم لقدرات العقل واعتبروه شيئاً مطلقاً وممثلاً للمعرفة الكاملة وكلمة "مطلق" هنا تحمل معنيين:

1. أولهما أن العقل هو الجزء النهائي للواقع ولا يتحكم فيه شيء.
2. ثانيهما أن قوة العقل نهائية، إلا أن نفس هذا الاعتقاد غير معقول لأن جميع الخبرات تدل على

(1) محمد مهران: مقدمة في الفلسفة المعاصرة، د.ط، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2004، ص 83.

(2) المرجع نفسه، ص 83.

أن هو جزء من الطبيعة البشرية ويتأثر بهذه الطبيعة وأن قوته محدودة، وبذلك لا يمكن ولا يجب النظر إليه على أنه مطلق"⁽¹⁾.

ومن هذا المنطلق يمكننا أن نستنتج أن القدرات العقلية البشرية محدودة في تفسيرها للواقع الذي نعيشه، لذا لا يمكننا القول بأنه يمتلك القدرة المطلقة والشاملة على الإحاطة بكل جوانب الحياة.

- من العوامل المهمة التي ساهمت في انتشار وتطور الفلسفة الوجودية هو كونها مصدرًا للعديد من الأفكار الفكرية عبر تاريخ الفلسفة، عند تتبع سلسلة الفلاسفة الذين أثروا بشكل كبير في هذه الاتجاه الوجودي، نبدأ مع سقراط وأفلاطون وأرسطو في العصور القديمة، مرورًا بأوغسطين في العصور الوسطى وباسكال في القرن السابع عشر، وصولًا إلى الأب الروحي لهذا الاتجاه، الفيلسوف سورين كيركغارد وواصل الفلاسفة اللاحقون مثل إدموند هوسرل ومارتن هايدغر وغيرهم تطوير هذا الفكر.

6.1.3. مبادئ الفلسفة الوجودية

لكل فلسفة أو مذهب مجموعة من المبادئ والأسس التي تقوم عليها، وينطبق هذا أيضًا على الفلسفة الوجودية التي تميزها مبادئ سعت إلى ترسيخها وتطبيقها، من بين هذه المبادئ:

أولاً: مبدأ أسبقية الوجود عن الماهية:

تتمثل الفكرة الأساسية التي يجمع عليها كل الفلاسفة الوجوديون في فلسفتهم الوجودية في تأكيدهم أن الماهية لا تسبق الوجود، بل أن الوجود يأتي قبل الماهية، وكما هو معروف، تشير الماهية إلى الحقيقة الفعلية للأشياء التي نلاحظها في شيء معين ولا نجد لها في أي شيء آخر ويمكننا النظر إليها بشكل مجرد "فالفلاسفة الوجوديون يجمعون على رفضهم لفكرة اعتبار الوجود شيء يمكن أن نجده ونعرفه من الخارج بوصفه أحد المعطيات الموضوعية، وهو بذلك ليس مفهوما مجردا ولا يمكن إدخاله في قوالب التصورات، ولا يمكن إدراكه إلا بالحدس وهو إمكان مطلق يتعالى عن كل موضوعية وغير قابل للتحديد⁽²⁾، معنى ذلك أن الوجود يتمثل في تحقق فعلي وواقعي لا يمكن استيعابه من خلال الحدس أو فهمه بشكل مطلق، لأن ذلك يتعارض مع مبدأ الموضوعية ويتنافى مع شروطه، "ويرى الوجوديون أن ماهية الأشياء الجامدة مثل "الكرسي" لا بد أن تكون سابقة على وجودها، فالكرسي صنع على يد شخص كانت لديه فكرة الكرسي وطريقة صنعه، فوجود الكرسي جاء بعد تمثيل النجار صورة الكرسي أي ماهيته فجاء الوجود هنا لاحقا على

(1) محمد مهران: مقدمة في الفلسفة المعاصرة، مرجع سابق، ص 83.

(2) جان فال: الفلسفة الوجودية، ترجمة تيسير شيخ الأرض، (د.ط)، دار بيروت للطباعة والنشر، لبنان، 1958، ص 60.

وجود الماهية في ذهن النجار⁽¹⁾". من وجهة نظر الفلسفة الوجودية، نجد أنه هناك حالة واحدة فقط يمكن فيها أن تسبق الماهية الوجود. يحدث ذلك عند الحديث عن الأشياء الجامدة التي يصنعها الإنسان بناءً على تصور مسبق لماهيتها، مثل صناعة الأثاث أو بناء الجسور وتشبيد الأبراج. في هذه الحالة، يكون لدى الإنسان فكرة واضحة عن الشكل النهائي الذي سيكون عليه هذا البناء بعد اكتماله، كما أن الماهية تسبق الوجود في حالة النباتات والحيوانات فعلى سبيل المثال، بذرة التفاح تتميز بخصائص معينة وماهيتها معروفة قبل نمو شجرة التفاح نستطيع أن نتوقع ما ستتحول إليه بذرة التفاح في النهاية، إذ لا يمكن للنتيجة النهائية إلا أن تكون شجرة تفاح.

وباختصار بالنسبة للكائنات الأخرى، تسبق ماهيتها وجودها أما بالنسبة للإنسان، فإن ماهيته تأتي بعد وجوده، كما يقول سارتر "الإنسان مشروع وجود يحيا ذاتيا، ولا يوجد في سماء المعقولات مثل هذا المشروع، والإنسان لا يكون إلا بحسب ما ينويه وما يشرع بفعله⁽²⁾"، هنا تلعب الحرية هنا دوراً أساسياً حيث يتمتع الإنسان بحرية اختيار أفعاله والقيام بها، مما يمكنه من تشكيل ونحت ماهيته بنفسه وإرادته الخاصة، و"الوجود عندهم ليس معطى ميتافيزيقي ومجرد، بل هو وجود ملازم لحياة الإنسان ولوجوده في العالم، أين يحقق إمكانيته ويجسد حريته في كل لحظة من صيرورتها، وبذلك فالوجود حسب هيدغر أن يكون المرء خارج ذاته ليخلق العالم من حوله⁽³⁾" أي أن الإنسان لا يُولد ومعه معنى جاهز، بل يصنع معناه بنفسه من خلال حياته اليومية وقراراته.

