

النقلة التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات ومتطلبات تطبيقها Didactic Transposition in the Light of the Competency- Based Approach and the Requirements for Its Implementation

زركي عائشة

المعهد الوطني للبحث في التربية

aicha.zergui@inre.dz

جعير سليمة *

جامعة غرداية، الجزائر

djarersalima@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2024/05/27

تاريخ القبول: 2024/06/15

تاريخ النشر: 2024/06/30

الكلمات المفتاحية: النقلة

التعليمية، المقاربة بالكفاءات،

المتطلبات البيداغوجية.

Keywords: Didactic

transposition, competency-
based approach, pedagogical
requirements.

المخلص: تتمحور هذه الورقة العلمية حول دراسة مفهوم النقلة التعليمية في إطار تطبيق المقاربة بالكفاءات، إذ تُعدّ هذه النقلة ركيزة أساسية تجمع بين أطراف المثلث الديداكتيكي: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. وتمثل نقطة الانطلاق الحقيقية في بناء المحتويات التعليمية وتصميم الوضعيات التعليمية. ويضطلع المعلم بدور محوري في هذه العملية من خلال قيامه بتحويل المعارف العلمية الأكاديمية إلى معارف قابلة للتعليم، وفق اشتراطات ابستمولوجية وسوسيوثقافية تنسجم مع المقاربة بالكفاءات في اهتمامها بخصائص المتعلم النفسية والاجتماعية والنمائية.

Abstract: This scientific paper focuses on the study of the concept of didactic transposition within the framework of the competency-based approach. Didactic transposition is considered a fundamental component connecting the different elements of the didactic triangle: the teacher, the learner, and knowledge. It constitutes the actual starting point in the construction of educational content and the design of learning situations.

The teacher plays a central role in this process by transforming academic scientific knowledge into knowledge that is teachable and accessible to learners, according to epistemological and socio-cultural requirements consistent with the competency-based approach and its emphasis on the learner's psychological, social, and developmental characteristics.

مقدمة

يعرف التعلم باعتباره نشاطا معرفيا يسهم في توسيع قدرات الفرد عبر التجربة والممارسة الفعلية، في حين يمثل التعليم الفعل القصدي الذي يستثير هذا النشاط ويوجهه من مرحلة التخطيط حتى التنفيذ والتقويم. ومن هذا المنطلق جاء اعتماد المقاربة بالكفاءات كخيار منهجي وتصورا تربويا لإعادة بناء العملية التعليمية، بما تتضمنه من رؤية مستجدة لمحتويات التعليم، وطرائق التدريس، والأنشطة، والوسائل، والتقويم، والزمن البيداغوجي. وتنقل هذه المقاربة المتعلم من موقع المتلقي السلبي إلى موقع الفاعل الإيجابي الذي يتعلم كيف يحصل المعرفة، وكيف يوظفها، وكيف يكيف سلوكه وفقا لمتطلبات الحياة. ويستلزم ذلك التمكن من البيداغوجيات الحديثة كبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا الدعم، وبيداغوجيا الإتقان، إضافة إلى التدريس بالكفاءات، وكل ما يرسخ علاقة جديدة بين المعلم والمتعلم قائمة على التفاعل والتشاركية.

وقد سادت في المنظومة التربوية الجزائرية سابقا مقاربة المضامين التي كانت تقوم على نقل المحتويات المعرفية الجاهزة إلى المتعلم دون مشاركة فعلية، مما دفع الباحثين نحو البحث عن بدائل أكثر نجاعة، فكان مفهوم بيداغوجيا الإدماج والمقاربة بالكفاءات، اللذان حولا الاهتمام من الاستجابة الآلية إلى استكشاف العمليات العقلية وراء السلوك. والتعلم بالكفاءات يعني في جوهره امتلاك المتعلم لأدوات معرفية وإجرائية تمكنه من التعامل مع المواقف المختلفة بفاعلية واستقلالية، إذ لا يكفي باختزان المعلومات بل يكتسب آليات التفكير وحل الإشكاليات في سياقات متنوعة ومتغيرة.