ثانياً: مبدأ الحرية:

يعتبر الفلاسفة الوجوديون أن الحرية جوهرية في طبيعة الوجود الإنساني، ولا يستطيع الإنسان أن يختار بين أن يكون حرّاً أو غير حر وفقاً لرؤية الوجوديين، فإن الوجود الحقيقي هو سمة لا يمتلكها سوى الإنسان، نظراً لارتباطه بالاختيار والحرية ان الأفراد الذين لا يتخذون قراراتهم بأنفسهم ولا يحددون ماهيتهم بوعي وحرية، يُعدون فاقدين للوجود الحقيقي وهذا ما يؤكد عليه جان بول سارتر، حيث يرى أن الشخص الذي يختار نفسه بحرية كاملة هو الشخص الذي يحقق ذاته، بمعنى أنه يصنع ذاته، و"هكذا نجد أن الوجود عندهم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالفعل الإنساني والعمل الإنساني، والممارسة الفعلية لحرية الإنسان في الاختيار والسلوك، وليس مرتبطاً بالتفكير في الوجود"⁽⁴⁾، يعني ذلك أن الوجود يتجلى عبر الأفعال البشرية

(1) محمد مهران: مقدمة في الفلسفة المعاصرة، مرجع سابق، ص 96.

(2) المرجع نفسه، ص 97.

(3) جان فال: الفلسفة الوجودية، مرجع سابق، ص 67.

(4) محمد مهران: مقدمة في الفلسفة المعاصرة، مرجع سابق، ص 99.

والاختيارات الحرة، بدلاً من الانغماس في التأمّلات النظرية أو الأفكار المجردة.

تُعَلّي الفلسفة الوجودية من شأن فكرة الحرية وتنكر مفهوم اتباع الجماعة بشكلٍ أعمى، مؤيدةً للفردانية واحتضان الاختلاف عند عدم قناعة الفرد بموقفٍ أو فكرة معينة ووفقاً لهذه الفلسفة، لا ينبغي تبني الأفكار مجرد أن الآخرين يتبنونها، يعتبر الوجوديون أن إدراك الفرد لنفسه يجعله مستقلاً في أفكاره وآرائه، ما يجعله لا ينقاد إلى إرضاء الآخرين، من خلال تحقيق هذه الحرية الشخصية، يتمكن الفرد من الابتكار والتعبير عن ذاته، حيث أن الإبداع والعبودية لا يمكن أن يتواجدا في ذات الفرد في نظرهم، تدرك الجماعة الفائدة العامة لكنها تفقد أحياناً تقديرها لقيمة الفرد الواحد.

ثالثاً: مبدأ الذاتية:

تتمحور الفلسفة الوجودية حول مبدأ الذاتية، حيث تعتبر الذات مركز الوجود ونقطة الانطلاق لتحقيق الذات الإنسانية، يُعتبر الإنسان مسؤولاً عن تعريف نفسه وفهم ذاته، ما يجعله مستقلاً عن الآخرين ويزيد من اهتمامه بشؤون الخاصة يوضح الفيلسوف **كيركغارد** أن الحقيقة ذاتية، بمعنى أنها تتعلق بالفرد بحد ذاته، حيث إن الذاتية هي الجوهر الحقيقي للحقيقة لذلك، فإن الأمور لا يمكن تفسيرها بصورة مجردة، بل يجب معاشتها واختبارها من خلال التجارب الشخصية.

فالفلسفة الوجودية "تبدأ من الذات باعتبارها وظيفة للتفكير ولكن باعتبارها المعرفة العلمية، ففي مسألة الدراسة العقلية الموضوعية لدى **هيغل** **نار** **كيركغارد** وجعل الوجود الذاتي أصلاً لكل بحث ولكل فلسفة⁽¹⁾"، في الفلسفة الوجودية، يُعتبر الإنسان الفرد ونشاطه الذاتي الأساس لكل تفكير فلسفي، بعكس الفلسفة الهيغيلية التي تستند إلى العقل الكلي والمفاهيم التجريدية، انتقد **كيركغارد** مؤسس الفكر الوجودي، هذا النهج العقلي المجرد، مُشيراً إلى أن الفهم الفلسفي يعتمد بشكل أساسي على الذات التي تعيش وتختبر وتختار في الواقع ومن هذا المنطلق، يُعتبر الوجود الذاتي المرجع الأساسي لكل بحث فلسفي.

في هذا السياق، يصف **سارتر** الفرد في مقاله "الوجودية مذهب إنساني قائلًا:" "... يقول عنه الآخرون: إنه خفيف الظل أو تقبله أو أنه إنسان صالح، وقولهم هذا فيه هو اعتراف بوجوده⁽²⁾"، تُشير العبارة إلى أن وجود الإنسان لا يكتمل بمعزل عن الآخرين بمعنى أن وجود الآخر شرط ضروري في معرفة الينا لذاتها، وهكذا يُعتبر الوجود الإنساني مكتملاً فقط من خلال العلاقات مع الآخرين.

(1) جان فال، الفلسفة الوجودية، مرجع سابق، ص 184.

(2) جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، تر: عبد المنعم الحنفي، ط1، الدار المصرية للطباعة والنشر، مصر، 1964، ص 47.

6.2. المطلب الثاني: أثر الفكر الوجودي على الفلسفة التربوية

- تعتبر التربية الوجودية فلسفة ترى الإنسان مخلوقاً يتمتع بحريته ومسؤوليته، ويملك القدرة على صنع قراراته بنفسه، هذه الفلسفة تؤثر بشكل واضح على عناصر العملية التربوية، بحيث يتخلص دور المعلم من مجرد كونه ناقلاً للمعرفة ليصبح موجهًا ومعينًا للمتعلم في رحلة اكتشاف الذات، ويُنظر إلى المتعلم كمشارك رئيسي في عملية التعليم وليس مجرد مستلم سلبي للمعلومات و المنهج الدراسي يتميز بالانفتاح، مراعيًا احتياجات واهتمامات المتعلم، بينما تستهدف أساليب التعليم إلى الحوار والتجربة الذاتية بدلاً من التلقين والحفظ وبهذه الطريقة تسهم الفلسفة الوجودية في تأسيس فهم جديد للعملية التربوية، حيث تصبح التربية فعلاً إنسانياً يرتبط بوجود الفرد وحرية.

6.2.1. تعريف التربية الوجودية

"التربية الوجودية هي مساعدة الإنسان على أن يحقق نفسه ويصبح ما يريد هو، وليس ما يريده المجتمع منه (1)،" حيث يشير جون بول سارتر إلى أن الإنسان في تكوينه لماهيته لديه حرية اختيار وبالتالي لا تساعد أي قوة أو هاد من السماء، يعني ذلك التركيز في التربية الوجودية يكون على الشخص نفسه، حسب رغباته هو وأهدافه الخاصة، وليس على إعداد شخص لخدمة المجتمع فقط.

6.2.2. أهداف التربية الوجودية

- اقترح فان-van عدة أهداف للتربية في سياق الفلسفة الوجودية، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي (2):

1- إعطاء الحرية التامة للفرد في اختيار المادة التعليمية وأسلوب تدريسها، تعتمد التربية الوجودية على فكرة أن حرية الاختيار تلعب دوراً محورياً في تشكيل هوية الفرد. بناءً على هذا المفهوم، يُمكن للمتعلم أن يتمتع بحرية اختيار موضوعات التعلم ووسائله، مما يمنحه القدرة على تحمل المسؤولية في تشكيل ذاته.