1. الإشكالية

أثبتت الممارسات الميدانية أن مستوى النجاح في مجال التربية والتعليم يُعدّ من أبرز مقاييس تقدم المجتمعات، ذلك أن العملية التربوية ليست مجرد آلية لتلقين المعارف وتخزينها، بل هي منظومة متكاملة تهدف إلى توظيف المعرفة علمياً وتنمية الإبداع والقدرة على التعلم الذاتي. وتأسيساً على هذه القناعة، تبنت الجزائر نهج التدريس بالكفاءات وأجرت إصلاحات شاملة في منظومتها التربوية، وإن كانت هذه المقاربة قديمة على صعيد الفكر التربوي النظري، إلا أنها تمثل توجهاً حديثاً بالنسبة للمناهج الجزائرية.

وقد انصبّ الاختيار العالمي على المقاربة بالكفاءات لإعداد الأجيال القادرة على مواجهة متطلبات الحياة، إذ تتمركز حول المتعلم لتجعله محوراً نشطاً يُدرك ما يتعلمه ويُحسن توظيفه في سياقات الحياة المختلفة، بدلاً من اختزاله في دور المستقبل السلبي لزخم المعلومات الذي يتيخر بمجرد انتهاء الموقف التعليمي.

ومن أبرز ما كشفت عنه الدراسات في هذا الشأن، دراسة قويدري (2006) التي خلصت إلى أن غالبية المعلمين لم يحظوا بتكوين كافٍ حول أساليب التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات.

وعلى ضوء ما سبق، تتمحور تساؤلات هذه الدراسة حول:

- ما المقصود بالنقلة التعليمية وما تاريخ ظهورها؟
 - ما مراحل النقلة التعليمية؟
 - ما الشروط الواجب توافرها في المعلم لتحقيق النقلة التعليمية؟
 - ما المتطلبات الضرورية لتطبيق النقلة التعليمية في إطار المقاربة بالكفاءات؟
2. أهداف الدراسة

في ضوء التحولات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية، وما رافقها من توجه نحو اعتماد المقاربة بالكفاءات باعتبارها إطاراً بيداغوجياً يركز على بناء التعلّيمات الوظيفية وتنمية قدرات المتعلم، برزت الحاجة إلى إعادة النظر في كيفية نقل المعارف الأكاديمية وتحويلها إلى معارف مدرسية قابلة للتدريس والتعلم. ومن هنا تكتسب النقلة التعليمية أهميتها بوصفها آلية ديداكتيكية تسهم في تحقيق الانسجام بين المعرفة العالمية ومتطلبات الواقع التعليمي، بما يراعي الخصائص النمائية والمعرفية للمتعلّمين، ويضمن فعالية العملية التعليمية داخل القسم. وانطلاقاً من ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل فيما يأتي:

- استيعاب مفهوم النقلة التعليمية وتتبع نشأتها ومساراتها.
- تحديد الكفاءات والمؤهلات المطلوبة في المعلم لإتمام عملية النقلة التعليمية.
- استجلاء المتطلبات الإجرائية لتطبيق النقلة التعليمية في سياق المقاربة بالكفاءات.

3. أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من ارتباطها بإحدى القضايا المركزية في الفكر التربوي المعاصر، والمتمثلة في كيفية تكييف المعارف العلمية مع حاجات المتعلم ومتطلبات الواقع التعليمي. كما تسعى إلى إبراز الدور الذي تؤديه المقاربة بالكفاءات في تطوير العملية التعليمية والانتقال بها من منطق التلقين إلى منطق التعلم الفاعل القائم على تنمية الكفاءة والاستقلالية والمبادرة.

— تسليط الضوء على هذه المقاربة البيداغوجية الحديثة وتعميق فهمها للوصول إلى أهدافها.

— تكتسب المقاربة بالكفاءات أهمية بالغة لكل من المعلم والمتعلم، لأنها تتيح للتلاميذ فرصة تطوير استعداداتهم الفطرية في الاتجاهات الأنسب، وذلك عبر تحويل المعارف من الصيغة التلقينية إلى صيغ أدائية تعتمد الكفاءة والمهارة، مما يخرج المتعلم من دائرة العزلة والتسلط التربوي ويعطيه فضاء للإبداع والمبادرة.