2- يجب أن تركز العملية التربوية على حاجات الفرد وأهدافه، ترى الفلسفة الوجودية أن التعليم يجب أن يلبي اهتمامات المتعلم وأهدافه الفردية بشكل أساسي، بدلاً من التركيز فقط على تلبية متطلبات المجتمع أو النظام التعليمي التقليدي.

(1) حاتم صيد: الفلسفة الوجودية بين المنطلقات الفكرية والتطبيقات التربوية (دراسة تحليلية نقدية)، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، جامعة محمد بوضياف المسيلة، المجلد 06، العدد 03، السنة 2002، ص86.

(2) المرجع نفسه، ص87. (بالتصرف)

3- يجب أن يدرب الفرد من خلال العملية التربوية على تحمل مسؤولياته تجاه نفسه، وتنمية قدرته على اتخاذ القرارات الضرورية المناسبة في الظروف المختلفة، بناءً على المبدأ الأساسي للحرية الإنسانية، يجب على الفرد أن يتعلم كيفية تحمل نتائج قراراته الشخصية لذا، تسعى التربية الوجودية إلى تنمية الشعور بالمسؤولية في اتخاذ القرارات.

4- تغيير دور المعلم في العملية التعليمية -التعليمية- لإثارة حوافز التلاميذ نحو التعلم والإبداع، هنا المعلم ليس فقط من يشرح الدروس، بل من يساعد المتعلمين على التفكير والإبداع وتحقيق ذواتهم.

5- الدور الأول والأخير للمدرسة يتمثل في تهيئة الأجواء العملية والتربوية المناسبة للفرد، أي لا تقتصر وظيفة المدرسة على التلقين فقط، بل تشمل أيضاً توفير بيئة حرة تُمكن الفرد من التعبير عن نفسه وتجربة التعلم بطريقة وجودية.

6- يجب أن تعكس معلومات وخبرات ومهارات البرامج التربوية في سلوكيات الفرد واتجاهاته، وهنا الغرض من التعليم هو تحسين سلوك المتعلم وتمكينه من تطبيق ما اكتسبه في حياته اليومية.

6.2.3. فلسفة التربية الوجودية وعناصر العملية التربوية

1.3- المعلم:

"يرفض الفكر الوجودي التصورات التقليدية لدور المعلم باعتباره نموذجاً مثالياً يجب أن يُحتذى به، كما تراه الفلسفة المثالية، أو كناقِل للمعرفة العلمية كما تفترض الواقعية، أو حتى كموجه لحل المشكلات فحسب، وفقاً لمنظور البراغماتية، بل ينظر الوجوديون إلى المعلم كمرافقاً شخصياً لكل متعلم في رحلته نحو تحقيق ذاته وفي هذا السياق، يسهم المعلم الوجودي بشكل كبير في تنمية وعي الطالب بنفسه وبالعالم من حوله، مع تشجيعه على اتخاذ قراراته بحرية كاملة وبإحساس بالمسؤولية، وكم من أناس متقدمين في السن يتذكرون باحترام معلمهم القدامى الذين ألهموهم يوماً ما"⁽¹⁾، تتمثل وظيفة المعلم في "تحفيز ميل المتعلم وتنمية ذكائه وعواطفه، مع تهيئته لاستكشاف العالم من حوله وفهم كيفية التفاعل معه، كما يُعد الحفاظ على الحرية الأكاديمية أحد أبرز أدوار المعلم، إلى جانب دعمه المستمر للمتعلم ليواصل رحلته التعليمية واكتساب معارف وخبرات جديدة ويتطلب ذلك مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، سواء من حيث سمات الشخصية أو الاهتمامات المختلفة"⁽²⁾، ينبغي على المعلم أن يتجنب تعريض المتعلم للإذلال أو جعله عرضة لسخرية زملائه، حتى في

(1) محمد منير مرسى: فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، علم الكتب مطابع سجل العرب، القاهرة، مصر، 1983، ص217.

(2) نعيم حبيب جعيني: الفلسفات وتطبيقاتها التربوية، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، 2004، ص 242.

حالة العقاب. يجب أن يكون العقاب خاليًا من أي مساس بكرامة الطفل أو احترامه لإنسانيته، على المعلم ألا يسعى إلى إذلال تلاميذه أو تحويلهم إلى موضوع للسخرية أمام زملائهم، بغض النظر عن حجم الخطأ الذي ارتكبه وعوضًا عن ذلك، عليه أن يوضح لهم خطأهم بطريقة بناءة، وإذا دعت الحاجة إلى فرض عقوبة، فيجب أن تكون هذه العقوبة بطريقة تحافظ على كرامة الطالب واحترامه، "كما يتعين على المعلم ألا يوجه توبيخًا قاسيًا للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو تأخر دراسي، بل عليه أن يضمن احترام كرامتهم تمامًا مثل باقي التلاميذ. فالدور الأساسي للتربية لا يقتصر فقط على مقدار المعرفة المكتسبة، بل يكمن في كيفية استفادة الطلاب مما تعلموه، مهما كان قليلًا وإذا استطاع الطلاب توظيف المعلومات التي حصلوا عليها لتنمية حريتهم الشخصية وفهم ذواتهم بشكل أكبر، فإنهم بهذا يحققون الهدف التربوي الأسمى والأسلوب الصحيح للتعلم" (1).

تولّى الفلسفة الوجودية اهتمامًا أقل بالامتحانات في حد ذاتها مقارنة بتركيزها على تشجيع المتعلمين على توظيف ما اكتسبوه من معارف لتحقيق ذواتهم واكتساب حريتهم الشخصية لذلك من الضروري أن يدرك المعلم أن قيمة المعرفة لا تفوق أهمية الفرد في حد ذاته، فالمعرفة في التصور الوجودي ليست غاية في ذاتها، بل تُعد وسيلة تساعد المتعلم على بناء فرديته وتحديد موقفه من الوجود. لذلك ينبغي على المعلم، عند تقديم الدرس، أن يعرض وجهات نظر متعددة، وأن يتجنب فرض رأيه الخاص، بل يناقش الأفكار، ثم يبين الموقف الذي يراه أقرب للصواب، ويترك للمتعلم حرية القبول أو الرفض، هذا الأسلوب يُشعر المتعلم بثقته في ذاته وفي معلمه، ويؤسس لعلاقة قائمة على الاحترام بين المعلم وتلاميذه.