4. النقلة التعليمية

1.4 السياق التاريخي لظهور التعليمية

قبل التناول التفصيلي لمفهوم النقلة التعليمية، ينبغي الوقوف عند جذور مصطلح "التعليمية" أو الذي ظهر في نهاية القرن السادس عشر ومطلع القرن السابع عشر، وقد أدرج رسمياً في حقل علوم التربية سنة 1613 على يد كومنتسوف هيلفج بوصفه مرادفاً لفن التعليم. ثم تطور المفهوم على يد كومنيوس، وتلاه الفيلسوف الألماني هربارت الذي حصره في نطاق نظرية التعليم، بينما ذهب جون ديوي في القرن العشرين إلى اعتباره تياراً تربوياً متجدداً يفتح على التعلم النشط.

وقد أثبتت الدراسات المعاصرة في علوم التربية أن التعليم والتعلم منظومة واحدة متكاملة، تتفاعل فيها أنشطة كل طرف مع الآخر تفاعلاً منطقياً ومتبادلاً. وقد رُصدت لهذه المنظومة أربع مجالات رئيسية هي: بناء المحتويات، وبناء الاستراتيجيات، وبناء التفاعلات، وبناء الوضعيات التعليمية (لورسي، 2014).

2.4 مفهوم النقلة التعليمية الديداكتيكي

استُخدم مصطلح النقلة التعليمية (Transposition Didactique) في الأصل ضمن حقل علم الاجتماع، قبل أن ينتقل إلى مجال التعليمية عبر بوابة تعليمية الرياضيات. وقد وضع شوفالار (Chevallard, 1991) الأساس النظري لهذا المفهوم، إذ يرى أن المادة المعرفية المُختارة للتعليم تخضع لتحولات تكيفية تجعلها صالحة للتدريس في مستويات مختلفة؛ فيُطلق على هذا العمل التحويلي اسم "النقل التعليمي".

وتعرّفه كريمة بأنه: "عملية نقل المعرفة من فضاءها العلمي الخاص إلى فضاء الممارسة التربوية، بما يلائم الخصائص النفسية للمتعلمين ويستجيب لحاجاتهم الحقيقية".

ويرمي النقل الديداكتيكي إلى تحقيق جملة من الأهداف أبرزها: تبسيط المعرفة الأكاديمية المتخصصة وجعلها ممكنة التعليم في مختلف المستويات، وتمييز المعرفة المدرسية عن المعرفة الشائعة لإكسابها المشروع العلمية، والإفادة من المحيط الاجتماعي والثقافي للمتعلم، وإيجاد التوافق بين المعرفة المُدرّسة والتطور العلمي والتكنولوجي المتسارع (Raisky et Caillot, 1996).

3.4 مستويات النقل الديداكتيكي

حدّد شوفالار (Chevallard) مستويات عدة للنقل الديداكتيكي في ضوء المعايير السوسيولوجية، منطلقاً من أن هذا النقل يجري دائماً في سياق مشروع سوسيو تربوي يخضع في نهاية المطاف لرقابة اجتماعية على ما يُدرّس، وتتوزع هذه المستويات على النحو الآتي:

- المستوى الأول: يتولى القائمون على إعداد المناهج تجديد الممارسات الاجتماعية المرجعية إلى جانب المعارف الرسمية، انطلاقاً من المعرفة العالمية، وتشمل هذه الممارسات الأنشطة البحثية والإنتاجية وكذا السلوكيات السوسيوثقافية.
- المستوى الثاني: يُبنى اختيار المعرفة الواجب تدريسها على أساس الموازنة بين المعرفة العلمية العالمية من جهة، والأولويات الاجتماعية والثقافية والأدوار الاجتماعية المرغوبة من جهة أخرى.