2.3- المتعلم:

فيما يتعلق بالمتعلمين، ترى الفلسفة الوجودية أن من الضروري تمكينهم من حرية حقيقية في التعبير، التفكير، والاختيار، حيث تعتبر هذه الحرية حجر الأساس في تنمية الشخصية وبنائها كما ترفض الفلسفة الوجودية تكديس أعداد كبيرة من الطلاب داخل الفصل الواحد، إذ إن هذا الأمر يحد من القدرة على مراعاة الفروق الفردية ويعوق تطور المواهب والقدرات الخاصة بكل متعلم، ففي الفكر الوجودي، يُطلب من المتعلم أن يتجنب الخضوع الكامل للمادة التعليمية، بل يجب عليه أن يُطوّر المادة لتتوافق مع احتياجاته وتطلعاته، ما يتيح له الاستفادة منها في تنمية فهمه وتحقيق ذاته، وينبغي على المتعلم أن يفكر بطريقة إبداعية وبذكاء، بحيث يربط بين الأحداث والمعاني بطريقة تتماشى مع البيئة التي يعيش فيها (2)، وبذلك يمثل الأساس الرئيسي

(1) محمد منير مرسي: فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها، مرجع سابق، ص 217.

(2) محمد محمود الخوالدة: فلسفات التربية التقليدية والحديثة والمعاصرة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص 96.

الذي تركز عليه العملية التعليمية، فالمتعلم وجوده عقلائي، وله حرية الاختيار القائمة على المسؤولية المرتبطة بتحقيق أهدافه، له دور أساسي في اختيار ما يتعلمه، وما سوف يمر به من خبرات، واختيار مكان التعلم وزمانه وطرقه، مع الاعتماد على أساليب التقويم الذاتي و تحقيق الذات لتقييم الأداء.

6.2.4. طرائق التدريس في فلسفة التربية الوجودية

"الفلسفة الوجودية تعارض بشكل كامل أساليب التعليم التي تعتمد على الحفظ والتلقين، وتسعى لتجنب إنتاج أفراد متشابهين وكأنهم أنتجوا من مصنع واحد، تدعو إلى تطبيق نظام تربوي يُراعي تكوين الفرد بشكل شامل، ويمنحه الحرية الكاملة لاستكشاف مختلف مجالات المعرفة واختيارها بنفسه" (1)، فالوجودية تشجع طرائق التدريس المختلفة التي تستخدم الطريقة السقراطية، "فالطريقة السقراطية تتوافق بشكل كامل مع ما يسعى إليه الوجوديون، حيث إن علاقة سقراط بطلابه تشبه إلى حد كبير النهج الذي تتبعه الفلسفة الوجودية في التعامل مع الفرد" (2)، فهي لا تسعى إلى الوصول إلى حقائق موضوعية ثابتة أو إلى نتائج صحيحة وشاملة يمكن للعقل إدراكها، بل "إن هدفها الأساسي يكمن في تمكين الفرد من فهمه لذاته من خلال توظيفه لإمكاناته وقدراته، وفي المقابل لا تفضل الوجودية طريقة حل المشكلات التي تعتمد على البراغمية، والتي تستند إلى الموضوعية ذلك لأن الحلول الموضوعية من وجهة نظر الوجودية، لا تحمل قيمة حقيقية بالنسبة للفرد الأصيل" (3)، فالوجودية ترى بأن هذه الطريقة ضد الفرد، بحيث أنها غير منتجة لأن المشكلات هي عادة مشكلات اجتماعية تدور حول المجتمع فقط، تولي الفلسفة الوجودية أهمية كبيرة للعب في العملية التعليمية، "حيث تعتبره وسيلة لتحرير الفرد والتعبير عن حريته. فاللعب، في نظر الوجوديون، ليس مجرد تسلية، بل هو نشاط يختار فيه الإنسان القيم والقواعد بنفسه، مما يساعده على تحقيق ذاته والشعور بالراحة النفسية" (4).

فمن خلال اللعب يتعرف المتعلم على الأشياء من حوله بهدف استيعابها وجعلها جزءاً من معارفه ومهاراته، لذا كان من واجب "المربي الوجودي أن يختار الأساليب التي تحافظ على العلاقة الإنسانية القوية بينه وبين طلابه، بحيث لا تصبح عملية التعلم منفصلة عن المعلم، بل متداخلة معه ويُفترض بالمعلم أن يُهيئ بيئة مناسبة من حيث الجو والوقت، تتيح للمتعلم أن يعبر عن ذاته بحرية، لأن وعي المتعلم بذاته لا يتم إلا

(1) إبراهيم ناصر: أسس التربية، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان-الأردن، 1408هـ، ص102.

(2) محمد جلوب فرحان: دراسات في فلسفة التربية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جمعة الموصل د ط، العراق، 1410هـ، ص155.

(3) محروس سيد مرسى: التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية، ط1، دار المعارف، 1989، ص217.

(4) سهام محمود العراقي: الوجودية والتربية، مجلة التربية المعاصرة، العدد الرابع، 1993، ص278.

من خلال فهمه لماهيته، وبالتالي تصبح مسؤولية تحقيق هذا الوعي مسؤولية يشترك فيها كل من المعلم والمتعلم⁽¹⁾، فالوجودية تدعو إلى ضرورة أن يتيح النظام التعليمي تنوعاً في الأساليب والتنظيمات بهدف تلبية احتياجات وتطلعات الأفراد بشكل يتناسب مع اختلافاتهم وظروفهم.

6.2.5. العلاقة بين الفلسفة الوجودية والمقاربة بالكفاءات

تتداخل الفلسفة الوجودية والمقاربة بالكفاءات في تشديدهما على أهمية تكوين الفرد (المتعلم)، وكذا حرية الاختيار، والمسؤولية الشخصية داخل العملية التعليمية، تسعى الفلسفة الوجودية إلى تحقيق الذات من خلال التعليم معتبرة إياه وسيلة لمساعدة الشخص على اكتشاف نفسه وتحقيق أهدافه بعيداً عن تأثير ضغوطات المجتمع، ويستلزم ذلك تركيز العملية التعليمية على الفرد واحتياجاته، مع تشجيعه على اتخاذ قراراته بناءً على مبادئه وتحمل مسؤولية نتائج أفعاله، في المقابل تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تنمية قدرات المتعلم وتمكينه من توظيف معارفه في حياته اليومية، وتتشارك هذه الرؤية مع مبادئ الفلسفة الوجودية التي تهدف إلى جعل التعليم أداة لتلبية تطلعات المتعلم الشخصية، كما تُشدد المقاربة بالكفاءات على غرار الفكر الوجودي، على منح المتعلم دوراً نشطاً في التعلم عبر إشراكه في اختيار المواضيع التي تتماشى مع حاجاته، فيما يخص دور المعلم ترى الفلسفة الوجودية أن المعلم هو مُيسر يهتم بمساعدة المتعلم في استكشاف ذاته وزيادة وعيه الشخصي، يسعى المعلم وفق هذه الرؤية إلى إثراء التفكير ودعم حرية اتخاذ القرار لدى الطلاب وبالمثل، ينظر إلى دور المعلم في المقاربة بالكفاءات كقائد يدعم التفكير ويحث المتعلم على تحمل مسؤولية تعلمه زيادة على ذلك، ترفض الطرائق التعليمية المستمدة من الفلسفة الوجودية أساليب الحفظ والتلقين، مفضلة التعلم القائم على التجربة والمشاركة الشخصية، وهو ما يتلاءم مع توجه المقاربة بالكفاءات نحو التعلم العملي واكتساب المهارات التطبيقية باختصار، تتجلى العلاقة بين الفلسفة الوجودية والمقاربة بالكفاءات في قيم مشتركة تدعم حرية الفرد في تكوين ماهيته وفي بناء تعلماته، والمسؤولية الذاتية، وإضفاء الطابع الشخصي على التعلم لتلبية احتياجات الأفراد هذا الانسجام يُسهم في خلق بيئة تعليمية حرة وداعمة تتيح للمتعلمين تحقيق ذواتهم وتنمية مهاراتهم بما يتماشى مع قيمهم وطموحاتهم.