- المستوى الثالث: يتضمن إزالة الطابع الشخصي عن المعرفة وعزلها عن سياقات إنتاجها، ثم برمجتها في مقاطع تعليمية متسلسلة للتحقق من مدى اكتسابها.
- المستوى الرابع: يتعلق بانتقاء التوجهات والطرائق التعليمية المناسبة للتوظيف في عمليات التدريس.
- المستوى الخامس: يعمل فيه المدرس على تكييف المعرفة المدرسية مع أولويات فصله الدراسي ومتطلبات مجموعة متعلميه.
- المستوى السادس: يقوم فيه المتعلم بدوره في النقل الديدانكتيكي عبر استيعابه وبناءه للمفاهيم المعروضة، اعتماداً على الأنشطة والمهام المقترحة عليه.

4.4 ماذا تبحث النقلة التعليمية؟

تُعنى النقلة التعليمية بالبحث في الأسئلة الجوهرية الآتية:

- ما المصادر الأصلية للمعارف التي يُعَلِّمها النظام المدرسي؟
- ما معايير انتقاء هذه المعارف وآليات اختيارها؟
- لماذا تظهر بعض المعارف في فترات بعينها وتختفي في فترات أخرى على الرغم من وجودها في البرامج الرسمية؟

وتجدر الإشارة إلى أن النقلة التعليمية تُعرف أيضاً بـ "النبلة الديدانكتيكية"، وهي مفهوم نشأ في رحاب تعليمية الرياضيات ليُعبّر عن عملية انتقال المعارف من مستوى الدقة العلمية الأكاديمية إلى مستوى المعرفة التعليمية والتعلمية. وهذا الانتقال يستلزم قدرة تحويلية حقيقية تُفرز ابتكارات ديدانكتيكية تُستجاب بها حاجات التعليم الفعلية (عباسي، 2017).

5.4 الانتقال من المعرفة الابدستيمولوجية إلى المعرفة المدرسية:

- يسير هذا الانتقال عبر المسار الآتي: موضوع المعرفة ← الموضوع الواجب تعليمه ← موضوع التعليم، وتتميز كل مرحلة بخصائص تحدد طبيعة المعرفة فيها:
- موضوع المعرفة: مجال المعرفة العلمية الخالصة المتسمة بالتجريد والتعقيد والتحول المستمر، وهي معرفة مفتوحة متداولة بين المتخصصين.

- الموضوع الواجب تعليمه: معرفة محكومة بالسياسة التربوية وما تتبناه من غايات وأهداف، محملة بالقيم التربوية التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تمريرها عبر البرامج والكتب المدرسية.

6.4 المتدخلون في النقلة التعليمية :

تتشارك عوامل ومؤسسات متعددة في تشكيل المنظومة التعليمية ومنها: النظام التعليمي بأطره المؤسسية وأصحاب القرار التربوي والأسر. وتنتشر حولها ما يسميه شوفالار بـ"الينوسفير" (Noosphère)، وهي فضاء الحوار والجدل الفكري بين ممثلي السلطة التعليمية والمتخصصين والمعلمين والسياسيين والمجتمع المدني حول قضايا التعليم وأهداف المدرسة، وتضطلع بدور الوسيط بين النظام التعليمي ومحيطه الاجتماعي (بناني، 1991).

7.4 قواعد النقلة التعليمية :

تقوم النقلة التعليمية على أربع قواعد جوهرية:

- القاعدة الأولى: التحديث والعصرية: تستوجب مواكبة المستجدات العلمية وتحديث المحتويات بصفة دورية لضمان انسجام المعرفة المدرسية مع المستوى الجامعي.
- القاعدة الثانية: مقاومة بطلان التعليم: توازي ضرورة التحديث العلمي ضرورة تجديد البرنامج من حيث محيط المنظومة التربوية، لأن قِدَم المعرفة يُبعدها عن المعرفة العلمية فيُفقدتها مشروعيتها، أو يُقرّبها من المعرفة الشائعة فيُضعف خصوصية مهنة التعليم.
- القاعدة الثالثة: التمييز بين الجديد والقديم: من بين المعارف القابلة للتحديث، يُختار ما يُتيح تمييزاً واضحاً بين المستجدات المُدخلة والموروث الذي يُحافظ على جدواه ضمن إعادة التنظيم.

القاعدة الرابعة: القابلية للتحويل إلى تمارين ودروس: يستلزم الاختيار مراعاة قابلية المحتويات لتوليد تمارين وأنشطة تعليمية متنوعة في سياقات مختلفة (لورسي، 2014).