(1) سهام محمود العراقي: الوجودية والتربية، مرجع سابق، ص 282.

خاتمة

- بعد التطرق إلى محطتين أساسيتين في تطور البيداغوجيا التعليمية —بيداغوجيا المضامين وبيداغوجيا الأهداف— وتحليل الخلفيات الفلسفية التي أسهمت في ظهور المقاربة بالكفاءات، أمكن الخروج بجملة من النتائج والاستنتاجات:
- إن **بيداغوجيا المضامين** مثّلت نمطًا تعليميًا تقليديًا يركّز على مركزية المعرفة والمعلم، مع إهمال واضح لدور المتعلم وقدرته على التفاعل مع المحتوى؛
- أما **بيداغوجيا الأهداف** فقد حاولت عقلنة الفعل التربوي من خلال التخطيط الدقيق للأهداف التعليمية، لكنها سقطت في النزعة السلوكية والتجزئية التي أضعفت بعدها الوظيفي؛
- برزت **المقاربة بالكفاءات** كرد فعل على حدود البيداغوجيتين السابقتين، وقد تميزت بتوجهها الوظيفي القائم على حل المشكلات، وتكامل المعرفة والمهارة والسلوك في بناء كفاءة حقيقية لدى المتعلم؛
- يُعدّ انتقال المنظومة التربوية الجزائرية نحو هذه المقاربة منذ 2003 محاولة لمواءمة المدرسة مع تحديات العصر وسوق العمل، غير أن تفعيلها اصطدم بعدة عراقيل واقعية منها غياب التكوين الملائم، وصعوبة تغيير العقليات البيداغوجية؛
- على الصعيد الفلسفي، تبين أن المقاربة بالكفاءات كمصطلح هي حديثة النشأة ولكن بالنظر إلى المبادئ التي جاءت بها في مجال التربية والتعليم هي قديمة حيث نجد لها أصول ومرجعيات فلسفية، إذ هناك فلاسفة كانوا السباقين في التأسيس لهذه المبادئ وقد أخذها عنهم علماء التربية والبيداغوجيا، من هذه الفلسفات نذكر:
- **فلسفة التربية عند سقراط** والتي ركز فيها على ضرورة أن لا تقدم المعرفة جاهزة للمتعلم بل وجب إعطائه الفرصة لبناء تعلماته واكتشافه الحقيقة وذلك بالاعتماد على قدراته الخاصة ومن خلال المنهج الحوار القائم على السؤال والجواب.
- **الفلسفة الواقعية**: دعمت الربط بين المعرفة والواقع، وشددت على ضرورة تعليم وظيفي مرتبط بالتجربة.
- **البراغماتية**: وفرت الأساس المنهجي للمقاربة بالكفاءات، خاصة من خلال تصور جون ديوي للتعلم بالممارسة وحل المشكلات؛
- **الوجودية**: أضفت البعد الإنساني والشخصي على التعلم، وأبرزت أهمية حرية المتعلم في بناء المعنى واتخاذ القرار.

• يتضح أن المقاربة بالكفاءات ليست مجرد إصلاح تربوي ظرفي، بل تعكس رؤية شمولية للتعليم، تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية، وتربط المدرسة بالحياة العملية والمجتمع.

• كما يتضح ان كل ما يرتبط بمجال التربية والتعليم سواء في مناهجه وبرامجه التعليمية أو في طرق وأساليب التدريس، كل ذلك له مرجعيات فلسفية، فالمتأمل لتاريخ تطور الفكر الفلسفي التربوي سيكتشف أن الفلاسفة الذين اختصوا في التربية كانوا السباقين في التأسيس لأهم البيداغوجيات التربوية التعليمية.

- بناء على ما سبق، فإن تعميق فهم المقاربة بالكفاءات لا يتحقق إلا من خلال ربطها بجذورها الفلسفية، وتكييفها مع الواقع المحلي، بما يضمن تجاوز التطبيق الشكلي نحو ممارسة بيداغوجية واعية وفاعلة.

قائمة
المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع

1. أبو لبيد المظفر، "طرق التدريس وأساليب الامتحان"، شبكة المدارس الإسلامية، الجامعة الفاروقية، باكستان، 2009.
2. أحمد عيسى داود، "أصول التدريس" النظري والعملي، ط1، عمان: دار يافا العلمية، 2014.
3. بديعة بوعلي، "محاضرات في النظام التربوي الجزائري"، جامعة العربي بن المهيدي أم البواقي.
4. بوعلاق محمد، "مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات"، البليدة: قصر الكتاب، 2004.
5. بوعلاق محمد، بن تونس الطاهر، "مقاربة الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري"، وهران: منشورات DGRSDT/CRSK، 2014.
6. جميل حمداوي، "البيداغوجيات المعاصرة"، ط1، الدار البيضاء: دار توبقال، 2017.
7. جميل حمداوي، "مقاربات التدريس بالمغرب"، ط1، 2020.
8. حسن حسين زيتون، كمال عبد العيد زيتون، "التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية"، ط1، القاهرة: عالم الكتب، 2009.
9. خير الدين هني، "مقاربة التدريس بالكفاءات"، ط1، الجزائر: مطبعة عين البنيان، 2005.
10. خليل يوسف الخليلي وآخرون، "تدريس العلوم في مراحل التعليم العام"، ط1، دبي: دار القلم، 1997.
11. رندة محمود الشيخ، "الذكاءات المتعددة وأثرها على مستويات التفكير"، ط1، القاهرة: الشركة العربية المتحدة، 2001.
12. زورق لخميسي، "الأنيس في فن التدريس (التعليم بالأهداف، التقويم، إنجازات، مصطلحات)"، ط2، الجزائر: دار الفنون، 1999.
13. سليمان جميل، "محطات في علم النفس العام"، الجزائر: دار هومة، 2014.
14. شاهر أبو شريخ، "استراتيجيات التدريس"، ط1، عمان: المعزز للنشر، 2008.
15. طه علي الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، "الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية"، ط1، عمان: دار الشروق، 2003.
16. طه علي الدليمي وآخرون، "أساليب تدريس التربية الإسلامية"، ط1، عمان: دار الشروق، 2003.
17. عبد الرحمن تومي، "الجامع في ديداكتيك اللغة العربية"، الرباط: مطبعة الأمنية، 2018.
18. عبد اللطيف الفارابي، عبد العزيز الغرضاف، "كيف تدرس بواسطة الأهداف"، ط1، الدار البيضاء: دار الخطابي، 1989.
19. علي أحمد مذكور، "مناهج التربية أسسها وتطبيقها"، القاهرة: دار الفكر العربي، 2001.
20. عماد عبد الرحيم الزغلول، "نظريات التعلم"، ط1، عمان: دار الشروق، 2010.
21. فايز مراد دندش، "اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس"، ط1، الإسكندرية: دار الوفاء، 2003.
22. فوزي أحمد حمدان سمارة، "التدريس مبادئ مفاهيم طرائق"، ط1، عمان: الطريق للنشر، 2004.
23. كفاح يحيى صالح العسكري وآخرون، "نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية"، ط1، دمشق: تموز للطباعة، 2012.
24. لخضر زروق، "تقنيات الفعل التربوي ومقاربة الكفاءات"، الجزائر: دار هومة، 2003.
25. محمد الدريج، "التدريس الهادف"، الإمارات: دار الكتاب الجامعي، 2004.
26. محمد الصالح حثروبي، "الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي"، عين مليلة: دار الهدى، 2012.