8.4 العمليات المحددة للنقلة التعليمية :

تشتمل النقلة التعليمية في مسار الانتقال من المعرفة الأكاديمية إلى المعرفة التعليمية على أربع عمليات رئيسية:

- عملية إزالة الشخصية: تقتضي معرفة تاريخ الأفكار والظروف التي نشأت فيها، أي استيعاب أصولها الابدستيمولوجية وسياقاتها.
- عملية الإشهار: تعني قدرة المعلم على التصريح بما يُدرّسه ووصفه بدقة ووضوح.
- عملية إزالة الغموض: تستهدف انتزاع المعرفة من سياقها الأصلي المعقد وتصفيها مما يكتنفها من التباس، لتُدْرَس وفق خصوصية البيئة التعليمية الراهنة.
- عملية القابلية للبرمجة: تعني مراعاة التدرج المنطقي من البسيط إلى المركب في تنظيم المحتوى.

9.4 أنواع النقلة التعليمية :

- النقل الخارجي: يجري على مستوى المكلفين بالتفكير في محتويات التعليم، من أساتذة جامعيين ومؤلفي كتب مدرسية ومفتشين ومهتمين بالشأن التربوي، وكل من يُسهم في إعداد المناهج.
- النقل الداخلي: هو التكييفات الخاصة التي يُدخلها كل مدرس على المعرفة المبرمجة، وفقاً لظروف فصله الدراسي وخصائص متعلميه.

10.4 أهمية النقلة التعليمية :

تستمد النقلة التعليمية أهميتها من الاعتبارات الآتية:

- المعرفة العالمية لا تُداول إلا بين الفئات المتخصصة ذات الكفاءة المنهجية العالية.
- المعرفة الأكاديمية موجهة للبحث العلمي وليست مُصمّمة للتدريس في حد ذاتها.
- اتساع المعرفة العلمية وامتدادها يجعلها غير قابلة للبرمجة في صيغتها الأصلية.

- تشمل المعرفة الأكاديمية على أبعاد ذاتية وسياقية مرتبطة بظروف إنتاجها وخلفياتها النظرية، مما يُشكّل مصدر تشويش محتملاً.
- عدم ملائمة المعرفة العلمية للمستوى النمائي والإدراكي للمتعلمين، مما يستوجب تحويلها وتكييفها وفق ما يُعرف بالنقل الديدانتيكي.

وتبعاً لذلك، يجب أن تحافظ المعرفة المدرسية على مسافة مناسبة من كلّ من المعرفة العامّة والممارسات الاجتماعية؛ فإن ضاقت المسافة (أ) أصبحت المعرفة عسيرة الاستيعاب، وإن اتسعت وُصفت بالسطحية والتبسيط المُخل. وإن ضاقت المسافة (ب) فقدت المدرسة مشروعيتها وجودها، وإن اتسعت رفضها المجتمع واستعاض عنها بسواها (بناني، 1991).

5. المقاربة بالكفاءات:

1.5 مفهوم المقاربة :

تشير المقاربة إلى الطريقة المنهجية التي تُعالج بها إشكالية أو تُبلّغ بها غاية معينة. واصطُح علمياً في الحقل التربوي للدلالة على التقارب المنطقي بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها لتحقيق أهداف تربوية ضمن استراتيجية بيداغوجية واضحة (الشوقي، 2003). كما تُعرّف بأنها "تصوّر لدراسة الإشكاليات أو بلوغ الغايات، يرتبط بالمنظومة الفكرية التي يؤثرها المتعلم، وكل مقاربة تقترن باستراتيجية عمل" (غريب، 1994).

2.5 مفهوم الكفاءة :

الكفاءة هي "الطاقة الذهنية والفسولوجية التي تُمكن من تشغيل منظومة منسقة من المعارف والمهارات والسلوكيات والأداءات، بما يُتيح إنجاز عدد من المهام في زمن قياسي ووفق مستوى محدود من الأخطاء" (أبو المعاطي، 2004). وتختلف الكفاءة عن القدرة في أن الأخيرة مهارة بنائية قابلة للتطوير عبر الأنشطة، في حين تُمثل الكفاءة الطاقة الذهنية الهيكلية التي تُنظّم هذه القدرة وتُتيح تطويرها، فهي أشمل وأكثر تنوعاً.