قائمة المصادر والمراجع

27. محمد الصالح حشروبي، "مدخل إلى التدريس بالكفاءات"، عين مليلة: دار الهدى، 2002.
28. محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود، "التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف المقربة بالكفاءات المشاريع وحل المشكلات"، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2006.
29. محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، "التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التقويم"، ط2، الجزائر: دار الهدى، 1995.
30. محمد مصابيح، "تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النشطة من الأهداف إلى الكفاءات"، الجزائر: طاكسي كوم، 2014.
31. محسن علي عطية، "الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية"، ط1، عمان: دار الشروق، 2006.
32. محسن علي عطية، "تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية"، ط1، عمان: دار المناهج، 2007.
33. محمد عبد الهادي حسين، "قياس وتقييم قدرات الذكاء المتعددة"، ط1، الأردن: دار الفكر، 2003.
34. فرج هاني عبد الستار: "سقراط درس من تاريخ الفكر التربوي"، دار المنظومة، 2016.
35. مركز نون للتأليف والترجمة، "التدريس طرائق واستراتيجيات"، ط1، لبنان: جمعية المعارف الإسلامية، 2011.
36. نايف القيسي، "المعجم التربوي وعلم النفس"، الأردن: دار أسامة والمشرق الثقافي، 2006.
37. يوسف قطامي، "النظرية المعرفية في التعلم"، ط1، عمان: دار المسيرة، 2013.

ثانيا: المعاجم والقواميس:

1. ابن منظور، "لسان العرب"، مجلد 1، ط1، بيروت: دار صادر، 1990.
2. ابن منظور، "لسان العرب"، مجلد 2، القاهرة: دار المعارف، دس.
3. أحمد أوزي، "المعجم الموسوعي لعلوم التربية"، ط1، الدار البيضاء: دار النجاح الجديدة، 2006.
4. ابن منظور، "لسان العرب"، مجلد 3، ط1، بيروت: دار صادر، 1990.
5. الطاهر أحمد الزاوي، "ترتيب قاموس المحيط على طريقة المنهاج المنير وأساس البلاغة"، ج3، ط1، بيروت: دار المعرفة، 1979.
6. جميل صليبا، "المعجم الفلسفي"، ج1، ط1، بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982.
7. الشافعي الفيروز آبادي، "المحيط"، مجلد 1، القاهرة: دار الحديث، 2008.
8. مجمع اللغة العربية، "المعجم الوسيط"، ط4، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، 2004.
9. نايف القيسي، "المعجم التربوي وعلم النفس"، الأردن: دار أسامة والمشرق الثقافي، 2006.
10. عبد الكريم غريب وآخرون، "معجم علوم التربية"، سلسلة علوم التربية، ط1، الرباط، دس.

ثالثا: المجلات

1. الزهرة الأسود: "الإجراءات الصفية المساهمة في تفعيل طرائق التدريس"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الوادي، المجلد 06، العدد 16، سبتمبر 2014.
2. السعيد مزروع: "التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات"، مجلة علوم الإنسان، العدد 3، سبتمبر 2012.
3. الطاهر بومدفع، عبد القادر خنوش: "المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية: لماذا؟ كيف؟"، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد 6، العدد 1، 2020.
4. ربيعة عطاوي، عبد الحفيظ تحريشي: "بناء وضعية تعليمية تعليمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات"، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، العدد 20، جوان 2018.
5. زحنين بهية: "المقاربة النصية في تدريس اللغة العربية وفق منهج المقاربة بالكفاءات"، مجلة الباحث، الجزائر،

قائمة المصادر والمراجع

العدد 2، ديسمبر 2014.

6. **جماعة من الباحثين**، "الأهداف التربوية"، ط3، سلسلة علوم التربية، الدار البيضاء: دار الخطابي، 1992.
7. **سهيلة عيشاوي**: "المقاربة بالكفاءات في العملية التعليمية"، مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، المجلد 32، العدد 2، ديسمبر 2014.
8. **عبد القادر بلعالم**: "الوظيفة التربوية للسؤال الفلسفي من خلال النموذج السقراطي"، مجلة أفكار وآفاق، المجلد 8، العدد 1، 2020.
9. **عزوز ميلود**: "المقاربات البيداغوجية في المدرسة الجزائرية بين الماضي والحاضر - الواقع والمأمول -"، مجلة آفاق علمية، مجلد 10، العدد 3، 2018.
10. **محمد نبيل وآخرون**: "أثر التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي واتجاههم نحو مادة الفلسفة"، مجلة دراسات تربوية، العدد 17، 2012.
11. **وجدان كاظم عبد الحميد التميمي**: "مجلة كلية التربية"، جامعة القادسية، المجلد 2، العدد 1، 2012.
12. **سهام محمود العراقي**: "الوجودية والتربية"، مجلة التربية المعاصرة، العدد 4، 1993.
13. **سيرين أبا الخيل، خولة الحربي**: "الفكر التربوي لدى جون ديوي"، مجلة العلوم التربوية والإنسانية، العدد 32، 2024.