3.5 مفهوم المقاربة بالكفاءات :

"هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بما تنطوي عليه من تشابك في العلاقات وتعميد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختيار منهجي يُمكن المتعلم من

النجاح في مواجهة واقعه، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للتوظيف في مختلف مواقف الحياة" (حاجي، 2005). وعليه فإن هذه المقاربة هي بناء مستقبلي قائم على استراتيجيات مدروسة وأهداف موضوعة وأدوات متوفرة، تمكن المتعلم في زمن محسوب من تحويل مواد الدراسة إلى كفاءات حياتية واعية.

4,5 متطلبات المقاربة بالكفاءات :

يُقصد بالمتطلبات هنا العناصر الجوهرية التي يتوقف عليها نجاح تطبيق هذه البيداغوجيا، وتشمل: التكوين، والوسائل التعليمية، ودور المتعلم، ودور الأستاذ، والتقييم.

أولاً: التكوين المستمر: يُعدّ التكوين المهني المتواصل ضرورة حتمية في ظل مقاربة ديناميكية قابلة للتطور، تستوجب مواكبة المستجدات التربوية أولاً بأول. وتجربة روسيا في هذا الشأن نموذج جدير بالاحترام، إذ تُلزم المعلمين بالمشاركة في برامج تطوير متقدمة كل خمس سنوات، عبر شبكة تضم نحو 78 معهداً وقسماً متخصصاً (شنين، 2010). وقد خلصت إلى ذات النتيجة دراسات حمود طه (2004)، وعواريب الأخضر (2009)، وكرطوس يسمينة (2012).

ثانياً: الوسائل التعليمية: تستلزم الحداثة المنهجية للمقاربة توفير وسائل تعليمية ملائمة، تشمل: تجهيز المكتبة المدرسية بمراجع الإصلاح، وتجهيز مخبر البحث، وإدراج تكنولوجيا المعلومات في المناهج، وتنظيم أبحاث ميدانية والعمل في مجموعات.

ثالثاً: دور المتعلم: يتباين دور المتعلم من مادة إلى أخرى، ويستوجب التدريس بالكفاءات تجاوز النظرة التقليدية للمتعلم نحو اعتباره محوراً فاعلاً ومبادراً.

رابعاً: دور الأستاذ: يتطلب التدريس بالكفاءات إعادة النظر جذرياً في دور الأستاذ داخل الفصل وفي محيطه المؤسسي والاجتماعي.

خامساً: التقييم: يتعارض اختزال التقييم في قرارات النجاح والرسوب مع فلسفة مناهج الكفاءات التي تستهدف التنمية الشاملة للمتعلم. ومن ثم، ينبغي أن تتشابك عملية التقييم مع مسار التعليم والتعلم من بدايته إلى نهايته، لتصبح أداة تنشيط وضبط وتصحيح مستمر

لا مجرد آلية للحكم. ويستلزم ذلك التمييز بين تقويم الكفاءات المستهدفة -القاعدية والمرحلية والنهائية- وتقويم المحتويات المعرفية، واعتماد معياري جودة الإنجاز وجودة النتيجة، مع الإفصاح للمتعلمين مسبقاً عن الكفاءات المنشودة.

خاتمة

لا يمكن تناول النقلة التعليمية بمعزل عن المقاربة بالكفاءات، إذ يتشارك المفهومان في التركيز على المتعلم ومحوريته، وتتجلى أوجه هذا التشارك في المبادئ الآتية:

- لا تتحقق عملية تحويل المعرفة الابدستيمولوجية إلى معرفة مدرسية دون مراعاة خصائص المتعلم وسياقه.
- اشتراك المتعلم في عملية التعليم ركيزة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها.
- لا تُدرّس المعارف كما هي في مصادرها الأصلية، بل تخضع للبيئة الاجتماعية والثقافية التي تُدرّس فيها.
- يجب التدرج في تقديم المعرفة من البسيط إلى المركب.
- لا يصح تقديم المعارف بأسلوب موحد دون مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلمين.
- المتعلم جزء حيوي من عملية بناء المعرفة، بوصفه ذاتا فاعلة وصانعة لتعلمها، قادرة على اكتساب الكفاءات.