رابعاً: الدوريات

1. **إلهام خفري**: "مدى فعالية اختبارات التقويم في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية"، رسالة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008.
2. **الأزهر معامير**: "المقاربة بالكفاءات دراسة تحليلية نقدية لمنهاج اللغة العربية السنة أولى ابتدائي"، مذكرة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2015.
3. **أبو عطا أحمد**: "أثر توظيف دورة التعلم في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة"، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين، 2013.
4. **أتشي عادل**: "طريقة التدريس الحوارية وطريقة التدريس التنشيطية وعلاقتهما بقدرة الإنجاز لدى متربص التكوين المهني بالجزائر"، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، 2006-2005.
5. **رنا بنت عبد اللطيف الشويعر، سهام بنت سليمان العصيمي**: "الفلسفة البراغماتية"، بحث ماجستير، قسم أصول التربية، السعودية، 2016-2017.
6. **فطرية رحمة**: "كتاب مجموع الشريف على أساس النظرية السلوكية في معهد منبع الصالحين في سوجي منيار كرسيك"، رسالة ماجستير، جامعة مولانا إبراهيم مالك الإسلامية الحكومية بمالانج، 2017.
7. **حاتم صيد**: "الفلسفة الوجودية بين المنطلقات الفكرية والتطبيقات التربوية (دراسة تحليلية نقدية)"، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر، 2002.
8. **حيرش سمية**: "الفلسفة الأمريكية بين الليبرالية والبراغماتية" شارل بيرس نموذجاً"، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر، 2011-2012.

خامساً: وثائق رسمية

1. **وزارة التربية الوطنية**، "الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة للتعليم العام والتكنولوجيا"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
2. **وزارة التربية الوطنية**، "الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الأساسي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2005.
3. **وزارة التربية الوطنية**، "الإطار العام للوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم الابتدائي"، الجزائر، 2016.

قائمة المصادر والمراجع

4. وزارة التربية الوطنية، "اللجنة الوطنية للمناهج"، الوثيقة المرافقة لمنهاج مادة التاريخ، السنة الثالثة من التعليم الثانوي، أكتوبر 2006.

خامسا: المواقع الإلكترونية

1. المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث: "أسس النظرية البنائية"، <https://blog.ajsrp.com/أسس-النظرية-البنائية/>، اطلع عليه بتاريخ: 02 فيفري 2025، الساعة 15:20.
2. Skolera " النظرية المعرفية في التعلم"، <https://arblog.skolera.com/cognitive-theory>، اطلع عليه بتاريخ: 02 فيفري 2025، الساعة 21:10.
3. موقع جامع الكتب الإسلامية: <https://ketabonline.com/ar/books/97963>، اطلع عليه بتاريخ: 04 فيفري 2025، الساعة 00:15 و 00:24.



“

فهرس المحتويات

”



فهرس المحتويات

/	إهداء
/	إهداء خاص
/	شكر وتقدير
أ	مقدمة
9	الفصل الأول: ماهية المقاربة بالكفاءات.
10	– تمهيد:
11	1.1 المطلب الأول: بيداغوجيا المضامين:
11	1.1.1 تعريف بيداغوجيا المضامين:
11	1.1.2 تعريف البيداغوجيا:
13	1.1.3 خصائص بيداغوجيا المضامين:
13	1.1.4 مزايا المقاربة بالمضامين:
14	1.1.5 متى ظهرت؟ (بيداغوجيا المضامين):
15	1.1.6 متى وظفت في قطاع التعليم الجزائري؟
15	1.1.7 أسباب الاستغناء عن التدريس بالمقاربة بالمضامين
16	1.1.8 عيوب بيداغوجيا المضامين
16	1.2 المطلب الثاني: بيداغوجيا الأهداف:
17	1.2.1 التدريس بالمقاربة بالأهداف:
17	1.2.2 تعريف الهدف:
19	1.2.3 خصائص بيداغوجيا الأهداف:
20	1.2.4 متى ظهرت؟ (بيداغوجيا الأهداف):
21	1.2.5 متى وظفت في قطاع التعليم الجزائري؟
22	1.2.6 عيوب بيداغوجيا الأهداف
24	2. المبحث الثاني: المقاربة بالكفاءات: النشأة والدلالة
24	2.1 المطلب الأول: نشأتها:
25	2.2 المطلب الثاني: معنى المقاربة بالكفاءات
27	2.2.1 مستويات الكفاءة
29	2.2.2 أنواع الكفاءة: للكفاءة أنواع نذكر منها:
30	3– تعريف المقاربة بالكفاءات: يمكن تعريفها بأنها:
32	2.2.3 مبادئ المقاربة بالكفاءات: تقوم على جملة من المبادئ:
35	2.2.4 خصائص المقاربة بالكفاءات: تتلخص أهم خصائص المقاربة بالكفاءات فيما يلي:
35	2.2.5 أهداف المقاربة بالكفاءات: تسعى المقاربة بالكفاءات لتحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

فهرس المحتويات

36	2.2.6. المراجعيات العلمية للمقاربة بالكفاءات: تتركز المقاربة بالكفاءات على مرجعيات وأسس عديدة نذكر منها:
53	2.2.7. الخلفية البيداغوجية للمقاربة بالكفاءات:
54	2.2.8. ما الذي أخذته المقاربة بالكفاءات من هذه النظريات والبيداغوجيات؟
55	2.3. المطلب الثالث: الوضعيات التعليمية في المقاربة بالكفاءات
56	2.3.1. كيفية بناء وضعية تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات:
58	2.3.2. أنواع الوضعيات التعليمية التعليمية في المقاربة بالكفاءات:
65	الفصل الثاني: الأصول الفلسفية للمقاربة بالكفاءات
66	تمهيد
67	3. المبحث الأول: مساهمة الطريقة السقراطية (الحوارية) في التأسيس للمقاربة بالكفاءات
67	3.1. المطلب الأول: الطريقة الحوارية
67	3.1.1. مفهوم الطريقة الحوارية:
68	3.1. تعريف الطريقة الحوارية:
68	3.1.2. أصل نشأتها:
70	3.1.3. مميزاتها (خصائصها):
71	3.1.4. دور المعلم في التدريس بالطريقة السقراطية
71	3.1.5. الغايات التربوية والتعليمية للطريقة الحوارية
72	3.2. المطلب الثاني: منهج سقراط في التربية
72	3.2.1. التربية عند سقراط
74	3.2.2. مميزاتها: تميزت فلسفة سقراط التربوية بالعديد من الخصائص نذكر منها ⁰ .
75	3.2.3. أسلوب سقراط في التدريس
76	3.2.4. أهمية المنهج الحوارية في تعليم الفلسفة
78	3.2.5. العلاقة بين الطريقة السقراطية والمقاربة بالكفاءات
79	4. المبحث الثاني: الفلسفة البراغماتية ومساهماتها في التأسيس للمقاربة بالكفاءات
79	4.1. المطلب الأول: الفلسفة البراغماتية
79	4.1.1. مفهوم الفلسفة البراغماتية:
80	4.1.2. نشأت الفلسفة البراغماتية:
81	4.1.3. مبادئ الفلسفة البراغماتية في التعليم: ⁰
82	4.1.4. الأهداف التربوية للفلسفة البراغماتية:
83	4.2. المطلب الثاني: الفلسفة التربوية عند جون ديوي
83	4.2.1. مفهوم التربية عند جون ديوي:
83	4.2.2. أفكار ديوي المتعلقة بطبيعة التربية:

فهرس المحتويات

83	4.2.3. التطبيقات التربوية عند جون ديوي:
86	4.2.4. أسس عملية التعليم عند جون ديوي:
87	4.2.5. العلاقة بين الفلسفة البراغماتية والمقاربة بالكفاءات
88	5. المبحث الثالث: الفلسفة الواقعية ومساهمتها في التأسيس للمقاربة بالكفاءات
88	5.1. المطلب الأول: الفلسفة الواقعية
88	5.1.1. مفهوم الفلسفة الواقعية:
89	5.1.2. الخلفية التاريخية للفلسفة الواقعية
90	5.1.3. المبادئ الأساسية للفلسفة الواقعية: تقوم على مجموعة من المبادئ هي:
92	5.2. المطلب الثاني: أثر الفلسفة الواقعية في الفكر التربوي
92	5.2.1. التربية من وجهة نظر الواقعيين
93	5.2.2. أهداف التربية الواقعية:
94	5.2.3. التطبيقات التربوية للفلسفة الواقعية:
95	5.2.4. العلاقة بين الفلسفة الواقعية والمقاربة بالكفاءات
97	6. المبحث الرابع: الفلسفة الوجودية ودورها في بناء المقاربة بالكفاءات
97	6.1. المطلب الأول: الفلسفة الوجودية
97	6.1.1. مفهوم الفلسفة الوجودية
98	6.1.2. ظروف نشأة الوجودية
100	6.1.3. مبادئ الفلسفة الوجودية
103	6.2. المطلب الثاني: أثر الفكر الوجودي على الفلسفة التربوية
103	6.2.1. تعريف التربية الوجودية
103	6.2.2. أهداف التربية الوجودية
104	6.2.3. فلسفة التربية الوجودية وعناصر العملية التربوية
106	6.2.4. طرائق التدريس في فلسفة التربية الوجودية
107	6.2.5. العلاقة بين الفلسفة الوجودية والمقاربة بالكفاءات
109	خاتمة
112	قائمة المصادر والمراجع

مُلخص

الملخص باللغة العربية:

تسعى هذه الدراسة إلى تحليل الخلفيات الفلسفية التي شكلت الأساس النظري والتربوي للمقارنة بالكفاءات، وذلك انطلاقاً من التحولات التي شهدها الفكر التربوي في ظل التغيرات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية المعاصرة. وتفترض الدراسة أن المقارنة بالكفاءات لا يمكن اختزالها في بعدها الإجرائي أو التقني أي ليست مجرد طريقة تقنية لتخطيط الدروس أو تقييم التلاميذ، بل هي امتداد لمفاهيم وتصورات فلسفية سابقة، تفاعلت عبر مسار طويل من تطور الفكر التربوي، وساهمت في بلورة رؤية جديدة للمعلم، المتعلم، والمنهاج الدراسي.

اعتمدت الدراسة منهجاً تحليلياً وصفيًا ونقدياً، مع الاستعانة بالمنهج الأركيولوجي لتتبع الأصول الفلسفية الكامنة وراء المفاهيم البيداغوجية المعاصرة. وقد توزعت على فصلين رئيسيين: تناول الفصل الأول تطور البيداغوجيات التعليمية، من خلال عرض بيداغوجيا المضامين وبيداغوجيا الأهداف، بالتركيز على خصائصهما، ومبادئهما، وسياق ظهورهما، وأثرهما في النظام التعليمي الجزائري، ثم بيان أوجه القصور التي أدت إلى بروز الحاجة إلى نموذج تعليمي جديد، هو المقارنة بالكفاءات. أما الفصل الثاني، فقد خصص لتحليل مساهمة أربع تيارات فلسفية مركزية في بلورة المقارنة بالكفاءات، وهي: الفلسفة السقراطية، الفلسفة الواقعية، الفلسفة البراغماتية، والفلسفة الوجودية، حيث تم الوقوف عند المبادئ التربوية التي صاغتها هذه التيارات، وكيفية توظيفها ضمن المقارنة الجديدة.

خلصت الدراسة إلى أن المقارنة بالكفاءات تمثل تحولاً نوعياً في التصور البيداغوجي، يركز على الكفاءة بدل المعرفة المجردة، وعلى الفعل والاندماج بدل التلقين، كما أبرزت الحاجة إلى إعادة التفكير في كيفية تكييف هذه المقارنة مع الخصوصيات الثقافية والبيداغوجية المحلية، مع استثمار مرجعياتها الفلسفية لتجويد ممارساتها التربوية.

الكلمات المفتاحية:

المقارنة بالكفاءات، البيداغوجيا، التربية، الفلسفة، سقراط، البراغماتية، الواقعية، الوجودية، الإصلاح التربوي، الكفاءة.

Abstract in English:

This academic study investigates the philosophical underpinnings of the Competency-Based Approach (CBA) as a contemporary pedagogical model that emerged in response to the limitations of both content-based and objective-based pedagogies. The research postulates that CBA is deeply rooted in major philosophical traditions and cannot be adequately understood without reference to its epistemological and educational antecedents.

Using descriptive, analytical, and critical methodologies, in addition to an archaeological approach to trace conceptual origins, the study is divided into two core chapters. The first chapter reviews the evolution of pedagogical models by presenting and analyzing both the content-based pedagogy and the objectives-based pedagogy, discussing their core principles, historical contexts, implementation in Algerian education, and their respective strengths and weaknesses. It sets the stage for the emergence of the Competency-Based Approach as a response to these limitations. The second chapter examines the influence of four philosophical schools—Socratic philosophy, realism, pragmatism, and existentialism—on the theoretical and pedagogical development of CBA. Particular attention is given to how each of these traditions contributed to reconfiguring the roles of the learner, the teacher, and the curriculum.

The findings suggest that CBA constitutes a paradigmatic shift in educational theory, placing emphasis on integrated competencies, applied knowledge, and contextualized learning. The study further underscores the importance of adapting the philosophical principles underlying CBA to specific educational and cultural contexts to ensure its effective implementation.

Keywords:

Competency-Based Approach, pedagogy, educational theory, philosophy, Socrates, pragmatism, realism, existentialism, educational reform, competency.