وتخلص هذه الورقة إلى أن المقاربة بالكفاءات جاءت رداً استراتيجياً على قصور المقاربات التقليدية، لتفتح أمام المتعلم فضاء رحبا للتعلم الذاتي وبناء كفاءاته الخاصة، غير أن ذلك مشروط بتوافر منظومة متكاملة من المتطلبات المادية والبشرية والمؤسسية.

انطلاقاً من النتائج التي أفضت إليها هذه الدراسة، ومن أجل تعزيز شروط نجاح النقلة التعليمية في إطار المقاربة بالكفاءات، يمكن تقديم جملة من الاقتراحات العملية الآتية:

- الاستثمار في تكوين الكوادر البشرية التعليمية على جميع المستويات، ولا سيما المعلمين المنفذين للمناهج الجديدة.
- تحرير المعلم من القيود التقليدية وإتاحة المبادرة والإبداع في التدريس.

- إعداد المعلمين على مختلف أنماط التقويم عبر تكوين نوعي يضمن الاستيعاب والتطبيق.
- توسيع أدوات التقويم لتشمل وسائل تقويم أداءات التلميذ داخل الفصل وخارجه كالملاحظة وسجل الكفاءات.
- الانفتاح على الحياة غير المدرسية للمتعلم لاستشراف الكفاءات التي يحتاجها في واقعه اليومي.
- المتابعة المستمرة لأداءات المعلمين وإدخال التعديلات المستلزمة كلما اقتضت الحاجة ذلك.
- تعزيز الإشراف التربوي الكفء ليكون سنداً حقيقياً للمعلم في تحقيق المستوى المطلوب.
- مراعاة البيئة الاجتماعية للمتعلم في تقديم المنهاج وتكييف محتوياته.
- تكوين المعلم في علم التعليمية حتى يتمكن من تحويل المعرفة الأكاديمية إلى معرفة مدرسية وفق خطوات منهجية.

قائمة المراجع:

- بلخير طيشي (2011). مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية -التخطيط اليومي للتعليم نموذجاً-. الملتقى الوطني الأول حول التكوين بالكفايات في التربية، جانفي، ج 1، ص 706، جامعة ورقلة.
- عمر الحجاج (2008). التخطيط للتدريس لدى مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقته بالتحصيل الدراسي - دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية ورقلة. رسالة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة ورقلة، ص 88.
- فاتح الدين شنين (2010). واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- الأخضر قويدري (2004). بيداغوجيات الكفاءات: تحديثات وعوائق. مجلة الدراسات، العدد 04، جامعة عمار ثلجي الأغواط، ص (161-168).

- حاجي فريد (2005). بيداغوجيا التدريس بالكفاءات - الأبعاد والمتطلبات -. دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- عبد الكريم غريب (1994). دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية. المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2، الجزائر.
- إلهام أبو المعاطي سرحان (2004). اتجاهات أساتذة مدارس البساتين نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات. رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علوم التربية، جامعة حلوان، مصر.
- نصيرة رداق (دون سنة). متطلبات التدريس بالكفاءات. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ورقلة، الجزائر.
- جابر عبد الحميد (1999). استراتيجيات التدريس والتعلم. دار الفكر العربي، القاهرة، ص71.
- رشيد بناني (1991). من البيداغوجية إلى الديداكتيك - دراسة وترجمة. الحوار الأكاديمي والجامعي، البيضاء، ط1.
- لورسي عبد القادر (2014). مرجع في علوم التربية. ص21، ص172.
- سعاد عباسي (2017). النقطة الديداكتيكية. ص5، ص7.

- Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné (2e éd.). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Raisky, C., & Caillot, M. (Eds.). (1996). Au-delà des didactiques, le didactique: Débats autour de concepts fédérateurs. Bruxelles: De Boeck Université.